pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Friedrichs, Werner [Hrsg.]; Oeftering, Tonio [Hrsg.]

Politische Bildung in der Postapokalypse. Die Zukunft vom Ende her denken

Bielefeld : transcript 2026, 286 S. - (Edition Politik; 187)

Quellenangabe/ Reference:
Friedrichs, Werner [Hrsg.]; Oeftering, Tonio [Hrsg.]: Politische Bildung in der Postapokalypse. Die Zukunft vom Ende her denken. Bielefeld : transcript 2026, 286 S. - (Edition Politik; 187) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363504 - DOI: 10.25656/01:36350; 10.14361/9783839478134

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363504
https://doi.org/10.25656/01:36350

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Werner Friedrichs, Tonio Oeftering (Hg.)

POLITISCHE BILDUNG IN DER POST-APOKALYPSE

Die Zukunft vom Ende her denken

[transcript] EditionPolitik

Werner Friedrichs, Tonio Oeftering (Hg.)
Politische Bildung in der Postapokalypse

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

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

Vollsponsoren: Universitätsbibliothek der Humboldt-Universität zu Berlin | Universitätsbibliothek Bielefeld | Ruhr-Universität Bochum | Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt | Universitätsbibliothek Duisburg-Essen | Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf | Universitätsbibliothek Eichstätt-Ingolstadt | Universitätsbibliothek Erfurt | Goethe-Universität Frankfurt am Main | Gottfried Wilhelm Leibniz Bibliothek – Niedersächsische Landesbibliothek | TIB – Leibniz-Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften und Universitätsbibliothek | Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) | Justus-Liebig-Universität Gießen | Universitätsbibliothek Graz | Universitätsbibliothek der FernUniversität in Hagen | Universitätsbibliothek Heidelberg | Universitätsbibliothek Kassel | Universitätsbibliothek Kiel (CAU) | Universitäts- und Stadtbibliothek Köln | Landesbibliothek Oldenburg | Ludwig-Maximilians-Universität München | Max Planck Digital Library (MPDL) | Universitäts- und Landesbibliothek Münster | Universitätsbibliothek Leipzig | Universitätsbibliothek Mannheim | Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg | Universitätsbibliothek Osnabrück | Universitätsbibliothek Potsdam | Universitätsbibliothek Rostock | Universitätsbibliothek der RPTU Kaiserslautern-Landau | Universitäts- und Landesbibliothek Sachsen-Anhalt | Universitätsbibliothek St. Gallen | Universitätsbibliothek Tübingen | Universitätsbibliothek Vechta | Universitätsbibliothek der Bauhaus-Universität Weimar | Zentralbibliothek Zürich | ETH Zürich | ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
Sponsoring Light: Bundesministerium der Verteidigung | Universitätsbibliothek Klagenfurt
Mikrosponsoring: Leibniz-Institut für Europäische Geschichte / Bibliothek | Stiftung Wissenschaft und Politik (SWP) – Deutsches Institut für Internationale Politik und Sicherheit | Pädagogische Hochschule Freiburg

Werner Friedrichs, Tonio Oeftering (Hg.)

Politische Bildung in der Postapokalypse

Die Zukunft vom Ende her denken

[transcript]

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

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

2026 © Werner Friedrichs, Tonio Oeftering (Hg.)
transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839478134
Print-ISBN: 978-3-8376-7736-2 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7813-4
Buchreihen-ISSN: 2702-9050 | Buchreihen-eISSN: 2702-9069

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

0. Die Zukunft vom Ende her denken: Zur Eröffnung einer politischen Bildung in der (Post-)Apokalypse

Nicht vom Untergang reden, sondern vom Ende denken
Eine Vorrede
Werner Friedrichs, Tonio Oeftering 11

Politische Bildung vom Ende her denken
Einleitende Bemerkungen
Werner Friedrichs 17

I. Unhaltbare Zukünfte? Zeitdiagnosen, Dystopiefähigkeit und Hoffnung nach dem Ende des Fortschrittsoptimismus

Krisen sind etwas für Träumer und Feiglinge!
Zur *Unhaltbarkeit** einer spätmodernen politischen Bildungspraxis, die versucht, das *Unheimliche* endzeitlicher Verwerfungen mittels Un/Übersichtlichkeit zu bannen
Werner Friedrichs 37

Apokalypse: Ein Zeitgefühl
Jenny Stümer 87

Politische Bildung und Dystopiefähigkeit
Alexander Neupert-Doppler 113

Hoffnung – trotz Verzweiflung?
Politische Bildung in der (Post-)Apokalypse
Tonio Oeftering 129

II. Wahrnehmen, Differenzieren, Ausstellen: Didaktische und ästhetische Zugänge zu einem postapokalyptischen Momentum

Vom Hören des Nichtmenschlichen am Ende der Demokratie
Demokratietheorie, Praxis des Hörens und Politische Bildung
Simon Clemens, Nina Goretzko 147

Differenzieren im Untergang
Stranger Things für die politisch informierte inklusive Didaktik
Sabine Krause, Michelle Proyer 169

Der vierte apokalyptische Reiter
Eine Fallstudie zur pandemischen Maskenpolitik und ihren Auswirkungen auf die politische Bildung
Christian Mühleis 187

III. Demokratie nach dem Bruch: Krieg, Dissens, digitale Radikalisierung und kollapsbezogene Praxis

Politische Bildung im Krieg
Verstörende Einblicke in die Handlungsstrategien russischer und ukrainischer Lehrerinnen und Lehrer – und was sich daraus für die deutsche politische Bildung lernen lässt
Anja Besand 207

Kompromissbildung im Angesicht eines schwindenden Grundkonsenses
Auf dem Weg zu einem neuen »ethischen Minimum der Demokratie«?
Tobias Albrecht 227

blackpilled, activated
Verlust und Bewältigung politischer Erfahrung in rechtslibertärer Meme-Kultur
Robert Ueffing, Annegret Jansen, Nikolaj Schulte-Wörmann, Sven Rößler 249

Vom Diskurs in den Dreck
Warum wir die Wissenschaft verlassen haben, um uns auf den Kollaps vorzubereiten
Gerriet Schwen, Theresa Leisgang 271

Autor*innenverzeichnis 283

0. Die Zukunft vom Ende her denken: Zur Eröffnung einer politischen Bildung in der (Post-)Apokalypse

Nicht vom Untergang reden, sondern vom Ende denken

Eine Vorrede

Werner Friedrichs, Tonio Oeftering

Wir haben immer wieder über die implodierende Welt nachgedacht und gesprochen. Darüber, wie uns die zahlreichen Erosionen beunruhigen, umtreiben. Dabei haben wir lange nicht an ein Projekt gedacht, an eine Tagung, gar einen Sammelband. Im Gegenteil: Es stand immer schnell der Sinn von allem infrage – und das drängte. Es war also eher eine wiederkehrende, durchaus schmerzhafte Irritation, die sich immer wieder in vertraute, zugewandte Gespräche einschlich. Beim Bier. Wieder verschwand, sich verschob und doch nicht erledigte. Sie drängte an die Oberfläche. Immer wieder. Das kommende Ende trieb uns also mindestens um. Nicht, weil wir besonders düster gestimmt gewesen wären. Auch nicht, weil uns an Untergangsrhetorik gelegen ist oder wir uns in düsteren Verkündigungen bestätigen wollten. Vielmehr deshalb, weil sich der Eindruck immer weniger abweisen ließ, dass politische Bildung mit dem kommenden Ende bislang merkwürdig wenig anfangen kann. Und das, obwohl das Ende drängt. Und wie. Das schreiben wir – erschöpft, bei 41 Grad Celsius, im Monat Juni des Jahres 2026. An den Tagen nach der heißesten Nacht seit Beginn der Wetteraufzeichnungen.

Natürlich kennt politische Bildung Katastrophen, Gefährdungen, Konflikte, Gewalt, Kriege, ökologische Zerstörungen, Demokratiekrisen. Sie entwickelt für all das Materialien, Methoden, Unterrichtseinheiten, Kompetenzmodelle und Reflexionsformate. Sie ist, wenn man so will, gut darin, Beunruhigendes in bearbeitbare Formen zu bringen. *Ermutigen – Yeah!* Hier sieht sie sich, hier will sie weitermachen. Politische Bildung will nicht vernebeln, sie will (er-)klären. Sie will nicht lähmen, sie will handlungsfähig machen. Sie will nicht einfach Angst erzeugen, sondern Orientierung ermöglichen. Das scheint

– unter buchstäblich allen Umständen – den unumstößlichen Kern der Praxis auszumachen.

Wir wundern uns darüber. Denn es ist doch zunehmend fraglich, ob dieses Bündel eingespielter Bearbeitungsformen noch tragfähig ist im Angesicht kaum fassbarer Verwerfungen. Kann es aus dieser Vermittlungspraxis heraus noch Antworten geben, wenn die Gegenwart nicht mehr nur als krisenhaft, sondern als grundsätzlich unhaltbar, beschädigt – ja in ihrer Sinnhaftigkeit zerstört erscheint? Was kann aus dieser Position heraus gemacht, gedacht, gesagt und unternommen werden, wenn nicht einzelne Probleme, sondern ganze Weltverhältnisse brüchig werden? Wenn Zukunft nicht mehr selbstverständlich als Möglichkeitsraum, sondern immer häufiger als Horizont von Verlust, Eskalation und Zerfall erfahren wird?

Hier sehen wir zuweilen Starrheit, Verbohrtheit, Scheuklappen. Politische Bildung verschreibt sich, so scheint es uns, nahezu unverbrüchlich – und zwar, egal was passiert – einem verdrängenden, grausamen, westlich-maskulinen, fast perversen Optimismus. Ihre Praxis wird gewöhnlich nur dann als sinnvoll verstanden, wenn sie auf ein Morgen hin orientiert ist, das besser, demokratischer, gerechter, nachhaltiger, inklusiver sein wird. In Szenariotechniken, Simulationen, Planspielen und Zukunftswerkstätten wird deshalb nicht das Ende gedacht. Um das Ende macht man einen Bogen. Man klammert sich an das Phantasma der Gestaltung eines Zukünftigen – und wenn sie der Grammatik von Resilienz und Anpassung folgt. Niemand will das Ende herbeireden. Niemand kann und will die Katastrophe planen. Niemand will sich schuldig machen, den jungen Menschen die Hoffnung zu nehmen. Und aus der Vergangenheit lässt sich ja – mittels gut abgehangener, folkloristischer oder gar spätabendlich-whiskeygetränkter Weltweisheiten – schließen, dass vermeintlich selbst aus aussichtslos wirkenden Situationen immer noch Auswege hervorgingen. Auch weil der Mensch Träume habe, nach einem guten Leben trachte und doch eigentlich im Grunde gut sei. Nur Zyniker und Pessimisten kämen zu anderen, arroganten Abgesängen. Also: Weitermachen, Hoffen, Gestalten.

Aber genau diese Zuversicht scheint ihre Antriebs- und Orientierungskraft zu verlieren. Ist es nicht eher zynisch, weiterzumachen? Die Weltverhältnisse weiterhin aufrechterhalten zu wollen? Am Beginn des dritten Jahrtausends verbreitet sich der Eindruck, dass es sich diesmal anders verhalten könnte. Die Gegenwart wird nicht mehr nur als (multiple) Krise gelesen, sondern auch, und vielleicht vermehrt, als Anthropozän, Kapitalozän oder Chthuluzän. Diese Bezeichnungen unterscheiden sich, aber sie teilen dieselbe Unruhe: Es geht nicht nur um äußere Störungen, nicht nur um Fehlentwicklungen, nicht nur um po-

litische Irrwege, die korrigiert werden könnten. Vielmehr scheint die moderne Lebensform selbst, ihre imperiale Weise des Produzierens, Konsumierens, Wissens, Regierens und Hoffens – mitsamt ihren Verkehrs- und Energiewenden, ihren ökologischen Bauprojekten und sich beschleunigenden Nachhaltigkeitsansprüchen – in jene Lage geführt zu haben, die zunehmend ein apokalyptisches Momentum erkennen lässt.

Dieser Befund ist nicht völlig neu. Die Kritische politische Bildung etwa thematisiert seit Langem, dass gesellschaftliche Verhältnisse nicht glatt, geordnet und auf eine positive Zukunft gerichtet sind. Sie weiß um Herrschaft, Ausbeutung, Ideologie, Ungleichheit, Naturzerstörung. Zuletzt hat sich allerdings der Verdacht erhärtet, dass auch die machtkritisch-aufklärerischen Strategien selbst Teil des Problems geworden sein könnten. Was, wenn Aufklärung, Reflexion, Kritik und Lösungsorientierung nicht mehr einfach gegen die Katastrophe arbeiten, sondern unter bestimmten Bedingungen zu ihrem Antriebsmoment werden? Was, wenn die Suche nach nachhaltigen Lösungen selbst nicht nachhaltig bleibt? Was, wenn Reflexion sich enthemmt, steigert, aber in Spiegelkabinetten verbleibt und nichts unterbricht? Was, wenn politische Bildung mit ihren Formaten gerade das mit ermöglicht, was sie verhindern möchte?

An diesem Punkt wird es schmerzhaft. Nicht, weil ein großes finales Ereignis bevorstünde, nach dem alles anders wäre. Nicht, weil wir nun endlich wüssten, wann und wie die Welt endet – als hofften wir heimlich auf reinigende Erlösung und Neuanfang. Sondern weil es offenkundig schwieriger wird, einen nicht-apokalyptischen Zustand der modernen Welt überhaupt noch auszuweisen. Längst kann man durchgehend *Doomscrolling* betreiben. Die Apokalypse ist dann nicht einfach das, was noch kommt. Sie ist in den Routinen, Infrastrukturen, Affekten, Institutionen, Hoffnungen und Fortschreibungen der Gegenwart bereits wirksam. Sie ist nicht bloß Ausnahme, sondern in gewisser Weise Normalität geworden. Gerade deshalb schien uns der Begriff der Postapokalypse geeignet: nicht als Behauptung, dass alles bereits vorbei sei, sondern als Hinweis darauf, dass die Unterscheidung zwischen einer noch intakten und einer erst künftig zerstörten Welt nicht mehr trägt. Dass sich die Apokalypse gleichermaßen in ihrem aktuellen Vollzug befindet, ihr Moment des Eintritts in die Welt aber bereits in der Vergangenheit liegt. Dass sie entsprechend als Postapokalypse oder (Post-)Apokalypse auftaucht. Wir haben in dieser Hinsicht für die Beiträge keine begrenzenden Vorgaben gemacht: wie sie zu schreiben, wie sie zu denken sei. Auch um dem seltsam rhizomatischen Moment des Endes Rechnung zu tragen.

Politische Bildung in der Postapokalypse zu denken, bedeutet also nicht, sich in Untergangsbildern einzurichten. Es bedeutet auch nicht, Hoffnung gegen Hoffnungslosigkeit auszuspielen oder Dystopie an die Stelle von Utopie zu setzen. Vielmehr geht es darum, die eigenen Grundlagen neu zu befragen: Macht die Rede von Krisen noch Sinn, wenn die Krise selbst zur Bewältigungsform geworden ist? Führt die Orientierung an Lösungen vielleicht dazu, dass nur solche Probleme wahrgenommen werden, die in das Format des Lösbaren passen? Stehen Planspiele, Möglichkeitsräume und Gestaltungsrhetoriken womöglich weiterhin im Dienst eines Denkens, das die Welt zu reproduzieren trachtet, deren Ende sich nun aber abzeichnet? Welche Geländer politischer Bildungskonzeption halten nicht mehr? Welche müssten anders verschoben, beschädigt, eingerissen, sabotiert und am Ende (!) vielleicht einfach aufgegeben werden? Und wie könnte eine politische Bildung aussehen, die sich nicht mehr vorrangig an einem problemlösenden, zukunftsoptimistischen und handlungsermächtigenden politischen Lernen orientiert?

Aus diesen Fragen ist dann schließlich doch der vorliegende Sammelband entstanden. Und wir müssen uns sicher die Frage gefallen lassen, ob nicht sein schlichtes Vorliegen schon unserem Anliegen widerspricht. Vielleicht. Aber wir wollen nicht nur, in einer bizarren Loge am Abgrund sitzend, einen Chor des Abgesangs koordinieren. Vielmehr versteht sich die jetzt vorliegende Sammlung als Versuch, ein Thema überhaupt in seiner Zumutung sichtbar zu machen. Grundlage dafür ist die Tagung »We are doomed! Politische Bildung in der Postapokalypse«, die als Kooperation der Otto-Friedrich-Universität Bamberg und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg am 12. und 13. September 2024 in Oldenburg stattfand und auf bemerkenswert starke Resonanz stieß (vgl. etwa Barth 2025). Einige Beiträge dieser inspirierenden Zusammenkunft, angereichert durch zusätzliche Texte, sind hier versammelt. Sie zeugen von Suchbewegungen, von Versuchen, politische Bildung unter Bedingungen der Postapokalypse zu denken. Sie fragen danach, was aus politischer Bildung werden könnte, wenn sie vom Ende her gedacht wird: vom Ende des Fortschrittsoptimismus, vom Ende vermeintlich stabiler demokratischer Normalität, vom Ende einer unbeschädigten Natur, vom Ende vertrauter Zukunftsgewissheiten und nicht zuletzt auch vom Ende bestimmter politisch-bildnerischer Selbstbilder.

Am buchstäblichen Ende kann es nicht darum gehen, politische Bildung preiszugeben. Im Gegenteil: Gerade weil uns politische Bildung wichtig ist, muss sie sich aus unserer Sicht der real werdenden Möglichkeit stellen, dass einige ihrer liebgewonnenen Orientierungen nicht mehr tragen. Dass sie sogar

kontraproduktiv zu werden drohen. Ein Fach, eine Praxis, eine Disziplin, die weiterhin von Mündigkeit, Demokratie, Kritik, Urteilskraft und Handlungsfähigkeit spricht, darf nicht so tun, als seien diese Begriffe von den Verwerfungen der Gegenwart unberührt geblieben. Sie muss fragen, wie diese Begriffe in postapokalyptischen Verhältnissen klingen, welche Ambivalenzen sie mit sich führen, welche politischen Wirkungen sie entfalten und welche Bedeutungen ihnen überhaupt noch zugeschrieben werden können.

Vielleicht ist das Persönliche an diesem Band genau darin zu suchen: in der geteilten Unruhe, dass politische Bildung mit ihren bewährten Antworten nicht mehr einfach weitermachen kann, aber auch nicht verstummen darf. Denn dann überließen wir dieses zentrale Feld antidemokratischen Kräften. Das lässt sich längst – weltweit – nachvollziehen. Wenn vom Ende gesprochen wird, dann muss auch politisch-bildnerisch davon gesprochen werden. Aber anders als im Modus der Warnung, der Bewältigung oder der Beruhigung.

Dieser Band ist damit ein Versuch, eine solche andere Sprache zu finden. Er will das Ende nicht feiern, nicht dramatisieren und nicht pädagogisch entschärfen. Er will es ernst nehmen. Vielleicht beginnt politische Bildung in der Postapokalypse genau dort: nicht bei der schnellen Rückkehr zur Hoffnung, nicht bei der nächsten Methode, nicht beim erneuten Versprechen gelingender Zukunft, sondern bei der Bereitschaft, sich vom beunruhigenden Vollzug eines Endes irritieren zu lassen. Was daraus folgt, ist offen. Aber diese Offenheit ist nicht mehr die alte, optimistische Offenheit der modernen Zukunft. Sie ist brüchiger, weniger souverän. Und vielleicht gerade deshalb ein Ort, an dem politisches Denken und politische Bildung neu ansetzen müssen.

Wir danken allen Autor*innen, die mit uns ihre Gedanken teilen. Wir danken der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und der Otto-Friedrich-Universität Bamberg für die Ermöglichung der Tagung und schließlich Karolina Kohlmann und Elias Leikeb für ihre tatkräftige Unterstützung bei der Fertigstellung des vorliegenden Bandes.

Bamberg und Oldenburg, im Juni 2026

Literatur

Barth, Lukas 2025: Are we doomed – dem Untergang geweiht? Bericht zur interdisziplinären Arbeitstagung »We are doomed! – Politische Bildung in der Postapokalypse« am 12. und 13. September 2024 in Oldenburg. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 45/1, S. 105–107.

Politische Bildung vom Ende her denken

Einleitende Bemerkungen

Werner Friedrichs

Die Unruhe eines kommenden Endes

Es läuft etwas grundsätzlich schief in der Welt. Dieses Gefühl dürfte sich an vielen Stellen längst eingestellt haben – oder sich dort, wo dies noch nicht der Fall ist, zumindest immer wieder aufdrängen. Unangenehm. In verstreuten Verklumpungen, verschwommen, seltsam *omnisubkutan*. Unter der bunten, zuweilen fröhlichen Oberfläche neuer BNE-Initiativen, weiterer Krisenbewältigungsprogramme und Zukunftsvisionen scheint etwas schwer Fassbares, bedrohlich Monströses, Unheimliches zu gären. »Weird forces and intensities raised by today's unthinkable planetary realities.« (Beier 2023, 34) Es drängen sich die Imaginationen von »Monsters« und »Ghosts« auf, die auf dem »Damaged Planet« ihr *Un*wesen treiben (Bubandt u. a. 2017). Es sind weniger die konkreten Ereignisse, die nachhaltig beunruhigen. Diese atmet mensch meist schnell weg. *Hier eine verschwundene Insel; dort eine Art, die ausstirbt – daran haben wir uns gewöhnt*. Es ist das Ungewisse, das langfristig ängstigt. Genährt wird diese Unruhe von sich häufenden Meldungen, Berichten und Kommentaren, die in diffusen Ausblicken enden. Man wisse zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht genau, was dieses oder jenes Ereignis bedeute und zukünftig bedeuten werde. Zumeist mit der zusätzlichen Einschätzung, dass es wohl kaum zu etwas Gutem führen könne. Mensch kann immer müheloser solche irrlichternden Endzeitvignetten sammeln. So etwa ein am 13.06.2026 im *Spiegel* erschienener Artikel mit dem Titel »Wenn der Klimawandel Steine regnen lässt«. Dieser beschäftigt sich mit einer Studie zum massenhaften Freisetzen von Steinen, die aus schmelzenden Gletschern in der Arktis gelöst werden und dann auf den Meeresboden sinken. Er endet mit den folgenden Bemerkungen: »Die Autoren der Studie sprechen von einem ›Kipppunkt‹, und sie sagen für

die Zukunft schwerwiegende Veränderungen voraus. […] ›Die Auswirkungen werden bis in den Nordatlantik spürbar sein‹, prophezeit Raja Ganeshram, einer der Autoren. Zwar sei es zu früh, die Folgen im Einzelnen vorherzusehen, doch schon jetzt sei klar, dass ein Kippen der Arktis von globaler Bedeutung sein werde: ›Im Nordpolarmeer vollzieht sich ein großes Experiment, das uns noch viele Überraschungen bescheren wird.‹«[1]

So weit ist es also fortgeschritten. Die Welt als apokalyptisches Großexperiment, das Überraschungen bereithält. Das widerstrebt dem modernen Experimentator, der um »Virtuosität« (Rheinberger 2006, 20) beim Wiederholen von Experimenten bemüht ist. Man wagt das Experiment, aber bitte nur mit Aussicht auf seinen glücklichen Ausgang. Experimentalkulturen im weitesten Sinne waren und sind durchaus entscheidende Antriebskräfte der Einrichtung unseres modernen Weltverhältnisses. Überraschungen sollen dabei aber nach Möglichkeit ausgeschlossen werden, sie werden eher als Scheitern verbucht (ungeachtet der Tatsache, dass Neuentdeckungen häufig auf ein Scheitern im Experiment zurückzuführen sind; vgl. dazu auch Ahrens 2011). Jetzt beginnt die Welt mitzuexperimentieren. Sie tritt als Aktant aus dem Schatten ihres Hintergrund-Seins – und verändert damit unser lang gepflegtes Zukunftslabor. Wir sind nicht mehr in der Lage, das (apokalyptische) Experiment so anzulegen, dass uns die Welt bestimmte Auskünfte gibt. Diesem – ohnehin verzerrten – Eindruck haben wir uns aber lange hingegeben. Wir waren es gewohnt zu fragen: Wie verhält sich x/y, wenn man (sic!) es erwärmt, abkühlt oder dergleichen? Wie können wir dieses Problem, diese Krise abwenden, lösen? Wie können wir *diese* Multikrise bewältigen? Diese Frageform diffundiert. Das heißt, die gefühlte, ingenieurhafte Zuversicht des Experimentators schwindet – auch dort, wo mensch noch glaubt, weiterzumachen. Offensichtlich sind wir nicht mehr mit bestimmbaren Problemen im *ceteris-paribus*-Format konfrontiert. Mit Herausforderungen, die sich in eine bearbeitbare Form bringen lassen, eine vermeintlich erkennbare Struktur aufweisen und einem Verlauf zu folgen scheinen. Die Abfolgen der Problementstehung-Problembewältigung-, der Wenn-dann-Schemata mit ihren richtungsweisenden Inskriptionen verblassen, verlieren ihre Wirkkraft, sie diffundieren.

Es sind also weniger die Krisen, die erschüttern, sondern vielmehr die zunehmende Unmöglichkeit, Möglichkeiten einzurichten, mögliche Verläufe zu

1 https://www.spiegel.de/wissenschaft/natur/arktis-forscher-finden-hinweise-dass-das-system-jetzt-schon-kippt-a-5bd0bca8-c97f-4cb1-8c08-a9e7866e8750 [26.06.2026].

skizzieren, Linien in die Welt auszubringen. Die westliche Moderne, so ließe sich mit Ingold (2021) formulieren, lässt sich geradezu als eine Obsession für solche Linienverläufe, solche Linearitäten lesen, und zwar insbesondere der geraden Linien. Letztere navigieren nicht nur ein *Von-nach*. Sie sind in gewisser Weise ein Versprechen, insoweit sie als Orientierungsmedium für transformatorische Projektionen dienlich sind – von A nach B. Anders gewendet: Die moderne Erfindung und Materialisierung einer offenen, ungewissen Zukunft (vgl. Koselleck 1985) konnte erst dadurch wirksam werden, dass man sie mit ermutigenden Linien-Imagos verband und bis heute verbindet: Damit glaubt man hoffen zu können, dass sich immer irgendwie ein Zielhaftes, eine Aussicht, ein Fluchtpunkt, eine Planungsidee, eine Handlungstrajektorie einstellen werde. Dank des dadurch möglich gewordenen, entschlossenen Fortgangs (vulgo: Fortschritt), der gewagten Passage, wird sich der Nebel lichten, es werden sich die Konturen des Neuen abzeichnen und man wird zurückschauen können – auf den Weg von A nach B. Zufrieden.

Im Angesicht der zunehmend dramatischen Risse in diesem vertrauten und liebgewonnenen Bild des *world engineer*, der die Welt in den zurückliegenden Jahrhunderten vermeintlich meisterte, beruhigte man sich zunächst mit der strategischen Empfehlung – so empfiehlt es etwa Ingold –, dass man stärker mäandern müsse. Man solle sich verpflichten, verschlungenen Wegen zu folgen – ein *wayfarer* werden. Gleichzeitig hält man stoisch daran fest, Bedrohliches, Rutschendes, Ungreifbares, Hybrides, Akzelerierendes (vgl. Steffen u. a. 2015), Hyperorganisches (vgl. Brettschneider/Arndt 2000), Bifurkierendes (vgl. Bonneuil/Fressoz 2017), Monströs-Holobiontisches (vgl. Haraway 2018) weiterhin in die Register des Krisenhaften einzuordnen. Wenn inzwischen auch als Poly- und Vielfachkrisen. Das hochwirksame Denkbild, nach dem man auf verschlungenen Wegen »multiplen Krisen« (Kierot u. a. 2023) begegnet, erlaubt es, weiterhin an etablierten Gestaltungs- und Planungsschemata festzuhalten. Es gelte, zukünftig mehrere Von-nachs zu beschreiten und eine Vielzahl von Zielen gleichzeitig zu verfolgen (etwa 17 Sustainable Development Goals). In diesem Modus domestiziert man – ohne dies explizit zu reflektieren, das heißt: unbewusst – das beängstigende Momentum, das Bedrohliche, indem man es als komplex und/oder unübersichtlich rendert, es quantifiziert (vgl. dazu den Beitrag von Friedrichs in diesem Band).

Von der Krise zum Ende der Produktionsform des Welt-Sinns

Trotz all des aktivierenden Alarmismus, aller Geschäftigkeit bleibt eine Unruhe, eine Unsicherheit unter den ausgebrachten Linien, den Pfaden, den Bedrohungsanordnungen und -gruppierungen bestehen. Sie wird zuweilen durch die Konjunkturen geradezu grotesker, ins Absurde gleitender Ereignisketten verstärkt. Etwa von durch Bremsvorgänge ausgelösten Beschleunigungen (z. B. stetig steigende Kfz-Neuzulassungen inmitten der »Verkehrswende«), von Kipppunkten, kontraintuitiven Entwicklungen, freiwilligen Unterwerfungen, dem Weiter-so-trotz-besseren-Wissens, irren Staatslenkern, polyphonem Wirr(-)Reden, ungeahnten Ansteckungen, zur Atombombe greifenden KI-Agenten. Sie triggern unterhalb ihres alltäglichen Sich-Ereignens – affektiv. Weisen von Zukunftsangst oder »Klima-Angst« (Heinzel u. a. 2025) kommen unversehens, erratisch zum Ausdruck. Eingespielte Lösungs- oder Bewältigungsstrategien beginnen, entgegen ihrem Anspruch, zunehmend depressive Stimmungen zu verbreiten (vgl. Friedrichs 2027). Es ist deshalb schon länger die Rede von einer Erschütterung, einem »Quake in Being« (Morton 2013, 1 ff.), einem Wechsel der Kosmologie (Latour 2022), einem »Epochenumbruch« (Horn 2017, 6), in dem schließlich nicht weniger als die »Art des »In-der-Welt-Seins« (ebd., 9) erschüttert werde. Damit soll markiert werden, dass es längst nicht mehr um Problemgehuber oder Krisengeplänkel geht, sondern darum, dass ein Ende längst im Kommen ist. Dass unser *sinnhaftes* In-der-Welt-Sein grundsätzlich infrage steht – wenn nicht sogar höchstselbst, mit der ihm eigenen Entschlossenheit, tapfer, gar frohen Mutes seinem Ende entgegengeht.

Nun stoßen solcherlei Einlassungen zu grundsätzlichen Seinserschütterungen nach wie vor auf wenig Resonanz. Auch wenn die Unruhe möglicherweise einen anderen Weltumgang, andere bildsame Hervorbringungen von Selbst- und Weltverhältnissen ermöglichen würde – jenseits der n-ten Erweiterung des Kompetenzkatalogs (vgl. dazu auch Gelhard 2018). Man empfindet die Unruhe aber als quälend, eben: beunruhigend. Genau deshalb denkt und fühlt man an dieser Stelle meist nicht weiter. Möchte sich ihrer entledigen. Versucht, die Unruhe zu überdecken, Angst zu ersticken und Ohnmacht zu unterdrücken. Schließlich würde die Ahnung eines Endes der liebgewonnenen Form des In-der-Welt-Seins einen zurückschrecken lassen. Entsprechend wird in der Bildungsarbeit ein Verdeckungmanöver betrieben, das damit begründet wird, dass man Endzeit-Vibes nachfolgenden Generationen nicht zumuten könne. Man benötige schließlich Hoffnung auf ein Weiter, auch in

den aussichtslosesten Situationen, alles andere sei buchstäblich undenkbar. Also wirbt man enthemmt für weitere Linien, für umtriebigeren Aktionismus (zu hieran anschließenden Abwägungen siehe den Beitrag von Neupert-Doppler in diesem Band).

Aus vermeintlich pädagogischer Fürsorge wendet man sich dann wieder dem *Kleinen*, den beruhigenden Krisen und Polykrisen mit ihren Problemen und Lösungsansätzen zu. Im Schlüsselproblem-Bearbeitungsmodus, in Zukunftswerkstätten und unterschiedlichen Szenariotechniken frönt man unverbrüchlich dem »Grausamen Optimismus« (Berlant 2024); begibt sich auf die fröhliche Suche nach Wegen in die Zukunft.

Eine andere, ebenso problematische Strategie, die Unruhe zu beruhigen – ein Ende im Kommen zu derealisieren –, besteht in einer theologisch gefärbten Flucht ins Gegenteil, ins weltübersteigende *Große*. So könnten die Heideggerschen Anklänge in der Figur der Krise-des-In-der-Welt-Seins Anlass sein, Formen der Rückkehr, Umkehr und Einkehr anzumahnen und das kapitale, entfremdete Leben im Namen eines amorphen Absoluten zu verabschieden. Altäre des Glücks der Eigentlichkeit zu schaffen. Einen abstrakten, transzendenten Weltsinn aufzurufen – und sei es nur für einen letzten, versöhnlichen Moment. So hat etwa Röhrig für die politische Bildung im Angesicht existenzgefährdender Bedrohungen schon vor über einem halben Jahrhundert gefordert, sich dem eigentlichen Dasein zuzuwenden: »Der Mensch erfüllt sein Dasein […] vielmehr dann, wenn er ausspricht und ins Werk setzt, was Sachen und Menschen wesenhaft zukommt; wenn er sich als Sprecher und Vollbringer des Seins weiß.« (1964, 199) Aktuelle Varianten pansophischer Ansätze zur Rettung der Zukunft schließen hier mehr oder weniger an (vgl. etwa Næss 2001; Weber 2017; Scheidler 2021).

Beide Reaktionen auf existenzielle Verwerfungen, auf ein drohendes oder sich sogar vollziehendes Ende, erweisen sich als wenig tragfähig. Mehr noch: Vor dem Hintergrund buchstäblich brennender Kulissen nehmen sie längst Züge seltsam sinnentleerter, enervierender Gesten an, wenn sie nicht sogar bereits langweilen (vgl. Anderson 2023). Insbesondere wenn mensch die Situation jenseits aller fluchtartigen Es-ging-bisher-immer-irgendwie-weiter-Floskeln ernst nimmt und sich dem Ende im Kommen, dem sich vollziehenden Ende des modernen In-der-Welt-Seins stellt – im Register des Existenziellen, des Sinns der Welt. Das heißt, wenn mensch vermeiden möchte, in ein gewagtes, spekulatives, prophetisch-maskulines Gerede über vermeintliche Welt-Tatsachen abzugleiten. Als wüsste man Bescheid. Als wüsste man, was kommt – im Modus des modernen Wenn-dann-Schemas. Auf der modernen, kolonialen Li-

nie verharrend, gleiten solche Prophetismen vermehrt in hyperaggressive politische Machtansprüche ab (siehe dazu den Beitrag von Ueffing/Schulte-Wörmann/Jansen/Rößler in diesem Band).

Zunehmend zeigt sich die Dringlichkeit – und das ist einer der Entstehungsgründe dieses Bandes –, solche seltsamen Endzeitnarrative einzuhegen (auch, um sie nicht undemokratischen Kräften zu überlassen), ohne dabei zu entdramatisieren, ohne die Rede vom Ende zwanghaft zu umgehen. Ohne also die fundamentale Erschütterung des In-der-Welt-Seins zu banalisieren. Dazu ist es sinnvoll (sic!), sich von einer maskulinen, mitunter machtgetriebenen Derealisierungs- und Vorhersagegrammatik zu befreien – à la Und-ich-sage-euch-die-Welt-geht-unter. Stattdessen scheint es nötig, sich realiter dem bedrohten Medium Sinn im Jetzt, im Präsentischen, zu nähern; das Ende jenseits bloß fiktiver Szenarien, Serious Games und verspielten Simulationen fassbar zu machen.

In einer entsprechenden sinn-epistemologischen, weltsensitiven Haltung sind die von Angst und Sorge angetriebenen Fluchtbewegungen sowohl ins Kleine der Krisenhaftigkeit als auch ins Große des Eigentlichen, des metaphysisch-theologischen Einsseins aufschlussreich. Es zeigt sich in ihnen eine am Ende (sic!) materiale Medialität (vgl. dazu Hörl 2011; 2018) des Sinns: Sinn ist einerseits umfassend. Er stiftet ein grenzenloses Eingelassensein in die Welt. Andererseits erlangt er erst in seiner Konkretion, in seiner Begrenztheit Bedeutung. Dort zeigt er sich veränderlich und fragil. Mit Granel (2020) kann man das zugleich unendliche und endliche Momentum des Mediums Sinn in der Figur der Produktion von Welt, der »totalen Produktion« (ebd.) zusammenfassen – in einer kosmologischen Produktion von Sinn. Diese besteht in einer Verteilung von Aktivem und Passivem, Materie und Leben, Natur und Nichtnatur und dergleichen. In einem materialisierten Sinn (*assemblage*), der zugleich umfassend, weltkonstitutiv Bedeutung stiftet, aber eben auf die eine Welt begrenzt ist (vgl. Nancy 2014). Diese Artikulation von Welt, eines *Common Sense* ist politisch – genauer: ontopolitisch (vgl. Chandler 2014; 2018) – im grundlegenden (besser: -stiftenden), postfundamentalen Sinne. Schließlich instanziieren sich Gesellschaften durch eine bestimmte »In-Form-Setzung«: »Auf die eine oder andere Weise […] hat sich immer die Vorstellung durchgesetzt, dass eine Gesellschaft sich von einer anderen durch ihr Regime unterscheidet, oder – da das Wort sich verbraucht hat – besser gesagt, durch ein bestimmtes In-Form-Setzen des menschlichen Miteinanderseins. […] Präzisieren wir […] den […] Begriff des In-Form-Setzens, und machen darauf aufmerksam, dass dieser den Begriff des In-Sinn-Setzens […] impliziert.«

(Lefort 1999, 37 f.) Das dürfe nicht, so Lefort weiter, »auf die Grenzen des Sozialen« (ebd.) beschränkt werden. Es geht damit um nicht weniger als eine »*worlding practice*« (Haraway 2016, 7), eine sinnhafte Stiftung von Weltverhältnissen, eine Einrichtung des In-der-Welt-Seins, einer Lebensform bzw. Existenzweise (vgl. Latour 2014) oder kurz: einer Welt.

Mit Blick auf die Erschütterung des In-der-Welt-Seins, eines Endes der Zukunft, ergeben sich durch diese (theoretische) Wendung auf die Produktion von Sinn entscheidende Verschiebungen. *Erstens* weicht der schnelle, impulsive Schrecken dem langsamen, intensiven Schaudern. Mensch muss nicht mehr verkrampft und erschrocken danach fragen, was zu Ende gehen könnte. Es geht nicht mehr um die banale Furcht vor dem großen Knall, um hollywoodeske Szenarien verlassener Städte, in denen sich die letzten Überlebenden um Überreste streiten (ohne dass ich mir eine Voraussage zutraue, ob nicht genau das tatsächlich passieren könnte). Es geht um sehr viel Ernsthafteres. Um ein bestimmtes Wie, einen Modus des Seins, der zu Ende geht (vgl. dazu etwa Stümer u. a. (2023) sowie den Beitrag von Stümer in diesem Band). Ein Modus, der in unserer sinnhaften, westlichen Existenzweise mit Eigentum, Verfügbarkeiten, Kontinuitäten (*es geht immer weiter*), Erbfolgen und dergleichen verbunden ist. Hier wird das Kleine, das Konkrete mit einem Male sehr groß. Ein Haus ist mehr als ein Haus: Es ist auch – und wohl vor allem – materialisierter, sedimentierter Sinn. *Zweitens* muss man im Angesicht des bedrohten Sinns der Welt nicht in einem raunenden Unterton zur *Sinnräson* aufrufen; gar eine allgemeine Seinsvergessenheit bemängeln. Mit bedeutend geringerem Risiko auf solche eschatologisch gefärbten Abwege der Eigentlichkeit zu geraten, kann man nunmehr von »Sinnzusammenbrüchen« (Stäheli 2000) sprechen. Es ist der Modus der Sinnproduktion, der materialen Einrichtung der Welt, der offenbar zu kollabieren beginnt, im Modus einer »slow violence« (Nixon 2011). Damit wird der Zusammenbruch des sinnhaften, mitunter nebulös verklärten Großen auf irritierende und seltsam beängstigende Weise greifbar. Wenn Handlungslinien sich zu krümmen beginnen, Praxen zunehmend eine Schizo-Peristaltik aufweisen. Ihren Sinn in der Sinnlosigkeit finden. Im hemmungslosen Kärchern von Terrassen, im *YouTube*-tauglichen Wettessen, in den Klickraten des *coal rolling*, in den als »satisfying« viral gehenden Zerstörungsvideos.

Das Ende des modernen, sinnmedialen Welt|Raums

Um sich also dem Ende einer Weise des In-der-Welt-Seins ernsthafter zu nähern, als dies in bloßen Imaginationen von Dystopien möglich ist, wäre zu fragen, in welcher Form moderne, sinnhafte Weltverhältnisse produziert, figuriert werden. Dem kann mensch im Rückblick nachgehen. Im Rückblick auf jenen Sinnzusammenbruch, der den Auftakt der modernen Sinnproduktion markierte. Mit dem Umbruch zur Moderne fand eine Kosmologie ihr Ende, die sich als »geschlossene Welt« (Koyré 1969) beschreiben lässt. In ihr war die Existenz und mit ihr die »Ordnung der Dinge« (Foucault 1974) an Entsprechungen orientiert und in Ähnlichkeitsverhältnissen organisiert. Der Mensch war in ein sinnhaftes Ganzes integriert, aus dem sich Vorsehung und Bestimmung ergaben. Dies unterscheidet sie von der nach dem Bruch einsetzenden und bis in die Gegenwart reichenden Verwirklichung des Sinns in der Zeit, in den Linien, auf dem Weg in die Zukunft. Das heißt, die geschlossene Welt wurde von einem »unendlichen Universum« (Koyré 1969) abgelöst. Der kartesische Raum wird dabei das maß(-)gebende, entscheidende Medium für den gesellschaftlichen Lebensvollzug.

Die neue, moderne Verräumlichung der Welt ist dabei weit mehr als eine alberne akademische Auseinandersetzung um intelligible Raummodelle – häufig herbeizitiert und als Streit zwischen Leibniz und Newton erinnert. Die Moderne betreibt vielmehr eine ernsthafte, folgenreiche, von der Vormoderne strikt unterschiedene Produktion von Weltverhältnissen und damit von Sinn. Moderne Weltverhältnisse materialisieren und formatieren sich in der Sinnfigur des dehnbaren, skalierbaren Raumes, des »Welt|Raumes« (vgl. Friedrichs 2025). Ein solcher Raum ermöglicht biopolitische Verteilungen und Territorialisierungen (vgl. Foucault 2004), Abgrenzungen, skalierbare und globalisierbare Produktionsweisen (vgl. Tsing 2009; 2019) und repräsentationalistische Regierungsformen (vgl. Bustinduy 2024). Die kartesianische, sinnhafte Behälterräumlichkeit erlaubt es Subjekten, ein mentales Innen von einem realen Außen zu unterscheiden (vgl. dazu Dreyfus/Taylor 2016; Saave 2022), vermeintlich autonom zu agieren, sich auf einer Bühne zu bewegen (vgl. Latour 2008), sich Möglichkeitsräume zu erschließen, Problemräume zu bearbeiten (vgl. Lury 2021) und Wege in die Zukunft zu finden.

Von hier aus bekommt die Aufforderung, die Zukunft vom Ende her zu denken, eine konkretere, lebensweltlich gesättigtere Bedeutung. Denn man sieht jetzt, dass es für das Ende der Welt nicht notwendigerweise der Zerstörung des Planeten bedarf. Das Gleichsetzen des Endes der Welt mit der Zerstö-

rung des Planeten könnte sich sogar als Zugangshindernis für das Kommende erweisen. Insoweit könnte man übersehen, dass man mit seinen Lösungen und Aktionen zur Rettung der Welt eine sadomasochistische Zerstörung des Planeten vorantreibt (so lassen sich etwa die Argumente von Blühdorn (2024) weiterführen; vgl. dazu auch Friedrichs (2025b)). Man denke allein an das Pluriversum der Nachhaltigkeitsökonomien – mit seinem Weitermachen, Weiterverbrauchen, Weitersteigern und Weiterentwickeln. Vom Ende der Welt aus zu denken, könnte somit auf perverse Weise zur Rettung des Planeten beitragen. Aber wie? Das Ende der Welt bleibt am Ende ein Ende der Welt. Ein Zustand, nach dem sich nicht sinnhaftes mehr ereignet (frei nach Lear 2023). Ein Kollaps einer spezifischen, materiellen Welt|Raumproduktion – »spacetime vortices« (Morton 2013, 1). Der Anfang des Endes wäre in diesem Sinne nicht die Zerstörung des Planeten, sondern das Ende der Welt|Raumproduktion. Um dies überhaupt greifbar zu machen, müsste die Welt|Raumproduktion der Vergessenheit entzogen, ihre Eigenschaften exponiert werden:

- Sie produziert einen Welt|Raum als Voraussetzung *und* Produkt eines politisch arrangierten, iterierten und stabilisierten Beziehungsgefüges (»interrelations«) zwischen Einheiten, die sich erst im Raum konstituieren: »The politics of interrelations mirrors, […] that space […] is a product of interrelations. Space does not exist prior to identities/entities and their relations. More generally I would argue that identities/entities, the relations ›between‹ them, and the spatiality which is part of them, are all coconstitutive.« Das heißt, »spatiality may also be from the beginning integral to the constitution of those identities themselves, including political subjectivities« (Massey 2005, 10).
- Ihre Produktion von Welten|Räumen ist nie abgeschlossen: »Imagining space as always in process, as never a closed system« (ebd.). Ein sinnhaft-materieller Welt|Raum steht nicht ein für allemal (so wie mensch es vom Universum annehmen könnte). Er bedarf der beständigen politischen Reproduktion. Die kann aber eben auch abbrechen.
- Sie war und ist immer schon eine Lösung für eine offene Situation der Sinnlosigkeit: Wenn man den Welt|Raum im Sinne einer umfassenden Lebensform liest, lässt er sich mit Jaeggi (vgl. 2014; 2018) als Antwort auf eine Verwerfung, auf einen Sinnzusammenbruch lesen. Der sinnmediale Welt|Raum hat dabei ein drängendes Unbestimmtes, eine bedrohliche, unheimliche Kraft in einen bestimmten Welt|Raum mit seinen Problematisierungsmöglichkeiten (vgl. erneut Lury 2021) und Lösungsmatrizen

transformiert (die Logik arbeitet u. a. Dewey (vgl. 2008) heraus). Die Moderne ist somit auch als Lösung zu verstehen, die nicht von gleichbleibender Lösungsqualität ist (wie sich gerade im Kapitalozän schmerzlich zeigt – genau deshalb reden wir vom Ende).

- Ihr topologisch produzierter Welt|Raum als »Problemlösungsinstanz« weist eine Normativität in der Sache auf (vgl. dazu auch Ahmed 2006). Es sind die »Normen der Gestaltung gesellschaftlicher Reproduktionsbedingungen, die einen Widerpart in der Sache, d. h. in den materialen und sozialen Bedingungen der ›Welt‹, die mittels der Normen und Praktiken gestaltet wird, haben« (Jaeggi 2018, 75). In Bezug auf die Welten|Raumproduktion meint das die topologische Reproduktion des Raums, die Herstellung von Räumlichkeit. Damit kann Räumlichkeit und damit die Welt – das ist vielleicht eine zentrale Einsicht – scheitern. Ein Ende der Welt als Scheitern der Welt|Raumproduktion.

Die Zukunft vom Ende her zu denken wird noch sinnfälliger und anschlussfähiger, wenn mensch sich verdeutlicht, dass die Welt|Raumproduktion in westlichen Gesellschaften aufs Engste mit kapitalozänen Reproduktionspraxen verknüpft ist. Es geht hier um die »einflussreiche Beobachtung, dass das Kapital den Raum nicht nur besetzt, sondern auch produziert. Raum ist nichts Nebensächliches; Kapitalakkumulation ist Raumproduktion. Akkumulationskrisen produzieren nicht nur *post factum* räumliche Umstrukturierungen; sie sind in sich selbst Produkte und Produzenten räumlicher Konfigurationen« (Moore 2020, 22). Die Normativität, die dieser Raum in seiner gelingenden Reproduktion wirksam werden lässt, besteht in den Werten der Kontinuität, des Verlängerns, Wachsens, Entwickelns, Vererbens und Fortsetzens. In einer kapitalen Welt|Raumtopologie kann man sich nicht vorstellen, dass es nicht weitergeht. In der Zeit. Mit Verzinsung. Und wenn sich das Weiter-so in einem Neuanfang verwirkliche. In diesem Sinne ist die zuletzt häufig kolportierte Aussage, dass es gemeinhin leichter sei, sich ein Ende der Welt als ein Ende des Kapitalismus vorzustellen, in dieser Gegenüberstellung nicht tragfähig. Vielmehr ist das Ende der Welt gleichbedeutend mit dem Ende der kapitalen Raumproduktion, der kapitalen Topologie. Damit gerät ein Scheitern, ein Ende der Welt, wenn es mit der Unterbrechung der Reproduktion einer kapitalen Welt|Raum-Topologie einhergeht, in den Bereich des Wünschbaren. Es wird denkbar, dass »diese Verabschiedung freiwillig und aktiv gestaltet« (Honnacker 2024, 224) werden kann und nicht »nur zwangsweise passiert,

also erlitten wird« (ebd.). Genau das »macht einen Unterschied ums Ganze« (ebd.).

Der politische Bildung gelingt es bislang nicht, einen solchen endzeitlichen Horizont für sich produktiv zu wenden (für eine der wenigen Ausnahmen in diese Richtung vgl. Heil 2026). Stattdessen richtet sie ihre Bildungsbemühungen weiterhin auf eine imaginierte Zukunft, eine demokratischere, schönere, für alle bessere Zukunft, die aber eben doch den gegenwärtigen Denk- und Handlungsweisen verhaftet bleibt und damit Kontinuität produziert, wo angesichts des Weltenendes Disruption angezeigt wäre. Das hat unterschiedliche Gründe, von denen nur einige wenige genannt seien:

- Es ist eine generelle Aporie, das Ende als Ende zu denken, weil ein solches Denken von seinem eigenen Fortsetzen über das Ende hinaus abhinge (vgl. dazu auch Nancy 1990). Von der Gestalt des Endes können wir also nichts erfahren, es sei denn, wir täten versuchsweise so, als gäbe es eine Zeit nach dem Ende der Welt. Politische Bildung stellt sich diesem Problem bislang noch nicht einmal, sondern verbeißt sich in einer gehorsamen Zukunftsorientierung.
- Pädagogisches Begehren, demokratisches Begehren scheinen geradezu naturwüchsig in ein Gestaltungsprojekt einzumünden. In letzterem wird dann eine vermeintlich unumgängliche, notwendige, jeweils subjektive Hoffnung dechiffriert, ohne die die menschliche Existenz schließlich keinen Sinn habe (erinnert ein wenig an das paternalistische Schulterklopfen: *Ja, ja – du willst es doch auch!*). Dass diesem Zuschnitt eine Modellierung von Leidenschaften in Interessen (vgl. Hirschman 1987), von der Multitudo in individualistische Lebensläufe und Zukunftsträume (vgl. Virno 2019) vorangeht, wird in der politischen Bildung bislang übergangen (vgl. dazu auch Friedrichs 2023). Schließlich: Dem Vollzug eines Endes kann auch ein Begehren anhaften (auch dem Abolitionismus eignet eine eigene politische Kraft – vgl. etwa Beier u. a. 2022).
- Daran anschließend war die politische Bildung in ihrer Breite bisher nicht in der Lage, darauf zu reflektieren, dass Hoffnung nicht gleich Hoffnung und Zukunft nicht gleich Zukunft ist. Sie übersieht nicht nur, dass es viele Zukünfte (vgl. Chakrabarty 2022) und viele »Welten|Räume« (Friedrichs 2025), »Pluriversen« (Escobar 2020) zu geben scheint (vgl. etwa Yusoff 2018). Auch ist bislang noch nicht ausreichend reflektiert, dass die Zukunftsorientierung vor dem Hintergrund der kapitalen Welt|Raumproduktion ein krachweißes, krachwestliches und nicht zuletzt maskulines

Projekt verlängert (vgl. Bliss 2015; Zylinska 2018; Whyte 2021; Lindroth/Sinevaara-Niskanen 2024).

- Der politischen Bildung ist es bislang nicht gelungen, Kontakt zu ihren eigenen materialen Sinnbedingungen, dem sie umgebenden Welten|Raum, aufzubauen – sie scheut das Eintauchen in diese »critical zone« (Friedrichs 2020). Stattdessen beteiligt sie sich enthemmt an der Reproduktion des Welten|Raums mit seinen Unterscheidungen, Aufteilungen und Abständen. Über das Ende wird deshalb nicht produktiv nachgedacht, sondern nur in Welt|Raum-reproduzierenden Alternativen wie Utopie vs. Dystopie, Hoffnung vs. Nichthoffnung, Zukunftshandeln/Gestalten vs. Aufgeben usw.

Zum Aufbau und zur Ausrichtung des Bandes

Die Rede von politischer Bildung in der (Post-)Apokalypse will sich nicht den »verkappten Großerzählungen des Postismus« (Reese-Schäfer 2025, 244) wohlfeil anschließen, sondern für eine »nachmetaphysische (Post-)Apokalyptik« (Honnacker 2024, 226 ff.) werben, die versucht, ein Ende diesseits eschatologischer Erlösungsphantasmen fruchtbar zu machen. Mit einem entsprechenden Aufruf, der unterstellt, dass wir bereits dabei sind, ein Ende zu vollziehen – dass wir uns also weder vor noch nach der Apokalypse befinden, sondern in der (Post-)Apokalypse –, habe ich mich zusammen mit Tonio Oeftering an die Fachcommunity der politischen Bildner*innen gewandt und um Reaktionen gebeten. Diese bestehen in Weiterführungen, Andersdeutungen, Umsetzungen, Kritiken und Weitermach-Ermutigungen. Sie eröffnen damit Un_Pfade, auf denen politische Bildung, die sich selbst vom Ende her denkt, produktiv irren könnte.

Im *ersten* Kapitel wird unter dem Titel *Unhaltbare Zukünfte? Zeitdiagnosen, Dystopiefähigkeit und Hoffnung nach dem Ende des Fortschrittsoptimismus* die grundlegende Problemstellung des Bandes entfaltet: Politische Bildung kann sich nicht länger selbstverständlich auf Zukunft, Fortschritt und demokratische Gestaltbarkeit berufen. Werner Friedrichs eröffnet mit einer Kritik jener spätmodernen Bildungspraxis, die endzeitliche Verwerfungen weiterhin als Krisen, Probleme oder Unübersichtlichkeiten bearbeitbar zu machen versucht und damit das Unheimliche der Gegenwart gerade verdeckt. Jenny Stümer verschiebt den Blick auf die Apokalypse als Zeitgefühl: Nicht ein kommendes Ereignis, sondern die affektive Gegenwart eines bereits wirksamen Weltendes

steht im Zentrum. Alexander Neupert-Doppler fragt nach Dystopiefähigkeit als Vermögen, bedrohliche Zukünfte überhaupt vorstellbar, unterscheidbar und politisch bedeutsam werden zu lassen. Tonio Oeftering schließt das Kapitel mit der Frage, ob Hoffnung unter Bedingungen der Verzweiflung noch tragfähig ist – und worauf politische Bildung hoffen könnte, wenn die vertrauten Zukunftsversprechen brüchig geworden sind. Gemeinsam markieren die Beiträge den Abschied von einem naiven Zukunftsoptimismus und eröffnen einen Denkraum, in dem politische Bildung das Ende nicht abwehrt, sondern als Herausforderung ihrer eigenen Grundlagen ernst nimmt.

Das *zweite* Kapitel fragt unter dem Titel *Wahrnehmen, Differenzieren, Ausstellen: Didaktische und ästhetische Zugänge zu einem postapokalyptischen Momentum* danach, wie politische Bildung ihre Wahrnehmungs-, Vermittlungs- und Darstellungsformen verändern muss, wenn die vertrauten Ordnungen der Welt brüchig werden. Simon Clemens und Nina Goretzko eröffnen mit einer demokratietheoretischen und bildungsbezogenen Reflexion des Hörens: Im Zentrum steht die Frage, wie das Nichtmenschliche politisch wahrnehmbar werden kann, wenn demokratische Verständigung nicht länger allein vom Sprechen und Argumentieren her gedacht wird. Sabine Krause und Michelle Proyer wenden sich der inklusiven Didaktik zu und problematisieren, wie Komplexität, Differenzierung und Vermittelbarkeit unter Bedingungen multipler Krisen neu bestimmt werden können. Christian Mühleis untersucht anhand pandemischer Maskenpolitik, wie apokalyptische Motive, politische Deutungen und politisch-bildnerische Praktiken ineinandergreifen. Gemeinsam verschieben die Beiträge den Fokus von der bloßen Bearbeitung von Krisen hin zu den sinnlichen, didaktischen und ästhetischen Formen, in denen postapokalyptische Gegenwart überhaupt erfahrbar und bildsam wird.

Das *dritte* Kapitel – *Demokratie nach dem Bruch: Krieg, Dissens, digitale Radikalisierung und kollapsbezogene Praxis* – führt die postapokalyptische Perspektive in konkrete politische Bruch- und Grenzlagen hinein. Anja Besand fragt nach politischer Bildung unter Bedingungen des Krieges und zeigt anhand russischer und ukrainischer Lehrer*innen, wie fragil die Voraussetzungen politischer Bildung werden, wenn Frieden, institutionelle Stabilität und demokratische Normalität nicht länger vorausgesetzt werden können. Tobias Albrecht wendet sich tiefgreifenden Dissensen zu und diskutiert, ob angesichts eines schwindenden Grundkonsenses ein neues »ethisches Minimum der Demokratie« notwendig wird, um demokratische Auseinandersetzung überhaupt noch möglich zu halten. Robert Ueffing, Nikolaj Schulte-Wörmann, Annegret Jansen und Sven Rößler analysieren rechtslibertäre Meme-Kultur

als Symptom und Motor einer digitalen Postapokalypse, in der politische Erfahrung, Öffentlichkeit und demokratische Willensbildung radikal beschädigt werden. Gerriet Schwen und Theresa Leisgang schließen das Kapitel mit einer Bewegung vom akademischen Diskurs in kollapsbezogene Praxis: Sie fragen, was es bedeutet, das Wissen um kommende Katastrophen nicht nur zu reflektieren, sondern emotional, sozial und praktisch ernst zu nehmen. Gemeinsam zeigen die Beiträge, dass politische Bildung in der Postapokalypse nicht abstrakt bleibt. Sie steht mitten in Kriegswirklichkeiten, zerfallenden Verständigungsräumen, autoritären Affektpolitiken und der Suche nach solidarischen Formen des Umgangs mit Kollaps.

Literatur

Ahmed, Sara 2006: Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others. Durham.

Ahrens, Sönke 2011: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung. Bielefeld.

Anderson, Ben 2023: Boredom and the Politics of Climate Change. In: Scottish Geographical Journal. 139/1-2, S. 133–141.

Beier, Jessie 2023: Pedagogy at the End of the World: Weird Pedagogies for Unthought Educational Futures. Cham.

Beier, Jessie/Culp, Andrew/Osterweil, Vicky/Rosales, Jose 2022: »Against« Education: A Roundtable on Anarchy and Abolition. In: Beier, Jessie/Jagodzinski, Jan (Hg.): Ahuman Pedagogy. Cham, S. 167–190.

Berlant, Lauren 2024: Grausamer Optimismus. Berlin.

Bliss, James 2015: Hope Against Hope: Queer Negativity, Black Feminist Theorizing, and Reproduction without Futurity. In: Mosaic: An Interdisciplinary Critical Journal. 48/1, S. 83–98.

Blühdorn, Ingolfur 2024: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.

Bonneuil, Christophe/Fressoz, Jean-Baptiste 2017: The Shock of the Anthropocene. The Earth, History and Us. London.

Brettschneider, Dirk/Arndt, Olaf (Hg.) 2000: Hyperorganismen. Hannover.

Bubandt, Nils/Gan, Elaine/Swanson, Heather/Tsing, Anna (Hg.) 2017: Arts of Living on a Damaged Planet. Monsters of the Anthropocene. Ghosts of the Anthropocene. Minneapolis.

Bustinduy, Pablo 2024: Space and Political Universalism in Early Modern Physics and Philosophy. Edinburgh.

Chakrabarty, Dipesh 2022: Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Berlin.

Chandler, David 2014: The Onto-Politics of Assemblages. In: Acuto, Michele/Curtis, Simon (Hg.): International Theory: Assemblage Thinking and International Relations. Basingstoke, S. 99–105.

Chandler, David 2018: Ontopolitics in the Anthropocene. An Introduction to Mapping, Sensing and Hacking. New York.

Dewey, John 2008: Logik: die Theorie der Forschung. Frankfurt a. M.

Dreyfus, Hubert L./Taylor, Charles 2016: Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin.

Escobar, Arturo 2020: Pluriversal Politics. The Real and the Possible. Durham.

Foucault, Michel 1974: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel 2004: Geschichte der Gouvernementalität I: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Frankfurt a. M.

Friedrichs, Werner 2020: Politische Bildungen in der critical zone: Versammeltes zu einem didaktischen Kompositionsprinzip. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildung im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden, S. 169–216.

Friedrichs, Werner 2023: Die Vielheit ohne das Ganze. Politische (Subjekt-)Bildungen in der UnMenge. In: Oberle, Monika/Stamer, Märthe (Hg.): Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft. Frankfurt a. M., S. 107–114.

Friedrichs, Werner (Hg.) 2025: Welten | Räume. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Band 2. Baden-Baden.

Friedrichs, Werner 2027: Lost in Position: Über Transformationsdepressionen. In: Brand, Ulrich/Lange, Dirk/Kierot, Lara (Hg.): Eat the Rich? Politische Bildung im Kapitalismus: Transformativ – Disruptiv – Asymmetrisch. Wiesbaden.

Gelhard, Andreas 2018: Kritik der Kompetenz. Berlin.

Granel, Gérard 2020: Die totale Produktion. Technik, Kapital und die Logik der Unendlichkeit. Wien.

Haraway, Donna 2016: Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene. Durham.

Haraway, Donna 2018: Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt a. M.

Heil, Matthias 2026: Bildung und Revolution. Zum Verhältnis von Pädagogik, Politik und gesellschaftlichem Wandel. Bielefeld.

Heinzel, Stephan/Blumenschein, Paula/Giel, Dagny/Heinrichs, Katharina/Peter, Felix/Spirkl, Nora 2025: Klima-Angst. Emotionale Reaktionen auf eine bedrohliche Zukunft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 75/43-45, S. 35–39.

Hirschman, Albert O. 1987: Leidenschaften und Interessen. Politische Begründungen des Kapitalismus vor seinem Sieg. Frankfurt a. M.

Honnacker, Ana 2024: »No hope for mankind!« Scheitern als Aufgabe des Menschen im Anthropozän. In: Mitscherlich-Schönherr, Olivia/Cojocaru, Mara-Daria/Reder, Michael (Hg.): Kann das Anthropozän gelingen? Berlin, S. 221–240.

Hörl, Erich 2011: Die technologische Bedingung. Zur Einführung. In: Hörl, Erich (Hg.): Die technologische Bedingung. Beiträge zur Beschreibung der technischen Welt. Berlin, S. 7–53.

Hörl, Erich 2018: Die environmentalitäre Situation. Überlegungen zum Umweltlich-Werden von Denken, Macht und Kapital. In: Mersch, Dieter/Mayer, Michael (Hg.): Internationales Jahrbuch für Medienphilosophie. Band 4. Berlin, S. 221–250.

Horn, Eva 2017: Jenseits der Kindeskinder. Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: Merkur. 71/814, S. 5–17.

Ingold, Tim 2021: Eine kurze Geschichte der Linien. Konstanz.

Jaeggi, Rahel 2014: Kritik von Lebensformen. Berlin.

Jaeggi, Rahel 2018: Lebensformen als Problemlösungsinstanzen. In: Philosophisches Jahrbuch. 125/1, S. 64–89.

Kierot, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hg.) 2023: Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden.

Koselleck, Reinhart 1985: Die Verzeitlichung der Utopie. In: Voßkamp, Wilhelm (Hg.): Utopieforschung. Dritter Band. Frankfurt a. M., S. 1–14.

Koyré, Alexandre 1969: Von der geschlossenen Welt zum unendlichen Universum. Frankfurt a. M.

Latour, Bruno 2008: Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a. M.

Latour, Bruno 2014: Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen. Berlin.

Latour, Bruno 2022: How to React to a Change in Cosmology. The 2021 Kyoto Prize Commemorative Lecture.

Lear, Jonathan 2023: Radikale Hoffnung: Ethik im Angesicht kultureller Zerstörung. Berlin.
Lefort, Claude 1999: Fortdauer des Theologisch-Politischen? Wien.
Lindroth, Marjo/Sinevaara-Niskanen, Heidi 2024: The Hope–Colonialism Nexus. In: Waldow, Valerie/Bargués, Pol/Chandler, David (Hg.): Hope in the Anthropocene. Agency, Governance and Negation. Edinburgh, S. 135–149.
Lury, Celia 2021: Problem Spaces: How and Why Methodology Matters. Cambridge.
Massey, Doreen 2005: For Space. London.
Moore, Jason W. 2020: Kapitalismus im Lebensnetz. Ökologie und Akkumulation des Kapitals. Berlin.
Morton, Timothy 2013: Hyperobjects. Minneapolis.
Næss, Arne 2001: Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy. Cambridge.
Nancy, Jean-Luc 1990: Une pensée finie. Paris.
Nancy, Jean-Luc 2014: Der Sinn der Welt. Zürich.
Nixon, Rob 2011: Slow Violence and the Environmentalism of the Poor. Cambridge.
Reese-Schäfer, Walter 2025: Das Ende vom Ende der großen Erzählungen. In: ZPTh – Zeitschrift für Politische Theorie. 16/2, S. 239–245.
Rheinberger, Hans-Jörg 2006: Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Frankfurt a. M.
Röhrig, Paul 1964: Politische Bildung. Herkunft und Aufgabe. Stuttgart.
Saave, Anna 2022: Einverleiben und Externalisieren. Zur Innen-Außen-Beziehung der kapitalistischen Produktionsweise. Bielefeld.
Scheidler, Fabian 2021: Der Stoff aus dem wir sind. Warum wir Natur und Gesellschaft neu denken müssen. München.
Stäheli, Urs 2000: Sinnzusammenbrüche. Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie. Weilerswist.
Steffen, Will/Broadgate, Wendy/Deutsch, Lisa/Gaffney, Owen/Ludwig, Cornelia 2015: The Trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. In: The Anthropocene Review. 2/1, S. 81–98.
Stümer, Jenny/Dunn, Michael/Eisler, David (Hg.) 2023: Worlds Ending. Ending Worlds. Berlin.
Tsing, Anna 2009: Supply Chains and the Human Condition. In: Rethinking Marxism. 21/2, S. 148–176.
Tsing, Anna 2019: Der Pilz am Ende der Welt. Berlin.

Virno, Paolo 2019: Grammatik der Multitude: Öffentlichkeit, Intellekt und Arbeit als Lebensformen. Wien.

Weber, Andreas 2017: Sein und Teilen. Eine Praxis schöpferischer Existenz. Bielefeld.

Whyte, Kyle 2021: Against Crisis Epistemology. In: Hokowhitu, Brendan/Moreton-Robinson, Aileen/Tuhiwai-Smith, Linda/Andersen, Chris/Larkin, Steve (Hg.): Routledge Handbook of Critical Indigenous Studies. New York, S. 52–64.

Yusoff, Kathryn 2018: A Billion Black Anthropocenes or None. Minneapolis.

Zylinska, Joanna 2018: The End of Man. A Feminist Counterapocalypse. Minneapolis.

I. Unhaltbare Zukünfte? Zeitdiagnosen, Dystopiefähigkeit und Hoffnung nach dem Ende des Fortschrittsoptimismus

Krisen sind etwas für Träumer und Feiglinge!

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

Werner Friedrichs

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

*Unhaltbarkeit – Geleitworte für die Lektüre[1]

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

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

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

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

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

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

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

Rettungsschirm *Un*übersichtlichkeit

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

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

Eine dieser überkommenen Heuristiken, die die Neue Unübersichtlichkeit in die Gegenwart überführt (oder gar: hinüberrettet), ist für die Didaktik besonders bedeutsam. Ebenfalls 1985 hat nämlich, darauf hat Gagel (1994, 44) hingewiesen, Klafki erstmalig den didaktisch einschlägigen Begriff »Schlüsselproblem« öffentlich ins Spiel gebracht. Zwar finden sich keine expliziten, wechselseitigen Bezugnahmen in den Einlassungen der Autoren, wohl aber zeigt sich hier ein offenbar zeittypischer Diagnose-Problem-Bearbeitungskonnex[3]. Klafki reagiert mit dem »Schlüsselproblem-Vorschlag« auf einen »weltgeschichtlichen Prozess«, der durch »die Entwicklung zunehmender Wechselwirkungen und wechselseitiger Abhängigkeiten aller Teile der Welt« (Klafki 2007, 79) gezeichnet ist. Auch für ihn ist es also unübersichtlich geworden. Klafki, als Denker der Praxis, verknüpft die Unübersichtlichkeit auf der Grundlage einer didaktischen Grammatik des Elementaren (vgl. Klafki

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

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

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

Geschäftiges Weitermachen

Don't cry – weitermachen!
(frei nach Goetz' Irre (1986, 231))

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

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

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

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

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

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

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

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

Diesem in der politischen Bildung bzw. Demokratiebildung verbreiteten, häufig sehr lauten *Weitermachen* liegt eine krachmoderne Blaupause dafür zu Grunde, wie mit Herausforderungen apokalyptischen Ausmaßes, mit den »New Catastrophic Futures« (Urry 2016, 33 ff.) umzugehen sei: Am Ausgangspunkt steht die Diagnose, dass sich die Welt in einem unübersichtlichen Zustand X befinde, in dem sich existenzielle, zu identifizierende Schlüsselprobleme zeigten. Daraus erwachse die Aufgabe, Y oder Z zu vermitteln, um die Probleme zu lösen – etwa in *transformativen* Prozessen[4]. Um das anzumahnen, bedient man (*man!*) sich einer Dramaturgie des Verstärkens, des Mehr-vom-Ganzen, des Dringlicher-Machens – gerne auch in einer belehrenden, maskulinen Weltenretterlogik (vgl. Hultman 2013). *Politische Bildung muss dies, sie muss das … nun aber wirklich … endlich, schnell!* Diese Art appellativer Literatur, die Kompetenzanforderungen anmahnt, Versäumnisse markiert, neue Programme, mehr Ressourcen, mehr Räume usw. fordert, prägt die politische Bildung der zurückliegenden Jahrzehnte. Konjunkturen gibt es hinsichtlich der anvisierten Ziele, Programme und Formate (einschlägige Kartierungen der Diskurslandschaft finden sich etwa in Oberreuter 2009; Bade u. a. 2020; Kenner/Oeftering 2022; Baader u. a. 2023).

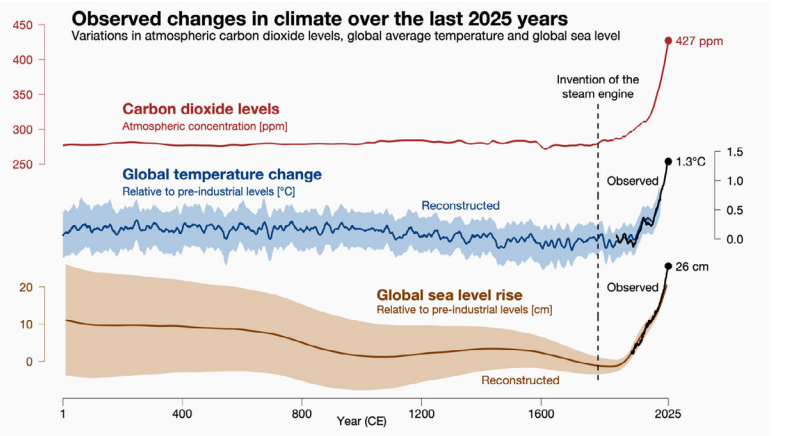
Unheimliches Morgen

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

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

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

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



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

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

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

Der »ecocriticism« (vgl. Garrard 2014; Clark 2015) kritisiert seit einiger Zeit, dass das Bild einer sich dramatisierenden ökologischen Entwicklung zunehmend seinen Orientierungswert einbüßt. Es verströmt inzwischen so etwas wie Wohnzimmergemütlichkeit[5]. Selbst die prominent zugespitzte und unzählige Magazine füllende Figur der »great acceleration« (Steffen u. a. 2015) stellt noch vage ein Weitergehen in Aussicht. Als könne man den Planeten retten, wenn man nur die Logik exponentieller Prozesse sachgemäß vermittelt und dazu anleitet, daraus die richtigen Schlüsse für die Zukunft zu ziehen (so das Credo etwa von Bartlett 2004). *Stichwort Resilienz: Gut, dann ist es eben etwas wärmer … lass uns dann doch den nächsten Urlaub in Skandinavien planen, da gibt es inzwischen auch Weingüter*. Wir erleben Formen *un*verzweifelter (Krisen-)Normalisierung, in der es nicht mehr um bedrohliche, absolute Messwerte geht, sondern um relative Steigerungsraten – letztere können schließlich in bekömmlichen Größen verabreicht werden (zu Strategien des Normalisierens vgl. Link 2013). Innerhalb einer solchermaßen normalisierten Ökokrise können populäre Figuren wie »Entschleunigung« (Reheis 2019), »Degrowth« (Adler 2022), »riskante Aussichten« (Neckel 2026, 195 ff.) oder »Wege aus dem Dilemma« (Diekmann 2024) ein *Weiter, ein Weitermachen* in Aussicht stellen. *Es wirkt die Unübersichtlichkeits-Schlüsselproblem-Matrix.*

---

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

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

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

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

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

Beruhigen|Verkennen: Unheimliches als Unübersichtliches modulieren

Das Unheimliche der Gegenwart – mensch[6] mag sie mit »Anthropozän, Kapitalozän, Plantagozän [oder] Chthuluzän« (Haraway 1995b) bezeichnen – besteht somit nicht in der drohenden Zerstörung der vertrauten Umwelt (= *die*

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

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

Angst vor dem Unheimlichen wirkt lähmend. Man hat *hic et nunc* nichts zur Hand, mit dem man gegen das Unheimliche etwas ausrichten könnte. Auch deshalb wird die Auflösung der Unterscheidungen zwischen den Dingen, das Masse-Werden, Monströs-Werden übergangen, gar verleugnet. Insbesondere wird das tentakuläre, offene, sich ausbreitende, nicht fassbare Chthuluzän[8] (von dem ohnehin niemand weiß, wie es auszusprechen ist) zurechtgeschnitten – auf dass es in das Krisen-Prokrustesbett passt – in die Form einer Krise, Metakrise, Polykrise oder »multiplen Krise« (Kierot u. a. 2023). Auch wenn die unzähligen Advokaten der Krisen vom guten Willen ihrer Bewältigung beseelt sein mögen, bewirken sie eine verleugnende Umschrift: Das schwer fassbare, unbestimmte Unheimliche wird in einem Als-Krise-Erscheinen positiviert und quantifiziert (zur Krise als moderne Form der Gegebenheitsschematisierung vgl. Koselleck 1982; 1976; zum modernen Grundzug der Positivierung des Unbestimmten vgl. Gamm 1994). Es ist jetzt *die Krise des …*

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kompetenzen dank Unübersichtlichkeit

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bruchlinien subjektiver Unübersichtlichkeitssicherheit

Der zuweilen tragische Auftritt der Ökohelden in den 1980er-Jahren, die verzweifelt vor möglichen Folgen unbewältigter Krisen warnten, die umso mehr für umsichtiges, reflektiertes Handeln warben, gerät im Chthuluzän zunehmend zur Farce[11]: Mittels längst enthemmter, blinder Reflexivität versucht man sich hybriden Verwerfungen zu stellen, verfehlt sie aber nicht nur, sondern *nichtet* sie sogar *in* der immer wieder aufgerufenen aufklärerischen Haltungsfigur. Es kommt sogar noch schlimmer! Nicht nur misslingt der Kontakt[12] zu implodierenden »Welten|Räumen« (Friedrichs 2025b), auch wird die distanzierte und längst isolierte Position des Reflektierens selbst, der Versuch, diesen verspiegelten Blick *auf* die Welt aufrechtzuerhalten, von »ökologischen Paradoxien« (Blühdorn 2024a, 230 ff.) eingeholt. Letztere lassen sich als radikalisierte Wiedergänger konstitutiver Probleme des modernen pädagogischen Projekts lesen. Dazu das Folgende.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Halbierte Bildung im Unübersichtlichen

Wenn man Bildung als *Bilden*, als *Werden* ernst nimmt[15], wörtlich, sie auf ihre *Kraft* (im Sinne von Menke 2008) hin liest, kann mensch mit ihr Subjektivität thematisieren, ohne von einem bereits seienden Subjekt auszugehen. Mensch muss also nicht mit metaphysischen Ideen der Existenz einer Seele, genetischer Veranlagung, nebulösen, unterstellten Eigenschaften oder Ähnlichem ansetzen, sondern stößt direkt zu der Frage vor, wie Subjektivität *wird*, sich artikuliert, sich eben *bildet*. Das gelingt vor allem, wenn ein solches schöpferisches *Sich-Bilden* konsequent voraussetzungslos, postfundamental befragt

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

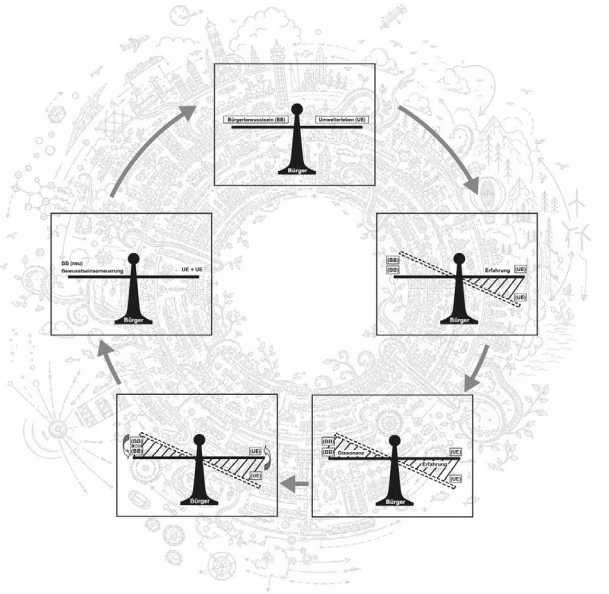
- Ist das Festhalten an der Annahme, dass »Lernen […] ein in höchstem Maße subjektiver Vorgang [ist]« (Lange 2008a, 432), nicht längst unhaltbar? Auch im Angesicht dessen, dass man längst annimmt, dass Lernprozesse schon immer »situated« (Lave/Wenger 1991) und »nicht herrschaftsfrei« (Punkt 4 der *Frankfurter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

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

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

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

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



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

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

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

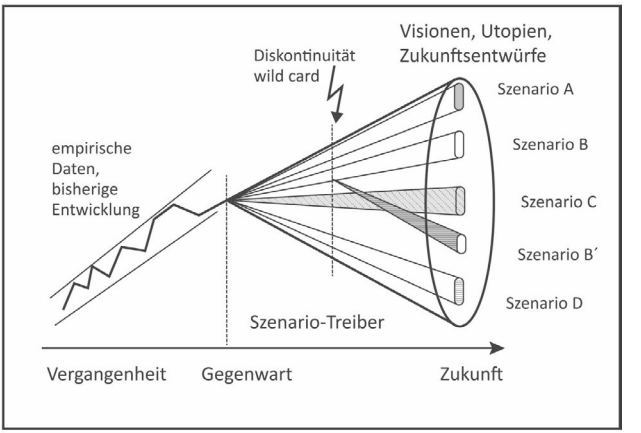
die Methodik vom *Wie*. Während das Wie des Was Gegenstand ausgreifender Kontroversen ist – *Nach welchen Kriterien soll eine Auswahl der Lerninhalte erfolgen?* – scheint das Was des Wie dagegen höchstens nebensächlich. In einschlägigen Handbüchern und Periodika zur politischen Bildung bleiben die sinnstiftenden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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

- Ist die ingenieurhafte Fiktion eines souveränen Modellierers[19], der selbstbestimmt über Szenarien spekulieren kann, in einer immer weiter ausgreifenden »Politics of Possibility« (Amoore 2013) noch belastbar? Ist nicht die »imagination of […] possibilities« (ebd., 9) mehr als je zuvor an wirklichkeitsgenerierendes »risk profiling, algorithmic modelling, information integration, and data analysis« (ebd.) abgetreten?

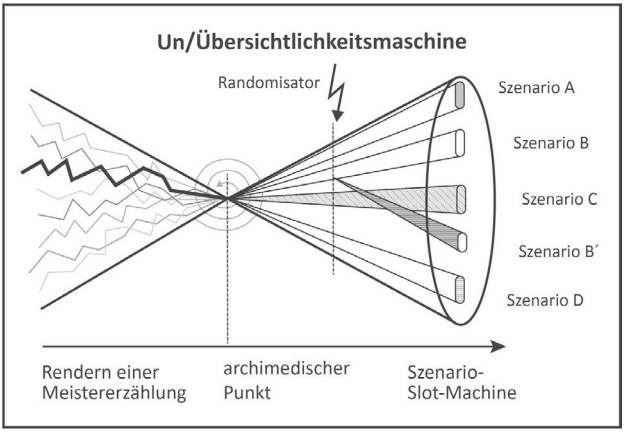
Obwohl sich diese Anfragen kaum entkräften lassen, wird in der politischen Bildung unverbrüchlich – gefühlt sogar noch verstärkt – an den eingeführten, einschlägigen Zukunftsmodellierungen festgehalten. Man will weitermachen! Damit möchte ich dem fröhlichen Methodenoptimismus nicht ein mürrisch-dystopisches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

---

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

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

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



Das Unheimliche ins Kommen setzen

> Wir müssen endlich mit dem Aufhören anfangen.
> *(Ich – immer noch nicht die KI)*

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

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

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

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

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

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

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

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

Literatur

Abdelhamid, Rames 2017: Die Unübersichtlichkeit der Demokratie: Ein Dilemma spätmoderner Politik. Bielefeld.

Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian 2020: Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.

Achour, Sabine/Sieberkrob, Matthias/Pech, Detlef/Zelck, Johanna/Eberhard, Philip (Hg.) 2025: Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1: Grundlagen und Querschnittsaufgaben. Frankfurt a. M.

Adler, Frank 2022: Wachstumskritik, Postwachstum, Degrowth: Wegweiser aus der (kapitalistischen) Zivilisationskrise. München.

Aït-Touati, Frédérique/Arènes, Alexandra/Grégoire, Axelle 2022: Terra forma: a book of speculative maps. Cambridge.

Albrecht, Glenn 2005: »Solastalgia«. A New Concept in Health and Identity. In: Philosophy Activism Nature. 3, S. 41–55.

Althusser, Louis 2010: Materialismus der Begegnung. Zürich.

Amoore, Louise 2013: The politics of possibility: risk and security beyond probability. Durham.

Asbrand, Julia/Kenner, Steve/Peter, Felix/Calvano, Claudia/Schmitz, Julian 2025: Schule in gesellschaftlichen Krisenzeiten: Resilienz und Partizipation von Kindern und Jugendlichen fördern. Stuttgart.

Avanessian, Armen 2013: #Akzeleration. Berlin.

Baader, Meike/Freytag, Tatjana/Kempa, Karolina (Hg.) 2023: Politische Bildung in Transformation – Transdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden.

Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd 2020: Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt a. M.

Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang 2019: Irritation im Fachunterricht: Didaktische Wendungen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Bähr, Ingrid/Gebhard, Ulrich/Krieger, Claus/Lübke, Britta/Pfeiffer, Malte/Regenbrecht, Tobias/Sabisch, Andrea/Sting, Wolfgang (Hg.): Irritation als Chance. Wiesbaden, S. 3–39.

Bahro, Rudolf 1987: Logik der Rettung. Wer kann die Apokalypse aufhalten? Ein Versuch über die Grundlagen ökologischer Politik. Stuttgart.

Barad, Karen 2001: Re(con)figuring Space, Time, and Matter. In: DeKoven, Marianne (Hg.): Feminist locations. New Brunswick, S. 75–109.

Baraldi, Claudio/Corsi, Giancarlo/Esposito, Elena 2022: GLU: Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Frankfurt a. M.

Bartlett, Albert 2004: The essential exponential! For the future of our planet. Lincoln.

Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.) 2022: Young citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn.

Beck, Ulrich 1995: Kleine Anleitung zum ökologischen Machiavellismus. In: Beck, Ulrich: Die feindlose Demokratie. Ausgewählte Aufsätze. Stuttgart, S. 182–192.

Bedorf, Thomas 2025: Bodenlos situiert: eine politische Phänomenologie. Berlin.

Beier, Jessie 2023: Pedagogy at the End of the World: Weird Pedagogies for Unthought Educational Futures. Cham.

Beier, Jessie/Culp, Andrew/Osterweil, Vicky/Rosales, Jose 2022: »Against« Education: A Roundtable on Anarchy and Abolition. In: Beier, Jessie/Jagodzinski, Jan (Hg.): Ahuman Pedagogy. Cham, S. 167–190.

Benner, Dietrich 1996: Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim.

Besand, Anja 2024: Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung. In: POLIS. 28/1, S. 18–21.

Blanck, Bettina 2016: Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Un-übersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen. In: International Dialogues on Education. 3/3, S. 64–69.

Blühdorn, Ingolfur 2024a: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.

Blühdorn, Ingolfur 2024b: Soziologische Zeitenwende. Aufbruch aus der ökoemanzipatorischen Komfortzone. In: Zeitschrift für Bürgerrechte und Gesellschaftspolitik. 63/1-2, S. 101–116.

Blühdorn, Ingolfur 2025: Ecological Ungovernability and the Transition to Postliberal Modernity: On the Dialectic of the Eco-Emancipatory Project. In: European Journal of Social Theory. 28/4, S. 497–525.

Bollnow, Otto Friedrich 1959: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart.

Bonneuil, Christophe/Fressoz, Jean-Baptiste 2017: The Shock of the Anthropocene. The Earth, History and Us. London.

Braudel, Fernand 1977: Geschichte und Sozialwissenschaften. Die longue durée. In: Honegger, Claudia (Hg.): Schrift und Materie der Geschichte. Vorschläge zur systematischen Aneignung historischer Prozesse. Frankfurt a. M., S. 47–85.

Breser, Britta/Heuer, Christian/Marschnig, Georg 2022: Krisen erzählen – Über die Orientierungsfunktion historisch-politischer Bildung. In: Zeitschrift für die Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. 13/2, S. 37–55.

Brettschneider, Dirk/Arndt, Olaf (Hg.) 2000: Hyperorganismen. Hannover.

Bubandt, Nils 2018: Anthropocene Uncanny: Nonsecular Approaches to Environmental Change. In: Bubandt, Nils (Hg.): More-than-Human. AURA Working Papers, Volume 3. A Non-secular Anthropocene: Spirits, Specters and Other Nonhumans in a Time of Environmental Change. Aarhus, S. 2–19.

Bubandt, Nils/Gan, Elaine/Swanson, Heather/Tsing, Anna 2017: Arts of Living on a Damaged Planet. Monsters of the Anthropocene. Ghosts of the Anthropocene. Minneapolis.

Bünger, Carsten 2010: Politische Bildung nach dem ›Tod des Subjekts‹. In: Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas (Hg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 315–326.

Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda 2026: Einleitung. In: Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda/Reinhardt, Volker (Hg.): Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Frankfurt a. M., S. 16–30.

Carrapatoso, Astrid/Kenner, Steve/Bergmüller-Hauptmann, Claudia/Inkermann, Nilda/Reinhardt, Volker (Hg.) 2026: Handbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung: Zur Bedeutung von Bildung in gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Frankfurt a. M.

Cassegård, Carl/Thörn, Håkan 2022: Post-Apocalyptic Environmentalism. The Green Movement in Times of Catastrophe. Cham.

Castoriadis, Cornelius 2010: Die Logik der Magmen und die Frage der Autonomie. In: Castoriadis, Cornelius: Das imaginäre Element und die menschliche Schöpfung. Lich, S. 111–148.

Chakrabarty, Dipesh 2022: Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter. Berlin.

Charbonnier, Pierre 2022: Überfluss und Freiheit. Eine ökologische Geschichte der politischen Ideen. Frankfurt a. M.

Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.) 2023: Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a. M.

Clark, Timothy 2015: Ecocriticism on the Edge. The Anthropocene as a threshold concept. London.

Comenius, Johann Amos 1954: Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren. Stuttgart.

Descartes, René 2011: Discours de la méthode. Hamburg.

Diekmann, Andreas 2024: Klimakrise: Wege aus dem Dilemma. Baden-Baden.

Dinkelaker, Jörg 2023: Krise als Schema der Pädagogisierung der ökologischen Frage. Von den Grenzen des Wachstums zu den Kipppunkten des Klimawandels. In: Käpplinger, Bernd/Ebner von Eschenbach, Malte/Kondratjuk, Maria/Kraus, Katrin/Rohs, Matthias/Niemeyer, Beatrix/Bellinger, Franziska (Hg.): Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung. Opladen, S. 47–58.

Dreyfus, Hubert/Taylor, Charles 2016: Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin.

Eich, Corinna 2025: Transformation und Werden: Eine Kritik des transformatorischen Bildungsverständnisses nach Koller mit der Ereignisphilosophie von Deleuze. Leverkusen.

Eicker, Jannis/Inkermann, Nilda 2024: Solidarische Lebensweisen als reale Utopie für die kritische politische Bildung. In: Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt a. M., S. 142–151.

Eis, Andreas/Inkermann, Nilda 2022: Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. 72/48, S. 29–34.

Feustel, Robert/Kopp, Nico/Schlözel, Hagen (Hg.) 2011: Wir sind nie aktiv gewesen: Interpassivität zwischen Kunst- und Gesellschaftskritik. Berlin.

Fischer, Christian 2021: Das Planspiel und die Konfliktanalyse als Methoden des Demokratielernens im Sachunterricht. In: Simon, Toni (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 183–194.

Foucault, Michel 1992: Was ist Kritik? Berlin.

Friedrichs, Werner 2015: Die Beteiligung des Selbst an der Partizipation der Anderen. Fluchtlinien einer selbstbestimmenden Praxis der Partizipation.

In: Harles, Lothar/Lange, Dirk (Hg.): Zeitalter der Partizipation. Schwalbach/Ts., S. 140–149.

Friedrichs, Werner 2020: Politische Bildungen in der critical zone: Versammeltes zu einem didaktischen Kompositionsprinzip. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildung im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden, S. 169–216.

Friedrichs, Werner 2021: Radikale Demokratiebildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 97/4, S. 430–445.

Friedrichs, Werner 2023: Vom erschöpfenden Verteidigen zum entschiedenen Anstecken. Zur Zukunft der Demokratie in der neuen Kosmologie des Anthropozäns. In: Hameister, Ilka Maria/Schulte-Wörmann, Nikolaj/Oeftering, Tonio (Hg.): Angegriffene Demokratie(n). Perspektiven der politischen Bildung. Frankfurt a. M., S. 26–51.

Friedrichs, Werner 2025a: Postapokalyptische Bildungsmaschinen. Wie politische Bildung Zukunft erzeugt. Frankfurt a. M.

Friedrichs, Werner (Hg.) 2025b: Welten | Räume. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Band 2. Baden-Baden.

Gagel, Walter 1994: Untiefen der Katastrophendidaktik. Von der Ambivalenz des Begriffs »Schlüsselprobleme«. Politische Bildung. In: Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. 27/2, S. 44–57.

Gamm, Gerhard 1994: Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang aus der Moderne. Frankfurt a. M.

Garrard, Greg 2014: The Oxford Handbook of Ecocriticism. Oxford.

Gebh, Sara/Seitz, Sergej 2024: Postfundamentalismus. Wien.

Gessner, Susann 2020: Jenseits von Reflex und Funktionalität – vom Bildungssinn politischer Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. 11/1, S. 121–133.

Goetz, Rainald 1986: Irre. Frankfurt a. M.

Greven, Michael 1999: Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezision als Probleme des Regierens und der Demokratie. Opladen.

Habermas, Jürgen 2019: Die neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften 5. Frankfurt a. M.

Hamborg, Steffen 2020: Bildung in der Krise. Eine Kritik krisendiagnostischer Bildungsentwürfe am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Kminek, Helge/Bank, Franziska/Fuchs, Leon (Hg.): Kontroverses Miteinander: interdisziplinäre und kontroverse Positionen zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Frankfurt a. M., S. 169–184.

Haraway, Donna 1995a: Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a. M., S. 73–97.

Haraway, Donna 1995b: Anthropozän, Kapitalozän, Plantagozän, Chthuluzän: Making kin, sich Verwandte machen. In: Haraway, Donna: Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays. Hamburg, S. 24–34.

Haraway, Donna 2018: Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt a. M.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 1988: Phänomenologie des Geistes. Hamburg.

Henkel, Anna/Lüdtke, Nico/Buschmann, Nikolaus/Hochmann, Lars (Hg.) 2018: Reflexive Responsibilisierung: Verantwortung für nachhaltige Entwicklung. Bielefeld.

Holler, Manfred/Illing, Gerhard/Napel, Stefan 2019: Einführung in die Spieltheorie. Berlin.

Horn, Eva 2014: Zukunft als Katastrophe. Frankfurt a. M.

Horn, Eva 2017: Jenseits der Kindeskinder. Nachhaltigkeit im Anthropozän. In: Merkur. 71/814, S. 5–17.

Horvat, Srećko 2021: After the Apocalypse. Cambridge.

Hultman, Martin 2013: The Making of an Environmental Hero: A History of Ecomodern Masculinity, Fuel Cells and Arnold Schwarzenegger. In: Environmental Humanities. 2/1, S. 79–99.

Husserl, Edmund 1976: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie: eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie. Den Haag.

Inkermann, Nilda 2025: Globale Bildung in der Transformation: eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens. Frankfurt a. M.

Jäger, Anton 2023: Hyperpolitik. Berlin.

Jullien, François 2010: Die stillen Wandlungen. Berlin.

Jung, Matthias 2009: Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation. Berlin.

Jung, Matthias/Schlette, Magnus (Hg.) 2005: Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlagen und transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg.

Kant, Immanuel 1991: Über Pädagogik. In: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 693–761.

Kant, Immanuel 2022: Träume eines Geistersehers, erläutert durch Träume der Metaphysik. Hamburg.

Kemp, Luke/Xu, Chi/Depledge, Joanna/Ebi, Kristie/Gibbins, Goodwin/Kohler, Timothy/Rockström, Johan/Scheffer, Marten/Schellnhuber, Hans Joachim/Steffen, Will/Lenton, Timothy 2022: Climate Endgame: Exploring catastrophic climate change scenarios. In: Proceedings of the National Academy of Sciences. 119, e2108146119.

Kenner, Steve 2021: Politische Bildung in Aktion. Eine qualitative Studie zur Rekonstruktion von selbstbestimmten Bildungserfahrungen in politischen Jugendinitiativen. Wiesbaden.

Kenner, Steve/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk 2025: Inclusive Citizenship Education: A Concept of Emancipatory Education. In: Kenner, Steve/Kleinschmidt, Malte/Lange, Dirk/Reichert, Frank/Schröder, Christiane (Hg.): Inclusive Citizenship. Wiesbaden, S. 87–100.

Kenner, Steve/Lange, Dirk 2020: Bürgerbewusstsein, politisches Lernen und Partizipation im digitalen Zeitalter. In: DDS – Die Deutsche Schule. 112/2, S. 178–191.

Kenner, Steve/Nagel, Michael 2022: Große Transformation mit jungen Change Agents? Partizipative politische Bildung für nachhaltige Entwicklung als Antwort auf multiple Krisen der Gegenwart. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. 13/2, S. 99–116.

Kenner, Steve/Oeftering, Tonio (Hg.) 2022: Standortbestimmung Politische Bildung. Gesellschaftspolitische Herausforderungen, Zivilgesellschaft und das vermeintliche Neutralitätsgebot. Schwalbach/Ts.

Kenner, Steve/Singer-Brodowski, Mandy 2024: Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Achour, Sabine/Debus, Bernward/Debus, Tessa/Massing, Peter (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Frankfurt a. M., S. 8–12.

Khurana, Thomas 2024: Die Unheimlichkeit des Gewöhnlichen: Husserl – Wittgenstein – Cavell. In: Hordych, Anna/Ungelenk, Johannes (Hg.): Trouble Every Day. Paderborn, S. 91–105.

Kierot, Lara 2023: Zwischen Selbstwirksamkeit und Selbstreflexivität: Politische Bildung als kritisch-emanzipative Selbstbildung in der gesellschaftlich politischen Wirklichkeit. In: Fritz, Judith/Tomaschek, Nino (Hg.): Partizipation. Das Zusammenwirken der Vielen für Demokratie, Wirtschaft und Umwelt. Münster, S. 71–77.

Kierot, Lara 2026: »Die Wirklichkeit lernen«. Bildungswirksamkeit zwischen Subjektorientierung und Transformativem Lernen in der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. 21/1, S. 155–173.

Kierot, Lara/Brand, Ulrich/Lange, Dirk (Hg.) 2023: Solidarität in Zeiten multipler Krisen. Imperiale Lebensweise und Politische Bildung. Wiesbaden.

Kirksey, Eben 2015: Emergent Ecologies. Durham.

Klafki, Wolfgang 1959: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.

Klafki, Wolfgang 2007: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.

Kokemohr, Rainer 2007: Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozesstheorie. In: Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–68.

Koller, Hans-Christoph 2012: Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart.

Koselleck, Reinhart 1982: Krise. In: Brunner, Otto/Conze, Werner/Koselleck, Reinhart (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe: historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 3. Stuttgart, S. 617–650.

Koselleck, Reinhart 1976: Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt. Frankfurt a. M.

Lange, Dirk 2002: Die Alltagsgeschichte in der historisch-politischen Didaktik. Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens. Berlin.

Lange, Dirk 2008a: Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. 57/3, S. 431–439.

Lange, Dirk 2008b: Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: Weißeno, Georg (Hg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 245–258.

Lange, Dirk (Hg.) 2010: Methoden Politischer Bildung. Baltmannsweiler.

Latour, Bruno 2008: Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt a. M.

Latour, Bruno 2010: »Si tu viens à perdre la Terre, à quoi te sert de sauver ton âme?«, online: https://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/109-ECOTHEO-FR.pdf [zuletzt: 13.04.2026].

Latour, Bruno 2014: Existenzweisen. Eine Anthropologie der Modernen. Berlin.

Lave, Jean/Wenger, Etienne 1991: Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York.

Lear, Jonathan 2023: Radikale Hoffnung: Ethik im Angesicht kultureller Zerstörung. Berlin.

Leggewie, Claus 2025: Die neueste Unübersichtlichkeit: Der Westen und seine Feinde. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 70/5, 61–72.

Leistert, Oliver/Schrickel, Isabell (Hg.) 2020: Thinking the Problematic. Genealogies and Explorations between Philosophy and the Sciences. Bielefeld.

Link, Jürgen 2013: Normale Krisen? Normalismus und die Krise der Gegenwart. Konstanz.

Luhmann, Niklas 1984: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl (Hg.): Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 11–40.

Lury, Celia 2021: Problem spaces: how and why methodology matters. Cambridge.

Lypp, Jacob 2026: Rethinking governmentality and citizenship in Germany: The spiritual path of civic education. In: The Sociological Review. 74/1, S. 82–102.

Makropoulos, Michael 1997: Modernität und Kontingenz. München.

Maniglier, Patrice 2012: What is a problematic? In: Radical Philosophy. 173, S. 21–23.

Mann, Michael/Bradley, Raymond 1999: Northern Hemisphere Temperatures During the Past Millennium: Inferences, Uncertainties, and Limitations. In: Geophysical Research Letters. 26, S. 759–762.

Mann, Michael/Zhang, Zhihua/Hughes, Malcolm/Bradley, Raymond/Miller, Sonya/Rutherford, Scott/Ni, Fenbiao 2008: Proxy-based reconstructions of hemispheric and global surface temperature variations over the past two millennia. In: Proceedings of the National Academy of Sciences. 105/36, S. 13252–13257.

Marx, Karl 1960: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke Band 8. Berlin, S. 111–207.

McGrath, April 2017: Dealing with dissonance: A review of cognitive dissonance reduction. In: Social and Personality Psychology Compass. 11, e12362.

Menke, Christoph 2008: Kraft. Ein Grundbegriff ästhetischer Anthropologie. Frankfurt a. M.

Meyer-Drawe, Käte 1999: Kritik der grassierenden Weltnichtung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 75/4, S. 428–439.

Meyer-Drawe, Käte 2000: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München.

Moebius, Stephan/Schroer, Markus (Hg.) 2010: Diven, Hacker, Spekulanten: Sozialfiguren der Gegenwart. Berlin.

Möller, Lara 2022: Orientierung an Subjekt und Kritik als Gelingensbedingungen Politischer Bildung. Graz Law Working Paper. https://doi.org/10.2139/ssrn.4303912.

Morton, Timothy 2013: Hyperobjects. Minneapolis.

Morton, Timothy 2019: Ökologisch sein. Berlin.

Müller, Stefan/Scaramuzza, Elia 2024: Mündigkeit in der politischen Bildung. Ein Gespräch über eine reflexive sozialwissenschaftliche Fachdidaktik. Frankfurt a. M.

Müller, Tadzio 2024: Zwischen friedlicher Sabotage und Kollaps: Wie ich lernte, die Zukunft wieder zu lieben. Wien.

Neckel, Sighard 2026: Katastrophenzeit: die Gesellschaft im Klimawandel und die Fallstricke der Transformation. München.

Neupert-Doppler, Alexander 2025: Dystopiebildung. In: weiter bilden. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 32/4, S. 32.

Nixon, Rob 2011: Slow Violence and the Environmentalism of the Poor. Cambridge.

Norgaard, Kari Marie 2011: Living in Denial. Climate Change, Emotions, and Everyday Life. Cambridge.

Oberreuter, Heinrich (Hg.) 2009: Standortbestimmung Politische Bildung. Schwalbach/Ts.

Overwien, Bernd 2019: Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hg.): Politische Bildung mit Gefühl. Bonn, S. 304–318.

Overwien, Bernd 2020: Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicholas/Reef, Bernd (Hg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Frankfurt a. M., S. 230–247.

Parikka, Jussi 2007: Contagion and Repetition: On the Viral Logic of Network Culture. Ephemera. 7/2, S. 287–308.

Park, Anna 2022: Die Arbeit am Ausdruck. Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung. Bielefeld.

Petrik, Andreas 2025: Szenariotechnik: Die AfD an der Macht 2029–2033. In: GWP – Gesellschaft – Wirtschaft – Politik. 74/4, S. 499–513.

Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hg.) 2017: Handbuch Planspiele in der politischen Bildung. Frankfurt a. M.

Pettig, Fabian/Singer-Brodowski, Mandy 2025: Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. In: Journal of Education for Sustainable Development. 09734082251347383.

Pohl, Kerstin 2021: Makromethoden für komplexe Lernvorhaben: Planspiele, Projekte, Sozialstudien, Zukunftswerkstätten. In: Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin (Hg.): Handbuch politische Bildung. Frankfurt a. M., S. 533–542.

Puar, Jasbir 2005: Queer Times, Queer Assemblages. Social Text. 23/3-4, S. 121–139.

Rebentisch, Juliane 2024: Das ökologisch Unheimliche. In: Berlin Review. 8, S. 1–19.

Reheis, Fritz 2019: Die Resonanzstrategie. Warum wir Nachhaltigkeit neu denken müssen. München.

Rehmann, Jan 2012: Occupy Wall Street und die Hegemoniefrage – eine gramscianische Analyse. In: Das Argument. 54/6, S. 897–909.

Reinhardt, Sibylle 2020: Das Geschehen in der Schule ist nicht politisch neutral. Welche Parteilichkeit und Parteinahme ziemt der politischen Bildung? In: Haarmann, Moritz/Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 49–62.

Reinhardt, Sibylle 2022: Politik Didaktik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Rheinberger, Hans-Jörg 1992: Experiment, Differenz, Schrift: zur Geschichte epistemischer Dinge. Marburg.

Rheinberger, Hans-Jörg 2006: Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Frankfurt a. M.

Rieger-Ladich, Markus 2019: Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg.

Roddeck, Werner 2024: Die Welt der Modelle und Simulationen. Wie der Mensch seit alters her versucht die Zukunft vorherzusagen. Wiesbaden.

Ronell, Avital 2005: Dummheit. Berlin.

Rößler, Sven 2019: Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. Oldenburg.

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

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

Whyte, Kyle 2021: Against Crisis Epistemology. In: Hokuwhitu, Brendan/Moreton-Robinson, Aileen/Tuhiwai-Smith, Linda/Andersen, Chris/Larkin, Steven (Hg.): Routledge Handbook of Critical Indigenous Studies. New York, S. 52–64.

Wimmer, Michael 2014: Die performative Kraft von Paradoxien. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn, S. 345–369.

Yusoff, Kathryn 2018: A Billion Black Anthropocenes or None. Minneapolis.

Žižek, Slavoj 2022: From Catastrophe to Apocalypse … and Back. In: Apocalyptica. 1, 36–53.

Zupančič, Alenka 2023: Die Apokalypse enttäuscht (noch) immer. In: García Düttmann, Alexander/Quent, Marcus (Hg.): Die Apokalypse enttäuscht: Atomtod, Klimakatastrophe, Kommunismus. Zürich, S. 27–53.

Zylinska, Joanna 2018: The End of Man. A Feminist Counterapocalypse. Minneapolis.

Apokalypse: Ein Zeitgefühl

Jenny Stümer

Die Weltuntergangsuhr tickt ziemlich laut. Seit über 70 Jahren weisen Wissenschaftler*innen mit dem symbolischen Metrum des fortschreitenden Uhrzeigers regelmäßig darauf hin, wie bedrohlich nah die globale Katastrophe gerückt ist, wie routiniert sich die Menschheit auf Messers Schneide bewegt und wieviel Zeit der Welt noch bleibt, um eine Flut existentieller Bedrohungen doch noch, in der sprichwörtlich letzten Minute, abzuwenden. Im Jahr 2026 prognostiziert das Wissenschaftskomitee des *Bulletin of Atomic Scientists* der Welt gerade einmal 85 Sekunden bis zum letzten Glockenschlag: keine normierte Zeitangabe, sondern die gefühlte Entfernung zwischen Gegenwart und Apokalypse.

Die Kulturphilosophin und Quantenphysikerin Karen Barad beschrieb diese Erfassung weltumfassender Prekarität einmal als eine Zeitlichkeit, die sich nicht etwa an »bestimmten physikalischen Phänomenen«[1] misst, sondern sich auf »eine Zukunft ohne Zukunft« (Barad 2017, 57) taktet. Die Weltuntergangsuhr inszeniert also eine Zeit, die sich »auf ihre eigene Auflösung fixiert« (ebd.). Sie verkennt dabei die Kontinuitäten apokalyptischer Realitäten in einer Welt, deren Fortschrittsverständnis alles Handeln auf ein Vorwärtsdrängen reduziert. Der Philosoph Walter Benjamin bezeichnete genau dieses unaufhörliche Fortschreiten bereits vor 1940 als »homogene und leere Zeit« (1940, 17) oder später schlicht als »Katastrophe« (1991, 683).

Was passiert aber, wenn apokalyptische Zeitlichkeit nicht nur als eine Aneinanderreihung fortlaufender Momente verstanden wird, die auf einen zugespitzten Endpunkt zusteuern? Wenn gefühlte Endlichkeit nicht nur das Herannahen fataler sozialpolitischer und technowissenschaftlicher Krisen intensiviert, sondern stattdessen die Zeit selbst in den Blick eines radikalen Umbruchs rückt? Nimmt man die affektive Absicht der Weltuntergangsuhr ernst

1 Alle Übersetzungen aus dem Englischen stammen von der Autorin.

und begreift die Apokalypse als etwas, das zunächst einmal unter die Haut geht und dabei das Zeitgefühl dieser Welt auf politisch relevante Weise auf den Kopf stellt, dann produziert das Ende der Welt eine spezifische Orientierung, die die Möglichkeiten gesellschaftspolitischer und wissenschaftlicher Auseinandersetzung produktiv erweitert. Eine solche Ausrichtung schärft die einfühlsame Wahrnehmung einer emotional aufgeladenen Zeit, in der sich Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Spannungsfeld von Weltzerstörung und Weltgestaltung neu ordnen.

Im Folgenden diskutiere ich die Apokalypse als ein Zeitgefühl, in dem sich die ausweglose Stagnation der Welt zunächst vergegenwärtigt und gleichzeitig in politisch bedeutsame Bewegung verwandelt. Apokalypse im Sinne einer Weltzerstörung und auch Welterschaffung wirkt dabei als eine Form der Zukunftslosigkeit, die zum einen Systemgrundlage ist und zum anderen einen Bruch mit etablierten Strukturen wagt, indem sie die materiellen und sozialen Bedingungen einer sich unvermeidbar anfühlenden Fortschrittsideologie herausfordert. Meine Überlegungen zielen nicht darauf ab, apokalyptische Gefühlslagen in ihrer Bandbreite zu beschreiben oder gar zu definieren, sondern beabsichtigen, die Grundsätze einer gesellschaftlichen Politik der Apokalypse in ihrer besonderen zeitlichen und affektiven Entfaltung zu skizzieren. Dieser Ansatz zeigt unter anderem, dass sich die Apokalypse, weit über fatalistische Angstmacherei hinaus, durchaus als sinnstiftendes Thema politischer Diskurse eignet. Genauer entwirrt eine solche Auseinandersetzung eine Vielzahl von sozialen und emotionalen Szenarien, die letztlich die Aufrechterhaltung unhaltbarer, erschöpfender und ungerechter Welten mitverantworten. Gleichzeitig rückt das apokalyptische Zeitgefühl die politischen Kapazitäten von Bruch und Zerfall in den Vordergrund und thematisiert damit auch die Möglichkeit und Notwendigkeit, solche Welten zu beenden.

Ein wesentlicher Bestandteil dieser Debatte ist die Vorstellung, dass Weltuntergangskatastrophen keine fernen, um jeden Preis abzuwendenden Zukunftsperspektiven sind, sondern eine gegenwärtige, andauernde und gelebte Realität strukturieren. Eine solche Sichtweise verharrt nicht notwendigerweise in mutloser Gegenwartsmelancholie, sondern verlangt erst recht nach neuen Formen von Verantwortung, Transformation und eben auch Zeitlichkeit. Wo das antizipierte Ende einen bedrohlichen Horizont endlos prognostiziert und zum negativen Objekt einer geschichtsschreibenden Weltuntergangsphänomenologie avanciert, dient die Apokalypse der Fixierung eines unvertretbaren Status quo: eine immerfort »homogene und leere Zeit«, wie sie Benjamin beschreibt (1940, 17). Wo Apokalypse als langsam aufzehrend

und beharrlich verletzend gelesen wird, präsentiert sie sich nicht nur als das bereits im Hier und Jetzt geschehene und andauernde Desaster einer unausweichlichen Welt. Sie entlarvt auch die endlose Katastrophe des Fortschritts selbst (vgl. Benjamin 2003, 148).

Apokalypse ist somit eine methodische Konfrontation, die eine dringende, kritische Gesellschaftsanalyse gerade deshalb ermöglicht, weil sie sich darauf bezieht, wie verschiedene Formen von Gewalt und Ausbeutung, aber auch Kreativität und Widerstand derzeit neu definiert und in Beziehung gesetzt werden. Eine solche Methode behandelt das Ende nicht einfach als ein mythisches Ereignis, auf das wir in naher oder ferner Zukunft treffen könnten, sondern als gelebte Erfahrung, die schon immer als eine Form der Weltgestaltung stattgefunden hat. Die Apokalypse als Zeitgefühl beschreibt dann eine Form der politischen Orientierung in der Welt und zu der Welt, die sich der Zukunft im besten Fall eben nicht als für alle Zeit festgeschrieben zuwendet und die Vergangenheit nicht als etwas betrachtet, das zwingend ›hinter‹ uns liegt. Vielmehr entsteht aus dieser apokalyptischen Öffnung eine Art Hinausfühlen über den katastrophalen Status quo, um neue Perspektiven für die Gestaltung von Politik zu ertasten.

1. Die Apokalypse ist ein Zeitgefühl

Apokalyptische Gefühlslagen prägen zunehmend das Weltempfinden. In einer Zeit, in der strukturelle und ökologische Veränderungen, politische Mehrdeutigkeiten und soziale Turbulenzen die Grenzen des endlosen Voranschreitens aufdecken, fühlt sich die Welt oft an, als wäre sie müde, kaputt und zum Scheitern verurteilt. Von Angst, Depressionen, Sorge, Trauer, Melancholie, Enttäuschung, aber auch von Trotz, Euphorie und Hoffnung ist vielerorts die Rede, wenn grundlegende Formen der krisenhaften Weltwahrnehmung präzisiert werden sollen.

Es geht dabei nicht nur um den emotionalen Tenor einer Zeit. »Es geht um das Subjekt, um seinen Modus, die Welt und den Anderen zu fühlen, die Welt und die Anderen zu berühren und sich von der Welt und den Anderen berühren zu lassen,« schreibt die Theologin Isabella Guanzini (2020, 263). Gleichwohl rücken apokalyptische Gefühle aber auch jene stillen Nuancen globaler Krisen in den Blick, die uns vor Augen führen, »was daran stockend, stotternd und schmerzlich ist, sich mitten in der Ablösung von einer schwindenden Fantasie vom guten Leben zu befinden« (Berlant 2011, 263). Apokalyptische Gefüh-

le vermitteln eine Gegenwart, in der wir uns haltlos wähnen und verzweifelt nach Konzepten suchen, wie wir einen tiefgreifenden Umbruch durchstehen, der erbarmungslos suggeriert, dass Kontinuität keine Option mehr ist, jedoch gleichzeitig keinen offensichtlichen Ausweg aufzeigt.

Was tun also mit der »apokalyptischen Stimmung in letzter Zeit«, wie die Philosophin Alenka Zupančič (2017–18, 16) die gegenwärtige kulturelle Seelenlage benannt hat? Die Apokalypse zeigt sich weit weniger spektakulär als Hollywood sie lang prophezeit hat. Sie geistert eher als flaues Bauchgefühl durch die Verzweigungen von Politik und Gesellschaft. Diese fatalistische Übellaunigkeit wirkt unangenehm und mitunter lästig, gleichzeitig inspiriert sie aber eine Vielzahl kultureller Produkte, die eine zunehmende Faszination für das Ende der Welt widerspiegeln. Besonders TV-Serien eignen sich für die Darstellung zeitlich ausgedehnter Katastrophenszenarien und treffen damit einen Nerv der Zeit. Diese mediatisierten Krisen dienen häufig als Rahmen dafür, das eigene Überleben fortwährend zu inszenieren (vgl. Zupančič 2016b; Grusin 2018). Es sind aber genau diese hoffnungsvollen Investitionen in das Fortwährende, die sich als grausam erweisen, wenn sie eine weltzerstörende Struktur aus Bequemlichkeit aufrechterhalten (vgl. Berlant 2011).

Es kann leichtfallen, die aktuelle Gemütslage als resignativ und gleichzeitig überzogen und daher als politisch unzureichend abzuwerten. Dabei geht es im Grunde aber nicht um die viel beklagte Politikverdrossenheit allgemeiner Weltuntergangsstimmungen, sondern, ganz im Gegenteil, um das Gefühl, dass politisches Handeln nicht länger von gelebter Erfahrung entkoppelt werden kann. Es ist das Gefühl, dass Politik intime Lebenswirklichkeit abnutzt, also Konsequenzen generiert, die tief unter die eigene Haut gehen oder gar das eigene Überleben verhandeln. Eine solche Auseinandersetzung mit der Welt erkennt politisches Handeln als unmittelbar wirksam und folgenschwer an. Auf der anderen Seite verändert diese Intensität politischer Wirklichkeiten das Maß für Zukunftsentwürfe, oft unter Rückgriff auf eine emotionale Ahnung vergessener, verlernter oder verdrängter Vergangenheiten. Wo Gefühle individuelle und kollektive Erfahrungshorizonte sowohl erschaffen als auch auflösen, lassen sie sich eben auch ganz apokalyptisch als Einblicke politischer Offenbarung begreifen, die insbesondere die als selbstverständlich erachteten Mechanismen einer zutiefst ungerechten Welt erlebbar machen.

Die Apokalypse ist also ein Zeitgefühl. Sie belebt ein politisch relevantes Empfinden, das sich sowohl im Sinne einer Atmosphäre entfaltet, die diese Zeit prägt und beschreibt, als auch eine Verhandlung der Zeitlichkeit selbst anstößt und damit die Ausrichtung von Vergangenheit, Gegenwart und Zu-

kunft neu erprobt. Die Apokalypse ist ein Gefühl dieser Zeit und gefühlte Zeit: Sie ergründet eine geschichtliche Momentaufnahme in ihrer breiten geistigen und emotionalen Haltung. Gleichzeitig sondiert sie ein Gefühl für Zeitablauf und Zeitdauer oder die Zeit, die vermeintlich noch verbleibt, bevor Zeit gänzlich endet (vgl. Agamben 2005, 62). Die Ahnung vom Ende verleiht unserer Zeit aber auch eine gewisse Zeitlosigkeit oder einen emotionalen Ton, der ein endloses Ende der Geschichte zunehmend in Frage stellt. Die Apokalypse deutet damit auf eine Zeitlichkeit hin, die selbst zum Indikator und manchmal sogar zum Antrieb einer multivalenten Katastrophe geworden ist.

So wird etwa die Leitvorstellung einer endlosen Gegenwart oft zur Schablone einer frustrierenden Zukunftsgestaltung, die sich gefühlt immer wieder um dieselben Krisen dreht. Ob man sich nämlich daran stößt oder nicht, der Weltverlust gehört in vieler Hinsicht zu unseren gesellschaftlichen und politischen Handlungsmustern dazu. Auf der einen Seite wird dies aus den endlosen Wiederholungen weltbrechender Gewaltmuster deutlich: Kolonialherrschaften, Kriege, nukleare Eskalation oder Klimazerstörung etwa haben den Weltuntergang mit zunehmender Intensität und Hartnäckigkeit immer wieder auf den unbeugsamen Zeitstrahl des Fortschritts justiert. Auf der anderen Seite schaffen die verschiedenen Zeitbrüche der Gegenwart genau aus diesem Grund derzeit neue kulturelle und politische Berührungspunkte mit somatischer Aussagekraft und erkunden so unter anderem neue Möglichkeiten der Weltgestaltung. Das Ende der Welt ist damit Teil einer Dynamik, in der eine weltzerstörende Gegenwart derzeit ambivalente Selbstbilder aktiviert, die sich in einem emotionalen Ringen zwischen Bewahrung und Neuordnung globaler Machtgebilde widerspiegeln.

Wichtig ist dabei, dass apokalyptische Zeitgefühle nicht lediglich emotionale Schwingungen erfassen, die einfach nur bedeutungsschwer in der Luft liegen, sondern in ihrer Fähigkeit, affektive Elemente eines gemeinsamen Bewusstseins- und Beziehungsgefüges zu aktivieren, eine prophetische Ahnung zukünftiger »Klassenorganisation« (Berlant 2015, 194; vgl. Williams 1977, 129) und politisierter Sozialformierung zumindest erfühlen. Weil sich historisches Dasein in der affektiven Präsenz einer Atmosphäre verortet, »die eher gefühlt als gewusst und inszeniert wird« (Berlant 2015, 194), beschreibt die Apokalypse eben nicht einfach nur die politischen Herausforderungen der Gemeinschaft, sondern impliziert in erster Linie ein affektives gesellschaftliches Erleben, das in der Bildung dessen, was Berlant (2011, 226) als politisch relevante »Affektwelten« und »intime Öffentlichkeiten« bezeichnet, stattfindet.

So gesehen spiegelt die Apokalypse eine Art drängenden weltgeistigen Vibe wider, oder das, was Raymond Williams als »Struktur des Gefühls« bezeichnet. Sie umtreibt jene emotionale Gesellschaftsschichtung, durch die die »lebendige Erfahrung einer Zeit ausgedrückt und verkörpert« (2014, 611) wird. Apokalypse als Zeitgefühl erahnt damit die noch unbenannte kulturelle Erfahrung einer Generation, deren grundlegend emotionale Welt sich im Sinne Williams »zunächst als eine Art Störung oder Unbehagen« andeutet, um sich dann als »eine besondere Art von Spannung« (Williams 1979, 168) zu entladen. Entscheidend ist dabei, dass die Apokalypse dann eben auch zu einer Erschütterung (oder Neugestaltung) der gesellschaftspolitischen Welt führen kann, wenn sie gemäß Benjamin »das Kontinuum der Geschichte« (1940, 19) aufsprengt.

Die Kernfrage ist also, ob die Apokalypse als Zeitgefühl es vermag, dominante Strukturen und Sichtweisen effektiv neu auszurichten und ob sie die gesellschaftspolitischen Verletzungen der Vergangenheit und Gegenwart gleichzeitig als Grundlage befreiender Zukunftsvisionen halten kann. Ist Weltuntergangsstimmung lediglich Antrieb eines konservativen Spektakels, das die ungleichen Verteilungen globaler Schäden und menschlichen Leids ausblendet, oder kann sie eine Form des sozialen Erwachens beflügeln und das Ende der Welt als transgressives Werkzeug der Vorstellungskraft bestätigen, um andere, nicht lineare Zukunftsvisionen zu erarbeiten, als es das endlose Fortschreiten eines schmerzenden Status quo vorsieht? »Nichts ist von Grund auf politisch«, mahnt der Kulturtheoretiker Mark Fisher (2009, 79). Dennoch, so beteuert er auch, können sogar die zarten Schimmer gesellschaftlicher Gegenentwürfe diese Welt derart erschüttern, dass »in einer Situation, in der scheinbar nichts geschehen kann, plötzlich alles wieder möglich ist« (ebd., 81).

2. Fatale Zeiten

Politik am Ende der Welt ist ein Kampf um die Zeit. Nicht nur im Kontext einer Art Weltuntergangsfrist, durch die Zeit zu einer Ressource wird, die politisches Handeln überhaupt erst ermöglicht – Debatten, Proteste, Umdenken, all das braucht Zeit –, sondern auch in dem Sinn, dass innerhalb eines normativen Projekts selbstverständlicher Existenzstrukturen differenzierte Zeitlichkeiten nicht unbedingt der einheitlichen Achse einer homogenen Zeitentwicklung entsprechen. Katastrophe manifestiert sich vielmehr in der Erfahrung einer fortdauernden und unvollendeten Vergangenheit, zunehmend kontroversen Kämpfen um ›eine‹ Zukunft und dem Bemühen, die Ambiguitäten und

Unsicherheiten einer sich ständig verändernden und doch festgefahrenen Gegenwart zu bewältigen.

Der Philosoph Slavoj Žižek (2010) identifiziert bereits im Jahr 2010 eine Art »apokalyptischen Nullpunkt,« auf den das kapitalistische System beharrlich zusteuert und benennt die ökologische Krise, biogenetische Technologien, ökonomische Ungleichheit und soziale Spaltung als die sprichwörtlichen Reiter einer gegenwärtigen Apokalypse. Aufbauend auf einer solchen Schematisierung des Untergangs ist das prognostizierte Ende der Welt vielerorts in den Dienst eines gemeinschaftlichen, affektiven Aufrüttelns gestellt worden. Zum einen wird so aber die politische Vielschichtigkeit des apokalyptischen Zeitgefühls unterschätzt, zum anderen werden mitunter jene Routinen gesellschaftlicher Bequemlichkeit beharrlich geschützt, die sich bereits mehrfach als verhängnisvoll erwiesen haben.

Es ist der Imperativ, das Ende mit aller Kraft hinauszuzögern (oder gar abzuwenden), um sich damit einer gemutmaßten gesellschaftlichen Gleichgültigkeit mit aller Entschlossenheit entgegenzustellen, welcher im Grunde eine Politisierung dieser Krisen in Form eines Bruchs mit der Welt untergräbt. Kyle Powys Whyte (2021) warnt etwa vor neu entstehenden Formen der »Krisen-Epistemologie«, deren Annahme, ein bestimmter Notfall sei neu, beispiellos, dringend oder apokalyptisch, mitunter zu Handlungen und Maßnahmen führt, die entrechtete Gemeinschaften erneut benachteiligen – und damit langsam, aber unaufhörlich genau die Strukturen eskalieren lassen, die die aktuellen Krisen überhaupt erst verursacht haben. Die affektive Positionierung als »Apokalypsefeinde,« wie Günther Anders (1972, 94) es einmal ausdrückte, wird dann zum Zündstoff einer anti-apokalyptischen Passion, deren Aufgabe sich in »der performativen Dimension des Alarmschlagens« (Grillmayr/Hentschel 2024, 219) präzisiert, es aber nicht schafft, Katastrophe in Transformation umzukehren.

Damit diagnostizieren apokalyptische Gefühle erst einmal nicht unbedingt einen drastischen Umschwung, sondern evozieren vielmehr ein schmerzliches Bewusstwerden dieser Zeit, die sich eben auch auf das selektive Vergessen geschichtlicher Welterschaffung stützt. Hatte der Politikwissenschaftler Francis Fukuyama (1992) mit dem Fall der Berliner Mauer noch das Ende der Geschichte ein wenig zu siegessicher verkündet, wähnt sich ein Großteil der westlichen Welt im Jahr 2026 plötzlich im Sog radikaler Veränderungen, an deren Ende der Weltverlust lauert. Es ist aber das Verfangensein in einer Zeit, deren Linearität grundlegend ideologisch konstruiert ist, um das Projekt ›Welt‹ apokalyptisch voranzutreiben, das einen solchen

Umbruch auch gleichzeitig wieder in (un-)behagliche Ferne rücken lässt. Die Geographin Kathryn Yusoff (2018, xiii) notiert dazu, dass viele Menschen in den globalen Zentren, also in der Welt, in der sich Macht und Ressourcen konzentrieren, erst jetzt aus dem Dornröschenschlaf der Geschichtslosigkeit aufwachen und »damit beginnen, eben jene Vernichtung wahrzunehmen, die sie andernfalls im Prozess der Entstehung von Modernität und Freiheit beständig zu übersehen vorzogen«. Ist das Ende des Kapitalismus durchaus unvorstellbarer als das Ende der Welt, wie der Philosoph Fredric Jameson (1994, 2) es einmal auf den Punkt gebracht haben soll, so vermuten apokalyptische Gemüter der Gegenwart dennoch so etwas wie das heimliche Rosten einer selbsterschöpfenden und im Grunde weltzerstörerischen Lebensweise.

Das apokalyptische Zeitgefühl macht damit auch die ideologische Färbung spezifischer Maßnahmen der Krisenbewältigung erkennbar. In diesem Zusammenhang erinnert Zupančič daran, dass die Apokalypse als Rahmen für die politische Analyse der Gegenwart zwar oft als ein negatives Objekt politischer Motivation gehandelt wird, in den meisten Fällen aber eher einer breiten ideologischen Konsolidierung dient (vgl. Zupančič 2016a, 8 ff.). Das drohende Ende ruft zum einen intensive Bemühungen hervor, es zu verhindern (wir müssen alles tun, um das Ende aufzuhalten und zu überleben) und stellt damit die Weichen, einen unhaltbaren Status quo endlos zu stützen. Zum anderen verdeutlicht das prospektive Ende einmal mehr, wieviel es bräuchte, eine wahrhaftige Veränderung als Auflösung aktueller Probleme zu initiieren: Nichts weniger als ein katastrophales Ereignis apokalyptischen Ausmaßes ist das Einzige, was die Koordinaten der Welterfahrung (eventuell) verschieben kann. Zupančič (2016a, 9) liest diese beiden »Denkorientierungen« als Symptome einer kollektiven Unfähigkeit, in die strukturellen Bedingungen des eigenen Daseins einzugreifen. Solch ein Zeitgefühl verweist auf eine Gegenwart, die sich ihrer Zukunft beraubt sieht und sich im Umgang mit komplexer Vergangenheit einer überwältigenden Ohnmacht hingibt.

Anstatt der Welt eine fundamentale Veränderung oder Offenbarung zu ermöglichen, wird die Apokalypse so zu einem katastrophalen Bedeutungshorizont, den Zupančič (2016b) mit einem kritischen Wink in Richtung Fukuyama als »die endlose Temporalität des Endes« bezeichnet. In diesem apokalyptischen Szenario werden Katastrophen lediglich zum Gegenstand routinierter Bewältigungsfantasien, die eine vermeintlich totalisierende Normalität des Spätkapitalismus immer wieder zuspitzen, nur um allen Beteiligten fortwährend zu versichern, dass alles wie bisher weitergehen kann und muss. Die Welt ist das, was wir durch den Blick auf eine apokalyptische

Zukunft organisieren. Die Apokalypse liefert das Objekt, den Horizont oder das Instrument, das es der Welt ermöglicht, sich fatalistisch zu konsolidieren, oder wie Benjamin (2003, 148) es ausdrückt, »dass die Dinge einfach weitergehen, ist die Katastrophe«.

3. Die Endlose Politik des Endes

Allzu oft spiegeln Debatten über Folgen und Lösungen einer bevorstehenden planetaren Katastrophe beispielsweise einen unerschütterlichen, beinahe religiösen Glauben an die neoliberale, technologische Revolution größenwahnsinniger Macho-Milliardäre wider. Immer häufiger verfallen sie auch dem moralisierenden Zorn rechtsextremistischer Bewegungen, deren nihilistische Weltbewahrung zumeist auf Formen sozialer Ausgrenzung und privilegierter Einzäunung beruht: auf einem wachsenden Geschäft mit Gefängnissen, Sicherheitstechnologien und Grenzmauern etwa, oder dem Ausbau verbarrikadierter Wohnviertel, militarisierter Bunker oder exklusiver Raumschiffe. Mit Rückgriff auf die Politologin Wendy Brown (2017) lassen sich diese Maßnahmen eines »apokalyptischen Populismus« als eine Art kapitalistischer Absorbierungsmechanismus begreifen, der es insbesondere einem weltverzerrenden und weltverzehrenden Neoliberalismus erlaubt, die emotionalen Spannungen, Wutausbrüche, und Ängste, die das System hervorbringt, wieder in sich aufzunehmen, um so mit Hilfe eines regressiven Freiheitsbegriffes eine kapitalistische Ordnung vor Widerstand und Veränderung (wortwörtlich) zu verschließen.

Ähnlich argumentieren die Politikwissenschaftler*innen Robert E. Kirsch und Emily Ray (2025, 203) in ihrer Diskussion institutionalisierter »Bunkerisierungsstrategien«, die sich aus einer Form des klassenstratifizierten Selbstschutzes und dem gesellschaftlichen Gebot, »dem erwarteten Aussterben zuvorzukommen«, ergeben. Kirsch und Ray widmen sich insbesondere dem Zusammentreffen antidemokratischer Ideologien und einer Art technokratischer Vorbereitungsgesinnung als allgemeingültige Antwort auf existentielle Bedrohungen, die sich exemplarisch im Wirkungsbereich des Silicon Valleys entwickelt. Dort propagieren virtuelle politische Netzwerke wie das Dark Enlightenment eine aggressive Form des Technofeudalismus, um die Eskalation neoliberaler Herrschaft angesichts apokalyptischer Horizonte vielschichtig zu erproben (vgl. Kirsch/Ray 2025, 138 ff.). Kirsch und Ray (ebd., 147) zeigen, dass sich für eine mythische Maskulinität im affektiven Strom neoliberaler

Fortschrittseuphorie jede Form von Katastrophe oder Apokalypse nicht nur als enorme Geschäftsmöglichkeit erweist, sondern dass sich daraus, aus Sicht der Tech-Oligarchie, auch zwangsläufig ein Überlebenskampf ergibt, der bestehende Klassenunterschiede in vollem Umfang aufrechterhält. Indem sie Tod und Katastrophe durch individuellen Konsum überwinden, beabsichtigen die Tech-Mogule von heute, bestehende Privilegien bis in die bekannte Perspektive eines endlosen Morgens hinein zu festigen.

Anstatt in solchen Bemühungen Möglichkeiten für eine politische Zukunft zu ersehnen, enthüllen Kirsch und Ray, wie solche Formen der Weltuntergangsvorbereitung eine Zeitkapsel existierender Lebenswirklichkeiten bewirken. Diese Praktiken der ›Apokalypsefeindschaft‹ reproduzieren apokalyptische Gefühle als eine Art foucaultsche Gouvernementalität: Sie stützen eben jene institutionellen Bahnen, die die Mitglieder einer Gesellschaft historisch zu einstudierten, individualisierten Reaktionen und Verantwortlichkeiten gegenüber Katastrophen diszipliniert haben. Für Kirsch und Ray führt der Bunker somit zu politischen Verpflichtungen, die weder zur Linderung gegenwärtigen Leids angesichts der Klimakrise dienen, noch Chancen für ein gutes Leben schaffen. Stattdessen umgehen solche Strategien der Einhegung die Demokratie, wo immer es möglich ist, gerade weil Festungslogik ein Symptom des unersättlichen Strebens des Neoliberalismus nach Macht- und Reichtumsanhäufung ist. Weltzerstörerische Akkumulation ist ein Fortschrittsgebot; die immanenten Widersprüche des Spätkapitalismus lassen sich aber ohne Abschottung nicht kontrollieren.

Der Punkt ist, dass es sich bei diesen Bestrebungen eigentlich um eine zutiefst anti-apokalyptische Vorgehensweise handelt – ein beklemmender Versuch, den Status quo mit allen Mitteln aufrechtzuerhalten. Dreh- und Angelpunkt dieser Szenarien ist eine im Wesentlichen nur *scheinbar* apokalyptische Transformation, die selbst zum Herzstück vertrauter Zerstörungs- und Gewaltmuster wird. Sie verfeinert dabei eine Art der Weltenverwaltung, die auf wenig mehr als der Ablehnung gemeinsamer Lebenswelten beruht, und wirkt gleichzeitig dem Gefühl einer schwindenden hegemonialen Souveränität entgegen. Diese Erhaltung der ›Welt‹ beschwört damit eine eindimensionale Zukunft im Sinne des Philosophen Herbert Marcuse (2002 [1964]): Eine endlose Politik des Endes, ohne Widerstand und Alternativen, die gleichzeitig die Notwendigkeit tiefgreifender Veränderungen abermals deutlich macht.

4. Leben in der Ausweglosigkeit

Das apokalyptische Zeitgefühl diagnostiziert Wiederholungen ideologischer Festgefahrenheit als Organisationsprinzip hegemonialer Gesellschaften und macht somit eine Form der Weltgestaltung lesbar, die genau das vereitelt, was sie zu sichern verspricht: die Entfaltung einer politischen Zukunft. Für Benjamin ist ein solcher ›Stillstand der Geschichte‹ trotzdem nicht unbedingt ein Moment der politischen und emotionalen Starre. Er ist auch kein Zeichen geistiger Bewegungslosigkeit (vgl. Benjamin 2007, 262). Im Gegenteil: Wenn der immerwährende Fortschritt die Katastrophe rüstet, ist Stillstand ein Hinweis, dass eine historische Entwicklung kurz davor ist, den Umbruch zu etwas Neuem zu wagen. Stillstand ist also dynamisch: das Auge im Sturm widersprüchlicher Kräfte. Ein apokalyptischer Augenblick, in dem bestehende Verhältnisse scheinbar vor einem Zusammenbruch stehen und damit einen Blick auf die Möglichkeit einer neuen Ordnung gestatten.

Natürlich ist die Offenbarung einer potenziell mehrdeutigen Zukunft in erster Linie einer ambivalenten Gegenwart geschuldet, die sich eben auch in multivalenten Gefühlslagen deutet. Die Kulturtheoretikerin Sara Ahmed bringt die Reizbarkeit dieses kulturellen Moments auf den Punkt, wenn sie schreibt: »Es geht um gemeinsame Gefühle, die uns wie eine dicke Luft oder eine Atmosphäre umgeben. Doch diese Gefühle verstärken nicht nur die Spannung, sie stehen auch selbst in Spannung zueinander.« (Ahmed 2014, 10) Ähnlich evokativ spricht die Kulturtheoretikerin Sianne Ngai (2005, 14) in ihrem Buch *Häßliche Gefühle* über »den inhärent mehrdeutigen Affekt affektiver Desorientierung«, also dem Gefühl, nicht zu wissen, was man eigentlich fühlt, um das Metagefühl einer vagen affektiven »Unruhe« oder »Fassungslosigkeit« zu greifen, die sich eng an dem emotionalen »Verlorensein« in Momenten antizipierten Kontrollverlusts orientiert.

Das apokalyptische Zeitgefühl impliziert also eine Form des gesellschaftlichen Herumschlagens, das eine Welt, die unwiederbringlich zerbrechlich scheint, sowohl zu festigen als auch in Schach zu halten versucht. Berlant spricht in diesem Zusammenhang von einer sich historisch vergegenwärtigenden Ausweglosigkeit, eine Art Zeitlichkeit im Werden, und verwendet den Begriff *Impasse,* um diese sich herausbildende Gegenwart affektiv zu verstehen. Das Impasse ist eine Art emotionaler Grenzpunkt, der eine Beschreibung dessen ermöglicht, wie es sich anfühlt, sich mitten in einem weltbeendenden Wandel zu befinden. Für Berlant bedeutet Impasse »eine Zeit des Zögerns, aus der jemand oder eine Situation nicht herauskommt,« (2011, 4) »ein intensiver

Moment des Fortbestehens« (ebd., 200), der zugleich »eine Verzögerung markiert, die Aktivität erfordert« (ebd., 4). Das Impasse bezeichnet eine Art »durch Überlebensprobleme hervorgerufenes Massensensorium« (ebd., 8), das wiederum eine Vielzahl von Bemühungen einleitet, die ständigen Bedrohungen der prekären Gegenwart abzuwehren.

Das Impasse ist also sowohl ein Moment des Festfahrens als auch ein Übergangsmodus. Es suggeriert eine »temporäre Behausung« (ebd., 5) in Form einer erstrebenswerten Bindung an die normativen Reproduktionsstrukturen des (guten) Lebens. Zugleich ist es aber eine »Mitte ohne Grenzen, Kanten, oder Form« (ebd., 200) – eine Schwelle, die sich mehrdeutig, ankerlos und turbulent anfühlt. Das Impasse ist daher »ein Haltepunkt, der nicht sicher hält, sondern sich in Angst öffnet« (ebd., 199), gerade weil es die Kontrollfantasie unerbittlich erschüttert (die Welt geht unter) und gleichzeitig zu einer »Fantasie zurückkehrt, die einen erwarten lässt, dass die Nähe zu Diesem oder Jenem, einem selbst oder einer Welt dieses Mal helfen wird, sich auf die richtige Weise zu verändern« (ebd., 2). Das Impasse erzeugt also eine bemerkenswerte Spannung zwischen dem Wunsch nach Kontinuität und einer neuen, unerbittlichen Realität, die gerade dabei ist, ihre Form zu finden. Es geht hierbei um einen lebendigen, emotionalen Bruch mit einem als gegeben angenommenen Weltverhältnis.

Ein Teil des emotionalen Erlebens der letzten fünf bis zehn Jahre ist durchaus davon geprägt, dass »das Ende in mehreren Aspekten nicht mehr unmöglich erscheint« (Zupančič 2022). Wenn Menschen mehrheitlich eine Welt erfahren, zu der sie sich sozial, politisch, ökonomisch oder sogar ontologisch nicht zugehörig fühlen können und dies auch zunehmend artikulieren, markiert ein solches Auflehnen gegen die Welt eben auch eine Art Weltverlust, und zwar zunehmend auch derer, die sich in eben dieser Gesellschaftsstruktur eigentlich gut aufgehoben wähnten. Vielleicht ist dies dann auch eine Welt, die erahnt, dass sie ein System totalisiert hat, welches nicht nur ein wenig fehlerhaft auf einen mehr oder weniger gerechten Horizont zusteuert, sondern eine Lebenswirklichkeit erschaffen hat, deren Gestaltung durch Weltzerstörung konstituiert ist: in der Beherrschung und Abwertung des Anderen, in systemischer Ungleichheit, Diskriminierung und Ausbeutung. Eine solche Sichtweise kann nicht anders, als zuzugeben, dass die Apokalypse bereits stattgefunden hat und stattfindet: Die Apokalypse ist jetzt.

Obwohl Berlant den Begriff der Apokalypse nie verwendet, erinnert diese Zeitlichkeit an ihre Beteuerung, Prekarität und Krise seien in Geschichte und Bewusstsein keine Ausnahme, sondern tief in der Normalität verankert. Kri-

sen beschreiben also einen »im Alltäglichen eingebetteten Prozess, der sich in Geschichten über den Umgang mit dem Überwältigenden entfaltet« (Berlant 2011, 10). Viele Menschen leben in der Apokalypse. Sie halten stand, ertragen und bleiben trotz des nahenden Endes beharrlich. Sie produzieren ein »alternatives Leben neben Bedrohung und Zusammenbruch« (Berlant 2022, 120), weil Gewalt sich nicht immer in grandiosen Akten von Verletzung und Tod entlädt, sondern »allmählich und unsichtbar« geschieht (vgl. Nixon 2011, 2), sodass die Dinge einfach »Stück für Stück verschwinden« (Danowski/Viveiros de Castro 2017, 25). Die Philosophin Oxana Timofeeva (2014) erklärt in diesem Sinne, dass »es nicht schlimmer werden wird, es ist schon schlimmer,« denn die Apokalypse, um Zupančič noch einmal zu zitieren, kann »ewig andauern« (2017–2018, 24). Die Apokalypse erscheint damit als eine welt*gestaltende* Kraft, die im Strudel gefühlter Krisen und nahender Katastrophen an Dringlichkeit gewinnt. Sie gewährt Einblicke in die Art und Weise, wie die selbsterhaltenden Investitionen in die Kontinuität einer bestimmten Welt zunehmend auseinanderbrechen.

Die Apokalypse ist also nicht einfach ein spektakuläres Ereignis, das entweder progressiv oder konservativ wütet, sondern konstituiert eine Form des Durchhaltens, die mit spezifischen Versuchen verbunden ist, Krisen, Brüche und Umbrüche zu bewältigen. Demokratie, Freiheit und Sicherheit sind dann nicht nur in Gefahr aufgrund extremistischer Tendenzen und allgemeiner Unzufriedenheit, sie müssen vielmehr so politisch realisiert werden, dass ihre Rolle in der Verwüstung der Welt anerkannt und mitgedacht wird, damit sie überhaupt als Mittel kollektiver Transformation in unmöglichen Zeiten wirksam bleiben. Politisches Handeln muss sich also gewissermaßen selbst unterbrechen. Wenn dies kein Moment stockenden oder ausgesetzten Handelns ist, was dann?

Liest man Berlants Impasse mit Benjamins dialektischem Denken, wird dieser Moment der gefühlten Ausweglosigkeit allerdings auch zum möglichen Ventil »des geschichtlichen Aufwachens« (Behrens 2002, 69). Auch für Benjamin ist dies eine Frage des Affekts oder »Chock«, wie er es nennt, als dessen Wirkung sich das dialektische Bild »blitzhaft« als Konstellation der Erkenntnis zeichnet (vgl. Benjamin 1989, 576). Benjamin evoziert damit auch einen Augenblick sensorischer Intensität, der die Leere der Gegenwart mit Jetztzeit, also einem Überschuss des Möglichen, überflutet. Ähnlich wie der plötzliche Ausbruch einer unfreiwilligen Gefühlsregung, beschreibt Benjamin eine Vergegenwärtigung die »keine zeitliche, kontinuierliche« Beziehung zum Gewesenen doziert, sondern das »Gewesene zum Jetzt« dialektisch artikuliert: Sie

ist »nicht Verlauf[,] sondern Bild«, also »sprunghaft« (ebd., 577), schreibt er dazu.

Dieser Sprung in der Zeit bringt die Maschinerie des Fortschritts zum Stillstand, sodass die nahtlose Verkettung historischer Abschnitte zum Erliegen kommt. Es ist eine zeitliche Verweigerung, die sich beispielsweise in den diversen Praktiken des zeitgenössischen Streiks widerspiegelt: Protestbewegungen von Black Lives Matter über Fridays for Future, Shut Down Canada, Standing Rock, Frau, Leben, Freiheit bis hin zu Ni Una Menos erzwingen einen Stillstand politischer Zeit, um Weltzugehörigkeit und Weltverbundenheit neu zu verhandeln. Apokalypse als Bruch mit der Zeit bietet so einen affektiven Modus, um eine krisendurchdrungene Gegenwart erfahrbar zu machen – sie ganz apokalyptisch zu offenbaren oder sie im Zuge einer apokalyptischen Subjektivierung zu *öffnen*. Der apokalyptische Stillstand »bringt die Zeit zum Beben« (Gago 2020, 39), um »das Kontinuum der Geschichte aufzusprengen« (Benjamin 1940, 19).

Die besondere Zeitlichkeit des Gefühls durchmischt ein prägendes Jetzt und Hier mit den sozialen Erfahrungen einer katastrophischen Vergangenheit, um die Scherben vergeudeter Zukunftsgestaltung neu zu ordnen. Der Stillstand gestaltet damit ein gefühlsbezogenes Bewusstsein aktuellen Daseins als Grundvoraussetzung für Handlungsfähigkeit. Apokalypse als Zeitgefühl begreift Zeitlichkeit also nicht unbedingt als das Aufeinanderfolgen zerbrochener Momente eines dominanten Weltverständnisses, sondern bewirkt vielmehr ein Ineinandergreifen geschichtlicher Ebenen (vgl. Barad 2017, 57) oder eine Fülle simultaner Erfahrungen, Erlebnisse und Emotionen als Momente politisierter Vergegenwärtigung.

Für Benjamin ist das, ganz apokalyptisch, der Moment der Erlösung, in dem die Menschheit die Fülle ihrer Vergangenheit empfängt, ganz wie der berühmte Engel der Geschichte (vgl. Benjamin 1940, 5). An diesem Punkt überfließender Zeitlichkeit entfaltet sich die überbordende Kraft der Jetztzeit wie eine affektive Brandung, die sich im apokalyptischen Zeitgefühl erschließt: Wenn die Widersprüche, die eine historische Linearität und damit die Zeitlichkeit des Fortschritts prägen, aufbrechen, wird die fortwährende Katastrophe, also die Krise der Geschichte selbst, endlich als solche spürbar.

5. Die andere Seite der Apokalypse

In seinen *Notizen von einer Rückkehr in die Heimat* schreibt der afrokaribische Schriftsteller Aimé Césaire (2001, 27) sinngemäß, dass das Ende der Welt das Einzige sei, das es Wert ist, zu beginnen. Césaire entwickelt eine Poetik der Apokalypse, um einen vollständigen Bruch mit den institutionellen, politischen und emotionalen Strukturen der Unterdrückung zu signalisieren und rekonstruiert damit das Ende der Welt als ein kreatives Projekt der Wirklichkeitsgestaltung, insbesondere in der Form einer weltendenden Dekolonisierung. Césaires Weltverlust ist die Prämisse allen Beginnens: der Versuch, ein transformatives Bewusstsein zu schmieden, welches in der Lage ist, eine gemeinsame, vielschichtige Lebenswelt zurückzufordern. Césaire (ebd., 2) nennt eine solche offen widerständige Imagination »die andere Seite des Desasters« und antizipiert damit eine Zukunft, in der die Verletzungen einer zutiefst ungerechten Welt zu einer Quelle der kulturellen Erneuerung werden. Für Césaire realisiert sich dieses Ende der Welt, in dem man die Katastrophe wiederholt durchlebt und sie letztlich gegen ihre Initiatoren rüstet (vgl. Winks 2019).

Entsprechend dieser Richtungsweisung schöpft das apokalyptische Zeitgefühl aus einer überwältigenden Präsenz destruktiver Lebensumstände und kann dennoch als Zeichen radikaler Veränderung und Wiederbelebung verstanden werden. Die andere Seite der Apokalypse beschreibt damit, was Ernst Bloch (1981, 340) als »das Apriori aller Politik und Kultur, die sich lohnt, so zu heißen« verstand. Eine Art »denkender Wunschtraum«, der sich in »absoluter Selbstbegegnung« erschließt und damit ein historisches Vergegenwärtigen im Sinne Benjamins und Berlants begreift: Die Apokalypse tritt ein, wenn die Welt zu nah an einen herantritt, die Widersprüche einer Zeit das ideologische Gefüge nicht mehr halten, sondern aufbrechen und infolgedessen eine Art apokalyptische Überflutung der Geschichte, die Vergangenheit mit aller Kraft in den Bereich der Zukunft treibt.

Die Apokalypse als Zeitgefühl hinterfragt damit auch die Selbstverständlichkeit einer universalen Welt. Wird die Welt als kohärentes allumfassendes Phänomen oder unbegrenzter Horizont menschlichen Handelns in Frage gestellt, werden auch Perspektiven auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in ein neues Bedeutungsfeld gerückt. Das wachsende Gefühl, dass das Ende der Welt, das Ende der Zeit und das Ende des Menschen entscheidend sein könnten, um einem Machtsystem zu entrinnen, das sich selbst als das einzig mögliche positioniert, geht dabei Hand in Hand mit der Vermutung, dass die

universale Welt eben nicht so beständig ist, wie sie sich gibt (vgl. Lynch 2024). Die Philosophin Déborah Danowski und der Anthropologe Eduardo Viveiros de Castro (2017, 20) bringen diese Problematik auf den Punkt, wenn sie erklären, dass das Ende der Welt vor allem die Frage stellt, »für wen die Welt, die endet, eine Welt ist«, und »wer dieses weltliche oder ›verweltlichte‹ Wesen ist, dass das Ende definiert«. Das Ende der Welt wirft also die Frage von Position und Macht auf: Es unterstreicht die Kraft von identitärer Zugehörigkeit, Ethnizität, Gender, Klasse, Befähigung usw. als Parameter der Welt(un)zugehörigkeit.

Koloniale Erfahrungen etwa lassen sich als apokalyptische Brüche oder katastrophische Verluste eigenständiger Kosmologien und Zukunftsentwürfe behandeln, die eine existentielle Desorientierung bewirken und trotzdem permanent Widerstand einfordern. So findet man in den Werken dekolonialer und antirassistischer Denker wie Frantz Fanon (1952), James Baldwin (1963) oder W. E. B. Du Bois (1920) im Sinne Césaires eine Art Sehnsucht nach der Apokalypse, einen Traum vom Ende der Welt als wegweisend für Umbruch und Gerechtigkeit. Auch hier zeigt sich, dass apokalyptische Gefühlslagen, in diesem Fall die Lust oder der Mut zur Apokalypse, richtungsweisend sind: Die Apokalypse orientiert eine radikale Negativität als Handlungsfähigkeit, in dem sie alle unbewussten Bindungen an den Status quo der bestehenden Ordnung überwindet und damit die Zukunft neu auslotet. Die andere Seite der Apokalypse stellt (sich) das Ende der Welt als ein gemeinsames Projekt neu vor: als eine Öffnung für Gestaltungskraft, Widerstand und Gerechtigkeit.

Die Auseinandersetzung mit der vielschichtigen Intersektionalität der Apokalypse ist daher entscheidend, um den aktuellen Krisen und Herausforderungen produktiv zu begegnen, ohne dabei alte und neue Unterdrückungsmuster zu verdichten. Entgegen eines aufklärerischen Universalitätsbestrebens entwirft eine Anerkennung unterschiedlicher kultureller Erfahrungen und Zeitachsen die Apokalypse als eine Art Spektrum, also als etwas, das sich nicht von allen Seiten betrachten und damit beherrschen lässt. Die Apokalypse erscheint phänomenologisch, in der Form des Gefühls: »nicht Gefühl gegen Denken, sondern Denken als Gefühl und Gefühl als Denken« oder das »praktische Bewusstsein« (Williams 1977, 132) einer Zeit, die sich immer wieder neu um die Frage konstituieren muss, was es bedeutete, bedeutet und bedeuten wird, in der Endzeit zu leben.

Was bedeutet es also, auf dem apokalyptischen Zeitgefühl zu beharren; am Ende der Welt festzuhalten? Es auszuhalten und zu durchleben? »Staying with the trouble« oder zu deutsch »Unruhig bleiben«, wie die Philosophin

Donna Haraway (2016) es ausdrückt, erfordert einen spezifischen Blick auf die Gegenwart und ein historisch verankertes Verantwortlich-Werden oder buchstäbliches Antwortfähig-Werden. Benjamin betont, dass dieser Anspruch nicht leichtfertig, wie er es nennt, »billig«, erfüllt werden kann (vgl. 1940, 4). Er erfordert eine politische Positionierung zur ›Welt‹: Das Bewusstwerden einer »krisengeformten Subjektivität« (Berlant 2011, 54), die zwar nicht vollständig zum Ausdruck bringt, wie sich diese Welt anfühlt (oder angefühlt hat), die aber eine Reihe gesellschaftlich relevanter Emotionen erzeugt und damit eine neue Politik des Miteinanders anstößt.

Die Apokalypse bündelt damit die diversen (emotionalen) Widersprüche einer Zeit. Sie birgt eine affektive Spannung, die nicht unbedingt nur Endlichkeit betont, sondern auch politische Wirksamkeit entfaltet. Einerseits beschreibt die Apokalypse einen unaufhaltsamen Verfall: ein anhaltendes Weltende, das seine eigene bedrückende Wiederholung unter dem Deckmantel von Wachstum, Entwicklung und Fortschritt beständig inszeniert und sicherstellt. Aus dieser Perspektive betrachtet hält die Apokalypse einen bedrohlichen Horizont aufrecht, der den Verlauf der Geschichte kontinuierlich auf Zerstörung eicht. Andererseits destabilisiert die Apokalypse dieses nie endende ›Weltende‹ durch ihre Berufung, den Status quo zu durchbrechen und die Zeit selbst zu beenden. Die Apokalypse könnte dann auch die Spuren grausamer Geschichtsschreibung verwischen und so die Welt zerstören, die untergehen muss. Genau diese beiden Formen der Apokalypse begründen ihre dialektische Orientierung zur Weltbildung, ihre Fähigkeit, eine andere Zeit und einen anderen Raum zu offenbaren oder zu öffnen.

6. Schlussfolgerung: Apokalypse als Methode

Die Apokalypse generiert eine Form von unausgesprochenem Wissen und ein Gefühl des politischen Zusammenseins, welche die diversen Zugehörigkeiten zu einer Welt immer wieder neu verhandelt. Dieser Vorgang hastet nicht notwendigerweise in das kollektive Bewusstsein dieser Zeit, obwohl ein solches Drängen auf Bewusst*werden* ein tragender Bestandteil einer apokalyptischen Zeiterfahrung ist. Apokalyptische Gefühlslagen sind vielmehr das Produkt vielschichtiger Machtmechanismen, die normativ wirken, indem sie zeitliche Disziplin durch Formen der Zugehörigkeit und des Ausschlusses hervorbringen und naturalisieren (vgl. Freeman 2010). Die Apokalypse schafft dementsprechend ein spezifisches Gegenwartsverständnis in der Form eines

gefühlten politischen Mit- und Gegeneinanders. Ein zeitgemäßer Apokalypsebegriff muss also weit über die Idee eines auf die Zukunft projizierten Desasters, das im Idealfall keinerlei (systemische) Veränderung verlangt, hinausgedacht werden. Vielmehr wirft die Apokalypse die Frage auf, wie man sich aus der Perspektive einer umbrechenden Zeit mit der Welt sinnstiftend auseinandersetzen kann.

Das Nachdenken über die Zusammensetzung und den Zerfall affektiver Welten ist dabei ebenso zentral wie Überlegungen zur Entstehung und Auflösung verschiedener Bindungen an diese Welt und der Art von Leben, die sie entwerfen (vgl. McCormack 2023, 66). So gesehen ist die Apokalypse weit mehr als ein Forschungsobjekt, das sich mit Rückgriff auf verschiedene methodische Ansätze erschließen lässt. Sie ist auch nicht auf ein semantisches Feld reduzierbar, dessen vielfältige Ausdehnungen es zu erforschen gilt (vgl. Mezzadra/Neilson 2013, 16). Insofern die Apokalypse Mechanismen von Gestaltung und Zerstörung als eine Dialektik zur Offenbarung der emotionalen Vielschichtigkeit einer Zeit und Welt strukturiert, eröffnet sie letztlich einen ganz eigenen erkenntnistheoretischen Weltumgang: Die Apokalypse als Methode.

Wo das Ende der Welt mit dem Philosophen Jacques Derrida (1984, 30) als »ein Thema, eine Sorge, eine Faszination, einen expliziten Bezug und den Horizont […] eines Werkes oder einer Aufgabe« verstanden wird, beschreibt die Apokalypse als Methode eine bestimmte Haltung oder Einfühlsamkeit, in der Zukunftslosigkeit zu Orientierung führt. Die Apokalypse schöpft eine andere Art des Handelns aus Negation und Stillstand. Dies ist in erster Linie eine hermeneutische und mitunter spekulative Vorgehensweise, die aber immer wieder in den Bereich des Politischen vordrängt. Von dieser anderen Seite des Desasters aus betrachtet, erscheint die Apokalypse als ein Werkzeug kultureller, politischer und philosophischer Analyse. Sie ist ein Prisma, durch das die Prämisse einer oder der Welt gebrochen wird und das zugleich durch das Zusammendenken von Weltuntergang und Weltherstellung die Möglichkeiten und Grenzen neuer Welten zu erforschen hilft.

Wo apokalyptische Gefühle gesellschaftliche Spannungen reflektieren, machen sie die Zeit auf eine ganz eigene Weise lesbar. Sie vermitteln ein gemeinschaftliches Sich-ausgeliefert-fühlen oder Festgefahren-sein, im Zuge dessen dem gesellschaftlichen Miteinander sprichwörtlich der Boden unter den Füßen weggerissen wird, weil sich die Zerbrechlichkeit menschlicher Lebenswelten derart aufwirft, dass sich die politischen Bedingungen einer Zeit neu kristallisieren, »nicht als vorherbestimmte Form, sondern als diskursives Konstrukt, das einen imaginären Blickwinkel postuliert«, wie Margaret Hil-

lenbrand (2019, 298) es treffend formuliert. Wo die Apokalypse zur Methode wird, beinhaltet sie also eine eigene Sicht, bei der es darum geht, die Welt anders zu sehen, als sie es eigentlich hergibt.

Ganz ähnlich äußert es jüngst die Philosophin Judith Butler (2025), wenn sie erklärt, dass die Geisteswissenschaften im Vordergrund einer Erschließung der »drängendsten und dringendsten existentiellen Fragen« dieser Zeit stehen, eben weil es darum geht, »eine Vision der Welt« erfahrbar zu machen, die »durch die Neuordnung zeitlicher und räumlicher Koordinaten entsteht und nahelegt, dass die Parameter dieser Welt nicht die Grenzen aller möglichen Welten sind«. Für Butler (2025) ist der Anspruch, »sich eine Zukunft jenseits des Weltuntergangs vorzustellen, […] Teil dessen, was es bedeutet, jetzt zu leben«. Dementsprechend beharrt die Apokalypse als Methode nicht unbedingt auf dem objektivierenden Horizont einer fatalistischen, linearen Zukunftskontinuität, sondern artikuliert die stillen Dynamiken der Ausweglosigkeit als eine Form des Auslotens in einer beschädigten Welt. Dabei geht es in erster Linie darum, einen Umgang mit der Welt zu finden, der nicht mit allen Mitteln am Status quo festhält, sondern die zerstörerische Kontinuität dieser Welt vielfach zersetzt.

Entscheidend für eine solch konstruktiv apokalyptische Methode ist die Befähigung einer zeitgenössischen Apokalypse, die Verflechtungen zwischen Weltgestaltung und Weltverlust in Form struktureller Gewalt unerbittlich in ihrer historischen Gewichtigkeit aufzuwerfen und neu zu thematisieren. Dies verlangt unter anderem, Wissen und Wissenschaft selbst in den Blick einer apokalyptischen Geschichtsschreibung zu nehmen (vgl. Ferreira da Silva 2019), d. h. die analytische Praxis des Erfassens, Erhaltens und Beherrschens zu hinterfragen und weitreichende Ansätze zu entwickeln, Weltumbrüche in das Zentrum eines gemeinsamen Denkens, Erzählens und Handelns zu stellen. Welche Rolle spielen beispielsweise Kritik, Theorie und Methodik in der Durchsetzung weitreichender Weltgestaltung und Weltzerstörung? Welche Bewegungen, politischen Ideen oder intellektuellen Projekte rufen das Ende einer Welt hervor? Und wie verhandelt die Apokalypse ein politisches Verständnis der Gegenwart, nicht unbedingt mit Aussicht auf eine endlose Zukunft des Endes, sondern achtsam gegenüber einer desaströsen und weiterhin lebendigen Vergangenheit?

Es ist hilfreich, hier innezuhalten und sich die Bedeutung der Apokalypse vor Augen zu führen: Etymologisch verweist die Apokalypse vorranging auf Offenbarung, Enthüllung oder gar Intimität. Das Ende der Welt ist der Punkt, an dem das Verborgene zum Vorschein kommt oder eine weniger offensichtliche

Wahrheit das Mosaik der Welt neu zusammensetzt. Tendieren die Menschen vielerorts dazu, die Apokalypse als eine allumfassende oder gar lähmende Katastrophe zu begreifen, gestaltet sich das Ende der Welt so als etwas ultimativ Auf- und Zerrüttendes. Die Apokalypse reißt den Vorhang der Wirklichkeit so kraftvoll und mächtig nieder, dass eine sich auflehnende Welt plötzlich zu nah erscheint und dabei aus den Fugen gerät. Mit anderen Worten: Die Apokalypse entblößt eine Realität, die von Widersprüchen und Ungerechtigkeiten durchdrungen ist und zugleich Handlungsmöglichkeiten entmachtet. Wenn diese Spannungen unmittelbar spürbar werden, lässt sich die Wahrnehmung einer funktionierenden, zukunftsweisenden Welt nicht länger aufrechterhalten. Es ist dieses tiefe Begreifen und Ergreifen der Welt, welches letztlich die Zeit zu einem bebenden Stillstand zwingt. Die Welt gerät ins Stocken; sie fordert grundlegende Veränderung.

Liest man die Apokalypse als eine Kraft, die die revolutionären Möglichkeiten eines historischen Moments entfesselt, vereint sie die Nuancen von intimer Offenbarung und radikaler Öffnung auch methodisch: Auf der einen Seite beleuchtet die Apokalypse eine Verschränkung gesellschaftlicher Krisen und Umstürze mit vertrauten Mustern der Welterfahrung. Auf der anderen Seite kann sie als Perspektive bestenfalls ein tiefgreifendes Vernichten oder eine bedeutungsvolle Auflösung etablierter Welten und festgefahrener Denk- und Lebensweisen bewirken. So explodiert das Kontinuum der Geschichte nach Benjamin im Sinne einer dialektischen und potenziell revolutionären Spannung.

Was braucht es also, um nach einer Welt zu streben, die sich qualitativ von der jetzigen unterscheidet? Auch für Marcuse (2002 [1964]) ist die Fähigkeit, eine bestehende Ordnung zu negieren, die Voraussetzung dafür, sozialen Wandel zu ermöglichen. Die Apokalypse bietet damit mehr als den treibenden Kontext für die Weltuntergangsvorbereitung der Gegenwart. Sie erscheint vielmehr als eine Art affektive Brechstange des Denkens, die genau jene Vorstellungen (sowohl zeitlicher als auch räumlicher Art) zunichte machen könnte, die das unhinterfragte Bestehen dieser Welt ewig gleich herbeiführen. Insofern die Apokalypse das Durchleben zerstörerischer Desaster, Katastrophen und Krisen mit den Möglichkeiten visionärer Energie, tiefgreifender Einsicht und weitreichenden Wandels verschränkt, kann sie als ein Instrument kultureller, politischer und philosophischer Analyse fungieren. Das Ende der Welt als kaleidoskopische Erkenntnislinse differenziert die Prämisse eines selbstverständlichen Weltbegriffs als Objekt diverser Endszenarien und inszeniert stattdessen die vielschichtigen Verkettungen zwischen Zerstörung und Auf-

bau, um mögliche Beschaffenheiten und Einschränkungen anderer Welten zu thematisieren.

Entscheidend ist, dass eine solche Methode den Apokalypsebegriff von seiner strikten Nominalisierung befreit: Apokalypse nicht unbedingt nur als Objekt, sondern als eine dynamische Orientierung, die den Blick in Zukunft und Vergangenheit emotional und intellektuell neu schärft. Ist die Apokalypse, wie die Literaturwissenschaftler*innen Jessica Hurley und Dan Sinykin (2018, 451) vermuten, ein »nie lokalisierbares Ereignis«, welches als »imaginative Praxis die Geschichte für bestimmte Zwecke fortwährend formt und umformt«, und zeigt die Apokalypse genau deshalb auch, »wohin sie gereist ist und womit sie in Kontakt gekommen ist« (Ahmed 2006, 40), dann geht es letztlich nicht unbedingt nur darum, was die Apokalypse im Kontext verschiedener Zeit- und Räumlichkeiten repräsentiert, sondern vor allem darum, was sie *tut*.

Die Apokalypse als Methode initiiert dann eine Art Verhandlung krisenhafter Bedeutungshorizonte: einen ambivalenten Prozess des Denkens und Fühlens durch die Ausweglosigkeit hindurch, der einen bisher selbstverständlichen normativen Weltbegriff erweitert und produktiv in Frage stellt. Dabei geht es nicht nur darum, zu eruieren, welche Subjekt- und Erfahrungshorizonte eine zunehmend apokalyptische Welt hervorgebracht hat, sondern eben auch darum, zu ermitteln, welche Praktiken der politischen, kulturellen und wissenschaftlichen Weltgestaltung den gegenwärtigen Herausforderungen gewachsen sind oder nicht.

Die Apokalypse als Methode verweist damit auf die Gelegenheit, das gängige Verständnis alter und neuer Zwangslagen vom individuellen bis zum globalen Maßstab erheblich zu verändern und unerwartete intellektuelle Wendepunkte hervorzubringen, die in einer Vielzahl neuer Entwicklungen und Fragen in Wissenschaft, Politik, Aktivismus und kreativer Praxis ihren Ausdruck finden könnten. In einer Zeit, die hartnäckig von Weltzerstörung und Weltgestaltung geprägt ist, erscheint die Apokalypse nicht mehr als ein spezielles Unterfangen oder eine moralische Erzählung, sondern als zentrale Orientierung im Umgang mit den stetig eskalierenden Herausforderungen und Chancen, die unsere vielen Welten durchdringen. Ist dies wirklich eine oder sogar *die* Zeit der Apokalypse, so erprobt sie vielleicht trotz allem das Erzählen einer anderen Geschichte: eine Geschichte, die unsere Welt bewegt.

Literatur

Agamben, Giorgio 2005: The Time That Remains: A Commentary on the Letter to the Romans. Übersetzt von Patricia Dailey. Stanford.

Ahmed, Sara 2006: Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others. Durham.

Ahmed, Sara 2014: The Cultural Politics of Emotions. Edinburgh.

Anders, Günther 1972 [1956]: Thesen zum Atomzeitalter. In: Anders, Günther (Hg.): Endzeit und Zeitenende: Gedanken über die atomare Situation. München.

Baldwin, James 1963: The Fire Next Time. New York.

Barad, Karen 2017: Troubling time/s and ecologies of nothingness: Re-turning, re-membering and facing the incalculable. In: New Formations. 92/1, S. 56–86.

Behrens, Roger 2002: Dialektik im Stillstand. Ein materialistischer Orientierungsversuch mit Walter Benjamin in der gegenwärtigen Krise. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hg.): Bildung/Transformation. Bielefeld, S. 59–72.

Benjamin, Walter 1989: Gesammelte Schriften, Band V: Das Passagen-Werk. Tiedemann, Rolf (Hg.). Frankfurt a. M.

Benjamin, Walter 1991: Gesammelte Schriften, Band I: Das Passagen-Werk. Tiedemann, Rolf und Hermann Schweppenhäuser (Hg.). Frankfurt a. M..

Benjamin, Walter 1940: Über den Begriff der Geschichte. Halle. https://www.burg-halle.de/home/129_baetzner/SoSe_2017/benjamin_Ueber_den_Begriff_der_Geschichte.pdf [zuletzt: 03.04.2026].

Berlant, Lauren 2011: Cruel Optimism. Durham.

Berlant, Lauren 2015: Structures of Unfeeling: »Mysterious Skin«. In: International Journal of Politics, Culture, and Society. 28/3, S. 191–213.

Bloch, Ernst 1918: Geist und Utopie. München.

Brown, Wendy 2017: Demokratie unter Beschuss: Der Apokalyptische Populismus. In: Democracy Lecture. 28/6, online: https://mediathek.hkw.de/audio/demokratie-unter-beschuss--der-apokalyptische-populismus---wendy-brown [zuletzt: 26.07.2025].

Butler, Judith 2025: To Imagine a World After This, Democracy Needs the Humanities. In: LitHub, online: https://lithub.com/judith-butler-to-imagine-a-world-after-this-democracy-needs-the-humanities/ [zuletzt: 27.07.2025].

Césaire, Aimé 2001: Notebook Of A Return To The Native Land. Connecticut.

Danowski, Déborah/Viveiros de Castro, Eduardo 2017: The Ends of the World. Cambridge.

Derrida, Jacques 1984: Of An Apocalyptic Tone Recently Adopted In Philosophy. In: Oxford Literary Review. 6/2, S. 3–37.

Du Bois, William Edward Burghardt 1920: The Comet. In: Du Bois, William Edward Burghardt (Hg.): Darkwater. Voices from Within the Veil. New York.

Fanon, Frantz 1952. Black Skins, White Masks. New York.

Fisher, Mark. 2009: Capitalist Realism: Is There no Alternative. Winchester.

Freeman, Elizabeth 2010: Time Binds: Queer Temporalities, Queer Histories. Durham.

Ferreira da Silva, Denise 2019: An End to »this« World. Denise Ferreira da Silva interviewed by Susanne Leeb and Kerstin Stakemeier. In: Texte zur Kunst. 12/4, online: https://www.textezurkunst.de/de/articles/interview-ferreira-da-silva/ [zuletzt 27.07.2025].

Fukuyama, Francis 1992: The End of History and the Last Man. London.

Gago, Verónica 2021: Für eine Feministische Internationale: Wie wir alles verändern. Münster.

Grillmayr, Julia/Hentschel, Christine 2024: World without Humans, Humans without World: Apocalyptic Passions in the Anthropocene. In: Stümer, Jenny/Dunn, Michael (Hg.): Worlds Ending. Ending Worlds: Understanding Apocalyptic Transformation. Berlin, S. 209–226.

Grusin, Richard 2018: Introduction. In: Grusin, Richard (Hg.): After Extinction. Minneapolis, S. vii–xix.

Guanzini, Isabella 2020: Die Zärtlichkeit am Ende? Apokalyptische Gefühle in der Zeit der Unberührbarkeit. In: Kröll, Wolfgang/Platzer, Johann/Ruckenbauer, Hans-Walter/Schaupp, Walter (Hg.): Die Corona-Pandemie. Ethische, gesellschaftliche und theologische Reflexionen einer Krise. Baden-Baden, S. 257–270.

Haraway, Donna 2016: Staying with the Trouble, Making Kin in the Chthulucene. Durham.

Hillenbrand, Margaret 2019: Ragpicking as Method. In: Rojas, Carlos (Hrsg): Method as Method. In: Prism. 16/2, S. 260–297.

Hurley, Jessica/Sinykin, Dan 2018: Apocalypse: Introduction. In: ASAP/Journal. 3/3, S. 451-466.

Jameson, Fredric 1996: The Seeds of Time. New York.

Kirsch, Robert E./Ray, Emily 2025: Be Prepared: Doomsday Prepping in the United States. New York.

Lynch, Thomas 2024: A Political Theology of the World. In: Stümer, Jenny/Dunn, Michael (Hg.): Worlds Ending. Ending Worlds: Understanding Apocalyptic Transformation. Berlin, S. 21–36.

McCormack, Derek P. 2023: The Elements of Affect Theories. In: Seigworth, Gregory J./Pedwell, Carolyn (Hg.): The Affect Theory Reader 2. Worldings. Tensions. Futures. Durham, S. 63–84.

Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett 2013: Border as Method, or the Multiplication of Labor. Durham.

Nixon, Rob 2011: Slow Violence and the Environmentalism of the Poor. Cambridge, MA.

Timofeeva, Oxana 2014: The End of the World: From Apocalypse to the End of History and Back. In: e-flux. 56, online: https://www.e-flux.com/journal/56/60337/the-end-of-the-world-from-apocalypse-to-the-end-of-history-and-back/ [zuletzt 27.07.2025].

Whyte, Kyle Powys 2021: Against Crisis Epistemology. In: Hokowhitu, Brendan/Moreton-Robinson, Aileen/Tuhiwai-Smith, Linda/Andersen, Chris/Larkin, Steve (Hg.): Routledge Handbook of Critical Indigenous Studies. London, S. 52–64.

Williams, Raymond 1977: Structure of feeling. In: Williams, Raymond (Hg.): Marxism and literature. Oxford, S. 128–135.

Williams, Raymond 1979: Politics and Letters. London.

Williams, Raymond 2014 [1954]: Preface to Film. In: MacKenzie, Scott (Hg.): Film Manifestos and Global Cinema Cultures: A Critical Anthology. Berkeley, S. 607–613.

Winks, Christopher 2019. Black Apocalypse, Tonight at Noon. In: The A-Line. A journal of progressive thought. 1/8, online: https://alinejournal.com/convergence/black-apocalypse-tonight-at-noon/ [zuletzt: 27.07.2025].

Yusoff, Kathryn 2018: A Billion Black Anthropocenes or None. Minneapolis.

Žižek, Slavoj 2010: Living in the End Times. London.

Zupančič, Alenka 2016a: The End. In: Provocations. 1, S. 1–9.

Zupančič, Alenka 2016b: The Fantasy of the End. In: Jnanapravaha Mumbai Conference. December 2016, online: https://www.youtube.com/watch?v=ybA7pYDRM4Q [zuletzt: 21.03. 2025].

Zupančič, Alenka 2017–18: The Apocalypse is (Still) Disappointing. In: Journal of the Circle for Lacanian Ideology Critique. 10–11, S. 16–30.

Zupančič, Alenka 2022: Back to the Future of the End. Public Lecture at the Gauss Seminar of the Humanities Council Princeton University, 3 Mai.

https://humanities.princeton.edu/2022/05/03/video-gauss-seminars-in-criticism-features-philosopher-alenka-zupancic/ [zuletzt: 03.04.2026].

Politische Bildung und Dystopiefähigkeit

Alexander Neupert-Doppler

Während es heute an utopischen Zukunftsentwürfen mangelt, so zumindest die einhellige Klage von Seiten des Feuilletons und Teilen der Sozialwissenschaften, scheinen dystopische Szenarien Konjunktur zu haben. Handelt es sich bei Dystopien allerdings ebenso wie bei Utopien um eine Form des Möglichkeitsdenkens, so verschärfen Diagnosen der Postapokalypse noch die pessimistischen Zeitdiagnosen. Im Aufruf zur Tagung ›We are doomed! Politische Bildung in der Postapokalypse‹ hieß es dementsprechend, es sei »nicht mehr zielführend, von einer drohenden, einer kommenden Apokalypse zu sprechen, weil es in der modernen Welt längst keinen nicht-apokalyptischen Zustand mehr gibt«[1]. Begriffsgeschichtlich ist dies etwas verwirrend, schließlich meint Apokalypse im ursprünglichen biblischen Kontext nicht etwa den Weltuntergang selbst, sondern dessen prophetische Offenbarung. Richtig ist daran, dass wir insofern in post-apokalyptischen Zeiten leben, als etwa die Erderhitzung längst als katastrophaler Trend enthüllt worden ist. Fast schon zum Sprichwort geworden ist der von Mark Fisher (1968–2017) tradierte Satz »Es ist einfacher, sich das Ende der Welt vorzustellen als das Ende des Kapitalismus« (Fisher 2013, 8), den Fisher selbst als »einen Fredric Jameson und Slavoj Žižek zugeschriebenen Satz« (ebd.) bezeichnet. Zunächst handelt es dabei um eine Aussage über Vorstellungskraft, also Phantasie. Jean Peters widerspricht: »Das Problem mit der Phantasie ist nur immer, dass man sich kaum vorstellen kann, wie eine Welt aussieht, in der die Klimakrise alles verändert hat. Für viele ist es einfacher, sich in Star Trek einzufühlen. Eine Welt, in der nur noch zwei Milliarden Menschen leben können, weil die Ressourcen aufgebraucht sind und der größte Teil der Welt in Dürren untergeht, fällt da schwerer« (Peters 2021, 195).

1 https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Flyer_u_Plakate/cfp_post_apokalypse.pdf [zuletzt: 7.11.2025].

Ob Science-Fiction wie Star Trek, wo eine utopische Gesellschaft nach dem Ende des Kapitalismus vorgestellt wird, oder Climate Fiction, die das Ende unserer Welt in Folge von Klimakatastrophen vorstellt, es bleiben Fragen, die sowohl das Utopische wie das Dystopische betreffen und Politische Bildung angehen. 1. In welchen Formen treten solche Phantasien auf und wie wirken sie? 2. Was macht Dystopiefähigkeit als Kompetenz, die Fähigkeit sich Drohendes vorzustellen, eigentlich aus? 3. Was sind Konzepte einer entstehenden Dystopiedidaktik?

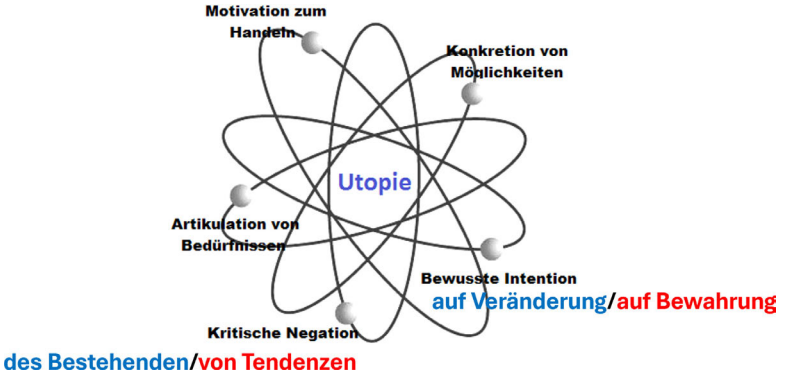
1. Formen und Funktionen des Utopischen und Dystopischen

Die von mir vorgeschlagene Bestimmung des Utopischen geht aus von fünf Funktionen: »Als Negation des Bestehenden, Intention auf Besseres, Konkretion von Möglichkeiten, Motivation von Aktivitäten, Artikulation von Bedürfnissen und Option auf Orientierung steht utopisches Bewusstsein nicht nur neben kritischem Bewusstsein und politischem Bewusstsein, sondern bildet mit diesen eine Konstellation, deren Gravitationszentrum ein noch zu umkreisendes emanzipatorisches Bewusstsein ist« (Neupert-Doppler 2015, 179 f.). Utopisches Denken hebt an mit der Kritik bestehender Widrigkeiten (Adorno) und der Absicht auf Veränderung (Landauer), es drückt qualitative Bedürfnisse aus (Marcuse) und motiviert zu einem politischen Handeln (Mannheim), das Möglichkeiten verwirklicht (Bloch) – sofern dazu eine historische Gelegenheit besteht (vgl. Neupert-Doppler 2019).

Im Hinblick auf die Funktionen des Dystopischen lässt sich dieses Modell ergänzen (Abb. 1).

Gehen Utopien von der umfassenden Kritik des Bestehenden aus, so knüpfen Dystopien bei den Tendenzen an, die sich in dessen Rahmen abzeichnen. Mehr noch als konkrete Utopien, deren Ermöglichungsbedingungen definitionsgemäß vorliegen, bleiben konkrete Dystopien einer linearen Zeitlichkeit verbunden: So könnte es kommen, wenn wir nichts dagegen tun. Es besteht eine größere Nähe zu Prognosen. Spielen Bedürfnisse, die in der Utopie erfüllt, aber in der Dystopie verletzt würden, eine ähnliche Rolle, so setzt die dystopische Intention mehr auf Bewahrung denn auf Veränderung. Vorgestellt wird eine drohende Gefahr, vor welcher die Dystopie warnt.

Abb. 1: Fünf Funktionen von Utopie bzw. Dystopie (nach Neupert-Doppler 2022, 11)



Was die Formen des Dystopischen angeht, finden sich weitgehend Parallelen zur Utopie. So wie die utopische Tradition mit Thomas Morus (1478–1535) und seiner Roman-Utopie *Utopia* (1516) beginnt, steht am Anfang der dystopischen Linie Mary Shelly (1797–1851) mit ihrer Roman-Dystopie *Verney, der letzte Mensch* (1825). Können die Utopier bei Morus ihre Bedürfnisse erfüllen, indem sie planvoll wirtschaften, scheitern die Menschen bei Shelly an einer globalen Pandemie, die letztlich den Untergang der Menschheit bedeutet.

Während allerdings die literarische Utopie im 19. Jahrhundert als Vorbild eines utopischen Sozialismus gedeutet wurde, blieb die Dystopie eher fiktional fixiert. Für Karl Kautsky (1854–1938), den Theoretiker der marxistischen Sozialdemokratie in Deutschland, war Morus »der Vater des utopistischen Sozialismus, der mit Recht nach der Utopia seinen Namen erhalten hat. Dieser ist utopistisch weniger wegen der Unerreichbarkeit der Ziele, als wegen der Unzulänglichkeit der Mittel, die ihm zu deren Erreichung zu Gebote stehen« (Kautsky 1888). Hatte Morus eine Insel beschrieben, so versuchten sich die Utopisten des 19. Jahrhunderts an Insellösungen, an der Vorwegnahme des Erhofften in experimentellen Gemeinschaften, Siedlungs-Utopien. Sozialismus hingegen, der für Kautsky keine Utopie, sondern wissenschaftliche Prognose ist, müsse hingegen einen »anderen Umfang haben als die Phalanstères und sozialistischen Kolonien aus dem Anfang unseres Jahrhunderts« (Kautsky 1892). Nichtsdestotrotz halten bis heute Utopietheoretiker*innen an solchen gelebten Utopien fest. »Reale Utopien sind Institutionen, Verhältnisse und Praktiken, die in der Welt, wie sie gegenwärtig beschaffen ist, entwickelt werden können« (Wright 2017, 11).

So etwas wäre für Dystopien widersinnig: Warum auch sollten Menschen die Verhältnisse, die etwa in H. G. Wells *Die Zeitmaschine* (1895), in *Schöne neue Welt* (1932) von Aldous Huxley oder in George Orwells *1984* (1949) beschrieben werden, ausprobieren wollen? Zwar ist die reale Möglichkeit auch in heutigen Dystopien präsent, wie z. B. die globale Hitzekatstrophe in Kim Robinsons *Ministerium für die Zukunft* (2020), aber der Sinn dystopischer Vorstellungen ist eben nicht Vorwegnahme (prefiguration), sondern Vermeidung (prevention). Höchstens gibt es Menschen, die Vorausplanung (preplanning) für ebenso vergeblich halten wie die Vermeidung von Katastrophen: »*Prepper sind Menschen, die sich vorbereiten auf den Tag, an dem nichts mehr so ist wie zuvor*« (Keller 2021). Ihre Vorbereitung (preparation) ist dystopisch motiviert.

Die Orte der Prepper, ob einsame Hütten oder eigene Bunker, entstehen zwar in der Gegenwart, lösen ihren Gegenwert aber erst dann ein, wenn eine Dystopie wirklich wird. Insofern verfehlt diese Praxis gerade den pädagogischen Kern des Dystopischen, nämlich vor Verhältnissen zu warnen, deren Eintreten verhindert werden soll. Eine Ausnahme findet sich interessanterweise in der Roman-Utopie Hyphen (2024) von Luise Meier, wo eine Praxis beschrieben wird, die »nicht wie die Rechten auf Autarkie und Abschottung setzt beim Preppen, wofür so ein Bunker oder das Dosenfutter ja auch als Bild steht, sondern von Anfang an auf Mutual Aid und Community Resilience« (Meier 2024, 239). Allerdings erweist sich hier der Aufbau von Resilienz durch Vorbereitung nicht einfach als Bedingung des Überlebens, sondern als Ermöglichungsbedingung einer Utopie, die sich konstituiert, indem eine globale Krise zum Kairós der Transformation wird.

So sehr sich also die fiktionalen Formen von Roman-Utopie und Roman-Dystopie ähneln, so wenig tun dies utopische Prefiguration und dystopische Preparation. Gelebte Utopie lebt vom Bild der besseren Zukunft, Preppertum von deren Ausbleiben.

Eine große Nähe besteht hingegen bei den Formen von Utopie und Dystopie, die sich nicht künstlerischer, sondern wissenschaftlicher Methoden der Vorstellungskraft bedienen. So wäre für Theodor W. Adorno (1903–1969) »eine der theoretischen Gestalten der Utopie […], daß man konkret sagen würde, was bei dem gegenwärtigen Stand der Produktivkräfte der Menschheit möglich wäre« (Adorno 1964, 363). Nicht im Sinne von Musks Neo-Futurismus, der Ästhetik des Weltraumflugs für Superreiche, sondern im Sinne einer radikalen Arbeitszeitverkürzung im Rahmen einer Bedarfswirtschaft.

Was Adorno im Sinn hat, bleibt, bei aller Kritik der instrumentellen Vernunft, Aufklärung über die Aufklärung: Welche Möglichkeiten können Natur-,

Technik- und Sozialwissenschaften benennen, um die Utopien der Gegenwart zu konkretisieren? Dem Utopischen kommt dabei eine immanent pädagogische Aufgabe zu: Es soll eine Vorstellung vermittelt werden, was möglich wäre, wenn wir bereit und in der Lage sind es umzusetzen. Eva Marlene Hausteiner weist dem Dystopischen eine vergleichbare Aufgabe zu: »Die Einsicht darüber, wie eine dystopische Zukunft realistisch aussehen könnte, soll einen politischen und gesellschaftlichen Lernprozess anstoßen« (Hausteiner 2020, 33).

Wie aber kann diese Einsicht entstehen und worin bestünde der erwähnte Lernprozess? Welche Hindernisse stehen dagegen, die den Weg durchs Dystopische erschweren?

2. Apokalypse-Blindheit und die Kompetenz Dystopiefähigkeit

Günther Anders (1902–1992) sprach im Kalten Krieg von der »Apokalypse-Blindheit« (Anders 1956, 268) der modernen Gesellschaften angesichts der Gefahr eines dritten Weltkrieges, der mit Atomwaffen geführt würde. Eine Erklärung dafür fiel ihm damals relativ leicht: »Die Fähigkeit, uns auf ›Ende‹ einzustellen, ist uns durch den generationenlangen Glauben an den angeblich automatischen Aufstieg der Geschichte genommen worden« (ebd., 269). Wie aber konnten die Menschen nach 1945, also im Bewusstsein der Ereignisse, die mit den Namen Auschwitz und Hiroshima bezeichnet sind, noch an ein Fortschreiten der Geschichte denken? Mit dem Mythos der »Stunde Null« konnten die Deutschen, die mit ihrem Menschheitsverbrechen davongekommen waren, die Vergangenheit verdrängen und den Fortschritt von vorne beginnen lassen. Was für das Volk der Täter ideologisch nahe liegt, ist nicht so zwingend für die Welt. Obwohl die atomare Apokalypse nach Anders Interpretation eingetreten war, denn die Gefahr der Atombombe war offenbart worden, blieb der »Fortschritts-Mentalität« die »Vorstellung des niemals abbrechenden Besser-werdens der Welt« (ebd., 271).

Was Anders als klaren Dualismus von ewigem Fortschritt versus apokalyptisches Ende beschreibt, stellt sich im Rückblick auf das 20. Jahrhundert differenzierter dar. Nicht nur eine revolutionäre Wende, auch ein offenbartes Ende schien phasenweise denkbar. »So ist es seit den 1970er Jahren wieder zu einer Rückkehr zu apokalyptischen Geschichtsmodellen gekommen, die das Ende der Welt, die Vernichtung der Menschheit oder zumindest eines Großteils ihrer kulturellen Errungenschaften in Aussicht stellen. Unter dem Ein-

fluss gegenwärtiger Krisensymptome wie des Klimawandels […], der Umweltverschmutzung und anderer bedrohlicher Änderungen der Natur gewinnt diese Zeitfigur gegenwärtig wieder an Einfluss« (Hölscher 2020, 277).

Das Wort sollte allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass Anders und Hölscher verschiedene Apokalypsen meinen: Die offenbarte Gefahr des Atomkrieges ist mit einer Plötzlichkeit verbunden, in den Explosionen des Nuklearkrieges käme das Ende schnell. Die offenbarte Realität der Erderhitzung ist nicht nur bereits wirklich, sondern langsam. Erosionen der Artenvielfalt, der Lebensräume und bewohnbarer Orte sind eine Katastrophe, die im rasenden Stillstand des Konsumismus übersehbar ist. Ist der Fortschrittsglaube gewichen, so kann auch Alternativlosigkeit als Ende erscheinen.

So wie sich die Utopiebildung damit abmüht, radikale politische Ziele vorstellbar zu machen (vgl. Neupert-Doppler 2023), so steht auch die Dystopiebildung vor mehreren Widerständen. Statt sich zukünftige Chancen oder drohende Gefahren auszumalen, kann sich das Zeitbewusstsein, wie Zygmunt Bauman (1925–2017) vertrat, auch der Vergangenheit zuwenden. »Das 20. Jahrhundert, das mit futuristischen Utopien begann, endete in Nostalgie« (Bauman 2017, 10). Ebenso ist es möglich, dass Menschen so sehr an die Negativität des Fortschreitens gewöhnt sind, dass sie an der Gegenwart resignieren. Was Millennials denken, »wenn sie das Wort ›Fortschritt‹ hören, ist die Aussicht, dass immer mehr Arbeitsplätze […] von Computern und von Computern gesteuerten Robotern übernommen werden« (ebd., 75). Weiterhin setzen sowohl Utopie als auch Dystopie handlungsfähige Menschen voraus, die Möglichkeiten verwirklichen, Gelegenheiten ergreifen und Gefahren tatkräftig abwenden können. Wo aber Angst, gar Panik herrschen, werden auch keine Handlungsoptionen mehr entdeckt, »man könnte sagen, dass die Panik die totale Abwesenheit des Kairós ist« (Negri 2003, 148). Die Befunde sind, auch innerhalb einer Generation, keineswegs eindeutig. Einerseits brachte die Apokalypse einer Klima-Katastrophe Millennials auf die Straße, wie Hölscher (2020) bemerkt, andererseits »sind die ›Millennials‹ […] die erste Nachkriegsgeneration, die nicht von Aufstiegserwartungen, sondern von der Furcht geprägt ist, die von ihren Eltern erreichte soziale Stellung nicht halten zu können« (Bauman 2017, 75 f.).

Für die Politische Bildung gilt es, zwischen Affekten und Effekten zu unterscheiden. Nostalgie für die 1960er Jahre gibt es in Geschmacksrichtungen, als rechte Nostalgie für eine vorfeministische Kleinfamilie ebenso wie als linke Nostalgie für einen Sozialstaat im Entstehen. Stillstand als Gefühl regt antiautoritäre Revoluzzer ebenso auf wie autoritäre Rebellen. Als Affekt kann Furcht

vor der Zukunft im Effekt Anlass zu persönlicher, neoliberaler Selbstoptimierung geben oder zu politischer Solidarisierung. Auch Apokalypsen bieten eine Bandbreite von Reaktionsmustern: Eine offenbarte Bedrohung kann im Modus der dystopischen Warnung verstanden werden oder als Angstlust konsumierbar sein. Zum Beispiel können auch warnend gemeinte Katastrophenfilme unterhalten. Die Vorstellung gewaltiger Herausforderungen kann Menschen resignieren lassen oder zum politischen Handeln motivieren. Letztlich läuft es auf Varianten eines exemplarischen Lernens hinaus, denn »das ›absolute Ende von allem‹ will und kann sich doch kaum jemand wirklich vorstellen« (Distelmeyer 2013, 40).

Weder Utopien noch Dystopien sind tatsächlich Abbilder von Zukunft bzw. Zukünften. Sie sind vielmehr Leitbilder ihrer Gegenwart, deren Leistung, wie es Freud für die Nachtträume und Bloch für die Tagträume beschrieben hat, in einer Verdichtung besteht. Gerade in den Roman-Utopien und Roman-Dystopien werden Aspekte zugespitzt und dadurch vorstellbar. So wie *Utopia* (Morus 1516), *Ökotopia* (Callenbach 1975) und *Pantopia* (2022) für spezifische utopische Möglichkeiten stehen, nämlich Gemeineigentum bei Morus, Balancewirtschaft bei Callenbach und eine KI-gestützte Weltrepublik bei Hannig, so stehen auch Dystopien für thematische Felder. *Schöne neue Welt* (Huxley 1932) für Eugenik, *1984* (Orwell 1949) für den Überwachungsstaat, *Report der Magd* (Atwood 1985) für patriarchalische Herrschaft und eine Reihe neuerer Roman-Dystopien für die Erderhitzung, so etwa *Heißzeit* (Speich 2015), *Das Ministerium für die Zukunft* (Robinson 2020) oder *Phytopia* (Zerbe 2024).

Im selben Modus der Verdichtung sind Dystopien zu verstehen, die nicht künstlerisch ausgearbeitet sind, sondern bei Demonstrationen in Form von Slogans auf Transparenten auftauchen. Bei der Bewegung ›Seebrücke‹ verweist ab 2018 die Parole von der ›Festung Europa‹ auf die Dystopie der antimigrantischen Abschottung. Bei den ›Fridays for Future‹ ist es das beliebte Motiv ›There is no Planet B‹, das auf die Gefahr der Unbewohnbarkeit unseres Planeten hinweist. Um 2020 wird die ›Stadt der Reichen‹ zum dystopischen Motiv, gegen das sich Mieterbewegungen wehren. Auch wenn Parolen weniger ausgefeilt sind als Romane, so sind es doch Warnungen und Äußerungen von Dystopiefähigkeit.

Ein interessantes Phänomen sind Überschneidungen zwischen dystopischen Formen. So ist etwa die Kleidung der Mägde aus Atwoods Roman-Dystopie inzwischen zu einer Art Uniform feministischer Demonstrationen in verschiedenen Ländern geworden, zur Protest-Dystopie. Unter dem gleichen Titel wie die Roman-Dystopie *Heißzeit* (2015) von Andreas Speich erschien

2020 eine klimawissenschaftliche Dystopie von Mojob Latif. Ob die dystopische Warnung fiktiv ausgestaltet wird, ob sie performativ auf die Straße getragen wird oder ob sie wissenschaftlich-argumentativ vorgetragen wird – eine konkrete Dystopie ist Hinweis auf Tendenzen in der Realität, deren Fortschritt zu verhindern ist. Als solche ist sie sozial- und kulturwissenschaftlich Gegenstand der Beobachtung und ein Mittel, das in der Politischen Bildung eingesetzt werden kann. Dystopiefähigkeit ist im Kern Vorstellungskraft, die Kraft sich etwas vorzustellen, was noch nicht ist. Wie kann sie methodisch gebildet werden?

3. Von der Post-Apokalypse zur politischen Dystopiebildung

Heutige Zukunftsvorstellungen stehen in einem interessanten Verhältnis zu theologischen Traditionen, politischen Ideen und wissenschaftlichen Verfahrensweisen. Ordnend lassen sich hinsichtlich der jeweiligen Funktionen Reihen bilden, die zunächst das Verständnis für die jeweilige Denkart befördern. Die Utopie ist oft zurückgeführt worden auf die theologische Vorstellung der Eschatologie, also der Lehre von der messianischen Zeit. Eine Verschiebung nennt Martin Buber (1878–1965): »Für die Eschatologie geschieht […] der entscheidende Akt von oben, für die Utopie ist alles dem bewussten Menschenleben unterworfen« (Buber 1945/1967, 20). Utopie ist säkularisierte Eschatologie, denn nicht Gott gewährt die Rückkehr ins Paradies, sondern »den technischen und technologischen Kräften des fortgeschrittenen Kapitalismus […] wohnen utopische Möglichkeiten inne, und die rationale Nutzbarmachung dieser Kräfte in weltweitem Ausmaß würde in durchaus absehbarer Zukunft Armut und Knappheit beenden« (Marcuse 1969, 244).

Die Dystopie ist mit der Prophetie verwandt, wie sie im Alten Testament beschrieben ist. Hier werden zwar göttliche Strafen angekündigt, falls das Volk in seiner Sündhaftigkeit verbleibt, es gibt aber immer auch den Weg der Vermeidung, der Um- und Rückkehr. Wissenschaftlich entspricht dem das Verfahren der Prognose, das eben keine Weissagung der Zukunft ist, sondern eine Hochrechnung von Tendenzen. Ein bekanntes Beispiel ist die Prognose, die Dennis Meadows für den Club of Rome aufgestellt hat:

> »Wenn die gegenwärtige Zunahme der Weltbevölkerung, der Industrialisierung, der Umweltverschmutzung, der Nahrungsmittelproduktion und der Ausbeutung von natürlichen Rohstoffen unverändert anhält, werden die ab-

> soluten Wachstumsgrenzen auf der Erde im Laufe der nächsten hundert Jahre erreicht. […] Es scheint möglich, die Wachstumstendenzen zu ändern und einen ökologischen und wirtschaftlichen Gleichgewichtszustand herbeizuführen« (Meadows u. a. 1972, 17).

Die Dystopie von ›absoluten Wachstumsgrenzen‹ steht wie jede Prophezeiung unter Vorbehalt, es soll ebenso möglich sein, einen (utopischen) ›Gleichgewichtszustand herbeizuführen‹.

Die Apokalypse als göttliche Offenbarung der Zukunft verbindet das Versprechen der Eschatologie auf Erlösung mit den bedrohlichen Ankündigungen der Propheten, aber unter dem Vorzeichen der Unvermeidlichkeit. Es wird kommen, wie es kommen muss.

Hier wäre ein mögliches spätmodernes Verständnis, davon auszugehen, dass die Apokalypse, also die Ankündigung des Klimawandels zwecks seiner Verhinderung, in eine Post-Apokalypse übergegangen ist: Die Erderhitzung ist nicht mehr zu stoppen und die Katastrophe nimmt ihren Lauf. Eine solche Lesart kann gegen das utopische wie dystopische Denken gewendet werden: Für die Suche nach Möglichkeiten für ein gutes Leben ist es ebenso zu spät wie für die Warnung vor einem schlechten Leben. Was bliebe, wäre letztlich nur noch die Frage nach dem Überleben. Was heißt dann Politik?

Das aktivistische Kollektiv *ausgeCO2hlt* schreibt dazu über mögliche Reaktionsweisen, die aber eher individuell und vereinzelnd als kollektiv und politisch sind: »Die Apokalypse kann also individuell durchaus auch positiv belegt sein: Menschen können sich nach ihr sehnen, wenn die Ohnmacht der Gegenwart nur stark genug ist. […] Die Klimakrise als planetare Rache an den Menschen« (ausgeCO2hlt 2022, 21). Die Rolle Gottes als Rächer in der biblischen Apokalypse nimmt hier die Natur ein, welche die Menschen mit klimatischen Bedingungen strafen würde, die unerträglich sind. Hier wäre die Apokalypse Gewaltphantasie, die alle Menschen für schuldig erklärt. Alternativ steht die Erzählung der post-apokalyptischen Flucht in Hedonismus: »Ein Bekannter wanderte nach Neuseeland aus, mit den Worten: ›Ich genieße die letzten Jahre, die uns auf diesem Planeten noch bleiben. Ändern können wir eh nichts mehr‹« (ebd., 18).

Apokalypse und Eschatologie sind verwandte Konzepte: Wenn der Messias kommt, kommt er, um die alte Welt zu vernichten und eine neue Welt entstehen zu lassen. Dystopie und Utopie hingegen stapeln, wie die Prophetie, tiefer und erwarten mehr. Klimagerechtigkeit muss keine Utopie der vollkommenen Erfüllung sein, sondern »der Fokus läge auf einem ›fairen Umgang mit

dem Wenigen‹, einem – schon heute notwendigen – gemeinsamen und solidarischen Tragen der Krise« (ebd., 55). Klimawandel muss keine Dystopie der vollkommenen Vernichtung sein, als solche ist die Vorstellung vom Nichts ohnehin kaum zu ertragen, befördert Aggression oder Flucht. Letztlich bleiben apokalyptische Erzählungen, gerade aufgrund ihres Fatalismus, oft folgenlos. »Die Form dieser Ansprache in den Phantasien des Untergangs, die konspirative Totalität des gewissen Ungewissen, begünstigt die Folgenlosigkeit« (Distelmeyer 2013, 122). Wer immer für den Untergang verantwortlich gemacht wird, Gott Vater, Mutter Natur oder eine geheime Verschwörung, wir selbst sind es hier nicht. Dystopiebildung hingegen beabsichtigt, politische Handlungskompetenz zu stärken.

Ihre Methoden stehen dabei in einer engen Beziehung zu den Formen des Dystopischen. Ästhetisch-politische Bildung, Erlebnispädagogik und aktivistische Bildungskonzepte sind drei Ansätze, die hier eine Rolle spielen und die nun anhand von drei Beispielen vorgestellt werden.

Christina Gibbs und Uta Löhrer sind die Autorinnen von *Begleitmaterial für den Unterricht*, 2021 herausgegeben von der bayerischen Landeszentrale für politische Bildung. Im Mittelpunkt steht bei Ihnen die Roman-Dystopie *Report der Magd*. Im Vorwort zur Handreichung betont Rupert Grübl, Direktor der Landeszentrale, die dystopischen Aspekte der Warnung und Verdichtung: »Schon 1985 warnte Atwood in ihrer Dystopie, in der die kanadische Schriftstellerin eine düstere Zukunft für das Gebiet der USA entwarf, genau vor einem solchen Szenario: Eine pseudochristlich-fundamentalistische Sekte regiert das Land mit Terror, Frauen haben keinerlei Rechte und werden als ›Gebärmaschinen‹ betrachtet und behandelt, (vermeintliche) Gegner des Systems auf furchtbare Weise gefoltert und hingerichtet. Umweltkatastrophen bedrohen die Welt und es werden Kriege um Ressourcen geführt. Atwood betonte bereits vor mehr als 35 Jahren, dass in ihrem Roman nichts an Grausamkeiten und Katastrophen erfunden sei, dass sie nur verschiedene Aspekte zu einer Geschichte verdichtet habe« (Gibbs/Löhrer 2021, 3).

Fundamentalismus, autoritäre Staaten, Frauenverachtung, ökologische Katastrophen und Kriege gehören unser Gegenwart an, in der Dystopie werden Tendenzen zugespitzt. In der skizzierten Unterrichtseinheit sollen sich Schüler*innen zuerst mit den Konzepten Utopie/Dystopie auseinandersetzen und ihre Utopien zeichnerisch gestalten (ebd., 6). In einem zweiten Schritt würden die Hintergründe dystopischer Gefahren recherchiert werden (ebd., 8), wodurch auch gelernt werden soll, Dystopien ernst zu nehmen. In der Auseinandersetzung mit einer Graphic Novel, die auf Atwoods Werk basiert,

ergeht an die Lernenden die Aufforderung, sich alternative Enden der Geschichte auszudenken (ebd., 12). Anhand von Interviews mit Zeitzeug*innen (z. B. Eltern) können die Schüler*innen verstehen, inwiefern die behandelte Dystopie historisch ist, also zeittypische Ängste der 1980er Jahre zum Ausdruck bringt, die noch aktuell sein können. Was Negt 2002 historische Kompetenz oder Utopiekompetenz nennt, wird auch Grundlage von Dystopiekompetenz. Schließlich wird der aktuelle Rückgriff auf die Roman-Dystopie bei Protesten (Protest-Dystopie) thematisch (vgl. Gibbs/Löhrer 2021, 21).

Die Unterrichtseinheit, die Christina Gibbs und Uta Löhrer entworfen haben, ist von Methoden der Medienpädagogik geprägt. Außer Atwoods Roman wird auf dessen Verfilmung, eine Fernsehserie zum selben Stoff und die eigens erstellte Graphic Novel eingegangen. Der Bezug zwischen Dystopie und Realität ist ein dreifacher: Erstens die Interview-Recherche zu den 1980er Jahren, zweitens die Online-Recherche zur Aktualität der dystopischen Bedrohungen, drittens die Protest-Dystopien, die als warnende Eingriffe gegen eine mögliche Verwirklichung verstanden werden sollen. Im Ganzen wird die Einheit sowohl der exemplarisch behandelten Roman-Dystopie als auch dem Anspruch eines allgemeinen Verständnisses von Dystopien gerecht, Vorstellungskraft soll sowohl durch Faktenrecherche als auch die ästhetische Rezeption gefördert werden.

Einen anderen pädagogischen Weg schlägt das zweite Beispielprojekt ein, nämlich ›General Solutions – Das Escape Game zur digitalen Zukunft‹, das von der evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung entworfen worden ist.[2] Das dystopische Szenario ist hier das folgende: »Ein großer Technologiekonzern entwickelt ein Social Scoring-System, das in Verbindung mit einer kompletten Vernetzung und Datafizierung des Alltags unser Verständnis von Freiheit und Demokratie grundlegend verändern könnte« (2019). In Anlehnung an die Idee der gelebten Utopie (Siedlungs-Utopie), könnte man von erlebter Dystopie sprechen.

> »Zu Beginn des Spiels finden sich die Teilnehmenden in einer fiktiven Situation wieder. Sie sind im Jahr 2033 als Gruppe von Bewerber*innen in der Firmenzentrale von ›General Solutions‹, dem führenden Technologieunternehmen ihrer Zeit, zu Gast. […] Die Teilnehmenden sollen an diesem Tag das Herz der digitalen Welt von GS kennen lernen und ein Auswahlverfahren

2 https://www.politische-jugendbildung-et.de/praxistools/general-solutions/[zuletzt: 7.11.25].

> durchlaufen. […] Das Escape Game basiert auf der Methodik sogenannter Escape Rooms. […] Themen, die sich aus dem Escape Room ergeben, sind unter anderem die Nutzung und Manipulationen von Emotionen in den Geschäftsmodellen großer Internetunternehmen und der Einfluss von Digitalisierung auf die politische Kommunikation und den demokratischen Diskurs in der Gesellschaft« (ebd.).

Zielt bereits die Unterrichtseinheit der bayrischen Landeszentrale darauf ab, durch die Einbeziehung eines literarischen Werks auch affektiv ansprechend zu bilden, so wird dies beim spielerischen Eintauchen in die Dystopie noch bedeutsamer.

Sowohl hinsichtlich der medienpädagogischen Unterrichtseinheit mit Graphic Novel als auch gegenüber dem erlebnispädagogischen Escape Room-Spiel ist einzuwenden, dass die Fiktionalisierung bzw. Gamifizierung des Dystopischen dieses auch konsumierbar macht und Ernsthaftigkeit aufgrund der Form des Gedankenspiels verloren gehen kann.

Eine dritte Art der Dystopiebildung kann als ästhetisch-aktivistisch bezeichnet werden. Dabei geht es nicht bloß um Medien- oder Erlebnispädagogik, vielmehr soll eine Form von Aufklärung erreicht werden, die selbst nicht offen als Bildungsangebot auftritt. Ein Beispiel bietet eine Aktion der Gruppe Extinction Rebellion von 2019: »Klima-Aktivisten haben in Zürich den Fluss Limmat grün gefärbt. Eine Aktion, die gleich mehrere künstlerische Vorbilder hat. Benutzt wird dabei immer ein bestimmter Farbstoff. Auf einmal färbte sich am Dienstagnachmittag die Limmat in der idyllischen Altstadt von Zürich giftgrün. Zwischen Münster- und Rathausbrücke trieben Menschen in dem Fluss, andere sprachen am Ufer mit Passanten über den ›bevorstehenden Kollaps unseres Ökosystems‹ – bis nach 30 Minuten die Farbe aus dem Fluss wieder verschwunden war«.[3]

Das Dystopische wird hier nicht als Zukunftsvorstellung präsentiert, sondern als ein surrealer Schrecken, der in die Gegenwart tritt. Angesichts des giftgrün gefärbten Gewässers mag die Situation für zufällige Beobachter*innen durchaus ernst erschienen sein, wenngleich die Ansprache von Passant*innen den aktivistisch-pädagogischen Ansatz der Aktion offenbart. Vergleichbare, wenn auch weniger spektakuläre Aktionen, wären Theater-Aktionen im öffentlichen Raum, etwa die Visualisierung der Festung Eu-

3 https://www.monopol-magazin.de/altes-gruen-neuen-fluessen [zuletzt: 07.11.25].

ropa durch die Seebrücke Karlsruhe[4] von 2021 oder die Kunstaktion ›Die Verdrängten gegen Gentrifizierung‹ des Berliner Künstler*innenkollektivs Reflektor von 2019.[5] Anders als die Züricher Aktion bergen die letztgenannten die Gefahr, dass die ästhetisch-aktivistische Inszenierung zur Verharmlosung der gemeinten Dystopie beiträgt. Bei der Festung Europa, die im Entstehen ist und an deren Außengrenzen schon zehntausende starben, wird die Symbolisierung durch einen Bauzaun ihrem politischen Inhalt kaum gerecht. Nichtsdestotrotz wird in der aktivistisch-ästhetischen Dystopiebildung versucht, das Dystopische den Menschen auch ungefragt nahezubringen.

4. Aufklärung in Utopiebildung und Dystopiebildung

Soll die Auseinandersetzung mit Dystopien gerade nicht zu einer demotivierenden Resignation führen oder der Konsumierbarkeit des Schreckens qua Angstlust dienen, aber auch nicht apokalyptische Panik vor dem Unausweichlichen befördern, so sind drei Aspekte für die Politische Bildung entscheidend: Aufklärung, Handlungsmotivation und Veränderungsabsicht. Vor dem Letzten steht in der Regel das Erste, wie schon Herbert Marcuse für die Protestbewegung der 1960er Jahre pointiert hat. »Historisch gesehen, geht wieder die Periode der Aufklärung der materiellen Veränderung voran – eine Periode der Erziehung, aber einer Erziehung, die sich in Praxis umsetzt: in Demonstration, Konfrontation und Rebellion« (Marcuse 1969, 285).

Die dystopische Aufklärung bleibt nicht bei den ruhigen Formaten schulischer und nicht-schulischer Politischer Bildung stehen, sondern erfasst einen weiteren Bereich. Demonstrierende Feminist*innen in den Kostümen aus Atwoods Roman-Dystopie (Gibbs/Löhrer 2021) stellen einen Zusammenhang her zwischen den dystopischen Visionen und aktuellen Tendenzen. Die Züricher Aktion konfrontiert Beobachter*innen mit Bildern einer konkreten Dystopie, die den ökologischen Zusammenbruch im Bild giftgrüner Flüsse visualisiert und damit vorstellbar macht. Das Escape-Game General Solutions sowie die Aktionen vom Reflektor-Kollektiv, Extinction Rebellion und der Seebrücke haben einen gemeinsamen Horizont: Es geht immer auch um Auswege, um

4 https://bnn.de/karlsruhe/karlsruhe-stadt/toedliche-eu-grenzen-seebruecke-karlsruhe-migration-fluechtlinge-kunstaktion-zkm-sichere-fluchtwege [zuletzt: 07.11.25].

5 https://www.berliner-mieterverein.de/magazin/online/mm0120/reflektor-neukoelln-kunst-gegen-verdraengung-012019.htm [zuletzt: 07.11.25].

Reflexion und Revolte, sowie den Umschlag des Dystopischen ins Utopische. Schließlich soll die Festung Europa nicht das letzte Wort der Geschichte sein, sondern impliziert eine Seebrücke nach Europa als utopische Antwort. Das Recht auf informationelle Selbstbestimmung steht gegen die Macht der Tech-Unternehmen, das Recht auf Stadt gegen die Stadt der Reichen, das Recht auf Zukunft gegen die Heißzeit, das Recht auf Ankunft gegen Grenzregime. Werden sie eingefordert, um diese Dystopien zu verhindern, wird der Weg von der Aufklärung zur Aktion, von der Dystopie zur Utopie beschritten. Für Markus Llanque untrennbar: »Der zu recht angemahnte Mut zur Dystopie sollte daher begleitet sein von einem Mut zur Utopie, sofern diese die vielleicht größte Gefahr der Gegenwart für die Zukunft zu bekämpfen hilft, Gleichgültigkeit und Quietismus« (Llanque 2020, 44). Wer von Dystopie nicht sprechen will, weil es schlimmer nimmer kommen könnte, gibt das Politische in der Bildung auf.

Literatur

Adorno, Theodor W. 1985 [1964]: Etwas fehlt… Über die Widersprüche der utopischen Sehnsucht (Gespräch mit Ernst Bloch). In Tendenz-Latenz-Utopie. Frankfurt a. M., S. 350–367.

Anders, Günther 1980 [1956]: Die Antiquiertheit des Menschen. München.

Atwood, Margret 1985: The Handmaid's Tale. Toronto.

ausgeCO2hlt 2022: Jenseits von Hoffnung & Zweifel – Gedanken zum Widerstand in der Klimakrise. Münster.

Bauman, Zygmunt 2017: Retrotopia. Frankfurt a. M.

Buber, Martin 1967 [1945]: Der utopische Sozialismus. Köln.

Callenbach, Ernest 1975: Ecotopia. New York.

Distelmeyer, Jan 2013: Katastrophe und Kapitalismus. Phantasien des Untergangs. Berlin.

Fisher, Mark 2013: Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Hamburg.

Gramoll, Annika/Ole Jantschek/Jan Witza 2019: »GENERAL SOLUTIONS« – POLITISCHE BILDUNG MIT EINEM ESCAPE GAME ZUR DIGITALEN ZUKUNFT. Online: https://www.evangelische-akademien.de/wp-content/uploads/2020/02/Escape-Game-General-Solution-Jahrbuch-2019.pdf?x47369 [zuletzt: 30.6.2025].

Gibbs, Christina/Uta Löhrer 2021: Politische Bildung im Kontext: Der Report der Magd. Didaktisches Begleitmaterial für den Einsatz im Unterricht.

München. Online: https://www.blz.bayern.de/data/pdf/handreichung_report-der-magd_2024_web-0506-0934-15.pdf [zuletzt: 30.6.2025].

Hannig, Theresa 2022: Pantopia. Berlin.

Hausteiner, Eva Marlena 2020: Mehr Dystopie wagen? Zukunftsperspektiven einer politiktheoretischen Zukunftsforschung. Zeitschrift für Politische Theorie. 11/1, S. 31–40.

Hölscher, Lucian 2020: Zeitgärten – Zeitfiguren in der Geschichte der Neuzeit. Göttingen.

Huxley, Aldous 2001 [1932]: Schöne Neue Welt. Frankfurt a. M.

Kautsky, Karl 1892: Das Erfurter Programm – in seinem grundsätzlichen Teil erläutert. Online: https://www.marxists.org/deutsch/archiv/kautsky/1892/erfurter/index.htm [zuletzt: 30.6.2025].

Kautsky, Karl 1888: Thomas More und seine Utopie. Online: https://www.marxists.org/deutsch/archiv/kautsky/1888/more/index.htm [zuletzt: 30.6.2025].

Keller, Gebriela 2021: Prepper – Bereit für den Untergang. Online: https://www.eulenspiegel.com/images/verlag/medien/2369-keller-prepper-leseprobe.pdf [zuletzt: 30.6.2025].

Latif, Mojob 2020: Heißzeit. Freiburg.

Llanque, Marcus 2020: Politische Theorie im Modus dystopischer Narrative. Zeitschrift für Politische Theorie. 11/1, 41–44.

Marcuse, Herbert 1969/2004: Versuch über die Befreiung. In: Schriften 8. Springe.

Meadows, Dennis/Meadows, Conella/Zahn, Erich/Milling, Peter 1972: Die Grenzen des Wachstums – Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.

Meier, Luise 2024: Hyphen. Berlin.

Morus, Thomas. 1998 [1516]: Utopia. Hamburg.

Negri, Antonio 2003: Rückkehr – Alphabet eines bewegten Lebens. Frankfurt a. M.

Negt, Oskar 2002: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen.

Neupert-Doppler, Alexander 2023: Politische Bildung und Utopiefähigkeit, In: Girnus, Luisa/Panreck Isabelle-Christine/Partezke, Marc (Hg.): Schnittpunkt Politische Bildung. Wiesbaden, S. 259–274.

Neupert-Doppler, Alexander 2022: Ökosozialismus – Eine Einführung. Wien.

Neupert-Doppler, Alexander 2019: Die Gelegenheit ergreifen – Eine politische Philosophie des Kairós. Wien.

Neupert-Doppler, Alexander 2015: Utopie – Vom Roman zur Denkfigur. Stuttgart.
Orwell, George 1949: 1984. London.
Peters, Jean 2021: Wenn die Hoffnung stirbt, geht's trotzdem weiter. Frankfurt a. M.
Robinson, Kim Stanley 2020: The Ministry for the Future. London.
Speich, Andreas 2015: Heißzeit. Wien.
Wright, Erik Olin 2017: Reale Utopien – Wege aus dem Kapitalismus. Frankfurt a. M.
Zerbe, Zara 2024: Phytopia plus. Berlin.

Hoffnung – trotz Verzweiflung?

Politische Bildung in der (Post-)Apokalypse

Tonio Oeftering

> »Wir werden nicht daran zugrunde gehen, dass einige Zeitgenossen besonders niederträchtig sind, und nicht daran, dass andere besonders dämlich sind. Und nicht daran, dass einige von diesen und jenen mit einigen von denen identisch sind, die den Globus verwalten. Wir gehen an der seelischen Bequemlichkeit aller Beteiligten zugrunde. Wir wollen, dass es sich ändert, aber wir wollen nicht, dass wir uns ändern.«
> (Kästner 2013, 249)

Anekdotische Empirie I

In meiner unmittelbaren Nachbarschaft wohnt ein Mann, der drei Autos besitzt: Einen Smart (den er meistens seiner Freundin leiht), einen Golf und einen großen Porsche SUV. Ich stehe mit ihm auf der Straße und wir unterhalten uns über das zunehmend verrücktspielende Wetter. An einem Punkt des Gesprächs sieht er mich ernst an und sagt: »Weißt du, Tonio, mein bescheidener Beitrag zum Umweltschutz ist der, dass ich, wenn ich in die Stadt fahre, nicht den Porsche, sondern den Golf nehme.« Und ich denke: »Wie sollen wir das nur schaffen, wie soll das gehen, hier nicht alles vor die Wand zu fahren?«

Hoffnung – aus oder trotz Verzweiflung?

In der Vorrede seines Buchs »(Post-)Apokalyptische Bildungsmaschinen« (2025) deutet Werner Friedrichs an, ob es angesichts neuer existenzieller Unsicherheiten, gesellschaftspolitischer Verwerfungen, der unkontrollierbaren Klimaveränderungen, der Rückkehr des Krieges nach Europa, kurz: ob angesichts der (Post-)Apokalypse nicht erstens die Notwendigkeit besteht, ganz

neu über politische Bildung nachzudenken und ob zweitens hieraus nicht auch die Notwendigkeit erwächst, neu, also anders über politische Bildung zu schreiben (ebd., 7). Die neue Konstellation der (Post-)Apokalypse scheint mit den eingeübten Schreibweisen nur bedingt erfassbar zu sein, zu weit ist das sich vor uns auftuende Feld, zu groß die Unsicherheit über das, was ist und kommen wird angesichts großer Herausforderungen, die vielleicht zu groß sind, als dass wir sie tatsächlich noch bewältigen könnten. Angemessen oder zumindest einen Versuch wert scheint beim Schreiben ein experimentelleres Vorgehen, das Raum für Zwischenrufe und Gedanken lässt, das dynamische Suchbewegungen abbildet und sich nicht in einer bloßen Darstellung von Fakten erschöpft, was auch bedeuten kann, dass beim Verfassen eines Manuskripts vielleicht noch gar nicht klar ist, was am Ende darinstehen wird (ebd., 22, Fußnote 5). An Friedrichs anschließend beinhaltet auch der folgende Text keine in sich geschlossene, einem strikten roten Faden folgende und stringente Argumentation. Er ist mehr (wissenschaftlicher) Essay als *double-blind-peer-review-international-highly-ranked-journal-fähiges-paper*. Mehr Suchbewegung als Ergebnisdarstellung. Mehr Fragen als Antworten. Der Versuch, auf Probleme hinzuweisen, evtl. auch Richtungen aufzuzeigen, in die politische Bildung denken könnte, um im Angesicht aktueller Krisenlagen nicht in der Bedeutungslosigkeit zu versinken, weil sie nicht nur keine Antworten auf die dringenden Fragen der Gegenwart hat, sondern noch nicht einmal die Fragen stellt.

Der Titel der Ausführungen ist angelehnt an den im Jahr 1988 von Bruno Schoch veröffentlichten Aufsatz »Ernst Bloch: Hoffnung – aus Verzweiflung« (Schoch 1988). Dieser erschien in einem von Dan Diner herausgegebenen Band zu der Frage, wie nach dem Zivilisationsbruch Auschwitz überhaupt noch philosophisches Denken möglich sei (Diner 1988). In Schochs Text geht es um die Überlegung, warum Auschwitz in Blochs Werk eine so untergeordnete Rolle zu spielen scheint. Es gibt nur wenige Abhandlungen, in denen sich Bloch explizit oder gar ausführlich des Themas Auschwitz annimmt. In besagtem Text Schochs geht es aber auch um etwas anderes, nämlich die Frage, wie jemand wie Bloch, obwohl er Zeitzeuge zweier Weltkriege und des Holocaust war, trotzdem zum großen Philosophen der Hoffnung werden konnte. Im Folgenden wird allerdings eine kleine Akzentverschiebung vorgenommen. Es geht weniger um die Frage, wie aus der Verzweiflung Hoffnung erwächst. Sondern um die Frage, ob und wie unter den Bedingungen der (Post-)Apokalypse überhaupt noch gehofft werden kann und wenn ja – worauf? Was kann Hoffnung heute angesichts einer zerfallenden Welt noch bedeuten und kann der Begriff Hoff-

nung noch einen Platz in der politischen Bildung beanspruchen, oder erweist er sich wie andere prekär gewordene Begriffe und Ideen der politischen Bildung selbst als zweifelhaft, wenn nicht gar »unhaltbar« (Blühdorn 2024)?

Ausgangspunkt ist dabei eine scheinbar triviale Selbstbeobachtung: Ich stehe morgens auf und mache, so gut ich es eben kann, meinen Job als politischer Bildner. Warum eigentlich? Was treibt mich an, wieso nehme ich an, meine Tätigkeit habe angesichts einer zunehmend sich als katastrophal erweisenden Gegenwart und einer geradezu beängstigenden erwartbaren Zukunft überhaupt noch einen Sinn?

Anekdotische Empirie II

*Es ist der 13. Juli 2023, der Tag an dem sich Aktivist*innen der Letzten Generation auf die Landebahnen der Flughäfen in Hamburg und Düsseldorf geklebt haben. Ich sitze im Friseursalon. Die Friseurin, die hinter mir steht, schwitzt und ächzt und sagt über die Hitze: »Ich halte das nicht mehr aus, das wird immer schlimmer!« Am Schneideplatz neben mir kommen die zweite Friseurin und ihre Kundin auf die Klimaaktivist*innen in Hamburg zu sprechen. Ich höre wie die Friseurin am Nebenplatz sagt: »Das ist unmöglich, was die da veranstalten.« Die Kundin sagt: »Einfach drüberfahren mit dem Flugzeug, sollte man einfach drüberfahren.« Die beiden Friseurinnen pflichten entschlossen bei. Und ich denke: »Wie soll das gehen? Wie soll es bei diesen Einstellungen möglich sein, eine Wende hin zu einer noch annähernd lebenswerten Zukunft zu gestalten?«*

Der Sound der Politik und der Sound der politischen Bildung

Bereits im Jahr 2018 veröffentlichte Astrid Séville ihr Buch »Der Sound der Macht«, in dem sie pointiert exemplarisch aufzeigt, wie Politik Handlungsmacht und Kontrolle zu suggerieren versucht wo Hilflosigkeit herrscht und wie problematische ideologische Positionen normalisiert werden (Séville 2018). Und heute, knapp zehn Jahre später? Dröhnt der Sound der Macht, der Sound der Politik nicht ohrenbetäubender denn je? Phrasen wie »Wir rufen alle Beteiligten zur Mäßigung und zur Einstellung der Gewalt auf« oder auch »Wir müssen jetzt die ökologische Transformation entschlossen voranbringen« zeugen mehr denn je von Leere, wo Substanz behauptet wird, von Hilflosigkeit, wo Handlungsmacht demonstriert werden soll.

Und die politische Bildung? Gibt es nicht auch einen Sound der politischen Bildung, der vor lauter routiniertem Dröhnen die eigentlichen Fragen in ihrer Dringlichkeit bis zur Unkenntlichkeit übertönt? Zwei Ursachen können hier angedeutet werden: Erstens, spätestens in der Zeit nach dem sogenannten »PISA-Schock« und der damit verbundenen Umstellung von Bildung auf Kompetenzen im gesamten Bildungswesen verbreitete sich in Teilen der politischen Bildung ein »Machbarkeitsgestus« (Oeftering 2013, 57), dem der Glaube zugrunde liegt, politische Bildungsprozesse ließen sich »steuern«, indem sie mit evidenzbasierter Überprüfung von Kompetenzzuwächsen verknüpft und gemessen werden. Dieser Glaube an die Steuer- und Überprüfbarkeit politischer Bildung verdeckte den Blick auf die Kontingenzen und die eigene Verstrickung in die sich krisenhaft zuspitzenden gesellschaftlichen Entwicklungen, weil zu wenig die Frage gestellt wurde, ob politische Bildung nicht unversehens selbst an der Zuspitzung dieser krisenhaften Zustände mitwirkt. Bspw. indem sie zentrale, von ihr anvisierte Kompetenzen wie Handlungskompetenz nicht frühzeitig in ihrer Ambivalenz erkannt und sie stattdessen grundsätzlich für ein wünschenswertes Ziel politischer Bildungsbemühungen gehalten hat (s. u.). Als zweite und damit zusammenhängende Ursache kann vielleicht auch eine in Teilen der Fachdidaktik verbreitete gewisse Bequemlichkeit ausgemacht werden, die darin begründet ist, dass sich politische Bildung oft darin erschöpfte, die liberale Demokratie als einen »allmählich überraschungsfrei wirkenden Gegenstand« (Hacke 2018, 63) zu vermitteln, der zwar mit gelegentlichen Herausforderungen konfrontiert wurde, im Großen und Ganzen jedoch als gesetzt angesehen werden konnte. Dass die Klimakatastrophe tatsächlich in solch ungebremsten Ausmaß Realität werden würde, wie es sich anfühlt, plötzlich unter ihren Bedingungen zu leben und was für Handlungszwänge und zugleich -restriktionen sich daraus ergeben würden, wurde ebenso wenig konsequent antizipiert wie die Möglichkeit, dass rechte und rechtsextreme Kräfte in einem Maße an Stärke gewinnen würden, dass die liberale demokratische Ordnung innerhalb kurzer Zeit ernsthaft in Gefahr gerät. Beides hätte das Nachdenken über politische Bildung verändert. Statt Gestaltbarkeit von Zukunft wäre stärker ihr Ende in den Fokus gerückt. Stattdessen: Ein unverbrüchliches Festhalten an Kompetenzen und Konzepten der Politik, an der Machbarkeit politischer Bildung, die Überzeugung, das Richtige zu tun und die Überzeugung, politische Bildung verfolge nicht nur die richtigen Ziele, sondern verfüge auch über die notwendigen Strategien, Methoden und Mittel, diese zu verwirklichen.

Allerdings werden die diesem Denken und Handeln und die ihm zugrundeliegenden Überzeugungen und Zielvorstellungen von Demokratie, Emanzipation, Mündigkeit usw. zunehmend prekär. In der politischen Bildung verfolgte »Bürgerleitbilder« (Detjen 2013, 215 ff.) werden plötzlich in ihrer vollen Ambivalenz sichtbar: Die reflektierte Zuschauerin erfreut sich am Anblick abgeschobener Menschen (offene Freude über die im Mittelmeer Ertrunkenen traut sie sich vielleicht noch nicht), die interventionsfähigen Bürger*innen verstopfen mit Bauschaum die Wärmepumpen der Nachbarn und der Aktivbürger macht Karriere in der AfD. Die Annahme jedenfalls, das »aufgeklärte, mündige Subjekt […] würde aus freier Entscheidung und rationaler Einsicht, das Vernünftige tun, das zugleich auch moralisch richtig wäre« (Blühdorn 2026, 37), trägt nicht mehr.

War es lange Zeit eine Selbstverständlichkeit, Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit oder Kritikfähigkeit als wünschenswerte Ziele politischer Bildung zu verfolgen, reibt sich die Zunft plötzlich die Augen: Auch die PEGIDA-Demonstrierenden, die Corona-Demonstrant*innen (»Ich fühle mich wie Sophie Scholl«) und die Wähler*innen der AfD würden wohl für sich in Anspruch nehmen, kritisch, emanzipiert und mündig zu sein. Die »Ambivalenzen der neuen Partizipationskulturen« (Oeftering 2021) werden jedenfalls sichtbar und fordern die politische Bildung heraus. Mit einem einfachen »so war das mit der Handlungsfähigkeit aber nicht gemeint« wird sie sich jedenfalls nicht aus der Affäre ziehen können. Stattdessen muss politische Bildung erkennen, dass in der Spätmoderne »neue politische Akteure im Namen des ›gesunden Menschenverstandes‹ ausdrücklich gegen diese ›alten‹ bürgerlich-liberalen Vorstellungen von Vernunft und Verantwortlichkeit [opponieren]. Auch diese Akteure verstehen sich als kritische Bewegungen, die politische Mündigkeit und Gestaltungsfähigkeit für sich in Anspruch nehmen. Hier frisst die Revolution ihre Kinder« (Blühdorn 2026, 37).

Der didaktische Modus des Zeigens, Belehrens, Wollens etc. stößt an seine Grenzen (Friedrichs 2025, 33). Die Vorstellung, politische Bildung könne Heranwachsende und Erwachsene planmäßig an die Demokratie heranführen und die Kluft zwischen Lernenden und politischem Raum überbrücken, indem sie die richtigen fachlichen Inhalte vermittelt und damit relevante Gegenstandsbereiche einfach aufschließt, erweist sich als brüchig. Der »Schlüs-

sel passt nicht mehr«[1], die Zukunft, auf die die politische Bildung vorbereiten wollte, wird es als Gegenwart nicht geben.

Anekdotische Empirie III

*Ich sitze im Garten einer Pension am Tisch und esse mein Abendbrot. Ebenfalls am Tisch sitzen eine Frau und ein Mann. Wir unterhalten uns und sie fragt, was ich beruflich mache. Ich antworte, dass ich mich als Professor mit Politikwissenschaft und politischer Bildung befasse. »Oh je, Politik!« winkt der Mann sofort ab (eine Erfahrung, die ich inzwischen leider mit vielen Kolleg*innen teile, von denen mir einer sagte, er würde diese Frage nach seinem Beruf schon gar nicht mehr beantworten). Und dann beginnt er einen Monolog, in dem er das volle Repertoire verschwörungstheoretischer Mythen abspult. Er beginnt bei den Nazis in Kyjiw, kommt auf Umwegen auf Corona zu sprechen und sieht mich schließlich ernst an und sagt: »Und überhaupt. Ich kenne mich da aus. Solche Türme fallen nicht in sich zusammen, nur weil da ein Flugzeug reinfliegt.« Ich sitze fassungslos da, ärgere mich, dass ich den verschwörungsgläubigen Sermon nicht unterbrochen habe und denke: »Wie soll das gehen? Wie sollen solche Weltzugänge überhaupt noch irritiert werden?«*

Das Problem der demokratischen Legitimierung notwendiger Entscheidungen

Was alle drei Anekdoten gemein haben: Die dort beschriebenen Menschen sind alle erwachsen. Sie sind allen gängigen Bildungsinstitutionen längst entwachsen und für politische Bildungsprozesse kaum mehr erreichbar. Deswegen nochmal die Frage: Wie soll das gehen?

Würden Menschen wie mein Nachbar jemals ein Verbot von SUVs, wenn schon nicht unterstützen, so doch wenigstens akzeptieren? Wären die Friseurinnen bereit, sich ernsthaft mit den Zukunftsängsten und politischen Anliegen der jungen Menschen auseinanderzusetzen, diese vielleicht sogar zu unterstützen, auch wenn dies mit Einschränkungen des eigenen Lebensstils verbunden wäre? Wie wäre es möglich, dem Gast in der Pension klar zu machen, welch abwegige Vorstellungen von der Welt ihn leiten und würde er überhaupt

1 Ich danke Herbert Uhl für diese im persönlichen Gespräch geäußerte treffende Formulierung.

zuhören? Schwer vorstellbar. Was aber nichts an der Notwendigkeit ändert, dass innerhalb kurzer, vor uns liegender Zeiträume tief in unsere »imperiale Lebensweise« (Brand/Wissen 2017) eingreifende Maßnahmen ergriffen werden müssten, um einen für möglichst Viele (und nicht nur die weit überprivilegierten Klassen) einigermaßen lebenswerten Planeten zu erhalten.

Abgesehen davon, dass zu bezweifeln ist, dass die oben aufgeführten Personen solche Einschnitte hinnehmen oder gar unterstützen würden, stellt sich noch grundsätzlicher die Frage, wie die diesen notwendigen Maßnahmen zugrundeliegenden, allgemeinverbindlichen Entscheidungen überhaupt zustande kommen sollen? Wer soll sie auf welcher Legitimationsbasis fällen und für wen sollen sie gelten? Die reflexartigen Reaktionen etwa auf das sogenannte Heizungsgesetz des ehemaligen Bundesumweltministers Robert Habeck zeigten deutlich, wie wenig ausgeprägt die Bereitschaft in nicht unerheblichen Teilen der Bevölkerung ist, zugunsten des Allgemeinwohls den eigenen Lebensstandard einzuschränken[2] – »Not in my backyard!« lautet die Devise. Neben diesem Unwillen zur Veränderung der individuellen Lebensweise bzw. vielleicht auch damit verbunden spielt inzwischen aber auch noch eine tieferliegende, krisenhafte Erscheinung eine Rolle: Nämlich das grundsätzliche Zweifeln an der Leistungsfähigkeit der demokratischen Ordnung bzw. an der Demokratie als wünschenswerter Ordnung überhaupt.

Demokratien, so Philipp Lepenies, »entstehen, weil Menschen unzufrieden sind. Weil sie wollen, dass sich ihr Leben nachhaltig und dauerhaft verbessert.« (Lepenies 2026, 62) Derzeit sieht es allerdings eher danach aus, dass dies genau die Gründe sind, warum Demokratien vergehen. Ihr »Versprechen auf ein Leben, das besser wird« (ebd.) vermögen sie in der Wahrnehmung vieler Menschen jedenfalls nicht mehr einzulösen. Die Demokratie und das mit ihr verbundene Lebensmodell verlieren zunehmend an Attraktivität, sie »sterben« (Levitsky/Ziblatt 2019), »der Westen« und sein Politik- und Gesellschaftsmodell verlieren deutlich an Anziehungskraft (Krastev/Holmes 2019), längst nicht mehr nur in dessen Peripherie, sondern – siehe USA – auch in seinem Innersten.

Aus diesen (und anderen) Gründen erscheint es wenig erwartbar, dass die oben angesprochenen notwendigen Entscheidungen in absehbarer Zeit

2 Kein ganz neues Phänomen, es sei in diesem Zusammenhang auch an den ebenfalls von den Grünen im Bundestagswahlkampf 2013 vorgebrachten Vorschlag eines *Veggietags* in öffentlichen Kantinen und den ihm folgenden medial verstärkten Aufschrei erinnert.

getroffen und durchgesetzt werden können. Dies bedeutet allerdings auch, dass »die Kinder und Jugendlichen, […] in der Welt werden leben müssen, die die Wissenschaft seit dreißig Jahren prognostiziert.« (Horn 2023, 43)

Dem hier formulierten Beharren auf grundlegende Veränderungen unserer Lebensweise könnte nun entgegengehalten werden, es werde lediglich die »große Geste« (Nassehi 2024) bedient, weil aus einer gesamtgesellschaftlichen Notwendigkeit heraus auf eine kollektive Handlungsfähigkeit und eine dieser zugrundeliegenden notwendigen Gesamtbereitschaft geschlossen werde, die es so nicht gibt. Nassehis Kritik an der »großen Geste« ist sicher berechtigt. Allzu oft wird die Transformation von verbalen Weltverbesserungskaskaden begleitet, an deren moralischer Richtigkeit ebenso wenig zu rütteln ist wie an der Unmöglichkeit ihrer Durchsetzung. Nassehi ist zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass diese Apelle zur unverzüglichen Weltverbesserung ins Leere laufen (müssen), weil die »Polyphonie« der Gesellschaft (ebd., 101 ff.), also die Tatsache, dass es das eine große Kollektiv nicht gibt, sondern nur unzählige unterschiedliche träge Akteure mit je eigenen Interessen und Handlungslogiken, nicht angemessen berücksichtigt wird. Die Frage ist aber, wie es gelingen kann, diese unzähligen Akteure im besten Fall wie ein orchestriertes Musikstück zusammen klingen zu lassen, wie es gelingen kann, einzelne Bestandteile so zusammenwirken zu lassen, dass sie trotzdem harmonieren und damit Veränderung möglich wird. Ob Nassehis Apell für eine Transformation der »kleinen Schritte« (ebd., 198, 215 ff.) ein gangbarerer Weg ist, ist allerdings ebenso fraglich wie die Annahme, die Welt ließe sich mittels der großen Transformation von heute auf morgen ändern. Denn erstens würde auch die Umsetzung kleiner Schritte am Ende auf der Ebene der einzelnen Akteure deren Einsicht in die Notwendigkeit einer Veränderung voraussetzen. Woher diese Einsicht kommen soll, ist unklar (Stichwort: SUV-Fahrer). Und zweitens mag Nassehi recht haben, dass es nicht *die* Gesellschaft als Kollektiv gibt, sondern lediglich den polyphonen Vielklang. Das ändert aber nichts daran, dass eben doch *die* Gesellschaft als Ganze von der Klimakatastrophe betroffen ist, es gewissermaßen zwar nach wie vor Holzklasse und Panoramasuite gibt, uns das Wasser in unterschiedlichem Ausmaß bis zum Hals steht, wir am Ende aber eben doch in einem Boot sitzen und in sehr kurzer Zeit kollektiv verbindliche Maßnahmen ergriffen werden müssten, um noch Schlimmeres als das zu Erwartende zu verhindern.[3]

---

3 Der Musksche Mars-Eskapismus wird aller Voraussicht nach auch für die Reisenden der Panoramasuiten zu spät kommen.

Also noch einmal die Frage: Wie sollen diese Maßnahmen beschlossen und durchgesetzt werden? Die berühmt berüchtigte *Ökodiktatur* scheint nicht der Weg zu sein. Unklar ist zunächst, wer sich hier wie zur Diktator*in aufschwingen könnte und ob und wie und von wem die dann angedachten Direktiven durchgesetzt werden sollten. Hinzu kommt: Autoritäre Regierungen neigen – wie im Falle der USA zu sehen – offenbar nicht dazu, ein zukunftsfähiges *transformatives* Programm zu verfolgen, sondern sie erweisen sich eher als Treiber eines globalen *Rollbacks* ins fossile Zeitalter in Verbindung mit einer Abwicklung demokratischer Errungenschaften wie etwa der Gewaltenteilung.

Unterhalb der Schwelle einer Ökodiktatur wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob nicht eine Regierung der Technokraten der gangbare Weg wäre (Staab 2022a). Vorgeschlagen wird u. a. eine »protektive Technokratie«, deren Akteure, die nicht auf Basis demokratischer Wahlen, sondern aufgrund einer unterstellten Expertise handeln, Probleme lösen sollen, die von der Politik nicht gelöst werden (können) (Staab 2022b, 178 ff.). Was für die Ökodiktatur erst recht gilt, gilt aber auch hier: Den auf diesem Wege durchgesetzten Maßnahmen fehlte die demokratische Legitimation und spätestens seit der Finanzkrise von 2008 haben diese Formen der Governance auch keinen allzu guten Ruf mehr.

Die dritte Möglichkeit, die Herstellung durch Verfahren legitimierter allgemeinverbindlicher Entscheidungen, die auf demokratischem Wege zustande kommen, erscheint angesichts der gesamtgesellschaftlichen Stimmungen, wie oben erwähnt, ebenfalls unwahrscheinlich. Folgt daraus, dass es überhaupt nicht gelingen wird, der Klimakatastrophe, wenn schon nicht mehr etwas entgegenzusetzen, dann doch wenigstens einen angemessenen, das hieße neuen Umgang mit ihr zu finden?[4]

Hoffnung – oder doch nur Verzweiflung?

Apokalyptisches Denken treibt die Menschheit um, seit sie sich ihrer eigenen Vergänglichkeit bewusst ist. Über die Jahrtausende hinweg lässt sich nachzeichnen, wie das Nachdenken über das und die Erwartung des Endes die Menschen beschäftigt hat und wie präsent die bevorstehende Apokalypse zu allen Zeiten war (vgl. Jakob 2023, 19 ff.). Vielleicht ist das Neue, das unsere

4 Zu der Rolle, die »Klimaangst« und andere Gefühle hierbei spielen könnten, vgl. den Beitrag von Schwen/Leisgang in diesem Band.

Gegenwart prägt, also weniger die Erwartung des bevorstehenden Endes der uns bekannten Welt, sondern vielmehr, dass diese Erwartung inzwischen nicht mehr auf spekulativen Mythen und Glaubenssätzen, sondern auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruht. Das Anthropozän, die Tatsache, dass wir in einer Zeit leben, in der es nicht mehr göttliches Wirken oder Launen der Natur sind, die die Erde verändern, sondern unser eigenes Handeln, gibt dem apokalyptischen Denken eine Wendung, die einen neuen Blick auf die Gegenwart und die Zukunft evoziert: Das tatsächliche Eintreten der Apokalypse ist nichts, das der Menschheit widerfährt, sondern die Menschheit hat sie selbst herbeigeführt und die Zeitfenster, dieses zu verhindern, haben sich geschlossen: »Nicht offene, sondern verstellte Zukunft ist die zeitliche Signatur dieser sich selbst destruierenden Moderne« (Bröckling 2025, 458).

Möglicherweise liegt jedoch genau in der bedingungslosen Akzeptanz dieser Tatsache nicht nur ein denkbarer Ursprung für Hoffnung, sondern auch ein Ausgangspunkt, um über politische Bildung in der (Post-)Apokalypse nachzudenken, auch – oder vielleicht auch gerade – weil »der Gedanke, dass der Zeitpunkt verpasst worden sein könnte, an dem der Zukunftshorizont noch offenzuhalten war, schwer erträglich [ist]« (ebd., 460).

Aber worin sollte Hoffnung in dieser Situation begründet sein? Zunächst einmal ist festzuhalten, dass Hoffnung nicht dasselbe ist wie Optimismus (Han 2024, 16 f.). Wer hofft, geht nicht davon aus, dass es ein gutes Ende geben wird – denn dann müsste man auf dieses nicht hoffen. Wer hofft, ist aber auch kein*e Pessimist*in, geht also nicht davon aus, dass es ohnehin böse ausgehen wird – denn dann wäre die Situation hoffnungslos. Beides, Verzweiflung und Hoffnung, gehören zusammen, die »absolute Hoffnung erwacht angesichts der Negativität der absoluten Verzweiflung. Sie keimt auf in der Nähe des Abgrunds.« (ebd., 56) Das heißt: Wer unter den Bedingungen der (Post-)Apokalypse hofft, ist sich bewusst, dass wir in eine Situation eingetreten sind, die unsere Lebensbedingungen fundamental verändern wird, und diese Aussicht ist es zunächst einmal, die Verzweiflung hervorruft – und zugleich der Quell von Hoffnung sein kann. Denn auch wenn Politik unter zukünftigen Bedingungen erwartbar vor allem eine Politik der »Anpassung« (Staab 2022b) an externe Gegebenheiten sein wird, bleiben Restspielräume, die es zu nutzen gilt: Das begrenzte Land, das noch bewohnbar sein wird, wird aufgeteilt werden müssen. Knappe Wasserressourcen werden verteilt werden müssen. Der Umgang mit Naturkatastrophen wird geordnet werden müssen. Konflikte werden geregelt werden müssen.

Auch unter den uns bevorstehenden, katastrophalen Bedingungen werden die Menschen also – so lange noch welche auf der Erde leben – vor der Aufgabe stehen, die dann noch vorhandene Welt zu ordnen und ihre gemeinsamen Angelegenheiten zu regeln. Diese »Unaufhebbarkeit des Politischen« (Puntscher-Riekmann 2006) könnte der Ausgangspunkt sein. Allerdings: Auf welche Weise dies alles geschieht, ob es auf einem demokratischen Weg zu schaffen sein wird, oder ob die Erde im »Worst-Case-Szenario« der »kommenden Diktaturen« (Simon 2024) versinkt, ist bei aller angebrachten Skepsis, dass Ersteres gelingt, offen. Aber Hoffen heißt eben auch »bereit sein für Neues« (Marks 2023) und diese Offenheit ist der mögliche Ausgangspunkt für Hoffnung, denn, wie es bei Adorno heißt: »Nur wenn, was ist, sich ändern lässt, ist das, was ist, nicht alles.« (Adorno 1997, 391).

Unbenommen davon bleibt, dass die Welt, wie wir sie kennen, aus den Fugen ist und sich die Bedingungen, unter denen das, was ist, zu ändern sein wird, andere – und sehr viel ungemütlichere – sein werden, als wir es uns lange vorstellen konnten. Der Verlust der gewohnten Ordnungen und Orientierungen müssen aber wie oben beschrieben nicht das Ende der Politik und der Politischen Bildung bedeuten. Im Gegenteil: »Dass der Verlust als unausweichlicher Ausgangspunkt für politisches Handeln [und: politische Bildungsbemühungen, T. O.] internalisiert wird, führt nicht zwangsläufig zu Passivität oder einer Haltung, nach der nichts getan werden kann. Die Tatsache, dass eine Katastrophe irreparabel oder unausweichlich scheint, könnte im Gegenteil politische Aktion [und politische Bildung, T. O.] sogar befeuern« (Cassegård/Thörn 2024, 54). Das »Paradox der Hoffnung«, also die Annahme, Hoffnung werde »manchmal nicht durch explizit hoffnungsvolle Botschaften errungen […], sondern durch das ausdrückliche Ablehnen dieser« (ebd., 57) eröffnet Räume, nicht nur für politisches Handeln, sondern auch für politisches Lernen.

Innerhalb der Sphäre des politischen Handelns würde damit eine »radikale Negativität als Handlungsfähigkeit« sichtbar werden, welche die Vorstellung des Endes der Welt als »gemeinsames Projekt«, als »eine Öffnung für Gestaltungskraft, Widerstand und Gerechtigkeit« (Stümer in diesem Band, 102) artikuliert. Aus der Verzweiflung über den Zusammenbruch der Welt wie wir sie kannten erwächst also die Hoffnung, dass gewissermaßen Bruchstücke aus der zukünftigen Vergangenheit, also unserer Gegenwart, hinübergerettet werden können in das, was vor uns liegt. Damit diese Bruchstücke von Freiheit, Demokratie usw. in neuen Gestaltungsräumen wirksam bleiben können und nicht der Versuch unternommen wird, ein sich als fatal erwiesen habendes »Weiter so« zu reproduzieren, müssten diese »so politisch realisiert werden,

dass ihre Rolle in der Verwüstung der Welt anerkannt und mitgedacht wird, damit sie überhaupt als Mittel kollektiver Transformation in unmöglichen Zeiten wirksam bleiben« (ebd., 99).

Mit der Akzeptanz der sich vollziehenden Umwälzungen und der Notwendigkeit der Neuformulierung und des Neuauslotens unserer politischen Begriffe und Kategorien verändert sich auch der Blick auf das politische Lernen. Ganz andere Fragestellungen erscheinen plötzlich relevant. Beispielsweise nicht mehr die Frage, was wir tun müssen, um das Unglück der Klimakatastrophe und des möglichen Endes eines demokratischen Zeitalters zu verhindern, alles zum Guten zu wenden, sondern die Frage, was wir tun können angesichts der Tatsache, dass es zu spät ist, das Unglück zu verhindern und alles zum Guten zu wenden? Die (Post-)Apokalypse fordert die politische Bildung heraus, darüber nachzudenken, »wie man sich aus der Perspektive einer umbrechenden Zeit mit der Welt sinnstiftend auseinandersetzen kann« (ebd., 104) und wie Ideen wie Demokratie, Freiheit usw. – aber auch Politische Bildung selbst – neu zu begreifen, formulieren und in einer Weise politisch wie didaktisch fruchtbar zu machen wären, die rechtfertigt, überhaupt an diesen festhalten zu wollen.

In seinem Buch »Radikale Hoffnung« befasst sich Jonathan Lear mit der Zerstörung der Kultur des nordamerikanischen Stammes der Crow durch die weißen Siedler (Lear 2023). Er zeigt u. a. am Beispiel des traditionellen »Sonnentanzes« auf, vor welchen Möglichkeiten die Crow angesichts des Untergangs ihrer Lebensweise standen (ebd., 67 ff.). Lear sieht drei Möglichkeiten, wie mit dem Tanz verfahren werden konnte angesichts der Tatsache, dass er seine ursprüngliche Funktion als Rachegebet nicht mehr erfüllen konnte, weil nicht mehr Krieg geführt wurde bzw. geführt werden durfte: 1. Der Sonnentanz wird einfach wie bisher weitergeführt, als quasi folkloristisch-nostalgisches Handeln, das zwar an vergangene Zeiten erinnert, in der neuen aber keinen Sinn, keine Funktion und keine Bedeutung mehr aufweist, sich im Grunde also gar nicht ereignet. 2. Dem Sonnentanz werden neue Sinnhaftigkeiten, Bedeutungen und Funktionen zugedacht, um ihn auch unter den neuen Umständen noch sinnvoll bewahren zu können. 3. Der Sonnentanz wird nicht mehr getanzt, also abgeschafft, weil ihm keinerlei Sinn, keine Bedeutung, keine Funktion mehr zukommt.

Politische Bildung scheint im Angesicht der (Post-)Apokalypse vor drei vergleichbaren Wahlmöglichkeiten zu stehen: Sie kann zu dem Schluss kommen, ihre eigene Macht- und Wirkungslosigkeit lange genug unter Beweis gestellt zu haben und angesichts dessen gewissermaßen ihren Dienst einstellen. Sie

kann aber auch zu dem Schluss kommen, dass es doch eigentlich gut funktioniert, dass politische Bildung durchaus die richtigen Begriffe, Konzepte, Kompetenzen usw. bereitstellt und damit ungeachtet ihrer eigenen Verstrickungen in die sich als katastrophal erweisenden gesellschaftlichen Bedingungen einfach weitermachen wie bisher. Oder aber, die dritte Möglichkeit, sie lässt sich auf das, was geschieht, wirklich ein. Sie zweifelt an ihren eigenen Gewissheiten und grundlegenden Annahmen. Sie reflektiert ihre zentralen Begriffe. Sie versucht ihrem didaktischen Denken und Handeln neue Sinnhaftigkeiten, Bedeutungen und Funktionen zu geben und fragt danach, welche Rolle sie zukünftig noch spielen kann, was ihre dieser Zeit angemessenen Ziele, Strategien und Methoden sein könnten.

Politische Bildung würde damit zu dem werden, was Ulrich Bröckling zuletzt als »soziologische Aufklärung« bezeichnet hat: Ein »gemeinschaftlicher Aufwachraum« (Bröckling 2025, 460), in dem »die Albträume geteilt werden können, ohne die verstörende Ahnung des ›Zu spät‹ sofort wieder zu betäuben« (ebd., 460 f.). Stattdessen wäre es angezeigt, »sich affizieren zu lassen« und »kollektive Suchbewegungen zu initiieren« (ebd., 460), mit dem Ziel, politische Bildung unter Bedingungen der (Post-)Apokalypse neu zu denken und Wege zu finden, an ihr festhalten zu können – wohlwissend, dass ihre Möglichkeiten begrenzt sind, dass sie in ihrer Wirkung nicht überschätzt werden sollte, dass sie die ihr gesellschaftlich zugeteilte Rolle nur in einem eng abgesteckten Rahmen spielen kann (etwa aufgrund mangelnder Ressourcen und nur rudimentärer Verankerung im Bildungssystem), und es außerdem erstarkende politische Kräfte gibt, die ihr eine neue Rolle zuteilen wollen, die mit ihren bisherigen aber auch neu zu bedenkenden Vorstellungen von Demokratie, Freiheit usw. nicht vereinbar sein wird. Und vor allem: Sie reflektiert, dass offen ist, ob politische Bildung sich überhaupt noch als zukunfts- und das heißt krisenfestes Unterfangen artikulieren und erweisen kann in einer Welt, in der darüber hinaus offen ist, ob es so etwas wie eine demokratische politische Bildung überhaupt noch geben wird. Die klimatologischen und politischen Entwicklungen der Gegenwart geben reichlich Anlass zu Zweifel und Sorge, ob dies gelingen kann. Aber:

> »Dass überhaupt nichts hilft, ist – damals wie heute – keine Seltenheit. Eine Seltenheit wäre es allerdings, wenn das den Moralisten entmutigte. Sein angestammter Platz ist und bleibt der verlorene Posten. Ihn füllt er, so gut er kann, aus. Sein Wahlspruch hieß immer und heißt auch jetzt: Dennoch!« (Kästner 2013, 242 f.)

Epilog

Nun, da ich diesen Text fertigstelle, steht vor dem Haus meines Nachbarn kein Golf mehr. Stattdessen ein zweiter Porsche.

Literatur

Adorno, Theodor W. 1997: Negative Dialektik. Frankfurt a. M.

Blühdorn, Ingolfur 2024: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

Blühdorn, Ingolfur 2026: Die Werte der Politische Bildung erscheinen mir unhaltbar. Ein Gespräch mit Benedikt Widmaier und Alexander Wohnig. In: Journal für politische Bildung. 16/1, S. 34–39.

Brand, Ulrich/Wissen, Markus 2017: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München.

Bröckling, Ulrich 2025: Lehren, was man nicht weiß. In: Soziologie. 54/4, S. 448–464.

Cassegård, Carl/Thörn, Håkan 2024: Postapokalyptische Ökologie: Hoffnung und Gerechtigkeit im Katastrophenzeitalter neu denken. In: Friedrichs, Werner (Hg.): Politische Bildung und Zukunft. Wie Herausforderungen im Anthropozän denken? Wiesbaden, S. 47–63.

Detjen, Joachim 2013: Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München.

Diner, Dan (Hg.) 1988: Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt a. M.

Friedrichs, Werner 2025: (Post)apokalyptische Bildungsmaschinen. Wie politische Bildung Zukunft produziert. Frankfurt a. M.

Hacke, Jens 2018: Liberal sein oder nicht sein: Die Existenzkrise der Republik. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 63/11, S. 51–64.

Han, Byung-Chul 2024: Der Geist der Hoffnung. Wider die Gesellschaft der Angst. Berlin.

Horn, Eva 2024: Die Aisthesis der Luft. Klima als Medium verstehen. In: Merkur, 78/10, S. 39–52.

Jakob, Christian 2023: Endzeit. Die neue Angst vor dem Untergang und der Kampf um unsere Zukunft. Berlin.

Kästner, Erich 2013: Vorwort des Verfassers zur Neuauflage dieses Buches [1950] In: Kästner, Erich: Der Gang vor die Hunde. Roman. Zürich, S. 241–243

Krastev, Ivan/Holmes, Stephen 2019: Das Licht, das erlosch. Eine Abrechnung. Berlin.

Lear, Jonathan 2023: Radikale Hoffnung. Ethik im Angesicht kultureller Zerstörung. Berlin.

Lepenies, Philipp 2026: Keine Tugend ohne Tatkraft. Wie Demokratien entstehen – und auch wieder vergehen können. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, 71/1, S. 60–67.

Levitsky, Steven/Ziblatt, Daniel 2019: Wie Demokratien sterben. München.

Marks, Stephan 2023: Hoffnung – bereit sein für Neues. Ostfildern.

Nassehi, Armin 2024: Kritik der großen Geste. Anders über gesellschaftliche Transformation nachdenken. München.

Oeftering, Tonio 2013: Das Politische als Kern der politischen Bildung? Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.

Oeftering, Tonio 2021: Die Ambivalenzen der neuen Partizipationskulturen. Politikdidaktische Annäherungen mit Hannah Arendt. In: Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung im Kontext, Heft 74/3, S. 203–209.

Puntscher-Riekmann, Sonja 2006: Weder Tier noch Gott. Über die Unaufhebbarkeit des Politischen. In: Schmidinger, Heinrich/Sedmak, Clemens (Hg.): Der Mensch – ein »zôon politikón«. Gemeinschaft – Öffentlichkeit – Macht. Darmstadt, S. 47–70.

Schoch, Bruno 1988: Ernst Bloch: Hoffnung – aus Verzweiflung. In: Diner, Dan (Hg.): Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz. Frankfurt a. M., S. 69–87.

Seville, Astrid 2018: Der Sound der Macht. Eine Kritik der dissonanten Herrschaft. München.

Simon, Fritz B. 2024: Die kommenden Diktaturen. Ein Worst-Case-Szenario. Heidelberg.

Staab, Phillip 2022a: Politiker lösen keine Überlebensfragen. Müssen jetzt die Technokraten ran? In: Wirtschaftswoche 96/44, S. 42–44.

Staab, Philipp 2022b: Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft. Berlin.

II. Wahrnehmen, Differenzieren, Ausstellen: Didaktische und ästhetische Zugänge zu einem postapokalyptischen Momentum

Vom Hören des Nichtmenschlichen am Ende der Demokratie

Demokratietheorie, Praxis des Hörens und Politische Bildung

Simon Clemens, Nina Goretzko

1. Einleitung*

Der demokratische Rahmen moderner, ausdifferenzierter Gesellschaften ist unfähig, mit den akuten Krisentendenzen umzugehen, die ihn in Form ökologischer und klimatischer Veränderungen konfrontieren. So lautet die Diagnose, die insbesondere im Umfeld kritischer Soziologie vorgetragen wird (vgl. Luhmann 2008; Selk 2023; Blühdorn 2024). Eine der frühesten Varianten dieser Argumentation besteht in Niklas Luhmanns 1986 dargelegter These, dass die Tendenz moderner Gesellschaften, sich in unterschiedliche Funktionssysteme – wie Politik, Wirtschaft, Religion oder Bildung – zu differenzieren, eine Reaktion auf ökologische Herausforderungen erschwere (vgl. Luhmann 2008, 7). Da diese Systeme je eigenen Logiken folgen, können sie nicht auf eine Herausforderung reagieren, die die Gesellschaft als Ganzes betrifft (vgl. ebd., 23 f.). Funktionssysteme reduzieren die komplexen Beziehungen zur Umwelt und machen sie so bearbeitbar (vgl. ebd., 33). Innerhalb dieser Bearbeitung steht allerdings die Logik (und der Erhalt) des jeweiligen Funktionssystems und nicht der Fortbestand der Gesellschaft als Ganzes im Mittelpunkt (vgl. ebd., 38).

Ein neuerlicher Aufschlag aus dem Genre kritischer Zeitdiagnosen liegt mit Ingolfur Blühdorns »Unhaltbarkeit« von 2024 vor. Blühdorn arbeitet heraus, wie das Projekt der ökologischen und emanzipatorischen Bewegungen

* Wir danken Werner Friedrichs, Tonio Oeftering und Julia Schulze Wessel für hilfreiche Anmerkungen und Kommentare.

der 1970er Jahre zum Hemmnis für ökologische Reformen geworden ist (vgl. Blühdorn 2024, 17 f.). So etablierten diese Bewegungen eine Subjektvorstellung als Norm, die auf Freiheit und Selbstverwirklichung ausgerichtet ist (hierzu 2020), während die ökologische Krise gerade eine Form der Begrenzung erfordern würde, die mit einer solchen Norm nur schwer vereinbar sei (vgl. Blühdorn 2024, 74). Blühdorn argumentiert, dass es die Vorstellung der Autonomie des Subjekts ist, die einerseits eine ökologische Transformation hemmt, während sie andererseits die Subjekte selbst überfordert und damit ermüdet (vgl. ebd., 252). Folgt man diesen Analysen, erweist sich die moderne Demokratie als funktional ausdifferenziertes Gesellschaftssystem, das das Ideal eines autonomen Subjekts mit hervorgebracht hat und auf es angewiesen zu sein scheint, als unfähig, Fragen ökologischer Transformation zu bearbeiten.

Ist das Projekt einer ökologische(re)n Demokratie also gescheitert? Die Reflexion ökologischer Krisenphänomene in der Demokratietheorie gibt hierauf eine negative Antwort und beharrt auf der Möglichkeit erweiterter oder vertiefter Formen von ökologisch-nachhaltiger Demokratie (vgl. Krause 2023; Burke/Fishel 2020; Aslam u. a. 2024). Eine besondere Rolle kommt dabei neuen Formen der Aufmerksamkeit gegenüber der nichtmenschlichen Natur zu. So schreibt etwa die Politikwissenschaftlerin Jane Bennett, Demokratie bzw. Demokratisierung bedürfe »new ways of consulting the nonhumans, new ways to listen to them and respond more carefully to their outbreaks, objections, testimonies and propositions« (Bennett 2005, 145). In der vom Sprechen und Sehen geprägten politisch-demokratischen Sphäre wird somit gerade hinsichtlich des Hörsinns eine transformative Wirkung erwartet. In unserem Beitrag wollen wir hier anknüpfen und die Potenziale des Hörens im Angesicht der zunehmenden Krisendiagnosen prüfen. Ausgehend von der demokratietheoretischen Diskussion um das Hören entwickeln wir ein Verständnis davon, was es heißt, das Nichtmenschliche zu hören. Dabei reflektieren wir auch die Grenzen einer solchen Konzeption und schlagen somit gleichermaßen eine Dezentrierung der Krisendiagnosen vor. Auf dieser Grundlage fokussieren wir die Diskussion im Bildungsdiskurs und in der politischen Bildung. Unser Ausgangspunkt ist, dass Bildung eine der gewichtigsten Subjektivierungsinstanzen ist, die unsere Sinnes- und Wahrnehmungsschemata entscheidend prägt. Anschlüsse an die politische Bildung ergeben sich insbesondere durch ihre das Wahrnehmungsregime stabilisierende Wirkung, die sie beispielsweise durch die Ausschaltung der Sinne und die Konzentration auf Argumentationsfähigkeit zeigt (vgl. dazu Albrecht in diesem Band). Abschließend befragen wir aktuelle Beispiele aus der Bil-

dungspraxis nach ihren Potenzialen zur Etablierung von Hörpraktiken in (politischer) Bildung.

2. Hören und Nichtmenschliches in der Demokratietheorie

In der Demokratietheorie nimmt Kommunikation eine zentrale Rolle ein, wie die Karriere der deliberativen Demokratietheorie belegt. Vielfach wird sie dabei allerdings auf die vermeintlich aktive Seite, das Sprechen bzw. den Sprechakt, verkürzt. Das Hören als vermeintlich passive Seite der Kommunikation spielt hierbei zumeist keine – oder eine nachgeordnete – Rolle, sieht man von einigen Ausnahmen ab (vgl. z. B. Barber 1994; Dobson 2012; Morrell 2018; Schulze Wessel 2021).[1] Dabei sind es insgesamt zwei Monografien, die sich dem Thema in den letzten Jahrzehnten systematisch aus demokratietheoretischer Perspektive gewidmet haben (vgl. Bickford 1996; Dobson 2014), wovon lediglich eine die Frage nach dem Nichtmenschlichen aufgreift. Für unsere Rekonstruktion der demokratietheoretischen Debatte gehen wir von dem Ansatz aus, der in Andrew Dobsons Buch »Listening for Democracy« vorliegt. Im Zuge dieser Standortbestimmung diskutieren wir Faktoren für die Vernachlässigung des Hörens, dessen demokratietheoretisches Potenzial sowie die Beziehung zum Nichtmenschlichen. Besondere Berücksichtigung finden bei unserer kritischen Erweiterung Ansätze aus dem Umfeld Indigenen Denkens, da hier bereits substanzielle Reflexionen zum Hören vorliegen, die gleichzeitig auch zu einer Dezentrierung und Situierung der apokalyptischen Narrative einer ökologischen Krise beitragen. Abschließend argumentieren wir für ein (nicht-modernes) Potenzial des Hörens im Angesicht ökologischer Krisen.

***

Dobson (2014) teilt die Diagnose, dass das Hören innerhalb der Demokratietheorie weitgehend vernachlässigt wurde. Dennoch stehe die Relevanz dieser Praxis für den demokratischen Ablauf außer Frage. Zu/hören sei beispielsweise für Repräsentation unentbehrlich (vgl. ebd., 4 ff.). Auch für die Herausbildung gemeinschaftlicher Kollektivität haben Hörpraxen eine entscheidende Rolle gespielt. Frantz Fanon arbeitete etwa heraus, wie sich in Algerien die

1 In einem überblicksartigen Beitrag haben wir versucht, die Diskussion in der politischen Theorie entlang des zugrunde gelegten Politikbegriffs zu systematisieren (Clemens/Goretzko 2025).

Beziehung der Bürger*innen zum Radio im Laufe der Zeit veränderte, bis sie schließlich ab 1956 in Form des Programmes »The Voice of Algeria« konstitutiv für das Herausbilden der Revolution wurde. »The *Voice of Fighting Algeria*«, schreibt Fanon, »was to be of capital importance in consolidating and unifying the people« (Fanon 2012, 330).[2] Wenn das Verkennen der Hörpraxen also nicht in deren politischer Irrelevanz begründet liegt, ja das Hören für das Sprechen sogar unentbehrlich ist, dann müssen Faktoren geprüft werden, die der Logik der Demokratie immanent sind. In diesem Sinne schlägt Dobson (2014, 18) vor, dass die Hauptursache für die demokratietheoretische Vernachlässigung in der Gleichsetzung von vernünftigem Sprechen und der politischen Lebensform liegt. Ein frühes Beispiel für diese Denkweise liegt etwa in Aristoteles' Bestimmung des *zoon politicon* (politischen Wesens) als vernünftig sprechendem Wesen vor (vgl. ebd., 43), lässt sich aber auch in der modernen Demokratietheorie nachweisen (vgl. hierzu auch Morell 2018). Die Gleichsetzung von Sprechen und politischem Handeln verhindert die demokratietheoretische Berücksichtigung des Hörens.

Während die Gleichsetzung von Sprechen und Politik bis in die Antike zurückreicht, lässt sich hinsichtlich der spezifischen Modernität westlicher Gesellschaften ein ergänzender Faktor ausmachen, der zur Vernachlässigung des Hörens beigetragen hat: die Dominanz des Visuellen. In diesem Sinne ist etwa von einer »hegemony of the visual and the privileging of the eye« (Sterne 2012, 7) die Rede. Diese Dominanz ist spezifisch für die westliche Moderne und eng mit dem Aufkommen moderner Wissenschaften verbunden. In Einklang mit den Arbeiten Bruno Latours (1999; 2008) schreibt etwa Rosi Braidotti: »Modern science is the triumph of the scopic drive as a gesture of epistemological domination and control: to make visible the invisible, to visualize the secrets of the organism« (Braidotti 2011, 196). Die moderne, durch die Wissenschaften formierte Subjektivität, die sich in starker Abgrenzung von Körper und materieller Umwelt bestimmt, ist dementsprechend konstitutiv mit dem Sehen verbunden.

Neben seiner empirischen Relevanz sprechen auch theoretische Erwägungen für einen systematischen Einbezug des Hörens. So ist das Nicht-Zuhören laut Dobson (2014, 25) der effektivste Weg, Andere zum Verstummen zu bringen. In ähnlicher Stoßrichtung weist auch Julia Schulze Wessel darauf hin,

2 Eine negative und menschenfeindliche Ausformung dieser politischen Wirkung liegt in Form der propagandistischen Nutzung des »Volksempfängers« durch die Nazis vor.

dass das Verstummen politischer Kräfte »niemals ein einseitiger Prozess eines Nicht-Reden-Könnens [ist], sondern […] mit dem Verlust oder der Gleichgültigkeit eines Gegenübers [zusammenhängt]« (Schulze Wessel 2021, 11). Folgen wir allerdings dem egalitären Anspruch der Demokratie, dann ist – so verstehen wir Dobsons (2014, 25) Überlegungen – das Recht gehört zu werden integraler Bestandteil des demokratischen Versprechens. Die Theoretisierung des Hörens lässt sich so als eine Demokratisierung der Demokratie verstehen. Dobson zieht hieraus den Schluss, Demokratie dahingehend als »dialogisch« zu verstehen, dass das Verhältnis von Sprechen und Zuhören als reziprok und ko-konstitutiv begriffen wird. Eine solche Konzeption ist dabei auf die Zunahme der Stimmen ausgerichtet, die im politischen Diskurs gehört werden (vgl. ebd., 34). »Dialogical democracy here is as much about *listening out for* as it is about *listening to*« (ebd.).

Dobson mobilisiert für sein Projekt einer dialogischen Demokratie unterschiedlichste Diskussionen innerhalb der Demokratietheorie. So nimmt er etwa die Theorie von Jacques Rancière als eine (fast gelungene) Ausnahme auf, da sie die Erweiterung und Öffnung des Demos als demokratische Politik par excellence versteht (vgl. ebd., 44 ff.). In Rancières Werk ist die Verwicklung von Konflikt und Wahrnehmung zentral, wie der Begriff des *Unvernehmens* illustriert. Hierbei handle es sich um eine Sprechsituation, die der Äußerung konfliktiver Politik vorausgeht, und »bei der eine[*]r der Gesprächsteilnehmer[*innen] gleichzeitig vernimmt und auch nicht vernimmt« (Rancière 2002, 9). Vernehmen entspricht hier im französischen Original *entendre*, was auch als hören, sich Gehör verschaffen oder verstehen übersetzt werden kann und womit die Verwobenheit der verschiedenen Bedeutungsebenen des Hörens angezeigt ist. Rancière verdeutlicht diese Diskussion anhand des Aufstands der Plebejer*innen. Besagte Gruppe waren diejenigen römischen Bürger*innen, die nicht dem alten, patrizischen Erbadel angehörten. Die Patrizier*innen sehen in den Plebejer*innen nicht mehr als Tiere. Ihnen wird abgesprochen, versteh- bzw. hörbar zu sein. Im Aufstand ist nun diese Frage nach der Gleichheit der politischen Wesen zentral, da die Plebejer*innen sich hierin als versteh- bzw. hörbare, das heißt gleiche Wesen in Szene setzen. Dieser Konflikt darüber, wer vernehmbar ist, liegt für Rancière im »Zentrum der Politik« (ebd., 34). Historisch gesehen ist es zumeist die Mehrzahl des Demos gewesen, die als unhörbare Wesen zählte. So wurden etwa die Stimmen von Frauen*, Schwarzen oder Armen häufig lediglich als »tierischer Lärm« (ebd., 34) gehört. Die gesellschaftliche Ordnung bestimmt, »wodurch eine lautliche Aussendung als Rede verstanden [bzw. gehört] wird, […] während eine andere

nur als Lärm wahrgenommen wird« (ebd., 34). Rancière spricht in diesem Zusammenhang auch von Polizei als einer defizitären, da ungleichen Politik. Die entscheidende Pointe ist jedoch, dass sich in Momenten der Politik diejenigen Wesen, denen die Fähigkeit zu sprechen abgesprochen wird, dennoch zur Gemeinschaft dazu zählen. Dabei präsentieren sie sich als im Grunde sprach- bzw. sprechfähig – d. h. als Gleiche (vgl. ebd., 38).

Trotz seiner kritischen Abgrenzung steht Rancière hier somit in Kontinuität zu Aristoteles, da er dessen Engführung von Politik und (vernünftiger) Sprache übernimmt. Dieser Umstand wurde von unterschiedlichen Autor*innen kritisiert (vgl. Bennett 2005; 2010; Dobson 2014; Janicka 2020). Im Sinne einer immanenten Kritik schreibt Janicka: »Even though he problematizes this very distinction in Aristotle's work, arguing that it is precisely politics that allows us to draw the line between speech and noise, the question of logos nevertheless remains the ultimate frontier that marks, for Rancière, the difference between humans and nonhumans« (Janicka 2020, 13). Und auch Dobson argumentiert, dass Rancière in seiner Fokussierung der Sprechfähigkeit eine wichtige Chance vergibt. Während Rancières Konzeption somit zwar ein gelungener Ausgangspunkt für eine Demokratietheorie des Hörens ist, gerade auch, weil die Machtdimension des Nicht-Hörens[3] prominent aufgegriffen wird, reproduziert sie selbst anthropozentrische Ausschlüsse. Pointiert schreibt Dobson: »In his own terms, then, we must regard Rancière's book as an exercise in policing rather than politics.« (Dobson 2014, 46)

Der Gedanke, dass auch etwas ohne (menschliche) Stimme gehört werden kann, ist zentral für Dobsons weitere Überlegungen. Während sich klassischerweise auf aurales Hören (mit dem Ohr) und dem Hören von Sprache bezogen wird, hebt Dobson u. a. im Anschluss an Iris Marion Young (2012) hervor, dass (vernünftige) Sprache nur *eine* Form der Kommunikation sei (vgl. Dobson 2014, 140). Dobson wiederholt hier Rancières Überlegung, dass die Bestimmung von vernünftiger Sprache durch Machtkämpfe geprägt ist. Welche Formen der Kommunikation als politisch (relevant) erachtet werden, kann dabei im Register der Anerkennung diskutiert werden. Dobson schlägt vor, zwischen einer affirmativen und einer transformativen Variante

3 Zur Frage, wer (nicht) gehört wird, hat sich eine Vielzahl sehr unterschiedlicher Autor*innen geäußert. So betont etwa auch Gayatri C. Spivak hinsichtlich der titelgebenden Frage ihres berühmten Essays »Can the subaltern speak?« die Rolle des Hörens (für das Sprechen) (vgl. Spivak 2011, 122). Dass die Subalterne nicht sprechen kann, meint hier, dass sie »nicht fähig ist, sich Gehör zu verschaffen« (ebd., 127).

zu unterscheiden. Im affirmativen Fall würde eine Umverteilung der Anerkennung stattfinden, die dazu führt, dass eine Gruppenidentität anerkannt und somit gestärkt wird (vgl. ebd., 145). Teile der frühen Frauenbewegung lassen sich etwa in diesem Sinne interpretieren. In dieser Perspektive müsste nichtmenschliche Kommunikation allerdings für immer Lärm bleiben, da sie niemals dem Aristotelischen Kriterium des vernünftigen Sprechens genügen könnte (vgl. ebd., 167). Somit erscheint für den hier unternommenen Versuch lediglich die transformative Variante vielversprechend, die Dobson als eine Umgestaltung der Anerkennungsverhältnisse an sich beschreibt (vgl. ebd., 145). Für den Bereich des Hörens würde dies bedeuten, eine Transformation der sonischen Infrastrukturen selbst voranzutreiben, um sie so gegenüber dem Nichtmenschlichen zu öffnen. Historisch scheint dies keine allzu abwegige Forderung, unterliegen doch die Grenzen vermeintlich normalen und abnormalen Hörens ständiger Transformation. Während Hören also zwar landläufig mit dem unbeschädigten Ohr verbunden wird, haben *sound studies* Forscher*innen herausgearbeitet, dass »the Deaf and hard-of-hearing were central both to the development of contemporary sound technologies and our most basic ideas of audition« (Sterne 2012, 8).

Um eine Form nichtmenschlichen Hörens zu konturieren, nimmt Dobson (2014, 150 ff.) die Arbeiten von Latour und Bennett auf. Latour hat bereits früh argumentiert, dass der westlichen Moderne eine spezifische Aufteilung zugrunde liegt, in der der Wirklichkeitszugang zum Bereich des Nichtmenschlichen ausschließlich bei der Wissenschaft liegt, während die Politik ein Bereich ist, der exklusiv für menschliche Wesen vorgesehen ist (vgl. Latour 2018, 27 ff.). In seinen vielfältigen Studien unternimmt er den Versuch, zu zeigen, dass auch die Handlungskraft menschlicher Wesen von nichtmenschlichen Wesen abhängt. Handlungen vollziehen sich demnach nie aus der Intention eines Akteurs allein, sondern sind ein Netzwerkeffekt menschlicher wie nichtmenschlicher Wesen (vgl. Latour 2010; 1999).[4] Hieran anschließend hat auch Bennett in unterschiedlicher Weise eine Dezentrierung des menschlichen Subjekts herausgearbeitet. In etwas anderer Stoßrichtung und produktiver Wendung von Rancière zeigt sie beispielsweise, dass auch nichtmenschliche

4 Ein nichtmenschliches Wesen verändert den Handlungsverlauf so, dass er von der Intention der Handelnden abweicht. Sie handeln, laut Latour, da sie einen Unterschied machen. Latour diskutiert hierbei etwa Pistolen, Schlüssel, Temposchwellen, Over-Head-Projektoren, Teleskope u. v. m.

Wesen die polizeiliche Ordnung unterbrechen und somit oftmals konstitutiv in Momente demokratischer Politik verwickelt sind (vgl. Bennett 2005, 139 ff.). In unterschiedlichen Hinsichten wird hier also die Grenze zwischen menschlicher und nichtmenschlicher Handlungskraft verwischt. Wenn Menschen nicht die autonomen und von selbst sprechfähigen Wesen sind, wie sie vom klassischen Politikverständnis vorausgesetzt werden, sondern vielmehr von allen möglichen Formen der Vermittlung, Unterstützung, Stabilisierung durch nichtmenschliche Wesen abhängen, dann muss auch das Kriterium zur Teilnahme an Politik verändert werden. Dieser Aspekt ist auch für Dobson relevant: Ähnlich wie nichtmenschliche Wesen sind Menschen vielfach auf die Fürsprache, Mediation, Übersetzung, Repräsentation etc. von anderen Wesen angewiesen (vgl. Dobson 2014, 167). Hieraus ergibt sich für Dobson, dass im Rahmen der Demokratisierung der Demokratie das *listening out for* auf die Kommunikation von nichtmenschlichen Wesen erweitert werden muss.

Auch diese Überlegungen lassen sich im Einklang mit empirischen Entwicklungen verorten, die darüber hinaus Dezentrierung, Situierung sowie kritische Erweiterung erlauben. So erscheinen nichtmenschliche Wesen, teils bedingt durch ökologische und Klima-Krise, zunehmend im Bereich der Politik. Ein Beispiel ist, dass – ausgehend von Lateinamerika (vgl. De La Cadena 2010, 335) – nichtmenschliche Wesen vermehrt als Rechtssubjekte diskutiert werden. Eine Entwicklung, die zuletzt auch Europa erreichte, wie die Verrechtlichung des Mar Menor in Spanien 2023 illustriert. Vor diesem Hintergrund lässt sich die Kritik an der Natur-Kultur-Unterscheidung erweitern. Marisol de la Cadena hat darauf hingewiesen, dass der exklusive Fokus der modernen Politik auf das »Menschliche« nicht nur das Nichtmenschliche, sondern auch Praktiken aus dem Bereich der Politik ausschließt, die auf anderen Natur-Verhältnissen aufbauen (vgl. De La Cadena 2010, 341 f.). Sie weist dabei auf Indigene Praktiken hin, die sich durch Relationen zu einem Berg (in ihrem Fall Ausangate in Peru) konstituieren (vgl. ebd., 341). Die Etablierung moderner Politik in diesem Kontext ist somit auch eine Fortführung kolonialer Gewalt.

Während Dobson vielfach auf den Ausschluss der Hörpraxis (von Nichtmenschlichem) im Kontext der Demokratietheorie hingewiesen hat, ruft de la Cadena einen anderen Diskussionszusammenhang auf, der von Dobson übersehen wird: die sog. *Indigenous studies*. Wir wollen zwei Einsichten dieser Debatte andeuten, die uns für die Frage dieses Aufsatzes entscheidend erscheinen. Erstens trägt die Reflexion auf Indigene Perspektiven zu einer notwendigen Verortung und Dezentrierung der ökologischen Problematik bei. So diskutiert Kyle P. Whyte (2018) in einem Aufsatz etwa eine dialogische Praxis, die er

verbunden sieht mit der »spiraling time« (ebd., 6). Diese Praxis schlägt eine Art Gedankenexperiment bzw. Reflexion vor. »The form of philosophizing starts with questions about how ancestral and future generations would interpret the situations that we find ourselves in today.« (ebd., 6) Aus der Perspektive Indigener Personen wird deutlich, dass ihre Vorfahren die Gegenwart als einen Punkt wahrnehmen würden, in dem die Apokalypse bereits eingetreten ist. Indigene Personen haben diejenigen Verluste bereits erlebt, die häufig mit der Klimakrise verbunden werden. Ihre Welt, das (Öko-)System, in dem sie lebten, ist bereits untergegangen (vgl. ebd., 7). Für Indigene Personen – und dies lässt sich auch durch andere, etwa Jüdische oder Schwarze, Gewaltgeschichten verdeutlichen – ist die Apokalypse kein zukünftiges Szenario.

Zweitens wird im Indigenen Kontext auch auf die Tradition des Hörens verwiesen, mit der die Möglichkeit unterschiedlicher Naturverhältnisse verbunden ist. Die US-Pflanzenökologin Robin W. Kimmerer (2013) erzählt hierzu eine instruktive Anekdote. Wenn sie in der nichtmenschlichen Natur sei, höre sie ein Gespräch in einer unbekannten Sprache. Als studierte Biologin kenne sie zwar eine Sprache, mit der sie einige der Nichtmenschen benennen könne (die Botanik), doch sei dies nicht die Sprache der Nichtmenschen. Vielmehr schaffe sie eine Distanz. »Science can be a language of distance which reduces a being to its working parts; it is a language of objects« (ebd., 49). Es mangle an einer Sprache, die die Welt nicht lediglich als Objekt, sondern in ihrer Lebendigkeit fasst. Hieran anschließend berichtet sie, wie sie mit der Indigenen Sprache Potawatomi in Kontakt kam.[5] Einer Sprache, die nicht in männlich und weiblich, sondern in belebt und unbelebt unterscheidet, wobei die belebten Wesen von Pflanzen und Tieren über Berge und Flüsse reichen (vgl. ebd., 55). Das Argument ist hier, dass die englische Sprache (über Deutsch ließe sich Ähnliches sagen) nur über wenige Möglichkeiten verfügt, Respekt für die Belebtheit der Welt in ihren Gebrauch zu integrieren. Vielmehr zerfalle die Welt hier in Menschen und Nichtmenschen, wobei letztere ein objektartiges Dasein fristen (vgl. ebd., 56). »The arrogance of English is that the only way to be animate, to be worthy of respect and moral concern, is to be a human« (ebd., 57). Kimmerer plädiert dabei nicht dafür, dass alle Potawatomi lernen. Vielmehr gehe es darum, eine Form der »grammar of animacy« zu erlernen (vgl. ebd., 58).

5 Obwohl selbst Native American, erlernte Kimmerer zunächst nur amerikanisches Englisch.

Entgegen den Logiken von Sehen und Sprechen, die entweder eine Trennung zwischen Subjekt und Welt herstellen und/oder das menschliche, autonome Subjekt in seiner Sonderstellung zementieren, lässt sich das Hören (des Nichtmenschlichen) im Sinne einer »grammar of animacy« deuten. Es birgt ein Potenzial, die Beziehung zum Nichtmenschlichen spürbar zu machen und somit andere Formen der Subjektivität zu produzieren. Die dem Hören eigene Spannung zwischen Ähnlichkeit und Differenz, Vertrautheit und Fremdheit wird hierbei produktiv gewendet, um so über die bestehenden, naturalisierten Verhältnisse hinauszugehen (vgl. Voegelin 2019, 19). Dabei geht es weniger darum, einer ungehörten Stimme Präsenz zu verleihen, sondern die (bestehende) Polyphonie zu nutzen, um eine Subjektivität zu kreieren, die sensibel für andere Möglichkeiten und die Kontingenz des Bestehenden ist.

Obwohl sich die genauen Formen dieser Subjektivität theoretisch nicht bestimmen lassen und die genaue Ausgestaltung der Hörpraxis des Nichtmenschlichen bei Dobson wie auch Kimmerer offenbleibt, lässt sich dennoch antizipieren, dass es eine Form sein muss, die auf der Verwicklung mit dem Nichtmenschlichen begründet ist. Damit widerspräche sie einem Verständnis des Subjekts als souverän und autonom, wie es der gesellschaftlich-ökologischen Problematik zugrunde liegt (vgl. Blühdorn 2024). Ferner lassen sich aus dem Beschriebenen einige weitere Überlegungen systematisieren. Das Nichthumane zu Hören bedeutet ein *Er*Hören von Kommunikationsformen und Sounds, die sich nicht als rationale Rede darstellen oder leicht vernehmbar sind. Entscheidend ist hierbei sicherlich, dass die sonischen Infrastrukturen permanenter Transformation unterliegen, wie die neuen Geräusche technologischer Veränderungen, etwa durch die Einführung des Smartphones, illustrieren. Wie und was gehört wird, ist spezifisch für eine Kultur und/oder eine geschichtliche Episode (vgl. Sterne 2012, 4). Hören muss erlernt werden und nimmt entsprechend heterogene Formen an. Hören ist somit grundsätzlich wandelbar, kontingent und verlernbar. Hierdurch werden andere Formen des Hörens zumindest theoretisch möglich, was wiederum ein Potenzial für die Aufnahme in die (politische) Bildung anzeigt. In diesem Sinne kann das Hören allerdings nur dann gelingen – das legen auch Kimmerer und Dobson nahe – wenn die Grundlage des Hörens (oder Anerkennens) grundsätzlich transformiert wird. Hiernach obliegt es (politischer) Bildung, überhaupt erst eine Basis zu schaffen, damit etwas, das nicht menschliche/rationale Sprache ist, *vernehmbar* wird.

3. Hören und Nichtmenschen im (Politischen) Bildungsdiskurs

Im Sinne dieses Appells nehmen wir in einem nächsten Schritt auf Diskussionen im Bildungsdiskurs und der politischen Bildung Bezug. Dies wirkt in mehrfacher Hinsicht naheliegend. Einerseits sind wir der Auffassung, dass Bildung als zentrale Subjektivierungsinstanz fungiert, in der gemeinschaftlich geteilte epistemische und ontologische Annahmen vermittelt werden. Andererseits scheint die Umstellung im Sektor Bildung wahrscheinlicher als in anderen, konstitutiv schwerfälligen Gesellschaftsbereichen wie der Ökonomie. So glaubt auch Luhmann, dass der Bildungsbereich »für eine Ausbreitung intensivierter ökologischer Kommunikation die vielleicht größten Chancen [bietet]« (Luhmann 2008, 200). Für die politische Bildung sehen wir außerdem die Notwendigkeit, Möglichkeiten zu erschließen, normative Ordnungen wie beispielsweise die Idee politischer Autonomie, die durch politische Bildung stabilisiert werden, zu irritieren. Dies scheint insbesondere angesichts aktueller Kritik geboten, die zentrale Grundsätze politischer Bildung in Zeiten ökologischer Krisen für *unhaltbar* erklärt (vgl. Blühdorn 2024, 360 f.). In Hörpraktiken sehen wir eine Möglichkeit, solche Momente der Irritation hervorzubringen.

Ein Ansatzpunkt für unsere Beschäftigung bietet die vereinzelte Auseinandersetzung im (politischen) Bildungsdiskurs mit der Frage, wie Grundlagen für Hörpraktiken geschaffen und gelernte Perspektiven auf die Welt, insbesondere im Umgang zwischen Menschen und Nichtmenschen, verändert werden können. Dabei wird dem Bildungsdiskurs selbst eine Dominanz des Sehens attestiert, die es zu hinterfragen gelte (vgl. Gershon 2011, 68). Auch für die politische Bildung gibt es Forderungen, sich von ihrer Verpflichtung auf optische Repräsentation abzugrenzen und das Hören stärker einzubeziehen (vgl. Friedrichs 2021, 55). Angesichts ökologischer Herausforderungen müsse sich die politische Bildung von der Vorstellung eines autonom agierenden Subjekts verabschieden und ihr »*Ziel* der Bildung(en) demokratischer Subjektivität« (ebd., 48 f.) reformulieren. Dafür muss politische Bildung gemeinsame Welterschließung als Gegenstand ernst nehmen, anstatt diese als politisch vorgelagert zu begreifen, und bildungstheoretische Erkenntnisse in den Diskurs einbeziehen (vgl. ebd., 47–49). Ziel wäre demnach eine Subjektbildung, die sich durch ein »Mit-der-Welt-Sein« konstituiert und ein »Mit-Werden« mit dem Nichtmenschlichen fokussiert (vgl. Logan u. a. 2023, 1). Im Hören liegen mehrere Potenziale, um dieses »*Mit* des Werdens greifbar zu machen« (ebd.).

Erstens zeichnet sich (das) Hören durch Flüchtigkeit und Diffusität aus und birgt so die Chance, sich einem verbreiteten vermittlungstheoretischen

Denken zu widersetzen (vgl. Friedrichs 2023, 42 f.). Zweitens wird auf die irritierende Wirkung von Klang verwiesen, die dazu beitragen könne, gelernte Begrenzungen und Beziehungen neu zu ordnen (vgl. Meißner 2023, 29). »Sound is not just about hearing and responding, or communicating. It is about becoming aware of registers that are unfamiliar, inaccessible, and maybe even monstrous; registers that are wholly indifferent to the play of human drama« (Kanngieser 2015, 2). Als drittes Merkmal wird dem Hören eine affektive bzw. kontaktstiftende Wirkung attestiert, die per se bereits stark mit Fühlen verbunden ist: Klang verbindet, durchdringt und verkörpert (vgl. Meißner 2023, 27 f.). Durch das Hören von Sound können Beziehungen nicht nur anders dargestellt werden; Sound lässt auch neue Beziehungen und Verbindungen entstehen (vgl. ebd., 34; Kanngieser 2015, 2). Dabei brauche es für das Hören Ansätze, die ihren Ausgang abseits von Vermittlung und einem Bedeutungsgehalt des Gehörten in gemeinsamer Welterschließung suchen und Zugänge zur Welt als verwickelt begreifen (vgl. Friedrichs 2023, 46 f.). Das Hören wird hier als »Erfahrung vielfältigen und erfinderischen In-Kontakt-Seins« (Meißner 2023, 29) vorgestellt.

> »Sound als Medium und Materialität ermöglicht eine andere Form der Welterschließung […] als Zugang zu einer relationalen und ineinander verstrickten Realität, die Möglichkeiten bietet neue Kollaborationen zu gründen, neue Bündnisse zu schließen, neue Kämpfe auszuloten.« (Logan u. a. 2023, 1)

Die Potenziale des Hörens aufgreifend wird unter dem Stichwort einer »Sonic Pedagogy« ein stärkerer Einbezug des Hörens im (politischen) Bildungsdiskurs gefordert[6] (vgl. z. B. ebd.). Eine *sonische Pädagogik* versteht das Hören als Zugang zu verkörpertem und pluralem Wissen und arbeitet inklusiv und über Grenzen hinweg[7]. Dabei bringt sie Diskurse aus unterschiedlichen Disziplinen (wie u. a. den Sound Studies, Bildungswissenschaften und der politischen Bildung) zusammen. Ein interdisziplinärer Ausgangspunkt ist sinnvoll, um Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven einzubringen. Beispielsweise fragen

6 Walter S. Gershon verweist im Bezug zum Hören auch auf eine Unterrepräsentation der Sound Studies im Bildungsdiskurs, der begegnet werden sollte (vgl. Gershon 2011, 67).

7 https://sonicpedagogy.net/about/ [aufgerufen: 20.06.2025].

die Sound Studies[8] nach Bedeutungszusammenhängen von Klängen aller Art (menschlich und nichtmenschlich), die wiederum zu einer Neuverortung der Art und Weise führen können, wie Menschen mit ihrer (nichtmenschlichen) Umwelt interagieren (vgl. Gershon 2011, 67 f.). Ferner rücken durch Diskurse der Sound Studies Materielles wie das Ohr selbst, aber auch Umgebungen und Räume in ihrer Wechselwirkung in den Fokus. Umgebungen und Räume werden hier zu »Teilbereiche[n] von Rückkopplungsschleifen, in denen Materie und Bedeutung wechselseitig aufeinander einwirken« (Erlmann 2018, 12). Dadurch erweitere sich das Spektrum des Hörbaren um Phänomene, die bislang ausgeschlossen sind (vgl. ebd.).

Neben einer interdisziplinären Perspektive zeichnet sich eine *sonische Pädagogik* dadurch aus, dass sie Räume für bewusstes Klangerleben schafft (vgl. Meißner 2020, 340). Dies setzt eine offene Haltung in den Bildungssettings voraus, die einerseits allen Klängen Bedeutung zuspricht (vgl. Gershon 2011, 77), jedoch andererseits darauf verzichtet, sich auf die Bedeutungsentschlüsselung des Gehörten zu konzentrieren und Sounds und Klänge in ihrem immanenten Sinn anerkennt (vgl. Friedrichs 2023, 43 f.). Weiterhin schließt eine offene Haltung das Bewusstsein dafür ein, dass sich Hörpraktiken – wie wir demokratietheoretisch aufgezeigt haben – fortlaufend transformieren. Demnach geht es nicht primär um eine Veränderung bestehender Praktiken, sondern darum, Bildungssettings für diese Transformationen zu öffnen und Klang und Sound stärker in ihrem Potenzial für (politische) Bildung wahrzunehmen (vgl. Meißner 2020, 340).

Eine *Sonic Pedagogy* ist außerdem auf eine Praxis angewiesen, in der das Gehörte gemeinsam reflektiert wird und Hören zu »kritische[m] *ZuHören*« (ebd., 340 f.) wird. Die Reflexionen knüpfen damit an die bereits angesprochene reziproke und ko-konstitutive Beziehung des Hörens und Sprechens an. Im Sinne einer sonischen Pädagogik sollten – von der Verbundenheit vielfältiger Weltbezüge ausgehend – Räume geschaffen werden, in denen

8 Auch in den Sound Studies lassen sich Entwicklungen beobachten, die mit Konsequenzen für die Wahrnehmung der Beziehung zwischen Menschen und Nichtmenschen verbunden sind. Veit Erlmann attestiert den Sound Studies unter anderem eine Abkehr »von einer Dichotomisierung von Natur und Kultur« und einen Wandel, »hin zu einem Ohr, das noch bis in seine letzten Fasern, Zellen und Wellenbewegungen in ein Geflecht der unterschiedlichsten wissenschaftlichen, philosophischen, religiösen und ästhetischen Diskursen und Praktiken eingebunden ist« (Erlmann 2018, 11).

unterschiedliche Positionen[9], »insbesondere [auch] marginalisierte, rassifizierte, geschlechtsspezifische und klassifizierte soziale Positionen« (ebd.) hörbar werden. Dabei gilt es zu überprüfen, »wer aus welcher Position auf wessen Wissen zurückgreift und wie dies zur (De-)Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen beiträgt« (Engel/Terstegen 2024, 34). Insbesondere Machtstrukturen und Ausschlüsse, die die Beziehung zwischen Menschen und Nichtmenschen betreffen (vgl. Gabrys 2018, 10), und die gesellschaftliche Hörbarkeit verschiedener Sounds im Sinne Rancières sollten hier adressiert und befragt werden.

Im Sprechen über Gehörtes stellt sich auch die Frage nach einer geeigneten Sprache im Sinne einer *Grammar of Animacy* (vgl. Kimmerer 2013). Es braucht eine geteilte Sprache, ein »metaphorische[s] Vokabular, ohne dessen Gebrauch ein Nachdenken über das Phänomen Sound nicht auszukommen scheint und dennoch selbiges überschreitet.« (Meißner 2020, 25) Diese Sprache im gemeinsamen Austausch zu erkunden, kann als Aufgabe einer sonischen Pädagogik verstanden werden.

4. Das Hören von Nichtmenschen in der Praxis

Dem Ziel einer sonischen Pädagogik folgend, Räume für bewusste Klangerfahrungen zu schaffen sowie einen Austausch über die Erfahrungen zu ermöglichen, wollen wir in diesem Abschnitt Möglichkeiten der praktischen Umsetzung vorstellen. Dafür entwickeln wir unsere demokratie- und bildungstheoretischen Überlegungen entlang zweier Beispiele weiter, die mit Fragen von digitaler Technologie und künstlerischer Praxis jeweils eine interdisziplinäre Perspektive im Sinne einer *Sonic Pedagogy* aufnehmen[10]. Die Beispiele fo-

9 Ein Beispiel aus den Bildungswissenschaften, das sich besonders darum bemüht, verschiedene Perspektiven hörbar zu machen, ist das Projekt »All Means All!« der Universität Bremen, der Freien Universität Bozen und der Maynooth University. Im Projekt wurden unterschiedliche, internationale Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis über mehrere Jahre zusammengebracht. Die Ergebnisse wurden in Form unterschiedlicher (auch auditiver) Zugänge (Sammelband, Videos und Podcasts) veröffentlicht (https://book.all-means-all.education/). Ähnliche Projekte ließen sich auch denken, um gezielt unterschiedliche Perspektiven auf menschliche und nichtmenschliche Beziehungen zu erkunden.

10 Ein weiteres Beispiel, das explizit das Mit-Werden durch Hörpraktiken und Reflexionen darüber aufgreift, sind sogenannte *listening walks*, d. h geführte Spaziergänge, bei

kussieren Beziehungen zwischen Menschen und Nichtmenschen und zeigen Möglichkeiten auf, wie die transformierende Wirkung des Hörens praktisch aufgegriffen werden kann.

Das erste Beispiel befragt gezielt die Beziehung zwischen Menschen und Nichtmenschen an der Schnittstelle zwischen Bildungsanliegen und digitalen Medien. Felicitas Macgilchrist spricht digitalen Technologien das Potenzial zu, vermeintlich Selbstverständliches zu unterbrechen und junge Menschen als planetarische Subjekte zu adressieren (vgl. 2024, 93). Ein Beispiel, auf das sie in ihren Überlegungen eingeht und das Anschlüsse für Hörpraktiken bietet, ist das Videospiel »Never Alone«. Im Spiel suchen Nuna, ein Mädchen der Iñupiat, und ein Polarfuchs gemeinsam nach der Ursache der Quelle eines Schneesturms, der ihr Leben und das Leben ihrer Umwelt bedroht. Die Spielenden können im Spielverlauf zwischen den beiden Charakteren (Nuna und dem Polarfuchs) wählen und damit die Perspektiven wechseln (vgl. ebd., 95). Macgilchrist schreibt:

> »It's a wonderfully aesthetic, slow-paced game, although players do have to run away from a bear sometimes to avoid being eaten. The stories are told in the Iñupiaq language. The game opens up a feeling of living a close connection with planet Earth.« (ebd.)

Das Spiel vereint mehrere der angesprochenen (demokratietheoretischen) Potenziale des Hörens: Einerseits wurde es in einem inklusiven Entwicklungsprozess mit Menschen der Iñupiat entwickelt und nimmt seinen Ausgang im (Zu-)Hören:

> »It begins by listening. From the Elders to Alaska Native youth answering the call, all the way to artifacts from the past – each game […] is only possible because we believe deeply that the games we make are made »with not for« those who entrust us to interpret them.«[11]

Andererseits ist die Spielsprache die Sprache der Iñupiat. Dadurch kommen die Spielenden in direkten Kontakt mit einer Sprache, die den erzählten Geschichten und den dargestellten Verbindungen zwischen Menschen und

---

denen akustische Umgebungen erkundet werden. An die Spaziergänge angeschlossen werden Gespräche, durch die die gemachten Erfahrungen reflektiert werden und für die eigene sowie andere Hörpraktiken sensibilisiert wird (vgl. Gallagher u. a. 2017).

11 https://www.neveralonegame.com [aufgerufen: 25.06.2025].

Nichtmenschen im Besonderen verbunden ist. Das Spiel kann damit auch als Ansatz im Sinne einer *Grammar of Animacy* gedeutet werden und leistet ferner einen Beitrag zur überfälligen Dezentrierung des westlichen Subjekts.

Eine weitere interdisziplinäre Perspektive, die Anknüpfungspunkte für Hörpraktiken bietet, ist die Verbindung von Bildung und Kunst. In diesem *zweiten* Beispiel zeigt Sharon Todd anhand eines Kunstwerks mit dem Titel »Brain Forest Quipu« der Künstlerin Cecilia Vicuña, ausgestellt in der Tate Modern's Turbine Hall in London, Potenziale von ästhetischen Begegnungen für Prozesse gemeinsamen Werdens auf. Auch wenn er für die Darstellung seiner persönlichen Erfahrung durch eine Beschreibung der Skulpturen das Sehen als Ausgangspunkt nimmt, beschreibt Todd im Verlauf eindringlich, wie insbesondere das Zusammenspiel verschiedener Sinne – und damit auch das Hören – sein Erleben prägte:

> »While the Tate had signs up not to touch the sculptures, to enter into their centers did require brushing up against the outer surfaces. Combined with a soundscape consisting of traditional Quechua songs, human voices, the sounds of birds, animals, insects, as well as wind and water – all of which were punctuated by intervals of silence – the quipu was an immersive sensory experience, one that was both haunting and exquisitely beautiful.« (Todd 2024, 1103)

Im Umgang mit dem Kunstwerk erlebt Todd nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei anderen Besucher*innen Verhaltensweisen (z. B. rhythmische Bewegungen), die auf eine kontaktstiftende und affektive Interaktion mit dem Kunstwerk schließen lassen. Todd beschreibt:

> »The piece invited people, both small and large, into its space – a space that was at once solemn, sorrowful, fragile, and precious. There was a pull into the center created not only by the physicality and sheer size of the structure, but also due to its softness, its ability to sway back and forth, like branches in the wind, and its sonorous tones that wafted back and forth. It thus created a space of wonder and beautybeauty in the midst of conveying something ghostly, as a remembrance of what was no longer.« (ebd., 1103)

Todd sieht hier eine Veränderung im gemeinsamen Werden zwischen Menschen und Nichtmenschen: »a becoming with the material and sound of the work through our bodily engagement with it.« (ebd., 1104)

Beide Beispiele stehen für Bildungspraktiken, die ein gemeinsames Werden, ein Mit-Werden ermöglichen. Mit-Werden verstehen sie als transformativen Prozess, indem sie Abstand von vermeintlich eindeutigen Antworten nehmen und Fragen aufwerfen, die das Erkunden von Beziehungen zulassen. Sie bemühen sich darum, vermeintlich geteilte Bedeutungen zu irritieren und neue Verbindungen zu schaffen (vgl. Macgilchrist 2024, 93). In beiden Beispielen werden (menschlichen und nicht-menschlichen) Akteur*innen gemeinsam – in ihrer wechselseitigen Verbundenheit (statt jeweiliger Autonomie) erlebbar. Sie zeigen Möglichkeiten auf, Vorstellungen autonomer Subjekte zu irritieren und bieten somit Potenziale für Bildungsprozesse und politische Bildung. »This is a political position, a sounding position, a position of listening and hearing.« (Kanngieser 2015, 5)

5. Schluss: Bildungs- und Demokratietheorie als Theorie der Gesellschaft und ihrer nichtmenschlichen Anderen

Im Einklang mit unseren demokratietheoretischen Überlegungen haben wir auch für die Bildung und politische Bildung ein spezifisches Potenzial des Hörens herausgestellt: Hören irritiert und transformiert Beziehungen zwischen Menschen und Nichtmenschen. Damit besteht im stärkeren Einbezug des Hörens eine Möglichkeit, bestehende Vorstellungen eines autonomen Subjektes in Frage zu stellen. Drei Überlegungen scheinen uns dafür zentral. Erstens bricht das Hören mit der Logik des Visuellen, wie sie konstitutiv für die Moderne ist. Somit bedeutet es auch einen Bruch mit der modernen Vorstellung eines von seiner Umwelt völlig abgeschiedenen Subjekts. Zweitens macht es die Verwicklung des Subjekts mit seiner Umwelt materiell und affektiv erfahrbar und fordert so die Sprachfixierung des souveränen Subjekts heraus. Drittens schärft das Hören das Kontingenzbewusstsein gegenüber dem Bestehenden, wodurch sich eine transformative Potenz ergibt, da die Verhältnisse als veränderbar erfahren werden.

Trotz der von uns diskutierten Möglichkeiten wecken die Diskurse der Demokratietheorie, Bildungstheorie und der politischen Bildung wenig Hoffnung darauf, dass das Hören *als* Ausbruch angesichts der ökologischen Krise ausreichen wird. Auch die eingangs angesprochenen Zeitdiagnosen kommen zu einer pessimistischen Einschätzung hinsichtlich der Rolle, die Bildung grundsätzlich bei der Bekämpfung der ökologischen Krise spielen könnte. Zwar sei die Umstellung auf ökologische Praktiken innerhalb der Bildung

wahrscheinlicher als in anderen Bereichen der Gesellschaft, doch bleibe die Etablierung von Hörpraxen hier (notgedrungen) der Logik funktionaler Differenzierung verpflichtet, wie etwa Luhmann argumentieren würde (vgl. Luhmann 2008, 198 ff.). Auch Blühdorn kommt hinsichtlich der Potenziale politischer Bildung zu einem hoffnungslosen Urteil, da er sie grundsätzlich mit dem modern-emanzipatorischen Projekt verknüpft sieht, dessen Erschöpfung er ausgiebig darlegt (vgl. Blühdorn 2024, 360 ff.). Wir wollen diese Hinweise hier jedoch weniger als Absage an Bildungspraxen des Hörens interpretieren, als hierin vielmehr einen Hinweis auf die notwendige Reflexion über die Reichweite einer solchen Praxis sehen. Demokratie- und Bildungstheorie als Theorie der Gesellschaft und ihrer (ko-konstitutiven) Beziehungen zum Nichtmenschlichen muss demnach ein Verständnis darüber entwickeln, welche Wirkungen für das menschliche und nichtmenschliche Kollektiv aus Bildungspraxen erwachsen können und welche Faktoren solche Wirkungen verhindern und begünstigen. Darüber hinaus ist deutlich geworden, dass das Narrative einer ökologischen Krise für unterschiedliche Gruppen unterschiedliche Bedeutungen beinhaltet. Somit sind nicht nur die Reichweite der Praktiken des Hörens, sondern auch diejenige der Krisenerzählungen selbst reflexionswürdig.

Entgegen einem eher fatalistischen Blick scheint es uns naheliegend, dass es eine Wirkung gibt. So widersprechen auch neuere (insbesondere) empirische Studien dem Bild von Gesellschaft als hermetisch abgeriegelten Funktionssphären. Vielmehr scheinen die Bereiche der Gesellschaft in permanentem Kontakt und konstanter Beeinflussung (Latour 1987; Mol 2002; Belliger/Krieger 2006).[12] Auch in negativer Stoßrichtung wurde bereits vielfach auf die Verwicklung von Gesellschaft und Bildung hingewiesen (Bourdieu 1987). In jedem Fall bilden Bildungspraxen spezifische Subjektivitäten aus, die in der Folge Gesellschaften positiv oder negativ prägen. Entgegen der aktuell dominanten Stellung von Sprechen und Sehen sowie dem damit verbundenen autono-

12 Kultstatus hat in der Auseinandersetzung die Kontroverse zwischen Luhmann und Latour, die sich auf der Jahrestagung der Europäischen Vereinigung der Wissenschaft- und Technikforschung in Bielefeld im Jahre 1997 zugetragen hat. Wagner berichtet, dass Latour der stärker theoretischen Theorie Luhmanns vorwarf, den Blick auf die empirische Realität von Gesellschaft zu verstellen. Mehr noch prangerte Latour in der »Differenzierungstheorie das eigentliche Übel der Systemtheorie« (Wagner 1996, 481) an.

men Subjektverständnis kann das Hören in diesem Feld *einer* von vielen Wegen sein, neue Formen der Subjektivität auszubilden.

Literatur

Aslam, Ali/McIvor, David/Schlosser, Joel 2024. Earthborn Democracy: A Political Theory of Entangled Life. New York.

Barber, Benjamin R. 1994. Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. Berlin.

Belliger, Andréa/Krieger, David (Hg.) 2006. ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. ScienceStudies. Bielefeld.

Bennett, Jane 2005. »In parliament with things«. In: Tønder, Lars/Thomassen, Lasse (Hg.): Radical Democracy. Politics between abundance and lack. Manchester, S. 113–148.

Bennett, Jane 2010. Vibrant matter. A political ecology of things. Durham.

Bickford, Susan 1996. The Dissonance of Democracy: Listening, Conflict, and Citizenship. Ithaca.

Blühdorn, Ingolfur 2024. Unhaltbarkeit: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.

Bourdieu, Pierre 1987. Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Berlin.

Braidotti, Rosi 2011. Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory. New York.

Burke, Anthony/Fishel, Stefanie 2020. Across Species and Borders: Political Representation, Ecological Democracy and the Non-Human. In: Pereira, Joana/Saramago, André (Hg.): Non-Human Nature in World Politics. Cham, S. 33–52. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49496-4_3.

Clemens, Simon/Goretzko, Nina 2025. Zugänge des Hörens in der politischen Theorie und ihre Potenziale für die politische Bildung. In: POLIS. 29/1, S. 11–14.

De La Cadena, Marisol. 2010. Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections beyond »Politics«. In: Cultural Anthropology. 25/2, S. 179–385.

Dobson, Andrew 2012. Listening: The New Democratic Deficit. In: Political Studies 60/4, S. 843–859.

Dobson, Andrew 2014. Listening for democracy: recognition, representation, reconciliation. Oxford.

Engel, Juliane/Terstegen, Saskia 2024. ›Becoming planetary with‹. Erziehungswissenschaftliche Erkundungen im Kontext des Anthropozän. In: Zeitschrift für Pädagogik. 70/1, S. 29–37.

Erlmann, Veit 2018. Auralität. In: Morat, Daniel/Ziemer, Hansjakob (Hg.): Handbuch Sound. Geschichte, Begriffe, Ansätze. Heidelberg, S. 8–13.

Fanon, Frantz 2012. »This is the Voice of Algeria«. In: Sterne, Jonathan (Hg.): The Sound Studies Reader. London, S. 329–335.

Friedrichs, Werner 2021. Zur Neuvermessung der politischen Bildung im Anthropozän. In: Stainer-Hämmerle, Kathrin (Hg.): Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 45–59.

Friedrichs, Werner 2023. Wer nur sehen kann, muss hören. Zum politisch-bildnerischen Potential von Sound. In Dunkel, Mario/Oeftering, Tonio (Hg.): Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung. Waxmann, S. 39–63.

Gabrys, Jennifer 2018. Becoming Planetary. In: E-Flux, online: https://www.e-flux.com/architecture/accumulation/217051/becoming-planetary [zuletzt: 06.03.2026].

Gallagher, Michael/Prior, Jonathan/Needham, Martin/Holmes, Rachel 2017. Listening Differently. A Pedagogy for Expanded Listening. In: British Educational Research Journal. 43/6, S. 1246–1265.

Gershon, Walter 2011. Embodied Knowledge. Sounds as Educational Systems. In: Journal of Curriculum Theorizing. 27/2, S. 66–81.

Janicka, Iwona 2020. Who Can Speak? Rancière, Latour and the Question of Articulation. In: Humanities. 9/4, S. 123.

Kanngieser, Anja 2015. Geopolitics and the Anthropocene: Five Propositions for Sound. In: GeoHumanities. 1/1, S. 80–85.

Kimmerer, Robin Wall 2013. Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants. Minneapolis.

Krause, Sharon R. 2023. Eco-Emancipation: An Earthly Politics of Freedom. Princeton.

Latour, Bruno 1987. Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society. Cambridge.

Latour, Bruno 1999. Pandora's hope. Essays on the reality of science studies. Cambridge.

Latour, Bruno 2008. Wir sind nie modern gewesen – Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin.

Latour, Bruno 2010. Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft: Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. Berlin.

Latour, Bruno 2018. Das Parlament der Dinge. Für eine politische Ökologie. Berlin.

Logan, Kevin/Meißner, Kerstin/Smith, Timothy/Voegelin, Salomé/Friedrichs, Werner O. J. Sounding Knowledge Network: Zine, online: https://sonicpedagogy.net/sounding-knowledge-network-zine/[zuletzt: 20.06.2026].

Luhmann, Niklas 2008. Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen? Wiesbaden.

Macgilchrist, Felicitas 2024. Technology, Activism and Living among Planetary Ruins. In: Kminek, Helge/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena (Hg.): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Umbruch? Beiträge zur Theorieentwicklung angesichts ökologischer, gesellschaftlicher und individueller Umbrüche. Leverkusen, S. 79–102.

Meißner, Kerstin 2020. Ich höre was, was du nicht siehst. Reflexionen über die Notwendigkeit einer kritischen Klangbildung. In: Friedrichs, Werner/Hamm, Sebastian (Hg.): Zurück zu den Dingen! Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden, S. 329–346.

Meißner, Kerstin 2023. (Wie) Bildet Klang? Eine Verhältnisbestimmung zwischen Sound Theorie und einer Bildung als Beziehungsweise(n). In: Dunkel, Mario/Oeftering, Tonio (Hg.): Musik, Sound und Politik als Handlungsfeld politischer und musikalischer Bildung. Münster, S. 25–38.

Mol, Annemarie 2002. The Body Multiple: Ontology in Medical Practice. Science and Cultural Theory. Durham.

Morrell, Michael 2018. Listening and Deliberation. In: Bächtiger, Andre/Dryzek, John/Mansbridge, Jane/Warren, Mark (Hg.): The Oxford Handbook of Deliberative Democracy. Oxford, S. 237–250.

Rancière, Jacques 2002. Das Unvernehmen: Politik und Philosophie. Berlin.

Reckwitz, Andreas 2013. Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. 3. Auflage. Berlin.

Reckwitz, Andreas 2020. Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin.

Schulze Wessel, Julia 2021. Politik des Zuhörens: Über Ausschluss, Exil und Marginalisierung bei Judith Shklar, Hannah Arendt und Iris Marion Young. In: MIKOWA Arbeitspapiere 4. https://doi.org/10.26127/BTUOPEN-5462.

Selk, Veith 2023. Demokratiedämmerung. Eine Kritik der Demokratietheorie. Berlin.

Spivak, Gayatri Chakravorty 2011. Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.

Sterne, Jonathan 2012. Sonic Imagination. In: Sterne, Jonathan (Hg.): The Sound Studies Reader. London, S. 1–18.

Todd, Sharon 2024. Worlding Pedagogies in the Time of Planetary Crisis. Aesthetic Practices Beyond Hope and Despair. In: Wyn, Johanna/Cahill, Helen/Cuervo, Hernán (Hg.): Handbook of Children and Youth Studies. Singapur, S. 1095–1107.

Voegelin, Salomé 2019. The Political Possibility of Sound: Fragments of Listening. London.

Wagner, Gerald 1996. Signaturen der Wissensgesellschaft – ein Konferenzbericht. Soziale Welt. 47/4, S. 480–484.

Whyte, Kyle 2018. Indigenous science (fiction) for the Anthropocene: Ancestral dystopias and fantasies of climate crises. In: Nature and Space. 1/1-2, S. 224–242.

Young, Iris Marion 2012. Justice and the Politics of Difference. Princeton.

Differenzieren im Untergang

Stranger Things für die politisch informierte inklusive Didaktik

Sabine Krause, Michelle Proyer

1. Einleitend

Der Geografieunterricht dient u. a. dazu, Beschreibungen der Erde zur Verfügung zu stellen, die individuellen Erfahrungen der Lernenden abstrakt zu erweitern und die Verwobenheit von Menschen, Handlungen und Orten nachzuzeichnen. Dazu gehört auch, Veränderungen der Erdoberfläche zu thematisieren – und damit die Frage, wie der Mensch diese Veränderungen hervorbringt. Die Entwicklung des Aralsees dient in diesem Zusammenhang seit Langem als anschauliches Beispiel. Die einst viertgrößte Wasserfläche der Erde ist in ihrer Ausdehnung um 85 % und in Volumen um 92 % geschrumpft (Micklin u. a. 2013, 2). Die Transformation von einem großen Binnensee zu mehreren kleineren Restseen (vgl. Glantz 2007; Micklin u. a. 2013) ist visuell eindrücklich dokumentiert und didaktisch gut nutzbar.

Vergegenwärtigen wir uns, dass die Veränderungen im Aralseebecken nur *ein* Beispiel für dramatische ökologische Folgen menschlichen Handelns unter vielen sind, trifft die Feststellung »We are doomed« durchaus zu. In Zusammenhang mit inklusiv ausgelegter Didaktik ergibt sich daraus eine Reihe von Fragestellungen: Werden in unterrichtlichen Prozessen alle Lernenden gleich gut über Krisen und deren Auswirkungen informiert und darauf vorbereitet? Können sie ausgehend davon informierte Entscheidungen treffen, wie sie ihr Leben nachhaltiger gestalten können? Welche Auswirkungen haben Krisenszenarien auf diversifizierte unterrichtliche Angebote, welche können sie haben und wie werden welche möglichen Ausprägungen von Schutzmaßnahmen vermittelt? Der folgende Beitrag beleuchtet den Ansatz der Differenzierung in der inklusiven Didaktik aus kritischer Perspektive.

Im Anschluss an die Tagung »We are doomed« setzen wir uns mit Fragen inklusiver Didaktik unter Bedingungen multipler Krisen auseinander und greifen dabei zur Veranschaulichung auf das Beispiel des Aralsees zurück. Den Ausgangspunkt bildet die Beobachtung, dass die praktische Umsetzung inklusiver Didaktik zunächst an übermäßiger Vereinfachung orientiert scheint: Kann der Anspruch der Vermittelbarkeit von komplexen Inhalten nicht für alle gleichermaßen gewährleistet werden, erfolgt etwa via zunehmender Differenzierung der Materialien der Versuch einer Annäherung zumindest auf Ebene des vermeintlich kleinsten gemeinsamen Nenners, dem sogenannten ›gemeinsamen Gegenstand‹. Der Unterrichtsgegenstand wird allerdings selten seinem komplexen Zusammenhang oder einem komplexen Vermittlungsanliegen gerecht, denn es treten, so unsere These, an die Stelle komplexer fachlich orientierter Inhalte Beschäftigungsmethoden mit austauschbaren Themen. Wie sieht es mit der Kurvendiskussion, dem Komplex Klimawandel und erst recht mit der Apokalypse als Gegenstand für alle aus? Wie viel Komplexität kann wem zugetraut werden, und wer entscheidet darüber? Ist die Apokalypse (k)ein geeignetes Thema für alle?

Der erste Teil unseres Beitrags beschäftigt sich mit *dem Didaktischen* und seinen epistemologischen Einbettungen. Ausgehend von einer allgemeinen Vorstellung von Didaktik und ihrer Verbindung zu (schulischen) Lehr-Lern-Prozessen zeigen wir die darin eingewobenen Vorstellungen vom Menschen und seinen Verhältnissen zu anderen Menschen und zur Welt auf. Ziel ist es, zu verdeutlichen, wie tief bestimmendes und kategorisierendes Denken in diese Prozesse eingeschrieben ist, die schließlich in Hinblick auf eine inklusive Didaktik problematisiert werden. Deutlich wird dabei, dass bereits in diesen Verhältnisbestimmungen das Politische eine Rolle spielt.

Damit ist ein Rahmen für unsere Überlegungen abgesteckt: Auf der Grundlage wissenschaftlicher Betrachtungen zu Lehren und Lernen und deren Verwobenheit mit gesellschaftlichen Zielen wird eröffnet, wie die Neudeutung didaktischer Rahmungen und daran anschließender Praktiken ein »dislodg[ing] of norms and habits« (Lysgaard u. a. 2019, 100) mit sich bringen kann, das schließlich zu einer inklusiven Didaktik beiträgt.

2. Andere schaffen: Allgemeine Didaktik und begrenzende Epistemologie

In der Bestimmung von Allgemeiner Didaktik folgen wir zunächst Hericks und Kunze: »Für uns ist Allgemeine Didaktik die Wissenschaft vom Lehren und Lernen. Sie beschäftigt sich mit den Zielen, Inhalten und Methoden sowie den institutionellen Rahmungen des Lehrens und Lernens.« (Hericks/Kunze 2004, 721) Damit nehmen sie eine Definition von Meyer auf, in der er zwischen der traditionellen Aufgabenbestimmung der Didaktik im engeren Sinn, nämlich der Unterrichtsgestaltung mit dem »Ausweis der Zielsetzungen, der Inhalte, der Methoden und Medien und der Organisationsformen des Unterrichts« (Meyer 1996, 48), und der weiteren Einbettung des Unterrichts in gesellschaftliche Verhältnisse durch Steuerungsinstrumente wie Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien unterscheidet.

Angelehnt an Comenius' Diktum, ›alle alles [mit Rücksicht auf das Ganze] zu lehren‹, wird bis heute häufig die Einführung in das engere Verständnis von Didaktik für pädagogisch Handelnde begründet (vgl. Mikhail 2016). Dahinter steht die Vorstellung eines Verhältnisses – als didaktisches Dreieck bezeichnet –, in dem es eine wissende, lehrende Person gibt, die einen Gegenstand für eine noch nicht wissende, noch lernende Person so vorbereitet, dass Lehren und Lernen möglich werden. Die knappe Formel verweist auf die paradigmatische Annahme, dass eine bestimmte, historisch hervorgebrachte Ordnung der Welt erkannt, strukturiert und für andere erkennbar gemacht werden kann. Die Welt erscheint hier in ihrer gegenwärtigen Form als (vorläufig) abgeschlossen und prinzipiell ordnungsfähig; Nichtwissen gilt als vorläufiger und abzuwendender Zustand. Kontingenzen und die Nichtbestimmbarkeit der Zukunft werden weitgehend ausgeklammert. Damit sind didaktische Entscheidungen immer auch Entscheidungen darüber, welche Ordnung der Welt gezeigt wird – und welche nicht, etwa ob ein ökologisches Desaster als politischer Zusammenhang oder als neutralisiertes Bildmaterial erscheint. Zudem werden sowohl soziale als auch sachbezogene Verhältnisse präformiert und objektiviert: die soziale (Macht-)Beziehung von Lehrenden und Lernenden sowie die jeweilige Beziehung zum (umrissenen) Gegenstand, der dem Lehrenden schon in seiner historisch gewordenen Formation zugänglich ist und dem Lernenden in der gleichen Tradition zugänglich gemacht werden soll. Dazu gehört auch, dass Lehrende, nicht Lernende, den Gegenstand der Aneignung und den Bewertungsmaßstab für gelungene Aneignung wählen.

Didaktische Formen zielen zumeist auf die Tradierung von Wissen und Wissensordnungen, die sozial und kulturell abgesichert sind und bestehende Formen fortschreiben. Das geschieht sowohl im engeren Verständnis des Didaktischen, wenn gesellschaftliche Sachlagen in Unterrichtsgegenstände transformiert werden (vgl. Benner 2010), als auch in einem weiteren Verständnis, das den Unterricht als Teil gesellschaftlicher Verhältnisse begreift. Bildende unterrichtliche Prozesse sind in dieser Perspektive Teil des Politischen: Indem bestimmte Inhalte ausgesucht, strukturiert und vermittelt werden, wird nicht nur darüber entschieden, *was* gelernt wird. Entschieden wird auch, welche Zukünfte für wen denkbar erscheinen – und welche Möglichkeiten des Handelns (Arendt 1958/2004) in ihnen sichtbar oder unsichtbar werden. Auf diese Weise werden soziale, kulturelle und politische Ordnungen stabilisiert oder verschoben (vgl. Veck/Gunter 2020). In unterrichtlichen Prozessen werden Zugehörigkeiten dabei häufig eindeutig gedacht. Aus generationellen Ordnungen und Zuschreibungen von Reflexions- und Urteilsfähigkeit werden Subjektpositionen abgeleitet, die Ein- und Ausschlüsse produzieren. Angesichts hochkomplexer, vernetzter Gesellschaften und einer aus multiplen Krisen hervorgehenden, unbestimmten Zukunft geraten solche Zuordnungen jedoch zunehmend unter Druck.

Der *Lernende*, als zentrale Bezugsfigur des Pädagogischen, erscheint als bildsam und prinzipiell unbestimmt in dem, was er lernen kann (vgl. Rousseau 1762/1991). Lernen vollzieht sich – so die implizite Annahme – entlang der Vermittlung der ›richtigen‹ Inhalte, die bestenfalls in der Übernahme bestehender Ordnungen und zugewiesener Orte mündet. Solche Vorstellungen von Lernen verschleiern die darin eingewobene Normativität (vgl. Fuchs u. a. 2013; Krause/Breinbauer 2015) kaum: Lehren als eine exemplarische Einführung in Ordnungen umfasst die Unterteilung in wertvolle und vernachlässigbare Sachen; Erlernen der Ordnungen führt zum Werden eines ›besseren‹ Menschen im Sinne der soziopolitischen, kulturellen, wissenschaftlichen Ordnung, d. h., es ist eine moralisierende Dimension eingeschlossen, die im Rahmen von Werteerziehung unterstrichen wird (vgl. Weyers 2013).

Der (methodisch geleitete) rationalisierte Vernunftgebrauch dient zudem als zentraler Maßstab legitimer Erkenntnis: Wissensformen, die diesem Maßstab nicht entsprechen, werden abgewertet. So werden Klassifizierungen von Menschen möglich und aktiv durchgesetzt: Lernende werden über die vermutete bzw. zugestandene Befähigung zum rationalen Vernunftgebrauch oder aufgrund zugeschriebener Bildungsmöglichkeiten eingeteilt und es wird ih-

nen ein (sozial-politischer) Platz in der Gesellschaft bzw. Weltgemeinschaft zugewiesen.

Die Asymmetrie, in der Lernende und *Lehrende* sich befinden, wird noch deutlicher, wenn die soziale und institutionelle Machtposition der Lehrenden näher betrachtet wird. Lehrende weisen Ziele, Inhalte, Methoden und Medien des Lernens aus und beurteilen stellvertretend für die Gesellschaft Lernende in Bezug auf das Erreichen der Ziele. Lehrpersonen sind damit aktiv daran beteiligt, Lernenden den gesellschaftlichen Platz zuzuweisen oder einen möglichen Platz in Aussicht zu stellen. Mit Hannah Arendt (1958/2004) gesprochen übernehmen sie so die Mitverantwortung für die gewordene Welt und das (künftige) soziale Miteinander. Diese Mitverantwortung umfasst nicht nur die Auswahl und Ordnung von Gegenständen, sondern auch die Entscheidung darüber, welche Stimmen gehört werden und welche nicht. Da ältere Generationen jedoch nicht nur für die Welt Verantwortung tragen, sondern auch für die nachfolgenden Generationen (vgl. Arendt 1958/2004) und damit zukünftige Gestaltungsmöglichkeiten von soziopolitischem, kulturellem, ökologischem Miteinander, besteht Hoffnung auf veränderte Verhältnisse. Voraussetzung ist allerdings, dass Lehrpersonen die Notwendigkeit der Veränderung einsehen und pädagogische Prozesse in einer Form öffnen, die Vermittlung von Wissen und unbeantworteten oder nicht beantwortbaren Problemlagen kombinieren (vgl. Schluß 2023; Stonebridge 2024). Ihr spezifisches Professionswissen hilft Lehrenden folglich nicht nur in der Beurteilung der Lernenden, sondern auch in der Auswahl und Vermittlung der Ordnung und Gegenstände, die sie inhaltlich und strukturell ›beherrschen‹ und die für Zukünfte bzw. zukünftiges Handeln wertvoll sein können. Dieser Vorstellung entspricht der Fokus auf die Lehrenden in der inklusiven Didaktik, denen die Aufgabe der differenzierten Darlegung scheinbar allein zukommt, wie in Abschnitt 3 aufgezeigt wird.

Die Deklaration eines *Gegenstandes* oder eines gesellschaftlichen Anliegens als Unterrichtsgegenstand schließt die Transformation dieses Gegenstandes ein (vgl. Benner 2010, 103 ff.). Die Reduktion der Komplexität des Gegenstandes wird angestrebt und der Gegenstand wird pädagogisch so aufbereitet relevant gemacht, dass möglichst alle Lernenden einen Zugang finden. In der Transformation des Gegenstandes wird bestimmt, welche Aspekte eines Gegenstandes bzw. komplexen Zusammenhangs als relevant gelten. Didaktische Konzepte unterscheiden hier altersgemäß, orientieren sich im Grad der Abstraktion an den vermeintlichen kognitiven Fähigkeiten der Lernenden und sind darauf ausgelegt, das noch nicht Bekannte oder Bedachte zu einem begreifbaren Gegenstand zu machen. Das spezifische Vorbereiten des Gegen-

standes in Lehr-Lern-Prozessen, seine Transformation, impliziert zudem eine stetige *Veranderung* (sic!) der Lernenden: Sie sind (Noch-) Nicht-Wissende, d. h. sie weisen in diesem Bereich ein Defizit auf und üben sich am transformierten Gegenstand. Ihr Werden wird in Differenz zum Sein der Wissenden gedacht, deren Reflexivität und moralische Positionierung zugleich mögliches zukünftiges Sein zur Schau stellt und damit eine spezifische Vorstellung von gelingender Zukunft normiert.

Dass diese einseitige Orientierung problematisch ist, darauf wies Käte Meyer-Drawe bereits 1984 hin und erinnerte an die Differenz zwischen Lernenden und Lehrenden in der Sicht auf die Dinge, derer sich die Lehrenden immer wieder gewahr werden sollten und die für den weiteren Argumentationsverlauf wesentlich wird: »Der *Lernende sieht nicht nichts*, er sieht die Dinge *anders*. Diese andere Sicht der Dinge wiederzugewinnen ist eine schwierige und unabschließbare Aufgabe auf allen Stufen des Lernens« (Meyer-Drawe 1984, 72; Herv. d. A.). Meyer-Drawe machte mit ihrem Beitrag darauf aufmerksam, dass die Lehrenden sich erinnern sollten, dass sie es mit Menschen zu tun haben, die sich mit ihrer Sicht bereits in der Welt verstehen, in der Welt werden und sich zu ihr positionieren. D. h. Lernende sind keine ›unbeschriebenen Blätter‹ oder unwissenden Menschen, sie sehen die Welt und sich in der Welt bereits – vermutlich aber anders als Lehrende. Damit schreibt Meyer-Drawe den Lehrenden auch zu, Wege zu finden, die (notwendige) Veranderung der Lernenden so zu wenden, dass eine breite Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen möglich wird. Wie steht es nun aber um didaktisierende Bemühungen in einer Situation, in der die Teilhabe *aller* sozialpolitisch proklamiert – wenn auch unterschiedlich hergeleitet – wird und die Forderung einer Vorbereitung zur politischen Beteiligung explizit auf alle Gesellschaftsmitglieder ausgedehnt werden soll?

3. Inklusive Didaktik oder der Umgang mit dem Schwierigen

Vor dem Hintergrund des Zugangs zu Wissen werden sowohl die Auswahl als auch die Vermittlungsarten von Inhalten relevant. Denn die Auswahl der Inhalte ist – die breitere Einordnung der Didaktik wieder aufgreifend – nicht allein Aufgabe der Lehrenden. Auch politisch gesetzte Strukturen von Curriculum, Schulform und bildungspolitischem Selbstverständnis rahmen, welches Wissen als schulisch relevant gilt und welche handlungsleitenden Perspektiven hervorgehoben werden. Welche Themen werden in Curricula aufgenommen –

und welche nicht? Und wer gilt als adressierbar für welche Inhalte und Komplexitätsgrade?

Die Auswahl von Themen und konkret zu vermittelnden Inhalten ist nicht neutral, sondern von Vorstellungen geleitet, welche Lernenden welche Qualifikationen erreichen sollen, dürfen oder müssen. Über Formen äußerer und innerer Differenzierung, also über die Regulierung des Zugangs und die Unterteilung von Lerngruppen, werden spezifische Ausprägungen der Diversität der Lernenden aufgegriffen und zugleich stabilisiert. Bei der inneren Differenzierung, zu der die Differenzierung von Materialien entlang des Bedarfs der Lernenden gehört, sind Auswahl, Zuschnitt und Komplexitätsgrad der Gegenstände überwiegend dem Wissen, Geschick und Interesse der Lehrperson an Gegenstand und Vermittlungsaufgabe überlassen.

Die spezifische Ausrichtung der Didaktik, die sich dieser Herausforderung widmet, wird als inklusive Didaktik bezeichnet. Inklusion ist dabei – anders als in der Fachdidaktik – nicht Gegenstand, sondern wird als politischer Anspruch in die institutionellen Settings der Schule getragen. Die Definition von inklusiver Didaktik bleibt oft offen und zeichnet sich letztlich durch eine fragmentierte Auflistung von möglichen Bausteinen aus (vgl. z. B. Reich 2014), die eben nicht nur, aber doch faktisch für spezifische Gruppen ausgerichtet sind. Kullmann u. a. (2014, 95 ff.) benennen in diesem Zusammenhang fünf Leitlinien:

»1. Akzeptanz aller Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität
2. Didaktische Integration individualisierter Curricula
3. Adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung
4. Herstellung von Gemeinsamkeit durch Kooperation der Schülerinnen und Schüler
5. Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte.« (ebd., 91)

Auffällig ist, dass die Leitlinien primär strukturelle Bedingungen und professionelle Dispositionen der Lehrpersonen adressieren. Die Perspektiven der Lernenden selbst erscheinen vor allem als Objekt von Akzeptanz, Diagnostik und Anpassung.

Der Erfolg inklusiver Didaktik wird häufig an der Haltung der Lehrpersonen oder an Kooperationsformen wie Co-Teaching festgemacht (vgl. Gasterstädt/Urban 2016; Trapp/Ehlscheid 2018). Kullmann u. a. (2014) unterstreichen darüber hinaus die besondere Bedeutung der Sonderpädagogik in der Kooperation für gelingende Inklusion. Die Betonung der Sonderpädagogik in Hin-

blick auf Inklusion reproduziert jedoch die Logik der Verbesonderung, indem sie die Aufmerksamkeit auf einen eng gefassten ausgewählten Teil der Lernenden konzentriert und damit die Betonung des Gemeinsamen in der Inklusion ad absurdum führt. Damit verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf professionelle Rahmenbedingungen, während die Frage, wie Lernende selbst an der Bestimmung von Gegenständen und Deutungen beteiligt sind, weitgehend unbeantwortet bleibt.

Aspekte wie adaptiver Unterricht und Binnendifferenzierung sowie die Herstellung von Gemeinsamkeit beziehen sich auf die Gestaltung von Unterricht durch die Lehrpersonen. Differenzierung und individualisierte Curricula, gern als ›Förderinstrument‹ aufgefasst, versprechen Passung und maßgeschneiderte Lernerfolge, schreiben jedoch bereits *vor* der Begegnung mit dem Gegenstand fest, wer als förderbedürftig, wer als leistungsfähig und wer als normabweichend gilt. Die Zuschreibung von Bedarf ist damit nicht nur unterstützend, sondern auch kategorisierend. Ableistische Annahmen über Fähigkeiten und Entwicklungswege werden in der Struktur der Differenzierung reproduziert, selbst wenn sie wohlmeinend intendiert sind.

Zugleich gerät die soziale Dimension gemeinsamen Lernens unter Druck, d. h. Schüler*innen erfahren in der Klasse immer weniger, wie andere einen Gegenstand anschauen, wie sie sich ihn erschließen, was Mitschüler*innen interessiert usw. Am Beispiel des Aralsees zeigt sich dies deutlich: Während einige Lernende ökologische, politische und historische Zusammenhänge bearbeiten, ordnen andere lediglich Bildmaterial nach Größenverhältnissen oder Zeitabfolgen. Der Gegenstand bleibt derselbe, doch seine politische und epistemische Dimension wird unterschiedlich zugänglich gemacht. Lehrpersonen stehen, wenn sie die soziale Dimension der Schule ernst nehmen (vgl. Dewey 1916/2024) nun zusätzlich vor der Aufgabe, hochgradig differenzierte Darstellungen und Umgänge mit einer Sache wieder in soziale Beziehungen einzuordnen, ohne Orientierung an Klassifikationen zur permanenten Grundlage sozialen Miteinanders zu machen. Wird Schule als Teil gesellschaftlicher Prozesse aufgefasst, stellt sich die Frage, ob Binnendifferenzierung und Verbesonderung einzelner aufgrund von Fähigkeiten nicht genau jene Ordnungen stabilisieren, die inklusive Bildung eigentlich überwinden möchte (vgl. Dönges u. a. 2015).

Die curriculare Einbettung wird in den Leitlinien zudem mit einer engen Verknüpfung von Didaktik und Diagnostik begründet: »Didaktik und Diagnostik werden dementsprechend in einem engen, unmittelbar aufeinander bezogenen Verhältnis gesehen.« (Kullmann u. a. 2014, 96) Differenz wird damit

nicht nur wahrgenommen, sondern institutionell erfasst und in pädagogisches Handeln übersetzt. Der Zusammenhang zwischen diagnostizierter Behinderung oder festgestelltem Bedarf und einer darauf zugeschnittenen didaktischen Perspektive birgt jedoch ein strukturelles Paradox: Inklusion zielt auf Teilhabe, operiert aber über die Stabilisierung von Kategorien, die sie überwinden möchte. Bedarfe werden benannt, fixiert und in Maßnahmen überführt – weiterführende oder sich ändernde Perspektiven geraten aus dem Blick.

Zwar betonen Autor*innen wie Kullmann u. a., dass inklusive Didaktik Unterschiede nicht »ignorieren oder unterdrücken, sondern sie bewusst wahrnehmen, akzeptieren und reflektieren« (2014, 89) sowie wertorientiert bearbeiten müsse. Kullmann u. a. setzen damit spezifische Ankerpunkte von inklusiver Didaktik im Wissen um Schüler*innen und die Relevanz von Werten. Zusätzlich wird in kritischeren und breiteren Perspektiven auf inklusive Didaktik auch die Gestaltung von Lern- *und* Lehrumgebungen, die für jede*n Schüler*in geeignet sind und Möglichkeiten zur Beteiligung bieten, gelenkt. Die Autor*innen benennen bspw. die Auswahl und Nutzung unterschiedlicher oder zusätzlicher Tools, angepasster Arbeitsformen oder Adaptionen von Inhalten. Die Anliegen von inklusiver Didaktik fallen hier mit denen einer allgemeinen Didaktik zusammen, lassen allerdings auch die Herausforderungen einer allgemeinen Didaktik unhinterfragt, wie sie zuvor angesprochen wurden. Dazu gehört bspw. die Frage, wer Differenzen und Bedarfe definiert und nach welchen epistemischen Maßstäben sie bestimmt werden.

Diese Frage betrifft nicht nur allgemeindidaktische Konstellationen, sondern verschärft sich insbesondere dort, wo Unterricht explizit politische Inhalte behandelt. Am Beispiel des Aralsees wurde bereits angedeutet, dass politische und ökologische Zusammenhänge unterschiedlich zugänglich gemacht werden. Statt von einer didaktisch begründeten Komplexitätsreduktion kann mitunter von einer Komplexitätsverweigerung gesprochen werden, die exkludierend wirkt. Gerade unter Bedingungen apokalyptischer Zeitdiagnosen wird diese Verweigerung politisch brisant: Wer von komplexen Zukunftsfragen ausgeschlossen bleibt, bleibt auch von deren Bearbeitung ausgeschlossen. Diese strukturelle Exklusion wird insbesondere in der inklusiven Politikdidaktik aufgezeigt.

Verschränkte Perspektiven auf inklusive Didaktik und politische Bildung münden einerseits in die inklusive Politikdidaktik, die sich der inklusiven Fachdidaktik (vgl. Riegert/Musenberg 2016) zuordnen lässt und in der inklusive Vermittlungswege von fachspezifischen Inhalten entwickelt werden. Ein

Blick in vorhandene inklusive politikdidaktische Materialien zeigt Tendenzen der Vermittlung fokussiert auf spezifische Schulstufen und Behinderungen, wobei gilt: Je höher die Schulstufen, desto weniger sind Adaptionen der Materialien, breite Auswahlmöglichkeiten oder alternative Zugangsweisen gegeben. Dies verweist andererseits auf systemische Engpässe: Menschen mit spezifischen Behinderungen oder Bedarfen werden in bestimmten Schulstufen gar nicht verortet. Statt didaktischer Überlegungen stehen damit die grundlegenden Fragen, wem welches Wissen zugänglich gemacht wird oder zusteht und wer welches Wissen für die Gestaltung eines autonomen Lebens benötigt, im Zentrum. Beides wird an standardisierten Vorstellungen orientiert und mit Leistungsvorstellungen verwoben.

Dönges u. a. (2015) illustrieren in ihrem Band zur inklusiven Politikdidaktik, dass zwar die Notwendigkeit von Zielgruppenorientierung bei der Gestaltung von Inhalten und der Fokus auf Menschenrechte angesprochen wird, der Umgang mit Komplexität jedoch – und damit ›the elephant in the room‹, nämlich Lernende, für die bestimmte Inhalte gar nicht vorgesehen sind – unteradressiert bleibt. Zudem ist der Band – aus gutem Grund – an einer spezifischen Gruppe ausgerichtet:

> »In dieser Publikation wird [inklusive politische Bildung] mit dem Fokus auf Menschen mit Lernschwierigkeiten (bevorzugte Selbstbezeichnung der Gruppe der Menschen mit geistiger Behinderung) diskutiert. Diese Schwerpunktsetzung erfolgte, weil es sich um eine Gruppe handelt, die von der politischen Bildung bislang kaum in den Blick genommen wurde.« (ebd., 9)

Die Autor*innen verorten ihre didaktischen Anliegen, nämlich dass auch politische Bildungsprozesse und entsprechend die Didaktik der Politischen Bildung inklusiv gedacht und umgesetzt werden müssen, in einem soziopolitischen Rahmen und positionieren sich selbst damit deutlich im Diskurs:

> »Menschen mit Lernschwierigkeiten leben zumeist in für sie geschaffenen Strukturen (Werkstätten, Heime etc.) oder werden auch als Erwachsene familiär betreut. Die sozialstaatliche Intervention und die familiäre Fürsorge schaffen für sie zwar Orte, die sie in einer wettbewerbsorientierten Gesellschaft schützen. Aber diese Strukturen haben auch zur Folge, dass sie wie kaum eine andere Gruppe gesellschaftlich separiert sind. Zudem erschwert das weit verbreitete Vorurteil, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten keinerlei politische Bildungs- und Urteilsfähigkeit besitzen, ihre Teilnahme am politisch-gesellschaftlichen Diskurs. Deshalb sind Bestrebungen, mit denen

> Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützt werden, am politisch-gesellschaftlichen Geschehen teilzunehmen, nur spärlich vorhanden.« (ebd.)

Während die inklusive Politikdidaktik damit wichtige Impulse setzt und politische Teilhabe explizit adressiert, bleibt die strukturelle Frage nach der Verteilung von Komplexität und epistemischer Autorität bestehen. Konsequenterweise wird der Sammelband dann mit einem Beitrag eröffnet, in dem Kronauer »Politische Bildung und inklusive Gesellschaft« (2015) verbindet. Der Beitrag wendet sich in der Argumentation jedoch nicht nur der gesellschaftlichen Seite zu und fordert politische Teilhabemöglichkeiten, vielmehr wird mit der politischen Bildung streng ins Gericht gegangen, wenn deren Zielsetzungen befragt werden. Man kann konstatieren, dass »grundlegende soziale und materielle Voraussetzungen« (ebd., 23) für eine inklusive demokratische Gestaltungsmacht *gesellschaftlich* geschaffen werden müssen. Politische Bildung darf sich nicht darauf beschränken, soziale Anpassung oder Konformität anzustreben (vgl. Stonebridge 2024). Auf der Suche nach einer »›inklusiveren‹, somit demokratischeren Gesellschaft« müssen Reichweite der Inklusion, »ihre Legitimität, aber auch notwendige Durchlässigkeit von äußeren Grenzen (Migration)« (Kronauer 2015, 26 f.) sowie soziale Schließungen thematisiert werden. Neben einer Verständigung darüber, wie eine inklusive Didaktik gelingen kann, muss Kronauer folgend eine sozialpolitische Diskussion über (zugeschriebene) Ungleichheiten geführt werden, die sich in Bildungsinstitutionen wiederfinden.

Es zeigt sich somit, dass inklusive Didaktik – auch in ihrer politikdidaktischen Ausprägung – zwar Differenz sichtbar macht und Teilhabe intendiert, jedoch innerhalb einer Logik verbleibt, in der Zugänge, Komplexitätsgrade und epistemische Maßstäbe weiterhin von außen definiert werden. Die Ordnung der Wissensproduktion selbst bleibt weitgehend unangetastet. Genau hier liegt der blinde Fleck, der im Folgenden anhand des Zugangs zu Informationen rund um den von Menschen vorangetriebenen Klimawandel veranschaulicht wird.

4. Preppen Inklusive – Didaktische Perspektiven auf die Fehlenden

Gibt es jenseits immer weiterführender Differenzierung und Verbesonderung Wege, eine inklusive Didaktik zu entwerfen, die auch dem Anspruch einer inklusiven politischen Didaktik genügt und die über die Adressierung spezifischer Gruppen hinausgeht? Wie kann der didaktische Umgang mit dem

Fehlenden gestaltet werden – jene Perspektiven und Zugänge eingeschlossen, die in bestehenden Ordnungen nicht vorgesehen sind? Bleiben spezifische Gruppen (zum Beispiel Schüler*innen mit komplexen Lernbedarfen) oder bestimmte Komplexitätsgrade und Zugänge ausgeschlossen – etwa durch Binnendifferenzierung, standardisierte Leistungsbewertung oder durch die implizite Orientierung an normierten Lebensrealitäten – so bleibt auch das didaktische Selbstverständnis exklusiv, eingeschränkt und unvollständig.

Der erste Ansatzpunkt für Änderungen ist die Veranderung in pädagogischen Prozessen selbst neu zu denken. Die *alien phenomenology* von Bogost (2012) verweist darauf, dass gängigen Lernvorstellungen eine platonische Vorstellung von Wissen zugrunde liegt: Dieses könne hervorgebracht, geordnet und weitergegeben werden – eine Vorstellung, auf die sich auch viele Didaktiken stützen. In Zeiten radikaler Kontingenz und ungewisser planetarer Zukunft wird diese Annahme brüchig. Wo Gegenstände – etwa globale ökologische Krisen oder apokalyptische Zukunftsvorstellungen – nicht mehr vollständig durchdrungen und geordnet werden können, ist auch die Vorstellung einer pädagogischen Einführung in ein geschlossenes Wissenssystem nicht mehr plausibel. Auch Lehrpersonen gehören nun zur Gruppe der Unwissenden und soziale Positionen müssen neu verhandelt werden: Die deutliche Hierarchie zwischen Wissenden und (Noch-)Nicht-Wissenden gerät ins Wanken und mit ihr das didaktische Dreieck in seiner herkömmlichen Form. Überpädagogisierung und -didaktisierung verkennen diesen Umstand. Wurde in der inklusiven Didaktik zunächst die Gruppe der Lernenden erweitert, so zeigt sich, dass die Kategorien Lernender und Lehrender insgesamt fluide werden. Aber auch die Inhalte bedürfen in diesem Zusammenhang einer Neudefinition: Ein Verständlichmachen des Unverständlichen kann nicht länger als Reduktion auf ein »beherrschbares Maß« verstanden werden, sondern erfordert die Entwicklung neuer Modalitäten des gemeinsamen Fragens, Suchens und Aushaltens von Unbestimmtheit.

Die gegenwärtigen planetaren Problemlagen, bspw. die Folgen eines menschengetriebenen Klimawandels, lassen sich in ihrer Komplexität weder von einzelnen Menschen so umfassend und abschließend durchdringen noch als Lerngegenstand so übersetzen, dass am Ende eine Lösung erarbeitet werden kann. Sie stellen vertraute Wissensordnungen in Frage und bestehende pädagogische Vorstellungen scheitern daran, dass in ihnen der Gegenstand nicht mehr vollständig abbildbar ist. Statt einer Einführung in ein in sich konsistentes Wissenssystem tritt eine Konfrontation mit der Möglichkeit, dass Fragen keine abschließende Bearbeitung erfahren – auch wenn diese Problematik

pädagogisch mitunter in eine Hoffnung auf eine gute Zukunft überführt wird (vgl. Schluß 2023). In diesem Zusammenhang lässt sich mit Lear (2006) besser von einer »radikalen Hoffnung« sprechen: einer Hoffnung, die nicht auf die Wiederherstellung bestehender Ordnungen zielt, sondern auf die Möglichkeit eines Guten, dessen Gestalt noch unbekannt ist. Pädagogisch verschiebt sich damit der Fokus von der Sicherung bekannter Zukunftsbilder hin zur Offenheit gegenüber noch nicht bestimmbaren Formen gemeinsamen Handelns.

Für veranderte und marginalisierte Gruppen sind Zukünfte schon ohne weiterführende globale Katastrophen von Prekarität bestimmt. Ihre Lebensrealitäten sind häufig auch ohne apokalyptische Szenarien von Unsicherheit und Ausschluss geprägt. Wenn pädagogische Diskurse von Krise oder Polykrise sprechen, ohne diese Perspektiven systematisch einzubeziehen, reproduzieren sie implizit eine Normalitätsannahme, die für viele nie gegolten hat. Im Bemühen um inklusive, demokratische Teilhabe besteht also der Bedarf, Phänomene wie die Polykrise auch um die komplexen Herausforderungen meist Nicht-Repräsentierter zu erweitern. Eine inklusive Perspektive muss daher die Vielfalt der Auswirkungen planetarer Krisen auf das Leben von (fehlenden) Schüler*innen explizit in den Blick nehmen.

Ansätze wie die *dark pedagogy* (Lysgaard u. a. 2019) drängen auf ein Andersverstehen des Pädagogischen: Der Fokus wird von der Rettung hin zur Selbstverunsicherung verschoben. Die *dark pedagogy* stellt infrage, ob eine Lösung im ›bewussteren‹ Fortführen des Gegenwärtigen liegen kann und verweist auf die ›Ironien‹ menschlichen Seins, wie bspw. den Versuch, Überkonsum durch weiteren, ›grünen‹ Konsum zu kompensieren. Die Autoren unterstreichen, »[a]n ironic stance thus can be seen as an open and vulnerable position that has the *potential to dislodge norms and habits* in order to engage with issues through different vocabulary and in a pedagogical sense through other practices« (Lysgaard u. a. 2019, 100; Herv. d. A.). Andersverstehen beginnt also mit der Einsicht in die eigenen Vulnerabilitäten und das Suspendieren von Gewissheiten, die einfachen Klassifizierungen von ›uns und denen‹, Wissenden und Unwissenden, Retter*innen und Betroffenen zuwiderlaufen. Der Anspruch kann daher nicht geringer sein als eine ›Verbesserung‹ des Künftigen, die nicht in einer Hoffnung, die sich aus der Vergangenheit speist, aufgeht (vgl. Bloch 1985, 161 ff.), sondern in neu gedachten Verhältnissen Andersheiten zulässt.

Wenn jedoch weder Lehrende noch Lernende epistemisch souverän sind und pädagogisch vermittelte Rettungsnarrative brüchig werden, genügt es nicht, Perspektiven zu erweitern oder Differenz sensibel zu bearbeiten.

Notwendig ist eine wissenspolitische Verschiebung, die die Ordnung der Wissensproduktion selbst infrage stellt.

Ist es nun also das Ziel, statt einer hierarchischen generationalen Ordnung und kategorisierenden Zuschreibungen in Lehr-Lern-Prozessen andere Wissensordnungen zu bedenken, dann hilft der Rückgriff auf wissenstheoretische Modelle, die von Vorstellungen alternativer, bestenfalls gleichrangiger sozialer Ordnungen der beteiligten Personen ausgehen. Diese wissenspolitische Verschiebung wird mit Einsätzen von Gloria Ladson-Billings sowie Rozana Carducci und Penny A. Pasque deutlich. Ladson-Billings richtet sich grundlegend gegen die epistemische Position des Außen: Nicht nur sollen andere Perspektiven gehört werden; vielmehr wird die Annahme zurückgewiesen, dass Wissen von einem übergeordneten Standpunkt aus organisiert werden könne. Statt einer Distanznahme ist ihr Einsatz, gemeinsam zu fragen (vgl. Ladson-Billings 2024, 43). Die Vorannahme der Ungleichheit der Subjekte bzw. die ungleiche Bewertung der Subjektstandpunkte muss entsprechend bearbeitet und aufgelöst werden. Ein erster Schritt ist, die Perspektive der A/anderen sichtbar werden zu lassen, d. h. zuzulassen, dass veranderte Personen ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen.

Die grundlegende Machtdifferenz bleibt so jedoch bestehen: Das Zeigen wird *zugestanden*, ein Beitrag *darf* geleistet werden. An der Ordnung im Hintergrund wird nicht gerüttelt. Folgt man Carducci und Pasque (2024), so ist das durch methodische Schritte in unterrichtlichen Settings nicht zu erreichen, egal wie kritisch und eröffnend ein Einsatz gedacht wird, vielmehr wird ein methodologischer Shift notwendig. Dieser wird von den Autor*innen in ›wissenden‹ bzw. ›verständigen doings‹ gesehen, in denen die moralische Überlegenheit einer an der Aufklärung orientierten rationalen Wissensform aufgelöst wird und die Vielheit von situated knowledges im *gemeinsamen Tun* miteinander verschränkt wird.

Wenn selbst das Austrocknen ganzer Lebensräume – wie im Aralseebecken – nicht mehr als Ausnahme, sondern als Vorbote künftiger Ordnungsverschiebungen gelesen wird und wir »we are doomed« als Zeitdiagnose ernst nehmen, stellen wir uns auf apokalyptische Zukunftsvisionen ein. Damit verschiebt sich auch die Frage danach, welches Streben noch relevant ist. Fehlendes diversitäts-informiertes politisches Intervenieren und Verdrängung stabilisieren jene Ordnungen, die die Fragilität mit hervorgebracht haben. Die wenig kreativen und halbherzigen Vorbereitung auf das Ende garantieren, dass wir uns in der Falle des neoliberalen Ideals weiter einrichten. Es sei denn, die *›sweet si-*

de‹ of darkness‹ (vgl. Lysgaard u. a. 2019), das heute Abwegige und die ›stranger things‹ werden, wonach wir streben.

Wird Inklusion hingegen nicht als Integration in bestehende Ordnungen und simplifizierende didaktische Reduktion verstanden, verändert sich, was als relevant gilt. Versteht sich eine inklusiv interpretierte politische Bildung an Menschenrechten orientiert, kann sie nicht an bekannten Inhalten und normierten Leistungsmaßstäben stehen bleiben. Ihre Aufgabe ist vielmehr, bisher unbekannte Inhalte mit nicht einbezogenen Gruppen und noch nicht gestaltete methodologische Einsätze ins Zentrum zu rücken. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit apokalyptischen Zeitdiagnosen verlangt entsprechend, Wissensordnungen selbst zum Gegenstand didaktischer Reflexion zu machen. Werden die Lebenswirklichkeiten einer erweiterten Lerner*innengruppe systematisch einbezogen, verschiebt sich auch die Frage danach, welche Inhalte und Kompetenzen als relevant gelten (werden). In dem Maß, in dem gesellschaftliche Ordnungen im Kontext andauernder Krise fragiler werden, werden an Stelle ableistisch normierter Ansprüche (der Kenntnisse oder Leistungsfeststellung) Fähigkeiten notwendig, mit Unsicherheit, Abhängigkeit und Nicht-Souveränität umzugehen. Wird nun der Begriff des Überlebens neu definiert, verkehren sich auch Verhältnisse: Wer bisher kein Teil der Lernendengruppe war und wessen Lebensrealität bisher ausgespart blieb, könnte künftig Avantgarde sein.

Literatur

Arendt, Hannah 1958/2004: Die Krise in der Erziehung. In: Dies.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. Herausgegeben von Ursula Ludz. München, S. 255–276.

Benner, Dietrich 2010: Allgemeine Pädagogik. Weinheim.

Bloch, Ernst 1985: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt a. M.

Bogost, Ian 2012: Alien phenomenology, or, what it's like to be a thing. Minneapolis.

Carducci, Rozana/Pasque, Penny A. 2024: Critical Advocacy Inquiry. In: McMillian, Rhodesia/Pasque, Penny A. (Hg.): Advancing Qualitative Inquiry Toward Methodological Inclusion. New York, S. 53–73.

Dewey, John 1916/2024: Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education. New York.

Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.) 2015: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn.

Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.) 2013: Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft III. Würzburg.

Gasterstädt, Julia/Urban, Michael 2016: Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: Empirische Sonderpädagogik. 8/1, S. 54–66.

Glantz, Michael H. 2007: Aral Sea Basin: A Sea Dies, a Sea Also Rises. In: AMBIO: A Journal of the Human Environment. 36/4, S. 323–327.

Hericks, Uwe/Kunze, Ingrid/Meyer, Meinert A. 2004: Forschung zu Didaktik und Curriculum. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden, S. 721–752.

Kullmann, Harry/Lütje-Klose, Birgit/Textor, Annette 2014: Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/Dziak-Mahler, Myrle (Hg.): Fachdidaktik inklusiv – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 89–107.

Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria (Hg.) 2015: Im Raum der Gründe. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft IV. Würzburg.

Kronauer, Martin 2015: Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 18–29.

Ladson-Billings, Gloria 2024: It Turns Out 8 is Enough: The Power of Small Scale, Qualitative Research to Transform the Field. In: McMillian, Rhodesia/Pasque, Penny A. (Hg.): Advancing Qualitative Inquiry Toward Methodological Inclusion. New York, S. 42–52.

Lear, Jonathan 2006: Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation. Cambridge.

Lysgaard, Jonas Andreasen/Bengtsson, Stefan/Laugesen, Martin Hauberg-Lund 2019: Dark pedagogy: Education, Horror and the Anthropocene. Cham.

Meyer, Meinert A. 1996: Allgemeine Didaktik: Riskante Theorie mit Bezug auf Curricula, Ziele und Inhalte, didaktische Prinzipien und den Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler. In: Marotzki, Winfried/Meyer, Meinert A./Wenzel, Hartmut (Hg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim, S. 38–78.

Meyer-Drawe, Käte 1984: Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden. Fragen an den Primat des pädagogischen Bezugs. In: Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Königstein i. Ts., S. 63–73.

Micklin, Philip/Aladin, N. V./Plotnikov, Igor 2013: The Aral Sea: The Devastation and Partial Rehabilitation of a Great Lake. Berlin.

Mikhail, Thomas 2016: Pädagogisch handeln. Paderborn.

Reich, Kersten 2014: Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim.

Riegert, Judith/Musenberg, Oliver 2015: Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart.

Rousseau, Jean-Jacques 1762/1991: Emile oder Über die Erziehung. Paderborn.

Schluß, Henning 2023: Pädagogik der Hoffnung im ausgehenden Anthropozän? Plädoyer für eine Pädagogik der Hoffnung innerhalb der Grenzen der bloßen Prognosen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. 99/3, S. 337–355.

Stonebridge, Lyndsey 2024: We Are Free to Change the World: Hannah Arendt's Lessons in Love and Disobedience. Hogarth.

Trapp, Sven/Ehlscheid, Michael 2018: Kooperation und Teamarbeit als Schlüssel zu gelingender inklusiver Schulentwicklung. In: Dziak-Mahler, Myrle/Hennemann, Thomas/Jaster, Svenja/Leidig, Tatjana/Springob, Jan (Hg.): Fachdidaktik inklusiv II: (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen. Münster, S. 101–119.

Veck, Wayne/Gunter, Helen M. 2020: Introduction: Hannah Arendt and the promise of education in dark times. In: Gunter, Helen M./Veck, Wayne (Hg.): Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times. London, S. 1–14.

Weyers, Stefan 2013: Werteerziehung zwischen sozialer Anpassung und Pluralisierung, universeller Moral und dem guten Leben. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg, S. 105–120.

Der vierte apokalyptische Reiter

Eine Fallstudie zur pandemischen Maskenpolitik und ihren Auswirkungen auf die politische Bildung

Christian Mühleis

1. Einleitung: Apokalyptische Reiter als kulturelles Motiv

Sommer 2020: Die Corona-Pandemie beherrscht Deutschland, Europa und die Welt. Menschen mit Masken oder im Lockdown, leere Schulen, volle Intensivstationen und die Angst vor einem Virus bestimmen das Bild. In dieser Situation entscheidet sich die Staatliche Kunsthalle Karlsruhe Albrecht Dürers Holzschnitt der apokalyptischen Reiter im Rahmen ihrer Sonderpräsentation »Systemrelevant? Dass und wie wir leben« auszustellen. Es ist einer von 15 Holzschnitten, die Dürer 1498 unter dem Titel »Die heimlich Offenbarung Johannis« (Dürer/Waetzoldt 1956) veröffentlichte. Die Grafik stellt in dramatischer Bildlichkeit Kapitel 6 Vers 1 bis 8 der Offenbarung des Johannes dar:

> »Und ich sah, dass das Lamm das erste der sieben Siegel auftat, und ich hörte eines der vier Wesen sagen wie mit einer Donnerstimme: Komm! Und ich sah, und siehe, ein weißes Pferd. Und der darauf saß, hatte einen Bogen, und ihm wurde eine Krone gegeben, und er zog aus sieghaft und um zu siegen.
> Und als es das zweite Siegel auftat, hörte ich das zweite Wesen sagen: Komm! Und es kam heraus ein zweites Pferd, das war feuerrot. Und dem, der darauf saß, wurde Macht gegeben, den Frieden von der Erde zu nehmen, dass sie sich untereinander umbrächten, und ihm wurde ein großes Schwert gegeben.
> Und als es das dritte Siegel auftat, hörte ich das dritte Wesen sagen: Komm! Und ich sah, und siehe, ein schwarzes Pferd. Und der darauf saß, hatte eine Waage in seiner Hand. Und ich hörte etwas wie eine Stimme mitten unter den vier Wesen sagen: Ein Maß Weizen für einen Silbergroschen und drei

> Maß Gerste für einen Silbergroschen; aber dem Öl und Wein tu keinen Schaden!
> Und als es das vierte Siegel auftat, hörte ich die Stimme des vierten Wesens sagen: Komm! Und ich sah, und siehe, ein fahles Pferd. Und der darauf saß, dessen Name war: der Tod, und die Hölle zog mit ihm einher.
> Und ihnen wurde Macht gegeben über den vierten Teil der Erde, zu töten mit Schwert und Hunger und Tod und durch die wilden Tiere auf Erden.« (Lutherbibel 2017, Offb 6,1-8)

Obwohl über 500 Jahre alt und mit religiöser Symbolik beladen, ist Dürers Grafik in den Corona-Jahren erstaunlich anschlussfähig an die ganz weltlichen Erfahrungen von Chaos, Ungewissheit, Krankheit und Tod, die die Menschen in den Pandemiejahren 2020 bis 2023 erleben mussten. Ein fahler vierter Reiter mit seinen tödlichen Krankheiten ritt durch Deutschland. Die Coronapandemie hatte sich weltweit ausgebreitet. Schulen und Museen wurden geschlossen, Menschen verpflichtet, Abstand zu halten und eine Maske zu tragen. Das gesamte öffentliche Leben kam zum Erliegen. Es war ein Szenario, in das eine Kunstausstellung mit apokalyptischen Reitern passte.

Der in diesem Beitrag verwendete Apokalypsebegriff unterscheidet sich von dem sonst in diesem Sammelwerk vorhandenen Verständnis. Er geht davon aus, dass der Begriff umgangssprachlich stark geprägt ist und sich zuerst von einer solchen Verwendung lösen muss, um für den didaktischen Gebrauch zugänglich zu sein. Umgangssprachlich steht der Begriff ›Apokalypse‹ für Weltuntergang, die strafende Abrechnung vor einem göttlichen Gericht, für das Ende schlechthin. Doch stellt dies laut Michael Tilly eine »unzulässige Verkürzung« (Tilly 2012, 17) des Begriffs dar.

> »[D]as altgriechische Wort ›Αποκάλυψις bedeutet an keiner Stelle ein endgültiges und alles vernichtendes globales Unglück, ein schockierendes Menschheitsverbrechen oder gar den drohenden Untergang der Zivilisation« (ebd., 17).

Tilly schreibt, dass die christliche Apokalyptik mit der Hoffnung auf göttliche Rettung vor der bösen Welt im Jenseits zusammenhängt. In der Offenbarung des Johannes wird beschrieben, dass es »nur noch eine rein jenseitige Heilsverwirklichung« (Tilly 2012, 18) gibt und sich die Zumutungen des Hier und Jetzt erst im Jenseits erklären. Aus rein weltlicher Perspektive ist der religiöse Aspekt des Jenseits nicht entscheidend. Vielmehr scheint die weltliche Apoka-

lyptik Momente zu beschreiben, in denen die Zumutungen des Hier und Jetzt offenbaren, dass man nicht weitermachen kann wie bisher.

Eine solche apokalyptische Sichtweise erzeugt »eine lineare und determinierte Geschehensfolge« (Tilly 2012, 18) und deutet die Coronapandemie als ein vorbestimmtes Ereignis. Unter apokalyptischer Perspektive offenbart sich, dass sich Menschen nicht vor Pandemien, Krankheiten und dem Tod verstecken können, was an sich kein besonderer Erkenntnisgewinn ist. Problematisch an dieser Sichtweise ist, dass solch deterministischen Schicksalsvorstellungen Handlungsfreiheiten rauben. »Der Kern apokalyptischer Rede – und dies zeigt sich von der Antike bis zur Gegenwart – besteht darin, dass man das Heil und damit den idealen Zustand für etwas Zukünftiges hält, das vom Menschen aus eigenen Kräften heraus nicht erreicht werden kann.« (Schipper 2009, 74) Selbst wenn nicht das Ende offenbart wird, dann die Einsicht, dass der Mensch nichts ändern kann. Was in seiner eingeschriebenen Alternativlosigkeit und Unzugänglichkeit eine unpolitische Perspektive erzeugt.

Möchte man nicht so weit gehen und durch apokalyptische Beschreibungen lediglich die Einsicht vermitteln, dass der Mensch nicht alles unter Kontrolle hat, ist der Verzicht auf unzugängliche Weltuntergangsszenarien allein schon ein Fortschritt. Denn wie Franz Wuketits (2012) aufzeigt, sind Apokalypsen als Weltuntergang zwar hartnäckig beliebt, treten aber nicht ein. Allein in den letzten 20 Jahren wurden sie schon sechsmal prophezeit und sind bekanntlich nicht eingetreten. Wohin Endzeitszenarien führen können, zeigt eine Retrospektive auf das Weltuntergangsszenario durch den Kometen Halley vor 100 Jahren. »Der Spiegel« führte mit der Alliteration von »Selbstmorde, Sexorgien, Sakramente« (Grothe 2010) in diese ein und zeichnete ein Bild, von dem wir zumindest während der Coronapandemie noch um einiges entfernt waren. Auch wenn die Handlungen während der Pandemie weitaus rationaler waren, so hetzte der fahle Reiter mit seinen Viren, Krebsgeschwüren, Krankheiten und Seuchen die Menschen vor sich her.

2. Postapokalypse – eine Welt nach der Offenbarung

Doch was offenbart sich der politischen Bildung, wenn wir uns Pandemien ganz abgeklärt als etwas erklären, das wir nicht mehr unter Kontrolle haben? Zwar sind Viren und Krankheiten kein politisches Phänomen, doch sind es die Eindämmung ihrer Ausbreitung, die Minderung ihrer Folgekosten oder der Schutz der Bevölkerung. Die politische Bildung muss aufzeigen, was die Ler-

nenden beeinflussen können und wie ihre Interessen dabei sind. Doch was ist, wenn die Lernenden an eine Zukunft gebunden sind, die sich heute schon als gegeben abzeichnet? Was ist, wenn sich der Klimawandel als eine deterministisch festgesetzte Zukunft in linearer Zeitfolge immer näher an die Lernenden robbt und sich ein Begriff der Postapokalypse Raum verschafft? Welchen Zustand beschreibt der Begriff der Postapokalypse, der uns nach der Offenbarung des Klimawandels, einer Kriegserklärung oder einer Pandemie erwartet?

Unschuldig ist der Begriff nicht. Er suggeriert postwendend lineare Zusammenhänge und schränkt die Handlungsoptionen des Betrachters ein. Selbst wenn es »nicht mehr zielführend [erscheint], von einer drohenden, einer kommenden Apokalypse zu sprechen, weil es in der modernen Welt längst keinen nicht-apokalyptischen Zustand mehr gibt« (Friedrichs/Oeftering 2024) und wir deshalb den Begriff der Postapokalypse nutzen sollten, beschreibt die Postapokalypse den unaufhaltsam eingetretenen Prozess eines Szenarios, quasi der Vorstellung eines Kipppunkts folgend, in dem »das Alte stirbt und das Neue nicht zur Welt kommen kann« (Gramsci 1991, 354). In beiden Fällen braucht der Mensch nicht auf eine Rettung im Jenseits zu hoffen und kann sich im Diesseits auch nicht selbst retten.

> »Ausgangspunkt der apokalyptischen Deutung der Weltgeschichte ist ihre Wahrnehmung als eine lineare und determinierte Geschehensfolge. Dabei erfährt ihr Verlauf eine deutliche Periodisierung. Sie hat einen Anfang und ein Ende. Dazwischen reihen sich […] Epochen einer sichtlichen Verschlechterung der irdischen Zustände und eines zunehmenden Ordnungsverlustes aneinander. Während sowohl am Ausgangspunkt als auch am Zielpunkt der Menschheitsgeschichte umfassendes Heil steht, wird dieses Heil in ihrem eigentlichen Verlauf in immer stärkerem Maße bedroht und prekär.« (Tilly 2012, 18)

Das ist für die politische Bildung nicht zufriedenstellend. Sie muss Wert darauf legen, dass die Zukunft nicht schicksalhaft vorgezeichnet ist und nicht so eindeutig sein wird, wie es die Gegenwart prophezeit. Sie darf nicht auf religiöse Heilsversprechen verweisen, sondern sollte apokalyptisch gedeutete Fälle als politikdidaktische Beispiele wertschätzen und Handlungsoptionen bereitstellen. Die sich daraus ergebenden Erkenntnisse muss sie aufmerksam wahrnehmen. Sie können ihr offenbaren, was im Sterben liegt, und Ideen entwickeln, wie das Neue aussehen könnte, ohne auf eine fatalistische Zukunft zu warten.

Was bedeutet das konkret? Wenn wir anerkennen, dass wir uns in einem Interregnum befinden, dann trägt die politische Bildung Verantwortung, keine einfachen Antworten zu liefern, sondern Räume zu eröffnen, in denen Ungewissheit gemeinsam ausgehalten und bearbeitet werden kann. Ein Beispiel dafür ist der Umgang mit der Corona-Pandemie. Hier verdichten sich viele der Merkmale des Ungewissen:

Naheliegend ist der Wunsch, endlich zu verstehen, wie das Coronavirus seine Krankheiten auslöst und woher es stammt. Die Menschen möchten wissen, wie die Ansteckungswege verlaufen und wie sie sie verhindern können. Es wäre sehr beruhigend, wenn wir mehr Informationen darüber hätten, wie vulnerabel wir selbst gegenüber dem Virus sind.

In dieser Suche nach Vorhersagbarkeit spiegelt sich eine apokalyptische Sehnsucht nach Klarheit wider. Wir wollen Ansteckungsketten unterbrechen, um Zeit zu gewinnen und die Pandemie aufzuhalten, Krankheiten zu bekämpfen oder sie möglichst schnell zu überwinden. Vielleicht sind wir selbst keine Apokalyptiker*innen und hängen keiner festgelegten Vorherbestimmung an. Doch sobald, wie bei der Coronapandemie geschehen, zu viel ungewiss ist, hätte man gegen etwas mehr Bestimmtheit nichts einzuwenden. Nur um dann zu erfahren, dass damit ein deterministisches Offenbarungskonzept bestätigt werden würde, wodurch sich die Handlungsfreiheiten wiederum verringern würden. Doch gerade die Tatsache, dass demokratische Politik nicht festgelegt ist, macht sie aus. Der politische Handlungsdruck entsteht dadurch, dass ein alter Status quo nicht bleiben kann und ein neuer noch nicht gefunden ist. Eine Gesellschaft muss damit zurechtkommen, dass Ungewissheit, Ambiguität und Unklarheiten wichtige Voraussetzungen für demokratische Politik sind.

3. Die Maske als Symbol – eine Fallanalyse

Zurück zum Sommer 2020 und Dürers apokalyptischen Reitern. Interessant ist, dass die Staatliche Kunsthalle Karlsruhe die Reiter als Teil der Ausstellung »Systemrelevant? Dass und wie wir leben« ausstellte. In dieser reflektierte eine staatliche Kunsthalle kritisch den Staat, der inmitten der Pandemie zwischen systemrelevanten und nicht systemrelevanten Lebens- und Arbeitsformen unterschied. Gleichzeitig bestätigte die Kunsthalle mit dieser Thematisierung ihren eigenen Anspruch, auch in Krisenzeiten für ein öffentliches Publikum da zu sein.

Trotz aller subversiven Töne zeigt allein die Tatsache, dass es diese Ausstellung gab: Wir leben in einer Gegenwart, in der sich der Staat durch seine wohlfahrtsstaatliche Fürsorge für seine Untertanen (vgl. Menger 1953) legitimiert. Wir erwarten die politische Handlungskompetenz nicht in der Kirche, sondern in Parlamenten. Der moderne Staat darf apokalyptischen Verdammnisszenarien demnach nicht einfach zuschauen, sondern stellt sich als pastoraler Hirte (vgl. Bröckling 2017) dem vierten Reiter der Apokalypse mit seinen Krankheiten, Pandemien und Viren entgegen.

Als am 02. März 2020 in Heinsberg Schulen geschlossen wurden und in der Regierungserklärung am 04. März 2020 der damalige Gesundheitsminister Jens Spahn im Bundestag weitere Schulschließungen ankündigte, war schnell klar, dass eine solche staatliche Maßnahme für Unterricht und Schule nicht normal, sondern außergewöhnlich ist. Von Masken war damals noch nicht die Rede. Das änderte sich jedoch recht schnell. Während man sich im Jahr 2019 die Frage stellen musste, was eine Schutzmaske mit Unterricht zu tun hat, haben die Jahre 2020 bis 2023 eine ganz eigene Antwort darauf. In einem noch nie dagewesenen Umfang wurden medizinischer Mund-Nasen-Schutz, Bedeckungen, Atemschutzgeräte, FFP-Masken oder irgendwie anderweitig bezeichnete Coronamasken im Unterricht und auch außerhalb davon eingesetzt. Die Corona-Pandemie beherrschte den politischen Diskurs. Masken waren Mangelware, wurden im Backofen erhitzt, um sie irgendwie wieder zu aktivieren, wurden selbst genäht, richtig getragen, falsch getragen, gehasst oder gelobt.

Doch um zu verstehen, wie Masken zu einem Symbol der Pandemie werden konnten und welchen politikdidaktischen Wert sie haben, ist eine Rekonstruktion des damaligen Diskurses erforderlich. Die Analyse dazu nimmt eine poststrukturalistische Sichtweise nach Michel Foucault ein und verbindet diese mit gouvernementalen Perspektiven auf staatliches Handeln. Was die methodische Ausgestaltung angeht, verweisen Ulrich Bröckling und Susanne Krasmann (2010) auf Foucaults »methodische Reflexion« (Foucault 2003, 9). Foucault schreibt: »Ich möchte nun zeigen, wie es möglich ist, dass soziale Praktiken Wissensbereiche erzeugen, die nicht nur neue Objekte, neue Konzepte, neue Techniken hervorbringen, sondern auch gänzlich neue Formen von Subjekten und Erkenntnissubjekten.« (ebd., 10) Foucault methodisch zu greifen, ist herausfordernd. Thomas Osborne stellt bei ihm eine »Art spekulativen Empirismus« (Osborne 2001, 12) fest. Damit sich der vorliegende Beitrag nicht in Methodeninterpretationen verliert, grenzt er seine Forschungsperspektive ein und orientiert sich an den *Studies of Governmentality* nach Bröckling. Nach

Bröckling liegt »[d]ie Chance der Gouvernementalitätsanalyse […] im heuristischen Experimentieren statt in perfektionierten Gebrauchsanweisungen, in lokalen Kartografien statt in lehrbuchfähigen Großtheorien« (Bröckling 2018, 43).

Der Beitrag geht davon aus, dass die zeitgenössische Wahrnehmung der Coronapandemie von unzähligen Unsicherheiten und Ungewissheiten geprägt war. Hier zeigen sich Abweichungen von Foucault und die Orientierung an Bröckling und Krasmann. Foucault selbst betreibt mit seiner Genealogie Diskursanalysen, die sich über mehrere Jahrzehnte oder länger erstrecken. Er beschreibt aus einer Makroperspektive lang andauernde gesellschaftliche Entwicklungslinien (z. B. Foucault 2020), durchaus interessant, aber methodisch schwierig nachzuvollziehen und auf den Problembezug einer zeitlich begrenzten Pandemie nur schwer anwendbar. Anders formuliert: Die Analyse interessiert sich mehr für die apokalyptisch wahrgenommene Pandemie als für die langfristigen Exerzitien.

Um den Diskurs zur Maske als gouvernementale Technologie während der Coronapandemie zu rekonstruieren, greift der Beitrag auf eine Diskursanalyse von knapp 800 Diskursbeiträgen aus Zeitungen, Plenarprotokollen und wissenschaftlichen Artikeln zurück (vgl. Mühleis 2024). Nach einer induktiv-empirischen Herangehensweise zeigte sich darin ein agonal zugespitzter Diskurs, der sich in Form einer Hegemonieanalyse nach Martin Nonhoff (2010) rekonstruieren ließ. Die Hegemonieanalyse deckte umstrittene Spannungsfelder von Ansprüchen und Widersprüchen der Maske in Unterricht und Gesellschaft auf.

Coronamasken waren im Laufe der COVID-19-Pandemie mehr als nur ein medizinischer Mund-Nasen-Schutz. Sie bestimmten globale Debatten, waren zeitweise weltweit ausverkauft, wurden zum Symbol politischer Standpunkte, gar Weltsichten und sind zur Arena politischer Konflikte avanciert. Dieses verfilzte Vliesstück hatte nicht nur die Aufgabe, die Menschen vor Ansteckung zu schützen (vgl. World Health Organization 2020). Sie verlangsamten den Pandemieverlauf (vgl. z. B. Tian u. a. 2021, 6) und dienten damit als Garant für den Erhalt des Gesundheitssystems. Darüber hinaus verknüpften Menschen Hoffnungen zur Förderung der Wirtschaftsentwicklung mit der Maske (vgl. z. B. Kleiner 2020) oder erwarteten, dass sie als Symbol für gesellschaftliche Solidarität wirkt (vgl. Landtag Baden-Württemberg 2021, 106).

Bei so vielen Ansprüchen an ein Stück Stoff darf es nicht verwundern, dass damit auch Widersprüche verbunden waren. Um die Maske entwickelte sich ein metaphorisches Schlachtfeld, auf dem sich Ängste, Hoffnungen, Verun-

sicherungen, Erkenntnisse und politischen Überzeugungen kreuzten. Stellvertretend für die Coronapandemie steht das Fallbeispiel der Maske für einen Diskurs, der alles andere als eindeutig war. Am Maskendiskurs lassen sich hegemoniale Strukturen nachvollziehen und Spannungsfelder in der Öffentlichkeit, in der Schule und im Unterricht aufzeigen, die politikdidaktische Lernchancen bieten.

In einem umfangreichen Grounded-Theory-Verfahren, das ausführlich bei Mühleis (2024, 71 ff.) nachzulesen ist, zeigten sich 16 inhaltlich verschiedene Kategorien. Diese 16 Kategorien (vgl. ebd., 350) teilen sich in zwei konträre Gruppen von Ansprüchen an und Widersprüchen gegen die Maske auf und gestalten eine agonale Diskursarena. Sie repräsentieren entweder die Hegemonie, also die Vorherrschaft der Maske im Diskurs, oder sie nehmen eine oppositionelle Perspektive ein und widersprechen den Ansprüchen der Maske. Agonal bedeutet nach Chantal Mouffe (2014), dass der Diskurs zwar umstritten ist, sich der Dissens, im Gegensatz zum Antagonismus, jedoch auf eine gemeinsame Basis einigen kann. Gegenpositionen im Diskurs sind legitim, auch wenn sie nicht geteilt werden. Im Unterschied zur klassischen pluralistischen Kontroverse ist der Konflikt bei ihr hingegen zentral angelegt und lässt sich nicht durch einen vernünftigen Kompromiss wegmoderieren. Die konträren Positionen sind demnach nichts Schlimmes, denn Mouffe sieht den Dissens und die Umstrittenheit als Grundelemente des Politischen. Etwas als agonal zu beschreiben, bedeutet gleichzeitig, dass über die inhaltlichen Differenzen hinaus eine normative Gemeinsamkeit zwischen den Gruppen besteht. Die Gegenseite ist demnach nicht der Feind, sondern der um politischen Einfluss wettstreitende Gegner. Diese Erkenntnis bildet die Grundlage für die doppelte Perspektive auf den Maskendiskurs. Während die einen die Forderung aufstellen, die Maske müsse vor Ansteckungen im Unterricht schützen, widersprechen andere und stellen klar, dass es keine FFP-Masken zum Selbstschutz für Kinder gibt (z. B. Malcher 2021). Trotz ihrer unterschiedlichen Sichtweisen auf die Maske können beide Seiten der Meinung sein, dass Kinder im Unterricht vor einer Krankheit geschützt werden sollten. Sie sind sich jedoch uneinig, ob die Maske dabei eine sinnvolle staatliche Maßnahme ist oder nicht.

4. Politische Bildung im Spannungsfeld zugespitzter Diskurse

Für die politische Bildung ist an dieser Stelle weniger entscheidend, ob sich die Maske hegemonial im Diskurs durchsetzen konnte oder nicht. Vielmehr ist die

Rekonstruktion der Diskursstruktur entscheidend. Diese ist durchgehend von Ansprüchen und Widersprüchen, Kontroversen und Äquivalenzen sowie politischen Spannungen geprägt. Egal, ob in Plenarprotokollen, Zeitungsartikeln oder wissenschaftlichen Beiträgen: Der Maskendiskurs setzt nicht auf Harmonie, Konsens oder Kompromiss. Vielmehr bestätigt er die Annahme der radikalen Demokratietheorie, dass das Politische das Umstrittene ist. Damit stellt sich die Frage, welche Aufgaben politische Bildung in einem solchen Spannungsfeld übernehmen kann.

Aus politikdidaktischer Sicht ist es seit Giesecke (1993) nichts Neues, dass wir uns um umstrittene und komplexe Situationen kümmern. Die radikale Demokratietheorie bestätigt, dass das Umstrittene zum Kern des Politischen gehört und somit auch zur politischen Bildung. Wenn wir daraus die Folge ableiten, dass nun alles mit den Worten Foucaults ›normal‹ sei, greift das jedoch zu kurz. Die Diskursstruktur rund um die Maske zeigt Auffälligkeiten, die die radikale Demokratietheorie zwar bestätigen, jedoch nicht im Sinne liberaler Verfassungsgrundsätze sind. Der Coronadiskurs wurde mit einer solchen Intensität geführt, dass er teilweise alles andere überlagerte. Er steht nicht repräsentativ für die Zurückhaltung des Staates gegenüber der individuellen Freiheit der Menschen oder für das Verständnis der Gleichheit und Rücksichtnahme der Menschen untereinander. Gleichzeitig stimmt es nicht, dass er das Vorzeichen einer aufkommenden Diktatur der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel war und die Unterdrückung der Menschen zum Ziel hatte (vgl. Ebitsch u. a. 2021). Mit der von Jürgen Habermas (2022) formulierten Zeitdiagnose eines neuen Strukturwandels der Öffentlichkeit kann der Maskendiskurs als Beispiel dafür dienen, wie sich große politische Herausforderungen in einem Einzelthema verdichten. Politische Selbstverständnisse, gesellschaftliche Konflikte, medizinische Gefahren oder wirtschaftliche Herausforderungen vermischen sich mit politischen Auseinandersetzungen zu Maßnahmen der Pandemiebekämpfung und erzeugen einen politischen Wettstreit um die Rolle des Staates, der Wissenschaft und demokratischer Öffentlichkeiten.

Dieser Beitrag geht davon aus, dass es nicht Aufgabe der politischen Bildung ist, politische Diskurse weiter zu verdichten, zuzuspitzen, Agonalitäten zu bilden und selbst zu politisieren. Er setzt die Subjekte ins Zentrum der politischen Bildung. Gemäß dem dritten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses soll politische Bildung Menschen dazu befähigen, ihre eigenen Interessen in politischen Diskursen zu identifizieren und diese gegebenenfalls zu beeinflussen. All dies ist gerahmt durch das demokratische Ordnungsprinzip, dass unsere liberale Demokratie auf eine argumentative Meinungsbildung

der Bürger*innen angewiesen ist. Wir benötigen diese für unsere individuelle und kollektive Selbstbestimmung.

Die meisten didaktischen Bezüge beziehen sich dafür auf ›Klassiker‹ aus den 1970er Jahren. Aus einer gouvernementalen Perspektive heraus müssen wir jedoch kritisieren, dass sich die Situierung der Rationalitäten seitdem gravierend verändert hat. Damals war die politische Öffentlichkeit noch stark vom öffentlich-rechtlichen Rundfunk und redaktionell geprägtem Journalismus bestimmt. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk sollte für Informationsvielfalt sorgen, um die für eine Demokratie notwendige freie Urteilsbildung zu ermöglichen. Schon damals gab es Dissens und Konflikte, die besonders bei Fragen zu neuen Lehrplänen zu erbittertem Streit innerhalb der Politikdidaktik führten. Schließungstendenzen des didaktischen Diskurses in verschiedene Lager führten nahezu zu einem Stillstand des Austausches (vgl. Schiele 2017). Mit seinem Kontroversitätsgebot, seinem Überwältigungsverbot und seiner Interessensorientierung befriedete der Beutelsbacher Konsens diesen Streit in den Jahrzehnten danach und gewährleistete eine Offenheit der politischen Bildung. Die kontroverse Auseinandersetzung um Inhalte bei gleichzeitigem Schutz vor Überwältigung und Orientierung am politischen Interesse der Schüler*innen prägte eine deliberative politische Bildung.

4.1. Beutelsbacher Konsens unter Druck

Heute hat sich die politische Öffentlichkeit grundlegend gewandelt. In einem zugespitzten und um Aufmerksamkeit ringenden Diskurs geraten deliberative Ansätze der argumentativen Meinungsbildung in die Defensive. Treten diese Zustände durch politische Krisen, Kriege und apokalyptische Reiter jeglicher Couleur als postapokalyptischer Dauerzustand auf, dann ist eine Beutelsbacher Offenheit in der politischen Bildung keine Frage der Angebotsgestaltung mehr, denn Informationen gibt es heute im Überfluss.

Didaktische Konzepte aus den 1970er Jahren zeichnen ein Bild politischer Öffentlichkeit, das aus der Zeit gefallen scheint. Der öffentlich-rechtliche Rundfunk und der redaktionell geprägte Journalismus insgesamt haben durch das ungefilterte Diskursflimmern der sozialen Medien Konkurrenz bekommen. Die Diskurse spitzen sich in digitalen Medienwelten immer weiter zu. Die postapokalyptische Offenbarung der Coronapandemie besteht für die politische Bildung darin, dass sie sich didaktisch mit Situationen anfreunden muss, in denen Diskurse und Kontroversen längst unübersichtlich und nicht mehr irgendwie koordiniert, sondern chaotisch, laut und radikal sind. Es

gibt nicht mehr die journalistischen Schleusen, Türsteher und Filter in einem öffentlichen Diskurs, wie sie die alte Bundesrepublik kannte. Dieser Beitrag sieht die Postapokalypse der politischen Bildung weniger in den Inhalten als im Wandel des öffentlichen Aushandlungsprozesses. Die Öffentlichkeit der alten Bundesrepublik ist untergegangen. Die Verhältnisse öffentlicher Diskurse von damals sind vergangen, doch in der Politikdidaktik haben sich noch keine grundlegend neuen Konzepte durchgesetzt, um mit diesem Wandel umzugehen.

Dies ist nicht nur eine Neuausrichtung öffentlicher Diskurse, sondern zeigt sich auch in politischen Entscheidungen. Allein der Maskendiskurs hat in Baden-Württemberg in den Jahren 2020/21 über 50 verschiedene Verordnungen erzeugt, sodass von exekutiver Klarheit nicht mehr viel übrig bleibt. Überwältigungsversuche finden nicht mehr mit Sprechchören im Klassenzimmer, sondern mit TikTok-Clips in der Pause statt. Während früher der Beutelsbacher Konsens versucht hat, den Rahmen der politischen Bildung zu stecken, können die Lehrer*innen heute nicht mehr so tun, als hätten sie Kontrolle darüber. Kontroversen und Überwältigungen gibt es in den digitalen Medien der Schüler*innen im Überfluss. Dort gilt kein Beutelsbacher Konsens. Lehrer*innen haben es deshalb didaktisch nicht einfacher, diese Umstrittenheit im Unterricht zu behandeln. Es ist zu befürchten, dass es Schüler*innen in einer solch polarisierten Öffentlichkeit zunehmend schwerer fallen wird, ihre politischen Interessen zu finden. Das liegt jedoch nicht daran, dass sie zu wenige Informationen hätten. Die 2020er Jahre sind nicht mehr mit dem Problem einer beschränkten Öffentlichkeit konfrontiert. Sobald etwas veröffentlicht ist, gibt es viele Kanäle, um es zu verbreiten. Dabei ist es zumindest in weiten Kreisen digitaler sozialer Netzwerke egal, wie belastbar die Informationen sind. Vielmehr scheint die Verbreitungsgeschwindigkeit wichtiger zu sein als eine intensive Quellenprüfung. Die Herausforderung besteht nicht mehr im Mangel an Informationen, sondern in der Überfülle widersprüchlicher Diskurse. Politische Bildung muss deshalb mehr Orientierung bieten als zuvor.

4.2. Politikunterricht im Zeitalter des Informationsflimmerns

50 Jahre nach seinem Entstehen darf sich der Beutelsbacher Konsens nicht mehr damit zufriedengeben, Offenheit gemäß seinen ersten beiden Prämissen zu bevorzugen. Die Politikdidaktik muss den dritten Grundsatz ernst neh-

men und sich an die Erfordernisse der multiplen politischen Krisen der 2020er Jahre anpassen.

Akzeptieren wir den Klimawandel, die Kriege und Pandemien und fragen uns, was sie uns offenbaren, dann müssen wir zu dem Schluss kommen, dass wir politikdidaktische Lösungsansätze aus den 1970er Jahren aufgrund veränderter Rahmenbedingungen überprüfen müssen. Die politische Öffentlichkeit hat sich seit der Etablierung des Beutelsbacher Konsenses grundlegend gewandelt (vgl. Habermas 1990 [1962]; 2022). Der Konsens muss deshalb nicht aufgehoben werden. Er ist etabliert und behauptet sich stabil. Nein, aus einer postapokalyptischen Perspektive bedeutet das, den Beutelsbacher Konsens als alten »Schmierstoff« (Friedrichs/Oeftering 2024) weiter zu nutzen, ihn aber auf neue »Aufklärungsmaschinen« (ebd.) anzuwenden. Das Ziel besteht darin, politische Urteilsbildung unter den Bedingungen einer unübersichtlichen Öffentlichkeit neu zu ermöglichen. Soll sich der Beutelsbacher Konsens als didaktisches Prinzip in einer unbegleiteten politischen Öffentlichkeit behaupten, muss er seine didaktischen Schwerpunkte neu ausrichten. Lehrer*innen dürfen nicht so tun, als müssten sie lediglich Argumente einer Kontroverse zusammentragen und ausgewogen präsentieren, damit sich die Schüler*innen ein eigenes Bild machen können.

Ein Kontroversitätsgebot, das auf einen deliberativen Austausch von Argumenten setzt und Konsenslernen präferiert, muss um das didaktische Prinzip des Konfliktlernens ergänzt werden. In den zugespitzten Diskursen unserer Zeit müssen wir uns heute nicht nur fragen, wie wir zu gemeinsamen Lösungen kommen. In diesem Zwischenzustand aus vergangenen Diskurswelten und noch nicht etablierten Umgangsformen mit dem Neuen muss sich die Gesellschaft vielmehr fragen, wie sie dauerhaft und legitim uneinig bleiben kann. Didaktische Entscheidungen im Unterricht verschieben sich somit von dem Konsens der Ergebnisse zur Anerkennung demokratischer und in diesem Sinne demokratisch legitimer Verfahren. Methodisch bedeutet das, dass Lehrkräfte bei Kontroversen wie der Coronamaske vorschnelle Positionierungen vermeiden, die Gegensätze nicht herunterspielen, sondern inszenieren und auch nicht-hegemoniale Positionen, also Minderheiten, ansprechen müssen. Es ist nicht kontrovers, dass es keine Coronamasken zum Selbstschutz für Kinder gibt. Ihre Gesichtsformen weichen zu sehr von denen von Erwachsenen ab, als dass FFP2-Masken oder vergleichbare Masken einen Selbstschutz bei ihnen erzeugen würden. Dass Kinder Masken tragen mussten, hatte andere Gründe, beispielsweise den des indirekten Fremdschutzes anderer Bevölkerungsgruppen. Diese Gründe waren ebenso legitim wie ihre Widersprüche, doch ih-

nen liegen unterschiedliche Begründungsmuster zugrunde, die politisch entschieden wurden, ohne ihre Konflikthaftigkeit aufzulösen. Bei Debatten oder Streitgesprächen im Unterricht ist die Hegemonie der Abstimmungsergebnisse deshalb weniger entscheidend als das regelkonforme Streiten. Aus Gegnerschaft soll keine Feindschaft entstehen. Gleichzeitig muss jedoch auch klar sein, dass die Konfliktordnung einer Gesellschaft nicht willkürlich ist, sondern durch ihre politische Verfassung bedingt ist. Sie legt fest, in welchem Rahmen über die Konflikte funktional gestritten und gewetteifert werden kann. In grober Annäherung gilt in Deutschland die Achtung der Grundrechte als Rahmen, der für demokratische Diskurse gesetzt ist. Eine Grenze, über die nicht mehr politisch diskutiert wird. Die Achtung der Würde und Gleichheit der Menschen muss trotz aller Unterschiede der Argumente stets verteidigt werden.

Der Beitrag fordert deshalb eine Stärkung der diskursanalytischen Fähigkeiten in der politischen Bildung. Damit Schüler*innen im Zeitalter digital zugespitzten Informationsflimmerns Diskurse selbst rekonstruieren können. In einer polarisierten und ungewissen Zeit mit fragmentierten Diskursen ist es für Schüler*innen eine Herausforderung, ihr eigenes politisches Interesse zu identifizieren. Sie benötigen Fähigkeiten, um politische Kontroversen und Aufmerksamkeitsgesuche im Überfluss zu identifizieren und zu gewichten. Die Politikdidaktik muss methodisch auf die Öffentlichkeit antworten, in der die Schüler*innen leben.

Die Methoden der Politikdidaktik müssen auf den Strukturwandel der Medien und Öffentlichkeiten antworten. Aber die politische Bildung hat nach wie vor die alten Aufgaben einer liberalen Demokratie: Inhalte zu vermitteln, Kontroversen offenzulegen, Kompromissbereitschaft zu fördern und auf einen gemeinsamen Hintergrundkonsens hinzuweisen. Um dies zu erreichen, muss sie anerkennen, dass die Menschen zunehmend polarisiert agieren. Die Politikdidaktik muss sich überlegen, mit welchen didaktischen Ansätzen und Werkzeugen sie unter solchen Rahmenbedingungen antworten kann.

Im Sachunterricht der Grundschule kann sie mit einer Verschränkung von Medienkritik und Demokratielernen beginnen. Schüler*innen kann auch schon in jungen Jahren bewusst gemacht werden, dass selektiver Medienkonsum zu selektiven Wahrheiten führen kann. Dies lässt sich anbahnen. Ein Beispiel schlägt der Beitrag Verbreitungsexperimente von Informationen vor, bei denen Schüler*innen erfahren, wie unterschiedlich sich Informationen verbreiten, wenn man nur Bruchteile davon kennt. Im Stil des Spiels ›Stille Post‹ können Lehrer*innen Informationsschnipsel ausgeben, die die

Schüler*innen während der Weitergabe mit Informationen aus vorher gelesenen Texten anreichern. Dies kann bewusst oder unbewusst geschehen. Je nachdem, wie kritisch die Schüler*innen die Informationen innerhalb ihrer Gruppen abgleichen, wie viele Informationen sie haben, ob und wie der Austausch durch Lehrer*innen koordiniert ist und welche Informationen die Vergleichsgruppen haben, können die Kinder ganz unterschiedliche Erfahrungen mit diesem Experiment sammeln. Sie können erfahren, welchen Wert eine breite Informationsbasis hat und welche Gefahren mit rudimentärem Informationsflimmern verbunden sind.

Ein Beispiel dafür, wie solche Werkzeuge in der Sekundarstufe aussehen könnten, ist die Entwicklung der EPINetz-Plattform. Es handelt sich um eine kuratierte Zusammenstellung von Twitter-/X-Accounts deutscher Abgeordneter, die die Social-Media-Beiträge um Nachrichten großer deutscher Nachrichtenportale ergänzt. Die Plattform wurde von der Universität Hildesheim (Politikwissenschaft) und der Universität Heidelberg (Informatik) erstellt. Leider ist der akademische Zugriff auf Twitter-/X-Daten seit dem Sommer 2023 eingeschränkt, sodass die EPINetz-Plattform ihren Aktualitätsbezug eingebüßt hat. Trotzdem kann uns die Plattform als Anschauungsmodell für ein Werkzeug dienen, mit dem wir Schüler*innen an die Rekonstruktion politischer Social-Media-Diskurse heranführen können.

Andere Beispiele könnten die Kuratierung von Instagram- oder TikTok-Videos sowie deren klassische Aufarbeitung durch Screenshots, Transkriptionen und Verbreitungsanalysen für den Unterricht sein. Ein weiteres Tool, das zu Beginn der Coronapandemie noch kaum vorstellbar war, ist die Entwicklung von übersichtlichen KI-Tools zur qualitativen Inhaltsanalyse von Diskursen. Diese erlauben einen Chat mit dem Diskurskorpus, bieten Worterklärungen und liefern Codeempfehlungen sowie Clustervorschläge.

Damit schließt sich der Bogen. Der Maskendiskurs beschreibt eine bestimmte Zeit, die nun vergangen ist. Er beschreibt aber auch Rahmenbedingungen einer Zeit, die fortwirken. Abseits des inhaltlichen Diskurses hat der Maskendiskurs mehr als nur gesundheitliche Herausforderungen offenbart. Er steht exemplarisch für die Spannungen und Potenziale unserer politischen Auseinandersetzungen in einer Zeit zunehmender Ungewissheiten. Die Lehren, die wir daraus ziehen, sind entscheidend für die Zukunft der politischen Bildung. Wir müssen bereit sein, unsere Bildungsansätze zu hinterfragen und neu zu gestalten, um den Schüler*innen die Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie benötigen, um in einer Welt multipler Krisen kritisch, kompetent und

mündig zu handeln. Dies erfordert eine Neubewertung alter Konzepte und die Einführung neuer Ideen, die den veränderten Bedingungen gerecht werden.

Literaturverzeichnis

Bröckling, Ulrich 2017: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin.

Bröckling, Ulrich 2018: Governmentality Studies. In: Decker, Oliver (Hg.): Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge. Wiesbaden, S. 31–45.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne 2010: Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung. In: Angermüller, Johannes (Hg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a. M., S. 23–42.

Deutscher Bundestag 2020: Stenografischer Bericht. In: Plenarprotokoll 148. Sitzung, 19/148, Berlin, online: http://dipbt.bundestag.de/dip21/btp/19/19148.pdf#P.18438 [zuletzt: 14.01.2026].

Dürer, Albrecht/Waetzoldt, Wilhelm 1956: Apocalipsis cu[m] figuris, 1498. Die heimlich Offenbarung Johannis. Wien, online: http://digital.slub-dresden.de/id1684072867 [zuletzt: 30.01.2026].

Ebitsch, Sabrina/Kruse, Berit/Rietzschel, Antonie/Schories, Martina 2021: Der Hass wächst. In: Süddeutsche Zeitung, 10.05.2021, S. 6.

Foucault, Michel 2003: Die Wahrheit und die juristischen Formen. Frankfurt a. M.

Foucault, Michel 2020: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Vorlesung am Collège de France 1977–1978. Frankfurt a. M.

Friedrichs, Werner/Oeftering, Tonio 2024: Call for Papers: We are doomed! Politische Bildung in der Postapokalypse. Oldenburg.

Giesecke, Hermann 1993: Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim.

Gramsci, Antonio 1991: Gefängnishefte. Band 3. Hamburg.

Grothe, Solveig 2010: Der Tag, an dem die Welt durchdrehte. In: Der Spiegel, 17.05.2010, online: https://www.spiegel.de/geschichte/kometenpanik-a-948916.html [zuletzt: 14.01.2026].

Habermas, Jürgen 1990 [1962]: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt a. M.

Habermas, Jürgen 2022: Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik. Berlin.

Kleiner, Julia 2020: Kommentar: Kein Übermut. In: Wiesbadener Kurier, 21.04.2020, S. 9.

Landtag Baden-Württemberg 2021: Plenarprotokoll 17/6. 6. Sitzung vom 09.06.2021. Stuttgart.

Lutherbibel 2017: Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luthers. Stuttgart, online: https://www.die-bibel.de/bibel/LU17/REV.6 [zuletzt: 14.01.2026].

Malcher, Ingo 2021: »Schlicht eine Fälschung«. Spezielle FFP2-Masken für Kinder versprechen einen besonders guten Schutz vor Coronaviren. Doch eigentlich kann es sie gar nicht geben. In: Die ZEIT, 19.08.2021 (34), S. 22.

Menger, Christian-Friedrich 1953: Der Begriff des sozialen Rechtsstaates im Bonner Grundgesetz. In: Recht und Staat. 173, S. 3–31.

Mouffe, Chantal 2014: Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin.

Mühleis, Christian 2024: Die Maske im Unterricht – Eine gouvernementale Fallstudie zu Ungewissheitsbedingungen von Politik. Dissertation. Pädagogische Hochschule, Heidelberg, online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:he76-opus4-16927 [zuletzt 14.01.2026].

Nonhoff, Martin 2010: Hegemonieanalyse: Theorie, Methode und Forschungspraxis. In: Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 299–331.

Osborne, Thomas 2001: Techniken und Subjekte: Von den ›Governmentality Studies‹ zu den ›Studies of Governmentality‹. In: Mitteilungen des Instituts für Wissenschaft und Kunst. 56/2-3, S. 12–16.

Schiele, Siegfried 2017: »Die Geister, die ich rief…!«. Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts., S. 21–34.

Schipper, Bernd 2009: Apokalyptik und Apokalypse. Ein religionsgeschichtlicher Überblick. In: Nagel, Alexander-Kenneth/Schipper, Bernd/Weymann, Ansgar (Hg.): Apokalypse. Zur Soziologie und Geschichte religiöser Krisenrhetorik. Frankfurt a. M., S. 73–98.

Tian, Liang/Li, Xuefei/Qi, Fei/Tang, Qian-Yuan/Tang, Viola/Liu, Jiang/Li, Zhiyuan/Cheng, Xingye/Li, Xuanxuan/Shi, Yingchen/Liu, Haiguang/Tang, Lei-Han 2021: Harnessing peak transmission around symptom onset for non-pharmaceutical intervention and containment of the COVID-19 pandemic. In: Nature Communications. 12: 1147.

Tilly, Michael 2012: Kurze Geschichte der Apokalyptik. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. 62/51-52, S. 17–25.

World Health Organization 2020: Advice on the use of masks for children in the community in the context of COVID-19. Annex to the Advice on the use of masks in the context of COVID-19, online: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-IPC_Masks-Children-2020.1 [zuletzt: 06.05.2026].

Wuketits, Franz M. 2012: Apokalyptische Rhetorik als politisches Druckmittel. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. 62/51-52, S. 11–16.

III. Demokratie nach dem Bruch: Krieg, Dissens, digitale Radikalisierung und kollapsbezogene Praxis

Politische Bildung im Krieg

Verstörende Einblicke in die Handlungsstrategien russischer und ukrainischer Lehrerinnen und Lehrer – und was sich daraus für die deutsche politische Bildung lernen lässt*

Anja Besand

Über politische Bildung in der Postapokalypse nachzudenken, macht zunächst überraschend viel Spaß. Schon der Begriff »Postapokalypse« hat etwas schaurig Schönes. Er ruft Bilder von Ruinenlandschaften hervor, von Überlebenden, von kleinen Gemeinschaften, die zwischen den Trümmern der alten Welt etwas Neues beginnen. Vor allem aber enthält er ein Versprechen: dass es ein Danach gibt. Die Postapokalypse ist die Zeit nach dem großen Zusammenbruch. Und genau darin liegt ihre eigentümliche Hoffnung.

Theologisch betrachtet ist diese Hoffnung allerdings ein Missverständnis. Die Apokalypse – im ursprünglichen Sinn – ist kein zerstörerisches Ereignis, nach dem die Welt einfach weiterläuft. Sie ist die endgültige Offenbarung, der Moment der letzten Entscheidung. In dieser Perspektive gibt es kein Danach. Die Apokalypse ist nicht eine Katastrophe innerhalb der Geschichte, sondern ihr Ende. Der Begriff der Postapokalypse ist deshalb, streng genommen, eine kulturelle Konstruktion. Er erlaubt es, mit dem Ende zu spielen, ohne es vollständig ernst zu nehmen. Der Zusammenbruch wird imaginiert – aber immer unter der stillschweigenden Voraussetzung, dass danach noch Menschen da sind, die erzählen, erinnern und neue Ordnungen entwerfen.

Gerade darin liegt seine analytische Produktivität. Die Postapokalypse lässt sich auch als Denkfigur für Zeiten verstehen, in denen bestehende Ord-

---

* Eine gesprochene Fassung dieses Beitrags ist im Rahmen der John-Dewey Abendschule erschienen. Wer lieber hört als liest kann sich also diese Gedanken auch von der Autorin vorlesen lassen. https://www.youtube.com/watch?v=Q9LDGJRdK_E.

nungen noch fortbestehen, ihre Selbstverständlichkeit jedoch bereits verloren haben. Institutionen funktionieren weiter, doch ihr Fundament wirkt brüchig. Bündnisse verlieren an Stabilität, politische Gewissheiten erodieren, und plötzlich erscheint das, was lange als stabile Normalität galt, als historische Ausnahmephase.

Vielleicht leben wir nicht vor der Katastrophe, sondern bereits nach dem Ende der Gewissheiten. Wenn das zutrifft, stellt sich auch die Frage politischer Bildung neu. Politische Bildung in Deutschland wurde über Jahrzehnte unter Bedingungen gedacht, die als selbstverständlich galten: Frieden, institutionelle Stabilität und die Erwartung, dass demokratische Ordnungen zwar umkämpft, aber grundsätzlich tragfähig sind (vgl. Hafeneger 2023; Jantschek 2023). Entsprechend konzentrieren sich viele Konzepte politischer Bildung darauf, Menschen politisch urteils- und handlungsfähig zu machen, sie für gesellschaftliche Fragen zu interessieren und zur demokratischen Beteiligung zu motivieren – etwa zur Teilnahme an Wahlen und zwar auch dann, wenn am Sonntag ein spannendes Fußballspiel stattfindet.

Diese Perspektive ist keineswegs falsch. Sie ist aber Ausdruck einer historisch außergewöhnlich stabilen Situation. Über viele Jahrzehnte hinweg mussten sich Akteur*innen der politischen Bildung in Deutschland kaum damit beschäftigen, wie politische Bildung unter Bedingungen grundlegender politischer Unsicherheit funktioniert. Doch genau diese Frage rückt zunehmend näher.

Was geschieht mit politischer Bildung, wenn Krieg nicht mehr nur etwas ist, das weit zurückliegt oder anderswo stattfindet – und deshalb eher im Geschichts- oder Geographieunterricht thematisiert wird? Kann man uns vorwerfen, diese Möglichkeit lange kaum bedacht zu haben? Vermutlich nicht. Deutschland blickt auf eine außergewöhnliche Phase von rund achtzig Jahren Frieden zurück. Und dennoch stellt sich eine irritierende Perspektivfrage: Wenn wir uns zehn Jahre in die Zukunft versetzen – wann würden wir aus dieser Perspektive sagen, dass der Krieg begonnen hat?

»Wir befinden uns nicht im Krieg, aber wir befinden uns schon lange nicht mehr im Frieden«, formulierte Generalleutnant André Bodemann bereits im Frühjahr 2024. Zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Textes, im Frühjahr 2025, hat sich die geopolitische Lage weiter zugespitzt. Donald Trump hat die Präsidentschaftswahlen in den USA gewonnen und deutlich gemacht, dass die Nachkriegsordnung, auf die sich Deutschland und Europa über Jahrzehnte verlassen haben, für ihn keine bindende Orientierung darstellt.

Vor diesem Hintergrund gewinnt eine Frage an Dringlichkeit, die lange außerhalb des Blickfelds politischer Bildung lag: Wie sieht politische Bildung aus, wenn ihre grundlegenden Voraussetzungen – Frieden, Stabilität und verlässliche internationale Ordnungen – selbst unsicher werden?

Was wissen wir über politische Bildung unter den Bedingungen des Krieges?

Mit Blick auf die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland wissen wir einiges über die Indienstnahme dieses Bildungsbereichs durch Nationalsozialisten. Wir erinnern uns an militaristische politische Erziehung, Propagandaorganisationen und ideologische Indoktrination. Gleichzeitig wissen wir aber auch, dass die Nationalsozialisten institutionell verankerten Bildungsangeboten mit großer Skepsis begegnet sind. Aus diesem Grund zerschlugen sie quasi über Nacht alle Strukturen der staatsbürgerlichen Erziehung, die es zum Zeitpunkt der Machtübertragung gab (vgl. Sander 2012). Wir erinnern uns: Staatsbürgerkunde war auf Grundlage der Weimarer Reichsverfassung ein reguläres Schulfach, das neben Geschichte an allen Schulen unterrichtet werden sollte (vgl. ebd.). John Dewey hatte 1916 sein Buch Demokratie und Erziehung vorgelegt, erste reformpädagogische Konzepte blühten auf. Doch die Nationalsozialisten hatten kein Interesse daran, dass sich Menschen – insbesondere junge – intellektuell mit politischen oder gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzten, dass sie lernten, Demokratie zu leben oder Autoritäten infrage zu stellen. Stattdessen gründeten sie eigene Jugendverbände und zündeten Lagerfeuer an. Völkische Ideen und Konzepte sollten nicht diskutiert, sondern erlebt werden. Ziel war nicht politische Mündigkeit, sondern Rekrutierung und Gehorsam.

Mit dem, was wir heute unter politischer Bildung verstehen, hat das alles nichts zu tun. Daher können wir uns vermutlich schnell darauf verständigen, dass sich aus diesem Kapitel der Geschichte wenig für unsere Fragestellung ableiten lässt. Im besten Fall hilft der historische Rückblick dabei, Herausforderungen sichtbar zu machen und eine Kontrastfolie zu entwickeln.

Wenn aber die historische Analyse in Bezug auf unsere Fragestellung wenig erfolgversprechend ist – worauf sollen wir dann unseren Blick richten? Wer kann uns Auskunft darüber geben, welche Rolle politische Bildung unter den Bedingungen des Krieges spielt und welche Herausforderungen sie dabei bewältigen muss?

Möglicherweise lohnt sich in diesem Zusammenhang der Blick auf Regionen, die in jüngster Zeit von militärischen Konflikten betroffen waren – konkret also nach Russland, in die Ukraine, nach Syrien oder Israel. Interessant wird es in diesem Zusammenhang sein, die pädagogischen Strategien von Angreifer*innen und Angegriffenen zu unterscheiden.

Die Angreifer: Die pädagogische Thematisierung des Krieges in Russland

Wir beginnen mit Russland und damit mit der Perspektive der Angreifer*innen. Putin hat bereits 2014 mit der Annektierung der Krim einen Angriffskrieg begonnen, der auf die staatliche Souveränität der Ukraine gerichtet ist, und diesen 2022 durch eine massive Invasion erweitert. Russland ist keine Demokratie. Es als autoritäre Präsidialherrschaft zu beschreiben, kommt einer Verharmlosung gleich. So dürfen die Bürger*innen Russlands beispielsweise seit 2022 bei Strafandrohung den Krieg mit ihrem Nachbarn nicht als Krieg bezeichnen. Laut Kreml handelt es sich um eine »militärische Spezialoperation«. Was kann und soll deutsche demokratische oder politische Bildung durch einen Blick auf Bildungseinrichtungen dieses Landes lernen, in denen mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht angstfrei über die entsprechenden Zusammenhänge gesprochen werden kann? Die Frage ist absolut berechtigt, und doch gibt es eine interessante Studie von Evgenia Efimova, die 2024 im *Journal of Social Science Education* (JSSE) erschienen ist und die uns tiefe Einblicke in die Strategien erlaubt, die Lehrer*innen nutzen, wenn sie einer Thematisierung des Zusammenhangs nicht mehr ausweichen können oder wollen. Dass die pädagogische Thematisierung der Zusammenhänge für die befragten Lehrkräfte heikel ist, macht die Einblicke dabei sogar noch wertvoller, denn wir sollten davon ausgehen, dass die Thematisierung eines Krieges aus der Perspektive von Lehrkräften eines unmittelbar beteiligten Landes grundsätzlich als heikel erlebt wird.

Efimovas Studie basiert auf 26 halbstrukturierten narrativen Interviews mit russischen Lehrkräften. Fast alle Interviews wurden im März 2022 durchgeführt und damit in unmittelbarer Folge der Invasion vom 24. Februar 2022. Die befragten Lehrkräfte waren nicht spezialisiert auf ein Unterrichtsfach[1],

1 Von 26 befragten Lehrkräften unterrichten 8 Social Studies oder vergleichbar, 4 Geschichte, 2 Geographie, 3 Sprache oder Literatur. Es gibt aber auch 7 Lehrkräfte, die le-

das bei uns politische Bildung heißen könnte, und ihre persönlichen Einstellungen zum Krieg waren durchaus unterschiedlich (vgl. ebd., 5). Gleichwohl versuchen die Lehrerinnen und Lehrer, sich pädagogisch professionell zu verhalten und ihrer Rolle gerecht zu werden. Im Mittelpunkt der qualitativ angelegten Studie stand die Aufforderung, eine möglichst konkrete schulische Situation wiederzugeben, die ihnen in den Sinn kommt, wenn sie sich an die Schultage erinnern, die auf die Februar-Invasion folgten, und in diesem Zusammenhang auch eigenes pädagogisches Handeln zu begründen. Grob zusammengefasst rekonstruiert Efimova fünf Handlungsstrategien:

Abb. 1: Handlungsstrategien nach Efimova 2024 – eigene Darstellung

HANDLUNGSSTRATEGIE 1: Eine Insel der Stabilität schaffen Krieg als persönliche (und nicht als politische) Herausforderung

Lehrkräfte, die diese Handlungsstrategie nutzen, verstehen den Krieg zunächst als Privatangelegenheit und zutiefst emotionale, persönliche Erfahrung, die Empathie und Stoizismus erfordert. Die pädagogische Herausforderung ergibt sich aus den wahrgenommenen Emotionen und Gefühlen der Schüler*innen. Die Lehrkräfte schildern Situationen, in denen jüngere

diglich Fächer wie Mathematik oder Naturwissenschaften unterrichten. Achtung: Da viele Lehrkräfte mehr als ein Fach unterrichten, werden sie in dieser Zählung möglicherweise mehrfach erfasst.

Schüler*innen während des Unterrichts in Tränen ausbrechen oder (ältere) sich hinter einer Wand aus Galgenhumor verstecken und nicht am Unterricht teilnehmen. Sie sprechen von einem »angespannten« Klassenzimmer oder einfach von wahrgenommenen »emotionalen Bedürfnissen« ihrer Schüler*innen. Die zentrale pädagogische Idee besteht im Anschluss daran, einen sicheren Raum zu schaffen, in dem sich nichts geändert hat und Kinder Sicherheit finden können. In der Praxis führt dies dazu, dass Lehrerinnen das emotionale Wohlbefinden der Lernenden als ihre Hauptaufgabe betrachten. Dieses Wohlbefinden negiert oder ignoriert die Tragödie des Krieges nicht, macht diesen aber zu einem privaten Schicksalsschlag, der nur abstrakt angesprochen werden muss. Wenn der Krieg selbst überhaupt angesprochen wird, dann geht es darum, einen gemeinsamen Nenner zu finden – beispielsweise, dass »Frieden gut und Krieg schlecht ist« und dass dies etwas ist, dem alle zustimmen sollten. Lehrkräfte, die diesem Handlungsmuster folgen, konzentrieren sich auf moralische Aspekte, wie die Verurteilung von Gewalt und Hass, und rufen dazu auf, den Frieden unter Verwandten und Freunden zu wahren, um Polarisierung und zerstörte Beziehungen zu vermeiden. Sie fordern die Schüler*innen auf, das Thema ernst zu nehmen und die Gefühle anderer Menschen (sowohl in der Ukraine als auch in Russland) zu berücksichtigen, indem sie den Krieg als Tragödie und Nicht-Normalität darstellen. Sie fordern die Schüler*innen auch auf, ihre Zeit nicht mit Politik zu verschwenden und sich stattdessen einer Sache zu widmen, über die sie Kontrolle haben – ihre Familie und ihr Studium. Sie stellen den Krieg quasi als Naturkatastrophe dar.

HANDLUNGSSTRATEGIE 2: Gespräche zum Thema Krieg moderieren Krieg als Herausforderung der Meinungs- und Urteilsbildung

Bei diesem Ansatz wird der Krieg als politisches, öffentliches Thema anerkannt, das mithilfe von Fachwissen im Unterricht diskutiert werden kann. Efimova rekonstruiert diese Handlungsstrategie vor allem in Interviews mit Lehrkräften, die Sozialwissenschaften, Geschichte, Geographie oder Literatur unterrichten. Auch hier gehen der Thematisierung in der Regel zunächst Bemerkungen und Kommentare der Schüler*innen voraus. In diesem Fall werden diese aber nicht nur emotional, sondern inhaltlich aufgegriffen. Die entsprechenden Lehrkräfte verstehen es als ihre Aufgabe, im Unterricht auch politische und soziale Fragen zu verhandeln und damit das Verständnis der Schüler*innen für die entsprechenden Zusammenhänge zu vertiefen. Die

Handlungen der Lehrer orientieren sich an den Idealen kritischer Bürgerschaft und Humanismus, die sie ausdrücklich mit sozialem Wandel und Demokratie verbinden. Russische Lehrkräfte, die dieser Strategie folgen, vermeiden es trotz allem, sich durch eigene Werturteile zu stark zu exponieren, indem sie bei der Beantwortung von Schülerinnenfragen betonen, »bei den Fakten zu bleiben« oder »neutral« zu erscheinen. Aus diesem Grund ziehen sie sich zumeist auf die Moderation von Schülerinnenäußerungen zurück.

HANDLUNGSSTRATEGIE 3: Die Stimmung nutzen, um Kontakt zu bekommen Im Krieg rücken wir näher zusammen

Einige der befragten Lehrkräfte nutzen die Ausnahmesituation, die sich im Kontext des Kriegsausbruchs ergibt, als Gelegenheit, ihre Beziehungen zu den Schüler*innen auf- oder auszubauen. Der Ausbruch des Krieges wird von ihnen als Unterbrechung pädagogischer Routinen erlebt, in der jede Seite genau zu wissen scheint, was die andere Seite denkt oder hören will. Die Lehrkräfte gehen davon aus, dass politische Gespräche zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen in dieser Situation eine gute Möglichkeit sind, um Vertrauen aufzubauen oder zumindest zu zeigen, dass sie keine Angst haben, auch über schwierige (=politische) Themen zu sprechen. Es ist bemerkenswert, dass dieses Begründungsmuster sowohl von patriotischen wie oppositionellen Lehrkräften vorgetragen wird, wobei sich bei genauerer Betrachtung durchaus Unterschiede ergeben. Für politisch ambivalente oder ›patriotische‹ Lehrkräfte ist dieser Ansatz eine Möglichkeit, Beziehungen zu ihren liberalen Schülern aufrechtzuerhalten. Lehrkräfte mit systemkonformen politischen Ansichten empfinden das politische Klima nicht als einschränkend und glauben, dass in Russland Redefreiheit herrscht. Sie haben vor externen Risiken ›keine Angst‹, sondern eher vor ihren Schüler*innen. Im Gegensatz dazu stehen politisch liberale Lehrkräfte, die sich der Repressionen bewusst sind und für die der Verweis darauf, ›keine Angst‹ zu haben, bedeutet, politische Risiken einzugehen.

HANDLUNGSSTRATEGIE 4: Mission und Rekrutierung

Während es im Kontext von Handlungsstrategie 3 darum geht, durch verhältnismäßig offene Gespräche über den Krieg Vertrauen aufzubauen und Beziehung zu stiften, legen die Lehrkräfte im Rahmen von Handlungsstrategie 4 Wert darauf, die eigene Sichtweise durchzusetzen. Auch hier gibt es sowohl staatstreue wie staatsferne Vertreter*innen. Efimova verweist dabei

auf einen Lehrer*innen, der sich in diesem Zusammenhang sehr für staatlich entwickeltes Unterrichtsmaterial begeisterte. Er zeigte ein Propagandavideo über »spezielle Militäroperationen« während seiner Informatikstunden. Im Rahmen des Interviews verwies er stolz darauf, dass er es geschafft hatte, den Film vollständig zu zeigen und zusätzlich eigene Gedanken einzubringen. Ganz offensichtlich befürchtete er, dass sein Unterrichtskonzept am Widerstand der Schülerinnen scheitern würde. Seine Mission in diesem Zusammenhang ist es, die Schüler*innen zu überzeugen oder zumindest den Versuch zu unternehmen. »Wir müssen darüber reden. Wir wissen nicht, wie sie zu Hause darüber reden, denn es sind unterschiedliche Familien.« (Efimova 2024, 16). Schule ist für ihn der Ort, an dem staatliche Perspektiven erklärt und durchgesetzt werden können.

Das Muster Mission und Rekrutierung findet sich allerdings nicht nur auf der staatstragenden Seite.

Als Beispiel stellt Efimova hier eine Lehrkraft vor, die hingegen versuchte, mit Galgenhumor und emotionalen Kommentaren die Schüler*innen zu provozieren und das »unpolitische« Schweigen im Klassenzimmer zu brechen: »Ich möchte etwas sagen, aber mir fällt keine andere Form ein, als darüber Witze zu machen. Ich möchte sagen, dass dies geschieht. Um sie noch einmal daran zu erinnern, dass unser Leben nicht mehr dasselbe sein wird und dass das, was geschieht, nicht normal ist« (ebd., 16). Während andere Lehrkräfte in dieser Stichprobe Trost spenden und die Kontinuität im Leben der Schüler betonen wollten, wird die Invasion hier als ein lebensveränderndes Ereignis markiert, mit dem die Schüler*innen sich unwohl fühlen sollten. So, das waren jetzt sehr gegensätzliche Beispiele, und trotzdem finden wir hier auch Gemeinsamkeiten – vor allem bei den vorgetragenen Begründungen. Beide Lehrkräfte sind mit der politischen Einstellung der Schüler*innen unzufrieden, verfolgen eine politische Mission und sehen die Rolle der Lehrer*innen als von Natur aus politisch an. Beide sehen sich als Gegner der politischen Mehrheit ihrer Schule (vgl. ebd.).

HANDLUNGSSTRATEGIE 5: Vermeidung

Viele Lehrkräfte bemühen sich auch in dieser Situation darum, »die Schule aus der Politik herauszuhalten« (ebd., 17). Politische Gespräche der Schüler*innen werden als Provokation, Ablenkung oder sozial riskant angesehen und sollten deshalb unbedingt unterbleiben. Eigene politische Überzeugungen legen die entsprechenden Lehrkräfte mit dem Verweis, dass sie sich neutral verhal-

ten müssen, nicht offen. Politische Gespräche werden grundsätzlich als etwas angesehen, das zu Hause stattfinden sollte, da Einmischungen der Lehrer zu Konflikten zwischen Schülern und Eltern führen könnten – was in Zeiten wie diesen noch weniger akzeptabel ist. Politische Diskussionen sollten von *Spezialisten* geführt werden und gehören nicht zu den Aufgaben von Lehrer*innen. In der Praxis kann diese Strategie unterschiedlich aussehen. Einige Lehrkräfte berichten, dass sie politische Gespräche unterbinden, wenn sie nach ihrer persönlichen Meinung gefragt werden, oder neutrale ›common sense‹-Antworten geben. Andere verweisen darauf, sich an den Lehrplan gehalten zu haben, auf historische Verweise auszuweichen und ihre Neutralität dadurch sichtbar gemacht zu haben, dass sie jegliches normatives Urteil gegenüber der aktuellen Situation vermeiden.

So weit zu Efimova und den russischen Lehrkräften. Warum haben wir uns das so genau angesehen? Zum einen weil es nur sehr wenige Studie gibt die mit so hoher Geistesgegenwart Daten im Kontext des unmittelbaren Kriegsausbruchs erhoben haben. Zum anderen aber auch weil die Muster, die wir hier am Beispiel russischer Lehrerinnen und Lehrer finden, weniger fremd sind als man vielleicht annehmen sollte (vgl. dazu Behrens 2014). Ich betonen noch einmal: diese Lehrkräfte handeln in einer sehr herausfordernden Lage. Russland ist keine Demokratie, sondern entwickelt sich von Jahr zu Jahr stärker in den Totalitarismus. Wie soll in der Schule angemessen über ein Thema gesprochen werden, wenn schon die zentrale Vokabel *Krieg* verbieten ist? Und doch kennen wir diese Strategien nur zu gut., Wir kennen die Argumente Schule solle sich neutral verhalten, wir kennen Vermeidungsverhalten, wir kennen Lehrkräfte die sich auf Moderation zurückziehen und wir kennen die beziehungsorientierten Diskussionen um Save Spaces. Das ist uns auch in Deutschland und in weit weniger herausfordernden pädagogischen Situationen alles nicht fremd. Im Hinblick auf herausfordernde Themenstellungen wie z. B. den Umgang mit Rechtsextremismus hat Behrens bereits 2014 ganz ähnliche Handlungsmuster für deutsche Lehrkräfte nachgewiesen. Wir müssen deshalb davon ausgehen, dass sich Handlungsstrategien – insbesondere intuitiv gewählte – in herausfordernden Lagen gar nicht so sehr unterscheiden.

Die Angegriffenen: der pädagogische Umgang mit dem Krieg in der Ukraine

Als Gegenprobe schauen wir uns jetzt pädagogische Handlungsstrategien in der Ukraine an. Dabei wird sichtbar werden, dass sich auf den ersten Blick zwar ähnliche Handlungsstrategien identifizieren lassen – die konkrete Ausgestaltung dieser Strategien und ihre Bewertung aber durch die Tatsache, dass wir es in diesem Zusammenhang mit Handlungsstrategien eines angegriffenen Landes zu tun haben, sehr deutlich unterscheiden. Festgehalten werden muss in diesem Zusammenhang darüber hinaus: Dass die Datenlage im Hinblick auf die Ukraine deutlich schlechter ist. Wir haben in diesem Fall keine rekonstruktive Studie, die unmittelbar auf pädagogische Handlungsstrategien in Reaktion auf den Krieg gerichtet ist, sondern müssen die Zusammenhänge aus unterschiedlichen Quellen rekonstruieren. Gleichwohl ist es bemerkenswert, dass pädagogische Forschung in der Ukraine weiter existiert und sich nach wie vor mit unterschiedlichen aktuellen Fragestellungen beschäftigt. Ganz offensichtlich möchte sich die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Ukraine durch die Tatsache des Krieges nicht aus dem Tritt bringen lassen und sucht unbeirrt Bezugspunkte zum internationalen Fachdiskurs. Nur ein kleinerer Teil der in jüngster Zeit publizierten Studien thematisiert die Tatsache des Krieges überhaupt.

HANDLUNGSSTRATEGIE 1: Eine Insel der Stabilität schaffen

Auch in der Ukraine bemühen sich Lehrerinnen und Lehrer sehr darum ihren Schülerinnen und Schülern durch Bildungsangebote eine Insel der Stabilität zu schaffen. Um zu verstehen was das heißt, müssen wir allerdings berücksichtigen, dass in der Ukraine seit Februar 2022 bis heute pro Tag durchschnittlich 22 Schulen angegriffen werden. Zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Textes waren nach Angaben der ukrainischer Regierung 365 pädagogische Einrichtungen komplett zerstört und 3798 schwer beschädigt[2] Hinzu kommt die Nutzung nicht beschädigter Schulen als Notunterkünfte, Lehrkräftemangeln durch Einberufung von Lehrkräften in den Militärdienst, oder aber ihre Flucht oder ihr Tod. Eine Insel der Stabilität zu schaffen heißt unter diesen Bedingungen zunächst sicherzustellen, dass die Möglichkeiten zur Beschulung

2 Auf der Internetseite https://saveschools.in.ua/en/ können entsprechende Daten eingesehen werden.

ukrainischer Kinder überhaupt sichergestellt werden kann. Als beredetes Beispiel was das heißen kann, wurden Klassenzimmer in U-Bahnhöfen und Luftschutzkellern eingerichtet sowie massiv auf Online bzw. hybride Unterrichtsformen umgestellt.

> »In order to increase the level of safety of the participants in the educational process, the Ministry of Education and Science of Ukraine suggested using the advantages of distance and mixed forms of education.« (Hruzevskyi 2022, 75)

Zugute kam den ukrainischen Lehrkräften in diesem Zusammenhang, dass entsprechende Strategien im Rahmen der Pandemie bereits eingeübt und etabliert wurden. Schulbücher wurden digital bereitgestellt, damit sie an sicheren Orten und damit auch auf der Flucht oder im Exil genutzt werden können. Lehrkräfte haben aus Schutzunterkünften heraus mit Kindern an ganz unterschiedlichen Orten Unterricht durchgeführt. Trotz der herausfordernden Lage haben ukrainische Lehrkräfte damit sogar geflüchtete Kinder in Westeuropa weiter mit muttersprachlichem Unterricht versorgt.

HANDLUNGSSTRATEGIE 2: Gespräche zum Thema Krieg moderieren Krieg als Herausforderung der Meinungs- und Urteilsbildung

Während die Strategien im vorangegangenen Abschnitt eher als operativ oder organisatorisch zu beschreiben und auf die Versorgung von Schüler*innen und Schülern gerichtet sind, ergeben sich im Hinblick auf die pädagogische Bearbeitung des Krieges in der Ukraine aber auch inhaltliche Konsequenzen. Betrachtet man beispielsweise, welche Veränderungen sich in den ukrainischen Lehrplänen seit 2022 ergeben haben, fällt auf, dass das Thema Menschen- und internationales Völkerrecht, Europa und EU sowie der russisch-ukrainische Krieg selbst als Gegenstände in die Fächer Rechts- und Staatsbürgerkunde integriert worden sind (Zaplatynskyi 2024, 486). Zudem wird festgehalten:

> »The Russian war caused an increase in the importance of subjects of civic and historical education in order to form a clear conceptual system that will prevent the influence of enemy propaganda.« (ebd.)

Das ist ein zwar unmittelbar nachvollziehbares und gleichzeitig doch bemerkenswertes Argument für eine Stärkung dessen, was wir politische Bildung nennen, unter den Bedingungen eines Krieges. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass der Bildungsbereich Politische Bildung – besser übersetzt als Staatsbürgerkunde oder ganz präzise »громадянська освіта« – in der ukrainischen Schule seit geraumer Zeit existiert. Er hat sich aber in den letzten zehn Jahren und ganz besonders nach 2022 nach von einem eher trockenen institutionenkundlichen Fach zu einem sehr viel lebensnäheren Unterricht entwickelt, der aktuelle Herausforderungen aufgreift, demokratische Werte anspricht und aktive gesellschaftliche Beteiligung fördert (vgl. ebd., 483). Die Regierung, vermittelt durch das Kultusministerium, ist sich in diesem Zusammenhang tatsächlich sehr bewusst darüber, dass schulische Lernangebote – auch aufgrund des hybriden Unterrichtskonzepts, das stark auf Onlinelernen setzt – nicht nur von den Schüler*innen, sondern auch von den sie unterstützenden Eltern wahrgenommen werden. Die Bürger*innen der Ukraine sollen fit gemacht werden, Desinformation als solche zu erkennen und der russischen Propaganda damit nicht schutzlos ausgeliefert zu sein. Aus diesem Grund werden Bildungsangebote gestärkt, die sich auf der Grundlage von Fakten mit politischen und historischen Fragen beschäftigen, mediale Orientierungsfähigkeiten oder allgemein die Urteilsfähigkeit fördern (vgl. ebd. 487). Auch wenn die Stärkung des ukrainischen Patriotismus in diesem Zusammenhang als Ziel durchaus mit angesprochen wird, ist die deutliche Ausrichtung auf Demokratie und Menschenrechte und die starke Orientierung auf Urteilsfähigkeit in diesem Zusammenhang bemerkenswert. Die Ukraine versucht damit nicht, in die Falle zu tappen, der russischen Propaganda in einem sehr schlichten Sinn durch Gegenpropaganda zu begegnen, sondern ihre Bürger*innen demokratisch zu stärken. Zudem wurden neue Unterrichtsfächer etabliert wie »Basics of Health«, »Health, Safety and Wellbeing«, in denen neben Strategien, Erste Hilfe zu leisten, auch der Umgang mit Extremsituationen, posttraumatischen Störungen oder Sprengstoff thematisiert wird (vgl. ebd.). Letzteres leitet uns schon zu Handlungsstrategie 3 über.

HANDLUNGSSTRATEGIE 3: Die Stimmung nutzen, um Kontakt zu bekommen Im Krieg rücken wir näher zusammen

Eine der augenfälligsten Veränderungen der ukrainischen Lehrpläne betrifft allerdings nicht die politische Bildung, sondern den Sprachunterricht im Fach

Russisch. Das Interesse an diesem Fach war offenbar schon vor 2022 stark zurückgegangen. Durch die Invasion im Frühjahr 2022 wurden dann aber auch offiziell schulische Programme zur Förderung der russischen Sprache aus den Lehrplänen entfernt. Auch die Auseinandersetzung mit russischer Literatur und Geschichte findet nicht mehr statt. Das passt zu dem, was wir im Kontext der russischen Lehrkräfte Handlungsstrategie 3 genannt haben. Die Ukraine besinnt sich auf ihre eigene Sprache und eigene Traditionen. Lehrkräfte müssen nachweisen, dass sie ausreichende Fähigkeiten haben, den Unterricht in ukrainischer Sprache durchzuführen. Diese Verschiebung ist mit Blick auf den russischen Angriffskrieg gut nachvollziehbar, beinhaltet gleichwohl die Gefahr einer nationalistischen Verengung von Bildungsprozessen. Im Fall des Sprachunterrichts in der Ukraine haben wir es aber weniger mit einer nationalen Schließung zu tun als mit einer Perspektivverschiebung, denn der Fremdspracherwerb ist mit Blick auf eine wünschenswerte Integration in die EU jetzt stärker auf Sprachen wie Englisch und Französisch ausgerichtet.

HANDLUNGSSTRATEGIE 4: Mission und Rekrutierung

Die Ukraine befindet sich seit 2014 im Krieg. Seit Februar 2022 gilt die Generalmobilmachung, die im Frühjahr 2024 noch einmal verschärft wurde. Trotz allem mangelt es der Ukraine an Soldat*innen. Von außen betrachtet ist es nicht leicht einzuschätzen, wie stark die Ukraine als Staat zukünftige Soldat*innen über pädagogische Angebote zu rekrutieren versucht. Es ist bekannt, dass außerhalb von Schule Sommercamps zum Thema Verteidigung angeboten werden. Diese Camps werden von Mädchen und Jungen ab zwölf Jahren besucht und sind offensichtlich sehr beliebt.

Sie nutzen diese Angebote im Versuch, dem umfassenden Kontrollverlust, den sie durch den Krieg erleben (nicht wenige haben Angehörige und Freunde verloren), und der damit verbundenen Ohnmacht etwas entgegenzusetzen. Es existieren einige Film- und auch Radioberichte über diese Camps. Die Ukraine versucht, indem sie Journalisten Zugang zu diesen Angeboten ermöglicht, deutlich zu machen, dass es sich hier nicht lediglich um Angebote handelt, die sich mit Verteidigungsstrategien beschäftigen. »Wir wollen den Kindern nicht beibringen, wie man Menschen tötet – das wollen wir nicht. Aber wir wollen, dass diese Generation aufwächst und jederzeit in der Lage ist, sich selbst zu schützen.« (ARD Morgenmagazin 2025)

HANDLUNGSSTRATEGIE 5: Vermeidung

Mit Blick auf die Ukraine haben wir keine pädagogischen Handlungsmuster entdecken können, die sich unter der eng gefassten Überschrift Vermeidung darstellen lassen. Zwar bieten Organisationen wie Save the Children – in Abgrenzung zu den Verteidigungscamps, die im letzten Abschnitt angesprochen wurden – auch Spiel- und Betreuungsangebote für ukrainische Kinder, die sich zur Aufgabe gemacht haben, Kindern unbeschwertes Spiel und schlicht Kindheit zu ermöglichen. Im Rahmen dieser Angebote werden aber immer auch psychologische Angebote zum Umgang mit Traumata und Verlust platziert. Der Umgang mit und die Thematisierung von Krieg scheint in der Ukraine damit unvermeidlich.

CONCLUSION: Was wir aus diesen Betrachtungen lernen können

Nachdem wir uns bis zu dieser Stelle recht ausführlich mit der Frage beschäftigt haben, mit welchen pädagogischen Handlungsstrategien in russischen und ukrainischen Bildungsinstitutionen auf die Tatsache eines heißen Krieges reagiert wird, kommen wir zu der nicht ganz einfachen Aufgabe, zu entscheiden, was sich aus diesen Beobachtungen lernen lässt.

Bevor wir in eine tiefere Analyse einsteigen, soll an dieser Stelle noch einmal festgehalten werden, dass mit Blick auf die Übertragbarkeit auf eine deutsche Perspektive die Beschreibung der Handlungsstrategien russischer Lehrkräfte bei weitem vertrauter wirkt als die pädagogischen Interventionen der Ukraine. Vermeidungsverhalten, auch und gerade mit dem Verweis auf politische Neutralität, ist uns im Kontext der deutschen politischen Bildung nur zu vertraut. In der Ukraine war von Neutralität und Vermeidung dagegen so gut wie nichts zu finden, stattdessen lesen wir hier etwas über militärische Grundausbildung für 12-Jährige. Das ist verstörend – aber wohin führt uns das? Stehen deutsche Lehrkräfte damit russischen Lehrer*innen näher als ukrainischen? Diese Frage ist im höchsten Maße irritierend – oder mit anderen Worten: Das kann nicht sein – und das darf mit Blick auf die politischen Rahmenbedingungen, in denen Schule jeweils stattfindet, auch nicht so sein.

Und genau hier liegt möglicherweise auch das Lernpotenzial dieser Betrachtung.

1. Ausweichende Strategien muss man sich leisten können.

Leisten können heißt dabei konkret: Die organisatorischen Abläufe der Bildungssituation sind nicht unmittelbar durch den Konflikt beeinträchtigt. In eben diesem Punkt ähneln sich die russische und die deutsche Perspektive, und vielleicht sind die russischen Handlungsstrategien deshalb für uns vertrauter als die ukrainischen. Denn Vermeidungsstrategien unsicherer Pädagog*innen setzen die Phantasie voraus, dass sich das, über was hier nicht gesprochen wird, durch Nichtthematisieren aus der Bildungssituation heraushalten lässt. Ich bezeichne das als Phantasie, weil das häufig faktisch gar nicht möglich ist. Auch in russischen oder deutschen Klassenzimmern sitzen Kinder aus der Ukraine oder mit ukrainischen Cousins und Cousinen, und selbst wenn das nicht der Fall ist – die Tatsache des Krieges hat sich längst herumgesprochen und verändert die Bildungssituation.

2. Vermeidung macht keinen Sinn.

Vermeidungsstrategien sind deshalb grundsätzlich nicht zu empfehlen. Sie fördern Indifferenz und lassen die Lernenden mit ihren Ängsten allein. Neutralität hat auch nichts mit Demokratie oder Pluralismus zu tun, wie wir das in Deutschland zuweilen denken. Auch das kann man mit dem Blick auf Russland lernen, wo die entsprechenden Strategien ja in einem nicht demokratischen Kontext deutlich zu finden sind. Es hat lediglich mit der Unsicherheit der Pädagog*innen zu tun, die nicht in Konflikt mit Vorgaben geraten möchten und offenbar keine Klarheit über den eigentlichen Bildungsauftrag haben.

3. Resiliente Strategien einüben.

Soweit wir es erkennen können, verzichtet die Ukraine auf allzu platte Versuche, den ukrainischen Patriotismus zu stärken. Das ist aus der Position eines angegriffenen Landes gar nicht leicht. Stattdessen setzt sie auf die Etablierung resilienter Strategien der Versorgung, auch und gerade mit Unterricht. Die Ukraine wird in diesem Zusammenhang als handlungsfähiger Staat sichtbar, der seine Bürger*innen – hier sind es die jüngeren – im Rahmen seiner staatlichen Aufgaben weiter versorgen kann. Das ist in einer herausfordernden Lage nicht unerheblich und auch nicht leicht, aber es ermöglicht – das haben wir alle in der Pandemie gelernt –, dass Eltern sich auch noch mit etwas anderem als ihren Kindern beschäftigen können.

4. Kinder auf der Flucht versorgen.

In den ersten Monaten des Krieges – in dem bereits ein nicht unerheblicher Teil ukrainischer Kinder mit einem Elternteil (in der Regel der Mutter) das Land verlassen hatte und beispielsweise in Deutschland mit Unterricht versorgt werden musste – ist das durch ukrainische Lehrkräfte geschehen. Entweder, weil diese ebenfalls das Land verlassen hatten und sich trotz ihrer prekären Lage sehr schnell in den Dienst der Schulen gestellt hatten, oder weil sie aus der Ukraine heraus weiter Onlineunterricht für geflüchtete Kinder angeboten haben. Es gab in diesen Tagen ein etwas spöttisches Meme, das sich über verschiedene Social-Media-Kanäle verbreitete, dass ukrainische Menschen sich wunderten, dass die Deutschen solche Probleme mit der Bereitstellung digitaler Unterrichtsangebote hätten, wenn selbst sie das unter den gegebenen Bedingungen noch schaffen. Den ukrainischen Lehrkräften kam dabei zugute, dass die Strategien durch die Pandemie etabliert waren. Daraus lässt sich lernen, dass es im Krisenfall recht schwer ist, solche Verfahren neu zu etablieren – sie müssen vorab geübt worden sein, damit sowohl Lehrkräfte als auch Familien mit ihnen umgehen können.

5. Feindlicher Propaganda begegnen.

Kommunikation mit der Bevölkerung aufrechtzuerhalten und feindlicher Propaganda zu begegnen, ist eine weitere wichtige Strategie im Kontext militärischer Konflikte. Der ukrainische Präsident hat mit seinen täglichen Videobotschaften dafür ein interessantes Instrument entwickelt. Neben diesen spielt (wie wir gesehen haben) die Kommunikation über staatliche Einrichtungen wie die Schulen keine ganz unwichtige Rolle. Die Ukraine hat erkannt, dass die Fähigkeit, Desinformation als solche zu erkennen, eine wichtige Voraussetzung ist, feindlicher Propaganda nicht auf den Leim zu gehen, und hat deshalb Staatsbürgerkunde und medienpädagogische Angebote im Lehrplan gestärkt. Noch besser wäre gewesen, damit nicht bis zum Kriegsausbruch zu warten, und auch wenn wir die Schule als sicheren Ort betrachten und Kinder (zumal jüngere) dort nicht mit allen Problemlagen der Welt konfrontieren möchten, hätte es Sinn gemacht, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Kriege heute nicht mehr nur konventionell geführt werden. Zu klären, was Krieg ist und welche Formen er heute annehmen kann, macht auch und gerade für Menschen Sinn, die den Luxus hatten, sich seit geraumer Zeit nicht mehr mit solchen Fragen beschäftigen zu müssen. Entsprechende Literatur gibt es zur Ge-

nüge (vgl. z. B. Münkler 2002). Die muss in Bildungssituationen auch nicht zwangsläufig gelesen werden. Unter Umständen würde es schon reichen, sich mit dem folgenden diesem Bild zu beschäftigen.

Abb. 2: Dieses Bild kursiert auf verschiedenen Social-Media-Plattformen u. a. https://www.facebook.com/groups/mexicanamericans/posts/1633686037299673/?view=posts

6. Demokratie stärken statt platter Patriotismus

Auch Kinder stellen sich im Krieg die Frage, für oder um was da gerade gekämpft wird. Der Verweis auf Freund-Feind-Kategorien ist hier leider immer naheliegend. Für die Existenz einer selbstbestimmten Ukraine wäre die patriotische Antwort, die sicherlich auch gegeben wird. Aber der Verweis auf Selbstbestimmungsrechte weist deutlich darüber hinaus. Mit Blick in die Überarbeitungen der ukrainischen Lehrpläne seit 2022 kann man sagen, dass die Ukraine zumindest kein Beispiel dafür gibt, in allzu platten Patriotismus zu verfallen. Die Stärkung von Bildungsgegenständen wie Menschenrechte und internationales Völkerrecht ist eine kluge Antwort unter diesen Bedingungen, von der sich sicher lernen lässt. Die Leser*innen dieses Beitrags

werden vielleicht denken: Was nützt es ukrainischen Menschen, wenn sie die Rechtstatbestände des internationalen Völkerrechts kennen – wenn diese doch ganz offensichtlich täglich verletzt werden? Genau das Gleiche könnte man über die Thematisierung der Kinderrechte in Deutschland sagen, denn auch sie werden allzu oft nicht eingehalten. In der politischen Bildung thematisieren wir Rechte nicht, weil sie gelten, sondern im Gegenteil, um die Grundlage der Möglichkeit zu schaffen, damit sie Realität werden können und um Rechtsübertretungen dokumentieren zu können – auch dazu muss man sie kennen. Es ist deshalb bildungspolitisch eine kluge Strategie der Ukraine, diese Gegenstände im Rahmen der Überarbeitung der Curricula stärker zu machen.

7. Verteidigungsstrategien?

Am schlimmsten ist es sicherlich, darüber nachzudenken, was wir aus dem Gedanken machen, dass es in der Ukraine militärische Ausbildungslager für 12-Jährige gibt. Das ist schrecklich – das wollen wir nicht – natürlich nicht – aber was machen wir daraus? Auch bei uns wird es in Kürze wieder so sein, dass wir Jugendliche auf die Möglichkeit vorbereiten, dass es auch in Deutschland so etwas wie eine Wehrpflicht geben wird. Ja, das ist etwas anderes – aber ein bisschen schließt es schon an, und auch die Umbenennung des Ganzen als Friedensdienst (wie die bayerische Grüne Jugend es vorgetragen hat) ändert daran nichts wirklich. Nicht von der Hand zu weisen ist in jedem Fall, dass es unter den ukrainischen Bedingungen durchaus Sinn macht, Kindern im Rahmen von Fächern wie Health & Safety beizubringen, dass man mit Granaten nicht spielt, sondern besser wegläuft, und wie man am besten reagiert, wenn man Verletzte versorgen muss. Aber auch das ist kein wirklich schöner Gedanke.

Literatur

ARD Morgenmagazin 2025: Ukraine: Jugendliche für die Front, Filmbericht online unter: https://www.ardmediathek.de/video/Y3JpZDovL2Rhc2Vyc3RlLmRlL21vcmdlbm1hZ2F6aW4vZjQzZGYwMmMtZDljNS00M2EzLTlhNGItNmY2Y2JjMTliNGU1 [zuletzt: 21.05.2025].

Bahlei, Alla 2023: »Wo sind die Kinder? – Im Bunker« Über die Herausforderungen für non-formale Bildung während des Krieges in der Ukraine. In: Journal für politische Bildung. 13/1, S. 4–7.

Behrens, Rico/Besand, Anja/Breuer, Stefan 2021: Politische Bildung in reaktionären Zeiten – Plädoyer für eine standhafte Schule. Frankfurt a. M.

Behrens, Rico 2014: Solange sie sich im Klassenzimmer anständig benehmen. Schwalbach/Ts.

Besand, Anja: Lässt sich aus Krisen lernen? Über Apokalypseblindheit und Kollaterales Lernen in der politischen Bildung. In: polis. 28/1, S. 18–21.

Besand, Anja 2020: Die Krise als Lerngelegenheit oder: Kollaterales politisches Lernen im Kontext von COVID-19, online: https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/studium/lehrveranstaltungen/die-krise-als-lerngelegenheit [zuletzt: 27.05.2026].

Besand, Anja 2019: Hoffnung und Ihre Losigkeit – Politische Bildung im Zeitalter der Illusionskrise. In: Dies./Overwien, Bern/Zorn, Peter (Hrsg): Politische Bildung mit Gefühl, Bonn 2019, S. 173–187.

Buschert, Fanny 2025: Lernen im Krieg: Wie geht es Schüler*innen in der Ukraine? I–IV Audiofeature in DLF, online: https://www.deutschlandfunk.de/lernen-im-krieg-wie-geht-es-schueler-innen-in-der-ukraine-iv-florian-westphal-100.html [zuletzt: 27.05.2026].

Dewey, John 1916: Democracy and Education. London.

Efimova, Evgenia 2024: Russian teachers dealing with the full-scale invasion of Ukraine as a classroom issue. In: Journal of Social Science Education. 23/2. https://doi.org/10.11576/jsse-6852.

Hafeneger, Benno 2023: Aufwachsen in Krisenzeiten. Jugendliche zwischen Klimakrise, Pandemie und Krieg. In: Journal für politische Bildung. 13/1, S. 40–44.

Hruzevskyi, Oleksandr 2022: A Systematic Analysis of the Impact of the Military Conflict on the Distance Education System in Ukraine E-Learning Innovations Journal. 1(1), S. 71–87, online: https://www.researchgate.net/publication/382435371_A_Systematic_Analysis_of_the_Impact_of_th

e_Military_Conflict_on_the_Distance_Education_System_in_Ukraine [zuletzt: 27.05.2026].

Jantschek, Ole 2023: Wehrhaft – wertvoll. Zur Verortung politischer Jugendbildung in Kriegs- und Krisenzeiten. In: Journal für politische Bildung. 13/1, S. 54–55.

Kopinska, Violetta/Acikahn, Mehmet 2024: Change in citizenship and social sience education in (post)war times. In: Journal of Social Science Education 2024. Vol 23/2, online: https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/7281/6486 [zuletzt: 27.05.2026].

Matto, Elisabeth 2024: Teaching Democratic Citizenship in Moments of Conflict: Putting Civic Engagement Theory Into Practice When Teaching About the War in Ukraine. In: Journal of Political Science Education. 20/3, S. 374–390.

Münkler, Herfried 2002: Die neuen Kriege. Hamburg.

Sander, Wolfgang 2012: Politik in der Schule. Marburg.

Zaplatynskyi, Vasyl (2024): Changes and additions to the content of education under the influence of the war in schools of Ukraine, online: https://www.researchgate.net/publication/389355584_Changes_and_additions_to_the_content_of_education_under_the_influence_of_the_war_in_schools_of_Ukraine [zulezt: 21.05.2025].

Kompromissbildung im Angesicht eines schwindenden Grundkonsenses

Auf dem Weg zu einem neuen »ethischen Minimum der Demokratie«?

Tobias Albrecht

1. Die Herausforderung: Tiefgreifende Dissense

Westliche Gesellschaften werden immer pluraler. Zugleich scheint es so, als würden Konflikte *um* diese Pluralität auch zunehmend intensiver ausgetragen (vgl. Jäger 2023; Kaube/Kieserling 2022; Mau u. a. 2024). Einige der aktuellen Konflikte werden dabei so erbittert geführt, dass der Eindruck entstehen kann, es fehle »[a]n vielen Stellen […] bereits der notwendige ›common ground‹, um überhaupt im Gespräch bleiben zu können« (Reuschenbach/Frenzel 2024, 81 f.). In einer besonders starken Variante dieser Diagnose wird zuweilen sogar die Frage aufgeworfen, ob nicht auch »der gesellschaftliche Konsens in *zentralen* Fragen langsam wegbröckelt« (Flaßpöhler 2024, 54, Herv. T. A.). Nun kann die empirische Frage, inwie*weit* die Diagnose eines schwindenden Grundkonsenses zutrifft, an dieser Stelle zwar nicht eingängiger beantwortet werden.[1] Und die Befürchtung, »that […] we will soon find it impossible to maintain *any* kind of shared discourse« (Inazu 2018, xf., Herv. T. A.), geht sehr wahrscheinlich zu weit. Allerdings können wir aktuell tatsächlich eine ganze

1 Die Befürchtung, dass selbst »[z]entrale Werte wie Demokratie, Gleichheit oder universelle Rechte« zunehmend »zur Diskussion [stehen]« wird beispielsweise von Blühdorn (2024, 26) angedeutet. Auch die Herausgeber*innen des Bandes *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*, aus dem ich später einige Beiträge besprechen werde, deuten die aktuelle Konfliktlage in ihrer Einleitung als Indiz dafür, »that a democratic consensus concerning basic liberal principles cannot be taken for granted anymore« (Culp u. a. 2022, VII).

Reihe von Meinungsverschiedenheiten beobachten, bei denen die Konfliktparteien so wenig Verständnis füreinander aufbringen, dass der Eindruck entsteht, sie würden »in jeweils anderen Welten leben« (Flaßpöhler 2024, 77).

Die Philosophie kennt dieses Phänomen schon länger und hat dafür den Terminus technicus der »tiefgreifenden Dissense« geprägt (vgl. z. B. Ranalli/Lagewaard 2022). Damit sind Dissense gemeint, bei denen nicht nur um den gerade zur Debatte stehenden Konfliktgegenstand selbst gestritten wird, sondern auch um die Frage, was in besagtem Streit überhaupt als (faktisches oder normatives) Argument zählt. Solche tiefgreifenden Dissense wurden lange eher als ein theoretisches Problem der Argumentationstheorie und Epistemologie betrachtet. Vor dem Hintergrund jüngerer Entwicklungen tritt allerdings immer stärker zutage, dass sie auch eine demokratietheoretische Herausforderung darstellen (vgl. de Ridder 2021). Denn wenn wir uns nicht einmal darauf einigen können, was faktisch der Fall ist oder welche Werte und Normen für unsere Argumentation grundlegend sind, dann dreht sich auch die Diskussion in politischen Streitfragen schnell im Kreis. Mehr noch: Solche tiefgreifenden Dissense haben sogar die Tendenz, den Konflikt noch weiter zu eskalieren. Denn Konfliktparteien, die kein Mindestmaß an *common ground* bezüglich der relevanten Fakten oder auch der grundlegenden Werte teilen, glauben nicht nur, dass das Gegenüber hinsichtlich eines spezifischen Streitgegenstands im Unrecht ist, sondern erachten die gesamte *Art und Weise* der anderen Partei, über den Streitgegenstand nachzudenken, als falsch (ebd., 233). Im schlimmsten Fall kann das dazu führen, dass die Konfliktparteien sich gegenseitig als irrational oder gar unmoralisch erachten – oder, um es mit der bekannten Terminologie Chantal Mouffes (2018, 103) zu sagen, dass aus Gegnern Feinde werden.[2]

Um dieser Gefahr zu begegnen, wenden sich viele politische Theoretiker*innen jüngst wieder verstärkt der Idee einer demokratischen Bildung zu. Vor knapp 15 Jahren von Axel Honneth noch zu Recht als ein etwas »vernachlässigtes Kapitel« (Honneth 2012) der (Sub-)Disziplin bezeichnet, hat die aktuell allerorts zu beobachtende »Steigerung der Konfliktintensität« (Mau u. a. 2024, 48) auch innerhalb der Politischen Theorie wieder zu einem regelrechten kleinen Boom des Bildungsthemas geführt. Denn angesichts der aktuellen Konflikt- und Polarisierungserfahrungen wird Bildung auch

2 Für eine ausführlichere Darstellung dieses Zusammenhangs vgl. Albrecht 2025. Der vorliegende Aufsatz ist eine gekürzte, leicht überarbeitete und an das Thema des Bandes angepasste deutschsprachige Version dieses Textes.

hier wieder verstärkt als eine Art »Gegenmittel« (Mounk 2018, 211) gegen die befürchtete Erosion des gesellschaftlichen Zusammenhalts ins Spiel gebracht. Durch mehr oder bessere demokratische Bildung – so lassen sich die Hoffnungen der verschiedenen Vorschläge hier etwas zugespitzt zusammenfassen – sollen künftige Bürger*innen wieder »zivilisiert streiten« (Frick 2017) lernen. Die »Schule«, so erhoffen es sich beispielsweise Julia Reuschenbach und Korbinian Frenzel in ihrem Buch *Defekte Debatten*, »könnte noch viel mehr der Ort für die Debattenfähigkeit von morgen sein« (Reuschenbach/Frenzel 2024, 244).

Auf der anderen Seite stellt die aktuelle Konfliktlage aber auch eine Herausforderung für das in der Politischen Theorie vorherrschende Verständnis von Demokratiebildung selbst dar.[3] Denn die soeben geschilderte Situation stellt auch einige der grundlegenden Prämissen dieses Diskurses in Frage. So scheint etwa das lineare »Standardnarrativ« der liberalen Demokratiebildung, demzufolge mehr und/oder bessere politische Bildung automatisch zu besseren Demokrat*innen und in der Folge zu stabileren Demokratien führt, kaum noch überzeugend (vgl. Culp u. a. 2022, VIII). Immer mehr Autor*innen gehen vielmehr davon aus, dass die derzeitige Konfliktintensität und insbesondere die Befürchtung, dass diese von einem löchriger werdenden Grundkonsens begleitet oder sogar noch verstärkt wird, auch auf Schwierigkeiten oder gar Grenzen hergebrachter Annahmen und Theoreme der Demokratiebildung selbst verweist. Bevor die Demokratiebildung in der aktuellen Situation überhaupt einen Beitrag zur Abmilderung der gesellschaftlichen Konfliktintensität leisten kann, so eine Forderung, die sich aktuell in den Einleitungen vieler Neuerscheinungen findet, müsse sie daher zuerst einmal vor der eigenen Haustür kehren und ihre eigenen »theoretical and methodological foundations« (ebd.) grundlegend überdenken.[4]

---

3 Der vorliegende Beitrag versteht sich als Intervention in Bildungsdebatten, wie sie in der Politischen Theorie und Philosophie geführt werden, und befasst sich daher ausschließlich mit *politiktheoretischen* Beiträgen zur Demokratiebildung (und manchmal zur politischen Bildung; die Begriffe werden in diesen Debatten nicht immer ganz trennscharf verwendet). Der mannigfaltige und in vielerlei Hinsicht oftmals differenzierte Forschungsstand zu diesem Thema aus den Erziehungswissenschaften und den Fachdidaktiken wird hier hingegen fast vollständig außer Acht gelassen.

4 Ich zitiere hier aus dem Band *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis*, der die Problemsituation bereits in seinem Titel ankündigt. Die Befürchtung, dass die aktuelle Konfliktlage auch auf »underlying *theoretical* problems« (Editorial Team 2018, 1, Herv. T. A.) der Demokratiebildung selbst verweist und daher ein Überdenken der eigenen

Der vorliegende Beitrag möchte einige der (gewiss noch vorläufigen) Ergebnisse dieses Prozesses genauer in den Blick nehmen. Denn ich glaube, hier eine merkwürdige Beobachtung machen zu können: Obwohl viele der hier untersuchten neueren Texte mit dem Anspruch auftreten, zentrale Grundannahmen der Demokratiebildung grundlegend zu überdenken (ein Anspruch, der in den Einleitungen dieser Texte nicht selten mit einem gewissen Pathos vorgetragen wird), fallen die Vorschläge, die am Ende dieser vermeintlichen Revisionsprozesse stehen, oft erstaunlich konventionell aus. Tatsächlich, so möchte ich argumentieren, machen viele der hier versammelten Autor*innen am Ende ihrer Interventionen genau das, was sie zuvor als die etwas hilflose »common reaction« liberaler Demokratiebildung kritisiert hatten, und plädieren (Umdenkprozess hin oder her) einfach »more vigorously for various forms of ›liberal democratic education‹« (Culp u. a. 2022, VII). Genau diese liberalen Standardantworten helfen uns im Falle eines potenziell durchlässiger werdenden Grundkonsenses aber nicht weiter, weil sie, wie ich im Folgenden genauer zeigen möchte, ein umfassendes und von allen geteiltes »reasonable framework for living together« (Hilbrich 2022, 122) immer schon voraussetzen und auch nur unter dieser Voraussetzung plausibel sind. Anders gewendet: Viele der von Bildungstheoretiker*innen zur Abmilderung der gesellschaftlichen Konfliktintensität aktuell vorgeschlagenen Maßnahmen funktionieren nur unter der Bedingung, dass zwischen den Konfliktparteien bereits ein erhebliches Maß an Einigkeit – z. B. über die Regeln des Streits und die Frage was im Einzelfall als (besseres) Argument gilt – vorherrscht. Sie sind daher gerade in den angesprochenen Fällen von *tiefgreifenden* Dissensen, also solchen Dissensen, die sich durch die weitgehende Abwesenheit eines solchen Maßes an *common ground* auszeichnen, wenig hilfreich.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, aufzuzeigen, dass und inwiefern genau dies der Fall ist. Dazu sehe ich mir im Folgenden drei relativ weitverbreitete Strategien an, die in jüngerer Zeit noch oder wieder ins Feld geführt wurden, um mittels demokratischer Bildung (zumindest langfristig) zur Abmilderung der Intensität gesellschaftlicher Konflikte beizutragen (2). Die erste dieser Strategien, die trotz der Anerkennung der Notwendigkeit, den *State of the Art* grundlegend zu überdenken, in der Literatur immer noch sehr häufig vertreten wird,

---

Grundannahmen notwendig macht, findet sich aber beispielsweise auch im Editorial zum »Civic Education after Trump«-Schwerpunkt der Zeitschrift *On Education* (2018) sowie in der Einleitung des *Cambridge Handbook of Democratic Education* (2023).

lehnt sich stark an die politische Philosophie John Rawls' an und plädiert dafür, nachfolgende Generationen zur Vernünftigkeit (*reasonableness*) zu erziehen. Diese Strategie, so werde ich argumentieren, ignoriert das Problem eines löchriger werdenden Grundkonsenses letzten Endes einfach, da sie, um plausibel zu sein, Einigkeit darüber, was als vernünftig gilt, immer schon als gegeben voraussetzen muss (2.1). Eine weitere Strategie, die sich aktuell ebenfalls weiterhin großer Beliebtheit erfreut, ist das mit dem erstgenannten Ansatz verwandte Plädoyer für eine Verbesserung der Fähigkeit zur Deliberation, wie es von an Jürgen Habermas (und manchmal John Dewey) anschließenden politischen Theoretiker*innen vertreten wird. Diese Strategie setzt zwar keinen umfassenden und von allen immer schon geteilten übergreifenden Konsens darüber, was als vernünftig gilt, *ex ante* mehr voraus, ist aber dennoch sehr optimistisch, dass ein solcher (zumindest in den allermeisten Streitfragen) durch den Austausch von Argumenten irgendwann gefunden werden kann. Das Problem, dass auch Uneinigkeit darüber bestehen kann, was in einem Konflikt überhaupt als Argument gilt, wird auch hier letzten Endes also ignoriert (2.2). Während beide bisher genannten Strategien die Herausforderung eines (zumindest stellenweise) schwindenden Grundkonsenses – anderslautender Lippenbekenntnisse zum Trotz – in letzter Konsequenz also eigentlich ignorieren, findet sich in der aktuellen Literatur noch eine dritte Strategie, die die Spezifität dieser Herausforderung tatsächlich anerkennt. Denn angesichts der Befürchtung eines potenziell bröckelnden Grundkonsenses erleben zuletzt auch solche Vorschläge ein Revival, die dafür plädieren, diesen – in Form eines geteilten Wertekanons, eines Ethos oder Patriotismus – (wieder) aktiv(er) in der Schule herzustellen. Diese Vorschläge haben den beiden erstgenannten zwar voraus, dass sie sich der spezifischen Natur des Problems wenigstens bewusst sind. Da sie für die Plausibilität ihres Vorschlags aber davon ausgehen müssen, dass außerhalb der Schule Konsens über den Grundkonsens (die Werte, das Ethos, die Form von Patriotismus) herrscht, der in der Schule kultiviert werden soll, können auch sie die genannte Herausforderung letztendlich nicht wirklich lösen (2.3).

Das Hauptziel dieses Beitrags ist ein *kritisches:* Ich möchte vor allem aufzeigen, warum aktuelle Vorschläge aus der theoretisch-philosophischen Debatte um Demokratiebildung, die sich größtenteils in einem liberalen Rahmen bewegen, keine gute Antwort auf die Herausforderung eines möglicherweise löchriger werdenden Grundkonsenses haben. Dennoch möchte ich zum Abschluss meines Beitrags zumindest andeuten, in welche Richtung ein *konstruktiver* Vorschlag gehen könnte. Ich möchte vorschlagen, dass eine politische

Theorie demokratischer Bildung, die angehende Bürger*innen auf den Umgang mit tiefgreifenden Differenzen vorbereiten will, dem Kompromiss unter den zu vermittelnden Konfliktbearbeitungstechniken eine größere Rolle zuweisen sollte (3). Ich werde argumentieren, dass es sich beim Kompromiss um eine Konfliktbearbeitungstechnik handelt, die der hier beschriebenen Situation besonders angemessen ist, da sie kaum etwas an vorab gegebener Schnittmenge zwischen den Konfliktparteien voraussetzt (und auch gar nicht auf die Herstellung einer substanziellen Einigung abzielt), den Konflikt zwischen ihnen aber dennoch sehr effektiv reguliert. Die Vermittlung von Kompromissfähigkeit könnte sich daher als eine vielversprechende Kandidatin für eine neue Form des Grundkonsenses erweisen – für ein neues »ethisches Minimum der Demokratie« (Dubiel 1994) in Zeiten tiefgreifender Dissense.

2. Drei Antwortversuche

Vor einigen Jahren konnten Bildungs- und Erziehungsfragen noch völlig zu Recht als ein etwas »vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie« (Honneth 2012) bezeichnet werden (siehe allerdings schon Gloe/Oeftering 2017). Angesichts der aktuellen gesellschaftlichen Konfliktintensität ist das Interesse der (Sub-)Disziplin am Thema in jüngster Zeit jedoch wieder deutlich angestiegen. Von mehr oder besserer demokratischer Bildung wird sich erhofft, den politischen Streit (zumindest langfristig) wieder stärker zu zivilisieren. Die gestiegene Konfliktintensität, die nicht selten als Ausdruck einer Krise wahrgenommen wird, hat jedoch nicht nur zu einem erneuerten Interesse an der Idee einer ›Erziehung zur Demokratie‹ geführt, sondern wird von vielen Autor*innen auch als Anzeichen dafür gedeutet, dass sich an der Art und Weise, *wie* wir Demokratiebildung denken (und betreiben), grundlegend etwas ändern muss. Die derzeit zu beobachtende gesteigerte Konfliktintensität hat also zu einer »verstärkten Thematisierung *und* Problematisierung der politischen Bildung« (Selk 2022, 174, Herv. T. A.) geführt.

Während die Dringlichkeit, die Ziele der zeitgenössischen Demokratiebildung grundsätzlich zu überdenken, in den Einleitungen vieler Sammelbände, Sonderhefte oder Handbücher anerkannt und nicht selten sogar mit einem gewissen Nachdruck postuliert wird (vgl. Fußnote 4), verbleibt der Katalog an Fähigkeiten, die in den gleichen Publikationen anschließend als auszubildende Bildungsziele vorgeschlagen werden, dann allerdings auffällig deutlich im Rahmen des Standardrepertoires hergebrachter liberaler Vorstellun-

gen. Genau diese liberalen Standardantworten helfen uns jedoch im Fall von tiefgreifenden Dissensen, also im Fall von Dissensen, in denen wir nicht mal davon ausgehen können, dass jenes »Minimum an Schnittmenge« vorhanden ist, das normalerweise »vorhanden sein muss, um überhaupt zu kommunizieren« (Flaßpöhler 2024, 115), nicht weiter. Ich möchte diesen Umstand im Folgenden zunächst für diejenigen Vorschläge problematisieren, die nicht selten im direkten Anschluss an John Rawls für eine »Erziehung zur Vernünftigkeit« argumentieren.

2.1 Die Annahme eines Grundkonsenses: Erziehung zur Vernünftigkeit

Obwohl Rawls selbst keine Theorie demokratischer Bildung ausgearbeitet hat – seine expliziten Ausführungen zu dem Thema nehmen in *Politischer Liberalismus* genau zwei Seiten ein, auf denen er zudem dafür plädiert, dass sich die liberale Demokratie in Bezug auf die Erziehung ihrer künftigen Bürger*innen eher zurückhalten sollte (vgl. Rawls 2003, 297 f.) –, haben in der politiktheoretischen und philosophischen Debatte um Demokratiebildung sehr viele Autor*innen an ihn angeschlossen oder sind zumindest von seinem Denken beeinflusst (vgl. Costa 2021). Während sich Debatten innerhalb dieses Paradigmas dann oft darum drehen, wie weit eine mit Rawls Zurückhaltung in Einklang stehende »[m]inimale staatsbürgerliche Bildung« (Podschwadek 2022, 32) gehen darf, herrscht bzgl. des anzustrebenden Bildungsziels hingegen große Einigkeit. Denn die überwiegende Mehrheit der an Rawls anschließenden Autor*innen tritt dafür ein, künftige Bürger*innen zur Vernünftigkeit (*reasonableness*) zu erziehen (vgl. Callan 1997; Costa 2014; Edenberg 2016; Gutmann 1995; Neufeld 2023; Podschwadek 2022).

Und diese Idee einer solchen Erziehung zur Vernünftigkeit (»cultivation of reasonableness«) erfreut sich auch in vielen jener neueren Publikationen wieder (oder besser: immer noch) großer Beliebtheit, die eigentlich mit dem Anspruch angetreten waren, die theoretischen und methodischen Grundlagen der Demokratiebildung angesichts aktueller Herausforderungen grundlegend zu überdenken. Ein besonders prägnantes Beispiel hierfür ist Elisabeth Edenbergs Beitrag zum in Fußnote 4 bereits zitierten *On Education*-Schwerpunkt. Edenberg führt die Kultivierung von Vernünftigkeit hier ausdrücklich als Antwort auf die Herausforderung durch tiefgreifende Dissense ein, also als Bedingung der Möglichkeit, um solche Dissense zu bearbeiten, in denen unser Grundkonsens so gering ist – oder, anders gewendet, unsere Uneinigkeit so tief geht –, dass wir uns nicht einmal darüber einigen können, was in diesen

Auseinandersetzungen überhaupt als (epistemischer oder normativer) Grund gilt.[5]

Um zu verstehen, warum sie (und andere) ihre Hoffnungen hierfür ausgerechnet in die »Erziehung der Vernünftigen« (Podschwadek 2022) setzen, muss man sich kurz vergegenwärtigen, dass Rawls mit Vernünftigkeit nicht die individuelle Fähigkeit meint, (zweck-)rational zu handeln, sondern eine doppelte Bereitschaft. Die Bereitschaft nämlich, einerseits die »Bürden des Urteilens« (Rawls 2003, 127 ff.) zu akzeptieren – d. h. den Umstand zu akzeptieren, dass es unter Bedingungen gesellschaftlicher Komplexität und Meinungsfreiheit notwendigerweise zu einer Pluralität an Überzeugungen kommt. Und zum anderen – gleichsam als Folge aus Einsicht in diesen Umstand »that those with whom one disagrees can nevertheless be reasonable« (Edenberg 2016, 198) – *trotz* aller Differenzen zur fairen Kooperation bereit zu sein.

In der Praxis verleihe ich diesen beiden von Rawls auch als »Tugenden« (Rawls 2003, 120) bezeichneten Einstellungen dadurch Ausdruck, dass ich mich in demokratischen Aushandlungsprozessen ausschließlich der öffentlichen Vernunft bediene, d. h. für meine politische Position nur mit Gründen argumentiere, die von allen geteilt werden können. Und genau hier setzen die pädagogischen Vorschläge der meisten an Rawls anschließenden Demokratiebildungstheorien an. So schlägt Blain Neufeld in seinem Handbuch-Eintrag zu »Rawlsian Political Liberalism and Democratic Education« beispielsweise die Einführung von »Practice Debates« (Neufeld 2023, 170) vor, in denen Schüler*innen ermutigt werden sollen, ihre divergierenden politischen Positionen im Unterricht zu diskutieren. Der Clou dieser Praxisdebatten besteht darin, dass sich die Teilnehmer*innen dabei ausschließlich öffentlicher, also von allen teilbarer Gründe, bedienen dürfen. Um den Kindern ein besseres Verständnis dafür zu vermitteln, was einen öffentlichen Grund ausmacht, sollten sie selbst über Fragen der (Un-)Zulässigkeit entscheiden und während der Debatte die Möglichkeit haben, Argumente, die nicht im Vokabular öffentlicher Gründe vorgetragen werden, per Ordnungsruf für ungültig erklären zu lassen (vgl. Neufeld 2023, 169 f.).

---

5 Edenberg beruft sich hier ausdrücklich auf den Terminus technicus »deep disagreement« (Edenberg 2018, 1), der in der philosophischen Debatte eben solche Dissense bezeichnet, in denen nicht nur um den Streitgegenstand selbst, sondern auch um die zugrunde liegenden epistemischen und normativen Annahmen darüber gestritten wird, »what good evidence is, how different sources ought to be weighed, who the experts are etc.« (de Ridder 2021, 228)

Und auf den ersten Blick erscheint dieser Vorschlag wie eine äußerst angemessene Antwort auf das von mir zu Beginn beschriebene Problem. Wenn die Herausforderung darin besteht, dass Konfliktparteien zunehmend in verschiedenen Welten zu leben scheinen, könnte eine Demokratieerziehung, die dazu anregt, wieder eine *gemeinsame* Sprache zu verwenden, hier tatsächlich Abhilfe schaffen. Die Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass es diese gemeinsame Sprache bereits geben muss, um den Vorschlag von Neufeld überhaupt erst praktikabel zu machen. Oder anders gewendet: Es müsste bereits ein gewisser Grundkonsens darüber bestehen, was ein öffentlicher – und das heißt ja nichts anderes als: von allen geteilter – Grund ist, damit seine Anwendung dann in Übungsdebatten beigebracht werden kann.[6]

Während Rawls selbst deswegen von Einigkeit in dieser Frage ausgehen kann, weil seine Idee der Vernünftigkeit Teil seiner »realistischen Utopie« (Rawls 2002, 4) einer wohlgeordneten Gesellschaft ist, können bildungstheoretische Autor*innen, die weniger wohlgeordnete und von tiefgreifenden Dissensen durchzogene reale Gegenwartsgesellschaften zugrunde legen, genau diese Art von Grundkonsens nicht mehr in jedem politischen Konflikt ohne Weiteres voraussetzen. Tatsächlich scheinen jedoch viele in der politiktheoretischen Debatte um Demokratiebildung genau das zu tun und – gleichsam wider besseres Wissen – von einem umfassenden, robusten und von allen immer schon geteilten »reasonable framework for living together« (Hilbrich 2022, 122) einfach auszugehen. Das wird bei der bereits zitierten Edenberg besonders deutlich. Zwar geht sie zu Beginn ihrer Intervention ausdrücklich von der Herausforderung tiefgreifender Dissense aus, nimmt, um ihren eigenen Lösungsvorschlag plausibel zu machen, an deren Ende dann aber »common ties that hold us together« und »moral principles *underlying* our disagreement« (Edenberg 2018, 3, Herv. T. A.) einfach an. Dieses Vorgehen kann dabei durchaus als typisch für liberales Nachdenken über Demokratiebildung betrachtet werden. Denn obwohl viele Autor*innen dieser Theorierichtung die Existenz tiefgreifender Dissense anerkennen und manchmal sogar so weit gehen, zu diagnostizieren, »that a democratic consensus concerning basic liberal principles cannot be taken for granted anymore« (Culp u. a. 2022, VII), treten sie letzten Endes für ein Verständnis von Demokratiebildung ein, das

6 Dass Neufeld hiervon tatsächlich auszugehen scheint, zeigt sich beispielsweise daran, dass seine Übungsdebatten nicht dazu gedacht sind, *auszuhandeln*, was ein öffentlicher Grund sein sollte. Selbst die darin verankerte Möglichkeit von Ordnungsrufen dient lediglich dazu die korrekte *Anwendung* der öffentlichen Vernunft zu überwachen.

eigentlich nur in Kontexten funktioniert, in denen von einem allseits geteilten robusten Konsens über liberale Grundnormen bereits ausgegangen werden kann.

2.2 Die Hoffnung, Konsens zu finden: Verbesserung der Deliberationsfähigkeit

Ein zweiter Vorschlag, der in jüngerer Zeit ebenfalls weiterhin häufig in Stellung gebracht wird, um die derzeitige Konfliktintensität abzumildern, besteht darin, die Deliberationsfähigkeit angehender Bürger*innen zu verbessern. Genau wie der erste hier rekonstruierte Vorschlag einer ›Erziehung zur Vernünftigkeit‹ ist auch die Idee einer ›Erziehung zur Deliberation‹ nicht neu.[7] Wer eine deliberative Wende der Demokratiebildung markieren wollte, könnte zum Beispiel schon auf Amy Gutmanns 1987 zum ersten Mal erschienenes Buch *Democratic Education* verweisen. Und die Verbesserung der »ability to deliberate« (Gutmann 1999, 46) wird auch im Zuge der jüngeren Konflikte von vielen wieder als Mittel der Wahl angesehen, um die gesellschaftliche Betriebstemperatur zu senken (zum Beispiel von Brighouse 2022, Reuschenbach/Frenzel 2024 oder Wegerif 2022).

Die Idee ist hier zumeist, die Konfliktintensität darüber abzumildern, dass die »Debattenfähigkeit« (Reuschenbach/Frenzel 2024) nachfolgender Generationen verbessert wird. Dafür gelte es künftigen Bürger*innen bestimmte »communicative virtues« (Wegerif 2022, 163) zu vermitteln, wie zum Beispiel die (eher aktivere) Fähigkeit, die Gründe für die eigene Position ruhig und rational vorzutragen – to »offer their reasons articulately and in a manner that enables their peers to listen, understand, appreciate, and evaluate them« (Brighouse 2022, 5) – sowie die (eher passivere) Gewohnheit, anderen zuzuhören und sie ernst zu nehmen – »to listen to and take seriously and, eventually, to evaluate the reasons others offer« (ebd., 5). Oft sind Vorschläge aus dieser

7 Die Trennung zwischen an John Rawls anschließenden politisch-liberalen und eher an Jürgen Habermas anschließenden deliberativen Ansätzen der Demokratiebildung, die ich hier vornehme, ist eher die Frage nach der Position in einem Spektrum, an der die betreffenden Autor*innen stehen und wird von mir hier nur aus analytischen Gründen so idealtypisch vorgenommen. Viele Autor*innen sehen die in 2.1 und 2.2 diskutierten Vorschläge als einander ergänzende Strategien an. Das heißt, sie gehen zunächst von einem allseits geteilten »reasonable framework of living together« aus und glauben, dass die *verbleibenden* Differenzen dann »by a rational procedure of public deliberation« (Hilbrich 2022, 122) gelöst werden können.

theoretischen Ecke zudem mit der Forderung nach der Kultivierung einer gewissen »epistemischen Demut« verbunden – d. h. Schüler*innen sollen eine grundsätzliche Haltung der Fallibilität entwickeln und die Möglichkeit, dass sie selbst im Unrecht und die anderen im Recht sein könnten, stets einkalkulieren (vgl. statt vieler Warnick 2022) – und werden von weiteren, den Diskurs zusätzlich rationalisierenden Maßnahmen wie der Ausbildung von Medienkompetenz, statistischer Kompetenz und einem kritischen Grundvertrauen in Expert*innen flankiert.[8]

Und ich möchte keinesfalls bezweifeln, dass ein ruhigerer und rationalerer Diskurs in der aktuellen Situation ein Schritt in die richtige Richtung wäre. Was ich jedoch bezweifeln möchte, ist die diesen Vorschlägen zugrunde liegende Idee, dass sich *tief* greifende Dissense auf diese Art und Weise wirklich bearbeiten lassen. Denn insbesondere solche Konflikte, wie die hier in der Einleitung angesprochenen, in denen »grundverschiedene Seinsweisen, gar Weltbilder aufeinander[prallen]« (Flaßpöhler 2024, 14) und bei denen daher die Frage, was in besagtem Streit überhaupt als Argument gilt – »what good evidence is, how different sources ought to be weighed, who the experts are etc.« (de Ridder 2021, 228) –, selbst zur Disposition steht, lassen sich schwerlich durch den berühmten »zwanglosen Zwang des besseren Arguments« (Habermas) lösen. Das würde selbst dann nicht funktionieren, wenn für diesen Deliberationsprozess wesentlich mehr Zeit zur Verfügung stünde, als das in realen politischen Diskursen, die nun mal irgendwann einer Entscheidung zugeführt werden müssen, der Fall ist. Von dieser Möglichkeit auszugehen deutet vielmehr auf ein Politikverständnis hin, das demokratische Aushandlungsprozesse mit Wahrheitsfindungsprozessen verwechselt und annimmt, dass es in politischen Streitfragen tatsächlich so etwas wie eine »angemessene Antwort« (Lafont 2021, 75) gibt. Tatsächlich aber scheinen viele deliberative Demokratiebildungstheoretiker*innen mit genauso einem Verständnis zu operieren. Ein sicherlich extremes Beispiel, an dem sich diese Tendenz daher aber

8 Zu allen drei hier genannten Bildungszielen vgl. Brighouse 2018. Der Ruf nach Medienkompetenz ist eine der am weitesten verbreiteten Forderungen unter denjenigen Autor*innen, die in Bildung eine Hoffnungsträgerin gegen die Krise sehen. Das ist insofern interessant, als es gute empirische Belege dafür gibt, dass der ›Glaube‹ an *Fake News* oder ähnliche Phänomene wahrscheinlich sehr wenig mit der Un*fähigkeit* zu tun hat, diese als solche zu erkennen, und vielmehr einer Art (digitalem) Tribalisierung geschuldet ist (vgl. Jaster/Lanius 2019).

auch besonders deutlich aufzeigen lässt, stellt hier Rupert Wegerifs (2022) Beitrag zum Band *Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis* dar. In seinem Aufsatz mit dem Titel »Beyond Democracy: Education as Design for Dialogue« plädiert er für die Ausbildung von kommunikativen Tugenden um das Ideal der Demokratie (verstanden als Selbstregierung) langfristig durch das Ideal des Dialogs (verstanden als Wahrheitsfindung) zu ersetzen. Zukünftige Bürger*innen sollen lernen »to discern that which is true and that which is right or good« und zwar, wie er ausdrücklich und in einem geradezu antipolitischen Gestus ergänzt, weil »both truth and goodness are to be understood as things to be *discovered* through the opening of dialogue rather than as things to be *negotiated*« (Wegerif 2022, 160, Herv. T. A.) Die von ihm präferierte Idealvorstellung einer »[r]ule by dialogue« ist explizit »*not* the same thing as rule by the people« (ebd., Herv. T. A.).

2.3 Der Versuch, einen Grundkonsens herzustellen: Patriotismus

Während die beiden bisher rekonstruierten Strategien die spezifische Natur der hier behandelten Herausforderung – nämlich dass wir es gegenwärtig zumindest partiell mit Konflikten zu tun haben, bei denen die geteilte Schnittmenge zwischen den Konfliktparteien so gering ist, dass diese sich nicht einmal darauf einigen können, was in besagtem Konflikt überhaupt als Argument gelten soll – in letzter Konsequenz einfach nur ignorieren, erlebt im philosophischen Diskurs um Demokratiebildung aktuell auch eine dritte Strategie ein Revival. Diese dritte Strategie scheint den anderen beiden zunächst insofern etwas vorauszuhaben, als dass sie die Spezifizität des Problems tatsächlich anerkennt. Anstatt einfach davon auszugehen, dass ein Mindestmaß an (Grund-)Konsens immer schon einfach *vorhanden* ist oder, wo das noch nicht der Fall ist, spätestens per Deliberation *gefunden* werden kann, erkennt diese dritte Strategie an, dass dies nicht unbedingt der Fall ist und plädiert daher dafür, diesen Grundkonsens aktiv *herzustellen*. So tauchen vor dem Hintergrund tiefgreifender Dissense in der Debatte um Demokratiebildung in jüngerer Zeit wieder vermehrt Stimmen auf, die dafür plädieren, bestimmte liberale Grundwerte, ein geteiltes Ethos oder gar eine Form von Patriotismus aktiv zu kultivieren.

Ein besonders eindrückliches Beispiel für diesen Ansatz findet sich in Yascha Mounks jüngster Krisendiagnose. Wie viele andere in der aktuellen Krisenliteratur auch erachtet Mounk politische oder demokratische Bildung als wichtiges »Gegenmittel« gegen den *Zerfall der Demokratie*. Bei ihm stellt die Er-

ziehung künftiger Generationen dabei nicht nur eine Strategie unter vielen, sondern sogar »die *beste* Möglichkeit zur Verteidigung der liberalen Demokratie« (Mounk 2018, 278, Herv. T. A.) dar. Denn wenn wir Mounks Darstellung glauben können, wurde der politischen Bildung in den Nachkriegsjahren Mitte des 20. Jahrhunderts noch ein wesentlich höherer Stellenwert beigemessen, was bei den meisten Bürger*innen zu einer stärkeren »Verbundenheit mit den Prinzipien der liberalen Demokratie« (ebd.) geführt habe. Demgegenüber würden Schulen heute zum einen *weniger Zeit* in politische Bildung investieren. Vor allem aber sieht er ein Problem in der *Art und Weise*, wie »Erziehung zur Demokratie« heute praktiziert wird. Der Kern des Problems besteht für ihn darin, dass insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften ein zu kritisches oder dekonstruktives Bild der Aufklärung im Allgemeinen und/oder der Geschichte moderner demokratischer Gesellschaften im Besonderen vermittelt würde. Wenn Bildung heute erneut einen stabilisierenden Beitrag für demokratische Gesellschaften leisten soll, dann müssten sich Pädagog*innen wieder stärker »trauen«, ein vorteilhafteres Bild der eigenen Geschichte zu zeichnen, um »positive Identifikation mit dem eigenen Land zu stiften« (ebd., 288).

Dies ist nicht der Ort, um Mounks These vom ›zersetzenden‹ Einfluss kritischer, postkolonialer oder feministischer Perspektiven auf die Stabilität demokratischer Ordnungen einer empirischen Überprüfung zu unterziehen. Sein vehementes Plädoyer für die Ausbildung eines »identitätsstiftenden Patriotismus« (ebd.) dient hier nur als besonders anschauliches Beispiel für einen allgemeinen Trend in der Literatur. Eine differenziertere und ernstzunehmendere Variante desselben Vorschlags, die zudem nicht im Gestus des sprichwörtlich gewordenen alten weißen Mannes vorgetragen wird, dafür aber an sehr prominenter Stelle erschienen ist, findet sich beispielsweise in Richard Daggers (2023) Beitrag zum *Cambridge Handbook of Democratic Education*. Dagger nimmt hierin ausdrücklich Bezug auf das in diesem Text behandelte Problem: Er plädiert dafür, dass Patriotismus in der Demokratiebildung eine größere Rolle spielen sollte, um künftige Bürger*innen auf das Leben in von tiefgreifendem Dissens durchzogenen Gesellschaften vorzubereiten. Vor allem die Lektüre patriotischer Geschichte(n) könne dabei helfen, »preparing for life in a society in which deep disagreements among the people must be addressed and accommodated« (ebd., 390). Dagger scheint hierbei zwar vor allem an einen gemäßigten Verfassungspatriotismus zu denken – »patriotism, [that] reinforces the rule of law« (ebd., 378), »free of the taint that nationalism brings with it« (ebd., 385) und (selbst-)kritisch gegenüber der eigenen Geschichte – weswegen sich sein praktischer Vorschlag auch stark von dem von Mounk unterscheidet: Die

makellose Heldengeschichte, die diesem vorschwebt, hält Dagger bestenfalls für die Grundschule geeignet; ältere Schüler sollten hingegen genau den »critical approach to the history of the student's country« (ebd., 390) erhalten, vor dem sich Mounk so fürchtet. Dennoch haben wir es auch hier mit dem Versuch zu tun, ein geteiltes Ethos der politischen Gemeinschaft durch Demokratiebildung aktiv zu kultivieren.[9]

Vollkommen unabhängig davon, wie man zu diesem konkreten Vorschlag – zumal aus normativer Perspektive – steht, muss anerkannt werden, dass es sich dabei um den einzigen der drei hier besprochenen handelt, der die Herausforderung, von der dieser Beitrag ausgegangen war – tiefgreifende Dissense – wirklich ernst nimmt. Dennoch stößt auch dieser Vorschlag, der im Prinzip darin besteht, den notwendigen *common ground* zwischen den Konfliktparteien aktiv zu kultivieren, in der aktuellen Situation schnell an seine Grenzen. Die gesamte Idee basiert nämlich darauf, dass *außerhalb der Schule* – also dort, wo über den Inhalt der schulischen Bildung (demokratisch) entschieden wird – Einigkeit über die Art, den Inhalt und den Umfang dieser auszubildenden Schnittmenge (des geteilten Ethos, des Patriotismus etc.) besteht, der *in der Schule* hergestellt werden soll. Mit anderen Worten: Der Vorschlag basiert auf der Annahme, dass außerhalb der Schule keine (tiefgreifenden) Dissense darüber bestehen, worin besagte geteilte Schnittmenge besteht (oder bestehen sollte). Das würde jedoch bedeuten, die Diagnose, von der dieser Text ausgegangen war – dass nämlich von einer solchen Einigkeit gerade nicht mehr unbedingt ausgegangen werden kann –, letztlich wieder zu ignorieren.

Im letzten Abschnitt dieses Textes möchte ich daher einen anderen Vorschlag machen, der weniger darauf abzielt, tiefgreifende Dissense durch die Herstellung eines verbindenden Elements frühzeitig zuzukitten, sondern vielmehr darauf, nachfolgende Generationen in die Lage zu versetzen, diejenigen tiefgreifenden Dissense, denen sie im Laufe ihres Lebens begegnen werden, *auszutragen*. Dafür, so werde ich argumentieren, sollte dem Kompromiss unter den auszubildenden Konfliktbearbeitungstechniken eine prominentere Rolle zukommen. Denn der Kompromiss stellt eine Konfliktregelungstechnik dar, die sich zur Bearbeitung von Konflikten, bei denen zwischen den beteiligten Parteien nur wenig *common ground* vorhanden ist, in besonderem Maße eignet.

---

9 Auch wenn Dagger, wie die meisten der hier verhandelten Vorschläge, hinsichtlich der Frage, *inwiefern genau* die Kenntnis patriotischer Geschichte(n) nachwachsende Generationen dazu befähigt, tiefgreifende Dissense zu bearbeiten, unkonkret bleibt.

3. Ein Gegenvorschlag: Kompromissbildung

Das primäre Ziel dieses Beitrags war ein *kritisches:* Ich wollte deutlich machen, dass sich neuere Vorschläge aus der (politiktheoretischen und philosophischen) Debatte um Demokratiebildung entgegen dem anderslautenden eigenen Anspruch weitestgehend in einem bekannten und althergebrachten Rahmen bewegen. Und dass sie gerade deswegen auf aktuell diagnostizierbare Herausforderungen, wie tiefgreifende Dissense oder – in der Extremversion dieser Befürchtung – gar eines löchriger werdenden Grundkonsenses, keine überzeugenden Antworten liefern können. Dennoch möchte ich im letzten Teil meines Beitrags wenigstens andeuten, in welche Richtung ein *konstruktiver* Vorschlag gehen könnte und ein Bildungsziel vorschlagen, dass sich m. E. besser eignet, um auf diese Herausforderungen zu reagieren.

Und zwar möchte ich argumentieren, dass eine Demokratiebildung, die zukünftige Bürger*innen auf die Teilnahme an demokratischen Aushandlungsprozessen, wie sie sich derzeit darstellen, vorbereiten möchte, dem *Kompromiss* unter den zu vermittelnden Konfliktbearbeitungsmethoden eine größere Rolle zuweisen sollte. Denn beim Kompromiss, so meine These, handelt es sich um eine Konfliktbearbeitungstechnik, die in besonderem Maße geeignet ist, um mit tiefgreifenden Dissensen umzugehen. Diese besondere Eignung ergibt sich daraus, dass eine ›erfolgreiche‹ Kompromissbildung sehr wenig an vorab gegebener Schnittmenge zwischen den Konfliktparteien voraussetzt, Konflikte zwischen ihnen aber nichtsdestotrotz sehr effektiv reguliert. Wie das funktioniert, möchte ich zum Abschluss meines Textes noch kurz aufzeigen.

Das hier vorgetragene und zunächst vielleicht etwas kontraintuitiv anmutende Argument lässt sich besonders gut plausibel machen, wenn wir zunächst von einer »sparsamen« Definition des Kompromisses ausgehen:

Ein Kompromiss wäre demnach eine Technik zur Regelung von Konflikten, bei der alle beteiligten Konfliktparteien auf einen Teil ihrer Ansprüche verzichten (Konzessionen machen), ohne diese Ansprüche aufzugeben, um im Gegenzug andere Teile ihrer Ansprüche verwirklicht zu bekommen.[10]

Anders als beim Konsens, bei dem es zu einer tatsächlichen (Auf-)Lösung des Konflikts kommt, weil mindestens eine der Konfliktparteien von ihrer ur-

10 Diese Definition ist stark angelehnt an die von Schneider/Willems (2023). Ein ausführliches Plädoyer für die Vorteile einer sparsamen Kompromiss-Definition findet sich zudem bei Willems (2026, 23 ff.).

sprünglichen Position abweicht, halten die Parteien, die einen Kompromiss schließen, an ihren ursprünglichen Ansprüchen fest. Die ›Einigung‹, die im Kompromiss erzielt wird, ist rein praktischer Natur: »In a compromise, disagreeing parties *agree to* partially concede their claims to the demands of the other party, but they do not *agree with* the other party's demands« (Spang 2023, 595, Herv. i. O.) Obwohl der Kompromissschluss also gar keinen Anspruch darauf erhebt, den zugrunde liegenden Dissens tatsächlich aufzulösen – es handelt sich gewissermaßen um einen Konfliktregelungsmechanismus, der der Existenz tiefer nicht auflösbarer Dissense Rechnung trägt –, reguliert er die Intensität, mit der der Konflikt *um* diesen Dissens ausgetragen wird, dennoch erheblich. Denn Konfliktparteien, die einen Kompromiss eingehen, verzichten zwar nicht auf ihre Ansprüche, aber sehr wohl darauf, deren Durchsetzung durch eine fortgesetzte Austragung des Konflikts weiter zu verfolgen.

Die besondere Eignung des Kompromisses in der derzeitigen Situation ergibt sich jedoch nicht allein aus der Fähigkeit an sich, (unlösbare) Konflikte zu regulieren. Ein zusätzlicher Vorteil des Kompromisses besteht vielmehr darin, dass er dazu *notfalls* auch in solchen Fällen in der Lage ist, in denen zwischen den Konfliktparteien nur sehr wenig Schnittmenge bzw. Grundkonsens als vorab gegeben vorausgesetzt werden kann. Zwar sind in der theoretischen und philosophischen Literatur oft anspruchsvollere Kompromissverständnisse vorherrschend, die genau eine solche, vorab geteilte Grundlage in ihre Rechnung einfließen lassen und entweder davon ausgehen, dass »eine minimale Akzeptanz der Ansprüche«, die die jeweils andere Partei geltend macht, »im Voraus gegeben sein muss« (Zanetti 2022, 35, Herv. T. A.) oder postulieren, dass Kompromissschlüsse vom Respekt vor der anderen Partei getragen sein müssen (Weinstock 2013, 547). Und gewiss würden geteilte Voraussetzungen dieser Art die Kompromissfindung stark begünstigen. Um *notwendige* Bedingungen dafür, dass ein Kompromiss zustande kommen kann, handelt es sich dabei aber ausdrücklich nicht. In der gesellschaftlichen Praxis zeigt sich vielmehr, dass Kompromisse sogar sehr häufig geschlossen werden, *ohne* dass die Ansprüche der anderen Konfliktpartei anerkannt werden (was sogar meistens nicht der Fall ist). Ja, selbst die Anerkennung der anderen Konfliktpartei ist nicht *unbedingt* notwendig, damit ein Kompromiss zustande kommt. Alles, was Konfliktparteien tatsächlich anerkennen müssen, damit der Kompromiss zu einer attraktiven Option wird, ist der Umstand, dass die andere Partei ihnen bei der Erreichung ihrer Ziele im Weg steht und dass ein Kompromiss, der es ihnen zumindest ermöglicht, einen Teil ihrer Ansprüche zu verwirklichen, in dieser Situation, in der der ganze Kuchen nicht zu haben ist, die vielverspre-

chendste Handlungsalternative darstellt (vgl. Willems 2026, 30 f.).[11] Letzteres ist jedoch häufig der Fall, da wir es (insbesondere in Fällen tiefgreifender Dissense) oft mit Pattsituationen zu tun haben, in denen keine der beteiligten Parteien von ihrer Position abweichen will. Einen Kompromiss zu schließen bedeutet dann, in einer Situation, in der ich normalerweise gar keine meiner Ansprüche hätte durchsetzen können, zumindest einen Teil davon verwirklicht zu bekommen.

Dem Kompromiss innerhalb des Repertoires der auszubildenden Konfliktbearbeitungsmechanismen mehr Raum einzuräumen (und ihn ggf. von seinem zuweilen »schlechten Ruf« (Willems 2026, 14) zu befreien) würde zudem nicht bedeuten, die Demokratiebildung neu erfinden zu müssen. Zwar kann die Einsicht in die Vorteile der spezifischen Konfliktregelungstechnik Kompromiss wohl kaum einfach per direktivem Unterricht ›verordnet‹ werden; obwohl ein solcher bei einer etwaigen ›Erziehung zur Kompromissfähigkeit‹ durchaus eine Rolle zu spielen hätte, da Kinder zunächst einmal lernen müssten, was ein Kompromiss ist, wie er sich von anderen Konfliktbearbeitungstechniken unterscheidet und wie (d. h. auf welche verschiedenen Arten) er geschlossen werden kann.[12] Darüber hinaus wäre es aber vermutlich zielführender, Schüler*innen die Vorteile der Kompromissbildung in der Praxis selbst erfahren zu lassen. Das kann während der Einübung der Technik in Übungsdebatten geschehen, ähnlich denen, die Neufeld vorgeschlagen hatte, oder – noch besser – während ihrer Erprobung in echten Konflikten außerhalb des Unterrichts (z. B. im Rahmen der Schüler*innenmitverwaltung oder anderer Formen der schulischen Selbstverwaltung). Würde sich der Kompromiss hier wiederholt bewähren, ließe sich neben der Ausbildung von Kompromiss*fähigkeit* vielleicht sogar auf die Ausbildung einer gewissen Kompromiss*bereitschaft* hoffen. Und vielleicht könnte eine solche grundsätzliche Kompromissbereitschaft – die kaum über die eines aufgeklärten Nutzenmaximierers hinausgehen müsste – irgendwann den Platz einnehmen, der zuvor

11 Die von mir hier beschriebene Logik funktioniert natürlich dann nicht mehr, wenn die Machtasymmetrien zwischen den Konfliktparteien so groß werden, dass eine Partei der anderen ihren Willen einfach aufzwingen kann. Damit der Kompromiss die vielversprechendste Konfliktbearbeitungstechnik darstellt, braucht es auf der anderen Seite jedoch auch kein echtes Machtgleichgewicht. Solange die ›schwächere‹ Partei stark genug ist, dass eine offene Konfliktaustragung auch für die ›stärkere‹ Partei mit einem Risiko und (ggf. relativ hohen) Kosten verbunden ist, wird der Kompromiss schnell zu einer attraktiven Handlungsalternative.

12 Siehe dazu auch die Vorschläge für Unterrichtsmaterialien von Marius Fischer (2023).

dem Grundkonsens zukam, und sich in Zeiten tiefgreifender Dissense als ein neues »ethisches Minimum der Demokratie« (Dubiel 1994) erweisen.

4. Literaturangaben

Albrecht, Tobias 2025: Deep Disagreement as a Challenge for Democratic Education: Learning to Compromise. In: Philosophy & Social Criticism. online first: https://doi.org/10.1177/01914537251391452

Blühdorn, Ingolf 2024: Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin.

Brighouse, Harry 2018: Civic Education in the Age of Trump. In: On Education. Journal for Research and Debate. 1/1, online: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.2

Brighouse, Harry 2022: Deliberative Responsibility and Civic Education in Universities and Colleges in the US. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. 1–23.

Callan, Eamonn 1997: Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy. Oxford.

Callan, Eamonn 2004: Citizenship and Education. In: Annual Review of Political Science. 7, S. 71–90.

Costa, Victoria 2014: Rawls, Citizenship, and Education. New York.

Costa, Victoria 2021: Rawls' Traces in Contemporary Philosophy of Education. In: Theory and Research in Education. 19/3, S. 296–300.

Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas 2022: Introduction: Liberal Democratic Education: A Paradgim in Crisis. In: Dies. (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. VII–XIII.

Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas 2023 (Hg.): The Cambridge Handbook of Democratic Education. Cambridge.

Dagger, Richard 2023: Patriotism and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas 2023 (Hg.): The Cambridge Handbook of Democratic Education. Cambridge, S. 377–392.

de Ridder, Jeroen 2021: Deep Disagreement and Political Polarization. In: Edenberg, Elisabeth/Hannon, Michael (Hg.): Political Epistemology. Oxford, S. 226–243.

Dubiel, Helmut 1994: Ungewißheit und Politik. Frankfurt a. M.

Edenberg, Elisabeth 2016: Civic Education: Political or Comprehensive. In: Drerup, Johannes/Graf, Gunter/Schickhardt, Christoph/Schweiger, Gottfried (Hg.): Justice, Education and the Politics of Childhood. Wiesbaden, S. 187–206.

Edenberg, Elisabeth 2018: Cultivating Reasonableness in Future Citizens. In: On Education. Journal for Research and Debate. 1/1, online: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.8

Editorial Team 2018: Civic Education after Trump. In: On Education. Journal for Research and Debate. 1/1, online: https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.1.0

Fischer, Marius 2023: Wie setze ich die Materialien im Unterricht ein? In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Themenblätter im Unterricht. 137, S. 6–12.

Flaßpöhler, Svenja 2024: Streiten. Berlin.

Frick, Marie-Luisa 2017: Zivilisiert streiten. Zur Ethik der politischen Gegnerschaft. Stuttgart.

Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hg.) 2017: Politische Bildung meets Politische Theorie. Baden-Baden.

Gutmann, Amy 1995: Civic Education and Social Diversity. In: Ethics. 105/3, S. 557–579.

Gutmann, Amy 1999: Democratic Education: Revised Edition. Princeton.

Hilbrich, Ole 2022: Democratic Conflict Education. Agonistic Challenges to the Liberal Account of Crisis. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. 117–133.

Honneth, Axel 2012: Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 15/3, S. 429–442.

Inazu, John 2018: Confident Pluralism: Surviving and Thriving Through Deep Difference. Chicago.

Jäger, Anton 2023: Hyperpolitik. Extreme Politisierung ohne politische Folgen. Berlin.

Jaster, Romy/Lanius, David 2019: Die Wahrheit schafft sich ab. Wie Fake News Politik machen. Stuttgart.

Kaube, Jürgen/Kieserling, André 2022: Die gespaltene Gesellschaft. Berlin.

Lafont, Cristina 2021: Unverkürzte Demokratie. Eine Theorie deliberativer Bürgerbeteiligung. Berlin.

Mau, Steffen/Lux, Thomas/Westheuser, Linus 2024: Triggerpunkte Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft. Berlin.

Mouffe, Chantal 2018: Das demokratische Paradox. Wien.

Mounk, Yascha 2018: Der Zerfall der Demokratie. Wie der Populismus den Rechtsstaat bedroht. München.

Neufeld, Blain 2023: Rawlsian Political Liberalism and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/Yacek, Douglas 2023 (Hg.): The Cambridge Handbook of Democratic Education. Cambridge, S. 160–177.

Podschwadek, Frodo 2022: Die Erziehung der Vernünftigen. Politischer Liberalismus und öffentliche Bildung. Wiesbaden.

Ranalli Chris/Lagewaard Thirza 2022: Deep Disagreement (Part 1): Theories of Deep Disagreement. In: Philosophy Compass. 17/12, S. 1–8.

Rawls, John 2002: Das Recht der Völker. Berlin.

Rawls, John 2003: Politischer Liberalismus. Frankfurt a. M.

Reuschenbach, Julia/Frenzel, Korbinian 2024: Defekte Debatte. Warum wir als Gesellschaft besser streiten müssen. Berlin.

Selk, Veit 2022: Expertise, Gemeinsinn oder Partizipation? Drei politikwissenschaftliche Legitimierungsstrategien politischer Bildung. In: Wohnig, Alexander/Zorn, Peter (Hg.): Neutralität ist keine Lösung. Politik, Bildung – politische Bildung. Bonn, S. 174–186.

Spang, Friderike 2023: Compromise in Political Theory. In: Political Studies Review. 21/3, S. 594–607.

Warnick, Bryan 2022: Epistemic Humility and Democratic Education. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. 83–100.

Wegerif, Rupert 2022: Beyond Democracy: Education as Design for Dialogue. In: Culp, Julian/Drerup, Johannes/de Groot, Isolde/Schinkel, Andreas/Yacek, Douglas (Hg.): Liberal Democratic Education: A Paradigm in Crisis. Leiden, S. 157–179.

Weinstock, Daniel 2013: On the Possibility of Principled Moral Compromise. In: Critical Review of International Social and Political Philosophy. 16/4, S. 537–556.

Willems, Ulrich 2026: The Concept of Compromise Revisited. In: de Boer, Jan-Hendryk/Westphal, Manon/Jacoby, Julia Mariko/Mause, Karsten/Zeppenfeld, Stefan (Hg.): History and Theory of Compromise. Berlin, S. 13–44.

Willems, Ulrich/Schneider, Ute 2023: »Eine der größten Erfindungen der Menschheit«. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Themenblätter im Unterricht. 137, S. 3-–5.

Zanetti, Véronique 2022: Spielarten des Kompromisses. Frankfurt a. M.

blackpilled, activated

Verlust und Bewältigung politischer Erfahrung in rechtslibertärer Meme-Kultur

Robert Ueffing, Annegret Jansen, Nikolaj Schulte-Wörmann, Sven Rößler

> »It's so confusing, isn't it? So much going on, so much to say, and all of it happening so quickly. The pace of oppression outstrips our ability to understand it and that is the real trick of the imperial thought machine. It's easier to hide behind forty atrocities than a single incident.«
> Nimek, Star Wars Andor, S1:E05, 2021

Das menschgewordene Meme

In Schockstarre blicken wir fassungslos auf die Implosion der vormals für die stabilste gehaltene demokratische Schutzmacht der Welt. Vergleiche mit der nur sogenannten ›Machtergreifung‹ des Nationalsozialismus, die doch ebenfalls viel eher eine Machtübertragung war, zwingen sich nicht nur auf, sie werden regelrecht inszeniert. Die Parallelen sind frappant (vgl. Mason 2021): Im Siegestaumel der Inauguration des 47. Präsidenten der Vereinigten Staaten von Amerika am 20. Januar 2025 zeigte Elon Musk in seiner Rede einen ›römischen Gruß‹ in Richtung des Publikums und grüßte danach Trump direkt – wie seinen Führer. In ›Trump zwei‹ konturiert sich – nach Marx' bekanntem Diktum – allem Anschein nach die Physiognomie der Postapokalypse: »Hegel bemerkt irgendwo, daß alle großen weltgeschichtlichen Tatsachen und Personen sich sozusagen zweimal ereignen. Er hat vergessen hinzuzufügen: das eine Mal als Tragödie, das andere Mal als Farce.« (Marx 1960, 115) Ist es die Freude an der Transgression und ein Beispiel für das Ausreizen der Meinungsfreiheit, als deren vehementester Fürsprecher Musk sich selbst verstehen will? Während noch über seine Intention spekuliert wurde, gingen Musk und die Mitstreiter*innen Trumps umgehend daran, die Institutionen der amerikani-

schen Demokratie zu schleifen – in einem als rechtspopulistische Regierungs- und autoritäre Übernahmestrategie des ›Project 2025‹ gezielt überfordernden Tempo und radikal: *Flood the Zone with Shit* (Steve Bannon). Will man also dieser Strategie nicht auf den Leim gehen und mit Faktenchecks immer nur *hinterher* eilen oder gar erleichtert sein, wenn es am Ende nur ›nicht ganz so schlimm‹ gekommen sein sollte – aber eben doch viel schlimmer als je zuvor befürchtet werden musste –, muss man sich mit der Entstehung dieser Bewegung auseinandersetzen, um ihre Erfolge überhaupt zu verstehen.

Musk referiert regelmäßig auf die Sprache und Symbolik, Vorstellungen und Narrationen von Netzkulturen und ist ein Meister darin, sein Publikum zu adressieren. Internet-Communitys haben zu den ›metapolitischen‹ Diskursverschiebungen – also der allein auf Disruption zielenden Überwindung konkreter politischer Inhalte – einen maßgeblichen Beitrag geleistet. Das Internet hat mittlerweile seine »hegemoniale Phase« (Lovink 2019, 32) erreicht und wird durch die Zunahme von auf KI basierenden Dienstleistungen seine Bedeutung als Ort der Meinungsbildung weiter zementieren. Doch die utopischen Hoffnungen, die mit den Möglichkeiten des Internets im Hinblick auf Partizipation, Entfaltung und Demokratie verbunden waren, sind verflogen (vgl. ebd., 27). Sie haben sich ins Gegenteil verkehrt. Wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts haben faschistische Bewegungen es verstanden, die Möglichkeiten neuer Massenmedien gezielt für sich zu nutzen. Ein breites Spektrum von libertär-rechten Strömungen übt seit Anfang der 2010er-Jahre einen erheblichen Einfluss auf verschiedene Bereiche des Internets aus und beeinflusst in unterschiedlichen Formen von dort die Öffentlichkeit insgesamt. Diese Bewegung hat sich zu einer neuen Form des Faschismus entwickelt. Sie ist organisiert als ein dezentrales Netzwerk. Sie besitzt austauschbares Führungspersonal. Sie betreibt einen Kulturkampf als *Meme War*, schürt Ressentiments durch Desinformation und Emotionen und ist auf allen Plattformen zu finden. Dabei hat sie in den letzten Jahren zum Entstehen einer Gegenöffentlichkeit beigetragen (vgl. Benkler u. a. 2018, 13 f.), die die klassischen Medien durch die Zunahme des Einflusses von Social Media überholt. Diese Sphäre bietet dabei eine umfängliche ›alternative‹ Sicht auf die Welt (vgl. Strick 2021, 19). Es bringt nichts mehr, Content von den Plattformen zu verbannen – ein Mittel, das einige Zeit vielleicht noch Erfolg versprechend schien –, denn die Plattformen sind mittlerweile selbst im Eigentum relevanter Akteur*innen. Gegenwehr ist schwer, wenn Algorithmen nicht Kontroversen abbilden, sondern Präferenzen radikalisieren. Das kulturelle Bündnis mit den Libertären des Silicon Valleys verleiht dem trumpistischen

Faschismus eine reale politische Macht. Die neuen Allianzen zwischen MAGA-Bewegung, rechtslibertären ›Tech-Bros‹ und Evangelikalen – und in der Bundesrepublik der AfD mit ihrem selbst erklärten ›Vorfeld‹ – entfalten ihre Macht auf digitalen Plattformen, die politische Diskurse neu strukturieren.

Der vorliegende Beitrag beschreibt die zentrale Bedeutung der Meme-Kultur und neurechter Kommunikationsstrategien für das Vordringen eines neuen Faschismus, der Dynamiken einer fragmentierten, identitätspolitisch aufgeladenen und postpolitischen Öffentlichkeit zu nutzen weiß. Die aufgeworfene Thematik steht dabei in einem doppelten Verhältnis zur Figur der Post-/Apokalypse: Zum einen stellen die Erosion (der Idee) der liberalen Demokratie, die Implosion des öffentlichen Raums und de facto Verunmöglichung einer politischen Willensbildung durch Algorithmen, Filterblasen, Echokammern tatsächlich apokalyptische Bedingungen dar. Aufgrund der Macht der Plattformen sowie der faschistischen Unterwanderung des digitalen öffentlichen Raums zeichnet sich ein ›point of no return‹ ab, wenn die demokratischen Wege des Widerspruchs nicht (mehr) gegangen werden (können). Zum anderen wird zeitgleich ein apokalyptischer ›Untergang des Abendlandes‹ von rechtsextremen Kräften ideologisch behauptet und als ›große Erzählung‹ zu etablieren versucht. Dies geschah und geschieht in der rechtslibertären Meme-Kultur an den ehemals subkulturellen Orten des Internets und heute popkulturell mit einem Arsenal an Codes und Symboliken, die sich fortwährend erneuern und um Anschlussfähigkeit bemüht sind (›All your symbols are belong to us‹).

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt Memes als Medium, Artefakt und Subkultur beschrieben (1.) und nachfolgend die Genese rechter Meme-Kultur nachgezeichnet. Ausgehend vom sogenannten *Gamergate* als Schlüsselereignis für die Koalition der libertären Netzkultur mit Rechtsextremen vor über zehn Jahren (2.), über den *Great Meme War* (3.) hin zum neurechten *Doomerism* der Degeneration (4.) werden zentrale Momente eines Kulturkampfes und Ausbaus rechter Gegenöffentlichkeiten vorgestellt. Deren Zurückwirken ins ›Analoge‹ (5.) bereitet schließlich den – notwendig unbefriedigenden – Schluss am Ende vor, der die Frage nach dem lernenden, suchenden und findenden Subjekt in der Postapokalypse stellt und schließlich auch Konsequenzen für eine gegenwartsadäquate Politische Bildung skizziert.

1. Meme-Kultur: Ein neues Medium entsteht

Zu Beginn der 2000er-Jahre formierte sich eine durch den Austausch von Animationen, Bildern und Videos gekennzeichnete Subkultur aus verschiedenen Bereichen des Internets. Ähnlich wie durch die Einführung des Buchdrucks haben zuvor ungehörte Stimmen eine Möglichkeit bekommen, sich zu artikulieren. Über das Verbreiten, Remixen und Neuinterpretieren dieser Medieninhalte begannen Mitglieder auf Foren in einer eigenen Sprache zu kommunizieren. Dieser Content wurde schnell auf verschiedenen Plattformen des Internets populär und zum Kern dessen, was heute unter *Meme* verstanden wird (vgl. Sip 2014, 46). Memes können definiert werden als populäre, weitverbreitete kulturelle Artefakte in Form digitaler Medieninhalte, aber auch als bestimmte Verhaltensweisen, Praktiken und Phrasen im Internet (vgl. Shifman 2014, 2). Sie werden im Unterschied zu viralen Inhalten nicht nur einfach verlinkt oder durch Kopieren weitergegeben, sondern verändert, erweitert, in einen neuen Kontext gesetzt. Die Konzeptualisierung als offenes Werk und das Partizipieren am Entstehungs- und Verbreitungsprozess sind eine wichtige Komponente für ihren Erfolg (vgl. Goriunova 2013, 80). Um erfolgreich zu sein, das heißt, um sich zu verbreiten, bedienen sich Memes häufig des Humors oder rufen andere hocherregende Emotionen hervor (vgl. Shifman 2014, 62 f.). Indem sie die Netz-Communitys wie kein anderes Medium miteinander verknüpften, trugen Memes im Netz zur Entwicklung einer neuen Öffentlichkeit bei. In selektiven Aushandlungsprozessen etablierten sich geteilte Symbole und Codes; spezifische Werte und Normen bildeten sich aus (vgl. Sip 2014, 48). Ihre Wirkung entfalten sie über ihr massenhaftes Auftreten, während sie ineinander verschränkte Botschaften transportieren. Memes sind als Bündel an Referenzen voller Intertextualität oftmals schwer zu entschlüsseln und verlangen eine neue Form der Literalität (vgl. Lankshear/Knobel 2007, 3). Sie vermitteln, wie im digitalen Umfeld wahrgenommen, bewertet und gehandelt wird, und ermöglichen es so, Selbst- und Fremdzuschreibungen zu festigen, die eine wichtige Rolle bei der Ausbildung von Gruppenidentität spielen.

Nach einer Untersuchung von Ryan Milner (2013a, 78) bestand die Mehrheit der an der Meme-Subkultur Partizipierenden in dieser Zeit primär aus weißen, cis-männlichen, jungen Erwachsenen. Ihre Selbstbeschreibung folgte einem Archetyp, den die ersten User des Netzes in den 1980ern bereits etabliert hatten: der rational-intelligente, technikaffine Nerd mit randständigen Interessen, dessen technische Fähigkeiten bei Weitem seine sozialen und romantischen übertreffen (vgl. Milner 2013b, 2359 f.). Trotz einer Vielzahl an

unterschiedlichen Stimmen in der Meme-Subkultur gab es eine deutliche Vorstellung von Insidern und Outsidern. Abgegrenzt wurde sich gegen eine technisch unvermögende ältere Generation, eine naive jüngere Generation sowie gegen sportliche und sexuell erfolgreiche Männer, die als *Chads* bezeichnet wurden. Viele Memes durchzog zudem ein Diskurs, der Frauen als Außenstehende markierte. Zunächst wurden – vor allem junge, weiße – Frauen als unerreichbares Objekt der Begierde unter dem Konzept der *friendzone*[1] beschrieben. Zugleich wurden sie unter dem Slogan ›*Women Logic*‹ als oberflächlich, irrational und selbstbezogen dargestellt. Darauf folgte, dass sie, wie das Meme *Just Girly Things* verdeutlichte, gesellschaftliche Vorteile genießen würden (vgl. Milner 2013a, 87 f.).

Für die Subkultur zentrale Plattformen wie *4chan*, *Reddit* und andere miteinander im Austausch stehende Imageboards brachten technisch versierte Kollektive hervor, die sich in ›Troll‹-Aktionen darauf spezialisierten, subversiv Einfluss auf öffentliche Kommunikation zu nehmen oder sie zu stören. Stark vereinfacht handelt es sich beim *trolling* um eine Praxis, bei der eine starke emotionale Reaktion bei dem adressierten Opfer ausgelöst werden soll. Anonyme Kollektive wie *Anonymous* spielten gekonnt mit Information und Desinformation. Dabei sind ihre Aktionen nicht immer durch eine politische Agenda motiviert gewesen, oftmals war eine »Logic of the Lulz« (ebd., 62) der Antrieb für Handlungen, die sich gegen Außenstehende richten, Kommunikationsabläufe stören und dem eigenen Amüsement dienen, welches in Schadenfreude oder an der Konventionsverletzung bestand.

2. Gamergate: Die Koalition der Trolle

2014 änderte sich in der Meme-Subkultur das Klima fast schlagartig. Bis dahin hatte diese sich eher aufseiten linker oder liberaler Bewegungen positioniert und beispielsweise die Wahlkampagne Barack Obamas 2008, die *Occupy*-Bewegung oder den Arabischen Frühling unterstützt (vgl. Wiedemann 2017, 110). Nun nahmen Tendenzen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auf verschiedensten Internetplattformen rapide zu (vgl. Shifman/Boxman-Shabtai 2015, 521 ff.). Als Startschuss dafür kann *Gamergate* verstanden werden.

1 Siehe jeweils zu den Meme-Konzepten, auch im Folgenden: https://www.knowyourmeme.com/. Kommerziell betrieben, bietet diese zentrale Enzyklopädie für Internetkultur die größte kuratierte Übersicht von Memes.

Vorgeblich eine Kontroverse um mangelndes Ethos innerhalb des Computerspiele-Journalismus, bei der sich eine Spiele-Entwicklerin durch Sex Vorteile verschafft haben soll, war es vielmehr eine Kampagne, die auf den Ausschluss antirassistischer und antisexistischer Ansprüche zielte. Ausgehend von einem recht kleinen Kreis misogyner Personen wurde versucht, die Meme-Subkultur im Kampf gegen ›den Feminismus‹ zu mobilisieren. Dafür wurde das Narrativ verbreitet, es handele sich um einen Abwehrkampf gegen das feindliche Eindringen von Feministinnen und indoktrinierter Verbündeter, den *Social Justice Warriors*, in den Raum der *Nerds* und *Gamer*. Es wurde das Gefühl erzeugt, hier würden sich ›autochthone Bewohner*innen‹ des Internets, die einfach nur ihren Hobbys frönen möchten, einem Machtapparat aus etablierten Medien, Politik und Wissenschaft gegenübersehen, der sie kolonisieren möchte (vgl. Strick 2021, 220). Gleichzeitig verengte sich die vorher sehr viel diversere Nerdkultur auf eine ›Identität‹, die nun exklusiv weiß, cis-männlich und heterosexuell verstanden wurde. Innerhalb von wenigen Wochen wurden die Orte der Meme-Subkultur von antifeministischem Content dominiert; oft hergestellt von Personen, die selbst gerade erst radikalisiert wurden bzw. sich hierdurch weiter radikalisierten. Die Debatte wurde hoch emotional geführt und eskalierte in intensiven Hasskampagnen, Morddrohungen und Angriffen gegen einzelne Frauen, die zum Rückzug aus der digitalen Öffentlichkeit gezwungen werden sollten.

Vielen Beobachter*innen des Geschehens fiel es zunächst schwer, die *Gamergate*-Bewegung einzuordnen. Angela Nagle beschreibt sie als »eine seltsame Avantgarde aus jugendlichen Videospieler_innen, unter Pseudonymen Hakenkreuze postende Anime-Liebhaber_innen, ironischen South-Park-Konservativen, antifeministischen Witzbolden, nerdigen Belästiger_innen und Meme-fabrizierenden Trollen […]« (Nagle 2018, 9). Die Motivationen und Überzeugungen dieser Strömung waren heterogen, aber geeint durch das geteilte Feindbild des (Queer-)Feminismus sowie durch die Ablehnung einer behaupteten Einschränkung der Meinungsfreiheit, worunter auch das Recht zur Verbreitung rassistischer und sexistischer Inhalte verstanden wurde. Mit der Gestalt der ›Feministin‹ wurde ein konkretes Feindbild geschaffen, abgelöst von jeglicher Realität, aber in der imaginierten Vorstellung einer allgegenwärtigen Bedrohung. *Gamergate* markiert den Beginn der Koalition libertärer Kollektive der Imageboards mit der extremen Rechten, die sich aus der Debatte heraus als *Alt-Right* neu formierte (vgl. Benkler u. a. 2018, 346 f.). Dabei prägte *Gamergate* maßgeblich den heutigen »Gefühls- und Rhetorikmodus rechtsextremer Agitation« (Strick 2021, 220) in sozialen Medien.

Mehrere Akteur*innen der Alt-Right begannen ihre politische Karriere mit YouTube-Videobeiträgen im Zusammenhang mit *Gamergate*. Für sie war es auch ein lukratives Geschäftsmodell. In der Folgezeit besuchten sie politische Veranstaltungen, um ihre links-liberalen Gegner*innen vor laufender Kamera in Widersprüche zu verwickeln. Ihre Rhetorik war gespickt mit den Slogans der Meme-Kultur (›Feminism is cancer‹, ›Facts matter, not your feelings‹). Lauren Southern, Paul Joseph Watson, Carl Benjamin, Milo Yiannopoulos, Ben Shapiro, Steven Crowder und andere waren sehr erfolgreich darin, ihre politischen Gegner vorzuführen, was als ›*owning the libs*‹ gefeiert wurde. Sie verstanden es, einen 2012 neu eingeführten Algorithmus von YouTube gezielt zu nutzen: Um Besucher*innen länger auf der Plattform zu halten, wurden durch den Algorithmus Videos mit immer emotionalisierenderen Inhalten vorgeschlagen. Ausschnitte dieser Videos wurden wiederum auf den Imageboards veröffentlicht. Durch Rückkopplungseffekte verschoben sich die Diskurse auf vielen Imageboards dadurch weiter nach rechts, hin zur pseudopluralen Diskurshoheit eines breiten Spektrums rechtslibertärer Meinungen (vgl. Nagle 2018, 61 f.). Zudem wurden nun konservative bis rechtsextreme Medieninstitutionen wie *Fox News* oder *Breitbart News* aufmerksam und gaben den rechten Influencer*innen eine zusätzliche Bühne. Aus den Kanälen der libertären Netzkultur, dem Social Media-Content der Alt-Right und den ›klassischen‹, rechtskonservativen Medien bildete sich eine eigene Mediensphäre aus (vgl. Benkler u. a. 2018; Strick 2021, 19).

3. *redpilled*: The Great Meme War

In der Folge von *Gamergate* wurden immer weitere politische Ereignisse in die Erzählungen der neuen Bewegung eingewoben. Der militärische Erfolg des sogenannten Islamischen Staats und dessen terroristische Anschläge in Europa führten zu einer deutlichen Verstärkung der Ablehnung des (politischen) Islams bis hin zum antimuslimischen Rassismus. Das Aufkommen der Black-Lives-Matter-Bewegung in den USA befeuerte den Rassismus gegen Schwarze. Die ›Flüchtlingskrise‹ 2015 wurde als Invasion beschrieben und als ein Beleg herangezogen, dass die rechtsextremen Verschwörungserzählungen des ›großen Austauschs‹ zuträfen. Gegen diese Entwicklungen wurden ein *Great Meme War* ausgerufen und dessen jeweilige Ereignisse in eigenen Wikis dokumentiert (vgl. Schmidt 2021, 2). Die Bildästhetik der Meme-Kultur vermischte

sich mit klassischen Elementen der Militarisierung (vgl. Abb. 1)[2], vor allem mit den Propagandaplakaten der Weltkriege. Figuren des Meme-Kanons, wie *Pepe the Frog*, wurden dafür vereinnahmt, bis sie als authentische Repräsentanten galten. Die libertäre Rechte übernahm einfach alle Symbole und brachte Gegenstimmen so zum Verschwinden: Ihre Narrative blieben nicht ohne Widerspruch, waren aber als Großerzählung konkurrenzlos. Im Rennen um die Präsidentschaft der Vereinigten Staaten schlug sich diese Bewegung auf die Seite Donald Trumps. Nach dessen Sieg feierten sie, sie hätten in der größten Troll-Aktion ihrer Geschichte den *God-Emperor* ihrer Memes (vgl. Abb. 2) zum Präsidenten gemacht.

Abb. 1: Today's Normie is Tomorrow's Fren by CLINTONkilledEPSTIEN [!]

Quelle: https://www.memedroid.com/memes/detail/3173756/I-want-YOU-for-the-meme-wars [zuletzt: 04.02.2026]

Abb. 2: God Emperor Trump

Quelle: https://knowyourmeme.com/memes/god-emperor-trump [zuletzt: 04.02.2026]

2 ›FREN‹ kann für ›Freund‹ stehen, aber auch für ›Far Right Ethno Nationalist‹.

Der Prozess der Radikalisierung und Zuwendung zu den Medieninhalten der libertären Rechten als primärer Informationsquelle wurde als ›Einnehmen der *Redpill*‹ verstanden. Das ist eine Referenz auf den Film *The Matrix* (1999) und eine Metapher für das Aufwachen aus einer Scheinrealität. Den Prozess der Radikalisierung innerhalb dieser Bewegung beschreibt der YouTuber Ian Danksin in dem Videoessay *The Alt-Right Playbook: How to Radicalize a Normie*[3]. Um die Wirkung der *Redpill* zu erklären, verwendet er das Bild einer Zwiebel: Sie stellt Schichten von zunehmend extremeren Überzeugungen dar, die von Personen angenommen werden, während sie sich tiefer in die Vorstellungswelten der Bewegung begeben. Beim Radikalisierungsprozess stoßen diese Personen auf multiple Themen zu verschiedenen Zeitpunkten. Jede Schicht wird mit dem Einnehmen der ›eigentlichen‹ *Redpill* gleichgesetzt und verkauft sich als die letztendliche Wahrheit. Die tieferen Schichten bestreiten die Gültigkeit der vorhergehenden Schichten. Das Herz der Zwiebel, das tiefste Level der Radikalisierung, ist die antisemitische Erzählung von der ›jüdischen Weltverschwörung‹. Gegenüber Außenstehenden geben sich die Mitglieder gemäßigt und behaupten, dass die radikaleren Überzeugungsmodelle gar nicht existierten oder nur die Unterstellungen überreagierender Liberaler seien. Sich auf scheinbar harmlose oder ironische beziehungsweise mehrdeutig (*dog whistle*) bleibende Positionen zurückziehen, ist ein rhetorisches Kernelement der Alt-Right, die ganz genau weiß, wo die Grenzen des Sagbaren liegen, auch wenn sie diese im nächsten Moment wieder verletzt. Simon Strick definiert sie deswegen als Teil eines neuen, »reflexiven Faschismus« (Strick 2021, 106).

Neben Internetforen und Kanälen der Social Media wurde der Konflikt zunehmend auch auf die Straße getragen. Zu großen Schlachten stilisiert und medial ausgeschlachtet wurden Ereignisse wie *The Battle of Berkeley* in Los Angeles oder *Unite the Right* in Charlottesville 2017. Mit Anspielungen auf Meme-Kultur gespickte Kostüme gehörten bei den rechtsextremen Schlägertrupps wie selbstverständlich dazu. Die *Proud Boys* und die *Boogaloo*-Bewegung bildeten dabei eine Brücke zwischen der Online-Bewegung und den alteingesessenen rechtsextremen Bünden und Milizen. Zum Radikalisierungsprozess der Bewegung gehören auch terroristische Attentate wie in Christchurch, Hanau oder Halle. Für die Attentäter waren Imageboards die zentralen medialen Bezugspunkte ihrer Selbstpräsentation. Ihre Botschaften enthalten direkte Bezüge zur Meme-Subkultur. Der Attentäter von Halle stellt sich zu Beginn

3 https://www.youtube.com/watch?v=P55t6eryY3g [zuletzt: 04.02.2026].

seines Livestreams etwa vor mit: »Hey, my name is Anon. And I think the Holocaust never happened«. ›Anon‹ ist eine kollektive Selbstbezeichnung der User*innen auf *4chan*, wo per default – also voreingestellt – unter dem Pseudonym *Anonymous* veröffentlicht wird. Auf *4chan* und anderen Imageboards wurden beständig neue Strategien beraten, um immer breiteren Kreisen in der Gesellschaft die *Redpill* zu verabreichen. Der Erfolg von Verschwörungstheorien wie um *QAnon* oder *Pizzagate* verdeutlichen, dass dort absurdeste Narrative entstehen, die auch ältere, mit den Kommunikationsstrategien von *Trollen* und *Shitpostern* unerfahrene Personen massiv beeinflussen können.

Der Sturm des Kapitols am 6. Januar 2021 sowie die angeführten terroristischen Attentate haben dafür gesorgt, dass der Druck auf Netzbetreiber*innen durch die Politik stieg, um die Veröffentlichung von rechtsextremistischen Inhalten zu unterbinden. Als Konsequenz zogen sich die bereits Radikalisierten auf abgeschirmte Plattformen wie *Discord* oder *Telegram* zurück. In leichter zugänglichen Bereichen des Internets erscheint der libertär-rechte Content moderater, gern als Lifestyle- und Selbstoptimierungsangebot. Hier – etwa bei Jordan Peterson und Andrew Tate – geht es dann vordergründig um ein vermeintliches Problem mit ›Männlichkeit‹.

4. *blackpilled*: Degeneration, Doomerism … und der Verlust von Männlichkeit

In seiner Rede bei der Vereidigung Donald Trumps sprach Elon Musk davon, dass diese Wahl eine Weggabelung der menschlichen Zivilisation bedeute. »This was no ordinary victory. This was a fork in the road of human civilization. […] It is thanks to you that the future of civilization is assured.«[4] Der Anspruch Musks, die Zivilisation retten zu wollen, muss vor dem Hintergrund von Untergangsszenarien gesehen werden, die in der libertären Rechten zum Kern ihrer Gegenwartsdiagnose gehören: Im neuen Faschismus werden westliche Demokratien als wesentlich degeneriert beschrieben.

Hiermit wird an einen antimodernen Diskurs angeknüpft, der die Moderne von Anbeginn begleitet: Die Vorstellung von ›Degeneration‹ wurde im 19. Jahrhundert parallel zu der von Evolution entwickelt, gleichsam als ihre »Schattenseite« (Chamberlin/Gilman 1985). Die Vorstellung von Verfall, Untergang und ›Entartung‹ lehnt sich stark an die zeitgenössischen biologischen

4 https://x.com/elonmusk/status/1881568681773445223 [zuletzt: 04.02.2026].

oder medizinischen Theorien an. Abweichend gewertetes Sexualverhalten und rassistische Überlegungen spielen in diesen pseudowissenschaftlichen Erklärungsversuchen von Beginn an eine große Rolle (vgl. Gilman 1985, 79). Maßstab sind vor allem die eigenen Moralvorstellungen: Nach außen wird die Überlegenheit gegenüber den Kolonialisierten behauptet, im Innern die eigene Gesellschaft nach ›entwicklungshemmenden‹ Faktoren durchforstet und mit naturwissenschaftlicher Autorität werden Behinderte, Prostituierte, Kriminelle oder die Armutsbevölkerung der Großstädte als ›Degenerierte‹ stigmatisiert (vgl. Stepan 1985, 97). Der Sorge vor Degeneration kam bei der Ausbildung des frühen Faschismus eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Griffin 1991, 26 f.). Auch das rechtslibertäre Angebot einer Krisen-›Bewältigung‹ greift nun ganz zentral auf das Motiv zurück, wie an drei Beispielen ausgeführt werden soll:

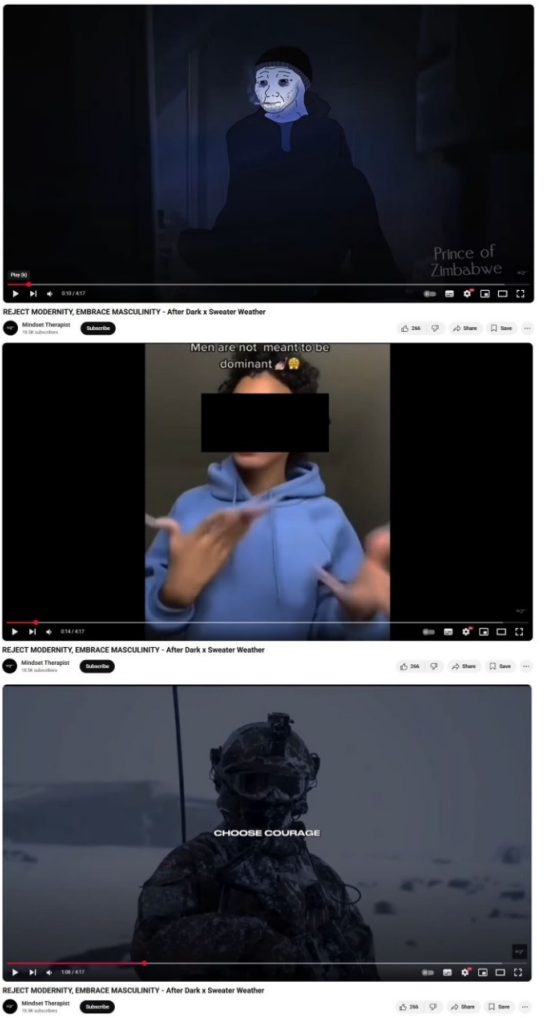
Abb. 3: Swole Doge vs. Cheems

Quelle: https://knowyourmeme.com/memes/swole-doge-vs-cheems [zuletzt: 04.02.2026]

Das erste Beispiel ist das 2020 erschaffene und populäre Meme *Swole Doge vs. Cheems* (vgl. Abb. 3). Beide Figuren basieren auf *Doge*, das 2012 zu den populärsten Memes gehörte und von dem es eine eigene Krypto-Währung

gibt, die Elon Musk immer wieder öffentlich unterstützt und nach dem er schließlich auch sein Department of Government Efficiency benannt hat. *Swole Doge* ist eine parodistische Variation des *Chad*, die Personifizierung eines attraktiven, selbstbewussten und erfolgreichen Mannes. Zwischen 2012 und 2019 hat die Figur in der Subkultur eine Neubewertung erfahren. Sie verkörpert nicht mehr etwas, von dem sich Nerds abgrenzen, sondern Eigenschaften, die als erstrebenswert angesehen werden. *Cheems* dagegen repräsentiert Beta-Männlichkeit: *Cheems* steht für Erfolglosigkeit bei Frauen, physische Verkümmerung und Passivität. Besonders in den Vorstellungen der *Incel*-Bewegung (›involuntary celibate‹), die sich selbst als *Betas* verstehen, vertritt *Chad* die bedrohliche Männlichkeit und Unabhängigkeit der Anderen (›Alphas‹). *Swole Doge vs. Cheems* beschreibt die Veränderung von Personen, Institutionen oder Gesellschaften im Verlauf der Zeit. Es wird ein Bild vergangener Stärke konstruiert und durch den muskelbepackten *Swole Doge* repräsentiert, der als maximalkontrastive Folie zu einem niedlichen, also ›schwachen‹ *Cheems* fungiert. Schon in der Herstellungsformel dieses Memes steht eine ruhmreiche Vergangenheit der lächerlichen Gegenwart gegenüber. Zu den häufig aufgegriffen Elementen dieses Memes gehört die ›Verweichlichung‹ von Männern, welche durch progressive Bewegungen indoktriniert worden seien und unter den angeblich durch Feminismus, Antirassismus und politische Korrektheit geprägten gesellschaftlichen Bedingungen litten. Finanzielle Aspekte wie ein unerreichbares Eigenheim sind ebenfalls häufig Thema. Die verbreitete Angst vor einem Niedergang geht mit einem Bedauern des Verlusts vermeintlicher ethnischer Homogenität und traditioneller männlicher Tugenden einher. Zu den als ›männlich‹ codierten Eigenschaften gehören vor allem Stärke und Durchsetzungsvermögen bis zur Dominanz, die als wünschenswert angesehen werden.

Abb. 4: Screenshots aus REJECT MODERNITY, EMBRACE MASCULINITY – After Dark x Sweater Weather von Mindset Therapist



Quelle: https://youtu.be/YoDXwwBddBA?si=6v8fxpvZxb2zu1sj, [zuletzt: 04.02.2026] – Person im mittleren Bild von uns unkenntlich gemacht.

Eher im Sinne einer Subjektkultur, die auf gegenwärtige Ohnmachtserfahrungen rekurriert, ist der *Doomer* (vgl. Abb. 4, oberes Bild) anzusehen: ein Meme-Charakter von 2018, der zur Gruppe der *Wojak*-Figuren gehört, deren erste Zeichnung wiederum bereits 2009 veröffentlicht wurde. *Wojaks* stellen unterschiedliche stereotype Vorstellungen von Personengruppen dar. Der *Doomer* steht für einen Zustand sozialer Isolation und die blanke Hoffnungslosigkeit junger Männer und tritt als melancholischer bis depressiver Charakter in zahlreichen Memes und Videos auf. Neben der fehlenden beruflichen Karriere leidet der *Doomer* am häufigsten darunter, keine Partnerin zu ›bekommen‹. Die (unerfüllbare) Sehnsucht gilt häufig einer ›traditionellen‹ – nicht modernen – Frau, der sogenannten T*radwife*. Die im *Doomer* personifizierte Vergeblichkeit mündet schließlich im affirmierenden Konzept der *Blackpill*. Es wird vor allem als Sprachbild verwendet, weniger visuell. Die *Black-* spiegelt die *Redpill*: Sie steht als bittere Pille für eine fatalistische, nihilistische Weltsicht und wird häufig von *Incels* oder in Bezug auf *Incels* verwendet. Re-naturalisierend geht die Erzählung der *Blackpill* davon aus, dass es für nicht durchsetzungsstarke, weniger attraktive Männer keinen Erfolg bei Frauen geben könne, egal was diese auch versuchten. Selbsthass und Suizid sind aufgrund hoffnungsloser Einsamkeit häufige Themen. Diese Mischung aus Selbstmitleid, Selbst- und Frauenhass und absoluter Bedeutungslosigkeit hat ebenfalls zu mehreren terroristischen Aktionen geführt.

Das letzte Beispiel für Degenerationserzählungen als Gegenwartsdeutung sind Bilder und Videos, die sich unter dem häufig verwendeten Slogan *reject modernity – embrace masculinity* zusammenfassen lassen. Hier wird direkt im Titel postuliert, dass sich Moderne und Männlichkeit ausschließen. In kurzen Clips zum Song My Little Dark Age der Band MGMT oder *After Dark* des Künstlers Mr.Kitty werden dazu mitunter im Millisekunden-Takt Bildfolgen aneinandergereiht (vgl. Abb. 4), deren Ausgangspunkt oft die Darstellung des hoffnungslosen *Doomers* ist. Es wird die gefühlte Problemlage gezeigt, dazu gehören Bilder von Transfrauen, Feministinnen, Flüchtlingsbooten oder brennenden Vorstädten. Bilder der glorifizierten Vergangenheit schließen sich nun an. Sie stammen aus Historienfilmen, Sachbüchern und Comics und zeigen beispielsweise antike Statuen oder Gemälde der europäischen Kunstgeschichte. Häufig werden kriegerische oder muskelbepackte Männer gezeigt. Die Botschaft ist: ›Richtige‹ Männer brauchen in dieser Welt einen Körperpanzer (vgl. zu den Traditionslinien Theweleit 2000). Bodybuilding wird entsprechend als Lösungsstrategie für komplexe Probleme angeboten. Am Ende der Videos ist der vormals depressive *Doomer* ›geheilt‹ und geht einer besseren Zukunft ent-

gegen. Der Selbsthass und die Hoffnungslosigkeit der *Blackpill* und des *Doomers* werden hier in das Versprechen umgeleitet, die ›Scheinrealität‹ der liberalen Moderne hinter sich zu lassen.

Es ist – im Medium der Übersättigung durch neu-rechte Ideologie – abermals zu einer Umkehrung im dominierenden Wertesystem des Contentstroms gekommen, in welchem der muskulöse und unabhängige (weiße) Mann nun doch noch zu jenem Ideal geworden ist, das er in der Meme-Kultur der 2000er-Jahre gerade eben nicht war. Die angebotene Lösungsstrategie entspricht einer Selbstoptimierung. Auch vormals zentrale Werte wie radikale Informationsfreiheit oder Partizipation werden von offen völkisch-autoritären oder sozialdarwinistisch-kapitalistischen Vorstellungen verdrängt.

5. *activated:* Vom Feed auf die Straße in die Parlamente – in die Schule und zurück

Abb. 5: Clown Pepe mit NPC

Quelle: https://knowyourmeme.com/photos/2308930-clown-pepe-honk-honk-clown-world [zuletzt: 04.02.2026]

Die Streifzüge an den rechtslibertären Rändern liberaler Öffentlichkeiten aus den etwa letzten zwei Jahrzehnten haben einen Einblick darin gegeben,

welche Dynamiken einer Gegenwart vorausgingen, die später einmal als der *neue* Faschismus bezeichnet werden wird. Rechte Untergangsvorstellungen und die affektive Abwehr gegen mit der liberalen Moderne verbundene Gesellschaftsentwürfe erhalten in vielen Memes ein vermeintlich humoristisches Gewand, was zur Enttabuisierung und Normalisierung sowie Immunisierung gegenüber Kritik beiträgt. In nihilistischer Manier werden die politische Wirklichkeit und die eigene Existenz als ›cosmic joke › inszeniert (vgl. Abb. 5). Die Genese der sukzessiven Radikalisierung von Online-Subkulturen (Abschnitte 2.–4.) hat gezeigt, dass sich Rechtsextreme der Popkultur zur Verbreitung der Ideologien nicht nur bedienen, sondern auch, dass Rechtsextremismus integraler Bestandteil der Popkultur geworden ist.

Diese neurechten Kommunikationsstrategien verfangen aus unterschiedlichen Gründen, doch ihre ›kulturelle‹ Ausrichtung kann als entscheidend für den Erfolg bei jüngeren Menschen gelten. Rechte Memes halten zum einen ein Sinn- und Identitätsangebot bereit, das die Ambivalenzen der Gegenwart zugunsten einer mobilisierenden und auf Eskalation zielenden Apokalypsediagnose in einer selbstwertdienlichen Pose der Überlegenheit ausdeutet. Zum anderen bieten rechte Netzwerke eine partizipative Kultur, etwa wenn Memes weiterentwickelt und durch die Anerkennung anderer gewürdigt werden (vgl. dazu auch Schilk 2024; Ipsen u. a. 2017). Ermöglicht werden so nicht nur Momente der Identitätsbildung und des Gefühls von Nestwärme in einer ›Gemeinschaft‹, sondern auch Erfahrungen der Selbstwirksamkeit und Selbstbehauptung im digitalen Raum. All jenes trägt auf popkultureller, vorpolitischer Ebene zur politischen *Aktivierung der Subjekte* bei.

Von den subkulturellen Rändern dringen solche Praktiken ins Zentrum parteipolitischer Propaganda vor. Auch die AfD greift auf Wahlplakaten die Elemente rechter Meme-Kultur auf, wie ein Beispiel aus Mecklenburg-Vorpommern zur Europawahl zeigt (*Pepe* duscht sich selbstzufrieden in den Tränen des überforderten *crying wojak*). Der Plattform *TikTok* wird darüber hinaus eine herausragende Bedeutung für die Reichweite des rechten Projektes einer Gegenöffentlichkeit zugesprochen. Eine historische Parallele wird auch hier vom Personal selbst gezogen, wenn Erik Ahrens, Social-Media-Stratege und ehemaliger Kampagnenmanager von Maximilian Krah, bei einem Vortrag des mittlerweile aufgelösten ›Instituts für Staatspolitik‹ konstatiert: »Diese Videos finden von allein ihr Publikum. Das ist so, wie man sich 1923 gefühlt haben muss, als man das Radio für sich entdeckt hat. So fühle ich mich, wenn ich meine TikTok-Accounts anschaue.« In Bezug auf das tägliche Nutzungsverhalten von Jugendlichen hält er fest: »Man hat 90 Minuten am Tag

ein Fenster in deren Gehirn, wo man reinsenden kann.« (Schnabel/Berendsen 2024, 16)

Der digitale Faschismus (vgl. Fielitz/Marcks 2020) profitiert von der fragmentierten und postdigitalen politischen Öffentlichkeit. Der unbezweifelbare Strukturwandel weg von einer zunehmend anachronistisch anmutenden Tagesschau-Öffentlichkeit, in der zumindest die Illusion eines geteilten *sensus communis* herrschte, hin zu einem »communicative universe« (vgl. Ritzi 2023, 164 ff.) fordert die Demokratie als solche heraus. Der gegenwärtige Kampf um die Ausdeutung von Wirklichkeit spiegelt sich in einem doppelten Verhältnis auch in politischen Lernräumen wider und macht den Strukturwandel damit lerntheoretisch relevant: Es geht eben nicht nur inhaltlich um Aufklärung über ›apokalyptische Figuren‹ wie den ideologischen Topos der ›Degeneration‹, sondern auch empirisch um Politische Bildung *in* der Postapokalypse als neuer Qualität eines längst ereigneten und nicht bloß zu befürchtenden Verlustes ihrer letztlich unverfügbaren und also hier offensichtlich illusionären Voraussetzungen in einem ganz praktischen Sinne. Was passiert, wenn es immer schwieriger wird, sich auf ein Öffentlich-Gemeinsames zu beziehen? Wenn die Konstruktion und Ausdeutung von Wirklichkeit in den je individuellen digitalen Orbits der Subjekte stattfindet, die sich in Abhängigkeit zu Algorithmen, Filterblasen und Echokammern bilden und sich damit der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit entziehen? Es droht ein Politikunterricht, der einer Unterhaltung unter Wasser gleichkommt, in der die Kommunikation träge gerät und der Sinn schließlich verloren geht. Dieser Umstand ist nicht unbedingt neu: Eine Nicht-Übereinstimmung der Sichtweisen ist in der Pluralität der menschlichen Existenz wahrscheinlich (vgl. Arendt 2016) und auch im pädagogischen Verhältnis des Unterrichts ist eine allein schon altersbedingte Distanz zwischen Lehrperson und Schüler*innen gegeben. Das Anschließen an die Lebenswirklichkeiten, politische Fragen als Fragen der Lernenden ansichtig werden zu lassen und dabei das Missverstehen im Gespräch zu überbrücken – all dies sind altbekannte Aufgaben des politischen Unterrichts. In dieser politisch-pädagogischen Konstellation ist das ›Unvernehmen‹ (vgl. Rancière 2002) bereits strukturell angelegt und bedeutet ein lerntheoretisches *mismatch*. Rechte Aktivierungspolitiken verwirklichen jedoch das der Moderne inhärente Moment des Antipolitischen in letzter Konsequenz und lösen den prinzipiellen Widerspruch Politischer Bildung einseitig im Sinne ihrer Verunmöglichung auf.

Am Ende? Das lernende, suchende und findende Subjekt der Postapokalypse – und die Politische Bildung

Die aufgezeigte Genese rechter Meme-Kultur verdeutlicht, wie ein sub- zu einem popkulturellen Phänomen mit realpolitischem Einfluss avanciert. Dabei wird die Fragmentierung demokratischer Öffentlichkeiten durch Narrative rechtslibertärer *counter culture* weiter vorangetrieben, die sich als Avantgarde einer *clown world* inszeniert. Es bildet sich eine alternative Weltsicht und Mediensphäre als eine völlig neue Form von Realität, in der das Recht des Stärkeren gilt und der radikale Bruch mit dem Bestehenden gesucht wird. Dass noch über die Regulierung von Plattformen diskutiert wird, während relevante Akteur*innen der Bewegung bereits ihre Eigentümer sind, zeigt einmal mehr die Angemessenheit einer *post*apokalyptischen Perspektive. Die Synchronität zweier Post-/Apokalypse-Erzählungen – der realen apokalyptischen Bedingungen und ihrer ideologisch umgedeuteten Aufladung durch Rechtsextreme – trägt dabei sogar zu einer wechselseitigen Plausibilisierung im Sinne ›gefühlter Wahrheiten‹ bei, die die Grundlagen von Urteilsfähigkeit überhaupt zu zerstören droht.

Politische Bildungspraxis muss die Phänomene eines neuen Faschismus zur Kenntnis nehmen und die Voraussetzungen politischer Erfahrung (-sfähigkeit) in ihrer Epochenspezifik sowie aus der Perspektive lernender Subjekte verstehen. Wie verlaufen politische Sozialisation, Politisierung und Subjektivierung im ›kommunikativen Universum‹? Welche besonderen Bedürfnislagen ergeben sich angesichts einer ungewissen und nicht nur dem Gefühl nach aus den Fugen geratenen Welt? Was wird in Anbetracht des offenkundigen Scheiterns der alten Antworten im Lichte der Klimakatastrophe und des Strauchelns liberaler Demokratie, die sich der sozialen Frage gar nicht mehr stellt, an Sinnstiftung *gesucht* und stattdessen in den Kulturkämpfen der rechtslibertären Bewegungen *gefunden*? Wie kann die Sprachlosigkeit überwunden werden – und warum verfangen die rechten Antworten auf diese Frage? Ist das post-/apokalyptische Subjekt hinter einer aktivierten Fassade vor allem *blackpilled* – oder nur vor lauter Überforderung gelähmt? Verlust und Bewältigung politischer Erfahrung sind als Ausgangslage Politischer Bildung zu berücksichtigen und mit den Lernenden zu thematisieren – bevor sich diese identitätspolitische Sehnsucht einzig und allein in rechte Narrative von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verwebt. Politisch bildsamer Unterricht muss versuchen, das ›Unvernehmen‹ im gemeinsamen Diskurs zu identifizieren ohne die Zerbrochenheit der Welt zu verschleiern (vgl. Stümer

2023), das lerntheoretisch relevante *mismatch* auf diese Weise zu adressieren und so die Bedingung einer *politischen Öffentlichkeit* wenigstens *von Unterricht* zu schaffen.

Literatur

Arendt, Hannah 2016: Sokrates. Apologie der Pluralität. Berlin.

Benkler, Yochai/Faris, Robert/Roberts, Hal 2018: Network Propaganda: Manipulation, Disinformation, and Radicalization in American Politics. New York.

Chamberlin, Edward/Gilman, Sander L. (Hg.) 1985: Degeneration. The Dark Side of Progress. New York.

Daniels, Jesse 2013: Race and Racism in Internet Studies: A review critique. In: New Media & Society. 15/5, S. 695–719.

Fielitz, Maik/Marcks, Holger 2020: Digitaler Faschismus. Die sozialen Medien als Motor des Rechtsextremismus. Berlin.

Gilman, Sander L. 1985: Sexology, Psychoanalysis, and Degeneration: From a Theory of Race to a Race to Theory. In: Chamberlin, Edward/Gilman, Sander L. (Hg.): Degeneration. The Dark Side of Progress. New York, S. 72–97.

Goriunova, Olga 2013: Die Kraft der digitalen Ästhetik: Über Meme, Hacking und Individuation. In: Zeitschrift für Medienwissenschaft. 8/1, S. 70–87..

Griffin, Roger 1991: The Nature of Fascism. London.

Ipsen, Flemming/Wörner-Schappert, Michael/Eisentraut, Steffen 2017: Rechtsextreme Medienstrategien. Inszenierung von Radikalität im Social Web und ihre Attraktivität für Jugendliche. In: Hohnstein, Sally/Herding, Maruta (Hg.): Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis. Halle (Saale), S. 17–38.

Lankshear, Colin/Knobel, Michele (Hg.) 2007: A New Literacies Sampler. New York.

Lovink, Geert 2019: Digitaler Nihilismus. Thesen zur dunklen Seite der Plattformen. Bielefeld.

Marx, Karl 1960: Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Marx, Karl/Engels, Friedrich: Werke, Bd. 8. Berlin, S. 111–207.

Mason, Paul 2021: Faschismus. Und wie man ihn stoppt. Berlin.

Milner, Ryan 2013a: Hacking the Social: Internet Memes, Identity Antagonism, and the Logic of Lulz. In: The Fibreculture Journal. 11/22, S. 62–92.

Milner, Ryan 2013b: Pop Polyvocaly: Internet Memes, Public Participation, and the Occupy Wall Street Movement. In: International Journal of Communication. 7/7, S. 2357–2390.

Nagle, Angela 2018: Die digitale Gegenrevolution: Online-Kulturkämpfe der Neuen Rechten von 4chan und Tumblr bis zur Alt-Right und Trump. Bielefeld.

Rancière, Jaques 2002: Das Unvernehmen. Politik und Philosophie. Frankfurt a. M.

Ritzi, Claudia 2023: Balancing the digital universe: Power and patterns in the new public sphere. Philosophy & Social Criticism. 50/1, S. 159–177.

Schnabel, Deborah/Berendsen, Eva (Hg.) 2024: Das TikTok-Universum der (extremen) Rechten. Trends, Strategien und Ästhetik in der Social-Media-Kommunikation. Frankfurt a. M., online: https://www.bs-anne-frank.de/fileadmin/content/Publikationen/Weiteres_P%C3%A4dagogisches_Material/Das_TikTok_Universum_der_extremen_Rechten_Report_RechteJugend_2.pdf [zuletzt: 04.02.2026].

Schilk, Felix 2024: Einführung: Kultur als Trainingslager. In: Zentrum Liberale Moderne (Hg.): Popkultur von rechts. Berlin, S. 6–11, online: https://libmodredaktion.fra1.digitaloceanspaces.com/wp-content/uploads/20241126102748/LibMod_Popkultur2.pdf [zuletzt: 04.02.2026].

Schmidt, Johanna M. 2021: Saving Heroism in the Online Sphere: The Heroic in Far-Right Internet Memes. In: Berkeley Center for Right-Wing Studies Working Paper Series, online: https://escholarship.org/content/qt3zd6f7g9/qt3zd6f7g9.pdf [zuletzt: 04.02.2026].

Shifman, Limor/Boxman-Shabtai, Lillian 2015: When ethnic humor goes digital. In: New Media & Society. 17/4, S. 520–539.

Shifman, Limor 2014: Memes in Digital Culture. Massachusetts.

Sip, Daniel 2014: »The Internet is leaking«: Zur Produktion, Zirkulation und politischen Aneignung von Internet-Memes im Kontext der Occupy Wall Street Bewegung. In: Binas-Preisendörfer, Susanne/Bonz, Joachim/Butler, Martin (Hg.): Pop – Wissen – Transfers. Zur Kommunikation und Explikation populärkulturellen Wissens. Berlin.

Stepan, Nancy 1985: Biology and Degeneration: Races and Proper Places. In: Chamberlin, Edward/Gilman, Sander L. (Hg.): Degeneration. The Dark Side of Progress. New York, S. 97–121.

Strick, Simon 2021: Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus. Bielefeld.

Stümer, Jenny 2023: Introduction: Understanding Apocalyptic Transformation. In: Stümer, Jenny/Dunn, Michael/Eisler, David (Hg.): Worlds Ending. Ending Worlds. Berlin, S. 1–18.

Theweleit, Klaus 2000: Männerphantasien. München.

Wiedemann, Caroline 2017: Kritische Kollektive: Anonymous, Facebook und die Affizierung in der Kontrollgesellschaft. Bielefeld.

Vom Diskurs in den Dreck

Warum wir die Wissenschaft verlassen haben, um uns auf den Kollaps vorzubereiten

Gerriet Schwen, Theresa Leisgang

Wir blicken zurück auf unser letztes wissenschaftliches Projekt – ein Jahr Forschung zu den Potenzialen unbeschönigter Klimakommunikation – und auf den Moment, an dem wir uns entschieden haben, die akademische Welt zu verlassen und uns der solidarischen Vorbereitung auf kommende Katastrophen zu widmen. Ausgangspunkt ist die Konferenz: **WE ARE DOOMED.**

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, September 2024. Ein Tagungstitel, der eigentlich durch Großbuchstaben nicht noch untermalt werden müsste: Wir sind dem Untergang geweiht. WE ARE DOOMED. Der Beamer wirft hoffnungsvolles Blau an die Wand, Kaffeetassen klappern, Neonröhren summen. Alle sind hier, um über das Ende der Welt zu sprechen. Oder um genau zu sein: das Ende der Welt, wie wir sie kennen. Aber dieses Ende bleibt abstrakt. In den Vorträgen fallen Begriffe wie »nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit« (vgl. Blühdorn 2020), »Dystopiefähigkeit« (vgl. Hausteiner 2020) und »Edgework« (vgl. Hentschel 2023). Niemand im Raum will wirklich in die Gefühlslage am Epochenrand eintauchen. Der Call for Papers formuliert es treffend: Politische Bildung verschreibe sich »unverbrüchlich dem Optimismus« – und fragt zugleich, ob sie damit nicht selbst »zum Schmierstoff jener apokalyptischen Aufklärungsmaschine« werde.[1]

Wir sind gekommen, um zu erzählen, wie es uns angesichts des kommenden Chaos geht. Und um einen Raum zu öffnen, in dem sich auch Akademiker*innen mit den eigenen Gefühlen angesichts dieses Endes unserer bekannten Lebensweise verbinden können. Unser Panel trägt den Titel

1 CfP: We are doomed! Politische Bildung in der Postapokalypse https://www.researchgate.net/publication/378402371_CfP_We_war_doomed_Politische_Bildung_in_der_Postapokalypse [zuletzt 15.05.2026].

»Kollektive Trauerräume für eine Welt, die zerfällt« – wir wollen nicht nur Erkenntnisse präsentieren, sondern einen emotionalen Raum öffnen. Denn das ist es, was in unserer Forschung immer wieder aufgetaucht ist: Nicht das Wissen fehlt. Es fehlt die Fähigkeit, das Gewusste zu fühlen.

Gerriet lebt zwischen zwei Welten. In selbstorganisierten Gemeinschaftsprojekten, in denen gutes Leben jenseits der Marktlogik im Hier und Jetzt erprobt wird – und in der Wissenschaft, um so zu einer gerechteren Zukunft beizutragen. Nach einigen Jahren Utopieforschung kam die Ernüchterung: »Irgendwann habe ich es mir selbst nicht mehr geglaubt, dass die Lösungen, die wir hier ausprobieren, schneller wachsen, als die Katastrophen uns einholen werden.«

Theresa geht es ähnlich: Seit über zehn Jahren berichtet sie als Journalistin über Umwelt- und Menschenrechte, ist vom Amazonas-Gebiet bis in die Arktis, von Südafrika bis nach Ost-Brandenburg an Orte gereist, wo die Auswirkungen der Klimakrise schon heute existentiell bedrohliche Lebensrealität von Menschen sind (vgl. Leisgang/Thelen 2021). Als konstruktiver Journalismus in den letzten Jahren zum Trend wurde und große Medienhäuser eigene Redaktionen für »grünen Content« gründeten, hat sie aufgehorcht, denn immer öfter fehlte in den Geschichten des Gelingens eine kritische Einordnung des katastrophalen Status Quo.

Im Jahr zuvor hatten wir Zeit, als Teil eines kleinen Teams, angedockt an die Leibniz Universität und die Hochschule Hannover, Potenziale unbeschönigter Klimakommunikation auszuloten.[2] Wir begannen mit einem zehntägigen Forschungsretreat in einem Forsthaus im Wald – zusammen lesen, beim Kochen und Spazieren austauschen, uns in verschiedenen Workshop-Formaten verschiedenen Aspekten von Kollaps nähern. Über ein Jahr hinweg experimentierten wir dann mit Veranstaltungsformaten: Filmgespräche, Workshops, ein monatlicher »Endspiel-Salon« für den Austausch zwischen Wissenschaft, Aktivismus und Medienwelt. Am Ende standen praktische Formate wie organisationsübergreifende Simulationen für Katastropheneinsätze unter extremen Klimabedingungen in Kooperation mit der Landeshauptstadt Hannover. Die Grundfrage war: Kann Klimakommunikation auf eine Art irritieren, erschrecken, ja schockieren, die deutlich macht, was auf dem Spiel steht – und die eine tiefere Entschlossenheit weckt, das zu tun, was uns

2 Das Projekt »Das Endspiel in Zukunftsdiskursen« lief von 2023 bis 2024 an der Leibniz Universität Hannover (Institut für Klimatologie und Meteorologie) und der Hochschule Hannover (Abteilung Soziale Arbeit).

wirklich wichtig ist? Unsere Ergebnisse haben wir im Sammelband »Klima, Kollaps, Kommunikation« veröffentlicht (vgl. Köhler u. a. 2025) und im open access Webarchiv www.klima-kollaps-kommunikation.de geteilt.

Die Fakten, die keinen Aufschrei auslösen

Die Grundlage für unser Projekt war ein klimawissenschaftlicher Artikel mit dem Titel »Climate Endgame« (Kemp u. a. 2022; dt. Übersetzung in Köhler u. a. 2025). Darin fragen einige der renommiertesten Forschenden der Welt: »Könnte der vom Menschen verursachte Klimawandel zu einem weltweiten gesellschaftlichen Zusammenbruch oder sogar zum Aussterben der Menschheit führen? Gegenwärtig ist dies ein gefährlich wenig erforschtes Thema.« Aber wir sind gut im Verdrängen. In der Weiter-So-Politik der Alternativlosigkeit.

Im Jahr 2024 erreichte uns die Meldung, die globale Durchschnittstemperatur habe erstmals über ein Jahr lang eine kritische Marke überschritten: 1,5 Grad Erderhitzung (vgl. Cannon 2025). Damit ist die im Pariser Klimaschutzabkommen von 2015 völkerrechtlich vereinbarte 1,5-Grad-Grenze mindestens massiv in Frage gestellt. Aber ein medialer Aufschrei oder eine gesellschaftliche Debatte blieb aus. Und das, obwohl seit dem Klimaabkommen der Slogan »Wir alle für 1,5 Grad!« von einem breiten Spektrum getragen wurde – von Anzugträgern in Paris bis zu radikalen Aktivist*innen in Lützerath. Wir befinden uns stets auf dem Pfad, der auf ein Worst-Case-Szenario hinausläuft, – außer, die Politik reagiert unverhofft doch noch (vgl. IPCC 2014). Sieben von neun planetaren Grenzen sind mittlerweile überschritten. Wie kann es sein, dass selbst diejenigen keine Angst vor den drohenden Katastrophen zeigen, die sich täglich mit ihnen befassen?

Immer wieder, quer durch die Zeiten und Kulturen, haben Menschen ihre Gegenwart als einen Epochenrand wahrgenommen – und jedes Mal ging es irgendwie weiter. Doch wie Hildegard Kurt schreibt, fanden all diese früheren Kollapse im Holozän statt, einem klimatischen Safe Space, dessen Stabilität wir als Menschheit bereits verlassen haben. Was wir jetzt erleben ist ein menschheitsgeschichtlich beispielloses »Scheitern einer Zivilisation. Erdgeschichtlich das Scheitern einer Spezies« (Kurt 2024, 226): Wir sind als Spezies an den biophysischen Belastungsgrenzen des Planeten angelangt. Eine Weiter-So-Politik der Alternativlosigkeit ist nicht mehr lange möglich.

Verzerrte Grundannahmen

In den Publikationen der Psychologists4Future und vielerorts lautete das Credo bis zuletzt: »Ihr dürft den Menschen keine Angst machen.« Seit Jahrzehnten hält sich die Überzeugung: Wer nicht optimistisch kommuniziert, demotiviert. Nur Geschichten des Gelingens, so die Annahme, tragen zum Wandel bei. Aber dieser Wandel lässt auf sich warten – während die Katastrophen eskalieren. Hinter dem Optimismus-Gebot steckt ein verzerrtes Menschenbild: Die Vorstellung, dass Extremsituationen das Schlimmste im Menschen hervorbringen und wir deshalb besser nicht über sie reden – denn schon allein die Erwartung von Katastrophen stürze die Gesellschaft ins Chaos. Dem widerspricht die Journalistin Rebecca Solnit (2009): Sie hat die unterschiedlichsten Katastrophen-Szenarien untersucht und festgestellt, dass gerade durch Katastrophen Solidarität entstehen kann, die im Alltag unmöglich scheint.

Klimakommunikation zu erforschen ist komplex. Einige psychologische Studien zeigen, dass Verhaltensveränderungen durch angenehme Gefühle unterstützt werden können (vgl. Radke u. a. 2024), andere legen nahe, dass Menschen sich verändern, wenn sie verstehen, dass dies notwendig ist (vgl. Tannenbaum u. a. 2015). Diese Überzeugungen standen lange unbeachtet nebeneinander. Dass bereits kleine Abweichungen im Forschungsdesign zu so unterschiedlichen Ergebnissen führen können, erklärt eine aktuelle Studie an über 59.000 Menschen in 63 Ländern (vgl. Vlasceanu u. a. 2024): Klimakommunikation hatte in allen getesteten Varianten keinen signifikanten Einfluss auf das Verhalten der Teilnehmenden. Die Kontrollgruppe, die gar nicht mit Klimabotschaften konfrontiert wurde, zeigte teils sogar mehr Aktionsbereitschaft. Die Pointe in einem Satz: Die meiste Klimakommunikation ist wirkungslos bis kontraproduktiv.

Einer, der sich deshalb von seiner akademischen Laufbahn verabschiedet hat, ist der Klimawissenschaftler Wolfgang Knorr. Nachdem er 30 Jahre lang Klimamodelle entwickelt hat, fordert er von seiner Zunft einen »radikalen Realismus« (Knorr in Köhler u. a. 2025, 57 ff.). Was er besonders bedenklich findet: Selbst der Weltklimarat IPCC rechnet in seinen Szenarien mit Technologien, die noch gar nicht erfunden wurden oder nicht in einer Größenordnung zur Verfügung stehen, um globale Emissionen tatsächlich auf »netto-null« zu bringen.

Woran liegt es also, dass der deutschsprachige Diskurs trotz alledem so optimistisch bleibt? Die Gründe sind vielfältig. Doch ein Befund zieht sich durch all unsere Veranstaltungen, Gespräche und Recherchen: Das zentrale Defizit

ist nicht Information. Es ist die Unfähigkeit, das, was wir wissen, auch an uns heranzulassen. Wir haben nicht gelernt, zu fühlen.

Wir haben nicht gelernt, zu fühlen

Gefühle haben in der Wissenschaftskommunikation wenig Platz. Und das, obwohl viele Klimaforschende selbst unter Klimaangst leiden: In einer Umfrage des Guardian unter 380 weltweit renommierten Forschenden erwartet die Mehrheit eine Erwärmung von mindestens 2,5 Grad, viele haben Angst vor dem, was das bedeutet – aber diese Angst findet keinen Ausdruck in der wissenschaftlichen Kommunikation (vgl. Greenfield 2024). Eva Marlene Hausteiner fordert, dass »die Einsicht darüber, wie eine dystopische Zukunft realistisch aussehen könnte, einen politischen und gesellschaftlichen Lernprozess anstoßen« solle (Hausteiner 2020, 31 ff.). Genau dazu wollten wir in Oldenburg einen Anstoß geben.

Günther Anders prägte den Begriff der »Apokalypseblindheit« in Bezug auf die atomare Gefahr (vgl. Anders 1956; 1980). Auf der Konferenz in Oldenburg wird er immer wieder auf aktuelle Kollapsdynamiken übertragen – und zeigt sich zugleich im Raum selbst. Die Kollapsblindheit hier ist nicht stärker als anderswo, sondern strukturell mit unserer Gesellschaft und Wissenschaft verbunden.

Wir bringen zu unserem Panel eine Frage mit, die der Schriftsteller und Aktivist Andrew Boyd für ein Trauerritual auf der Klimakonferenz COP21 in Paris 2015 entworfen hat: »What do you love and hope to never lose to Climate Chaos?«[3] Nach einem kurzen Input zu katastrophalen Szenarien in der Klimawissenschaft laden wir zu einer Traumreise ein: Stell dir vor, du siehst dich von oben auf dem Stuhl sitzen, hier in diesem Seminarraum unter Neonlicht. Was liebst du so sehr, dass es nicht der Klimakrise zum Opfer fallen soll?

Drei Minuten Stille. Dann teilen die Wissenschaftler*innen im Raum über ein Online-Tool anonym ihre Antworten. Der Beamer wirft sie an die Wand: »Die alte Buche neben dem Haus, in dem ich aufgewachsen bin.« – »Viel unverplante Zeit zu haben.« – »Bremen.« – »Den Winter als erkennbare Jahreszeit.« – »Mein Politikverständnis.« – »Die Hoffnung, dass meine Kinder ein gesundes Leben führen können.«

---

3 Mehr Inspiration für Trauerräume in diesem Format: https://www.theclimateribbon.org.

Es ist merklich, dass sich die Stimmung im Raum verändert hat. Dass sich Menschen, egal ob Professorin oder Doktorand, für einen Moment mit ihrer tieferen Motivation verbinden, genau in diesem Themenfeld zu forschen. Kurz scheint existentiell Relevantes zum Greifen nah. Aber es gibt keinen weiteren Raum für Gefühle. Keine Zeit, tiefer einzusteigen. Die Tagung kehrt zurück zur Begriffsarbeit.

Unser Experiment hat zu sehr unterschiedlichen Reaktionen geführt. Einerseits: keine strukturelle Veränderung, sondern die Rückkehr zum gewohnten Tagungsmodus. Andererseits: stundenlange Gespräche weit über das Abendprogramm hinaus. Bleibende Beziehungen. Gemeinsame Folgeprojekte – wie eine Forschungsreise auf den Spuren der Spontanhelfenden im Ahrtal, direkt, bevor wir diesen Text geschrieben haben.

Die Wirkung lag nicht im Tagungsformat selbst, sondern in den Zwischenräumen – in dem, was passiert, wenn der Beamer aus ist. Der akademische Diskurs hat schlicht keine Infrastruktur für die emotionale Auseinandersetzung mit Kollaps. Das ist vielleicht das Wichtigste, was wir in unserer gesamten Veranstaltungsreihe gelernt haben: Es kommt nicht nur darauf an, was und wie wir kommunizieren, sondern auch auf den Raum, in den hinein wir sprechen. Sich mit katastrophalen Zukunftsperspektiven zu beschäftigen, braucht emotionale Kapazität. Und es ist viel leichter, schwierige Gefühle zu verdrängen – vor allem mit klugen Analysen. Auch unser eigenes Experiment ist an Grenzen gestoßen. Wir haben den Eindruck, dass unser Versuch kurz aufgerüttelt und irritiert hat – aber ist es gelungen, tiefere Veränderung anzustoßen?

Unsere Erfahrungen in Oldenburg haben uns zu einer Frage geführt, die wir vorher nicht in dieser Schärfe zu stellen wagten: Was, wenn der Diskurs selbst Teil des Problems ist? Und wenn ja – was folgt daraus?

Eine Sprache für Kollaps finden

»Wann hören wir auf, uns etwas vorzumachen?« fragte Jonathan Franzen (2019) und konstatierte: »Die Klimaapokalypse kommt. Um uns auf sie vorzubereiten, müssen wir zugeben, dass wir sie nicht verhindern können«. Perspektiven auf die Zeit nach einem möglichen ökologischen und damit auch gesellschaftlichen Kollaps sind im deutschsprachigen Diskurs bis heute kaum vertreten – in Frankreich gibt es eine ganze Collapsologie-Bewegung (vgl. Servigne/Stevens 2020) und im englischen Sprachraum hat die lange

Debatte bereits viele Differenzierungen etabliert. Viele sprechen nicht mehr von einer Krise, sondern von »climate breakdown«, »The Great Unraveling« oder »predicament« – einer vertrackten Situation ohne einfache Lösung.

Worte formen unsere Welt. Doch im Deutschen sind im Alltagswortschatz noch keine Worte gelandet, die unsere Weltlage adäquat beschreiben. Wir sind am Anfang mit dem deutschsprachigen Diskurs. Zumindest hat sich in den letzten Jahren viel getan. Ein Beispiel ist Tadzio Müller mit dem Versuch, die Begriffe »Klimakollaps« und »Apokalypse« voneinander abzugrenzen – in den Köpfen geht doch jedes Mal dasselbe Bild eines einzelnen extremen Ereignisses auf. »Klimakollaps ist jetzt, aber er ist nicht ›die Apokalypse‹«, schreibt er auf seinem Blog *Friedliche Sabotage*. Soll heißen: Der schleichende Zerfall passiert längst, der Kollaps wird kein spektakulärer Tag X im Hollywood-Format. Täglich sterben Tier- und Pflanzenarten aus, weltweit sind schon heute über 120 Millionen Menschen auf der Flucht, und immer mehr Medikamente sind selbst hierzulande nicht zuverlässig lieferbar.

Ein Blick in die Begriffsgeschichte der Umweltbewegung zeigt, welch enorme Wirkung Schreckensbilder wie »Waldsterben« oder »Nuklearer Winter« entfalten können. Letztere Wortschöpfung zeichnete in den 1960er-Jahren ein düsteres Bild nach einem Atomkrieg: kalt, dunkel, gefährlich. Um dieses Szenario zu verhindern, taten sich Menschen zur Friedensbewegung, einer der größten sozialen Bewegungen der Nachkriegszeit, zusammen. Welche Metaphern helfen heute?

Neue Ziele jenseits von 1,5 Grad: Schöner Scheitern

Trotz aller Klimakommunikation wird von Jahr zu Jahr mehr CO_2 ausgestoßen. Es ist Zeit, uns einzugestehen: »Einskommafünf« hat weder als Kampagne noch als physikalische Grenze gehalten. Das ist eine herbe Ent(-)Täuschung. Mit ihr kommt ein unbeschönigter Blick auf die neue Realität.

Sich radikal ehrlich dem zuwenden, was ist, kann erschüttern – aber auch eine tiefere Entschlossenheit wecken, das zu tun, was jetzt sinnvoll ist. Jenseits von 1,5 Grad geht es nicht mehr um Gewinnen oder Verlieren – die Klimakrise verhindern, die Grenze verteidigen. Es geht um jedes Zehntelgrad weniger Temperaturanstieg. Jedem Menschen auf der Flucht, dem wir bei uns ein Zuhause bieten. Jede solidarische Struktur, die trägt, wenn andere zusammenbrechen.

Václav Havel, Wegbereiter der tschechoslowakischen Revolution in den 1970er- und 80er-Jahren, schrieb: »Hoffnung ist nicht die Überzeugung, dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn ergibt, egal wie es ausgeht.« Andrew Boyd, der seine jahrzehntelangen Erfahrungen als Aktivist im Buch »I Want A Better Catastrophe« zusammengetragen hat, zieht daraus die Konsequenz: Eine Katastrophe ist unvermeidbar. Was uns bleibt, ist für die bestmögliche Katastrophe zu kämpfen – und dabei nicht den Humor zu verlieren (vgl. Boyd 2023).

Also, wo sind die Geschichten davon, wie wir füreinander sorgend in die beste der möglichen Zukünfte aufbrechen? Wir haben für den Sammelband »Klima, Kollaps, Kommunikation« einige wenige Autor*innen gefunden, die diese Geschichten erzählen. Die Mehrzahl der medial verbreiteten Geschichten lautet derzeit eher: »Elon Musk plant Marsbesiedelung« – »Nachfrage an Luxusbunkern steigt« – »Prepper vergiften Teile ihrer Trinkwasservorräte, damit niemand sie klaut.« Sich auf mehr Krisen und Katastrophen vorzubereiten, das machen bisher vor allem Nazis und Egoisten. Preppen hat ein Imageproblem. Der stereotypische Prepper bleibt zu Hause, am liebsten unterirdisch. Er hortet Konserven, Klopapier und Waffen, verbringt seine Zeit mit dubiosen Verschwörungstheorien und verpasst das gute Leben, während er auf dessen Ende wartet. »Prepper« war zuletzt vor allem ein Schimpfwort, austauschbar mit toxischer Männlichkeit und Egoismus. Diesen Begriff wollen wir uns wieder aneignen. Denn wenn wir keine Geschichten erzählen über solidarische Vorbereitung auf Katastrophen, überlassen wir diesen Diskurs gewaltsamen und rechtsextremen Stimmen. Und noch schlimmer: Wir steuern in eine Zukunft, auf die sich vor allem Faschist*innen vorbereitet haben. Uns nicht vorzubereiten, weil das schon die Gegenseite macht – das ist keine gute Idee.

Denn Solidarität basiert auf Vorbereitung – im Zweifelsfall können wir anderen nur helfen, wenn wir Dinge haben, die wir teilen können. Essen, Wasser, Informationen. Milena Glimbovski hat für ihr Buch »Über Leben in der Klimakrise« mit Behörden, Blaulicht-Organisationen und Betroffenen von Extremwetterlagen gesprochen. »Mir ist wichtig, dahinzukommen, dass wir verstehen: Die Vorsorge – also Prepping – ist ein sozialer Akt«, sagt sie (Glimbovski in Köhler u. a. 2025). Uns geht es nicht um eigene Vorteile. Wir wollen nicht anstatt anderer überleben. Wenn wir fallen, wollen wir gemeinsam fallen. Und wenn es nicht genug gibt, wollen wir lieber gemeinsam zu wenig haben.

Somit teilen wir einige Strategien mit dem stereotypen Prepper: Wasserfilter, Lebensmittelvorräte, Erste Hilfe. Aber solidarisches Preppen geht weit

über Vorräte hinaus. Es bedeutet, jetzt Netzwerke aufzubauen – bevor es zu im Ausnahmezustand zu spät ist. Zu wissen, wer in der Nachbarschaft potenziell Hilfe braucht. Zu lernen, wie wir gute Gruppenentscheidungen treffen, auch unter Druck. Wie wir Bedürfnisse erkennen und angespannte Situationen deeskalieren.

Und dann gibt es eine Ebene der Vorbereitung, die in keiner Packliste steht: uns innerlich vorbereitet zu haben. Nicht am Rad zu drehen, wenn es etwa im Supermarktregal keinen Joghurt mehr gibt – oder gar keinen Supermarkt mehr. Kollektiv Räume halten, Gefühle teilen, Trauerrituale gestalten zu können. In einem Forsthaus im Wald haben wir angefangen, ein Songbook zu schreiben – gemeinsam Lieder, Spiele, Rezepte und Witze zu sammeln für Abende, an denen der Strom ausfällt. Das klingt vielleicht naiv. Aber im Wahnsinn auch Schönheit sehen und schaffen zu können – das wird eine Kompetenz sein, die wir dringend brauchen.

Die schönste Welt, die wir uns inmitten von Hitze, Trockenheit, Kriegen und Versorgungsengpässen vorstellen können, ist kein großer Wurf mehr – kein neues Gesamtsystem, das alle Probleme löst. Es ist ein Flickenteppich von kleinen Freiräumen, in denen sich Menschen vor Ort zusammentun, um bestmögliches Leben zu organisieren – befreite Zonen, in denen politischer Widerstand und gerechte Organisation lebensrelevanter Bedürfnisse untrennbar miteinander verbunden sind (vgl. Hirsch/Jörg 2025). Gemeinschaftlich. Fürsorglich. Trotz alledem.

Und jetzt? Vorbereiten statt Verzweifeln!

Am Ende unserer Forschungsreise standen wir vor einer Entscheidung: Weiterforschen – mehr Papers, Konferenzen und Panels. Oder die Konsequenz aus unseren Erkenntnissen ziehen. Wir haben den Seminarraum verlassen.

Gerriet macht nun einen LKW-Führerschein und eine Funklizenz, um im Katastrophenschutz zu arbeiten. Theresa arbeitet als Vorständin des Netzwerks Klimajournalismus Deutschland an einer Berichterstattung, die der Lage gerecht wird. Und sie hat endlich den Schritt unternommen, von der Hauptstadt aufs Land zu ziehen: In den Werra-Meißner-Kreis, wo in einem Reallabor bereits erprobt wurde, wie eine resiliente und gemeinschaftsgetragene Versorgung mit Energie, Nahrung und Wohnraum in der Region möglich

ist.[4] Gemeinsam bringen wir unsere Formate an die Orte, wo die interessierte Zivilgesellschaft sich zu einer neuen Bewegung formen könnte: Zum ersten »Kollaps-Camp« im Sommer 2025 kamen fast 800 Menschen aus der Klimabewegung, von THW und Feuerwehr, aus humanitären Hilfsorganisationen und dem Engagement gegen Rechts, um sich solidarischem Preppen zu widmen.[5] In Kooperation mit dem Niedersächsischen Innenministerium haben wir Veranstaltungen wie die Reihe »Vorbereiten statt Verzweifeln« organisiert – um aktuelle Kollapsdynamiken besser zu verstehen und praktische Vorbereitung zu üben.

Wir haben aufgehört, Menschen überzeugen zu wollen. Dazu benötigt es extrem viel Kraft, und wir glauben nicht mehr daran, eine Mehrheit zu erreichen, um das Ruder doch noch herumreißen zu können. Stattdessen glauben wir an Kommunikation als Angebot. Wenn eine*r von uns auf einer Bühne steht und von der Notwendigkeit solidarischer Vorbereitung erzählt, dann nicht, um alle zu überzeugen, geschweige denn allen zu gefallen – sondern für diejenigen, die es hören können. Eine Hand ausstrecken. Eine Einladung, zusammen weiterzugehen.

Das verändert alles. Motivation ist nicht mehr an Erfolgsaussichten geknüpft. Was wir tun, macht Sinn, weil wir eigentlich schon lange wissen, warum wir es tun. Nicht weil am Ende der Erfolg wartet, sondern weil es jetzt darauf ankommt, wie wir einander begegnen. In Havels Worten: Weil es Sinn ergibt, egal wie es ausgeht. Wir haben nicht gelernt, zu fühlen. Aber wir lernen es – nicht im Seminarraum, sondern in der gemeinsamen Vorbereitung auf das, was kommt. In den Beziehungen, die dabei entstehen. Im Matsch eines Trainings, in den Abenden, an denen wir Lieder üben für eine Welt ohne Strom. Es braucht gerade nicht möglichst viele Papers – sondern Hände, die zupacken. Strukturen, die tragen. Und Menschen, die bereit sind, gemeinsam in den Dreck zu gehen.

---

4 Vgl. https://www.reallabor-wmk.de.

5 Vgl. https://www.kollapscamp.de.

Literaturverzeichnis

Anders, Günther 1956: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München.

Anders, Günther 1980: Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 2. Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München.

Blühdorn, Ingolfur (Hg.) 2020: Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit. Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet. Bielefeld.

Boyd, Andrew 2023: I Want A Better Catastrophe. Navigating the Climate Crisis with Grief, Hope, and Gallows Humor. Gabriola Island.

Cannon, Alex J. 2025: Twelve Months at 1.5 °C Signals Earlier than Expected Breach of Paris Agreement Threshold. In: Nature Climate Change. 15/3, S. 266–269.

Franzen, Jonathan 2019: What If We Stopped Pretending? In: The New Yorker, 08.09.2019, online: https://www.newyorker.com/culture/cultural-comment/what-if-we-stopped-pretending [zuletzt: 31.03.2026].

Glimbovski, Milena 2024: Über Leben in der Klimakrise. Warum wir jetzt über Klimaanpassung sprechen müssen. Berlin.

Greenfield, Patrick 2024: Hopeless and Broken. Why the World's Top Climate Scientists Are in Despair. In: The Guardian, 08.05.2024, online: https://www.theguardian.com/environment/ng-interactive/2024/may/08/hopeless-and-broken-why-the-worlds-top-climate-scientists-are-in-despair [zuletzt: 31.03.2026].

Hausteiner, Eva Marlene 2020: Mehr Dystopie wagen? Zukunftsperspektiven einer politiktheoretischen Zukunftsforschung. In: Zeitschrift für Politische Theorie. 11/1, S. 31–40.

Hentschel, Christine 2023: Edgework in post/apokalyptischen Zeiten. In: Soziopolis: Gesellschaft beobachten, online: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-90233-8 [zuletzt: 31.03.2026].

Hirsch, Michael/Jörg, Kilian 2025: Durchlöchert den Status Quo! Autonome Zonen, radikale Demokratie und Ökologie. Hamburg.

IPCC 2014: Climate Change 2014. Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Genf.

Kemp, Luke/Xu, Chi/Depledge, Joanna/Ebi, Kristie L./Gibbins, Goodwin/Kohler, Timothy A./Rockström, Johan/Scheffer, Marten/Schellnhuber, Hans Joachim/Steffen, Will/Lenton, Timothy M. 2022: Climate Endgame.

Exploring Catastrophic Climate Change Scenarios. In: Proceedings of the National Academy of Sciences. 119/34, e2108146119. Dt. Übersetzung: https://www.klima-kollaps-kommunikation.de/beitraege/climate-endgame [zuletzt: 31.03.2026].

Knorr, Wolfgang 2025: Plädoyer für einen radikalen Realismus. Wie uns die Klimawissenschaft in die Falle lockt. In: Köhler, Thomas/Leisgang, Theresa/Schwen, Gerriet/Seckmeyer, Gunther (Hg.): Klima, Kollaps, Kommunikation. Perspektiven auf das Climate Endgame. Hannover, S. 57–72.

Köhler, Thomas/Leisgang, Theresa/Schwen, Gerriet/Seckmeyer, Gunther (Hg.) 2025: Klima, Kollaps, Kommunikation. Perspektiven auf das Climate Endgame. Hannover, online: https://www.klima-kollaps-kommunikation.de [zuletzt: 31.03.2026].

Kurt, Hildegard 2024: Vom Großen Scheitern. In: Oya-Almanach 2025. Klein Jasedow, S. 226–233.

Leisgang, Theresa/Thelen, Raphael 2021: Zwei am Puls der Erde. Eine Reise zu den Schauplätzen der Klimakrise – und warum es trotz allem Hoffnung gibt. München.

Müller, Tadzio 2024: Zwischen friedlicher Sabotage und Kollaps. Wie ich lernte, die Welt wieder zu lieben. Wien.

Radke, Jade/Dunn, Elizabeth W./Zhao, Jiaying 2024: Mentioning Happiness Increases Willingness to Take Climate Action, online: https://ssrn.com/abstract=5119804 [zuletzt: 31.03.2026].

Servigne, Pablo/Stevens, Raphaël 2020: How Everything Can Collapse. Cambridge.

Solnit, Rebecca 2009: A Paradise Built in Hell. The Extraordinary Communities That Arise in Disaster. New York.

Tannenbaum, Melanie/Hepler, Justin/Zimmermann, Rick S./Saul, Lindsey/Jacobs, Sarah/Wilson, Kari/Albarracín, Dolores 2015: Appealing to Fear. A Meta-Analysis of Fear Appeal Effectiveness and Theories. In: Psychological Bulletin. 141/6, S. 1178–1204.

Vlasceanu, Madalina u. a. 2024: Addressing Climate Change with Behavioral Science. A Global Intervention Tournament in 63 Countries. In: Science Advances. 10/6, eadj5778.

Autor*innenverzeichnis

Tobias Albrecht ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Politische Theorie mit dem Schwerpunkt Politik und Religion am Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der modernen Demokratietheorie und der Politischen Philosophie der Bildung und Erziehung. Er ist Mitherausgeber und Redaktionsmitglied des Theorieblogs.

Anja Besand ist Inhaberin der Professur für Didaktik der politischen Bildung an der Technischen Universität Dresden und gleichzeitig Gründungsdirektorin der John Dewey Forschungsstelle für Demokratie. Ihr Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich schulischer wie außerschulischer politischer Bildung und Demokratiearbeit, ästhetischer und politischer Bildung sowie politischer Bildung in Ausnahmesituationen.

Simon Clemens ist derzeit Fellow am Arbeits- und Lehrbereich »Political Theory« der Humboldt-Universität zu Berlin. In seiner Dissertation beschäftigte er sich mit dem Zusammenhang von Demokratietheorie und Neuen Materialismen. Seine Arbeitsschwerpunkte bestehen darüber hinaus in Fragen des Anthropozäns, Theorien der politischen Bildung und feministischen, poststrukturalistischen und Kritischen Gesellschafts- und Sozialtheorien.

Werner Friedrichs ist Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Zuvor mäanderte er durch verschiedene Zusammenhänge: Hat Röhrenfernsehgeräte repariert, in Naturschutzgebieten Vögel beobachtet und Wald gepflegt, an Gymnasien als Lehrer und Fachleiter gewirkt, an unterschiedlichen Universitäten geforscht und gelehrt. Der aktuelle Forschungsschwerpunkt besteht im bildungstheoretischen Kartieren verschiedenster

zusammenlaufender Linien – der der Radikalen Demokratietheorie, des Neuen Materialismus, der künstlerischen Forschung, der Bildungstheorie, der Diskurse um das Anthropozän und der damit verbundenen zukünftigen Existenzweisen.

Nina Goretzko ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Freien Universität Berlin sowie am Institut für angewandte Demokratie- und Sozialforschung in Dresden. Zuvor hat sie in Bonn und Berlin als Lehrerin für sonderpädagogische Förderung in verschiedenen Schulkontexten gearbeitet. Ihre aktuellen Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, insbesondere im Kontext von Demokratie- und Bildungstheorien, Inklusion und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Annegret Jansen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie arbeitet an der Schnittstelle von Politischer Bildung, Nachhaltigkeitsbildung und empirischer Bildungsforschung.

Sabine Krause ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Globalisierung an der Universität Freiburg in der Schweiz. Sie lebte und arbeitete in verschiedenen Ländern und Zusammenhängen und noch immer zieht es sie in neue Felder – wissenschaftliche wie kulturelle. Gemeinsame Projekte mit Kolleg*innen aus anderen Disziplinen sind dabei ihr bevorzugter Weg des Forschens. Ihr Herz schlägt für theoretisches und philosophisches Forschen. Als ausgebildete Fotografin verbindet sie das aber nur zu gern mit kreativen und kunstbasierten Ansätzen. Ihre Schwerpunkte in der Erziehungswissenschaft liegen in disziplinärer Grundlegung, in Forschungen zu Wissen und seinen Darstellungsformen, in Fragen von Sozialität sowie im Nexus zu Border Studies.

Theresa Leisgang ist freie Journalistin, Autorin und Moderatorin. Auf ihren Recherchen vom Amazonasgebiet bis in die Arktis hat sie sich in den letzten zehn Jahren auf Geschichten des Gelingens fokussiert, bis ihr die Hoffnung auf die Große Transformation zu eindimensional erschien. Als Herausgeberin des Sammelbands *Klima, Kollaps, Kommunikation* (2025) hat sie deshalb unbeschönigte Perspektiven auf die Welt jenseits von 1,5 Grad gesucht. Sie ist Mitbegründerin des Netzwerk Klimajournalismus Deutschland und Teil des Ber-

liner Kollektivs Church of Interbeing, mit dem sie regelmäßig Ritualräume gestaltet.

Christian Mühleis ist Akademischer Oberrat und vertritt derzeit die Professur für Politikwissenschaft und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Zuvor war er mehrere Jahre als Lehrer für Gemeinschaftskunde, Technik und Mathematik an einer reformpädagogischen Schule tätig und erprobte dort didaktische Konzepte in der Schulpraxis. In Forschung und Lehre beschäftigt er sich mit neuen Feldern und Ansätzen der politischen Bildung im Kontext gesellschaftlicher und technischer Transformationsprozesse. Aktuell leitet er ein Pilotprojekt zu Kinderparlamenten an Grundschulen. Ein besonderer Schwerpunkt seiner Arbeit liegt auf der Verschränkung politischer und technischer Bildung zur Bearbeitung soziotechnischer Bildungsfragen.

Alexander Neupert-Doppler ist zurzeit Wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt ›Dialektik der Pandemie – Zwischen Autoritarismus und Utopie?‹ an der Karlshochschule (www.krisendialektik.de). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Staats- und Demokratietheorie, Utopieforschung und Kritische Theorie, Geschichtsphilosophie, Organisationsfragen und Soziale Arbeit, Politische Ökologie und Politische Bildung.

Tonio Oeftering ist Professor für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: Politische Theorie und politische Bildung, außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung, politisch-kulturelle Bildung (insb. Musik und politische Bildung), Lebensweltorientierte politische Bildung, politische Bildung und Menschenrechte.

Michelle Proyer ist Professorin für Inklusive Pädagogik an der Université du Luxembourg. Sie ist Teil des Netzwerks Inklusive Pädagogik der European Education Research Association (EERA). Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Inklusive Pädagogik und Bildung (in breitem Verständnis), inklusive Aus- und Weiterbildung von Professionellen im Lehr- und Gesundheitsbereich, inclusive pedagogy, inklusive Untergangsszenarien and der Schnittstelle zu sustainability research, partizipative Forschung und Forschung am Nexus Kultur und Behinderung.

Sven Rößler ist promovierter Politischer Bildner an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg mit akademischen Stationen in Hannover, Freiburg, Weingarten und Vechta, wo er aktuell mit der Verwaltung der Professur für Politikdidaktik beauftragt ist. Im Wechselspiel von genuin didaktischer Theoriebildung und community-basierten Transferprojekten verfolgt er eine subjektorientierte Konzeption von »Krise, Kritik und Didaktik der Moderne« als selbst-bewusster Beitrag zu einer robusten pädagogischen Praxis mit einem politisch belastbaren Begriff von »Gesellschaft«.

Nikolaj Schulte-Wörmann ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der AG Politische Bildung/Politikdidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Gerriet Schwen leitete sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung – von selbstorganisierten Wegen in bessere Zukünfte bis zu radikal ehrlicher Klimakommunikation und dem Sammelband »Klima, Kollaps, Kommunikation« (Leibniz Universität Hannover, 2025). Nach dem Engagement in der Klimabewegung liegt der Fokus inzwischen auf solidarischer Krisenvorsorge und Katastrophenschutz u. a. im Rahmen des Kollapscamps.

Jenny Stümer ist Forschungskoordinatorin am Käte Hamburger Kolleg für Apokalyptische und Postapokalyptische Studien in Heidelberg. Ihre Forschung analysiert die emotionale Prägung der krisenhaften Gegenwart entlang visueller Kultur und Medien. Derzeit arbeitet sie an einem Projekt zu apokalyptischen Affekten, das die Politik der Apokalypse an der Schnittstelle von Zeitlichkeit und Gefühl untersucht. Sie ist Herausgeberin der Zeitschrift *Apocalyptica* sowie Mitherausgeberin der Buchreihe *Endzeiten* (Matthes & Seitz).

Robert Ueffing hat Geschichte und Soziologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg studiert und sich mit Meinungsbeeinflussung, Online-Kommunikation und digitalen Bildkulturen beschäftigt. In seiner Magisterarbeit hat er Degenerationserzählungen als Teil von Gegenwartsbestimmungen untersucht. In Vorträgen an Schulen, Universitäten und in der Zivilgesellschaft klärt er über extremistische Mobilisierung im Internet auf.

Werner Friedrichs (Dr. phil.) lehrt an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als akademischer Direktor. Sein Forschungsinteresse gilt den Schreibweisen Radikaler Demokratiebildung im Zeichen der ausgehenden Spätmoderne.
Tonio Oeftering (Dr. phil.) ist Professor für Politische Bildung/Politikdidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören u.a. politische Theorie und politische Bildung sowie (außerschulische) politische und kulturelle Bildung.