

Zukunft - Stand jetzt

Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, 339 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021)



Quellenangabe/ Reference:

Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, 339 S. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021) -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247104 - DOI: 10.25656/01:24710

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247104>

<https://doi.org/10.25656/01:24710>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden. 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-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska | Ingrid Lohmann |
Gerd Steffens (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2021

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias
Springer | Gerd Steffens | Anke Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materieller, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de.legalcode>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6865-8 Print
ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Zukunft – Stand jetzt <i>Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens</i>	9
I. Zukunftsbilder und ihr Wandel	15
Der Geist der Dystopie <i>David Salomon</i>	16
Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? <i>Rainer Rilling</i>	32
Rausschmeißer. Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen <i>Ludwig A. Pongratz</i>	39
Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle <i>Ingrid Lohmann</i>	51
Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren <i>Melanie Schmidt, Daniel Wrana</i>	68
II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung	83
Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte <i>Barbara Platzer</i>	84
Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay <i>Dieter Segert</i>	96
Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick <i>Johannes Merck</i>	106
Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption <i>Clemens Knobloch</i>	117
Resilienz und Digitalisierung <i>Katharina Dutz, Niko Paech</i>	129

III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart	145
Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik <i>Marion Thuswald</i>	146
Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung <i>Julia Lingenfelder, Bettina Lösch</i>	158
(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs <i>Marlon Barbehön, Alexander Wohnig</i>	170
Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung <i>Thilo J. Ketschau, Christian Steib</i>	182
Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona <i>Anke Wischmann</i>	195
IV. Situierete Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche	211
Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? – Vision, Science and Fiction <i>Friedemann Derschmidt</i>	212
1 + 1 = Futur Drei. Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben <i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>	227
Atopische politische Bildungen nach der Zukunft <i>Werner Friedrichs</i>	239
Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz <i>Barbara Pusch, Christopher Horne</i>	251
Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise <i>Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski</i>	265
„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft <i>Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Freide</i>	277

Historisches Stichwort	289
Zur Zukunft der Kritik <i>Ruth Sonderegger</i>	290
Jahresrückblick	295
Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021 <i>Gerd Steffens</i>	296
Rezensionen	309
Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/ Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020 <i>Paul Vehse</i>	310
Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020 <i>Martina Lütke-Harmann</i>	315
Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020 <i>Agnieszka Czejkowska</i>	319
Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020 <i>Ralph Blasche</i>	324
Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.): Neosozialismus. Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom 2019 Ulrich Brand: Post-Wachstum und gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA 2020 <i>Gerd Steffens</i>	326
Über die Autorinnen und Autoren	332

Editorial: Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann,
Gerd Steffens

„Ich sah, o sagt mir, sah ich, was jetzt geschieht?
Erblickt' ich Zukunft?“

(Friedrich Gottlieb Klopstock 1798)

„Ist die Konstruktion der Zukunft und das Fertigwerden
für alle Zeiten nicht unsere Sache, so ist desto gewisser,
was wir gegenwärtig zu vollbringen haben, ich meine die
rücksichtslose Kritik alles Bestehenden, rücksichtslos
sowohl in dem Sinne, daß die Kritik sich nicht vor ihren
Resultaten fürchtet und ebensowenig vor dem Konflikte
mit den vorhandenen Mächten.“

(Karl Marx 1844)

„Wozu soll Bildung gut sein, wenn es keine Zukunft gibt?“

(Greta Thunberg 2018)

„Today our problem lies – it seems – in the fact that we do
not yet have ready narratives not only for the future, but
even for a concrete now, for the ultra-rapid transforma-
tions of today's world.“

(Olga Tokarczuk 2019)

Vor zwanzig Jahren schloss der Gründerkreis des *Jahrbuchs für Pädagogik* seine Arbeit mit einem von Ulla Bracht und Dieter Keiner redigierten Band zum Schwerpunktthema *Zukunft* ab. Ausgangspunkt war die These, dass die Kategorie Zukunft für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und praktische Erziehungsprozesse in besonderer Weise zentral sei und sich spätestens seit der Aufklärung die Frage der Gestaltung von Zukunft „nicht nur als Problem der Passung von individueller und gesellschaftlicher Entwicklungsperspektive“ stelle, sondern „zugleich als zu entwickelndes Generationenverhältnis im Sinne der Gestaltung und Weiterentwicklung der Gattung“ (Bracht/Keiner 2001, S. 9). Die Legitimität von Zukunft als einer Leitfrage pädagogischer Reflexion stand außer Frage, auch wenn „die großen Erzählungen“ bereits verabschiedet waren. Oder vielleicht gerade deshalb. Denn es war die Empörung über die Verleugnung der Verantwortung für die eigene Geschichte, für die Geschichte der Pädagogik im

Nationalsozialismus, die den Kreis zusammengeführt hatte. Deshalb war ihm eine Sicht selbstverständlich, in der Verantwortung für die Geschichte nichts anderes ist als die Kehrseite der Verantwortung für die eigene Gegenwart und mithin auch für die Zukunft. Aus wahrgenommenen Umbrüchen wie aus unvorhergesehenen Entwicklungen zogen Bracht und Keiner ihrerzeit den Schluss, dass besser nicht versucht werden sollte, die Zukunft in den „Trampelpfaden des Alten“ zu erreichen. Vielmehr gehe es um eine „auf neue Wissens- und Erfahrungskontexte ausgerichtete Allgemeinbildung“ in kollektiven Prozessen des Lernens aller in und außerhalb der Institutionen – nicht zuletzt in einer „radikal von Altlasten befreiten Schule“, die sich eben nicht der „Dominanzstruktur der Gegenwart ausliefern“ würde (ebd., S. 12).

Wie schnell die Gegenwart eine andere werden kann, erwies sich ausgerechnet im Erscheinungsjahr des damaligen Zukunfts-Jahrbuchs. Mit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 wurde binnen eines Tages die lange vorherrschende Unverwundbarkeitsfantasie des Westens widerlegt. Desgleichen wurde fraglich, wie sich die neu entstandene geopolitische Situation angemessen beschreiben ließ. Auch in pädagogischen Diskursen nahm das Zukunftsthema damals neue Konturen an. Vor zwanzig Jahren begannen die Verheißungen der Standardisierung, ausgelöst durch die ersten TIMMS- und PISA-Ergebnisse (1997, 2001), die so wirkmächtig für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung, Methodendiskussionen und institutionalisierte Bildungsprozesse werden sollten. Die „Zukunftsfähigkeit“ der schulischen Institutionen und der Schüler:innen selbst wurde zum Maßstab von Leistungsmessung erhoben (vgl. Dörpinghaus 2007). Im Zuge dessen erfolgte dann die als Output-Orientierung bezeichnete Umsteuerung des Bildungswesens anhand von Kompetenzmodellen, die die „Beschäftigungsfähigkeit“ in einer noch unbekannten Zukunft sichern sollten (vgl. etwa Höhne 2003; Gelhard 2018). Eine selbstgewisse Vorstellung von Verfügbarkeit der Zukunft wurde zum Bezugspunkt instrumenteller Auffassungen von Pädagogik und ließen die Verantwortung für die Vergangenheit in den Hintergrund treten.

In der Gegenüberstellung von 2001 und 2021 ist nun nicht in erster Linie interessant, dass vieles anders gekommen ist als viele dachten. Festzustellen ist vielmehr, dass eine Reihe von Krisen, die heute den Blick in die Zukunft prägen, wissbar und in diesem Sinne vorhersehbar war. Nicht die Unvorhersehbarkeit ist also das Drama, sondern die Vorhersehbarkeit samt der Weigerung, zur Kenntnis zu nehmen, was gewusst werden konnte. Deutlicher als vor zwanzig Jahren und für mehr Menschen steht heute vor Augen, dass mit großer Dringlichkeit Probleme von planetarischer Reichweite angegangen werden müssen. Damit ist die schwierige Frage aufgeworfen, wie eine Verständigung gelingen kann, die den fälligen Perspektivwechsel auf das „gesellschaftliche Naturverhältnis“ (Görg 2003) vollzieht und Zukunft als unaufschiebbare Aufgabe sozial-ökologischer Transformation begreift. Das gegenwärtige Verhältnis zur Zukunft ist

von tiefgreifenden Kontingenz- und Ungewissheitserfahrungen bestimmt, zugleich aber auch von der Herausforderung, die historisch gewordenen und sattem bekannten Problemverursachungen der „imperialen Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) als unumgänglich handlungsrelevant zur Kenntnis zu nehmen. Denn mit dem Blick auf Geschichte als Herausbildung des Anthropozäns, als eines durch kapitalistische Lebens- und Aneignungsweisen geprägten Erdzeitalters, hat sich auch der Blick auf Zukunft geändert. Er schließt nun unabänderlich die Verantwortung für den gesamten Planeten als Lebensraum ein, soll der Mensch eine Zukunft haben. Es ist die Rede von *diesem* Jahrzehnt, in welchem wir mit knapper Aussicht auf Erfolg noch versuchen können, die Erderwärmung auf 1,5 Grad zu begrenzen und ein Kippen des Weltklimas zu verhindern (vgl. IPCC 2020). Dass sich viele dessen heute stärker bewusst sind, zeigt die von Schüler:innen und Studierenden ausgehende *Fridays for Future*-Bewegung. Dies gibt Anlass zu hoffen und verdient auch, näher analysiert zu werden. Weltweit gibt es lokale und regionale Initiativen und Modellversuche für alternative ökologisch-ökonomische Gestaltungen der verschiedensten gesellschaftlichen Bereiche: nicht das Hinarbeiten auf den ganz großen Umsturz der vorfindlichen Zustände, vulgo Revolution, sondern vielerlei Transformation, ohne dass ausgemacht wäre, wie weit das trägt ohne nennenswerte Koordination. Die supranationalen Institutionen und globalen Akteur:innen, von denen sie zu erwarten wäre, geraten selbst zunehmend unter Druck beim Versuch einer Koordination nationalstaatlicher Interessen, auch weil damit oft genug Vertragsaukündigungen verbunden sind, bei denen die kurzfristige Sicherung von Privilegien und Vormachtstellungen das zentrale Kriterium von Regierungsrationalität darzustellen scheint.

Die Wiederkehr verdrängter Fragen spitzt die Lage zusätzlich zu. Die Illusion vom Sieg der liberalen Demokratie ist ebenso zerstoßen wie der Glaube an die Stabilität und Selbstregulierungsfähigkeit marktwirtschaftlicher Systeme. Statt einer „Friedensdividende“ hat das Ende des globalen Ost-West-Konflikts neue Konfliktfelder hervorgebracht. Und die Erbschaft von Kolonialismus und Ausbeutung kehrt als unbezahlte Rechnung der Kosten fortwährender „Externalisierung“ (Lessenich 2016) in Form von klimainduzierten Migrations- und Fluchtbewegungen wieder. Zwar bringt die Wahrnehmung weltweiter Armut Mitleid und Solidarität hervor, aber auch den Hang zu regressiven und wohlstandschauvinistischen Schließungen. Das Wiedererstarken rechtsradikaler, rassistischer und antidemokratischer Kräfte zeigt eindrücklich, dass Renationalisierungsprozesse weiterhin als beunruhigender Aspekt gegenwärtiger Zukunftsprobleme aufgefasst werden müssen. Gleichzeitig insistieren die *black lives matter*-Proteste, die die postkolonialen Bedingungen des Rassismus wieder sichtbar gemacht haben, auf der Notwendigkeit eines veränderten Verhältnisses zur Vergangenheit. Alles in allem steht aus unterschiedlichsten Perspektiven heraus in Frage, wie sich der Bezug auf Geschichte auf eine Weise

wiederherstellen lässt, die eine Verständigung über heterogene Herkünfte und lebenswerte Zukünfte eröffnet.

Bei allem Wissbaren hat sich auch die Suche nach Antworten auf charakteristische Weise verändert. Die epochenübergreifenden Horizonte früherer Zukunftsentwürfe, wie sie in der aufklärerischen Erzählung von der Geschichte des Menschengeschlechts als eines Prozesses sittlicher Höherentwicklung und fortschreitender Verbesserung zum Ausdruck kamen, wurden in einer dichten Folge umfassender und multipler Krisen abgelöst von der Suche nach Rettungswegen, nach der Minimierung von Gefährdungen, nach Zwischenräumen und Nischen für Abweichungen und Alternativen. Angesichts technologisch möglich gewordener und ökologisch drohender Szenarien dominieren Sicherheitsfragen und Strategien des Risikomanagements die gegenwärtigen Diskurse um Zukunft. Die Befürchtung, dass es nicht viel braucht, um die Welt an den Abgrund zu bringen (vgl. Ord 2020), verbindet das Nachdenken über Zukunft heute mit einem dystopischen Grundzug (vgl. Horn 2014). Befinden wir uns gegenwärtig in einer Krisensituation des Kapitalismus und des gesellschaftlichen Naturverhältnisses, die Fragen der politischen Ordnung, der Ökologie und der Reproduktion grundlegend neu bestimmt? (Vgl. Fraser/Jaeggi 2020, S. 107) Und zwar so neu bestimmt, dass eine kritische Masse von Menschen beschließt, man könne so nicht weitermachen und etwas müsse verändert werden?

Mit dem *Jahrbuch für Pädagogik 2021* die Frage nach Zukunft erneut aufzuwerfen, bringt zum Ausdruck, dass neue gesellschaftliche Entwicklungen dazu herausfordern, auch ihre pädagogische Gestaltbarkeit wiederum auszuloten. Die Zukunftsthematik ist komplizierter geworden, hat sich in ihren Widersprüchlichkeiten und Problemlagen weiter verschärft und stellt sich zum Teil auf unerwartete Weise neu. Zuletzt hat die Corona-Krise nachdrücklich vor Augen geführt, wie vergänglich Prognosen und Zukunftserwartungen sein können – selbst noch die, dass „nach Corona“ irgendetwas anders wäre. Tatsächlich lässt sich von dieser Zäsur ausgehend fragen, inwiefern das „kurze Anhalten der Welt“ (ttt 2020) – in dem paradoxerweise die pandemische Ausbreitung einer unter Umständen lebensbedrohlichen Atemwegserkrankung in mancher Hinsicht mit einer gesellschaftlichen Atempause einherging (vgl. Di Cesare 2020, S. 22) – den Blick auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen verschoben hat. Was nach der Krise kommt, genauer: was deren Überwindung an globalen und gesellschaftlichen Veränderungen ermöglicht, ist eine der zentralen Fragen, mit denen die gegenwärtigen Debatten über das Registrieren von Infektionszahlen, Risikogebieten und Sterberaten hinausweisen. Manche sehen die Menschheit an einem Scheitelpunkt, weil eine Ära endet und eine neue beginnt, von der noch niemand weiß, wie sie aussehen wird. So hält der Ökonom Adam Tooze (2020, S. 51 f.) die Vorstellung einer Rückkehr zur Normalität für eine Illusion: „Wenn radikale Unsicherheit zuvor eine Sorge war, wird sie nun eine immer präsente Realität sein.“

Wenn es zutrifft, dass wissenschaftlich begründete Aussagen über künftige gesellschaftliche Entwicklungen in vieler Hinsicht schwieriger denn je geworden sind, kommt es jetzt umso mehr darauf an, welche Narrative sich für die Gestaltung der Gegenwart und nahen Zukunft durchsetzen. Zwar wurden zwischenzeitlich lautgewordene Stimmen, wonach klimapolitische Maßnahmen „wegen Corona“ einige Zeit zurückgestellt werden sollten (vgl. Bofinger et al. 2020), durch derzeit allgegenwärtige Hitze- und Starkregenkatastrophen – einstweilen – wieder zum Schweigen gebracht. Aber obwohl Coronakrise und klimabedingte Katastrophen die gesellschaftliche Debatte unabweisbar in den Reflexionsraum über Zukunft drängen, ist damit zu rechnen, dass manche politische Akteur:innen dessen Zentralität auch weiterhin offensiv in Abrede stellen, zugunsten eines Dezisionismus des Augenblicks, der Souveränität verspricht. In den entsprechenden Inszenierungen von Souveränität erscheinen alle Bindungen, die sich aus den Konsistenz-Erfordernissen der Zeit als Geflecht aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ergeben, als irrelevant.

Gegenwärtige pädagogische und bildungstheoretische Debatten spiegeln die skizzierte Fragilität von Zukunft in unterschiedlichen Hinsichten (vgl. Binder 2012; Reh/Reichenbach 2014; Sanders 2021; Behrens/Beiler/Sanders 2021), übersetzt beispielsweise in pädagogische Programmatiken der Prävention, was jedoch nicht unerhebliche demokratie- und bildungstheoretische Probleme aufwirft. Wo ein Wandel der Zukunftsvorstellungen zu verzeichnen ist, erscheint Zukunft nicht mehr einfach als das heute gestaltbare Morgen. Auch wenn sich die gesellschaftlichen und diskursiven Bedingungen rasch ändern, geht es immer noch um einen Begriff von Zukunft als Möglichkeitsraum kollektiver Erörterung und Gestaltung. Es erschien uns daher an der Zeit, an das Anliegen der Herausgeber:innen des *Jahrbuchs für Pädagogik 2001* anzuknüpfen. Die hier versammelten Beiträge zielen nolens volens nicht auf eine umfassende Bearbeitung des Themenfeldes, aber doch auf eine erneute Selbstverständigung über die Eigentümlichkeit des pädagogischen Zukunftsbezugs auf der Höhe der globalen gesellschaftlichen Entwicklungen der Gegenwart. Dazu versammeln wir mit dem *Jahrbuch für Pädagogik 2021* teils kontroverse Perspektiven, wohl wissend, dass es sich um den „Stand jetzt“ handelt – um eine Zwischenbilanz in Auseinandersetzungen, die sich dem Stillstand verweigern.

Literaturverzeichnis

- Behrens, Roger/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hrsg.) (2021): Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie. Hamburger Dispute I. Hamburg: Bibliothek der HSU (i. E.).
- Binder, Ulrich (2012): Die Verwendung von „Zukunft“ in pädagogischen Programmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58. Jg., H. 3, S. 321–339.
- Bofinger, Peter, et al. (2020): Wirtschaftliche Implikationen der Corona-Krise und wirtschaftspolitische Maßnahmen. In: Wirtschaftsdienst 100, H. 4, S. 259–265. www.wirtschaftsdienst.de

- eu/inhalt/jahr/2020/heft/4/beitrag/wirtschaftliche-implikationen-der-corona-krise-und-wirtschaftspolitische-massnahmen.html (Abfrage: 18.07.20).
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (2001): Editorial. Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–13.
- Brandt, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Di Cesare, Donatella (2020): Souveränes Virus? Die Atemnot des Kapitalismus. Konstanz: University Press.
- Dörpinghaus, Andreas (2007): Bildungszeiten. Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft. In: Müller, Hans-Rüdiger/Stravoravdis, Wassilios (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden: VS, S. 35–47.
- Fraser, Nancy/Jaeggi, Rahel (2020): Kapitalismus. Ein Gespräch über kritische Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- Görg, Christoph (2003): Regulation der Naturverhältnisse. Zu einer kritischen Theorie der ökologischen Krise. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Höhne, Thomas (2003): Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Horn, Eva (2014): Zukunft als Katastrophe. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- IPCC, The Intergovernmental Panel on Climate Change (2020): Sechster IPCC-Sachstandsbericht. www.de-ipcc.de/250.php (Abfrage: 21.06.2021).
- Klopstock, Friedrich Gottlieb (1798): Oden, Bd. 1. Leipzig: Göschen.
- Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. München: Hanser.
- Marx, Karl (1844): Briefe aus den Deutsch-Französischen Jahrbüchern. In: Marx-Engels-Werke, Bd. 1. Berlin: Dietz 2017.
- Ord, Toby (2020): The Precipice: Existential Risk and the Future of Humanity. London: Bloomsbury Publishing.
- Reh, Sabine/Reichenbach, Roland (2014): Zukünfte – Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 60. Jg., H. 1, S. 1–8.
- Sanders, Olaf (2021): Eine bildungsphilosophische Flaschenpost in Zeiten steigender Meeresspiegel und sich abzeichnender Superintelligenzen. In: Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim: Beltz Juventa, S. 34–52.
- Statista (2020): Reichtumspyramide: Verteilung des Reichtums auf der Welt im Jahr 2019. de.statista.com/statistik/daten/studie/384680/umfrage/verteilung-des-reichtums-auf-der-welt (Abfrage: 21.06.2020).
- Thunberg, Greta (2018): Gespräch mit Greta Thunberg. In: I am Greta. Dokumentarfilm, S/D/US/UK 2018–2020.
- Tokarczuk, Olga (2019): Nobel Lecture by Olga Tokarczuk. www.nobelprize.org/uploads/2019/12/tokarczuk-lecture-english.pdf (Abfrage: 21.06.2020).
- Tooze, Adam (2020): Unsere Normalität kehrt nicht zurück. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 5, S. 47–52.
- ttt – Titel, Thesen, Temperamente (2020): Was kommt nach der Corona-Krise? ARD, 14. Juni. www.youtube.com/watch?v=sLzWYJGycQg (Abfrage: 21.06.2020).

I. Zukunftsbilder und ihr Wandel

Der Geist der Dystopie

David Salomon

Zusammenfassung: Das Genre dystopischer Darstellungen boomt seit Jahren. Von der Zombieapokalypse über pessimistische Science Fiction, in der sich „die Technik“ dem Menschen gegenüber verselbständigt, bis hin zu Zukunftsszenarien, in denen – teils unter Rückgriff auf historisch bereits Gewesenes – unterschiedliche Varianten kommenden Schreckens imaginiert werden, haben sich inzwischen zahlreiche Subgenres ausgebildet, die als Roman für Erwachsene oder Jugendbuch, als Spielfilm oder Serie in allen Segmenten der Kulturindustrie omnipräsent sind. Der Erfolg dystopischer Entwürfe korreliert mit einer gesellschaftlichen Wirklichkeit, die selbst zunehmend dystopische Züge trägt. Traditionellerweise wurden Dystopien auch als Kritik utopischer Entwürfe gelesen. Möglicherweise sind aber gerade sie auch Rückzugsorte für kritisch-utopisches Denken. In kritischer Auseinandersetzung mit Richard Saage und Ágnes Heller fragt der vorliegende Beitrag nach dem Potential dystopischer Literatur für gesellschaftliche Lernprozesse im Horizont der „dritten anthropologischen Revolution“.

Abstract: The genre of dystopian literature has been booming for years. From the zombie apocalypse to pessimistic science fiction, in which „technology“ becomes independent towards humans, to future scenarios in which – partly using historically existing horrors – different variants of coming horrors are imagined, numerous subgenres have now developed, which are almost omnipresent as a novel for adults or as a youth book, as a feature film or series in all segments of cultural industry. The success of dystopian designs correlates with a social reality that itself bears increasingly dystopian features. Traditionally, dystopias have always been read as a critique of utopian designs. But they may also be retreats for critical utopian thinking. In a critical examination of Richard Saage and Ágnes Heller, this article asks about the potential of dystopian literature for social learning processes in the horizon of the „third anthropological revolution“.

Keywords: Dystopie, Utopie, Anthropologische Revolution, Kritik

Utopie und Dystopie

Der Utopieforscher Richard Saage beginnt sein mehrbändiges Werk „Utopische Profile“ mit einer Vergewisserung über „Methodologische Grundlagen“, an deren Beginn er eine fehlende Eingrenzung des Utopiebegriffs problematisiert: „Das

Dilemma der Utopieforschung in den deutschsprachigen Ländern besteht darin, daß sie sich bis auf den heutigen Tag nicht hinreichend ihres Gegenstandes vergewissert hat.“ (Saage 2001, S. 7). Das Abgrenzungsproblem sieht er vor allem im „ungeklärte[n] Verhältnis zwischen Chiliasmus und Utopie“. Die tendenzielle Identifikation¹ dieser beiden Konzepte habe seit Landauers „Die Revolution“ – und nach ihm verstärkt durch die Arbeiten Blochs und Mannheims – die deutsche Debatte maßgeblich bestimmt (ebd., S. 7 f.).² In der Folge dieser Identifikationen diagnostiziert Saage einen „inflationären Gebrauch des Utopiebegriffs“ (ebd.), durch den

„das rationalistische Konstrukt des Thomas Morus – jedenfalls auf terminologischer Ebene – in ein recht willkürliches Verhältnis zu den Chiliasmen der frühen amerikanischen Siedler ebenso geriet wie zu den analogen Visionen der süd-amerikanischen Stämme der Guarini ‚auf der Suche nach dem verlorenen Paradies‘“ (ebd., S. 8).³

Im Gegensatz hierzu fordert Saage eine enge Begriffsbestimmung⁴. Seine Utopieforschung untersucht *Texte*, die ein bestimmtes Verhältnis von Zeitkritik und Gesellschaftsentwurf realisieren. So betont er, „daß Utopie und Sozialkritik als eine untrennbare Einheit verstanden werden: Es ist gerade die Stringenz der Analyse

-
- 1 Saage spricht – genauer – von der „Ansicht [...], daß sich utopisches und chiliastisches Denken *inhaltlich* überschneiden“, die später durch die „Auffassung“ ergänzt wurde, „beide Ansätze seien auch *funktional* identisch.“ (Saage 2001, S. 7)
 - 2 Mit Blochs frühem Werk „Geist der Utopie“ (vgl. Bloch 1977) kokettiert der Titel des vorliegenden Aufsatzes, ohne dass es in seinem Rahmen möglich wäre, die Frage nach einer systematischen Berechtigung für solche Koketterie zu erörtern. Eine eingehendere Untersuchung des für jede ernsthafte Beschäftigung mit dem Utopischen unverzichtbaren Werks Blochs muss hier unterbleiben. Gleiches gilt für die bedeutende Schrift Mannheims, in deren Horizont dem Begriff der Utopie immerhin nichts geringeres zugesprochen wird, als sich in den Ideen der großen normativen Bezugssysteme des Chiliasmus, der „liberal-humanitären“ Strömung, dem Konservatismus und Sozialismus/Kommunismus als seinen „vier Gestalten“ zu verkörpern (Mannheim 2015 S. 169 ff.).
 - 3 Das Binnenzitat entstammt Mircea Eliades Arbeit *Paradis et Utopie*, dt. *Vom Sinn der Utopie*.
 - 4 Utopie, zitiert Saage Norbert Elias, sei das „Phantasiebild einer Gesellschaft, das Lösungsvorschläge für ganz bestimmte ungelöste Probleme der jeweiligen Ursprungsgesellschaft enthält, und zwar Lösungsvorschläge, die entweder anzeigen, welche Änderungen der bestehenden Gesellschaft die Verfasser oder Träger einer solchen Utopie herbeiwünschen oder welche Änderungen sie fürchten und vielleicht manchmal beide zugleich.“ (zit. n. Saage 2001, S. 9) Im Unterschied etwa zu Robert von Mohl, der im 19. Jahrhundert den Begriff „Staatsroman“ prägte, betone Elias in dieser Definition nicht nur das Moment einer Idealisierung, sondern gerade auch die *kritische* Rückbindung an den gesellschaftlichen Zustand, dem die Utopie entstamme (vgl. ebd.)

der Fehlentwicklungen der Herkunftsgesellschaft, die den realistischen Kern des utopischen Konstrukts einer möglichen Gegenwelt ausmacht.“ (Ebd., S. 9)⁵

Utopien und Dystopien (als Subgenre) beziehen sich somit zuvörderst auf den Raum und die Zeit ihrer „Herkunftsgesellschaft“, auch wenn sie eine Phantasiewelt kreieren, die sich dieser „Wirklichkeit“ entgegensetzt.⁶ Zunächst – nicht zufällig im Zeitalter der großen Entdeckungsreisen (Krauss 1964, S. 10 f.) – wurden diese (idealisierten) „Gegenwelten“ an entfernten Gestaden angesiedelt: so die durch Irrfahrten zufällig gefundenen Inseln „Utopia“ (Morus 2003) und „Neu-Atlantis“ (Bacon 1982) oder die „Sonnen stadt“ (*città del sole*), die irgendwo im Wald auf Tabrobana (Ceylon) liegen soll (Campanella 2008, S. 5; vgl. auch den Kommentar S. 69). Später kam *die Zukunft* als weitere Projektionsfläche hinzu⁷ – von jener, aus der ein optimistischer Edward Bellamy (1888) aus dem Jahr 2.000 zurückblicken zu können hoffte, bis hin zu den kommenden Schreckenszeiten, die etwa Jewgeni Samjatin (1920), Aldous Huxley (1932), George Orwell (1948) oder Ray Bradbury (1953) zeichnen.⁸ Auch wenn es durchaus Beispiele für räumliche Dystopien gibt – etwa H. G. Wells’ zuerst 1896 erschienener Roman „Die Insel des Dr. Moreau“ (Wells 2016) – wurde insbesondere die Zukunft zur Heimstatt des Dystopischen. Gerade dies trug – neben einer Häufung entsprechender Darstellungen im 20. Jahrhundert – zum Ruf dystopischer Literatur bei, Ausweis eines tiefgreifenden historischen Pessimismus zu sein.⁹ Dystopien erscheinen demgemäß als Anti-Utopien, als Genre, das sich nicht allein kritisch auf die „Herkunftsgesellschaft“ bezieht, dem es entstammt, sondern zugleich

5 Saage (2001) nennt als von Utopien zu unterscheidende Textsorten Märchen und „bloß subjektive Traumassoziationen“ (S. 10), aber auch Formen „sozialwissenschaftlicher Prognostik“ (S. 11) und „Science Fiction“ (S. 13) sowie Naturzustandskonstruktionen und Vertragsdenken (S. 10). Explizit betont er zudem ein normatives Kriterium in der Bindung klassischer Utopien an die Tradition des humanistischen Denkens seit der Renaissance, das die Übertragung des Begriffs auf faschistische Zukunftsbilder kategorisch ablehnt (S. 11 f.). Freilich stehen Saages enger Begrifflichkeit auch in neuerer Literatur Perspektiven gegenüber, die von einem weiter gefassten Utopiebegriff ausgehen. So wendet sich etwa Alexander Neupert-Doppler gegen eine Fokussierung allein auf „literarische Utopien“ und fordert, neben Siedlungsutopien auch im weiteren Sinn utopische Denkfikturen in der Utopieforschung stärker zu berücksichtigen (vgl. Neupert-Doppler 2015; Neupert-Doppler 2018).

6 Das heuristisch-ästhetische Mittel, das hier zum Einsatz kommt, hat Ähnlichkeit mit jenem kritischen Darstellungsprinzip, das Bertolt Brecht „Verfremdungseffekt“ nennt (vgl. Salomon 2018, S. 14).

7 Dass „die Zukunft“ keine Konstante des menschlichen Bewusstseins ist, sondern ein spezifisch neuzeitliches, wenn nicht *modernes* Konzept, wurde insbesondere von Hölscher (2016) herausgearbeitet. Zum Verhältnis von Raum- und Zeitutopie vgl. Krauss 1964, S. 18 ff.; Saage 1990, S. 17 f..

8 Vgl. Bellamy 1980; Samjatin 1991; Huxley 2021; Orwell 1993; Bradbury 2002.

9 Auf das fortschrittskritische Moment im Dystopischen verweist auch Saage, der heraushebt, dass „bei Samjatin bereits das Korrelat der Zeitutopie, das Fortschrittsdenken, negativ akzentuiert wird“ (Saage 1991, S. 291).

auf die Tradition utopischer Gegenentwürfe: „Das neue der schwarzen Utopien Samjatin, Huxleys und Orwells besteht darin, daß in ihnen der Gegenstand der Sozialkritik ausgewechselt wird: An die Stelle der Ausbeutungsmechanismen der realen Gesellschaft treten die des utopischen Gemeinwesens selbst.“ (Saage 1991, S. 270)

Sind Dystopien somit Ausdruck einer Abkehr von *jeder* Form utopischen Denkens? „Wollten Samjatin, Huxley und Orwell mit ihren schwarzen Utopien [...] den Abgesang auf die emanzipatorische Vernunft der Aufklärung anstimmen?“ (Ebd., S. 289) Wenn – mit Bloch – der „Geist der Utopie“ mit Emanzipation und Revolution assoziiert ist,¹⁰ ist der „Geist der Dystopie“ dann notwendigerweise verbunden mit Reaktion und Konterrevolution?

Zur politisch-ästhetischen Funktion des Dystopischen

Pauschale Antworten auf diese Fragen scheinen wenig fruchtbar. Zurecht betont Saage, dass sich bei Samjatin, Huxley und Orwell durchaus „Hinweise [...] auf die Selbstdestruktion des enthumanisierten Systems“ finden ließen: „Allerdings ist der Optimismus der negativen Utopien nur noch, wie Erich Fromm es ausdrückte, ‚eine verzweifelte Hoffnung‘.“ (Ebd., S. 294) Auch wenn Saage hier im Gestus der Generalisierung spricht und den Abschnitt, dem die vorangehenden Zitate entstammen, mit dem Titel „Der Geltungsanspruch der schwarzen Utopien“ (ebd., S. 289) überschreibt, scheint es sinnvoll, seine Ausführungen als Aussagen über die von ihm selbst in diesem Kontext herangezogenen Beispiele zu lesen. Samjatin, „Wir“ und Orwells „1984“ sind bekanntlich klassische Beispiele der Verarbeitung der russischen Revolution und, was Orwell betrifft, ihres Abgleitens in das Herrschaftsmodell der Stalinära. Es handelt sich hier also um eine *konkrete* Bezugnahme auf ein *bestimmtes* Epochenereignis – zudem auf ein Ereignis, mit dem beide Autoren, wenn auch in unterschiedlicher Weise (Samjatin: direkt; Orwell: aus der Ferne), verbunden waren. Die Hoffnung, die nur mehr als „verzweifelte“ möglich scheint, ist hier die *eigene* Hoffnung. Kritisiert wird nicht ein abstraktes „Utopisches“, sondern eine konkrete historische Revolution, die – was keineswegs selbstverständlich ist – als ins Dystopische umschlagende „Utopie“ interpretiert wird.

Trotz vieler Parallelen¹¹ unterscheidet sich schon Huxleys „Brave New World“ von diesen unmittelbar auf den Verlauf der Oktoberrevolution bezogenen Arbeiten wesentlich. Etwas verkürzt gesagt: Wo Samjatin und Orwell den Bolschewismus ins Zentrum ihrer Utopiekritik stellen, greift Huxleys Kritik auf den um 1930 als

10 Siehe hierzu etwa den „Absicht (1918, 1923)“ überschriebenen Auftakt zu Blochs „Geist der Utopie“ (1977, S. 11–13).

11 Siehe hierzu Saage 1991, 264 ff.

„Fordismus“ bezeichneten Gesamtkomplex aus „Amerikanismus“, (italienischer) Faschismus, Kemalismus und russischer Bolschewismus (insbesondere dort, wo er modernisierungsdiktatorische Züge aufweist) werden in der „schönen neuen Welt“ als Elemente einer dystopischen Gesamttendenz betrachtet,¹² in der das *Human Engineering* so weit getrieben wird, dass die technisch durchgeplante Gesellschaft sich passgenau jenes Menschenmaterial produziert, das die arbeits teiligen Aufgaben für das Ganze erfüllen kann – und dabei „glücklich“ ist! Der von Huxley beschriebene Totalzugriff auf alle Lebensbereiche ist nicht an ein einzelnes historisches Ereignis oder an ein bestimmtes politisches System gebunden: Vielmehr kehrt er eine dem „fordistischen“ Modernisierungsprozess *im Ganzen* inhärente Gefahr heraus (vgl. auch Saage 1991, S. 273) – wobei betont sei, dass Planungspathos hier nicht notwendig mit Sozialismus assoziiert ist. So führt Saage aus:

„Huxleys Hinweis auf die ‚allmächtige Exekutive und ihre Manager‘ deutet darauf hin, daß riesige Wirtschaftskonzerne im internationalen Maßstab mit dem Herrschaftsapparat eines Weltstaates so verschmolzen sind, daß die Unterscheidung zwischen ‚privater‘ und ‚staatlicher‘ Verfügung über die Produktionsmittel hinfällig erscheint. Wir haben es im Grunde mit einer Form der Ökonomie zu tun, die sich der Dichotomie: ‚marktwirtschaftlicher Kapitalismus gegen sozialistische Planwirtschaft‘ nicht mehr fügt.“ (Ebd., S. 273)

Freilich lässt sich durchaus auch betonen, dass die Arbeiten Samjatins, Orwells und Huxleys (man könnte die Liste mit Bradbury ergänzen) ebenfalls zahlreiche Parallelen aufweisen: So sind die hier beschriebenen Zukunftswelten konsequent antiindividualistisch,¹³ bedienen sich allerlei Methoden der Manipulation bzw. „Gehirnwäsche“ (Heller 2016, S. 78) und gehen von einer „Deformation des wissenschaftlich-technischen Fortschritts und der menschlichen Arbeit“ (Saage 1991, S. 272) aus.

Im Kontext des „Katastrophenzeitalters“, als das Eric Hobsbawm (2002, S. 35) die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts klassifiziert, entstand somit eine dystopische

12 Bekanntlich haben die Figuren in Huxleys Roman Namen wie Lenina, Benita, Henry und Mustapha (vgl. Huxley 2021). Man kann daher durchaus ein Fragezeichen hinter Saages Feststellung machen, Samjatin und Orwell reagierten auf den östlichen, Huxley auf den westlichen „Totalitarismus“ der Zeit (Saage 1991, S. 295). Wie Saage selbst in seiner detaillierteren Behandlung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den genannten Autoren herausstellt, scheint Huxleys Totalitarismusdiagnose systemübergreifend und nahezu global.

13 Vgl. Saage 1991, S. 272 ff.; siehe auch Heller 2016, S. 78: „Gemeinschaft. Gemeinschaft. Gemeinschaft. Andere sagen einem, was zu tun ist, was man denken soll, wie man sich benimmt. Man strebt nicht nach dem eigenen Glück, das tun andere für einen. [...] Einsamkeit ist kriminell, ‚Zusammensein‘ ist großartig.“

Literatur, deren immanenter *Antiutopismus* zugleich Kritik des hergebrachten Fortschrittsoptimismus – in seinen liberalen wie seinen sozialistischen Ausprägungen – war. Es mag paradox erscheinen: Doch die marxistische *Utopiekritik* hat die Idee einer (gebrochenen oder ungebrochenen) Traditionslinie zwischen klassischer Utopie und Sozialismus eher gestärkt und *vermittelt* als blockiert, geht doch die Totsagung des Utopischen in Friedrich Engels' 1880 zunächst in französischer Sprache erschienener, seit 1882 jedoch auch in deutscher Sprache weitverbreiteter Schrift „Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft“ (MEW 19, S. 189–228) einher mit der Errichtung eines die alten Utopisten als „Vorläufer“ ehrenden Grabmonuments, das später von Kautsky (1888) noch einmal erneuert wurde. Der Antritt des utopischen Erbes trug sicherlich zu dem Aberwitz bei, dass Kritiker des modernen Sozialismus meinten (und meinen), mit Spitzen gegen Morus letztlich Marx treffen zu können¹⁴.

Und tatsächlich gibt es in klassischen Utopien allerlei Beklemmendes aufzuspüren. Schon in der „Utopia“ des Thomas Morus lassen sich neben nahezu sozialrevolutionären Vorstellungen – etwa dem allgemeinen Sechstundentag, der zugleich ausreicht, ein Mehrprodukt zu erzeugen (Morus 2003, S. 69) – zahlreiche Elemente eines vormodernen Traditionalismus aufspüren. Bezogen auf die Familienstruktur etwa heißt es: „Der Älteste [...] steht an der Spitze des Familienverbandes. Die Frauen sind ihren Männern, die Kinder den Eltern und so überhaupt die Jüngeren den Älteren untertan.“ (Ebd., S. 74) Neben diesem patriarchalen Familienbild (Leser/Schwarz 2016, S. 2¹⁵; Heller 2016, S. 32), das unvermittelt neben sonst „gleichen Rechten und Pflichten“ von Männern und Frauen (Heller 2016, S. 16) steht, mag den heutigen Leser insbesondere irritieren, dass in der „idealen Gesellschaft“ Utopias Sklaven existieren, deren Aufgabe etwa darin besteht, das Fleisch von „außerhalb“ geschlachteten Tieren „gereinigt [...] in die Stadt“ zu tragen: denn die Utopier „dulden [...] nicht, daß sich ihre Bürger an das Zerfleischen von Tieren gewöhnen, weil sie glauben, daß diese Gewöhnung das Mitleid, diese menschlichste aller unserer natürlichen Empfindungen, allmählich abstumpfen müsse“ (Morus 2003, S. 75)¹⁶. Auch auf die Einheitstracht

14 Es fällt in der Tat auf, dass diese unterstellte Verbindung in den Debatten weit stärker betont wird als die im Grunde weit näher liegende Frage nach der Rolle von Morus für die Herausbildung des modernen politischen Katholizismus.

15 Leser und Schwarz (2016, S. 2) beziehen sich explizit auf die auch hier angegebene Stelle, zitieren jedoch eine andere Ausgabe.

16 Zur Rekrutierung dieses Personals führt Morus aus: „Zu Sklaven machen sie nicht die Kriegsgefangenen – außer wenn der Krieg von ihnen selber geführt ist –, auch nicht die Nachkommen von Sklaven und überhaupt nicht jemand, den sie bei anderen Völkern als Sklaven kaufen könnten, sondern entweder solche, die bei ihnen selbst wegen eines Verbrechens der Sklaverei verfallen sind, oder solche, die in auswärtigen Städten wegen irgendeiner Untat zum Tode verurteilt sind; letztere Klasse ist bei weitem zahlreicher.“ (Morus 2003, S. 105)

der Utopier (ebd., S. 66f.) wird oft verwiesen, wenn es um „totalitäre“ oder „kollektivistische“ Phantasien in klassischen Utopien geht (so etwa Leser/Schwarz 2016, S. 2; auch Heller 2016, S. 31). Gerade dieses Moment von „Gleichschaltung“ (Leser/Schwarz 2016, S. 2) wurde immer wieder aufgegriffen – jüngst in unverkennbar utopiekritischer Tradition bei der Schilderung des 13. Distrikts in Suzanne Collins (2014) Jugendbuchtrilogie „Die Tribute von Panem“.

Es ist freilich ein allgemeiner Topos der Utopiekritik, dass das utopisch Gezeichnete nicht so wünschenswert sei, wie der Utopist behaupte. Anders als bei Alpträumen, deren Schrecken an Macht verlieren, sobald jemand das Licht anknipst, verliere die utopische Träumerei bei genauerer Betrachtung ihren Glorienschein. Dann öffnen sich ihre zunächst verborgenen Abgründe – so wie in H. G. Wells' „Zeitmaschine“, wenn die rosa-rötlichen, „porzellanhaft hübschen“, lustigen, vegetarischen, dummen und glücklichen *Eloi* in ihrer kindlichen Unbeschwertheit kaum mehr beneidenswert erscheinen, sobald der Zeitreisende bemerkt, dass sie eigentlich nur das Büffet für ganz andere Kreaturen sind, die tief im Erdreich lebenden *Morloks*, die nur dann und wann an die Oberfläche kommen, um sich neues Futter zu holen (Wells 2017). Utopien, so die These, sind dystopisch!

Der Verweis auf Wells deutet jedoch bereits auch die Grenze einer Verallgemeinerung der These vom für das Dystopische konstitutiven Anti-Utopismus an – insbesondere zeigt sich, wie verkürzt die Vorstellung ist, Dystopien speisten sich (notwendig) aus einer Gegnerschaft zu *sozialistischen Gleichheitskonzepten*. Abgesehen von allen Zweifeln daran, dass eine solche Charakterisierung auf Autoren wie Samjatin oder Orwell zutrifft, ist es bei Wells – der sich andernorts durchaus auch *utopisch* betätigte¹⁷ – gerade nicht die *Gleichheit*, die den dystopischen Zustand herbeiführt, sondern die perpetuierte Ungleichheit zwischen den Klassen, die sich in einem (naturwissenschaftlich vielfach widerlegten) Gedankenspiel während einer langen Evolutionsgeschichte biologisch verfestigt und unterschiedliche Menschenarten hervorbringt: die *Eloi* als Erben der Bourgeoisie, die *Morloks* als Nachkommen des Proletariats.¹⁸ Auch „Die Insel

17 Zu Wells' „New Utopia“ siehe ausführlich Saage (2003, S. 23 ff.)

18 Vgl. die Anmerkungen hierzu in Wells 2017, S. 156) Wells dialektisch-satirischer Spürsinn treibt hier zudem eine Beobachtung auf die Spitze, die sich auch bei so unterschiedlichen Autoren wie Marx und Tocqueville findet. So heißt es im Kommunistischen Manifest: „Der Arbeiter wird zum Pauper, und der Pauperismus entwickelt sich noch rascher als Bevölkerung und Reichtum. Es tritt hiermit offen hervor, daß die Bourgeoisie unfähig ist, noch länger die herrschende Klasse der Gesellschaft zu bleiben und die Lebensbesingungen ihrer Klasse der Gesellschaft als regelndes Gesetz aufzuzwingen. Sie ist unfähig zu herrschen, weil sie unfähig ist, ihrem Sklaven die Existenz selbst innerhalb seiner Sklaverei zu sichern, weil sie gezwungen ist, ihn in eine Lage herabsinken zu lassen, wo sie ihn ernähren muss, statt von ihm ernährt zu werden. Die Gesellschaft kann nicht mehr unter ihr leben, d. h. ihr Leben ist nicht mehr verträglich mit der Gesellschaft.“ (MEW Bd. 4, S. 473) In Tocquevilles „Denkschrift über den Pauperismus“ heißt es bloß lapidar: „Die Reichen werden zu bloßen Wirten der Armen erniedrigt.“ (Tocqueville 2006, S. 79)

des Dr. Moreau“ ist nur schwerlich als Polemik gegen den Gleichheitsgedanken traditioneller Utopien zu lesen. Wells recurriert zwar mit dem Inselmotiv auf das klassisch *utopische* Darstellungsprinzip der *räumlichen* Verfremdung und problematisiert einen Fortschrittsoptimismus, der technischer Machbarkeit selbst bereits ethische Qualitäten zuerkennen will, gleichwohl karikiert er auch hier nicht die Idee der sozialen Emanzipation, sondern die Hybris einer Naturbeherrschung, die aus Tieren Menschen machen will.¹⁹

Wenn man diese dystopischen Erzählungen Wells' in die Betrachtung einbezieht, wird deutlich, dass Saages These, Samjatins 1920 geschriebener Roman „Wir“ sei „die erste wirklich klassische negative Utopie“ (Saage 1991, S. 265), auch dann nicht überzeugend ist, wenn man seiner begrifflichen Eingrenzung folgend mit Paradiesvorstellungen auch Höllenbilder ausklammert. Wie Utopien können auch Dystopien den Stoff für ihre Sozialkritik aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Missständen schöpfen und müssen, auch wenn sie ideologiekritisch angelegt sind und sich gegen einen hypertrophen Fortschrittsglauben richten, keineswegs als Dekonstruktionen von Utopien, Emanzipationsansprüchen und Gleichheitsforderungen gelesen werden. Die ästhetischen Genres „Dystopie“ und „Utopie“ scheinen so gesehen weniger stark aufeinander bezogen, als es den Anschein hat: Dystopien *können* durchaus Parodien utopischer Entwürfe sein. Allerdings können sie beunruhigende Tendenzen ihrer Gegenwart auch *unmittelbar* – ohne Umweg über scheiternde Gleichheitsutopien – thematisieren. So beschreibt etwa Dave Eggers (2016) in seinem literarisch leider enttäuschenden Roman „Der Circle“ die Innenwelt eines auf das Leben total zugreifenden Digitalkonzerns; konstruieren auf unterschiedliche Weise Jugendbücher – wie die bereits erwähnten „Tribute von Panem“ und Poznanskis Trilogie „Die Verratenen“, „Die Verschworenen“, „Die Vernichteten“ (Poznanski 2014, 2015, 2016) oder Filme und Fernsehserien wie „Elysium“, „Tripalium“ und jüngst, leider trotz eines fulminanten Cliffhangers bereits nach der ersten Staffel abgesetzt, „Incorporated“ – Welten, in denen Exklusion, globale Arbeitsteilung oder (wie in Tripalium und Incorporated) die politische und soziale Macht von Großkonzernen in dystopischen Settings verdichtet werden. Die Liste ließe sich fortsetzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Dystopie als ästhetisches Genre (sei es in Literatur, Film oder sonstigen Künsten) zumindest vier Funktionen erfüllen kann: Dystopien können *erstens* Ausdruck einer allgemeinen Ablehnung

19 Eine besondere Aktualität bekommt dieser Roman durch die weitverzweigten und weitverworrenen Diskurse um „Speziesismus“ und „Tierrechte“. Hier pflegt man eine tiefe Feindschaft gegen den natürlichen Aspekt der menschlichen Existenz, letztlich auch gegen die Natürlichkeit der Tiere und überhaupt gegen die Natur. (Muss man Löwen eigentlich zum Schutz der Zebras als Serienkiller einsperren? Welches Gericht ist zuständig? Wo finden sie einen Anwalt? Und wer zahlt ihre Rechtsschutzversicherung?) Diese Leute sind schon sehr nahe beim unglücklichen Dr. Moreau, der – auf seiner Insel sitzend und nicht einmal gänzlich erfolglos – versucht, durch Vivesektionen Tiere in Menschen umzuschneiden.

der Idee sein, die Welt ließe sich zum Besseren verändern, Manifestationen einer gänzlich fatalistischen Perspektive auf geschichtliche Wandlungsprozesse. Sie können *zweitens* Ausdruck der *Enttäuschung* „utopischer“ Hoffnungen sein oder satirisch überspitzte Bloßstellungen der als absurd empfundenen „utopischen“ Hoffnungen anderer. Solche Werke zehren nicht zuletzt von einer Konkretion, die sie mitunter in die Nähe von Schlüsselromanen bringt. Dystopien können jedoch *drittens* auch Defizite ihrer Gegenwart thematisieren. Sie selbst erscheinen dann nicht als *Utopiekritik*, sondern als *Sozialkritik*. Von Utopien unterscheiden sie sich dann nicht durch ihren Optimismus oder Pessimismus, sondern durch die Wahl einer anderen ästhetischen Strategie.

Anthropologische Revolution(en)

Ágnes Hellers Essay „Von der Utopie zur Dystopie“, der 2016 anlässlich des 500. Jahrestags der Utopia des Thomas Morus erschien, ist ein klassischer Abgesang auf die Sozialutopie. Mehr als ein Vierteljahrhundert nach dem Zusammenbruch des realexistierenden Sozialismus unterstreicht Heller noch einmal die seinerzeit weit verbreitete These, mit ihm sei auch das Zeitalter der Utopien unwiderruflich beendet. Ganz in diesem Sinn deutet sie den derzeitigen Boom dystopischer Literatur als einen „Sieg des dystopischen Denkens“ (Heller 2016, S. 69) über das Utopische.²⁰ Gleichwohl finden sich in ihrem Text Begriffsbestimmungen, die die Differenz von Utopie und Dystopie auf einer grundsätzlicheren Ebene, nicht bloß zeithistorisch, fassen:

„Utopien sind Schöpfungen der Einbildungskraft verbunden mit bestimmten Ansichten einer Zeit und der Leidenschaft der Hoffnung. Dystopien sind Schöpfungen der Einbildungskraft in Verbindung mit bestimmten Ansichten einer Zeit und der Leidenschaft der Furcht.“ (Ebd., S. 17)

Auf dieser Ebene lässt sich begründen, warum dystopische und utopische Literatur sich keineswegs ausschließen und Dystopien keineswegs Gegenentwürfe zum utopischen Denken sein müssen: Ohne Zweifel ist es möglich, sich zu fürchten, ohne die eigenen Hoffnungen oder die Hoffnungen anderer darum für unplausibel oder gefährlich zu halten.

Anders als Saage geht es Heller nicht darum, den Begriff der Utopie scharf von den antiken Vorstellungen des von Ovid kolportierten „Goldenen Zeitalters“ oder des „Paradieses“ zu unterscheiden. Vielmehr sieht sie in ihnen eine spezifische

20 Ich verzichte im Rahmen dieses Aufsatzes darauf, detaillierter auf Hellers totalitarismustheoretische Perspektive, die in ihrem Buch Erkenntnisse eher blockiert als fördert, einzugehen.

Form antiker *Wunschutopie*, die – überliefert durch „griechische und römische Geschichten auf der einen, biblische Geschichten auf der anderen Seite“ – ins „Hauptnarrativ der modernen europäischen Kultur“ eingegangen seien (ebd., S. 19). Zusammen mit jenen Darstellungen „einer gerechten Gesellschaft, vom gerechten Staat“ (ebd., S. 20), die Heller auch als „philosophisch konstruierte Utopien“ (ebd., S. 21) bezeichnet, bilden die „Utopien der Wünsche“ (ebd., S. 20) einen Erinnerungsfundus, aus dem das utopische Denken der Moderne schöpfen konnte. Auch Heller betont, dass die Moderne das Utopische zugleich tiefgehend transformierte.

Als zentraler Schlüssel dieser Transformationen erscheint Heller eine radikale Veränderung des Zeitbewusstseins. Im Bild eines verlorenen „goldenen Zeitalters“ spiegele sich ein „Geschichtsbild“ der griechisch-römischen Antike, das ohne „Fortschritt“ auskomme: „Die Geschichte verläuft entweder zyklisch oder ‚autobiographisch‘. Revolution bedeutet immer, dass man zum Anfang zurückkehrt.“ (Ebd., S. 20) Auch wenn die biblische Überlieferung in den prophetischen Erzählungen – sie verweist auf Jesaja 65, 20–25 – die Vision einer künftigen Wunschutopie und in Gestalt der Apokalypse schließlich auch kommenden Schrecken in die Dichtung einführe,²¹ erschließe sie damit keinen historisch neuen Horizont: „Die Wunschutopie ist nicht von dieser Welt, nicht nur in der Bibel.“ (Heller 2016, S. 24) Ein solcher Horizont – einschließlich der Idee einer gestaltbaren Zukunft – scheine erst in der Neuzeit auf. Heller deutet in diesem Sinn Bacons „Neu-Atlantis“ als „polemische“ Abkehr von Platon, dessen untergegangene Metropole „jetzt tief unter dem Meer liegt“: „Das neue Atlantis wird von Menschen gebaut, die über Wissenschaft und Technologie verfügen.“ Die entscheidende Innovation dieser Neufassung des antiken „Mythos“ liegt für Heller darin, „die erste zukunftsorientierte Utopie [...] entworfen“ zu haben: „Auf diese Weise kam die Idee des Fortschritts in die historische Einbildungskraft. ‚Neu‘ wird besser sein als ‚Alt‘. Diese moderne Ansicht wird bis ins 20. Jahrhundert vorherrschen.“ (Ebd., S. 33)²² Erst jetzt trat zur utopischen Erzählung (sei sie Wunschtraum oder Staatskonstrukt) das hinzu, was Heller als „utopisches Moment“ bezeichnet, das „weder [...] Wunschutopie noch [...] philosophische Konstruktion“ sei, sondern im Gegensatz zu beiden einen Augenblick bezeichne, in dem sich die Hoffnung handlungsorientierend verweltliche: Erst jetzt konnte utopisches Denken *Wirksamkeit* entfalten.

Es ist nicht nötig, allen Schritten der ideengeschichtlichen Rekonstruktion Hellers zu folgen. Die Geschichte utopischer Momente korreliert unverkennbar mit jenem „neuzeitlichen Revolutionsbegriff“ (Griewank 1992), der im Gegensatz

21 „Das zukünftige ‚Goldene Zeitalter‘ wird dichterisch in einer prophetischen Vision gezeigt (Vision und auch Apokalypse waren dichterische Genres).“ (Heller 2016, S. 23)

22 Wie immer man Bacons Innovation deuten mag, kam es – wie Saage betont – erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts zum Übergang „[v]on der Raum- zur Zeitutopie“ (Saage 1990, S. 17).

zur antiken Idee einer Wiederherstellung mit der Vorstellung einer „Geburt“ von Neuem assoziiert ist (vgl. etwa Hartig 1979): „Das erste historisch bedeutende utopische Moment in unserer Geschichte war die amerikanische Revolution, das jüngste die Bewegung von 1968.“ (Heller 2016, S. 40) Explizit schreibt Heller: „Ich nenne das utopische Moment ‚Revolution‘“ (ebd., S. 35), unterscheidet jedoch politische „Revolutionen, die ‚ausbrechen‘“ von solchen die „stattfinden“ und die man mit Hans Jonas als „ontologische/technologische Revolutionen“ bezeichnen könne (ebd., S. 38). Hellers Begriff des utopischen Moments ist somit nicht auf revolutionäre Situationen oder *Ereignisse*²³ beschränkt, wie sich auch am Beispiel ihrer Aussagen über den Frühsozialismus zeigt:

„Tatsächlich sind nur wenige utopische Sozialisten Freunde von politischen Revolutionen. Ihr utopisches Moment resultiert aus der Idee einer langsam voranschreitenden sozialen Evolution oder aus der Idee eines Gründungsaktes.“ (Ebd., S. 47)²⁴

Entscheidend für Hellers Begriff des utopischen Moments ist nicht, ob es sich in „revolutionärer“ oder „evolutionärer“ Weise verwirklicht, sondern dass es das Utopische überhaupt als verwirklichtbar erscheinen lässt: „Es besteht in der feste[n] Überzeugung der historischen Akteure, dass sie durch ihre Handlungen zur Schaffung einer besseren, neuen, freien Welt beitragen.“ (Heller 2016, S. 34) Die Welt scheint gestaltbar, Fortschritt möglich.²⁵

In diesem Horizont eines Gestaltbarkeits- und Verwirklichungsglaubens führt Heller den weitreichenden Begriff der „absoluten Utopie“ (ebd., S. 53) einer „anthropologischen Wende oder anthropologischen Revolution“ ein (ebd., S. 52). Auch wenn sie sich nicht explizit auf den Topos des „Neuen Menschen“ bezieht, so ist er wenigstens zwischen den Zeilen präsent: „Durch die anthropologische Revolution wird alles gut und die Welt der unsichtbaren Kirche wird auf Erden errichtet.“ (Ebd., S. 52 f.) Heller liest etwa Kants Konzeption eines „Ewigen Friedens“ (vgl. Kant 1796/2011) als Entwurf zu einer solchen absoluten Utopie (Heller 2016, 52), hebt jedoch hervor: „Kant weiß um den utopischen Charakter des Projekts. Ewiger Friede und seine Bedingung ist eine transzendente Idee, nicht empirisch (nicht real), vor allem wegen des Widerspruchs zwischen Moral und Politik.“ (Ebd., S. 38)

Eine dem entsprechende Differenzierung zwischen (regulativer) Idee und politischem Ziel spricht sie Marx hingegen eigenartigerweise ab. Es muss – auch angesichts der von Saage (1990, S. 20) als „Bilderverbot“ interpretierten

23 Gleichwohl weist Hellers Begriff des „utopischen Moments“ eine gewisse Ähnlichkeit zum Konzept des Ereignisses in der politischen Philosophie Alain Badiou (2011) auf.

24 Zum vieldiskutierten Verhältnis von Revolution und Evolution siehe Engelberg 2013.

25 „Die Idee des Fortschritts ist nicht nur eine Bedingung des utopischen Moments, sondern auch sein Fundament.“ (Heller 2016, S. 35)

Utopiekritik bei Marx und Engels – verwundern, dass Heller (mit Bezug auf die wenigen Stellen in den „Pariser Manuskripten“ und in der „Kritik des Gothaer Programms“, in denen er sich überhaupt zu einer Zukunftsgesellschaft äußert) bei Marx eine „Verbindung aller philosophischen Versuche, ein Utopia zu entwerfen, ein Art utopische Sythese“ ausmacht, die in die „absolute Utopie“ der „anthropologischen Wende“ übergehe (Heller 2016, S. 53). Es scheint hier doch, dass Heller Positionen und „Narrative“ auf Marx projiziert, die etwa im Horizont expressionistischer Emphasen intellektuelle Mode wurden und keineswegs auf sozialistische (bzw. anarchistische) Entwürfe beschränkt waren. Indem sich Heller dergestalt auf eine Marx zu Unrecht unterstellte Vorstellung von einer „absoluten Utopie“, die sich aktiv verwirklichen lasse, konzentriert, übersieht sie jene „anthropologische Revolution“, die in spezifischer Weise den Hintergrund aller Transformationen der Praxen und des Bewusstseins bildet, als deren Ausdruck nicht zuletzt auch moderne Utopien und Dystopien gelesen werden können. Diese Revolution freilich gehört – um Hellers oben zitierte Terminologie aufzunehmen – zu denen, die „stattfinden“, nicht zu denen, die „ausbrechen“. Ihre bisherige Dauer umfasst beinahe den gesamten Zeitraum, der für gewöhnlich (und vielleicht etwas unbeholfen) als „Neuzeit“ bezeichnet wird.

Im Begriff der „anthropologischen Revolution“ liegt – auch dann, wenn er nicht die Realisierung einer „Wunschutopie“ oder die Geburt des „neuen Menschen“ bezeichnet – die These einer grundsätzlichen Umwälzung aller das „menschliche Wesen“ bestimmenden gesellschaftlichen Verhältnisse²⁶ und, damit verbunden, eine grundlegende Transformation des menschlichen Selbstverhältnisses. Dass sich spätestens vermittelt durch die Industrielle(n) Revolution(en) seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Lebensverhältnisse des Menschen als Mensch (einschließlich der gesellschaftlichen Naturverhältnisse) tiefgreifend verändert haben, wurde freilich ebenso häufig herausgestellt, wie die Beobachtung, dass sich seit dem Ausgang des „Mittelalters“ neue Formen der Individuation, der politischen Artikulation und, wie oben bereits erwähnt, auch des Zeitbewusstseins vollzogen haben. Sucht man in der bisherigen Menschheitsgeschichte nach Perioden, in denen sich – auch hier nicht in einem raumzeitlichen Punkt verdichtet, sondern einen längeren Zeitraum übergreifend – vergleichbare Umwälzungen vollzogen haben, muss man mindestens bis zur sogenannten „Bronzezeit“ zurückgehen, in der wesentliche technische Innovationen (Metallurgie), neue Formen der Urbanität und nicht zuletzt das Aufkommen der Schriftsprachlichkeit die tiefgreifendste Transformation der menschlichen Verhältnisse seit

26 Erinnert sei an Marx' berühmte Formulierung aus den Feuerbachthesen: „Feuerbach löst das religiöse Wesen in das *menschliche* Wesen auf. Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum. In seiner Wirklichkeit ist es das ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.“ (MEW Bd. 3, S. 6)

der sogenannten „neolithischen Revolution“ (Childe 1941), in der die Menschen sesshaft und aus Jägern und Sammlern Bauern wurden, bewirkt haben.²⁷

Vor dem Hintergrund dieses tiefen Umbruchs wird deutlich, in welchem Maß Utopien und Dystopien als Reflexionsmedien der „Modernisierung“ fungieren. Die Erfahrungen, die sie verarbeiten, reichen von den „Entdeckungsreisen“ und den mit ihnen verbundenen Herrschaftsansprüchen und Sehnsüchten, über den Zusammenbruch der feudalen „Welt“ und den Verlust der alten Weltbilder bis zum Entstehen der großen Industrie und den Kämpfen um neue soziale und politische Ordnungen in den Revolutionen des 18., 19. und 20. Jahrhunderts. Diese Epoche der Verdichtung und „Beschleunigung“ (Rosa 2005) bot hinreichend Anlass für Hoffnung und für Furcht – auch vor den Katastrophen und Menschheitsverbrechen des 20. Jahrhunderts. Die von Heller im Horizont der titelgebenden These „Von der Utopie zur Dystopie“ aufgeworfene Frage, „Was können wir uns wünschen?“, erscheint gerade vor diesem Hintergrund der (nach der neolithischen und der bronzezeitlichen) *dritten anthropologischen Revolution* in ihrer ganzen Radikalität: Führt der unabgeschlossene Umwälzungsprozess in eine bessere Zukunft oder ins Nichts? Steht an seinem Ende ein neuer Modus menschheitlichen Lebens oder seine Zerstörung? Und welche Funktion kommt utopischer und dystopischer Literatur heute darin zu?

Ein dystopisches Zeitalter?

Der derzeitige Boom dystopischer Literatur könnte auch dann niemanden überraschen, wenn 2019/2020 keine weltweite Seuche ausgebrochen wäre. Die „Corona-Pandemie“ ist nur der (vorläufige) Höhepunkt in einer langen Kette von Krisen, mit deren Bewältigung und Bearbeitung gerade die einstigen „Weltmächte“ des sogenannten „demokratischen Westens“ heillos überfordert scheinen. Als in den neunziger Jahren über das „Ende der Utopien“ (Saage 1990) diskutiert wurde, geschah dies im Horizont des Zusammenbruchs staatsozialistischer Modelle, die sich – ob zu Recht oder zu Unrecht – als eine Systemalternative empfanden und auch von ihren Gegnern als solche gesehen wurden. Die „demokratische“ Welt feierte ihren Triumph, und Francis Fukuyamas übermäßig viel zitierter Buchtitel „Das Ende der Geschichte“ (1992) setzte nicht voraus, dass die Feuilletonisten etwas von Hegel oder Kojève verstanden, um darin einen Ausdruck ihres Selbstbewusstseins zu sehen: Der Liberalismus hatte gesiegt!

Wäre alles so gekommen, wie es die damals Jubelnden so vor sich hin träumten – einschließlich einer Friedensdividende nach dem Ende der

27 Zu Neolithisierung und Bronzezeit vgl. die globalgeschichtlichen Überblicksdarstellungen von Zimmermann 2009 und Jockenhövel 2009, siehe auch Lambrecht et al. 1998.

Rüstungsspiralen usw. – wären (mit den Utopien) auch die Dystopien gestorben. Bekanntlich kam es anders:

„Das utopische Moment setzt den Glauben an sozialen und historischen Fortschritt voraus, die Möglichkeit der Perfektion – das dystopische Moment bringt den Verlust dieses Glaubens zum Ausdruck. Das ist etwas anderes als die Enttäuschung über die Ergebnisse einer Revolution (die verratene Revolution), denn die Träger des dystopischen Moments haben den Glauben an Revolutionen überhaupt verloren wie auch an den Fortschritt im Allgemeinen.“ (Heller 2016, S. 54)

Es ist auffallend, dass Heller ihre Aufzählung eines Aufblitzens (revolutionärer) utopischer Momente 1968 enden lässt. Die sogenannte „friedliche Revolution“ seit 1989 ist ihr in diesem Zusammenhang ebenso wenig eine Erwähnung wert wie die heute üblichen bunten Revolten in ehemaligen Sowjetrepubliken. Auch dem – im „Westen“ so getauften – „arabischen Frühling“, der sich zumindest in Tunesien und kurzzeitig in Ägypten tatsächlich zu einer politischen, wenn auch nicht zu einer sozialen Revolution auswuchs, spricht sie offensichtlich keine nennenswerte utopische Qualität zu. Man kann nur spekulieren, warum Heller diese „Ereignisse“ nicht weiter beachtet. Ein Grund aber könnte sein, dass all diese Aufstände, Revolten und „Revolutionen“ nicht über einen Überschuss verfügten, der über das hinauswies, was in anderen Teilen der Welt bereits ein alter Hut ist:

„Die absolute Utopie der anthropologischen Wende oder Revolution spiegelte die Vorstellung vom Goldenen Zeitalter wider. Ein Goldenes Zeitalter, das nicht hinter uns, sondern vor uns liegt, nicht in ferner Vergangenheit, aber in ferner Zukunft. Es ist die endgültige Einheit von Freiheit und Glück. / Heute meinen Dystopien, man solle keine Garantien, keine Sicherheit verlangen. [...] Es ist eine Utopie der Verantwortlichkeit als Zivilcourage.“ (Heller 2016, S. 94)

Ist dies das letzte Wort? Bleibt von der „utopischen“ Energie, das Bestehende zu transzendieren, letztlich „nur“ individuelle Haltung, „Zivilcourage“ als Widerständigkeit gegen eine im Ganzen fatale Tendenz? Im Kern wäre eine solche Pointe Entpolitisierung, Aufgabe des Anspruchs auf Allgemeingültigkeit. Heller selbst lässt in ihrer Darstellung jedoch eine Hintertür offen, wenn sie fortfährt: „Man kann die Verantwortung für soziale Vorstellungen übernehmen, wenn die Einbildungskraft auf Wahrscheinlichkeit und nicht nur auf Möglichkeit beruht und noch weniger auf Unmöglichkeit.“ (Ebd., S. 94) Fatalismus ist keineswegs die einzige Möglichkeit, den Herausforderungen der Zeit zu begegnen. Zurecht betont Heller: „Eines hatten die Träger des utopischen und des dystopischen Moments gemeinsam: ‚Sozialkritik‘ und ‚Kulturkritik‘.“ (Ebd., S. 55) Vielleicht sind gerade auch literarische (einschließlich der filmischen) Dystopien, die

Heller selbst lediglich als Ausdruck eines dystopischen Moments deutet, geeignet, durch die kritische Darstellung – und gegebenenfalls Überzeichnung – möglicher Schrecken, dazu beizutragen, dass ihr Eintreten weniger wahrscheinlich wird. Es ist nicht die Aufgabe von Kunst, Auswege aufzuzeigen. Es genügt, wenn sie zeigt, dass ein bestehender Zustand unerträglich ist.

Literaturverzeichnis

- Bacon, Francis (1982): *Neu-Atlantis*. Stuttgart: Reclam
- Badiou, Alain (2011): *Die kommunistische Hypothese*. Berlin: Merve.
- Bellamy, Edward (1980): *Ein Rückblick aus dem Jahre 2000*. Leipzig: Reclam.
- Bloch, Ernst (1977): *Geist der Utopie*. In: ders.: *Gesamtausgabe*, Bd. 3. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bradbury, Ray (2002): *Fahrenheit 451*. Roman. 1. Aufl. Frankfurt am Main, Wien, Zürich: Buchergilde Gutenberg.
- Campanella, Tommaso (2008): *Die Sonnenstadt*. Hrsg. von Jürgen Ferner. Stuttgart: Reclam.
- Childe, Vere Gordon (1941): *Man makes himself*. London: spokesman.
- Collins, Suzanne (2014): *Die Tribute von Panem*. 3 Bände. Hamburg: Oetinger.
- Eggers, Dave (2016): *Der Circle*. Roman. Köln: KiWi.
- Engelberg, Ernst (2013): *Wie bewegt sich, was uns bewegt? Evolution und Revolution in der Weltgeschichte*. Hrsg. von Achim Engelberg. Stuttgart: Steiner.
- Fukuyama, Francis (1992): *The end of history and the last man*. New York: Free Press.
- Griewank, Karl (1992): *Der neuzeitliche Revolutionsbegriff. Entstehung und Entwicklung*. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Hartig, I. A. (Hg.) (1979): *Geburt der bürgerlichen Gesellschaft: 1789*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heller, Ágnes (2016): *Von der Utopie zur Dystopie. Was können wir uns wünschen?* Hamburg, Wien: Edition Konturen.
- Hobsbawm, Eric (2002): *Das Zeitalter der Extreme – Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts*. München: dtv.
- Hölscher, Lucian (2016): *Die Entdeckung der Zukunft*. Göttingen: Wallstein.
- Huxley, Aldous (2021): *Schöne neue Welt. Ein Roman der Zukunft*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jockenhövel, Albrecht (2009): *Bronzezeit – Eine Epoche zwischen Archäologie und Schriftlichkeit*. In: Walter Demel/Johannes Fried/Ernst-Dieter Hehl/Albrecht Jockenhövel/Gustav Adolf Lehmann/Helwig Schmidt-Glintzer/Hans-Ulrich Thamer (Hrsg.): *WBG-Weltgeschichte*. 6 Bände. Darmstadt: WBG, Bd. 1, S. 329–366.
- Kant, Immanuel (1796/2011): *Zum ewigen Frieden*. Hrsg. von Oliver Eberl/Peter Niesen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kautsky, Karl (1888): *Thomas More und seine Utopie. Mit einer historischen Einleitung*. Stuttgart: Dietz.
- Krauss, Werner (1964): *Überblick über die französischen Utopien von Cyrano de Bergerac bis zu Étienne Cabet*. In: Werner Krauss (Hrsg.): *Reise nach Utopia. Französische Utopien aus drei Jahrhunderten*. Berlin: Rütten & Loening, S. 5–59.
- Lambrecht, Lars; Tjaden, Karl Hermann; Tjaden-Steinhauer, Margarete (1998): *Gesellschaft von Olduvai bis Uruk. Soziologische Exkursionen*. Kassel: Jenior & Pressler.
- Mannheim, Karl (2015): *Ideologie und Utopie*. Frankfurt am Main: Klostermann.
- MEW = Karl Marx/Friedrich Engels: *Werke*. Berlin: Dietz 1956 ff.
- Morus, Thomas (2003): *Utopia*. Hrsg. von Gerhard Ritter. Stuttgart: Reclam.
- Neupert-Doppler, Alexander (2015): *Utopie. Vom Roman zur Denkfigur*. Stuttgart: Schmetterling.
- Neupert-Doppler, Alexander (Hrsg.) (2018): *Konkrete Utopien. Unsere Alternativen zum Nationalismus*. Stuttgart: Schmetterling.
- Orwell, George (1993): *1984*. Roman. Frankfurt am Main, Berlin: Ullstein.
- Poznanski, Ursula (2014): *Die Verratenen*. Roman. Bindlach: Loewe.

- Poznanski, Ursula (2015): *Die Verschworenen*. Roman. Bindlach: Loewe.
- Poznanski, Ursula (2016): *Die Vernichteten*. Roman. Bindlach: Loewe.
- Rosa, Hartmut (2005): *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Saage, Richard (1990): *Das Ende der politischen Utopie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Saage, Richard (1991): *Politische Utopien der Neuzeit*. Darmstadt: WBG.
- Saage, Richard (2001): *Utopische Profile*, Bd. 1: Renaissance und Reformation. Münster u. a.: Lit.
- Saage, Richard (2003): *Utopische Profile*, Bd. 4: Widersprüche und Synthesen des 20. Jahrhunderts. Münster u. a.: Lit.
- Salomon, David (2018): *Das Utopische*. In: Ingo Juchler (Hrsg.): *Politische Ideen und politische Bildung*. Wiesbaden: Wochenschau, S. 1–16.
- Samjatin, Jewgeni (1991): *Wir*. Roman. In: ders.: *Ausgewählte Werke in vier Bänden*, Bd. 3. Hrsg. von Karlheinz Kasper. Leipzig: Kiepenheuer.
- Tocqueville, Alexis de (2006): *Denkschrift über den Pauperismus (1835)*. In: ders.: *Kleine politische Schriften*. Hrsg. von Harald Bluhm. Berlin: Akademie, S. 61–80.
- Wells, H. G. (2016): *Die Insel des Dr. Moreau*. Roman. München: dtv.
- Wells, H. G. (2017): *Die Zeitmaschine*. Roman. München: dtv.
- Zimmermann, Andreas (2009): *Neolithisierung und frühe soziale Gefüge*. In: Walter Demel/Johannes Fried/Ernst-Dieter Hehl/Albrecht Jockenhövel/Gustav Adolf Lehmann/Helwig Schmidt-Glintzer/Hans-Ulrich Thamer (Hrsg.): *WBG-Weltgeschichte*. 6 Bände. Darmstadt: WBG, Bd. 1, S. 95–127.

Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus?

Rainer Rilling

Zusammenfassung: Der Artikel skizziert Entstehung und Merkmale der neuen kapitalistischen Form der Zeit, der Zukunfts- und Vermehrungszeit und des Kapitalismus als janusköpfiger Zukunftsgesellschaft. In diesem Kontext werden das Problem der Vergegenwärtigung von Zukünften, die Kunst der Zukunfts-politik und ihre jetzigen Schwerpunkte diskutiert.

Abstract: The article outlines the origin and characteristics of the new capitalist form of time, of the future and multiplication time, and of capitalism as a Janus-faced future society. In this context, the problem of realising the future, the art of future politics and its current foci are discussed.

Keywords: Kapitalismus, Zukunft, Zeitforschung, Transformation

„Die grundlegende Aufgabe einer genuinen Revolution ist niemals bloß ‚die Welt zu ändern‘, sondern auch – und vor allem anderen – ‚die Zeit zu ändern.‘“ Giorgio Agamben 1993, S. 91)

Erinnern wir uns kurz an die langen Anfänge. Mit der bürgerlichen Moderne waren neue Zeitverhältnisse entstanden, welche die bis dahin gültige Unterscheidung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft umwälzten. Sie änderte die alte Welt und dabei auch ihre Zeit: vom unentrinnbar und schicksalhaft vorbestimmten, passiven, religiös-transzendenten adventus („die Zukunft kommt“, time to come, Zukunft als „das Ankommende“) und der zyklischen Naturzeit zum aktiven futurum („Zukunft machen“). Der Zukunftsbegriff drehte sich vom Passiven ins Aktive. *Zukunft kommt nicht, sie wird gemacht* – das war das neue Zeitverständnis. Die alte Idee von Zeit erodierte. Aus *der Zukunft* wurden damit erstmals *die Zukünfte* (vgl. hierzu und im Folgenden Rilling 2014).

Die bestimmenden Akteure der neuen Gesellschaft begannen, sich rastlos diese andere temporale Ordnung (und ihre unendlich vielen Varianten, Abkömmlinge und Konkurrenten) vorzustellen, anzueignen und sie bei ihren Entscheidungen und Handlungen zu berücksichtigen. Vor gut einem Jahrzehnt erinnerte die britische Zukunftsforscherin Barbara Adam an die Grundidee der Vertreter der neuen bürgerlich-kapitalistischen Ordnung: „Es ist unsere Sache, die Zukunft zu machen, zu gestalten und auszubeuten.“ Das *Zukunftskapital* trat auf. Die auf Gewinn sich ausrichtende Operation mit und auf Zukunft wurde

zum Kern der inneren ökonomischen Durchsetzungs-, Bewegungs- und Expansionslogik eines Kapitalismus, der Kapital akkumuliert, Arbeitszeit zum Maß der Ware Arbeitskraft und deren Disziplinierung macht, Zeit verdichtet, mit Krediten operiert, die Modi der Beschleunigung etabliert und vieles mehr.

Die neue „kapitalistische Form der Zeit“ (Castree 2009, S. 30) erfand Zukunftszeit als *Vermehrungszeit*. In der Absicht, zu einem späteren Zeitpunkt (also in der Zukunft) mehr Geld zu erhalten, werden Anlagen und die Erfindung Kredit verfügbar gemacht, um in der Gegenwart Investitionen zu ermöglichen und in den expandierenden Marktkonkurrenzen zu bestehen. Zwischen der Entstehung und der Realisation von Wert existiert eine krediterheischende Zeitlücke; und das fixe Kapital (Transport, Energie, Gebäude, Arbeitsmittel etc.) hat eine zeitliche Bindung, die weit in die Zukunft reicht. Mit der Aussicht auf Gewinne in der Zukunft wird jetzt kalkuliert, erzählt, geglaubt, investiert, kommodifiziert, finanziert und kolonisiert. Vermögen werden aufgehäuft, um Unsicherheit abzubauen und zukünftig allgemeine Ansprüche realisieren zu können, Termingeschäfte werden auf Zukunftsmärkten gehandelt, Kredite werden aufgenommen und „später“ als Schulden abbezahlt – oder auch nicht. So entwickelten sich über Jahrhunderte hinweg *kapitalistische Zukunftsgesellschaften*. Wie keine andere haben sie den Zugriff auf Zukünfte in ihre eigene ökonomische Operationsweise, ihre Handlungsmuster, Sozialität, Kultur, Reflexion und Politik eingebaut. Sie entfalten Zukünfte und schließen sie zugleich aus. Fortschrittsideen und Zukunftsvertrauen etablierten sich, aber auch das Misstrauen und die Furcht vor jetzt eben von Menschen gemachten Zukünften, die Strafe oder Pein, Unglück oder Unfall, Risiken oder Katastrophen bringen könnten. Die nunmehr kapitalistische Form der Zukunft war und blieb janusköpflich.

Die Kunst der Zukunftspolitik

Doch was geschieht, wenn es im Heute des Alltagslebens geradezu immer und überall zu unendlich vielen Zukünften Vorstellungen oder Einsichten gibt, Menschen Wege oder Szenarien konstruieren, berechnen, modellieren oder erzählen, fiktive Belletristik oder gleich Science-Fiction lesen und schreiben, Bilder, Visionen oder Utopien entwerfen (oder sie aktiv verwerfen), sich Betrug und Täuschungen ausdenken, unaufhörlich Erwartungen, Kritiken, Absichten, Hoffnungen oder Befürchtungen formulieren, planen, träumen, wünschen, spielen, symbolisieren, erfahren oder verkörpern, was sie als Zukunft ansehen? Durch solche Praxen, ihre Benennung und Deutung werden Zukünfte gegenwärtig (präsent, gewärtig) und damit vergegenwärtigt. Der Soziologe Niklas Luhmann unterschied handlich „die gegenwärtige Zukunft, die noch nicht aktuell“ (Luhmann 1992, S. 187) ist (also das, was heute, im Jetzt und der Gegenwart als Zukunft gilt und als solche vorgestellt und benannt wird) von „künftigen

Gegenwarten“ (also das, was morgen oder übermorgen tatsächlich gegenwärtig ist) (ebd., S. 142). Er hielt ebenso dezidiert fest: „Die Zukunft ist und bleibt unbekannt, denn mit jeder eintretenden Gegenwart schiebt sie sich hinaus, erneuert sich als Zukunft.“ (Luhmann 1996, S. 14f.) Sie ist „immer ein Horizont in Bewegung“ (Eco 2001) – auch als Utopie. Deshalb ist ein Zusammenfall der imaginierten „gegenwärtigen Zukunft“ mit der dereinst dann existierenden „künftigen Gegenwart“ eine unbestimmte oder zumindest unterbestimmte Möglichkeit. Daher die Rede von der „offenen“ Zukunft und der ständig neuen basalen Ungewissheit und Unsicherheit, die mit ihr verknüpft sei.

Wir können Zukünfte nicht voraussagen, aber kommen nicht umhin, ständig neue Imaginationen und Vorstellungen zu generieren, Gewissheiten zu erdenken und Narrative neuer, alternativer Zukünfte zu konstruieren, die sich zu ideellen und materiellen Objekten und sozialen Interaktionen verdichten. In den Präsenzen des Gegenwärtigen wird freilich nicht nur gehandelt oder investiert, sondern auch gedroht, gebombt, okkupiert oder ausgerottet *im Namen von etwas, was nicht geschehen ist oder womöglich niemals geschehen wird*: im Namen der vorgestellten, erhofften und imaginierten Zukünfte, die als Möglichkeit oder Wahrscheinlichkeit gleichsam in die aktuelle Gegenwart hineingezogen und zum Objekt und Motiv von Entscheidungen, Handlungen und Praxen transformiert werden. Es gilt dabei, die Differenz zwischen den dereinst dann eingetretenen „künftigen Gegenwarten“ und den „gegenwärtigen Zukünften“ möglichst gering zu halten, denn jede „gegenwärtige Zukunft“ wird zwischen einem Hier und Jetzt und einem Dann und Dort aufgehoben und eine neue wird generiert, deren Qualität unbestimmt ist, die aber vergangene Zukünfte aufnehmen kann. Es geht also erstens darum, wer welchen *Zeitabdruck* einer gegenwärtigen Zukunft in den zukünftigen Gegenwarten hinterlässt. Und es gilt zweitens, in der aktuellen Gegenwart Entscheidungen über zukunftsbezogene Vorstellungen, Imaginationen, Erzählungen und Handlungen zu fällen, mit denen praxisfähige Erwartungen (vgl. Beckert 2018) geweckt und Glaubwürdigkeit, Akzeptanz, Zustimmung und Vertrauen für ein Eintreten eben dieser speziellen zukünftigen Gegenwart generiert werden können – obwohl doch diese unbestimmt und nicht abzusehen ist. Das ist die Pointe einer Zukunftspolitik, deren Sinngeneratoren (vgl. Bollenbeck 2010) ständig die Stückwerke orientierender Weltdeutungen und ihrer „gegenwärtigen Zukünfte“ beibringen.

Vom Machen und Nehmen

Um gegenwärtige Zukünfte, ihren Zeitabdruck und den Gehalt eines kritischen, transformativen und politischen Verständnisses von Zukunft wird gekämpft, immer. Der Ausgangspunkt solcher Kämpfe ist einfach: Gegenwartszukünfte zu machen bedeutet auch, sie anderen zu nehmen, wie Barbara Adam und Chris

Groves (2011, S. 21) formulieren: „Wir machen und nehmen Zukünfte“ – zum Beispiel die der Ausgebeuteten, Armen, Obdachlosen, Undokumentierten, Gefängnisinsassen, elendiglich Geflüchteten, Marginalisierten. Hier korrumpiert, gestaltet und erodiert jedes wirkungsstarke und hegemoniale Zukunft-Machen die Zukünfte der Unternommenen. Krisen, Armut, Not und Austerität pressen deren Zeit zusammen auf das Nötigste: Das Überleben in den Nöten der Gegenwart. Die Fragen „was wird“, wie sieht die Zukunft aus, und wie kommen wir von hier nach dort sind hier immer dabei. Insoweit lässt sie keine Zeit für die Attraktivität der Zukunft, ein besseres Leben und die Erzählungen dazu. Austerität ist ein ununterbrochener Angriff auf die Zukunft der Armen. Die Verkoppelung von Zeitnot und Zukunftsarmut garantiert vielleicht am effektivsten, dass keine anderen Zeiten kommen. Wer jetzt und zuvor Ohnmacht erfährt, sieht oft auch Zukunft als unabwendbar festgeschriebenes Schicksal. Wer dagegen Macht hat, setzt auf ihre Gestaltung. Und diese hat ihr Zentrum in der kapitalistischen Wirtschaftsweise, die es vermocht hat, ihre Erzeugung eines borniert-einsinnigen und vor allem privaten Zukunftsraums end- und rastloser Kapitalakkumulation und Eigentümergesellschaften zu verallgemeinern, sie als hochgradig autoritative und zentrale Notwendigkeit zu inszenieren und zugleich Alternativen zu verhindern oder zu assimilieren.

Zwei Massive

Durchaus jenseits der Corona-Pandemie kann als erstes herausragendes Massiv der gegenwärtigen Zukunftspolitik, das sich zu einem globalen machtsstrategischen Projekt und hegemonialen Dispositiv verdichtet hat, der Aufbau eines komplexen Blocks aus dem Geldmachtkomplex der Finanzindustrie, grünem Kapital, Energiewende, Industrie 4.0, Big Data, digitaler Gesellschaft, smarten Räumen und digitaler Dominanz gelten, in dem sich Investitionen und Innovationen zum disruptiven Umbau der informationell-industriellen Gestalt des gegenwärtigen Kapitalismus verknüpfen. Hier geht es nicht um die das letzte Jahrhundert charakterisierenden Projekte der Durchsetzung des globalen Kapitalismus, sondern um die Richtungsgebung und Führung der Veränderung seiner Industrie, Arbeits- und Wissensformen wie auch um die Inwertsetzung und Finanzialisierung seiner Naturverhältnisse.

Jenseits davon befindet sich im Alltag der Individuen ebenso wie im Agieren mächtiger Staatsapparate und gesellschaftlicher Institutionen ein ganzes Bündel sozialer Praxen, die unmittelbar starke Engagements auf Zukunft hin verkörpern. Hier wird Zukunft dadurch „gemacht“, dass eine vergangene Verteilung von Ereignissen und Beziehungen gefasst, ermittelt, bewertet und als Strukturierung von Zukunft herangezogen wird. Gesellschaftspolitisch lag dieser äußerst folgenreiche Gedanke dem klassischen Verfahren der Versicherung zugrunde, der seit

dem 17. Jahrhundert entwickelt wurde. Hier wird das Vorkommen bestimmter Schadensereignisse (Unfälle, Krankheiten, Alter, Feuer etc.) in einer Population im Laufe einer bestimmten Zeit ermittelt und es wird die *Wahrscheinlichkeit* ihres Eintretens in der Zukunft bestimmt. Sie werden so in handhabbare Risiken verwandelt, deren Auftreten in der Zukunft abgeschätzt wird und die im Heute wirk-same Vorsorgeregeln plausibel machen. Einen bestandsfähigen Unterschied zu machen zwischen Ereignissen, die es nicht oder nur sehr unwahrscheinlich geben wird, und solchen, die es recht wahrscheinlich geben würde, schien also ein praktikables Verfahren zu sein, um Momente einer Zukunftskontrolle auf-zubauen und eine plausible Bresche in die Unsicherheit des Zukünftigen zu schlagen. Gesundheit und soziale Sicherheit sind die klassischen Felder des kapitalistischen Versicherungs- und Sozialstaats und der mittlerweile riesigen privaten Versicherungskonzerne, auf denen historisch diese Politiken der Zu-kunftskontrolle aufgebaut wurden und die schon längst ständig neu die Felder und Speicher des Möglichen statt Wahrscheinlichen abarbeiten. Möglich, wahr-scheinlich und plausibel sind die Schlüsselbegriffe, mit denen bei Versuchen, auf Zukünfte Einfluss zu nehmen, operiert wird.

Nicht nur die Politik der Vorsorge gilt als Verfahren zur vorgreifenden Be-einflussung von Sachverhalten und Entwicklungen, bevor sie unumkehr-bar werden (Krankheits- und Altersvorsorge, Umweltschutz, Familien- oder Bildungsförderung). Zur selben Gruppe handlungsstarker Bearbeitung von Gegenwartszukünften gehören die Doktrinen der Prävention oder Präemption (Vorbeugen, Verhüten), die vor allem auf dem expandierenden Feld der Sicherheits- und Militärpolitik das Eintreten einer Zukunft gleich ganz verhindern sollen. Und schließlich Vorbereitung (preparedness) und Resilienz (Anpassung), die auf die negativen Folgen einer Zukunft einstellen sollen, deren Eintreten nicht verhindert werden konnte. Vorsorgen, Vorbeugen, Verhindern, Vorbereiten und Anpassung sind große individuelle und soziokulturelle zeitpolitische Handlungs-muster und zugleich öffentliche und private Branchen kapitalistischer Zukunfts-befähigung, die gewinn- und machbringende Breschen in die Unsicherheiten der jeweiligen Zukünfte schlagen sollen. Fragt man nach den aktuellen Trägern und Akteursmächten dieser Zukunftspfade, dann wird deutlich, dass sich hier seit über einem halben Jahrhundert als politische Zielgröße dieser Doppel-konstruktion von Angst und Zuversicht ein zu Lasten der tradierten Sozialstaats-politiken konstant expandierender Sicherheits-, Präventiv- und Gewaltstaat (vgl. JP 2019/21) als ein zweites globales machstrategisches Projekt und hegemoniales Dispositiv profiliert, das durch die Vielfachkrise der globalen Corona-Pandemie einen unerhört massiven Schub erhalten hat. Die strategischen Zukunfts-orientierungen der Politik werden immer ausgreifender um die Achse der Macht-technik einer präventionsorientierten Versicherheitlichung organisiert. Gerade-zu explosionsartig an Bedeutung gewinnen in diesem Kontext die Methoden des Vorhersagens (prediction) oder der Vorausschau (foresight, Prognosen).

Sie zielen auf Selbstoptimierung oder den Aufbau von übergreifenden Rating- oder Scoring-Systemen, die eine Steuerung der Gesellschaft ermöglichen sollen und unter anderem auf statistischen Algorithmen beruhen. Derlei mittlerweile computergestützte, quantitativ validierte und sozial weitreichende Beurteilungs- und Bewertungspraxen sollen zukünftige Verhaltensmuster durchsetzen – gleichgültig, ob es dabei um Zugänge zu Versicherungsleistungen, Kreditwürdigkeit, Beurteilung durch Bewährungsausschüsse von Gefängnissen, um die Zulassung zu Bildung und Wissenschaftseinrichtungen, um Universitätszulassungen, um Mieter- oder Kundenprofile, um den Kauf von Immobilien, das zu erwartende Verhalten von Spitzenpolitikerinnen und -politikern oder konkurrierenden Elitengruppen, um Verbrechensbekämpfung oder um das weite Feld der softwaregestützten „vorhersagenden Polizeiarbeit“ (predictive policing) geht.

Ausweitung der Kampfzone

Unterfüttert wurden diese Machttechniken der neuen Landnahmen des Zukunftskontinents durch eine neue Skalierung katastrophischer Zukünfte, für die das letzte Jahrhundert stand. In seinen Blick kamen weitreichende und unkalkulierbare Großrisiken (Atomkrieg, nuklearer Winter, die Krise des Natur-Gesellschafts-Verhältnisses, Klimawandel) oder großtechnologische Unfälle (Tschernobyl, Fukushima, Deepwater Horizon), politische Schocks, grassierender Staatszerfall, Systemkrisen, imperiale Weltkriege, globale Seuchen bis hin zur aktuellen Corona-Pandemie. Allein schon die katastrophalen Wirkungen solcher Ereignisse und der daraus kommende dramatische Veränderungsdruck erforderten, sich auf multiple Zukünfte einzustellen, jene eingeschlossen, die kaum plausibel und womöglich krass unwahrscheinlich sind. Damit zerbrachen erneut Ideen der sozialen, ökonomischen und technischen Beherrschbarkeit der Zukunft. Ihre Stichworte sind Endzeit, Zukunftslosigkeit, eine Welt ohne uns. Vor allem seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts gibt es daher eine „Ausweitung der Kampfzone“ (Houellebecq) um die Zukunft. Sie erweiterte den Wahrscheinlichkeits- um den *Möglichkeitsmodus*. Es geht nicht nur um wahrscheinliche, plausible oder machbare, sondern zudem um mögliche Zukünfte. Der Bruch, der hier vollzogen wurde, ist spektakulär, denn damit wurde der Raum der Zukunft, der bearbeitet werden muss, um Macht und Hegemonien über Zukünfte zu sichern, ungeheuer ausgeweitet. Die Karriere der worst-case-Szenarien in der zivil-militärischen Sicherheitskultur steht dafür. Sie zersetzt zugleich die Prägekraft und Stabilität der großen kulturellen Leitbilder der kapitalistischen Zukunftsversprechen.

„Die Zukunft ist schon da, sie ist nur noch nicht gleichmäßig verteilt.“ Das soll William Gibson, der einst den Begriff Cyberspace erfunden hatte, vor gut drei Jahrzehnten gesagt haben. Doch es geht um mehr, um eine andere, um „die

neue Zeit, die mit uns geht.“ In ihr gilt es, Wirklichkeitssinn und Möglichkeits-sinn (Musil) zueinander zu bringen, im Wirklichen das Mögliche zu finden und im Möglichen das Realistische, Wirklichkeitsfähige – ohne im Wirklichen das Mögliche und im Möglichen das Wirkliche zu verlieren. Gelingt dies, dann kann das mögliche Bessere im Hier und Heute und im Morgen aufgedeckt werden im Versuch, *Zukünfte zu fassen und präsent* zu machen durch Sprechen, Texte, Kalkulationen, Prognosen, Trendanalysen, Szenarien, Road Maps, durch Kritik, Visionen, aber auch durch Bilder, Hoffnungen, Wünsche, Träume oder Handeln, durch Vorstellung, Simulation, Imagination, Spiel, durch die Identifizierung von Vorboten, Anfängen, Einstiegen, Treibern, Agenten, Experimenten, Hindernisse, Konstellationen, Arenen, Schwellen, dem Schatz der Operationen, durch den Zukünfte gewärtig gemacht werden können. Dann kann die neue Zeit im Jetzt folgenreich werden und Wissen kann strategisch, Handeln nachhaltig und Politik Zukunftspolitik werden.

Literaturverzeichnis

- Adam, Barbara/Groves, Chris (2011): Futures Tended: Care and Future-Oriented Responsibility. In: Bulletin of Science, Technology & Society 31, H.1 S. 17–27.
- Agamben, Giorgio (1993): Time and History. Critique of the Instant and the Continuum. In: ders. (Hrsg.): *Infancy & History. Essays on the Destruction of Experience*. London, New York: Verso, S. 89–106.
- Beckert, Jens (2018): *Imaginierte Zukunft. Fiktionale Erwartungen und die Dynamik des Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp.
- Bollenbeck, Georg (2010): Für eine unbescheidene Linke. Krise-Hegemonie-Sinn-generator. In: Luxemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis, 3, H. 1, S. 86–95.
- Castree, Noel (2009): The Spatio-temporality of Capitalism. In: *Time & Society*, 18, H. 1, S. 26–61.
- Eco, Umberto (2001): Ich bin ein Vernebelungs-Philosoph. In: *Der Spiegel* 33, vom 12. August, www.spiegel.de/kultur/ich-bin-ein-vernebelungs-philosoph-a-68296f0e-0002-0001-0000-000019864801 (abgerufen am 15.03.2021).
- Houellebecq, Michel (2000): *Ausweitung der Kampfzone*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- JP (2019): *Innere Sicherheit. Jahrbuch für Pädagogik 2019*. Berlin: Peter Lang 2021, www.peterlang.com/fileasset/Journals/Jp/Jp012019e_book.pdf (abgerufen am 15.03.2021).
- Luhmann, Niklas (1992): Die Beschreibung der Zukunft. In: ders. (Hrsg.): *Beobachtungen der Moderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 129–147.
- Luhmann, Niklas (1996): Gefahr und Risiko, Solidarität oder Konflikt. In: Königswieser, Roswita/Haller, Matthias/Maas, Peter/Jarmai, Heinz (Hrsg.): *Risiko-Dialoge – Zukunft ohne Harmonieformel*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag, S. 38–46.
- Rilling, Rainer (2014): Transformation als Futuring. In: Brie, Michael (Hrsg.): *Futuring*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 12–49.

Rausschmeißer

Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen

Ludwig A. Pongratz

Zusammenfassung: Pädagogische Theorieentwürfe operieren – implizit oder explizit – stets mit Zukunftserwartungen, deren Manko allerdings darin besteht, dass sie meist unerfüllt bleiben. Der vorliegende Aufsatz skizziert den Wandel solcher Erwartungen seit dem 18. Jahrhundert: vom Aufklärungsversprechen über das Revolutionsversprechen und das Digitalisierungsversprechen bis zum Inklusionsversprechen. Dabei zeigt sich immer wieder, wie *die Verhältnisse* mit Zukunftserwartungen belastet werden, die sie nicht einlösen können. Sie finden über kurz oder lang ihre jeweiligen ‚Rausschmeißer‘. Angesichts dieser historischen Erfahrung stellt sich für uns heute eine schwierige Frage: Welchen Zukunftserwartungen ließe sich noch trauen? Welche kritische Haltung wäre angeraten, wenn die Hoffnungen der Aufklärungs-, Revolutions- und Digitalisierungstheoretiker ins Leere laufen und auch systemtheoretische Perspektiven ihre Überzeugungskraft verlieren?

Abstract: Educational theory conceptions always operate – implicitly or explicitly – with expectations for the future which however carry the shortcoming of usually not being fulfilled. The present essay sketches the change of such expectations since the 18th century: from the promise of enlightenment through to the promise of revolution and the promise of digitalisation up to the promise of inclusion. What becomes apparent is how the circumstances are burdened with future promises which they cannot fulfil. Sooner or later they are confronted with their specific ‚bouncer‘. In view of this historical experience we have to deal with difficult questions today: Which expectations for the future can still be trusted? Which critical stance is advisable when the hopes of enlightenment, of revolution and of digitalisation theories miss the mark and perspectives presented by system theory lose their power of persuasion?

Keywords: Aufklärungsversprechen, Revolutionsversprechen, Digitalisierungsversprechen, Grenzerfahrungen, kritische Haltung

Erste Szene:

Für meinen engeren Freundeskreis ist es kein Geheimnis, dass mich neben der Begeisterung fürs wissenschaftliche Nachdenken, Schreiben und Lehren noch eine weitere Leidenschaft in ihren Bann zieht: die Musik. Lange Jahre habe ich mit verschiedenen Bands gespielt, Songs geschrieben und arrangiert. Vor etwa 20 Jahren diskutierte ich mit meiner damaligen Band unser neues Programm, aber es fehlte uns etwas – etwas, womit man das Ende des Auftritts einläuten und das Publikum nach Hause schicken konnte. Kurz: Es fehlte ein ‚Rausschmeißer‘. Also habe ich mich hingesetzt und einen Rausschmeißer geschrieben. Er erhielt den Titel *Abgeschminkt*¹. Sein Refrain ging so: „Die Masken fallen (natürlich war damals noch nicht an Corona-Masken gedacht)/ Der Glücksstern sinkt/ Die Helden werden/ abgeschminkt/ Das Stück ist aus/ Der Saal ist leer/ Alle sind klüger/ hinterher.“ Ich bin mir sicher, dass ich die letzte Textzeile heute so nicht mehr schreiben würde. Ob wirklich alle hinterher klüger sind? Dieser gut gemeinte Rausschmeißer erwartet offensichtlich mehr, als die Verhältnisse hergeben. Vielleicht liegt gerade hier das Problem: *Die Verhältnisse* werden mit Zukunftserwartungen belastet, die sie nicht einlösen können. Sie finden über kurz oder lang ihre jeweiligen Rausschmeißer. Ich komme darauf zurück.

Zweite Szene:

Das alles ist, wie gesagt, inzwischen rund 20 Jahre her. Vor nur drei Jahren wurde ich dazu eingeladen, zusammen mit Danger Dan von der Antilopen Gang einen Beitrag zur Veranstaltung „Protest und Bewegung. 50 Jahre 68er“ zu gestalten. Wie allen anderen Beiträgern standen uns etwa 20 Minuten zur Verfügung, bei denen Danger Dan den musikalischen Part übernahm und ich neben einem Gedicht von Enzensberger ein paar kurze Gedanken beisteuerte, wie ich die 68er-Revolution und ihre allmähliche Depotenzierung und Integration erlebt habe.

Am Abend nach dem gemeinsamen Auftritt im Schauspielhaus Hannover gingen alle Teilnehmer an der 68er-Revolution in ein Lokal. Auf dem Weg dorthin hörte ich, wie sich hinter mir zwei Alt-68er (deren Namen hier nichts zur Sache tun) über die ökologischen Herausforderungen der Gegenwart unterhielten. Einer der beiden vertrat dabei einen gesellschaftstheoretischen Standpunkt, wie ich ihn eigentlich nur aus dem 18. Jahrhundert kenne. Er meinte: „Die Gesellschaft besteht doch letztlich aus lauter Einzelnen. Diese Einzelnen muss man ansprechen und für ein nachhaltiges Verhalten gewinnen. Dabei geht es vor

1 Der gesamte Songtext besteht im Grunde aus einer assoziativen Abfolge von Redewendungen und Sprachbildern. Wer einmal Reinhören möchte, kann den Song abrufen unter: abgeschminkt.ludwig-pongratz.de.

allem darum, sie emotional anzusprechen.“ Schon während der Aufführung im Schauspielhaus hatte ich mich darüber gewundert, wie diese Person mit viel rhetorischem Aufwand die Revolte von 1968 mit neueren neoliberalen Versatzstücken verklammerte. Danger Dan gab ihm in unserer anschließenden Unterhaltung kurzerhand den Titel „neoliberaler Vegetarier“. Dieses Gespräch, das ich zufällig mitbekam, machte mir noch einmal deutlich, wie leicht es möglich ist, theoretisch im 18. und ideologisch im 21. Jahrhundert anzudocken.

18. Jahrhundert: Das Aufklärungsversprechen – und sein Rausschmeißer

Dass die Gesellschaft aus lauter Einzelnen besteht, würde heute kein Soziologe mehr durchgehen lassen. Zu sehr hat sich nämlich die Gesellschaft gegenüber den Einzelnen verselbstständigt, als dass man sie als ein Agglomerat von Einzelnen begreifen könnte. Das war im 18. Jahrhundert vermutlich so noch nicht abzu-sehen. Damals kämpften Aufklärungsphilosophen gegen den Feudalismus in der Hoffnung, dass mit seinem Ende die Einzelnen endlich freigesetzt würden. Das zentrale Problem, das sich damals stellte, bestand gerade darin, wie denn diese Einzelnen zu einer neuen Gesellschaftsformation zusammenfinden könnten. Man kann dieses Problem in den Texten Kants ganz gut studieren. Gleich Adam Smith setzt Kant auf ein soziales System, in dem die ihren Nutzen verfolgenden Einzelnen einander so weit einschränken, dass daraus „selbst für ein Volk von Teufeln (wenn sie nur Verstand haben)“ (Kant 1795/1964, S. 224) ein vernünftiges Ganzes entsteht. Der Mechanismus der Antagonismen soll die Freiheit der Einzelnen produktiv werden lassen. An die Stelle des Souveräns, der bei Hobbes noch den Egoismus der Eigentümer in Schach halten sollte, tritt bei Kant ein die Gesellschaft steuerndes und austarierendes Konkurrenzprinzip. Mit ihm verschafft sich, so schreibt Kant 1795, das „Prinzip des Guten, wenngleich durch langsame Fortschritte, Platz“ (ebd., S. 242). Kant setzt also auf eine Fortschritts-geschichte. Und dabei recurriert er – in Übereinstimmung mit den Grundsätzen des Liberalismus – auf den individuellen Egoismus als verlässliche Triebkraft. Das individuelle Kalkulationsvermögen soll im Rahmen der Konkurrenz die Freiheit aller hervorbringen, so wie die Konkurrenz der Staaten untereinander deren Fortentwicklung schließlich zur höchsten Blüte treiben soll.

Die Hoffnungen der Aufklärer, dass der Liberalismus dem Prinzip des Guten zum Durchbruch ver helfe, erfüllten sich in der Folgezeit jedoch nicht. Mit der Durchsetzung des Konkurrenzprinzips beginnt sich die Gesellschaft gegenüber den Einzelnen zu verselbstständigen. Zwar reproduziert sich die moderne Gesellschaft durch die Individuen hindurch, sind sie Teilhaber am gesellschaftlichen Fortschritt, doch sind sie es nur kraft ihrer gesellschaftlichen Funktion, der sie sich unterwerfen. Ihre Selbstständigkeit ist immer weniger ihre eigene, sondern

die der sich durchrationalisierenden Gesellschaft. Dieselbe Epoche, die das sich selbst erhaltende und sich selbst steigernde Subjekt auf ihre Fahnen schreibt, konfrontiert die Menschen zugleich mit ihrer wachsenden Ohnmacht. Genau das wird zur zentralen Erfahrung des 19. Jahrhunderts: Der Liberalismus bringt eben nicht die erhoffte Freiheit hervor, sondern unfassbare Ausbeutungsverhältnisse. Darauf reagiert der junge Marx mit dem kreativen Entwurf einer neuen Gesellschaftsanalyse. Er versteht sich explizit als „Rausschmeißer“ des liberalen Bürgertums.

Das 19. Jahrhundert: Das Revolutionsversprechen – und sein Rausschmeißer

Dabei ist Marx die Hegel'sche Geschichtsdiagnostik eine wichtige Inspirationsquelle. Die Menschen, so schreibt er in *Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte*, „machen ihre eigene Geschichte, aber sie machen sie nicht aus freien Stücken, nicht unter selbst gewählten, sondern unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen.“ (Marx 1852/MEW 1972, S. 115) Und diese Umstände sind im 19. Jahrhundert bestimmt durch die Vorherrschaft einer gesellschaftlichen Klasse, die der ökonomische und politische Liberalismus des 18. Jahrhunderts an die Macht gebracht hat: das Bürgertum. Marx weiß sehr wohl, was die Menschen des 19. Jahrhunderts dieser Bourgeoisie verdanken. Er verteufelt sie nicht einfach, sondern gibt ihr einen historischen Platz. Im *Manifest der kommunistischen Partei* von 1848 schreibt er:

„Die Bourgeoisie hat in ihrer kaum hundertjährigen Klassenherrschaft massenhaftere und kolossalere Produktionskräfte geschaffen als alle vergangenen Generationen zusammen. Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, elektrische Telegraphen, Urbarmachung ganzer Weltteile, Schiffbarmachung der Flüsse, ganze aus dem Boden hervorgestampfte Bevölkerungen – welches frühere Jahrhundert ahnte, daß solche Produktionskräfte im Schoß der gesellschaftlichen Arbeit schlummerten.“ (Marx/Engels 1848/MEW 1972, S. 467)

Allerdings macht Marx auch klar, dass diese produktive Kraft der Bourgeoisie einen ungeheuren Schatten wirft, der die gesellschaftlichen Verhältnisse zu zerreißern droht. Das Manifest der kommunistischen Partei fasst diesen Widerspruch in einem anschaulichen Sprachbild: „Die bürgerlichen Produktions- und Verkehrsverhältnisse, die bürgerlichen Eigentumsverhältnisse, die moderne bürgerliche Gesellschaft, die so gewaltige Produktions- und Verkehrsmittel hervorgezaubert hat, gleicht dem Hexenmeister, der die unterirdischen Gewalten nicht mehr zu beherrschen vermag, die er heraufbeschwor“ (ebd.). Und weiter:

„Die Waffen, womit die Bourgeoisie den Feudalismus zu Boden geschlagen hat, richten sich jetzt gegen die Bourgeoisie selbst. Aber die Bourgeoisie hat nicht nur die Waffen geschmiedet, die ihr den Tod bringen; sie hat auch die Männer gezeugt, die diese Waffen führen werden – die modernen Arbeiter, die Proletarier“ (ebd., S. 468).

Wir lassen hier einmal beiseite, dass nur von Männern die Rede ist, die den Widerstand gegen die bürgerlichen Ausbeutungsverhältnisse organisieren sollen. Spätestens mit Rosa Luxemburg findet diese männliche Sicht ihre Korrektur. Entscheidend ist, dass Marx der Entwicklungsdynamik der bürgerlichen Gesellschaft zutraut, ein Widerstandspotenzial hervorzubringen, das die widersprüchlichen Verhältnisse überschreitet und auflöst. In dieser Hinsicht bleibt Marx ganz in der Spur Hegels. Die Aufhebung der Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft schien ihm möglich durch die Abschaffung des Privateigentums. An seine Stelle sollte eine „freie Assoziation der Produzenten“ treten. In dieser Umkehrung, so die Überlegung des jungen Marx, werde es endlich möglich, Hegel „vom Kopf auf die Füße“ zu stellen.

Die materialistische Lesart Hegels, die Marx vorschlägt, übernimmt von ihm die teleologische Konzeption von Geschichte: Der Geschichte der Menschheit ist gewissermaßen ein Ziel eingeschrieben, das seine Erfüllung in der Aufhebung der Widersprüche der bürgerlichen Welt – eben als „freie Assoziation der Produzenten“ – findet. Dabei ist sich Marx darüber im klaren, dass eine befreite Gesellschaft nicht vom Himmel fällt, sondern in gesellschaftlichen Kämpfen Gestalt gewinnt. Doch ging er davon aus, dass es schließlich ein „letztes Gefecht“ geben wird (wie es im Kampflied der Kommunisten, der *Internationale* heißt). Schwer vorstellbar hingegen ist für ihn, dass hinter der steigenden Rationalität gesellschaftlicher Verhältnisse – gleichsam als ihr Schatten – eine unfassbare Irrationalität lauert (vgl. Horkheimer/Adorno, S. 27 ff.). Aber genau das ist die historische Erfahrung, die die Ausbeutungsverhältnisse des 19. Jahrhunderts und der Wahnsinn zweier Weltkriege in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bereithalten. Diese Erfahrung rüttelt an zwei zentralen Grundüberzeugungen der Moderne. Zum einen: Die wachsende Durchrationalisierung der Gesellschaft führt nicht per se zu größerer Freiheit. Zum anderen: Der Geschichte der Menschheit liegt kein immanentes Ziel zugrunde, auf das sie – sei es auch auf Umwegen – notwendig zusteuert. Diese Einsicht wird schließlich zum Rauschmeißer des Revolutionsversprechens.

Das 20. Jahrhundert: Das Digitalisierungsversprechen – und sein Rauschmeißer

Angesichts der desaströsen Effekte des ökonomischen Liberalismus wurden schon früh korrigierende sozialpolitische Maßnahmen notwendig, um seine verheerenden

sozialen Konsequenzen abzumildern und einzuhegen. Die ursprüngliche Idee, den Staat gleichsam als neutralen Schiedsrichter über das freie Spiel der Kräfte des Marktes einzusetzen – Lassalle prägte dafür den spöttischen Begriff des Nachtwächterstaats –, wurde niemals vollständig umgesetzt. Die Nachtwächterstaaten des 19. Jahrhunderts beschränkten sich nämlich keineswegs auf die Sicherung von Freiheit und Eigentum, sondern betrieben Interessenpolitik.

Bereits die einschneidende Depression von 1873 machte deutlich, dass der Liberalismus nicht über die nötige Integrationskraft verfügte, um ökonomische und soziale Krisen politisch zu meistern. Mithilfe sozialstaatlicher Maßnahmen wurde versucht, das revoltierende Industrieproletariat gesellschaftlich zu integrieren. Vorangetrieben von tiefgreifenden Krisen – erinnert sei an die frühe Weltwirtschaftskrise 1857, die Gründerkrise 1873, den Ersten Weltkrieg und die Weltwirtschaftskrise 1929 – formierte sich im 20. Jahrhundert unter dem Stichwort soziale Marktwirtschaft ein fragiler Komplex aus marktliberalen und sozialstaatlichen Elementen, der die fortlaufende Krisendynamik austarieren sollte. Die Krisen selbst aber nahmen kein Ende: Die „Wirtschaftswunder“-Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg flauten schon in den sechziger Jahren ab. Es folgten die erste (1973) und zweite Ölkrise (1979/80); letztere war einer der Hauptgründe für die damals schwerste Rezession seit Bestehen der Bundesrepublik in den Jahren 1981/82. Man könnte die Krisengeschichte kapitalistischer Ökonomie bis in die Gegenwart fort-schreiben. Stets bestätigte sie die von Marx diagnostizierte Widerspruchsdynamik des kapitalistischen Systems, zugleich aber dementierte sie seine Hoffnungen.

Bereits nach der großen Depression Ende der zwanziger Jahre machten sich Wirtschaftswissenschaftler daran, „die Wirtschaft“ mithilfe naturwissen-schaftlicher und statistischer Modelle zu analysieren. Sie verhalfen schließlich ökonometrischen Verfahren zum Durchbruch, die solche Konstrukte wie das Brutto-Sozial- bzw. später Brutto-Inlandsprodukt (BIP) hervorbrachten (vgl. Radtke 2016, S. 71). Die Ökonometrie hätte ihren umfassenden Einfluss auf die Wirtschafts- und Finanzpolitik allerdings nicht gewinnen können, „wäre ihr Aufstieg nicht mit einer weitgehenden Digitalisierung der Wirtschaftswissen-schaften einhergegangen. Das mit der Datenverarbeitung verbundene Ver-sprechen ist die Berechenbarkeit auch chaotischer sozialer“ (ebd., S. 72) und ökonomischer Prozesse. Offensichtlich begleitete den Aufstieg datenbasierter Wirtschaftswissenschaften das Sicherheitsversprechen, auch unter unkalkulier-baren Bedingungen noch kalkulieren zu können. Vor allem nach dem Ende des Kalten Krieges bzw. nach der Wiedervereinigung 1990 wurde der „Glaube an die Allmacht der Algorithmen“ (ebd., S. 71) politisch wirksam. Die Rede von „der Ökonomie“ bezeichnet seitdem längst nicht mehr nur eine wissenschaft-liche Disziplin, sondern eine Art Gesinnungs- oder Glaubensgemeinschaft. Diese Glaubensgemeinschaft verbindet eine ernüchternde Einsicht (nämlich: Die kapitalistische Krisendynamik ist und bleibt fragil und instabil...) mit einer auf-munternden Perspektive (...aber wir können das Unkalkulierbare kalkulierbar

machen...) und einem nachdrücklichen Appell (...wenn uns regelmäßig und zeitnah alle verfügbaren ökonomischen Daten zur Verfügung stehen). Das Generieren der Daten aber setzt permanente Rückkopplungsschleifen voraus, die idealerweise selbsttätig operieren. Es ist diese Denkweise, der der Neoliberalismus schließlich zum Durchbruch verhilft.

Erst am Ende des 20. Jahrhunderts wird es möglich, *Big Data* – komplexe Technologien zum Sammeln und Auswerten riesiger Datenmengen – handhabbar zu machen. Um jedoch diese Daten zu gewinnen, müssen die Individuen in gouvernementale Strategien eingebunden werden. Michel Foucault hat als einer der ersten solche Strategien analysiert. Sie bemächtigen sich der Einzelnen, indem sie sie zu permanenter Selbstprüfung, Selbstartikulation, Selbstdechiffrierung und Selbstoptimierung anstacheln. Auf diese Weise verwickeln sie sie in endlose Ich-Schleifen. Solche Rückkopplungssysteme, die zum Markenzeichen des neoliberalen Umbruchs seit den neunziger Jahren avancierten, zehren allesamt vom Homöostase-Prinzip, das gleichsam zum Urgestein des Liberalismus zählt. Der Neoliberalismus transformiert und radikalisiert diese Figur selbsttätiger Ausdifferenzierung und Höherentwicklung, um daraus ein globales politisches Programm zu schmieden. Er forciert einen spezifischen Wandel der Vergesellschaftungspraxis: die umfassende Integration der Menschen in flexible Kontrollprozeduren. Zugleich wird in solchen Kontrollprozeduren jeder auf sich zurückgeworfen. Jeder erscheint radikal individualisiert, soll sich als Schmied seines Glücks oder Unglücks begreifen. (Genau diesen gesellschaftlich produzierten Schein der Vereinzelung nimmt der neoliberale Vegetarier in der zweiten Anfangsszene für bare Münze und sitzt so der Ideologie des Neoliberalismus auf.) Diesen Schein zu durchschauen, ist zweifellos schwerer als früher. Denn die zeitgenössische „Mikrophysik der Macht“ (Foucault 1976) lässt die alten Techniken des Überwachens und Strafens weit hinter sich; stattdessen setzt sie auf Benchmarking, Qualitäts-Audits, Empowerment und Tests. Weil in diesen Prüfprozessen die eigene Position immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt wird, hört der Zwang zur Leistungssteigerung niemals mehr auf. Ein gradueller Ausstieg aus den einmal eingefädelten, endlosen Wiederholungsschleifen ist weder vorgesehen noch denkbar. Denn sie funktionieren nach einem Alles-oder-nichts-Prinzip.

Ihre theoretische Inspiration beziehen die gewandelten gesellschaftlichen Verhältnisse vor allem aus biochemischen und neurologischen Modellen, die dem Gehirn einen paradigmatischen Platz einräumen. Dem Gehirn kommt dabei insofern eine besondere Rolle zu, als es zum unüberbietbaren, quasi-natürlichen Muster der Selbststeuerung und -optimierung avanciert. Das Gehirn, so versichern Neurobiologen, arbeitet völlig selbstorganisiert und unermüdlich; es ist stets auf der Suche nach neuen Erfahrungen und auf Selbsterhaltung bedacht. Das Gehirn liefert so gewissermaßen das Paradebeispiel für das unermüdlich aktive, vernetzte, unternehmerische Selbst. Überspitzt formuliert: Am Gehirn könnten sich alle ein Beispiel nehmen – hätten sie nicht bereits

eines. Umso wichtiger wird es, dieses Humanvermögen zu entwickeln und am Laufen zu halten. Der Rekurs aufs Gehirn gewinnt etwas Verpflichtendes und Unausweichliches; das Gehirn wird zum Politikum. Auf diese Weise verleihen neurobiologische Argumentationsmuster den zeitgenössischen Formen der Bemächtigung des Lebens die Aura der Natürlichkeit.

Zusehends rückt so „die Natur“ in den Focus systemrelevanter Interessen, seien es Profitinteressen, seien es Widerstandsformen. Setzte das 19. Jahrhundert auf die Widerstandskraft des Proletariats (das durch sozialpolitische Maßnahmen – zumindest was die Länder des Nordens betrifft – schließlich mehr oder weniger integriert werden konnte), so setzte die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erstarkende Ökologiebewegung auf die Schutzbedürftigkeit und Unvereinbarkeit der Natur. Vermutlich wird es der Natur im 21. Jahrhundert nicht anders ergehen als dem Proletariat: Teils wird sie dem Untergang preisgegeben, teils wird sie (nicht zuletzt mit Hilfe technischer Verfahren) angepasst und integriert. Ob die Natur jenen archimedischen Punkt des Widerstands bietet, der einstmals dem Proletariat zugeordnet war, ist nicht ausgemacht. Zwar demonstriert die aktuelle Corona-Krise, wie ein Virus das neoliberale System in die Knie zwingen kann. Doch werden angesichts dessen sämtliche Kräfte aktiviert, um am Ende doch noch den Sieg über eine unkontrollierte Natur davonzutragen. Wie immer diese Krise ausgehen mag: Sie demonstriert, dass auch die neuesten Formen des netzbasierten Kapitalismus ihre Glanzfassade nicht ungebrochen durchhalten können. Finanz- und Corona-Krise entpuppen sich als Rausschmeißer des Digitalisierungsversprechens. Zwar hat sich diese Einsicht noch nicht überall herumgesprochen, sollen neue, weitergehende Digitalisierungsmaßnahmen die Krise lösen helfen. Doch gleichen sie – um die Marx'sche Metapher aufzugreifen – eher dem Hexenmeister, der neue Krisen heraufbeschwört.

Das 21. Jahrhundert: Das Inklusionsversprechen – und sein Rausschmeißer

Wer mit solchen Verunsicherungen zurechtkommen will, der kann versuchen, bei einem Theoriemodell anzudocken, das für sich beansprucht, die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse adäquat auf den Begriff zu bringen: bei Luhmanns funktionalistischer Systemtheorie. Allerdings sind Luhmann im Laufe der Jahre selbst immer mehr Zweifel gekommen, ob sein theoretisches Modell die herrschenden Zustände noch angemessen beschreibt. In seinen späten Schriften gibt er die Erwartung auf, „die Gesellschaft könne aus der Perspektive der vorherrschenden Typik stratifikatorischer bzw. funktionaler Differenzierung ausreichend beschrieben werden“ (Luhmann 1995, S. 264). Luhmanns Skepsis entzündet sich unter anderem an den Elendsverhältnissen so genannter Entwicklungsländer. Offensichtlich ermangele, so gibt er zu bedenken, der

Systemtheorie ein Begriff „für das, was fehlt, wenn Inklusion nicht zustande kommt“ (ebd., S. 239). Im Klartext heißt das: Je weniger es Gesellschaften gelingt, ihre Mitglieder zu integrieren, je mehr sie stattdessen Menschen massenhaft in einem gesellschaftlichen Niemandsland aussetzen, umso mehr wächst der Zweifel an der theoretischen Überzeugungskraft systemtheoretischer Kategorien.

Tatsächlich ließe sich manches von der Irritation, mit der der späte Luhmann seine Leser überrascht, aufklären, wenn er die unterschiedliche Verwendungsweise der Begriffe Inklusion und Exklusion spezifiziert hätte. Denn in seinen Schriften lassen sich zwei unterschiedliche Varianten des Begriffsgebrauchs finden, die in seiner Argumentation ineinanderlaufen: Einerseits, so führt Luhmann in seinem Artikel *Jenseits von Barbarei* (1996) aus, kennen funktional differenzierte Gesellschaftssysteme kein Außen mehr; sie sind auf Inklusion der Gesamtbevölkerung angelegt. „Es gibt keine ersichtlichen Gründe, jemanden von der Verwendung von Geld, von der Rechtsfähigkeit oder einer Staatsangehörigkeit, von Bildung oder von Heirat auszuschließen“ (ebd., S. 223). Soweit so gut; nur will die gesellschaftliche Realität partout den theoretischen Prämissen nicht nachkommen. Ernüchtert stellt Luhmann fest: „Funktionale Differenzierung kann, anders als die Selbstbeschreibung der Systeme es behauptet, die postulierte Vollinklusion nicht realisieren. Funktionssysteme schließen, wenn sie rational operieren, Personen aus oder marginalisieren sie so stark, daß dies Konsequenzen hat für den Zugang zu anderen Funktionssystemen“ (ebd., S. 228). Für systemtheoretische Ohren mag dies überraschend und irritierend klingen. Verwunderlich erscheint jedoch viel mehr, warum das Skandalon menschenunwürdiger Exklusionsprozesse erst so spät in den Blick der Systemtheorie tritt. Doch kann und will der späte Luhmann der gesellschaftlichen Realität massenhafter Exklusion nicht ausweichen. „Wenn man das“, schreibt er, „was man so sieht, hochrechnet, könnte man auf die Idee kommen, daß dies die Leitdifferenz des nächsten Jahrhunderts sein könnte: Inklusion und Exklusion“ (ebd., S. 228).

Der böse Blick auf Exklusionsprozesse zieht die – systemtheoretisch unterstellte – Gleichrangigkeit und Autonomie funktional ausdifferenzierter Teilsysteme in Zweifel. Denn die Analyse von Exklusionsprozessen zeigt, dass es viele Fälle gibt, in denen Personen aufgrund ihres Ausschlusses aus einem System zugleich auch aus der Möglichkeit der Partizipation an anderen Systemen herausfallen. Luhmann beschreibt solche spill-over-Effekte immer wieder selbst: „Keine Ausbildung, keine Arbeit, kein Einkommen, keine regulären Ehen, Kinder ohne registrierte Geburt, ohne Ausweis, ohne Zugang zu an sich vorgesehenen Anspruchsberechtigungen, keine Beteiligung an Politik, kein Zugang zu Rechtsberatung, zur Polizei oder zu Gerichten – die Liste ließe sich verlängern“ (ebd., S. 228). Wenn aber die Analyse tatsächlich zeigt, „daß funktionale Differenzierung [...] nicht im vorausgesetzten Sinne funktioniert“ (Luhmann 1995, S. 254), dann passt das verwendete Begriffsinventar nicht zum untersuchten Gegenstand. Ob man z.B. angesichts moderner Korruptionsformen von einem „Überleben

älterer Gesellschaftsformationen“ oder von einer „Re-Stratifikation der Gesellschaft“ spricht, ist letztlich unerheblich. Entscheidend ist vielmehr die Tatsache, dass die behauptete Universalität des Zugangs zu ausdifferenzierten Teilsystemen sich in dem Moment in Rauch auflöst, wo sich parasitäre Netzwerke, Seilschaften und „Reziprozitätsketten“ (ebd., S. 251) etablieren, die eine eigene Art transversaler Integration der Gesellschaft ins Werk setzen. Solche Netzwerke, schreibt Luhmann, „operieren ad hoc, auf der Basis dyadischer Beziehungen, häufig mit Vermittlern, deren Anrufbarkeit wieder entweder durch persönliche Bekanntschaft oder durch Vermittler gesichert ist. Das macht die Netzwerke als ganze unangreifbar [...]. Sie lassen sich nicht reformieren, nicht organisieren, nicht zentralisieren. Ihre Realität liegt in eigenständigen Formen der Inklusion/Exklusion“ (ebd., S. 255). Personenzentrierte Formen moderner Korruption ermöglichen, dass Funktionssysteme „parasitär genutzt, kurzgeschlossen und korrumpiert“ (ebd., S. 257) werden. Die funktionale Differenzierung funktioniert also „nicht im vorausgesetzten Sinne“ (ebd., S. 254).

Luhmanns theoretische Coolness widerstreitet seiner subjektiven Betroffenheit über das faktische Elend in der von ihm beschriebenen Weltgesellschaft. Gleichsam gegen sich selbst gewandt gibt er zu Protokoll: „Wer seinen Augen traut, kann es sehen, und zwar in einer Eindringlichkeit, an der die verfügbaren Erklärungen scheitern“ (Luhmann 1996, S. 227). Was er zu sehen bekommt, ist eine sich verschärfende Primärdifferenzierung zwischen Inklusion und Exklusion, die Zusammenbrüche großen Ausmaßes für das 21. Jahrhundert nicht mehr auszuschließen vermag. Mit solchen Überlegungen liefert Luhmann nolens volens selbst den Rausschmeißer für das Inklusionsversprechen. Denn nun ist nicht mehr auszuschließen, dass sich ein grundlegender Wechsel der gesellschaftlichen Differenzierungsform anbahnt. Diese Annahme sei zwar, schreibt Lenzen, „eine riskante Unternehmung“ (Lenzen 1999, S. 554), weil mit ihr letztlich das Ende der gegenwärtigen Gesellschaftsformation thematisiert werde. Doch komme man realistischerweise nicht umhin, sich von der lieb gewordenen binären Logik Luhmann'scher Systemtheorie zu verabschieden. Der erste Satz des ersten Kapitels in Luhmanns zentraler Schrift *Soziale Systeme* (1984, S. 30) hieße dann nicht mehr: „Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass es soziale Systeme gibt“, sondern: „Die folgenden Überlegungen gehen davon aus, dass es soziale Systeme gab“ (Lenzen 1999, S. 555).

Ein paar Fragen

Wenn sich Zusammenbrüche großen Ausmaßes am Horizont abzeichnen, dann versprechen die Aussichten offensichtlich nichts Gutes. Was also kommt auf uns zu? Was entsteht da gerade vor unseren Augen, das die Hoffnungen der Aufklärungs-, Revolutions- und Digitalisierungstheoretiker durchkreuzt und

sich systemtheoretisch nicht mehr auf den Punkt bringen lässt? Ist es ratsam und möglich, die Gegenwart erneut mit Zukunftserwartungen zu belasten, die ihre Rausschmeißer finden werden? Welche Bezugspunkte stünden zur Verfügung, um überzeugende Zukunftsperspektiven zu entfalten, wenn postmoderne Gesellschaftsanalysen längst klar gemacht haben, dass die Selbstbegründungsversuche der Moderne sich mit einer konstitutiven Bodenlosigkeit konfrontiert sehen?

In dieser frag-würdigen Situation gibt Adorno den erhellenden Hinweis, man müsse „sich auf das Wünschen verstehen“ (Adorno 1975, S. 399). Das ist nicht als Einladung zum Entwurf zukünftiger Wolkenkuckucksheime gedacht, sondern erinnert daran, dass allem Denken ein somatischer Impuls innewohnt. Das Denken bewahrt ein „Bedürfnis – zunächst der Lebensnot – in sich“ (ebd., S. 399) auf; aus ihm heraus wird gedacht. Adorno lenkt die Aufmerksamkeit auf das leibhafte Moment im Erkenntnisprozess: Es „meldet der Erkenntnis an, daß Leiden nicht sein, daß es anders werden soll. ‚Weh spricht: vergeh‘“ (ebd., S. 203). Dies wäre also die erste Forderung, mit der sich jeglicher Zukunftsentwurf konfrontiert sieht: dass das unsägliche Leid, das sich durch die Geschichte der Menschheit zieht, ein Ende habe.

Und ein Zweites kommt hinzu: Aller Zukunftserwartung, die mehr sein will als Prolongation des Bestehenden, eignet ein negatives Moment. Denn „Bewusstsein“, heißt es dazu bei Adorno, „könnte gar nicht über das Grau verzweifeln, hegte es nicht den Begriff von einer verschiedenen Farbe, deren versprengte Spur im negativen Ganzen nicht fehlt“ (ebd., S. 370). Es sind solche Differenz- oder Grenzerfahrungen, die als Ankerpunkte für unmögliche Zukunftsentwürfe fungieren könnten. Adorno beschwört keinen unangreifbaren, utopischen Ort der Wahrheit; vielmehr konzentriert er seine Aufmerksamkeit auf die Brüche und Grenzlinien unserer Gegenwart – und auf die Positionen, die wir darin einnehmen. In dieser Intention kommen sich Adorno und Foucault außerordentlich nahe, auch wenn Foucaults Kritikverständnis ohne theoretischen Bezug zum gesellschaftlichen Allgemeinen auszukommen versucht. Adorno hingegen unterstreicht, dass jede individuelle Erfahrung historischer Grenzen mit den jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnissen vermittelt ist. Die Kraft des Widerstands gegen all das uns Auferlegte, gegen das, was die Welt aus uns gemacht hat, bedarf einer Reflexion aufs Allgemeine, genauer: aufs falsche Allgemeine, die trotz allem – darin stimmen Foucault und Adorno überein – kein positives Gesetz der Überschreitung beizubringen vermag.

Es ist diese kritische Haltung – Foucault (1990) bezeichnet sie als „Ethos der Moderne“ –, ohne die kein Zukunftsentwurf gelingen kann. Umgekehrt wäre von jeglicher lebenswerten Zukunft zu erwarten, dass sie Differenzenerfahrungen ermöglicht und sich ihnen aussetzt. Denn Grenzerfahrungen geben den bzw. dem Anderen Raum. Sie demonstrieren, dass der Weltenlauf „nicht absolut geschlossen ist“ (Adorno 1975, S. 396). „So hinfällig in ihm alle Spuren des Anderen sind“, schreibt Adorno, „so sehr alles Glück durch seine Widerruflichkeit entsteht

ist, das Seiende wird doch in den Brüchen [...] durchsetzt von den stets wieder gebrochenen Versprechungen jenes Anderen“ (ebd., S. 396). Fast könnte man meinen, der Singer-Songwriter Leonard Cohen rezipierte Adorno, als er die letzten Zeilen des Refrains in seinem Lied *Anthem* schrieb. Sie lauten: „There is a crack, a crack in everything. That’s how the light gets in.“ Solche Sätze verweisen darauf, dass sich das Andere, dem Zukunftsentwürfe letztlich auf der Spur sind, nur schwer in adäquate Narrationen übersetzen lässt; häufig kommt es auch bildhaft-symbolisch zum Ausdruck. Dies wiederum ermutigt mich abschließend zu einem ungewöhnlichen Vorschlag: Wie wäre es, wenn Sie, liebe Leserin und lieber Leser, den Refrain der ersten Szene reformulieren oder ergänzen?

„Die Masken fallen/ Der Glücksstern sinkt/
Die Helden werden/ abgeschminkt/
Das Stück ist aus/ Der Saal ist leer/...“²

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1975): *Negative Dialektik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1976): *Mikrophysik der Macht*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1990): Was ist Aufklärung? In: Erdmann, Eva/Forst, Rainer/Honneth, Axel (Hrsg.): *Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung*. Frankfurt/M.: Campus, S. 35–54.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1969): *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Kant, Immanuel (1964): *Zum ewigen Frieden (1795)*, in: *Werke*, Bd. VI, hrsg. von Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lenzen, Dieter (1999): Jenseits von Inklusion und Exklusion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 4, S. 545–555.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: ders.: *Soziologische Aufklärung 6*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 237–264.
- Luhmann, Niklas (1996): Jenseits von Barbarei. In: Miller, Max/Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Modernität und Barbarei. Soziologische Zeitdiagnose am Ende des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 219–230.
- Marx, Karl (1972): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte (1852). In: Karl Marx/Friedrich Engels: *Werke*, Bd. 8. Berlin: Dietz, S. 115–123.
- Marx, Karl/Engels, Friedrich (1972): Manifest der Kommunistischen Partei (1848). In: dies.: *Werke*, Bd. 4. Berlin: Dietz, S. 459–493.
- Radtke, Frank-Olaf (2016): Das Bruttobildungsprodukt. Politische Arithmetik im Erziehungssystem. In: Casale, Rita/Koller, Hans-Christoph/Ricken, Norbert (Hrsg.): *Das Pädagogische und das Politische*. Paderborn: Schöningh, S. 61–86.

2 Sollte Ihnen, liebe Leserin und lieber Leser, eine passable Schlusszeile eingefallen sein, steht es Ihnen frei, sie zu senden an: l.pongratz@apaed.tu-darmstadt.de

Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle

Ingrid Lohmann

Zusammenfassung: Am Beispiel des Wortgebrauchs „neue Bahnen“ geht der Beitrag Zukunftsvorstellungen in Deutschland im 19. Jahrhundert nach. Zunächst wird exemplarisch gezeigt, welche Errungenschaften und Erwartungen mit diesem Topos verbunden waren. Im Hauptteil des Artikels wird sodann das Selbstverständnis der 1890, vor der universitären Konsolidierung der Pädagogik, gegründeten Zeitschrift „Neue Bahnen“ rekonstruiert. Als roter Faden fungiert die Frage, warum sie schon in den ersten zehn Jahren ihres Bestehens auffällig häufig ihren Untertitel wechselte. Dabei zeichnet sich etwas von der Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit der Pädagogik im *Fin de Siècle* ab.

Abstract: Using the example of the use of the word „new paths“, the article examines ideas about the future in Germany in the 19th century. First of all, it is shown by way of example which achievements and expectations were associated with this topos. In the main part of the article, the self-image of the educational magazine „Neue Bahnen“, founded in 1890, i. e. before the academic consolidation of the subject, is reconstructed. The question of why the magazine changed its subtitle conspicuously frequently in the first ten years of its existence functions as a leitmotif. The complexity and contradictions of *fin de siècle* pedagogy become apparent.

Keywords: Zukunftsvorstellungen, neue Bahnen, pädagogischer Diskurs, 19. Jahrhundert

„Das Bildtelefon, das seit dem 19. Jahrhundert als Zukunftsvision gilt, wird sich nie durchsetzen. Das Telefonieren ist genial einfach. Es reduziert die Komplexität von Kommunikation. Wenn Bilder dazukommen, dann müssen wir schön angezogen sein, im Hintergrund muss aufgeräumt sein – alles wird komplizierter. Aus diesem Grund werden MMS, das Foto-Verschicken via Handy, auch nie die versprochene ‚Killerapplikation‘ der UMTS-Telefonie.“

(Matthias Horx, Zukunftsforscher, 2002¹)

„2028. Für mich als Kind klang ‚2028‘ immer so nach Zukunft. Dann wären wir alle mit Jet-Packs und Magnetbahnen unterwegs. Nahrung würden wir als Pillen zu uns nehmen, wie die Astronauten. Jetzt sind wir da, und ich sag dir, wir sind keine Astronauten. Ich weiß nur eines, mein Breitbandanschluss ist zu langsam; man kriegt nirgendwo noch Bananen, weil sie einfach nicht mehr wachsen; die Kids verlangen 27 verschiedene Typen von Fernsehern, jeder viel teurer als der letzte; und die Gas- und die Strompreise explodieren. Mich gruselt's echt. 2028: Was für ein Horror erwartet uns dieses Jahr?“

(Rosie. In: Years and Years 5, 2019, Min. 12)

„Was wohl ... als nächstes passiert.“

(Edith. In: Years and Years 6, 2019, Min. 43)

„Er weiß, was morgen kommt.“

(Bankhaus Donner & Reuschel-Vorstandssprecher
Marcus Vitt über BIT Capital- und Global Internet
Leaders Fonds-Gründer Jan Beckers²)

1 Zitiert nach: Zitate von Matthias Horx, www.zitate.eu/autor/matthias-horx-zitate/282651.

2 Zitiert nach: Donner & Reuschel Online-Konferenz „Perspektiven 2021“, 10.02.2021, www.youtube.com/.

Abb. 1: Plakat der Revue *Hamburg im Jahre 2000*, Ernst Drucker-Theater, Hamburg 1896³



3 Wikimedia Commons, de.wikipedia.org/wiki/Datei:Ernst_Drucker_1896.jpg. Im Original farbig. – Alle Links in diesem Beitrag wurden am 22.03.2021 aktualisiert.

1 „Hamburg im Jahre 2000“ – eine zeitgemäße Zukunftsvision

Das Wort *Bahn* bezeichnet einen menschengemachten Weg, einen „durch ungangbare, unfahrbare gegend, über rauhe, schwierige stellen getretenen, gebrochenen, geebneten, geglätteten weg oder pfad [...] und steht insofern dem flusz gegenüber, der einen natürlichen weg bildet“ (DWB 1854, S. 1076). Die Wortverbindung „neue Bahnen“ war durchweg mit positiven Vorstellungen von Fortschritt und Zukunft verbunden – von den Eisenbahnen des 19. Jahrhunderts, mit denen in Europa die Industrialisierung und die Verdichtung der Verkehrsverbindungen vorangetrieben wurden, bis zu den Magnetschwebe- und Luftseilbahnen, die seit dem frühen 20. Jahrhundert Städte „schwebend erleben“ lassen. Dabei sind Zukunftsvorstellungen meistens in den Grenzen des Denk- und Sagbaren der Epoche, der sie entstammen, Fortgeschrieben; seltener bringen sie Visionäres im Sinne eines tatsächlich bis dahin Unbekannten, Neuen, zum Vorschein. Als Metapher deutet „neue Bahnen“ auf beides hin.

Der imaginierte Hamburger Central-Bahnhof auf dem Plakat des Ernst Drucker-Theaters von 1896 zum Beispiel hat eine erstaunliche Ähnlichkeit mit der 2019 eröffneten S-Bahn-Station Elbbrücken, sogar der Durchblick zum Michel in der Stadtsilhouette ist nicht ganz unrealistisch. Selbst so etwas wie die auf dem Plakat herbeigeträumte „Mondbahn – Abfahrt jede Viertelstunde“ könnte in nicht allzu ferner Zukunft in der Welt sein; so oder so ist er „systemrelevant: der Mond (über Hamburg)“ (Huber 2020). Das Projekt einer Seilbahn zur Elbüberquerung wurde zwar 2014 begraben; zu diesem Zeitpunkt dachte auch wohl kaum jemand mehr an eine Verbindung „nach Berlin – Wien – Constantinopel alle 5 Minuten“ (vgl. Abb. 1). Doch genau 100 Jahre früher, 1914, hatten das Osmanische Reich und das Deutsche Reich „Waffenbrüderschaft“ geschlossen: Das Bündnis sollte dem wilhelminischen Kaiserreich den geostrategisch wichtigen Zugang zu den osmanischen Territorien und ihren Ressourcen sichern. Namhafte Repräsentanten des deutschen Wirtschafts- und Bildungsbürgertums organisierten Bahnprojekte für die Erschließung eines riesigen neuen Kultur- und Wirtschaftsraums, der Kontinente übergreifend von Hamburg und Berlin über Wien und Konstantinopel bis Bagdad reichen sollte. Ihre Vision war, die deutschen Industriestaaten mit den Balkanstaaten und dem Agrarstaat Türkei zu einem „gewaltigen wirtschaftlichen Ganzen“ zusammenzuschließen, das autark wäre, weil es über natürliche Bodenschätze und Rohmaterialien „wie Baumwolle, Seide, Petroleum usw.“ verfügen würde und Deutschland im Gegenzug „die notwendigen Kohlen und die höheren Industrie-Produkte zu liefern imstande wäre“ (Becker 1915, S. 67).

Der Orientalist und spätere preußische Kultusminister Carl Heinrich Becker (1876–1933), der ab 1908 für einige Jahre den Lehrstuhl für Geschichte und Kultur des Vorderen Orients am Hamburger Kolonialinstitut innehatte, stand mit dieser Vision nicht allein. Tatsächlich ging es eine Zeitlang kräftig voran im

Handel und Warenverkehr mit dem Osmanischen Reich – über den Hamburger Hafen, das „Tor zur Welt“, oder mit der Bagdadbahn und den weiteren Bahnprojekten im östlichen Mittelmeerraum, die in der wilhelminischen Ära *en vogue* waren. In der Aufbruchstimmung eines „friedlichen Imperialismus“ wurde auf Deutschlands „Weltgeltung“ und seinen „Platz an der Sonne“ hingearbeitet (vgl. Lohmann 2019, Lohmann/Böttcher 2021). Es war *diese* Vorstellungswelt, die das Theaterplakat sozusagen realistisch ins Bild setzte.

2 „Neue Bahnen“ – Aus dem Wortgebrauch im 19. Jahrhundert

„Es mußte ein heiliger Sturmwind kommen, der diese stagnirenden Zustände aufrüttelte, diese stille Schwüle mit brausendem Gewitter durchbrach und dem versumpften Strom des Lebens *neue Bahnen* anwies. Und der Sturm kam“ (Grosse 1871, S. 37).

Die Wortverbindung „neue Bahnen“ findet sich im 19. Jahrhundert häufig. Besonders in dessen letztem Drittel spiegelt sich darin die Faszination, die der Auf- und Ausbau des Eisenbahnwesens mit seinen rasanten Veränderungen der Gesellschaft mit sich brachte (vgl. Ueber die Entwicklung 1873). Schon wenige Jahre nach dem Sieg über Frankreich und der Gründung des Deutschen Reichs 1871 sah man darin erneut Aussichten für territoriale Erweiterung und effektivere Mobilmachung:

„Auch nach allen anderen Richtungen hin ist die Zeit seit dem letzten Friedensschlusse für die deutsche Armee nicht ungenutzt verflossen. Die Zeit der Occupation in Frankreich hat uns Gelegenheit zu dem genauesten Terrainstudium gegeben. Wir sind im Begriffe, neue Bahnen nach dem Westen zu bauen, wodurch die Concentration unsrer Streitkräfte an der Reichsgrenze für den Fall eines Krieges noch mehr beschleunigt werden kann.“ (Vergleich 1874, S. 190)

Doch nicht nur im Militärwesen, auch auf den Gebieten der Landwirtschaft, Naturwissenschaften, Theologie, Philosophie und Pädagogik, Belletristik und Musik, überall wurden „neue Bahnen“ beschworen, wurde dabei auch an die „großen Geister“ früherer Zeiten erinnert, die „mit neuen Ansichten, mit eignen Forschungen, mit Entdeckungen von unberechenbarem Erfolge voran(gingen)“ (Bronn 1863, S. 17). Hier einige Beispiele zum Wortgebrauch:

Unter dem Titel „Neue Bahnen“ kündigte Robert Schumann (1810–1856) die Musik des noch unbekannten Johannes Brahms (1833–1897) an. Es müsse, so hatte Schumann gehofft, „plötzlich Einer erscheinen, der den höchsten Ausdruck der Zeit in idealer Weise auszusprechen berufen wäre, einer, der [...] wie

Minerva, gleich vollkommen gepanzert aus dem Haupte des Kronion entspränge. Und er ist gekommen“ (Schumann 1853). Brahms' musikalisches Schaffen galt vielen eine Zeitlang als traditionalistisch, er selbst fühlte sich den alten Stilen verpflichtet und strebte eine ‚dauerhafte Musik‘ an; erst später veränderte sich die Rezeption „hin zum Bild des progressiven Erneuerers“ (Kammertöns 2006, S. 122).

1864 veröffentlichte die Schriftstellerin Louise Otto-Peters (1819–1895) einen heute nur noch unter Mühen lesbaren Roman mit dem Titel „Neue Bahnen“. Bemerkenswerter ist, dass sie 1866 zusammen mit der Lehrerin Auguste Schmidt (1833–1902) eine Zeitschrift mit dem Namen „Neue Bahnen“ gründete, die der Untertitel als „Organ des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins“ (ADF, 1865–1933) ausweist. Mit Artikeln der Pädagogin, Frauenrechtlerin und ADF-Vorsitzenden Helene Lange (1848–1930) und vieler anderer trat das Journal für die rechtliche Emanzipation und berufliche Gleichstellung der Frauen ein, berichtete über Bildungsfragen und die Gründung von Frauenvereinen, informierte über neue Berufszweige und verbreitete Petitionen wie die um Zulassung von Frauen zur höheren Lehramtsprüfung oder zum Arztberuf. Sie war mit ihrem Profil deutlich von Frauenzeitschriften unterscheidbar, die weibliche Lebenswege auf Ehe und Familie, Haushalt und Kindererziehung beschränkt sahen. Obwohl sie sich zu einem der bedeutendsten Organe der deutschen Frauenbewegung entwickelte, ist sie, so Schaser (2018), bis heute nur unzureichend erforscht.

Als „neue Bahnen“ wurden auch die Bismarck'schen Sozialreformen der 1880er Jahre gewürdigt, mit denen eine politische Revolution der Arbeiterbewegung niedergehalten werden sollte: Krankenversicherung, Unfallversicherung, Alters- und Invaliditätsversicherung. Wie es heißt, waren die Widerstände anfangs erheblich, doch mit der Zeit „(verloren) die Gedanken der Socialreform [...] ihr Ungeheuerliches, [...] ein starker Zug positiver Begeisterung brach heraus“ (Marcks 1899, S. 369).

An der Wende zum 20. Jahrhundert verfestigten sich die bellizistischen Einstellungen im Vorfeld des Krieges.⁴ Speziell in der Industrie trug dies zu einem veränderten Verständnis des Verhältnisses von Wissenschaft und Technik bei: Hatten in der industriellen Fertigung „lange Zeit Theorie und Praxis als feindliche Gegensätze einander gegenüber gestanden“, war die Wissenschaft nun gefordert, „der Technik neue Bahnen zu weisen, da die hergebrachten Geleise nicht gangbar waren“; überschwänglich sah man „durch die befruchtende Kraft des wissenschaftlichen Gedankens zahlreiche neue Industrien in's Leben gerufen“

4 Als Bellizität beschreibt Leonhard (2014, 20 f.) eine prinzipielle Fähigkeit und Bereitschaft zum Krieg, die er den damaligen europäischen Staaten insgesamt bescheinigt und die bis zu einem bestimmten Punkt zur Aufrechterhaltung des internationalen Kräftegleichgewichts, zu Abschreckung und Stabilisierung zugleich beigetragen habe. Für den entsprechenden pädagogischen Diskurs vgl. Lohmann 2018.

(Sokal 1903, S. 163). Es war die Epoche des Ringens der europäischen Mächte um Kolonien und imperialistische Vorherrschaft. Darin eingebunden war die selbst aus heutiger Sicht noch spektakuläre „Straße der Zukunft“ auf der Pariser Weltausstellung 1900 – eine Art rollender hölzerner Bürgersteig, der an den Pavillons der Nationen vorbei kilometerlang um das Ausstellungsgelände herumführte. Das harmlos erscheinende Vergnügen bezog auch eine Schaustellung der Völker ein, welche „reif für die Zivilisation“ (Paul 1904; vgl. Abb. 2), mit deren Segnungen bedacht wurden.⁵

Abb. 2: Die hölzerne Rollbahn *Rue de l'Avenir* (Straße der Zukunft), Weltausstellung Paris 1900⁶



-
- 5 Der zitierte Ausdruck ist ein ironischer Kommentar in Bruno Pauls Karikatur „Die Entstehung der Kolonien“. Zu den Ausstellungen afrikanischer Gruppen in Frankreich 1870–1900 vgl. Seck 2013, S. 34; die größte Völkerschau im Rahmen einer Pariser Weltausstellung fand 1889 statt.
 - 6 Flickr Commons, [de.wikipedia.org/wiki/Stra%C3%9Fe_der_Zukunft_\(Weltausstellung_1900\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Stra%C3%9Fe_der_Zukunft_(Weltausstellung_1900)). Im Original farbig.

3 „Neue Bahnen“ – die erste Dekade einer pädagogischen Zeitschrift im *Fin de Siècle*

„Wir stehen am Totenbette des 19. Jahrhunderts.“

(Meyer 1892, S. 1)

1890 trat eine neugegründete Zeitschrift mit dem Titel „Neue Bahnen“ (NB) an. Welche Zukunftsaufgaben darin benannt, welche Lösungswege vorgeschlagen wurden, dieser Frage wird im Folgenden für die ersten acht, neun Jahre ihres Erscheinens nachgegangen. In dieser ersten Dekade wurde die Zeitschrift von Johannes Meyer (1854–1929)⁷ „in Verbindung mit“ rund fünfzig Schulmännern und Professoren herausgegeben. Ihr ausdrückliches Anliegen war, grundlegende Reformen des Erziehungs- und Unterrichtswesens auf die bildungspolitische Tagesordnung zu setzen. Die Zeitschrift erschien monatlich, praktisch ohne Unterbrechung von Januar 1890 bis Dezember 1938.⁸ Materialgrundlage sind im Wesentlichen die Darlegungen des Herausgebers und einige weitere NB-Artikel, die erkennen lassen, wie das Selbstverständnis der Zeitschrift artikuliert wurde. Die Um- und Neuorientierungen, auf die die wechselnden Untertitel hindeuten, dienen provisorisch als Ordnungsmerkmal, um Neueinsätze der NB zu markieren. Es ist mithin nur ein kleiner und aus Platzgründen auch nicht sehr tiefgeschürfter Ausschnitt des Diskursgeschehens in der Pädagogik an der Wende zum 20. Jahrhundert, der hier betrachtet wird. Er fällt ins *Fin de Siècle*, eine Epoche, deren Charakteristika⁹ sich in der NB präzise abbilden: Sie bot ein Konglomerat aus Endzeitstimmung und Zukunftsgewandtheit, Einheitsstreben und Sozialdarwinismus, Konservatismus und Reformwillen. In der betrachteten Dekade changierte sie zwischen Herbartianismus und reformpädagogischer Bewegung, als deren Pionierin sie sich verstand. Schon unter Herausgeber Johannes Meyer informierte die NB regelmäßig über Modernisierungen im Schulwesen der europäischen Länder: Diese Thematik galt als zukunftsweisend, nicht weniger die Ausbildungs- und Statusverbesserung der Volks- und Bürgerschullehrerschaft sowie der Ausbau des Mädchenschulwesens.

7 Johannes Friedrich Meyer war Schulmann, Geograph und Historiker, 1894–1920 Rektor der städtischen Bürgerschule für Mädchen in Krefeld, später auch Direktor der dortigen Seminar- und Präparandinnenanstalt und Seminarübungsschule; vgl. Kalliope-Verbund, kalliope-verbund.info/de/eac?eac.id=117562270.

8 Sie hatte wechselnde Herausgeberschaften und Untertitel; der letzte wies sie als Zeitschrift der Reichsfachschaft IV (Volksschule) des Nationalsozialistischen Lehrerbundes (NSLB) aus. Die NB ist nahezu vollständig digitalisiert vorhanden in Scripta Paedagogica Online (SPO) der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF), Berlin. Vgl. auch die Übersicht in de.wikisource.org/wiki/Zeitschriften/P%C3%A4dagogik/N#Neue_Bahnen.

9 Tatsächlich empfiehlt sich für einen ersten Überblick der Wikipedia-Artikel „Fin de Siècle“.

3.1 1890: Reform-Zeitschrift für Erziehung und Unterricht

Bei ihrer Gründung wurde für die NB als *Novum* in Anspruch genommen, die „einzig existierende *Reformzeitschrift*“ zu sein. Sie sollte zu den zahlreichen bestehenden pädagogischen Zeitschriften nicht in Konkurrenz treten und sie verdrängen, sondern, so hieß es, sie als Forum für die gemeinschaftliche Erörterung der verschiedenen Reformvorschläge ergänzen. Denn es herrsche „tiefe Unzufriedenheit mit der gegenwärtigen Gestaltung des Erziehungs- und Unterrichtswesens“ – aber eine Umsetzung der zahllosen „vernünftigen und unvernünftigen Reformvorschläge, die in den letzten Jahren sowohl von den Männern der Schule als auch von außerpädagogischen Kreisen ausgegangen sind, würde unsere Schule zu einem Ungeheuer von Unförmlichkeit und Unbeholfenheit machen“ (Meyer 1890, S. 1). Ergänzt durch eine Bücher- und Zeitungsschau über „die *gesamte pädagogische Reformliteratur* sofort nach ihrem Erscheinen“ (ebd., S. 5) sowie über außerpädagogische Werke von Bedeutung für die Lehrerschaft sollte die neue Zeitschrift Meinungsbildung und Verständigung ermöglichen, und zwar, wie betont wurde, objektiv und unabhängig von bestimmten politischen und pädagogischen Richtungen.

Der erste Jahrgang bot Beiträge zur „Unnatur der modernen Schule“, zum modernen Volksschulwesen in Frankreich, zur zeitgemäßen Gestaltung des Geschichts- und des Geometrieunterrichts, zu dem liberalen Reformler Adolph Diesterweg (1790–1866), daneben Chroniken der Reformbestrebungen und Übersichten der „Reform-Litteratur“. Man habe Flagge gezeigt, schrieb der Herausgeber am Ende des ersten Jahrgangs, durchaus in einem gewissen Widerspruch zur anfangs proklamierten Neutralität (vgl. Meyer 1890, S. 511). Später knüpfte er daran noch einmal an: Es gehe nicht um einen Bruch und völligen Neustart des Schulwesens, Beachtung fänden vielmehr Beiträge von „Männern der *verschiedensten* politischen, kirchlichen und pädagogischen Richtungen“, die mit „einer *rein pädagogischen* Behandlung pädagogischer Fragen einverstanden sind“ (Meyer 1894). Rückblickend war die Zeitschrift in dieser allerersten Phase von dem Bemühen bestimmt, der Pädagogik durch Offenheit nach allen Seiten eine erkennbare Stimme im Nationswerdungsprozess zu verschaffen – in einem Prozess, der unübersichtlich und in seiner Vielschichtigkeit verwirrend erschien.

3.2 1891–1892: Reform-Zeitschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung

Schon im nächsten Jahrgang hatte die NB nicht nur einen veränderten Untertitel, sondern auch die Darlegung des Zwecks der Zeitschrift war in Duktus und Stoßrichtung verändert. Im Dezember 1890 hatte nämlich in Berlin die preußische Schulkonferenz begonnen, auf der die Zukunft des höheren Schulwesens speziell

im Hinblick auf das Verhältnis von humanistischer und realistischer Bildung erörtert wurde (vgl. Höhere Lehranstalten 1891; Schütte 2007). Meyer bezog nun doch ausdrücklich Stellung und bekannte sich dazu, „in den Bahnen der von Mager begründeten ‚Pädagogischen Revue‘ zu wandeln, der gediegensten pädagogischen Zeitschrift, die wir je besessen haben“ (Meyer 1891, S. 6, Anm.¹⁰). Tatsächlich war der genannte Karl Mager (1810–1858) ein bekannter Liberaler und Protagonist des Realschulgedankens gewesen. Und ebendiesem hatte (ganz ohne Magers Liberalismus) der junge Kaiser Wilhelm II. – den „schon längere Zeit der Gedanke beschäftigt hat, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken“ (Kaiserliche Schulreform, zitiert nach Meyer 1891, S. 50) –, einen kräftigen Schub gegeben. In Verbindung damit war eine Reihe von Reformvorhaben bekannt geworden, darunter die Einführung der Lehrer in „eine besondere Unterweisung der Zöglinge in den elementaren Grundsätzen der Volkswirtschaft [...], um sie vor den Einflüssen und Entstellungen sozialdemokratischer Irrlehren zu bewahren“ (ebd.). Es blieb aber in vieler Hinsicht bei der Reformverweigerung der reaktionären Eliten in Kirche und Staat. Die größere Freiheit der Schule von staatlichen Eingriffen etwa, für die Johannes Meyer, wie ein halbes Jahrhundert vor ihm Karl Mager, nachdrücklich warb (vgl. Meyer 1892, S. 3f.), war kaum in greifbarere Nähe gerückt.

Mit einem ebenfalls auf Mager zurückgehenden Begriff plädierte der NB-Herausgeber für eine Erweiterung der, wie es hieß, bisher dominierenden Individualpädagogik. Sie müsse durch „Sozialpädagogik“ erweitert werden, denn über „das Individuum erhebt sich die Gemeinschaft“, die man „früher als etwas Sekundäres und Abgeleitetes ansah“ (Meyer 1891, S. 2); nun aber beginne die Individualitätsphilosophie, der Soziologie Platz zu machen. Das war an dieser Stelle gegen ein (neu-)humanistisches Bildungsdenken gerichtet, das im Bemühen um den Statuserhalt des Gymnasiums erstarrt war. Ein entsprechender Umschwung in den Auffassungen, eine Hinwendung zur Nation, zu sozialen Strukturen des gesellschaftlichen Ganzen, eben auch zum Bildungswesen benachbarter Länder, die schon voranschritten mit Modernisierungen, fand an der Wende zum 20. Jahrhundert in breitem Maße statt, in der NB etwa mit der Artikelserie „Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwicklung unsers Jahrhunderts“ (1892). In diesem Sinne verstand Meyer auch seinen Einsatz für die Einführung von Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre und Handfertigungsunterricht in einer um die Fortbildungsschule erweiterten und zur Einheitsschule umzubauenden Volksschule, wie sie ihm vorschwebte: Um ein Geschlecht zu erziehen, das sich nicht durch die Schlussfolgerungen der „sozialistischen Apostel“ über die Mittel zur Behebung wenn

10 Die „Pädagogische Revue“ erschien mit wechselnden Untertiteln 1840–1858; vgl. BBF/SPO, scripta.bbf.dipf.de/viewer/toc/101099008x/1/LOG_0000/.

auch unbestreitbarer Notstände betören ließe, müssten die „Mumien aus der Schule“ entfernt werden, welche, „grauer Vergangenheit angehörend, für unsere Zeit alle Bedeutung verloren haben“ (Meyer 1891, S. 3). Einzig das Leben der Gegenwart dürfe den Unterricht bestimmen; weder religiöser Memorierstoff noch minutiöse Genauigkeit im Aufzählen der Regenten des Vaterlandes und ihrer Taten seien gefragt, sondern größte Sorgfalt bei der Bildung der Gesinnung und der patriotischen Erziehung (vgl. die Übersicht der Reformforderungen bei Meyer 1892, S. 6 f.).

Nach und nach wurden in der NB sämtliche herkömmlichen und neu entstehenden Schulfächer abgehandelt, der Revision unterzogen, mit Reformvorschlägen bedacht. Das Spektrum der Themen in den weiteren ersten Jahrgängen umfasste die Reform der Lehrmethoden, „natürliche Erziehung“, Jugendkriminalität, Zeichenunterricht, Otto Willmanns Didaktik, reformpädagogische Bestrebungen früherer Zeiten (Comenius, Ratke, Pestalozzi). „Ben Akiba hat recht, es ist alles schon dagewesen“, hieß es im Rückblick auf einen früheren „Volksschulapostel“, der als evangelischer Kirchenmann schon hundert Jahre zuvor „neue Bahnen“ beschritten habe und in einem Atemzug mit den, wenn auch „der Konfessionalität ziemlich abgewandten“, Philanthropinisten Basedow, Gutsmuths und Salzmann genannt wurde (Kreyenberg 1892, S. 509 f.).

3.3 1893–April 1896: Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung

Soweit ersichtlich, blieb der Wechsel von „Reform-Zeitschrift“ zu „Monatsschrift“ unkommentiert. Fortgesetzt wurden Erörterungen zum Verhältnis von Individual- und Sozialpädagogik, über Willensfreiheit und sittliche Freiheit, die Bedeutung der Evolutionstheorie und überhaupt über die Zentralität der Philosophie für die Pädagogik (vgl. zum Kontext Bracht 2000). Es gab Beiträge über Mädchenschulpädagogik, Schopenhauer, Wilhelm Wundt, Apperzeption und Entwicklung, das „wahre Wesen der Gefühle“, experimentelle Psychologie, Schulverfassung und „kulturgemäße Schulaufsicht“, über Reformen im naturwissenschaftlichen, Mathematik- und deutschen Sprachunterricht, die Lesebuch- und die Schulbibelfrage, Gesellschaftskunde, zu den Schriften der Pädagogen Otto Frick, Friedrich Dörpfeld und Rudolf Hildebrand sowie zu den pädagogischen Ansichten des Verfassers der einflussreichen nationalökonomischen Schrift „Der Wohlstand der Nationen“, Adam Smith (1723–1790), neben wiederkehrenden Rubriken wie „Pädagogische Tagesfragen“, „Recensentenkrieg“ oder „Allerhand Reformgedanken“. Eingehend wurden Besoldungs- und Statusangelegenheiten des Lehrberufs erörtert. Mehrere Redaktionen pädagogischer Zeitungen und Zeitschriften, darunter Johannes Meyer für die NB, unterstützten die Gründung einer „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“, deren Organ die NB

wenig später wurde (vgl. Pädagogische Tagesfragen 1894, S. 393). Zuvor jedoch beschäftigte den NB-Herausgeber eine unerquickliche Auseinandersetzung.

3.4 Mai–November 1896: Pädagogium. Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung

1896 entfachte der Schriftleiter der „Österreichischen Schulzeitung“, Eduard Jordan (1850–1930), einen Sturm gegen die Übernahme des Wortes „Pädagogium“¹¹ als zusätzlichen Untertitel durch die NB; Meyer stellte den Vorgang in seinem Artikel „Die ‚Neuen Bahnen‘ auf der Anklagebank“ dar. Jordan wollte den Titel „Pädagogium“ der Zeitschrift des deutschen Pädagogen und Reformers des österreichischen Schulwesens, Friedrich Dittes (1829–1896), vorbehalten wissen, dessen Werk auch in der NB durchaus schon gewürdigt worden war. Dittes’ „Pädagogium“ erschien seit 1878/79 mit dem Untertitel „Monatsschrift für Erziehung und Unterricht“ (mithin deutlich früher als die anfangs mit ebendemselben Untertitel angetretene NB) im Verlag Julius Klinkhardt. Sie wurde kurz vor Dittes’ Tod eingestellt.¹²

Es ging nicht nur um Renommee und Unverwechselbarkeit, sondern auch um den Verkauf von „Adressenmaterial“, mithin um die Abonnements. Dem Verleger der NB, Emil Behrend (Wiesbaden), war von Klinkhardt „die buchhändlerische Kontinuationsliste des ‚Pädagogiums‘ gegen eine Vergütung von tausend Mark“ mit der Begründung angeboten worden, die NB sei das Blatt, das Dittes’ „Pädagogium“ am nächsten stehe; eine entsprechende Empfehlung war in deren letztem Heft im April 1896 erschienen. Den Zusatztitel „Pädagogium“ habe man aus Rücksicht auf Dittes’ Abonnenten aufgenommen, als diese „sich in großer Zahl“ der NB zugewandt hätten. Von Pietätlosigkeit gegenüber dem Verstorbenen könne also keine Rede sein (Behrend, nach Meyer 1896, S. 439 f.). Die Angelegenheit schlug Wellen bis in die „Preußische Lehrerzeitung“ und etliche weitere Schulblätter hinein; Pressegesetze wurden beschworen; Jordan drohte gerichtliche Schritte an; Meyer beklagte die Würdelosigkeit des Kontrahenten und die unfruchtbare Polemik gegen „ein wissenschaftlich-pädagogisches Blatt“ in einer ohnehin schwierigen Situation, das aus Mangel an Abonnenten einzugehen drohe, zumal er als NB-Herausgeber „keinen ‚Namen‘ in die Wagschale zu werfen“ habe (Meyer 1896, S. 442). Er habe der Aufnahme des Zusatztitels anfangs reserviert gegenübergestanden, nun aber erkläre er mit Bestimmtheit: „So lange ich die Ehre haben werde, die ‚N.B.‘ zu redigieren, wird die Bezeichnung ‚Pädagogium‘ nicht wieder vom Titelblatt verschwinden!“ (Ebd., S. 442 f.) Ob dies

11 So der auch grafisch unbeholfen eingeschobene weitere Untertitel der Hefte 5–11 des Jg. 7 (1896), der danach wieder verschwand.

12 Vgl. die Übersicht unter de.wikisource.org/wiki/Zeitschriften/P%C3%A4dagogik/P#207545-3.

sein letztes Wort in der Angelegenheit sein werde, hänge nicht von ihm ab. Meyer war es gründlich leid.

Schon die Dezember-Ausgabe 1896 trug den Untertitel „Pädagogium“ nicht mehr. Themen, Beiträge und Rubriken wurden teils wie gehabt fortgeführt, teils neu aufgelegt, wie etwa zur Methodik kulturgeschichtlichen Unterrichts. Es gab eine kritische Würdigung der ersten Bände des von dem Herbartianer Wilhelm Rein (1847–1929), zu der Zeit Honorarprofessor in Jena, herausgegebenen „Enzyklopädischen Handbuchs für Pädagogik“ (1895): Es erscheine in einer Zeit, in der es mehr als dringlich sei, das Hergebrachte umzugestalten und „zur Lösung alter Aufgaben neue Bahnen einzuschlagen“ (Rißmann 1896, S. 415). Tatsächlich wurde Reins „Enzyklopädisches Handbuch“ mit der zweiten Auflage 1903–1911 tonangebend in der entstehenden akademischen Pädagogik in Deutschland.

3.5 Dezember 1896–1898: Monatsschrift für Haus-, Schul- und Gesellschafts-Erziehung. Zugleich Organ der freien Vereinigung für philosophische Pädagogik

Heft 12/1896 enthielt ausschließlich einen umfangreichen Artikel über Friedrich Dittes' Werk und Wirken, samt einer vieldeutigen Nachbemerkung des Herausgebers, wonach er den Lesern kritische Hinweise zum darin gezeichneten „Bild der Persönlichkeit des verdienten Pädagogen“ nicht vorenthalten werde (Meyer 1896). An Meyers Seite trat als erstgenannter Herausgeber nun Heinrich Scherer (1851–1933), Schulmann in Worms und Protagonist des Werkunterrichts, der in der NB bereits 1893 mit einer Abhandlung über den Handfertigkeitsunterricht in Volks- und Fortbildungsschulen hervorgetreten war. Dass und warum die NB ab Januar 1897 zugleich als „Organ der Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“ fungierte, die wenige Jahre zuvor als „Ständige Nebenversammlung der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung“ gegründet worden war (vgl. Mitteilung 1897), wurde, soweit ersichtlich, nicht erläutert¹³; der Schritt verstand sich aufgrund ideologischer Gemeinsamkeiten und angesichts einer offenbar breiten Akzeptanz der „Freien Vereinigung“ in der Lehrerschaft womöglich von selbst.

Johannes Meyer, kaum Mitte vierzig, schied als Herausgeber aus. Im Vorwort zur ersten Ausgabe des Jahrgangs 1898 trat er noch als Schriftleiter mit auf; im Weiteren gab „unter Mitwirkung namhafter Paedagogen“ Heinrich Scherer die

13 Dem Inhaltsverzeichnis des NB-Jahrgangs 8 (1897) zufolge müsste es eingangs eine „Mitteilung“ von Verleger Behrend und Herausgeber Meyer sowie einen Beitrag „Zur Einführung“ von Scherer und Meyer gegeben haben; auf diesen wird von Scherer auch eingangs des nächsten Jahrgangs Bezug genommen. Beide Artikel sind vermutlich aufschlussreich für die Begründung des weiteren Fortgangs der NB, ließen sich im Digitalisat der Ausgabe jedoch nicht auffinden.

NB unter ihrem nunmehrigen Titel (der bis 1901 Bestand hatte) allein heraus. Die Wortverbindung „neue Bahnen“ wurde fortan auch in Beitragstiteln häufiger bemüht, zum Beispiel in der Artikelserie „Neue Bahnen im Aufsatzunterrichte der Volksschule“ (1899). An frühere NB-Artikel über Evolutionstheorie wurde thematisch angeknüpft, dennoch trat eine dezidiert sozialdarwinistische Ausrichtung der NB jetzt stärker hervor: mit Beitragsserien zur „Erziehung abnormer Kinder in Normalschulen“, mit Abhandlungen über die „Zuchtwahl der Intelligenz“, über „pädagogische Pathologie“ und „Kinderfehler“¹⁴. Auch von Rasse, Entartung, Vererbung war nun häufiger die Rede. Anstöße dazu kamen aus der besagten „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“, die sich mit einem Aufruf an die deutschen Lehrervereine wandte, im Anschluss an den Philosophen und Herbart-Anhänger Ludwig Strümpell (1812–1899) „den Aufgaben der pädagogischen Pathologie ein erhöhtes Interesse zuzuwenden“ (Mitteilung 1897, S. 665; vgl. Strümpell 1890).

Zu Beginn der Dekade hatte der Philosoph Eduard von Hartmann (1842–1906) eine Auseinandersetzung mit der Pessimismusauffassung Arthur Schopenhauers (1788–1860) vom Zaun gebrochen. Das Thema war durch Wilhelm Reins Rezeption in Pädagogik und Lehrerschaft auf die Tagesordnung gelangt und zog unter dem Schlagwort „Pessimismusstreit“ weite Kreise (vgl. Veeh 1898, S. 646). Davon zeugen in der NB die von Beginn an häufigen Beiträge zur Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. Am Ende der Dekade lebte das Thema erneut auf und wurde in einer mehrteiligen Abhandlung „Die pessimistische Unterströmung in der Pädagogik des XIX. Jahrhunderts“ sowie weiteren Beiträgen über „Pessimismus und Pädagogik“ erörtert. Im Mittelpunkt stand die Frage nach dem „wahren Wesen“ des Pessimismus, dessen Bedeutung in „der modernen Pädagogik“ die einen bereits „als abgethan“ betrachteten, während die anderen weiterhin die Frage nach dem Ziel und Zweck der Kultur-entwicklung beschäftigte (Veeh 1898, S. 648).

Warum ging es bei dieser heute fast vergessenen Debatte? (Vgl. Beiser 2016) Unter anderem um die Frage des Sinns von Kultur. Da „eine unendliche Kultur-entwicklung ein Widerspruch in sich selbst“ sei, müsse es „außer der Kulturentwicklung ein Ziel geben, dem diese als Mittel dient, wenn die Welt nicht ‚für nichts und wieder nichts‘ da sein soll“ (Veeh 1898, S. 648). Er selbst, so der Autor, sei von der Wahrheit des Pessimismus überzeugt. Die Pädagogik habe jedoch „die von philosophischer Seite an sie herangebrachte Zumutung, ihre Lehren ‚am Maasstabe des Pessimismus zu prüfen, ins Auge zu fassen“ (ebd., S. 649). Erst wenn „die pessimistische Theorie“ sich als unbrauchbar oder schädlich erweise,

14 „Pädagogische Pathologie“, „Vererbung“, „Entartung“ sowie „Kinderfehler“, darunter etwa „Grausamkeit“ und „Eigensinn“, waren unter den Hauptthemen der 1896 gegründeten „Zeitschrift für Kinderforschung“.

das Urteil über sie also gefällt wäre, könne in der Pädagogik wieder zur Tagesordnung übergegangen werden.

1900 veröffentlichte Leonhard Veeh eine Monographie mit dem Titel „Die Pädagogik des Pessimismus“. Sie wurde im „Theologischen Literaturblatt“ rezensiert: Als begeisterter Anhänger Eduard von Hartmanns wolle Veeh dessen Pessimismustheorie zur Grundlage der Pädagogik machen. Aus seiner Sicht, so der Rezensent, sei es jedoch keineswegs „ein trostvoller Gedanke, dass die Menschheit dazu bestimmt“ sei, „sich selbst und das ihr immanente Weltwesen von der Qual des Daseins zu befreien“ (Veeh 1900, zitiert nach Walther 1901). Wenn Veeh andererseits Bewusstseinsentwicklung und -steigerung als Ziel der Pädagogik auffasse, sei es unmöglich und widersinnig,

„auf die Erreichung dieses Ziels bei der Jugend hinzuarbeiten, solange als die vier ersten treibenden Faktoren für die Bewusstseinsentwicklung gelten sollen: 1. das Unbewusste selbst als Träger des Ganzen, 2. die Vererbung, 3. die Zuchtwahl, 4. die Auslese im Kampf ums Dasein. Erst als fünfter Faktor kommt die ‚planmäßige Einwirkung gereifter Persönlichkeiten auf den Entwicklungsgang eines Menschen.‘“ (Walther 1901; vgl. auch Grünewald 1903)

Damit waren die Bruchlinien der Debatte um die Reichweite des pädagogisch Möglichen auf dem Tisch. Infrage stand ganz grundsätzlich der menscheitsgeschichtliche Stellenwert der Pädagogik, ihre Relevanz für die Entwicklung des Bewusstseins und von Kultur überhaupt, die auch Veeh im Schlepptau des Pessimismus deutlich relativiert sah. Dass andererseits, wie er ebenfalls annahm, der Mensch, wenn er den Zusammenhang der Dinge erfasst habe, sich selbstlos in den Dienst des Ganzen stellen wolle, sei doch – so der Rezensent treffend – „eine für einen Pessimisten doppelt unerklärliche optimistische Auffassung von den Schwierigkeiten der Pädagogik“ (ebd.). Unstreitig war der Pessimismusstreit in der Pädagogik um 1900 eine der Grundstimmung des *Fin de Siècle* würdige Thematik.

4 „Neue Bahnen“ – Stand heute

Die NB wurde 1902–1905 weiterhin von Heinrich Scherer herausgegeben, nun mit dem Untertitel „Monatsschrift für wissenschaftliche und praktische Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Lehrerfortbildung“. Ab 1905/06 erschien sie in neuer grafischer Gestaltung mit dem alt-/neuen Untertitel „Illustrierte Zeitschrift für Erziehung und Unterricht“, mit neuen Herausgebern und deutlich bellizistischem Grundton. Passend dazu kehrte sie von der lateinischen Druckschrift zu einer „edel und leserlich geschnittenen“ Frakturschrift zurück: Dass „*Ausländer* deutsche Schrift nicht lesen könnten“, sei ja wohl ein entkräfteter Vorwurf – zumal „nur wir Deutschen all diese zarte Rücksicht auf das Ausland nehmen“ (Voigtländer 1905/6,

S. 45). So wurde die Rhetorik des Programms der Kriegsjahre, sich des Deutschtums bewusst zu werden, vorweggenommen (vgl. Lohmann 2018).

Das nachgezeichnete Hin und Her ist Indikator für die damals noch ungefestigte fachlich eigenständige Position der Pädagogik. Dies erweisen der zentrale Stellenwert, der der Philosophie zugewiesen wurde, aber auch Schwierigkeiten und Konkurrenzverhältnisse bei der Etablierung pädagogischer Zeitschriften. Der zentrale Faktor jedoch waren die komplexen und komplizierten Zeitläufe samt den unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen, die mit dem pädagogischen Feld verbunden waren – nicht zuletzt die hohen Erwartungen an seine Wirkmacht für die Zukunft. Eine nähere Untersuchung der Pädagogik der imperialistischen Ära und ihrer Nachbarwissenschaften könnte dazu beitragen, heutige „neue Bahnen“ kritisch zu reflektieren, um nicht unversehens in alte Gleise zurückzugeraten. Der hier präsentierte kursorische Einblick in die Geschichte der Zeitschrift zeigt ja, dass das Beschreiten neuer Bahnen nicht gleichbedeutend mit emanzipatorischem Fortschritt ist; und wie die eingangs vorangestellten Zitate erweist er, was für ein schwieriges Geschäft treffende oder auch nur nicht-triviale Annahmen über die vermeintlich absehbare Zukunft sind.

Quellen- und Literaturverzeichnis

- Becker, Carl Heinrich (1916): Unser türkischer Bundesgenosse. (1915) In: Zum geschichtlichen Verständnis des großen Krieges. Vorträge. Berlin: Viktoria-Studienhaus, S. 65–81.
- Beiser, Frederick C. (2016): Weltschmerz: Pessimism in German Philosophy, 1860–1900. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bracht, Ulla (1999): „Die Menschwerdung“ des Kindes und der Evolutionsprozeß. Zur Rezeption der Darwinschen Evolutionstheorie in der frühen Kindheitsforschung. In: Jahrbuch für Pädagogik: Das Jahrhundert des Kindes? Frankfurt/M: Peter Lang, S. 161–192.
- Bronn, H. G. (1863): Zoologie. In: Neue Encyclopädie der Wissenschaften und Künste 2 (Zoologie, Botanik, Mineralogie), 3. Aufl. Stuttgart: Frankh.
- DWB (1854): Bahn. In: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm Bd. 1, dwb.uni-trier.de/de/.
- Grosse, Julius (1871): Der neue Abälard. Roman, Bd. 2, Leipzig: Günther, New York: Schmidt.
- Grünwald, Hermann (1903): Veeh, L., Die Pädagogik des Pessimismus. In: Zeitschrift für Kinderforschung 8, H. 3, S. 142–143.
- Hartmann, Eduard von (1890): Kritische Wanderungen durch die Philosophie der Gegenwart. Leipzig: W. Friedrich.
- Höhere Lehranstalten (1891). In: Meyers Konversationslexikon, 4. Aufl. Leipzig, Wien, Bd. 18, S. 428–429.
- Huber, Annette (2020): Systemrelevant: Der Mond (über Hamburg). In: Raus! Nur Raus! Unterwegs zu den Lieblingsorten der Hamburger. Hrsg. von Antje Flemming und Carolin Löher. Hamburg: Junius, S. 73.
- Kammertöns, Christoph (2006): Brahms, Johannes. In: ders./Mausner, Siegfried (Hrsg.): Lexikon des Klaviers. Lillienthal: Laaber, S. 118–124.
- Kloosterhuis, Jürgen (1994): „Friedliche Imperialisten“. Deutsche Auslandsvereine und auswärtige Politik, 1906–1918. Frankfurt/M: Peter Lang.
- Kreyenberg, Gotthold (1892): Neue Bahnen vor hundert Jahren. In: Neue Bahnen 3, H. 11, S. 509–519, und H. 12 (1892), S. 557–563.
- Leonhard, Jörn (2014): Die Büchse der Pandora. Geschichte des Ersten Weltkriegs. München: Beck.

- Lohmann, Ingrid (2018): Deutsche Pädagogik im Ersten Weltkrieg – Skizze einer Diskursanalyse. In: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror. Jahrbuch für Pädagogik 2017. Berlin: Peter Lang, S. 15–59, nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-165742.
- Lohmann, Ingrid (2019): Carl Heinrich Becker und die Vision eines deutsch-türkischen Kultur- und Wirtschaftsraums. Teilbeitrag von: Böttcher, Julika/Kesper-Biermann, Sylvia/Lohmann, Ingrid/Mayer, Christine: Deutsch-türkischer Bildungsraum um 1918 – Akteure, Visionen und Transformationen. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 25, S. 114–159.
- Lohmann, Ingrid; Böttcher, Julika (Hrsg.) (2021): Türken- und Türkebilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marcks, Erich (1899): Kaiser Wilhelm I. (1897) 3. Aufl. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Meyer, Johannes (1890): Zur Einführung. In: Neue Bahnen 1, H. 1, S. 1–7.
- Meyer, Johannes (1890): Ein kurzes Schlusswort. In: Neue Bahnen 1, H. 12, S. 511–512.
- Meyer, Johannes (1891): Zur Einführung. In: Neue Bahnen 2, H. 1, S. 1–8.
- Meyer, Johannes (1891): Chronik der Reformbestrebungen. In: Neue Bahnen 2, H. 1, S. 50–63.
- Meyer, Johannes (1892): Zur Einführung. In: Neue Bahnen 3, H. 1, S. 1–7.
- Meyer, Johannes (1894): Ein kurzes Wort voraus! In: Neue Bahnen 5, H. 1, o. S.
- Meyer, Johannes (1896): Die „Neuen Bahnen“ auf der Anklagebank. In: Neue Bahnen 7, H. 8, S. 433–443.
- Meyer, Johannes (1896): Nachwort des Herausgebers. In: Neue Bahnen 7, H. 12, S. 667.
- Mitteilung (1897). In: Neue Bahnen 8, H. 12, S. 660–666.
- Otto, Louise (1864): Neue Bahnen. Roman. (2 Teile) Wien: Markgraf.
- Paul, Bruno (1904): Die Entstehung der Kolonien. Karikatur. In: Simplicissimus, Spezial-Nr. Kolonien, S. 53. Hier nach Payer, Alois (Hrsg.): Antiklerikale Karikaturen und Satiren V: Simplicissimus 1896–1906, 20.12.2007. www.payer.de/religionskritik/karikaturen51.htm.
- Pädagogische Tagesfragen (1894). In: Neue Bahnen 5, H. 8, S. 393–409.
- Rißmann, R. (1896): Ein neues encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. In: Neue Bahnen 7, H. 8, S. 415–421.
- Schaser, Angelika (2018): Allgemeiner Deutscher Frauenverein (ADF). In: Digitales Deutsches Frauenarchiv, www.digitales-deutsches-frauenarchiv.de/akteurinnen/allgemeiner-deutscher-frauenverein-adf.
- Schütte, Friedhelm (2007): Jahrzehnt der Neuordnung 1890–1901. Die Reform des technischen und allgemeinen Bildungssystems in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 4, S. 544–561.
- Schumann, Robert (1853): Neue Bahnen. In: Neue Zeitschrift für Musik 39, H. 18, S. 185–186, [de.wikisource.org/wiki/Seite%3ASchumann_Neue_Bahnen_1853_\(Zeitschrift\).pdf/1](https://de.wikisource.org/wiki/Seite%3ASchumann_Neue_Bahnen_1853_(Zeitschrift).pdf/1).
- Seck, Dagmar (2013): Völkerschaustellungen in Deutschland und Frankreich von 1874 bis zum Ersten Weltkrieg. Erlangen: Universität.
- Sokal, Eduard (1903): Der chemische Unterricht und die chemische Industrie in Deutschland. In: Die Gegenwart. Wochenschrift für Literatur, Kunst und öffentliches Leben 63, H. 37, S. 163–164.
- Strümpell, Ludwig (1890): Die Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder. Leipzig: Boehmes Nachfolger.
- Ueber die Entwicklung des deutschen Eisenbahnnetzes (1873). In: Mnemosyne. Beiblatt zur Neuen Würzburger Zeitung 83, 15. Oktober, S. 341–342.
- Veeh, L[eonhard] (1898): Auch ein Wort für die pessimistische Pädagogik. In: Neue Bahnen 9, H. 12, S. 646–653.
- Veeh, Leonhard (1900): Die Pädagogik des Pessimismus. Leipzig: Haacke.
- Vergleich (1874): Vergleich der Ursachen, welche die Niederlagen der preußischen Armee im Jahre 1806/7 und die der französischen Armee im Jahre 1870/71 hauptsächlich herbeigeführt haben. In: Neue militärische Blätter. Monatsschrift für Armee und Marine 5, S. 177–190.
- Voigtländer, Robert (1905/6): Die Druckschrift der „Neuen Bahnen“. In: Neue Bahnen 17, H. 1, S. 45–46.
- Walther, Friedrich (1901): Veeh, L., Die Pädagogik des Pessimismus. (Rezension) In: Theologisches Literaturblatt 22, H. 40, S. 477–478.
- Years and Years (2019), 6 Folgen, London: BBC One, New York City: HBO (ZDFneo 14.–15.01.2021).

Zurück in die Zukunft

Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren

Melanie Schmidt, Daniel Wrana

Zusammenfassung: Im Beitrag reflektieren wir auf das diskursive Narrativ vom „Ende der Zukunft“, das derzeit verstärkt zu vernehmen ist. Die Reflexion erfolgt entlang eines Blicks zurück in den Zeitraum der 1990er Jahre, in welchem u. a. angesichts der Rezeption postmoderner Theorien innerhalb der Erziehungswissenschaften schon einmal problematisiert wurde, dass die moderne Vorstellung einer offenen, hellen Zukunft nicht mehr umstandslos in Rechnung gestellt werden kann. Anhand dreier ausgewählter Texte aus dem genannten Zeitraum, die sich theoretisch-systematisch mit Zukunftsfragen der Pädagogik befassen, fragen wir, wie „Zukunft“ in diesen problematisiert wurde und welche möglichen Perspektiven sich infolgedessen für die pädagogische Theoriebildung ergaben. Wir lesen diese Texte ausgehend von der These, dass die Gegenwart als eine Übergangsphase zu verstehen ist, in der ein neues Verhältnis zur Zukunft gesucht wird, und verstehen die analysierten Texte als platziert am Beginn dieser Suchbewegung, an die es zu erinnern und die es – im Horizont gegenwärtiger Theoriebildung – fortzuführen gilt.

Abstract: In this article, we reflect on the discursive narrative concerning the „end of the future“, which is currently increasingly discussed. We take a look back to the period of the 1990s, in which, in the light of the reception of postmodern theories within educational science, it has already been problematized that the modern idea of an open, bright future can no longer be taken into account. On the basis of three selected texts from the mentioned period which deal theoretically and systematically with the question of future in pedagogy, we ask how „future“ was problematized in them and what possible perspectives arose as a result for the development of pedagogical theory. We propose that the present is to be understood as a transitional phase in which a new relationship to the future is being searched for, and we understand the analyzed texts as situated within the initial stage of this search. We conclude that this search should be remembered and continued within the context of contemporary theory formation.

Keywords: Zukunft, Utopie, Postmoderne, pädagogische Theoriebildung, diskursive Problematisierung

1 Zukunft als Problem und Problematisierung¹

Die Zukunft als Projektionsraum für Imaginationen und Hoffnungen ist selbst, so hat es der Historiker Reinhart Koselleck herausgearbeitet, eine gesellschaftliche Imagination, die sich insbesondere im Verlauf des 18. Jahrhunderts formiert (Koselleck 1989). Hat in der Vormoderne noch der soziale Ort, in den Kinder hineingeboren wurden, den Möglichkeitshorizont dessen bestimmt, was diese werden konnten, so hat die Moderne Gegenwart und Zukunft in ein dynamisches Verhältnis zueinander gesetzt. In der gesellschaftlichen Entwicklung insgesamt ebenso wie in jedem individuellen Leben ist das, was werden wird, nicht mehr über das Gegenwärtige abzusehen, sondern soll anders als Gegenwärtiges sein können und dieses übersteigen. Die Zukunft solle besser werden und auf jeden Fall, dem Duktus der Aufklärung folgend, heller, *a bright future* (Berardi 2011, S. 18).

Es ist kein Zufall, dass die Pädagogik sich im selben Zeitraum konstituiert. Der Mensch galt ihr nunmehr sein ganzes Leben hindurch als formbar bzw. „perfectibel“, wie Rousseau (1755/1964, S. 108) es prominent formulierte. Damit sind zwei Aspekte des modernen Zukunftsverständnisses in eine pädagogische Formel hinein übersetzt: zum einen das Versprechen auf eine individuelle Entwicklung als Fortschritt zum Besseren, zum anderen, dass es dafür der Anstrengung und praktischen Formung bedarf. Die positive Entwicklung ereignet sich nicht von selbst und ist damit auf (Selbst-)Erziehung angewiesen. Der modernen Pädagogik kommt seither immer wieder aufs Neue die Aufgabe zu, die helle Zukunft auf den jeweiligen Umgang mit den „Neuankömmlingen“ (Arendt 1958/2012, S. 266) in der Welt, d.h. den pädagogischen Adressatinnen und Adressaten, zu konkretisieren, aber zugleich auch, die Offenheit der Zukunft zu verteidigen. Die Umgangsweisen mit Zukunft reichen von der Formulierung von Zielen und Leitnormen des notwendigen Wissens und Könnens in Lehrplänen und pädagogischen Programmen über die Orientierung an der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder neuerdings gar „future skills“ (Ehlers 2020) bis zum lebenslangen Lernen, mit dem Erwachsene adressiert werden, ihr verfestigtes Können wieder zu dynamisieren. Das Problem, auf das diese pädagogischen Umgangsweisen reagieren müssen, ist paradoxal strukturiert, denn wie lässt sich Zukunft, die doch per definitionem offen sein soll, systematisch gestalten und hervorbringen? Gerade weil pädagogische Umgangsweisen sich auf die Unbestimmtheit der Zukunft hin ausrichten, können sie ihren Gestaltungsanspruch nicht abschließend einlösen (vgl. Wimmer 2002).

Die Zukunft erscheint damit für die Pädagogik als Problem, denn sie muss begriffen, gestaltet und hervorgebracht werden. Die Unbestimmtheit flottiert

1 Wir danken sehr herzlich Jakob Schreiber für die Recherchen zum Thema Zukunft und die gemeinsame Diskussion des Materials.

und generiert mit diesen Umgangsweisen fortwährend neue Antwort- bzw. Schließungsversuche. Zugleich wird „Zukunft“ zur Problematisierungsformel, denn sie kann stets gegen soziale (aber auch individuelle) Schließungs- bzw. Ordnungsversuche in Stellung gebracht werden. Erst in der Problematisierung wird Zukunft dabei als Gegenstand hervorgebracht und handhabbar gemacht (vgl. Schröder/Wrana 2017).

Nun scheint es derzeit so, dass sich die um die Zukunft herum konstellierte Problemlage erneut verschoben hat – eine Entwicklung, die sich seit wenigen Dekaden verfolgen lässt, in der Pädagogik aber kaum diskutiert wird: Angesichts etwa der zunehmenden sozialen Spaltung, die durch die Covid-19-Pandemie weiter vorangetrieben wird, angesichts des unaufhaltsamen Klimawandels oder der globalen Entdemokratisierungstendenzen bröckelt die Aussicht auf eine bessere und hellere Zukunft. Zu beobachten ist, dass in medialen Erlebniswelten, wie sie Repertoires von Netflix und anderen popkulturellen Diensten füllen, nicht mehr die Utopie, sondern die Dystopie ästhetisiert wird. In kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden Zukunft und Zeitlichkeit menschlicher Erfahrung zum Anlass von Reflexion und kritischer Befragung (vgl. Berardi 2011; Fisher 2014; Esposito 2014; Witzgall 2016), wobei z. B. der prekäre Status von Zukunft proklamiert und im Extremfall eine eskapistische Ausweg- und Hoffnungslosigkeit angesichts kaum zu bewältigender, dystopischer Figurationen von Zukunft erwogen wird. Der Historiker Achim Landwehr nimmt hinsichtlich der exemplarisch angeführten Debatten die Herausbildung einer diskursiven Figur wahr, in der die „Endlichkeit der Welt“ (Landwehr 2020, S. 32) zum Gegenstand einer Problematisierung wird. Diese neue, alte Art, die Zukunft zu verstehen, lasse die Moderne hinter sich, insofern sie vormoderne Formen der Thematisierung wieder aufgreift.

Diese knappen Referenzen zeigen auf, dass die Zukunft gegenwärtig nicht mehr nur für eine Unbestimmtheit steht, die es zu bearbeiten und gleichzeitig auch zu sichern gilt. Vielmehr erscheint Unbestimmtheit selbst als eine diskursive Figur, die eine spezifische temporale Ordnung entwirft und davon ausgeht, dass die Zukunft noch vor uns liegt. Während die Figur „Zukunft“ zugleich ein Versprechen und einen Anspruch entworfen hatte, erscheint sie mit ihrem Brüchig- und Zweifelhaf-Werden nun selbst als Schließungsfigur mit Bedrohungspotential. Während Luhmann (1976, S. 143) für die Zukunftsentwürfe der Moderne noch konstatierte, dass die Zukunft immer davoneilt, „it moves away as we try to approach it“, scheint sich die Zeiterfahrung nun eher umzukehren: Die Zukunft scheint als Problem von vorne an uns heranzudrängen, sie rückt uns zu Leibe.

In diesem Beitrag betrachten wir das Sprechen über Zukunft als eine Problematisierung und fragen, wie diese diskursiv strukturiert ist. Weiterführend erscheint uns dabei eine Überlegung der Kulturwissenschaftlerin Susanne Witzgall: Ihre These lautet, dass die Gegenwart der westlichen Gesellschaft gerade

in deren Reden von der Endlichkeit von Zukunft als eine Übergangsphase kenntlich wird, „als eine längere Phase der Suchbewegungen, die ein neues Verhältnis zur Zukunft erkundet und neue Annäherungsmöglichkeiten an das Morgen erforscht“ (Witzgall 2016, S. 16). Es ist diese „Suchbewegung“, die uns interessiert und die wir im Feld der Pädagogik untersuchen möchten. Wir gehen dabei davon aus, dass pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen aufs Engste verknüpft sind: Als modernes Projekt, wie eben dargestellt, ist die Pädagogik in besonderer Weise an dieser Suche beteiligt.

Um den Möglichkeitsraum dieser Positionierungen zu untersuchen, möchten wir in diesem Beitrag in die jüngere Vergangenheit zurückkehren: in einen Zeitraum, in welchem die Endlichkeit der Zukunft zum ersten Mal als Problem für das pädagogische Denken benannt und zum Gegenstand einer systematischen Reflexion wurde. Wir beziehen uns auf die späten 1980er und frühen 1990er Jahre, in denen die Rezeption sogenannter postmoderner Theorien in der Erziehungswissenschaft ihren Anfang nahm und das pädagogische Selbstverständnis durch die „Provokation eingespielter Aufklärungsgewohnheiten“ (Meyer-Drawe 1990) erschüttert wurde. Unsere Annahme ist, dass mit diesen diskursiven Ereignissen jene Übergangsphase beginnt, die nach Witzgall das gegenwärtige Suchen nach der Zukunft bestimmt.

2 Erinnerungen an die pädagogische Zukunft: Von ihrem Ende und ihrer Neueinsetzung

Wir möchten im Folgenden drei Texte und ihre jeweiligen Positionierungen zu bzw. Problematisierungen von Zukunft exemplarisch ins Zentrum stellen. Insgesamt ist das Verhältnis von Pädagogik und Zukunft kein durchgehendes Thema allgemeinpädagogischer disziplinärer Reflexion. In den Jahren um 1990 scheint es aber zu einer Verdichtung dieser Thematisierung zu kommen. Die drei Texte, die wir hier chronologisch reihen, erscheinen in unterschiedlichen Ausgaben der Zeitschrift für Pädagogik. Der erste Text (A), Dieter Lenzens Artikel mit dem Titel „Mythos, Metapher und Simulation: Zu den Aussichten der systematischen Erziehungswissenschaft in der Postmoderne“ ist Teil des Themenhefts vom Februar 1987. Das Heft war der Thematik der „Postmodernen Pädagogik“ gewidmet und offenbar sorgsam komponiert: Lenzen ist als Protagonist der Postmoderne, Oelkers (1987) und Benner/Göstemeyer (1987) sind als Antagonisten inszeniert. Der zweite hier ausgewählte Text von Jürgen Oelkers (B) zu „Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ steht als Einzelbeitrag im Heft vom Januar 1990. Der dritte Beitrag von Micha Brumlik (C) ist schließlich der Leitartikel im Themenheft zu „Pädagogische Utopien“ vom Juli 1992, zu dem Heinz-Elmar Tenorth (1992) die Einleitung der Herausgabe verfasst hat und auf den zwei Texte mit thematischem Zuschnitt auf die nicht eingelösten Utopien des Sozialismus

folgen. Auch wenn die genannten Texte auf den ersten Blick sehr verschiedene Wege und auch theoretische Bezüge in der Bearbeitung des Zukunftsthemas wählen, betrachten wir sie im Folgenden auf ihre gemeinsame Artikulationsebene hin, als Markierungen in einem diskursiven Raum.

Um den (geistes-)geschichtlichen Kontext dieser Publikationen nachzuzeichnen, kann zum einen auf die Umbrüche in den gesellschaftlichen Verhältnissen verwiesen werden: auf den Zusammenbruch der Sowjetunion, deren Ende oft so interpretiert worden ist, dass es keine Alternativen zu Liberalismus und Kapitalismus mehr gebe, während der Umbau hin zu neoliberalen Regierungsweisen bereits voll im Gange war. Man könnte die Debatten nachzeichnen, in denen in Feuilletons und den (aufkommenden) Kulturwissenschaften eine Zeit des Abschieds von den großen politischen Utopien proklamiert worden ist, der zugleich als Neubeginn des Denkens gefeiert wurde. Dazu zählt auch die Rezeption der Postmoderne in der Erziehungswissenschaft. Ein von Dieter Baacke (1985) herausgegebener Sammelband „Am Ende – postmodern?“ machte den Anfang, darauf folgten Arbeiten von Ludwig Pongratz (1986) und Konrad Wünsche (1987) sowie das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik zur Postmoderne mit dem hier analysierten Aufsatz von Dieter Lenzen (1987). Ab 1990 wird die Debatte dann breiter, es erscheinen Monographien und Sammelbände (z.B. Krüger 1990; Benner/Lenzen/Otto 1992). Der zentrale Topos dieser Debatte ist das Ende der Erziehung bzw. der Pädagogik in der bisher gekannten Form als Projekt der Moderne. Die „Widerreden“ verteidigen das pädagogische Projekt. Wenig erstaunlich ist, dass die Topoi Zukunft und Utopie dabei einen Raum bekommen; erstaunlich ist eher, dass sie in der Folge nicht mehr besonders häufig zu finden sind (vgl. jedoch z.B. Bracht/Keiner 2001; Wimmer 2002; Dörpinghaus/Uphoff 2012).

Wir gehen nicht davon aus, dass die skizzierten Kontexte sich bruchlos in den untersuchten Texten niederschlagen. Vielmehr interessieren wir uns diskursanalytisch dafür, wie diese diversen Gründe und Ausgangslagen dort als problematischer Gegenstand konstruiert werden. Wir betrachten die Texte als (möglichen) Punkt der diskursiven Inauguration einer Gegenwart, die noch anhält und in der Zukunft zugleich als Problem artikuliert und als Horizont für Problemlösungen dargestellt wird.

(A)

Dieter Lenzens „Mythos, Metapher und Simulation“ (1987) ist einer der ersten Texte, in denen eine „postmoderne“ Erziehungswissenschaft als Theorieprojekt konturiert wird. Die theoretische Inspiration nimmt der Text aus der neueren französischen Philosophie und bezieht sich auf die Arbeiten von Jean Baudrillard und Jean-François Lyotard. Die Pädagogik erscheint dabei als problematisch, und zwar weil sie in der Moderne den Auftrag übernimmt, als Werkzeug auf

eine rationalere Zukunft gerichtet zu sein und die Wirklichkeit der Gegenwart zum Besseren zu gestalten. Lenzen wirft die Frage auf, ob die Pädagogik mit dem Projekt der Moderne an ihr Ende gekommen sei (vgl. ebd., S. 43). Wir möchten nun zunächst herausarbeiten, wie und als was die Pädagogik in dem Text konstruiert wird, warum ihr ein Ende konstatiert wird und inwiefern sich damit eine Perspektive für eine andere Pädagogik ergibt.

Als „Pädagogik“ wird im Text ein Plateau konstruiert, das von Kant bis zu den Ausläufern der geisteswissenschaftlichen bzw. neukantianischen Pädagogik in den 1980er Jahren reicht: Sie sei eine Verknüpfung einer systematischen, Erziehung rationalisierenden Praxis (im Sinne eines gesellschaftlichen Projekts) mit einer ebenso systematischen Theorie (einer Wissenschaftsdisziplin). Die Theorie entnimmt dabei der gesellschaftlich etablierten Praxis qua wissenschaftlichem Verstehen die Richtung der Zukunft, da letztere diese nicht selbst erkennen kann. Auf diese Weise leitet die reflexive Theorie die handelnde Praxis als Norm und Richtschnur an (vgl. ebd., S. 45). Angeknüpft wird an die Debatte um die Notwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik, die sich in den 1980er Jahren weniger durch eine Kritik geisteswissenschaftlicher Pädagogik auszeichnet, welche ja bereits mit der „realistischen Wende“ (Roth) Anfang der 1970er Jahre verabschiedet wurde, sondern durch die erneuerte Suche nach einer allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Theoriesprache. Im Unterschied zu Renaissancen (zitiert und kritisiert wird z.B. Heitger 1984) referiert Lenzen auf die sozialwissenschaftliche Theorie-Alternative der systemtheoretischen Beschreibung des Pädagogischen durch Luhmann und Schorr. Wie diese kritisiert er den klassischen Bezug der Pädagogik auf das Allgemeine, ersetzt den Theoriekern aber nicht systemtheoretisch, sondern zeichentheoretisch bzw. semiotisch.

Die Lenzen'sche Argumentation erfolgt in mehreren Schichten: Zunächst mit Bezug auf Hans Blumenbergs Untersuchungen zu Metaphern, die in der Wissenschaftsgeschichte eine strukturierende Funktion ausüben. Der Wirklichkeitsbezug der modernen Pädagogik gleiche der Metapher des Buches: „Zwischen den Büchern und der Wirklichkeit ist eine alte Feindschaft gesetzt. Das Geschriebene schob sich an die Stelle der Wirklichkeit, in der Funktion, sie als das endgültig Rubrizierte und Gesicherte überflüssig zu machen“ (Lenzen 1987, S. 47). Postuliert wird, dass für die Pädagogik gelte, was Blumenberg für die Kultur allgemein feststellt, nämlich, dass die Wirklichkeit sich seit dem 19. Jahrhundert von den Zeichen zu lösen begann und gar noch verflüchtigte: Das „ebenso aufrechte wie naive aufklärerische Konzept des Realen [...], an dem jede Konzeption Systematischer Pädagogik festhalten muss“ (ebd., S. 48), erfährt eine Erschütterung, kann diese aber nicht wahrnehmen, da sie einer „großen Somnambule [gleich], die auf dem Dachfirst als Schutz vor dem Absturz jeden Zuruf überhört, überhören muß“ (ebd.). Mit dem „Auftauchen *poststrukturalistischer* Argumentationen“ (ebd., S. 50, Herv. i. O.) lasse sich zudem die Selbstreferenz der Theorie-Zeichen weiterdenken, radikalisieren und

dynamisieren, was zur Diagnose führt, dass die Referenzen auf ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in der Pädagogik implodieren. Lenzen bezieht sich hier auf die Arbeiten Baudrillards, denen zufolge Zeichen eine wirklichkeitskonstituierende Qualität annehmen und eine „hyperreale Realität“ simulieren, die besser als die eigentliche Realität erscheint und von letzterer kaum noch zu unterscheiden sei.

Was folgt angesichts des hyperrealen Status systematischer Theoriearbeit für deren Zukunft? Weder eine Renaissance der metareflexiven Theoriekritik (*aka* die Vorschläge der Bildungsphilosophie, s. o.) noch der Versuch einer Neujustierung des Referenzverhältnisses von Zeichen und Realität (*aka* die empirische Bildungsforschung) sind für Lenzen als Lösungsstrategien glaubwürdig. Dass es aber eine Zukunft, eine Hoffnung, geben müsse, scheint ebenso außer Frage. Zwar sei nach Baudrillard die Welt als Hyperrealität an ihr Ende gelangt, aber im „Reiche der Erscheinungen“ bestehe noch Hoffnung (ebd., S. 54). Wie aber lässt sich also noch eine Zukunft denken? Lenzen schlägt vor, eine Ausbeutung der Zeichenlogik in Gang zu setzen: „Hyperrealisierung der Kultur ernst zu nehmen, heißt, diesen Prozess auf die Spitze treiben, Theorien zu erzeugen, die dadurch ihren inkriminierten Charakter verlieren, daß sie gar nicht mehr den Anspruch erheben, auf Wirklichkeit zu referieren“ (ebd.).

Es müsse darum gehen, Theorie-Fiktionen als Erzählungen zu erfinden, die nicht mehr hyperreal an Wirklichkeit gebunden, sondern nur noch „Anspielungen auf ein Denkbares“ sein sollen (Lyotard in ebd., S. 55). Eine solche neue pädagogische Theorie im Status des Möglichen müsse zwar als eine Art „Zukunft der Wirklichkeit“ erscheinen, dürfe aber nicht mehr wie eine Utopie funktionieren, weil sie sonst nur wieder mögliche Wirklichkeiten simulieren würde. Unter den verschiedenen Optionen postmoderner Theorie, die Lenzen diskutiert, entscheidet er sich für die radikalste Variante:

„die analytische Spaltung aus Materie und Immateriellem, aus Leib und Vernunft zu revidieren und das ‚Andere der Vernunft‘, die Wirklichkeit, zu rehabilitieren in einer Art prästablierter und nicht erst unter dem Primat der Vernunft gestifteter Ganzheit. [Damit] würde diese Alternative einen ganz anderen Typus von Wissenschaft implizieren, der vielleicht dem mythischen Denken wieder näherkommen müßte“ (ebd., S. 57).

Eine solche pädagogische Mythologie könne eine reflexiv-historisierende Distanz zu den bisher als wahr geltenden Gegenständen pädagogischer Theorie einnehmen und diese als einen „gigantischen Diskurs“ (ebd., S. 58) betrachten, dessen Geschichten in einer großen Mythologie der Erziehung wiedererzählt werden sollen.

So gedacht können und sollen Zukünfte im Plural stehen und nicht mehr als besser/schlechter oder erstrebenswert/nicht-erstrebenswert gewertet werden. Die Rationalität als Richtschnur soll aufgegeben werden und mit ihr auch die

Möglichkeit, Narrationen durch Vernunft zu selektieren und zu kontrollieren. Die Zukunft wird damit als eine radikale Öffnung auf einen unendlichen Möglichkeitsraum hin entworfen. Das Bedürfnis, diese Zukünfte als „bessere“ zu imaginieren, zu gestalten oder gar auf sie hinzuarbeiten, gehört einer antiquierten, sinnlos gewordenen Welt an, die es endgültig hinter sich zu lassen gilt. Es geht für Lenzen daher um die Einsicht, dass der Sinn sich längst hyperreal verflüchtigt hat und dass das Festhalten an Sinn und Vernunft selbst sinn- und vernunftlos sei.

(B)

Jürgen Oelkers hat bereits im selben Themenheft wie Lenzen einen Beitrag zur Postmoderne verfasst (Oelkers 1987). Seine zentrale These war, dass der unter Postmoderne firmierende kulturelle Zusammenhang als Wiederaufnahme des „Fin-de-Siècle“-Phänomens am Übergang zum 20. Jahrhundert zu deuten sei. Dieses habe mit Flitners „Kulturpädagogik“ und Deweys „democratic education“ seinen pädagogischen Niederschlag gefunden. Zwar tragen diese pädagogischen Ansätze die Eigenschaften der Postmoderne in sich, aber dennoch stehe für sie „fest, daß Erziehung eine erstrangige Kraft ist, die [...] eine Zukunftshoffnung auch jenseits der negativen Wirklichkeit gestattet. Offenbar ist dieser Optimismus nicht hintergehbare“ (ebd., S. 35). Es bestehe „die Notwendigkeit, mit Hilfe pädagogischer Entwürfe Zukunft zu antizipieren, weil sich nur so Hoffnungspotentiale symbolisch ausdrücken lassen“ (Oelkers 1987, S. 35). Dann schränkt Oelkers aber ein, dass die pädagogischen Utopien der Reformpädagogik, die sich auf eine bestimmte Zukunft festgelegt haben, nicht erfüllbar sind und zudem das Projekt der offenen Zukunft konterkarieren.

An diese Diagnose anknüpfend, entwirft Oelkers im 1991 erschienenen Text ein Konzept für einen zeitgemäßen pädagogischen Zukunftsbezug. Er fragt, ob eine gegenwärtige Pädagogik, die er – vermutlich mit Referenz auf die Arbeiten von Thomas Kuhn – als „*normal science*“ (Oelkers 1990, S. 1, Herv. i. O.) verstanden wissen möchte, sich noch „Träume“ (ebd.) leisten könne. Da Erziehung nun aber immer mit Hoffnung und daher mit starken Gefühlen der Zukunft zu tun habe, wecke sie notwendig „Ambitionen“ (ebd.). Diesen unausweichlichen Ambitionen auf eine bessere Zukunft wird nun ein rationaler Rahmen gegeben, den die Pädagogik als *normal science* angemessenen abzustecken vermag.

Leitend ist dabei eine Problematisierung, die sich entlang der Artikulation einer binären Differenz von Utopie und Wirklichkeit vollzieht. Thematisiert wird allerdings nur die Seite der utopisch operierenden traditionellen Pädagogik. Die Seite der Wirklichkeit wird hingegen entproblematisiert: als *normal science* habe die Erziehungswissenschaft sich mit empirischem Forschungsprofil im disziplinären Wissenschaftskanon etabliert und generiere Erkenntnisse über die Beschaffenheit der pädagogischen Wirklichkeit. Wie Lenzen konstruiert also auch Oelkers ein

homogenes Bild einer „klassische[n] Pädagogik“ (ebd., S. 4), aber die Konstruktion verschiebt sich: Bei Lenzen ist diese idealtypisch in der pädagogischen Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik materialisiert, während sie sich bei Oelkers in den praktischen Utopien der Reformpädagogik zeigt.

Während Lenzen dafür plädiert, die Wirklichkeit als Richtmaß aufzugeben, reformuliert Oelkers den Zukunftsbezug als Geschäft der normal science auf dreifache Weise: Utopien sind erstens das Gegenüber von Wirklichkeit, weil sie diese negieren. Sie ermöglichen so die reflexive Bestandsaufnahme und imaginäre Überschreitung von Wirklichkeit. Zweitens dienen Utopien als Zielperspektive für künftige Wirklichkeiten, da sich in ihnen das pädagogische Versprechen auf eine Verbesserung der Welt qua Erziehung realisiert. Umgekehrt wird drittens eine empirische Wirklichkeitswissenschaft zum Korrektiv utopischer Entwürfe, insofern sie deren Grenzen aufzeigt: sie verweist etwa auf nicht-intendierte Wirkungen utopisch ausgerichteter Erziehungsprogramme oder auf die strukturelle Anfälligkeit für missbräuchliche Verwendungen.

Zwar seien die bisherigen Zukunftsambitionen der Pädagogik problematisch, aber Oelkers' Text skizziert eine Möglichkeit der Fortführung des modernen pädagogischen Projekts mit seinem Zukunftsbezug. Es geht um die Konzeption neuer Utopien, die stärker in Korrespondenz mit der Wirklichkeit stehen sollen und daher darauf hoffen können, „glaubwürdigere Versprechungen“ (ebd., S. 8) machen zu können. „Neue Utopien verlangen neue Denkformen, solche, die nicht einfach dichotomisch ansetzen und dann nur das moralische Gefühl aufwühlen“ (ebd., S. 9). Das Hervorbringen solch neuer Denkformen ist Aufgabe einer sich im Denken liberalisierenden pädagogischen Reflexion, die nicht mehr einfache Lösungen oder einheitliche Zukunftsprojektionen anbietet, sondern plurale Entwürfe (vgl. ebd., S. 10). Um sich vor der Gefahr einer mit dem Utopischen strukturell verbundenen Tendenz zu Homogenisierung und Größenwahn abzuschirmen, wird der Empirie die Aufgabe zugewiesen, die ambivalente Charakteristik des Erziehens herauszustellen. Im spannungsgeladenen Austausch zwischen utopischer Theoriebildung und empirischer Einspruchnahme scheint sich die Pädagogik der Zukunft stellen zu können. Dadurch wird das moderne Verhältnis der Pädagogik zur Zukunft re-artikuliert, weil die Empirie den Überschuss des Utopischen zu bändigen vermag.

(C)

Das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik vom Juli 1992 ist ganz den pädagogischen Utopien gewidmet. In der Einleitung der Herausgabe nimmt Heinz-Elmar Tenorth (1992) eine mit der Position von Oelkers vergleichbare, wenn auch polemisch zugespitzte Position ein. Das Ende des DDR-Regimes habe gezeigt, dass das Ende desjenigen Typus pädagogischer Utopien vom „neuen

Menschen“ gekommen sei, die mit den Projekten der Reformpädagogik und der sozialistischen Pädagogik verbunden waren (ebd., S. 526). Wie bei Oelkers wird dann betont, dass die Pädagogik selbst aus sich heraus auf Zukunft gerichtet sei und dafür gerade keiner politischen Richtschnur bedürfe. Mit Blick auf damalige Versuche, die kritische Pädagogik argumentativ vor ihrem verhängnisvollen Untergang mit dem real existierenden Sozialismus zu retten, schwingt sich Tenorth gar zu beschwörender Rede auf:

„Nimmt man indes von den alten Visionen ebenso Abschied wie von politischen Utopien, [...] dann kann [...] eine Zukunft erwachsen, die wir heute noch nicht kennen. Sie möglich werden zu lassen, kann lohnender sein als die Apologie von Utopien, die ihre Zukunft schon hinter sich haben.“ (Ebd., S. 528)

In diesem Themenband stellt Micha Brumliks Text den utopie-theoretischen Leitartikel dar. Thematisch wird darin eine Verschiebung vorgenommen: vom Verlust der Utopien im Horizont des untergehenden Sozialismus zur Frage nach der Entstehung des Neuen. Damit soll der Zukunft, „und sei es nur als theoretische Kategorie“ (Brumlik 1992, S. 531), eine Chance gegeben werden. Mit dem Ende der Utopien seien zwar deren Ambitionen zum Umbau der Gesellschaft preiszugeben, aber nicht das, was sie antreibt: die Suche nach dem Neuen, Anderen und Besseren. Brumliks Text sucht dabei durchaus eine „nachutopistische Bildungstheorie“ (ebd., S. 531) zu konturieren und findet in Hannah Arendts Theoriefigur der „Natalität“ seine Inspiration.

Utopien werden als „Zurichtung der allen Bildungsprozessen eigenen zeitlichen Struktur“ (ebd.) untersucht. Die Entstehung des Neuen „in seiner ausgeprägtesten Form, nämlich in der Form von Individualitäten, ja von Individuen“ (ebd.), sei nämlich das Geschäft von Bildung. Dass Utopien sich trotz ihrer Orientierung am Neuen als „besonders konservative Gedankengebilde“ (ebd., S. 536) zeigen und mithin zu problematisieren seien, wird an Platons utopischem Entwurf der Politeia einsichtig gemacht, in welchem der Pädagogik die Aufgabe zukommt, den Weg der Näherung des Menschen an die überzeitliche Idee des Guten zu gestalten. Diesem Typus von Utopien werden im Text dann sozialwissenschaftlich geprägte Theorie-linien gegenübergestellt, die gemeinsam haben, dass sie das Neue eher deskriptiv – als aus der Immanenz sozialen Zusammenlebens emergierend – zu fassen suchen. Der Ort des Neuen wird in der Figur der Individualität ausgemacht: So sei etwa Max Webers „charismatischer Führer“ oder Emile Durkheims anomisch agierender „Abweichler“ als spezifischer Persönlichkeitstypus zu verstehen, welcher in Differenz zu gefestigten sozialen, normativen Strukturen Neues generiert. Ebenso enthalte die Konzeption des Selbstverhältnisses bei George H. Mead, welches das gesellschaftlich vermittelte, regelhafte „me“ und das spontan-unkalkulierbare „I“ einander gegenüberstellt, mit dem „I“ einen Motor des Neuen bereits im Inneren des Subjekts. Allerdings müssen die gesellschaftlichen Strukturen plural bzw. schon

infolge von Wandlungsprozessen entsprechend labil geworden sein, damit der Einsatz des Individuellen gelingen kann. Die genannten soziologischen Figuren fungieren insgesamt „nicht nur [als] Indikatoren, sondern vor allem auch Katalysatoren gesellschaftlichen Wandels“ (ebd., S. 537).

Über die handlungstheoretische Modellierung von Individualität wird die Verbindung zur Figur der „Natalität“ nach Hannah Arendt geknüpft. In diesem Konzept ist der Gedanke angelegt, dass jedes Handeln, soll es Handeln sein und nicht bloßes technisches (Re-)Produzieren, einen Neuanfang markiert und der Aufgabe folgt, „für die Zukunft zu sorgen“ (Arendt zit. n. Brumlik 1992, S. 542). Die Gemeinschaftlichkeit des Miteinander-Handelns, das sich auf die Natalitätsbedingung bezieht, erlaubt eine Konzeption der Utopie, die weniger überwältigend und autoritär auftritt als die platonische, sondern sich über (pädagogische) Verantwortlichkeit moderiert:

„Die konkrete Utopie – sie tritt, wenn wir Arendt folgen – mit jeder Geburt in die Welt und es käme mithin nicht so sehr darauf an, die Neankömmlinge so oder anders zu formieren, der Heraufkunft der besten aller Welten zu dienen, sondern vielmehr darauf, *den Neubeginn, der sie sind*, vor den Zumutungen und Ansprüchen des schon Bestehenden zu schützen“ (ebd., S. 543; Herv. i. O.).

Um dem Neuen gerecht zu werden, müsse dabei auch das pädagogische Handeln ebenso wie die systematisch pädagogische Theorie eine (mit der Betonung von Individualität einhergehende) Offenheit fortwährend bewahren – und in diesem Sinne: ihren Zukunftsbezug aufrechterhalten.

3 Zukunft!

Rückblickend auf die eingangs formulierte These, dass die Gegenwart als Übergangsphase der Suche nach einem neuen Verhältnis zur Zukunft zu verstehen sei, erscheinen die drei Theorie-Projekte rund um 1990 selbst als Zukunftshoffnungen, die die Zukunftsfähigkeit des pädagogischen Projekts sichern wollen. Dass dem modernen Normativ einer auf eine positive Zukunft gerichteten Pädagogik aufgrund der Zeiterfahrung der 1980/1990er Jahre nicht mehr bruchlos gefolgt werden kann, heißt dabei für keinen der drei Autoren, dass eine auf das Allgemeine zielende erziehungswissenschaftliche Theorie aufzugeben sei. Sie vermessen in dieser Hinsicht die Grenzen des pädagogischen Denkens und betonen Fluchtlinien und Erneuerungsmöglichkeiten. Die Problematisierung des ‚Endes‘ der Zukunft erscheint somit als produktiv. Lenzen und Oelkers übergeben die Aufgabe der imaginativen Öffnung der pädagogischen Theoriebildung auf Anderes hin, auch wenn Oelkers sie empirisch gebändigt und Lenzen sie von allen rationalen Fesseln befreit wissen will. Brumlik setzt insofern anders

an, als er das Individuum als Triebfeder dieser Erneuerung und Imagination ansieht. Sozialwissenschaftliche Theorie solle diese Öffnungsbewegungen durch die Individualität beschreibbar machen und insofern zulassen.

Abschließend möchten wir kurz anreißen, wie die drei referierten Projekte ihrerseits zu Ende gekommen sind. Blickt man aus gegenwärtiger Sicht auf die dort entworfenen Zukunftsperspektiven, so zeigt sich, dass weder die Vervielfältigung der mythologischen pädagogischen Narrationen noch die Empirie der ‚normal science‘ noch das immer wieder kreativ das Neue gebärende Individuum ihre Versprechungen auf Zukunft einlösen konnten.

Bezüglich der Position Lenzens (A) ist auffällig, dass das postmoderne Thema eines Endes des pädagogischen Projekts seither kaum erziehungswissenschaftlich wieder aufgegriffen wurde. Ein möglicher Grund ist, dass die erziehungswissenschaftliche Rezeption postmoderner Texte sich seither stärker auf die Arbeiten Michel Foucaults, später auch Judith Butlers verlagerte und damit auf die Inblicknahme der Machtförmigkeit pädagogischer Praktiken und Institutionen. Auch lässt sich – in losem Anschluss an Oelkers‘ Ausführungen zur ‚normal science‘ – fragen, ob die Reformulierung postmoderner Positionen im Rahmen von empirischen Forschungszugängen und -studien zu einer Normalisierung und ggf. auch Domestizierung postmoderner Kritik geführt hat. Die Perspektive eines unbändigen pädagogischen Mythologisierens hat Lenzen (1992) selbst wenig später als eine weitgehend gebändigte Version reformuliert, die von „Mythologie“ auf „Selbstorganisation“ umstellt.

Was Oelkers‘ Konzeption „glaubwürdiger“ Utopien betrifft (B), so wurde diese vom Forschungsprogramm der empirischen Bildungsforschung beerbt, das die Bereitstellung von validem Tatsachenwissen zu Erziehungs- und Bildungsprozessen verspricht. Gegenüber der Konzeption von Oelkers lässt sich aber eine Verschiebung im arbeitsteiligen Verhältnis von Theorie und Empirie wahrnehmen: Die Empirie hat nicht mehr die Funktion, die imaginativen Höhenflüge der pädagogischen Theorie zu erden, sondern hat nun ihrerseits die Aufgabe übernommen, Utopien als Richtschnur pädagogischen Denkens und Handelns zu formulieren. Der utopische Horizont, den diese Forschungen entwerfen, verspricht aber kaum mehr als eine Leistungssteigerung des Bildungssystems und ist damit kaum in der Lage, Zukunft als etwas anderes denn als Optimierung der Gegenwart zu denken. Umgekehrt erinnert Oelkers‘ Position aber an die imaginative Begrenztheit dieses Typus pädagogischer Ambitionen.

Die Stilisierung des Individuums als gesellschaftlicher Erneuerungseinheit, die sich in Brumliks Text findet (C), erlebte zwar eine Konjunktur – doch dies vor allem deshalb, weil das Individuum zur Chiffre für die neoliberale Aktivierung der Eigenverantwortung wurde. Wenige Jahre nach dem Erscheinen von Brumliks Text wurde das Individuum bereits als Umschlagplatz von Machtwirkungen verdächtig. Auch die Option auf das Neue zeigte sich als anschlussfähig an neoliberale Einsätze und Regime des Neuen, der Innovation und der Kreativität.

Wird das Neue aber vom Bezug auf eine bessere Zukunft abgekoppelt, wird es „neomanisch“ und zum zwecklosen Zweck (Reichenbach 2016).

Letztlich erinnern die Texte an die Pfade, die bei dem Versuch, die „futurability“ (Berardi 2017) des pädagogischen Projekts theoretisch zu fassen, schon gegangen wurden. Der damit verbundene Blick zurück nach vorn zeigt auch, wie diese Wege sich durch die (disziplin-)politischen Entwicklungen wieder verwischt und zertreten haben. Aus den Entwicklungen ist jedoch u. E. nicht der Schluss ziehen, auf derartige Problematisierungen zu verzichten. Vielmehr verweisen die Theorie-Projekte der 1990er Jahre und deren Problematisierungen auf eine uneingelöste Aufgabe, nämlich die Suche nach einem neuen Verhältnis zur Zukunft fortzuführen: auf dem Niveau gegenwärtiger theoretischer Reflexion und Zeiterfahrung.

Bei dieser erziehungswissenschaftlichen Arbeit am prospektiven Denken ist die Frage, auf welche Weise an pädagogische Theoriedebatten im Sinne einer Erbschaft (vgl. Derrida 1995) neu und anders wieder angeschlossen werden kann. Kritisch zu fragen ist, ob die Auseinandersetzung mit den großen Utopien – und deren autoritären Tendenzen – in den 1990er Jahren der pädagogischen Theorie nicht nur eine zweifelhafte, elitäre Richterinnenposition über das Wahrsprechen zugewiesen, sondern auch ein Verständnis von Zukunft als Möglichkeitsraum tendenziell zurückgedrängt hat. Es ist eine wesentliche Dimension von Zukunft, dass das, was kommt nicht, vorherzusehen ist und die Zukunft daher vor der Okkupation durch autoritäre Entwürfe geschützt werden muss. Und doch zeigen die realpolitischen Entwicklungen der letzten 30 Jahre, dass der Verzicht darauf, jenes, was werden soll, zum Gegenstand einer politischen Verhandlung zu machen – bzw. der Verweis auf die Unausweichlichkeit einer einzigen Option („there is no alternative“) –, dazu geführt hat, dass die Zukunft von leeren Formeln einer optimierten Wettbewerbsfähigkeit des Einzelnen wie der Gesellschaften vereinnahmt worden ist. Zu erinnern wäre im Sinne eines Plädoyers für die Fortführung von Problematisierungen der pädagogischen Zukunft an das pädagogische Verhältnis selbst als Prozess des Anders-Werdens und seiner Momente: „the process of becoming other: vibration, selection, recombination, recomposition“ (Berardi 2017, S. 1).

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (2012): Die Krise in der Erziehung. In: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 255–276 (orig. 1958).
- Baacke, Dieter (Hrsg.) (1985): Am Ende – postmodern? Next wave in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz (1987): Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1), S. 61–82.
- Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (1992): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Berardi, Franco (2011): After the future. Edinburgh: AK-Press.

- Berardi, Franco (2017): *Futurability: The Age of Impotence and the Horizon of Possibility*. London: Verso.
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Hrsg.) (2001): *Zukunft*. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (4), S. 529–545.
- Derrida, Jacques (1995): *Marx Gespenster. Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2012): *Die Abschaffung der Zeit*. Darmstadt: WBG.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Esposito, Elena (2014): *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fisher, Marc (2014): *Ghosts of my life: writings on depression, hauntology and lost futures*. Winchester: Zero Books.
- Heitger, Marian (1984): Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 60 (4), S. 396–409.
- Koselleck, Rainer (1989): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1), S. 41–60.
- Lenzen, Dieter (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue. In: Benner, Dietrich et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Weinheim: Beltz, S. 75–92.
- Luhmann, Niklas (1976): *The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society*. In: *Social Research* 43 (1), S. 130–152.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „post-modernes Denken“. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung? Opladen: Leske & Budrich*, S. 81–90.
- Oelkers, Jürgen (1987): Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1), S. 21–40.
- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), S. 1–13.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 17–28.
- Rousseau, Jean-Jacques (1964): Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen. In: ders: *Schriften zur Kulturkritik*. Hamburg: Meiner, S. 77–268 (orig. 1755).
- Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (2017): Zurück zum Problem. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 61–76.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Kritik alter Visionen – Ende der Utopie? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (4), S. 525–528.
- Wimmer, Michael (2002): Zwischen Utopie und Pragmatismus: Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildung/Transformation*. Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Witzgall, Susanne (2016): Auf der Suche nach der Zukunft. Einleitung und Epilog. In: dies./Stakemeier, Kerstin (Hrsg.): *Die Gegenwart der Zukunft*. Zürich: Diaphanes, S. 12–28.
- Wünsche, Konrad (1987): Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Kamper, Dieter (Hrsg.): *Die sterbende Zeit. 20 Diagnosen*. Darmstadt: Luchterhand, S. 100–114.

II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung

Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte

Barbara Platzer

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt die Frage, wie es heute um den Horizont der Zukunft bestellt ist. Herangezogen wird dazu in einem ersten Teil die Gegenwartsanalyse des Jugendrates der Generationen Stiftung. In dessen Perspektive wird Zukunft unter den gegenwärtigen sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen zu einer mehrdimensionalen Bedrohung, deren Gestaltung nur noch schwer möglich erscheint. Diese kritische Gegenwartsanalyse wird in einem zweiten Teil aufgenommen und zu einer real-dystopischen Perspektive erweitert. Entlang den Überlegungen von Günther Anders, Swetlana Alexijewitsch und Pankaj Mishra wird herausgearbeitet, dass die Gefahr besteht, dass die Zukunft nicht nur als Bedrohung erscheint, sondern selbst bedroht ist. Ausgehend von den Gedanken von Marina Garcés zu einer Neuen radikalen Aufklärung wird im dritten Teil herausgearbeitet, dass die Bedingungen für Zukunft heute gestellt werden und dass das Offenhalten möglicher Zukünfte durch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen in der Gegenwart stattfindet.

Abstract: The article poses the question what is presently on the future's horizon. To examine this, the present-day analysis by the Generationen Stiftung youth council is being used for the first part. According to this perspective, the future is becoming a multidimensional threat under the current social, political, economical and ecological conditions and seems difficult to envision. This critical present-day analysis is being included in the second part and extended to an actual dystopian perspective. Along the thoughts of Guenther Anders, Swetlana Alexijewitsch and Pankaj Mishra, the danger is identified that the future does not only appear as a threat but is threatened itself. Based on Marina Garcés' thoughts about a New radical Elucidation the third part specifies that the terms and conditions for the future are being established today and that the maintenance of possible futures takes place through the critical debate of these conditions in the present.

Keywords: Zukunft, Gegenwart, Kritik, Aufklärung

Der Unterschied zwischen Vergangenheit und Zukunft ist nicht so groß, wie er scheinen mag. Auch wenn Vergangenheit gemeinhin als abgeschlossen und die Zukunft als offen gilt, so ist doch das Wissen über Vergangenheit der Veränderung durch neue Erkenntnisse unterworfen, und das Zukünftige ist durch das bestimmt, was vorher war (vgl. Hölscher 2016, S. 38). Das Wissen über Vergangenheit gilt als sicherer als das über Zukunft, und doch wurde es immer wieder korrigiert. Historische Zukunftsvorstellungen haben nicht selten große Wirkungen auf ihre Zeit gehabt (vgl. Hölscher 2017, S. 10 ff.). Es bleibt abzuwarten, welche zukünftigen retrospektiven Einschätzungen sich für unsere Gegenwart treffen lassen werden und inwiefern die gegenwärtigen Vorstellungen von Zukunft die tatsächliche Zukunft beeinflusst haben werden.

Die Vorstellung von Zukunft als eines gestaltbaren Raumes ist noch jung. Erst im ausgehenden 17. und im Verlauf des 18. Jahrhunderts nimmt der Ausdruck „Zukunft“ die Bedeutung eines Zeitraums ein, der planvoll gestaltet und genutzt werden kann (vgl. ebd., S. 21). In der aufklärerischen Annahme, der Mensch sei das Subjekt der Geschichte, geht man nicht länger davon aus, dass Ereignisse den Menschen entgegenkommen, sondern dass er auf sie zugeht (vgl. Hölscher 2016, S. 43). Ist es im Mittelalter gemeinhin noch üblich, Zukunft im Plural zu verstehen, also als zukünftige Ereignisse, die auf Menschen zukommen (vgl. ebd., S. 23), so werden Menschen nun als Gestalterinnen und Gestalter ihrer Welt und ihrer Zeit verstanden. Dem Begriff der Zukunft wohnt seitdem eine semantische Doppeldeutigkeit inne (vgl. Hölscher 2017, S. 22). Einerseits steht er für Ereignisse, die aus der Zukunft auf uns zukommen, und andererseits für das Unbekannte, das man zu gestalten bestrebt ist. Diese Doppeldeutigkeit hat sich bis heute erhalten. In der Neuzeit verbindet sich der Begriff der Zukunft zusätzlich mit dem des Fortschritts. Die bestehende Doppeldeutigkeit verschärft sich in der Moderne: Die Zukunft unterliegt im Zeichen der Moderne der Beschleunigung (vgl. Koselleck 2000, S. 34). Sie kommt schneller auf uns zu, und ihre Unbekanntheit fordert zur aktiven, planvollen Gestaltung heraus. Zukunft liegt damit in der Entfaltung eines Möglichkeitsraumes (vgl. ebd., S. 18). Ihr Horizont ist auf unendlich gestellt, sie verheißt unendliche Möglichkeiten.

Entgegen der neuzeitlichen Vorstellung eines offenen Zukunftshorizonts geht es bei den vorliegenden Überlegungen um die Frage, wie es heute um diesen Horizont bestellt ist. Wie zeigt sich Zukunft in der Gegenwart? Die Frage lässt sich an dieser Stelle nur exemplarisch beantworten. Herangezogen wird dazu in einem ersten Teil die Gegenwartsanalyse des Jugendrates der Generationen Stiftung, um die Generation zu Wort kommen zu lassen, die das, was wir heute Zukunft nennen, als Gegenwart erleben wird. In dieser Perspektive wird Zukunft unter den gegenwärtigen sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen zu einer mehrdimensionalen Bedrohung, deren Gestaltung nur noch schwer möglich erscheint. Diese kritische Gegenwartsanalyse wird in einem

zweiten Teil aufgenommen und zu einer real-dystopischen Perspektive erweitert. Entlang den Überlegungen von Günther Anders, Swetlana Alexijewitsch und Pankaj Mishra wird herausgearbeitet, dass die Gefahr besteht, dass die Zukunft nicht nur als Bedrohung erscheint, sondern selbst bedroht ist. Wie aber leben mit dem drohenden Ende der Zeiten? Der letzte hier vollzogene gedankliche Schritt versucht eine Antwort auf diese Frage zu geben. So wird, ausgehend von den Gedanken von Marina Garcés zu einer *Neuen radikalen Aufklärung*, im dritten Teil herausgearbeitet, dass die Bedingungen für Zukunft *heute* gestellt werden und dass das Offenhalten möglicher Zukünfte durch die kritische Auseinandersetzung mit diesen Bedingungen in der Gegenwart stattfindet.

1 Das Schwinden des Zukunftshorizonts: Eine Gegenwartsanalyse

In seiner Streitschrift aus dem Jahr 2019 mit dem Titel *Ihr habt keinen Plan. Darum machen wir einen – 10 Bedingungen für die Rettung unserer Zukunft* konstatiert der Jugendrat der Generationenstiftung, dass die Zukunft der jungen und der kommenden Generationen aufs Spiel gesetzt wird (vgl. JdG 2019, S. 22, 26) und dass die gegenwärtige Generation ihrer Eltern und Großeltern die „rücksichtslose Ausbeutung der Natur und unserer Zukunft“ (ebd., S. 19) betreibe. In einer „Mischung aus Kampfansage und Einladung, aus Aufschrei und Hilferufen“ (ebd., S. 23) konstatiert der Jugendrat, dass die Menschheit „durch eine Krisenlandschaft“ wankt (ebd., S. 82). Wir sind nicht mit einer Krise konfrontiert, sondern mit einer Landschaft aus miteinander zusammenhängenden Krisen, in der wir uns bewegen, ohne dass ein Weg erkennbar wäre.

Die Zukunft steht heute in vielfältiger Weise auf dem Spiel. Bestimmend sind dabei die Klimakrise und ein drohender Ökozid (vgl. JdG 2019, S. 29 ff.), die Auswirkungen eines neoliberalen Wirtschaftssystems, das auf Finanzkapitalismus setzt (vgl. ebd., S. 69 ff.) und das eine immer weiter um sich greifende Ökonomisierung des Lebens mit sich bringt (vgl. ebd., S. 83). Die multidimensionale Bedrohung durch die Zukunft zeigt sich außerdem in einer weitgreifenden sozialen Ungerechtigkeit (vgl. ebd., S. 99 ff.), einem radikalen Umbruch der Arbeitswelt durch Digitalisierung (vgl. ebd., S. 113 ff.) und einer Fokussierung auf Effektivierung von Humankapital statt Bildung im Schulwesen (vgl. ebd., S. 127 ff.). Begleitet wird dieser Blick in die Zukunft durch die Gefährdung von Demokratie durch Lobbyismus und Elitisierung (vgl. ebd., S. 145 ff.), durch globale Ungerechtigkeit (vgl. ebd., S. 165 ff.), globalen Unfrieden und Aufrüstung (vgl. ebd., S. 189 ff.) und eine politisch nicht oder nur unzureichend kontrollierte Digitalisierung (vgl. ebd., S. 209 ff.).

Zukunft im Sinne des Jugendrates zeigt sich als Raum, den menschenwürdig zu gestalten dringend notwendig geworden ist. Gleichzeitig ist gerade dieser Raum nicht mehr ein Objekt der Hoffnung, sondern der Angst geworden. Er ist von

„einem Objekt der Planung und Beherrschung zu einem der Unbeherrschbarkeit“ umgeschlagen (Hölscher 2016, S. 317f.). Der Jugendrat weist jedoch auch darauf hin, dass es notwendig ist, dieser Landschaft aus Krisen etwas entgegenzusetzen, denn das Leben junger Menschen wird maßgeblich dadurch bestimmt sein, wie Leben in der Zukunft möglich sein wird: „Wenn Politiker*innen von ‚Zukunft‘ sprechen, meinen sie meistens die nächste Wahl oder 2025 und nicht das, was wir jungen Menschen als unsere Zukunft begreifen. Für uns endet die Zukunft nicht 2025, 2035 oder 2045“ (JdG 2019, S. 150). Inbegriffen in ihre Überlegungen sind außerdem die kommenden Generationen (vgl. ebd., S. 156). Aus diesem Anspruch heraus entwickeln die Mitglieder des Jugendrates, wie im Titel ihres Buches angekündigt, zehn Bedingungen für die Rettung der Zukunft, und liefern Pläne mit, in denen sie insgesamt hundert ausgearbeitete, konkrete Forderungen an die Politik stellen (vgl. ebd., S. 237 ff.). Dabei zeigen sie sich nicht utopisch, sondern gehen davon aus, „dass die Zukunft, selbst wenn wir jetzt das Ruder herumreißen, eine Welle von Stresssituationen für die Gesellschaft und jede*n einzelne*n von uns bedeutet“ (ebd., S. 137). In manchen Formulierungen zeigt sich jedoch auch die Sorge, dass nicht „nur“ eine menschenwürdige Existenz auf dem Spiel steht, sondern die Existenz des Menschen überhaupt. So konstatiert der Jugendrat: Wenn „einmal das große Sterben um sich greift und riesige Löcher in Ökosysteme und Nahrungsketten reißt, ist nichts mehr unter Kontrolle“ (ebd., S. 33). Zukunft, deren Kennzeichen in aufklärerischer Tradition es war, der Möglichkeitsraum menschlicher Entfaltung und Gestaltung zu sein, gewinnt angesichts multidimensionaler Krisen den Charakter einer Bedrohung, die sich der Kontrolle entzieht.

2 Das Ende der Zeit: Eine real-dystopische Perspektive

Eine dystopische Vorstellung von Zukunft erscheint vor dem skizzierten Hintergrund nicht länger als fiktional, sondern geradezu als realistisch. Die kritische Gegenwartsanalyse des Jugendrats, die sich durchweg auf seriöse Quellen wie beispielsweise die Berichte des Weltklimarates, der Weltgesundheitsorganisation und der Weltbank bezieht, wird deshalb im Folgenden als eine *real-dystopische* Perspektive aufgefasst und in ihren Implikationen für das Zukunftsverhältnis entfaltet. Real ist diese Perspektive, da sie von tatsächlichen gegenwärtigen Bedingungen ausgeht. Ihre dystopische Ausrichtung spielt nicht mit der Lust am Grauen, die fiktionalen Darstellungen von Dystopien meist zu eigen ist, sondern verdeutlicht die Gefahren einer Zukunft, in der die Bedingungen der Gegenwart ihre Wirkungen entfaltet haben werden. Dabei lässt sie nicht außer Acht, dass das Szenario, das hier für den europäischen Raum für die Zukunft prognostiziert wird, in anderen Gegenden schon real geworden ist.

Anknüpfungspunkte für eine solche real-dystopische Perspektive bieten im Folgenden die Überlegungen von Günther Anders, Swetlana Alexijewitsch und

Pankaj Mishra, da alle drei auf ihre Weise darauf hinweisen, dass mit der Bedrohung *durch* die Zukunft auch eine Bedrohung *der* Zukunft einhergeht. An zwei historischen Ereignissen, den Atombombenabwürfen über Hiroshima und Nagasaki 1945 und dem Super-GAU des Atomkraftwerks in Tschernobyl 1986 und ihren Folgen für die betroffenen Menschen wird die Realität von Dystopie deutlich. Sie verweist auf die Möglichkeit, dass die Zeit enden kann. Die gesellschaftstheoretische Analyse Mishras macht darüber hinaus deutlich, dass sich die Realität der Geschichte in ähnlicher Weise fortgeschrieben hat.

Nach Günther Anders, für den sowohl der Holocaust als auch der Abwurf der Atombomben auf Hiroshima und Nagasaki Anlässe sind, sich kritisch mit dem Fortschrittsoptimismus der Aufklärung und seinen technologischen Realisierungsversuchen auseinanderzusetzen, hat mit Hiroshima ein neues Zeitalter begonnen, nämlich „das Zeitalter, in dem wir in jedem Augenblicke jeden Ort, nein unsere Erde als ganze, in ein Hiroshima verwandeln können“ (Anders 1993, S. 93). Wie in der Vorstellung der aufkommenden Moderne wird Zukunft nach Anders von Menschen gestaltet. Aber Zukunft bietet nichts Optimistisches mehr, sondern ist so konturiert, „daß sie ihre eigene Alternative: die Möglichkeit ihres Abbruchs, die mögliche Zukunftslosigkeit, in sich enthält“ (Anders 2018, S. 313). Anders spricht also nicht nur von dem menschlichen Leid, das der Abwurf der Atombomben hervorgerufen hat, sondern macht deutlich, dass mit diesem Stand der Technologie und ihrem Zerstörungspotential (das sich seit 1945 noch vervielfacht hat) die Zeit selbst – in ihrer Ausprägung als Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft – in Frage steht. Die Zerstörungskraft eines atomaren Weltkriegs würde ausreichen, um die Menschheit als Ganzes zu töten (vgl. ebd., S. 270). Im Falle eines solchen Krieges würde die Gegenwart und mit ihr die Zukunft ausgelöscht, weil es keine zukünftigen Generationen mehr gäbe. Auch die Vergangenheit würde vernichtet, da die Erinnerung an das, was war, ebenfalls ausgelöscht würde. Im Unterschied zur konstitutiven Sterblichkeit von Menschen erwächst mit der Technologie der atomaren Bedrohung das Potenzial, die Menschheit in ihrer Gesamtheit zu töten. Eine solche Möglichkeit bezeichnet Anders als monströs (vgl. Platzer 2021, S. 21). Das, was der Mensch herzustellen in der Lage ist, ist demnach um ein Vielfaches größer als das, was er in der Lage ist zu begreifen oder emotional zu erfassen. Hunderttausende Menschen innerhalb von Sekunden zu vernichten, ist machbar geworden. Vernichtung ist hier wörtlich zu verstehen. Im Bereich des Hypozentrums der Atombombe von Hiroshima war die Zerstörungskraft so groß, dass die Menschen, die sich dort befanden, förmlich verdampften. Die Opfer angemessen zu betrauern oder auch nur den Tod so vieler Menschen zu begreifen, übersteigt dagegen die menschliche Fassungskraft.

Gab es vor dem atomaren Zeitalter noch die Hoffnung, in den Erinnerungen der späteren Generationen weiterzuleben und so vielleicht auch zu einer besseren Zukunft beizutragen, so bleibt diese Hoffnung im Falle eines Atomkriegs versagt.

Der Raum der Erinnerung, „in den hinein man starb“ (ebd., S. 271), würde durch die Vernichtung der Menschheit ebenfalls zerstört. Menschen würde es nicht nur nicht mehr geben, sondern auch nicht gegeben haben. Es droht ein umfassender Nihilismus, eine Nichtung des Menschen und seiner Welt (vgl. Meyer-Drawe 1999).

Eine ähnliche Sicht auf Zukunft zeigt sich bei Swetlana Alexijewitsch, Trägerin des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels und des Nobelpreises für Literatur, die in Deutschland vor allem durch ihr erstmals 1997 erschienenes Buch *Tschernobyl – eine Chronik der Zukunft* bekannt geworden ist. Für dieses Buch hat sie über mehrere Jahre Interviews mit Menschen geführt, die in verschiedener Weise von der Katastrophe des Super-GAU betroffen waren, und sie zu Monologen verdichtet. In ihrem einleitenden „Interview der Autorin mit sich selbst über weggelassene Geschichte und darüber, warum Tschernobyl unser Weltbild in Frage stellt“ (Alexijewitsch 2015, S. 39) beschreibt sie Tschernobyl als Beginn einer neuen Geschichte. Neu ist diese Geschichte, weil sie die Zeit durcheinanderbringt: „Die radioaktiven Teilchen, die über unsere Erde verstreut wurden, halten sich fünfzig, hundert, zweihundert Jahre ... Und mehr ... Aus der Perspektive eines Menschenlebens sind sie ewig. Was also können wir begreifen?“ (Ebd.) Ähnlich wie Anders weist sie darauf hin, dass mit der technischen Entwicklung und ihren katastrophalen Folgen Ereignisse in das menschliche Leben eingetreten sind, die unsere Fassungskraft überschreiten. Vor das Ereignis Tschernobyl gestellt, wissen die Menschen nicht, wie sie sich verhalten sollen. Selbst die Vergangenheit, die als der Wissensspeicher gilt, an dem man sich in unbekannten Situationen orientieren kann, erscheint plötzlich hilflos (vgl. ebd., S. 41). Um eine so umfassende Katastrophe zu erfassen, reicht die herkömmliche Kategorie der Zeit nicht hin, da noch Generationen nach dem Ereignis von der freigesetzten Radioaktivität betroffen sein werden.

Die Kategorien von Vergangenheit und Zukunft verschwimmen. So beschreibt Alexijewitsch, dass das Leben nach der Katastrophe in Tschernobyl vor allem davon geprägt ist, dass die Menschen fehlen: „Dinge ohne Menschen, Landschaften ohne Menschen. Wege ins Nichts, Telegrafendrähte ins Nichts“ (ebd., S. 50). Sie beschreibt Bilder, die nicht nur an Hiroshima und Nagasaki erinnern, sondern auch – 25 Jahre nach Tschernobyl – an Fukushima.¹ So erscheint es nur folgerichtig, wenn sie daraus schließt: „Hin und wieder fragt man sich: Was ist das – Vergangenheit oder Zukunft“ (ebd.)? In dem Blick auf die verlassene Landschaft in dem verseuchten Gebiet um das havarierte Atomkraftwerk könnte man den Eindruck gewinnen, sowohl in die Vergangenheit zu schauen als auch in die Zukunft. Da, wo man auf verlassene Häuser trifft oder auf einzelne verbliebene Bewohnerinnen und Bewohner, die ohne Strom und fließendes Wasser in den

1 Zu einer teils vergleichenden Reflexion atomarer Katastrophen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht vgl. die Beiträge in Wigger/Platzer/Bünger 2017.

sonst verlassenem Dörfern leben, scheint man zurück in vorindustrielle Zeiten zu blicken. Wo ganze Landstriche ausgestorben sind und es keine Spur menschlichen Lebens mehr gibt, suggeriert der Blick zurück eine noch weitere zeitliche Entfernung. Alexijewitsch deutet an, dass so auch unsere Zukunft aussehen könnte: von technologischen Katastrophen zurückgeworfen in eine vormoderne Zeit und vielleicht in eine Zeit ohne menschliches Leben.

Eine solche Perspektive entspricht Erzählungen von Menschen, die von dem Super-GAU in Tschernobyl betroffen sind. In ihnen werden die Themen Tod und Sterben immer wieder präsent. So berichtet eine Lehrbeauftragte an einer Schule für kulturelle Bildung in ihrem Gespräch mit Alexijewitsch von einem Jungen, der von sich sagt, er werde nicht alt. Er werde – wie sie alle – bald sterben (vgl. ebd., S. 238). Sie erzählt weiter: „Ringsum Gespräche über das Sterben. Kinder denken an das Sterben. Jetzt schon. Darüber denkt man erst am Ende seines Lebens nach und nicht am Anfang“ (ebd.). Die Sterblichkeit, die von den Einzelnen erfahren wird, gewinnt bei Alexijewitsch wie bei Anders eine neue Bedeutung. Nicht nur die militärische Nutzung der Atomkraft, sondern auch die Bedrohung durch die sogenannte zivile Nutzung verändert unser Verhältnis zur Zukunft und zur Sterblichkeit. „Die Welt hat sich verändert, sie ist nicht mehr ewig, wie sie noch vor kurzem erschien. Die Erde ist auf einmal klein geworden. Wir haben die Unsterblichkeit verloren – das ist mit uns geschehen“ (ebd., S. 240).

Die real-dystopischen Einschätzungen der Zukunft von Anders und Alexijewitsch erhalten ihre besondere Aussagekraft dadurch, dass sie sich beide jeweils mit einem besonderen historischen Ereignis auseinandersetzen. Beide kommen zu dem Schluss, dass Zukunft durch diese technologischen Entwicklungen nicht nur befristet ist, sondern dass die Zeit selbst dadurch in Frage gestellt wird, weil mit der Vernichtung der Menschheit nicht nur deren Zukunft, sondern auch deren Erinnerung stirbt.

Ihre Einschätzungen sollen hier durch die Gegenwartsanalyse Pankaj Mishras ergänzt werden, der wie Anders und Alexijewitsch davon ausgeht, dass die Frage nach Zukunft nicht mehr eine Frage des *Wie* ist, sondern eine Frage des *Ob*. Er geht über die Analyse von Anders und Alexijewitsch hinaus, indem er nicht nur auf ein bestimmtes Ereignis rekurriert, sondern die globale gegenwärtige Situation insgesamt in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen sucht. Die Menschen gingen heute nicht mehr davon aus, dass sie es in der Zukunft einmal besser haben werden (vgl. Mishra 2017, S. 29). „Die beiden Wege“, so schreibt er, „auf denen die Menschheit sich selbst vernichten könnte – ein Bürgerkrieg globalen Ausmaßes oder die Zerstörung der natürlichen Umwelt –, nähern sich rapide an“ (ebd., S. 39).

Mishra nennt hierfür zwei gesellschaftsgeschichtliche Zusammenhänge. Zum einen gehe die Aufklärung mit einer Tradition einher, die immer wieder das sogenannte orientalische Andere beschwört, um demgegenüber die eigene

vermeintliche Überlegenheit zu betonen (vgl. ebd., S. 146), und zum anderen weist er darauf hin, „dass die beispiellose politische, ökonomische und soziale Unordnung, die den Aufstieg der industriekapitalistischen Wirtschaft im Europa des 19. Jahrhunderts begleitete und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu Weltkriegen, totalitären Regimen und Völkermorden führte, heute weitaus größere Regionen und Bevölkerungen befallen hat“ (ebd., S. 20f.). Mishra legt offen, dass das Bild, das die Aufklärungstradition von sich selbst pflegt, blinde Flecken aufweist und dass die Aufklärung seit ihrem Beginn in Phantasien der Überlegenheit, in Unterdrückung, Imperialismus und Kolonialismus verstrickt ist. In der Gegenwart verschärft sich diese Entwicklung durch eine „ungehinderte Globalisierung des Kapitals“ (ebd., S. 363), die „weiteren Teilen der Welt ein einheitliches Muster des Begehrens und des Konsums übergestülpt“ (ebd.) hat. Eine in aufklärerischer Tradition gepflegte Vorstellung, einzig Individualismus und liberale Demokratie seien erstrebenswert für eine Fortentwicklung der Menschheit, bricht sich an der Erfahrung ganzer Gruppen von Menschen, nicht in die Privilegien einbezogen zu sein. Mishra führt das unter anderem darauf zurück, dass die „von der neo-liberalen Weltwirtschaft eröffneten neuen Horizonte individueller Wünsche und Ängste [...] der Demokratie oder den Menschenrechten offensichtlich nicht förderlich“ (ebd., S. 299) sind.

Das desperate gegenwärtige Zukunftsverständnis, das Anders und Alexijewitsch beispielhaft entlang konkreter historischer Erfahrungen verdeutlichen, kulminiert bei Mishra in einer globalen Analyse, die zeigt, wie die Herrschaftseffekte der Aufklärung und des neoliberalen Kapitalismus nicht nur zu weltweiten bürgerkriegsähnlichen Zuständen und der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen führen, sondern auch zu einer Zerstörung von Zukunft an sich. Die negative Solidarität, also die durch die Ideologie des Individualismus geschürte Weigerung, sich mit den Nicht-Privilegierten zu solidarisieren, führt zu einer dystopischen Vorstellung von Zukunft, die nicht ästhetisierte Fiktion, sondern erwartbare Realität ist.

3 Das Offenhalten möglicher Zukünfte: Neue radikale Aufklärung

Angesichts der skizzierten Analysen und Prognosen bleibt zu fragen, wie sich mit einer real-dystopischen Zukunftsperspektive, die die Zukunft selbst in Frage stellt, leben lässt. Auch wenn die Antwort auf diese Frage nicht abschließend gegeben werden kann, soll hier der Versuch einer Präzisierung der Frage unternommen werden. Anregungen dazu bieten die Überlegungen von Marina Garcés, die – wie Mishra – ein lineares, fortschrittsgebundene Zukunftsdenken kritisiert und einen Vorschlag zu einer solchen Präzisierung macht, indem sie dafür plädiert, einen Sinn für Zeitlichkeit auszubilden.

Ähnlich wie Anders, Alexijewitsch und Mishra beschreibt Garcés in ihrem Essay-Band *Neue radikale Aufklärung* unsere Zeit als „die Zeit, in der alles endet“ (Garcés 2020, S. 17). Auch sie kommt zu dem Schluss, dass es die Zeit selbst ist, die endet (vgl. ebd.). Vor einem solchen Hintergrund erscheint die Zukunft, wenn sie vorgestellt wird, als Bedrohung und nicht als etwas Erstrebenswertes. „Wir rechnen nicht mehr damit, uns selbst zu verbessern, sondern wollen so viele Privilegien wie möglich in einer Zeit erhalten, die nirgendwohin führt, da sie nicht mehr auf eine bessere Zukunft gerichtet ist“ (ebd., S. 9). Den Zeitgeist, der hinter dieser Einstellung steht, benennt Garcés kritisch als Solutionismus: Er fragt nach Lösungen, ohne sich mit Problematisierungen aufzuhalten. Tauchen Probleme auf, seien sie sozialer, gesellschaftlicher, technischer oder anderer Art, so gilt die öffentliche Suche den Lösungen und nicht den Ursachen oder Gründen. Eine solche Sicht auf das Leben benötigt nicht die kritische Reflexion, sondern eine zweckrationale Lösungs- und Anwendungskompetenz. Nach Garcés handelt sich dabei um eine Einstellung, die sich sehr gut vereinbaren lässt mit einer „überinformierte[n] Leichtgläubigkeit“ (ebd., S. 73). Der freie Zugang zum Wissen, der im Zeitalter digitaler Netzwerke immer mehr gewährleistet zu sein scheint, droht zu einer solchen überinformierten Leichtgläubigkeit zu verkommen. Der Solutionismus verspricht dem Menschen eine Welt ohne Probleme (vgl. ebd., S. 89) und verliert dabei die Fähigkeit, sich mit diesen auseinanderzusetzen. Entwickelt hat sich diese Haltung des Solutionismus nach Garcés aus einem Modernisierungsprojekt, das sie ähnlich wie Mishra als eine Abspaltung der Aufklärung versteht. Dieses umfassende Modernisierungsprojekt ist seit seinem Beginn von Kapitalismus und Kolonialismus begleitet (vgl. ebd., S. 10f.) und führt in die oben skizzierte „Katastrophe der Zeit“ (Alexijewitsch 2015, S. 39).

Gleichzeitig ist es das Erbe der Aufklärung, das Garcés in ihren Überlegungen radikal neu zu beleben sucht. So versucht sie, scharf zwischen dem Modernisierungsprojekt, das die Aufklärung mit sich gebracht hat, und der Aufklärung als einer „kritischen Suche nach Emanzipation“ (Garcés 2020, S. 11) zu unterscheiden. Sie kritisiert an diesem Modernisierungsprojekt, dass es mit Imperialismus und Kolonialismus einhergeht. Die scheinbare Überlegenheit, in der sich die europäische Position sieht, wird durch kolonialistische Unterdrückung erkaufte. Garcés kritisiert eine solche Modernisierungstradition, die den eurozentristischen Blick als absolut setzt. Dennoch hält sie an dem Kern von Aufklärung fest. Dieser liegt für sie in der emanzipatorischen Kritik. Sie ist „die notwendige Aufmerksamkeit, die eine Vernunft braucht, die sich begrenzt und unvollkommen weiß und diesen Zustand akzeptiert“ (ebd., S. 58). Kritik müsste eine gemeinsame Kritik aller sein, auch derer, die bisher in kolonialistischer Perspektive dem *Otherring* unterzogen und dem Modernisierungsprojekt zum Opfer gefallen sind. Eine solche Kritik sucht nicht nach Lösungen, die pragmatisch zu integrieren und möglichst technisch umsetzbar sind, sondern sie

problematisiert und hinterfragt fremde und eigene Positionen daraufhin, was sie für ein lebbares Leben bedeuten.

Nach Garcés ist unsere Zeit von der „postumen Ideologie“ durchdrungen (vgl. ebd., S. 46). Die Hauptaufgabe der Kritik liegt für Garcés entsprechend darin, dieser Ideologie etwas entgegenzusetzen. In der postumen Ideologie richtet sich das Denken nicht auf die Zukunft, sondern Zukunft erscheint als beendet. Die Zeit wird zu einer Zeit des Aussterbens. Aber, darauf weist Garcés kritisch hin, die „Zeit des Aussterbens ist nicht die gleiche wie die der Vernichtung, ebenso wenig wie die des Sterbens und des Tötens“ (ebd., S. 45). In der postumen Ideologie scheint es so, als sei das Aussterben der Menschheit vorprogrammiert, also gäbe es kein Entkommen aus dieser Kondition. Es ist aber gerade diese Ideologie, die den Blick darauf verstellt, dass Massensterben nicht natürlich ist, sondern durch menschliche Wirkmächtigkeit entsteht. Das prognostizierte Massensterben, sei es dadurch, dass ganze Landstriche durch die Auswirkungen des Klimawandels unbewohnbar werden, oder dadurch, dass kriegерische Auseinandersetzungen globale Ausmaße annehmen und an Zerstörungsgewalt zunehmen, ist verursacht durch die Weichen, die heute durch menschliches Handeln gestellt werden. Damit ist es aber kein Massensterben, sondern ein Massentöten. Der „Tod [steht] nicht mehr am Ende der Zeit, sondern tritt ein in die Gegenwart, zeigt die Machtvernetzungen, die ihn ausmachen und kann angezeigt und bekämpft werden“ (ebd., S. 45).

Damit ändert sich der Sinn der Zeitlichkeit, den Garcés vorschlägt. Er ist nicht länger in die Zukunft gerichtet – weder souverän gestaltend, wie es die Moderne vorstellte, noch gelähmt durch die drohende Apokalypse, wie die postume Ideologie es lanciert – sondern verschiebt den Blick auf die Zusammenhänge in der Gegenwart, die zukünftige Ereignisse beeinflussen. Er kritisiert die Herrschaftszusammenhänge, die heute die Grundlagen für das legen, was morgen sein wird. Damit erhöht sich die Wirkmächtigkeit des menschlichen Handelns. Zwar rücken die propagierten einfachen Lösungen in die Ferne, aber dafür erscheinen aktuelle Verstrickungen von Macht, die mitverantwortlich für zukünftige katastrophale Entwicklungen sind, deutlicher. Der Fokus wird „auf das aktuelle Geschehen und unser Tun gerichtet. Entsprechend auch auf das, was wir hier und heute angehen können“ (ebd., S. 98).

Der radikal aufklärerischen Kritik geht es nicht darum, die Zukunft, sondern die verbleibende Zeit zu gestalten. „Wenn wir keine Zukunft mehr haben, dann weil die Verbindung mit dem, was passieren kann, vollständig abgetrennt wurde von dem, was wir tun können“ (ebd., S. 91). Es handelt sich um den Versuch, den Zusammenhang zwischen Wissen und Emanzipation in Form einer radikalen Aufklärung neu zu beleben und dabei die eigene Geschichte der Aufklärung kritisch zu reflektieren als ein Modernisierungsprojekt, das zu einem Herrschaftsprojekt mutierte. Eine solche Kritik würde einen Ort ermöglichen, „von dem aus wir uns die lebbare Zeit wieder aneignen“ (ebd., S. 125). Der Fokus liegt

damit nicht darauf, was in der Zukunft sein könnte, sondern darauf, inwiefern die Gegenwart das Geschehen der Zukunft beeinflusst. Zwar bieten uns heute ernst zu nehmende wissenschaftliche Prognosen Auskunft darüber, wie sich die menschliche Lage in Zukunft verschlechtern wird, wenn die Erderwärmung nicht abnimmt und Bürgerkriege sich ausweiten. Gleichzeitig ermöglicht der Fokus auf die Gegenwart aber auch einen Akt der Ermächtigung. Durch die Art, wie wir heute handeln, können wir in positiver Weise auf das einwirken, was in der Zukunft sein wird. Kritik ist dazu notwendig, weil sie aufdecken kann, dass es eine Ideologie ist zu meinen, man könne in der Gegenwart *nicht* auf die Zukunft Einfluss nehmen.

Mögliche Zukünfte offen zu halten, bedeutet hier nicht, Utopien zu spinnen, die nicht erreichbar sind, um eine vermeintliche Freiheit zu feiern, die vielen Menschen nicht gewährt wird. Zukünfte werden in der Gegenwart durch die kritische Auseinandersetzung mit den herrschenden Bedingungen offengehalten – und in dem Begehren nach einem menschenwürdigen, lebhaften Leben für alle Menschen. Dass dazu neben einer radikal-aufklärerischen Kritik Phantasie von Nöten ist, hat auch Anders betont. In dem Dilemma der Moral in einer technologischen Welt, in der moralisches Handeln eigentlich nicht mehr möglich zu sein scheint, ist es demnach gerade wichtig, moralische Phantasie zu entwickeln (vgl. Anders 2018, S. 302). Ganz im Sinne von Garcés spricht auch der Zukunftsforscher Robert Jungk in den 1960er Jahren davon, es sei „erstaunlich, wie wir uns daran gewöhnt haben, die Zeit, die auf uns zukommt, die Dinge auf uns zukommen zu lassen und ihnen kein eigenes Wollen, keinen eigenen Wunsch entgegenzusetzen“ (Jungk 1990, S. 77). Auch wenn Vertrauen in die Zukunft angesichts der gegenwärtigen globalen Situation nicht angemessen zu sein scheint, so ist doch gerade die kritische Wendung auf die gegenwärtigen Strukturen und politischen Entscheidungen notwendig, um mögliche Zukünfte weiterhin offenzuhalten.

Literaturverzeichnis

- Alexijewitsch, Swetlana (2015): Tschernobyl – Eine Chronik der Zukunft. München: Piper.
- Anders, Günther (2018): Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1. Über die Seele des Menschen im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: C. H. Beck.
- Anders, Günther (1993): Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen zum atomaren Zeitalter. München: C. H. Beck.
- Garcés, Marina (2020): Neue radikale Aufklärung. Wien: Turia + Kant.
- Hölscher, Lucian (2016): Die Entdeckung der Zukunft. Göttingen: Wallstein.
- Hölscher, Lucian (2017): Theoretische Grundlagen der historischen Zukunftsforschung. In: ders. (Hrsg.): Die Zukunft des 20. Jahrhunderts. Dimensionen einer historischen Zukunftsforschung. Frankfurt/M.: Campus, S. 7–37.
- Jugendrat der Generationenstiftung (2019): Ihr habt keinen Plan. Darum machen wir einen. 10 Bedingungen für die Rettung unserer Zukunft. München: Karl Blessing.
- Jungk, Robert (1990): Mehr Phantasie für das Morgen (1969). In: ders: Zukunft zwischen Angst und Hoffnung. Ein Plädoyer für die politische Phantasie. München: Heyne, S. 69–84.

- Koselleck, Reinhart (2000): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (1999): Kritik der grassierenden Weltnichtung. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 75, S. 428–439.
- Mishra, Pankaj (2017): *Das Zeitalter des Zorns. Eine Geschichte der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Platzer, Barbara (2021): Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. In: Breinbauer, Ines Maria/Krause, Sabine/Proyer, Michelle (Hrsg.): *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–29.
- Wigger, Lothar/Platzer, Barbara/Bünger, Carsten (Hrsg.) (2017): *Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay

Dieter Segert

Zusammenfassung: Können uns Utopien dabei helfen, die gegenwärtigen sozialen Krisen zu lösen und eine erfolgreiche sozial-ökologische Transformation zu bewerkstelligen? Diese Frage beschäftigt den Autor ausgehend von seinen Erfahrungen als Student an der Humboldt-Universität und als Mitglied einer reformsozialistischen Gruppe der letzten Jahre der DDR. Unverzichtbar war auch eine kritische Reflexion des Scheiterns des osteuropäischen Staatssozialismus. Neben seinen Erfahrungen bringt der Autor seine Kompetenz als Politik- und Osteuropawissenschaftler ein. Einen zweiten Schwerpunkt bildet die Frage, wo genau in diesem Wandel Utopien wirken können. Ihr Ort wird in einem kulturellen Wandel gesehen; der Wandel der Kultur vollzieht sich dabei im Zusammenhang mit radikalen Strukturveränderungen sowohl der demokratischen Praxis als auch in der Wirtschaft und der vorherrschenden Lebensweise. Utopien können nur als Einheit von Kritik gegebener Missstände und anziehenden Bildern einer möglichen Zukunft wirksam werden. In Anbetracht der Erfahrungen des 20. Jahrhundert soll betont werden, dass diese Art Utopien nur aus vielfältigen individuellen und kollektiven Suchprozessen entstehen kann.

Abstract: Can utopias help us to solve the current social crises and to accomplish a successful socio-ecological transformation? The author uses for the answer his experiences as a student at Humboldt University and as a member of a reform socialist group in the last few years of the GDR. Additionally necessary is a critical reflection on the failure of Eastern European state socialism. In addition to his experience, the author brings in his expertise as a scholar of Political Science and an expert of Eastern Europe. A second focus is the question of where exactly utopias can have an effect in this change: It is the cultural change where they matter. The transformation of culture takes place in connection with radical structural changes in democratic practice as well as in the economy and the prevailing way of life. Utopias can only become effective as a unity of criticism of given grievances and attractive images of a possible future. In view of the experiences of the 20th century, it should be emphasized that this type of utopia can only arise from diverse individual and collective search processes.

Keywords: Utopien, gesellschaftlicher Strukturwandel, späte DDR, Kritik der Gegenwart, anziehende Zukunftsbilder

Annäherung über Erfahrung

Angesichts vielfältiger, sich überlagernder Krisenursachen – einer raschen Erderwärmung, unserer die Umwelt aus dem Gleichgewicht bringenden Lebensweise, der sich rasch vertiefenden sozialen Ungleichheit, des Aufstands der Populisten – entsteht die Frage, ob wir überhaupt noch in eine gerechte und ökologisch tragfähige Zukunft gelangen können. Können uns Utopien vielleicht dabei helfen, und wenn ja, auf welche Weise?¹

„Leben in der Utopie“ heißt ein Bildband mit Fotografien von Siegfried Wittenburg über die DDR und Ostdeutschland. Sie zeigen, so heißt es in der Einführung, Absurditäten und Widersprüche eines Staates, „der die Utopie eines besseren, sozialeren Lebens versprach und an den Realitäten scheiterte“ (Liebermann 2019, S. 8). Eine Utopie, die scheiterte. Eine Ideologie, die etwas versprach, was sie nicht einhielt, vielleicht sogar niemals einhalten konnte? Der Einband des Buches zeigt sechs Menschen auf einer Mole, die aufs Meer schauen. Sie wenden uns den Rücken zu. Dort in der Ferne leuchtet etwas, ein Sehnsuchtsort vielleicht. Wir als externe Betrachter können ihn nicht sehen. Weil es ihn nicht gibt?

Mir selbst sind Utopien vor 1989 in dreifacher Form begegnet: In den 1960er Jahren als verheißendes Bild einer technisch herbeigeführten großen Menschheitszukunft. Im Studium der Philosophie als ein zu überwindendes Stadium der theoretischen Arbeit. Schließlich bei Ernst Bloch als „konkrete Utopie“. Unmittelbar nach 1989 traten diese Erfahrungen in den Hintergrund, weil ich schon mit der Gegenwart überfordert war. Dazu kamen dann die konservativen Propheten, die ein Ende der Geschichte verkündeten oder apodiktisch erklärten, dass jede Utopie in eine totalitäre Katastrophe führen muss.² Aber was tun, wenn die bloße Verlängerung der Gegenwart die eigentliche Katastrophe ist?

Die erste Art von Utopie, der ich begegnete, war eher eine Warnung vor dem unachtsamen Gebrauch der technisch entfesselten Naturkräfte. 1960 erschien in der DDR ein Buch von Stanislaw Lem. In der polnischen Erstfassung hieß es „Astronauti“, in der Übersetzung „Der Planet des Todes“. Die Venus, die von Astronauten besucht wurde, zeigte sich als Planet, dessen Zivilisation sich in einem Atomkrieg selbst vernichtet hatte. Ich war damals, wie viele meiner Generation, ein Technikenthusiast. Lem aber warnte uns davor, übermütig zu werden. Die Beschäftigung mit Utopien im Studium der Philosophie an der

1 Ich habe diesen Text schreiben können, weil ich in Seminaren, welche ich zusammen mit Tina Olteanu an der Universität Wien anbot, von Studierenden über Utopien viel gelernt habe. Denken ist ein kommunikativer Prozess; auch dieser Text hat von Einwänden und Vorschlägen einiger Menschen profitiert: Gesine Bey, Elsa Hackl, Karl-Heinz Heinemann und Gerd Steffens.

2 So Joachim Fest in einem Buch 1991, in dem er die kommunistische Utopie mit nationalsozialistischen Mythen gleichsetzte. Das hat Gunnar Decker (2021) in einem Essay noch einmal überzeugend kritisiert.

Humboldt-Universität kreiste um die Frage, wozu eigentlich sich über die Zukunft groß Gedanken machen, wo doch Marx und Engels alle wichtigen Probleme bereits gelöst hatten. Was war aber die Herausforderung für meine Generation, für mich?

Und der Bloch'sche Begriff der „konkreten Utopie“? Ernst Bloch (vgl. 1954, S. 215) schien uns zu einem ernsthaften Nachdenken darüber bringen zu wollen, welche Art von Zukunft wir eigentlich anstreben sollten. Utopien sind Antriebe zum verändernden Handeln. Aber: Gab es denn mehrere gesellschaftliche Zukünfte jenseits des Staatsozialismus? Im Erinnern an mich bewegende Erfahrungen wird eine wichtige Eigenschaft von Utopien sichtbar. Sie sind keine einfachen Abziehbilder einer Zukunft, sondern rätselhafte Zeichnungen, die uns anziehen, zum Handeln rufen. Utopien sind Produkte eines Suchprozesses von an ihrer Zeit leidenden Menschen. Über jeder Jugend steht die Frage: Was kann ich erreichen? Ist diese Welt, in die ich hineingeboren wurde, so wie sie sein soll? Und manchmal kommt diese produktive Unruhe auch später im Leben noch einmal auf.

Utopien im Marx'schen Sozialismus

Karl Kautsky geht in der Schrift über die „Vorläufer des neueren Sozialismus“ von Plato und den Urchristen aus, kommt über Münzer und More (Morus) zu Owen, Fourier und Cabet. Über alle diese Versuche heißt es dort, dass „sie sozialistischen Idealen nachstrebten, zu einer Zeit, wo die Gesellschaft noch nicht aus sich selbst die Mittel entwickelte, dieselben zu verwirklichen, daß sie Unmögliches anstrebten und scheiterten“ (Kautsky 1895, Vorwort). Utopien wurden als Bilder vom Sozialismus angesehen, die in einer Zeit entstehen, in der die Voraussetzungen für ihn noch nicht reif sind. So hatte es auch Friedrich Engels in seiner Schrift über Utopien gesehen. Er lobte den Versuch, eine bessere Gesellschaft zu entdecken, charakterisierte ihn jedoch als Kopfgeburt und letztlich über weite Strecken als „Phantasterei“. „Die Gesellschaft bot nur Mißstände; diese zu beseitigen war Aufgabe der denkenden Vernunft. Es handelte sich darum, ein neues, vollkommneres System der gesellschaftlichen Ordnung zu erfinden und dies der Gesellschaft von außen her, durch Propaganda, womöglich durch das Beispiel von Musterexperimenten aufzuoktroyieren.“ (Engels 1880/1973, S. 194)

Von der Vorstellung von Utopien als unreifen Zukunftsbildern, der ich in meinem Studium der Philosophie an der Humboldt-Universität³ auch zunächst

3 Wichtig ist es daran zu erinnern, dass jener DDR-Marxismus nicht allein auf den dogmatischen, orthodoxen Gedankengang Stalinscher Provenienz beschränkt war, sondern auch Ansätze für einen lebendigen, kritischen Suchprozess bot. In der Berliner „Sektion marxistisch-leninistische Philosophie“ gab es zu meiner Zeit eine anspruchsvolle Ausbildung in den Bereichen Geschichte der Philosophie, Logik und eine entsprechende Be-

erlag, muss man sich befreien, wenn man ihre Funktion für gesellschaftliche Veränderungen verstehen will. Das eigentliche Problem lag in der fälschlichen Annahme des dogmatischen Marxismus, die Impulse für einen gesellschaftlichen Umbruch kämen direkt aus den Gesetzen der Geschichte. Ungefähr in jener Zeit, als ich mein Studium absolvierte, schrieb der Marxist Fritz Behrens an Texten, in welchen er diese Vorstellung überwand. Sie wurden allerdings erst 1992, unter der Überschrift „Abschied von der Utopie“, publiziert. Der dogmatische Marxismus habe die „humanen Mächte in die Geschichte“ verlegt. „Er blockierte damit die Auffassung von der Wirklichkeit als einem Möglichkeitsfeld, in dem die Entscheidung des Menschen, sein freier Entschluss, seine Spontaneität eine entscheidende Rolle spielt.“ (Behrens 1992, S. 237) Und Behrens schließt noch einen wichtigen Gedanken an. Er stellt fest, dass die Geschichte die Marx'sche Grundannahme widerlegt habe, dass die Menschheit sich immer nur Aufgaben stelle, für welche die „materiellen Bedingungen ihrer Lösung“ vorhanden oder schon im Prozess ihres Werdens begriffen seien. „Denn wo seine materiellen Bedingungen vorhanden waren, wurde der Sozialismus nicht verwirklicht, und wo er zu verwirklichen versucht wurde, waren seine materiellen Bedingungen nicht vorhanden.“ (Ebd., S. 238) Behrens schließt mit Überlegungen, unter welchen Bedingungen er (als Vertreter einer bestimmten Generation von deutschen Linken) trotz des Scheiterns der Oktoberrevolution, die ja auf Marx'schen Annahmen aufgebaut hatte, noch Marxist sein könne. Damit meint er nicht eine dogmatische Einbindung in einen bestimmten theoretischen Kontext, sondern den Bezug auf eine Zukunftshoffnung: die Chance einer anderen Gesellschaft, in der das Glück jedes einzelnen Menschen im Zentrum stehen wird. Ja, man könne es noch, so Behrens, und zwar dann, „wenn man auch Utopist ist“ (ebd., S. 253). Eine Utopie war bei Engels und Kautsky so etwas wie ein unreifes Bild des Sozialismus. Bei Behrens wird sie zum Antrieb des freien Entschlusses von Menschen, für eine bessere Welt einzutreten. Er hat eine deutliche Sympathie für den freiheitlichen Sozialismus, den kommunistischen Anarchismus.

Soweit zu meinen Erfahrungen. Im Folgenden soll es darum gehen, die spezifische Natur utopischer Entwürfe genauer zu verstehen. Worin besteht ihre Besonderheit, wenn nicht darin, der endlose Tagtraum einer glücklichen Zukunft zu sein? Können sie dazu beitragen, eine nachhaltig gute Zukunft auf dieser Erde für alle Menschen zu ermöglichen?

schäftigung mit philosophischen Problemen der Naturwissenschaften. Es waren Lehrer wie Gerd Irrlitz, Heinz Pepperle, Horst Wessel und Anneliese Griese, auch Gottfried Stiehler, welche das ermöglichten.

Über Wege in eine bessere Zukunft

Nachdem 1989 scheinbar das Ende der Geschichte erreicht wurde, erscheint heute, über dreißig Jahre später, der morgige Tag wieder in hohem Maße als ungewiss. Die gerade erst siegreiche Ordnung des Westens hat ihre Selbstgewissheit verloren. Der Glaube an die Überlegenheit der liberalen Demokratie gegenüber autoritären Ordnungen wird durch den Aufstieg Chinas angekratzt. Pandemien scheinen eher durch autoritäre Macht besiegt zu werden. Das Alltagsverhalten der Konsumenten in reichen Gesellschaften, das Ressourcenverschwendung befördert, wird durch kritische Argumente nur sehr langsam verändert. Sofort anzufangen mit der gesellschaftlichen und Verhaltenstransformation ist sicher eine gute Idee, denn unser Dach brennt bereits, aber wo beginnen und wie vorgehen? Die Lösung allein im Verhalten der Einzelnen zu suchen, ist ein Irrweg, den Ausweg dagegen im Zwang zu suchen, ausgeübt durch einen autoritären Staat, der es besser weiß, ist eine Lösung, die möglicherweise schlimmere Folgen hat als das Problem, welches wir damit zu lösen versuchen.⁴

Wo liegen Ansatzpunkte für den Übergang in eine wirklich nachhaltige Lebensweise? Und welche Rolle kann utopisches Denken darin spielen? Um diese Fragen zu beantworten, nachfolgend zu einigen institutionellen und kulturellen Voraussetzungen einer sozial-ökologischen Transformation des gegenwärtigen Kapitalismus.⁵ In der Politik existieren auf den ersten Blick besonders gute Voraussetzungen für eine entsprechende Umsteuerung. Über Wahlen, Parteien und Parlamente setzen sich – so die Annahme – die in der Gesellschaft existierenden Interessen und Ziele durch. Wenn man jedoch vom Ideal zur Analyse übergeht, zeigt sich, es existieren auch Schattenmächte, die dafür sorgen können, dass sich zu oft nicht Mehrheiten, sondern machtvolle Minderheiten durchsetzen. Kein Grund jedoch zur Resignation, denn in der Vergangenheit erwies sich, dass in Demokratien bedeutende Veränderungen zugunsten von Mehrheiten möglich sind. Beispiele dafür sind: die Durchsetzung von Arbeiterinteressen durch die Sozialdemokratie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die Überwindung traditioneller Frauenrollen im letzten Jahrhundert und die Setzung des ökologischen Themas auf die globale politische Tagesordnung im letzten Drittel desselben Jahrhunderts (vgl. Eley 2002). Für alle drei ist jedoch erforderlich gewesen, dass die parlamentarischen Kämpfe durch öffentliches Engagement einzelner und Massenproteste unterstützt

4 Wolfgang Harich (1975) schlug anknüpfend an den *Club of Rome* eine autoritäre ökologische Herrschaftsform („Ökodiktatur“) als Rettung aus der industriellen Sackgasse vor. Nach 1989 bezog er sich allerdings selbstkritisch auf seine damalige Position.

5 In den letzten Jahren werden viele öffentliche Debatten darüber geführt. Eines der jüngsten Produkte solcher offenen Suche ist ein Manifest über unser Leben im Jahr 2048 (vgl. Zukunft für alle 2020).

wurden. Und es wirkte auch etwas, was Heribert Prantl kürzlich bei der SPD vor 1933 als wichtige politische Schwungkraft ausmachte, „ein Hoffnungsüberschuss“ (Prantl 2021).

Außer dem starken außerparlamentarischen Protest bedarf es zukünftig Änderungen in den Institutionen der Demokratie selbst. Ein Wandel, der mit den Begriffen „Demokratisierung der Demokratie“ (Offe 2003) oder „Übergang von der politischen zur sozialen Demokratie“ (Bobbio 1985, S. 30) bezeichnet worden ist. Grundsätzlich geht es darum, dass die Demokratie nach unten hin aufnahmefähiger wird, die „normalen Bürger/innen“ in ihrer Handlungsfähigkeit erheblich gestärkt werden. Eine Ausweitung der demokratischen Entscheidungsmöglichkeiten in weiteren Bereichen der Gesellschaft, etwa in Betrieben, Verbänden und Kommunen, zielt darauf, die Entscheidungskompetenz bei immer mehr „einfachen Menschen“ auszubauen und ihren Mut dazu zu stärken. Ihre marginale Rolle in der Politik und ihr mangelndes Vertrauen in das eigene Urteilsvermögen ergeben sich auch aus paternalistischen Familienstrukturen sowie autoritären Erziehungsprozessen in Schulen, aus der Erfahrung der Machtlosigkeit gegenüber betrieblichen und institutionellen Hierarchien. Der Ausbau der gesellschaftlichen Demokratie soll das Selbstbewusstsein der „kleinen Leute“ stärken und ihre Entscheidungskompetenz schulen. So könnte aus der rechtlichen Gleichstellung in der Politik eine reale Gleichheit werden.

Um weitere wichtige Ursachen informeller Verbiegungen demokratischer Entscheidungsprozesse zu finden, müssen wir in die Wirtschaft blicken. Die dort existierenden Ungleichheiten im Eigentum sind ein wichtiger Grund für die beschriebenen politischen Ungleichgewichte. Ohne ihre deutliche Reduzierung wird sich keine echte soziale Chancengleichheit einstellen. Aber wie dahinkommen? Der Weg gewaltsamer Revolutionen der werktätigen Klassen gegen die Oberschichten und die umfassende Verstaatlichung des produktiven Eigentums hat sich als Sackgasse herausgestellt. Radikale Reformen sind nötig. Die Aufgaben sind vielfältig, so etwa Veränderungen des staatlichen Steuersystems durch Abbau steuerlicher Privilegien von Großunternehmen sowie die Wiedereinführung von Vermögenssteuern. Öffentliches Eigentum wird auf diesem Wege ausgebaut werden.⁶ Auch die unter neoliberalen Einfluss erfolgte Entfesselung des Finanzmarktes müsste überwunden werden. Die Stärkung der Gleichheit der Lebenschancen aller Menschen ist zentrales Ziel dieser Maßnahmen. Das ist vielleicht überhaupt die größte Utopie: Jeder Mensch soll gleiche Chancen auf ein gelungenes Leben erhalten.

Die heutige Ungerechtigkeit wurzelt jedoch ebenso in unseren traditionellen Familienverhältnissen. Erforderlich wäre eine politische Auseinandersetzung über den Prozess des Erbens und seine gesellschaftlichen Konsequenzen. Marx und Engels hatten im „Kommunistischen Manifest“ die Forderung nach einer

6 Argumente für einen Ausbau des Gemeineigentums liefert Raul Zelik (2020).

„Abschaffung des Erbrechts“ aufgestellt. Dahinter stand das Gebot der Aufklärung, dass alle Menschen, gleich geboren, auch gleiche Startbedingungen bekommen sollen. Das geht nicht ohne die Verminderung der materiellen Ungleichheit, in welche die Menschen hineingeboren werden. Differenzierte Erbschaftssteuern sind ein legitimes Mittel dafür. Allerdings rührt diese Debatte an Tabuthemen, die mit der Endlichkeit jedes individuellen Lebens und der Verwurzelung aller Menschen in bestimmten Familienverbänden verbunden sind. Wir werden uns also streiten müssen.

Radikale Veränderung von Politik, Wirtschaft und Familienbeziehungen lassen sich ohne kulturellen Wandel nicht erreichen. Soziale Ungerechtigkeiten werden durch kulturelle Muster gestützt. Sie werden so unkenntlich gemacht, einer Veränderung entzogen. Sozial-ökologische Transformation setzt massenhafte Verhaltensänderungen voraus und wird davon begleitet. Alternativen können sich nur öffnen, wenn die übliche Anpassung der Vielen an das Gegebene sich aufzulösen beginnt. Hier haben Utopien ihre unersetzliche Funktion. „Eine Utopie ist zunächst ein Bild der Zukunft, das aus einer pointierten Kritik gegenwärtiger Entwicklungen erwächst. [...] Sie ist damit auch Kritik eines realen Missstandes. Dass Alternativen dazu als möglich gedacht werden, ist eine Voraussetzung dieser Kritik. Utopien verkörpern einen Blick aus der Zukunft auf das unvollkommen Gegebene.“ (Segert 2019, S. 122f.) Soziale Phantasie ist ein wichtiger Treibstoff von Veränderungen.

Utopien sind kulturelle Interventionen, die einen Wandel in der Wertestruktur einer Gesellschaft fördern. Sie sind heute allerdings nicht mehr als *die eine* große Erzählung, nicht als *ein großartiges Endziel* gesellschaftsverändernd, sondern nur als ein Schwarm von Ideen. Utopien sind (nach der traumatischen Erfahrung des Stalin'schen Sozialismus) nur noch in der Vielzahl zu haben. Die Zukunft entsteht nicht in den Köpfen genialer Einzelner, sie ist ein kollektives Produkt beunruhigter Menschengruppen. Utopien entstehen aus vielfältigen individuellen und kollektiven Suchprozessen, in der Mobilisierung von sozialer Vorstellungskraft. „Im Konjunktiv denken“, wie es Alexander Kluge (2012) in einem Spiegel-Gespräch bezeichnete. Natürlich ist nicht jedes mögliche Zukunftsbild auch realisierbar. Man kann sich in seinen Träumen auch verlieren. Eine nüchterne Analyse von Gegenwartsproblemen ist gerade deshalb ein wichtiger Teil utopischen Entwerfens. Als der europäische Staatssozialismus 1989–1991 zusammenbrach, schien das der endgültige Sieg seines Konkurrenten, des westlichen Kapitalismus, zu sein. Wandel schien es eigentlich nur noch in der Vergangenheitsform zu geben. Utopien, Bilder einer anderen Zukunft, Antriebe zum verändernden Handeln waren aus dieser Sicht obsolet geworden. Jedenfalls so lange, bis wir wieder auf die harte Tatsache gestoßen wurden, dass ein „Weiter so!“ die Grundlagen unserer Zivilisation zerstört.

Soziale Utopien sind unerlässlich für die Suche nach einem Ausweg aus den heutigen Krisen

In den letzten Jahren drängen sich Zukunftserzählungen wieder in den Vordergrund. Es sind bis jetzt allerdings häufiger technische Visionen. Die smarte Wohnung, die smarte Stadt, die smarte Gesellschaft. Künstliche Intelligenz schlägt die menschliche. Es entwickelt sich ein Wunderglaube an Wissenschaft und Technik. Alles wird als möglich angesehen, sogar die Überwindung des individuellen Todes. Der Historiker Yuval Noah Harari (2019) hat für diese Hybris den Namen „Homo Deus“ gefunden: Der übermütige Mensch meint, auf Grundlage von Wissenschaft und Technik zu Gott werden zu können. Allerdings besteht die Gefahr, dass wir mit unseren radikalen Eingriffen in die komplexen Verhältnisse des Lebens unheilvolle Veränderungen in Gang setzen. Diejenige Art von Utopie, die eine wichtige Bedingung der nötigen sozial-ökologischen Transformation darstellt, ist von dieser Art Zukunftserzählung radikal verschieden. Die Brücke in eine bessere Zukunft ist woanders zu suchen, in uns selbst. Hoffnung auf Veränderung entsteht aus dem Bild des guten Lebens, einer anderen Welt, die möglich werden könnte. Es sind nicht technische, sondern soziale Utopien (vgl. Welzer 2019), die nötig sind. Ja, wir müssen aus dem Hamsterrad der kapitalistischen Konsumgesellschaft herausspringen. Aber das verlangt neben einer wirtschaftlichen Umsteuerung auch nach massenhafter Verhaltensänderung vieler einzelner. Auf der Ebene individueller Lebensziele wird das Streben nach immer mehr Geld und Besitz durch die Suche nach Maßstäben für ein gutes Leben ersetzt werden müssen. Unseren menschlichen Bedürfnissen können wir auf diese Weise besser genügen: aktiver, ausgewogener, selbstbestimmter.

Und auch die Klimawende können wir nicht schaffen, ohne das große Ganze in den Blick zu nehmen. Es sind bestimmte Wirtschaftsformen und die imperiale Lebensweise der westlichen Gesellschaften (vgl. Brand/Wissen 2017), auch eingefahrene kulturelle Muster, welche diesem Ziel entgegenstehen. Gerade um diese kulturellen Hemmnisse zu überwinden, sind Utopien nötig, denn sie stärken Phantasie und Verantwortung der Vielen, ermöglichen so einen Verhaltenswandel. Natürlich sind unsere Bedürfnisse manipulierbar, selbstverständlich lassen wir uns von den Werbebildern sonniger Palmenstrände besonders im nebligen mitteleuropäischen Winter verleiten, weite Reisen zu buchen. Was könnte uns veranlassen, das zukünftig zu unterlassen? Eine andere Lebensweise, die uns wieder näher mit der Natur in uns und außer uns verbindet, hätte eine Chance. Es ist nicht allein der Nebel, es sind auch die Schluchten der Großstädte, der selbstgemachte Verkehrslärm, das fehlende Grün, der Stress der den wirtschaftlichen Zielen untergeordneten Arbeitswelt, welche in uns den Fluchtimpuls wecken, der in eine kompensierende Fernreisegier umschlägt. Eine näher

an unseren natürlichen Wurzeln liegende Art zu leben und zu konsumieren, in eine intakte Gemeinschaft eingebunden, würde auch diese Fluchten aus der Wirklichkeit überflüssig machen.

Die Demokratie selbst ist auch eine soziale Utopie. Das ist sie jedoch nicht in ihrer scheinheiligen Form, in der sie als allen anderen Herrschaftsformen überlegen daherkommt, missbraucht unter anderem als Legitimation von militärischen Interventionen. Nein, die Demokratie als ein Versprechen auf politische Gleichheit aller Menschen einer Gesellschaft existiert gegenwärtig immer noch nur als vorantreibende Utopie. In ihrer heutigen Gestalt ist sie nicht ideal, in ihr gibt es Manipulation und oligarchische Vorherrschaft, jedoch sind ihre Defizite und Verfälschungen prinzipiell überwindbar. Menschen sind zwar keine nur vernünftig entscheidenden Wesen – das ist ja gerade eine Grundlage für ihre Manipulierbarkeit –, jedoch sind sie prinzipiell dazu fähig. Sie zweifeln mitunter an den sich auftürmenden Problemen, aber sie können doch auch mutig und selbstbewusst sein. Die heutige Demokratie *kann* demokratisch werden, sich tatsächlich in eine – nein, nicht „Volksherrschaft“, ein Volk als Monolith kann nicht herrschen –, sondern in eine Selbstverwaltung einer sich ihrer Interessen bewussten menschlichen Gemeinschaft von autonomen und solidarischen Individuen verwandeln. Soziale Utopien, als Einheit von Kritik und Vision, als Quelle von Phantasie und Handlungsfähigkeit vieler, sind ein unerlässlicher Kraftquell des dringend erforderlichen sozial-ökologischen Wandels.

Literaturverzeichnis

- Behrens, Fritz (1992): Abschied von der sozialen Utopie. Berlin: Akademieverlag.
- Bloch, Ernst (1954): Das Prinzip Hoffnung. Band 1, Berlin: Aufbau-Verlag.
- Bobbio, Norberto (1985): Die Zukunft der Demokratie. Übers. aus dem Italienischen durch Otto Kallscheuer. In: prokla 15, H. 61, S. 23–40.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Decker, Gunnar (2021): Mehr Unmögliches, bitte! In: Berliner Zeitung online, 7.2.2021, www.berliner-zeitung.de/zeitenwende/wagt-das-unmoegliche-li.137719 (aufgerufen am 15.02.21).
- Eley, Geoff (2002): Forging Democracy: The History of the Left in Europe. Oxford: Oxford University Press.
- Engels, Friedrich (1880): Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft. In: Karl Marx/Friedrich Engels – Werke, Band 19. 4. Auflage Berlin: Dietz 1973, S. 177–228. www.mlwerke.de/me/me19/me19_177.htm (aufgerufen am 15.02.21).
- Fest, Joachim (1991): Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters. Berlin: Siedler.
- Harari, Yuval Noah (2019): Homo deus. Eine Geschichte von Morgen. München: C. H. Beck.
- Harich, Wolfgang (1975): Kommunismus ohne Wachstum. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kautsky, Karl (1895): Die Vorläufer des neueren Sozialismus. Vorwort. www.marxists.org/deutsch/archiv/kautsky/1895/vorl/vorwort.html (aufgerufen am 15.02.21).
- Kluge, Alexander (2012): Der Konjunktiv des Krieges. Spiegel-Gespräch mit Roman Leick, 08.01.2012. www.spiegel.de/kultur/der-konjunktiv-des-krieges-a-366ee3b1-0002-0001-0000-000083504623 (aufgerufen am 01.05.21).

- Liebermann, Valeria (2019): Einführung. In: Siegfried Wittenburg: Leben in der Utopie. Fotografien 1980–1996. 2., durchgesehene Auflage Halle: Mitteldeutscher Verlag 2019.
- Offe, Claus (2003): Demokratisierung der Demokratie. Diagnosen und Reformvorschläge. Frankfurt am Main: Campus.
- Prantl, Heribert (2021): Ein Geburtstagskranz für Friedrich Ebert zum 150ten – und ein paar Fragen an die SPD. heribertprantl.de/prantls-blick/ein-geburtstagskranz-fuer-friedrich-ebert-zum-150ten-und-ein-paar-fragen-an-die-spd/ (aufgerufen am 01.05.21).
- Segert, Dieter (2019): Transformation und politische Linke – eine ostdeutsche Perspektive. Hamburg: VSA.
- Welzer, Harald (2019): Alles könnte anders sein. Eine Gesellschaftsutopie für freie Menschen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Zelik, Raul (2020): Wir Untoten des Kapitals. Über politische Monster und einen grünen Sozialismus. Berlin: Suhrkamp.
- Zukunft für alle (2020): [oecom. zukunftfueralle.jetzt/wp-content/uploads/2020/11/ZFA_Buch_digital_v2.pdf](https://oecom.zukunftfueralle.jetzt/wp-content/uploads/2020/11/ZFA_Buch_digital_v2.pdf) (aufgerufen am 15.02.21).

Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick

Johannes Merck

Zusammenfassung: Der Beitrag fragt nach den Handlungsbedingungen für Nachhaltigkeit, Umwelt- und Klimaschutz aus der Perspektive von Unternehmen. Beleuchtet wird, welche systemischen Faktoren, trotz der Dringlichkeit, die Erderwärmung abzubremsen, bis heute verhindern, dass Produktion und Handel weltweit in breiterem Maße nachhaltig erfolgen, und skizziert, wie durch politische Rahmensetzung für unternehmerisches Handeln Klima- und Umweltschutz positiv beeinflusst werden können.

Abstract: The article asks about the conditions for action for sustainability, environmental and climate protection from the perspective of companies. It sheds light on which systemic factors, despite the urgency to slow down global warming, still prevent production and trade from being sustainable on a broader scale worldwide, and outlines how climate and environmental protection can be positively influenced by setting a political framework for entrepreneurial activity.

Keywords: Nachhaltigkeit, Unternehmen, Handlungsbedingungen

1 Einleitung

„How dare you?!“ – Diese Worte der jungen Klimaaktivistin Greta Thunberg im Juni 2019 vor der UN-Hauptversammlung in New York bringen das Lebensgefühl großer Teile der jungen Generation auf den Punkt: Wie kann es sein, dass sich durch den Klimawandel das Antlitz unserer Erde so dramatisch verändert – und ihr tut nichts? Dass durch die Nutzung unserer Wälder und Böden die Vielfalt natürlicher Lebensformen schwindet – und ihr tut nichts? Dass das Zusammenleben auf dem Globus von so viel Ungerechtigkeit und Gleichgültigkeit gegenüber den Leiden der Armen geprägt ist – und ihr tut nichts? Wie könnt ihr es wagen?

Die seinerzeit attackierten Politiker mögen ein wenig verschämt auf ihre Schuhspitzen geschaut und sich gedacht haben: „Recht hat sie, aber was soll ich denn machen?“ Seit über drei Jahrzehnten steht für die Wissenschaft fest, dass der Mensch das Klima der Erde aufheizt und dass ein gefährlicher Klimawandel

droht, wenn die durch die Verbrennung von fossilen Rohstoffen verursachte Ablagerung von Kohlendioxid in der Atmosphäre nicht gestoppt wird. Seit über drei Jahrzehnten gibt es eine Diskussion über Ziele, Strategien und geeignete Maßnahmen für einen effektiven Klimaschutz. Zeitgleich führten die Globalisierung und der Neoliberalismus zu einer gewaltigen Entfesselung von Wirtschaftskraft, die vor allem in Indien und China zwischenzeitlich hunderte von Millionen Menschen aus der Armut befreit und viele Reiche noch viel reicher gemacht hat. Als Maßstab für den Erfolg galt in diesen Jahrzehnten in erster Linie das Erreichen wirtschaftlicher Ziele. Andere qualitative Ziele, wie beispielsweise die *Millennium Goals* aus dem Jahr 2000, wurden verfehlt. Außer einer dramatischen Überforderung der natürlichen Lebensgrundlagen waren Konsequenzen daraus auch nicht zu befürchten. Deshalb steht die Menschheit jetzt mit dem Rücken an der Wand: Entweder wir schaffen sehr schnell eine grundsätzliche Wende, oder es wird zu spät sein, um den weltweiten Temperaturanstieg auf unter 2 Grad zu begrenzen. Und *sehr schnell* meint hier: innerhalb der kommenden 10 Jahre. Für einen derartig gewaltigen wirtschaftlichen Transformationsprozess, wie er erforderlich ist, ist das nur eine sehr kurze Zeitspanne.

Da lohnt es sich, einen Blick auf die Rolle der Unternehmen zu werfen. Warum hat sich die Wirtschaft nicht längst den immer evidenten und heute überall sichtbaren Problemen gegenüber anpassungsfähig gezeigt? Warum ist es nicht gelungen, das marktwirtschaftliche System in Richtung Klima- und Artenschutz auszurichten? Die Antwort ist einfach: weil Nachhaltigkeit im Wechselspiel von Angebot und Nachfrage keine hinlängliche Rolle gespielt hat. Der Wettbewerb um das beste Produkt wird auch heute noch maßgeblich über den Preis ausgetragen. Auch Qualitätsaspekte spielen eine entscheidende Rolle bei der Kaufentscheidung, aber für die meisten muss es die Art von Qualität sein, die dem Bedürfnis des Käufers entspricht – und nicht die, welche einem ihm fernliegenden Nutzen für bedrohte Tierarten oder wirtschaftlich ausgebeutete Menschen dient. Aus ihrer Binnenperspektive gesehen konnten die Unternehmen daher die Kosten, die einer umweltfreundlichen Innovation dienen, beim Verkauf ihrer Produkte nicht an ihre Kundinnen und Kunden weitergeben. Diese ihrerseits vermissten ein breites Angebot, wenn es darum ging, Nachhaltigkeit auf eine einfache und selbstverständliche Art und Weise in ihre Lebensweise zu integrieren. Die eine zeigte mit dem Finger auf den anderen. Aber Schuld hat hier im justitiablen Sinne natürlich niemand. Schuld hat, wenn man so will, das System.

Aber nun dreht sich der Wind – nicht, weil der Mensch sein Verhalten grundlegend geändert hätte; auch heute spielt Nachhaltigkeit noch keine dominierende Rolle beim Kaufverhalten der Kunden. Doch daneben sind Kräfte getreten, die den Markt bewegen. Das ist zum einen diese ungeduldige, verstörte und beunruhigte Generation junger Menschen, die ihre Altvorden fragen: *How dare you?! Und diese Frage bringen sie in der Form öffentlichen Protests auf die Straße. Das zehrt*

massiv an der Legitimation der politisch Verantwortlichen und drängt sie zum Handeln. Und deshalb ist da zum anderen der Staat, der eine Regelung des Wirtschaftsgeschehens für mehr Umweltschutz deutlich ambitionierter wahrnimmt als in der Vergangenheit. Beispiele hierfür findet man reichlich in Form von Vorgaben an die Industrie für mehr Klimaschutz oder an die Landwirtschaft für mehr Gewässer- und Artenschutz. Jüngst hat das Bundeskabinett sogar den Entwurf für ein „Lieferkettengesetz“ beschlossen und damit gezeigt, dass der Staat bereit und in der Lage ist, unternehmerisches Handeln auch da zu regulieren, wo es über die Wertschöpfungsketten nur mittelbar in die Verantwortung genommen werden kann. Hier tut sich etwas. Ein weiterer maßgeblicher Treiber für den Wandel ist der Kapitalmarkt. Die großen Investoren, vor allem Pensions- oder Staatsfonds, haben erkannt, dass ihr Anlagevermögen sehr bald notleidend werden wird, wenn die Wirtschaft aufgrund der beschädigten Ökosysteme und der Verknappung natürlicher Rohstoffe Schaden nimmt. Deshalb üben auch in erster Linie renditegetriebene Fonds wie der größte US-amerikanische Investmentfond, Blackrock, einen starken Druck auf die Unternehmen aus, ihre Prozesse den Bedürfnissen der Umwelt anzupassen, wenn sie weiterhin attraktive Investitionsobjekte bleiben wollen. Die Unternehmen der Wirtschaft sind also in vielfacher Hinsicht gefordert, diesen Ansprüchen gerecht zu werden.

Dabei bauen sie auf langjährigen Erfahrungen auf. Denn schon in den frühen 90er Jahren lagen die Fakten auf dem Tisch. Wer sehen wollte, konnte sehen: Das Klima erwärmt sich, die Arten sterben, und die Ozeane versauern. Aber die sich daraus ergebende Bedrohung für Wirtschaft und Gesellschaft war noch abstrakt, der „rote Bereich“ war noch nicht erreicht. Das machte es den Unternehmen schwer, in Nachhaltigkeit zu investieren. Wer sich in einem Unternehmen also für die Durchsetzung von Umweltzielen verantwortlich sah, musste in relativ engen Spielräumen operieren. Darin, diese möglichst effektiv zu nutzen und sukzessive zu erweitern, lag die Herausforderung für ein wirksames Nachhaltigkeitsmanagement.¹

2 Wie es begann

Ich war als Nachhaltigkeitsmanager ein Praktiker der ersten Stunde. Als ich mit dem Thema, das wir heute Nachhaltigkeit nennen, anfang – Ende der 1980er, Anfang der 90er Jahre – stand in Berlin noch die Mauer, und das ganze Thema hatte noch eine völlig andere Bedeutung. Es gab auch keine Studien- oder

1 Die folgenden Ausführungen rekurrieren auf einen Beitrag des Verfassers zu einem Veranstaltungsverbund mit dem Rahmenthema „Nachhaltigkeit“ an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, vgl. lecture2go.uni-hamburg.de/l2go/-/get/v/23150.

Lehrgänge zur systematischen Vorbereitung auf das Managen von Nachhaltigkeit als Element des Wirtschaftens oder überhaupt eines gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses. Es gab noch nicht die Sicht auf die sehr großen ökologischen Herausforderungen, die wir heute unmittelbar und klar vor Augen sehen, den Klimawandel beispielsweise. Man wusste, es gibt einen Zusammenhang zwischen Emissionen und Klimaerwärmung, aber das Thema war weit weg. Man hatte auch noch nicht das Gefühl, dass die Überfischung und die Verschmutzung der Meere ein elementares und geradezu existenzbedrohliches Problem für die Menschheit sein könnten. Als wir anfangen, uns mit Nachhaltigkeit zu beschäftigen, stand im Vordergrund das Waldsterben, das war in den 1980ern ein großes Thema. Damals standen die Kohlekraftwerke wegen der hohen Schadstoffemissionen stark in der Kritik; sie führten zu saurem Regen und der wiederum dazu, dass in den Höhenzügen der Mittelgebirge, in der Tschechoslowakei, in Deutschland, in großem Maßstab Wälder erkrankten und starben. Das machte den Leuten furchtbar viel Angst; das Thema Waldsterben hat seinerzeit viele motiviert, sich dem Thema Nachhaltigkeit zuzuwenden. Heute beschäftigen uns die Kohlekraftwerke wieder, weil wir endlich aus der Kohle herauskommen müssen, um den Klimawandel durch CO₂-Emissionen nicht weiter zu beschleunigen. Auch das Thema Atomkraft war damals heiß umstritten. ‚Brokdorf‘ stand als Synonym für harte gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen: Will man diese Technologie, oder will man sie nicht? Die Fernsehberichterstattung darüber ließ manchmal an Bürgerkriegszustände denken, es gab harte Schlachten mit Wasserwerfern auf der einen und Steinwürfen auf der anderen Seite. Es war ein sehr präsent Thema.

Ich war von 1989 bis 2019 als Direktor für *Corporate Responsibility* für die Entwicklung und Steuerung der umwelt- und gesellschaftspolitischen Aktivitäten der Unternehmen der Otto Group verantwortlich. Die Otto Group ist in Hamburg ansässig; die Familie Otto ist alleinige Gesellschafterin des Konzerns, der mit 15,6 Mrd. Euro Umsatz im Geschäftsjahr 2020/21 (bis 28. Februar) und 52.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern kein unbedeutender Akteur im weltweiten Handel ist. Michael Otto hatte als Unternehmer für das Thema Nachhaltigkeit von Anfang an echtes Interesse. Er hatte den Bericht des *Club of Rome* „Die Grenzen des Wachstums“ (1972) gelesen und fragte sich, was heißt das denn für mich und mein Unternehmen? Er hat mich damals beauftragt: „Kümmere dich da mal drum, mach das mal systematisch.“ Ich habe Geschichte studiert, wollte ursprünglich Journalist werden, hatte meine ersten beruflichen Erfahrungen in der Politik gesammelt. Als ich zu Otto kam, war ich in der Unternehmenskommunikation tätig und sah, Nachhaltigkeit ist ein Thema, auch in der Öffentlichkeit – und so haben wir es diskutiert, ganz am Anfang, dass Unternehmen sich überhaupt damit beschäftigen. Eine der ersten Entscheidungen der Otto Group in Sachen Nachhaltigkeit war, in unseren Druckern nur noch Recyclingpapier zu verwenden oder bei den Büromaterialien nur noch unlackierte Bleistifte; in den Waschräumen haben wir Wassersparperlatoren

angebracht; Mülltrennung am Arbeitsplatz hat uns Jahre beschäftigt, bis es endlich geklappt hat. Das waren ganz kleine, bodenständige Schritte, rückblickend rührt einen das geradezu. Aber es war eben der Beginn, es erschien uns als das, was wir tun können. Dann haben wir damit angefangen, uns um die Verpackungen der Produkte zu kümmern, dass sie aus Recyclingmaterial bestanden, oder bestimmte Sortimentsbestandteile nicht mehr zu benutzen oder anzubieten, zum Beispiel Pelze. Echtpelzbekleidung haben wir zuerst nach Artenschutzgesichtspunkten aussortiert, dann beschlossen, überhaupt keine Pelze oder bestimmte Tropenhölzer mehr zu handeln. Das waren Anfang der 1990er Jahre Themen, für die Michael Otto 1991 den Preis als „Ökomanager des Jahres“ bekam, für solche aus heutiger Sicht ja sehr überschaubare Maßnahmen. Also, wie hat das ganze Thema angefangen? Ganz klein.

3 Nachhaltig wirtschaften? – Eine Frage der Treiber

Heute stehen wir in einer völlig anderen Rolle und Verantwortung. Die Globalisierung ist da, befeuert durch die Digitalisierung und die Kommunikation in Echtzeit, die damals noch weit weg schien. Früher kommunizierte man ein Schreiben, und drei Tage später kam es in Asien an. Heute ist in Sekunden global verfügbar, was man hier und jetzt mitteilt. Die enormen Transformationsprozesse, die unsere globale Gesellschaft durchlaufen hat, spiegeln sich in der Verantwortung, die ein Unternehmen in der Welt heute hat. Wir sind eben nicht mehr nur für das verantwortlich, was innerhalb unserer Werkstore passiert, sondern auch für das, was in den Wertschöpfungsketten passiert, also da, wo wir produzieren lassen oder einkaufen, in langen, komplexen Wertschöpfungsketten, die tief in alle Winkel des Globus reichen, wo irgendetwas erzeugt wird, was sich am Ende als Kleidung an unserem Körper oder als Gerät in unserer Küche findet. Die Verantwortung für Unternehmen besteht darin, dass sie so wirtschaften, dass all das, was sie tun, möglichst – so gut es eben geht – nicht auf Kosten der Menschen geschieht, die im Produktionsprozess beteiligt sind, und auch nicht auf Kosten der natürlichen Ressourcen, die für diese Produktion genutzt werden.

Gelingt uns das? Nein, es gelingt uns nicht. Wir brauchen uns ja nur anzuschauen, in was für einem Zustand die Welt ist, und müssen feststellen, wir sind weit davon entfernt, dass unser Wirtschaften auch nur ansatzweise nachhaltig ist. Wir haben eine ganz dramatische Situation, was die globale Erwärmung anbelangt, sind weit hinter dem zurück, was wir eigentlich leisten müssten, um die gefährliche globale Erwärmung zu begrenzen. Da hat die Wirtschaft eine zentrale Rolle, weil sie diejenige Akteurin ist – natürlich auch jeder einzelne von uns –, die ihre CO₂-Emissionen in der Atmosphäre ablagert. Und es geht ja nicht nur um den Klimawandel. Es geht auch um die Artenvielfalt, die uns dramatisch schnell verloren geht. Wenn wir unsere ländlichen Räume in den Blick nehmen, wie wir

in Deutschland Landwirtschaft betreiben, das ist wirklich ein Trauerspiel! Es geht einem zu Herzen, wenn man sieht, dass wir mittlerweile in der Stadt manchmal mehr Vielfalt haben, da sieht man mal einen Vogel und ein Karnickel und mittlerweile ja auch Waschbären und so weiter. Auf dem Land, gerade in Ostdeutschland, finden sich hektarweise, über hundert, zweihundert Hektar, völlig entleerte Schläge, wo sich gar nichts findet, kein Vogel, kein Kriechtier und kein Ackerwildkraut. Das ist der Befund.

Mittlerweile beschäftigen sich viele große Unternehmen schon seit Jahren systematisch mit Nachhaltigkeitsthemen, und es gibt etliche Firmen, die hier maßstabsetzend und kreativ arbeiten. Warum ist es so, dass wir es trotz der 30 Jahre, die ich jetzt auf diese Spanne zurückblicken kann, in der wir uns systematisch mit Nachhaltigkeit beschäftigen, bei weitem noch nicht hinlänglich hinbekommen? Ich möchte versuchen darzustellen, warum das so ist.

Bis in die 2000er Jahre hinein habe ich gedacht, die Leute sind einfach zu doof, die sind ignorant, und wäre fast noch zum Zyniker geworden. Aber so einfach ist es ja nicht. Viele Menschen sind liebevoll gegenüber ihren Mitmenschen und gegenüber der Natur oder gegenüber der Schöpfung, wenn man so sagen will, eben dem, was die Evolution hervorgebracht hat. Aber sie gehen auch ihrem unmittelbaren Interesse nach und nicht unbedingt dem, was mittelbar für sie relevant ist. Wenn ich an einem schönen Produkt einen unmittelbaren Kaufimpuls habe, dann kaufe ich es mir. In dem Moment spielt für mich der Umstand keine Rolle, dass irgendwo ein Mensch in einem Produktionsprozess für das Nähen des T-Shirts, das ich womöglich hochpreisig für 29 Euro kaufe, nur 29 Cent Lohn erhalten hat. Es ist nicht handlungsrelevant, denn ich will jetzt dieses T-Shirt haben und in einer bestimmten Farbe, es soll mich gut kleiden. Oder wenn man von A nach B will und sich fragt, nehme ich jetzt das Auto oder gehe ich zu Fuß oder fahre ich mit dem Fahrrad? Und es regnet und Sie müssen schnell sein, dann nehmen Sie das Auto, das ist Ihr unmittelbares, direktes Interesse. In der Summe der Entscheidungen aller Menschen zusammengenommen führt solches Verhalten dazu, dass wir auf die Umwelt als Ganzes nicht in der Lage sind, so zu achten, wie wir es eigentlich tun müssten.

Und so spüren wir als Händler im Markt keine starke Nachfrage nach Produkten, die speziell ökologisch oder sozial verantwortlich produziert sind. Highlight-Produkte, über die wir sagen, „das ist jetzt mal richtig, da haben wir richtig investiert, da ist ganz viel Biobaumwolle drin, und da haben die Leute alle ordentlich bezahlt bekommen“, kosten halt 50 oder auch 100 Prozent mehr. Aber die liegen dann buchstäblich wie Blei im Regal, wir können sie nicht verkaufen, jedenfalls nicht im Massenmarkt. Wenn ich als Nachhaltigkeitsmanager zu meinen Kaufleuten gehe und sage, „Mensch, ich hätte da eine Idee, ich möchte in Bangladesch gerne mal drei Fabriken nach bestimmten Gesichtspunkten ummodellieren. Da können wir eine Abwassertechnik neu installieren und eine Kantine einbringen, damit die Leute da immer eine schöne warme Mahlzeit

haben. Das kostet uns dann über die nächsten drei Jahre drei Millionen.“ Und dann sagt der, der auf dem Geld sitzt – und das ist ja immer gut geregelt in solchen Unternehmen –, natürlich zu mir: „Ja, und was ist dabei für mich drin, was kriege ich zurück? Wo ist die Rendite?“ Und dann kann ich sagen: „Unser Image wird ja dadurch besser. Und das bindet die Kunden.“ Und das tut es auch. Wir können sagen, dass wir mit dem Nachhaltigkeitsaspekt abstrakt eine Imagewirkung haben, die Kunden bindet und die sich mittelbar auch kommerziell auszahlt. Aber die direkte kommerzielle Wirkung, den *Return on Investment*, kann ich nicht nachweisen. Und dann sagt der Kaufmann: „Gut, dann nimm mal nicht die drei Millionen, ich bin mal großzügig, hier hast du eine halbe Million.“ Und da muss ich schon dankbar sein, dass ich das Geld habe, um bestimmte Dinge zu machen, denn das Geld wird ja auch an anderer Stelle gebraucht, um ein Unternehmen zu reformieren und immer wieder modern zu halten, damit es sich im Wettbewerb behaupten kann.

Unternehmen müssen sich in zweierlei Hinsicht transformieren: Digitalisierung und Dekarbonisierung. In Bezug auf die Digitaltransformation sind wir Getriebene; bei dem Tempo, das da herrscht, muss man aufpassen, dass man immer schnell reagiert. Bei der Transformation in Richtung Dekarbonisierung läuft es demgegenüber viel zu langsam, da muss man immer treiben, damit überhaupt etwas passiert. Das eine ist stark kommerziell getrieben, das andere ist rein ökologisch getrieben. Und da sieht man den Unterschied: Das, was kommerziell getrieben ist, geht wie geschnitten Brot, und das, was ökologisch getrieben ist, muss mit viel Energie immer wieder neu vorangebracht werden. Wir brauchen in unserem kapitalistischen System, so wie es eben ist, einen kommerziellen Treiber, und das ist der Kunde eben nicht oder nur sehr begrenzt. Ist es also der Staat? Bekommen wir harte Richtlinien vorge setzt, so dass wir sagen: „Also jetzt müssen wir aber mal!“ Eher nicht. Der Staat ist sehr zurückhaltend darin, Rahmen zu setzen. Das liegt daran, dass er sich immer legitimieren, einen Interessenausgleich herzustellen versuchen muss, dass er mit dafür sorgen muss, Arbeitsplätze zu erhalten, dass die Leute in den Regionen bleiben und so weiter.

Warum ist der Staat nicht in der Lage zu sagen: „Raus aus der Kohle!“? Deutschland als größter Kohleverbrenner in Europa ist mittlerweile Schlusslicht im internationalen Bereich, weil der Staat sich nicht traut, dafür zu sorgen, dass in der Lausitz die Kohlegruben geschlossen werden. In der Summe hängen in Deutschland zwanzigtausend Arbeitsplätze direkt an der Kohle. Als die Drogeriekette Schlecker pleiteging, waren fünfzehntausend Mitarbeiterinnen auf einen Schlag arbeitslos; wir haben in Deutschland derzeit rund vierundvierzig Millionen Arbeitsplätze, das sollte also zu bewältigen sein. Aber es ist eben sehr schwierig für die Politik, sich damit zu legitimieren, dass sie innerhalb der nächsten drei Jahre bewusst zwanzigtausend Arbeitsplätze verschwinden lassen will. Und deswegen überlegt man in der Politik, „wir machen das nicht in drei

Jahren, wir machen das in zwanzig Jahren“. Und schon haben wir wieder eine Zeitstrecke, wo wir Kohle fördern und natürlich auch verbrennen, die ökologisch überhaupt nicht zu rechtfertigen ist. Und so ist es in vielerlei Hinsicht, die Politik wägt ab, muss sich legitimieren, ist hier mutig, da weniger mutig, und am Ende kommt das heraus, was wir vorfinden, nämlich sehr wenig echte Rahmensetzung. Anders beim Verbraucherschutz, da sind wir relativ stark; was Schadstoffe in bestimmten Produkten betrifft, die reduziert werden müssen, da ist einiges einzuhalten. Und es bestehen Sorgfaltspflichten, die Unternehmen beim Import von Waren einhalten müssen, die uns beschäftigen und auch helfen. Aber auch hier ist es nicht so, dass wir in ein enges Korsett eingebunden wären, sondern der Markt ist relativ frei und offen, der Staat reguliert relativ wenig.

Der Kunde ist es also nicht, der Staat ist es auch nicht – sind es denn die Kapitalmärkte, die unternehmerische Nachhaltigkeitsmaßnahmen vorantreiben, Banken und Investoren, die das Kapital für die Wirtschaft zur Verfügung stellen und sagen, „wenn ihr mein Geld haben wollt, dann will ich nicht nur eine Rendite haben, sondern ich möchte auch, dass ihr so wirtschaftet, dass es nachhaltig ist“? Wenn das Kapital sich nur Plätze suchen würde, in denen auch solche Aspekte eine Rolle spielen, dann würden diejenigen, die Kapital brauchen, sich darauf ausrichten. Aber auch *Green Finance* ist bisher nur in einer ganz kleinen Nische überhaupt ein Thema.

Der vierte mögliche Faktor sind die zivilgesellschaftlichen Kräfte, die den *Mindset* in der Gesellschaft maßgeblich mitbegründen. Bei der Bildung gesellschaftlicher Wertvorstellungen wirken viele Kräfte, die Wissenschaften, die Universitäten, die Kirchen, Nichtregierungsorganisationen, daran mit, dass sich ein allgemeines Bild entwickelt, wie eine Gesellschaft funktionieren soll. An vorderster Stelle stehen hier die Umwelt-NGOs, die einen Beitrag dafür leisten müssen, dass Umweltthemen politisch auf die Tagesordnung kommen. Aber es ist nicht zu beobachten, dass die Umwelt-NGOs derzeit eine starke Rolle spielen. Die meisten NGOs haben sich in den letzten 20, 30 Jahren im Establishment eingerichtet, Greenpeace zum Beispiel. Auch die Grünen sind nicht diejenigen, die mit der Peitsche hinter uns stehen und uns in Sachen Nachhaltigkeit und Umweltschutz nach vorne peitschen. Alles ist in dieser Hinsicht derzeit eher unspektakulär.

Nichtsdestotrotz beschäftigen sich alle mit dieser Thematik und wissen, dass es nicht ausreicht, sich mit der Verantwortung innerhalb der eigenen Werkstore zu beschäftigen. Als wir vor Jahren wegen Kinderarbeit in Indien massiv angegriffen wurden, haben wir begriffen, dass wir uns auch um die Kinder kümmern müssen. Das war zunächst nicht unbedingt unsere Vorstellung. Als man anfangs auf uns zukam und sagte, „ihr müsst euch um Kinder in Indien kümmern“, da sagten wir, „sorry, wieso müssen wir uns um die Kinder in Indien kümmern? Da ist doch die ILO, da ist die UNO, oder dafür sind die Inder selber verantwortlich, aber wir als Hamburger Handelshaus haben doch kein *Say* darüber, wie irgendwo

in Bangalore oder einer FabrikX die Menschen behandelt werden“. Das klingt jetzt, aus heutiger Sicht, geradezu zynisch, aber damals war das noch der *Mindset*. Und so lernen wir eben auch gesellschaftlich Schritt für Schritt, Unternehmen gemeinsam mit der Gesellschaft, wie Verantwortung definiert wird und wie sie sich entwickelt. Heute haben wir Verantwortung so weit gefasst, dass wir uns nicht nur um die Kinder in Bangalore, sondern auch um die Kleinbauern in Afrika kümmern müssen, die die Baumwolle kultivieren. Oder dass wir uns für die Abwässer interessieren, die in der Textilproduktion in China in die Böden gelangen und mit Chemikalien belastet sind. Es gehört heute in den Verantwortungsbereich eines Kaufmanns, wie dort, wo er einkauft, produziert wird.

Was haben wir für ein *Say* in der globalisierten Welt? Die Otto Group ist ein großer Laden und kauft viele Millionen Produkte ein. Wir haben 5000 Lieferanten beziehungsweise produzierende Standorte, die diese Produkte für uns herstellen. Aus 5000 Fabriken oder noch mehr, wenn man die Sublieferanten dazuzählt, kommen diese Waren – und schon auf dieser ersten Stufe der Wirtschaft zerfasert die Kaufkraft sehr stark. Wenn Otto.de beispielsweise bei dem Produzenten X im chinesischen Perlflussdelta in erklecklicher Zahl Weiße Ware, d.h. Haushaltswaren, Waschmaschinen, Spülmaschinen und dergleichen, einkauft, sagen wir, im Jahr 100.000 Artikel Weiße Ware, dann sollte man meinen, man geht da hin und bekommt erst einmal den roten Teppich ausgerollt, wird zum Mittagessen eingeladen, und dann klopfen sie einem noch auf die Schulter und sagen, „komm doch bitte bald wieder“. Aber so ist es eben nicht. Weil diese 100.000 Artikel mich, bei diesem Lieferanten in China, nicht zu einem *First Class Customer* machen, sondern nur zu irgendeinem ‚unter ferner liefen‘. Denn die 100.000 Stück sind vielleicht drei Prozent seiner Produktionsmasse, das heißt er arbeitet eine Woche, und dann hat er unsere 100.000 Artikel im Container, und sie sind auf dem Weg nach Hamburg. 51 Wochen im Jahr arbeitet er für andere Kunden.

Jetzt kommt aber der Kunde Otto und sagt, „pass mal auf, du musst aber, wenn du für mich arbeitest, meinen *Code of Conduct* einhalten“. Zum einen bestehen die versandhandelsspezifischen Ansprüche – das ist sowieso immer schon kompliziert –, aber zum anderen ist hier unser Verhaltenskodex, zum Thema Arbeitsrecht, Arbeitsschutz, Mindestalter, Diskriminierungsfragen, *Health and Safety* usw. – alles, was bei uns verlangt wird: „Und wenn du das nicht tust, dann kaufen wir nicht mehr bei dir, dann gehen wir mit unserem 100.000er-Auftrag woanders hin.“ Dann haben wir ein Problem, denn wo finden wir einen anderen Lieferanten, der uns 100.000 Produkte dieser Qualität macht? Und der Hersteller ist in der Position sich zu sagen, „gut, den 100.000er-Auftrag kann ich mir notfalls von einem anderen Kunden sichern“. Mit anderen Worten, das Machtverhältnis zwischen Nachfrager und Lieferant ist nicht immer so eindeutig, dass der Nachfrager genau bestimmen kann, was der Lieferant zu tun hat, einfach weil seine Marktmacht so stark nicht ist.

4 Ausblick

Was wir in dieser Situation machen müssen, um trotzdem Einfluss zu bekommen, ist, Marktkräfte zu bündeln, und daran arbeiten wir intensiv, zum Beispiel indem wir eine Allianz bilden und gemeinsam, nicht nur als Otto, sondern zusammen mit H&M, C&A, Karstadt und so weiter, von dem Lieferanten verlangen, bestimmte Produktionsbedingungen einzuhalten. Dann sind wir nicht mehr nur mit einem oder zwei oder zehn Prozent beim Lieferanten wirksam, sondern vielleicht mit 20 oder 25 Prozent. Dieser Logik folgend haben wir schon Ende der 1990er damit angefangen, erste strategische oder horizontale Nachhaltigkeitsallianzen aufzubauen. Wir haben mittlerweile eine ganze Reihe solcher Allianzen; der Trend geht stark in diese Richtung, weil wir dadurch eine deutlich stärkere Rolle spielen können, etwa mit dem „Bündnis für nachhaltige Textilien“. Wir brauchen horizontale Allianzen im vorwettbewerblichen Bereich, wobei wir darauf achten müssen, nicht in kartellrechtliche Probleme zu geraten; marktrelevante Absprachen auf Kosten des Wettbewerbs dürfen natürlich nicht sein. Vorwettbewerblich heißt, dass der Produzent frei ist in seiner Preisbildung, aber eben nicht frei in der Art und Weise, wie er produziert, sodass wir zum Beispiel gemeinsam von ihm verlangen, dass keine Kinderarbeit beteiligt ist. Es gibt eine Initiative, die *amfori Business Social Compliance Initiative*, die mittlerweile 2000 Firmen bündelt, welche überall da, wo sie einkaufen, bestimmte Herstellungsbedingungen verpflichtend machen können. Dadurch entsteht eine gewisse Marktmacht, ein größeres Nachfragepotential. Am Ende geht es um das Durchsetzen von Ansprüchen, um den gleichen Standard und gleiche Methoden zur Überprüfung seiner Einhaltung. Obwohl wir mit 2000 Firmen in dieser Allianz sind, sind immer noch sehr viele unserer Hersteller exklusiv, das heißt zehntausende Fabriken weltweit, die nicht in diesem System sind, aber ebenfalls überprüft werden müssten. Doch wie überprüft man weltweit über 50.000 Fabriken, Produktionsstandorte in China, in Vietnam, in Indonesien, in Marokko, in Ägypten, in Kambodscha, in Indonesien, mittlerweile auch in Uganda, in Kenia, in Äthiopien, wo jetzt ebenfalls langsam eine Textilindustrie erblüht – wie stellen wir sicher, dass dieser Standard überall eingehalten wird?

Dahinter steht ein riesiger Apparat an Überprüfungstechnik. Die Ergebnisse kommen in eine gemeinsame Datenbank, und alle, die in dieser Allianz verbunden sind, können darin nachsehen, ob der Lieferant, bei dem sie eine Order platzieren, den Standard erfüllt, mäßig erfüllt oder gar nicht erfüllt, ob er Qualifizierungsmaßnahmen eingeleitet hat, damit er sie demnächst erfüllt usw. Das sind sehr anspruchsvolle und teure Maßnahmen; ein Audit kostet pro Tag etwa 1200 Euro, und in dieser Größenordnung sind es dann viele Millionen Euro, die den Einkaufswert von Textilien insgesamt mitbelasten. Das muss die Kundin oder der Kunde nachher bezahlen, insofern geht es am Ende wieder um den Preis.

Wir haben uns dieses Thema sehr zu eigen gemacht, weil wir wissen, dass es vor allem auch junge Leute anzieht. Es ist ein wertschöpfender Faktor. Aber es

ist nicht so, dass wir Nachhaltigkeit jetzt schon in alle unsere Abläufe integriert hätten. Wir sind im Moment mit Umweltschutzmaßnahmen noch *End of Pipe*, das heißt wenn der Job gemacht ist, kommen die Nachhaltigkeitsleute und sehen, was hinsichtlich Ressourcenverbrauch oder sonstigen Umweltaspekten nachträglich eingebracht werden kann. Nur ganz vereinzelt, für einzelne Produkte, können wir Wertschöpfungsketten bis zum Anfang zurückverfolgen. Das ist schon für zwei, drei Produkte aufwendig. Nimmt man gar eine Million Produkte, und um diese Größenordnung geht es ja, dann kann man sich vorstellen, welche Schwierigkeiten hier bevorstehen. Heute müssen wir einen Lieferanten auditiert haben, bevor wir bei ihm eine Order platzieren, insoweit wissen wir mittlerweile Bescheid. Das war vor zwanzig Jahren noch ganz anders. Aber dass wir wüssten, wer ihn beliefert oder an wen er womöglich Subaufträge vergibt, das ist ja auch gängige Praxis, da wird es schon schwierig.

Eine zentrale Problematik beim Thema Nachhaltigkeit sind die externalisierten Kosten. Das sind jene Kosten, die bei der Produktion eines Produktes entstehen, aber nicht mit dem Produkt über die Wertschöpfungskette an den Kunden weitergegeben werden – verschmutzte Böden, vergiftete Gewässer, belastete Luft. Sie bleiben stattdessen da, wo die Produktion stattgefunden hat; zum Beispiel wird ein durch die Produktion von Textilien chemisch verseuchter Fluss nicht gereinigt, sondern er bleibt verschmutzt und belastet die dortige Umwelt mit Entsorgungskosten, die das Produkt aber nicht abbildet. Um nachhaltiger zu produzieren, müssten wir die Produkte viel teuer machen, also die Kosten internalisieren und mit in die Wertschöpfung einrechnen. Das wäre ein Fortschritt. Dieser Weg ist allerdings verstellt, solange es kein *Level Playing Field*, keine entsprechenden politischen Vorgaben und Rahmensetzungen gibt, die für alle Unternehmen gleichermaßen gelten. Solange das nicht der Fall ist, operieren wir weiter in einem Markt, der von einem sehr scharfen Wettbewerb geprägt ist. Und die Regeln in diesem Wettbewerb sehen es nicht vor, dass man Kosten internalisiert. Sie zielen eher darauf, Kosten zu externalisieren, um den besten Preis zu erzielen. Insofern brauchen wir in der Tat stärkere Eingriffe in das System, damit die Akteure, die unternehmerisch tätig sein wollen, die Chance haben, sich nachhaltig zu verhalten. Die Umweltstiftung Michael Otto wie auch die Stiftung 2° setzen sich bewusst dafür ein, aus der Unternehmenswelt heraus Politik entsprechend zu adressieren und zu sagen: „Schafft vernünftige Rahmenbedingungen, sodass wir unsere Innovationskraft auch entwickeln und entsprechende Konzepte gestalten können“. Solche Initiativen sind es, die den Unterschied machen. Sie können die Rahmenbedingungen für wirtschaftliches Handeln in Richtung Klimaschutz und damit beispielsweise auch hinsichtlich der weltweiten Klimamigration positiv beeinflussen.

Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption

Clemens Knobloch

Zusammenfassung: Der Beitrag handelt von der forcierten Digitalisierung und Privatisierung des Bildungswesens, die durch Corona einen Legitimitätsschub erhalten haben. Das programmatische Schlagwort, Bildung müsse „zukunftsfähig“ gemacht werden, wird verstärkt durch den steten Hinweis, die anderen Länder seien in Sachen Digitalisierung schon viel weiter.

Abstract: The contribution focusses on the constantly growing pressure to digitalize and privatize public education which has received additional legitimacy by Corona. Other countries, so we are told daily in our media, are far ahead of us and will out-compete us if we don't double the pace of digitalization to make our schools and universities „fit for future“.

Keywords: Digitalisierung, Bildungswesen, Diversität, Vielfalt, Privatisierung, Zukunftsfähigkeit

[1] Auftakt

Anknüpfend an meinen Stichwort-Beitrag zum Jahrbuch für Pädagogik 2001 möchte ich versuchen, die seitherige Radikalisierung von Moral- und Angstopolitiken an einigen Beispielen zu illustrieren. Zwischen der Restutopie einer inklusiven und diskriminierungsfreien Welt, verkörpert von den Trägerschichten des „progressiven Neoliberalismus“, und den sozial disruptiven und radikal atomisierenden Praktiken des weltweiten Corona-Managements scheint es einen scharfen Gegensatz zu geben. Was zwischen beiden Seiten vermittelt, ist die auf breiter Front vorangetriebene Digitalisierung des gesamten Bildungswesens. Durch „Corona“ hat sie (vom Kindergarten bis zur Universität) den Schub und die einwandsimmune Legitimation erhalten, die ihr bisher noch fehlten. Die Digitalisierung des Bildungswesens wird die soziale Fragmentierung vorantreiben, die Inhalte den Internetkonzernen in die Hand geben und die pädagogischen Berufe marginalisieren und entwerten. Sie ist selbst ein disruptiver Prozess.

Moralaffine, gut ausgebildete und unternehmerische „Anywheres“, die ihre Arbeitskraft als Einzelkämpfer digital vermarkten, bilden so etwas wie

einen zum allgemeinen Programm erhobenen Sozialtypus. Das digitalisierte Bildungssystem wird diesen Typ propagieren und erzeugen. Der drohende Unterton in der allenthalben angekündigten „Neuen Normalität“ (*new normal*) ist unüberhörbar – und Symptom dafür, dass die neoliberalen Machteliten Geschmack an autoritären Notstandsregimes gefunden haben. Angesagt ist: Zukunftsfähigkeit.

Es lohnt in aller Regel, einen Blick in das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ (DWDS) zu werfen, wenn man den typischen Verwendungen und Umfeldern sprachlicher Ausdrücke auf die Spur kommen möchte. Das Adjektiv „zukunftsfähig“ beginnt seinen Siegeszug in den Zeitungen in den 1990er Jahren. Von dem hohen Frequenzniveau, das es nach 2000 erreicht hat, steigt es in den Jahren nach der Finanzkrise von 2008 bis heute weiter steil an in seiner Verwendungshäufigkeit. Und welches sind die Bereiche, die dringend „zukunftsfähig“ gemacht werden müssen? Auch hier hilft uns das DWDS gerne weiter. Sehr häufig verbindet sich das Adjektiv (prädikativ oder attributiv) mit den Substantiven: *Energiepolitik* (klar, wegen Atom- und Kohleausstieg), aber ebenfalls mit *Bildungssystem*, *Wissenschaftssystem*, *Gesundheitssystem*, *Geschäftsmodell*, *Arbeitsplätze*, um nur einige zu nennen. Kaum retten können wir uns vor der Zukunftsfähigkeit, wenn wir das Teilkorpus „Politische Reden bis 2020“ öffnen: *die NATO*, *die Schweinehaltung*, *die Landwirtschaft*, *die Chemie-industrie*, *die Schweiz*, *das Auswärtige Amt*, *unser Land*, *die Medienregulierung*, *die Bundesbahn*, kurz: So gut wie alles muss in Zukunft zukunftsfähig sein. Unter den Partnerwörtern, die sich gerne in der Umgebung der Zukunftsfähigkeit aufhalten, finden wir eine ganze Reihe der Hochwertadjektive, die in allen politischen Reden zu den üblichen Verdächtigen gerechnet werden können: *nachhaltig*, *innovativ*, *attraktiv*, *modern*, *gerecht*, *effizient*, *kreativ*, *wettbewerbsfähig*, *digital* etc.

Klar: Was zukunftsfähig gemacht werden muss, das hat keine Zukunft, wenn es so bleibt, wie es ist. Die programmatische Verwendung des Ausdrucks bringt uns also an die diskursiven Punkte, an denen politische, wirtschaftliche und mediale Meinungseliten Handlungsbedarf ausmachen und signalisieren.

Einschlägige Themenfelder erkennt man daran, dass sie von den strategischen Akteuren des jeweiligen Felds „okkasionalistisch“ bearbeitet werden. Das heißt, sobald ein Problem auftaucht und als Problem öffentlich identifiziert ist, bringen sie sich selbst als einzige (eben zukunftsfähige) Lösung ins Spiel. Diskursiv allgegenwärtig ist derzeit das umfassende Digitalisierungsprogramm, es kommt nahezu automatisch ins Spiel, sobald irgendetwas „wegen Corona“ geht, nicht geht, neu oder anders geordnet werden soll. Ob es sich dabei um Kitas, Schulen oder Universitäten, um Gesundheitsämter, öffentliche Verwaltungen oder Corona-Apps, wirtschaftliche Produktion oder Handel handelt, ist zunächst gleichgültig. Alles verschafft den Digitalisierungsakteuren einen Schub.

[2] Die Zukunft ist digital

Zum automatisch abrufbaren diskursiven Hintergrund der digitalen Euphorie gehört der Komplex der globalen Standortkonkurrenz. Allenthalben hören wir den mahnenden Satz, dass andere Länder bereits „weiter“ sind mit der Digitalisierung, dass Deutschland „zurück“ liegt und möglichst rasch „aufholen“ muss, wenn das Land auch weiterhin in der Oberliga mitspielen möchte. Ob es um 5G, Bildung, Elektromobilität, fahrerlose Fahrzeuge oder was auch immer geht, stets lässt sich ein Mobilisierungseffekt erzielen, wenn man eigene „Rückstände“ konstatiert. Gerne beschworen wird die Gefahr, von anderen „abhängig“ zu werden (womöglich gar: von China!). Das zeigt an, wie gründlich Zukunftsfragen öffentlich im Modus der verschärften Standortkonkurrenz ausgetragen werden. Globalisierung und Standortkonkurrenz sind Vorder- und Rückseite derselben Medaille, und im Coronakontext kann man täglich beobachten, wie der (nationale, europäische, westliche, globale ...) Zusammenhalt just dann lauthals beschworen wird, wenn es um Startvorteile für die eigene Wir-Gruppe geht. Die nationalen Impfkampagnen bieten da reichhaltiges Anschauungsmaterial.

Dass „Corona“ gegenwärtig als unwiderstehlicher Attraktor für „Weil“-Motive zur Verfügung steht, merkt man vor allem an den absurden Rändern des Geschehens: „Wegen Corona“ geschlossen sind vielfach Archive und Bibliotheken, deren Publikumsverkehr sich mühelos kontaktfrei organisieren ließe. Wer über hinreichende zusätzliche Machtressourcen verfügt, der schafft es offenbar, Strafverfahren (über die Verjährungsgrenze hinaus) zu verschieben, weil den Zeugen etc. die Anreise gesundheitlich nicht zugemutet werden kann – wegen Corona. So geschehen in mehreren Cum-Ex-Prozessen, aber nicht nur da. Corona taugt als Weil-Motiv an allen Fronten, weil es einwandsimmun und auf jeden Fall lebensrettend konnotiert. Wer heute nicht wegfährt, zu Hause arbeitet, keine Bibliotheken besucht und bei Amazon bestellt, der hat definitiv bereits der einen oder anderen Großmutter das Leben gerettet. Die Großväter erwähnen wir aus Gründen der ausgleichenden Gerechtigkeit lieber gar nicht.

Aber kommen wir von den „Weil“-Motiven zu den „Um-zu“-Motiven, denn um diese geht es bei der Digitalisierung. „Weil“-Motive zeigen nach rückwärts auf die gesellschaftlich etablierten Tatsachen, und „Um-zu“-Motive zeigen nach vorwärts auf das, was als zukünftig erstrebenswert etabliert ist. Und nur da funktioniert der Digitalisierungs-Hype. Die faktische Ausschaltung der öffentlichen Schulen, die im allgemeinen Glauben der Mittelschichten Zukunftschancen verteilen und verwalten, lenkt die Aufmerksamkeit der ehrgeizigen Mittelschichteltern auf den nächst-verfügbaren Ersatz, und das sind naturgemäß die digitalen Anbieter. Und bei denen haben die privaten die Nase vorn. Ergo versuchen die öffentlichen Schulen krampfhaft, ihr „Digitalisierungsdefizit“ aufzuholen und auszugleichen, und bestätigen damit nolens volens den Rückstand der öffentlichen Bildung. Digitalisierung heißt dann im ersten Schritt: Privatisierung,

und im zweiten: Digitalisierung der öffentlichen Bildung, damit sie „mithalten“ kann. Die täglichen Pressemeldungen über von den Schulämtern nicht abgerufene staatliche Digitalisierungsmittel überzeugen dann auch den Begriffsstutzigsten davon, dass die öffentlichen Schulen hoffnungslos zurückliegen – und eben nicht zukunftsfähig sind.

Die kampagnenartige Präsenz der Digitalisierungsmafia im alltäglichen Orientierungsraum des Einzelnen ist erdrückend. Wiewohl Medizinerinnen die öffentliche Werbung untersagt ist, sind die Städte voll mit Tafeln, auf denen suggestiv gefragt wird, warum der nächste Arzt noch immer 10 Straßen entfernt ist statt nur einen Mausklick. Die Verlagerung der Sprechstunden ins Netz verspricht nicht nur einen lukrativen Markt für Medizinanbieter, sie verspricht auch eine Flut von Gesundheitsdaten, die gewinnbringend weiterverwertet werden können.

Besonders aggressiv und im Gewand medialer Berichterstattung wird die Propaganda für digitale Coronatest- und Impfpässe vorgetragen. Ein Musterbeispiel ist Geinitz (2020): Der Autor zitiert als Experten einen Informatikprofessor mit Äußerungen wie den folgenden: „Der analog organisierte Staat hat versagt, und wir zahlen dafür mit unserer Gesundheit“. Und: „Wäre das Gesundheitswesen so weit digitalisiert, wie es längst möglich wäre, hätten wir die Pandemie viel besser im Griff.“ Dann folgen die unvermeidlichen Hinweise auf Nachbarländer, die in Sachen elektronischer Verknüpfung medizinischer Akteure bereits „viel weiter“ sind. Vergleicht man dann bang deren „Erfolge“ bei der Bekämpfung und Eindämmung der Pandemie, stellt man fest: Ihre Daten sind keineswegs besser als die Deutschen. Die Verbindung von „deutschen Rückständen“ und Digitalisierung als Lösung aller Probleme mag postfaktisch sein, in den liberalen Zeitungen ist sie unschlagbar und geht immer. Dass medizinische Verpunktung, Verdattung und Vernetzung wohl die Datenkranken ernähren, aber im wirklichen Leben keine Infektion verhindern können (wie denn auch?), ist evident, klingt aber vor dem Hintergrund der digitalen Selbstermächtigung ein wenig hilflos. Wohl darum, weil niemand zu sagen wagt, dass der digitale Kaiser splinternackt ist. Im Gesundheitswesen ebenso wie im Bildungssystem.

Und was die digitalen Erziehungseinrichtungen betrifft, so hören wir vor allem das Selbstverständliche niemals und nirgends: Das Internet ist psychologisch auf Zerstreuung und Ablenkung angelegt. Wer gerade am Punkt A angekommen ist, wird unweigerlich in Sekundenbruchteilen zu Punkt B weiterverführt, von da zu Punkt C, D, E etc. Wer eine solche hoch systematisierte und verwissenschaftlichte Distraktionslogik in der Kindererziehung einsetzt, der sollte sich über ADHS nicht wundern. Er sollte sich aber wahrhaftig wundern, wenn irgendjemand unter den Bedingungen der Internetpädagogik lernen sollte, konzentriert und systematisch ein Problem zu lösen. Das geht nämlich nur, wenn man das Internet abschaltet.

Von der massiv vorgetragenen Digitalisierungskampagne lernen wir das erforderliche Maß von „Fortschrittsfatalismus“. Wir werden sie bekommen, ob

wir wollen oder nicht, und es wird keinen Punkt mehr geben, an dem sie uns nicht überwacht, kontrolliert, erzieht, lenkt. Vor allen Objekten, die das Adjektivattribut „smart“ mitführen, kann nur gewarnt werden: die digitale Dystopie posiert als Lösung aller Probleme.

[3] Die Zukunft ist divers

Zur massendemokratischen Erfolgskultur der Marktgesellschaft (vgl. Neckel 2008) gehört ein gut etabliertes *double bind*, das mit dem diskursiven Status des Opfers, des Stigmatisierten verbunden ist. Die hochbegabten Kinder und Jugendlichen, die uns in den Medien begegnen, verfügen durchweg über ADHS, Autismus, Dyskalkulie oder wenigstens Leserechtschreibschwächen. Allen voran Greta Thunberg (Depressionen plus Asperger-Syndrom!). Diese Hochbegabten (oder wohl meist: ihre erwachsenen Mentoren) haben früh verstanden, dass ein gepflegtes Stigma aufmerksamkeitspolitisch Türen öffnet. In der Massenkultur ist das Modell seit langem etabliert: Rapper und Hiphop-Stars haben gefälligst aus dem Milieu der Benachteiligten, der Slums, der Semilegalität zu kommen (oder zumindest dieses Image von sich zu etablieren).

Zum *double bind* der Konstellation gehört, dass im Klima des allgemeinen Erfolgszwangs der Opferstatus seine Träger einerseits mit „Modellen legitimen Scheiterns“ versorgt (Günther 2013), dass eben dieser Status zugleich aber auch eine selektive Erfolgsressource für den Einzelnen ist. Wer nicht reüssiert, weil er einer Opfer- oder Stigmagruppe zugerechnet wird, der weiß, warum er nicht reüssiert, warum er den Job, die Wohnung, die Anerkennung, den Erfolg nicht bekommt. Das kann er auch kommunizieren. Wer aber reüssiert, *obwohl* er krank, stigmatisiert, diskriminiert etc. ist, der hat doppelt gewonnen. Zu den paradoxen Wirkungen dieser Konstellation gehört ein blühender Wettbewerb um Stigma- und Opferstatus, weil einschlägige Zugehörigkeiten Aufmerksamkeit organisieren und die Unterstützung einer liberalen Öffentlichkeit konditionieren, die „Diversität“ und „Inklusion“ als Höchstwerte auf ihre Fahnen geschrieben hat. Und im zweiten Schritt entsteht bei den Nutznießern der Opferkonstellation ein lebhaftes Interesse an der Erhaltung ihrer Stigmata, die sich unter der Hand in Erfolgs- und Aufmerksamkeitsressourcen verwandelt haben, freilich nicht für die gesamte *community*, aber für einzelne pfffige Vertreter – und all das, wiewohl es doch eigentlich darum gehen sollte, dass alle die gleichen Erfolgschancen haben! Bereits in den Anfängen der Anti-Korrektheits-Bewegung war zu beobachten, dass gerade die erfolgreichen Meinungsmacher mit aller Kraft versucht haben, sich als Opfer politisch korrekten Moralterrors darzustellen. Die vermeintlichen Kämpfer gegen den Opferkult erkennen eben diesen an, indem ihnen selbst auch nichts anderes (oder gar: besseres) einfällt, als auch sich selbst als Opfer zu stilisieren und zu vermarkten.

Jüngst haben 70 besorgte Wissenschaftler ein „Netzwerk Wissenschaftsfreiheit“ gegründet, um gegen die akademischen Zwänge zu politisch korrekten Themen, Werten, Teilnehmern, gegen die sogenannte linke „Cancel Culture“ (namentlich, aber nicht nur in den Human- und Sozialwissenschaften) zu protestieren. Die besteht beispielsweise darin, dass Studierende und Lehrende lautstark protestiert haben, als in Siegen der AfD-Politiker Marc Jongen und der nationale „Deutschland-schafft-sich-ab“-Sozialdemokrat Thilo Sarrazin als Redner zu einem philosophischen Seminar über Meinungsfreiheit geladen waren. Das kann man auch als „lebendige Demokratie“ an der Hochschule kodieren. Aber das ist ein anderes Thema. Hier geht es darum, dass die neu gegründete Gemeinschaft der Kämpfer für Wissenschaftsfreiheit sich eben nicht als Kämpfer-, sondern als Opfergemeinschaft konstituiert. Und damit erkennt sie an, was zu bekämpfen sie angetreten ist. Dass nämlich allein der Opferstatus (mehr oder weniger) kompakte Akteure im Feld der öffentlichen Meinung legitimiert und als Akteure aufwertet. Da hat sich also seit den Tagen der Debatten um politische Korrektheit nur wenig getan. Ein diskursives Muster kann dann als durchgesetzt gelten, wenn sich auch diejenigen seiner bedienen, die vorgeben, gegen es zu kämpfen. Der einschlägige Motivmix ist „rein“ zu beobachten, wenn sich z. B. die Politologin Ulrike Ackermann, nach eigener Aussage „einzige Freiheitsforscherin in Deutschland“ und Mitgründerin des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit, im gleichen Text über die „Selbstviktimisierung“ der linken Identitätspolitik klagt und die Mitglieder des Netzwerks Wissenschaftsfreiheit als Opfer der grassierenden „Cancel Culture“ inszeniert (vgl. hierzu Püschel 2021). Wenn das keine Selbstviktimisierung ist!

Das Schönste freilich an der erfolgs- und aufmerksamkeitpolitischen Kapitalisierung des Opferstatus' ist der Umstand, dass diese Ressource keineswegs nur von den Opfergruppen selbst in Anspruch genommen werden kann. Sie taugt vielmehr gerade zur Selbstermächtigung derjenigen, die „für“ diese Gruppen, „in ihrem Namen“ sprechen. Der demonstrative Einsatz für anerkannt schwache und benachteiligte Gruppen schließt paradoxerweise gerade die zu einer „Gemeinschaft der Guten“ zusammen, die selbst gut ausgebildete Besserverdiener sind (vgl. Knobloch 2020).

Im Windschatten dieser medial hoch dramatisierten und moralisierten Debatten finden hingegen die eigentlichen Revolutionen des Wissenschaftssystems statt, das Zug um Zug an die großen Wirtschaftsakteure und Wissensverwerter ausgeliefert wird (vgl. Kreiß 2020; Thiel 2020). Sehr beliebt ist das Modell der Anfinanzierung von Professuren durch Konzernstiftungen. Die müssen später in die öffentliche Finanzierung übernommen werden, der Einfluss der Konzerne bleibt aber erhalten. Zu den Spitzenreitern in diesem Feld gehört die TU München, die sich 20 Wirtschaftsprofessuren von Lidl und ein Ethik-Institut (jawohl) von Facebook anfinanzieren lässt. Abmachungen und Forschungsergebnisse bleiben immer öfter geheim. Sie werden bereits für die Privatverwertung produziert, wiewohl sie öffentlich finanziert sind. In solchen Kontexten hilft der

Zurechnungsattraktor „Datenschutz“ ganz ungemein, selbst bei Facebook! Die wissenschaftliche Selbstrekrutierung wird unterlaufen, indem die Geldgeber zunehmend über Projekt- und Institutsleitungen bestimmen. Thiel (2020) berichtet (unter Berufung auf Kreiß 2020), das Tübinger „Cyber Valley“ sei zu 90 % staatlich finanziert, die Schlüssel- und Leitungspositionen seien aber von Vertretern der Konzerne besetzt (darunter zwei, die auf der Gehaltsliste von Amazon stehen). Woran man sieht, dass Amazon weit mehr kann als bloß weltweit Steuern vermeiden, er hat auch Zugriff auf die von uns gezahlten Steuern.

Anderswo ist man mit der „Freiheit“ bei der Verwertung der Wissenschaften bereits weiter: Die britische Universität Leicester ist dabei, kritische Studiengänge („Critical Management Studies“ oder „Political Economy“) ganz zu schließen und die Lehrenden zu entlassen, was aber, merkwürdig genug, gar nicht der „Cancel Culture“ zugerechnet wird. Das macht man natürlich „wegen Corona“ – und weil der Brexit die Zahl der Studierenden aus den EU-Ländern wohl verringern wird, weil die jetzt richtig zur Kasse gebeten werden.

[4] Die Zukunft ist disruptiv

Die Diversität ist das moralische Zuckerbrot, die Disruption ist die ökonomische Peitsche. Zu den wirklich markanten diskursiven Verschiebungen der letzten zwei Jahrzehnte gehört die (von Naomi Klein 2007 als „Schockstrategie“ auf den Begriff gebrachte) Umstellung der Kapital- und Finanzmarktelite (und ihrer politischen Galionsfiguren) auf aktive und aggressive Denormalisierung der gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse, wo immer das Aufkommen von organisierter kompakter Gegenmacht im Keim erstickt werden soll. Naomi Kleins Test- und Paradefall der Schockstrategie ist die in Chile in den 1970er Jahren installierte Pinochet-Diktatur. Der liberal-globalistische Ponyhof, in dem es grundsätzlich allen besser ging, wenn es den globalen Akteuren besser ging, mutierte im Laufe weniger Jahre zum Haifischbecken. Wer auch in der globalen ausnahmestaatlichen Coronapolitik die Züge der Schockstrategie zu erkennen glaubt (und zwar einer Politik der standortnational konkurrierenden Denormalisierungen!), der gilt den liberalen Medien als unbelehrbarer und vom Diskurs auszuschließender „Verschwörungstheoretiker“. Man sollte freilich nicht vergessen, dass sich dieses Etikett schon zuzieht, wer als Wissenschaftler den staatlich approbierten und offiziellen Virologen und Epidemiologen zu widersprechen wagt.

Hier sind nur einige phänographische Notizen zu diesem Komplex möglich: Ausnahmestaatlich verordnete Denormalisierung weiter Bereiche der Gesellschaft (Bildung, Kultur, Sport, Gastronomie, Einzelhandel, Tourismus....) haben bislang keine nennenswerte Opposition gegen die Corona-Angstregimes hervorgebracht. Bei den massiv betroffenen Gruppen und Schichten herrscht eine Art Angststarre, die mit einer Fülle (angekündigter und gezahlter) staatlicher Hilfen von Mal zu

Mal verlängert wird. Für das medio-politische Zeit- und Zukunftsmanagement ist charakteristisch, dass im Laufe des letzten Jahres die Parolen transformiert worden sind: Von „Wir müssen ein paar Wochen die Zähne zusammenbeißen“ bis zum neuerdings vorherrschenden „Ein Zurück zur alten Normalität wird es nicht geben“ (vgl. hierzu kRR 79/2020; Link 2018). Gleichzeitig häufen sich die Anzeichen massiver gesellschaftlicher Entkopplungsprozesse: Milliardengewinne sammeln sich in nie gekanntem Tempo bei den US-amerikanischen globalen Digitalisierungsakteuren (Amazon, Microsoft etc.), im gleichen Tempo wachsen die öffentlichen Schulden durch die staatlichen Hilfs- und Rettungsmaßnahmen. Die Börsenkurse taumeln von einem Höchststand zum nächsten, und für den großen Rest der Bevölkerung werden die Aussichten immer prekärer.

Die Rede von „Lockerungen“ und „Privilegien“, wo es um die Wiederherstellung verfassungsmäßiger Rechte geht, ist insofern verräterisch, als sie implizit bereits ratifiziert, dass der Ausnahmezustand zur „Neuen Normalität“ geworden ist. Auch der Ausnahmezustand inszeniert sich konsequent im Modus der Standortkonkurrenz. Zwischen Städten, Bundesländern und EU-Mitgliedern schießt jeder auf die Zahlen und „Erfolge“ des anderen; gedisst wird (siehe: Schweden), wer nicht hart durchgreift, sondern auf die Erhaltung verfassungsmäßiger Rechte achtet. Zugleich schaut man neidisch nach China und Korea, wo man mit militärischer Härte schöne „Erfolge“ im Kampf gegen die Pandemie erzielt hat, betont aber einstweilen hochherzig und überlegen, dass so etwas „bei uns“ nicht möglich wäre. Dazu passt die zeitgleiche Intensivierung geopolitischer West- und Demokratiepropaganda, getragen vor allem von den Netzwerken der „Atlantiker“ in den Mainstream-Zeitungen (vgl. Krüger 2016, S. 90–101), die nach Trumps Rückzugsgefechten „den Westen“ und seine militärisch-ökonomische Vorherrschaft wieder herstellen wollen. Mittlerweile lautet das nach „Corona“ zweithäufigste Wort in den Nachrichtenendungen: „Nawalny“. Intensive Kampagnen gegen Länder, die „unsere Werte“ nicht teilen (Russland, China, Weißrussland...) unterstreichen den erneuerten westlichen Hegemonieanspruch.

Wo freilich die Krisen sich häufen, da ist auch die Rede von der „Krise als Chance“ nicht weit. Die neoliberale Maxime: „Never waste a good crisis“ ratifiziert, dass Krisen Anlass und Gelegenheit bieten, Machträume zu erweitern und die Pflöcke weiter vorne neu einzuschlagen – insbesondere dann, wenn es keine organisierte Gegenmacht gibt. Der notorisch kolportierte Wunsch, „aus der Krise gestärkt hervorzugehen“, ist lediglich eine euphemistische Version dieses Prinzips.

[5] Die Zukunft der liberalen Medien ist pädagogisch, moralisierend und gemeinschaftsbildend

Das Gegenstück zur Privatisierung, Digitalisierung und pädagogischen Entmachtung des öffentlichen Bildungswesens ist die umfassende Pädagogisierung

der liberalen Leitmedien, der öffentlich-rechtlichen wie der privaten. Sie übernehmen aus freien Stücken die vakante Rolle der moralischen Erziehung des Publikums. Exemplarisch für diesen Prozess nenne ich einige (sagen wir) Reformen, denen das Informationsprogramm von WDR 5 (der Informationswelle des WDR-Rundfunks) zum 1. Januar 2021 unterzogen worden ist. Beginnen wir mit der Selbstbeschreibung der WDR-Seiten. Da lesen wir über den neuen WDR 5, dass auch „weiterhin aktuelle Informationen“ vermittelt werden sollen, was uns bereits misstrauisch stimmt. Was sollte der Informationskanal auch anders deklarieren? Regelrecht unruhig werden wir dann bei der Absichtserklärung, dass man „dabei aber auch noch stärker als bisher einzelne Themen vertiefen“ möchte. Regelrechte Panik dürfte dann bei versierten Mediennutzern ausbrechen, wenn sie erfahren, dass „auch vermehrt lösungsorientierte Ansätze im Sinne des konstruktiven Journalismus“ ins Spiel kommen sollen. Wir hingegen legen Wert auf die Tatsache, dass der „konstruktive Journalismus“ auf der WDR-Seite nicht in Anführungszeichen steht. Man übersetzt sich diesen Euphemismus wohl am besten mit „Propaganda“. Die Bezeichnung indiziert zweifelsfrei, dass Kritiker des „konstruktiven Journalismus“ wohl definitiv „destruktiv“ operieren. Weit und breit keine Spur von der ehemals so gefeierten Aufgabe der öffentlich-rechtlichen Medien, den Mächtigen kritisch auf die Finger zu schauen (wenn nicht zu hauen).

Übersetzen wir uns nunmehr den euphemistischen Newspeak des WDR in eine nüchterne Beschreibung der neuen Praxis auf dem Informationskanal WDR 5. Ersatzlos gestrichen sind die „Funkhausgespräche“, das wohl mit Abstand anspruchsvollste und intellektuell analytischste Format der Welle, bei dem einmal wöchentlich hoch kontrovers und (meistens) hoch kompetent mit „Experten“ und mit Laienpublikum über aktuelle Themen gestritten wurde. Das passt offenbar nicht mehr in den neuen Zeitgeist. Das „Zeitzeichen“, ein historiographisches Format, das in den letzten Jahren bereits bis an die Grenzen der Boulevardisierung zerdehnt worden war, soll zwar fortgesetzt werden, aber da der NDR sich aus dem Format zurückgezogen hat, gilt es insgesamt als gefährdet. Das „Philosophische Radio“, ein genuin bildungsbürgerliches Format mit wechselnden Themen und Teilnehmern, wird von der *pole position* am Freitagabend auf den Montagabend verschoben, wo es dann, mangels Quote, vermutlich alsbald beerdigt werden kann. Gut, die „Polit-WG“ war bereits so heruntergekommen, dass sie einem liberal leicht modernisierten Stammtisch ähnelte, und man auf sie auch ganz gut verzichten kann. Das sind die substantiellen Verluste, die allein ausreichen sollten für eine Initiative, die anregen könnte, die Rundfunkgebühren einstweilen auf ein demokratisch verwaltetes Treuhandkonto zu überweisen, das über Bedingungen ihrer Auszahlung an die öffentlich-rechtlichen Anstalten verhandeln kann.

Allein, diese Streichungen bei allen Formaten, die auch nur halbwegs „reflexionslastig“ sind, wirken harmlos, wenn man sie vergleicht mit dem Umbau, den der WDR 5 den etablierten Nachrichtenformaten hat angedeihen lassen.

Die nämlich erkennt man gar nicht wieder. Wo bisher schriftsprachlich redigierte Nachrichten, vorbereitete Kommentare und Hintergrundberichte dominant gesendet wurden, haben wir nun zum Auftakt ein paar aus dem Zusammenhang gerissene O-Töne. Der Tenor von „Mittagsecho“ und „Echo des Tages“ lautet nunmehr: auf keinen Fall irgendwelche „konzeptuell schriftlichen“ Texte. Stattdessen hören wir in der Rubrik „Reporter“, wie ein Rundfunkjournalist einen anderen live befragt, was er erlebt hat und wie er sich fühlt. Man duzt sich selbstverständlich. Das suggeriert unwiderstehlich, dass die Redaktion eine „Gemeinschaft der Guten“ (und in der Regel höchst betroffen von den schlimmen Ereignissen!) ist. Das mediale Wir ist hoch inklusiv und wird durch demonstrative Nähesignale (wie das Duzen, personale und regionale *links*) unterstrichen. Der Informationsanteil der *slots* geht gegen Null, der Moral-, Betroffenheits- und Pädagogik-Anteil geht gegen 100.

Erklärungsbedürftig ist der Ausdruck „konzeptionell schriftlich“. Denkt man an eine klassische Nachrichtensendung in Rundfunk und Fernsehen zurück, dann bestanden deren *items* darin, dass ein Sprecher, Reporter, Kommentator Texte verlesen hat, die schriftlich vorbereitet und informationell verdichtet waren. Auch das hat selbstverständlich Nachteile, das soll man keineswegs verheimlichen. Schriftsprachlich verdichtete Texte können ebenfalls manipulativ und strategisch organisiert sein, und sie sind es auch in der Regel. Die nunmehr alles dominierende „konzeptionelle Mündlichkeit“ ist aber manipulativ viel tückischer. Sie suggeriert Unmittelbarkeit, Authentizität, Erlebnissnähe, Beteiligung – alles „Tugenden“, die einer nüchternen Information und Hintergrundanalyse vehement entgegenstehen. Wer etwas verstehen will, sollte sich darauf einstellen, dass er im Distanzmodus operieren und spontane moralische Reaktionen ausklammern muss. Der Nähe- und Betroffenheitsjournalismus geht hingegen davon aus, dass die moralische Beurteilung des Geschehens längst feststeht und bloß noch medial bebildert und mit verbindlichen sprachlichen Formeln versehen werden muss. Und wer seine Murmeln beisammen hat, der wird sich alsbald fragen, warum er eigentlich erfahren und wissen muss, was „Jennifer“ fühlt, wenn sie mit Betroffenen des Anschlags von Hanau oder der Corona-Taskforce des Gesundheitsamtes von XYZ spricht.

In ihrer Gesamtheit verkörpern die WDR-Reformen eine finstere Entschlossenheit, das öffentlich-rechtliche Medienpublikum zu infantilisieren, zu erziehen und in die Gemeinschaft der Guten zu inkludieren. Der Kritik- und Kontrollauftrag der Medien gegenüber der politischen Macht ist völlig in den Hintergrund gerückt. Sie begleiten und flankieren die Exekutive und achten darauf, dass Keime und Ansätze für demokratische Gegenmacht erstickt werden – mit Hilfe des bewährten und allgegenwärtigen Reservoirs von Kontaminationsbegriffen: Rassismus, Antisemitismus, Verschwörungstheorie. Gelegentlich simuliert die Abfolge eines Pro- und eines Kontra-Kommentars die Existenz von Meinungsvielfalt nach dem Vorbild der *Social media* durch „likes“ und „don't likes“.

Konzeptionell schriftliche Texte zeichnen sich dadurch aus, dass sie nicht primäre den Einzelnen als moralisches Subjekt adressieren, sondern dass sie sich an einen „verallgemeinerten Anderen“ richten, an das Medienpublikum als demokratische und kompetente Instanz. Die konzeptionell mündliche Nähekommunikation, die mittlerweile alles überwuchert im WDR, zwingt uns in die Rolle des moralisch Belehrteten, des Unmündigen, dem die „Likes“ vorgezeichnet werden, die er benötigt, um auch weiterhin einem guten Wir zugerechnet zu werden.

[6] Schluss

Politisch rückt die Mitte in der Krise enger zusammen und schart sich um die ausnahmestaatlichen Regelungen, und das, obwohl ihre Parlamentarier seit gut einem Jahr nichts Nennenswertes mehr zu sagen haben. Die Linkspartei scheint weitgehend eingemeindet in den hegemonialen Block, und erst mit der allmählich aufkommenden Wahlkampfstimmung werden wieder mehr symbolische Selbstabgrenzungen innerhalb der Mitte inszeniert. Im „Außen“ des hegemonialen Blocks gibt es, wenn man den Leitmedien Glauben schenkt, ein wüstes Agglomerat von Verschwörungstheoretikern, Impfgegnern, Coronaleugnern, Rassisten, Rechts- und Linksextremen, das durch eben diese Liste von Kontaminationsbegriffen zusammengehalten (und für jeden aufgeklärten Menschen „unberührbar“ gemacht) wird. Die AfD, in den Parlamenten als „outlaw“ etabliert, artikuliert Opposition, mit der dort üblichen Mischung aus gezielter Provokation, vorsichtigem Zurückrudern und inszenierter programmatischer Seriosität.

Wir anderen haben dann wohl in Zukunft die Wahl zwischen Herrn Spahn, Herrn Lauterbach und Herrn Söder, die intensiv darum konkurrieren werden, wer welcher gesellschaftlichen Gruppe mehr sektorielle Restnormalität für die Zukunft in Aussicht stellen kann.

Literaturverzeichnis

- Geinitz, Christian (2021): „Der analoge Staat hat versagt“. Elektronische Test- und Impfpässe helfen gegen Corona. Deutschland hat keine. In: FAZ vom 17. Februar 2021, S. 16.
- Günther, Klaus (2013): „Ein Modell legitimen Scheiterns. Der Kampf um Anerkennung als Opfer“. In: Honneth, Axel/Lindemann, Ophelia/Voswinkel, Stephan (Hrsg.): Strukturwandel der Anerkennung. Paradoxien sozialer Integration in der Gegenwart. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 185–248.
- Klein, Naomi (2007): Die Schockstrategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt/M.: Fischer.
- Knobloch, Clemens (2020): „Die Figur des Opfers und ihre Transformation im politischen Diskurs der Gegenwart“. In: Zeitschrift für Politik 67, H. 4., S. 455–472.
- Kreiß, Christian (2020): „Gekaufte Wissenschaft“. Wie uns manipulierte Hochschulforschung schadet, und was wir dagegen tun können. Hamburg: Tradition.

- kRR (79/2020): Jenseits von Corona: Welche Neue Normalität? (= Heft 79/2020 der Zeitschrift kultuRRevolution, H. 79. Heim, Tino/Knobloch, Clemens/Link, Jürgen/Parr, Rolf (Hrsg.)).
- Krüger, Uwe (2016): *Mainstream. Warum wir den Medien nicht mehr trauen*. München: Beck.
- Link, Jürgen (2018): *Normalismus und Antagonismus in der Postmoderne*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Neckel, Sighard (2008): *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt/M.: Campus.
- Püschel, Marc (2021): „In die Dummheit gesiegt“. In: *Junge Welt* vom 17. Februar 2021, S. 12.
- Thiel, Thomas (2020): „Erkenntnisse werden bei Bestellung prompt geliefert“. In: *FAZ* vom 25. November 2020.

Resilienz und Digitalisierung

Katharina Dutz, Niko Paech

Zusammenfassung: Im vorliegenden Beitrag wird auf das Problem der Vulnerabilität moderner Wohlstandsarchitekturen eingegangen. Dabei wird insbesondere die Rolle der Digitalisierung in den Blick genommen. Die Corona-Pandemie ist in mehrfacher Weise eine Krise der Digitalisierung. Damit eine Epidemie in einer chinesischen Stadt zu einer Pandemie reifen konnte, bedurfte es eines Netzes weltweiter und hochfrequenter Austauschbeziehungen, nicht nur den Güter-, sondern vor allem den Personenverkehr betreffend. Genau dies wäre ohne die digitale Wende nicht denkbar. Weiterhin führt die Digitalisierung zu einer Deformierung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie deren Bildungschancen. Digitale Anwendungen verdrängen und verhindern jene Kompetenzen, die für eine zukunftsfähige Gesellschaft unabdingbar sind. In näherer Zukunft könnte sich herausstellen, dass die verheerendste aller Corona-Wirkungen darin bestanden haben wird, im Dienst vermeintlicher Krisenbewältigung einen Digitalisierungsschub befördert zu haben, dem die menschliche Zivilisation nicht gewachsen sein konnte. Daran anknüpfend werden einige Orientierungen für ein reduktives Umsteuerungsprogramm genannt.

Abstract: The present article deals with the problem of the vulnerability of modern affluence architectures. In doing so, the role of digitization is particularly considered. The corona pandemic is a digitization crisis in several ways. In order for an epidemic in a Chinese city to mature into a pandemic, a network of worldwide and high-frequency exchange relationships was required, not only in terms of goods but especially of people. This is exactly what would be inconceivable without the digital turnaround. Furthermore, digitization leads to a deformation of the development of children and young people and their educational opportunities. Digital applications displace and prevent those skills that are essential for a sustainable society. In retrospect it could turn out that the most devastating of all corona effects will have been to have promoted a digitalisation boost in the service of supposed crisis management, which human civilization was not able to cope with. Following on from this, some orientations for a reductive reversal program are given.

Keywords: Vulnerabilität, Nachhaltigkeit, Digitalisierung, Bildung, Postwachstumsökonomie

„Wir waren jene, die wussten, aber nicht verstanden, voller Informationen, aber ohne Erkenntnis, randvoll mit Wissen, aber mager an Erfahrung. So gingen wir, von uns selbst nicht aufgehalten.“ (Roger Willemsen 2015)

1 Das neue Krisenzeitalter

Nicht erst die Corona-Krise, sondern schon das „Peak Oil“- und „Peak-Everything“-Syndrom, erst recht aber das Platzen der New-Economy-Blase und der Lehman-Brothers-Crash haben den Nachhaltigkeitsdiskurs jenseits ökologischer Belange um einen neuen Aspekt erweitert: Resilienz als Fähigkeit eines sozialen, ökonomischen, technischen Systems oder auch eines Individuums, (externe) Störungen zu verarbeiten, ohne die Überlebens- und originäre Funktionsfähigkeit zu verlieren.

Gegenwärtige Eskalationen decken einen lange vernachlässigten Zielkonflikt auf, nämlich zwischen betriebswirtschaftlicher Effizienz, einmündend in volkswirtschaftliches Wachstum, auf der einen und Resilienz auf der anderen Seite. Denn genau jene Entwicklungen, welche die immense Wohlstandsexpansion ermöglichten, haben eine störanfällige Ökonomie entstehen lassen: Technisierung, räumliche Entgrenzung von Absatz- und Beschaffungsmärkten, Lean Management, Massenproduktion und Digitalisierung. Sämtliche Reaktionen auf das zum Normalzustand gediehene Krisenpotpourri weisen indes eine fatale Gemeinsamkeit auf. Sie unterwerfen sich dem Vorbehalt, den Wohlstands- und mehr noch den Technikkomplex nicht anzutasten, ganz gleich ob aus Gründen einer unverbesserlichen Fortschrittsgläubigkeit oder weil für ursachenadäquate Maßnahmen keine demokratischen Mehrheiten zu erzielen sind. Somit bleibt der Politik nur, durch Symptombehandlung Handlungsfähigkeit zu simulieren.

Im Folgenden soll zunächst auf das Problem der Vulnerabilität moderner Wohlstandsarchitekturen eingegangen werden. Sodann wird die Rolle der Digitalisierung in den Blick genommen, und zwar aus zwei Gründen. Erstens, die Corona-Pandemie ist eine Krise der Digitalisierung. Zweitens, in näherer Zukunft könnte sich herausstellen, dass die verheerendste aller Corona-Wirkungen darin bestanden haben wird, im Dienst vermeintlicher Krisenbewältigung einen Digitalisierungsschub befördert zu haben, dem die menschliche Zivilisation nicht gewachsen sein konnte. Abschließend sollen einige Orientierungen für ein reduktives Umsteuerungsprogramm genannt werden.

2 Modernes Leben im Kartenhaus

Die Corona-Pandemie markiert lediglich eines jener Szenarien, die als Folge kritischer Abhängigkeiten von entgrenzten Wertschöpfungs- und Marktarchitekturen seit

geraumer Zeit diskutiert werden (vgl. Douthwaite/Fallon 2011). Gründe für die immense Vulnerabilität lassen sich unterschiedlichen Ebenen zuordnen.

- a) Ressourcenverknappung: Die schon im ersten Bericht an den *Club of Rome* thematisierte Überbeanspruchung irdischer Quellenfunktionen erhielt mit der „Peak-Oil“- bzw. „Peak-Everything“-Debatte einen neuen Akzent (vgl. Heinberg 2007, Bardi 2013). Die abnehmende Verfügbarkeit physischer und ökologischer Ressourcen, von denen das in Europa vorherrschende und im globalen Süden auf dem Vormarsch befindliche Industriemodell zusehends abhängig wurde, betreffen nicht nur Energieträger, sondern auch Boden, Wasser, Phosphor, Sand, Biodiversität, ökologische Systemleistungen, seltene Erden, strategische Metalle etc.
- b) Globalisierung und Komplexitätssteigerung: Digitale Innovationen haben zu einer Senkung jener Transaktionskosten geführt, die eine globusumspannende Wertschöpfungsstruktur zuvor begrenzten. Effektive und ubiquitäre Kommunikationstechnologien wirken sich auf den Grad der Spezialisierung und den geographischen Aktionsradius ökonomischer Prozesse aus. Dies betrifft sowohl die Reichweite der Distribution und Vermarktung als auch die Erschließung beliebig entfernter Ressourcenquellen (Flächen, Mineralien, Arbeitskräfte und Kernkompetenzen/Wissen). Die Auflösung vormals (zumindest graduell) standortbezogener Produktionsstätten zugunsten eines globalen Supply Chain Managements, basierend auf „Global Sourcing“ bzw. „Low-Cost Country Sourcing“, hat zu einer immensen Steigerung der betriebswirtschaftlichen Effizienz geführt – wohlgemerkt unter Vernachlässigung ökologischer Nebenwirkungen („externe Effekte“). Die Weitergabe dieser Kosteneinsparungen über verringerte Marktpreise gilt als wesentlicher Faktor für permanente Wohlstandszuwächse. Zugleich ergibt sich daraus ein entscheidender Zielkonflikt, denn das grenzenlos verzweigte, in eine unüberschaubare Anzahl ausdifferenzierter und spezialisierter Zulieferstrukturen zerlegte Versorgungsnetz erweist sich als unkontrollierbar und störanfällig.
- c) Abbau von Lagerkapazitäten: Indem zunehmend japanische Managementkonzepte (insbesondere Lean Production, Kanban, Just-in-time- und Just-in-sequence-Produktion, Modular Sourcing etc.) übernommen wurden, konnten weitere Kosteneinsparpotenziale realisiert werden. Sie beruhen darauf, die Lagerung von Vor- und Endprodukten vor Ort bis auf minimale, nur äußerst kurze Zeiträume überbrückende Bestände zu reduzieren. An die Stelle von Lagerkapazitäten tritt eine in hoher Taktfrequenz (wöchentlich, täglich oder stündlich) erfolgende Zulieferung auf Abruf, nämlich exakt im Umfang der pro Zeiteinheit verbrauchten bzw. umgesetzten Güter. Dieses Konzept ist von einer komplexen Logistik und fossilen Transportsystemen abhängig, deren auch nur kurzfristige Unterbrechung unmittelbar zu Versorgungsengpässen führen muss.

- d) Technisierung: Arbeitssparender technischer Fortschritt ist ebenfalls ursächlich für die beträchtlichen Wohlstandszuwächse, bedingt aber eine doppelte Abhängigkeit von knappen Ressourcen. Erstens induziert die Substitution von Arbeitskräften durch Mechanisierung, Automatisierung und Digitalisierung steigende Verbräuche von Energie und anderen Substanzen (direkte Ressourcenabhängigkeit). Zweitens, wenn derselbe Beschäftigungsstand erhalten bleiben soll, ist dies angesichts eines verringerten Arbeitskräftebedarfs pro Wertschöpfungseinheit nur durch Wirtschaftswachstum möglich, das aber an Grenzen stößt (indirekte Ressourcenabhängigkeit).
- e) Zunehmende Skalenerträge: Eine Ausschöpfung sinkender Durchschnittskosten („Gesetz der Massenproduktion“), die ebenfalls ein Ergebnis der Technisierung sind, führt zu hoher Marktkonzentration und damit einer Verteilung der Versorgungsleistungen auf wenige große Anbieter. Entsprechend weitreichend sind die ökonomischen und sozialen Folgen, zumal in Form möglicher Engpässe, die bereits eintreten können, wenn lediglich ein marktbeherrschender Produzent, Lieferant oder Einzelhändler ausfällt. Außerdem fehlt einer Angebotskonfiguration der großen Einheiten – etwa in Form von Monopolen oder Oligopolen – die nötige Vielfalt an eigenständigen Organisationseinheiten, die durch unterschiedliche Reaktionsmuster ein breites und wirksames Spektrum an Krisenvermeidungs- oder Anpassungsstrategien entfalten.
- f) Struktureller Verlust an Subsistenzfähigkeiten: Der auf industrieller und entgrenzter Spezialisierung basierende Konsumwohlstand impliziert entsprechende Abhängigkeiten. Soziale Praktiken einer zumindest graduellen, ergänzenden oder komplementären Selbst- oder Regionalversorgung werden systematisch verdrängt. Dies bildet keineswegs einen unerwünschten Nebeneffekt, den die effiziente Spezialisierung durch hohen Technikeinsatz mit sich bringt, sondern die angestrebte Grundlage eines komfortablen, mühelosen Daseins.
- g) Bildung, Akademisierung und Lebensstile: Nicht nur die Bildungspolitik, sondern sämtliche als modern geltenden Erziehungsmaximen sind daran orientiert, Kompetenzen zu generieren, die mit einer zunehmend automatisierten und wissensintensiven Wertschöpfung harmonieren. Um handwerkliche, landwirtschaftliche und andere als „schmutzig“ oder anstrengend herabgewürdigte Arbeit möglichst zu eliminieren, wurde diese zunehmend technisiert, global verlagert oder an Arbeitsmigranten delegiert. Im Gegenzug stieg der Bedarf an spezifischen Betätigungsfeldern für jene, die vom „Akademisierungswahn“ (Nida-Rümelin 2014) profitieren oder sich ihm anheimstellen. Deren räumlicher Aktionsradius musste sich infolgedessen immens ausweiten, um dabei die Suche nach hinreichend anspruchsvollen Entfaltungs- und Erwerbsmöglichkeiten nicht auf das eigene Land beschränken zu müssen. Aber die resultierende kosmopolitische, ver-

meintlich postmaterielle Daseinsform basiert letztlich auf nichts anderem als reichhaltig verfügbarem und billigem Rohöl. Die angeblich „saubere“ und (grenz-)offene Wissensgesellschaft bildet ein Fanal energieabhängiger Lebensführungen. Letztere hängen nicht nur deshalb am seidenen Faden, weil die nächste Erdölverknappung nur eine Frage der Zeit sein kann, sondern weil schon ein sich ausbreitender Virus auf der anderen Seite des Erdballs das Kartenhaus einstürzen lässt.

Die strukturelle Vulnerabilität und Kollapsrisiken komplexer Gesellschaften werden seit einiger Zeit diskutiert (vgl. Tainter 1988, Diamond 2005, Wright 2006). Aber sie erweitern sich derzeit um neue Dimensionen. Bedrohlich ist nicht nur das Stakkato an kräftezehrenden Krisenbewältigungsstrategien, die zum Dauerzustand geworden sind, sondern der Realitätsverlust, mit dem moderne Institutionen diese Gemengelage deuten und verarbeiten. Vollkommen unreflektiert bleibt die offenkundige Parallelität zwischen Fortschritts- und Krisenverläufen, so als handele es sich bei den Letzteren um seltene Zufälle oder leicht zu korrigierende Missgeschicke einer ansonsten fortsetzbaren Steigerungslogik.

3 Digitale Fortschrittsverheißungen

Zu den hervorstechenden Reaktionen auf die ökonomischen und sozialen Corona-Wirkungen zählt das Bestreben, noch tiefer in das Labyrinth technischer Innovationen einzudringen, um die Kalamitäten eines entgleiten Fortschritts durch weiteren Fortschritt zu reparieren. Das beste Beispiel bildet die während des Lockdowns aus der Not heraus intensivierte Nutzung digitaler Medien. Diese Gemengelage wird nun in einen Beweis dafür umgedeutet, wie problemlösend und zukünftig unverzichtbar diese Technologie sei. Fast ließe sich von einer Mobilmachung sprechen: Politik, Medien, Wissenschaft, Bildungseinrichtungen etc. überbieten sich darin, digitale Defizite und Rückstände zu skandalisieren, zumeist anhand internationaler Vergleichsmaßstäbe. Immer drastischere Ausrüstungsschritte – wohlgemerkt auf einem Digitalisierungsniveau, dessen Folgen schon jetzt nicht ansatzweise abschätzbar sind – werden zur Schicksalsfrage hochstilisiert.

Indes ist die Corona-Pandemie eine Digitalisierungskrise. Denn damit eine in einer chinesischen Stadt ausgebrochene Epidemie zu einer Pandemie reifen konnte, zumal mit solcher Wucht und Geschwindigkeit, bedurfte es eines Netzes weltweiter und hochfrequenter Austauschbeziehungen, nicht nur den Güter-, sondern vor allem den Personenverkehr betreffend. Genau dies wäre ohne die digitale Wende nicht denkbar. Wenn alles mit allem verbunden ist, lassen sich auch noch so weit entfernte Störereignisse nicht mehr einhegen, sondern durchdringen rapide den globalen Raum.

Dieses Gebilde ist keineswegs nur die informationelle Dimension einer ansonsten harmlosen, zunehmend dematerialisierten Lebensform. Eine aller Ressourcenflüsse enthobene Weltgesellschaft hat sich nicht nur als Schimäre entpuppt, sondern ins exakte Gegenteil verkehrt. Wer aus der Raumschiffperspektive und im Zeitraffer die wirren Bewegungsmuster einer aus dem Gleichgewicht gezupzelten Zivilisation verfolgt, erkennt verblüfft: Das Gewebe der entgrenzten und beschleunigten Geld-, Ressourcen-, Güter- und Menschenströme ist von der Architektur digitaler Datenübertragungen nicht zu unterscheiden.

Wenn bislang von einem lebenserleichternden „Internet der Dinge“ geschwärmt wurde, war damit gemeint, physische Objekte mit Schnittstellen auszustatten, um sie in Informationsnetze einbinden und so schwerelos koordinieren zu können. Die Pointe besteht nun darin, dass sich die Transport- und Reisedynamik auch ohne smarte Hardwareergänzung in ein materielles Abbild des Internets verwandelt hat, das die Erdoberfläche überzieht. Informationsflüsse ersetzen keine Stoff- und Energieströme, sondern schaffen die Voraussetzung dafür, diese zu potenzieren und auf ständig neues Terrain vordringen zu lassen. Mit anderen Worten: Qualitatives Wachstum, zumal in der digitalen Variante, ebnet überhaupt erst den Weg für ungebremstes quantitatives Wachstum.

So entstand ein in alle planetaren Nischen hinein wucherndes Gewirr an Interdependenzen, das keiner Strategie oder politischen Willensbildung mehr folgt. Seine Dynamik speist sich aus technologisch akzelerierter Wirkmächtigkeit und darauf gründenden Einzelhandlungen. Dabei nähert sich der sich evolutionär entwickelnde Technologiekomplex einer Machtübernahme, zumal er gesellschaftliche Entscheidungsinstanzen, die sich ihm schicksalsergeben unterwerfen, in ihrer Gestaltungsfunktion schlicht überholt hat (vgl. Olsberg 2010). Die Politik hat davor längst kapituliert. Sie versucht gar nicht erst, den digitalen Wildwuchs einer Folgenabschätzung zu unterziehen, geschweige denn diesem nötigenfalls gegenzusteuern, sondern tritt die Flucht nach vorn an: Sie kaschiert ihre Ohnmacht, indem sie fortwährend proklamiert, dass einer aufgeklärten Zivilisation nichts besseres widerfahren könnte als die jeweils nächste möglich erscheinende Innovationswelle. Dieser dient sie sich sodann in vorauseilendem Fortschrittsgehorsam als Wegbereiterin an, um produktive Geschäftigkeit vorzuschützen.

Potenziert wird damit nicht nur all das, was bereits vor den digitalen Exzessen unter „Risikogesellschaft“ (Beck 1986) subsummiert wurde; die Logik demokratischer Entwicklungsprozesse wird nicht minder untergraben. Gleichwohl verschwindet der Mensch als Entscheidungsinstanz keineswegs. Kurzfristig erweitert er sogar seine Handlungsreichweite, was bei isolierter Betrachtung einem Emanzipations- und Freiheitsgewinn ähnelt. Aber mit der Ausschöpfung individuell gesteigerter Entfaltungsspielräume wird die technische Evolution, basierend auf der Reproduktion, Mutation und Selektion digitaler Innovationen, gerade befördert. Um diese zum eigenen Vorteil nutzen zu können, müssen sich

menschliche Bewegungsmuster zusehends an technische Entwicklungen anpassen. Langfristig reduziert sich die Gestaltungssouveränität darauf, diesen Anpassungsprozess zu erleichtern. Hieran können sich Politik, Bildung, Wirtschaft, Medien etc. sinnstiftend, konkurrierend und erfolgsorientiert verausgaben, um sich weiterhin zu legitimieren.

Eine noch paradoxere Konsequenz besteht darin, dass der *homo digitalis* sukzessive auf ein vorzeitliches Erkenntnisniveau zurückzufallen droht. Noch in den siebziger und achtziger Jahren konnten Menschen die Funktionsweise der Dinge und Technologien, mit denen sie sich umgaben, sogar ohne Expertenwissen prinzipiell verstehen. Moderne Bildungssysteme waren stets darauf angelegt, Menschen zu befähigen, nicht nur ihre Mitwelt zu verstehen, sondern mit der technischen und ökonomischen Entwicklung Schritt zu halten. Denn erst die Überwindung mittelalterlicher Unwissenheit, die sich nur in Mythen, Religionen oder irrationale Glaubenssysteme flüchten konnte, ließ eine aufgeklärte Gesellschaft möglich erscheinen, deren Mitglieder vernunftgeleitete, zumal verantwortbare Entscheidungen treffen können. Mittlerweile hat die innovationsgetriebene Moderne eine Wirkmächtigkeit erreicht, deren Eigendynamik und Komplexität sich dem menschlichen Erfassungsvermögen vollends entzieht (vgl. Paech 2005). Was Anders (1956) seinerzeit als „Antiquiert des Menschen“ heraufziehen sah, nämlich ein Gefälle zwischen der Unvollkommenheit des Menschen und einer zunehmend perfekten Maschinenwelt, erreicht mit der Digitalisierung eine neue Qualität. Diese Ambivalenz zeigt sich nirgends deutlicher als bei einem Erziehungs- und Schulsystem, das sich dem vermeintlichen digitalen Fortschritt gnadenlos unterwirft.

4 Denken ist wie googeln – nur krasser

2015 nutzten bereits 10 % der unter Dreijährigen, fast 30 % der Sechsjährigen und 55 % der Achtjährigen Fernseher, Computer, Tablet und Smartphones – Tendenz steigend (vgl. DIVSI-U9 Studie 2015; Spitzer 2015, S. 48). Die hieraus erwachsenden Folgen sind vielfältig: 15 % der Kinder in Deutschland sind übergewichtig und ca. 6 % adipös (vgl. Robert-Koch-Institut 2018). Studien zeigen, dass die motorische Entwicklung der Kinder und Jugendlichen in Deutschland immer schlechter wird, unter anderem die der Schreibmotorik (vgl. Spitzer 2015, 252 ff.; Schreibmotorik Institut 2019). Die Smartphone-Nutzung fördert zudem zunehmend die Kurzsichtigkeit bei Kindern, die im Extremfall zu irreversiblen Schäden führen kann (vgl. Freund 2021). Intensiv-Internetnutzer zwischen 13 und 18 Jahren haben zudem ein 2,5-fach erhöhtes Risiko, eine Depression zu entwickeln (vgl. Lam/Peng 2010). Hinzu kommt der Verlust umfassender kommunikativer Kompetenzen. Die Reduktion analoger Kommunikation führt zu Sprachentwicklungsstörungen (vgl. Zimmerman/

Bell 2007). Auch die Fähigkeit, Gestik, Mimik und Proxemik lesen, interpretieren und empathisch reagieren zu können, verschlechtert sich aufgrund zunehmend digitaler Kommunikation im Kindesalter immer mehr (Richards et al. 2010). Zusammenhänge zwischen der Nutzung digitaler Endgeräte und Lese-/Rechtschreibschwäche, Aufmerksamkeitsschwäche, Aggressivität sowie Schlafstörungen, die sich insbesondere in der Altersgruppe der Kinder im Alter von 8–14 Jahren zeigen, wurden ebenfalls in diversen Studien nachgewiesen (vgl. BLIKK Medien-Studie 2017; Spitzer 2015). Mit dem ungebremsten und wenig reflektierten Einzug der Digitalisierung in alle Lebensbereiche und Entwicklungsstadien von Kindern und Jugendlichen geht zudem der Verlust einer relativ stabilen Orientierung an gesellschaftlichen und kulturellen Werten und Normen einher. Kinder werden in diese digitale Welt hineingeboren und können die langfristigen Folgen nicht abschätzen. Sie sind auf den Schutz ihrer physischen, psychischen und geistigen Gesundheit durch die Erwachsenen angewiesen. Die Entwicklung zeigt jedoch, dass der Trend zu einer immer früheren Nutzung digitaler Endgeräte stabil und eine unkritische Beförderung dieser in diversen Studien nachgewiesenen Schäden die Regel ist.

Digitale Medien reduzieren Sinneswahrnehmungen auf auditiv-visuelle Reize und schließen alle anderen Wahrnehmungssysteme weitgehend aus. Dieser zweidimensionale Zugang zur Welt reduziert reales Erleben auf ein Minimum und bietet zugleich die Möglichkeit, sich in einer unendlichen Vielfalt ungefilterter, verführerischer, mehr oder weniger verzerrter und emotional angereicherte Abbilder der Wirklichkeit zu verlieren. Der Treiber dieser Entwicklung ist der Glaube an die Digitalisierung, die mit der rasant wachsenden und unbegrenzten Erzeugung und Verbreitung ungefilterter Informationen einen Zuwachs an Freiheit, Kreativität und Nachhaltigkeit suggeriert. Postman machte schon 1992 darauf aufmerksam, dass in dieser Ausrichtung der Kultur Informationen zu einer Art Abfall werden, „nicht nur außerstande, die Grundfragen der Menschen zu beantworten, sondern auch kaum von Nutzen, wenn es darum geht, ihnen bei der Lösung ganz alltäglicher Probleme eine Orientierung zu bieten“ (Postman 1992, S. 79). Auch Funk weist darauf hin, dass die vollkommen ungebremste Informationsflut die psychische und physische Resilienz der Menschen – insbesondere der Kinder und Jugendlichen – aus dem Gleichgewicht bringt, denn die Entwicklung emotionaler und mentaler Stabilitäten sowie eines moralischen Urteilsvermögens hängt wesentlich von der Möglichkeit einer verlässlichen Orientierung an der sozialen Umwelt ab. Wenn analoge Kommunikation aber zunehmend die Ausnahme menschlichen Zusammenlebens wird, verändert dies nicht nur das Eigenerleben des Heranwachsenden, sondern führt zu einem sukzessiven Verlust der körperlichen, psychischen und geistigen Fähigkeiten (vgl. Funk 2011, S. 144).

Die Entwicklungsfenster für sprachliche, soziale, motorische und emotionale Entwicklungen eines Menschen sind zudem nicht beliebig erweiter- oder

austauschbar. Dies führt zu einem doppelt negativen Effekt: Jede Minute des Aufenthalts im digitalen Raum ist eine, die der Entwicklung des Heranwachsenden entzogen wird – mit teils irreversiblen Folgen, denn je mehr Stunden eines Tages der Aufenthalt in der digitalen Welt dem in der realen vorgezogen wird, desto weniger Wahrnehmungsmomente können als Reize für eine ganzheitliche Entwicklung der Sinne und des Geistes genutzt werden. Und alle Minuten, die im besten Fall irrelevante, aber häufig altersunangemessene oder belastende Szenarien und Informationen in der digitalen Zweitwelt vermitteln, müssen in der ersten Realität verarbeitet werden, was energie- und zeitraubend ist. Diese hinlänglich bekannten Folgen werden aber weder von der Politik noch von den Nutzern ernstgenommen, sondern ignoriert oder als tendenziös abgetan.

5 Never get high on your own supply

Die Begeisterung für die Digitalisierung durchzieht alle gesellschaftlichen Ebenen und führt nicht nur zu einer ungebremsen Nutzung digitaler Endgeräte, sondern scheint auch jeden Anspruch auf ein Innehalten, eine Analyse und Bewertung möglicher Nebenwirkungen und Folgen zu verhindern. Eine kritische Reflexion auf die psychische und physische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wird nicht nur vermieden, sondern im Gegenteil mit der stetigen Forderung der Digitalisierung der Bildung konterkariert – begründet mit der Notwendigkeit, eine Anschlussfähigkeit an die globale Entwicklung gewährleisten zu müssen. Junge Menschen sollen so früh wie möglich mit der digitalen Welt vertraut gemacht werden, um effektiv und umfassend Teil eines Wirtschafts- und Gesellschaftssystems werden zu können, das trotz zunehmender Krisen und dem Wissen um die Unmöglichkeit eines stetigen Wachstums als alternativloses Ziel propagiert wird.

Stolz wird in den ersten Bundesländern verkündet, dass Kinder nun endlich schon ab der ersten Klasse mit digitalen Endgeräten unterrichtet werden können – auch unabhängig von der Coronakrise. Dass die Nutzung von Smartphone & Co sich negativ auf die Aufmerksamkeit, Konzentration und Lernfähigkeit auswirkt, den Stresslevel erhöht und das Sozialverhalten beeinflusst, scheint die Bildungspolitik nicht zu stören (vgl. Spitzer 2015, S. 67 ff., 149 ff., 184 ff.). Dass viele Lehrkräfte diese Innovation kritisch sehen oder strikt ablehnen, wird als innovationsfeindlich abgetan. Und der Effekt, dass junge Menschen – pädagogisch abgesegnet – in eine Abhängigkeit geführt werden, deren Folgen sie unter Umständen ein Leben lang begleiten, wird abgewehrt mit dem Argument, die Schule habe die Aufgabe, Medienkompetenz mit Hilfe digitaler Endgeräte zu vermitteln. Hier wird damit argumentiert, den Teufel mit dem Beelzebub auszutreiben, denn zwischen 2015 und 2019 stieg der Anteil von 12 bis 17-Jährigen mit einer problematischen Internet- und Computerspielnutzung von 23,1 auf 30,8

Prozent, und bei 8,6 Prozent aller 12- bis 17-Jährigen ist von einer Computerspiel- oder Internetabhängigkeit auszugehen (vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung 2020).

Nicht nur Steve Jobs weiß um die Effekte des Medienkonsums und beschränkt ihn bei seinen Kindern auf ein Minimum. Auch Chris Anderson, Herausgeber des Technologie-Magazins *Wired*, verbietet seinen Kindern die Nutzung von Bildschirmen, weil er sich der Gefahren neuer Technologien bewusst ist. Evan Williams, Mitgründer von Twitter und Blogger, weigert sich, seinen Söhnen ein iPad zu schenken. Spieledesigner meiden Onlinespiele wie *World of Warcraft*, weil sie wissen, wie extrem süchtig machend das Spiel ist. Greg Hochmuth, einer der Instagram-Gründer, ist sich bewusst, dass er eine Suchtmaschine entwickelt hat (vgl. Alter 2018, S. 9 ff.). Und Silicon-Valley-Eltern zahlen jährlich 30.000 US-Dollar, um ihre Kinder auf die Brightworks-Schule zu geben, in der Handwerk und kreative Lernprozesse das pädagogische Konzept sind – übrigens gegründet von Gever Tulley, einem ehemaligen Programmierer und IT-Manager von Adobe (vgl. Haas 2020). Immer mehr Protagonisten der Branche räumen ein, dass die von ihnen geschaffenen sozialen Medien süchtig machen und eine Gefahr für Kinder und Jugendliche darstellen. Sie bereuen öffentlich ihre Arbeit für Facebook, Napster, Apple und Whatsapp und bekennen sich zu der „tech ‘regrets’ industry“ (vgl. Zurstiege 2019, S. 57). Denn sie wissen genau, wie hoch das Suchtpotenzial digitaler Techniken ist, weil sie Millionen investiert haben, um die Software auf die unbewussten Einfallstore der Psyche auszurichten. Bequemlichkeit, Geschwindigkeit und Automatisierung, bis ins letzte Detail an das Nutzerverhalten angepasst, wirken wie Köder (vgl. Alter 2018; Zurstiege 2019).

6 Umzug der Pädagogik in die erste Wirklichkeit

Das von Deci/Ryan (2002) untersuchte Streben nach Selbstbestimmung, das heißt nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit steht auf der Wunschliste Jugendlicher weit oben. Aber je stärker die digitale Welt Einfluss gewinnt, desto unrealistischer wird dieses Ziel. Denn ein autonomes Leben wird zunehmend nicht mehr als Möglichkeit interpretiert, sich als Ursache seiner Handlung zu begreifen, sondern als ichbezogene Inanspruchnahme einer digitalen Welt. Dass Menschen die Welt aber be-greifen müssen, um sie kognitiv erfassen und reflektieren zu können, ist keine neue Erkenntnis. Die Kompetenzansprüche von Kindern und Jugendlichen reduzieren sich jedoch zunehmend auf die Fähigkeit, sich in der digitalen Welt zurechtzufinden und individuelle Freiheiten genießen zu können. Aus diesem stetig steigenden Anspruch in einer hyperindividualisierten Gesellschaft resultiert ein moralischer Pluralismus, der eine wachsende Begründungsvielfalt für die Verweigerung oder Umschiffung einer ernsthaften Verantwortungsübernahme für die Folgen ungebremsten Wachstums ermöglicht.

Dazu zählen Abwehrreaktionen und die Vermeidung einer Auseinandersetzung mit moralischen und ethischen Implikationen, die mit dem westlichen Lebensstil und der zugrundeliegenden Konsumlogik einhergehen.

Jugendliche nehmen die mit der Globalisierung und Umweltzerstörung einhergehenden Folgen zwar wahr, zeigen jedoch wenig Bereitschaft, dem Wissen aktive Handlungen folgen zu lassen. Viele delegieren die Probleme auf die Lösung durch technologische Innovationen und sehen hinsichtlich ihres Konsumverhaltens keine Notwendigkeit einer Reduktion bzw. Ausrichtung auf Ressourcenschutz und nachhaltige Produktion. Zudem fehlt es ihnen für eine aktive Beteiligung auch an notwendigem Wissen und konkreten Ideen (vgl. Calmbach et al. 2016, S. 35 ff.). Digitale Medien befördern diese Passivität, denn der exponentiell steigende Konsum digitaler Wirklichkeiten und illusionärer Erlebniswelten verhindert die maßvolle und sukzessive Erzeugung von Wirklichkeit mittels eigener kreativer Handlungen (vgl. Funk 2011, S. 61). Die entgrenzte Vielfalt virtueller Handlungsoptionen und Lebensentwürfe, die aufgrund der Komplexitätszunahme technologischer, politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen weder zu überblicken noch zu beherrschen sind, korreliert zudem mit einer verwirrenden Zunahme an Deutungsmustern und Sinnangeboten, die für Kinder und Jugendliche zunehmend problematisch sind. Wenn Menschen aber befähigt werden sollen, Alternativen zu materiellem Wachstum, Innovationsversessenheit oder digitaler Euphorie zu entwickeln und diese zu leben, dann ist die Reduktion der Sinne auf visuelle und auditive Wahrnehmungsstrukturen im zweidimensionalen Raum extrem kontraproduktiv. Digitale Bildung wird hier zu einem zweifachen Inkompetenztreiber, denn die Realisierung suffizienter Lebensstile setzt nicht nur die kritische Analyse der Realität voraus, sondern auch die Fähigkeit, Fertigkeiten und Handlungsoptionen zu aktivieren beziehungsweise zu erlernen, die eine resiliente und suffiziente Lebensform überhaupt erst ermöglichen.

Die weder von der Politik noch von der Schule hinterfragte Idee, über möglichst frühe Digitalisierungsprozesse die Bildung zukunftstauglich zu machen, deutet auf eine Verwechslung von Effizienz und Effektivität hin. Bildung lässt sich nicht auf den Erwerb von Wissen reduzieren. Die effizienzorientierte Schule hindert junge Menschen, Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und die hierfür nötige Fantasie und Kreativität zu entwickeln. Wenn schulische Bildung in der Zukunft einen Beitrag zur Resilienz leisten soll, dann muss sie ihren Effizienzmodus verlassen, die Engführung von Fachunterricht aufgeben und aus den Fachräumen der Schulen an Orte der „ersten Wirklichkeit“ umziehen. Denn nur reale Lebensräume bieten die Chance, basale Fertigkeiten und Erkenntnisse zu erwerben, die in digitalen Räumen keine Verwendung haben, in der realen Welt aber existenziellen Charakter besitzen. Wesentlich hierbei ist die Rückbesinnung auf Lernprozesse, die die Menschheit maßgeblich geprägt haben: die Weitergabe von Wissen und Können durch das Erfahrungslernen.

Diese Form des Wissens wird im Alltäglichen als selbstverständlich erachtet und spielt bei Lernprozessen eine enorme Rolle, findet in der formellen Bildung aber selten Beachtung. Erfahrungswissen als hochentwickelte Form des Handlungswissens integriert sowohl explizites als auch implizites Wissen und entsteht aus der praktischen Tätigkeit selbst, aber ebenso aus der Reflexion über Erfolge und Fehler, die aus dem Prozess einer Handlung erwachsen. Um den Herausforderungen im Spannungsfeld zwischen kognitiven und affektiven Werten und Normen, dem konkreten individuellen Verhalten und der Einsicht in die Notwendigkeit umfassender gesellschaftlicher Veränderungen als Bildungsaufgabe gerecht zu werden, ist die Fokussierung auf eine kontinuierliche Verknüpfung von implizitem und explizitem Wissen und Können die Voraussetzung. Oscar Wilde hat diese Einsicht so formuliert: „Bildung ist etwas Wunderbares. Doch man sollte von Zeit zu Zeit daran erinnern, dass wirklich Wissenswertes nicht gelehrt werden kann.“

Resilienz fördernde Lernarrangements, die dem Erwerb von Erfahrungswissen Raum schaffen, lassen sich durch die Öffnung der Schule und die Kooperation mit gesellschaftlichen Partnern realisieren, die grundlegende, auf Wachstumsreduktion ausgerichtete Wirtschafts-, Konsum- und Lebensmodelle anbieten. Die multiperspektivische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen und Effekten alternativer Konzepte führt konsequent zu einer Abkehr von der Zergliederung ganzheitlicher Phänomene in fachspezifische Informationseinheiten, deren Sinnstruktur mit jeder Unterrichtsstunde weiter entweicht. Eine analoge und handlungsorientierte, auf das praktische Erfahrungswissen ausgerichtete Pädagogik bildet daher das Fundament für die Unterstützung einer resilienten Entwicklung.

7 Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde skizziert, inwieweit die ökologisch ruinöse, zugleich vulnerable Wirtschaftsweise durch digitale Innovationen nicht nur intensiviert, sondern in ihren extremsten Auswüchsen überhaupt erst ermöglicht wird. Eng verzahnt damit ist ein Bildungssystem, das sich ohne kritische Distanz jeder Fortschrittsdynamik unterwirft und Gefahr läuft, zum Brandbeschleuniger einer alles andere als zukunftsbeständigen Entwicklung zu werden. So sehr allein der wachstumskritische Nachhaltigkeitsdiskurs einen Ausweg weist, um zu ökologischer Überlebensfähigkeit und ökonomischer Resilienz zurückzukehren, bedürfte es ergänzender Vorkehrungen. Notwendig erscheint eine simultane Transformation der Versorgungs- und Bildungsbereiche. Seit Beginn der Industrialisierung wurde dem Leitbild gefolgt, handwerkliche und manuelle Arbeit durch Automatisierung auszumerzen, um mühelose und prosperierende Daseinsbedingungen zu schaffen. Aber eine Ökonomie, die in nichts anderem

als einem digitalisierten Maschinenpark besteht, lässt sich nicht mit Arbeitsbedingungen und Bildungsprozessen vereinbaren, die zu einem sinnstiftenden, geschweige denn zu einem zukunftsfähigen Dasein beitragen. Eine ähnliche Kritik formulierte bereits Schumacher (1973). Indem er anstelle von Massenproduktion eine dezentrale, kleinräumige und bedarfsgerechte Produktion durch die Massen forderte, zielte er zuvorderst auf die am ökonomischen Prozess Beteiligten. Arbeit müsse bezwecken, die eigenen Kompetenzen zu nutzen und zu entwickeln. Des Weiteren soll sie den Menschen dazu befähigen, aus „seiner Ich-bezogenheit herauszutreten, indem sie ihn mit anderen Menschen in einer gemeinsamen Aufgabe verbindet“. Und erst an dritter Stelle erfüllt sie die Funktion, Güter zu erzeugen, die für ein auskömmliches Dasein nötig sind. Würde die Ökonomie in diesem Sinne zu einem Ort des Lernens, persönlichen Reifens und Kooperierens, hieße dies, sich dem Dogma bedingungsloser Produktivitätsmaximierung und internationaler Konkurrenzfähigkeit zu widersetzen. Was könnten erste Schritte sein?

- (1) Verantwortbare Bildung statt Akademisierungswahn: Der Rück- und Umbau jener industriellen Strukturen, die weder ökonomisch noch ökologisch zukunftsbeständig sein können, hätte unweigerlich zur Folge, dass die verbleibenden Versorgungssysteme graduell weniger technisiert, folglich arbeitsintensiver wären. Junge Menschen sollten deshalb verstärkt zu einem sesshaften, auf handwerklicher Arbeit und ergänzender Selbstversorgung basierenden Dasein befähigt werden. Dies würde außerdem die ökonomische Autonomie und Krisenresistenz steigern.
- (2) Bestandserhalt und ökonomische Achtsamkeit statt Obsoleszenz: Die Nutzungsdauerverlängerung von Gebrauchsgütern um den Faktor zwei oder drei – etwa durch langlebiges Design, Reparatur, Aufarbeitung und Second-Hand-Märkte – würde nicht nur den Bedarf an Industrieproduktion, Abfällen sowie Ressourcenverbräuchen mindern, sondern die Autonomie stärken und Lebenshaltungskosten senken. Hier können nachhaltige Geschäftsfelder und Lernprozesse, verbunden mit entsprechenden Bildungsprogrammen in Gang gebracht werden, um den gegenwärtigen Ex-und-hopp-Lebensstil zu überwinden.
- (3) Eindämmung des Digitalisierungswahns: Die erste Hilfsmaßnahme bestünde darin, ein Recht auf analoge Kindheit einzuführen.
- (4) Arbeitszeitverkürzung: Um reduktive Wohlstandsanpassungen sozialpolitisch abzufedern, wäre Vollbeschäftigung auf Basis einer 20-Stunden-Woche anzustreben.
- (5) Umbau der Ernährungswirtschaft: Resilienz setzt voraus, basale Grundbedürfnisse auch im Krisenfall auskömmlich befriedigen zu können, und zwar mit eigenen Mitteln und Ressourcen, um weniger abhängig von Importen und ausländischen Arbeitskräften zu sein. Dies betrifft zuvorderst

den Nahrungsmittelbereich. Landwirtschaftliche Arbeit wäre daher vom Stigma der Minderwertigkeit zu befreien, um junge Menschen zu motivieren, wieder in der Landwirtschaft tätig zu sein. Hierzu müsste sie erstens auf kleinbäuerlicher, ökologischer und tiergerechter Erzeugung, zweitens auf kürzeren, also gesundheitsverträglichen Arbeitszeiten und drittens auf angemessenen Einkünften beruhen.

- (6) Lastenausgleich und Subventionsabbau anstelle eines Lebens auf Pump: Das maßvolle Abtragen skandalöser Vermögensspitzen, um die Finanzierung der Krisenfolgen sozial gerecht zu gestalten, ist überfällig.
- (7) Postfossiler Verkehr und Tourismus: Viele Flughäfen, der gesamte Kreuzfahrtsektor, Teile der Automobilindustrie wären abzuwickeln. Autofreie Sonntage und Städte sind ein Gebot der Stunde. Lastenfahräder, Carsharing und der ÖPV bieten ungenutzte Potenziale. Die kulturellen und landschaftlichen Schönheiten innerhalb eines postfossilen Radius zu erkunden, hilft gegen Bewegungsmangel, stärkt die heimische Wirtschaft und motiviert zum Schutz der heimischen Natur.

Eine derartige Wende zum Weniger als sinn- und identitätsstiftende Praxis erlebbar werden zu lassen, ist der Maßstab, an dem sich Erziehungs- und Bildungskonzepte zukünftig werden messen lassen müssen.

Literaturverzeichnis

- Alter, Adam (2018): Unwiderstehlich. Der Aufstieg suchterzeugender Technologien und das Geschäft mit unserer Abhängigkeit. Berlin: Berlin-Verlag.
- Anders, Günther (1956): Die Antiquiertheit des Menschen, Band 1. München: C. H. Beck.
- Bardi, Ugo (2013): Der geplünderte Planet. Die Zukunft des Menschen im Zeitalter schwindender Ressourcen. München: oekom.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- BLIKK Medien-Studie (2017): BLIKK-Medien – Kinder und Jugendliche im Umgang mit elektronischen Medien. www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Praevention/Berichte/Abschlussbericht_BLIKK_Medien.pdf (Abfrage: 03.05.2021).
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2020): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. www.bzga.de/fileadmin/user_upload/PDF/pressemitteilungen/daten_und_fakten/BZgA_Info-Blatt_DAS2019_Teilband_Computer_Internet_201215.pdf (Abfrage: 03.05.2021).
- Calmbach, Marc/Borgstedt Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig Bertold Bodo (2016): Umweltschutz, Klimawandel und kritischer Konsum. In: Calmbach, Marc/Borgstedt Silke/Borchard, Inga/Thomas, Peter Martin/Flaig, Bertold Bodo (Hrsg.): Wie ticken Jugendliche 2016? Wiesbaden: Springer, S. 265–301.
- Diamond, Jared (2005): Kollaps. Warum Gesellschaften überleben oder untergehen. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Deci, Edward L./Ryan, Richard (2002): Handbook of Self-Determination Research. Rochester: University of Rochester Press.
- Deutsches Institut für Vertrauen und Sicherheit im Internet (2015): DIVSI-U9 Studie 2015. www.divsi.de/publikationen/studien/divsi-u9-studie-kinder-der-digitalen-welt/1-einfuehrung/index.html (Abfrage: 03.05.2021).

- Douthwaite, Richard J./Fallon, Gillian (2011): *Fleeing Vesuvius: Overcoming the Risks of Economic and Environmental Collapse*. Gabriola Island: New Society.
- Freund, Alexander (2021): Mehr Kurzsichtigkeit durch Corona-Maßnahmen. Deutsche Welle. www.dw.com/de/mehr-kurzichtigkeit-durch-corona-ma%C3%9Fnahmen/a-56284222 (Abfrage: 03.05.2021).
- Funk, Rainer (2011): *Der entgrenzte Mensch. Warum ein Leben ohne Grenzen nicht frei, sondern abhängig macht*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-Haus.
- Gudjons, Herbert (2008): *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haas, Michaela (2020): Brightworks-Schule. Fürs Leben basteln wir. In: *Zeit Magazin* 51. www.zeit.de/zeit-magazin/2020/51/brightworks-schule-silicon-valley-bildung-erziehung-zukunft (Abfrage: 03.05.2021).
- Heinberg, Richard (2007): *Peak Everything: Waking Up to the Century of Declines*. Gabriola Island: New Society.
- Lam, Lawrence T./Peng, Zi Weng (2010): Effect of pathological use of the internet on adolescent mental health. In: *Arch Pediatr Adolesc Med*. 164, H. 10, S. 901–906.
- Nachreiner, Malte/Laufer, Dino/Belakhdar, Tinène/Koch, U. (2020): *Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – zielgruppenorientiert und wirkungsorientiert!* Dessau-Roßlau: Umweltbundesamt.
- Nida-Rümelin, Julian (2014): *Der Akademisierungswahn*, Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Olberg, Karl (2010): *Schöpfung außer Kontrolle. Wie die Technik uns benutzt*. Berlin: Aufbau.
- Paech, Niko (2005): *Nachhaltiges Wirtschaften jenseits von Innovationsorientierung und Wachstum*. Marburg: Metropolis.
- Postman, Neil (1992): *Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Richards, Rosalina/McGee, Rob/Williams, Sheila M./Welch, David/Hancox, Robert J. (2010): Adolescent screen time and attachment to peers and parents. In: *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine* 164, H. 3, S. 258–262.
- Robert-Koch-Institut (2018): *Journal of Health Monitoring*. Ausgabe 2/2018. www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloads/J/Journal-of-Health-Monitoring_02_2018_KiGGS-Welle2_Gesundheitsverhalten.pdf?__blob=publicationFile (Abfrage: 03.05.2021).
- Schreibmotorik Institut (2019): *STEP 2019. Studie über die Entwicklung, Probleme und Interventionen zum Thema Handschreiben*. www.schreibmotorik-institut.com/images/STEP_Studie_2019.pdf (Abfrage: 03.05.2021).
- Schumacher, Friedrich Ernst (1973): *Small is Beautiful*. London: Blond & Briggs.
- Spitzer, Manfred (2015): *Cyberkrank. Wie das digitalisierte Leben unsere Gesundheit ruiniert*. München: Droemer.
- Tainter, Joseph Antony (1988): *The Collapse of Complex Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, Richard (2006): *Eine kurze Geschichte des Fortschritts*. Reinbek: Rowohlt.
- Zimmerman, Frederick J./Christakis, Dimitri A./Meltzoff, Andrew N. (2007): Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. In: *Journal of Pediatrics* 151, H. 4, S. 364–368.
- Zurstiege, Guido (2019): *Taktiken der Entnetzung. Die Sehnsucht nach Stille im digitalen Zeitalter*. Berlin: Suhrkamp.

III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart

Desirable Futures?

Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik

Marion Thuswald

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag widmet sich dem disziplinären und professionellen Feld der Sexualpädagogik, deren Ausrichtung in den letzten Jahrzehnten wiederholt Gegenstand und Kampffeld öffentlicher Debatten wurde. Die Entwicklung emanzipatorischer Sexualpädagogik ab Ende der 1960er Jahre wird über einen veränderten Bezug auf Zukunft und Gegenwart der Heranwachsenden in den Blick gerückt. An historische Verschiebungen anknüpfend, werden Gegenwarts- und Zukunftsbezüge gegenwärtiger Sexualpädagogik skizziert und die Frage nach emanzipatorischen Potentialen in sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen gestellt.

Abstract: This article examines the disciplinary and professional field of sex education (in school), which has repeatedly been subject to public debates since its implementation over 50 years ago. The development of emancipatory orientated sex education at the end of the 1960ies is being focused as a changed reference to both the present and the future of adolescents. Based on those historical shifts, references to the present and the future of current sex education are sketched and the question of emancipatory potential in sex education training for educators is posed.

Keywords: Sexualpädagogik, Lehrerbildung, Emanzipation, sexuelle Bildung

2006 veröffentlichten Frigga Haug und Ulrike Gschwandtner ihre Studie „Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend“. Anhand von rund 500 Aufsätzen, die Schülerinnen und Schüler in Deutschland und Österreich zum Thema „Ein Tag in meinem Leben in 20 Jahren“ geschrieben hatten, arbeiten die Autorinnen heraus, wie das Verhältnis zu Arbeit und Technik, Körper und Sexualität, Gesellschaft und nahen Beziehungen, Freizeit und Politik in den Texten der 12- bis 19-Jährigen entworfen wird. Die Autorinnen gestehen in der Zusammenfassung, dass sie – ähnlich wie bei der kleineren Vorgängerstudie (vgl. Haug 1984) – Schwierigkeiten mit den Zukunftsvorstellungen oder besser gesagt der attestierten „Fantasielosigkeit“ der Schülerinnen und Schüler hatten (vgl. 2006, S. 155). Die Geschichten scheinen ihnen zu angepasst, zu

sehr von klischeehaften medialen Bildern geprägt und stark in Klassen- und Geschlechternormen verhaftet – anscheinend ohne Aufbruchsstimmung, ohne Entwürfe von (weiblicher) Kollektivität und ohne gesellschaftlichen Gestaltungswillen, so das Resümee der Autorinnen. Zu ähnlichen Einschätzungen mögen (Sexual-)Pädagoginnen und Pädagogen bisweilen kommen, wenn sie mit Heranwachsenden – etwa im Rahmen von sexualpädagogischen Workshops – zu (vorstellbaren) Lebens- und Beziehungsweisen arbeiten.

Die Ergebnisse der Studie müssen nicht nur in ihrem historischen Kontext, sondern auch vor dem Hintergrund ihrer Entstehung in der Schule gedeutet werden, wie Fritz Betz (2006) in einer Rezension zu den „Sternschnuppen“ anmerkt. Dabei ist, so meine ich, nicht nur das Wissen der Schülerinnen und Schüler darüber relevant, dass „ihre Aufsätze von Autoritätspersonen gelesen werden“ (ebd.), sondern auch, dass in der Schule bestimmte Formen des Denkens und Schreibens geübt und damit nahelegt werden – andere hingegen nicht. Viele der Texte sind vermutlich im Sinne ihres „Schülerjobs“ (Breidenstein 2006) mehr oder weniger pragmatisch erledigt worden.¹

Wenn wir die aus feministischer und gesellschaftstheoretischer Perspektive formulierten Einschätzungen der Autorinnen dennoch ernst nehmen, dann lassen sich daran anknüpfend mindestens drei Fragen aufwerfen: Forschungsmethodologisch und -methodisch könnte danach gefragt werden, wie die Rahmenbedingungen der Forschung gestaltet sein müssten, damit sie „andere Geschichten“ im Sinne von Haug und Gschwandtner evozieren bzw. wahrscheinlicher werden lassen – auch unter gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen. Die zweite Frage wirft Haug in einem Nachtrag zum Buch auf: Sie erzählt darin von ihrem Besuch in einer der Schulklassen, die an der Studie teilgenommen haben, und reflektiert selbstkritisch über diesen einzigen Versuch, mit den Jugendlichen über die Ergebnisse ins Gespräch zu kommen.² Wie könnten also, so ließe sich fragen, die Ergebnisse als Anlass für eine kritische und ermächtigende Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und Zukunftsvorstellungen genutzt werden? Zum Dritten könnte auch die viel größere Frage gestellt werden, wie Schule gestaltet sein müsste, damit in ihr andere Zukünfte imaginiert und

-
- 1 Haug und Gschwandtner reflektieren zwar die unterschiedlichen Formulierungen der Aufgabenstellung und ihre Effekte und setzen die Ergebnisse auch gekonnt mit gesellschaftlichen Verhältnissen sowie medialen Inszenierungen in Bezug. Die Frage nach dem Einfluss der konkreten Entstehungsbedingungen der Geschichten im Kontext von Unterricht erfährt aber wenig Beachtung.
 - 2 Haug berichtet dabei zunächst von ihrer eigenen Unbeholfenheit, mit den Schüler:innen in Kontakt zu kommen, und erzählt dann davon, wie schließlich doch ein Gespräch zustande kam. Das Wort „resigniert“, so berichtet sie, scheint die Realität dieser Jugendlichen in der Berufsorientierungsphase zu treffen und macht ein Sprechen über gesellschaftliche Widersprüche möglich – wenn auch nur kurz. Der Bildungsanteil dieses Forschungsprojekts blieb also in den Anfängen stehen, wie Haug selbst konstatiert (vgl. Haug/Gschwandtner 2006, S. 159 ff., Haug 2009, S. 97 ff.).

niedergeschrieben werden könnten – eine Frage, die die Autorinnen zum Ende ihres Buches appellativ aufgreifen:

„Es gilt eine Form zu finden, in der Aufbruch überhaupt lebbar wird, Widerstand machbar, Gestaltung mit Genuss verbunden wird. In den Aufsätzen aus der Schule bleibt deren wichtigste Aufgabe, die in einer von Individualisierung und Prekarisierung geprägten Gesellschaft immer zentraler wird, als Leerstelle: das Begreifen der Möglichkeit, die Gestaltung des Lebens gemeinsam mit anderen anzugehen, die Gesellschaftlichkeit der eigenen Existenz zu erkennen und sie so auszurichten, dass sie ‚lebenswert‘ ist. Das Herstellen dieser Kollektivität, die die Einzelnen in die Gewissheit entlässt, dass sie ihr Leben nicht alleine gestalten müssen, wäre eine zentrale Anforderung an die Schule.“ (Haug/Gschwandtner 2006, S. 155)

Die angesprochenen großen Fragen kann dieser Artikel keinesfalls umfassend bearbeiten und das disziplinäre und professionelle Handlungsfeld der Sexualpädagogik, dem er sich widmet, kann dies ebenso wenig (alleine) tun. Nichtsdestotrotz scheinen mir die Fragen nach den vorstellbaren Zukünften und der kraftvolle Appell am Ende der „Sternschnuppen“ äußerst relevant und orientierend für eine (Sexual-)Pädagogik, die die Frage nach emanzipatorisch orientierter „demokratisierender Bildung“ (Czejkowska 2013) nicht aufgegeben hat. Eine solche Pädagogik kommt dabei nicht umhin, die Widersprüche aufzugreifen, in die öffentliche Bildung eingespannt ist: Die Entfaltung von Urteilskraft durch schulische Bildung in Sinne von Allgemeinbildung, Mündigkeit, Gerechtigkeit und Solidarität, so Andreas Gruschka (2001), wird durch schulische Funktionen wie jene der Selektion unterlaufen. Die Schülerinnen und Schüler müssen also ihre Urteilsfähigkeit im Medium dieser Widersprüche entfalten und sind herausgefordert, an die Normen zu glauben und sich gleichzeitig realitätstüchtig an die Funktionen anzupassen (ebd.).³ Für eine Sexualpädagogik, die in Praxis und Theorie danach fragt, was Emanzipation gegenwärtig bedeuten kann, könnte aus diesen Überlegungen die Ausrichtung mitgenommen werden, Widersprüche zu bearbeiten und lebenswerte Zukünfte sowie befreiende solidarische Beziehungsweisen⁴ zu imaginieren und ihren Aufbau zu unterstützen (vgl. Thuswald 2020, S. 426 ff.).

3 Gruschka interpretiert dies als „Inkorporierung der bürgerlichen Kälte“ (ebd., S. 55).

4 Die politische Autorin und Künstlerin Bini Adamczak plädiert in ihrer lesenswerten Studie „Beziehungsweise Revolution“ (2017) dafür, dem Begehren nach Solidarität und der Gestaltung entsprechender Beziehungsweisen mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Sie sieht Solidarität als die bisher am stärksten vernachlässigte Forderung von „*Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit/Solidarität*“. Solidarität sei als affektiver Appell leicht zu fassen, aber als rationales Konzept schwer zu greifen: „Historisch war das Begehren nach solidarischen Beziehungsweisen nicht intelligibel, weil es über keine politische Sprache verfügte, um sich zu

Von den Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen in der Sternschnuppen-Studie ausgehend, fragt dieser Beitrag nun nach den Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Tradition emanzipatorischer Sexualpädagogik bzw. umgekehrt nach dem emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik.⁵ Unter dem Begriff Sexualpädagogik wird hierbei im Folgenden sowohl ein bildungswissenschaftliches Teilgebiet verstanden als auch ein pädagogisch-professionelles Handlungsfeld (vgl. Sielert 2015, S. 12; Thuswald 2020, S. 59 ff.). Die folgenden Überlegungen und Argumentationen basieren vorrangig auf einer soziografischen Studie zu sexualpädagogischer Professionalisierung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung⁶ und sind zudem von den Erkenntnissen und Erfahrungen aus zwei Forschungs- und Entwicklungsprojekten gespeist, die unter den Namen *Imagining Desires* und *Reflecting Desires* am bildungswissenschaftlichen Fachbereich Kunst- und Kulturpädagogik an der Akademie der bildenden Künste Wien mit außeruniversitären Partnerinnen und Partnern durchgeführt wurden (vgl. etwa Thuswald/Sattler 2020; Schmutzer/Thuswald 2019). Der Beitrag bezieht sich also sowohl auf sexualpädagogische Fachliteratur als auch auf beobachtete Praxis in Lehrkräftebildung und Schule.

Gesellschaftliche Transformationen und sexualpädagogische Verschiebungen

Die ersten zwei Jahrhunderte direkter und planvoller Sexualerziehung in Europa, so der Erziehungswissenschaftler Walter Müller, waren davon beherrscht, das Individuum aus den „Fesseln der natürlichen Triebhaftigkeit zu befreien“ (1992, S. 105). Dies bedeutete zumeist einen repressiven Zugang, also ein möglichst langes Fernhalten und Ablenken der Heranwachsenden von der Sphäre des Sexuellen (vgl. ebd.). Nach ersten sexualreformerischen Bemühungen Anfang des 20. Jahrhunderts⁷ entwickelte sich ab den späten 1960ern eine emanzipatorische Sexualpädagogik, die nicht auf die Beherrschung des Triebs, sondern auf die

artikulieren“, so Adamczak. „Es flüchtete in den Bereich des Religiösen, des Träumerischen, des Rausch, des Wahnsinns“ (ebd., S. 286).

- 5 Die Fokussierung auf Gegenwarts- und Zukunftsorientierung soll nicht implizieren, dass Vergangenheitsbezügen aus der Perspektive emanzipatorisch orientierter Bildung keine Bedeutung zukommt, sondern ist lediglich dem begrenzten Rahmen des Artikels geschuldet.
- 6 Im Rahmen der Studie wurden zwischen 2013 und 2017 zwölf einführende sexualpädagogische Veranstaltungen in der Aus- und Fortbildung von Pädagog:innen, insbesondere von Lehrer:innen, in Österreich beobachtet. Nicht einbezogen wurden mehrsemestrige sexualpädagogische Lehrgänge (vgl. Thuswald 2020, S. 129 ff.).
- 7 Ein Beispiel dafür sind die sexualreformerischen Initiativen von Annie Reich (2016 [1932]; vgl. Sager 2016).

Emanzipation von äußeren und verinnerlichten Unterdrückungsmechanismen abzielte. Zu dieser Zeit, dies gilt es dabei zu vergegenwärtigen, waren Homosexualität, vorehelicher Sex und Abtreibung noch kriminalisiert, uneheliche Kinder benachteiligt und Frauen und Männer in der Ehe nicht gleichgestellt. Der emanzipatorische Zugang, so Müller, basierte darauf, dass dem Sexualtrieb eine neue Bedeutung beigemessen wurde: Galt Sexualität in der repressiven Sexualerziehung eher als kulturfeindlich und tendenziell zerstörerisch, so wurden ihr in der gesellschaftskritisch orientierten Sexualpädagogik Qualitäten wie Freiheit, Frieden, Humanität, Glück und Solidarität zugeschrieben. Der Sexualtrieb wurde also nicht mehr als negative, sondern als positive Kraft begriffen (vgl. ebd., S. 115). Heranwachsende sollten daher unterstützt werden, ihr Sexualleben angst- und schamfrei und in Respekt und Verantwortung zu gestalten.

Emanzipatorisch orientierte Sexualpädagogik bzw. die Forderung nach einer solchen durch Schüler:innen- und Studierendenbewegungen entwickelte sich in Abgrenzung zu einer auf Ehe und Familie ausgerichteten (christlich-) konservativen Sexualmoral und einer entsprechenden Erziehung, die die Heranwachsenden über Sexualitätsfragen häufig im Ungewissen ließ. Der Perspektivwechsel, der damit vollzogen wurde, kann auch als ein veränderter Bezug auf die Zukunft und Gegenwart der Heranwachsenden in den Blick gerückt werden. Durch die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Sexualität (vgl. Glück 1998; Sager 2015) rückte die Gegenwart der Heranwachsenden in den Fokus, und die ausschließliche Ausrichtung auf die Zukunft von Ehe und Familie wurde deutlich kritisiert. „Das augenblickliche Glück des Heranwachsenden [darf] nicht einem zukünftigen aufgeopfert werden“, so eine von „zehn Thesen zu einer nicht-repressiver Sexualerziehung“ (Kentler 1969).⁸ Innerhalb der sogenannten 1968er-Bewegung wurde auch die Position vertreten, dass sexuelle Befreiung und eine entsprechende (Sexual-)Erziehung zentrale Ansatzpunkte für revolutionäre gesellschaftliche Umwälzungen seien. Sexualpädagogik wurde somit auch als Mittel der Ausrichtung auf eine andere gesellschaftliche Zukunft konzipiert. Zu diesem als überzogen und instrumentalisierend kritisierten Anspruch gingen die meisten sexualpädagogischen Autorinnen und Autoren in den 1970/80er Jahren jedoch auf Distanz, und der Fokus verschob sich in Richtung individueller Selbstbestimmung, der Erweiterung sexualpädagogischer Zielgruppen und Themenfelder und einer Professionalisierung sexualpädagogischer Akteurinnen und Akteure (vgl. Müller 1992, S. 119; Glück 1998; Schmidt/Sielert/Henningsen 2017).

Inzwischen sind die meisten sexualpädagogischen Materialien in Deutschland und Österreich als „sexualfreundlich“ einzuschätzen, so Renate-Berénike Schmidt

8 Zur Person Helmut Kentlers und seiner äußerst kritikwürdigen Rolle in der Rechtfertigung von sexuellen Handlungen zwischen Erwachsenen und Jugendlichen in Abhängigkeitsverhältnissen vgl. Institut für Demokratieforschung 2016; Thuswald 2020, S. 38 ff.

und Uwe Sielert (2012, S. 25). Das bedeute unter anderem die Anerkennung kindlicher und jugendlicher Ausdrucksformen von Sexualität, den Einbezug von Verhütungsmitteln und Homosexualität sowie die Ausrichtung an Geschlechtergleichheit (vgl. ebd. sowie Thuswald 2020, S. 290 ff.). Die Unterscheidung zwischen emanzipatorischen und anderen sexualfreundlichen Zugängen lässt sich gegenwärtig also nicht mehr so leicht treffen. Dies liegt daran, dass manche Positionen, die emanzipatorische Sexualpädagogik früher auszeichneten, gegenwärtig als professioneller Konsens in der Sexualpädagogik gelten.⁹ Gleichzeitig findet sich in der Sexualpädagogik weniger radikale Gesellschaftskritik, und der Begriff „emanzipatorisch“ wird kaum mehr verwendet. Ansätze in der Fachliteratur, die einer emanzipatorischen Tradition zugerechnet werden können, benutzen Bezeichnungen wie „neo-emanzipatorisch“ (vgl. Hammer/Ziegelwanger 2012, S. 105 ff.; Sielert/Valtl 2000; analytisch dazu Müller 1992), „kritisch-reflexiv“ (Sielert 2015), „Sexualpädagogik der Vielfalt“ (Tuider et al. 2012) oder „nicht-diskriminierend“ bzw. „diskriminierungsreflektiert“ (Debus 2016, 2021). Inhaltliche Verschiebungen lassen sich in der Gesellschaftsdiagnose und der Einschätzung des sexualpädagogischen Bedarfs ausmachen: Während zu Beginn der emanzipatorischen Sexualpädagogik etwa der Einsatz für die Enttabuisierung von Sexualität sowie die Anerkennung von jugendlicher Sexualität wesentlich waren, wird heute angesichts von neuen Informations- und Kommunikationstechnologien die Notwendigkeit von Intimitätsschutz betont. Verschiebungen fanden und finden auch in den theoretischen Bezugspunkten der Sexualpädagogik statt. Während in den Anfängen der emanzipatorischen Sexualpädagogik neben der Erziehungs- und Sexualwissenschaft auch die Kritische Theorie einen wichtigen theoretischen Bezugspunkt bildete, wurden ab den 2000er Jahren verstärkt post-strukturalistische Theorien sowie Gender und Queer Studies rezipiert (vgl. etwa Timmermanns et al. 2004, S. 16). In den praktischen Zugängen und didaktischen Ansätzen macht Walter Müller Anfang der 1990er Jahre eine Verschiebung von rationalistischen zu stärker emotions- und körperorientierten Zugängen aus, wobei Wissensvermittlung noch immer eine große Rolle spielt (vgl. Müller 1992, S. 119 ff.). Die angesprochenen Veränderungen drücken sich auch in einer Verschiebung zentraler Begriffe aus: Begriffe wie Freiheit, Emanzipation und Glück werden weniger verwendet, während Identität, Recht, Vielfalt und Reflexion an Bedeutung gewinnen.¹⁰

Mit Blick auf die sexualpädagogische Praxis von Aus- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte lässt sich ebenfalls konstatieren, dass

9 Das bedeutet jedoch nicht, dass auch die schulische Praxis durchwegs danach ausgerichtet ist.

10 Manche Autor:innen setzen Identität als zentral in der Zielbestimmung sexualpädagogischer Arbeit (vgl. etwa Sielert, Timmermanns, Henningsen), während andere eher dekonstruktiv oder kritisch auf Identität sehen und Begriffe wie Vielfalt, Dynamisierung, Queering oder Antidiskriminierung fokussieren (wie etwa Hartmann, Tuider, Debus).

Sexualfreundlichkeit als professioneller Konsens auszumachen ist. Dabei lässt sich auch eine starke Orientierung auf die Gegenwart der Heranwachsenden beobachten. Dies bedeutet etwa eine Ausrichtung auf die Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen, auf ihre Fragen, Sorgen und Erfahrungswelten als Heranwachsende. Als praktisches Ziel sexualpädagogischer Interventionen gilt dann etwa die Entlastung der Jugendlichen angesichts gesellschaftlichen Normdrucks und sexueller Mythen sowie Wissensvermittlung als Basis informierter selbstbestimmter Entscheidungen. In der Ausrichtung der beobachteten Veranstaltungen lassen sich jedoch auch große Unterschiede ausmachen, etwa dahingehend, ob und in welcher Weise geschlechtliche, amouröse und sexuelle Vielfalt (Debus 2016) über Homosexualität hinaus einbezogen wird, inwieweit Geschlechter- und Sexualnormen reflektiert und sexualisierte Übergriffe und Grenzachtung zum Thema gemacht werden. Anders formuliert: Die Aus- und Fortbildungen unterscheiden sich dahingehend, inwieweit sie machtreflektiert und gewaltinformiert ausgerichtet sind und die politischen und theoretischen Bewegungen der „Dynamisierung von Geschlecht, Sexualität und Lebensform“ aufgreifen (vgl. Hartmann 2004; Thuswald 2020, S. 309 ff.). An den Diskreditierungskampagnen und Gegenbewegungen, die von konservativ-religiösen und rechten Akteurinnen und Akteuren gegen Gender Studies, progressive Sexualpädagogik und Gleichstellungsmaßnahmen beobachtet werden können, zeigt sich, dass diese politischen und theoretischen Dynamisierungs- und Selbstbestimmungsbewegungen als bedrohlich für patriarchale, heterosexuelle (und weiße) Vorherrschaft eingeschätzt werden (vgl. etwa Hark/Villa 2017; Sager 2021). Neben einer Liberalisierung sexueller und sexualpädagogischer Politiken seit den 1960er Jahren, die durch Selbstbestimmungsbewegungen erkämpft und durch neoliberale Ökonomisierung unterstützt und gleichzeitig konterkariert werden (vgl. Schmidt 2014; Debus 2015), lassen sich heute also auch Verfechter:innen einer Retraditionalisierungsbewegung ausmachen, die binäre Geschlechtervorstellungen vertreten, die Rechte von LGBTIQ-Personen einschränken wollen und/oder die Straffreiheit von Schwangerschaftsabbrüchen bekämpfen. Diese widersprüchliche Gleichzeitigkeit zeigt sich in Bezug auf Sexualpädagogik daran, dass die programmatischen Grundlagen – also die *Policy Papers* zu Sexualpädagogik auf transnationaler und nationaler Ebene – überwiegend progressiv, im Sinne einer macht- und geschlechterreflektierten und vielfaltsorientierten „Comprehensive Sex Education“, einzuschätzen sind, Sexualpädagoginnen und -pädagogen und ihre vielfaltsorientierte und antidiskriminatorische Arbeit aber zugleich von rechts-konservativen Akteur:innen öffentlich diskreditiert werden (vgl. etwa Tuidier 2016; Vasold 2016). So unternahmen in Österreich rechts-konservative Parteien im Parlament 2019 einen Vorstoß, sexualpädagogische Vereine aus den Schulen zu verbannen. Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Diskurse, die als Rahmungen sexualpädagogischer Arbeit bedeutsam sind, soll die Frage nach Gegenwarts- und Zukunftsorientierung mit Blick auf

beobachtete Praxis differenziert werden: Fehlt es der sexualpädagogischen Arbeit an Bezügen auf die Zukunft der Heranwachsenden? Und/oder hat die Gegenwartsorientierung ihr emanzipatorisches Potential verloren?

Zukunftsbezügen auf der Spur

Die starke Gegenwartsorientierung, die für die sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungsveranstaltungen konstatiert wurde, scheint in dem Ziel konkreter Lebenshilfe für die Jugendlichen begründet,¹¹ die die Wissensvermittlung zu menschlicher Sexualität im Biologieunterricht ergänzen will. Die Gründe für diese gegenwartsorientierte Lebenshilfe liegen wohl auch in den zumeist wenig förderlichen schulischen Bedingungen von Sexualpädagogik, die kaum tiefgehende Auseinandersetzung zulassen.¹² Auch in der Aus- und Fortbildung für pädagogisch Tätige – von längeren kostenpflichtigen Lehrgängen zur Spezialisierung als Sexualpädagog:in abgesehen – ist meist wenig Zeit und Raum für sexualpädagogische Inhalte. Bedeutet diese Gegenwartsorientierung jedoch gleichzeitig eine fehlende Zukunftsorientierung? Wieviel emanzipatorisch orientierte sexuelle Bildung¹³ liegt möglicherweise in der Lebenshilfe? Greift die These von einer Verschiebung von Zukunfts- zu Gegenwartsorientierung vielleicht zu kurz

11 Interessanterweise finden sich die sexualpädagogischen Inhalte in anderen Ländern in lebenspraktischen ausgerichteten Fächern, in Südafrika etwa im Fach „Life Orientation“ (Francis 2016, DePalma/Francis 2014).

12 So fehlt es etwa häufig an personellen, zeitlichen und räumlichen Ressourcen, um in kleineren Gruppen zu arbeiten, wenn die Schulklasse keinen guten Rahmen für sexualpädagogische Arbeit anbietet. Workshops von sexualpädagogischen Expert:innen, die an die Schule geladen werden, sind häufig auf zwei bis drei Schulstunden beschränkt. Während Lehrer:innen den Vorteil haben, ihre Schüler:innen zu kennen und sie über einen längeren Zeitraum zu begleiten, haben die externen Sexualpädagog:innen nur eine sehr begrenzte Zeit mit einer unbekannten Klasse. Ihr Vorteil liegt jedoch genau darin, dass sie von außen kommen und wieder gehen und damit in keine schulischen Routinen wie Leistungsbeurteilung eingebunden sind. Zudem haben sie zumeist eine Spezialausbildung absolviert, während Lehrer:innen häufig in ihrem Studium wenig sexualpädagogisches Wissen und Können erwerben.

13 Wolfgang Fischer formuliert 1971 – noch bevor der Begriff der sexuellen Bildung in die Diskussion eingeführt worden war – eine bildungstheoretische Auslegung von „Sexualerziehung in der BRD“ und argumentiert, dass das Bildungsangebot in diesem Kontext auf die Frage vernünftigen Menschseins überhaupt anspiele (vgl. Fischer 1971, S. 32): „Das konnten jene Lehrer erfahren, die ihre Schüler nicht bloß sexuell zu informieren, einzuregeln, mit einer ‚rechten Einstellung‘ zu versehen oder auch über die Sexualität zu ideologisieren trachteten, sondern denen die Sexualität als pädagogische Aufgabe eine Möglichkeit zu sein schien, die Vernunft der Jungen und Mädchen jenseits der die Schule als pädagogische Anstalt zerstörenden Leistungszwänge zu Gedanken und Einsichten, das Ganze betreffend, zu provozieren.“ (Ebd.)

und ist lediglich als Kontrastierung zu früheren repressiven bzw. eheorientierten Ansätzen tauglich? Was zeigt sich, wenn der Blick differenzierter und die Linse feiner auf Zukunftsorientierungen und die Frage nach emanzipatorischen Zugängen eingestellt wird?

In der soziografischen Studie zu sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen arbeite ich einige didaktische Gestaltungselemente heraus, die in unterschiedlichen Veranstaltungen wiederholt auftauchen (vgl. Thuswald 2020). Am Beispiel eines Spiels – „Synonymespiel“, „Sexquiz“ oder „Penivagitus“ genannt –, das sowohl in der Schule als auch in den Aus- und Fortbildungen häufig eingesetzt wird, lässt sich zeigen, welche unterschiedlichen Effekte die scheinbar selbe Methode entfalten kann. Je nach konkreter Ausgestaltung reproduziert sie hegemoniale Geschlechter- und Sexualnormen oder befragt diese und bietet dadurch Anlässe für Bildungsprozesse im emanzipatorischen Sinne. In manchen beobachteten Veranstaltungen ist auch bemerkbar, dass die Referent:innen – etwa durch vielfältiges Bildmaterial – die Vorstellungsräume rund um Beziehungs- und Lebensformen öffnen wollen, indem das Bildmaterial gängige Repräsentationsformen durchkreuzt oder erweitert oder vielfältige Zusammenlebensformen visualisiert, ohne dabei Vielfaltsorientierung auf eine Anerkennung von Identitäten zu reduzieren.¹⁴ Diese Impulse zur Erweiterung von Vorstellungsräumen können sowohl im Sinne einer Zukunftsorientierung als auch im Sinne einer Ausrichtung auf emanzipatorisch orientierte Bildungsprozesse interpretiert werden. Ein relevanter Unterschied zwischen unterschiedlichen Veranstaltungen liegt mit Blick auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen auch in der Gestaltung der Atmosphäre und der wahrnehmbaren Interaktionsqualität. In allen beobachteten Veranstaltungen – seien es Fortbildungen von Fachstellen oder universitäre Lehrveranstaltungen – bemühen sich die Referent:innen um eine angenehme Atmosphäre und Vertrauensaufbau, um Grenzachtung und häufig auch um lustvolle Methoden. Nicht in allen wird jedoch etwas erfahrbar, das ich als *dichte Bezo-genheit* begrifflich zu fassen versuche: eine Atmosphäre und Interaktionsdynamik, in der sich viele der Beteiligten gleichzeitig in einer intensiven Auseinandersetzung befinden, mit einem Thema und miteinander, in der die emotional-intellektuelle Involvierung aller spürbar ist und die Beteiligten präsent und gut in Kontakt wirken.¹⁵ Die Erfahrung einer solchen Interaktionsdynamik

14 Im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Imagining Desires* (2017–2019, www.imaginingdesires.at) haben wir ebendieses Anliegen verfolgt. Rückblickend lässt sich selbstkritisch anmerken, dass geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gut einbezogen wurde, unterschiedliche Formen des Zusammenlebens aber wenig Raum bekommen haben (vgl. Schmutzer/Thuswald 2017).

15 Die Interaktionsqualität der *dichten Bezo-genheit* wurde in Kontrastierung zu Situationen entwickelt, wo die Teilnehmer:innen zwar mitmachen, aber scheinbar „nichts passiert“, sowie zu Situationen, in denen eine „aufgeheizte Kontaktlosigkeit“ spürbar ist (vgl. Thuswald 2020, S. 270).

scheint mir, insbesondere für die Auseinandersetzung mit dem immer noch als heikel und tabuisiert geltenden Thema Sexualität, Potential für emanzipatorische Bildungsprozesse zu bergen.¹⁶ Die Erfahrung einer solchen Interaktionsqualität nehme ich in der Ausbildung von Pädagog:innen auch als deren Ermutigung wahr, ihr Begehren nach einer weniger ausschließenden und eingrenzenden, einer befreienderen pädagogischen Praxis zu entwickeln, wahrzunehmen und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten dafür zu erarbeiten (vgl. Ortner 2019, S. 25).

Zu den Bedingungen der Möglichkeit solcher Erfahrungen und Bildungsprozesse auch im Kontext der Schule scheint es mir bedeutsam, gute Rahmungen für kollegiale multiprofessionelle Zusammenarbeit und kollektives Gestalten unter den pädagogisch Tätigen zu schaffen – im Wissen um die Widersprüche, in denen pädagogisch gehandelt wird. Vielleicht bieten sich dafür veränderte sexualpädagogische Formate an, wie zum Beispiel Schwerpunktwochen zu Themen wie „Erwachsen werden“ (vgl. Brommer in Pritz/Thuswald 2020, S. 1), außerschulische partizipative Formen der künstlerischen Zusammenarbeit (vgl. Siegenthaler 2020) oder Formen der (forschenden) Zusammenarbeit von Studierenden, Schülerinnen und Schülern (vgl. Schmutzer/Thuswald 2019). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Zukunftsorientierung in den beobachteten sexualpädagogischen Aus- und Fortbildungen¹⁷ insbesondere in folgender Weise zeigt: in der kritischen Befragung von Geschlechter- und Sexualnormen, der Öffnung von Vorstellungsräumen etwa zu Beziehungs- und Lebensformen und in der Ermöglichung von Erfahrungen der Grenzachtung und dichter Bezogenheit, die auf andere mögliche Zukünfte hindeuten. Dadurch wird etwas fühlbar, das möglicherweise die von Haug und Gschwandtner angesprochene kollektive Gestaltungslust weckt – hinsichtlich der Gestaltung pädagogischer Settings und darüber hinaus.

Literaturverzeichnis

- Adamczak, Bini (2017): *Beziehungsweise Revolution. 1917, 1968 und kommende*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Betz, Fritz (2006): Bärchen verrichtet Lohnarbeit. Rezension zu „Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend“ (Haug/Gschwandtner 2006). In: *Falter* 40 shop.falter.at/detail/9783886194711 (Abfrage: 30.04.2021).

-
- 16 Dichte Bezogenheit lässt sich weniger in Veranstaltungen beobachten, die auf ein Ansammeln von sexualpädagogischem Wissen und Methoden bei den Teilnehmer:innen ausgerichtet sind, und scheint in jenen häufiger, in denen die Teilnehmer:innen zur Teilhabe an einem professionellen Diskurs einladen und die auf selbsttätige gemeinschaftliche Bildungsprozesse ausgerichtet sind.
- 17 Die Erfahrungen und Rückmeldungen in den erwähnten Forschungs- und Bildungsprojekten mit Schüler:innen und Studierenden zeigen, dass dort ähnliche Aspekte relevant zu sein scheinen.

- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Czejkwoska, Agnieszka (2013): Bitte nicht immer alles in Frage stellen! Zur Entwicklung eines pädagogisch-professionellen Selbstverständnisses. In: Seyss-Inquart, Julia (Hg.): schule vermitteln. Kritische Beiträge zur Pädagogischen Professionalisierung. Arts & Culture & Education 9. Wien: Löcker, S. 27–52.
- Debus, Katharina (2015): Von Neoliberalismus und vom Zaubern. Plädoyer für utopische Momente. In: Hechler, Andreas/Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts. Opladen: Barbara Budrich, S. 383–385.
- Debus, Katharina (2016): Nicht-diskriminierende Sexualpädagogik. In: Scheer, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Emine Gökçen (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer VS, S. 811–833.
- Debus, Katharina (2021): Diskriminierungsreflektierte Sexualpädagogik. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): Sexualität, Körperlichkeit und Intimität. Professionelle Herausforderungen und Handlungsspielräume in der Schule. Bielefeld: transcript (im Erscheinen).
- DePalma, René/Francis, Dennis (2014): South African Life Orientation Teachers: (Not) Teaching About Sexuality Diversity. In: Journal of Homosexuality 61, H. 12, S. 1687–1711. DOI: 10.1080/00918369.2014.951256.
- Fischer, Wolfgang (1971): Erste Erfahrungen mit der „Sexualerziehung“ in der BRD. In: ders./Ruhloff, Jörg/Scarpath, Horst/Thiersch, Hans (Hrsg.): Normenprobleme der Sexualpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 9–32.
- Glück, Gerhard (1998): Sexualpädagogische Konzepte. Herausgegeben von der BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. In: Forschung und Praxis der Sexuaufklärung und Familienplanung 9.
- Gruschka, Andreas (2001): Die Zukunft der Erziehungswissenschaft in menschenbildender Absicht. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37–66.
- Hammer, Clemens/Ziegelwanger, Sabine (2012): Interkulturelle Sexualkunde oder Sexualerziehung der Vielfältigkeit? Überlegungen zum Umgang mit Jugendlichen verschiedener Werthaltungen in der Sexualpädagogik. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hrsg.): Sex(ual) Politics. Wien, S. 104–109.
- Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (Hrsg.) (2015): Anti-Genderismus: Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.
- Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform: De-konstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 59–78.
- Haug (2009): Meine Welt ist mein Haus. Zukunftsvorstellungen von Jugend heute. In: Egermann, Eva/Pritz, Anna (Hrsg.): school works. Beiträge zur vermittelnden, künstlerischen und forschenden Praxis. Arts & Culture & Education 1. Wien: Löcker, S. 87–103.
- Haug, Frigga (1984): Erziehung zur Weiblichkeit. Berlin, Hamburg: Argument.
- Haug, Frigga/Gschwandtner, Ulrike (2006): Sternschnuppen. Zukunftserwartungen von Schuljugend. Hamburg: Argument.
- Institut für Demokratieforschung der Georg-August-Universität Göttingen (2016): Abschlussbericht zu dem Forschungsprojekt: Die Unterstützung pädosexueller bzw. päderastischer Interessen durch die Berliner Senatsverwaltung. Am Beispiel des „Experiments“ von Helmut Kentler und der „Adressenliste zur schwulen, lesbischen und pädophilen Emanzipation“. www.demokratie-goettingen.de/studien (Abfrage: 10.01.2018).
- Kentler, Helmut (1967): Repressive und nichtrepressive Sexualerziehung im Jugendalter. In: ders./Bittner, Günther/Scarpath, Horst (Hrsg.): Für eine Revision der Sexualpädagogik. München: Juventa, S. 9–48.
- Müller, Walter (1992): Skeptische Sexualpädagogik. Möglichkeiten und Grenzen schulischer Sexualerziehung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Heinemann, Alisha M.B./Khakpour, Natascha (Hrsg.):

- Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–137.
- Pritz, Anna/Thuswald, Marion (2020): Let's talk about ... Eine Gesprächsrunde zu Körperlichkeit, Intimität und Sexualität in Unterricht und Schulalltag. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hrsg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. zkmb.de/lets-talk-about-eine-gespraechsrunde-zu-koerperlichkeit-intimitaet-und-sexualitaet-in-unterricht-und-schulalltag/ (Abfrage: 30.04.2021).
- Reich, Annie (2016 [1932]): Wenn dein Kind dich fragt ... Gespräche, Beispiele und Ratschläge zur Sexualerziehung. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie, 19, H. 1, S. 17–41.
- Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010). Bielefeld: transcript.
- Sager, Christin (2016): Annie Reichs sexualaufklärerische und -politische Arbeit im historischen Kontext. Ein Kommentar. In: Zeitschrift für psychoanalytische Sozialpsychologie 19, H. 1, S. 93–97.
- Schmidt Renate-Berenike/Sielert, Uwe/Henningsen, Anja (2017): Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Gunter (2014): Das neue DerDieDas. Über die Modernisierung des Sexuellen. Gießen: Psychosozial.
- Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2013 [2008]): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim: Beltz.
- Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogischen Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.
- Siegenthaler, Rafaela (2020): Zu einer Dekolonisierung der Sexualpädagogik. Re-Präsentationen von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive. In: Pritz, Anna/Siegenthaler, Rafaela/Thuswald, Marion (Hrsg.): Bilder befragen – Begehren erkunden. Repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit. Textsammlung der Zeitschrift Kunst Medien Bildung. zkmb.de/zu-einer-dekolonisierung-der-sexualpaedagogik-re-presentationen-von-liebe-lust-und-begehren-aus-rassismuskritischer-perspektive/ (Abfrage: 12.05.2021).
- Sielert, Uwe (2015 [1993]): Einführung in die Sexualpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Thuswald, Marion (2020): Möglichkeitsräume sexueller Bildung ausloten. Sprachlosigkeit, Lust, Verletzbarkeit und Emanzipation als Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung. (Dissertation an der Akademie der bildenden Künste Wien) Bielefeld: transcript.
- Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (2020): Critical Diversity in der kulturellen und sexuellen Bildung. Einblicke in das kunst- und sexualpädagogische Projekt Imagining Desires. In: schulheft 175, S. 82–97.
- Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.) (2004): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Tuider, Elisabeth (2016): Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ‚unschuldigen, reinen Kind‘ in aktuellen Sexualitätsdiskursen. In: Henningsen, Anja/Tuider, Elisabeth/Timmermanns, Stefan (Hrsg.): Sexualpädagogik kontrovers. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 176–193.
- Tuider, Elisabeth/Müller, Mario/Timmermanns, Stefan/Bruns-Bachmann, Petra/Koppermann, Carola (2012 [2008]): Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit. Weinheim, Basel: Juventa.
- Vasold, Stefanie (2016): Hemmungslos gegen Gleichheit. Wie reaktionäre Gruppen das Feld der sexuellen Bildung zum Austragungsort gegen gesellschaftlichen Fortschritt inszenieren. In: medienimpulse-online 64, H. 2. medienimpulse.at/articles/view/935 (Abfrage: 12.06.2021).

Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung

Julia Lingenfelder, Bettina Lösch

Zusammenfassung: Angesichts multipler Krisendynamiken wird seit einiger Zeit verstärkt über sozial-ökologische Transformationen diskutiert. Auch im Feld der Bildung geraten gesellschaftliche Transformationsprozesse und Zukunftsentwürfe stärker in den Blick. Dieser Essay skizziert, welche unterschiedlichen Optionen der Transformation sowie des transformativen Lernens derzeit diskutiert werden. Es wird der Frage nachgegangen, welche Aspekte für eine kritische politische Bildung im Sinne einer sozial-ökologischen Transformation wichtig wären und wo sich in der politischen Bildungsarbeit bereits erste Ansätze finden lassen. Ein besonderer Fokus liegt auf utopischen Ideen und Praxen emanzipatorischer Veränderung.

Abstract: In the face of multiple crisis dynamics, socio-ecological transformations have been increasingly discussed. Also in the field of education social transformation processes and designs for the future are coming more into focus. This essay outlines the different options for transformation and transformative learning that are currently being discussed. Starting from the conceptual basis of critical political education, it explores the question of which aspects would be important for political education in the sense of a socio-ecological transformation and where initial approaches can already be found. A special focus is on utopias and emancipatory transformation.

Keywords: sozial-ökologische Transformation, Utopie, politische Bildung

Der Alltag hat sich gewandelt. In der Corona-Pandemie wollen etliche Menschen wieder ihr altes Leben zurück und sie sehnen sich nach vertrauter Normalität. Aus gesellschaftskritischer Perspektive lässt sich allerdings fragen, ob diese gewohnte Normalität für alle gleich gut war. Wie unterscheiden sich Normalitäten und alltägliche Lebens- und Arbeitspraxen? Wer macht welche Arbeit für wen? Was bedeutet die herkömmliche „imperiale Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) für globale Ungleichheitsverhältnisse? Welche Erde und Umwelt hinterlassen wir mit der Normalität permanenter Ausbeutung den nachfolgenden Generationen? Und inwiefern spitzt die derzeitige pandemische Krisensituation die sozialen

Ungleichheitsverhältnisse derart zu, dass sie eher danach schreien, überwunden zu werden?

Wie Mario Neumann und Max Pichl in *Der Freitag* bereits zu Beginn der Pandemie thematisiert haben, wird die Welt nach Corona bereits jetzt ausgehandelt (vgl. Neumann/Pichl 2020). Schon zuvor wurde in Hinblick auf eine „multiple Krise“ (Demirović et al. 2011, S. 7) aus gesellschaftskritischer Perspektive die Position vertreten, dass ein Weiter-wie-bisher keine Option ist. Stattdessen werden seit einiger Zeit Möglichkeiten und teils konkrete Schritte einer sozial-ökologischen Transformation diskutiert (vgl. z. B. Tauss 2016). Denn angesichts ökologischer Zerstörung und Ausbeutung, stetiger kapitalistischer Wirtschaftskrisen, wachsender sozialer Ungleichheit und anhaltender Ausbeutung von Arbeitskraft sowie autoritären Entwicklungen des Politischen (vgl. Schaffar 2019) scheint anstatt eines Zurück zur vermeintlichen Normalität eher eine grundlegende gesellschaftliche Umgestaltung unerlässlich zu sein.

Im Feld der politischen Bildungsarbeit deuten einige Tagungen und Publikationen bereits an, dass gesellschaftliche Transformationsprozesse und Zukunftsentwürfe stärker in den Blick geraten (vgl. Eis/Salomon 2014; Eicker et al. 2020; Konzeptwerk Neue Ökonomie 2020). Wir wollen in diesem Essay skizzieren, welche unterschiedlichen Optionen der Transformation (teils auch des transformativen Lernens und transformativer Bildung) derzeit diskutiert werden. Im Sinne einer kritischen politischen Bildung, die unsere konzeptionelle Basis bildet, wollen wir der Frage nachgehen, welche Aspekte für eine politische Bildung im Sinne einer sozial-ökologischen Transformation wichtig wären und wo sich bereits erste Ansätze finden lassen. In der wissenschaftlichen Tradition kritischer Theorie ist für uns wichtig, gesellschaftliche Widersprüche in den Blick zu nehmen, aber auch danach zu fragen, was emanzipatorische Veränderungen ermöglicht oder verhindert. Ein zentraler Widerspruch liegt, historisch betrachtet, darin, dass unter Bedingungen eines staatlich verordneten Realsozialismus bessere Gesellschaftsmodelle oder Zukunftsentwürfe versprochen und diese als Legitimationsbasis genommen wurden, um Grund- und Menschenrechte auszuhebeln. Diese Erfahrung wirkt nach und bewirkt Skepsis bis Ablehnung gegenüber gesellschaftlicher Veränderung im Namen von Emanzipation und Gerechtigkeit. Im real existierenden Kapitalismus wird dagegen behauptet, dass es keine Alternative zu ihm gebe, und damit geworben, dass die Wohlfahrtsgewinne im Kapitalismus doch beträchtlich seien. Empirisch und faktisch fraglich bleibt nur: Für wen? Und vor allem: auf welche Kosten (vgl. I. L. A. Kollektiv 2017)? Wir schlussfolgern daraus, dass emanzipatorische gesellschaftliche Veränderungen nicht staatlich-institutionell verordnet werden können, sondern nur durch gelebte Praxen der Menschen entstehen können. Autonomie und Selbstbestimmung sind zwei Grundprinzipien einer kritischen politischen Bildung.

Auf welche Phantasien der Vielen und bereits existierende Praxen der Veränderung kann hier zurückgegriffen werden? Wie können wir etwas in der politischen Bildungsarbeit thematisieren, für das wir weder Modelle, strikte

Vorgaben noch Bevormundung wollen, aber viel Phantasie und Mut, Autonomie wie zugleich auch Kooperation brauchen? Wie ermutigen wir dazu, sich ohne Angst Verhältnisse anders vorzustellen und Altes zu verlernen? Sicherlich werden wir mit dem Essay nur einige Fragen beantworten, andere aber zumindest aufwerfen können.

1 Wege der Transformation – Wessen Transformation und wohin? Wer ist dagegen?

Mit dem Begriff der Transformation wird eine grundlegende Umwandlung von Gesellschaften bezeichnet. Während die Transformationsforschung in den 1980er Jahren vor allem den Übergang von autoritären zu demokratischen Regimen und in den 1990er Jahren den Übergang sozialistischer Planwirtschaften zu kapitalistischen Marktwirtschaften untersucht hat (vgl. Merkel 2010), konzentriert sich die aktuelle politisch-strategische und wissenschaftliche Debatte um Transformation auf ökologische Krisen bzw. je nach Reichweite der theoretischen Ansätze auch auf „multiple Krisen“ (vgl. z. B. WBGU 2011, Dörre et al. 2019, Tauss 2016). Durch die sich verschärfenden sozial-ökologischen Krisen wie die Klimakrise ist inzwischen weitgehend anerkannt, dass die derzeitige Lebensweise nicht nachhaltig und schnelles Handeln dringend geboten ist. Transformationsansätze stellen insofern den bisherigen fossilen Kapitalismus und ein tendenziell autoritärer werdendes neoliberalistisches bzw. kapitalistisches Weiter-wie-bisher in Frage. Kontroversen bestehen jedoch hinsichtlich der Reichweite dieser Transformation sowie der Problemanalyse. Das Spektrum der Vorschläge für einen gesellschaftlichen Wandel reicht von grüner Erneuerung des Kapitalismus bis hin zu Ideen für eine (radikale) sozial-ökologische Transformation (für einen Überblick über die Debatte vgl. Ptak 2015; Brand/Görg/Wissen 2020).

Reduziert man die Perspektive auf die Frage nach einer ökologischen Transformation in Anbetracht von Klimakrise sowie der Ausbeutung von Ressourcen und der Erde, werden Ansätze eines *grünen Kapitalismus* diskutiert. Diese zielen in erster Linie auf eine Verschiebung von Investitionen in „grüne“ Bereiche (was eine Ausweitung der Marktlogik auf Natur-„Leistungen“ und auf die Bearbeitung der ökologischen Krisen mit einschließt), sowie technologische Lösungen (einschließlich großtechnologischer Projekte), die auch den alten Industrieländern zu neuen Wettbewerbsvorteilen auf globalisierten Märkten verhelfen sollen. Vorschläge für einen *Green New Deal* nehmen stärker die soziale Frage mit in den Blick. Diese setzen darauf, dass der Staat durch Investitionen eine Umorientierung hin zu ökologischen Wirtschaftsbereichen unterstützt. Außerdem sollen z. B. durch eine Ausweitung des Öffentlichen und durch Umverteilungspolitik soziale Ungleichheitsverhältnisse angegangen werden. Hier reicht die Spannbreite von Vorschlägen für Ansätze eines grünen Kapitalismus bis hin zu sozial-ökologischen Reformen (vgl.

Zeller 2021, S. 39–43). Doch sowohl die Ansätze eines grünen Kapitalismus wie auch die meisten Vorschläge eines *Green New Deal* werden dafür kritisiert, dass sie den ökologischen Krisen nicht gerecht werden, die Widersprüche zwischen ökologischer Nachhaltigkeit und ökonomischem Wachstum kaum oder gar nicht thematisieren, weiterhin auf einer Aneignung von Natur und einer imperialen Lebensweise basieren sowie die Rolle des Staates überschätzen und dessen Rolle bei der Aufrechterhaltung des Bestehenden nicht ausreichend analysieren. Den eher radikalen Problemdiagnosen folgen in der Regel meist recht zahme politische Strategien; eine Analyse der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Strukturen, die einer Transformation im Weg stehen, fehlt weitgehend (zur kritischen Einordnung vgl. z. B. Brand/Görg/Wissen 2020; Candeias 2014).

Demgegenüber zeichnen sich Ansätze sozial-ökologischer Transformationen dadurch aus, dass sie die ökologische Krise als Teil von miteinander verbundenen multiplen Krisen begreifen (vgl. Demirović et al. 2011; Demirović 2016). Die Probleme werden hier nicht nur diagnostiziert, sondern auf ihre Zusammenhänge sowie ihre strukturellen Ursachen hin befragt. Im Sinne einer sozial-ökologischen Transformation geht es um grundlegend andere gesellschaftliche Naturverhältnisse, eine Abkehr von der imperialen Lebensweise und einen Wandel hin zu einer „solidarisch gerechten Gesellschaft im Einklang mit der Natur“ (Klein 2014, S. 102). In Anlehnung an die Regulationstheorie unterscheiden Brand, Görg und Wissen (2020) drei Typen von Transformation: *erstens* die „inkrementellen Transformationen“ in und nach kleineren Krisen. Diese sind kapitalistischen Gesellschaften inhärent und finden permanent statt. Hierzu ließen sich beispielsweise technologisch bedingte Modernisierungen zählen. *Zweitens* können größere Krisen zu einer Transformation hin zu einer neuen Phase des Kapitalismus führen. Es lässt sich argumentieren, dass die Formen eines grünen Kapitalismus zu einem solchen neuen Akkumulationsregime führen könnten. *Drittens* können Transformationen auf eine „große Transformation“ jenseits der kapitalistischen Produktionsweise zielen. Hier lassen sich z. B. Ansätze einer sozial-ökologischen Transformation verorten. Eine theoretische Referenz, insbesondere für den letztgenannten Typus von Transformation, bildet Karl Polanyis Werk *The Great Transformation* (1978), in dem Polanyi den Übergang zu kapitalistischen Marktgesellschaften im 19. Jahrhundert analysiert (vgl. Brand/Görg/Wissen 2020).

Eine sozial-ökologische Transformation ist einerseits eine normative Idee, eine Vorstellung, wie etwas emanzipatorisch veränderbar sein kann. Sie verweist andererseits aber auch auf konkrete Praxen, die schon bestehen und weiter ausgebaut werden können. Es klingt wie ein Hoffnungsschimmer, aber gegen die stattfindenden autoritären, entdemokratisierenden und sozialstaatsabbauenden Transformationen braucht es ein Denkvermögen und konkrete Schritte, die in eine andere Richtung weisen. Auch für die politische Bildungsarbeit. Wir wissen nicht, ob Utopie hier der richtige Begriff ist, denn Utopien sind schlimmstenfalls entweder nicht erreichbar oder starre Modelle, die wenig Ausgestaltung

und Freiheitsräume zulassen. Wenn, dann brauchen wir die Orientierung an „konkreten Utopien“ (Bloch), wir brauchen Phantasie und den Mut sowie die Ermutigung, anderes auszuprobieren.

Im Sinne einer kritischen politischen Bildung geht es dabei zunächst um eine zeitgenössische Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse. Eine theoretische Grundlage bildet für uns hierfür das Verstehen der „multiplen Krisensituation“ (Demirović et al. 2011). Es geht uns dabei um weitsichtige Überlegungen, langfristige Strategien (der Transformation) und gemeinsame Praxen der Kooperation sowie gesellschaftlicher Kreativität und Phantasie. Es macht einen großen Unterschied in der Analyse und den politischen Vorgehensweisen, ob ich als Theoretikerin davon ausgehe, es handle sich um gesellschaftliche Einzelphänomene oder gar Herausforderungen, die durch Prävention (vgl. Barbehön/Wohnig in diesem Band; Lösch 2020) oder ein kurzfristiges, pragmatisches *muddling through* und Auf-Sicht-Fahren jeweils gelöst werden können, oder ob ich die Komplexität, Widersprüche und Zusammenhänge verstehen will und daraus politisch notwendiges Handeln ableite. Neoliberales Denken und neoliberale Praxis will und fordert geradezu eine permanente Flexibilität, (individuelle) Eigenverantwortung und kurzfristige Anpassung. Der theoretische Ansatz der „Vielfachkrise“, der aus der kritischen Gesellschaftstheorie stammt, bietet eine andere Grundlage und Denkweise. Zur Vielfachkrise gehören die Wirtschafts- und Finanzkrise, die Umwelt- und Energiekrise, die Krise der Reproduktion (z. B. in den Bereichen Bildung, Gesundheit, Stadt- und Wohnpolitik, Arbeits- und Lebensverhältnisse) sowie die Krise der repräsentativen Demokratie oder der autoritären Zuspitzung gesellschaftspolitischer Verhältnisse. Konstruktiv wird nach den (gemeinsamen) Ursachen gefragt und betrachtet, wie eine sozial-ökologische Transformation aussehen könnte, um diese Krise im Gesamten und in ihrer Verflochtenheit anzugehen. Die Einsicht in die Komplexität von gesellschaftlichen Verhältnissen führt nicht unbedingt dazu, dass diese undurchschaubarer werden. Sie kann auch helfen, schwierige Knoten zu lösen und mehr Transparenz zu schaffen.

Im marxistischen politisch-philosophischen Sinne gehen wir davon aus, dass die gesellschaftlichen Verhältnisse von Menschen gemacht und daher auch von ihnen verändert werden können. Was hält die Menschen also davon ab, die Verhältnisse emanzipativ zu verändern? Gute theoretische Ideen und konkrete Praxen liegen seit langem vor (vgl. z. B. Brand et al. 2012). Woran es fehlt, ist die politische Umsetzung auf der einen sowie eine Einschätzung gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse auf der anderen Seite. Das Prinzip der Kontroversität in der politischen Bildung führt nicht selten dazu, zu übersehen, wie gesellschaftliche Kräfteverhältnisse ausgestaltet sind und wie Konflikte zustande kommen (zur Kontroverse um den Beutelsbacher Konsens vgl. z. B. Widmaier/Zorn 2016). Kontroversität bleibt als Prinzip inhaltsleer und wird zur reinen Form, wenn nicht deutlich wird, wie Ressourcen (Macht, Geld, Vermögen, Einfluss etc.) unterschiedlich verteilt sind und wer gesellschaftlich, politisch und ökonomisch einflussreich ist und wer nicht.

In Hinblick auf eine sozial-ökologische Transformation klaffen im politischen Feld emanzipative, bewegungsnahe Politik und institutionalisierte Parteienpolitik immer weiter auseinander. Weite Teile der parlamentarisch vertretenen Parteien wollen allenfalls gesellschaftliche Veränderungen innerhalb des bestehenden Systems – als *Green New Deal* in all seinen Facetten oder grüne Modernisierung – oder sie blockieren oder leugnen die Notwendigkeit eines radikalen Wandels. Emanzipatorische, bewegungsnahe Politik sieht sich immer mehr in der Rolle, auf der Basis einer radikalen Gesellschaftskritik in Konflikt zu dem bestehenden bürgerlich-liberalen Rechtssystem und der Rechtslage zu treten und diesen Widerspruch selbst zu problematisieren. Anders gelingt es derzeit kaum, die Dringlichkeit der gesellschaftlichen Veränderung zu verdeutlichen. Da weniger materielle Ressourcen zur Verfügung stehen und der gesellschaftspolitische Einfluss viel geringer ist als bei privaten Konzernen oder etablierten Parteien, setzen sich einzelne Menschen mit ihrem Körper, ihrer Person und ihrem Leben ein und leisten nicht selten zivilen Ungehorsam.

In Hinblick auf die „Flüchtlingskrise“, die mit der Klimakrise stark verwoben ist, sieht sich z. B. die Seenotrettung menschenrechtlich auf der richtigen Seite, auch wenn den Protagonist:innen strafrechtliche Verfahren drohen (vgl. Hentges 2019). Im Bereich der Klimapolitik sind es nicht nur staatliche Behörden, die gegen Klimaschützer:innen vorgehen. Privatwirtschaftliche Konzerne wie RWE verlangen hohe Summen an Schadensersatz und nötigen politisch Protestierende zu Unterlassungserklärungen (vgl. Jacobs 2010). Diese Vorgehensweisen und die Verlagerung von Strafrecht auf Zivilrecht (vgl. ausführlich ebd.) unterminieren die Möglichkeiten demokratischen Protests, worunter auch der zivile Ungehorsam fällt (vgl. Herbers 2020).

Wünschenswert wäre, es gäbe mehr und vor allem wertschätzende öffentliche und mediale Aufmerksamkeit für emanzipatorische Protestformen und Bewegungen, die für eine bessere Welt und für Gerechtigkeit streiten. Es lässt sich dagegen beobachten, dass emanzipatorische Proteste zunehmend als systemfeindlich betrachtet werden, was fälschlicherweise von staatlichen Behörden und im öffentlichen Diskurs mit verfassungsfeindlich gleichgesetzt wird (zur Problematik von Verfassungsschutzüberprüfungen und dem E-Modell in der Demokratieförderung und der politischen Bildung vgl. FkpB 2020).

2 Überlegungen für eine kritische politische Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation

Was heißt das nun für eine gesellschaftskritische und emanzipative politische Bildung? Der Transformationsbegriff hat auch Einzug in die bildungswissenschaftliche Debatte gehalten. Seit dem Bericht des *Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* (WBGU 2011) wird über

„transformative Bildung“ bzw. „transformatives Lernen“ zunehmend auch im Kontext einer gesellschaftlichen Transformation diskutiert (vgl. z. B. Eicker et al. 2020; VENRO 2018). Zur erziehungswissenschaftlichen Fundierung wird auf die angelsächsischen Theorien des transformativen Lernens im Feld der Erwachsenenbildung (vgl. z. B. Mezirow 1991) bzw. die Theorie transformatorischer Bildung (vgl. Koller 2018) zurückgegriffen (vgl. Singer-Brodowski 2016). Was darin jedoch fehlt, ist eine gesellschaftstheoretische Rahmung (vgl. Lingenfelder 2020).

Im bildungswissenschaftlichen Diskurs gibt es einerseits Tendenzen, die Begriffe Transformation und transformatives Lernen in den bestehenden Diskurs um Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung zu integrieren. Diese Richtung bezieht sich eher auf den politischen Diskurs um grüne Modernisierung oder versteht transformatives Lernen im engeren Sinne von Bildungstheorien (vgl. Laros/Fuhr/Taylor 2017). Andererseits beziehen sich einige Bildner:innen auf eine grundlegendere sozial-ökologische Transformation, wobei diese Diskussionen und Praxen noch eher in Nischen stattfinden.

Zur Stärkung dieser Perspektiven und Diskussionen kommt es uns im Folgenden darauf an, konzeptionelle Überlegungen zu formulieren, welche Aspekte einer sozial-ökologischen Transformation durch eine kritische politische Bildung aufgegriffen werden können; wir möchten einige exemplarische Ansätze, Publikationen und Initiativen aufzeigen.

2.1 Inhaltliche Ebene

Zunächst halten wir es für wichtig, die multiplen Krisen, gesellschaftskritischen Analysen und Strategien der Transformation stärker inhaltlich in der politischen Bildungsarbeit zu thematisieren. Zur Analyse der Krisen gibt es einige wenige Bildungsmaterialien – unter anderem zur Auseinandersetzung mit der Klimakrise und globaler (Ressourcen-)Ungleichheit (vgl. Attac Träger Verein e. V. 2017; Informationsbüro Nicaragua e. V. 2015), einem Hinterfragen von hegemonialen Konzepten wie dem Wachstumsparadigma (vgl. FairBindung e. V./Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. 2012, 2017), der imperialen Lebensweise (I. L. A. Kollektiv 2017) und hegemonialer eurozentrischer Geschichtsschreibung (Glokal e. V.) sowie erste Ansätze zu gesellschaftlichen Naturverhältnissen (vgl. FairBindung e. V./Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. 2017). Dazu gehört unserer Auffassung nach auch, Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftsform stärker zu thematisieren. In unserer Bildungsarbeit stellen wir immer wieder fest, dass kaum jemand weiß und versteht, was Kapitalismus bedeutet, obgleich dieser unsere Arbeits- und Lebensweise, unseren Alltag prägt. In diesem Sinne haben wir eigene Materialien entwickelt (vgl. Lingenfelder/Kalmbach/Lösch 2020; Arbeitskreis politische Bildung o. J.) und greifen darin auf vorhandene Materialien wie

das Attac-Bildungsmaterial zu Kapitalismus oder Broschüren aus dem Umfeld der Rosa-Luxemburg-Stiftung zurück (vgl. z. B. RLS 2018). Dabei kommt es uns darauf an, Kapitalismus in seiner Verschränkung mit anderen Herrschafts- und Ungleichheitsformen zu denken (vgl. Buckel 2015).

Will man Wege der Transformation thematisieren, dann gehört dazu auch, unterschiedliche politische Strategien und gesellschaftliche Kräfteverhältnisse aufzuzeigen: Welche Akteure stehen für welche Veränderungen, Programmatiken, Strategien? Wir greifen hierfür auf Literatur zur Postwachstums- und *Degrowth*-Debatte oder Überwindung des Kapitalismus zurück, die Transformationswege und -strategien aufzeigen (vgl. Schmelzer/Vetter 2019; Wright 2017). Gesellschaftliche Kräfteverhältnisse lassen sich außerdem gut in dem kunstbasierten Bildungsprojekt „The True Cost of Coal“ erkennen und herausarbeiten (vgl. Klimakollektiv). Mögliche Transformationsweisen, insbesondere aus der Perspektive sozialer Bewegungen, werden z. B. in der Broschüre „Das Gute Leben für alle“ thematisiert (vgl. I. L. A. Kollektiv 2019).

2.2 Didaktische Ebene

Auf didaktischer Ebene geht es um emanzipatorische und partizipative Formen von Aneignung und Vermittlung. Hier fehlt es unserer Ansicht nach noch an konkreten, ausformulierten konzeptionellen Ansätzen für eine Didaktik oder Pädagogik einer sozial-ökologischen Transformation, die neben der Sache, der Frage nach dem Warum, auch die Art und Weise, das Wie, anders denkt. Erste Ansätze gehen in die Richtung, Normalitätsvorstellungen zu hinterfragen sowie Alternativen und (bereits in Nischen gelebte) emanzipative Utopien für alle erfahrbar werden zu lassen (vgl. Kaufmann 2020). Anknüpfend an das Konzept der gesellschaftlichen Naturverhältnisse gibt es Überlegungen, die wirkmächtige Vorstellung einer Trennung von Kultur und Natur, Geist und Körper auch vermittels unterschiedlicher Bildungsmodi aufzubrechen (vgl. FairBindung e. V./Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. 2017; Inkermann/Sanders 2020).

Einen neuen Zugang bilden Podcastformate wie „Rauschen am Grund“ des Bildungskollektivs Bonn (vgl. Bildungskollektiv Bonn) oder „Was ist transformative Bildung“ von ebase (vgl. ebase e. V. 2020). Als neuer Trendbegriff taucht auch Resilienz auf. Doch dieser läuft Gefahr, neoliberal vereinnahmt zu werden und die Verantwortung – auch für sich selbst – weiter zu individualisieren. Die Suche nach Bildungsformen, die nicht bei individuellem Handeln stehen bleiben, sondern auch zu Utopie, Phantasie eines gemeinsamen gesellschaftlichen Handelns ermutigen und anregen (vgl. Paolo Freire Gesellschaft 2000) und dabei gleichzeitig die Offenheit und Unabgeschlossenheit des Politischen aushalten, muss also weitergehen.

2.3 Utopie und Phantasie

Auf unserer Suche im Hinblick auf utopisches Denken und Phantasie für die Bildungsarbeit haben uns vor allem folgende Ansätze inspiriert und gefallen, da sie thematisieren und vor Augen führen, wie Gesellschaft und Miteinander-Leben und -Arbeiten anders aussehen kann: Die Punkband *pogendroblem*, und das allein ist schon ungewöhnlich und bemerkenswert, hat ein Video unter dem Titel „Auf der Suche nach der Utopie“ gedreht und Bildungsmaterialien dazu entworfen (vgl. *pogendroblem* 2020). Eine Gruppe von Wissenschaftler:innen, Journalist:innen und Aktivist:innen hat einen Podcast zur Welt im Jahr 2048 erstellt, der vielschichtige Stimmen zu den Visionen collagiert (vgl. *Audioutopistas* o. J.). In einer Schreibwerkstatt hat das I.L.A. Kollektiv (Imperiale Lebensweise und solidarische Alternativen – Werkstatt für globale Gerechtigkeit) die Broschüre „Das gute Leben für alle: Wege in die solidarische Lebensweise (vgl. I.L.A. Kollektiv 2019) erstellt. Das Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. hat 2020 einen Zukunftskongress ausgerichtet und verschiedene Zukunftswerkstätten durchgeführt (vgl. Konzeptwerk Neue Ökonomie e.V. 2020). Jana Trumann hat an der Universität Duisburg-Essen so genannte Utopiewerkstätten entwickelt (vgl. Trumann 2016 sowie Arens/Möllmann/Trumann 2017). Uwe Hirschfeld hat sich auf der theoretischen Basis von Antonio Gramsci der Frage nach politischer Bildung und Utopie genähert (vgl. Hirschfeld 2015). Die Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung greift den Utopiebegriff in Anlehnung an Klaus Ahlheim auf (vgl. FFE 2015).

2.4 Subjekt- und Handlungsebene: Ermutigung statt Prävention

Ein Hauptproblem für die politische Bildungsarbeit sehen wir darin, dass die Aussicht auf die Zukunft angesichts der multiplen Krise und des Ausmaßes der Zerstörung der Lebensgrundlagen menschlichen Lebens als sehr bedrohlich erscheinen und verängstigen kann. Das ist eine große Herausforderung für eine emanzipative Bildungsarbeit, die zum Denken und Handeln ermutigen will. Wir sehen aber einen wichtigen Beitrag darin, bisherige Proteste, kollektive Kämpfe, Widerstand, der zu Veränderung geführt hat, aufzuzeigen, anstatt ihn, wie so oft in Schulbüchern oder geschichtlichen Lehrwerken, zu verschweigen. Aus der Geschichte emanzipatorischer Bewegungen und Kämpfe eröffnen sich Handlungsmöglichkeiten für eine jetzige Veränderung, es lassen sich Widersprüche und Fehleinschätzungen aufzeigen, aus Geschichte lässt sich lernen. Eine weitere Ermutigung sehen wir im Aufzeigen von gelebten Praxen, im Wecken von Phantasie und Kreativität. Dazu brauchen wir Formen, die über reine Schrift (und Lehre) hinausgehen. Wir arbeiten mit Audioformen, Videos, Collagen, theaterpädagogischen Formen etc. Das F3 Kollektiv hat z. B. in der Collage „Verwurzelt

im Widerstand“ die Geschichte der Kämpfe im Rheinischen Revier dokumentiert und digitalisiert (vgl. f3 Kollektiv o. J.).

Eine kritische politische Bildung für eine sozial-ökologische Transformation bewegt sich auf dem wackeligen Terrain des Noch-Nicht und des Bereits-Jetzt. Während eine kritische politische Bildung sich im Blick auf die deutsche Vergangenheit stets auf eine „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno) bezogen hat, wird sie nun mitsamt diesem Erbe eine Bildung angesichts der Zerstörung menschlicher Existenzgrundlagen denken müssen, die auch die Zukunft mehr ins Visier nimmt. Mit Hannah Arendt könnten wir sagen, es ist ein Denken und Handeln in der Lücke zwischen Vergangenheit und Zukunft, ein Spalt, der sich auftut, in dem auch politische Bildung anders gedacht und gemacht werden kann. Es ist Zeit, Neues zu erproben und zu wagen.

Literaturverzeichnis

- Arens, Marion/Möllmann, Ariane/Trumann, Jana (2017): Von der Utopiewerkstatt zur zukünftigen Stadtgestalt. In: FGW-Impuls Integrierende Stadtentwicklung 2a. Düsseldorf. www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/Impuls-ISE-02-Trumann-A1-web.pdf (Abfrage 24.03.2021).
- Brand, Ulrich/Görg, Christoph/Wissen, Markus (2020): Overcoming neoliberal globalization: social-ecological transformation from a Polanyian perspective and beyond. In: Globalizations 17/1, S. 161–176.
- Brand, Ulrich/Lösch, Bettina/Opratko, Benjamin/Thimmel, Stefan (Hrsg.) (2012): ABC der Alternativen 2.0. Hamburg: VSA.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Buckel, Sonja (2015): Dirty Capitalism. In: Martin, Dirk/Martin, Susanne/Wissel, Jens (2015) (Hrsg.): Perspektiven und Konstellationen kritischer Theorie. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 29–48.
- Candeias, Mario (2014): Szenarien grüner Transformation. In: Brie, Michael (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 303–329.
- Demirović, Alex/Dück, Julia/Becker, Florian/Bader, Pauline (Hrsg.) (2011): VielfachKrise. Hamburg: VSA.
- Demirović, Alex (Hrsg.) (2016): Transformation der Demokratie – demokratische Transformation. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Dörre, Klaus/Rosa, Hartmut/Becker, Karina/Bose, Sophie/Seyd, Benjamin (Hrsg.) (2020): Große Transformation? Zur Zukunft moderner Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS.
- Eicker, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Katrin/Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.) (2020): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Eis, Andreas/Salomon, David (Hrsg.) (2014): Gesellschaftliche Umbrüche gestalten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- FFE (2015): Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung. In: Journal für politische Bildung, H. 4, S. 94–96. sozarb.h-da.de/politische-jugendbildung/frankfurter-erklaerung (Abfrage 06.03.20)
- Hentges, Gudrun (2019): Das Recht, Rechte zu haben. Die Festung Europa und die Aktualität Hannah Arendts. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 8, S. 53–59.
- Herbers, Lena (2020): „Wo Unrecht zu Recht wird ...“. Ziviler Ungehorsam in Theorie und Praxis. www.forum-recht-online.de/wp/?p=1866 (Abfrage 24.03.2021)

- Hirschfeld, Uwe (2015): Notizen zu Alltagsverstand, politischer Bildung und Utopie. Hamburg: Argument.
- Inkermann, Nilda/Sanders, Christoph (2020): Die Welt grundsätzlich neu denken. „Mit-Werden“ als Kompass für ein kritisches Globales Lernen aus der Perspektive neuer Materialismen. In: Eicker, Jannis et. al. (Hrsg.): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 189–198.
- Jacobs, Laura (2020): Ziviler Ungehorsam und Zivilrecht. Wem gehört der Protest? www.forum-recht-online.de/wp/?p=1864 (Abfrage 24.03.2021)
- Kaufmann, Nadine (2020): Und wenn es auch anders möglich wäre? Postwachstum als Perspektive für eine kritisch-emanzipatorische Bildung im Kontext von Nachhaltigkeit. In: Eicker, Jannis et. al. (Hrsg.): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 95–102.
- Klein, Dieter (2014): Doppelte Transformation. In: Brie, Michael (Hrsg.): Futuring. Perspektiven der Transformation im Kapitalismus und über ihn hinaus. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 101–125.
- Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Laros, Anna/Fuhr, Thomas/Taylor, Edward W. (Hrsg.) (2017): Transformative learning meets Bildung: an international exchange. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Lingenfelder, Julia (2020): Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Eicker, Jannis et. al. (Hrsg.): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 25–36.
- Lingenfelder, Julia/Kalmbach, Karolin/Lösch, Bettina (2020): Klasse/class: Die vernachlässigte Dimension sozialer Ungleichheit. Überlegungen und Anregungen für die politische Bildungsarbeit. In: Eicker, Jannis et. al. (Hrsg.): Bildung. Macht. Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 110–119.
- Lösch, Bettina (2020): Politische Bildung und demokratische Gesellschaft: Gemeinnützigkeit, Neutralitätsforderungen und Unabhängigkeit. In: Bade, Gesine/Henkel, Nicolas/Reef, Bernd (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt/M.: Wochenschau, S. 215–229.
- Merkel, Wolfgang (2010): Systemtransformation. Eine Einführung in die Theorie und Empirie der Transformationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mezirow, Jack (1991): Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Neumann, Mario/Pichl, Maximilian (2020): Die Welt nach Corona wird jetzt ausgehandelt. In: Der Freitag, vom 20.03. www.freitag.de/autoren/der-freitag/die-welt-nach-corona-wird-jetzt-ausgehandelt (Abfrage 20.04.2021).
- Polanyi, Karl (1978): The Great Transformation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ptak, Ralf (2015): Konzepte und Theorien: Die wissenschaftliche und politische Transformationsdebatte im Überblick, in: epd-Dokumentation 7/2015, Frankfurt/M.: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik, S. 9–15.
- Schaffar, Wolfram (2019): Globalisierung des Autoritarismus. Aspekte der weltweiten Krise der Demokratie. Studien der Rosa-Luxemburg-Stiftung. Berlin. www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_6-19_Globalisierung.pdf (Abfrage 24.03.2021).
- Schmelzer, Matthias/Vetter, Andrea (2019): Degrowth/Postwachstum zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39, S. 13–17.
- Tauss, Aaron (Hrsg.) (2016): Sozial-ökologische Transformationen. Hamburg: VSA.
- Trumann, Jana (2016): Utopiewerkstätten – welches Leben favorisieren wir. In: Journal für politische Bildung. Schwerpunkt: Besser leben, H. 4. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 34–40.
- VENRO (Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V.) (Hrsg.) (2018): Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele. Berlin.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin.

- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wright, Erik Olin (2017): Reale Utopien. Wege aus dem Kapitalismus. Berlin: Suhrkamp.
- Zeller, Christian (2021): Green New Deal als Quadratur des Kreises. In: PROKLA 51, Nr. 1, S. 31–51.

Bildungsmaterialien

- Arbeitskreis politische Bildung an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln (o. J.): What about class? Materialien und Methoden für eine klassenbewusste politische Bildung. akg-online.org/arbeitskreise/fkpb/broschuere-what-about-class (Abfrage 20.04.2021).
- Attac Trägerverein e. V. (Hrsg.) (2017): Kapitalismus – oder was? Über Marktwirtschaft und Alternativen. www.attac.de/bildungsangebot/bildungsmaterial/sekundarstufe-und-erwachsene/material-kapitalismus/ (Abfrage 23.04.2021).
- Audioutopistas (o. J.): 2048 – Szenen aus einer Welt von morgen. Podcast. www.attac.de/audioutopistas (Abfrage 20.04.2021).
- Bildungskollektiv Bonn (o. J.): Rauschen am Grund. Was politische Bildung mit Gesellschaft macht. Podcast. www.bildungskollektiv-bonn.de/podcasts/ (Abfrage 24.03.2021).
- Ebasa e. V. (2020): Was ist Transformative Bildung? Ebasa Podcast. www.ebasa.org/2019/05/28/podcast1/ (Abfrage 23.04.2021).
- f3 Kollektiv (o. J.): #Digital-global. Machtkritische Bildungsmaterialien zur Digitalisierung. www.digital-global.net/ (Abfrage 24.03.2021).
- FairBindung e. V./Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. (Hrsg.) (2012): Endlich Wachstum! Wirtschaftswachstum-Grenzen-Alternativen. Materialien für die Bildungsarbeit. Berlin.
- FairBindung e. V./Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. (2017): Endlich Wachstum! Zwei. Ergänzungsheft zu Kapitalismus, Wachstumskultur, Alternativen. Materialien für die Bildungsarbeit. Berlin.
- Forum kritische politische Bildung (FkpB) (2020): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs-)förderung. akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung (Abfrage 20.04.2021).
- Glokal e.V.: Connecting the dots. Geschichte(n) von Unterdrückung und Widerstand. www.connecting-the-dots.org/ (Abfrage 24.03.2021).
- I. L. A. Kollektiv (2017): Auf Kosten anderer? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert. München: oekom.
- I. L. A. Kollektiv (2019): Das Gute Leben für alle. Wege in die solidarische Lebensweise. München: oekom.
- Informationsbüro Nicaragua e.V. (Hrsg.) (2015): Fokuscafé Lateinamerika. Kolonialismus und Rassismus. Bildungsmaterialien. Wuppertal.
- Klimakollektiv (o. J.): The True Cost of Coal. klimakollektiv.org/de/projekte/the-true-cost-of-coal/ (Abfrage 24.03.2021).
- Konzeptwerk Neue Ökonomie e. V. (Hrsg.) (2020): Zukunft für alle. Eine Vision für 2048. München: oekom.
- Pogendroblem (2020): Auf der Suche nach der Utopie. www.youtube.com/watch?v=QOjVhWR_GD0 (Abfrage 20.04.2021).
- Rosa-Luxemburg-Stiftung (RLS) (2018): Marx für alle! Marx' Kapitalismuskonzept für Einsteiger*innen – ein Workshopkonzept. Hrsg. von Claudia de Coster. Bildungsmaterialien 6. Berlin. www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Bildungsmaterialien/heft6/RosaLux_Marx_fuer_alle_Web-2018.pdf (Abfrage 24.03.2021).

(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs

Marlon Barbehön, Alexander Wohnig

Zusammenfassung: In der jüngeren Vergangenheit wird politische Bildung zunehmend als eine Technik der Prävention angerufen. Im Angesicht einer als ungewiss und beunruhigend wahrgenommenen Zukunft sollen antizipierte Gefahren, wie etwa Radikalisierungsprozesse, noch vor ihrer Materialisierung abgewendet werden. Auf der Grundlage einer Auseinandersetzung mit der Zeitlichkeit der Präventionssemantik geht der Beitrag den Verkürzungen einer solchen Verschränkung von (politischer) Bildung und präventivem Zukunftsbezug nach. Die These lautet, dass eine Übermacht des Präventionsgedankens mit gehaltvollen Konzepten von Bildung in Konflikt gerät, da er Bildung auf das Prinzip der Verhinderung zulasten des Prinzips der Ermöglichung einengt. Diese Problematik ist besonders virulent im Falle politischer Bildung, die nicht nur zum Zweck der Vorbeugung gegen wahrgenommene Bedrohungen gefördert werden, sondern auch Mündigkeit und Selbstwirksamkeitserfahrungen befördern sollte, denen das Moment der Ungewissheit und Offenheit des Zukünftigen eingeschrieben ist.

Abstract: In the recent past, civic education is increasingly invoked as a technique of prevention. In light of an uncertain and unsettling future, anticipated dangers, like processes of radicalisation, are supposed to be prevented before they actually materialise. On the basis of an analysis of the temporality of the semantics of prevention, the contribution traces the shortcomings of such a linkage between (civic) education and prevention. It is argued that the idea of prevention clashes with meaningful conceptualisations of education as it reduces education to the principle of restraint at the cost of the principle of facilitation. This problematic tendency is particularly pertinent in the case of civic education which should not only be understood as a means to prevent anticipated threats but also as a way to foster maturity and self-efficacy which in turn build on the premise that the future is open and uncertain.

Keywords: Prävention, Zeitlichkeit, politische Bildung, Radikalisierung, Demokratieförderung

Einleitung – Zukunft: Zwischen Fortschritt und Bedrohung

Die Zukunft der Gegenwartsgesellschaft scheint zunehmend bedrohliche Züge anzunehmen. Nachdem sie im Zuge der Aufklärung von der Vorstellung einer heilsgeschichtlichen Vorbestimmung emanzipiert und unter die Vorzeichen der sittlichen Höherentwicklung und des technologischen Fortschritts gestellt wurde, tritt sie in jüngerer Zeit vor allem als Quelle von (existentiellen) Gefährdungen auf. Die kollektive Erfahrung einer offenen, nicht (in jeder Hinsicht) vorbestimmten und vorab bestimmbareren Zukunft macht der modernen Gesellschaft zunehmend bewusst, dass die Kontingenz zukünftiger Gegenwarten nicht nur Möglichkeiten eröffnet, sondern auch Risiken birgt. Für die ungewisse Zukunft demokratischer Gemeinwesen sind es vor allem die (vermeintlich fragilen) Denk- und Handlungsweisen von Heranwachsenden, die hier in den Blick geraten. Anhand der Schlagwörter der Politikverdrossenheit, der Entfremdung oder der Radikalisierung werden junge Menschen in gegenwärtigen politischen Programmen und Strategiepapieren primär als bedrohte und bedrohliche Subjekte imaginiert, die mittels der Techniken der (politischen) Bildung vor Gefährdungen zu schützen sind, um die Stabilität des Gesamtsystems nicht zu riskieren.

In dieser Architektur figuriert *Prävention* als ein zentraler Leitbegriff. Im Angesicht einer ungewissen und beunruhigenden Zukunft sind Anrufungen von (politischer) Bildung vielfach dem Gedanken der Prävention verschrieben. Dieser stellt darauf ab, das Befürchtete durch gegenwärtige Eingriffe zu verhindern, noch bevor es sich materialisiert. „Präventiv-pädagogische Angebote sind ein zentrales Element der Extremismusprävention“, heißt es etwa in der *Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung* (BMFSFJ 2016, S. 19). In ähnlicher Weise lesen wir im *Nationalen Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus*, dass die Bundesregierung durch eine „[n]achhaltige Prävention“ Jugendliche davor bewahren wolle, auf die Versprechungen radikaler Kräfte „herein[zu]fallen“ (BMI 2017, S. 1–2). Noch gesteigert wird dieser Gedanke in der (tautologischen) Wendung der „Frühprävention“ (BMFSFJ 2016, S. 19), die nicht nur vorausgreifen will, sondern dies auch noch frühzeitig zu tun beabsichtigt.

In diesem Beitrag wollen wir den Verkürzungen einer solchen Verschränkung von (politischer) Bildung und präventivem Zukunftsbezug nachgehen. Unsere These lautet, dass eine Übermacht des Präventionsgedankens mit gehaltvollen Konzepten von Bildung in Konflikt gerät, da er Bildung auf das Prinzip der Verhinderung zulasten des Prinzips der Ermöglichung einengt. Dies gilt insbesondere für *politische* Bildung, die zunehmend als Modus der Vorbeugung gegen demokratiegefährdende Bedrohungen eingesetzt wird. Im Folgenden gehen wir zunächst der Zeitlichkeit der Prävention nach, um diese sodann im

Spannungsverhältnis von Emanzipation und Anpassung als einem konstitutiven Merkmal politischer Bildung zu verorten. Dabei beziehen wir unsere kritischen Beobachtungen auf die staatlichen Versuche, politische Bildung in den Dienst der Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung zu stellen. Abschließend plädieren wir für eine Bildungspraxis, die sich nicht nur von der (drohenden) Übermacht des Präventionsgedankens befreit, sondern diesen zugleich zum Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung macht.

Die Zeitlichkeit der Prävention

Bereits der Begriff der Prävention, etymologisch zurückzuführen auf das lateinische Wort „*praevenire*“ für „*zuvorkommen*“, macht deutlich, dass ihr ein spezifisches Zeitverständnis eingeschrieben ist (vgl. Bröckling 2012; Leanza 2017): Aus einer antizipierten Zukunft heraus wird der Blick in die Gegenwart zurückgerichtet, um eine Maßnahme zu entwickeln, die ebendiese antizipierte Zukunft verhindern soll. Im Unterschied zur Idee der Planung als einer absichtsvollen Herbeiführung einer erstrebenswerten Zukunft ist die Zukunft der Prävention in erster Linie durch „*Negativität*“ (Leanza 2017, S. 13) gekennzeichnet, insofern das Erwartete in Gestalt des Bedrohlichen und zu Verhindernden erscheint. Das Erwartete weist dabei zwei widersprüchliche Eigenschaften auf. Einerseits ist die Zukunft der Prävention *abseh- und erwartbar*, da ansonsten keine Rückschlüsse auf gegenwärtige Maßnahmen gezogen werden könnten – wäre die Zukunft völlig offen, wären keine „*rationalen*“ Präventionsmaßnahmen möglich. Andererseits erscheint die Zukunft zugleich als *unbestimmt*, denn würde heute (dank Gott, Natur oder Schicksal) schon feststehen, was morgen geschieht, müssten wir uns nicht mit Fragen der Verhinderung befassen. Die prinzipielle Offenheit der Zukunft wird von der Idee der Prävention jedoch primär unter negativem Vorzeichen betrachtet, womit sich gegenwärtige Anstrengungen dem (konservativen) Prinzip des Bewahrens verschreiben.

Spiegelbildlich dazu weist auch die Vergangenheit der Prävention einen Riss auf. Einerseits ist sie Quelle des Wissens, das mobilisiert werden muss, um Maßnahmen zu entwickeln, von denen man sich eine Verhinderung des noch nicht Eintretenen erhoffen darf. Woher sonst soll das Wissen über Wahrscheinlichkeiten und Ursache-Wirkungszusammenhänge stammen, wenn nicht aus vergangenen Erfahrungen des (Miss-)Erfolgs? Andererseits ist die Vergangenheit unvollständig und lückenhaft, da sich nie mit Sicherheit sagen lässt, ob präventive Maßnahmen den gewünschten Effekt zeitigen werden. Diese Ungewissheit resultiert dabei nicht nur aus der unvermeidbaren Unsicherheit, ob das Unerwünschte künftig eintreten wird, sondern auch aus der Unsicherheit, inwiefern die gewählte Maßnahme eine funktionale Antwort auf das Befürchtete darstellt. Diese zweite Unsicherheit lässt sich dabei nicht mal retrospektiv in einer

zukünftigen Gegenwart endgültig ausräumen: Wie soll jemals mit Sicherheit festgestellt werden können, ob das in der vergangenen Gegenwart Befürchtete tatsächlich wegen bzw. trotz der seinerzeit ergriffenen präventiven Maßnahmen (nicht) eingetreten ist?

Abstrakter betrachtet basiert diese komplexe und bisweilen widersprüchliche Temporalität der Prävention auf einer kulturgeschichtlich spezifischen Erfahrung von Zeit. Wesentlich für die Zeit der modernen Gesellschaft ist die *Differenz von Vergangenheit und Zukunft*. Es geht nicht länger um den vormodernen Unterschied zwischen Ewigkeit und Vergänglichkeit, sondern um den Unterschied zwischen dem, was war, und dem, was kommen wird. Diese spezifische Form der „Temporalisierung von Komplexität“ (Luhmann 1993, S. 235 ff.) ist die Grundvoraussetzung dafür, die Gegenwart als Moment der Entscheidung auszuweisen. Die Zukunft ergibt sich für die moderne Gesellschaft nicht mehr notwendig und bruchlos aus der Vergangenheit; „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ (Koselleck 1989, S. 354 ff.) sind nicht mehr deckungsgleich. Vielmehr ist es die Annahme einer Differenz aus Vergangenheit und Zukunft, die die Gegenwart als einen Zeitraum entstehen lässt, in dem auf besagten Unterschied eingewirkt werden kann. Erst die Kontingenz des „Laufs der Zeit“ lässt Möglichkeiten der Gestaltung, der Planung, des Ausprobierens oder eben auch der Prävention entstehen (vgl. Barbehön 2020).

In diesem Sinne ist Prävention der Figur des *Risikos* inhärent, die in der modernen Gesellschaft zu einer zentralen Form der gesellschaftlichen Selbstbeobachtung geworden ist. Wesentlich für das Risiko ist der Umstand der Zukunftsungewissheit, die in Abhängigkeit von gegenwärtigen (Nicht-)Entscheidungen beobachtet wird: Anders als die Gefahr, deren Eintrittswahrscheinlichkeit in der Umwelt und damit unabhängig von unserem Zutun bestimmt wird, hängt die zukünftige Materialisierung eines Risikos systematisch mit gegenwärtigen Handlungen zusammen (vgl. Luhmann 2005). Vor dem Hintergrund der modernen Hybris, die Räume der Entscheidbarkeit kontinuierlich auszuweiten, auch auf vormals der „Natur“ überlassene Phänomenbereiche, ist der Prävention eine expansive Logik eingeschrieben, da mit der Zunahme an Entscheidungsmöglichkeiten immer mehr Risiken am Horizont aufscheinen: „Es ist dieser wie gebannt auf die jederzeit mögliche Katastrophe starrende und zugleich unentwegt zur Tat drängende Blick auf die Zukunft, welcher einer gleichermaßen verallgemeinerten wie entfesselten Prävention ihre Legitimation verleiht. Wenn es gilt, das Schlimmste zu verhindern, dann erscheint alles gerechtfertigt, selbst der Terror im Dienste der Terrorbekämpfung“ (Bröckling 2012, S. 101).

Risiken und darauf gerichtete Maßnahmen der Prävention etablieren somit eine spezifische Zeitlichkeit im Sinne einer spezifischen Differenz von Gegenwart und Zukunft als Modus der Erzeugung von Gegenwart. In gesellschaftspolitischer Hinsicht von entscheidender Bedeutung ist dabei nicht primär die Zukunftsungewissheit, mit der auch vormoderne Gesellschaften zu tun hatten

(die jedoch die Auflösung dieser Ungewissheit meist in die Hände Gottes legten), sondern die oftmals im Register der Moral kommunizierte Tatsache, dass wir eine Verantwortung für die Verhinderung des Befürchteten tragen. Dahinter steckt die „kaum hinterfragte Bereitschaft“, gegenwärtige Herausforderungen „nicht nur als Herausforderungen unserer Zeit, sondern als Herausforderungen der Zukunft zu denken“ (Geulen 2020, o.S.). Während diese Haltung nicht per se problematisch ist, birgt ihre Zuspitzung auf die Maxime der Verhinderung die Gefahr einer *konservativen Verengung*, was insbesondere im Falle der politischen Bildung mit einem gehaltvollen Bildungsbegriff kollidiert.

(Politische) Bildung zwischen Verhinderung und Ermöglichung

Prävention ist vielfach als Aufgabe von Bildung beschrieben worden, zumeist in spezifischen historischen Kontexten, wie nach den rechtsradikalen Pogromen Anfang der 1990er Jahre (zu den gegenwärtigen Anrufungen siehe den nächsten Abschnitt). Dies ist für Bildung im Allgemeinen und politische Bildung im Speziellen aus verschiedenen Gründen relevant, ist doch die prinzipielle Offenheit von Zukunft ein Aspekt, der den emanzipatorischen Charakter von Bildung spätestens seit der Aufklärung maßgeblich kennzeichnet. Dabei ist jedoch zu beachten, dass Bildung und Erziehung in einem *widersprüchlichen Verhältnis* zu ihren gesellschaftlichen Kontexten, Bedingungen und Realisierungsformen gedacht werden müssen. Sie können nicht idealisiert allein als Mittel der Emanzipation beschrieben werden. Die Anpassung an das Bestehende (Normen, Regeln, Werte, Systeme, Denkweisen usw.) ist immer Teil des Erziehungs- und Bildungsprozesses, und diesem sind daher auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse eingeschrieben. Gleichzeitig verweist Bildung auf die Offenheit der Zukunft, und zwar (zumindest auch) in einem emanzipatorischen Sinne als Befreiung von Fremdbestimmung. Gleichzeitig wird mit einem dialektischen Bildungsbegriff der kritischen Bildungstheorie deutlich, dass „[n]icht mehr die humane Zwecksetzung und die universelle Freiheit, sondern die Maßgaben des industriegesellschaftlichen Fortschritts [...] zur treibenden Kraft der Bildungsorganisation“ (Pelzel 2020, S. 106) aufsteigen. Bildung ist schon immer in „eine soziale und herrschaftliche Ordnung von Reproduktions- und Produktionsverhältnissen eingebunden“ (ebd.). Gesellschaftliche Bildung ist daher beides: Affirmation und Anpassung an die bestehende Ordnung und damit eingebunden in Macht- und Herrschaftsverhältnisse; und zugleich Möglichkeit und Voraussetzung für Mündigkeit und dadurch für die Kritik bestehender Verhältnisse, die Befreiung von überflüssiger Herrschaft (vgl. Giesecke 1968) sowie die Veränderung der bestehenden Ordnung. „Die institutionalisierte Bildung ist Instrumentarium einer gegebenen Verfassung, die für ihre Erhaltung sorgt, sie muß die Interessen dieser Verfassung sicherstellen“, sie enthält jedoch auch „die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln“. So ist

Bildung „ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung“, aber auch „der verhängten Gewalt“ (Heydorn 1995, S. 62 f.).

Prävention steht in einem grundsätzlichen Konflikt mit dem Mündigkeitsversprechen und der kritischen Seite des Bildungsbegriffs. Bildung hat hiernach nicht allein den Anspruch, zu verhindern und anzupassen, sondern zu ermöglichen und zu Widerstand und Subversion zu befähigen; sie ist gekennzeichnet von Offenheit gegenüber dem, was heute noch nicht absehbar ist. Besonders deutlich zeigt sich die Problematik der Prävention im Feld der *politischen Bildung*: Diese soll einen Beitrag zur Verhinderung unerwünschter Einstellungen und Verhaltensweisen leisten, wohingegen die Befähigung zu politischem Urteilen und Handeln, denen Kontingenz inhärent ist, zurückgestellt wird. Ähnlich argumentieren zumindest teilweise auch Konzepte des Demokratie-Lernens, des Service-Learnings oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die „richtiges demokratisches Verhalten“ zum Ziel haben und im Rationalitätsmodus der Moral verharren: Sei aktiv, verhalte dich nachhaltig! (vgl. Wohnig 2018) Bildung, die jedoch nur auf Anpassung und Verhinderung zielt und das Widerstandsmoment ausklammert, verliert an kritischer Substanz und kann nur schwerlich als Bildung bezeichnet werden. Freilich lässt sich das Moment der Verhinderung auch in Adornos „Erziehung nach Auschwitz“ (1971/1966) und mithin im Kontext der kritischen Seite des Bildungsbegriffs erkennen. Verhinderung meint hier jedoch eine Absicherung gegen die Wiederholung eines vergangenen Ereignisses durch Emanzipation und Befähigung zur Kritik, die ihrerseits auf eine offene Zukunft verweisen, während die gegenwärtige Semantik der Prävention Heranwachsende als passive Objekte anspricht, die vor „Ansteckungen“ zu schützen sind, um den Status quo nicht zu gefährden.

Diese Negativität zeigt sich auch im Menschenbild der Prävention, das Jugendliche als gefährdet und gefährdend entwirft. (Politische) Bildung wird hier zu einem Beitrag zur Verhinderung unerwünschter Denkmuster und Handlungsformen: „Deradikalisierung bedeutet Infektionsschutz“ (Amadeu Antonio Stiftung 2020). Mit dieser medizinischen Metaphorik erscheint Bildung als Vorsorgeuntersuchung und -behandlung der Kranken von morgen, um einen gesellschaftlichen Gesundheitszustand zu bewahren. Politischer Bildung wird in einer weiteren prägenden Metaphorik eine „Feuerwehrfunktion“ zugeschrieben, die den Brand des Bestehenden löschen und es hierdurch bewahren soll (vgl. Hafener 2019). Die Zielgruppe politischer Bildung wird kollektiv mit einem Defizit belegt und unter Verdacht gestellt, als potenzielle Gefährder:innen den Erhalt der bestehenden Ordnung zu bedrohen (vgl. Gill/Achour 2019). Politische Bildung, die an die Stärken der Teilnehmenden anknüpfen möchte, muss sich jedoch auf ein positives und wertschätzendes Jugendbild beziehen. Der Präventionsgedanke indes widerspricht einem emanzipatorischen Grundverständnis, der vor allem in der Profession der außerschulischen politischen Jugendbildung verankert ist. Dieser liegt ein positives Jugendbild zu Grunde, weshalb Orte und Räume geschaffen werden sollen, in

denen mit demokratischen Denk- und Handlungsweisen experimentiert werden kann. Besonders die außerschulische politische Jugendbildung versteht sich als ein „Labor für Neues“ und gilt als Innovationsfeld der politischen Bildung (vgl. Schröder 2014, S. 253). Das Denken in Utopien, wie es beispielsweise in der weit verbreiteten Methode der Zukunftswerkstatt zum Ausdruck kommt, stellt ein zentrales Ziel der politischen Bildung dar.

Die von Präventionsgedanken geprägten Räume hingegen sind geschlossene Räume, da sie auf Verhinderung des Befürchteten und Bewahrung des Gegebenen beruhen. Dies widerspricht zum einen dem Freiraumgedanken und damit dem Professionsverständnis der außerschulischen politischen Bildung, zum anderen aber auch einem gehaltvollen Bildungsbegriff, der in seiner engen Verknüpfung mit der normativen Leitidee der Mündigkeit immer auf Kritik zielt. Kritik meint im Kontext (kritischer) politischer Bildung die kritische Analyse der bestehenden Verhältnisse im Sinne einer immanenten Kritik: Die Wirklichkeit der Gegenwart wird vor dem Hintergrund der Widersprüche gesellschaftlicher Selbstbeschreibungen analysiert. Ziel ist die Veränderung des Bestehenden, normativ im Sinne eines Mehr an Demokratie, Gleichheit, Emanzipation. (Politische) Bildung will daher etwas schaffen und gestalten, sie will mitwirken an der Verbesserung der Einrichtung gesellschaftlicher Verhältnisse. Prävention hingegen „will nichts schaffen, sie will verhindern. [...] Sie ist konservativ“ und geprägt von „Negativismus“ (Bröckling 2017, S. 77 f.).

Politische Bildung als staatlich verordnete Radikalisierungsprävention und Demokratieförderung

Die beschriebene temporale Konfiguration von Prävention und Bildung zeigt sich besonders deutlich in aktuellen politischen Diskussionen um Radikalisierungsprävention. Die Entwicklungen, die vor allem durch die oben genannten staatlichen Förderprogramme zur Einengung von Bildung auf Prävention beitragen, beeinflussen insbesondere die außerschulische politische Bildung, haben aber auch in Form von schulischen Kooperationsprojekten wie dem Programm „Respekt Coaches“¹ Einfluss auf die schulische politische Bildung. Die Konkurrenz zwischen Extremismusprävention und Demokratieförderung einerseits und politischer Bildung andererseits verschärft sich, so die Einschätzung von Benedikt Widmaier (2019), zuungunsten der politischen Bildung, und zwar erstens aufgrund einer umfangreicheren Finanzierung der Präventionsprogramme im Vergleich zu

1 Das Programm wird vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und ist bei unterschiedlichen Trägergruppen wie der Arbeiterwohlfahrt oder der Bundesarbeitsgemeinschaft evangelische und katholische Jugendsozialarbeit e. V. angesiedelt. Ebenso sind Trägergruppen der politischen Bildung beteiligt, wie die Evangelische Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. www.lass-uns-reden.de

den Regelförderstrukturen und zweitens aufgrund sich verschiebender Diskurse, in denen politische Bildung tendenziell durch Demokratieförderung ersetzt wird.

So wurde politisch zuletzt ein Demokratiefördergesetz gefordert, das aktuell unter dem Titel „Wehrhafte-Demokratie-Fördergesetz“² firmiert. Es ist dem Ziel verschrieben, Prävention als *Daueraufgabe* zu etablieren, vor allem durch eine Beendigung der kurzfristigen finanziellen Förderung. „Die Bekämpfung von Rassismus ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die die Politik, die Sicherheitsbehörden und die Zivilgesellschaft dauerhaft führen müssen. Wir benötigen dringend ein Demokratiefördergesetz, um die Demokratieförderung des Bundes und die Rassismusprävention zu verstetigen“, so der stellvertretende SPD-Fraktionsvorsitzende Dirk Wiese in einem Interview (Doering 2020). Diese Forderung lässt sich als Ausdruck der *expansiven Logik*, die der Prävention inhärent ist und ihre Reproduktion sicherstellt, interpretieren: Sollte es in einer zukünftigen Gegenwart keinen „Extremismus“ (was immer damit gemeint sein mag)³ mehr geben, dann wären die präventiven Maßnahmen offenbar erfolgreich und bedürfen zugleich der konsequenten Fortführung, um die Erfolge nicht zu gefährden. Sollte „Extremismus“ jedoch weiterhin identifizierbar sein, dann muss offenbar schlichtweg mehr Prävention betrieben werden. In diesem Sinne sind auch die Maßnahmen zur Einführung des „Wehrhafte-Demokratie-Fördergesetzes“ zu lesen. „Der Staat will so Extremismusprävention und politische Bildung künftig verlässlich fördern“, so die Einschätzung von Schwickert und Fröhlich (2020), allerdings mithilfe eines Konzeptes, das Demokratie begrenzt und nicht auf Demokratisierung und Offenheit der Zukunft setzt:

„Problematisch an der Formel der ‚wehrhaften Demokratie‘ ist ihr ideologischer Gehalt, der Staat, Demokratie und Gesellschaft in eins setzt und auf ein ahistorisch zu bewahrendes ‚Standbild‘ fixiert, das weder gesellschaftlichen Wandel, noch Demokratisierungsprozesse kennt. [...] Kritische Demokratieprojekte arbeiten nicht mit einem formalen, statischen Demokratiebegriff, sondern zielen auf einen aktiven Demokratisierungsprozess, der an Widersprüchen und Konflikten ansetzt und Menschen Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet.“ (FkpB 2019, o. S.)

Zugleich evozieren derartige staatliche Anrufungen von politischer Bildung *Widersprüche und Konflikte*, die exemplarisch im 16. Kinder- und Jugendbericht (vgl. BMFSFJ 2020) sichtbar werden: Während die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme, die dem Bericht vorangestellt ist, durchscheinen lässt, dass es in ihrem Verständnis politischer Bildung um die Vermittlung von demokratischen Prinzipien

2 Zur Kritik des Konzepts der Wehrhaften Demokratie und einer Problematisierung der zunehmenden Definitionshoheit des Verfassungsschutzes über die Grenze der Demokratie vgl. Fuhrmann 2019.

3 Auf die Problematik, die dem „Extremismus“-Konzept inhärent ist und es für den Bildungsbegriff zweifelhaft erscheinen lässt, kann in diesem Beitrag nicht eingegangen werden. Vgl. hierzu FkpB 2019.

geht und sie dabei dem Präventionsgedanken eine zentrale Rolle zuweist, fokussiert die Berichtskommission stärker auf ein Verständnis politischer Bildung, in dem durch und in Bildungsverhältnisse(n) bestehende gesellschaftliche, politische und ökonomische Verhältnisse analysiert, kritisiert und hinsichtlich eines Mehr an Demokratie verändert werden können. Diese Perspektivendifferenz ist letztlich Ausdruck einer doppelten Funktion politischer Bildung, der seit der Nachkriegszeit „programmatisch und selbstverpflichtend aufgetragen war, zur Demokratisierung der Bundesrepublik beizutragen und Demokratiegefährdungen zu verhindern“ (Hafeneger 2014, S. 223). Politischer Bildung ist eine *Dialektik* inhärent – *Ermöglichung* von Demokratisierung *und Verhinderung* von Demokratiegefährdung (vgl. Hafeneger 2019, S. 58), und so stehen die aktuellen Entwicklungen für eine spezifische Konstellation dieses Verhältnisses und nicht für eine gänzlich neue Realität. Politische Bildung ist daher, auch wenn sie den Fokus auf Kritik, Demokratisierung und Emanzipation legt, immer zugleich kritisch *und* affirmativ. So wurde und wird politische Bildung der Primärprävention zugeordnet, die auch unter der Bezeichnung der universellen Prävention firmiert und dadurch gekennzeichnet ist, dass „schon im Vorfeld unerwünschten Zuständen entgegengewirkt werden“ soll (Schmitt 2020, S. 182).⁴ Dies gelinge, so die Annahme, durch die Vermittlung von politischen Grundfertigkeiten (Analyse-, Urteils- und Partizipationskompetenz) sowie politischer Selbstwirksamkeit und politischem Empowerment in politischen Bildungsprozessen (vgl. Hafeneger/Widmaier 2018). In dieser hegemonialen Zuordnung politischer Bildung (der freilich auch widersprochen wird) zeigt sich die in ihr eingeschriebene Dialektik von Affirmation und Subversion, von Anpassung und Widerstand, von Verhinderung und Ermöglichung.

Das widersprüchliche Verhältnis, das der politischen Bildung zugrunde liegt, muss im Sinne professioneller Selbstreflexion thematisiert werden, da es sich nicht einseitig auflösen lässt. Die „staatliche“ Ansprache politischer Bildung durch Förderprogramme, die Prävention fokussieren, ermöglichen zum einen auf einer rein finanziellen Ebene politische Bildung, zumal sich von der Programmatik des Förderprogrammtextes nicht auf die konkrete Bildungspraxis schließen lässt. Die den Präventionsgedanken kennzeichnende Vorbestimmtheit der Zukunft in einem negativen Sinne muss von den Bildungsträgern und -projekten nicht übernommen, sondern kann subversiv auch in eine Offenheit als Chance zur Demokratisierung umgedeutet werden. Gleichzeitig gilt es aber auch, die Verkürzung von Bildung durch den Präventionsgedanken in den Förderausschreibungen und -programmen selbst zu kritisieren. Da die Annahme einer Offenheit von Zukunft nicht zum Präventionsprinzip zwingt, sondern es

4 „Maßnahmen der sekundären Prävention richten sich gegen erste Ausprägungen und Anzeichen mit dem Ziel, eine weitere Verbreitung oder Verfestigung zu verhindern. Die tertiäre Prävention bezieht sich auf manifeste Erscheinungen und soll einem erneuten Auftreten entgegenwirken.“ (Schmitt 2020, S. 182).

auch erlaubt, Ermöglichung zu denken, müsste analysiert und kritisch reflektiert werden, wie „staatliche“ Präventionsansprache und Ermöglichung von Bildung im Handeln der Bildungsträger und -akteure in Konzeptionen, Materialien, Methoden, Seminarprogrammen usw. ins Verhältnis gesetzt werden können.

Fazit – Prävention: Politische Bildung zwischen Affirmation und Subversion

Prävention (und ebenso Resilienz, die ebenfalls im Schulterschluss mit Bildung auftritt) kann als Leitfigur des modernen Regierens beschrieben werden (vgl. Bröckling 2012; Barbehön 2020). Sie ist Ausdruck einer Gesellschaft, die sich als latent gefährdet wahrnimmt und diese Gefährdungen primär durch Vorbeugung zu adressieren versucht – und darüber riskiert, das produktive Moment der Unbestimmtheit von Zukunft aus dem Blick zu verlieren. Prävention ist freilich nicht per se abzulehnen. Im Kontext von Bildung ist jedoch eine Fixierung auf Prävention problematisch, da dadurch die Gestaltbarkeit der Zukunft ausgeblendet und das Neue, Offene und Unbestimmte, das Bildung auszeichnet, überschrieben wird. Wenn Jugendliche in Bildungsverhältnissen primär als Gefährdete und potenziell Gefährdende angesprochen werden, die präventiv behandelt werden müssen, besteht die Gefahr, dass sie sich zunehmend selbst als Gefährdungen erfahren – und nicht als mündige Bürgerinnen und Bürger mit eigener Urteils- und Handlungsfähigkeit. Der Präventionsgedanke ist mithin performativ, er ist Teil einer modernen Gouvernamentalität, die Subjekte hervorbringt und Formen der Selbstdisziplinierung etabliert (vgl. Foucault 1994).

Gleichzeitig gilt es jedoch auch, die Widersprüchlichkeit von Bildung, die sich immer zwischen Herrschaft und Emanzipation bewegt, zu reflektieren. Prävention kann hier als ein Element der affirmativen Seite von Bildung und Erziehung betrachtet werden, da sie auf Verhinderung zielt und auf einem defizitären Bild von Jugend gründet. Politische Bildung basiert dagegen auf einem positiven Jugendbild, sie will ermöglichen, Erfahrungsräume für Neues schaffen. In diesem Sinne kann sie als ein Raum des Experimentierens angesehen werden, in dem Erfahrungen mit Demokratie ermöglicht werden – als eine Werkstatt der Demokratie. Aktuelle Entwicklungen in der Förderpolitik und der „staatlichen“ Ansprache politischer Bildung verweisen indes auf eine sich verfestigende Verschiebung, weg vom Bildungsgedanken und hin zum Präventionsparadigma. Dies widerspricht nicht nur einem kritischen Verständnis von (politischer) Bildung, sondern auch dem Selbstverständnis der Profession, insbesondere der außerschulischen politischen Jugendbildung.

(Politische) Bildung sollte daher den Präventionsgedanken kritisieren, will sie nicht nur das Ziel der Affirmation und Anpassung fokussieren. Dies scheint auch insofern sinnvoll, als sie sich, einmal auf die Präventionslogik eingelassen,

in einer Endlosschleife der Prävention befindet, aus der sie nur schwerlich wieder herauskommt: Der (Miss-)Erfolg präventiver Maßnahmen kann nie eindeutig festgestellt werden, und so ist das Argument, dass es ohne Prävention noch viel schlimmer gekommen wäre, schnell zur Hand. Die Prävention schafft sich somit selbst die Bedingungen ihres Fortbestands, gleichgültig wie die zukünftige Gegenwart aussieht. Dies zeigt sich auch an den steigenden Mitteln, die aktuell in (politische) Bildung fließen, um präventiv gegen „Extremismus“ und Radikalisierung vorzugehen. Die Frage, ob vorbeugende Maßnahmen tatsächlich die gewünschten Effekte zeitigen (und wie das beispielsweise in Form von Evaluationsforschung überhaupt verlässlich festgestellt werden kann), spielt dabei eine nachgeordnete Rolle. Dass wir uns heute auf die Gefahren von morgen einstellen und sie bestenfalls verhindern müssen, erscheint als derart selbst-evidente Maxime, dass die Frage, ob sie tatsächlich in jedwedem gesellschaftlichen Bereich sinnvoll anzuwenden und zum Leitprinzip zu erheben ist, kaum zur Debatte steht. Hier ist die politische Bildung aufgerufen, in grundlegender Weise über die Sinnhaftigkeit präventiver Bildung zu reflektieren und die damit verbundenen Verkürzungen systematisch in den Blick zu rücken.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1971/1966): Erziehung nach Auschwitz. In: Ders: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 88–104.
- Amadeu Antonio Stiftung (2020): Deradikalisierung bedeutet Infektionsschutz: Maßnahmen zur Eindämmung verschwörungsideologischer Radikalisierung im Zuge der Corona-Pandemie. www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/09/Deradikalisierung-bedeutet-Infektionsschutz.pdf (Abfrage: 15.02.2021).
- Barbehön, Marlon (2020): Die überholte Demokratie? Eine konstruktivistische Perspektive auf das Verhältnis von Beschleunigung und demokratischer Politik. In: Leviathan 48 (3), S. 501–524.
- Bröckling, Ulrich (2012): Dispositive der Vorbeugung: Gefahrenabwehr, Resilienz, Precaution. In: Daase, Christopher/Offermann, Philipp/Rauer, Valentin (Hrsg.): Sicherheitskultur: Soziale und politische Praktiken der Gefahrenabwehr. Frankfurt am Main: Campus, S. 93–108.
- Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste. Berlin: Suhrkamp.
- BMFSFJ (2016): Strategie der Bundesregierung zur Extremismusprävention und Demokratieförderung. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- BMI (2017): Nationales Präventionsprogramm gegen islamistischen Extremismus. Berlin: Bundesministerium des Inneren, für Bau und Heimat.
- Doering, Kai (2020): SPD-Fraktionsvize Wiese: „Wir benötigen dringend ein Demokratiefördergesetz.“ In: Vorwärts, 24. November. www.vorwaerts.de/artikel/spd-fraktionsvize-wiese-benoetigen-dringend-demokratiefoerdergesetz (Abfrage: 09.04.2021).
- Forum kritische politische Bildung (FkpB) (2019): FAQ zum „Extremismus“-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung. www.akg-online.org/arbeitskreise/fkpb-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung (Abfrage: 15.02.2021).

- Foucault, Michel (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 241–261.
- Fuhrmann, Maximilian (2019): Antixtremismus und wehrhafte Demokratie. Kritik am politischen Selbstverständnis der Bundesrepublik Deutschland. Baden-Baden: Nomos.
- Geulen, Christian (2020): For Future. Zum Problem des vorauseilenden Denkens. In: Geschichte der Gegenwart. Online-Magazin. www.geschichtedergegenwart.ch/for-future-zum-problem-des-voraus-eilenden-denkens/ (Abfrage: 27.12.2020).
- Giesecke, Hermann (1968): Didaktische Probleme der Freizeiterziehung. In: ders. (Hrsg.): Freizeit- und Konsumerziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 219–239.
- Gill, Thomas/Achour, Sabine (2019): „Liebe Teilnehmende, liebe Gefährderinnen und Gefährder!“ Extremismusprävention als politische Bildung? In: Journal für politische Bildung (2), S. 32–36.
- Hafener, Benno (2014): Politische Bildung in der außerschulischen Jugendbildung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 222–230.
- Hafener, Benno (2019): Politische Bildung in Krisenzeiten – im Spannungsfeld von Feuerwehr, Prävention, Aufklärung und Kritik. In: deutsche jugend (2), S. 55–63.
- Hafener, Benno/Widmaier, Benedikt (2018): Warum rassismuskritische politische Bildung? In: Hafener, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hrsg.): Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 9–17.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1995): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffes. In: ders.: Werke. Band 4: Bildungstheoretische und pädagogische Schriften 1971–1974. Vaduz: Topos.
- Koselleck, Reinhart (1989): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leanza, Matthias (2017): Die Zeit der Prävention. Eine Genealogie. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Luhmann, Niklas (1993): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2005): Risiko und Gefahr. In: Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 126–162.
- Pelzel, Steffen (2020): Bildungstheorie als Schlüssel der Kritik. Mit Heydorn sozial-ökologische Anliegen durchsetzen? In: Eicker, Jannis/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Katrin/Jacobs, Sebastian/Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 103–109.
- Schmitt, Sophie (2020): Prävention. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Meyer-Heidemann, Christian/Massing, Peter (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt am Main: Wochenschau, S. 181–183.
- Schröder, Achim (2014): Das Besondere am Lernort Jugendbildungsstätte – aktuelle Herausforderungen und Perspektiven der Politischen Jugendbildung. In: deutsche jugend (6), S. 253–260.
- Schwickert, Dominic/Fröhlich, Paulina (2020): Durchbruch für das Wehrhafte-Demokratie-Fördergesetz. Kurzeinschätzung zum Beschluss des Bundeskabinetts am 25. November 2020. In: Das Progressive Zentrum. www.progressives-zentrum.org/wehrhafte-demokratie-foerdergesetz-kommentar/ (Abfrage: 09.04.2021).
- Widmaier, Benedikt (2019): Verschärfter Konkurrenzkampf. Politische Bildung im Spannungsfeld extremismuspräventiver Anforderungen und professioneller Selbstbehauptung? In: Bundesverband Mobile Beratung e. V. (BMB) (Hrsg.): Auf zu neuen Ufern. Warum Mobile Beratung und Politische Bildung mehr sein müssen als Extremismusprävention. Dresden, S. 10–15.
- Wohnig, Alexander (2018): Zur Notwendigkeit das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren. Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen. In: Fricke, Michael/Kuld, Lothar/Sliwka, Anne (Hrsg.): Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Konzepte Sozialer Bildung an der Schule. Münster/New York: Waxmann, S. 199–217.

Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung

Thilo J. Ketschau, Christian Steib

Zusammenfassung: Nachhaltige Entwicklung stellt eine, wenn nicht gar die zentrale Herausforderung des 21. Jahrhunderts dar. Dennoch bleibt bislang die Frage unbeantwortet, ob und wie diese erreicht werden kann. Eine große Verantwortung kommt dabei der Pädagogik und der notwendigen Vermittlung der beiden Gegenstandsbereiche Bildung und Nachhaltigkeit zu. Gleiches gilt für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich, unter bildungstheoretischer Perspektive, auf zwei Ebenen mit Nachhaltigkeit auseinandersetzen kann: erstens auf einer funktionalen Ebene, betrachtend, wie Berufsbildung die Inhalte der Nachhaltigkeit erfolgreich transportieren kann, zweitens auf einer normativen Ebene, betrachtend, unter welchen Bedingungen Berufsbildung und ihre Wissenschaften selbst Teil der nachhaltigen Gesellschaft sein können und sollen. Aktuell dominiert dabei die funktionale Perspektive die Berufsbildungswissenschaft. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, warum diese Herangehensweise unzureichend ist und ein Übergang zu einem normativen Verständnis erreicht werden muss, um die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft bewältigen zu können.

Abstract: Sustainable development is a central challenge of the 21st century. Nevertheless, the question how it can be achieved remains unanswered. In this context, pedagogy and educational sciences need to address the relation of the two subject areas of education and sustainability. The same applies to vocational education and training and the related science, which can deal with sustainability on two levels under an educational theory perspective: firstly, on a functional level, considering how vocational education and training can successfully convey the contents of sustainability, secondly, on a normative level, looking at the conditions under which vocational education and training and its sciences can and should be part of a sustainable society. Currently, the functional perspective dominates vocational education and training and its science. This paper discusses why this approach is insufficient and why a transition to a normative understanding must be achieved in order to be able to manage the transformation to a sustainable society.

Keywords: nachhaltige Entwicklung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Berufsbildung, normative Bildungsaspekte, funktionale Bildungsaspekte

1 Einleitung

„How dare you!“¹ (NBC News 23.09.2019). Mit diesen deutlichen Worten brachte die zum damaligen Zeitpunkt 16-jährige schwedische Klimaaktivistin Greta Thunberg, stellvertretend für eine ganze Generation junger Menschen, in einer Rede auf dem UN-Klimagipfel 2019 (UN Climate Action Summit 2019) am 23. September 2019 in New York City vor den Führerinnen und Führern der Staaten der Welt ihre Entrüstung über deren Klimapolitik zum Ausdruck. Doch ist diese Rede nur ein Moment innerhalb einer Bewegung, welche seit dem ersten „Skolstrejk för klimatet“ Thunbergs am 20. August 2018 in Stockholm unter dem Namen „Fridays for Future“ (FFF) regelmäßig und weltweit eine große Zahl junger Menschen, motiviert von ihrer Sorge um den Erhalt des Weltklimas und die Bewahrung der Lebensfähigkeit der Erde, an Freitagen zu friedlichen Demonstrationen aus ihren Schulräumen, Lehrsälen, Ausbildungsplätzen und Arbeitsstätten auf die Straße bewegt (vgl. ZEIT Online 20.09.2019). Die von FFF in diesem Zusammenhang veröffentlichten Forderungen fokussieren insbesondere die Einhaltung des im „Übereinkommen von Paris“ von 2015 formulierten 1,5°C-Ziels, welches besagt, dass „der Anstieg der durchschnittlichen Erdtemperatur deutlich unter 2°C über dem vorindustriellen Niveau gehalten wird und Anstrengungen unternommen werden, um den Temperaturanstieg auf 1,5°C über dem vorindustriellen Niveau zu begrenzen“ (Übereinkommen von Paris Art. 2 Abs. 1 lit. a).² Dass laut Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU o. J.) aktuell bereits ein durchschnittlicher Temperaturanstieg von 1,2°C über dem vorindustriellen Niveau erreicht wurde, bestätigt, dass die Sorgen der jungen Menschen um ihre eigenen Zukunftsaussichten nicht unbegründet sind.

Bei der Vorbereitung der jungen Menschen auf die Bearbeitung und Lösung der auf sie zukommenden privaten und außerprivaten Lebenssituationen stehen originär die Bildung und ihre Wissenschaften in der Verantwortung. Die Bedeutung der Wahrnehmung dieser Verantwortung zeigt sich auch in diesem Sachverhalt: So benennen zwar in der im Jahr 2019 erhobenen 18. Shell-Jugendstudie die meisten der befragten jungen Menschen die Umweltverschmutzung und den Klimawandel als gegenwärtig bedeutsamstes (ca. 75 %) und drittbedeutsamstes (ca. 65 %) Hauptproblem (vgl. Hurrelmann et al. 2019, S. 15), doch wie in der im gleichen Jahr durchgeführten SINUS-Studie dargestellt, sehen sie zur Lösung der Klima-Problematik insbesondere die Politik (ca. 69 %) und die

-
- 1 Die komplette Rede Greta Thunbergs auf dem UN-Klimagipfel 2019 ist auf dem YouTube-Kanal der ARD-Tagesschau unter www.youtube.com/watch?v=SfCUcDAlSKk abrufbar.
 - 2 Daneben umfassen die Forderungen von FFF weitere an die einzelnen Nationalstaaten adressierte Elemente, beispielsweise für Deutschland: (1) „Nettonull 2035 erreichen“, (2) „Kohleausstieg bis 2030“ und (3) „100 % erneuerbare Energieversorgung bis 2035“ (Fridays For Future Deutschland o. J., S. 3).

Wirtschaft (ca. 49 %) zuständig – sich selbst sehen sie hingegen nur mäßig in der Verantwortung (ca. 26 %) (vgl. SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH 02.07.2019, S. 10). Dies wird durch die Erkenntnisse der im Jahr 2017 im Auftrag des BMU vom Institut für ökologische Wirtschaftsforschung durchgeführten Studie „Zukunft? Jugend fragen!“ unterstützt, wonach die meisten der befragten jungen Menschen der Meinung sind, „dass [ihr] Komfort und [ihre] Bequemlichkeit nicht unter Nachhaltigkeitsanforderungen leiden sollen“ (BMU 2018, S. 45). Allerdings ist, wie Radermacher (2019, S. 3 ff.) in einem Kommentar zur oben angeführten Rede Greta Thunbergs erläutert, eine Erreichung des 1,5 °C-Klimaziels bei unverändertem Technologieniveau wahrscheinlich nur durch gemeinsamen Wohlstandsverzicht zu erreichen. In diesem Sinne wird in der von FFF geführten Debatte bislang – bis auf die Anmerkung, die Rettung des Klimas dürfe nicht zu Lasten der sozialen Gerechtigkeit erfolgen (vgl. Fridays for Future Deutschland o. J., S. 2) – weitgehend vernachlässigt, dass Nachhaltige Entwicklung³ neben der ökologischen Dimension auch noch weitere Dimensionen umfasst, welche allesamt durch komplexe Beziehungen miteinander verbunden sind.

Es zeigt sich also, dass bei den jungen Menschen hinsichtlich Nachhaltiger Entwicklung ein deutliches Missverhältnis zwischen Problemwahrnehmung auf der einen Seite und Lösungsvermögen und -bereitschaft auf der anderen Seite besteht. Der vorliegende Beitrag wird aufzeigen, dass der rein funktionale Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und der Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung (BBNE) im Speziellen nicht in der Lage ist, dieses Missverhältnis aufzulösen.

Im Folgenden wird zunächst im zweiten Kapitel der Begriff der Nachhaltigen Entwicklung erläutert und dessen Verhältnis zur Pädagogik und Bildung bestimmt. Dieses kann entweder auf einem funktionalen oder auf einem normativen Ansatz beruhen. Im dritten Kapitel wird daraufhin aufgezeigt, dass der funktionale Ansatz allein, wie er der BBNE zugrunde liegt, einem ganzheitlichen Bildungsverständnis nicht gerecht werden kann. Daher wird im abschließenden vierten Kapitel dafür votiert, diesen durch einen normativen Ansatz zu ergänzen.

3 Im vorliegenden Beitrag wird zwischen Nachhaltiger Entwicklung und nachhaltiger Entwicklung unterschieden. Kleingeschrieben wird nachhaltige Entwicklung als das unspezifische Ansinnen verstanden, die oder eine Gesellschaft nachhaltiger, also dauerhafter, langlebiger, zu gestalten. Großgeschrieben steht Nachhaltige Entwicklung für die spezifische Programmatik, die gegenwärtig den Kern der internationalen Agenda (vgl. UN 2017; UNESCO 2017) und der deutschen Politik (vgl. EK WWL 2013; BMU o. J.) darstellt.

2 Nachhaltige Entwicklung und deren Verhältnis zur Pädagogik und Bildung

Darüber, dass die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung eine zentrale gesellschaftliche Herausforderung des (frühen) 21. Jahrhunderts darstellt und dass diese zumindest die drei Dimensionen Ökologie, Soziales und Ökonomie berücksichtigen muss, welche zudem nicht isoliert, sondern nur gemeinsam und interdependent betrachtet und bewältigt werden können (vgl. SRU 1994, S. 9), besteht in Wissenschaft und Politik weitestgehend Einigkeit (vgl. Meadows et al. 1972, S. 17; UN 2012, S. 1 ff.). Umstritten ist jedoch, wie diese Realisierung erfolgen soll und ob dabei eine – und wenn ja, welche – der drei Dimensionen den zentralen Imperativ stellen muss (vgl. Harborth 1991, S. 63 ff.; Opielka 2016, S. 35 ff.). Weiterhin unklar ist zudem, inwieweit die Bewältigung einzelner Dimensionen einen Wert an sich darstellt (s. Turner 1988) und inwieweit diese durch die Bewältigung anderer Ziele substituiert werden kann (s. Huber 1995).

Erschwert werden Entwicklungen und Beiträge zur Nachhaltigen Entwicklung dadurch, dass deren drei Dimensionen gegenwärtig auf unterschiedlich weit entwickelten und anerkannten Konzeptionen beruhen (vgl. Brand/Jochum 2000, S. 20 ff., S. 175; Opielka 2016, S. 33 ff.). Am weitesten ist derzeit die Dimension der ökologischen Nachhaltigkeit aufbereitet, deren zentrale Forderung im Erhalt der Resilienz des Ökosystems besteht, um die natürlichen Lebensgrundlagen dauerhaft bewahren zu können (vgl. SRU 1994, S. 47 f.; BUND/Misereor 1996, S. 30 f.; Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 55 f.). Dieser folgt die Dimension der ökonomischen Nachhaltigkeit, welche das Wirtschaftswachstum der Volkswirtschaften und den Lebensstandard ihrer Bürgerinnen und Bürger sowie den dafür jeweils notwendigen Ressourcenverbrauch betrachtet (vgl. Rogall 2009, S. 37 ff.; Grunwald/Kopfmüller 2012, S. 57 f.; Pufé 2017, S. 105 ff.). Am wenigsten ist bislang die Dimension der sozialen Nachhaltigkeit erschlossen (vgl. Kehren 2016, S. 63 ff.; Ketschau 2019, S. 30 f.). Ohne hier den Anspruch einer nachhaltigkeitstheoretisch befriedigenden Konkretisierung erfüllen zu können, wird im vorliegenden Beitrag unter einer sozial nachhaltigen Gesellschaft eine Gesellschaft verstanden, welche einvernehmliche und dauerhafte Lösungen sozialer Spannungen auf friedliche und gerechte Weise ermöglicht (vgl. Ketschau 2019, S. 30 f.). Allen drei Dimensionen der Nachhaltigen Entwicklung ist jedoch ein Gerechtigkeits-Verständnis zentral, welches sowohl den Gedanken der Intragenerationen-Gerechtigkeit als auch den Gedanken der Intergenerationen-Gerechtigkeit umschließt. Während ersterer bedeutet, dass alle auf unserem Planeten zum selben Zeitpunkt lebenden Menschen die gleichen Lebenschancen besitzen sollen, bedeutet letzterer, dass die Lebensweise der gegenwärtigen Generation nicht die Lebenschancen der zukünftigen Generation(-en) einschränken darf (vgl. IUCN 1980, S. I; UN 1987, S. 6 f.).

Das Verhältnis zwischen der Pädagogik und der Nachhaltigen Entwicklung kann, wie generell zwischen der Erziehungswissenschaft und einer nicht-pädagogischen

wissenschaftlichen Disziplin bzw. einem nicht-pädagogischen akademischen Gegenstand, auf zwei möglichen Ebenen geordnet werden (vgl. Ketschau 2018, S. 93 f.): Erstens kann dies auf der *funktionalen* Ebene erfolgen, wobei die übergeordnete Leitfrage lautet, wie die Inhalte des nicht-pädagogischen Gegenstands durch die Bildung erfolgreich vermittelt werden können. Die Bildung würde bei einer Ordnung des Verhältnisses auf dieser Ebene also als Medium der Distribution des nicht-pädagogischen Gegenstands instrumentalisiert. Zweitens kann dies auf der *normativen* Ebene, also der *Sinn*-Ebene, geschehen. Die bestimmende Leitfrage lautet hier, unter welchen Annahmen und Bedingungen Bildung und ihre Wissenschaften selbst Teil der nachhaltigen Gesellschaft sein können und sollen. Bei einer Ordnung des Verhältnisses auf dieser Ebene würden nun die Erziehungswissenschaft und die nicht-pädagogische wissenschaftliche Disziplin wechselseitig-reflexiv ihre Strukturen und Inhalte durch Verknüpfungen ergänzen oder neuordnen, also ihre beiden spezifischen Sinn-Verständnisse zu einem gemeinsamen Sinn-Verständnis verschmelzen. Dieser Schritt steht, was das Verhältnis von Bildung und Nachhaltigkeit angeht, noch aus.

3 Die funktionalistische Verengung der Nachhaltigkeitsidee in der Berufsbildungswissenschaft und ihre Konsequenzen

Trotz der oben erläuterten interdependenten Mehrdimensionalität der Nachhaltigen Entwicklung, über die weitestgehender wissenschaftlicher Konsens herrscht, muss bei einer Bestandsaufnahme der diesbezüglichen erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft festgestellt werden, dass in dieser weit überwiegend die ökologische Dimension fokussiert wird (vgl. Gräsel et al. 2012, S. 11; Ketschau/Steib eingereicht, S. 7 f.). In der berufs- und insbesondere der wirtschaftspädagogischen Forschung wird zudem auch die ökonomische Dimension thematisiert, während eine erziehungs- und berufsbildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der sozialen Dimension nach wie vor die Ausnahme bildet (vgl. Fischer 2010, S. 7 ff.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 7 f.).⁴

Die BBNE ist konzeptionell eng mit der BNE verbunden, deren Ziel es ist, sowohl individuelle Fähigkeiten zum an Nachhaltigkeit ausgerichteten Handeln (vgl. Gräsel et al. 2012, S. 8) als auch die Befähigung zur Teilhabe und Mitwirkung an einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu befördern (vgl. de Haan/Seitz 2001, S. 59 ff.). Die wissenschaftlichen und politischen Empfehlungen, die mit der BNE lanciert wurden, wurden auch durch die Berufsbildung vornehmlich als

4 Erhebliche Ausnahmen stellen hier lediglich die aktuell präsenten Themen der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen und/oder Behinderungen sowie der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund und geflüchteten Menschen dar, die der Dimension der sozialen Nachhaltigkeit jedoch nur in einem weiteren Verständnis zugeordnet werden können.

Menge von programmatischen Konzepten nachhaltigkeitsbezogener Handlungskompetenzen adaptiert, welche von konkreten, messbaren Konstrukten bis hin zu Listen aus zusammenhangslosen Einzelementen ohne nachvollziehbare Auswahlkriterien reichen (vgl. Wiek/Withycombe/Redman 2011, S. 205; Ketschau/Steib eingereicht, S. 7). Als das im deutschsprachigen Raum akademisch und politisch populärste Kompetenzkonstrukt können die Gestaltungskompetenzen gelten, welche die Befähigung abbilden sollen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung gestalten zu können“ (de Haan 2008, S. 60), und damit Forderungen nach Weltoffenheit, Antizipationsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Selbstständigkeit und Empathie forcieren, dabei jedoch ein gänzlich unkritisches und vages Konstrukt bleiben (vgl. Kehren 2016, S. 142 ff.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 10).

Diese inhaltliche Unverbindlichkeit begründet auch die Ausblendung der Gestaltungskompetenzen durch die berufspädagogische Kompetenzdiagnostik, welche sich unter Verweis auf unzumutbare psychometrische Operationalisierbarkeit der Gestaltungskompetenzen auf einen kognitionstheoretischen Kompetenzbegriff beruft und daher fast ausschließlich beruflicher Fachkompetenzen bedient, welche auf die Nachhaltigkeit angewandt werden. Exemplarisch für diesen Zugang sei eine Studie von Fischer et al. (2015) angeführt, welche im beruflichen Bereich untersuchten, ob und wie stark Testpersonen in ihren betriebswirtschaftlichen Entscheidungen nachhaltigkeitsorientiert oder hausaltswirtschaftlich agieren und welche kognitiven Dispositionen und normativen Orientierungen dem zugrunde liegen. Hier wird ökologische Rationalität einer ökonomischen gegenübergestellt und Nachhaltigkeit auf ebendiese Facetten reduziert. Durch die berufsfachliche Einschränkung wird im Untersuchungskonstrukt die kapitalistische Marktlogik auch als Prämisse nicht in Frage gestellt, was einem progressiveren Horizont dieser und ähnlicher Untersuchungen (vgl. beispielsweise Michaelis 2017) freilich im Wege steht. Als Sinn wird der Status quo der ökonomischen Regulationslogik vorausgesetzt. Ausdrücklich werden „kontextunspezifische Handlungsanforderungen und [...] umfangreiche Kompetenzkataloge [...], in denen moralisch begründete Wünsche und Hoffnungen formuliert werden, die auf gesellschafts- und umweltpolitischen Reformvorstellungen sowie auf bildungstheoretischen Überlegungen fußen“ (Fischer et al. 2015, S. 146), abgelehnt.

Diese Position ist symptomatisch, nicht nur für die Diagnostik von Nachhaltigkeitskompetenzen. Vielmehr steht sie auch stellvertretend für eine Ablehnung normativer und bildungstheoretischer Überlegungen in der Kompetenzdiagnostikforschung insgesamt. Auch kompetenzdiagnostische Studien mit einem vornehmlich ökologischen Bezug (vgl. beispielsweise Gresch/Bögeholz 2013) sparen bildungstheoretische Bezüge überwiegend aus. Die Funktionalität dieses pädagogischen Felds äußert sich im Fokus auf den fachspezifischen, also ökonomischen oder ökologischen, Gegenstand. Der Verzicht auf die Perspektive eines Bildungsideals zugunsten pädagogisch kaum reflektierter Fachlogik wird jedoch dann problematisch,

wenn er zusammen mit dem Sinn auch den Bezug zum Primat der Selbstentfaltung des Individuums ignoriert. Das wäre die Erhebung der Funktionalität selbst zur Norm, durch unreflektiert zum Bildungsparadigma erhobene Systemtheorie und zweckdienliche empirische Sozialforschung. Berufsbildung droht als kompetenzorientierte BBNE zum Instrument der Nachhaltigen Entwicklung zu werden (vgl. Kehren/Winkler 2019, S. 380ff.), indem sie vorgegebene politische Bedingungen reproduziert, welche überhaupt erst die lebensbedrohliche Resilienzkrise herbeiführten. Das Resultat, nämlich die Reproduktion des Anlasses, käme der Aufhebung der Intention der BBNE, nämlich der Ermöglichung der Nachhaltigen Entwicklung, gleich; der Sinn wäre von der Aktion losgelöst.

Eine weitere Manifestation der funktionalen Gegenstandsbeziehung besteht in der Rezeption der Nachhaltigkeit durch die Didaktik (vgl. beispielsweise Benoist/Kosler 2013; Wendler/Rode 2013). Dabei werden in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik komplexe Lehr-/Lernarrangements bevorzugt, die das Erlernen von Betriebsabläufen und Marktstrukturen erlauben und Problemlöse- und Arbeitstechniken involvieren (vgl. Fischer/Mertineit/Skrzipietz 2009, S. 23 f.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 8).

Die Möglichkeit einer bildungstheoretisch fundierten curricularen Aufbereitung des Nachhaltigkeitsprinzips bietet ein adaptierter Strukturgitteransatz, wie ihn Wicke (2018) vorstellt. Unter Rückgriff auf kritisch-emanzipatorische Berufsbildungstheorie, und hier im Wesentlichen nach Les- und Lehrart Herwig Blankertz' (1968; 1978; 1982), werden die Prinzipien von Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftskritik betont und kategorial mit den Prinzipien von Nachhaltiger Entwicklung, expliziert durch die von der UNESCO (2017) formulierten siebzehn Sustainable Development Goals (SDGs), integriert. Es resultiert eine Matrix, die als Heuristik zur Entwicklung und Beurteilung von berufspädagogischen Curricula anwendbar ist. In den Kategorien Systemdimension und Kompetenzdimension wird ein Kriterienkatalog entworfen, der als „Problematisierungsinstrument gesamtwirtschaftlicher und gesellschaftlicher Prozesse für curriculare Vorgaben“ (Wicke 2018, S. 124) dient und wesentliche Bedingungen nachhaltiger Entwicklung didaktisch erfasst.

Eine vergleichbare Arbeit offeriert Greb (2009), welche das Strukturgitter anhand der Kriterien Retinität, Globalität und Interkulturalität kategorisiert. Darin werden funktional, als didaktische Relevanzbereiche und Inhaltsfelder, Fragen der Gerechtigkeit, Partizipation und Verantwortung thematisiert, ausschließlich jedoch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Nachhaltige Entwicklung.

Hantke (2018, S. 14 ff.) entwirft eine „Forschungsheuristik zur Erkundung von fachdidaktischen Leitlinien [...], mit denen so genannte ‚Resonanzräume des Subpolitischen‘ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-) betriebliche Lebenssituationen konstruiert werden können“ (ebd., S. 16), und entwickelt einen Ansatz der Integration von Aspekten der Situations- und Lebensweltorientierung, der Nachhaltigkeitskultur, der Wirtschaftswissenschaften und

kritisch-emanzipatorischer Bildungsideen, der die Frage der Ausgestaltung der normativen Ebene zwar noch offen lässt, aber nicht ausblendet.

Insbesondere das Strukturgitter nach Wicke (2018) impliziert für die Berufsbildungswissenschaft, dass sich Berufsbildung nicht als zweckrationalisiertes Transportmedium auf eine funktionale Gegenstandsbeziehung beschränken lassen muss (und darf). Vielmehr wird eine normative Ebene betreten, die die Interpretation gesellschaftlicher Phänomene unter berufs- und wirtschaftspädagogischer Logik erlaubt und ein zumindest theoretisch interessantes Wechselspiel ermöglicht. Gegenwärtig gilt für alle berufsbildungswissenschaftlichen Didaktiken, ähnlich der berufs- und wirtschaftspädagogischen Kompetenzdiagnostik, dass durch den engen Bezug zum beruflichen Gegenstand und dessen unmittelbare Bedingtheit durch die bestehenden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnungsstrukturen kritisches und transformatives Potenzial, welches über eine rein technische Ebene hinausgeht, kaum vorhanden ist – ein Umstand, der weniger in der Natur der Berufsbildung, sondern vielmehr in deren gewachsener, weitreichender Entkopplung von emanzipatorischen Aspekten begründet ist (vgl. Ketschau 2018, S. 92 ff.).

Losgelöst von den oben beschriebenen didaktischen Ansätzen wurden und werden in der Berufsbildungswissenschaft verschiedene Lehr-/Lerneinheiten und -mittel im Kontext der BBNE entwickelt. Unter der Prämisse, dass individuelle Wertvorstellungen, Ziele und Interessen den in beruflichen Bildungsgängen vermittelten Normativen entgegenstehen können und Lernende Verhaltensmuster entwickeln, um mit diesen Spannungen umzugehen (vgl. Uhly 2015, S. 18), wurden die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung untersucht. Diesen wurde grundsätzlich attestiert, keinen geeigneten Rahmen für Entwicklungsräume, in denen nachhaltigkeitsbezogene Werte durch die Auszubildenden selbstwirksam entwickelt werden können, zu bieten (vgl. Hantke 2020, S. 8 ff., S. 19 ff.). Ein wesentlicher Grund dafür scheinen die wenigen Möglichkeiten zu sein, die Lehrkräfte haben, um Anknüpfungspunkte für entsprechende Lernsituationen zu entwickeln. Daher wurde in einem von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) geförderten Verbundprojekt ein entsprechendes Format für Auszubildende im Lebensmittelhandwerk entwickelt und erprobt (vgl. Panschar et al. 2020, S. 17 f.), wobei das Angebot von den Auszubildenden gut angenommen und beurteilt wurde.

Auch aus organisationspädagogischer Sicht werden Lehr-/Lerneinheiten und -mittel durch die Berufsbildungswissenschaft entwickelt. Unter der Annahme, dass die Implementierung nachhaltigen Wirtschaftens in Unternehmen maßgeblich von der aktiven Mitgestaltung durch Mitarbeiter:innen und Führungskräfte abhängt, wird ebendieser nachhaltige Unternehmenswandel auch Sache der beruflichen Aus- und Weiterbildung (vgl. Kirschten 2008, S. 257; Klemisch/Schlömer/Tenfelde 2008, S. 107). Zur Förderung dieser Aktivität haben Berding et al. (2017) Lernaufgaben unterschiedlichen Niveaus entworfen, um die Planung und Durchführung von Innovationsprojekten für nachhaltiges Wirtschaften anzuleiten und die Innovationskompetenz von Führungskräften und Mitarbeiter:innen zu fördern

(ebd., S. 8 f.). Auch hier geht es aber nicht um normative Fragen, sondern um Fragen der Organisationsentwicklung und der betriebswirtschaftlichen Nachhaltigkeit, die berufs- und wirtschaftspädagogisch transportiert werden.

Auch Kreuzer et al. (2017) liefern mit der Entwicklung eines digitalen Lern-Assessment-Instruments für komplexe Lehr-/Lernsituationen ein neueres Beispiel für die Umsetzung der BBNE in Lehr- und Lernmittel. Als konkreter beruflicher Gegenstand wird das nachhaltige Wirtschaften im Einzelhandel herangezogen und mit der nachhaltigen Gestaltungskompetenz ein Konstrukt rezipiert, welches sich stark an psychologischer Kompetenztheorie orientiert und inhaltlich wie konzeptionell vager bleibt als die vergleichbaren Gestaltungskompetenzen aus dem allgemeinbildenden Bereich, wie sie insbesondere von de Haan (1999; 2006; 2008) beschrieben wurden.

Es bleibt festzustellen, dass sich die oben beispielhaft und überblicksartig vorgestellten Unterfangen mehrheitlich durch ihr funktionalistisches Verständnis des Verhältnisses von Berufsbildung und Nachhaltigkeit sowie die wesentliche Freiheit von erziehungswissenschaftlicher Theorie auszeichnen. Ansätze zur Konturierung einer Sinnebene in der Beziehung von Berufsbildung und Nachhaltigkeit finden sich hingegen kaum. Damit geht jedoch die Gefahr einher, dass sich die BBNE nicht nur von erziehungswissenschaftlicher Theorie, sondern auch von bildungsphilosophischen Bezügen und damit von jeder Möglichkeit entkoppelt, die BBNE anders als ein Transportmedium für Inhalte nachhaltigen Handelns im unternehmerischen und betrieblichen Kontext zu betrachten. Dadurch würde sich eine solche Berufs- und Wirtschaftspädagogik – eine Pädagogik wäre sie dann auch nur noch dem Namen nach – von der notwendigen Werte- und Normendiskussion entbinden und ihr eigenes Potenzial als gesellschaftliche Gestaltungsgröße, zugunsten einer Selbstreduzierung auf eine zweckrationale Form, aufgeben (vgl. Ketschau 2018, S. 90 ff.). Im Kontext der Nachhaltigen Entwicklung wäre das Resultat eine unreflektierte Zementierung ebenjener Strukturen und Werte, welche die Gesellschaft erst in eine Form lenkten, die durch ihre Wirkung auf die Umwelt, aber auch auf sich selbst, nicht dauerhaft bestehen kann. Damit wäre das Ziel der Nachhaltigen Entwicklung, nämlich die Entstehung einer nachhaltigen Gesellschaft, unerreichbar.

4 Ein Ausblick auf eine normative Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung

Unter der Prämisse, dass die weitere Entwicklung der BBNE nicht durch die technische Entwicklung ihrer Instrumente und Methoden oder die Fortentwicklung der transportierten Inhalte erfolgen kann, kann eine BBNE entstehen, die aus dem gesellschaftlichen Ideal der Nachhaltigkeit ein eigenes berufs- und wirtschaftspädagogisches ableitet. Weiterentwicklung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

ist dann, im Wesentlichen und entgegen dem Jetzigen, „normative Entwicklung, im Falle der Pädagogik die Selbstentwicklung, die Fortschreibung ihrer Ideale und Utopien vor gesellschaftlichen Herausforderungen und Möglichkeiten“ (Ketschau/Steib eingereicht, S. 17). Eine unter diesem Anspruch auf Nachhaltigkeit gerichtete BBNE wäre nicht mehr vorrangig Instrument der Nachhaltigen Entwicklung, sondern könnte diese in ihrem eigenen Bereich um ihre eigenen Ideale anreichern und weiterentwickeln. Für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als akademische Disziplin hieße dies zunächst, sich mit diesen möglichen Idealen selbst wieder produktiv auseinanderzusetzen, die da wären: Emanzipation, (berufliche) Mündigkeit, soziale Gerechtigkeit und Bildungsgerechtigkeit sowie die Förderung der Teilhabe junger Menschen an demokratischen Prozessen – was freilich für die Disziplin hieße, sich vom hier ebenfalls angedeuteten Paradigma der Funktionalität zu lösen (vgl. Ketschau 2018, S. 91 ff., S. 97 f.). Diese Ideale müssen zu Normen einer BBNE aufgearbeitet werden, denn das häufig postulierte kritische Hinterfragen traditioneller Wachstums- und Wohlstandsparadigmen als Lerngegenstand bedarf wirksamer Konkretisierungen und positiver Perspektiven (vgl. beispielsweise Greb 2009; Wicke 2018).

Eine normativ agierende BBNE hieße dabei jedoch nicht, die funktionale Rolle unterzuordnen; vielmehr ist anzunehmen, „dass für die Wirksamkeit einer Beziehung zwischen Bildung und Gegenstand das Funktionale nicht von geringerem Wert ist als das Normative. Wie bei jeder Idee wird erst für deren Verbindung dadurch eine praktische Relevanz erschlossen und damit der gesellschaftliche Wert begründet.“ (Ketschau/Steib eingereicht, S. 17).

Abschließend bleibt festzustellen, dass eine normative Anreicherung der BBNE und ihre Herauslösung aus der gegenwärtigen funktionalistischen Starre nicht nur weiterentwickelter (berufs-)bildungstheoretischer und (berufs-)bildungsphilosophischer Ideale bedarf. Sie wird auch durch das Fehlen einer (oder mehrerer) umfassenden und stringenten Theorie(n) der Nachhaltigkeit erschwert, die über die thesenförmige Formulierung inhaltlich breit interpretierbarer Ziele hinausgeht. Sofern das Ideal der nachhaltigen Gesellschaft nicht geschärft und die Nachhaltigkeit in allen ihren Dimensionen als Prinzip greifbarer wird, kann die Berufsbildungswissenschaft sie als normative Referenz nicht erschließen und integrieren (vgl. Fischer 2010, S. 7 ff.; Ketschau 2019, S. 30 f.; Ketschau/Steib eingereicht, S. 19 f.).

Literaturverzeichnis

- Benoist, Barbara/Kosler, Thorsten (2013): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: ein innovatives Konzept für den Elementarbereich. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe. Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 91–106.
- Berding, Florian/Slopinski, Andreas/Heubischl, Susanne/Gebhardt, Regina/Rebmann, Karin/Schlömer, Tobias (2017): Die INE-Toolbox – Ein integratives Instrumentarium für

- nachhaltigkeitsorientiertes Innovationsmanagement und Kompetenzentwicklung im stationären Einzelhandel. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 32, S. 1–24. www.bwpat.de/ausgabe32/berding_etal_bwpat32.pdf (Abfrage: 26.02.2021).
- Blankertz, Herwig (1968): Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: ders. (Hrsg.): Arbeitslehre in der Hauptschule. 2. Auflage. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 23–41.
- Blankertz, Herwig (1978): Bildung – Bildungstheorie. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. 4. Auflage. München und Zürich: Serie Piper, S. 65–69.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik: Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Brand, Karl-Werner/Jochum, Georg (2000): Der deutsche Diskurs zu Nachhaltiger Entwicklung. Abschlussbericht eines DFG-Projekts zum Thema „Sustainable Development/Nachhaltige Entwicklung – Zur sozialen Konstruktion globaler Handlungskonzepte im Umweltdiskurs“. München. www.sozialforschung.org/wordpress/wp-content/uploads/2009/09/kw_brand_deutscher_nachh_diskurs.pdf (Abfrage: 01.03.2021).
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (Hrsg.) (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- BMU (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit) (Hrsg.) (o.J.): Bilanz nach 5 Jahren Pariser Abkommen. www.bmu.de/themen/klima-energie/klimaschutz/internationale-klimapolitik/pariser-abkommen/bilanz-nach-5-jahren-pariser-abkommen/ (Abfrage: 22.02.2021).
- BUND (Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland)/Misereor (Hrsg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Eine Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt, Energie. Basel: Birkhäuser.
- de Haan, Gerhard (1999): Zu den Grundlagen der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ in der Schule. In: Unterrichtswissenschaft 27, H. 3, S. 252–280.
- de Haan, Gerhard (2006): The BLK ‚21‘ programme in Germany: a ‚Gestaltungskompetenz‘-based model for education for sustainable development. In: Environmental Education Research 11, H. 1, pp. 19–32.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: GVV Fachverlage GmbH, S. 23–43.
- de Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrags. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). In: Bildung für nachhaltige Entwicklung 21, H. 1, S. 58–62.
- EK WWL (Enquete-Kommission „Wachstum, Wohlstand, Lebensqualität – Wege zu nachhaltigem Wirtschaften und gesellschaftlichem Fortschritt in der Sozialen Marktwirtschaft“ des 17. Deutschen Bundestages) (Hrsg.) (2013): Schlussbericht. Drucksache 17/13300. dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/133/1713300.pdf (Abfrage: 26.09.2020).
- Fischer, Andreas (2010): Annäherung an das Beziehungsgeflecht zwischen Nachhaltigkeit und Benachteiligtenförderung. In: ders. (Hrsg.): Die soziale Dimension von Nachhaltigkeit – Beziehungsgeflecht zwischen Nachhaltigkeit und Benachteiligtenförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 7–18.
- Fischer, Andreas/Mertineit, Klaus-Dieter/Skrzipietz, Frank (2009): Vom Elfenbeinturm zum Laden-tisch – Nachhaltige Potenziale im Handel. Theoretische Reflexionen und empirische Analysen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Fischer, Andreas/Seeber, Susan/Michaelis, Christian/Müller-Harms, Joyce (2015): Kompetenzen für ein nachhaltiges Wirtschaften und informelles Lernen in betriebswirtschaftlich-kaufmännischen Berufen. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde. Linz: Trauner, S. 143–158.
- Fridays For Future Deutschland (Hrsg.) (o.J.): Unsere Forderungen für den Klimaschutz. fridaysforfuture.de/wp-content/uploads/2019/04/Forderungen-min.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- Gräsel, Cornelia/Bormann, Inka/Schütte, Kerstin/Trempler, Kati/Fischbach, Robert/Asseburg, Regine (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In:

- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Bonn und Berlin: BMBF, S. 7–24.
- Greb, Ulrike (2009): Vom Nachhaltigkeitsdiskurs zum hochschuldidaktischen Kriteriensatz. In: *Journal of Social Science Education* 8, H. 3, S. 50–66.
- Gresch, Helge/Bögeholz, Susanne (2013): Identifying non-sustainable courses of action: a prerequisite for decision-making in education for sustainable development. In: *Research in Science Education* 43, H. 2, pp. 733–754.
- Grunwald, Armin/Kopfmüller, Jürgen (2012): Nachhaltigkeit. 2. Auflage. Frankfurt am Main und New York: Campus.
- Hantke, Harald (2018): „Resonanzräume des Subpolitischen“ als wirtschaftsdidaktische Antwort auf ökonomisierte (wirtschafts-)betriebliche Lebenssituationen – eine Forschungsheuristik vor dem Hintergrund der Nachhaltigkeitsidee. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, 35, S. 1–23. www.bwpat.de/ausgabe35/hantke_bwpat35.pdf (Abfrage: 26.02.2021).
- Hantke, Harald (2020): Zukunftsdiskurse curricular intendiert – Plädoyer für eine ehrliche Lehrplanrezeption. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, Spezial 17, S. 1–26. www.bwpat.de/spezial17/hantke_spezial17.pdf (Abfrage: 26.02.2021).
- Harborth, Hans-Jürgen (1991): Dauerhafte Entwicklung statt globale Umweltzerstörung. Eine Einführung in das Konzept des „Sustainable Development“. Berlin.
- Huber, Joseph (1995): Nachhaltige Entwicklung. Strategien für eine ökologische und soziale Erdpolitik. Berlin: Edition Sigma.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Leven, Ingo/Albert, Mathias/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (2019): Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37aed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- IUCN (International Union for Conservation of Nature and Natural resources) (Ed.) (1980): The World Conservation Strategy. portals.iucn.org/library/efiles/documents/WCS-004.pdf (Abfrage: 26.09.2020).
- Kehren, Yvonne (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kehren, Yvonne/Winkler, Christine (2019): Nachhaltigkeit als Bildungsprozess und Bildungsauftrag. In: Leal Filho, Walter (Hrsg.): Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele. Berlin: Springer Spektrum, S. 373–391.
- Ketschau, Thilo J. (2018): Reflexionen zur Philosophie der Berufsbildung Rekonstruktion und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 114, H. 1, S. 85–108.
- Ketschau, Thilo J. (2019): Dialektik sozialer Nachhaltigkeit als Frage der Gerechtigkeit. In: *Soziologie und Nachhaltigkeit* 5, H. 2, S. 29–43.
- Ketschau, Thilo J./Steib, Christian (eingereicht): Funktionalität und Normativität als bildungstheoretische Perspektiven auf Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*.
- Klemisch, Herbert/Schlömer, Tobias/Tenfelde, Walter (2008): Wie können Kompetenzen und Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Wirtschaften ermittelt und beschrieben werden? In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–122.
- Kirschten, Uta (2008): Integrativer Gestaltungsansatz für ein nachhaltiges Human Resource Management. In: *UmweltWirtschaftsForum* 16, H. 4, S. 257–265.
- Kreuzer, Christine/Ritter von Marx, Susanne/Bley, Sandra/Reh, Sophia/Weber, Susanne (2017): Praxisorientierte Gestaltung einer App-basierten Lern- und Assessmentumgebung für nachhaltiges Wirtschaften im Einzelhandel. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, 33, S. 1–26. www.bwpat.de/ausgabe33/kreuzer_et_al_bwpat33.pdf (Abfrage: 26.02.2021).
- Meadows, Dennis/Meadows, Donella/Zahn, Erich/Milling, Peter (1972): Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Michaelis, Christian (2017): Kompetenzentwicklung zum nachhaltigen Wirtschaften: Eine Längsschnittstudie in der kaufmännischen Ausbildung. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- NBC News (Ed.) (23.09.2019): Read Greta Thunberg's full speech at the United Nations Climate Action Summit. www.nbcnews.com/news/world/read-greta-thunberg-s-full-speech-united-nations-climate-action-n1057861 (Abfrage: 22.02.2021).

- Opielka, Michael (2016): Soziale Nachhaltigkeit aus soziologischer Sicht. In: *Soziologie* 45, H. 1, S. 33–46.
- Panschar, Meike/Steinmeier, Fara/Berding, Florian/Kastrup, Julia/Rebmann, Karin/Slopinski, Andreas (2020): Zusatzqualifikationen als Angebote beruflicher Identitätsentwicklung junger Menschen – eine Analyse am Beispiel des Projekts „Nachhaltiges Wirtschaften im Lebensmittelhandwerk“. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik* – online, 38, S. 1–29. www.bwpat.de/ausgabe38/panschar_et al_bwpat38.pdf (Abfrage: 26.02.2021).
- Pufé, Iris (2017): *Nachhaltigkeit*. 3. Auflage. Konstanz und München: UTB.
- Radermacher, Franz Josef (2019): Greta Thunberg: „How dare you?“. Eine Kommentierung. www.fawn-ulm.de/wp-content/uploads/2019/12/Greta_Thunberg_How_Dare_You_Kommentierung_FJ_Radermacher.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- Rogall, Holger (2009): *Nachhaltige Ökonomie. Ökonomische Theorie und Praxis einer nachhaltigen Entwicklung*. Marburg: Metropolis.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (Hrsg.) (02.07.2019): Die Jugend in Deutschland ist wütend: Sie fühlt sich beim Klimaschutz im Stich gelassen. SINUS-Studie zu Fridays for Future und Klimaschutz. www.sinus-institut.de/fileadmin/user_data/sinus-intranet/News_Bilder/Klimaschutz/Pressematerialien_Jugend_Fridays_for_Future_und_Klimaschutz_SINUS-Institut.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- SRU (Sachverständigenrat für Umweltfragen) (Hrsg.) (1994): *Umweltgutachten 1994*. Drucksache 12/6995. Stuttgart und Mainz.
- Turner, Robert Kerry (1988): *Sustainable Environmental Management. Principles and Practice*. Boulder, Colorado: Belhaven Press.
- Übereinkommen von Paris, verabschiedet am 12. Dezember 2015 auf der 21. UN-Klimakonferenz in Paris durch die Vertragsparteien des Rahmenübereinkommens der Vereinten Nationen über Klimaänderungen, in Kraft getreten am 4. November 2016. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/paris_abkommen_bf.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- Uhly, Alexandra (2015): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/7601 (Abfrage: 26.02.2021).
- UN (United Nations) (Ed.) (1987): *World Commission on Environment and Development: Our Common Future: From One Earth to One World. An Overview*. sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf (Abfrage: 26.09.2020).
- UN (United Nations) (Ed.) (2012): *The Future We Want. Resolution 66/288*. www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_66_288.pdf (Abfrage: 01.03.2021).
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Ed.) (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris: UNESCO. www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf (Abfrage: 01.03.2021).
- Wendler, Maya/Rode, Horst (2013): *Kompetenz und Partizipation in der Erwachsenenbildung – Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zur außerschulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Overwien, Bernd/Rode, Horst (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 139–151.
- Wicke, Carolin (2018): *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung und ihre bildungstheoretische und curriculare Fundierung durch den wirtschaftswissenschaftlich-kaufmännischen Struktur-gitteransatz*. In: Tramm, Tade/Casper, Marc/Schlömer, Tobias (Hrsg.): *Didaktik der beruflichen Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 115–129.
- Wiek, Arnim/Withycombe, Lauren/Redman, Charles L. (2011): *Key Competencies in Sustainability: a Reference Framework for Academic Program Development*. In: *Sustainability Sciences* 6, H. 2, pp. 203–218.
- ZEIT Online (Hrsg.) (20.09.2019): *Klimastreik: Weltweit Hunderttausende auf den Straßen*. www.zeit.de/politik/2019-09/klimastreik-fridays-for-future-klimaschutz-live (Abfrage: 22.02.2021).

Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona

Anke Wischmann

Zusammenfassung: In dem Beitrag werden drei Fälle junger Frauen vorgestellt, die zur Zeit des ersten Lockdowns im Rahmen der Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie eine Schule besuchten, studierten oder sich in einer dualen Berufsausbildung befanden. Ihre Erfahrungen mit der Schließung von Bildungsinstitutionen sowie die von ihnen antizipierten Auswirkungen auf ihre Bildungsverläufe und damit auch ihre Zukunft stehen im Mittelpunkt und weisen eindrücklich die Problematik der Vereinzelung und der radikalen Verunsicherung aus, die insbesondere für Jugendliche und junge Erwachsene schwer wiegt, da sie dabei sind, sich – nicht zuletzt im Hinblick auf ihre Bildung und berufliche Zukunft – zu positionieren.

Abstract: The article presents three cases of young women who were attending school, studying or undergoing dual vocational training at the time of the first lock-down as part of the measures to contain the Corona pandemic. Their experiences with the closure of educational institutions as well as the effects they anticipated on their educational trajectories and their future are the focus of attention and impressively demonstrate the problems of isolation and radical insecurity that weigh heavily on adolescents and young adults in particular, as they are in the process of positioning themselves – not least with regard to their education and professional future.

Keywords: Corona-Krise, Adoleszenz, Bildung, Ausbildung, rekonstruktive Fallstudien

Einleitung

Jugendliche und junge Erwachsene sind aus pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht in besonderer Weise von den Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie betroffen (vgl. Andresen et al. 2020a). Dies ergibt sich daraus, dass sie sich oft in formalen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und -verhältnissen befinden und die Schließung von Schulen und Hochschulen sie unmittelbar beeinträchtigt. Zudem befinden sie sich in einer

Lebensphase, in der soziale Beziehungen von besonderer Relevanz sind (vgl. Ravens-Sieberer et al. 2021). Gleichzeitig – und dies ist kein neues Problem, das sich aus der aktuellen Situation ergibt – waren und sind sie kaum an politischen Entscheidungsprozessen beteiligt (vgl. Hornstein 2009). Die Interessen von Jugendlichen werden in der aktuellen Krise kaum wahrgenommen, ihre Stimmen kaum gehört; Jugendliche werden in öffentlichen Diskursen auf ihre Rollen als Schüler:innen, Studierende und Auszubildende reduziert (vgl. Andresen et al. 2020b) und darauf beschränkt, Prüfungen zu absolvieren und Abschlüsse zu bekommen. Kaum ist die Rede von adoleszenten Entwicklungs-, Lern-, Sozialisations- oder Bildungsprozessen (vgl. Wischmann 2020a). Wenn es um anderes als Qualifikationsmanagement geht, dann um psychische und soziale Gefährdungslagen bis hin zu Verdächtigungsszenarien insbesondere ‚sozial schwacher‘ oder ‚bildungsferner‘ Familien. Zu all diesen Themen sprechen in der Regel erwachsene Expertinnen und Experten, aber die Perspektiven der Jugendlichen selbst bleiben auch hier unbeachtet. In diesem Beitrag soll es nun darum gehen, diese in den Mittelpunkt zu stellen, und dabei wird der Fokus auf die Zukunftsentwürfe im Kontext von formaler Bildung in der Pandemie gelegt. Dies erfolgt anhand einer Studie, die gemeinsam mit Lehramtsstudierenden der Europa-Universität Flensburg durchgeführt worden ist.

Das Projekt CoBiA

Als der erste Lockdown im März 2020 in Kraft trat, hatte das Semester an der Universität Flensburg gerade vor einer Woche begonnen. So mussten die Lehrveranstaltungen quasi über Nacht in digitale Formate umgewandelt werden, ohne dass zu dem Zeitpunkt die entsprechende Infrastruktur zur Verfügung stand und rechtliche Fragen (etwa zu Prüfungsmodalitäten) geklärt waren. Eines der von mir angebotenen Seminare war eine Einführung in Qualitative Forschungsmethoden im sechsten Bachelorsemester des polyvalenten Lehramtsstudiums. Ich hatte eigentlich vor, eine recht allgemein gehaltene Einführung in das Feld der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben, um dann im Rahmen kleiner Workshops ausgewählte Ansätze zu erproben, da die Studierenden zuvor nur eine Einführung in Methoden quantitativer Forschung erhalten hatten. Dieses Vorhaben erschien mir nun angesichts der Situation nicht mehr angemessen. Dabei ging es mir jedoch nicht nur um didaktische Aspekte der Vermittlung von Methoden, sondern auch darum, auf die radikal anderen Bedingungen des Studierens und Lehrens – und Lebens – zu reagieren und sie eben nicht zu negieren. Daher beschloss ich, ein Lehrforschungsprojekt durchzuführen, in dem qualitative erziehungswissenschaftliche Methoden erprobt werden konnten und gleichzeitig die Situation der Studierenden selbst zum Thema gemacht wurde. So entwarf ich das Projekt *Die Corona-Krise und*

ihre Bedeutung für adoleszente Bildung(en) (CoBiA) – Eine qualitative Studie zu biografischen Bildungsprozessen Jugendlicher im Angesicht der Corona-Krise, wobei ich an bisher von mir durchgeführte Studien anschloss (vgl. bspw. Wischmann 2020b). Die Heuristik orientiert sich an einem Konzept, demzufolge sich adoleszente Bildungsprozesse

„dadurch aus(zeichnen), dass sie im Zusammenhang stehen mit sich in der Adoleszenz vollziehenden Prozessen der Identitätsarbeit sowie in spezifischen Sozialisationskontexten wirksamen Erwartungen und Erwartungserwartungen. Hier wird gleichsam ein doppelter normativer Effekt wirksam, wobei die intersubjektive Verstrickung in intergenerationalen Beziehungen von besonderer Bedeutung ist. Diese – und mit ihr das Konstrukt des adoleszenten Möglichkeitsraums – sind wiederum gerahmt und durchdrungen von gesellschaftlichen, also bspw. geschlechts- und milieuspezifischen, intersektional wirkenden sozialen Strukturen und Diskursen.“ (Wischmann 2020a, S. 102)

Dieser theoretische Einsatz ermöglicht es, die Perspektive der Jugendlichen in Relation zu der konkreten Situation der COVID-19-Pandemie zu rekonstruieren. Um diese zu erheben, sollten narrativ-episodische Interviews (vgl. Wischmann 2017) mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Alter zwischen 16 und 26 Jahren geführt werden, die zum Interviewzeitpunkt eine Bildungsinstitution besuchten oder sich in einer Ausbildungssituation befanden. Die Interviews sollten entweder *face-to-face* oder via Videochat erfolgen. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden von den Studierenden rekrutiert. So konnten die Studierenden im Rahmen des Seminars mit der Erhebungsmethode vertraut gemacht werden, ebenso wie mit Transkriptionsverfahren. Das Auswertungsverfahren wurde nur skizziert, von einigen dann aber in ihren Bachelorarbeiten ausgearbeitet; aber im Kontext des Seminars ging es zunächst nur darum, ein Interview zu führen und zu transkribieren. Wichtig war die Reflexion der eigenen Positionierung als junge Erwachsene im Studium, die Interviews mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen führen. So zeigen sich in einigen Interviews konjunktive Erfahrungsräume (vgl. Bohnsack et al. 2013) aufgrund ähnlicher Lebenslagen. Im Rahmen des Interviews, das zunächst mit einer an das narrative Interview (vgl. Schütze 1983) angelehnten Erzählaufforderung starten sollte, wurden im Verlauf konkrete Fragen gestellt: Wie erlebst du die aktuelle Situation? Wie hast du die Einschränkungen und Maßnahmen, die sich aus der Corona-Krise ergeben, erlebt? Wie sieht oder sah dein Alltag angesichts der Maßnahmen aus? Wie hat die Schule, die Uni, die Berufsschule und der Betrieb reagiert? Wie wirken sich diese Maßnahmen konkret auf dich und deine Bildungssituation aus? Glaubst du, dass die Corona-Krise sich auf deinen Bildungsweg auswirken wird?

Insgesamt wurden von den Studierenden 31 Interviews geführt und transkribiert, 16 mit Studierenden, 7 mit Schüler:innen und 6 mit Auszubildenden.

Im Folgenden möchte ich aus jeder der drei Gruppen je ein Interview, das ich als Fall verstehe (vgl. Hummrich 2016), und anhand ausgewählter Passagen Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona in der Adoleszenz rekonstruieren. Hierzu wurde ein feanalytisches Vorgehen im Anschluss an die Objektive Hermeneutik (vgl. Oevermann 2013; Fischer-Rosenthal/Rosenthal 1997) verwendet.

Zukunftsperspektiven aus der Krise: Bildung und Corona aus der Perspektive junger Menschen in Bildung und Ausbildung

Im Folgenden werden drei Fälle betrachtet, jeweils ein Fall einer Schülerin, einer Studentin und einer Auszubildenden. Die drei Fälle entsprechen dominanten Typiken des Samples und stehen somit exemplarisch für Perspektiven, die sich in vielen anderen Fällen zeigen. Der erste Fall ist das Interview mit der 19jährigen Emma¹, die zum Interviewzeitpunkt die 13. Klasse besucht und das Abitur anstrebt. Den zweiten Fall bildet das Interview mit der 22jährigen Paula², einer Lehramtsstudentin im Bachelor, und der dritte Fall ist die 22jährige Maja³, die sich in der Ausbildung zur Kauffrau für Büromanagement befindet. Es wurden Interviews mit jungen Frauen ausgewählt, da dies mit der Zusammensetzung des Samples korrespondiert.⁴

1. Emma, 19, Schülerin

Emma ist zum Interviewzeitpunkt 19 Jahre alt und besucht die 13. Klasse einer Kooperativen Gesamtschule. Sie wohnt in einem Dorf bei ihren Eltern und hat eine ältere Schwester (22 Jahre). Die Corona-Pandemie sei sehr „abrupt“ in ihr Leben eingebrochen; nachdem sie zunächst noch sehr weit weg gewesen zu sein

1 Das Interview wurde von Vanessa Adling geführt und transkribiert.

2 Das Interview wurde von Christin Zander geführt und transkribiert.

3 Das Interview wurde von Fenya Christin Danger geführt und transkribiert.

4 Transkriptionsregeln (CoBiA):

fett: laut

unterstrichen: betont

klein: leise

[nuschelt]: Anmerkungen, Gestik und Mimik, Hintergrundgeräusche in eckigen Klammern

@...@: lachend

(...): Pause von 3. Sek. (bei längeren Pausen, statt Punkten Zahlen einsetzen)

kursiv: schnell

Wort-Wort: Bindestriche zeigen Wort- oder Satzabbrüche an, zur Verdeutlichung stockender Rede, z. B. „ich wollte- äh, ich habe mich entschieden...“

schien, sei plötzlich ein Verdachtsfall an der Schule festgestellt und die Schule von einem Tag auf den anderen geschlossen worden. So blieb es dann auch. In den ersten drei bis vier Wochen habe überhaupt kein Unterricht stattgefunden, die Schule sei „nicht klar gekommen“. Inzwischen gebe es eine Plattform, aber es falle Emma immer noch schwer, sich darauf einzustellen. Ihr sei sehr daran gelegen, einen geregelten Tagesablauf beizubehalten, und so schreibt sie sich jeden Abend für den nächsten Tag einen „Tagesplan“. Zudem habe sie sich erst einmal ausstatten und einen Drucker kaufen müssen. Die Internetverbindung bei ihr zuhause sei schlecht, sodass nur eine Person zurzeit online arbeiten könne. Auch die Kommunikation mit den Lehrerinnen und Lehrern gestalte sich schwierig; Emma erzählt, dass sie das Gefühl hatte, ihre Probleme würden sie nicht interessieren.

I: Mhm [bejahend]. Dann würde mich noch interessieren, wie sich die Maßnahmen der Corona-Krise ganz konkret auf dich eine deine Bildungssituation auswirken?

B: Also ehrlich gesagt habe ich ein bisschen Angst, ich schreibe nämlich jetzt ähm- im Dezember [2020] mein Vorabi und ähm im (...) April [2021] mein Abitur (.) und viel Stoff wurde halt durch Corona nur oberflächlich besprochen oder halt einfach gar nicht [amtet hörbar ein]. Dann weiß man halt auch oft nicht ähm, ob man die Texte richtig verstanden hat oder ob man die Aufgaben richtig bearbeitet hat. Es wurden halt auch oft neue Themen angefangen, die man sich dann selbst beibringen musste. Für mich war das jetzt nicht so das große Problem, aber viele meiner Freunde, die in den Fächern auch so schon nicht wirklich klarkamen, hatten dann richtige Probleme.

„Ehrlich gesagt“ impliziert, dass es vielleicht nicht immer möglich ist, ehrlich zu sein und zu sagen, dass sie Angst hat. Ihr steht das Vorabitur bevor, für das sie sich nicht hinreichend vorbereitet sieht, da „viel Stoff nur oberflächlich behandelt wurde“. Gleichzeitig wisse man nicht, ob man die Texte „richtig verstanden“ habe und die Aufgaben „richtig bearbeitet“ habe. In der binären Logik des Richtig-Falsch, die auf die Beurteilung der Lehrperson angewiesen ist, ist Emma verloren und auf sich gestellt. Es wird von ihr erwartet, das Richtige zu wissen, ohne wissen zu können, was das Richtige ist. Vieles habe sie sich „selbst beibringen“ müssen. Hier zeigt sich eine große Verunsicherung. Doch dann relativiert Emma: Für sie sei das „nicht so das große Problem“, verweist aber auf Freunde, die „nicht so wirklich klarkamen“. Sie hat also Angst, aber andere hätten noch viel größere Probleme, und damit relativiert sich ihre eigene Angst.

B: Also ich denke schon, dass sich die Maßnahmen auf meine Bildungssituation ähm auswirken, vor allem auf die Stoffvermittlung, *die kommt einfach viel zu kurz*. Mir fehlt halt auch der persönliche Unterricht und die Rückmeldung von den Lehrern und dass auch keine richtigen Erklärungen kommen (...). *Ist alles im Moment nicht so leicht*.

Es fehlt etwas: Stoff, also Substanz, das was gelernt werden soll oder muss, kommt zu kurz, und gleichzeitig fehlt die persönliche Rückmeldung, die Erklärung – die Lehre. Wenn Lehre und Stoff fehlen, was bleibt dann vom Unterricht übrig? Es bleibt die auf sich gestellte Lernerin, die den Stoff nicht hat und die Erklärung nicht kennt. Damit fehlen jegliche Bezugspunkte für das Lernen von Etwas, das dann aber relevant für die Abiturprüfung in der nahen Zukunft sein wird.

I: Glaubst du denn, dass sich die ähm Corona-Krise auf deinen Bildungsweg auswirken wird?

B: Ja also ich glaube, dass ähm die Corona-Krise für einige Bereiche [atmet hörbar ein] in der Schule sich bei mir negativ auswirken wird. Zum Beispiel [gedehnt] der enorme Zeitdruck, den ich jetzt habe und dass man halt bei Verständnisfragen nicht wirklich nachfragen kann und die auch nicht weiter vertiefen kann, weil man jetzt ähm ein ganzes Halbjahr rück-also (.) zurückliegt und man das halt jetzt nochmal aufholen muss, deswegen gibts halt dort einige Probleme, was Rückfragen und wirklich der Zeitdruck angeht, weil eigentlich gibt es ja die 13. Klasse, um halt grade diesen Zeitdruck wegzunehmen, *aber der ist halt schon wieder mega da*. Die Corona-Ferien haben mir auch gezeigt, dass man ähm einen sehr starken Willen haben muss und dass man auch sich selbst motivieren muss, um etwas für die Schule zu machen und dass man sich selbst motiviert auch dran zu bleiben.

Emma glaubt, dass es in einigen Bereichen der Bildung Auswirkungen geben wird, für sie z. B. negative Auswirkungen „in der Schule“. Ein Beispiel ist der *Zeitdruck*, den sie aktuell verspürt. Das zweite Beispiel ist die *Unmöglichkeit des Nachfragens*. Emma besucht die 13. Klasse, das Abitur steht vor der Tür, und sie hat den Eindruck „zurückzuliegen“ und „aufholen“ zu müssen. Durch den abrupten Wegfall des Unterrichts, der aus ihrer Sicht nicht online oder anderswie kompensiert wurde und wird, sowie die Nichtansprechbarkeit von Lehrerinnen und Lehrern entsteht eine Lücke, in der das Wissen nicht vermittelt wird, das für eine erfolgreiche Abiturprüfung notwendig wäre. Diese Lücke kann somit nur durch sie allein gefüllt werden, sie ist auf sich gestellt, Lernen ist damit ein individueller Vorgang. So bedarf es aus ihrer Sicht eines „starken Willens“ zur Selbstmotivation. Die Schule bietet hier keine Unterstützung mehr, sie ist nicht mehr vorhanden. Daraus resultiert, dass ein Scheitern auf einen unzureichenden Willen und fehlende Motivation zurückgeführt werden muss. Die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg liegt nunmehr allein bei Emma, das Risiko zu scheitern, hat sich massiv vergrößert. Die Zukunft des Bildungswegs wird hier begrenzt auf die unmittelbar bevorstehende Zukunft, nämlich das Abitur. Diese Zukunft ist unsicher, weil sowohl die Substanz als auch die Lehr-Lern-Interaktion fehlt. Die Lernerin ist sich selbst überlassen. Es wird

nicht thematisiert, was einem Scheitern im Abitur folgen würde. Aber es wird klar, dass Emma sich bemüht, Anforderungen gerecht zu werden, die nicht der aktuellen Situation entsprechen.

2. Paula, 22, Studentin

Paula ist gemeinsam mit ihren ein Jahr älteren Bruder in einem kleinen Ort aufgewachsen. Neben der Schule sei Cheerleading ihr Hobby gewesen. Nach dem Abitur sei sie für ein Jahr als Au-pair nach Dänemark gegangen, was ihr aber nicht gefallen habe, da sie aus ihrer Sicht zu viel Hausarbeit erledigen musste und zu wenig Zeit mit den Kindern habe verbringen können. Und gerade das sei ihr wichtig gewesen, weshalb sie sich dann auch entschieden habe, auf Lehramt zu studieren. Zum Interviewzeitpunkt befindet sie sich am Ende ihres Bachelorstudiums. Cheerleading betreibt sie nicht mehr, weil es dazu am Studienort keine Möglichkeit gebe. Sie bezeichnet sich als sozialen Menschen, der viel mit Freunden unternahm. Die Corona-Pandemie und der Beginn der Maßnahmen gegen das Virus hätten sie zunächst in Panik versetzt:

P: Äh, genau. Zu -ähm Beginn von Corona hatte ich auch kurz einmal son bisschen -äh @...@ diesen -diesen Einkaufsflash. Dass man erstmal schnell einkaufen musste -äh, weil man Angst hatte, dass -ja die ganzen Lebensmittel weg sind. [...] Das ist ja jetzt auch schon mittlerweile verfliegen. Also, da ich -äh auch kurz son bisschen Panik, weil die ganzen Leute so viel Panik gemacht haben.

Zu Beginn der Pandemiemaßnahmen, also mit Beginn des ersten Lockdowns, hatte Paula, wie sie lachend sagt, zunächst „diesen Einkaufsflash“. Es wird deutlich, dass sie damit Hamsterkäufe bezeichnet, die sie ausgeführt habe, weil sie sich von der allgemeinen Panik der „ganzen Leute“ habe anstecken lassen. „Man“ habe Angst gehabt, sie („ich“) habe „son bisschen Panik“ empfunden, die inzwischen verfliegen sei. Trotzdem wird deutlich, dass eine radikale Verunsicherung eingetreten war, auf die Paula mit diffuser Angst und Panik reagiert hat. Es wird im Folgenden deutlich, dass Paula daran arbeitet, die Situation zu normalisieren:

P: Und -ähm, von dem Tag an, hat man auch irgendwie immer – ja schon komisch geguckt, wenn -also ich glaub zu Beginn – hat – gab's ja die Maskenpflicht noch nicht. Und manche sind ja schon mit Masken rumgelaufen, manche nicht. Und da hat man dann auch immer eigentlich die Leute, die schon ne Maske auf hatten immer total komisch angeguckt. Und dachte @was stressen die jetzt so rum?@ Ähm, und jetzt, ist es halt total anders rum. Wenn -wenn irgendwer keine Maske aufhat, dann- dann denkt man so oh Gott, was macht der da? Setz ne Maske auf!

Zunächst habe es sie irritiert, wenn Menschen Masken in der Öffentlichkeit trugen, inzwischen sei eben dies normal, und es sei im Gegenteil irritierend, wenn jemand keine Maske trägt: „dann denkt man so oh Gott, was macht der da? Setz ne Maske auf!“ Auch hier wird die Angst, die Panik erneut manifest. Die Verunsicherung bleibt bestehen. Paula lacht während ihrer Darstellungen immer wieder. Dies lässt sich ebenfalls als Praktik der Normalisierung verstehen. Gleichzeitig zeigt sich im Lachen eine latent weiterbestehende Panik.

I: Ja, das stimmt. Du hast auch erzählt, dass du studierst. Wie hat die Uni reagiert, im Zuge der Coronakrise?

P: Ähm, ja, es kamen viele Mails @...@ Ähm, genau im Endeffekt -äh sind wir ja jetzt in einem - äh also sind die Seminare otn- äh sind die Seminare online. Ähm (...) hat -äh mehr oder weniger gut funktioniert, finde ich. Also, mache haben das Onlineangebot gut genutzt und haben die Seminare eben auch online abgehalten - äh, was gut funktioniert hat. Andere Dozenten -äh kamen damit eben nicht so gut klar. Ähm, das heißt, da hatte ich das Gefühl, dass man irgendwie im Verlauf des Semesters gar nicht so viel geschafft hat oder (...) nicht so richtig viel dazu gelernt hat. Ähm, ansonsten waren die ganzen Sachen wie -äh Bibliothek und sowas, das wurde erstmal geschlossen. Äh, wurde dann später aber auch wieder aufgemacht. Äh, oder -äh da kann man jetzt eben hin. Muss man natürlich auch mit Maske rein und -äh die vorgeschriebenen Maßnahmen, die Hygieneregeln einhalten.

Auf die Frage, wie die Uni auf die Coronakrise reagiert habe, antwortet Paula, dass „viele Mails“ gekommen seien. Es habe eine Flut von Informationen gegeben, die nicht näher benannt werden. Es bleibt offen, was genau seitens der Uni beschlossen und kommuniziert wurde. Die Seminare seien online durchgeführt worden, was „mehr oder weniger gut funktioniert“ habe. Es wird deutlich, dass dies an einzelnen Dozentinnen und Dozenten lag, andere seien „nicht so gut klar“ gekommen. Aus dieser Situation wiederum habe sich ergeben, dass „man im Verlauf des Semesters gar nicht so viel geschafft hat oder (...) nicht so richtig viel dazu gelernt“ habe. Damit zeigt sich hier, dass aus Paulas Sicht die Lehr-Lern-Konstellationen zerbrochen sind, wenn es einzelnen Lehrpersonen nicht gelungen ist, auf ein angemessenes Format umzuschwenken. Die öffentlichen Räume waren zudem nicht mehr zugänglich und damit auch die Informationsbeschaffung eingeschränkt. Diese sei unter Einhaltung der Hygieneregeln nun wieder möglich. Auch im universitären Kontext wird so eine massive Verunsicherung sichtbar, die in der Angst, nicht genug zu lernen und zu schaffen, mündet. Dies wiederum kann im Hinblick auf das Studienziel in der Zukunft gedeutet werden: Schaffe ich genug, lerne ich genug, um mein Studium fortzusetzen und abzuschließen?

P: Ähm, man kennt das ja aus den vergangenen Semestern -ähm, weil man einfach nicht diesen Blickkontakt mit den Personen hat. Man sieht meistens nur dunkle Bildschirme. Äh, das ist halt son bisschen blöd. Und -ähm ich hab auch, also ich merk auch für sich selbst, dass jetzt bei -äh Hausarbeiten zum Beispiel, die ich jetzt noch schreiben soll, dass ich irgendwie n bisschen -äh (...) na, dass es mir n bisschen schwerer fällt, damit jetzt anzufangen. Also, (...) weil man irgendwie (...) -ja ich weiß nicht, wie ich das sagen soll. Man- man fühlt sich- also man hat das ganze Semester- man war halt nur zu Hause. Man-man weiß gar nicht richtig, wo man starten soll. Die ganzen Sachen sind so durcheinander für ein. Also, das -das ist für mich noch n bisschen schwierig irgendwie. Man weiß teilweise auch gar nicht, was man machen soll, weils eben nicht so richtig mitgeteilt wurde im Semester. Ja, dass sind so die Schwierigkeiten und das ist dann halt für meine Bildungssituation son bisschen -ähm ja schwierig @...@.

In dieser Sequenz wird deutlich, dass Paula sich alleingelassen fühlt, und dabei geht es um konkreten Kontakt zu Lehrenden, aber auch zu anderen Studierenden, die sich hinter „dunklen Bildschirmen“ nur vermuten lassen. Ist da jemand oder nicht? Hinzu kommt, dass selbst zu entscheiden ist, was wann gemacht werden soll und womit anzufangen sei. Das Anfangen fällt schwer, und damit wird die Motivation beeinträchtigt. Dies wird mehrfach betont. Es wird ein „Durcheinander“ wahrgenommen, und darin manifestieren sich die Schwierigkeiten des aktuellen Studiums unter Pandemiebedingungen: Man weiß nicht, was man machen und wo man anfangen soll. Hier zeigt sich eine Überforderung des auf sich selbst Zurückgeworfenseins, die im Bild des fehlenden Blickkontakts, des ins Leere Blickens, verdeutlicht wird. Paula spricht in dieser Sequenz sehr abgebrochen, fast stammelt sie. Die Angewiesenheit auf den Anderen in der Lehre und beim Lernen zeigt sich und damit das Verlorensein. Wie soll es weitergehen?

I: Ja ok. Äh, glaubst du, dass die Coronakrise sich auf deinen Bildungsweg auswirken wird? Und wenn ja, in welcher Form?

P: Ähm, also ich würd sagen -äh sie wirkt sich auf jeden Fall aus, alleine schon -ähm dadurch - äh ich hab jetzt -äh einen Fachwechsel hinter mir. Das heißt, ich bin erst in -äh in Kunst im vierten Semester und in Deutsch und in Pädagogik dann im sechsten Semester. Und hätte so oder so jetzt ein Jahr ranhängen müssen, eigentlich. Aber durch Corona -ähm ist das jetzt eigentlich ganz positiv, dass ich die Möglichkeit bekomme, mein Bachelor jetzt schon zu schreiben, so dass ich schon im Master jetzt anfangen kann.

Auf die Frage, ob und wie sich die Corona-Krise auf Paulas weiteren Bildungsweg auswirken würde, konstatiert sie, dass diese sich „auf jeden Fall“ auswirken werde. Im Folgenden wird deutlich, dass sie diese Auswirkungen durchaus positiv

deutet, da die Regelungen für die Abfolge im grundsätzlich stark regulierten Bachelorstudium aufgeweicht worden sind. Dies ermöglicht es ihr, ihre Bachelorarbeit vorzuziehen und somit einen entstandenen „Leerlauf“ zu füllen. Die Deregulierung wird hier also positiv wahrgenommen, da Paula mehr Gestaltungsmöglichkeiten zukommen. Dies steht im Kontrast zu den zuvor rekonstruierten Verunsicherungen, zu Gefühlen von Angst und Panik. Auch vermutet Paula, dass es positive Auswirkungen auf die Umwelt und das Umweltbewusstsein gebe. Interessant ist hier die genannte und auch geforderte Rückbesinnung auf den nationalen Kontext: „die ganzen Leute entdecken momentan auch, wie schön Deutschland eigentlich ist. Dass sie ja auch in Deutschland reisen, also find ich auch ganz interessant, dass sie sich da so -ähm ja ihren Urlaub auch planen und merken, dass das eigene Land auch schöne Seiten hat.“ Deutschland als Reiseziel wird als schön markiert. Außerdem wird das Gefühl (oder die Tatsache?) des Einsperrtseins markiert. In dieser Situation wird man dazu gezwungen, mit dem auszukommen (nämlich weniger), was man zuhause zur Verfügung hat, „aber irgendwie funktioniert das ganze Leben ja trotzdem“. Hier lässt sich ein Widerspruch rekonstruieren: Das als positiv Markierte wird zu einem „das Beste daraus machen“. Ist das gut? Zumindest zeigt sich im Adjektiv „eingesperrt“ ein gewalttames Moment. Diese klar definierte Restriktion scheint aber wesentlich weniger beängstigend für Paula zu sein als die Ungewissheit und das Alleinsein. Es zeigt sich, dass Paula versucht, das Positive zu sehen, aber in diesem Versuch werden die latenten Unsicherheiten (und damit das Beängstigende) weiterhin deutlich: Man kann „son bisschen“ etwas Positives sehen.

3. Maja, 22, Auszubildende

Maja ist in einem kleinen Dorf groß geworden. Sie hat an einem Berufsbildungszentrum (BBZ) 2017 ihr Abitur gemacht. Dorthin war sie gewechselt, um nicht bereits nach acht Jahren als „Versuchskaninchen“ das Abitur abschließen zu müssen. Im Anschluss hat Maja ein Freiwilliges Soziales Jahr begonnen, das sie nach einem halben Jahr „beendet“ habe. Danach habe sie sich einen Minijob gesucht, und diese Zeit bezeichnet sie als beste Zeit, „so jobmäßig“. Sie konstatiert, „also, mein Weg verlief nicht so ganz gerade“. Sie wolle ihre Ausbildung auf zweieinhalb Jahre verkürzen und plane ihren Abschluss für Januar 2021 (das Interview wurde im Sommer 2020 geführt). Im Anschluss wolle sie studieren, eigentlich Eventmanagement, aber wahrscheinlich eher BWL mit einem Nebenfach im Kulturbereich. Die Corona-Pandemie schien ihr zunächst weit weg zu sein, und es sei lustig gewesen, darüber zu scherzen, was in China gerade passiere. Es sei zwar schnell klar geworden, dass die Pandemie näherkomme, aber sie habe sich noch keine Sorgen gemacht, denn „ich gehör ja nicht zur Risikogruppe“. Dann kam Freitag, der 13. März 2020, was sie im Nachhinein als „lustig“ bezeichnet: An

diesem Tag wurde beschlossen, den Berufsschulblock abzurechnen und zunächst bis nach den Osterferien zu verschieben.

M: und ich hatte dann erstmal schnell hier mit dem Abteilungsleiter der Personalabteilung gesprochen und gefragt, was wir jetzt machen sollen, also wir sind zwei Azubis und wir wussten halt beide nicht sollen wir jetzt zur Arbeit, (.) das von zu Hause machen, generell, wie werden wir von der Schule unterstützt (.) und (.) genau (.) das war dann eigentlich relativ schnell klar, dass wir von zu Hause uns den Schulstoff selber beibringen durften, erstmal nur bis zu den Osterferien (.) ähm das hat (.) ja (.) so @semi gut geklappt@.

Grundsätzlich wird in den Interviews mit Auszubildenden eine andere Konstellation relevant als bei den Schüler:innen und Studierenden, da der Arbeitgeber involviert ist. Je nach Arbeitsplatz stellte sich die Situation sehr unterschiedlich dar, ob z. B. Arbeit von Zuhause möglich war. Alle Arbeitgeber verändern in der einen oder anderen Weise die Arbeitsabläufe und setzen Hygieneregeln um, die sich wiederum sehr unterschiedlich auf die Auszubildenden auswirken. Was sich jedoch sehr ähnelt, sind die Darstellungen der Erfahrungen mit den Berufsschulen, die durchweg negativer bzw. schwieriger erscheinen als die der Schüler:innen in Allgemeinbildenden Schulen und die von Studierenden.

M: aber also (.) weiß ich nicht (.) war alles sehr chaotisch und das (..) lag auch viel daran, dass man selber Initiative zeigt und auf die Lehrer zugeht und sagt, was müssen wir jetzt eigentlich lernen, können Sie mir Aufgaben schicken?

Dass „alles sehr chaotisch“ gewesen sei, fasst die Erfahrung pointiert und fallübergreifend zusammen. Nicht nur, dass die Auszubildenden auf sich selbst gestellt waren, sie hatten zunächst überhaupt keinen Kontakt mehr zur Schule. Es entsteht der Eindruck, dass hier nicht nur die Azubis als Individuen und Lernende sich selbst überlassen werden, sondern dass außerdem die Entscheidung über das weitere Vorgehen, über den weiteren Verlauf der Ausbildung delegiert worden ist.

M: Ähm und (.) ich kann halt nur von mir selber sprechen, dass ich mir das alles jetzt wirklich selber angeeignet hab, weil ich halt, wie gesagt, an-strebe zu verkürzen. Ich weiß jetzt nicht, wies bei den anderen ist. Ähm aber ich bezweifel, dass sich viele von denen die Zeit genommen haben, den Stoff sich selber beizubringen, auch wenn sie vielleicht (.) zu Hause waren, aber ich glaube viele haben auch gar nicht von ihrem Unternehmen die Möglichkeit bekommen (.) äh zu Hause zu bleiben, ich glaube viele mussten dann halt auch an dem Montag darauf zur Arbeit und dann halt auch (.) bis zu den Osterferien ran [Rauschen]. Wenn man keinen Urlaub hatte, dann auch in den Osterferien und danach auch. Und dann ist das schwierig (.) Schule und Arbeit irgendwie unter einen Hut zu bekommen und da muss ich auch sagen, dass mein

Arbeitgeber da eigentlich recht (.) ja zuvorkommend war dadurch, dass sie gesagt haben, ja dann bleibt zu Hause und macht euren Schulkram, weil das ist ja letztendlich wichtig auch für uns, dass ihr da mitkommt und ähm (.) ja also ich weiß nicht, ob die da mitkommen. Natürlich, die Schwächeren in der Klasse, die werden vielleicht auch dann den Kontakt zu den Lehrkräften vermissen und so. Ja (.) also, das weiß ich aktuell gar nicht so richtig, wie das da so ist.

Wenn aber die Organisation von Schule und Arbeit den Auszubildenden überlassen wird, dann kann dies problematisch werden. Maja beschreibt, dass es der Willkür des Arbeitgebers oblag, ob man die Zeit bekommen hat zu lernen. Ihr Arbeitgeber sei „eigentlich recht zuvorkommend“ gewesen. (Welch ein Glück!)

„M: Ja (.) es wollen auch eigentlich relativ viele in meiner Klasse verkürzen und (.) das hat ja auch alles, man hat ja ne gewisse Vorstellung, wie man sich seine Zukunft irgendwie vorstellt und (.) das ist halt (.) echt schlimm, wie das durch einen Virus, also durch so ne Pandemie halt alles so (.) in Frage gestellt wird. Ja du hattest ja vorhin auch dieses Persönliche angesprochen, also da muss ich auch sagen (.), das ist natürlich das, man hat halt totale Zukunftsängste jetzt so, weil wird man früh fertig, äh kriegt man n Studienplatz, wie wird das Studium generell also...“

Im Hinblick auf die nahe Zukunft stellt sich für Maja das Problem, dass sie eigentlich vorhat, ihre Ausbildung zu verkürzen. Das gehe nicht nur ihr so, sondern einigen aus ihrer Klasse – die ja nun keinen Unterricht mehr hatten. Ihre „gewisse Vorstellung“ von der Zukunft, nämlich die Ausbildung verkürzt abzuschließen, um dann zu studieren, steht in Frage. Aber nicht nur das: „durch sone Pandemie steht halt alles in Frage“, und dies führe zu „totalen Zukunftsängsten“. Bisherige Planungen stehen radikal in Frage. Maja möchte „in Richtung“ Event- oder Kulturmanagement studieren, eine Richtung, die besonders von der Pandemie betroffen ist, eigentlich müssten hier die „totalen Zukunftsängste“ relevant sein. Tatsächlich scheinen sie an dieser Stelle aber keine Rolle zu spielen. Es geht um ein anderes Problem, dass nämlich der gewünschte Studiengang nur an privaten Hochschulen angeboten wird, die gebührenpflichtig sind. Deshalb hat Maja sich umorientiert und will nunmehr BWL mit dem „Kombifach Musikwissenschaft“ studieren. Diese eher unfreiwillige Entscheidung kann vor dem Hintergrund der aktuellen Lage und der radikalen Verunsicherung als versichernd verstanden werden: Nicht nur fallen die Gebühren weg, BWL ist grundsätzlich nicht gebunden an eine bestimmte Branche, und Maja geht zudem davon aus, dass sie sich Teile ihrer Ausbildung anrechnen lassen könnte. Vielleicht erklärt diese erzwungene, aber sozusagen glückliche Wendung die Dethematisierung der Zukunftsängste an dieser Stelle?

Es zeigt sich, dass die Schließung der Bildungsinstitutionen im März 2020 zu großer Verunsicherung bei den jungen Menschen geführt hat. Dabei ist es

unterschiedlich, wie die Institutionen reagierten. Allerdings lässt sich für alle drei Fälle festhalten, dass die jungen Frauen auf sich selbst zurückgeworfen waren und sich in der Situation sahen, allein und individuell zu reagieren. Dies erschien angesichts der Unwägbarkeiten jedoch kaum möglich, vor allem, weil sie auf das Feedback, die Antworten, die Resonanz und die Korrekturen in Lehr-Lern-Beziehungen angewiesen waren. Ob es dann im weiteren Verlauf des Lockdowns gelang, wieder Zugang zu bekommen, sich des „Stoffs“ wieder annehmen und Lernprozesse erneut aufnehmen zu können, hing vor allem an ihnen selbst oder, wie im Fall von Paula, von einzelnen Dozentinnen und Dozenten ab. In Majas Fall kam das Angewiesensein auf das Gutdünken der Arbeitgeber als Unsicherheitsfaktor hinzu. Es ist in allen Fällen von Angst oder Panik die Rede, die sich eingestellt habe. Im Hinblick auf die Zukunft galt es für alle, dieser Angst Herr zu werden und die Situation zu konsolidieren, um wieder handlungsfähig zu sein, was wiederum notwendig war, um sich den jeweiligen Bildungszielen in der Schule, im Studium oder der Ausbildung zuzuwenden. Hierzu müssen Ziele definiert werden, was angesichts der radikalen Verunsicherung schwer möglich war und ist. Im Hinblick auf die Zukunftserwartungen im Bereich der formalen Bildung und Ausbildung konstatieren alle, dass die Corona-Maßnahmen sich auf ihre Bildungswege auswirken, sie aber nicht absehen, in welcher Weise. Es werden sowohl negative als auch positive Effekte erwartet.

Fazit

Es lässt sich festhalten, dass die Bildungsinstitutionen nicht gut wegkommen, wenn es um die Reaktionen auf den ersten Lockdown geht. Das, was für Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende von besonderer Bedeutung ist, sind die Lehr-Lernbeziehungen, und diese wurden abrupt und radikal abgebrochen. Hinzu kommt die soziale Isolation außerhalb und unabhängig von der (Aus-)Bildung. Soziale Kontakte sind limitiert auf den unmittelbaren familiären Kontext und elektronische Medien. Die drei jungen Frauen berichten von großen Anstrengungen, ihren Tagesverlauf zu konsolidieren. Als das größte Problem im Rahmen formaler Bildung erweist sich eine große, aus Sicht der jungen Menschen nicht einzugrenzende Leerstelle: das Fehlen von „Stoff“, von Substanz, die für Lehr-Lernprozesse konstitutiv ist (vgl. Meyer-Drawe 2012), und das Fehlen der Lehr-Lernbeziehungen. Beides reißt eine Lücke, die aus Sicht der Interviewten von ihnen selbst geschlossen werden muss, ohne dass sie sich dazu in der Lage sehen. Hier wird ein strukturelles Defizit der Bildungsinstitutionen deutlich, das eben nicht durch das Engagement Einzelner – schon gar nicht der Schülerinnen und Schüler, Studierenden und Auszubildenden selbst – kompensiert werden kann. Zu fragen ist, ob sich dieses Defizit durch eine bessere digitale Infrastruktur ausgleichen ließe oder ob es nicht tiefer- und

weitergehende Problemlagen zu beheben gilt, die die Bildungsinstitutionen betreffen. Das Paradox ist, dass Jugendliche und junge Erwachsene im öffentlichen Diskurs während der andauernden Corona-Pandemie einerseits auf ihre Rolle als Schüler:innen etc. reduziert werden, andererseits aber von ihnen erwartet wird, als Individuen auf das Wegbrechen der Institutionen, an die diese Rollen gebunden sind, angemessen zu reagieren. Hier wird ein grundlegendes Problem institutionalisierter Verantwortungslosigkeit (vgl. Freyberg 2013) einmal mehr offensichtlich, dass nämlich Heranwachsende in der und durch die Schule und die Post-Bologna-Universität funktionalisiert werden. Diese Erkenntnis ist nicht neu, und es gab immer wieder Versuche, der Problematik entgegenzusteuern, nicht zuletzt weil insbesondere sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler, Studierende und Auszubildende durch sie zusätzlich diskriminiert werden (vgl. Gomolla 2010). Es geht um das Verständnis von Schule und Universität als öffentlichen und politischen *Bildungsraum*.

Literaturverzeichnis

- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020a): „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“ – Jugendalltag 2020. Hildesheim: Universitätsverlag. hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1166 (aufgerufen am 10.02.2021).
- Andresen, Sabine/Heyer, Lea/Lips, Anna/Rusack, Tanja/Schröer, Wolfgang/Thomas, Severine/Wilmes, Johanna (2020b): Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Hildesheim: Universitätsverlag. hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1078 (aufgerufen am 10.02.2021).
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualis. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram/Rosenthal, Gabriele (1997): Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In: Hitzler, Ronald/Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Wiesbaden: UTB, S. 133–164.
- Freyberg, Thomas von (2013): Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher – über: „Störer und Gestörte“. In: Evangelische Jugendhilfe 1, S. 3–12. repository.difu.de/jspui/handle/difu/260332 (aufgerufen am 10.02.2021).
- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–93.
- Hornstein, Wolfgang (2009): Jugend – Gesellschaft – Politik. In: Soziale Passagen 1, S. 49–71.
- Hummrich, Merle (2016): Was ist der Fall? In: dies./Hebenstreit, Astrid/Hinrichsen, Merle/Meier, Michael (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, S. 13–37.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Diskurse des Lernens. 2., durchges. und korrigierte Aufl. Paderborn: Fink.
- Oevermann, Ulrich (2013): Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, Phil C./Kühner, Angela/Schweder, Panja (Hrsg.): Reflexive Wissensproduktion. Anregungen zu einem kritischen Methodenverständnis in qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–98.
- Ravens-Sieberer, Ulrike/Kaman, Anne/Erhart, Michael/Devine, Janine/Schlack, Robert/Otto, Christiane (2021): Impact of the COVID-19 pandemic on quality of life and mental health in

- children and adolescents in Germany. In: European child & adolescent psychiatry. DOI: 10.1007/s00787-021-01726-5.
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13, H. 3, S. 283–293. www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/5314/1/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf (aufgerufen am 10.02.2021).
- Wischmann, Anke (2017): Dimensionen des Lernens und der Bildung. Konturen einer kritischen Lern- und Bildungsforschung entlang einer Reflexion des Informellen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Wischmann, Anke (2020a): Adoleszente Bildung(en). Bildungsprozesse Jugendlicher im Kontext sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Transformation. In: Grunert, Cathleen/Bock, Karin/Pfaff, Nicolle (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Jugendforschung. Ein Aufbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 97–112.
- Wischmann, Anke (2020b): Normal sein? Figurationen früher Adoleszenz im Kontext von Migration. In: Busch, Katarina/Benzel, Susanne/Salfeld, Benedikt/Schreiber, Julia (Hrsg.): Figurationen spät-moderner Lebensführung. Wiesbaden: Springer VS, S. 105–120.

IV. Situierte Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche

Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit?

Vision, Science and Fiction

Friedemann Derschmidt

Zusammenfassung: Ich werfe in diesem Text die Frage auf: Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? Oder anders formuliert: Wie viel vergangene Zukunft beziehungsweise Zukunftsbilder determinieren die gegenwärtigen Zukunftsdiskurse? Wenn die renommierte Biochemikerin Renée Schroeder beim Forum Alpbach 2015 die Menschheit mit einer Bakterienkultur vergleicht, die an sich selbst ersticken wird, oder der Begriff einer „Herdenimmunität“ allorts unhinterfragt durch die Diskurse geistert, mag man eine Ahnung davon gewinnen, wie viele Versatzstücke vergangener Zukunftsvisionen, Menschen- und Weltbilder noch unsere heutige Zukunft determinieren beziehungsweise dieser im Wege stehen. Es stellt sich die Frage, wie sehr das Ringen um eine „bessere Zukunft“ möglicherweise davon abhängig ist zu wissen, was man und vor allem aus welchen Gründen man es hinter sich lassen kann, darf oder muss, um auf „die Metamorphose der Welt“ (Beck 2017) überhaupt adäquat reagieren zu können.

Abstract: The article raises the question: How much future is there in our past? Or to put it another way: How much of the past future or future images determine the current future discourses? When at the Forum Alpbach 2015 the renowned biochemist Renée Schroeder compares humanity with a bacterial culture that will suffocate on itself, or the term „herd immunity“ haunts the discourse unquestioned everywhere, one may get an idea of how many set pieces of past visions of the future, human and world views still determine our present future or see it in those ways. The question arises as to how much the struggle for a „better future“ may depend on knowing what, and above all, for what reasons one can, may or must leave it behind in order to tackle „the metamorphosis of the world“ (Beck 2017) to be able to react adequately at all.

Keywords: Nationalsozialismus, Generationen, Familiengedächtnis, künstlerische Forschung

„Die Aufklärung brachte die Inthronisierung der Natur als neue Gottheit und legitimierte die Wissenschaft als deren einzigen Kult, dem die Wissenschaftler sozusagen als Propheten und Priester dienten.“ (Bauman 2012, S. 83)

Der Hygienearzt Dr. Heinrich Reichel lässt sich durchaus als einer dieser Propheten oder Priester beschreiben, und er war zu seiner Zeit als führender Eugeniker in Österreich vorne dabei. Er war beteiligt, als sich allem voran die Medizin anschickte, ein neues Paradiesversprechen als Ersatz für das verlorene zu entwerfen: lebenslange Gesundheit und die Absenz von Leid und Krankheit in einer wunderschönen modernen Welt. Die Idee der Eugeniker – durch einen ungeheuren Kraftakt des „Social Engineering“ (vgl. Baumann 2012, S. 82–85) durch Zucht und Verhütung, durch gesundheitspolitische Disziplinierung „neue Menschen“ über Generationen zu schaffen, die sich in biologischer und geistiger Überlegenheit eines langen, gesunden und kraftstrotzenden Lebens erfreuen – dieses Programm war somit Zukunft, Zukunft in radikalster Weise und, wie sich bald herausstellen sollte, ohne Rücksicht auf Verluste.

Ich möchte hier anhand meines Projektes „Reichel komplex“ (Derschmidt 2011–2013), welches mit den Mitteln kunstbasierter Forschung arbeitet und daher an der Schnittstelle von (Geistes-)Wissenschaft und Kunst angesiedelt ist, einige Beobachtungen teilen und mittels dieser den Versuch unternehmen, Zusammenhänge nachzuzeichnen, die sich für mich daraus ergeben haben. Im Oktober 2010 veröffentlichte ich eine Internetplattform auf der Basis von Web 2.0 und forderte die etwa 350 Mitglieder meiner erweiterten Großfamilie auf, sich daran zu beteiligen. Der Text der Startseite war, zugegeben, sehr provokant formuliert und verfehlte daher nicht seine Wirkung. Er lautete sinngemäß so: Hat der Eugeniker Dr. Heinrich Reichel zu Beginn des 20. Jahrhunderts sein ganz persönliches Vererbungsexperiment gestartet? Schließlich hatte er neun Kinder, 36 Enkelkinder und über 80 Urenkel usw. Sind wir das Ergebnis eines genetischen Versuches? Lasst uns dieses Experiment evaluieren. Heinrich Reichel war mein Urgroßvater und einer der „Vorreiter der Vernichtung“ (Gabriel/Neugebauer 2005), und es war kein Zufall, dass alle seine Kinder und Schwiegerkinder begeistert im Nationalsozialismus engagiert waren – darunter meine Großeltern. Warum war es kein Zufall? Die Nationalsozialisten sahen ihr politisches Projekt unter anderem als sozialrevolutionär in ebenjenem modernen Geiste der „Rassenpflege“, wie sie es nannten. 1938 erschien der „Neue Brockhaus“ neu überarbeitet in vier Bänden als Allbuch mit einem Atlas als Nachschlagewerk für die breite Masse. Auf einem eigens beigelegten roten Zettel beeilte sich der Verlag mitzuteilen, dass „auf Grund der großen Ereignisse vom März und April 1938“ der Bereich „Deutsches Reich“ mit Karte bearbeitet worden und „der Neue Brockhaus“, das Allbuch in vier Bänden und einem Atlas, wie alle Brockhaus-Lexika von jeher volksdeutsch ausgerichtet“ sei. Im Rahmen meines Projektes wurde mir dieses mehrbändige Konvolut von einer Cousine, die es geerbt hatte, überlassen. Diese Ausgabe eignet sich ausgesprochen gut als Quelle, um etwas über das NS-Selbstverständnis zu erfahren. Schlägt man den Begriff Eugenik nach, wird man weiterverwiesen

auf „Rassenpflege“ und erfährt: „Das Deutsche Reich ist der erste Staat, der planmässig und umfassend Rassenpflege (R.) durch gesetzgeberische und erzieherische Maßnahmen treibt. Die Bestrebungen der R. fördert die ‚Deutsche Gesellschaft für R‘ in der NSDAP.“ (Ebd., S. 656)

Jetzt kurz zur Methode meines Projekts, oder was für mich den Mehrwert kunstbasierter Forschung ausmacht. Als ich zu Beginn von „Reichel komplex“ die provokante Behauptung aufstellte, mein Urgroßvater habe sein ganz persönliches „Vererbungsexperiment“ gestartet, geschah dies aus einer Intuition heraus. Mein Projekt basiert im Weiteren auf einer Mindmap, die ich ganz am Anfang bereits als ein Grundstruktur gebendes Gerüst dem Projekt zugrunde legte. Diese Mindmap entstand in ganz kurzer Zeit (innerhalb weniger Stunden) und war einem Brainstorming-Prozess entsprungen, in dem ich mich fragte, welche Komponenten für die Großfamilie charakterisierende Konstanten darstellten beziehungsweise diese prägten. Von Lebensreform, Reformpädagogik, Alkoholabstinenz über Ernährung, gesundes Leben, Jugendbewegung, Turnen und Volkstanzen bis hin zu Esoterik und Alpinismus kamen mir alle möglichen Aspekte in den Sinn. In der Folge legte ich nicht nur Dossiers über die Protagonist:innen der Familie, von meiner Großelterngeneration beginnend, zurück in die Vergangenheit an, sondern begann auch, thematisch Material zu sammeln. Zum Beispiel wurde ein Hinweis auf eine antisemitische Äußerung einer Person nicht nur dieser persönlich zugeordnet, sondern auch automatisch in der Sammlung aller Hinweise zu Antisemitismus in der Gesamtgruppe gelistet. Bis heute folge ich diesem Prinzip in der Reihenfolge, in der ich Material finde oder dieses generiere. Auch die Mindmap entwickle ich von Ausstellung zu Ausstellung weiter. Die Fülle der gefundenen familieninternen Materialien ist erdrückend, und ich bin selbst überrascht, wie gut sich die anfängliche Skizze immer noch als Grundgerüst eignet. Auch wenn ich die von mir teilweise bereits vor mehr als 25 Jahren geführten Interviews transkribiere und analysiere, bin ich oft verblüfft, wie sehr mein diffuses Bauchgefühl vom Anfang den historischen Tatsachen (beispielsweise Dokumenten aus dem Deutschen Bundesarchiv) nahekommt beziehungsweise von diesen ergänzt wird. Da die Menge der zu bewältigenden Informationen allerdings immer mehr anwächst, überkommt mich nicht selten ein Gefühl der Überforderung. Außerdem ist der Umstand, dass es bei den verhandelten Personen um Menschen geht, zu denen ich selbst in lebender Beziehung stand oder stehe, extrem belastend. Dies betrifft auch jene Personen, die ich selbst nicht kennenlernte, zu denen aber Menschen, die ich liebe, in Beziehung standen. Das Vererbungsexperiment meines Urgroßvaters hat dazu geführt, dass sich bei vielen meiner Verwandten ein starkes Familiengefühl bzw. „Stammesdenken“ entwickelt hat, das ich mir einerseits für mein Forschungsprojekt zunutze machte und andererseits zu dekonstruieren versuche – ein nicht gerade einfaches Unterfangen.

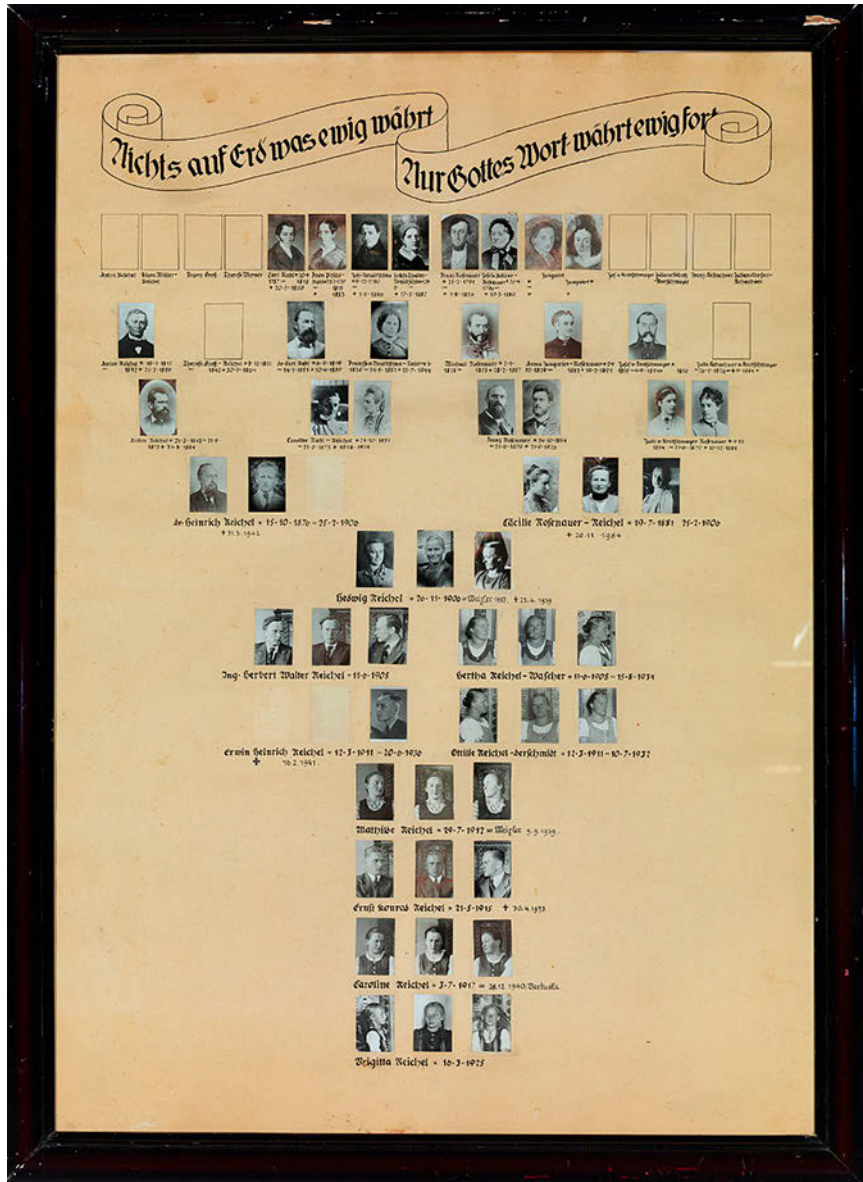
Nun möchte ich noch zur anfänglichen Behauptung in Bezug auf das Vererbungsexperiment meines Urgroßvaters kurz Belege vorstellen, die mir für meine weitere, auf größere Zusammenhänge verweisende Argumentation doch interessant scheinen, vor allem wenn man sie vor dem Hintergrund aktueller gesundheitspolitischer und ethischer Diskurse liest: Dr. Heinrich Reichel war wie die meisten Eugeniker:innen davon überzeugt, dass

„durch den Schutz des Staates für die Armen, Kranken und Schwachen [...] sich die ‚natürliche Auslese‘ nicht mehr durchsetzen [habe] können, und es sei zum Gegenteil, zu einer ‚Gegenauslese‘ gekommen. [...] Da die erblich ‚Minderwertigen‘ angeblich mehr Kinder hatten als die erblich ‚Wertvollen‘, verschlechterte sich nach Ansicht der Rassenhygieniker das ‚deutsche Volk‘ bzw. die ‚arische Rasse‘ immer mehr. Diese ‚Gegenauslese‘, manchmal auch ‚Kontraselektion‘ genannt, sollte durch eine ‚Gegen-Gegen-Auslese‘ durch staatliche Eingriffe bekämpft werden. Die ‚Wertvollen‘ sollten zu mehr Geburten angeregt, die ‚Minderwertigen‘ sterilisiert werden.“ (Bock 1986 zit. nach Weyrather 1993, S. 10)

Formulierungen dieser Art konnte ich in der Familie bis vor wenigen Jahren noch selbst hören, allerdings ohne den Aspekt der Zwangssterilisation. Heinrich Reichel war beim „Reichsbund der Kinderreichen“ engagiert und propagierte offensiv die Vielkinderfamilie, während er Maßnahmen „gegen die hemmungslose Fortpflanzung Minderwertiger, zumal der Schwachsinnigen“ (Reichel 1935, S. 887) forderte.

Ich gehe nicht davon aus, dass er seinen eigenen Kindern Übles wollte, indem er sie in seine Forschung zu Studienzwecken einbezog. Im Gegenteil, er wäre wohl ein Schuft gewesen, wenn er das, was er für richtig hielt, seinem eigenen Nachwuchs vorenthalten hätte. So kaufte er auch einen Bauernhof auf dem Land als den bestmöglichen Rahmen zur Aufzucht seines Nachwuchses (vgl. Reichel 1918, S. 8). Und es ging ihm auch um die wissenschaftliche Erkenntnis im Sinne einer Optimierung. So forderte er in einem Text „Familien und Erbforschung“, möglichst bald mit Ahnenforschung zu beginnen, um mehr Information über die menschlichen (Erb-)Eigenschaften herauszufinden. Seiner Ansicht nach würde dieses Vorhaben Jahrhunderte dauern. Ein früheres Ergebnis als diese also höchst dringlich zu beginnende Ahnenforschung versprach aber die vergleichende biologische Erforschung der Geschwister. Die Erbmasse eines Menschen, wie eines jeden Lebewesens, kann bis heute in der Hauptsache nur aus den Merkmalen seiner Nachkommen erkannt werden. Je mehr Nachkommen vorliegen, desto lösbarer die Aufgabe (vgl. Reichel 1925, S. 1096). Auch diese vergleichende biologische (biometrische) Erforschung der Geschwister betrieb er offenkundig (vgl. Abb.).

Abb.: Stammtafel (Privatbesitz)



Selbst der Verfasser des Nachrufes auf Reichel in der Welser Zeitung weiß über dieses „Forschen am eigenen (Kollektiv)Leib“ Bescheid:

„Heinrich Reichel, der bahnbrechende Hygieniker [...] hat nicht nur Wissenschaft gelehrt, er hat sie auch gelebt. [...] Sein akademischer Unterricht zeichnete sich durch vorzügliche Darstellung und größte Anschaulichkeit aus, seine Worte hatten Überzeugungskraft, da jeder Zuhörer merkte, Reichel spricht nicht nur, er hält das Gesagte auch unbedingt im eigenen Lebenskreis. [...] Eine blühende neunköpfige Kinderschar hat wohl ein Neunfaches an Sorgen, aber noch mehr Sonnenschein in sein arbeitsreiches Leben gebracht. Ein Sohn Erwin, SS-Sturmabführer und Ritterkreuzträger, fiel kürzlich, 32-jährig an der Ostfront. Der mustergültig geführte Jägerhof in Thalheim bei Wels, auf dem der Verstorbene selbst mit seinen Kindern im Sommer wirtschaftete und Studien betrieb, zeigt die bauerliche Verbundenheit des Wissenschaftlers mit der deutschen Heimerde.“ (Puchta 1943)

Ich möchte nun versuchen, die Frage aufzuwerfen: Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? Oder anders formuliert: Wie viel vergangene Zukunft beziehungsweise Zukunftsbilder determinieren die gegenwärtigen Zukunftsdiskurse? Wenn die renommierte Biochemikerin Renée Schroeder die Menschheit mit einer Bakterienkultur vergleicht, die an sich selbst ersticken wird (vgl. Schroeder 2015), oder der Begriff einer „Herdenimmunität“ allorts unhinterfragt durch die Diskurse geistert, mag man eine Ahnung davon gewinnen, wie viele Versatzstücke vergangener Zukunftsvisionen, Menschen- und Weltbilder noch unsere heutige Zukunft determinieren beziehungsweise dieser im Wege stehen, und es stellt sich die Frage, wie sehr das Ringen um eine „bessere Zukunft“ möglicherweise davon abhängig ist zu wissen, was man und vor allem aus welchen Gründen man es hinter sich lassen kann, darf oder muss, um auf „die Metamorphose der Welt“ (Beck 2017) überhaupt adäquat reagieren zu können:

In meinem Buch habe ich anhand von konkreten historischen Beispielen aus einer Abfolge von Generationen meiner erweiterten Großfamilie (teilweise Ärztfamilie) versucht etwas nachzuzeichnen, was ich „die Vererbungslehre der Ideologie“ genannt habe, wobei ich das Wort „Vererbung“ hier bewusst metaphorisch benütze: Ideologien, Haltungen, Wert- und Moralvorstellungen werden von Generation zu Generation weitergegeben, aber mit Genetik hat das sehr wenig zu tun. Meiner seinerzeitigen Einladung zur gemeinsamen Evaluierung dessen, was ich „Reichel komplex“ genannt habe, sind etwa hundert nähere oder entferntere Verwandte gefolgt und haben sich auf der entsprechenden Internetplattform registriert. Nur gemeinsam mit ihnen und der Hilfe eines professionellen Beirats aus Historiker:innen, Soziolog:innen, Psycholog:innen und anderen Expert:innen war es mir möglich, die Puzzlesteine zusammenzutragen. Auf einer sehr unmittelbaren Ebene der alltagsgeschichtlichen Wahrnehmungen im Familiengedächtnis ließen sich jene Bilder komplementieren, die wir aus den

diversen geisteswissenschaftlichen Disziplinen schon so gut kennen. Der Erkenntnisgewinn ist aber immer eigentümlich blutleer und abstrakt oder scheint zumindest in der breiteren Gesellschaft als Diskurs oft nicht so richtig anzukommen. Das mag mit einer allgemein behaupteten Geschichtsmüdigkeit ebenso zu tun haben wie mit den unangenehmen Implikationen, die eine kritische Evaluation eben jener Zukunftsprojekte von einst mit sich bringt: Der Holocaust entstand aus dem Zusammentreffen alter, von der Moderne ignoriertes, unterschätzter oder ungelöster Spannungen mit den mächtigen Instrumenten rationalen, zielgerichteten Handelns, die ein Ergebnis der Moderne selbst waren. Obwohl dieses Zusammentreffen einzigartig war und eine seltene Kombination von Umständen voraussetzte, sind die einzelnen Faktoren allgegenwärtig und „normal“. Es ist bisher versäumt worden, das furchtbare Potential dieser Faktoren weit genug zu ergründen und, vor allen Dingen, ihre grauenhafte Wirksamkeit zu verhindern (vgl. Bauman 2012, S. 13).

Erst durch das mühevolle Zusammenfügen vieler Informationen und Details, die zunächst nichts miteinander zu tun zu haben schienen, hat sich nach und nach ein erstaunlich klares Bild einer Lebensreform- und jugendbewegten, völkisch denkenden, sich selbst als hochidealistisch empfindenden Nazifamilie ergeben. Die naturwissenschaftlich medizinische Komponente spielt dabei eine zentrale Rolle, um die sich dann, einem Netzwerk gleich, alle anderen Thematiken herumranken – aber immer in Bezug auf die Erstere oder daraus ableitbar. Um ein Beispiel zu geben: Die körperliche Ertüchtigung (Turnerbund), die Bergtouren (Alpenverein), gesunde Ernährung, aber auch der kontrollierte Umgang mit Sexualität etc. wurden zwar jeweils unabhängig voneinander gelebt und erlebt, standen aber immer im Zusammenhang mit dem von der Eugenik vorgegebenen Ziel, die eigenen Gene bestmöglich zu erhalten und zu vererben. Die „Veredelung“ des Individuums und der Schutz der Umwelt diente dieser hehren kollektiven Aufgabe auf allen Ebenen. Mein Urgroßvater war in seiner erweiterten Verwandtschaft nicht der einzige Naturwissenschaftler und Arzt – und auch die Ideen der Eugenik vertrat er nicht alleine, sie waren unter den Ärzten damals omnipräsent. Er war ein Kind seiner Zeit und ein mathematisch und naturwissenschaftlich begabter junger Mann, der aus der provinziellen Kleinstadt ins brodelnde Wien des Fin de Siècle gekommen war, um Medizin zu studieren. Ich bin sicher, dass er nicht das Potenzial hatte, an das kulturelle Wien eines Schnitzlers, Klimts, Karl Kraus' oder Ludwig Wittgensteins aufzuschließen, aber er war offensichtlich sehr fleißig und arbeitete sich immerhin zum Universitätsprofessor hoch. Er setzte auf moderne Humangenetik, das „beste Pferd“ seiner Zeit. Er war fasziniert von den Ideen der Eugenik, ja er wurde zu einem ihrer prominentesten Protagonisten in Österreich (vgl. dazu insbesondere Mayer 2005).

Eugenik kann man in etwa so beschreiben: In der Folge von Humanismus, Aufklärung und letztendlich der Erkenntnisse Charles Darwins und Gregor Mendels kam man zu der Überzeugung, dass die Menschen nicht etwa „höchste

Geschöpfe Gottes“ seien, sondern schlichtweg nur entwickelte Tiere. Wenn wir aber Tiere sind, so liegt es doch nahe, uns per Zucht zu optimieren, so wie es die Menschen seit vielen Jahrtausenden mit den Haustieren tun. So wie man Kühe dazu bringen kann, über mehrere Zuchtgenerationen statt fünf Liter Milch zehn zu produzieren, könnten wir doch uns Menschen selbst hinsichtlich unserer von uns als positiv empfundenen Eigenschaften steigern und die negativen loszuwerden versuchen. Soweit eine holzschnittartige Skizzierung, so klar. Der eugenische Ersatz für das (himmlische) Paradies wäre in Folge eine Gesellschaft ohne Leiden und Krankheiten, in der alle gesund und kräftig alt werden. Eine Konsequenz davon wäre allerdings, dass wir unser Augenmerk vom Individuum abwenden und einer langen Reihe von „(Zucht-)Generationen“ zuwenden müssten. Die Eugeniker entwickelten dazu Begriffe wie „genetic stream“, „Erbmasse“ oder „Volkskörper“. Es geht nicht mehr um Einzelne, sondern um das Gesamtkollektiv – und das nicht nur in der Gegenwart, sondern über „ewige Zeiträume“ hinweg. Eugenische und rassenhygienische Vorstellungen waren vor 1933 auch bei vielen Beteiligten der Frauenbewegung und der Linken vorhanden (vgl. Weiss 1989). So waren beispielsweise beim ersten internationalen Eugenik-Kongress 1912 in London nicht nur Universitätsprofessoren und Ärzte Teilnehmer, sondern auch Philosophen, Sozialreformer, Politiker und Suffragetten (vgl. Blom 2011). Die Idee einer „Verbesserung der menschlichen Rasse“ in jeder Beziehung und die Vorstellung, jedes Übel, ob körperlich oder psychisch, durch gezieltes „social engineering“ kontrollieren und zum „Besseren“ wandeln zu können, war von unglaublicher Attraktivität. Der Slogan „Du bist nichts, Dein Volk ist alles“ stammt vom Sozialdemokraten Heinrich Deist und steht für die bedingungslose Unterstützung einer kollektiven Anstrengung durch den Einzelnen: eine visionäre Gesundheitspolitik für die Masse. Erst später wurde er von den Nationalsozialisten propagandistisch verwendet. Diese Ideen vom Schaffen „neuer Menschen“ waren begleitet von einer Vielzahl unterschiedlichster zivilgesellschaftlicher Strömungen und begeisterten Aufbruchsbewegungen geistig-sittlicher und sozialer Erneuerung wie Jugendbewegung, Reformpädagogik, Freikörperkultur, Turnen, Wandern, Alpinismus, Lebensreform, Ernährungsreform, bis hin zu allerlei esoterisch okkultistischen Erlösungsphantasmen sowie allerlei alternativen Heilmethoden und Pseudomedizinen, deren Widerschein ich ebenso, mehr als eindeutig, im Sammelsurium von erzählten Geschichten, Filmen, Fotografien, aber auch Dokumenten und bis zum heutigen Tag nachwirkenden Ritualen oder Zugehörigkeiten in der Untersuchungsgruppe dieser (meiner/unserer) Familie nachzuzeichnen im Stande bin. Klare Positionen eines „Zurück zur Natur“ mit einer prononcierten Großstadtfeindlichkeit waren und sind bis heute ebenso dominante Parameter unter den Nachfahren des Hygiene-arztes Dr. Reichel wie Schwerpunktsetzungen in Pädagogik, Psychologie, Ethnologie, Anthropologie und Medizin. All diesem opulenten Portfolio idealistischen Engagements, all diesen Überzeugungen ist eines gemeinsam: eine radikale und

innovative Vision einer „besseren Welt“ für „bessere Menschen“ in einer besseren Zukunft – ja es ging im Weitesten immer um nichts Geringeres als „das Heil“ der Welt und die Wege und Strategien, um es zu erreichen. Im Zentrum all dessen stand immer der Diskurs um Gesundheit, und zwar im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gesellschaft. Im Buch „Zurück o Mensch zur Mutter Erde“ über die Landkommunen in Deutschland 1890–1933 liest man:

„Unter der Weiterwirkung solcher Gedanken propagierte dann [der Schweizer Lebensreformer] J. Sponheimer, es gelte ‚die Macht der Stadtkultur zu brechen durch Gründung von Siedlungen auf dem Lande, bei denen der Boden nicht von einzelnen monopolisiert wird‘ (‚Die soziale Frage ist nur vom Lande her lösbar‘, 1899). Er regte damit 1893 die Gründung der vegetarischen Siedlung ‚Obstbaugenossenschaft Heimgarten‘ in Bülach (Kanton Zürich) an, in der sich Siedler aus Deutschland, die dem Impfzwang entflohen, niederließen“ (Linse 1983, S. 37).

Auch Arzt Reichel startete 1919 sein eigenes von Landkommunen-Bewegung und Lebensreform inspiriertes Projekt mit dem Kauf jenes großen Vierkant-Bauernhofs in Oberösterreich. Er folgte damit konsequent seinen eigenen Vorschlägen in der Publikation „Die Männerstadt“ (1918): Die Großstadt sei schlecht und vor allem gesundheitsschädlich. Daher sollten Frauen und Kinder ausschließlich auf dem Land und die Männer nur deswegen in der Stadt leben, weil dies für die Arbeit unumgänglich sei (vgl. ebd., S. 3). Nicht von ungefähr wurde eine der bekanntesten vegetarischen Landkommunen in Deutschland, gegründet 1893, „Eden“ getauft (vgl. Linse 1983, S. 37) – ein weiterer Verweis auf das zu schaffende Paradies (vgl. dazu Niemeyer 2013). Überhaupt waren

„Gartenbau und Medizin [...] die Archetypen dieser konstruktivistischen Haltung; Normalität, Gesundheit und Hygiene wurden Metaphern für die Aufgaben der Gestaltung des menschlichen Lebens. Dasein und Zusammenleben wurden zum Gegenstand der Planung und Administration; man durfte sie genauso wenig sich selbst überlassen wie die Vegetation eines Gartens oder lebende Organismen, sollten sie nicht Gefahr laufen, von Unkraut befallen oder krebsartig überwuchert zu werden. Gartenbau und Medizin sind funktionell getrennte Formen ein- und derselben Aktivität – sie trennt wertvolle, zum Leben und Gedeihen auserwählte Elemente von anderen, die schädlich und krankhaft sind und daher ausgerottet werden müssen.“ (Bauman 2012, S. 85 ff.)

Ebenso reicht das Unbehagen mit den Fortschritten der Industriellen Revolution, des modernen Kapitalismus und in diesem besonders die moderne Medizin mit all ihren Verheißungen, realen Segnungen, aber auch ihren problematischen Aspekten weit in das 19. Jahrhundert zurück und rief gegen dessen Ende eine Vielzahl von Alternativbewegungen hervor, von denen viele in ihrem

Selbstanspruch hochmoralische Bewegungen der Selbsterneuerung und Umkehr waren, unzählige andere aber zu den abenteuerlichsten okkulten, esoterischen, spiritistischen, neuheidnischen, rassistischen und verschwörungstheoretischen Theorien neigten. Sehr oft auch vermischten sich all diese Ideen und Strömungen, und sie tun es meiner Meinung nach bis heute. Als um 1900–1910 „der Mann, der Hitler die Ideen gab“, der aus dem Orden ausgetretene ehemalige Zisterziensermönch, Ariosoph und Hochstapler Adolf Joseph Lanz, der sich Jörg Lanz von Liebenfels nannte, seine eigene theo-zoologische Rassentheorie entwarf, in der „fast das gesamte nationalsozialistische System vorlag, kraß und radikal formuliert wie nirgendwo“ sonst (Daim 2000, S. 23), waren die Ideen der Eugenik ausgesprochen populär, und so waren auch Lanz’ phantastische Rassentheorien von der damaligen Wissenschaft inspiriert. Auch eine Verbindung zur Lebensreformbewegung ist belegt, hatte doch das Cover des ersten „Ostara“-Heftes von Liebenfels’ Zeitschrift der Künstler Hugo Höppener (Fidus) gestaltet, ein Schüler des Malers und Sozialreformers Karl Wilhelm Diefenbach, dessen Künstlerkommune „Humanitas“ in Ober St. Veit in Wien als Keimzelle der frühen Alternativbewegung und Lebensreform gilt (vgl. ebd., S. 118–123).

Zur selben Zeit war mein Urgroßvater intensiv in ein hochwissenschaftliches physiologisches Forschungsprojekt involviert, welches sich mit der Optimierung von männlichen Körpern beim Marschieren beschäftigte und am Vorabend des Ersten Weltkriegs publiziert wurde (vgl. Brezina/Reichl 1914a; 1914b). Die mehrjährige Studie basierte auf einer Zusammenarbeit von Wiener Ärzten und Wissenschaftlern mit dem deutschen Physiologen Nathan Zuntz, der bis heute als einer der „Väter“ der Sportmedizin gilt. Wer heutzutage in einem Fitness Studio ein Laufband benützt, läuft auf einer Entwicklung von Nathan Zuntz. Überhaupt geht die Metrifizierung des menschlichen Körpers, wie etwa Pulsuhren beim Joggen, auf Forschungen dieser Art zurück. Leute wie mein Urgroßvater waren beseelt von ihrer Idee der Erschaffung einer gesünderen und folgerichtig besseren Menschheit, und dies verbunden mit deren zu jener Zeit allgemein anerkannten rassistischen Hierarchisierungen.

Dr. Reichel betätigte sich, wie viele Ärzte seiner Zeit, auch als Volksbildner. Er hielt Vorträge, publizierte, sprach später im Radio, um viele Menschen über die neuesten Erkenntnisse der medizinischen Forschung aufzuklären und vor allem aber zu belehren, was dies für die persönliche Lebensweise der Einzelnen bedeute, angefangen von Fragen der Ernährung über Vitamine bis zur richtigen Art und Weise sich zu ertüchtigen, um den Körper in Form zu halten und vor allem um die eigenen Gene für die Nachkommen zu bewahren. (vgl. Derschmidt 2021). Vieles davon kann man im ganz normalen Alltag der Menschen heute wiederfinden. Die Vorträge der Ärzte von damals hallen immer noch wider in den aktuellen Diskursen, und ebenso wie die verschiedenen (Heils-)Botschaften diverser Sozialreformer und anderer Propheten neuen menschlichen Zusammenlebens, die sich in den unterschiedlichsten Allianzen „dafür oder dagegen“ positioniert haben,

sind die Inhalte aufgeladen mit Weltbildern und ideologischen Anschauungen, die wiederum hauptsächlich eines gemeinsam haben – eine Zukunftsprojektion.

Für den Hygienearzt und Wissenschaftler Reichel war es offenbar kein Problem, seine wissenschaftlichen Anschauungen mit lebensreformerischen und völkisch-antisemitischen zu verknüpfen; sein älterer Bruder, der ursprünglich auch Medizin studiert hatte, war Künstler, Okkultist und selbsternannter Magier, sein Sohn Anthropologe und Schamanismusforscher und so weiter und so fort. Bei näherer Betrachtung ist es frappierend, wie sehr sich das Kondensat der großen gesellschaftlichen Strömungen auf der biografischen Ebene konkreter Menschen niedergeschlagen hat und auch generationell weitergegeben wurde, wobei es kaum von Belang zu sein scheint, ob sich die jeweils handelnden Personen dieses Erbes bewusst sind oder nicht. Im ersten Email in Reaktion auf mein Buch schrieb mir ein Cousin, der selbst im Übrigen Arzt ist, über die jetzt lebenden Nachfahren des „Rassenhygienikers“ Reichel:

„[...] die Themen waren da! Das gesunde Leben. Die Ernährungsparanoia, die sich so äußert, dass sich jede/r an dieser Diskussion beteiligt, auch wenn sie/er keinerlei Bildung dazu erworben hat – mit Leidenschaft, fanatisch und missionierend. Als wesenhaft für diese Familie sehe ich den Fanatismus, der sich in vielerlei Gestalt bis heute äußert. Das Feiern der Heroen, gleichviel ob es akademische Laufbahnen sind, exzessives Musizieren, Sport, Kultur- und Umwelt- oder Sozialengagement, der Kampf für ein Gutes, das in allen Bereichen verortbar sein kann.“ (Weixler 2010, persönliche Kommunikation)

Die aktuelle Erregtheit, die Mischung aus Angst und Zorn, Verzagtheit, Depression und Aufbegehren, die man im Zuge der Corona-Krise beobachten kann, scheint mir ein Hinweis auf eine gewisse Fassungslosigkeit zu sein, die unsere hochmodernisierte Gesellschaft befallen hat – angesichts der Tatsache, dass Medizin, Technik und Wissenschaft auch an Grenzen stoßen können und man sich um ihr „Fortschrittsversprechen geprellt fühlt“. Eine gekränkte Gesellschaft (vgl. Liessmann 2020) macht sich Luft: Der beängstigte Aggressionspegel einer größer werdenden Gruppe von selbsternannten Querdenker:innen, Corona-Leugner:innen, Impfgegner:innen ist bemerkenswert, und ich halte es vor dem Hintergrund meiner sechs Generationen übergreifenden Langzeitstudie zur transgenerationellen Weitergabe von Ideen und Haltungen nicht für Zufall, dass sich unter diesen Gruppen eine so große Anzahl an Rechtsextremen und Neonazis tummelt. Ich kann in jeder dieser Gruppen eine erkleckliche Anzahl an Nachfahren des Eugenikers Dr. Reichel wiederfinden. So ist eine meiner Cousinen, die mit ihrem Mann noch vor Jahren am rechtsextremen Akademikerball in Wien gesehen wurde, jetzt selbstverständlich auf den einschlägigen Demos gegen die Corona-Maßnahmen anzutreffen, und ein Cousin meines Vaters, selbst ein Arzt, propagiert alle möglichen Wundertherapien mit

hohen Vitamindosen gegen Covid-19 und wird nicht müde zu betonen, dass man wieder mehr Wert auf „das Heil“ legen müsse. Selbstverständlich darf auch die (jüdische) Weltverschwörung nicht fehlen, und wenn Bill Gates scheinbar etwas Gutes macht, dann natürlich nur aus unehrlichen Motiven und monetärem Interesse (vgl. Braun 2001). Der gesamtgesellschaftliche Riss geht natürlich auch durch die Reihen meiner erweiterten Großfamilie. Anders als viele bin ich aber vielleicht durch mein Projekt in der Lage, längere ideologische und weltanschauliche Kontinuitäten und Diskontinuitäten zwischen miteinander verwandten Leuten auf der Basis einer umfangreichen historischen Quellenlage zu beobachten. Was heute von vielen für trendig, zeitgemäß und neu gehalten wird, hat oft eine lange Vorgeschichte (wie die oben erwähnte vegetarische Bewegung von Impfflüchtlingen), und diese ist meistens nicht nur „rein“ und „unschuldig“. Ich meine das in alle Richtungen hin, da ich nicht glaube, dass Dichotomien wie hier die rationalen Positionen der aufgeklärten Moderne, dort die verrückten und abgehobenen Weirdos funktionieren. Es ist und war leider immer schon komplizierter, und ich halte gerade die Überschneidungen und Vermischungen der beiden für besonders gefährlich.

Um es am Beispiel jenes bereits weiter oben angesprochenen Weirdos zu verdeutlichen: 1904, also deutlich vor dem Ersten Weltkrieg, entwickelte der schon erwähnte ehemalige Zisterziensermönch und selbsternannte Prior seines selbstgegründeten „Neuen Tempelordens“ Adolf Joseph Lanz alias Jörg Lanz von Liebenfels sein Konzept der „ariosophischen Theozoologie“. Dieser zufolge war die Entstehung der Menschenrassen auf eine sexuelle Verfehlung der lüsternen Weiber der göttlichen Lichtmenschen, der Asen, mit den tierischen Äfflingen den Tschandalen zurückzuführen – der eigentliche Sündenfall der Rassenvermischung. Sein Lösungsvorschlag bestand darin, „die Rasse wieder hochzuzüchten“ (vgl. Daim 2000, S. 99 ff.). Lanz galt lange als ein wichtiger Ideengeber Hitlers, was mittlerweile in Frage gestellt wird, allerdings mit dem Argument, dass „die Thesen von Rassenzucht und Reinhaltung des Blutes, von edlen Ariern und minderwertigen Mischlingsrassen [...] um 1900 so verbreitet (waren), daß kein Autor allein als Quelle für Hitler auszumachen ist“ (Hamann 1998, S. 317 f.). Die Gleichzeitigkeit mit Entwicklungen in der Wissenschaft wie die Beschäftigung mit der Mendelschen Erblehre, die auch die Eugeniker massiv inspiriert hat, ist aufschlussreich, auch angesichts des Interesses an der Genforschung: wie sehr die miese Science Fiction von vor über 100 Jahren in ihren Mustern an Dinge rührt, die heutzutage viel weniger visionär sind, als einem lieb sein möchte. Die CRISPR/Cas-Methode, das Genome Editing ermöglicht ein beliebiges Kombinieren menschlicher und tierischer Erbinformationen. Die Forschungen rund um den Ursprung der COVID-19-Pandemie weisen auf die Übertragung von Viren (als Strukturen, die genetische Information tragen) durch Wildtiere hin und so weiter. Was all das für unser zukünftiges Menschenbild oder die Medizinethik bedeutet, ist noch gar nicht abzusehen:

„Embryonenforschung und PTD erregen nämlich die Gemüter vor allem deshalb, weil sie eine Gefahr exemplifizieren, die sich mit der Metapher der ‚Menschenzüchtung‘ verbindet. Wir fürchten nicht ohne Grund, dass ein dichter intergenerationaler Handlungsstrang entsteht, für den niemand zur Rechenschaft gezogen werden kann, weil er einseitig in vertikaler Richtung durch die zeitgenössischen Interaktionsnetze hindurchgreift.“ (Habermas 2005, S. 10)

In dem Moment, wo Medizin und Politik aufeinandertreffen und unausweichlich Gesundheitspolitik – sprich Körperpolitik – gemacht werden muss und sich das Dilemma des Individuums gegenüber dem Kollektiv stellt, spannt sich unweigerlich dieser Bogen zwischen Hoffnung und Angst auf. Wenn die „Klimawandel“-Demonstranten von Fridays for Future „nur mehr“ fordern können, die Ziele des Pariser Klimaabkommens einzuhalten, so wirkt das im Vergleich zur stolzen Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg geradezu bescheiden und fast schon ein wenig reaktionär. Wenn die Utopie darin besteht, es möge nicht schlimmer werden, kann man in etwa abschätzen, wie weit uns hier der Fortschritt gebracht hat. Fortschritt ist kein Zweck, sondern nur Methode – aber wo schreiten wir hin? (Vgl. ShumBorStudio/Flusser (2011))

Ulrich Beck beschreibt in seinem Buch „Metamorphose der Welt“ (2017) den Umstand, dass zur Zeit mit zunehmender Globalisierung so grundlegende Veränderungen stattfinden, dass altgediente Instrumentarien wie die „Konzepte der Sozialwissenschaften“ angesichts der radikalen Neu- und Andersheit zur Erklärung der „Verwandlung der Welt“ nicht mehr funktionieren. Er spricht von „Metamorphose“ anstatt von „Wandel“, „Evolution“, „Revolution“ und „Transformation“. Der Vergleich mit Althergebrachtem, mit Bekanntem funktioniert nicht mehr: „Um die Verwandlung der Welt zu erfassen, müssen wir dieses Neue untersuchen, uns ansehen, was aus dem Alten hervorbricht, und die Strukturen und Normen der Zukunft im Durcheinander der Gegenwart auszumachen versuchen.“ (Beck 2017, S. 15f.) Es bleibt uns nichts anderes übrig, als mit uns bekannten Strategien die Zukunft in Angriff zu nehmen oder aus den alten neue Strategien zu entwickeln. Nur so kann man tatsächlich Neues überhaupt erkennen. Und doch: „während wir damit beschäftigt sind, den Schaden aus der Vergangenheit zu bearbeiten, müssen wir aufpassen, dass die Geschichtspolitik nicht unsere Visionen von Fortschritt und Zukunft verdrängt oder ersetzt.“ (Torpey 2003 zit. nach Assmann 2016, S. 74.) Ich möchte gerne die Frage hinzufügen, aus welchem Stoff diese unsere Visionen von Fortschritt und Zukunft gemacht sind? Welche Menschenbilder liegen ihnen zugrunde? Ist nicht unsere gesamte Konzeption des Begriffs Zukunft ein Produkt unserer Vergangenheit? Im Film „Zurück in die Zukunft“ reist der Held des Films in die Vergangenheit, um seine eigene Zeugung zu arrangieren. Das Paradox dabei ist, ohne eine Veränderung in der Vergangenheit wird die Zukunft unmöglich. Anders gefragt: Sind wir überhaupt schon fertig mit der Zukunft von einst?

Literaturverzeichnis

- Assmann, Aleida (2016): Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur: Eine Intervention. 2. Auflage. München: C. H. Beck.
- Bauman, Zygmunt (2012): Dialektik der Ordnung: Die Moderne und der Holocaust. 3. Auflage. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Beck, Ulrich (2017): Die Metamorphose der Welt. Berlin: Suhrkamp.
- Blom, Philipp (2011): Der taumelnde Kontinent: Europa 1900–1914. München: dtv.
- Braun, Christina von (2001): Versuch über den Schwindel: Religion, Schrift, Bild, Geschlecht. Zürich, München: Pendo.
- Brezina, Ernst/Reichel, Heinrich (1914a): Der Energieumsatz bei der Geharbeit. I. Über den Marsch auf horizontaler Bahn. In: Biochemische Zeitschrift. Beiträge zur chemischen Physiologie und Pathologie. Sonderabdruck aus Band 63, H. 2 und 3. Berlin: Julius Springer.
- Brezina, Ernst/Reichel, Heinrich (1914b): Über den Energieumsatz bei der Marscharbeit. III. Die Gesetze des Marsches auf ansteigender Bahn. In: Biochemische Zeitschrift. Beiträge zur chemischen Physiologie und Pathologie. Sonderabdruck aus Band 65, H. 1 und 2. Berlin: Julius Springer.
- Daim, Wilfried (2000): Der Mann, der Hitler die Ideen gab: Jörg Lanz von Liebenfels. Wiesbaden: VMA.
- Der Neue Brockhaus (1938): Allbuch in vier Bänden und einem Atlas, Bd. 3. Leipzig: Brockhaus.
- Derschmidt, Friedemann (2021): Sag Du es Deinem Kindel!: Nationalsozialismus in der eigenen Familie. 2. Auflage, Wien: Löcker.
- Derschmidt, Friedemann (2011–2013): MemScreen – An Art-Based Archive of Translation and Narration. In: FWF. Der Wissenschaftsfond. pf.fwf.ac.at/de/wissenschaft-konkret/project-finder/23214 (abgerufen am 12.03.2021).
- Gabriel, Heinz-Eberhard/Neugebauer, Wolfgang (2005) (Hg.): Vorreiter der Vernichtung? Eugenik, Rassenhygiene und Euthanasie in der österreichischen Diskussion vor 1938. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 65–98.
- Habermas, Jürgen (2005): Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hamann, Brigitte (1998): Hitlers Wien. München: Piper.
- Liessmann, Konrad Paul (2020): Die gekränkte Gesellschaft – in Sachen Corona kommt es nicht darauf an, was die Dinge mit uns, sondern was wir mit den Dingen machen. In: Neue Züricher Zeitung, Gastkommentar, 31.12. www.nzz.ch/meinung/die-gekraenkte-gesellschaft-corona-zerlegt-unser-moderne-mindset-ld.1594136 (abgerufen am 12.03.2021).
- Linse, Ulrich (1983): Zurück, o Mensch, zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933. München: dtv-Dokumente.
- Mayer, Thomas (2005): „... daß die eigentliche österreichische Rassenhygiene in der Hauptsache das Werk Reichels ist“ – Der (Rassen-)Hygieniker Heinrich Reichel (1876–1943) und seine Bedeutung für die eugenische Bewegung in Österreich. In: Gabriel, Heinz-Eberhard/Neugebauer, Wolfgang (Hrsg.): Vorreiter der Vernichtung? Eugenik, Rassenhygiene und Euthanasie in der österreichischen Diskussion vor 1938. Wien, Köln, Weimar: Böhlau, S. 65–98.
- Niemeyer, Christian (2013): Über den Antiurbanismus. Oder: Warum nicht überall, wo Eden draufsteht, auch das Paradies drin ist. In: ders.: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Tübingen: Francke, S. 130–134.
- Puchta, Otto (1943): Nachruf auf Heinrich Reichel. In: Welser Zeitung, vom 10.04.
- Reichel, Heinrich (1918): Die Männerstadt. Ein Beitrag zum Großstadt- und Familienproblem. Wien: Separatdruck aus der Wiener Klinischen Wochenschrift.
- Reichel, Heinrich (1935): Gesunder Nachwuchs. In: Wiener Klinische Wochenschrift 48, H. 27, S. 887–890.
- Reichel, Heinrich (1925): Familien- und Erbforschung. In: Wiener Klinische Wochenschrift 19, S. 1095–1097.
- Schroeder, Renée (2015): Statement. In: Europäisches Forum Alpbach, Panel am 27.08. „Die dritte Mission: Gesellschaftliche Rolle und soziale Verantwortung von Hochschulen“. www.alpbach.org/en/session/the-third-mission-civic-role-and-social-responsibility-of-higher-education/ (abgerufen am 01.03.2021).

- ShumBorStudio/Flusser, Vilém (2011): Television Image and Political Space in the Light of the Romanian Revolution. www.youtube.com/watch?v=QFTaY2u4NvI (abgerufen am 25.02.2021).
- Weiss, Sheila Faith (1989): Die rassenhygienische Bewegung in Deutschland, 1904–1933. In: Ärztekammer Berlin (Hrsg.): Der Wert des Menschen. Medizin in Deutschland 1918–1945. Berlin: Edition Hentrich.
- Weixler, Dietmar (2010): „Für schonungslose Transparenz“. Quelle: Persönliche Kommunikation, Email vom 7. November, publiziert in der Ausstellung „Sag Du es Deinem Kinde – Nationalsozialismus in der eigenen Familie“. Galerie Kulturzentrum bei den Minoriten in Graz, März 2015.
- Weyrather, Irmgard (1993): Muttertag und Mutterkreuz – Der Kult um die „deutsche Mutter“ im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Fischer.

1 + 1 = Futur Drei

Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben

Nushin Hosseini-Eckhardt

Zusammenfassung: In diesem Text wird Walter Benjamins Theorie historischer Konstellationen am Beispiel des 2020 erschienenen Filmes „Futur Drei“ – als Dokument der Zeitgeschichte – aufgegriffen. Das bildungsphilosophische Potenzial der Theorie liegt in den daraus entwickelten Denkfiguren des „Doppelten Erlebens“, des „Positiven Spannungsverhältnisses“ und des „Radikalen Präsens“. Diese Figuren verbinden und rücken Effekte freiwerdender Kräfte durch die Involviertheit in nahe und ferne Konstellationen als geteiltes Schicksal mit anderen in der Welt ins Blickfeld.

Abstract: The article revisits Walter Benjamin's critical theory of constellations using the example of the film „Future Three“ – as a document of contemporary history – which was released in 2020. Its educational and philosophical potential lies in the inherent figures of the „double experience“, the „positive tension“ and the „radical present“. These figures connect and focus on the energy being released through involvement in near and distant constellations as a shared fate with others in the world.

Keywords: Konstellationen, Doppeltes Erleben, Positives Spannungsverhältnis, Radikales Präsens

Banafshe: „Hast Du Angst vor der Zukunft?“

Parvis: „Ja, und Du?“

Banafshe: „Normalerweise nicht“ (lange Pause).

(Futur Drei 2020, TC. 122 f.)

Was wissen wir von der Zukunft? Wir stehen in einem doppelten Verhältnis zu ihr, einem imaginären und einem konkreten: Wir stellen sie uns vor, ahnen, prophezeien, fürchten uns, freuen uns und hoffen – aus der gelebten Gegenwart heraus. Die Bedingung der Möglichkeit ihrer Imagination verbindet uns, unsere konkrete Position und Aussicht darauf unterscheidet uns.

Das eingangs angeführte Gespräch findet zwischen Parvis, einem in Hildesheim lebenden iranischstämmigen, homosexuellen jungen Mann, und Banafshe, einer jungen Frau, die in einer Unterkunft für Geflüchtete lebt und vor der

Abschiebung zurück in den Iran steht, statt. Diese Unterhaltung könnte genauso in einem realen Heim für Geflüchtete geführt worden sein, findet aber tatsächlich im mehrfach preisgekrönten Film „Futur Drei“ (2020) der Gemeinschaftsproduktion Jünglinge statt. Am Beispiel des teilautobiographischen Films des Regisseurs Faraz Shariat sollen Einblicke darin gewährt werden, wie der postmigrantische *Coming-of-Age-Film* bekannte Traditionslinien des Filmgenres und der deutschen Gesellschaft bewusst aufnimmt und diese inhaltlich und stilistisch verändert und neu besetzt. Begleitet wird dieses Sehen von der Frage nach bildungsphilosophisch bedeutsamen Motiven und ihren Ausdrucksformen. Der Film Futur Drei zeichnet auf den ersten Blick eine Art klassisch anmutende Erkenntnisreise des Protagonisten Parvis, der als Strafe für einen Ladendiebstahl Sozialstunden in einem Heim für Geflüchtete leisten muss und dort Erfahrungen macht, die ihn in gewisser Hinsicht transformieren. Dieses zunächst klassisch aufgebaute Motiv fällt mit den fragmentarisch aneinandergereihten Szenen des Films mit der Zeit auseinander. Die These der Autorin ist, dass nicht die Identitätssuche des einzelnen Protagonisten das Hauptmotiv dieses Filmes ist. Was alle Szenen miteinander verbindet, ist vielmehr ein Denken in Konstellationen. Auch das klassische Motiv der Suche nach einem guten Leben findet sich explizit in Relation zu sich nähernden und entfernenden Verbindungen sowie zu der aus diesen Konstellationen entstehenden und verhindernden Kraft wieder. Der Film Futur Drei schafft es zudem, mit einem Feuerwerk an Stilmitteln eine doppelte Gegenwart zum Vorschein zu bringen: Überall fliegen Funken der Selbstermächtigung im Raum angesichts einer ungewissen, teilweise sogar düsteren Zukunft. Einen Einblick darin gibt der Film, wenn die vor der Abschiebung geflohene Banafshe laut ausruft „Die Welt gehört uns!“ (Futur Drei 2020, TC. 121), während sie an der Spitze der Konstellation von Freundschaft und Liebe mit ihrem Bruder Amon und Parvis auf die symbolisch aufgeladene Aussicht als Vexierbild zwischen dem Horizont und der untergehenden Sonne zuläuft.

Mit dem Atlas zum Kristall der Totalgeschichte

Über den bildungsphilosophischen Gehalt von Konstellationen soll im Weiteren mit der theoretischen Folie Walter Benjamins in Verbindung mit deren Aktualisierungen im Film Futur Drei nachgedacht werden. Im Speziellen wird der Zugang des Philosophen Walter Benjamin zu Konstellationen als philosophisches Prinzip im Vordergrund stehen. Benjamins Vorstellung von Konstellation kann in einem solchen Sinn nicht ohne die Erwähnung seiner ihn umgebenden theoretischen Kontexte gedacht werden. Einen Anstoß findet man z. B. im Bilderatlas und der Ikonographie des Kunsthistorikers Aby M. Warburg. Dessen Bilderatlas wird bis heute als eine Art Labor von Dokumenten des Zeitgeschehens rezipiert und gefeiert (vgl. Hübscher 2020, S. 92 ff.). Benjamin verwendet in

diesem Sinne Zeichen und Diagramme zwischen seinen Texten, Zitaten und allgemeinen Begriffen und stellt damit zwischen ihnen eine „transversale Verbindung“ (Rendueles/Usersos 2011, S. 56) her, die „sich über die traditionelle Argumentation“ (ebd.) legt. Der Effekt der Konstellation wird darin gesehen, dass Begriffe zum einen eine gewisse Position innerhalb einer Konstellation erhalten. Als „unmittelbarer aber bezüglich ihrer Dauer unbestimmter Teil“ (ebd.) dieser Konstellation bieten sie zum anderen durch die nicht lineare Anordnung dem Blick jedes Mal eine andere, weitere Version des Sehens und der Erkenntnis an. In einer rein theoretischen Relation mit Aby M. Warburg (1902) entwickelt Walter Benjamin auch in Anlehnung an Friedrich Nietzsche einen kritischen Ansatz zu der herrschenden Historiografie der Zeit weiter. Benjamin geht mit seinem Interesse an der Geschichte der Verlierer über Nietzsche hinaus, wie auch seine Kritik am modernen Subjekt sich in der „Semantik des Fragments“ (Rendueles/Usersos 2011, S. 58 ff.) wiederfindet. Die Frage dahinter kann lauten: Wie bekommt man die bisherige Konstellation durch die einzelnen autonomen Materialien in Bewegung?

Eine Annäherung an die *Semantik des Fragments* erfährt Benjamin durch den französischen Filmemacher Jean Epstein, der in den 1920er Jahren in avantgardistischer Manier die Kamera nicht als bloßes Fenster zur Welt verwendete, sondern in ihrer technischen Überlegenheit gegenüber dem bloßen Auge. Gerade der Fokus auf die Technik in ihren erweiternden Möglichkeiten erlaubt das Experimentieren mit Optik, Montage, Projektionsgeschwindigkeit etc. (vgl. Rendueles/Usersos 2011, S. 59), das wiederum weitere Möglichkeiten der Betrachtung der Objekte erlaubt. Die Methode der Montage ist für Benjamin zugleich auch ein Prinzip, das in die Geschichtsschreibung zu übersetzen ist.

Benjamin stellt dem traditionellen und von ihm als „Vulgärnaturalismus“ (Benjamin zit. n. Nerdinger/Barja 2011, S. 104) angesehenen Historismus mit einem erklärenden Fortschrittsversprechen eine andere Zielsetzung und Herangehensweise an Geschichte entgegen. Ziel der Geschichtsschreibung sei die stetige „Aktualisierung“ von Geschichte durch eine „bedeutungslose Ansammlung von Abfallprodukten und Ruinen, denen wir aus der Gegenwart aus der einen oder anderen Richtung Sinn verleihen“ (Rendueles/Usersos 2011, S. 94). Das Betonen des konstruktivistischen Prinzips der Geschichtsdarstellung korrespondiert bei Benjamin mit dem Richten des Blicks auf die Geschichte, die immer auch die Geschichte der Verlierer, der Randständigen, der Nicht-Abgebildeten ist. Indem verschiedenartige Materialien verborgene Anspielungen, „exklusive oder dunkle Erinnerungen“ (ebd., S. 58) aus der Geschichte, in eine relationale Bedeutungskonstellation gestellt, ein Raster „signifikanter Verbindungen zwischen unabhängigen und entfernten Elementen“ (ebd.) darbieten, könnte man in der Arbeit daran zum „Kristall des Totalgeschehens“ (Benjamin zit. n. Nerdinger/Barja 2011, S. 104) beitragen. Die Konstellation dieses neuen Ziels der Geschichtsschreibung in Verbindung mit der montierenden Herangehensweise

an Fragmente setze neue Möglichkeiten des imaginativen Eingreifens in die Geschichte frei. Benjamin schreibt dazu:

„Der materialistischen Geschichtsschreibung ihrerseits liegt ein konstruktives Prinzip zugrunde. Zum Denken gehört nicht nur die Bewegung der Gedanken, sondern ebenso ihre Stilllegung. Wo das Denken in einer von Spannung gesättigten Konstellation plötzlich einhält, da erteilt es derselben einen Chock, durch den es sich als Monade kristallisiert.“ (Benjamin 2010[1940], S. 80).

In dem kritisch-emanzipatorischen Gestus der gedanklich machtvollen Stilllegung des Geschehens sieht Benjamin nicht nur eine „revolutionäre Chance im Kampf für die unterdrückte Vergangenheit“ (Benjamin zit. n. Rendueles/Users 2011, S. 95), sondern auch eine Art bildendes „messianisches“ (Benjamin 2010[1940], S. 80) Moment. Denn durch das ikonografische Aufstellen der Dokumente hält man die machtvoll konstruierte Linearität der Bewegung an. Statt seinen Blick beim Lesen von links nach rechts, rechts nach links, oben nach unten zu führen, kann man ihn auf das fragmentarische Material im gesamten Raum richten. Damit wird die Adressatin nicht nur aktiviert, sondern auch in den Erkenntnisraum gezogen und involviert. Durch die dialektische Entgegensetzung der archivarischen Materialien wird die „starre Diskontinuität der Sterne“ (Rendueles/Users 2011, S. 58) als Denkbild stillgelegt und ausgeleuchtet. Dieses zeigt sich in der spannungsvollen Bewegung der Konstellationen im Bild des blitzhaft aufleuchtenden Moments als einer Art „profane Erleuchtung“ (Benjamin zit. n. ebd.). Das Sehen und die Schaffung von Konstellation kann bei Benjamin als Darstellung eines epistemologischen Raum-Prinzips gedeutet werden. Es ist eine Art bildungsphilosophische Archäologie der Alltagsgeschichte, in der man durch das Sehen und Sammeln der Abfälle und Ruinen die Geschichte und die eigene Erkenntnis stets aktualisiert. Auf diesem Wege kann man selbst immer wieder Momente des profanen Leuchtens sammeln, die in immer weiteren Bedeutungskonstellationen und Situationen zu neuen Verbindungen des messianisch profanen Leuchtens führen können. – Während mit Konstellation ein theoretisches Prinzip und eine Methodologie dargelegt wurde, folgen in der weiteren Ausführung entlang des Films materialistische Beispiele für die Denkfigur des Doppelten Erlebens.

SuperheldInnen

Wenn nach Benjamin die Aufgabe des Chronisten der Geschichte darin besteht, Vergangenheit und Gegenwart aufzuheben und die Geschichte der (bisherigen) Sieger gegen den Strich zu bürsten (vgl. Benjamin 2010[1940], S. 73), so trägt der Film *Futur Drei* in diesem Geiste durch hochaktuelle Dokumente der

Zeit-Geschichte zur Transversion und Aktualisierung gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten im Seh- und Denkverhalten bei. Zur Aktualisierung der Bedeutungskonstellationen spielen dabei nicht nur die neuen Themen eine wesentliche Rolle, sondern auch das Gewähren von Einblicken in und die Verwendung von aktuellen Techniken und Stilmitteln: Heimvideoaufnahmen der eigenen Familie, audiovisuelle Bilder, Fotos, popkulturelle Videoclips über geflüchtete Menschen, allegorische Bilder des kulturellen Gedächtnisses, transitionale Texte als Verbindungselement zwischen Szenen, der Switch zwischen Sprachen, die Umdrehung der Hegemonialsprache etc.

In der Frage nach dem bildungsphilosophischen Potenzial von Konstellationen gibt der Film *Futur Drei* uns Einblicke in Szenen des Doppelten Erlebens als sich verbindende Fragmente zu Bildern der Diskontinuität. Ein herausstehendes Motiv ist zum Beispiel die doppelte Rahmung des Films durch die Manga-Serie „Schöne Mädchenkriegerin *Sailor Moon*“ (*Sailor Moon*). Dass die erste Szene des Films gleich mit einem doppelten Bild des Kindes, eines kleinen Jungen im *Sailor Moon*-Kostüm, beginnt, ist bemerkenswert, wenn wir an Benjamins Gedanken anschließen, dass das Kind etwas kann, was der Erwachsene nicht vermag: „Das Neue wiedererkennen“ (Rendueles/Usersos 2011, S. 61). Nimmt man die doppelte Rahmung der Geschichte (im Film und in der Serie) ernst und stellt die Geschichte der beiden ungleichen Kinder in Relation, so verbindet sie, dass beide Protagonist:innen nicht als Superhelden geboren worden zu sein scheinen. Bunny (*Sailor Moon*) wird anfänglich als „tollpatschiges Mädchen“ beschrieben, das sich von einer sprechenden Katze ihren Weg als Retterin des Mondes und der Welt prophezeien lässt. In der Konstellation von Zeit, der Hilfe ihrer Freunde (mit den Planetennamen Merkur, Jupiter, Mars und Venus) und des Silberkristalls, im Kampf gegen dunkle Mächte findet sie die gesuchte Mondprinzessin, die sie letztlich in sich selbst wiedererkennt. Auch der kleine Junge im ordinären heimischen Wohnzimmer scheint bei *Sailor Moon* etwas Neues (wieder) zu erkennen. Walter Benjamin versteht die Aufgabe der Kindheit im Weiteren darin, „die neue Welt in den Symbolraum einzubringen“ (Benjamin zit. n. Rendueles/Usersos 2011, S. 61). Die Inszenierung z. B. durch Kostümierung ist solch eine Art Symbolraum. Auch in einer späteren Szene des Films geht Parvis als junger Erwachsener als *Sailor Moon* verkleidet auf eine Kostümparty. Damit erhält das Verkleiden durch die beiden Szenen ebenfalls eine doppelte Ebene: Ein kindlich spielerisches Experimentieren und später ein Spiel mit verkrusteten Strukturen (*race, gender, Klasse, Nationalität*) in Fragen von Identität und Eindeutigkeit. In einem Film, in dem ansonsten wenig erklärt wird, kommt es in einer intimen Szene zwischen Parvis und seinem Geliebten Amon zu der Frage: „Kennst Du nicht *Sailor Moon*? Die Kriegerin für Liebe und Gerechtigkeit“ (*Futur Drei* 2020, TC. 47 ff.). Sowohl die Frage selbst als auch der Ton in der Frage stellen heraus, welchen Bekanntheitsgrad und welche globale Rolle Parvis *Sailor Moon* zuschreibt. Die nachdrückliche Selbstverständlichkeit, mit der Parvis Amon nach

Sailor Moon fragt, kann auf etwas Besonderes hinweisen, das die beiden in der Konstellation verbindet. Der Nachsatz „die Kriegerin für Liebe und Gerechtigkeit“ kann ein Verweis darauf sein, dass Parvis sie als eine Art Schutzheilige oder moderne Superheldin für diejenigen wiedererkennt, deren Liebe bis in die Gegenwart als randständig, tabuisierend oder sogar bestrafend behandelt wird. Die besondere Rolle Sailor Moons im Film offenbart vielleicht ebenfalls, dass die Filmemacher in Sailor Moons Bekanntheit und symbolischer Bedeutung auch für Erwachsene eine identitätspolitische Reichweite erkennen, der sie durch diesen Film einen weiteren symbolischen Raum schenken.

So wie Sailor Moon für die Rettung des Mondes und der Welt mit Hilfe ihres Kristalls und ihrer Freunde gegen die dunklen Mächte kämpft, finden sich diese klassisch anmutenden Plot-Elemente der Erkenntnisreise auch im besprochenen Film, der mit einem starken Fokus auf Parvis beginnt und im Laufe des Films den Blick bewusst „unfokussierend“ (Ahrens 2011, S. 263 f.) immer stärker auf die Sichtbarmachung von Ordnungen und Konstellationen lenkt. Benjamin schreibt: „[S]tatt in den Helden sich einzufühlen, soll das Publikum viel mehr das Staunen über die Verhältnisse lernen, in denen er sich bewegt“ (Benjamin zit. n. Nerdinger/Barja 2011, S. 110). In einer Szene entschuldigt sich Parvis dafür, dass er es so viel leichter hat als seine Freunde im Heim für Geflüchtete. Banafshe antwortet abgeklärt: „Es geht hier nicht um Dich, Parvis.“ (Futur Drei 2020, TC. 110 f.) Die Linien der klassischen Erkenntnisreise entpuppen sich als eine Art Attrappe für unsere Sehgewohnheiten. Denn es geht nicht um den Weg des Einzelnen, sondern vielmehr darum, dass innere und äußere Kämpfe innerhalb der Ordnung der Welt sichtbar gemacht werden. Dies geschieht durch das Zeigen von Fragmenten des Lebens in einer sich ständig aktualisierenden Konstellation.

Doppeltes Erleben

Den Ausdruck des Doppelten Erlebens verwendet Banafshe im Film, wenn sie im Gespräch mit Parvis erzählt, dass sie seit ihrer Ankunft in Deutschland das Gefühl hat, alles doppelt zu erleben: als die Person, die sie ist, und die Person, die sie sein könnte (vgl. Futur Drei 2020, TC. 125 f.). Das Denkbild des Doppelten Erlebens erscheint bildungsphilosophisch relevant, denn es steht für die Eröffnung eines erweiterten Blicks auf das Bestehende und das Mögliche. Die folgende Darstellung des Denkbildes des Doppelten Erlebens wird sich als performative Hommage an Benjamins Beschreibung der *profanen Erleuchtung* orientieren: „In den Gebieten, mit denen wir es zu tun haben, gibt es Erkenntnis nur blitzhaft. Der Text ist der langnachrollende Donner.“ (Benjamin zit. n. Nerdinger/Barja 2011, S. 102) Durch aktuell verwendete Zeichen, hier das *Hashtag*, werden fragmentarisch-skizzenhaft Motive des Doppelten Erlebens im Film angeschlagen

und mit einem nachrollenden Text oder Quellenverweis ergänzt oder als Pointe stehengelassen:

Homosexuelle Rassisten
Reflexive Brechreizübungen
schwul – HAMDJENSGARA
(Futur Drei 2020, TC. 160 f.)

„Wir“ und „Ich“ sind hier viele
Amon weist Parvis auf dieses Privileg hin: „Wie gut, dass Du dich nicht entscheiden musst.“ (Futur Drei 2020, TC. 32 ff.)

1 iranischstämmiger Hans (Der Chauvinismus hat keinen Nationalcharakter, vgl. Hannah Arendt 2000, S. 14 ff.)
Perfide Hilfe – „Kesafat!“
(Futur Drei 2020, TC. 53 f.)

Marettas Dilemma
Exekutive der „Legalität und Legitimität“: Sie hilft bei der Flucht vor der Polizei (vgl. die Rolle des Beamten der Zukunft bei Robert Jungk 1990, S. 81).

Doppelte Verkenennung seiner kindlichen Bedürfnisse

Parvis erzählt in einer dichten autobiographischen Anekdote von einer Generationensituation: Als Kind spielte Parvis in Isfahan (Iran) auf rutschigen Steinen, sein am Ufer stehender Vater warnt ihn. Er spielt weiter und rutscht aus. In seiner Notlage sieht er sich jedoch nur mit weiteren Vorwürfen des Vaters und weiterer, unbekannter Menschen konfrontiert. Parvis sagt auf Farsi: „Als hätte ich nicht selbst gemerkt, dass die Steine rutschig sind“ (Futur Drei 2020, TC. 31 f.). Damit lässt er durchblicken, dass er sich trotz des Risikos für das Spielen entschieden hatte und als Kind dennoch hätte unterstützt werden müssen, sowohl in seiner Neugier als auch seiner Not.

Mein Haus, mein Supermarkt, mein Schmerz

Eltern haben mit dem Ziel der Zugehörigkeit der Kinder wahllos Güter gesammelt, ohne sich selbst in eine Konstellation damit zu bringen und zu verbinden (vgl. Futur Drei 2020, TC. 163): „Das Haus deines Vaters ist [...] nicht der Ort, wo wir 30 Jahre lang gelebt haben. Der Iran ist unsere Heimat.“ (Futur Drei 2020, TC. 163 f.)

Voll, Schrei-Zukunft, Schmerz der Eltern

Parvis beschreibt sein Zugehörigkeitsgefühl zwar in Fragmenten, ordnet diese jedoch im Sinne eines doppelten Erlebens im eigenen gedehnten Denkraum ein (vgl. Futur Drei 2020, TC. 116 f.)

I see you – Doppelte transformatorische Prozesse in Konstellationen

In bildungsphilosophischer Tradition hat die Erkenntnis (durch die Gerichtetheit des Denkens) das Sehen eines Anderen in der Welt zur Bedingung. So verändert sich auch das Sehen und das Unterstützungsverhältnis zwischen Amon und Parvis mit der Zeit: 1. Der Geflüchtete Amon hilft Parvis, den er zunächst nur als vulnerable Person sieht, als der weinend auf dem Bordstein sitzt. 2. Beim Waldspaziergang der jungen geflüchteten Männer werden Bäume und Geäst (vielleicht Symbol gewachsener Strukturen einer Mehrheitsgesellschaft und zugleich Verhinderungsstrukturen für andere) passiert, einzig Parvis stolpert. Die Geflüchteten scheinen eine Kompetenz zu haben, sich durchzuschlagen, die Parvis, derjenige „mit dem deutschen Pass“ (Futur Drei 2020, TC 27 ff.) nicht hat. Amon unterstützt ihn wieder. 3. Amon (im Superheldencape) fragt Parvis nach dem Besuch eines Clubs, ob er Hilfe brauche, während der vorgebeugt ist und sich übergibt. Parvis verneint, er richtet sich selbst langsam auf, wackelt, signalisiert damit aber den Beginn seiner Transformation und der der Konstellation. 4. Kurz vor ihrem ersten Kuss ist es Parvis, der (ironisch liebevoll) „ein Auge auf Amon“ wirft, indem er aus Badeschaum eine Art Kameralinse formt und auf Amon richtet. Bemerkenswert ist dabei, dass in zwei solcher intimen Szenen der Mund zugehalten wird. Walter Benjamin: „Ich habe nichts zu sagen, nur zu zeigen“ (Benjamin zit. n. Nerdinger/Barja 2011, S. 104). 5. Gegen Ende des Films bittet Banafshe, die sich auf der Flucht vor der Abschiebung befindet, Parvis darum, „ein Auge auf Amon“ (Futur Drei 2020, TC. 123 ff.) zu werfen. 6. In einer Liebessituation zwischen Amon und Parvis – anders als die zu Beginn des Films hell ausgeleuchteten, expliziten Sexszenen mit wahllosen *Grindr-Dates* – sieht und hört man wenig, der Ton ist leise, die Zuschauerin bewegt sich tastend im Raum, als Amon Parvis auf Farsi darum bittet: „Hör nicht auf, mich zu sehen.“ (Futur Drei 2020, TC. 124 ff.) Parvis antwortet darauf zart und zugleich selbstermächtigt auf Englisch: „I see you.“ (ebd.) 7. Amon weint. Jetzt, da sie sich in neuer Konstellation gegenüberstehen, kann er seine „wahre“ Stärke zeigen und sich entwaffnen. 8. Auch in der Verbindung der Liebe und Freundschaft der Drei entfernt sich Banafshe aus der Not heraus aus dieser Konstellation. Amon fragt nach ihr. Parvis antwortet kurz: „Sie dreht eine Runde“ (Futur Drei 2020, TC. 123 ff.) – ein Bild der erkenntnistheoretischen Reise zu sich? Die letzten Szenen geben einen Hinweis darauf: Zum Ende des Films hört man Banafshes weinende und auch lachende Stimme in einer Sprachnachricht an ihren Bruder Amon, während visuell Bilder von Pflanzen als

Denkfiguren darübergerlegt werden. Sie, die im gesamten Film durchgehend die emanzipierteste Rolle hatte, sagt: „Jetzt bin ich wirklich losgegangen, etwas, das Du vor langer Zeit getan hast.“ Banafshes Erkenntnisweg schlägt, bedingt durch ihre bisherige Position, eine andere inhaltliche Richtung ein als der der anderen: Sie hat früh gelernt, Verantwortung für sich und ihren Bruder zu übernehmen, geht jetzt aber los, um mit Abstand zu der bisherigen Konstellation mit sich „eine Runde zu drehen“; sie betont, immer mit ihm verbunden zu bleiben (imaginär) und sich, sobald es geht, bei ihm zu melden (konkret).

In diesem Strang des Films werden die Motive des Sehens und der Unterstützung als Übernahme von Verantwortung für andere mit dem gesellschaftspolitischen Potenzial des anders Sehens verwoben. Auch die Technik trägt zur Bedingung der Möglichkeiten des Sehens und des Sichtbar-Machens der Ordnung der Welt bei. Das bei Benjamin besprochene Problem der Manipulation und des Verstellens der Emanzipation der Massen durch den Einsatz der Technik und der Industrie (vgl. Benjamin zit. n. Nerdinger/Barja 2011, S. 110) scheint in diesem Film keine Rolle zu spielen. Vielmehr wird der konstruktive Charakter von Ordnungen mithilfe der technischen Mittel herausgestellt und performativ demonstriert:

Selfiesticks als doppelte Kamera

Sprengen des Kontinuums der Linearität

Textnachrichten als Kommunikationsmittel zwischen den Szenen brechen die Linearität zeitlicher Abläufe und Bildreihenfolgen

Switch

Dopplung von Nationalsprachen als Marker der Verhältnisbestimmung

Deus ex machina

Motiv der doppelten Flucht vor der existenziell bedrohlichen Realität. Flucht vor der Abschiebung und dem Ende der Geschichte in die idyllische Landschaft und „Jugendstil“-Villa als fantastische Stilllegung des Kontinuums der kleinen und großen Geschichte

Gewächshaus

Doppeltes Denkbild des „Letzten Abendmahls“

Überlagerung ikonischer Bilder und Referenz zu ihrer materialistischen Aktualisierung im Jahr 2020.

Der bildungsphilosophische Gehalt des Doppelten Erlebens beginnt mit der Wahrnehmung von Diskontinuität und kann sich auf das Infragestellen der

Allgemeingültigkeit von epistemologischen Logiken der Linearität und der Eindeutigkeit ($1+1=\text{Futur Drei}$) erstrecken. Ein Effekt kann die produktive Streuung und Vervielfachung des Blicks sein oder diesen gar sensibilisieren – „*Soft Eyes*“ (Ahrens 2011, S. 171 f.) für realexistierendes Leben und Alltag mit Doppeltem Erleben im Sinne einer gelebten Hybridität (vgl. Hosseini-Eckhardt 2021, S. 147 ff.). Ein klassisches bildungsphilosophisches Motiv der Denkfigur des Doppelten Erlebens wäre im subjektiven Bilden in und an der Welt zu finden. Die Figur des Doppelten ist eine gute Bekannte der Philosophie, ob in der Dialektik (Hegel), als Dialektik im Stillstand (Benjamin) oder als Spannungsverhältnis im Doppelcharakter (Adorno). Das in diesem Text besprochene Doppelte Erleben ist dagegen als Positives Spannungsverhältnis zu verstehen. In theoretischer Anlehnung an die Kritische Theorie der Frankfurter Schule und Walter Benjamins materialistisch profane Erleuchtungen liegt das bildungsphilosophische und didaktische Potenzial der Denkfigur des Positiven Spannungsverhältnisses sowohl in der erkenntnistheoretischen Dehnung des Denkraums durch das Doppelte Erleben als auch in seiner alltäglichen Erlebbarkeit in gesellschaftlich vermittelten Subjektivierungen.

Die Abschiebung der Wahl

Wenn wir uns an die anfängliche Unterhaltung zwischen Parvis und Banafshe erinnern, so irritiert Banafshes Aussage, ob sie Angst vor der Zukunft hat: „Normalerweise nicht“ (lange Pause). Man fragt sich, auf welchen Normalzustand und welche Ausnahmesituation sie rekurriert? In Banafshes Fall kann es die konkrete Furcht vor der Abschiebung sein oder die Trennung von ihrem Bruder oder etwas anderes. In diesem von Bildern und Metaphern gesättigten Film kann die Figur der Banafshe etwas personifizieren, d.h. die Stimme für etwas Allgemeineres sein. Sailor Moon stellt sich in ihrer eigenen Geschichte der Endgegnerin im Kampf gegen die Zerstörung der planetarischen Konstellation und besiegt sie, jedoch ohne die Technik des Silberkristalls, der „stärksten Waffe im Universum, der demjenigen das Leben nimmt, der seine volle Macht entfaltet“ (Sailor Moon/Wikipedia). Sie gibt alle bisherigen Hilfen ab und stellt sich ihr mittellos, denn Bunny erkennt nicht nur sich in Sailor Moon wieder, sondern erkennt auch das Neue wieder: Die stärkste Waffe im Universum ist kein Gegenstand oder Hilfsmittel, sondern der explizit entwaffnete Kampf für Liebe und Gerechtigkeit. Mit bildungsphilosophischem Bezug auf Benjamin können wir die *Semantik des Fragments* als einen solchen Motor notwendiger Verbindungen mit der Welt lesen, durch Arbeit an zwischenmenschlichen und politischen Konstellationen. Denn was uns alle unterscheidet, ist unsere aktuelle Situiertheit im Leben, was uns verbindet, ist gegenwärtig die (konkrete) Aussicht auf eine düstere Zukunft im Anblick der Klimakatastrophe, jedoch auch der (imaginär)

messianische Blick zurück auf die immer schon dagewesenen Kräfte gegen die „dunklen Mächte“ (Sailor Moon/Wikipedia).

Die Figur des Doppelten Erlebens ist der Moment, in dem sich das Abstrakte (der Imagination) in uns mit dem Konkreten (Verantwortung und Handeln) verbindet. Sie erschafft eine besondere epistemologische Positionierung in Bezug auf das Zeitgeschehen, ein „Radikales Präsens“. Wie „Futur Drei“ ist auch das Radikale Präsens nicht nur der Ausdruck für ein neues Tempus, das es in der bisherigen Grammatik nicht gibt, sondern auch eine reale existierende Imagination von notwendigen Möglichkeiten. Ihre Radikalität steckt in der existenziellen Dringlichkeit von anderen Denkweisen und eines anderen Lebens im Angesicht der dunklen Mächte als eine reale Aussichtslosigkeit. Das Radikale Präsens wird getragen von einem Positiven Spannungsverhältnis, das drängt. Walter Benjamins Figur des *Sprengens des Kontinuums der Geschichte* (vgl. Benjamin 2010[1940], S. 80) bietet mit der Stilllegung des Fortschreitenden (und der Fortschrittsdoktrin) ein bildungsphilosophisches Prinzip des kurzfristigen Anhaltens an, bei dem der Kristall der Totalgeschichte als methodologisch gedachter Atlas nicht von einer Seite zur anderen, sondern von einer raumgreifenden Perspektive aus betrachtet und verändert wird. Denn anders als in der grammatikalischen Bestimmung des Futur II ist die Zukunft in Futur Drei als *unvollendet* zu begreifen. Den letzten Satz des Films spricht nicht der vermeintliche Protagonist, sondern die nicht mehr zu sehende Banafshe: Ihre subjektive Situation – ob sie auf der Flucht ist oder ins Handy des Polizisten spricht, der sie zur Abschiebung begleitet – tritt in den Hintergrund für das, was sie zu sagen hat, gepaart mit visuell symbolischen Motiven der Natur. Am Ende sagt sie nicht „Die Welt gehört uns!“, sondern ist nur noch die Stimme, die mit Blick auf das Ende des Films sagt: „Wir sind die Zukunft“ (Futur Drei 2020, TC. 126f.). Dies kann eine Allegorie dafür sein, dass die Autoritäten sich nicht mit den wahren Problemen beschäftigen und stattdessen Banafshe zum Problem ernennen. Sie wollen sie abschieben, sie – die personifizierte Zukunft. Aber die Zukunft ist Plural – „Wir“ und meint zudem mit, wer sich angesprochen fühlt – sowie die Konstellation der ProtagonistInnen. Möchte man dagegen das im Film ebenso gezeigte Positive Spannungsverhältnis als eine Art „Tätigkeit des Denkens“ (Arendt 1968/2012, S. 15) im entwaffneten Kampf für eine Sailor Moon'sche „Rettung des Planeten“ verstehen, so erscheinen die Worte der Philosophin Hannah Arendt hierzu zutreffend: „Die Einfügung des Menschen beim Aufbrechen des Kontinuums kann nur dazu führen, dass die Kräfte von ihrer ursprünglichen Richtung, wie wenig auch immer, abweichen, und falls das geschähe, stießen sie nicht mehr frontal, sondern in einem Winkel zusammen.“ (Arendt 2012[1968], S. 15)

Ungeachtet dessen, aus welcher Richtung jeder von uns kommt oder wo wir jeweils positioniert sind, mit Blick auf die Klimakatastrophe kommt die Zukunft auf uns alle mehr oder weniger schnell, aber definitiv zu – als symbolisches Vexierbild der Aussichten, in der untergehenden Sonne oder des unendlich

erscheinenden Horizonts. Mit der Denkfigur des Doppelten Erlebens kann der erkenntnistheoretische Raum so weit gedehnt werden, dass wir darin Wahlmöglichkeiten sehen zwischen einem Zusammenstoßen mit der düsteren Zukunft, ob frontal oder seitlich, im „Winkel“ (ebd.). Aus unserer Zeit heraus lässt das Prinzip der Konstellation mit der Aussicht auf das Totalgeschehen aber etwas noch Grundsätzlicheres „wiederneu-erkennen“: den Wert in der Bedingung der Möglichkeit, dass wir überhaupt noch eine Wahl haben. Bereits im profanen Wiedererkennen steckt der Funke des Radikalen Präsens.

Literatur- und Filmverzeichnis

- Ahrens, Sönke (2011): Blickdehnübungen für emanzipierte Zuschauer. Die Lehren aus *The Wire*. In: Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Joseph (Hrsg.): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS, S. 164–173.
- Arendt, Hannah (2012[1968]): *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München, Zürich: Piper.
- Arendt, Hannah (2000[1995]): *In der Gegenwart. Übungen im politischen Denken II*. München: Piper.
- Benjamin, Walter (2010[1940]): Über den Begriff der Geschichte. In: ders.: *Werke und Nachlass. Kritische Gesamtausgabe*. Hrsg. von Gérard Raulet. Berlin: Suhrkamp.
- Futur Drei (2020), Regie: Faraz Shariat, Drehbuch: Faraz Shariat und Paulina Lorenz. Deutschland: Gemeinschaftsproduktion Jünglinge.
- Horkheimer, Max (1985[1953]): Begriff der Bildung. In: ders.: *Gesammelte Schriften VIII: Vorträge und Aufzeichnungen 1949–1973*. Frankfurt am Main: Fischer, S. 409–420.
- Hosseini-Eckhardt, Nushin (2021): *Zugänge zu Hybridität. Theoretische Grundlagen – Methoden – Pädagogische Denkfiguren*. Bielefeld: transcript.
- Jungk, Robert (1990): Mehr Phantasie für das Morgen. In: ders.: *Zukunft zwischen Angst und Hoffnung. Ein Plädoyer für mehr politische Phantasie*. München: Wilhelm Heyne, S. 69–84.
- Nerdinger, Winfried/Barja, Juan (Hrsg.) (2011): *Walter Benjamin. Eine Reflexion in Bildern*. Köln: Walther König.
- Rendueles, Cesar/Users, Ana (2011): *Walter Benjamin Konstellationen*. In: Nerdinger, Winfried/Barja, Juan (Hrsg.): *Walter Benjamin. Eine Reflexion in Bildern*. Köln: Walther König, S. 53–100.
- Wikipedia: *Sailor Moon* (dt.: *Schöne Mädchenkriegerin Sailor Moon*) (1992–1997). de.wikipedia.org/wiki/Sailor_Moon (abgerufen am 23.02.2021).

Atopische politische Bildungen nach der Zukunft

Werner Friedrichs

Zusammenfassung: Im Beitrag wird der Vorschlag unterbreitet, utopische und dystopische Visionen der Zukunft durch die Praxis atopischer politischer Bildungen abzulösen. Dieser Unzukunftsentwurf wird im Anschluss an eine Rekonstruktion der Vorstellungen des Mensch-Politik-Welt-Verhältnisses entfaltet, die als Grundlage für die politische Bildung nach 1945 dienten. Sie wiesen stets einen besonderen Zuschnitt auf: In der sogenannten Gründungsphase war eine Teil-Ganzes-Beziehung leitend, die dann ab den 1968er Jahren durch eine Mensch-System-Umwelt-Beziehung abgelöst wurde. Zukunft wurde dabei einmal als Vervollkommenung und das andere Mal als Möglichkeitsraum gedacht. An der Schwelle zum 3. Jahrtausend jedoch kommen diese Schematisierungen an ihre Grenze. Der Repräsentationalismus, der sowohl die Abbildung des Teils im Ganzen als auch eine Mensch-Welt-Gegenüberstellung ermöglichte, wird im Anthropozän durch einen Immanentismus abgelöst. Es geht also nicht mehr um die Möglichkeit zukünftiger Orte (Utopien), sondern um die gemeinschaftliche Ver(-)wirklichung bildender Verbindungen mit der Welt – um atopische politische Bildungen.

Abstract: The article proposes to replace utopian and dystopian formats of visions of the future by the practice of atopian political formations/becomings. This concept of an un-future is based on a reconstruction of the formats of human-political-world-relationships that served as the basis for civic education after 1945. They always had a special character: In the so-called founding phase, a part-whole relationship was the guiding principle, which was then replaced by a human-system-environment relationship from the 1960s onward. In this context, on the one hand, „future“ was conceived as perfection, and on the other hand, as a space of possibility. At the threshold of the 3rd millennium, however, these schematizations reach their limits. Representationalism, which made possible both the representation of the part in the whole and a human-world juxtaposition, is replaced in the Anthropocene by an immanentism. Thus, we no longer deal with the possibility of future places (utopias), but with the collective realization (or becoming) of formative connections with the world: atopian political becomings, atopian becomology.

Keywords: Politische Bildung, Utopie, Neuer Materialismus, Anthropozän

1 Zukunft in der Krise

Die Zukunft befindet sich in Zeiten von Corona erneut in der Krise. Immer wieder sind Ereignisse wie Kriege, technologische Großunfälle oder Pandemien die Auslöser krisenhafter Ausnahmezustände. Sie unterbrechen Gewohnheiten, verwandeln Zuversicht in Angst. In solchen Situationen wird Normalität zum Sehnsuchtsort. Dieser Fluchtlinie, am Rhythmus der Routinen ausgerichtet und stabilisiert, steht seit einiger Zeit ein Narrativ gegenüber, das genau in diesem „konservativen Traum des Weiter-So“ (Hirsch 2019, S. 15) ein Problem ausmacht. „Zukunft als Katastrophe ist heute [...] die Vorstellung, dass gerade die Fortführung des Gegenwärtigen auf einen Umschlag, eine katastrophische Wendung zuläuft.“ (Horn 2014, S. 17) Unter der Oberfläche des Alltäglichen summieren sich die Folgen einer Lebensform, die die Fähigkeit „selbstregulierender Systeme [...], sich trotz aller krisenhaften Tendenzen immer selbst in eine vorläufige Balance [zu] bringen“ (ebd., S. 18), an seine Grenzen bringt. „Nicht zufällig sind die Katastrophenszenarien, die heute am intensivsten diskutiert werden, Zusammenbrüche oder Deregulierungen hyperkomplexer Systeme wie Ökosysteme, Finanzmärkte, Ozeane und allen voran das Klima.“ (Ebd., S. 19) Die Zukunft steht im Bann einer sich ankündigenden, ereignislosen Katastrophe.

Bemerkenswert ist im Zusammenhang mit der vielbeschworenen Klimakatastrophe einerseits die Resilienz des modernen Weltverhältnisses (vgl. Jörg 2020): die Idee des Fortschritts (etwa in Richtung einer sozialeren und ökologischeren Gesellschaft) und die der „*Topologie* von Geist und Welt“ (Dreyfus/Taylor 2016, S. 12, Herv. WF), nach der der intentional handelnde Mensch einer passiven Kulisse (Um-Welt) gegenübersteht. Selbst in einer zunehmend als verheerend empfundenen Lage funktionieren die die Krise verursachenden Ordnungen weiter (vgl. dazu auch Latour 2017, S. 127 ff.). Andererseits erleben postapokalyptische Szenarien in jüngster Zeit eine „symptomatische Konjunktur“ (Horn 2014, S. 8). Seit dem Beginn des Atomzeitalters ist die beschleunigte Entwicklung, die *great acceleration*, mit einem apokalyptischen Unterton versehen worden (vgl. Derrida 1985, S. 91 ff.). Mit der Ankunft im Anthropozän ist eine Zukunft als Fortsetzung der Gegenwart nicht mehr vorstellbar – nicht einmal mehr wünschenswert. Auf den Kinoleinwänden sehen wir Protagonist:innen dabei zu, wie sie auf einer weitgehend zerstörten Erde versuchen, ein neues Weltverhältnis zu entwickeln. Für „die Alarmbereiten“ (Röggla 2012) taucht die Zeit nach der Zukunft als phantastischer Unort auf: Man bewegt sich in verlassenen Städten, wüstenähnlichen Landschaften oder auf vermüllten Planeten.

Diese Imagines sind nicht vorschnell als Ausdruck einer kollektiven Depression im Ausblick auf ein offenbar unausweichliches Ende zu verstehen. Gefüttert von den Plots unzähliger Hollywood-Blockbuster gewinnt in ihnen auch

die Sehnsucht nach einem anderen Mensch-Welt-Verhältnis an Kontur. Eine Zukunft jenseits planbarer Szenarien (vgl. dazu Buchholtz 2019), jenseits eines auf Dauer gestellten Fortschritts, eine Zukunft jenseits der Zukunft. Eine Zukunft des irgendwie, irgendwo, irgendwann. Diffus.

Die folgenden Überlegungen gelten einem solchen Mensch-Welt-Verhältnis jenseits der Zukunft. Es soll eine Antwort auf die Frage „In welcher Welt leben“ (Danowski/Viveiros de Castro 2019) gesucht werden, ohne auf Retropien, Dys-topien und Utopien zurückzugreifen. Dabei geht es nicht um die Frage, wie *die* Welt gestaltet werden kann. Sie soll nicht als „Möglichkeitsraum“ (Metelmann/Welzer 2020, S. 9) vor uns zurechtgelegt werden. Vielmehr geht es um die *Form* des *In-der-Welt-Seins* selbst.

Die *Form* des *In-der-Welt-Seins* ist nicht einfach gegeben – sei es meta(-) physisch, ontologisch, anthropologisch, materiell oder zufällig. Vielmehr ist sie Ergebnis der konkreten Praxis einer sinnhaften Einrichtung der Welt, eines „In-Sinn-Setzens“ (Lefort 1999, S. 39). Sie ist politisch als eine epistemologisch eingerichtete „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière 2008) zu denken. Als Einrichtung von Standpunkten und Sichtweisen. Greifbar wird dieses Weltverhältnis, dieses Weltbild unter anderem in den gesellschaftlich zirkulierenden Explikationen des Mensch-Politik-Verhältnisses. Dort wird der Mensch in der Gesellschafts- und Weltordnung der Politik positioniert: welche Perspektive er einzunehmen habe, wie sein Weltort strukturiert sei, welche Standpunkte möglich wären. Diese topologischen Anordnungen von Mensch-Politik-Welt-Verhältnissen kommen in Konzeptionen politischer Bildung zum Ausdruck. Mit ihnen korrespondiert eine je spezifische Ausrichtung auf die Zukunft. In der folgenden Rekonstruktion vergangener und zukünftiger Zukünfte geht es somit nicht um vordergründige Zukunftsagenden für die politische Bildung (etwa Bildungsziele, Szenarien, Aufgaben usw.), sondern um die jeweils zugrundeliegenden Mensch-Politik-Weltverständnisse und die damit verbundenen Formen der Zukünftigkeit. Zunächst im Rückblick (Abschnitt 2), dann in der Vorschau (Abschnitt 3 und 4).

2 Vergangene und vergehende Zukünfte in der politischen Bildung

Seit 1945 gab es verstärkt Bemühungen um explizite Konzeptionen politischer Bildung. In der deutschsprachig geprägten Debatte lassen sich dabei zwei markante Verdichtungen ausmachen: In den 1950er Jahren wurde die politische Bildung auf der Grundlage einer Teil-Ganzes-Beziehung rekonstruiert (a), die dann in den 1970er Jahren von einer Logik der Gegenüberstellung (b) abgelöst wurde.

(a) Mensch, Politik, Welt in einer Teil-Ganzes-Beziehung

Die Situation nach dem zweiten Weltkrieg wurde als „Alptraum eines physisch, moralisch und politisch ruinierten Deutschlands“ (Arendt zit. n. Rößler 2019, S. 135) beschrieben. Die allgemeine Unsicherheit in der Stunde Null führte, in den Augen zeitgenössischer Beobachter:innen, zu einem Rückzug ins Private. Diese Orientierung an persönlichen Interessen trübe das politische Bewusstsein, indem sie den Blick fürs Allgemeine verstelle. „Stattdessen sollte von der jeweils besonderen Situation aus jenes, das Ganze umfassende, für das Ganze denkende Verhalten möglich werden, das für ein gesundes Urteil über Staat, Gesellschaft und Politik unentbehrlich ist.“ (Bergstraesser 1961, S. 335) Politik müsse folglich in ihrer existentiellen Bedeutung – jenseits partikularer Interessen – einsichtig gemacht werden, um eine demokratische Gesellschaft (wieder) aufbauen zu können. Die Grundlagen seien in der „Ordnung des Daseins“ (ebd., S. 341) zu suchen (vgl. dazu systematisch Voegelin 2004). Es gehe „im Bezug [...] auf die menschliche Daseinsführung“ um einen den „Sinn verwirklichenden Gesamtvorgang“ (Bergstraesser 1961, S. 342).

Dem Mensch-Politik-Welt-Verhältnis wurde eine holistische (durchaus transzendente) Metrik eingeschrieben, die sich schon bei Schiller, Goethe oder Hegel nachweisen lässt (vgl. dazu z. B. Bergstraesser 1967)¹. Der Mensch muss sich demnach als Teil eines Ganzen begreifen. Diese Ausrichtung des Politik-Mensch-Welt-Verhältnisses war durch den faschistischen Exzess in eine fundamentale Krise geraten. Den politisch zu bildenden Menschen fehlte entsprechend in der Stunde Null das Vertrauen. Entsprechend standen in den ersten Konzeptionen politischer Bildung nach 1945 zwei Re-Figurationen des Teil-Ganzes-Verhältnisses im Zentrum, in denen politisches Weltvertrauen wieder erstarken sollte: Staat und Partnerschaft. Wirkmächtig hat Theodor Litt eine Orientierung am „Geist des Staatswesens“ (Litt 1964, S. 64) konturiert. Politische Bildung nehme Maß „an der Anbahnung des Kommenden“ (ebd.). In ihr stehen „Lebensbemeisterung“ und „Staatsgesinnung“ in „strenger Korrespondenz“ (ebd., S. 44 ff.). Im Gegenbild der Partnerschaft sollte der Entleerung der politischen Gemeinschaft in einem „Bloßstaatlichen“ (Oetinger 1953, S. 85)² vorgebeugt werden. In der Demokratie als „Lebensform“ könnten sich „das Politische und

1 In der neomarxistischen Variante wird das Teil-Ganzes-Schema mit den Bewegungsgesetzen der Geschichte unterlegt. Am Horizont erscheint eine „säkularisierte Heilserwartung“ (Abendroth 1967, S. 363), die im harmonisierenden Schema einer klassenlosen Gesellschaft Mensch, Politik und Welt zu sich kommen lässt (vgl. ebd., passim).

2 Friedrich Oetinger war das Pseudonym von Theodor Wilhelm. Wilhelm publizierte nicht unter eigenem Namen, um seine Verstrickungen in den Nationalsozialismus zu verbergen. In diesem Zusammenhang muss aus heutiger Sicht nach möglichen Kontinuitäten gefragt werden. Insbesondere inwieweit sein Denken des Ganzen in letzter Konsequenz – jenseits der kosmopolitischen Aspirationen des Begriffs der Partnerschaft – ausgrenzend bleibt und

das Menschliche [...] finden und sich wechselseitig durchdringen“ (ebd.). Die „Substanz“ der Politik bestünde schlussendlich in der Bestimmung des Menschseins.

Mensch, Politik und Welt werden in beiden Konzeptionen in einer Teil-Ganzes-Beziehung verortet. Mangelndes Vertrauen soll entweder durch „echte Einsicht“ (Litt 1964, S. 45) in das Ganze zurückgewonnen werden (und nicht durch bloße „Betriebsamkeit“) oder durch eine „partnerschaftliche Haltung“ (Oetinger 1953, S. 85) zum umfassenden Gemeinwesen (und nicht durch staatsbürgerlich kleinschrittige Sittlichkeit). Vernehmbar wirkt hier die humanistische Idee der Vervollkommnung des Menschen in einem sich perfektionierenden, politischen Ganzen fort. Zukunft wird als unterschiedliche Momente zusammenfassende und konvergierende teleologische Bewegung gedacht. Die dazugehörigen Sozialutopien schließen in diesem Schema des Mensch-Welt-Verhältnisses an eine Idee „gesellschaftlicher Harmonie“ an, in der tendenziell ein „Primat des ‚Ganzen‘ gegenüber dem ‚Besonderen‘“ (Saage 1995, S. 241) herrscht.

(b) Die Wiedergeburt der Opposition – Mensch, Politik, Welt in ihrer Gegenüberstellung

Dieses Denken der Zukunft wurde im Laufe der 1960er Jahre brüchig. Anlass für Kritik war, dass eine nachhaltige, demokratische Transformation der Gesellschaft nach 1945 nicht stattgefunden habe. In diesem Zusammenhang wurde die Idee einer gesellschaftlichen Entwicklung auf ein holistisches Ganzes hin problematisch: sie verkläre durch die Annahme allgemeiner Entwicklungsgesetze auch solche Kontinuitäten, die zu hinterfragen wären. In die immer noch humanistisch geprägte Denkbewegung seien deshalb dialektische Bruchlinien einzuzeichnen. Die Aufklärung komme erst in einer Aufklärung über die *Dialektik der Aufklärung* (Adorno/Horkheimer 1988) zu sich. Beim Herauslösen des Menschen aus dem Bann eines mythologischen Gesamtzusammenhangs müsse der Gefahr entgangen werden, Subjektivität erneut in eine moderne Eschatologie einzuspannen – diesmal in einen humanistischen Holismus. Unter anderem Habermas hat diese Denkfigur wirkmächtig konkretisiert, in dem er System und Lebenswelt gegenüberstellte (vgl. Habermas 1981, Bd. 2, S. 137 ff.). Politik wird nun nicht mehr als übergeordnete, ganzheitliche Ordnung schematisiert, in der sich *der Mensch* verwirklicht, sondern als eigenes, besonderes System, dem *die Menschen gegenüberstehen* (vgl. für eine entlang des Interessenbegriffs

nur eine halbierte (nationale) Form einer Partnerschaft als einigende Klammer des Vielen umfasst (vgl. dazu Grammes 2011).

entwickelte für/gegen-Stilisierung z. B. Giesecke 1976, S. 127 f.).³ Privatsphäre, Soziales und Politik werden stärker voneinander getrennt.

Für die politische Bildung kommt es nun darauf an, wie der Mensch dem politischen System entgegentritt. Das politische System habe die Funktion, allgemein verbindliche Entscheidungen für die Gesellschaft herbeizuführen. Um an diesen Entscheidungsprozessen mitzuwirken, brauchen die Individuen entsprechendes Wissen. Dabei behält eine „Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung“ (Schmiederer 1971, S. 41) bzw. „individuelle Freiheit“ (Grosser et al. 1976, S. 14) Vorrang vor dem Gesamtzusammenhang. Humanistische Ganzheitsvorstellungen werden entsprechend durch Engagement – ausgehend von individueller Selbstverwirklichung bzw. kritisch-rationaler Lebensführung – ersetzt. Eine solche Teilhabe kann sich am Format einer grundsätzlich systembejahenden Affirmation orientieren oder an einer kritisch-emanzipativen Haltung (vgl. z. B. Schmiederer 1972). In beiden Fällen geht es um das Herausprägen einer subjektiven Handlungsfähigkeit, die eben kritisch oder affirmativ orientiert ist. Die Zukunft wird damit weniger als harmonisierende Vollendung einer geschichtlichen Bewegung imaginiert, sondern als Möglichkeit entworfen (vgl. etwa Bloch 1959, S. 258 ff. und passim). Utopien stellen den Horizont für demokratisches Leben, „sie öffnen den Blick auf eine vernünftig organisierte Welt und ein gerechtes Gemeinwesen“ und werden als „politischer Möglichkeitssinn“ (Negt 2012, S. 13) formatiert. Diese in den 1960er Jahren nachdrücklich in der politischen Bildung explizierte, sinnhafte Schematisierung des Mensch-Welt-Verhältnisses, nach der das Subjekt der Welt gegenübersteht, erscheint als die entscheidende Topologie der Moderne (vgl. Latour 2008; Dreyfus/Taylor 2016). Entsprechend haben Zukunftswerkstätten und Planspiele in der politischen Bildung bis heute ungebrochen Konjunktur (vgl. statt vieler Petrik/Rappenglück 2017). Politisch zu Bildende legen sich mögliche Welten zurecht. Dabei kündigt sich langsam an, dass gerade eine Welt voller Möglichkeiten den Untergang bedeuten könnte.

3 Das Denken in dem Teil-Ganzes-Schema wird jetzt sogar als „unpolitisch“ wahrgenommen. In einer viel beachteten ersten Studie aus dem Jahre 1966 zu den Vorstellungen von Politiklehrer:innen der Max-Traeger-Stiftung kommen die Verfasser:innen zu dem Schluss, dass Lehrer:innen überwiegend unpolitisch dächten. Diesem Urteil liegt ganz offensichtlich eine neue Mensch-Politik-Welt-Vermessung zugrunde, in deren Perspektive ein holistisch angelegtes Konvergenzdenken von Mensch und Politik als mangelndes Politikverständnis durchfällt: „An die Stelle eines angemessenen Begriffs von der Gesellschaft treten abstrakte Erwägungen über ‚Gemeinschaft‘ und die ‚Natur des Menschen‘. Bruchstücke tradierter mittelständischer Ideologien, kaum reflektierte Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit und mangelndes Verständnis der gegenwärtigen sozialen und politischen Realität mischen sich vielfältig und widerspruchslös. Kaum verdienen die Vorstellungen über unsere Gesellschaft die Bezeichnung ‚Gesellschaftsbild‘.“ (Institut für Sozialforschung 1966, S. 127)

3 Zur Krise tradierter/u-topischer Mensch-Politik-Verhältnisse

Die schon lange kritisierte Vorstellung einer Welt auf Distanz gerät spätestens im Übergang zum dritten Jahrtausend in eine fundamentale Krise. Das ohnehin bereits brüchige Bild einer *Gegebenheit der Gegenüberstellung* von Subjekt und Welt löst sich zunehmend in materiellen Verstrickungen auf. Im Anthropozän streben Verwicklungen zurück an die Oberfläche (durch Viren, Übergriffe, technologische Transformationen, Klimaveränderungen usw.), die durch die fortgesetzte Erzählung von der Sonderstellung des Menschen (*Anthropodizee*) verdrängt wurden. Angestammte Dualismen können immer weniger als unterschiedliche Seinsformen weitergeführt werden – Natur und Kultur (vgl. Descola 2013), Mensch und Technik (vgl. Simondon 2012), Mensch und Tier (vgl. Haraway 2018), Belebtes und Unbelebtes (vgl. Braidotti 2002), Körper und Geist (vgl. Johnson 2007). Solche Unterscheidungen entpuppen sich als epiphänomenale Konstruktionen, die aus materiellen, praxeologisch hergestellten Verschränkungen, Interferenzen und Diffraktionen (vgl. Barad 2013) hervorgehen.

Von einem solchen Standpunkt des *Immanentismus* an der Schwelle zum dritten Jahrtausend erkennt man den paradoxen Effekt des aufklärerischen Projekts: Durch die Austreibung von jenseitigen, finsternen Mächten und mythischen Geistern mittels einer Vergegenständlichung der Welt im Diesseits entfremdet sich *der Mensch von der Welt*. Die Materialität der Welt, ihr Sein, wird in einem *Ding an sich* (Kant) verkapselt. Der rationale und gleichzeitig materialistische Anspruch, die Menschheit aus dem „dogmatischen Schlummer“ (Kant 1993, S. 6) zu erwecken, führte geradewegs in einen „ideellen Materialismus“ (Latour 2007): In das Subjekt wird ein Geist oder ein angestammtes Bedürfnis projiziert und in die gegenüberliegende Welt Gleichgewichte oder Kreisläufe. Solche neometaphysischen Setzungen überzeugen im Angesichte des medialen, bio- und klimatechnischen Auflösens imaginierter Grenzlinien nicht mehr.

Im *Immanentismus* verflüssigen sich Abgrenzungen. Ein Festhalten an Gegenüberstellungen, die in den 1968ern als Freiheitsgewinne gegenüber einem verpflichtenden Ganzen gefeiert wurden, wird zunehmend zum Problem: Mit immer größerem Aufwand muss der Abstand zur Welt gewahrt werden – durch Klimaleugner:innen, Coronaskeptiker:innen oder Verschwörungstheoretiker:innen. Die Distanz zu einer an sich unbekannten Welt – eine Ermöglichungsbedingung für kritisches Denken – wird zunehmend toxisch, entfremdend. Die *Neue Entfremdung* (für aktuelle Reformulierungen vgl. Jaeggi 2016, Sörensen 2016) besteht nunmehr in der Behauptung, von einem isolierten Beobachtungsstandpunkt aus wahre Aussagen *über* die Welt machen zu können. Diese Schematisierung des Selbst-Welt-Verhältnisses, diese moderne Topologie des Sinns wird toxisch. Denn es wird ignoriert, dass wir in unserer existenziellen Lebenspraxis die Welt fortwährend *berühren*. Alle Beschaffenheiten, Materialitäten, Unterscheidungen, Erscheinungen und Dinge sind Teil

und Ergebnis sozialer Praxis. Einer sozialen Praxis, in der sich kein herausgehobener oder isolierbarer Punkt ausweisen lässt, von dem aus man zur Welt auf Abstand gehen könnte. Einer Welt, in der Materialität, Denken, Wahrnehmen, Sprache, Affekte und Imaginationen ineinander verwoben sind. Sie lässt sich mittels einer „flachen Ontologie“ (Schatzki 2016) beschreiben.

In einer solchen Metrik wird *die Politik* als bereichsspezifisches, geschlossenes System unzureichend erfasst. Sie lässt sich vielmehr als Einrichtung der sozialen Praxis verstehen. Als „sensus communis“ (Lyotard 1994), als „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière 2008). Durch *die Politik* werden Praxen institutionalisiert, wird festgesetzt, was vernehmbar ist und was nicht. Wer oder was gesehen wird. Wie Sachverhalte bewertet werden, welchen Stand sie in der Gesellschaft haben. Welche Abgrenzungen normal sind, was als dazugehörig wahrgenommen wird, was nicht. Die prekären/umstrittenen Grenzen dieser epistemologischen Einrichtung *der Politik* lassen sich als *das Politische* bezeichnen. Sie bestehen in Ereignissen, Inkonsistenzen, Widerständigem usw., die sich als Brüche, Unterbrechungen oder Erschütterungen der praktischen Einrichtung der Gesellschaft zeigen (vgl. statt vieler Bröckling/Feustel 2010, Bedorf/Röttgers 2010): also wenn sich Geschlechter vermehren, das Außen ein Innensein beansprucht, sich Unorthodoxes verbreitet, Maßverhältnisse invertiert werden, die Omnipräsenz des Bezahlens durch Unbezahlbares unterbrochen wird oder Zuordnungen versagen.

4 Zurück aus der Zukunft: Atopische Bildungen

Auf der Schwelle zum dritten Jahrtausend werden zunehmend immanentisierte Weltverhältnisse verwirklicht. *Die Welt* und *das Subjekt* können immer weniger in einem topologischen Raum mit skalierbaren Abständen verortet werden. Die Welt wird a-topisch: etwa in der digitalisierten Technosphäre, dem globalisierten ökonomischen Empire oder dem „Klimaregime“ (Latour 2017). Die Mensch-Politik-Verhältnisse sind nicht ausgehend von einem ontologisierten Subjekt-Welt-Dualismus zu denken, sondern als *Effekte* relationierter Objekte und Dinge, von realisierten Verwicklungen in Praxisbündeln und von konstellierte Verbindungslinien und Wegen in einem „Pluriversum“ (Escobar 2020). In politischen Bildungsprozessen, in denen eine Orientierung in der Welt gebildet werden soll, muss es entsprechend darum gehen, die Verbindungen und Verflechtungen, die das Mensch-Politik/Politische-Welt-Verhältnis ermöglichen und produzieren, zu explizieren. Hierbei lassen sich zwei Grundansätze unterscheiden: zum einen ein *vermittlungstheoretischer Ansatz*, der erkenntnistheoretisch noch im Fahrwasser des klassischen Descartes'schen Repräsentationalismus verbleibt, und zum anderen ein *kontakttheoretischer Ansatz*, der sich auf der Grundlage eines Immanentismus entfaltet.

„Während eine Vermittlungstheorie nach Erkenntnis strebt, so dass wir nur vermittels einer Zwischeninstanz – Abbildung oder Kategorie – erkennend mit dem Realen in Verbindung kommen, liefern Kontakttheorien eine Erklärung, wonach Erkenntnis darin besteht, dass wir mit der erkannten Wirklichkeit unmittelbar in Kontakt treten“ (Dreyfus/Taylor 2016, S. 38).

In aktuellen Konzeptionen politischer Bildung wird das Mensch-Politik-Welt-Verhältnis überwiegend vermittlungstheoretisch expliziert. In einer geradezu paternalistischen Version wird dabei die vermittelnde Zwischeninstanz (Basis- und Fachkonzepte) fachwissenschaftlich deduziert (vgl. Weißeno et al. 2010), in einem avancierteren Zugang aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gewonnen (vgl. z. B. Autorengruppe_Fachdidaktik 2011). Im Immanentismus erscheinen allerdings beide Vorgehensweisen als eine Praxis, in der die Welt auf Abstand gebracht wird, indem man ein *Auf-sie-Zeigen*, ein *Über-sie-Wissen* einrichtet. Die reflektierende Distanznahme zur Welt erscheint in einem Umfeld von „Immersion, Materialität, Intensität“ (Grizelj/Jahraus/Prokić 2014) ungeeignet.

In Angesichte der sich im Anthropozän ankündigenden, ereignislosen Katastrophe geht es zukünftig aber darum, den in der Moderne installierten, virtuellen Abstand zur Welt, der uns den enthemmten Umgang mit der Welt ermöglichte (vgl. Fressoz 2012), aufzugeben. Es muss die für die Moderne typische Verbindung von Wirklichkeitssinn und Möglichkeitssinn (vgl. klassisch Musil 1997, S. 16 ff.) aufgebrochen werden. Dieser in Zukunftswerkstätten und Planspielen gepflegte Konnex setzt die verwickelten Akteur:innen im schlimmsten Fall in die Position distanzierter Ingenieur:innen, die nach dem perfekten Plan suchen, im besten Fall in den Stand engagierter Pfleger:innen, die sich um die Erde kümmern. Genau eine solche *von* der Welt getrennte agency ist *in* der Welt aufzulösen. Mensch kann nichts über die Welt lernen. Er kann nicht für sie planen, ihr zusehen. Vielmehr muss eine Praxis des „Con-Stellare“ (Mersch 2015, S. 131 ff.) entwickelt werden, in der durch konstellierte Situationen in die Welt eingetaucht, eine gemeinsame Existenz verwirklicht werden kann.

Dabei muss eine Abgrenzung zur pädagogisch-unterweisenden Geste des Zeigens (Prange 2012) und zur „Ordnung des Erklärens“ (Rancière 2007, S. 14 ff.) gefunden werden. Das heißt insbesondere, dass konstellierte Situationen nicht als Fallbeispiel für etwas anderes stehen. Situationen werden vielmehr als immersives Format aufbereitet. Es ist Verbindungen, Kreuzungen, Überlappungen, Übergängen, Ausrichtungen, Rhythmen, Verteilungen, Ordnungen, Ausstattungen, Merkmalen, Oberflächen, Unterbrechungen oder Abschlüssen nachzugehen. Gerüche, Gehörtes, Geräusche, Geschwindigkeiten, Geschmäcker, Gesagtes werden aufgespürt. Welche Gesichtspunkte werden präfiguriert oder „gefaltet“ (Deleuze 1996), welche Perspektiven reproduziert (vgl. Crary 1990) und welche politischen Bildungen wiederholt? Der Einsatz einer politisch-ästhetischen Praxis besteht darin, in die Örtlichkeit des Ortes einzudringen, nomadisch

zu denken (vgl. Braidotti 2011), Nischen und „Heterotopien“ aufzuspüren (Foucault 2005), die Ver(-)ortung jedes Ortes aufzuweisen, das Atopische der Utopie. Das Atopische geht *der Utopie* voraus, wie ein operativ Differenzierendes *der Differenz* vorausgeht (vgl. Derrida 1988). Atopist:innen *bilden* in immersiven Formaten tatsächliche Komplizenschaften (vgl. Haraway 2016). Sie verwirklichen human-nonhumane Konnektivitäten und erzeugen dadurch utopische Visionen/ Imagines.⁴ Nicht mehr auf ein Zu-kommendes, auf eine *Zu(-)Kunft* warten; nicht die *Kunft* erhoffen, erwarten, planen. Vielmehr gilt es, *das Künftige* aus der Ferne seines Versprechens zu lösen und in ein *Zu-Sein* (vgl. Nancy 2014, passim) zu verwandeln. *Atopisch werden* heißt Konnektivitäten in der Welt zu bilden (vgl. Friedrichs 2020). *Politische Bildungen nach dem Ende der Zukunft verwirklichen*.

Literaturverzeichnis

- Abendroth, Wolfgang (1967): Antagonistische Gesellschaft und politische Demokratie. Aufsätze zur politischen Soziologie. Neuwied und Berlin: Luchterhand.
- Adorno, Theodor W./Horkheimer, Max (1988): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt am Main: Fischer.
- Autorengruppe_Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Barad, Karen (2013): Diffractionen. Differenzen, Kontingenzen und Verschränkungen von Gewicht. In: Bath, Corinna/Meißner, Hanna/Trinkaus, Stephan/Völker, Susanne (Hrsg.): Geschlechter Interferenz. Wissensformen – Subjektivierungsweisen – Materialisierungen. Berlin: LiT, S. 27–68.
- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): Das Politische und die Politik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bergstraesser, Arnold (1961): Der Mensch und die Politik im heutigen Deutschland. In: ders.: Politik in Wissenschaft und Bildung. Schriften und Reden. Freiburg: Rombach, S. 332–348.
- Bergstraesser, Arnold (1967): Staat und Dichtung. Freiburg: Rombach.
- Bloch, Ernst (1959): Das Prinzip Hoffnung. 3 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Braidotti, Rosi (2002): Metamorphoses. Towards a Materialist Theory of Becoming. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, Rosi (2011): Nomadic Theory. The Portable Rosi Braidotti. New York: Columbia University Press.
- Bröckling, Ulrich/Feustel, Robert (Hrsg.) (2010): Das Politische denken. Zeitgenössische Positionen. Bielefeld: Transcript.
- Buchholtz, Jules (2019): Wem gehört die Zukunft? Wissen und Wahrheit im Szenario. Berlin: Neofelis.
- Crary, Jonathan (1990): Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Zürich: Verlag der Kunst.
- Danowski, Deborah/Viveiros de Castro, Eduardo (2019): In welcher Welt leben? Berlin: Matthes & Seitz.
- Deleuze, Gilles (1996): Die Falte. Leibniz und der Barock. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

4 Ich erlaube mir in diesem Zusammenhang auf das Projekt *Experimentelle-Atopisch-Politische Bildungen* hinzuweisen, das ich seit 2019 mit den Künstler:innen der Gruppe JAJAJA durchführe. Die von der Bundeszentrale für politische Bildung geförderte Experimentreihe wurde erstmals am 11. und 12. Juli 2019 als immersiver Silent-Walk in Bamberg durchgeführt und findet sich ausschnittsweise unter www.jajaja.in dokumentiert. Weitere Ergebnisse der laufenden Experimente sollen im Laufe des Jahres 2022 präsentiert werden.

- Derrida, Jacques (1985): Apokalypse. Wien: Passagen.
- Derrida, Jacques (1988): Die différance. In: ders.: Randgänge der Philosophie. Wien: Passagen Verlag, S. 29–52.
- Descola, Philippe (2013): Jenseits von Natur und Kultur. Berlin: Suhrkamp.
- Dreyfus, Hubert/Taylor, Charles (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus. Berlin: Suhrkamp.
- Escobar, Arturo (2020): Pluriversal Politics. The Real and the Possible. Durham: Duke University Press.
- Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fressoz, Jean-Baptiste (2012): L'apocalypse joyeuse. Une histoire du risque technologique. Paris: Éditions du Seuil.
- Friedrichs, Werner (2020): Politische Bildungen in der critical zone: Versammeltes zu einem didaktischen Kompositionsprinzip. In: ders./Hamm, Sebastian (Hrsg.): Zurück zu den Dingen. Politische Bildung im Medium gesellschaftlicher Materialität. Baden-Baden: Nomos, S. 169–216.
- Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.
- Grammes, Tilman (2011): Interpretation und Kommentar. In: May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 39–65.
- Grizelj, Mario/Jahraus, Oliver/Prokić, Tanja (Hrsg.) (2014): Vor der Theorie. Immersion – Materialität – Intensität. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Grosser, Dieter/Hättich, Manfred/Oberreuter, Heinrich/Sutor, Bernhard (1976): Politische Bildung. Grundlagen und Zielprojektionen für den Unterricht an Schulen. Stuttgart: Klett.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haraway, Donna (2016): Das Manifest für Gefährten. Wenn Spezies sich begegnen – Hunde, Menschen und signifikante Andersartigkeit. Berlin: Merve.
- Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt am Main: Campus.
- Hirsch, Michael (2019): Richtig Falsch. Es gibt ein richtiges Leben im Falschen. Hamburg: Textem.
- Horn, Eva (2014): Zukunft als Katastrophe. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Institut für Sozialforschung, (1966): Zur Wirksamkeit politischer Bildung. Teil 1: Eine soziologische Analyse des Sozialkundeunterrichts an Volks-, Mittel- und Berufsschulen (Max Traeger Stiftung Forschungsberichte). Frankfurt am Main: Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Jaeggi, Rahel (2016): Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems. Berlin: Suhrkamp.
- Johnson, Mark (2007): The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jörg, Kilian (2020): Backlash. Essay zur Resilienz der Moderne. Hamburg: Textem.
- Kant, Immanuel (1993): Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können. 7. Auflage. Hamburg: Meiner.
- Latour, Bruno (2007): Can We Get Our Materialism Back, Please? In: Isis. Journal of the History of Science in Society 98, H. 1, S. 138–148.
- Latour, Bruno (2008): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Latour, Bruno (2017): Kampf um Gaia. Acht Vorträge über das neue Klimaregime. Berlin: Suhrkamp.
- Lefort, Claude (1999): Fortdauer des Theologisch-Politischen? Wien: Passagen.
- Litt, Theodor (1964): Wesen und Aufgabe der politischen Erziehung. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Lyotard, Jean-François (1994): Sensus communis, das Subjekt im Entstehen. In: Vogl, Josef (Hrsg.): Gemeinschaften. Positionen zu einer Philosophie des Politischen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 223–250.
- Mersch, Dieter (2015): Epistemologien des Ästhetischen. Zürich: Diaphanes.
- Metelmann, Jörg/Welzer, Harald (2020): Imagineering. Eine Poetologie der Transformation. In: dies. (Hrsg.): Imagineering. Wie die Zukunft gemacht wird. Frankfurt am Main: Fischer, S. 9–37.
- Musil, Robert (1997): Der Mann ohne Eigenschaften. Hamburg: Rowohlt.
- Nancy, Jean-Luc (2014): Der Sinn der Welt. Zürich: Diaphanes.
- Negt, Oskar (2012): Nur noch Utopien sind realistisch. Politische Interventionen. Göttingen: Steidl.

- Oetinger, Friedrich (1953): Partnerschaft. Die Aufgabe politischer Erziehung. Stuttgart: J.B.Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): (2017): Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh.
- Rancière, Jacques (2007): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation. Wien: Passagen.
- Rancière, Jacques (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Berlin: B_books.
- Röggla, Kathrin (2012): Die Alarmbereiten. Frankfurt am Main: Fischer.
- Rößler, Sven (2019): Rationalität, Krise, Gewalt. Prolegomena zu einer Didaktik der Moderne nach Motiven im politischen Denken Hannah Arendts. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Saage, Richard (1995): Vermessungen des Nirgendwo. Begriffe, Wirkungsgeschichte und Lernprozesse der neuzeitlichen Utopien. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schatzki, Theodore R. (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: Schäfer, Hilmar (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Schmiederer, Rolf (1971): Zur Kritik der Politischen Bildung. Eine Beitrag zur Soziologie und Didaktik des Politischen Unterrichts. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Schmiederer, Rolf (1972): Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Simondon, Gilbert (2012): Die Existenzweise technischer Objekte. Zürich: Diaphanes.
- Sörensen, Paul (2016): Entfremdung als Schlüsselbegriff einer kritischen Theorie der Politik. Eine Systematisierung im Ausgang von Karl Marx, Hannah Arendt und Cornelius Castoriadis. Baden-Baden: Nomos.
- Voegelin, Eric (2004): Die Neue Wissenschaft der Politik. Eine Einführung. München: Wilhelm Fink.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz

Barbara Pusch, Christopher Horne

Zusammenfassung: Der Aufruf zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist im Anthropozän unüberhörbar und verdeutlicht, dass eine nachhaltige Zukunft „in den Trampelpfaden des Alten“ (Bracht/Keiner 2001) nicht erreichbar ist. Zukunft ist nicht nur aus der Gegenwart zu betrachten, das Vorhandensein kontingenter Zukunftsvorstellungen ist modernen Gesellschaften immanent und sagt viel über wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten aus. In diesem Beitrag untersuchen wir mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) die Zukunftsvorstellungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zum Thema Nachhaltigkeit und setzen unsere Ergebnisse in Bezug zu aktuellen Jugendstudien. Wir gehen darin der Frage nach, wie Jugendliche in einer pfälzischen Mittelstadt ihre eigene Zukunft einschätzen und welche Rolle die Kernthemen der BNE in ihrer Lebenswelt spielen. Dabei stellen wir fest, dass trotz ihres umfassenden Wissens die eingeschätzte Selbstwirksamkeit der Jugendlichen recht gering ist und nicht mit Erkenntnissen von jüngeren Jugendstudien übereinstimmt, die Nachhaltigkeit als bedeutsames Thema herausgearbeitet haben.

Abstract: The call for Education for Sustainable Development (ESD) cannot be ignored in the Anthropocene and clearly shows that a sustainable future cannot be achieved „in the beaten track of the old“ (Bracht/Keiner 2001). The future cannot only be viewed from the present. The existence of contingent visions of the future is immanent to modern societies and forms an indicator for perceived options for action and self-efficacy. In this paper, we use the documentary method (Bohnsack 2014) to investigate the perceptions of the future of young people with and without a migration background on the topic of sustainability and relate our findings to current studies on youth. We investigate the question how young people in a medium-sized town in the Palatinate assess their own future and how they prioritise the core topics of ESD in their lives. In doing so, we find that despite their extensive knowledge, the assessed self-efficacy of young people is considerably low and does not correspond to findings of more recent youth studies that have identified sustainability as a relevant topic.

Keywords: Nachhaltigkeit; BNE; Zukunft; Jugend; Mittelstadt

Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (WCED) veröffentlichte 1987 ein als „Brundtland-Bericht“ bekanntes Papier mit dem Titel „Our Common Future“ (vgl. WCED 1987). Der Brundtland-Bericht gilt als Beginn des weltweiten Diskurses über nachhaltige Entwicklung und macht im Wesentlichen darauf aufmerksam, dass eine nachhaltige Zukunft „in den Trampelpfaden des Alten“ (Bracht/Keiner 2001, S. 9) nicht erreichbar ist. Nachhaltige Entwicklung wird in diesem Bericht als eine Entwicklungsform definiert, „[that] seeks to meet the needs and aspirations of the present without compromising the ability to meet those of the future“ (WCED 1987, S. 51). Damit wird Nachhaltigkeit verstanden als in die „Zukunft gerichtetes Konzept, das in der Gegenwart wirksam werden soll“ (Neckel 2018, S. 12).

In der Pilotstudie „Mein ökologischer Fußabdruck: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der interkulturellen Schule“, die von der CampusSchule Initiative¹ der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, gefördert wurde, berechneten Schüler:innen (S*) mit und ohne Migrationshintergrund² ihre ökologischen Fußabdrücke und reflektierten in anschließenden Gruppendiskussionen umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Themenbereiche. Damit wurden auch Zukunftsfragen angesprochen. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Punkt an und analysiert die Umwelt-, Nachhaltigkeits- und Zukunftsorientierungen von S* in der Pfalz. Die Ausführungen dazu erfolgen in vier Schritten: Zwecks Kontextualisierung wird zunächst der Themenkomplex Jugend, Nachhaltigkeit und Zukunft reflektiert (1). Im Anschluss daran wird das Projektdesign vorgestellt und das methodologische Vorgehen erläutert (2). Der Hauptteil des geplanten Beitrages (3) besteht aus zwei Abschnitten. Während 3.1. die Grundlinien der Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen der befragten S* zusammenfasst, fokussiert 3.2. auf die damit verbundenen Zukunftsorientierungen. Der Beitrag endet mit einem kurzen Resümee (4).

1 Mit der CampusSchule Initiative wurde 2011 an der Universität Koblenz-Landau/Campus Landau ein innovatives Modell zur Zusammenarbeit von Wissenschaft und Schule ins Leben gerufen. Für weitere Informationen vgl. www.uni-koblenz-landau.de/de/landau/campuschule.

2 Für die Beschreibung unseres Samples verwenden wir die Termini Jugendliche und Schüler:innen synonym, weil alle befragten Jugendlichen auch Schüler:innen waren. Zudem verwenden wir in Anlehnung an die Definition des Statistischen Bundesamtes von 2016 den Begriff „Migrationshintergrund“ als Arbeitsbegriff zur Beschreibung von Menschen, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt“ besitzen (Statistisches Bundesamt 2020, S. 4). Mit Öztürk und Reiter (2017, S. 11) halten wir fest, dass es sich bei diesem Begriff um eine „konstruierte Differenzierung“ handelt, die in Fachkreisen mitunter kritisch beleuchtet wird (vgl. u. a. Heinemann 2013; Gürses 2014).

1 Jugend, Nachhaltigkeit und (gegenwärtige) Zukunft

Zukunft, Gegenwart und Gesellschaft hängen miteinander zusammen. Essentiell für unsere weiteren Ausführungen ist, dass Zukunft ausschließlich als gegenwärtige Zukunft existiert, d.h. als Vorstellung dessen, wie die Gegenwart in der Zukunft aussehen könnte oder auszusehen hat. Folglich sind Zukunftsvorstellungen gegenwärtige Vorstellungen sozialer Wirklichkeit, die immer auch in unterschiedlichen „konjunktiven Erfahrungsräumen“ (Mannheim 1984, S. 94) verankert sind (vgl. Hondrich 2001, S. 771). Zukunftsvorstellungen beinhalten zudem Aussagekraft über die Handlungsfähigkeiten bestimmter Gruppen, denn die Temporalstruktur der gesellschaftlichen Moderne ist durch eine kontingente Zukunft, d.h. das Vorhandensein verschiedener vorstellbarer Möglichkeiten gekennzeichnet (Dickel 2020, S. 37).

Aus der Gegenwartsperspektive ist Nachhaltigkeit als imperativer „Handlungsmodus“ zu verstehen, „mit dem die Vernutzung von Ressourcen eingedämmt und das Entwicklungsziel der Vorsorge erreicht werden soll“ (Neckel 2018, S. 12). Verschiedene Studien zeigen, dass dieser Imperativ bei jungen Menschen stark ausgeprägt ist. Die Shell-Jugendstudie 2019 beispielsweise weist darauf hin, dass das Umweltbewusstsein für die Zukunftsfragen unter jungen Menschen, darunter „Umweltthemen und insbesondere der Klimaschutz“ (Schneekloth/Albert 2019, S. 59, vgl. S. 56) an Bedeutung gewonnen haben. Zu ähnlichen Feststellungen kommen auch die repräsentativen Jugendstudien des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (vgl. BMU 2018, 2020). Obgleich die Shell-Studie eine Zunahme populistischer Einstellungen feststellt, nehmen die gegensätzlichen, gleich großen Pole Nationalpopulismus und Kosmopolitismus zusammen nur ein Fünftel der Gesamtmenge ein (vgl. Quenzel et al. 2019, S. 322). Die Datenlage lässt für die kommenden Jahre eine signifikante Zunahme politischen Aktivismus annehmen (vgl. Schneekloth 2019, S. 111). Eine wichtige Rolle spielt dabei die soziale Herkunft von Jugendlichen (vgl. Schneekloth/Albert 2019, S. 98).³ Die repräsentative Jugendstudie des BMU (2018) stellt in diesem Zusammenhang gegenüber der Gruppe der sogenannten Distanzierten ein höheres Bildungsniveau unter den umweltaffinen idealistischen Jugendlichen fest, was sich auch in den Einstellungen zur Selbstwirksamkeit, d.h. der Zuversicht in die Veränderungskraft durch eigenes Handeln, widerspiegelt (vgl. ebd., S. 59 ff.). Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass an den *Fridays for Future* (FFF) Demonstrationen insbesondere gut ausgebildete Jugendliche teilnehmen (vgl. BMU 2020, S. 20 ff., Sommer et al. 2019, S. 13 f.). Auch der vergleichsweise höhere Anteil von Mädchen und jungen Frauen (vgl. ebd.), der mit der allgemein stärker ausgeprägten Umweltaffinität von Frauen

3 Vgl. zum Zusammenhang zwischen der Position im sozialen Raum und politischer Beteiligung auch Decker et al. 2019, S. 24, und Deth 2016, S. 175.

korreliert (vgl. Gossen et al. 2015, S. 53f.), entspricht der sozialen Typologie von Umweltengagement in Deutschland (vgl. Williams/Benthin/Gellrich, S. 80; BMU 2020, S. 12). Vor diesem Hintergrund sticht ein Anteil von rund 18 % FFF-Demonstrant:innen mit Migrationshintergrund ins Auge (eigene Berechnung nach Sommer et al. 2019⁴). Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass die Mehrheit der Teilnehmer:innen mit Migrationshintergrund nicht aus den drei großen Migrationsmilieus stammt, die die deutsche Einwanderungsgesellschaft maßgeblich mitprägen.⁵

Dass eine gestiegene Bedeutsamkeit von Umweltschutz nicht unbedingt zu Umwelthandeln führen muss, zeigt beispielsweise Asbrand (2009). Ausgehend von einer Unterscheidung zwischen passiv-skeptischem und konstruktivem Umgang mit komplexen Zukunfts- und Nachhaltigkeitsfragen hält sie für außerschulisch engagierte Jugendliche einen konstruktiven Umgang mit unsicheren Zukunftsfragen fest. Insbesondere für männliche Gymnasiasten konstatiert sie, dass ihre „Fähigkeit, künftige Entwicklungen theoretisch zu antizipieren, [...] nicht nur dazu (führt), potentielle Handlungsmöglichkeiten zu denken, sondern sie gleichermaßen in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit in Frage zu stellen“ (ebd., S. 209). Das schlägt sich auch in einer skeptischen Orientierung und Handlungsunsicherheit nieder. Wieso Nachhaltigkeitswissen nicht automatisch umweltfreundliches Handeln mit sich bringt, erklärt Holfelder (2018) u. a. mit der negativen Weltsicht vieler Jugendlicher, die auch negative Zukunftsvorstellungen impliziert (ebd., S. 420). Im Gegensatz zu Brämer (2010) führt sie diese fatalistische Haltung jedoch nicht auf mangelndes Wissen über Handlungsmöglichkeiten zurück, sondern auf die unzulängliche „Anschlussfähigkeit an die Orientierungsebene und damit an die Handlungspraxis der Jugendlichen“ (Holfelder 2018, S. 421).

2 Forschungsdesign und Methode

Dieser Beitrag beruht auf den Ergebnissen der Pilotstudie „Mein ökologischer Fußabdruck: Bildung für nachhaltige Entwicklung in der interkulturellen Schule“, die im September 2020 an einer Integrierten Gesamtschule (IGS) in einer Pfälzer Mittelstadt mit Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund

4 Wir danken Moritz Sommer für die Bereitstellung der Rohdaten.

5 Während die drei größten migrantischen Gruppen in Deutschland Türkei-, Polen- und Russland-stämmig sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2020), gaben die von Sommer et al. Befragten mit Migrationserfahrung in der zweiten Generation als die drei größten Gruppen Polen-, Russland und USA-Stämmige an. Der Anteil türkeistämmiger Menschen lag in der erwähnten Studie bei 2,9 % (vgl. Sommer et al. 2019).

durchgeführt wurde.⁶ Da die sozialwissenschaftliche Forschung über die Zukunfts- und Nachhaltigkeitsorientierungen dieser Gruppen wenig ausgeprägt ist,⁷ ist es für die Pilotstudie essentiell, zentrale Begriffe und Reflexionen auf Grundlage der Erfahrungen der Erforschten zu entwickeln. Bei solch einem Ansatz ist es wichtig, dass die Erforschten nicht Thesen von Forscher:innen verifizieren oder falsifizieren, sondern ihre eigenen Relevanzsysteme entfalten können; deshalb müssen die Erhebungsinstrumente eine selbstläufige Diskursgestaltung ermöglichen.⁸ Da in Gruppendiskussionen die konjunktiven Erfahrungsräume, d. h. die kollektiven Wissensbestände oder „objektiv-geistige[n] Strukturzusammenhänge“ (Mannheim 1980, S. 94), die Menschen auf der Grundlage von *Face-to-Face*-Interaktionen oder strukturidentischen Erlebnisschichtungen miteinander verbinden, „nicht nur propositional, sondern auch performativ repräsentiert“ (Bohnsack 2017, S. 127) werden, wurde das Gruppendiskussionsverfahren als Erhebungsinstrument gewählt. Methodologisch setzt die Pilotuntersuchung an der Wissenssoziologie Karl Mannheims (1965) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014) an. Ziel ist es hierbei, das implizite Wissen zu rekonstruieren, das Aufschluss über den konjunktiven oder milieuspezifischen Erfahrungsraum der Gruppen gibt und sich sowohl in der Handlungspraxis als auch in deren Darstellung widerspiegelt. Dieser Forschungsansatz beruht auf der Unterscheidung von atheoretischem, implizitem bzw. konjunktivem Wissen (1) einerseits und explizitem oder kommunikativem Wissen (2) andererseits (vgl. ebd.; Przyborski 2004). Die atheoretischen, impliziten, konjunktiven Wissensbestände, die von den Akteurinnen und Akteuren nicht zur Explikation gebracht werden, gelten hierbei im Gegensatz zum kommunikativen Wissen als handlungsleitend.

3 Forschungsergebnisse

Mit der Berechnung des eigenen ökologischen Fußabdrucks und der anschließenden Diskussion darüber wurde ein Einstiegsstimulus in die

6 Die Studie wurde von Barbara Pusch konzipiert. Die Gruppendiskussionen führte sie gemeinsam Miriam Toursel durch, die auch die Transkription des gesamten Datenmaterials übernahm. Ausgewertet wurde das Material von den Autor:innen dieses Beitrags.

7 Es kann zwar davon ausgegangen werden, dass auch andere rekonstruktive Jugendstudien im Kontext von Umwelt und Nachhaltigkeit (vgl. z. B. Asbrand 2009; Kater-Wettstädt 2015; Holfelder 2018) Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund in ihren Samples hatten, doch wurde in den Analysen auf dieses Differenzkriterium nicht Bezug genommen. Lediglich Asbrand (2009, S. 12) führt in ihrer Einleitung, allerdings ohne weitere Begründung, an, dass sie den Migrationshintergrund zugunsten anderer Differenzkriterien im Zuge des Forschungsprozesses aufgab.

8 In Gruppendiskussionen manifestiert sich Selbstläufigkeit vor allem in Fokussierungsmetaphern, in jenen Phasen der Diskussion, „die sich durch besonderes Engagement, das heißt durch eine hohe Dichte, auszeichnen“ (Bohnsack/Przyborski 2012, S. 2).

Gruppendiskussion gewählt, der den Fokus der Jugendlichen auf ihre eigenen Praxen lenkte und ein selbstläufiges Gespräch ermöglichte. Dieses konnte im Rahmen der meisten Gruppendiskussionen auch weitgehend gewährleistet werden. Für den Verlauf der Gruppendiskussionen bedeutete dies eine lockere Atmosphäre, in der nicht die schulischen Diskussionsregeln eingehalten werden mussten. Durch Elemente wie die Einführungs- und Kennenlernsitzung, den inhaltlichen Fokus des Projekts und die Realisierung der Gruppendiskussionen in einer Schule war dennoch eine gewisse inhaltliche Fremdrahmung gegeben. Im Rahmen des Projekts wurden insgesamt acht Gruppendiskussionen durchgeführt, an denen insgesamt 38 S* (25 Jungen und 13 Mädchen) teilnahmen. Sie waren zwischen 13 und 15 Jahre alt und besuchten die achte Schulstufe. Rund ein Drittel verfügte über einen eigenen oder familiären Migrationshintergrund, was dem statistischen Durchschnitt dieser Altersgruppe in Landau entspricht (vgl. Ackel-Eisnach 2021). Da alle S* an einem Wahlfach teilnahmen, in dem Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zentral ist, waren sie mit nachhaltigkeitsrelevanten Themen gut vertraut. Aufgrund der gemeinsamen Erfahrungen in einer Schule mit BNE-relevanten Schwerpunkten konnte ein gemeinsamer Orientierungsrahmen zu umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Themen rekonstruiert werden, der sich durch alle acht Gruppendiskussionen zog.⁹ Da die einzelnen Gruppendiskussionen einander nicht vergleichend gegenübergestellt werden, wird auf diesen Rahmen in der Darstellung der Ergebnisse rekurriert. In 3.1 werden die zentralen Aspekte des Umwelt- und Nachhaltigkeitsdenkens der S* und in 3.2 ihre damit verbundenen Zukunftsvorstellungen aufgezeigt. Zur Kontrastierung greifen wir an verschiedenen Stellen auf einschlägige Vergleichsstudien zurück.

3.1 Grundzüge der Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen

In den Gruppendiskussionen zeigte sich, dass die S* über ein breites Umwelt- und Nachhaltigkeitswissen verfügen. Es reicht von themenbezogenen Wissensbeständen über die Schädlichkeit von Plastik, den hohen CO₂-Ausstoß durch Fleischkonsum und Flugverkehr bis hin zum Erkennen von sozialen, ökonomischen und ökologischen Interdependenzen in der Weltgesellschaft. Ihr Vermögen, vernetzt zu denken, zeigte sich in den Gruppendiskussionen besonders deutlich an ihrem konsequenten Mitdenken von sozialen Kriterien bei Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen. Aus diesem Grund kann auch konstatiert werden, dass die S* über eine auch in der BNE großgeschriebene Fertigkeit für

9 Dies stellt einen großen Unterschied zu den rekonstruktiven Jugend- und Nachhaltigkeitsstudien von Asbrand (2009) und Holfelder (2018) dar, die Gruppendiskussionen in unterschiedlichen Schulen, Schultypen, Einrichtungen und Altersgruppen durchführten.

die nachhaltige Gestaltung der Welt verfügen (vgl. Schreiber 2017; Gräsel 2018; Overwien 2018).

Für eine Transformation der Welt bedarf es Handlungen, weshalb auch in der BNE auf den Erwerb von Kompetenzen, die zu einer *Handlungsfähigkeit* führen, großer Wert gelegt wird.¹⁰ Obgleich die befragten Jugendlichen am Umwelt- und Nachhaltigkeitsthema durchaus interessiert sind und sich auch jenseits des schulischen Kontextes damit beschäftigen, sind ihre Handlungs- und Gestaltungskompetenzen – wie auch die Jugendstudien von Asbrand (2009) und Holfelder (2018) zeigen – nur unzulänglich ausgeprägt. Im Diskurs über nachhaltige Entwicklung nehmen sie eher passive Rollen als zynische Betrachter:innen und Kommentator:innen ein, in denen sie Probleme und Schieflagen zwar verbalisieren, aber keine Lösungsmöglichkeiten aufzeigen. Der anschließende Transkriptionsausschnitt¹¹ verdeutlicht es:

Em: [...] Wir machen wir tun ei- also wir im ÖPNV was willstn hier in Ort A fahrn da kommt einmal in der Stunde n Bus und wenn die kommen eh immer ultrapünktlich ironisch gemeint? Eh die sind erstens wenn wenn du fahrn möchtest sin- kommen sie gar: nicht also des=hier so n Blödsinn=w- m- mit m Auto einfach rein fahren is hal=einfach einfacher aber du könntest auch alles umstellen aber (3) macht ja keiner.

Af: L (Junge) d- ah Deutsche werden immer dafür eh ge- gesagt dass sie immer überpünktlich sin aber die deutsche Bahn is das späteste Verkehr der ganzen Welt

Dm: L ja is wirklich so

Em: L die wolln die wolln in zwanzig Jahrn die doppelte Fahrgastanzahl wenn sie jetzt schon nicht hin (bogen) es falls- so viele Zugausfälle

Af: L ge (be) ((verächtlich))

Em: L so viele Verspätungen [...]

Af: L Wir möchten Sie aber da- (1) rüber informieren ((Lautsprechenansage nachahmend))

Em: L aufgrund einer technischen Störung @können@

Af: L wir ha:ben ein Hotel in der Nähe da können Sie ge:rne

10 Im deutschen BNE-Kontext erlangte vor allem de Haans Modell der Gestaltungskompetenz besondere Bedeutung. Damit „wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können, das heißt aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische, soziale, zusätzlich auch politisch-demokratische und kulturelle Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umzusetzen zu können“ (de Haan 2009; vgl. de Haan 2008).

11 Um die Lesbarkeit dieses und folgender Transkriptionsausschnitte zu erhöhen, empfiehlt es sich, die Transkriptionsregeln im Anhang genauer anzusehen. Das nummerierte Kürzel „GD“ nach den Textausschnitten verweist auf die zitierte Gruppendiskussion; Namen, Orte und Personen sind anonymisiert. Die Kürzel m und f hinter den Personenzuordnungen A, B, C etc. markieren die biologisch-geschlechtliche Zuordnung.

Dm:

L @(..)@

Af: Ihren Parkplatz abbezahlen damit wir Ihnen noch ein paar mehr Geld und Nerven @aus der Tasche reißen aber alles kein Problem@ [...] @wir fahren Sie einfach in fünf Tagen weiter. Danke für Ihre@ [...] das schlimmste sin aber immer am schlimmsten is aber? Danke für Ihr Verständnis. ((Lautsprecheransage nachahmend))

Gruppe: @(..)@ (GD1)

Jenseits der expliziten Aussagen in dieser Sequenz, die neben Ironie auch eine kritische Abrechnung mit der sogenannten deutschen Pünktlichkeit und der Alternativlosigkeit zum Individualverkehr beinhaltet, konnte durch die komparative Analyse anderer kritischer Passagen herausgearbeitet werden, dass mit zynischen Bewertungen dieser Art auch immer ein grundlegendes Misstrauen gegenüber dem politischen System und/oder den Verantwortlichen einhergeht. So weisen die Jugendlichen bei verschiedenen Themen wie der als notwendig erachteten Reduktion des Fleisch- und Plastikkonsums nicht nur Unzulänglichkeiten verschiedener gesellschaftlicher Teilsysteme auf, sondern auch deren systemimmanente Widersprüche und Unlösbarkeiten. Sie sind im Denken der Jugendlichen dermaßen fest verankert, dass sie eine Korrektur durch Verhaltensänderungen und/oder punktuelle Maßnahmen als unrealistisch erachten.

Dass sich die Schülerinnen und Schüler bei großen gesellschaftspolitischen Themen keine Handlungskompetenz bzw. Selbstwirksamkeit zutrauen, mag angesichts ihres Alters und ihrer eingeschränkten gesellschaftlichen Einflussmöglichkeiten realistisch erscheinen. Die Gruppendiskussionen zeigen aber auch eine Übernahme dieser Rolle in ihren Alltag. Dies zeigt sich an ihrer zumeist skeptischen Bewertung der FFF-Bewegung als transformativer Kraft sowie an ihrem Umgang mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsthemen im direkten Umfeld. Aufforderungen zum Umwelthandeln in der Schule werden – trotz prinzipieller Unterstützung – kritisch kommentiert, wenngleich Gegenvorschläge fehlen. In den wenigen Passagen, in denen S* über konkrete Änderungsvorschläge zur Lösung identifizierter Probleme nachdenken, finden sie keine, weil sie sich in Detailfragen verstricken. Zudem verdeutlichen die Gesprächsverläufe, dass ihr Denken passgenau an den realen Gegebenheiten ihrer Welt ausgerichtet ist und keine großen Gesellschaftsentwürfe oder Utopien zulässt. Unterschiede bei diesen Grundeinstellungen sind zwischen S* mit und ohne Migrationshintergrund nicht zu verzeichnen. Obgleich sie Diskrepanzen in umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Alltagspraktiken in ihren oder den Herkunftsländern ihrer migrierten Elternteile und Deutschland konstatieren, erachten sie diese für ihr Leben (in Deutschland) als irrelevant. Lange und regelmäßige Flugreisen in die Herkunftsländer sind für sie nicht migrationsspezifisch, sondern werden implizit mit Urlaubsreisen verglichen und damit als Reisetätigkeit einer mobilen Gesellschaft normalisiert. Das ist ein zentraler Unterschied zu Gruppendiskussionen, die Pusch (2021) in Wien mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund zum

gleichen Thema durchgeführt hat, in denen sie verschiedenste migrationspezifische sowie religiöse Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund rekonstruieren konnte.

3.2 Zukunftsorientierungen

Nachhaltigkeit wohnt ein Zukunftsaspekt inne, und Zukunft kann nur im Kontext von Gegenwart gedacht werden. Die oben skizzierten Grundlinien des Umwelt- und Nachhaltigkeitsdenken der befragten S* bestimmen daher auch ihre Vorstellungen von Zukunft und Nachhaltigkeit maßgeblich mit. Im Folgenden beleuchten wir drei Aspekte, die für die Zukunftsvorstellungen der S* im Kontext von Umwelt und Nachhaltigkeit essentiell sind: (1) die Quellen ihrer Inspiration, (2) die wahrgenommenen Wege in eine nachhaltige Zukunft und (3) die Bedeutung, die sie der Nachhaltigkeitsfrage beimessen. Die Zukunftsvisionen der Jugendlichen speisen sich maßgeblich aus einem Mainstream des Umweltdiskurses, der nicht auf ein komplettes Umdenken, sondern auf technische Innovation setzt (vgl. Pesendorfer 2007; Bogun 2009; Andrej 2015). Im folgenden Transkriptionsausschnitt wird deutlich, dass die S* auf die Frage, was sie verändern würden, wenn sie einen Zauberstab hätten, keine Utopien oder Visionen entwerfen. Stattdessen wird an mittlerweile fest verankerte Diskurse über Umwelttechnologien angeknüpft.

Dm: also ich würd gern verändern dass es halt nit so viel mit CO2 gibt dass es eh irgendwie eine neue Erfindung gibt wo man nicht mit CO2 fahren kann wo man halt auch ohne E: also Batterien weil die sind ja nicht so gut für die Umwelt dass die halt auch dass irgendne neue Art von ehm Antriebsstoff gibt ehm [...] und halt dass weniger Kohlekraftwerke gibt und dass halt kein Plastik mehr gibt das würd ich halt so gern machen

Bm: ja also ich würd auch gern machen dass es sozusagen so @fake Plastik gibt@ für die wo für die Umwelt gut is? Un=ehm:: Diesel würd ja jetzt so langsam schon abgeschafft ehm aber das halt noch die anderen wo auch schlecht sind für die Umwelt auch abgeschafft werden und ehm ja das auch mit den Elektroautos weil ich finde=s irgendwie auch bisschen komisch? Dass man die sau lang laden muss aber man kann damit dann nur

Em: L „zwei Meter [...]

Dm: Also ich wär dafür dass man vielleicht die es gibt ja schon ein paar Technologien für ehm Elektroautos die ohne die Akkus also ohne diese Litzionen Batterien gebaut werden? Dass man Wasserstoffautos [...] dass man halt die Forschung da ein bisschen vor treibt [...]

Am: „als do-„ also ich finde bei Wasserstoff das is eine gute Lösung aber bei Wasserstoff gibts ja immer so das Thema das is ja gefährlich mit Explosion und so

ehm darum dass is auch nicht ganz so das Beste also is natürlich gut für die Umwelt aber es is halt ein leichtes Explosionsrisiko wenn man dann muss man ja schon aufpassen wenn man das Zeug dann tanken würde dann darf das nich so mit Luft in Richtung in eh in Kontakt kommen sonst gehts in die also geht gibts ne große Explosion und das is halt schon nen Thema wo man auch überlegt ob obs da nicht noch einen anderen Stoff gibt obs [...] n alltäglicher Stoff wo man wo man halt benutzt ob man des auch irgendwies irgendnen Stoff halt wo gut für die Umwelt is //hmmh hmmh//

Em: Also ich hab dann (mir) so Solarautos? So herbei @gezaubert@? (GD 3)

Die Tauglichkeit der neuen Technologien („nicht sau lang laden“, nicht nur „zwei Meter“ fahren, kein „Explosionsrisiko“) ist für die Jugendlichen ein zentrales Kriterium ihres technikaffinen Umwelt- und Nachhaltigkeitsdenkens. Zudem geht aus dieser Passage hervor, dass sie Handlungskompetenzen nicht bei sich, sondern bei anderen sehen. Ungeachtet dessen, ob der Fokus wie in der oben zitierten Sequenz auf Autos (diskutiert von männlichen S*) oder auf Körperpflegeprodukten wie Haarshampoo (diskutiert von weiblichen S*) liegt: Beide Geschlechterdenken in ähnlichen Kategorien. Mädchen betonen allerdings stärker die Alltagstauglichkeit von Überlegungen. Die Aufforderung einer Schülerin fasst diese Perspektive exemplarisch zusammen: „man muss irgendeinen Weg finden, das ohne Mühe zu machen“ (GD 1). Das Personalpronomen „man“ in diesem kurzen Zitat kann hierbei als Indiz gewertet werden, dass sie – genauso wie die Jungen in der Sequenz oben – die Verantwortung für Veränderungswege nicht bei sich, sondern bei anderen sieht. Zudem deutet der wiederholte Hinweis auf das Abschaffen in dem oben angeführten Transkriptionsausschnitt und anderen Passagen darauf hin, dass die S* für ein direktives Eingreifen „von oben“ plädieren. Von diesem Durchgreifen haben sie sehr konkrete Vorstellungen: „Also ich finde was wirklich wirklich wirklich was bringen würde, wenn man vielleicht [...] ein Gesetz bringen würde, dass man wirklich irgendwie in der Woche keine Ahnung höchstens (3) zehn mal Fleischstückchen in den Mund nehmen kann oder so was“ (GD 2), „wenn man einfach (-) Kurzflüge (2) ja Kurzflüge streichen würde, weil da wird ja auch super viel in die Luft gestoßen“ (G5) oder „diese Läden [Supermärkte] nur in Großstädten [...] in solchen (2) Kaffs wie in Ort A einfach schließen und muss man zum Bauern gehen“ (GD 1). In diesen Anregungen dokumentieren sich eine prinzipielle Akzeptanz von Autorität sowie ein Menschenbild, in dem eine Verhaltensänderung nicht aus Einsicht, sondern nur durch Zwang erfolgen kann.

Die Auffassung, dass Zukunft nur durch direktives Durchgreifen umweltfreundlich und nachhaltig gestaltet werden kann, legt nahe, dass die S* dem Umwelt- und Nachhaltigkeitsthema hohe Priorität einräumen und sich von der nicht-nachhaltigen Gegenwartspraxis stark bedroht fühlen könnten. Dem ist aber nicht so. Wenngleich S* beispielsweise beklagen, dass im Winter kein

Schnee mehr liege, und dies explizit mit dem Klimawandel in Verbindung bringen, messen sie diesem Wandel etwas Positives bei. In einer Gruppendiskussion wird explizit festgehalten, dass die warme Wintersonne zu Weihnachten sogar angenehm sei (GD 2). Im Klimawandel wird also keine lebensbedrohliche Gefahr gesehen, die sie in ihrem Alltagsdenken belastet oder bedrückt. Auch die Handlungspraxis Fahrradfahren wird nicht mit Umwelthandeln in Bezug gesetzt: Dass seit dem neuen Schuljahr 2020 mehr S* mit dem Fahrrad zur Schule kämen, liege vielmehr an der Covid 19-Pandemie, so die Wahrnehmung der S* (GD 6).

4 Resümee

Der Zukunftsbedeutung im eingangs erwähnten Brundtland-Bericht wohnt ein ebenso prägnanter wie aktivierender Imperativ inne: Das eigene Verhalten sollte aktiv so gestaltet werden, dass der Verbrauch nicht die Ressourcen künftiger Generationen übersteigt. Dieser Imperativ – obwohl Bestandteil von politischen Absichtserklärungen und Programmen bis hin zu Lehrplänen und pädagogischen Konzepten – spiegelt sich weder in den Zukunftsvorstellungen der befragten S* wieder noch in der Wahrnehmung ihrer eigenen Handlungskompetenz. In Summe können die untersuchten S* damit im Schnittfeld der drei Idealtypen – der Idealistischen, der Pragmatischen und der Distanzierten – betrachtet werden, mit denen die repräsentativen Jugend- und Umweltstudien des BMU die Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen beschreiben. Wie dargelegt, verfügen die befragten Jugendlichen über viel Wissen zu Umwelt, Nachhaltigkeit und wichtigen BNE-Kompetenzen, allerdings ist ihr Denken von Pragmatismus geprägt; ihre Vorstellungskraft bewegt sich in den Leitplanken ihrer Realität. Sie nehmen eine distanzierte Haltung ein, weil sie (1) der Ansicht sind, dass sie die Welt nicht (mit)verändern können, und (2) weil sie der Umwelt- und Nachhaltigkeitsfrage, trotz ihres Wissens, in ihrem Denken und in ihrer Lebenswelt keinen zentralen Stellenwert beimessen. Damit widersprechen die Ergebnisse dieses Samples denen der 18. Shellstudie, die Umweltthemen als bedeutsam herausgearbeitet hat. Diese Feststellung mag angesichts eines mehrjährigen BNE-Unterrichts ernüchternd wirken. Gleichwohl ist es bemerkenswert, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Pfälzer IGS hinsichtlich ihrer Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen, damit ihrer Zukunftsvorstellungen, und ungeachtet vorhandener oder nicht vorhandener Migrationshintergründe nicht unterscheiden. Dies wiederum deckt sich mit der Erkenntnis der Shell-Studie, wonach eine extreme gesellschaftliche Polarisierung nicht zu erkennen sei – ein Ergebnis, das vor dem Hintergrund des nachhaltigen Entwicklungsziels inklusiver Gesellschaften (vgl. Hearn 2016, S. 2 f.) als Hoffnungsschimmer interpretiert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Ackel-Eisnach, Kristina (2021): Landau in Zahlen – Analyse bevölkerungsstatistischer Indikatoren zur gesellschaftlichen Vielfalt. Erscheint in: Pusch, Barbara et al. (Hrsg.): Heterogenität und Diversität in Städten mittlerer Größe: Das Beispiel Landau in der Pfalz. Wiesbaden: Springer VS.
- Andrej, Melanie (2015): Die Konstruktion von traditional ecological knowledge: Eine kritische Analyse wissenschaftlicher Umwelt- und Naturschutzdiskurse. boku.ac.at/fileadmin/data/H03000/H73000/H73700/Publikationen/Working_Papers/working-paper-162-web.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster, New York: Waxmann.
- Bogun, Roland (2009): Umwelt-, Risiko- und Nachhaltigkeitsdiskurs: Variationen des gleichen Themas? www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/artec/Publikationen/artec_Paper/160_paper.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. 9., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Przyborski, Aglaja (2012): Zur Vermögenskultur von Familienunternehmen und ihren generations- und milieuspezifischen Differenzierungen. In: Druyen, Thomas (Hrsg.): Verantwortung und Bewährung. Eine vermögenskulturelle Studie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1–121.
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (2001): Editorial. In: Jahrbuch für Pädagogik 2001: Zukunft. Frankfurt am Main 2001, S. 9–13.
- Brämer, Rainer: Natur: Vergessen? Erste Befunde des Jugendreports Natur 2010. www.natursoziologie.de/NS/alltagsreport-natur/jugendreport-natur-2010.html (Abfrage: 05. April 2021).
- BMU, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2018): Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – Eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- BMU, Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2020): Zukunft? Jugend fragen! Umwelt, Klima, Politik, Engagement – Was junge Menschen bewegt. Eine Studie des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit und des Umweltbundesamtes. www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/zukunft_jugend_fragen_studie_bf.pdf (Abfrage: 27. März 2021).
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- de Haan, Gerhard (2009): Transfer 21 – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. www.transfer-21.de/indexb4c1.html?p=222 (Abfrage: 05. April 2021).
- Decker, Frank/Best, Volker/Fischer, Sandra/Küppers, Anne (2019): Vertrauen in Demokratie. Wie zufrieden sind die Menschen in Deutschland mit Regierung, Staat und Politik? library.fes.de/pdf-files/fes/15621-20190822.pdf (Abfrage: 03. Februar 2021).
- Deth, Jan W. van (2016): Partizipation in der Vergleichenden Politikwissenschaft. In: Lauth, Hans-Joachim/Kneuer, Marianne/Pickel, Gert (Hrsg.): Handbuch Vergleichende Politikwissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 169–180.
- Dickel, Sascha (2020): Soziologische Systemtheorie. Nachhaltigkeit als Bewahrung einer offenen Zukunft. In: Barth, Thomas/Henkel, Anna (Hrsg.): 10 Minuten Soziologie: Nachhaltigkeit. Bielefeld: transcript, S. 33–46.
- Gossen, Maike/Scholl, Gerd/Holzhauer, Brigitte/Schipperges, Michael (2015): Umweltbewusstsein in Deutschland 2014. Vertiefungsstudie: Umweltbewusstsein und Umweltverhalten junger Menschen. www.umweltbundesamt.de/publikationen/umweltbewusstsein-in-deutschland-2014-0 (Abfrage: 03. Februar 2021).
- Gräsel, Cornelia (2018): Umweltbildung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 4., überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 1093–1109.

- Gürses, Hakan (2014): Migrationshintergrund. In: Stimme. Zeitschrift der Initiative Minderheiten, H. 90, S. 6.
- Hearn, Sarah (2016): Nachhaltigen Frieden schaffen. Das radikale Potenzial von Ziel 16 der globalen Ziele für Nachhaltige Entwicklung. library.fes.de/pdf-files/iez/12847.pdf (Abfrage: 21. Januar 2021).
- Heinemann, Alisha M. B. (2013): Gründe für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung aus der Sicht von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. In: Hessische Blätter für Volksbildung. www.wbv.de/journals/zeitschriften/hessische-blaetter-fuer-volksbildung/artikel/shop/detail/name/_/0/1/HBV1301W060/facet/HBV1301W060////////nb/0/category/736.html (Abfrage: 02. Juni 2021).
- Holfelder, Anne-Kathrin (2018): Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Wiesbaden: Springer VS.
- Hondrich, Karl Otto (2001): Zukunftsvorstellungen. In: Schäfers, Bernhard/Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich, S. 771–772.
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster, New York: Waxmann.
- Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz, S. 163–185.
- Mannheim, Karl (1965): Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neckel, Sighard (2018): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Soziologische Perspektiven. In: ders./Natalia, Besedovsky/Boddenberg, Moritz/Hasenfratz, Martina/Pritz, Sarah Miriam/Wiegand, Timo (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umriss eines Forschungsprogramms. Bielefeld: transcript, S. 11–23.
- Overwien, Bernd (2018): Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Gogolin, Ingrid/Georgi, Viola B./Krüger-Potratz, Marianne/Lengyel, Drorit/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 251–254.
- Öztürk, Halit/Reiter, Sara (2017): Migration und Diversität in Einrichtungen der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme in NRW. www.die-bonn.de/id/34474 (Abfrage: 05. April 2021).
- Pesendorfer, Dieter (2007): Paradigmenwechsel in der Umweltpolitik. Von den Anfängen der Umwelt zu einer Nachhaltigkeitspolitik: Modellfall Österreich? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pusch, Barbara (2021): Alltagspraxen und Orientierungen von Wiener Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Nachhaltigkeitsthemen – Potentiale für eine interkulturelle BNE? Eingereicht bei: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.
- Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias/Schneekloth, Ulrich (2019): Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz, S. 313–324.
- Schneekloth, Ulrich (2019): Entwicklungen bei den Wertorientierungen der Jugendlichen. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, S. 103–131.
- Schneekloth, Ulrich/Albert, Mathias (2019): Jugend und Politik. In: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Schneekloth, Ulrich/Utzmann, Hilde/Wolfert, Sabine (Hrsg.): Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, S. 47–101.
- Schreiber, Jörg-Robert (2017): BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. Aufl. Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.

- Sommer, Moritz/Rucht, Dieter/Haunss, Sebastian/Sabrina, Zajak (2019): Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland. www.protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2019/08/ipb-working-paper_FFF_final_online.pdf (Abfrage: 05. April 2021).
- Statistisches Bundesamt (2020): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund im weiteren Sinn nach ausgewählten Geburtsstaaten. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-staatsangehoerigkeit-staaten.html (Abfrage: 03. Februar 2021).
- Williams, Heike/Benthin, Rainer/Gellrich, Angelika (2019): Umweltbewusstsein in Deutschland 2018. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/1410/publikationen/ubs2018_-_m_3.3_basisdatenbroschuere_barrierefrei-02_cps_bf.pdf (Abfrage: 03. Februar 2021).
- World Commission on Environment and Development (WCED) (1987): Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. digitallibrary.un.org/record/139811/files/A_42_427-EN.pdf (Abfrage: 04. April 2021).

Anhang

Leicht vereinfachte Richtlinien der Transkription: TIQ (Talk in Qualitative Social Research) nach Bohnsack, R. (2014, S. 253–254).

└ Beginn einer Überlappung;

(3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert;

nein betont;

„nee“ sehr leise;

viellei- Abbruch eines Wortes;

nei::n Dehnung, die Häufigkeit von: entspricht der Länge der Dehnung;

(doch) Unsicherheit bei der Transkription;

() unverständliche Äußerung;

((stöhnt)) Kommentar;

@nein@ lachend gesprochen;

@(.)@ kurzes Auflachen;

@(3)@ 3 Sek. Lachen;

//mmh// Hörsignal des Interviewers.

Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise

Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski

Zusammenfassung: Im Zentrum des Beitrages stehen die Bildungstheorien Wilhelm von Humboldts, John Deweys und Wolfgang Klafki, die im Hinblick auf die (implizit) enthaltenen Vorstellungen von Zukunft befragt und rekonstruiert werden. Die Rekonstruktionen und deren Diskussion werden in Bezug zur aktuellen sozial-ökologischen Krise gesetzt. Mit dieser Krise ist gegenwärtig die Bedingung der Möglichkeit verloren gegangen, das Ziel der Pädagogik seit der Aufklärung, zur Schaffung und Erhaltung einer lebenswerten Welt beizutragen, erreichen zu können. Die Autor:innen kommen zu dem Schluss, dass sich eine Pädagogik und ihre Bildungstheorie, die sich dieser aktuellen Herausforderung nicht stellt, ihre Legitimität verliert.

Abstract: The contribution focuses on the theories of Bildung of Wilhelm von Humboldt, John Dewey and Wolfgang Klafki, which are questioned and reconstructed with regard to the (implicitly) contained ideas of the future. The reconstructions and their discussion are placed in relation to the current socio-ecological crisis. With this crisis, the condition of being able to achieve the goal of pedagogy since the Enlightenment of contributing to the creation and preservation of a world worth living in has been lost. The authors conclude that a pedagogy and its theory of Bildung that does not face this current challenge loses its legitimacy.

Keywords: Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wilhelm von Humboldt, John Dewey, Wolfgang Klafki

1 Einleitung

Seit der Aufklärung ist *Zukunft* – zumindest implizit – ein Bestandteil aller Erziehungs- und Bildungstheorien. Das Verständnis von Zukunft bestimmt also mit darüber, welches Wissen und welche Fähigkeiten als wichtig für die nachfolgende Generation erachtet werden und in Bildungskonzeptionen einfließen. Zugleich steht Zukunft in der Bildungstheorie für weit mehr als für eine rein zeitliche Kategorie. Die jeweils nachfolgende Generation soll mit Hilfe der Erziehung und der Bildung, die ihnen heute zuteilwerden, dazu befähigt werden,

in der Zukunft ein selbstbestimmtes „gutes Leben“ autonom und mündig zu gestalten. Darüber hinaus soll die Bildung so eingerichtet werden, dass die nächste Generation in eine weiterentwickelte und normativ bessere Zukunft eintritt, die der nächsten Generation gehört (vgl. Pfeiffer 2007). Daher steht Zukunft nicht nur als Prognose, sondern auch als ein Symbol für „etwas Besseres“ (Milojević 2005): Die Zukunft soll besser sein als die Vergangenheit und damit auch anders und besser als die Gegenwart, und zugleich sollen die kommenden Generationen sie gestalten können. Andernfalls liegen die notwendigen Annahmen und Bedingungen der Bildungstheorien hinsichtlich der Zukunft, die immer als ein Ergebnis menschlichen Handelns verstanden wird (vgl. Bokelmann 1969), und der Freiheit und der Selbstbestimmung der zukünftigen Generationen (vgl. Biesta 2010) nicht vor. Doch ist gerade die Annahme einer besseren und humaneren Zukunft angesichts der sozial-ökologischen Krise zerschlagen. Diese Annahme wurde erstmals 1972 mit dem Bericht des *Club of Rome* „Die Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al. 1972) infrage gestellt. Seither wurden wesentliche planetare Grenzen beim Klimawandel, beim Verlust an Biodiversität und beim weltweiten Einbringen von Phosphor in die Böden aufgrund einer exzessiven Landwirtschaft überschritten (vgl. Steffen et al. 2015).

Im globalen Maßstab sind ökologische Probleme immer auch gesellschaftliche Probleme: Die Menschen im Globalen Süden sind im Hinblick auf die Folgen des Klimawandels besonders vulnerabel und verspüren bereits jetzt – zusätzlich zu ihren oftmals ohnehin schlechten Lebensbedingungen – verstärkt die Auswirkungen dieses Wandels. Die prognostizierten Entwicklungen stehen jedoch im Widerspruch zur Realisierung einer besseren Zukunft, und damit verliert die axiomatische Annahme einer besseren Zukunft in den Bildungstheorien an Gültigkeit. Aufgrund dieser negativen Zukunftsprognosen gehen seit Ende 2018 Jugendliche im Rahmen der „Fridays for Future“-Bewegung auf die Straße (vgl. Holfelder/Singer-Brodowski/Holz/Kminek 2021).

Diese Ausgangslage zwingt dazu, grundlegende Annahmen der Bildungs- und Erziehungstheorien zu befragen. Die aktuellen gesellschaftlichen Naturverhältnisse führen dazu, nach einer inhaltlichen und konzeptionellen Anpassung des Ziels der Pädagogik, eine „lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten“ (Blankertz 1982, S. 306), zu fragen. Heute werden bildungstheoretische Reflexionen benötigt, welche die Prognose einer nur „wahrscheinlichen Zukunft“ übersteigen und nach einer möglichen und wünschenswerten Zukunft fragen (vgl. Bell 1997). Es stellen sich zumindest die folgenden Fragen: Kann die Pädagogik heute noch zur Erfüllung der von Blankertz formulierten Aufgabe beitragen? Wenn ja, wie kann dies gelingen? Welches Verständnis von Zukunft liegt hier zugrunde? Und wäre der Pädagogik ihre Legitimität entzogen, wenn diese Aufgabe nicht erfüllt werden kann? Diese Fragen werden am Schluss des Artikels im Kapitel 3 wieder aufgegriffen. Zunächst werden exemplarisch drei klassische Bildungstheorien (Wilhelm von Humboldt, John Dewey und Wolfgang Klafki)

hinsichtlich ihres expliziten und impliziten Zukunftsverständnisses und vor dem Hintergrund der sozial-ökologischen Krise und deren Konsequenzen für das Generationenverhältnis diskutiert.

2 Zur Kategorie der Zukunft in den Bildungstheorien von Humboldt, Dewey und Klafki

2.1 Zum Verständnis von Zukunft in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Humboldt legte im Jahre 1792 die Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ und 1773 die Schrift „Theorie der Bildung des Menschen“ vor, in denen er seine liberale politische Philosophie und seine liberale Bildungsphilosophie ausbreitet. *Zukunft* ist in der Theorie Humboldts mindestens dreifach enthalten. (1) Zum einen soll die Menschheit als Kollektiv so gebildet werden, dass der Begriff der Menschheit „einen grossen und würdigen Gehalt gewönne“ (Humboldt 1773/1980, S. 236). Dieser Anspruch verweist auf einen zukünftigen, noch nicht erreichten Zustand in der Wirklichkeit. (2) Zum anderen gilt dies auch für das Individuum. Denn der wahre Zweck des Menschen liegt für Humboldt in der höchsten und ausgewogensten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen (vgl. Humboldt 1792/1980, S. 64), die sich in der „allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1793/1980, S. 235f.) in der „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd., S. 64), vorzugsweise im Medium der Sprache, entfalten könne. Bis hierher lässt sich ein Einbezug von Zukunftsprognosen (zum Beispiel die Gefahr der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen) in die Bildungstheorie nicht ausmachen. Im Gegenteil, Bildung soll auf die Vervollkommenung des Menschen zielen und sich gerade nicht an extrinsischen Forderungen ausrichten. Auf diese Art und Weise wird die Bildung von der Außenwelt und ihren Interessen, Motiven und Bedürfnissen abgekoppelt. (3) Allerdings findet sich auch ein dritter die Zukunft betreffender Gesichtspunkt bei Humboldt, der deutlich macht, dass er um den historischen Wandel und seine Auswirkungen auf das Bildungsgeschehen weiß und diese Auswirkungen nicht als unbedeutend zur Seite wischt. Humboldt reflektiert über die Anforderung, „Sicherheit für Unmündige“ sicherzustellen. Um ihrer Pflicht, für ein gutes Aufwachsen der Kinder zu sorgen, nachzukommen, wird den Eltern einerseits das Recht zugesprochen, Entscheidungen für ihre Kinder zu treffen und ihnen Anweisungen zu erteilen, denen die Kinder zu folgen haben. Andererseits darf dieses Recht aber nicht dazu führen, dass das Recht der Kinder, in den Status eines Bürgers überzutreten und autonom zu handeln, eingeschränkt wird. Humboldt weist darauf hin, dass die Bestimmung des Alters, das als Grenze zwischen unmündig und mündig festgelegt wird, historischen Wandlungen

unterliegt (vgl. Humboldt 1792/1980, S. 226). Das zeigt, dass für Humboldt seine Bildungstheorie nicht eine zeitlose Ideenlehre ist. Im Prinzip ist die Theorie offen für historische Veränderungen, die eine Anpassung der Theorie erforderlich machen.

2.2 Zu den Folgen des Verständnisses von Zukunft für das Generationenverhältnis bei Humboldt

Im Hinblick auf die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Generationen angesichts der sozial-ökologischen Krise und dem diesem Verhältnis angemessenen Verständnis von Bildung und Erziehung zeigt die Auseinandersetzung mit Humboldt heute neue Probleme auf. Es stellt sich die Frage, ob eine sich zu den jeweiligen historischen Bedingungen scheinbar abstinenter verhaltende Bildungstheorie heute überhaupt noch plausibel sein kann. Die Frage stellt sich auch dann, wenn man bedenkt, dass Humboldt gegen den feudalen Absolutismus und für die Freiheit des Individuums argumentiert. Seine Position und seine Argumente haben nicht nur, aber gerade auch vor dem Hintergrund der totalitären Regime des 20. Jahrhunderts und des heute wieder zunehmenden Auftretens autoritärer Regierungen ihre Berechtigung. Diese Perspektivierung ist mit seiner Fokussierung auf den Staat untrennbar verbunden. Doch nimmt Humboldt die gesellschaftlichen Naturverhältnisse – er schreibt am Vorabend der Industriellen Revolution in Deutschland – nicht in den Blick, die gerade auch heute die Freiheit des Individuums beschränken und die mit dem Problem des Staates nicht in eins zu setzen sind. Zur Notwendigkeit, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, tritt heute die Notwendigkeit der Achtung der Lebensgrundlagen hinzu. Dies ist bei Humboldt im Prinzip auch angelegt, wenn es heißt, „der Staat enthalte sich aller Sorgfalt für den positiven Wohlstand der Bürger und gehe keinen Schritt weiter, als zu ihrer Sicherstellung gegen sich selbst“ (Humboldt 1792/1980, S. 129) notwendig ist. Und die „Sicherstellung gegen sich selbst“ kann heute sehr wohl als Wahrung der ökologischen Lebensgrundlagen ausgelegt werden. Offen bleibt, ob Humboldt die Sorgfaltspflicht des Staates und der Eltern gegenüber den Kindern heute ausweiten würde. Sicher ist, dass jene die Pflicht haben, die Kinder *„in den Stand zu setzen, nach erreichter Mündigkeit eine eigene Lebensweise zu wählen und anzufangen“* (Humboldt 1792/1980, S. 229 – Herv. i. O.). Ob er jedoch den Argumenten heutiger junger Menschen folgen würde, dass das Handeln der Menschen die Zerstörung der ökologischen Lebensgrundlagen zur Folge hat und deshalb eine individuelle Lebensweise ohne Rücksicht hierauf nicht mehr gewählt werden kann, bleibt fraglich. Vielleicht würde Humboldt die mangelnde Pflichterfüllung von Staat und Eltern kritisieren und darauf hinweisen, dass die Kinder sich niemals den Zwang gefallen lassen dürfen, „eine bestimmte Lebensart“ (Humboldt 1792/1980, S. 226) zu wählen.

Damit würde das Generationenverhältnis heute politisiert und entpädagogisiert, weil die ältere Generation politisch für Bedingungen Sorge tragen müsste, dass die nachkommende Generation überhaupt die Möglichkeit hat, eine „*Lebensweise zu wählen und anzufangen*“ (a. a. O. – Herv. i. O.)

2.3 Zum Verständnis von Zukunft in der Bildungstheorie John Deweys

Deweys Verständnis von Zukunft ist eng mit seinen erkenntnistheoretischen Überlegungen verbunden. Erkenntnis ist im Pragmatismus Deweys ein Handeln im Sinne einer aktiven Wissenskonstruktion. Dies beinhaltet eine Aufwertung des Handelns und vor allem der Erfahrung gegenüber der zweckfreien Erkenntnis. Erfahrung ist nach Dewey „die Verbindung zwischen dem, was die Dinge *uns* gegenüber tun (nicht indem sie unserem passiven Geist Eindrücke aufprägen, sondern), indem sie unser Handeln beeinflussen, einzelne unserer Betätigungen fördern, andere behindern oder unterbrechen, und dem, was *wir* ihnen gegenüber tun können, um neue Veränderungen hervorzubringen“ (Dewey 1916/2011, S. 355, Herv. i. O.). Dieses wechselseitige Wirkprinzip der Erfahrung im Dewey’schen Verständnis ist auch Kern seines Bezugs auf Zukunft und der Rolle von Erziehung darin. Dewey lehnt pädagogische Theorien ab, deren Ziel lediglich in der erzieherischen Vorbereitung der Individuen auf eine ihnen abstrakt bevorstehende, ferne Zukunft besteht. Demgegenüber setzt er auf seine Idee der „beständige[n] Erneuerung von Erfahrung“ (ebd., S. 112) in demokratischen Erziehungsprozessen, in denen Zukunft stets im Werden ist und die Lernenden an dieser ergebnisoffenen Gestaltung von Zukunft teilhaben. Dabei betont Dewey die besondere Rolle der Erziehung und Bildung für den allgemeinen gesellschaftlichen Fortschritt und hinsichtlich der demokratischen Weiterentwicklung wie auch der permanenten Weiterentwicklung von Gemeinschaften.

2.4 Zu den Folgen des Verständnisses von Zukunft für das Generationenverhältnis bei Dewey

In seinem zentralen Werk „*Democracy and Education*“ (1916) erläutert Dewey eingehend, warum Lernen, Bildung und Erziehung stets im aktiven Handeln ihren Ausgangspunkt haben und fähigkeitserweiternde Beschäftigungen, wie handwerkliche oder künstlerische Tätigkeiten, den Kern organisierter Bildungs- und Erziehungsformen ausmachen sollten. Besonders Deweys Nachfolger:innen haben diese Grundidee des Lernens in Projekten weiterentwickelt und popularisiert (Neubert 2008, S. 228). In Projekten erfahren junge Menschen durch das selbsttätige Arbeiten eine Ausweitung ihrer Wissens- und Erfahrungshorizonte. In dieser Präferenz des tätigen Ausprobierens, Erforschens, Erfindens

und Konstruierens liegt Deweys Ideal einer „experimentellen Grundeinstellung gegenüber dem eigenen Lernen“ (ebd.) begründet.

Sein Konzept von Erziehung ist dabei konsequent am normativen Leitbild der Weiterentwicklung und Neuerfindung der Demokratie ausgerichtet und stellt die beständige Suche nach der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft in den Mittelpunkt: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 2011/1916, S. 121). Demokratie als eine im Jetzt schon entstehende zukünftige, bessere Gemeinschaft muss in der Aushandlung unterschiedlicher Werte und Interessen ihrer Mitglieder immer wieder neu konstituiert werden, und dies nicht nur durch Wahlen, sondern auch durch ein Engagement für die Verbesserung der sozialen Verhältnisse in den lokalen Gemeinschaften. So wird die in Zukunft anzustrebende Demokratie im Allgemeinen womöglich bereits im besonderen Hier und Jetzt realisiert. Dafür ist die Schule als „miniature community“ (Neubert 2008, S. 229) wiederum der erste institutionalisierte Ort des Lernens, welcher die Gemeinschaft konstituiert und zugleich erneuert. Dazu sollten die Schulen selbst demokratisch gestaltet sein und die Schüler:innen über die zentralen Regeln der Schule mit allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft verhandeln dürfen. Für Dewey steht hier „die Einübung in demokratische Umgangsformen, die Verwirklichung eigener (Lern-)Interessen, die Fähigkeit zur Kritik und autonomen Entscheidungsfindung“ (Neubert 2012, S. 229) im Mittelpunkt. Eine entsprechende kontinuierliche demokratische Weiterentwicklung der sozialen Beziehungen beinhaltet zugleich Veränderungen im Generationenverhältnis zwischen den Pädagog:innen und den Adressat:innen pädagogischen Handelns. Die Lehrkräfte sind dann nicht mehr hierarchisch übergeordnete Expert:innen, welche die für zukünftige Herausforderungen relevanten Wissensbestände in das Unterrichtsgeschehen hineingeben. Vielmehr sollen sie aufmerksame Begleiter:innen und Helfer:innen bei den Aushandlungs- und Lernprozessen sein (vgl. ebd., S. 233).

Im Hinblick auf die gesellschaftlichen Transformationsprozesse in Richtung Nachhaltigkeit rückt Dewey eine experimentelle Grundhaltung in den Mittelpunkt, für die insbesondere der Umgang mit unsicheren Wissensbeständen und die notwendige demokratische Mitgestaltung einer heute bereits im Werden begriffenen Zukunft charakteristisch sind. Diese Grundhaltung enthält das Potenzial für die Bearbeitung normativer Ansprüche an die Pädagogik, wie sie unter anderem im Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* formuliert werden. Für den prozessualen Ansatz der pragmatistischen Theorie mit der Phasenfolge Gewohnheiten – Krise – Kreativität (vgl. Shilling 2008) sind vor allem solche Lernprozesse von Interesse, welche die Notwendigkeit der Bearbeitung spezifischer Nachhaltigkeitsprobleme und die damit verbundenen Krisen zum Anlass des Lernens und kreativen Problemlösens machen. Dazu bringen Pädagog:innen spezifische Lernprobleme in das Unterrichtsgeschehen ein, ohne dass von ihnen

als der älteren Generation spezifische Lösungen oder Zukunftsentwürfe vorgegeben werden (vgl. Van Poeck/Östmann 2020, S. 5 ff.). Schließlich eröffnen Deweys Vorstellungen auch den Raum der Konzeptualisierung einer Pädagogik im Kontext globaler sozial-ökologischer Transformationsprozesse, denn das Ziel der Erziehung ist für ihn die gerechte Weiterentwicklung aller demokratischen Gesellschaften. Zugleich stellt sich jedoch die Frage, wie man damit umgehen soll, dass die von den Folgen von Handlungsentscheidungen Betroffenen selten an diesen Entscheidungen teilhaben.

2.5 Zum Verständnis von Zukunft in der Bildungstheorie Wolfgang Klafki

Klafki entwickelte seine Überlegungen zum Bildungsbegriff in einer Zeit, als der neuhumanistische, vermeintlich unpolitische Bildungsbegriff kritisiert wurde und nicht mehr als zeitgemäß galt. Dieser Bildungsbegriff verschleierte, dass Bildung vor allem ein Mittel sozialer Distinktion sei, und verfehle somit einen humanistischen Anspruch (vgl. Klafki 1985/2007, S. 46 f.). Dennoch hält Klafki in seiner Studie „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzeptes“ an dem Begriff einer allgemeinen Bildung fest. Bildung solle nach wie vor das Ziel erzieherischen bzw. pädagogischen Handelns sein, müsse aber an die gesellschaftlichen Bedingungen anknüpfen und die Schlüsselprobleme der Gegenwart und der absehbaren Zukunft reflektieren (Klafki 1985/2007, S. 48). Um diese angehen zu können, müssten Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erworben werden (vgl. ebd., S. 52). Klafkis Bildungsbegriff ist somit an die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft bzw. die Entwicklung der Menschheit im Allgemeinen rückgebunden. So spricht er sich deutlich gegen einen ausschließlich das Subjekt in den Blick nehmenden Bildungsbegriff aus und nennt als zentrale bildungstheoretische Begriffe „*Humanität, Menschheit und Menschlichkeit, Welt, Objektivität, Allgemeines*“ (Klafki 1985/2007, S. 21, Herv. i. O.). Hierin kommt ein zukünftiger Soll-Zustand der Menschheit zum Ausdruck, auf den mittels Bildung vorbereitet und hingearbeitet werden soll.

Für diesen Zusammenhang sind Klafkis *epochaltypische Schlüsselprobleme*, an denen sich die Bildungsinhalte ausrichten sollen, von zentraler Bedeutung. Dazu zählen beispielsweise die Friedensfrage, die Umweltfrage oder soziale Ungleichheit. „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ (Klafki 1985/2007, S. 49). Hierbei geht es Klafki um „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ (ebd., S. 53 f.). Bildung, und damit verbunden letztlich auch das Projekt einer humaneren Gesellschaft, soll mit allen menschlichen Fähigkeiten angegangen werden, also kognitiv, emotional, ästhetisch, sozial und praktisch-technisch. Klafki grenzt sich dabei deutlich von einer naiven Wissenschafts- und Technikgläubigkeit und einem generellen Fortschrittsglauben ab. Gerade hier

sieht er die Aufgabe, den Heranwachsenden die Voraussetzungen zu vermitteln, um mit Wissenschaft und Technik einhergehende Probleme, z.B. deren natur- oder menschenzerstörende Folgen, zu bewältigen (vgl. ebd., S. 32).

2.6 Zu den Folgen des Verständnisses von Zukunft für das Generationenverhältnis bei Klafki

Zukunft ist ein unabdingbarer Faktor in Klafkis Bildungsverständnis. Zum einen sind die für wahrscheinlich gehaltene Zukunft bzw. deren Herausforderung in Form epochaltypischer Schlüsselprobleme eine Orientierung für Pädagog:innen. Zum anderen stellt eine mögliche humanistische Zukunft das Leitbild der Pädagogik generell dar. Die Pädagogik soll sich an epochaltypischen Schlüsselproblemen ausrichten, damit die Heranwachsenden in der Lage sind, diese Probleme zu lösen, um eine bessere Zukunft zu haben. Dennoch warnt Klafki vor einer einseitigen Fokussierung auf eine bessere Zukunft auf Kosten der Gegenwart der Heranwachsenden:

„Um dieser zukünftigen Freiheit willen glaubt man sich dann als Politiker und als Erzieher befugt, dem Kinde die Freiheit der Gegenwart und das heißt zugleich: die Erziehung zur wirklich innerlich freien Entscheidung zwischen verschiedenen Möglichkeiten nehmen zu dürfen. Um der utopischen Freiheit der Zukunft willen zerstört man die wirklich mögliche Freiheit der Gegenwart“ (Klafki 1963, S. 19).

Die Pädagogik, so Klafki, muss auch an der Gegenwart der Heranwachsenden ausgerichtet sein, Pädagog:innen seien Anwält:innen sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft der Kinder (vgl. ebd., S. 22). Neben Stätten der Muße und der Konzentration solle auch die Konfrontation mit Ungewissem und mit möglichen zukünftigen Problemen erfolgen. Hier müsse stets die Entscheidungsfreiheit und Offenheit von Zukunft gewährleistet bleiben. Pädagog:innen hätten diesbezüglich allenfalls einen kleinen Vorsprung vor den Kindern. Klafki (vgl. 1985/2007, S. 61) bezeichnet sie als Mitlernende. Nach ihm hat die Pädagogik sich also sowohl an der Gegenwart als auch an der Zukunft auszurichten. Deren Verhältnis bleibt jedoch offen.

Damit stellt sich die Frage, wie der Vorgriff auf die Zukunft in pädagogischen und didaktischen Settings so gelingt, dass Gegenwart und Zukunft angemessen miteinander ins Verhältnis gesetzt werden. Eine mögliche Antwort lässt sich in Klafkis Ausführungen zum exemplarischen Unterricht vermuten: Ein solcher Unterricht findet in einem Spannungsverhältnis statt, das die Lernenden mit ihren Fähigkeiten und Interessen einerseits und der von außen kommenden Anforderung andererseits, mit der sie sich auseinandersetzen müssen, um die eigenen Fähigkeiten zu erweitern, verwickelt (vgl. Klafki 1985/2007, S. 146f.).

Diese objektive Anforderung kann mit Bezug auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme eine Verbindung mit zukünftigen Herausforderungen darstellen. Durch die Bearbeitung der Aufgaben sollen Fähigkeiten erworben werden, die im jetzigen, aber auch im späteren Leben zur Bewältigung der Aufgaben dienen werden. Der Vorgriff auf die Zukunft ist insoweit von Pädagog:innen bestimmbar. Hier deutet sich auch ein bestimmtes Verständnis des Generationenverhältnisses an: Die Heranwachsenden nähern sich im Laufe ihrer Bildungsbiographie Stück für Stück der Bewältigung ihrer Zukunft. Obwohl Pädagog:innen allenfalls einen kleinen Vorsprung gegenüber den Lernenden haben und die Zukunft offen bleiben muss, hält Klafki an der klassischen Sicht auf die Verantwortung der Erwachsenengeneration für die nachfolgende Generation und damit an einem klassischen Generationenverhältnis fest.

3 Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise

Die sozial-ökologische Krise ist als so fundamental anzusehen, dass die Legitimität der Pädagogik infrage gestellt ist, da die Aussicht auf eine bessere Zukunft gegenwärtig nicht mehr gegeben ist. Sie stellt ein ungeheures Problem dar, das seit langem ignoriert wird (vgl. Hamilton 2010), auch in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Hier besteht ein Begründungs- und Reflexionsdefizit. Die Pädagogik wird sich der von Blankertz formulierten Aufgabe, eine „lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten“ (a. a. O.), nur eingedenk sowohl der sozial-ökologischen Krise als auch bildungstheoretischer Reflexion adäquat stellen können. Die normativ-konzeptionelle Bildungstheorie steht also vor der Aufgabe einer fundamentalen Revision, die hier nur skizziert werden kann.

Grundsätzlich ist danach zu fragen, ob und wie bildungstheoretische Reflexionen angesichts der Krise aktualisiert werden können (vgl. Kminek 2019). Hinsichtlich der hier verhandelten Bildungstheorien war es die wissenschaftsorientierte Theorie Klafkis, die darauf hinwies, dass eine Bildung, die die erwartbare Zukunft ignoriert, die nachkommende Generation nicht adäquat darauf vorbereitet. Zugleich ist mit Bildung der Anspruch verfolgt, eine befürchtete Zukunft nicht Wirklichkeit werden zu lassen, sondern zu einer besseren Zukunft beizutragen. Auch weil Klafki davon ausgeht, dass allein der technische Fortschritt die Umweltfrage nicht lösen wird, lässt er die Generation der Erwachsenen bestimmte Probleme für die Bildungspraxis vorgeben. Er hält so an der Trennung der Generationen und der Verantwortung der älteren für die jüngere Generation fest. Deshalb legt Klafki den Schwerpunkt seiner Bildungstheorie auf die Inhalte und nicht, wie Dewey, auf den Prozess der demokratischen Aushandlung von Regeln. Damit handelt sich Klafki jedoch den Vorwurf ein, dass er die Bearbeitung des Problems der sozial-ökologischen

Krise auf die nachkommende Generation abwälzt. Dadurch wird die Krise pädagogisiert und entpolitisiert.

Es ist die Bildungstheorie Humboldts, die das Eigenrecht der nachkommenden Generation auf allgemeine wissenschaftliche Bildung einfordert und sich damit angesichts der sozial-ökologischen Krise gerade auch gegen eine Entpolitisierung des Generationenverhältnisses wendet, welche die Lösung der Probleme pädagogisch an die nachkommenden Generationen delegiert. Humboldts liberale Bildungstheorie als Gegenspielerin der Bildungsprogrammatik einer vermeintlichen Ökodiktatur aufzubauen, die zu einer sozial-ökologischen Transformation beitragen soll, wäre jedoch zu kurz gedacht. Denn für ihn hat die ältere Generation eine Verantwortung gegenüber der jüngeren in der Hinsicht, dass jene die Möglichkeit haben muss, eine „*Lebensweise zu wählen und anzufangen*“ (a. a. O. – Herv. i. O.). Doch dies ist angesichts der benannten Krise gerade nicht mehr emphatisch gegeben.

Die Bildungstheorie Deweys bietet auf den ersten Blick einen Ausweg aus diesem Dilemma, denn hier soll das für die gesamte Gesellschaft in der Zukunft Anvisierte schon in der gegenwärtigen pädagogischen Praxis verwirklicht werden. Dies überzeugt auf der einen Seite, weil die Zukunft bereits im Hier und Jetzt realisiert wird. Auf der anderen Seite ist dieses Konzept angesichts der sozial-ökologischen Krise gerade deshalb nicht überzeugend, weil unzählige Menschen aus dem Globalen Süden, die bereits heute unter den Folgen der Zerstörung der biologischen Lebensgrundlagen leiden, in die Entscheidungsfindung über die Gestaltung der Zukunft nicht eingebunden sind. Hier überzeugt Klafkis Ansatz, der uns zu unserer Ausgangsposition zurückbringt.

Angesichts der komplexen Problemkonstellationen lässt sich eine adäquate Bildungstheorie nur dann begründet in Aussicht stellen, wenn sie sowohl die Krisen als auch den bisherigen Stand der Theorieentwicklung in dreifacher Weise aufhebt: Sie hat zu bestimmen, (a) welche Theorieteile bei den Klassikern der Pädagogik als veraltet aufzuheben sind (im Sinne des Aufhebens einer Beschränkung). Unmittelbar damit verbunden ist die Frage, (b) welche Teile beizubehalten und welche Teile neu zu entwickeln sind. Mittels einer solchen Theoriebildung ist begründet in Aussicht gestellt, (c) die Bildungstheorie auf ein höheres Niveau zu heben. Eine solche Bildungstheorie hat sowohl dazu beizutragen, die Beschränkung von Zukunft durch die Zerstörung der biologischen Lebensgrundlagen zu verhindern, wobei diese ja die Grundlage für Gestaltungsmöglichkeiten der Zukunft sind, als auch die Gestaltungsmöglichkeiten der nachkommenden Generation zu sichern, die im Namen der Sicherung der biologischen Lebensgrundlagen schnell unter Druck geraten können. Auf die prinzipielle Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit der Theoriegeschichte des Bildungsbegriffs hat Klafki bereits 1986 hingewiesen (S. 457 f.) und stellt heraus:

„Der gleichwohl unleugbare historische Abstand verbietet allerdings die Erwartung, es könne sich dabei um eine umstandslose Übernahme und Anwendung handeln. Selbst wenn der Ertrag einer kritischen Wiedervergegenwärtigung jenes geistigen Erbes reich sein sollte, müssten wir ihn selbstständig und konstruktiv in eine *neue* Konzeption hinein übersetzen, die der pädagogischen Verantwortung vor den Aufgaben und Möglichkeiten *unserer Zeit* gerecht wird“ (ebd. – Herv. i. O.).

Wie reichhaltig der Ertrag der Wiedervergegenwärtigung sein kann und sein wird, wird erst rückblickend beantwortet werden können. Denn es werden die zukünftigen Generationen sein, die bewerten werden, ob – und wenn ja: wie gut – es der heutigen Generation gelungen ist, die anspruchsvolle Problemlage der ökologischen Krise zu bearbeiten (vgl. auch Mulgan 2011). Doch klar ist, eine Pädagogik bzw. eine Bildungstheorie, die sich dieser anspruchsvollen Problemlage nicht stellt, verliert ihre Legitimität.

Literaturverzeichnis

- Bell, Wendell (1997): Foundations of Futures Studies. Vol. 1, 2. New Brunswick: Transaction Publications.
- Biesta, Gert J. J. (2010): Good Education in an Age of Measurement. London: Routledge.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Bokelmann, Hans (1969): Zukunft – ein Bestimmungsmoment erzieherischen Handelns. In: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 45, S. 173–197.
- Dewey, John (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hamilton, Clive (2010): Requiem for a Species: Why We Resist the Truth about Climate Change. London: Earthscan.
- Holfelder, Anne-Katrin/Singer-Brodowski, Mandy/Holz, Verena/Kminek, Helge (2021): Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 120–139.
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1980): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen (Auszug). In: ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. Stuttgart: Cotta.
- Humboldt, Wilhelm von (1793/1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: ders.: Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. Stuttgart: Cotta.
- Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 5, S. 386–412.
- Klafki, Wolfgang (1963): Bildung und Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9–24.
- Klafki, Wolfgang (1985/2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. Herwig Blankertz in memoriam. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, S. 455–476.
- Kminek, Helge (2019): „Erziehung nach Auschwitz“ angesichts der Umweltkrise am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Andresen, Sabine/Nittel, Dieter/Thompson, Christiane (Hrsg.): Erziehung

- nach Auschwitz bis heute. Aufklärungsanspruch und Gesellschaftsanalyse. Norderstedt: Books on Demand, S. 485–498.
- Milojević, Ivana (2005): *Educational Futures. Dominant and Contesting Visions*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Mulgan, Tim (2011): *Ethics for a Broken World: Imagining Philosophy After Catastrophe*. London: Routledge.
- Neubert, Stefan (2008): John Dewey (1859–1952). In: Dollinger, Bernd (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221–246.
- Pfeiffer, Ursula (2007): *Kontinuität und Kontingenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Shilling, Chris (2008): *Changing Bodies. Habit, Crisis and Creativity*. Los Angeles: Sage.
- Steffen, Will et al. (2015): *Planetary Boundaries. Guiding Human Development on a Changing Planet*. In: *Science*, 347, H. 6223, Art. 1259855. doi:10.1126/science.1259855
- Van Poeck, Katrien/Östman, Leif (2020): The Risk and Potentiality of Engaging with Sustainability Problems in Education – A Pragmatist Teaching Approach. In: *Journal of Philosophy of Education* 54, H. 4, S. 1003–1018.

„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft

Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach,
Stephanie Freide

Zusammenfassung: 2020 wurde der Science-Fiction-Spionage-Thriller *Tenet* des Regisseurs Christopher Nolan veröffentlicht. Der Film traktiert nicht nur kulturell eingewöhnte Sehgewohnheiten, sondern auch Annahmen über chronologische Zeitflüsse, indem er ein komplexes temporales Tableau inszeniert und die Zeiten Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit in eine konfrontative Begegnung miteinander bringt. Im vorliegenden Beitrag lassen wir uns von diesem medialen Zeitzeugnis inspirieren und fragen, ob eine Verkomplizierung des Beziehungsgefüges der Zeiten bzw. der Zeiten-Ordnung auch von pädagogischer Relevanz sein kann: Was passiert mit Pädagogik, wenn man die Chrono-Logik der Zukunft einer kulturtheoretischen Revision unterzieht? Dabei folgen wir einer Spur, die bei *Tenet* ihren Ausgang nimmt, den temporaltheoretischen Überlegungen Michael Wimmers und Achim Landwehrs folgt und am Spurende sich der Frage *Wie müsst(en) wir die Welt auf eine neue Weise betrachten?* anzunehmen beabsichtigt. Dabei schlagen wir vor, Abschied von dem normativzielbegründenden Gehalt der Figur einer offenen Zukunft zu nehmen und ihn fruchtbar für einen temporalen Neueinsatz zu machen.

Abstract: In 2020, director Christopher Nolan's science fiction spy thriller *Tenet* was released. The film not only traces culturally accustomed viewing habits but also assumptions about chronological time flows by staging a complex temporal tableau and bringing the present, future and past into a confrontational encounter with each other. In this article, we are inspired by this medial testimony of time and its representations of temporality and ask whether a complication of the relational structure of times (or the order of times) can also be of pedagogical relevance: What happens to pedagogy when the chrono-logic of the future is subjected to a cultural-theoretical revision? In doing so, we pursue a track that starts with *Tenet*, follows the temporal-theoretical considerations of Michael Wimmer and Achim Landwehr, and at its end intends to address the question *How do/ would we have to look at the world in a new way?* In doing so, we propose to take

leave of the normative-goal-justifying content of the figure of an open future to make it fruitful for a temporal new use of pedagogy.

Keywords: Zeittheorie, Kontingenz von Zeiten, offene Zukunft, Chronoferenz

Einleitung

Im Spätsommer des von der Covid-19-Pandemie gezeichneten Jahres 2020, in dem die gewohnte Gegenwart zum Stillstand geriet, wurde ein Science-Fiction-Spionage-Thriller des Regisseurs Christopher Nolan veröffentlicht, der versprach, der erste Blockbuster des Jahres zu werden und viele Zuschauende in die bis dato leer gebliebenen Kinosessel zu locken. Als ein „kühnes Erzählexperiment“ (Deutschlandfunk 2020), dessen narratives Gerüst eine komplexe Anordnung verschiedener, gleich-zeitiger Zeitlichkeiten bildet, fordert *Tenet* zum produktiven Nicht-Verstehen auf. In einer zentralen Szene des Films findet sich der Protagonist – ein namenloser, für das enigmatische Interventionsprogramm „Tenet“ rekrutierter Agent – im Labor einer weißbekittelten Forscherin ein, wo diese ihm exemplarisch demonstriert, wie die Zukunft Kerben in die Gegenwart schlägt und dies mit einem Ausblick auf die sich aufdrängende Gefahr und die Trümmer eines bevorstehenden Krieges verbindet. Die Zukunft interagiert mit der rezenten Erzählzeit entlang technisch manipulierter Artefakte (und Personen), die sich nach der Regel einer invertierten Entropie oder Kausalfolge und damit rückwärts in der Zeit reisend verhalten. Beispielhaft an einem Munitionsprojektile, das nach Betätigen des Abzugs von der Einschussstelle aus zurück in den Lauf einer Pistole fliegt, deutet sich an, dass die Zukunft dabei – aus Sicht der Gegenwart – nichts Gutes im Schilde führt. Dem verdutzten Protagonisten, der den Schuss abfeuerte (bzw. auffing), legt die Forscherin in nüchterner Manier nahe: „*Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!*“ – eine Aufforderung, die genauso auch an die Zuschauenden ergeht. Denn entlang der differenten, verklammerten Zeit- und Narrationsstränge, die sich zum Teil auch innerhalb einzelner Kameraeinstellungen direkt begegnen und interferieren, wird die filmisch inszenierte Lage schnell verwirrend. Der Film traktiert nicht nur kulturell eingewohnte Sehgewohnheiten, sondern auch Annahmen über chrono-logische Zeitflüsse und inszeniert eindrücklich, dass „time [...] should not be trusted“ (The New Yorker 2020) und dass die Zukunft „nicht mehr das [ist], was sie einmal war“ (PhiloMag 2020).

Wir möchten uns von diesem medialen Zeitzeugnis und dessen Darstellungen von Temporalität inspirieren lassen und fragen im vorliegenden Beitrag, ob eine Verkomplizierung des Beziehungsgefüges der Zeiten (bzw. der Zeiten-Ordnung) auch von pädagogischer Relevanz sein kann. Wir verstehen die folgenden Ausführungen als kategoriale Reflexion über die Zeitlichkeit des Pädagogischen, in der *Zukunft* zu- meist auf eine spezifische Weise, nämlich vorausliegend, normativ-zielbegründend

und das pädagogische Handeln orientierend gedacht wird. Uns geht es darum, mit *Tenet* sowie mit ausgewählten erziehungs- und geschichtswissenschaftlichen Überlegungen, die sich unter einer kulturtheoretischen Perspektive bündeln lassen, die Vorstellung von einem linearen, chronologischen Zeitverlauf zu problematisieren und sie als ein machtvoll-kulturelles Ordnungsprinzip herauszuarbeiten, das kontingent ist und das pädagogische Handeln der Zukunft gegenüber verschließt. Was passiert mit Pädagogik, wenn man die Chrono-Logik der Zukunft einer kulturtheoretischen Revision unterzieht? Wie könnte ein pädagogisches Nachdenken unter veränderten temporalen Bedingungen aussehen bzw. welche Implikationen hätte dies?

Um diesen Fragen nachzugehen, stützen wir uns vornehmlich auf zwei Linien temporaltheoretischer Überlegungen, die wir an dem Text *Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik* des Erziehungswissenschaftlers Michael Wimmer (2003) einerseits sowie an den Essays des Historikers Achim Landwehr (2016; 2020), die *für eine andere Historiographie* optieren, andererseits festmachen. Beide Zugriffe auf Zeitlichkeit kreuzen sich darin, dass sie an Überlegungen des Philosophen Jacques Derrida anknüpfen und die Lagebeziehungen der Zeitebenen Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft als historische Gefüge der temporalen Überlagerung, der relationalen Durchdringung und des Nebeneinanders „anwesender Abwesenheiten“ (Landwehr) von Zeiten zu durchdenken anregen.

Am Text Wimmers erarbeiten wir in einem ersten Schritt zunächst das genuin problematische Verhältnis von Pädagogik zu (ihren) Zukunftsvorstellungen, die – wie insbesondere am Status von Utopien deutlich wird – Zukunft projektiv entwerfen und als durch pädagogische Handlungen gestaltbar fassen. Dass sich Pädagogik dabei darin verfängt, gerade jene Zukunft zuzustellen, die sie im Namen ihrer pädagogischen Adressat:innen offenzuhalten sucht, hängt auch mit der damit einhergehenden Grundannahme eines linearen, sich kontinuierlich vollziehenden Zeitverlaufs zusammen (Abschnitt 1). Anschließend an diese Problematisierung wenden wir uns einer Lektüre Landwehrs zu, die dazu anregt, Zeit anders zu denken, nämlich in einem „gleichzeitige[n] Nebeneinander von Möglichkeiten zur Relationierung anwesender und abwesender Zeiten“ (Landwehr 2016, S. 156) (Abschnitt 2). Abschließend formulieren wir Anregungen aus dieser Lektüre für das Pädagogische und lenken den Blick auf die Frage: *Wie muss(t)en wir die Welt auf eine neue Weise betrachten*, insbesondere hinsichtlich des Konzepts einer offenen Zukunft in der Pädagogik (Abschnitt 3)?

1 Die Gegenwart der Zukunft in der Pädagogik

Zukunft ist, wenngleich nicht immer explizit, ein Thema, das die Pädagogik seit der Moderne auf grundlegende Weise berührt. Sie zeigt sich etwa als Referenzhorizont für die Kritik an oder Legitimation von Gegenwart, in der pädagogisches

Handeln stattfindet (vgl. Pfeiffer 2007). Zukunft steht dabei für Unvorhersehbarkeit und dafür, dass das Künftige verspricht, anders zu sein als das Jetzt. Diese Andersheit wird als modern-aufklärerische Idee meist mit Verbesserung, erweiterten Handlungsmöglichkeiten und Wissensfortschritt konnotiert und die Hervorbringung dieser Qualitäten wiederum als eine pädagogische Anforderung formuliert. Stellvertretend für die reflexive Auseinandersetzung mit den Fallstricken jener Aufgabenstellung konzentrieren wir uns an dieser Stelle auf eine Arbeit des Erziehungswissenschaftlers Michael Wimmer, in der die Frage nach dem „Riss in der Zeit und dem Erbe der Zukunft“ (2003, S. 198) eine Öffnung des pädagogischen Denkens um Zukunft *für die Zukunft* herausfordert.

In seiner systematisch angelegten Auseinandersetzung mit *Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik* problematisiert Wimmer das Verhältnis der Pädagogik zu (ihren) Zukunftsvorstellungen. Ausgehend von der Prämisse, dass es (seit Rousseau) Anspruch und Mandat moderner Pädagogik ist, die Zukunft ihrer Adressatinnen und Adressaten gegen soziale oder ökonomische Vereinnahmungen offenzuhalten, werden pädagogisch artikulierte Zukunftsvorstellungen – als Zukunftsbestimmungen – auf ihren ausschließenden, homogenisierenden Charakter hin kritisch befragt. Wimmer spricht von einer „Zustellung“ (ebd., S. 196) der Zukunft durch solcherart Bestimmungen und versteht Zustellung dabei im doppelten Wortsinne: als sich vor etwas stellen und es damit verdecken sowie als eine Sendung von einer vergangenen Adresse an eine künftige liefern. Beide Bedeutungen implizieren einen linear-progressiven Zugriff auf das noch Kommende, mit dem ein Gestus des machtvollen Gestaltens einhergeht.

Die Kontur einer solchen Problematisierung von Zukunft lässt sich exemplarisch am Status und der historischen Erfahrung mit Utopien vornehmen. Klassische Utopien, die im Format von großen Erzählungen (im Sinne Lyotards) politisch-kollektive Visionen oder eschatologisch ausgerichtete Heilsversprechen formulierten, haben mittlerweile ihren Dienst als orientierende Kraft für pädagogisches Handeln quittiert. Sie bewirkten im Namen des Guten allzu oft Gegenteiliges und verhinderten damit eben jene Zukunft, die sie in bunten Farben ausmalten, oder verkehrten sie zur antiliberalen Fratze, was zu enttäuschten Hoffnungen führte (vgl. Brumlik 1992). Das Verschwinden der politischen und eschatologischen Utopien hat seit den 1990er Jahren einer persistierenden erziehungswissenschaftlichen Skepsis bezüglich engagierter utopischer Zukunftsentwürfe Platz gemacht. Was die bessere Zukunft sei, auf die hin erzogen werden soll, ist damit nicht mehr in einem emphatischen Sinne artikulierbar.

Dies ist nicht zuletzt ein Grund dafür, dass sich das (sich in seinem utopischen Anspruch deutlich neutraler und nüchterner gebende) Rationalisierungsprogramm der empirisch-quantifizierenden Bildungsforschung innerhalb von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik wirkmächtig etablieren konnte. Die minimalutopische Zielstellung dieser Forschungsrichtungen (vgl. im Überblick

Gräsel 2011) beansprucht – plakativ formuliert –, das pädagogische Handeln hinsichtlich wirksamer Faktoren zu identifizieren und an Leistungskennzahlen auszurichten, sodass sich dieses Handeln einerseits in seiner Pluralität und Kontingenz bändigen lässt, andererseits die mit dem pädagogischen Handeln bewerkstelligte Zukunft der Adressat:innen plan- bzw. prognostizierbar wird. Parallel dazu formieren sich neue Utopien, die das Überwinden menschlicher Fehlbarkeit qua individuell zu leistender Optimierung und Technisierung versprechen und damit die Zukunft des modernen pädagogischen Projekts als Ganzes bedrohen, weil sie Erziehung und Bildung obsolet machen.

Utopien rücken dem pädagogischen Handeln also empfindlich zu Leibe. Vertrackt wird diese Gemengelage dadurch, dass Pädagogik gleichzeitig ohne die mittels Utopien in Aussicht gestellte, „den Status quo transzendierende Perspektive“ (Wimmer 2003, S. 185) – zumindest abgeschwächt in Form von Zielbestimmungen pädagogischen Handelns und Denkens –, dennoch nicht auszukommen scheint, insofern sie in ihrem Umgang mit Kindern und Jugendlichen als künftigen Erwachsenen stets auf einen Anspruch des Neuen zu antworten hat (vgl. Masschelein 1992). Dieser strukturelle Anspruch vermag auch im Zeitregime lebensbegleitenden Lernens nicht zum Stillstand zu kommen (vgl. Schöffter 2012).

Wimmer folgend lassen sich drei ordnende Annahmen problematisieren, auf denen die Konzeption von Utopien resp. Zukunftsvorstellungen üblicherweise basiert. Deren „Auseinander-Setzung“ (Landwehr 2012, S. 7) soll im Zentrum unserer folgenden Überlegungen zur Zeit der Zukunft stehen. Erstens: Utopien artikulieren eine Differenz von ontologischer Wirklichkeit und projektiven Imaginationen und damit auch eine Differenz von Gegenwart und Zukunft. Gegenüber Zukunftsvorstellungen ist die gegenwärtige Wirklichkeit dabei, so lässt sich mit Ulrich Binders (2012) historischem Rückblick ergänzen, entweder die Negativfolie, die es in Zukunft zu übersteigen gilt, oder immanentes Potential, das in die Zukunft hinein verlängert wird. Zweitens: Mit der genannten Differenz ist ein Verständnis verbunden, dass das Imaginäre oder Projektive sich künftig in Wirkliches verwandeln könnte, wobei die Zukunft zur formbaren Masse souveräner Zurichtungen in der Gegenwart wird. Drittens: Beide vorhergehenden Annahmen ruhen auf einer temporaltheoretischen Prämisse auf, die das Verhältnis von imaginärem Schein und realem Sein moderiert. Diese Prämisse ist eine chrono-logische und geht von der Präsenz des Gegenwärtigen aus, welche der Vergangenheit eine zurückliegende und der Zukunft eine vorausliegende Verortung zuweist. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft erscheinen so als getrennte Topoi, deren Verknüpfung nur in eine Richtung – nach vorn – vorzunehmen ist, vergleichbar des Aufreihens von Perlen auf einer Schur.

Nun ließe sich gegenüber solchen normativen Ordnungsannahmen einwenden, dass es erstens doch immer anders komme, als man zweitens denke. Aber: Die Vorstellungen von Zukunft sind nicht bloße Projektionen, sondern

wirkmächtige Leitbilder, die bereits das *gegenwärtige* pädagogische Handeln präfigurieren, es projektförmig¹ organisieren und damit Möglichkeitsräume des Umgangs mit den Adressat:innen machtvoll oder gar gewaltvoll zuschneiden. Dies gilt indes nicht nur für offensichtliche pädagogische Vereinnahmungen nachfolgender Generationen für jedwede gesellschaftlichen (utopischen) Großprojekte und deren allmächtige Machbarkeitsphantasien, sondern auch für die betont utopiefreien Zukunftsorientierungen des Diskurses um Kompetenz bzw. empirische Bildungsforschung. Die Zukunft schießt also gewissermaßen, ganz im Sinne des *Tenet*'schen invertierten Projektils, in die Jetztzeit hinein und leistet einem kommenden Trümmerfeld Vorschub – oder vielmehr: zwingt die Gegenwart, ihre Gewalt aufzufangen.

Wir möchten eine Möglichkeit diskutieren, um die Gewalt der Zukunft anders aufzufangen als im Sinne einer Artikulation von Zukunftsbestimmungen und folgen damit der Wimmer'schen Kritik an den genannten Grundannahmen, dass es „nämlich keineswegs (genügt), sich eine Vorstellung von der Zukunft zu machen, um das Denken für die Zukunft zu öffnen“ (Wimmer 2003, S. 195). Dazu konzentrieren wir uns auf Arbeiten des Historikers Achim Landwehr, dessen temporaltheoretische Überlegungen uns instruktiv erscheinen, um „Bearbeitungs- und Beschreibungsformen für das Ungewisse zu finden“ und „die Verunsicherung weiterzutreiben, um zu neuen Auffassungen über die Welt und ihrer zeitlichen Konstituierung zu gelangen“ (Landwehr 2020, S. 18) – ganz im Sinne der titelgebenden Aufforderung *Tenets*.

2 Anwesende Abwesenheit – Mit Achim Landwehr die Zeiten durcheinanderwirbeln

Seit einigen Jahren zählt Achim Landwehr (vgl. 2014; 2016; 2020) zu den prominenteren geschichtswissenschaftlichen Kritiker:innen des Ansatzes reifizierend-verräumlichender Chronologien (z.B. Veyne 1990/2015; Goertz 2001; Hölscher 2020): Er stellt heraus, dass jenes weithin verbreitete Zeitverständnis, das „letztlich auf Newton und dessen Ideal einer absoluten Zeit zurückgeht“ (Landwehr 2016, S. 284), seinerseits zu historisieren sei. Demgegenüber optiert er für ein Verständnis relativer Zeit, welches das „Jetzt der Zeiten“ (vgl. Landwehr 2020, S. 49–76) in Bewegung versetzt. Statt Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit absolut voneinander zu scheiden, richtet sich der Blick auf die

1 Inspiriert von den Ausführungen um Elternschaft von Jergus, Krüger & Roch (2018) ließe sich Zukunft markieren als Zwischen von Projekt und Projektion: Neben dem Aspekt der Planbarkeit ist mit der Projekthaftigkeit demnach auch eine ökonomische Haltung der Orientierung an projektiven Bildern und Idealen verbunden, die individualisierende Verantwortlichkeiten impliziert und Identitäten in Bezug auf Zukünftiges stiftet (vgl. ebd., S. 3–4).

immer schon vollzogenen und sich immer wieder vollziehenden Bezugnahmen, die zu zeitgleichen Verstrickungen führen, ohne dass es zur Synchronisation kommt. Als dem Jetzt gegenüber unverfügbare „temporale Projektionen“ (ebd., S. 22) platziert sich die Zukunft – und dies gilt analog für die Vergangenheit – als „anwesende Abwesenheit“ innerhalb der Gegenwart. Damit ist nicht einem Präsentismus das Wort geredet (vgl. dazu auch Hölscher 2020, S. 55 ff.), sondern einer Pluralisierung und konstitutiven Ungleichzeitigkeit der gegenwärtigen Zeit mit sich selbst. Diese ist, mit einer Formulierung Derridas (bzw. Shakespeares Hamlet) gesprochen, aus den Fugen geraten (vgl. Derrida 1993/2019).

Wider die Absicht, die zeitlichen Fugen zu kitten, platziert Landwehr das formalistische Konzept von *Chronoferenz* (2016, S. 149–165; 2020, S. 244 ff.), das der Derrida'schen *différance* nicht nur dem Namen nach nahekommt (vgl. Landwehr 2016, S. 152). Chronoferenz meint eine Praxis des Herstellens und Hantierens mit Zeiten in differenzierender und relationaler Manier, die Gegenstand und Sinn zeitbezogener Beschreibungen fortwährend aufschiebt. So bewegten sich Geschichten vergangener wie zukünftiger Zeiten von Beschreibung zu Beschreibung an die Zeiten heran im Versuch, ihren vermeintlichen Kern fest-zustellen. Jedoch sind Zeiten nur in ihrer Abwesenheit präsent, aber darin nicht weniger wirklich als ‚die‘ Wirklichkeit, vielmehr eine je spezifische Verwirklichung bestimmter Bezugnahmen. Weniger als die jeweiligen Zeit-Punkte, die aufeinander bezogen werden, ist

„vor allem das von Interesse [...], was sich *zwischen* ihnen befindet. Diese Relationierung ist nicht einseitig, läuft also nicht nur von einer Gegenwart zu den abwesenden Zeiten, sondern schickt ihre Ströme, wenn auch in unterschiedlicher Qualität, in beide Richtungen, also auch von der Vergangenheit und der Zukunft in die jeweilige Gegenwart hinein“ (ebd., S. 151).

Zwei zentrale temporaltheoretische Leistungen bietet das Denken um Chronoferenzen aus unserer Sicht: Zum einen betont es die Nichterreichbarkeit und Veränderbarkeit von abwesenden Zeiten, also deren Kontingenz und damit die Unbestimmtheit der Zukunft. Zum anderen sensibilisiert es dafür, dass die Geschichte(n) abwesender Zeiten – also auch jene der Zukunft und über sie – stets eingelassen sind in Machtverhältnisse, von denen her sie ihre Kontur erhalten (vgl. ebd., S. 154). Welche zeitlichen Verwirklichungen sich also als wirkmächtig etablieren und uns selbstverständlich erscheinen können, welche Kopplungen von anwesenden und abwesenden Zeiten geschrieben, fortgeschrieben oder neu gesetzt werden, ist also im Wesentlichen eine Frage von sozialen Chronopolitiken.

Die Relationalität und Machtförmigkeit des In-Beziehung-Setzens betrifft nicht nur die Zeitkategorie, sondern mit dieser verschränkt auch die Raumkategorie: „Dummerweise bewegen sich [...] beide“ (ebd., S. 307), und zwar

gleichzeitig und unaufhörlich. Freilich begrenzt sich Räumlichkeit dabei nicht auf identifizierbare Plätze und Koordinaten im Zeitgefüge, sondern meint „Verzweigungen, Knoten, Falten und Netze[...]“ (ebd., S. 289). Landwehr legt daher nicht nur eine deontologisierende und relationale Perspektive auf Zeit an, sondern ebenso auf Raum (vgl. Ebner v. Eschenbach 2017). Eine solche „Temporaltopologie“ (ebd., S. 290) – Landwehr schreibt auch von „Zeitschaft“, angelehnt an Landschaft – verspricht eine komplexe Inblicknahme von Zukunft als eine bestimmte räumliche und verräumlichte Verzeitlichung. Dem Durcheinander, dem Nebeneinander und der Gleichzeitigkeit anwesender abwesender Zeiten lässt sich so eine Aufmerksamkeit zukommen, die einen Bereich für *Möglichkeiten* eröffnet, deren Werden nicht ins Noch-Nicht der Zukunft gestellt wird, sondern im Horizont anwesender Abwesenheit zur Geltung kommen mag.

Insgesamt fordert Landwehrs temporaltheoretischer Gedankengang eine (raumzeitliche) Krümmung des Denkens, wonach „jede Relationierung (von Raum und Zeit oder auch von anderen Elementen) eine Intrarelation darstellt“ (ebd., S. 307). Diese Krümmung widerspricht letztlich dem linearen ‚nach vorne‘ und verbindet und löst, invertierend und umstülpend, Elemente relational mit- und gegeneinander, womit nicht nur die chronoferenzielle Dynamik zur Darstellung gelangt, sondern die Komplexität temporaler Denkfiguren. Welche Implikationen daraus für das pädagogische Denken und Handeln von Zeitlichkeit und Zukünftigkeit folgen (können), wollen wir im abschließenden Abschnitt überlegen. Dazu kehren wir zu Wimmers Text zurück und nehmen die Frage wieder auf, wie sich das zwischen Utopie und Pragmatismus geklemmte und entlang von Erwartungsbildern auf Gestaltbarkeit der Zukunft getrimmte pädagogische Denken und Handeln für die Zukunft öffnen lässt oder ein anderes Verhältnis zur Zukunft möglich wird.

3 Pädagogik und Zukunft auf eine neue Weise betrachten – wie?

Entgegen einem linearen, synchronen Strukturierungsschema vom Vergangenen über das Gegenwärtige bis hin zur Zukunft, die sich noch in der *bestimmten* Utopie im oben genannten Sinne abzeichnet, plädiert Wimmer für *Uchronie* als Marker eines „Riss[es] in der Zeit“ (Wimmer 2003, S. 198). Diese setzt unvermittelt an der Zeiterfahrung selbst an und fragt nach dem scheinbar Selbstverständlichen, nämlich: „was Zukünftigkeit ermöglicht [...] und woran es liegen mag, dass wir Zeit haben“ (Wimmer 2003, S. 199). Jene Ermöglichung wird in der Intersubjektivitätsstruktur von Erfahrungen verortet, das heißt Zeitlichkeit kommt nicht aus dem Subjekt heraus, sondern kommt ihm vom Anderen her zu. Damit verschiebt sich das utopische Moment in die zeitliche Linearität: „[a]ls Zeitsplitter der Zukunft in der Gegenwart“ (ebd.) spaltet das Utopische die Jetzt-Zeit auf, diachronisiert deren Präsenz und schafft folglich *in ihr* Platz für das Neue, Andere.

In einer solchen Koppelung von Utopie an den Gedanken von Alterität, also an eine radikal asynchrone Beziehung zum Anderen, ist die Zukunft anschlussfähig an kritisch-pädagogische Theoriereflexion. Exemplarisch ließe sich dabei der Bildungsbegriff anführen, welcher konzeptionell einen kritischen Anspruch mitführt, indem er Anderswerden im Sinne der Überschreitung gegebener Selbst- und Weltverhältnisse bzw. sozialer Einbindungen verspricht (vgl. Schäfer 2011). Dabei erscheint Bildung, als grundlegende Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse (vgl. Koller 2012), im Sinne eines Bruchs in der zeitlichen Kontinuität dieser Verhältnisse. Ein solcher Bruch bedingt noch die Schwierigkeit einer verbindlichen Zuordnung von Aspekten dieser Verhältnisse in einen (als ebenfalls kontinuierlich figurierten) Zeitraum von Vorher und Nachher hinsichtlich der Bildungserfahrung, was die Anstrengung einer Identifizierung von Bildung unterläuft, ohne jedoch dabei gleichzeitig die Möglichkeit von Bildung negieren zu müssen (vgl. dazu Thompson/Jergus 2014). Der Bruch bleibt unverfügbar.

Mit den von Landwehr her gewonnenen Konzepten lässt sich dieser Pfad pädagogischer Theoriereflexion weiter begehen, da – wie insbesondere die Praxis des Knüpfens von Chronoferenzen nahelegt – Diskontinuität, Kontingenz und das Nichtsein von Zukunft im Denken um Zeitlichkeit zu produktiven Einspruchsgründen einer kulturwissenschaftlichen Temporalkonzeption werden. Landwehrs Konzepte bieten eine vielversprechende Optik für die Analyse *gekrümmter* pädagogischer Zeitverhältnisse, die diesen in ihrer auf Relationalität aufruhenden Komplexität gerecht zu werden vermag. Hinsichtlich Bildung lässt sich mit Landwehr danach fragen, welche temporalen Referenzen in der Rede von Bildungsprozessen gestiftet und welche (alternativen) Zeiten damit jeweils ein- und ausgeschlossen werden – etwa als nicht gelebte oder nicht lebbare Zukünfte. Die Frage nach den jeweiligen Verwirklichungen von Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart rückt das Gemachtwerden von Zeitlichkeit in der Pädagogik in den Fokus und mit ihr nicht nur die machtvollen, sondern auch die mögliche Potenz von Chronoferenzen (vgl. Landwehr 2016, S. 163, 234). Allein ein darauf gerichtetes Befragen, Hinterfragen und Infragestellen zeitlicher Bezugnahmen und ihre Herstellungsprozesse in der Pädagogik könnte den Blick für die temporalen Bedingungen und Bestimmungslogiken von Bildungs- und Erziehungsprozessen und damit auch von Subjektkonstitution öffnen, die in der jeweiligen Gegenwart immer wieder neu hervorgebracht werden.

Über den analytischen Gehalt von Landwehrs Konzepten hinausgehend wollen wir abschließend darüber nachdenken, ob diese es erlauben, auch die moderne Figur der Offenheit der Zukunft selbst noch einmal weiterzuentwickeln. Denn angesichts vielzähliger globaler ökonomischer, ökologischer, politischer Dauerkrisen, die die Gegenwart aufgrund vergangener Entscheidungen mit ihrer zukünftigen Endlichkeit konfrontieren, wird fraglich, ob die Zukunft überhaupt noch eine Zukunft hat (vgl. Landwehr 2020; Platzer 2021).

Man kann die Rede von der Endzeitlichkeit oder dem nahenden Tod der Zukunft nun auf zwei Weisen lesen, die jeweils auf unterschiedliche Weise den Status dessen berühren, was als Offenheit von Zukunft gelten kann. Erstens: Das Ende der Zukunft ließe sich als eine weitere Form von Zukunftsbestimmung verstehen, die das gegenwärtige Handeln aber mehr dystopisch denn utopisch konfiguriert, indem sie dieses dazu aufruft, die bedrohlichen Zukunftsszenarien abzuwenden und so die Zukunft am Leben zu halten. Das Handeln wäre dabei weniger ein Gestalten, als ein Verhindern bestimmter Zukünfte und dennoch nach vorn, ins Offene, gerichtet. Zweitens: Man kann die Rede vom Ende der Zukunft aber auch als Angebot verstehen, die offene Zukunft, welche historisch gesehen eine moderne Idee ist, zu Ende zu denken, jedenfalls in ihrer normativ-zielbegründenden Fassung. Pädagogik könnte dann unter der Perspektive stehen, diese bestimmten normativ-zielbegründenden Zukunftsvorstellung des Nach-Vorn zu verabschieden bzw. eine Art Abschiedsbegleitung für sie zu sein – insofern man das Verabschieden als einen Vorgang versteht, der sich zwischen An- und Abwesenheit ereignet und in dem Altes in Neues überzugehen vermag. Der Schwanengesang auf die besagte Zukunftsvorstellung ermöglicht dabei die Voraussicht auf ein Neuanfangen *infolge* des Abschieds, ein Neueinsetzen als Hervorbringen einer unbestimmten offenen Zukunft jenseits der bestimmten offenen Zukunft.

Im Film *Tenet* wird die Bedrohung der Zukunft durch die Zukunft selbst thematisiert. Zukunft tritt hier auf die Bühne, um sich an der Gegenwart (und Vergangenheit) für deren verschwenderische, zerstörerische Ausschweifungen zu rächen und letztere zu nivellieren. Von den Figuren wird der Zukunftsbezug weniger gesucht, als dass er sich ihnen aggressiv aufdrängt: Die Zukunft dreht den Spieß um und krümmt sich in die Gegenwart zurück. Der Angriff durch die Zukunft wird letztlich freilich erfolgreich abgewehrt. Eine intensive Filmszene inszeniert diesen Erfolg als Showdown eines Krieges, einer Schlacht der Zeiten, in dem Gegenwart und Zukunft im Rahmen von chronoferenziellen Zangenoperationen gleichzeitig rückwärts und vorwärts gegeneinander antreten und das temporale Schlachtfeld in eine Anordnung von Trümmern und Ruinen transformieren. Der Krieg wird entschieden durch das (künftige, vergangene?) Opfer des Agenten Neil, der den Protagonisten im „Tenet“-Programm und in der Verteidigung der gegenwärtigen Welt unterstützt. *Tenet* biegt an dieser Stelle wieder ab in das eher konventionelle Motiv der souveränen Zukunftsbestimmung bzw. Zukunftsbeherrschung – wenngleich einige Filmfiguren ihr Leben dafür als Preis zahlen.

Will man explorieren, was es heißen könnte, Pädagogik als eine Art temporale Abschiedsbegleitung für die Idee einer identifizierbaren Zukunft zu verstehen und der unmöglichen Präsenz der offenen Zukunft im Sinne Landwehrs zu folgen, wären möglicherweise andere Formen von Zukunftsfabulation als Inspiration weiterführender als *Tenet* – wir denken hier etwa an Donna J. Haraways *Unruhig bleiben* (2018) und darin exemplarisch an die Ausführungen zum

Kompostieren als dem Zersetzen und Umwandeln, der produktiven Arbeit an und mit Verfallsprodukten, etwa den Trümmern einer unmöglichen bestimm-
baren Zukunft. Haraway fordert in diesem Kontext dazu auf, „zu lernen, wirk-
lich gegenwärtig zu sein“, und versteht die Gegenwart, nicht allzu fern von Land-
wehr, als „Verflechtung von uns sterblichen Kritttern [d.h. sterblichen, nicht nur
menschlichen Kreaturen] mit unzähligen unfertigen Konfigurationen aus Orten,
Zeiten, Materien und Bedeutungen“ (ebd., S. 9). Wie entlang solcherart auf das
Kompostieren bezogener Chronoferezenzen der Konnex von Pädagogik und Zu-
kunft systematisch weiterzudenkt werden kann, wie sich das Pädagogische in-
mitten der Ruinen eines normativen Zukunftsbezugs und mit diesen zu erneuern
beginnt (vgl. Wimmer 2002), wäre eine Anfrage an das gegenwärtige, ungleich-
zeitige Denken.

Literaturverzeichnis

- Binder, Ulrich (2012): Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, H. 3, S. 321–339.
- Burg, Susanne (Moderatorin) & Stiglegger, Marcus (Gast) (2020): Christopher Nolans „Tenet“. Die Ekstasen der Zeitlichkeit. In: Deutschlandfunk Kultur – Vollbild. www.deutschlandfunkkultur.de/christopher-nolans-tenet-die-ekstasen-der-zeitlichkeit.2168.de.html?dram:article_id=482844 (Abfrage: 09.03.2021).
- Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: Zeitschrift für Pädagogik 38, H. 4, S. 529–545.
- Derrida, Jacques (1993/2019): Marx’ Gespenster – Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2017): Im Grenzbereich des Räumlichen. Vorüberlegungen zu einer topologischen Perspektive in der erwachsenenpädagogischen Raumforschung. In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 40, H. 1, S. 91–118.
- Goertz, Hans-Jürgen (2001): Unsichere Geschichte. Zur Theorie historischer Referentialität. Stuttgart: Reclam.
- Gräsel, Cornelia (2011): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13–27.
- Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt am Main: Campus.
- Hölscher, Lucian (2020). Zeitgärten. Zeitfiguren in der Geschichte der Neuzeit. Göttingen: Wallstein.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band. In: dies. (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1–27.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landwehr, Achim (2020): Diesseits der Geschichte. Für eine andere Historiographie. Göttingen: Wallstein.
- Landwehr, Achim (2016): Die anwesende Abwesenheit der Vergangenheit. Essay zur Geschichtstheorie. Frankfurt am Main: Fischer.
- Landwehr, Achim (2012): Die Kunst, sich nicht allzu sicher zu sein: Möglichkeiten kritischer Geschichtsschreibung. In: WerkstattGeschichte 61, S. 7–14.
- Lane, Anthony (2020): „Tenet“ is Dazzling, Deft, and Devoid of Feeling. In: The New Yorker – The Current Cinema. www.newyorker.com/magazine/2020/09/14/tenet-is-dazzling-deft-and-devoid-of-feeling (Abfrage: 09.03.2021).

- Masschelein, Jan (1992): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S. 81–103.
- Pfeiffer, Ursula (2007): Kontinuität und Kontingenz. Zeitlichkeit als Horizont systematischer Überlegungen in der Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platzer, Barbara (2021): Das Schwinden des Zukunftshorizonts. Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte. (Im vorliegenden Band.)
- Schäfer, Alfred (2011): Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In: Schmidt-Lauf, Sabine (Hrsg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, S. 113–156.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin (2014): Zwischenraum Kultur „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Rosenberg, Florian von/Geimer, Alexander (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–26.
- Veyne, Paul (1990/2015): Geschichtsschreibung – Und was sie nicht ist. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wimmer, Michael (2002): Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid/Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 45–68.
- Wimmer, Michael (2003): Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In: Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.): Machbarkeitsphantasien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185–203.
- Wolff, Francis (2020). Die Zukunft ist nicht mehr das, was sie einmal war. In: Philosophie Magazin – Impuls. www.philomag.de/artikel/die-zukunft-ist-nicht-mehr-das-was-sie-einmal-war (Abfrage: 09.03.2021).

Historisches Stichwort

Zur Zukunft der Kritik

Ruth Sonderegger

Fragen nach der Zukunft sind für die Praxis der Kritik in mehrfacher Weise entscheidend. Deshalb ist es kein bloß rhetorisches Zugeständnis an das Thema des *Jahrbuchs für Pädagogik 2021*, wenn ich im Folgenden unter dem Fokus der Zukunft über Kritik schreibe. Der Grund für die doppelte Durchkreuzung der Kritik durch die Zukunft liegt meines Erachtens darin, dass ihr, der Kritik, immer wieder zu wenig oder zu viel Zukunft zugestanden wird – und dies nicht erst heute.

Insbesondere um die Wende zum gegenwärtigen Jahrtausend herum wurde von links und rechts, wenngleich nicht aus denselben Gründen (und auch nicht flächendeckend),¹ das Ende der Kritik ausgerufen. Die Rechte wollte die gesellschaftskritische Dimension des Kritikbegriffs zugunsten eines analytisch-neutralen Unterscheidens – nicht selten mit Berufung auf die griechische Wortwurzel *krinein*, die das Differenzieren ins Zentrum stellt – kappen oder auch gleich zur fröhlichen Affirmation übergehen. Melancholische Linke hingegen sahen dem autonomen Subjekt der Moderne, das ihnen zufolge die Voraussetzung für Kritik ist, angesichts der Postmoderne die Felle davonschwimmen. „Wir haben genug vom Mangeldenken“ (vgl. Sloterdijk 2004, S. 682), oder: „Der Kritik ist der Atem ausgegangen“ (vgl. Latour 2004) waren Losungen der einen Seite, „wir haben vor der Postmoderne versagt“, war die Selbstgeißelung nicht weniger Linker.

In einem Aufsatz mit dem Titel „Die unglücklichen Abenteuer des kritischen Denkens“ hat Jacques Rancière (2009) sich mit diesen Bankrotterklärungen bzw. Verabschiedungen der Kritik bei Peter Sloterdijk, Pierre Legendre und Alain Finkielkraut, andererseits bei Luc Boltanski, Eve Chiapello, Zygmunt Bauman und einigen anderen auseinandergesetzt. Er vertritt dabei die These, dass alle Genannten letztlich die Praxis einer problematisch belehrenden und besserwisserisch bis autoritär auftretenden Kritik fortsetzen – einer Kritik, die davon ausgeht, dass die andere Seite taub, verblendet oder schlicht zu dumm für kritische Einsichten ist und deshalb eines Besseren belehrt werden muss. In Rancières Augen setzen diese Kritiker der Kritik damit genau jene häufig mit der orthodoxen Linken in Verbindung gebrachte (Ideologie-)Kritik fort, die

1 Vgl. etwa Celikates 2009, die Beiträge in Demirović 2008, in Mennel et al. 2010 und Sandoval 2000. Zu Chela Sandovals fulminantem Einsatz gegen die linksmelancholische Verabschiedung der Kritik, der in der deutschsprachigen Diskussion bisher kaum gewürdigt wurde, vgl. auch Sonderegger 2019, S. 291 ff.

ebendieselben Kritiker der Kritik für tot erklären wollen oder melancholisch als verschwunden betrauern. Wie man beispielsweise von Michel Foucaults Auseinandersetzung mit der antiken *parrhesia* – der mutigen und militanten Kritik aus einer unterlegenen und meist minoritären Position heraus – lernen kann, sind Toterklärungen der Kritik alles andere als neu (Foucault 2009 und 2010). Sie begleiten kritische Praktiken und Theorien vielmehr seit ihrem Beginn. Foucaults Überlegungen sensibilisieren auch dafür, dass die scheinbar nur feststellenden, also konstativ daherkommenden Toterklärungen meist in der Hoffnung auf ihre performative Kraft abgegeben werden. Also mit der Intention, die Kritik durch Totsagen zu töten, ihr durch das Konstatieren der Atemlosigkeit den Atem zu nehmen.²

Den Diagnosen, wonach die Kritik keine Zukunft hat, steht ein keineswegs weniger problematisches Verlangen nach Kritik im Sinn einer Garantie für Zukunft gegenüber – ein Verlangen, das insbesondere in der bürgerlichen, westlichen Welt, die sich bis heute als Erfinderin und privilegierte Hüterin von Aufklärung und Kritik gebärdet, möglicherweise zur zweiten Natur geworden ist. Zu dieser zweiten Natur gehört, dass alles, was den Namen der Kritik trägt, was ihre Fortsetzung, Erneuerung, Reform oder Revolution verspricht, deshalb willkommen ist, weil es eine Rückkehr zum bzw. ein Verbleiben im Vertrauten – insbesondere in vertrauten linearen Zeitverständnissen und utopischen Geschichtsvorstellungen – verspricht. Anders gesagt: Es muss in Rechnung gestellt werden, dass ein Ende oder ein schlichtes In-Vergessenheit-Geraten der kritischen Tradition genau dasjenige sein könnte, was Menschen der bürgerlichen Aufklärungstradition am wenigsten ertragen. Denn Kritik suggeriert Möglichkeiten der Einflussnahme, der Veränderung, ja der Verbesserung sowie des Fortschritts und hat immer wieder dazu beigetragen, das Unerträgliche erträglich zu machen – gleichsam als Opium der kritikgläubigen bürgerlichen Gesellschaft³ – einer Gesellschaft, der es in den letzten beiden Jahrzehnten auf dieser Basis auch gelungen

2 Zum kritikfeindlichen und agitatorischen Charakter solcher Toterklärungen (mit Fokus auf das angebliche Ende der feministischen Kritik) vgl. auch den ersten Abschnitt von Hark 2009, der den bezeichnenden Titel „Death by report – Vorspiel“ trägt.

3 Auch Alex Demirović macht darauf aufmerksam, dass bei Kritiken und Reformen der Kritik nie aus dem Auge zu verlieren ist, dass das Verlangen nach Erneuerung auch als Ausdruck davon zu verstehen ist, dass die Subjekte dieses Verlangens von der bürgerlichen Aufklärungstradition subjektiviert und vergesellschaftet worden sind und dass Kritik somit Teil ihrer Identität ist. Demirović zufolge gehört zu dieser Aufklärungstradition, dass alles fortlaufend im Namen von solchen Idealen in Frage gestellt wird, die das jeweilige utopische Ziel per definitionem im Unerreichbaren belassen und trotzdem zum Weitermachen und Weiterreformieren motivieren. So werde aus der Kritik ein „Katalysator“ der Reproduktion der „kapitalistischen Gesellschaftsformation“ (Demirović 2008, S. 26 ff.). Stefano Harney und Fred Moten weisen in eine ähnliche Richtung, wenn sie schreiben: „The false image [der Kritik, RS] and its critique threaten the common with democracy, which is only ever to come, so that one day, which is only never to come, we will be more than what we are.“

ist, (Selbst-)Kritik unter dem Motto der Evaluation und Qualitätssicherung zum Disziplinierungsinstrument par excellence zu machen.

Den Totengräbern der Kritik möchte ich entgegenhalten: Die Kritik lebt (vgl. Sonderegger 2019). Gegenüber denjenigen, die die Kritik als Fortschrittsgarantie und Aufschiebestrategie missbrauchen, will ich die These zu verteidigen: Zukunft kann Kritik nur in sich tragen, wenn sie jetzt aktiv wird. Aber so, dass passiv nicht mehr das Gegenteil von aktiv ist.

Dass die Kritik lebt, sieht man unter anderem an den vielfältigen Protestbewegungen, die sich nach der Welle ihrer Toterklärungen in den frühen 2000er Jahren intensiviert haben. Damals fingen im Zug der sogenannten Finanzkrise und der mit ihr legitimierten Austeritätspolitik die weltweiten Platzbesetzungen an. An sie knüpfen die Initiativen für *Sanctuary Cities* zum Schutz von illegalisierten Geflüchteten ebenso an wie die derzeit im Zug der Pandemie immer lauter werdende Kritik an unbezahlbaren Mieten und Zwangsräumungen. 2012 formierte sich auch die *Black Lives Matter*-Bewegung, nachdem der 17-jährige Tryvon Martin ermordet und sein Mörder freigesprochen worden war (vgl. etwa Jackson 2018). Diese Bewegung war noch immer aktiv und noch besser organisiert, als 2020 George Floyd ermordet wurde, und sie gibt sich mit der bloßen Abwahl von Trump, für die sie unermüdlich mobilisiert hat, nicht zufrieden.

Gerade so erfolgreiche und langfristige Organisierungen von Kritik wie *Black Lives Matter* machen deutlich und zunehmend auch explizit öffentlich, dass Kritik im ereignishaften Protest auf der Straße und selbst in institutionellen Siegen nicht aufgeht. Vielmehr ist sie auf das Entwickeln einer habituellen Haltung oder auch: eines Lebens der Kritik angewiesen (vgl. Sonderegger 2019). Ein solches Leben muss bei den alltäglichen Gewohnheiten des Denkens, Tuns und Begehrens ansetzen, in denen Ideologien am besten überwintern, nicht zuletzt bei den Ideologien des Kritisierens um seiner selbst willen und der Unterordnung unter einen disziplinierenden Imperativ der Kritikalität, die beide mit dem bürgerlichen Verständnis von Kritik als unendlicher Vertröstung auf die Zukunft verbandelt sind.

Darüber hinaus kann ein Leben der Kritik nicht von einzelnen (Hero:innen) gelebt werden. Vielmehr ist ein solches Leben Ausdruck der Notwendigkeit, von anderen und nicht-menschlichem Anderen in Frage gestellt zu werden, aber auch Ausdruck des affirmierten Eingeständnisses, von der materiellen, sozialen und affektiven Anerkennung anderer abhängig zu sein. Das Leben der Kritik ist also angewiesen auf und nichts anderes als eine Sozialität der Vielen, die einander affizieren, indem sie sich sowohl unterstützen als auch herausfordern. Es geht im Leben der Kritik darum, ein Sich-sicher- und Sich-anerkannt-Fühlen in der

But we already are. We're already here, moving. We've been around." (Harney/Moten 2013, S. 19)

Ungesicherheit und Abhängigkeit zu lernen oder vielmehr zu erfinden.⁴ Das ist nicht die zweitbeste Lösung, wenn vollständige Souveränität des kritischen Subjekts nicht zu haben ist, sondern die beste. Denn das, was in einem solchen Gefüge der Abhängigen an Sozialität realisiert wird, bleibt auch richtig und bestehen – und das heißt: hat Zukunft, auch wenn ein bestimmtes politisches Ziel nicht erreicht oder wenn es vereinnahmt worden ist.

Literaturverzeichnis

- Celikates, Robin (2009): Kritik als soziale Praxis. Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie. Frankfurt am Main: Campus.
- Demirović, Alex (2008): Leidenschaft und Wahrheit. Für einen neuen Modus der Kritik. In: ders. (Hrsg.): Kritik und Materialität. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9–40.
- Foucault, Michel (2009): Die Regierung des Selbst und der Anderen. Vorlesungen am Collège des France 1982/83. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2010): Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der Anderen II. Vorlesung am Collège de France 1983/84. Berlin: Suhrkamp.
- Hark, Sabine (2009): Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute. In: Feministische Studien 27, H. 1, S. 22–35. www.zifg.tu-berlin.de/fileadmin/144/DOKU/Publikationen/FS_Hark_Kritik.pdf (Abfrage: 22.02.2021).
- Harney, Stefano/Moten, Fred (2013): The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study. Wivenhoe, New York, Port Watson: Minor Compositions.
- Jackson, Jenn M. (2018): Black Lives Matter: Not a Moment, But a Movement. In: Black Perspectives. www.aaihs.org/black-lives-matter-not-a-moment-but-a-movement/ (Abfrage: 10.06.2021).
- Latour, Bruno (2004): Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. In: Critical Inquiry 30, S. 225–248.
- Meißner, Hanna (2016): Probleme und Bedingungen kollektiver Handlungsfähigkeit. In: Hawel, Markus/Kalrmring, Stefan (Hrsg.): Wie lernt das linke Mosaik? Die plurale Linke in Bewegung. Hamburg: VSA, S. 64–76.
- Mennel, Birgit/Nowotny, Stefan/Raunig, Gerald (Hrsg.) (2010): Kunst der Kritik. Wien: Turia + Kant.
- Rancière, Jacques (2009): Die unglücklichen Abenteuer des kritischen Denkens. In: ders.: Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen, S. 35–61.
- Sandoval, Chela (2000): Methodology of the Oppressed. Minneapolis und London: University of Minnesota Press.
- Sloterdijk, Peter (2004): Sphären. Plurale Sphärologie III: Schäume. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Wien: Zaglossus.

4 So verstehe ich auch den Vorschlag Hanna Meißners, wenn sie schreibt: „Das Gemeinsame [eines linken Projekts, RS] ist daher vielleicht eher in negativer Weise zu formulieren, nämlich als Anerkennung, dass uns historische Lebensbedingungen gemeinsam sind, die eine spezifische, zerstörerisch fragmentierte Sozialität hervorbringen und systematisch (in vielfältiger und ungleicher Weise erfahrenes) Leid erzeugen [...]; die Solidarität, die sich an dieser Kritik entfalten kann, beruht nicht auf vermeintlichen substanziellen Ähnlichkeiten, auf gemeinsamen Bedürfnissen und Zielen, sondern in der Anerkennung einer gegenseitigen Abhängigkeit.“ (Meißner 2016, S. 65)

Jahresrückblick

Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021

Gerd Steffens

Zusammenfassung: Der „Jahresrückblick“ greift als zentrales Thema des abgelaufenen Jahres die Corona-Pandemie als eine Krise auf, die nahezu alle Lebensverhältnisse berührt. Als Sonde nutzt der Beitrag das Generalthema dieses Jahrbuchs: „Zukunft – Stand jetzt“. Zeitlich auf die Monate um den Jahreswechsel fokussiert, befragt er Diskurse von der Lokalzeitung bis zur soziologischen Zeitdiagnose nach ihren impliziten oder expliziten Zukunftshorizonten. Dabei begegnet der Beitrag fürsorglichem Optimismus von oben wie Zukunfts-Skepsis von unten, der alles durchdringenden Besetzung durch Corona wie der willkürlichen Leugnung, der Hoffnung auf ein gesellschaftliches Lernen wie der illusionslosen Analyse der Bedingungen einer Transformation, die ein Rettungsweg aus den globalen Krisenlagen sein könnte.

Abstract: The „Annual Review“ takes up the corona pandemic as a central theme of the past year as a crisis that affects almost all living conditions. The article uses the general theme of this yearbook as a probe: „Future – Stand now“. Focusing on the months around the turn of the year, he asks discourses from local newspapers to sociological time diagnosis about their implicit or explicit future horizons. The contribution encounters caring optimism from above and skepticism about the future from below, it encounters the all-pervasive occupation by Corona such as arbitrary denial, the hope of social learning processes such as the illusion-free analysis of the conditions of a transformation that would be a way to escape from the global crisis.

Keywords: Krise und gesellschaftliche Lernprozesse, Corona-Diskurse, Zukunftshorizonte und gesellschaftliche Transformation

Trostworte zum Jahreswechsel

Es ist ein fürsorglicher Optimismus, der am Jahreswechsel 2020/2021 die Federn der Print-Medien zu führen scheint, und der Blick gilt eher den Menschen als den Strukturen. „Manches wird gut! Worauf wir uns im Jahr 2021 freuen können“, ermutigt „Die Zeit“, und sie erwartet: „Die Wirtschaft wird boomen“, aber auch: „Um den Naturschutz kommt keiner herum“ und: „Die Männer werden

weiblicher“ (Die Zeit, 30.12.2020). Das „Hamburger Abendblatt“ widmet seine Ausgabe all denen, „die unseren Dank in den Corona-Zeiten verdienen“ und erzählt deshalb „Geschichten von bewundernswerten Menschen“ (Hamburger Abendblatt, 31.12.2020/01.01.2021). Im Feuilleton der „Welt“ schreibt Peter Praschl dem Jahr 2020 „einen dankbaren Abschiedsbrief“: Vielleicht solle man nicht nur „Chroniken der Fakten schreiben, sondern auch der Gefühle. 2020 waren sie, so viel öfter als sonst, Wirgefühle. Diese Erfahrung, dass tatsächlich etwas uns alle treffen und betreffen konnte, dass es tatsächlich so etwas wie eine Weltgemeinschaft gibt.“ (Die Welt, 31.12.2020, Feuilleton) Die „Hamburger Morgenpost“ findet: „Das Gute ist: Die Zeit arbeitet jetzt endlich wieder für uns“, und setzt dabei auf die zunehmenden Impfmöglichkeiten (Hamburger Morgenpost, 02./03.01.2021). Während die „Mopo“ bekannteren Kiez-Akteuren aus St. Pauli das Wort gibt, lässt die „Süddeutsche Zeitung“ Spitzenpersonal aus aller Welt paradieren. Angela Merkel, Biden oder Xi Jinping etwa haben ihre Auftritte, nicht ohne die üblichen Präsentationsansagen im Subtext, die Verkörperungen von Ernsthaftigkeit, Hoffnung oder Gefahr versprechen. Als „Story des Jahres“ berichtet „View“ von den „Frauen an der Macht, die den Ausbruch von Corona mit Verstand und Herz kontrollierten“, wie Angela Merkel oder die Ministerpräsidentinnen von Neuseeland und Taiwan oder von Finnland, Dänemark und Norwegen, die gegenüber der „selbstherrlichen Arroganz“ von Bolzonaro, Trump oder Johnson besonders glänzen (View 12/2020).

Der „Spiegel“ hingegen erzählt „Ein Jahr in hundert Leben“ (Spiegel 53/2020), monatlich geordnete Textschnipsel aus wiederholten Gesprächen und Befragungen, wie ein Kaleidoskop situativer Betroffenheiten aus sehr unterschiedlichen Lebenswelten: Menschen, die um ihre berufliche Existenz kämpfen oder über die Erschöpfung hinaus in der Krankenversorgung arbeiten, Jüngere und Ältere, bekanntere Namen, aber vor allem unbekannte, von der Busfahrerin bis zur Wissenschaftlerin, gewiß kein repräsentativer, aber ein intuitiv einleuchtender Querschnitt von Erfahrungen mit dem unvermuteten Bruch von Gewissheiten und Gewohnheiten. Wenn es einen Grundton gibt, der die Äußerungen durchzieht und am Ende zurückbleibt, so ist es der einer existenziellen Ernüchterung, eines Zweifels am immer guten oder gar besseren Leben, ein Zweifel, der zu wissen scheint, dass er so bald nicht vergehen wird.

Etwa zwei Monate später hat die Stimmungslage der Ernüchterung deutlich die Oberhand über den Ermutigungsoptimismus gewonnen. Die anhaltend hohen Infektionsraten des Winters haben sich zwar abgeschwächt, treten aber, vermutlich wegen der Ausbreitung ansteckenderer Mutanten des Virus, auf der Stelle, und die Nervosität vor einer neuen Welle nimmt spürbar zu. Zugleich hat sich gezeigt, dass die um die Jahreswende zugelassenen Impfstoffe zwar hohe Wirksamkeit haben, doch keineswegs so rasch in so großer Menge, wie für eine Pandemie-Bekämpfung nötig, produziert werden können. So bleibt offen, wer am Ende das globale Rennen macht: die Mutationsgeschwindigkeit des Virus oder die

menschliche Impfkapazität. Zudem haben die Feiertage am Jahreswechsel noch einmal drastisch ein mittlerweile skurriles Organisationsversagen für alle Welt bloßgelegt. Erst in der zweiten Januarhälfte konnten wieder verlässliche Zahlen über die Pandemieentwicklung vorgelegt werden. Die Regierung hat es von Anfang an versäumt, die Meldewege so zu ertüchtigen, dass permanent aktuelle und korrekte Zahlen der Entwicklung vorliegen. Das Markenzeichen einer wissenschaftsorientierten Politik, welches die Regierung Merkel sich so gerne zuerkennt, ist ziemlich ramponiert, der mediale Optimismus des Jahreswende verfliegen. Die Menschen, denen er gegolten hatte, graben sich in ernüchterter Skepsis ein.

Unmut und Gereiztheit: Eine Woche Lokalzeitung

Missmut und Gereiztheit breiten sich aus. Beispiele dafür sind überall zu greifen. Der Bürgermeister einer kleineren Stadt in Holstein etwa reagiert mit heftiger öffentlicher Distanzierung, als der lokale „Klimaschutzfonds“, ein Verein, an dem die Stadt institutionell beteiligt ist, es gewagt hat, unter dem Titel „Positive Pandemie“ darüber nachzudenken, „was wir aus Corona lernen können“, und dabei von „Ressourcenschonung“ und „Konsumverzicht“ geredet hat. Als handele es sich um einen frontalen Angriff auf die örtlichen Lebensadern, wirft sich der Bürgermeister für „Einzelhandel, lokale Dienstleister und Gastronomie“ und deren Leistung für den „Zusammenhalt der Stadt“ in die Bresche (vgl. Wedel-Schulauer Tageblatt, 15.02.2021).

Im Spiegel der Berichterstattung der lokalen Zeitung verwundert die so wenig gelassene Reaktion des Bürgermeisters indessen nicht. Überschlüssig 80 % auch der lokalen Berichte befassen sich im Lauf einer Woche – etwa der vom 15. bis zum 20.02. – mit Corona. Und auch diejenigen Artikel, die üblichen lokalen Vorkommnissen und Ereignissen gelten, wie Berichte über Vereine, Sitzungen etc., sind Corona-kontaminiert, weil die unübliche Bedingung, unter der sie stattfinden, erwähnt werden muss. Optische Blickfänge sind graphische Darstellungen der aktuellen Infektionsentwicklung an mindestens drei verschiedenen Stellen. Während im Januar noch Ausbrüche in Pflegeeinrichtungen und Kliniken dramatische Akzente setzten, ist durch Impfungen die Lage dort offenbar stabilisiert. Neben den Nöten von Gastronomen und Einzelhändlern tritt nun die Situation von Kindern und Eltern massiv in den Vordergrund. Nichts wird sehnlicher erwartet, als die Wiedereröffnung von Kitas und Schulen. Fast scheint es, als habe die Pandemie eine Revolution der Wertschätzung der Bildungseinrichtungen bewirkt. Noch nie dürfte allen so klar gewesen zu sein, welche enorme Bedeutung die Einrichtungen des Bildungswesens nicht nur für die biographische Sozialisation der Heranwachsenden und ihrer Altersgruppen haben, sondern auch für das Alltagsgleichgewicht der Familien und der Gesellschaft.

Doch spiegeln die berichteten Äußerungen und Erwartungen auch den Unmut, ja Zorn über unklare zeitliche Perspektiven und organisatorische Regelungen. Gerade darin sind sie zugleich Artikulation der Widerspruchslage, die alle Diskurse der Corona-Gesellschaft durchzieht. Da die Bekämpfung einer Pandemie zwar einen Plan, aber auch flexible konkrete Reaktionen braucht, entstehen unvermeidlich Inkonsistenzen. Kommunikativ ruinös werden sie, wenn sie bewussthafte, stets wiederholte Reaktionsketten hervorrufen, in denen entweder empört nach einem einheitlichen Plan („Flickenteppich!“) oder – sobald ein solcher erwogen wird – stattdessen nach zielgenauen, regionalisierten Maßnahmen gerufen wird. Dieses fortwährende Spiel des Schwachsinn wird seit vielen Monaten durch Politiker befeuert, die eine Aufmerksamkeits-Chance suchen. Und es wird durch Medien verstärkt, die unter dem scheinbaren Zwang von Neutralitätsgeboten und Berichterstattungspflichten solchen Äußerungen immer wieder Raum geben. Es ist daher nichts als ein authentischer Ausdruck dieser Diskurs-Lage, wenn eine Mutter „es eine Unverschämtheit“ findet, dass sie ihren Sohn erst am 15. März wieder in die Kita schicken kann, während seine Freunde als Folge einer auf konkrete Umstände bezogenen Regelung schon ab dem 1. März kommen dürfen (vgl. Wedel-Schulauer Tageblatt, 20.02.2021).

Systemrelevant

Wie auch an einer lokalen Zeitung abzulesen, bringt die Epidemie geradezu epidemisch Schieflagen der Diskurse hervor, nicht allein in den Schmuddelecken des Netzes. Zu ihnen gehört nicht nur eine schon fast zwanghafte Fokussierung, eine nahezu totale thematische Monokultur, sondern auch eine Umstülpung von Relevanzkriterien – was etwa die Frage, ob die Lehrer und Erzieherinnen an Grundschulen und Kitas aus der dritten Gruppe der Impfberechtigten in die zweite Gruppe hochgestuft werden sollen, an die erste Stelle der Morgennachrichten (NDR-Kultur, 23.02.21, 7.00) spülen kann.

Mit dem Begriff „relevant“ bin ich unversehens auf ein Virus-kontaminiertes Begriffsfeld gelangt. „Systemrelevant“ ist zu einem Adelsprädikat in der Pandemie geworden. Wem es zugeschrieben wird oder wer es für sich beanspruchen kann, steht in der Pandemie-Gesellschaft besser da. Popularisiert in der Finanzkrise 2008 ff., um die Rettung der Banken mit horrenden staatlichen Mitteln zu rechtfertigen, wurde der Titel in der Pandemiekrise zuerst den Pflegekräften in Kliniken und in der Altenpflege und den Kassiererinnen in den Supermärkten zuerkannt. Mittlerweile glaubt zum Beispiel auch der „Bundesverband Trauerbegleitung“, dass er sein Anliegen am besten unter den Titel „Trauer ist systemrelevant“ stellen sollte (Wedel-Schulauer Tageblatt, 23.02.2021).

Was signalisiert die Karriere des Begriffs? Warum muss auch Trauer sich als „systemrelevant“ maskieren, um ihre Berechtigung gerade in der Pandemie

hervorzuheben? Als Peer Steinbrück den Begriff als Etikett der Alternativlosigkeit popularisierte, hatte die Finanzkrise ein krasses Systemversagen der Finanzmärkte offenbart. Deren Hauptakteure zu retten und sie umstandslos zu Garanten der Zukunft der Gesellschaft zu erklären, war eine drastische Lektion ans Publikum: Ihr seid dem Kapitalismus und seinem Funktionieren auf Gedeih und Verderb ausgeliefert. Er ist das Alpha und Omega eures Lebenszusammenhangs, einer funktionierenden Gesellschaft. Das hat, wie die nächste Krise zeigt, gesessen. Nun muss sich sogar Trauer funktionalistisch ausweisen, um überhaupt als erscheinens- und daseinsberechtigt zu gelten.

Um den Blick in die Lokalzeitung angemessen abzuschließen: „Das Wort zum Sonntag“ zitiert in seinem Titel den kollektiven Seufzer der Woche: „Mein Gott, wann ist das alles endlich vorbei?“ (Wedel-Schulauer Tageblatt, 20.02.2021). Kein Wunder, dass es die Gottesmänner sind, die die Erlösungsbedürfnisse des Publikums am feinsten erspüren und wissen, dass unter den Gefühlen der Entbehrung der öffentliche Konsum, zum Beispiel der Restaurantbesuch, einen Spitzenplatz einnimmt. Oder es sind die Philosophen des Kapitals, die die Parole ausgeben: „Vorwärts in die wilde Normalität. Das wird lustig, wenn Corona endlich vorbei ist“ (Rainer Hank, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 17.01.2021). Die Kernfrage sei: Haben diejenigen unter den Ökonomen recht, die die Welt nach Corona vor einer großen Depression wie 1930 sehen, oder diejenigen, die sie am Anfang des Konsumrauschs der 1920er Jahre sehen? Für Hank ist klar: Die aufgetauten Konsumwünsche – und er hat die Etagen oberhalb der bescheidenen Träume vom Lieblingsitaliener im Blick – werden alle Dämme brechen und einen Konsum-getriebenen Boom auslösen. Doch steht dann nicht am Ende ein Absturz in die Depression wie 1929/30? Hank wischt die Zweifel der „Beckmesser“ beiseite: „Geschichte muss sich ja nicht komplett wiederholen. Wir, geleitet von klugen Fiskal- und Geldpolitikern, hätten ja noch bis 2029 Zeit, dafür zu sorgen, dass es dieses Mal besser endet.“ Auch wenn der Unterton einer frivolen Ironie unüberhörbar ist: Schlussstein des Hank'schen Gedankenwegs wie seit jeher der kapitalistischen Ökonomie ist der Glaube an eine „Oikodizee“ (Vogl 2010, S. 25 ff.), die am Ende alles gut werden lässt, sei es durch das segensreiche Wirken der „unsichtbaren Hand“, sei es im Vertrauen darauf, dass deren Fehlgriffe durch „kluge Fiskal- und Geldpolitiker“ korrigiert werden können.

Jenseits des Grabens – Gegenwelten der Geltung

Doch in derselben Ausgabe, nur drei Seiten weiter, präsentiert die „Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung“ vier dieser Hoffnungsträger als „Quartett des Grauens“: Drei Ökonomieprofessoren und ein Mitglied der Geschäftsführung von Degussa, die auf Twitter eine große Gemeinde von Followern um sich gesammelt haben. An ihren Tweets lassen sich beispielhaft die Denk- und Agitationsmuster

ablesen, aus denen sich die Welt der „Coronaleugner“ oder „Querdenker“ formt – genauer gesagt: geformt wird. Denn hier, beim „Quartett des Grauens“, befinden wir uns in der Gesellschaft der Verkünder, nicht der Gläubigen. Diese Verkünder, das gehört zu ihrer Magie, müssen nicht glauben, was sie verkünden. Den Satz: „Das hier IST 1933“ (Homburg, 17.05.2020) kann auch ein Ökonomieordinarius nicht bei sich selbst für wahr halten. Doch in dieser Parallelwelt der Kommunikation sind es nicht Gründe und Gegenstände, Beweise und Gegenbeweise, nicht Wissen und Nicht-Wissen, nicht Plausibilität oder Evidenz, nicht Schlüssigkeit und Konsistenz, die über die Geltung von Behauptungen entscheiden, ihnen Gewicht verleihen, sie einschränken oder widerlegen. Nur auf die entschiedene Geste der Behauptung kommt es an. Sie soll Resonanz im schon Geglaubten finden. Es ist ein Akt der Selbstbefreiung von den Regeln des Denkens, der die Gemeinde in der Suhle der Ressentiments zusammenführt. Und je offener und zynischer mit der Abkoppelung von begründungsfähiger Wahrheit gespielt wird, desto stärker wirkt die Lust der Selbstbefreiung und desto durchschlagender die Verdrängung epistemischer Geltung durch Geltung als Deziphon. Auf der Weltbühne hat Donald Trump ja dieses Stück vier Jahre lang gespielt und seine innere Bedeutung für alle, die sie noch nicht begriffen hatten, in einem dramatischen Finale noch einmal zugespitzt: Für die Behauptung, dass die Wahl „gestohlen“ worden sei, ist es völlig irrelevant, ob das bewiesen werden kann. Die immer wiederholte Behauptung allein rechtfertigt, die „gestohlene Wahl“ mit allen Mitteln zurückzuholen. In welchem Ausmaß dieses zynisch-instrumentelle Verhältnis zur Wahrheit auch für Trumps aktivistische Anhänger gilt, lässt eine Reportage der taz (25.02.2021) erahnen. Es sei die verkleidete Antifa gewesen, die das Kapitol gestürmt habe, gilt als unerschütterbare Wahrheit. Doch verbirgt der, der sie ausspricht, kaum, dass er weiß, dass sie eine Lüge ist. Im Gegenteil: Zu seiner Botschaft gehört das vernehmbare Signal, dass es auf Wahrheit und ihre Merkmale gar nicht ankommt.

Wie sieht die Gegenwelt der „Querdenker“ hierzulande aus? Dem geht die Studie von Oliver Nachtwey und Mitarbeitern nach, die um die Jahreswende für Aufsehen gesorgt hat (vgl. Nachtwey/Schäfer/Frei 2020). Auch wenn sie ihren Anspruch auf Repräsentativität klein schreibt, bietet sie aufschlussreiche, vor allem differenzierte Einblicke, die die Bewegung nicht bloß als selbstbezügliche Blase, sondern als Ausdruck gesellschaftlicher Wechselwirkungen zeigen. Als eine Bewegung, „die eher von links kommt, aber stärker nach rechts geht“ (ebd., S. 52), tragen ihre Anhänger einen Teil ihrer oft grünen Ursprungsüberzeugungen noch mit sich, sind „weder ausgesprochen fremden- oder islamfeindlich“, noch leugnen sie den Klimawandel, sind „in einigen Bereichen sogar eher antiautoritär und der Anthroposophie zugeneigt“ (ebd., S. 53). Die Abwendung vom politischen Establishment ist harsch: In den geäußerten Wahlabsichten sind mit Ausnahme der AfD alle Bundestagsparteien marginalisiert, am spektakulärsten die Grünen: Sie würden nur noch von 1 % gewählt gegenüber 23 % zuvor. 61 % würden

überhaupt „Andere“ wählen. Die Einhelligkeit der Ablehnung der etablierten Parteien korrespondiert mit einem hohen Misstrauen gegenüber den großen Medien und der Wissenschaft. Allen dreien werden unisono Manipulation und Willkür in der Coronakrise vorgeworfen, Ausdruck einer in der untersuchten Gruppe „allgemeinen Verschwörungsmentalität“ (ebd.). Doch will die Studie bei dieser Einordnung nicht stehenbleiben. Was spricht dafür, „die gegenwärtige Coronadissidenz als Ausdruck einer fundamentalen Legitimationskrise der modernen Gesellschaft zu interpretieren“ (ebd., S. 61)?

Einige Fingerzeige bieten die „tentativen“ (ebd.) Interpretationen der Studie, einige andere ein ausführlicheres Interview der Autoren (vgl. Nachtwey/Frei 2021). Die Vermutungen der Studie setzen an dem vorgefundenen, fast pathetischen Verständnis von Kritik an, welches sowohl die Selbstbeschreibungen wie die Weltwahrnehmungen der Akteure zu bestimmen scheint. Es verbindet sie mit einem zentralen Motiv der Moderne, welches jedoch – in ihren Augen – in der öffentlichen Aufmerksamkeit keinen Resonanzraum mehr findet. Nur vorsichtig deuten Nachtwey und Frei im Interview an, dass dies mit hegemonialen Diskursstrukturen zu tun haben könnte, mit einem „diskursiven Dezisionismus“ der Alternativlosigkeit, durch den seit der neoliberalen Wende Entscheidungen im politisch-medialen Einvernehmen fraglos gestellt werden. Ein anderer Fingerzeig gesellschaftstheoretischer Interpretation weist in die Richtung konsistenzbefreiter Denkweisen:

„Vielleicht ist das die erste wirklich postmoderne Bewegung. Auch in früheren Bewegungen gab es eine Kritik an der industriellen Moderne, man denke nur an die Lebensreformbewegung des 19. Jahrhundert, die auch in der frühen Arbeiterbewegung eine große Rolle spielte, oder die Anfänge der Grünen. Wenn also auch schon frühere Bewegungen amorph waren, hatten sie dennoch ein übergreifendes Koordinatensystem, das in der Realität verankert war. Im Fall von ‚Querdenken‘ sehen wir jedoch eine Radikalität, bei der keine Kohärenz und Konsistenz mehr existiert oder angestrebt wird. [...] Es gibt ein anything goes in der Kritik, die nur kritisieren will, aber keine Maßstäbe der Kritik mehr anwendet.“ (Nachtwey/Frei 2021)

Die Studie von Nachtwey/Frei und Schäfer schließt mit einer offenen Frage: „Was für eine Gesellschaft bringt derartige Bewegungen hervor, was sind ihre strukturelle Voraussetzungen?“ (Nachtwey/Schäfer/Frei 2020, S. 63) Sie hätte hinzusetzen können: Warum spielt dabei die Frage, was als wahr gelten kann, eine so wichtige Rolle, dass an ihr – epistemische Wahrheit versus Freiheit der Behauptung – sich die gegenwärtig vielleicht schärfste Spaltungslinie westlich-liberaler Gesellschaften ausbilden kann?

Dass dies keine verstiegen philosophische Frage ist, sondern eine unmittelbare und hochexplosive Frage der Macht, haben Regime wie die von Trump und Bolsonaro – um nur die prominentesten zu nennen – zu Genüge bewiesen,

gerade auch in ihrem Umgang mit der Coronakrise. Und Trumps trotz der Niederlage hohe Stimmenzahl bei der Präsidentenwahl im November 2020 hat die Mobilisierungskraft unterstrichen, die das Angebot begründungsfreier Selbstermächtigung für den geglaubt herrschenden Teil der Gesellschaft hat und für alle, die dazugehören wollen. Düstere Aussicht also allein schon für Diskurse über mögliche Zukünfte, die nicht nur mögliche Rettungswege finden, sondern auch darauf setzen müssen, noch eben rechtzeitig breite Zustimmung für sie zu finden. Was also wird – in eher gesellschaftstheoretisch und zeitdiagnostisch orientierten Argumentationen – vorgeschlagen unter dem Eindruck der pandemischen Krise und angesichts des drohenden Klimakollapses? Wenn die menschliche Geschichte am Ende vor einer selbst produzierten Apokalypse stehen könnte statt endlich in die Utopie einzuschweben?

Zeitdiagnosen. Kann aus der Krise gelernt werden?

Hat die schockartige Unterbrechung des Normalen, die zeitweilige Stillstellung von Gesellschaften in der Coronakrise, neue Erfahrungen und Ideen, Debatten und Lernprozesse hervorgebracht? Was zeigt sich aus Perspektiven, die nicht auf die alltäglichen Einschränkungen und den Wunsch auf Rückkehr in die alte Normalität fixiert sind, sondern darüber hinaus schauen wollen? Ich erlaube mir eine Auswahl, die sich am Ende durch ihren Ertrag rechtfertigen muss.

Schon im Mai 2020, nach dem ersten Lockdown, hat Uli Brand einige Felder ausgemacht, auf denen der Bruch mit dem Gewohnten, institutionell eingespielten, harsch genug war, um einen Einschlag in kollektive Erfahrungen zu vermuten. Der Staat kann, so die erste Erfahrung, durchaus „entschieden in die Lebenswelt der Menschen und das wirtschaftliche Handeln“ (Brand 2020, S. 11) eingreifen, kann sich also von den neoliberalen Fesseln des „schlanken Staates“ und der „schwarzen Null“ befreien, und er könnte seine Rolle stärker als Hüter der allgemeinen Interessen akzentuieren. Zweitens treten, mit der Erfahrung immenser Abhängigkeit von globalen Lieferketten und im Blick auf die darin implizierten Ausbeutungsverhältnisse, Motive der Globalisierungskritik stärker ins Bewusstsein. Es könnte also eher möglich werden, die Wirtschaft entlang „sozial ökologischer Kriterien“ in Richtung einer „resilienten Wirtschaft“ (ebd., S. 12), einer Verabschiedung des Wachstumszwangs, zu verändern. Drittens werde „deutlich wie nie zuvor, dass Menschen hochgradig abhängig von biophysischen und gesellschaftlichen Bedingungen“ sind. „Die weitverbreitete Annahme des autonomen und zuvorderst an Nutzenmaximierung orientierten Individuums blamiert sich selbst.“ (ebd., S. 14) Mithin könnten kollektive, solidarische Aspekte der Wertschätzung gewinnen, sei es hinsichtlich des Gesundheitswesens und der darin Beschäftigten, sei es hinsichtlich der Ungleichheiten im Erwerbseinkommen überhaupt oder der Aufteilung von Erwerbs- und Carearbeit, sei es

hinsichtlich der Gewohnheiten des Statuskonsums. Viertens ließe sich fragen, ob trotz der enormen Belastungen in der aktuellen Situation nicht doch „potenzielle Elemente einer solidarischen Lebensweise aufscheinen“, getragen von der Erfahrung, „dass Menschen durchaus bereit sind, ihr Alltagsverhalten radikal zu verändern“, wenn das als „lebensdienlich“ erscheint (ebd., S. 15). Und fünftens könnte erhofft werden, dass der unübersehbar planetarische Charakter der Krise nicht nur die „Aufmerksamkeit für die Verhältnisse in anderen Ländern“, sondern auch für die „Dringlichkeit internationaler Politik und Zusammenarbeit“ (ebd., S. 16 f.) stärkt.

Werden diese Hoffnungen aus dem Mai 2020, deren optimistische Signale durch meine Verkürzung gewiß verstärkt sind, sich tendenziell bewahrheiten können? Hat nicht die Dauer der Krise diese Impulse eines veränderten Blicks mittlerweile aufgezehrt oder in nichts als die blinde Hoffnung auf die Rückkehr des Alten verkehrt? Vor allem: Bleibt die Meta-Erfahrung präsent, dass das Virus nicht nur ein bloß katastrophisch-zufälliges Ereignis ist, welches alle paar hundert Jahre mal vorkommt, sondern dass diese Krise zugleich Ausdruck einer fundamentalen, menschengemachten Veränderung der Lebensbedingungen auf diesem Planeten ist, mithin sich steigende Wiederholungen drohen?

Es ist die Konstatierung eben dieser Situation, in der die Katastrophe systemisch wird, mit der die Argumentation von Sighard Neckel (2021) einsetzt. Wir seien „nunmehr Zeitgenossen von plötzlich eintretenden Geschehnissen, jenseits derer die gesellschaftlichen Zustände und der Zustand der Welt nicht mehr dieselben sind“ (ebd., S. 51). Der Wandel sei disruptiv geworden, der Tipping Point zum Signum der katastrophischen Moderne. Die Coronakrise sei – mit Bruno Latour – so etwas wie „die Generalprobe für den Großen Klimakollaps“, ihr Tipping Point der Kontrollverlust beim exponentiellen Anstieg der Infektionen. Doch bleiben die Prozesse, die die Tipping Points der Pandemie auslösen, letztlich überschaubar. Selbst im schlimmsten Fall „würde die pandemische Selbstregulation dafür sorgen, dass die Infektionsketten einbrechen, wenn ein hoher Durchseuchungsgrad die Verbreitungswahrscheinlichkeit des Virus minimiert“. Hingegen sind Erderwärmung und Naturzerstörung „Katastrophen von unbestimmter Dauer, deren existenzielle Folgen sich nicht eingrenzen lassen“ (ebd., S. 53). „Die Wahrscheinlichkeit, dass das ökologisch desaströse System des fossilen Kapitalismus kollabiert“, erscheine sogar grösser, „als dass es noch umgebaut werden könnte“ (ebd., S. 55).

Ließe sich doch noch einer Zukunft entkommen, die nichts als eine Kaskade von Katastrophen bereithält und in der den Menschen der Traum von einer Rückkehr in ein besseres Gestern als letzte Utopie bleibt? Weder die „Modernisierungsstrategie“ einer grünen Erneuerung des Kapitalismus noch die „Kontrollstrategie“ einer Perpetuierung des Maßnahmestaats zeigen in den Augen von Neckel einen erfolgversprechenden Ausweg, weil beide in die ihnen innewohnenden Dilemmata geraten werden (vgl. ebd., S. 57). Deshalb sei eine

„fundamentale Transformation“ als „alternativer Entwicklungspfad“ notwendig, der sich „zugleich am Gemeinwohl wie an der Erhaltung der planetaren Lebensgrundlagen“ orientiert. Das Ziel, die gesellschaftlichen Naturverhältnisse so zu organisieren, „dass der Stoffwechsel, in dem sich menschliche Gesellschaften mit dem Erdsystem befinden, nicht mehr zu Verheerungen von beidem führt“, verlange einschneidende Veränderungen. Dekarbonisierung, De-Globalisierung, Suffizienz, Umverteilung von Einkommen nennt Neckel als Orientierungsmarken einer Transformation, die – ernst genommen – zu einem Umsturz der Prioritäten führt, die bisher die Entscheidungsstrukturen der industriellen und postindustriellen Gesellschaften beherrschten. Bleibt noch ausreichend Zeit? Das könne nur praktisch beantwortet werden, so schließt Neckel, „durch entschlossenes Streiten dafür, dass für gesellschaftlichen Wohlstand nicht mehr länger der Preis einer irreversiblen Naturzerstörung zu zahlen ist“ (ebd., S. 58).

Wird sich unter dem Druck der bestehenden Katastrophe deren kapitalistischer Treibsatz entschärfen oder womöglich sich sogar in Dienst nehmen lassen, wie die Green-Deal-Konzepte erhoffen? Stephan Lessenich gibt illusionslose Antworten darauf in einem Gespräch, das er gegen Ende des letzten Jahres mit „Mittelweg 36“ geführt hat:

„Kapitalistisch, das heißt als liberale Marktökonomien verfasste Gesellschaften, sind strukturell sowohl in ihrer Funktions- und Operationsweise als auch in ihrer Rechtfertigungspraxis gegenüber ihren Bürgerinnen davon abhängig, dass die immensen, ebenso unkalkulierbaren wie uninternalisierbaren Kosten ihrer Reproduktion effektiv und dauerhaft ausgelagert werden können. Kapitalistisch-industrielle Gesellschaften leben – im wahrsten Sinne des Wortes – davon, dass sie selbst nicht den Preis zahlen müssen, den die Produktion ihres Wohlstands systematisch fordert.“ (Lessenich 2020, S. 60)

Deshalb wird eine durch die Regeln des Kapitalismus gesteuerte Weltwirtschaft nicht mit dem Prinzip der Externalisierung der Kosten zulasten ausgebeuteter Natur und ausgebeuteter Menschen brechen können. Und deshalb sehen Green Deals, wenn überhaupt, nur aus der Perspektive der Wohlstandsregionen zielführend aus, wenn sie zu versprechen scheinen, die Erhaltung zumindest relativer Wohlstandspositionen mit der Eindämmung des Klimawandels vereinbaren zu können. Es bräuchte also einen Bruch mit der strukturell verankerten Ungleichheit zwischen Weltregionen, einen Verzicht auf die Früchte der „imperialen Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017). Doch dieser Bruch wird sich, so Lessenich, nicht als Aggregat individueller Verzichtsentscheidungen, wie begrüßenswert auch immer, vollziehen können. Eine „veränderte Struktur der Vergesellschaftung“ (Lessenich 2020, S. 67), ein Bruch mit dem „Externalisierungshabitus“, der „die Subjektpositionen in den reichen Gesellschaften“ charakterisiere (ebd., S. 68), wird nur in einem „demokratischen Prozess des gesellschaftlichen Austauschs“

über die Frage gelingen, „was wir uns kollektiv, als gesellschaftliche Produktions- und Konsumgemeinschaft, leisten wollen [...], was es zum Leben bedarf und was hingegen die Lebensgrundlagen zerstört“ (ebd., S. 67).

Eine solche Debatte müsste mithin „die globalgesellschaftliche Perspektive“ einschließen, in der „der sozialverträgliche ökologische Umbau“ unvermeidlich „postkapitalistisch“ (ebd., S. 74) sein muss. Doch wo ist das revolutionäre Subjekt einer solchen Umwälzung? Lessenich verweist „auf die ungehobenen Schätze der Solidaritätsproduktion im globalen Süden“, auf Gegenbewegungen, die „die Logik der Externalisierungsgesellschaft“ an ihren Peripherien hervortreibt (ebd., S. 71) – aber auch auf die Chancen, die ein „realistischer Antikapitalismus“ (ebd., S. 74) hierzulande haben könnte, wenn es gelänge, „den herrschenden kapitalistischen Realismus“ zu brechen: den Glauben daran, dass es ohne Kapitalismus sowieso nicht geht. Denn nicht von Natur aus, so ist Lessenich überzeugt, sind Menschen nur auf ihren Vorteil bedacht, orientieren sich eher an Konkurrenz als an Kooperation. Es sind „die gesellschaftlichen Strukturbedingungen“, die „ihnen nahelegen, so zu sein“ (ebd., S. 78). Wo aber die Zerbrechlichkeit der Strukturen in Krisen zutage tritt, können – um erneut eine Argumentation etwas optimistisch zu wenden – die Chancen dafür realistischer werden, die „eigene Existenz als eine soziale verstehen zu lernen“ (ebd., S. 80) und dem systemischen Egozentrismus zu entkommen.

Zukunft: Stand jetzt?

Kehren wir zum Schluss von der Ebene soziologischer Zeitdiagnose zur Stimmungslage zurück. Sie hat sich, im fiebrigen Rhythmus der Krise, noch weiter verändert. Eine Woge der Kritik und des Zorns trifft im Frühjahr 2021 die politisch herrschenden Kräfte. Sie spült das Vertrauen hinweg, von dem vor allem die Bundesregierung seit dem vergleichsweise moderaten Verlauf der ersten Infektionswelle im Frühjahr 2020 gezehrt hat. Damals war es der Eindruck eines angemessenen und entschiedenen Handelns in einem plötzlichen Notfall, der Zustimmung schuf. Ein Jahr später aber steht der Krisenverlauf unter dem Zeichen der Vorhersehbarkeit. Doch das Regierungshandeln folgt weiter einem Muster, als gelte es vor allem, auf wechselnde Notlagen zu reagieren. Antizipationsmangel, Denkfaulheit und fehlende organisatorische Phantasie haben offenbar verhindert, dass die gewonnene Zeit zur notwendigen Stärkung eben der staatlichen Strukturen genutzt wurde, die für die Bewältigung der Pandemie und ihrer Folgen besonders wichtig sind. „Wenn vor lauter Bürokratie-Abbau die Bürokratie nicht mehr funktioniert“, erkennt „Die Zeit“ am 04.03.2021, „hilft das niemandem. Es geht deshalb um eine Bürokratie-Ertüchtigung“. Stattdessen hat sich mit der Ministerpräsidentenkonferenz ein Notstandsregime etabliert, das zu agieren scheint wie die Echternacher Springprozession (vier Schritte vor, drei

zurück), ein in der Verfassung nicht vorgesehenes „Siebzehner-Direktorium“, dessen Beschlüsse vor allem „Verantwortungsnebel“ und Frustration erzeugten. In „Spiegel Netzwelt“ vom 03.03.2021 reitet Sascha Lobo auf dem Kamm einer Wutwelle, die bei ihm durch einen wie unschuldig dahergesagten Merkel-Satz ausgelöst worden ist: „Wir brauchen sicherlich den Monat März, um eine umfassende Teststrategie aufzubauen.“ – „Wie kann man ein ganzes Jahr lang aus Erfolgen anderer Länder und Regionen nicht lernen? Wie sehr muss man für solche Realitätsresistenz an einem Überlegenheitskomplex leiden?“, fragt Lobo. Solche Erfahrungen, in denen sich trivialisierende Unschulds-Kommunikation (anderes Beispiel: „Da werden wir nochmal genauer hinschauen müssen.“) mit offenkundigem Versagen verbindet – Lobo schließt mit einer Kaskade solcher Fälle – werde „bei vielen Leuten demokratische Spätschäden verursachen“ (Lobo 2021).

Wie wird – „Stand jetzt“ – Corona den Zukunftshorizont der Gesellschaften verändern? Ihn weiter öffnen oder eher schließen? Werden Transformationsimpulse an Dringlichkeit und Überzeugungskraft gewinnen, oder werden Paniken der Schließung oder Feuerwerke des genießenden Konsums die Szene beherrschen? Oder ein mühsam austariertes „Weiter so“ bis zur nächsten Katastrophe? Wenn alles Nachdenken über Zukunft in Fragen umschlagen will, soll es hier bei ihnen bleiben.

Literaturverzeichnis

- Brand, Ulrich (2020): Post-Wachstum und Gegenhegemonie. Mit einem Beitrag zur Corona-Krise. Hamburg: VSA.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Lessenich, Stephan (2020): Die Revolution wird sicher nicht von oben kommen. Ein Gespräch mit Stephan Lessenich. In: Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung 29, H. 6, S. 58–81.
- Lobo, Sascha (2021): Sätze zum Ausflippen. Kolumne. In: Spiegel Netzwelt, 03.03. www.spiegel.de/netzwelt/netzpolitik/corona-staatsversagen-in-der-pandemie-saetze-zum-ausflippen-kolumne-a-7f9519ca-1994-48c5-81eb-607efce16cf5 (aufgerufen am 04.03.2021).
- Nachtwey, Oliver/Schäfer, Robert/Frei, Nadine (2020): Politische Soziologie der Corona-Proteste. Grundauswertung 17. 12. 2020. Universität Basel, Institut für Soziologie. idw-online.de (aufgerufen am 26.02.2021).
- Nachtwey, Oliver/Frei, Nadine (2021): „Querdenken“: Die erste wirklich postmoderne Bewegung. Interview. In: philosophie Magazin. www.philomag.de (aufgerufen am 26.02.2021).
- Neckel, Sighard (2021): Im Angesicht der Katastrophe. Der nahende Zusammenbruch des Erdsystems und die sozial-ökologische Transformation. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, H. 2, S. 51–58.
- Vogl, Joseph (2010): Das Gespenst des Kapitals. Zürich: diaphanes.

Rezensionen

Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder,
Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/
Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie
(Hrsg.): *Bildung Macht Zukunft. Lernen für
die sozial-ökologische Transformation?*
Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020

Der Tagungsband enthält die Dokumentation und Reflexion der 2019 an der Universität Kassel durchgeführten gleichnamigen Tagung *Bildung Macht Zukunft – Lernen für eine sozial-ökologische Transformation?* Als Reflexionsfolie dient dabei ein die Ergebnisse der Tagung festhaltendes Positionspapier des Organisationskreises, das Leitfragen für den vorliegenden Band formuliert (S. 16–21).

Zentrales Anliegen des Bandes ist die Frage, wie und in welcher Form Bildung eine sozial-ökologische Transformation, verstanden als umfassende Transformation der Strukturen von Produktion und Konsum, täglichen Routinen und Denkmustern, unterstützen kann. Die Autorinnen und Autoren begeben sich dabei in einen Suchprozess, der Antworten auf die komplexen gegenwärtigen Herausforderungen – benannt als Klimakrise, globale Ungleichheit und Ausbeutung, Rechtspopulismus – kaum abschließend geben kann und will, sondern durch Bildung Alternativen eröffnen und denkbar machen möchte. Die Begrifflichkeit der sozial-ökologischen Transformation verweist damit auf eine Verbindung der ökologischen mit der sozialen Frage als Frage nach globaler Gerechtigkeit und Solidarität. Darin besteht auch ein wichtiger Ansatzpunkt der Kritik, denn die Organisator:innen der Tagung vermissen in gängigen Konzepten der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) und *Globalem Lernen* (GL) ökologische und soziale Fragen verbindende, auf umfassende gesellschaftliche Veränderungen zielende Perspektiven. Sie plädieren daher für eine Stärkung machtkritischer Ansätze und verorten sich damit in der Kritischen politischen Bildung. Kritisch-emanzipatorische Bildungsansätze sollen bestehende Denkmuster irritieren und als Inspiration dienen, die Lust auf Neues schafft (vgl. S. 18).

Situiert ist die Tagung an der Schnittstelle der wissenschaftlichen, politisch bildenden und aktivistischen Auseinandersetzung mit dem Thema. Der Band enthält sowohl bildungstheoretische Überlegungen (etwa zu Heydorn im Beitrag von *Steffen Pelzel*) als auch Reflexionen eher aktivistisch inspirierter Aspekte (Awareness, safer space). Die Beitragenden sind in der universitären Lehre und Forschung sowie in der schulischen und außerschulischen Bildung tätig, und der Band richtet sich an eine breite Leser:innenschaft aus ebendiesen Bereichen.

Der Band ist in vier Themenbereiche gegliedert: (1) Bildung und Transformation, (2) Bildung, Macht und Herrschaft, (3) Kritische Würdigung der Bildungsansätze *Bildung für Nachhaltigkeit* und *Globales Lernen* und (4) Bildung und soziale Bewegungen. Insgesamt enthält er 36 Beiträge, von denen die meisten 5–10 Seiten umfassen. Die Veröffentlichung nicht nur als Dokumentation, sondern auf der Grundlage des Positionspapiers auch als Reflexion anzulegen, geht dabei sehr gut auf, so dass sich die einzelnen Texte trotz ihrer Kürze und Heterogenität durch gemeinsame Bezüge einordnen und durch zahlreiche Querverweise verbinden lassen. Aufgrund der großen Anzahl der Texte können im Folgenden nicht alle Beiträge Erwähnung finden.

Im ersten Teil geht es vor allem um eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der „transformativen Bildung“ in verschiedenen theoretischen Bezügen, aber auch in gesellschaftlichen Diskursen. *Julia Lingenfelder* geht der Setzung der Begriffe transformatives Lernen und transformative Bildung im Gutachten „Große Transformationen“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umfeldveränderung (WBGU) nach, in dem sie eine Reduzierung der Begriffe auf Wissensvermittlung ausmacht. Dem stellt sie mit Hans-Christoph Koller Theorien transformativer Bildungsprozesse bzw. mit Jack Mezirow Theorien transformativer Lernprozesse gegenüber, die über ein Wissen akkumulierendes Lernverständnis hinausgehen. Um diese Ansätze für politische Bildung fruchtbar zu machen, schlägt die Autorin eine Erweiterung um eine politische Dimension vor, in der sich nicht nur die individuellen Figuren des Selbst- und Weltverhältnisses, sondern auch die gesellschaftlichen Verhältnisse verändern. Die Theorie transformativer Bildungsprozesse wird dadurch sozusagen vom Kopf auf die Füße gestellt. Lingenfelders systematischer Beitrag bildet einen wichtigen Bezugspunkt des Bandes. Des Weiteren enthält der Themenbereich Hinweise auf eine Podcast-Reihe, die Diskussion praktischer Ansätze (Planspiel „Konflikt um Land“, Erlebnispädagogik) und fachdidaktische Überlegungen zum Prinzip der Problemorientierung. Er schließt mit einem Kommentar aus der schulischen Praxis, in dem *Patrick Brehm* vor unrealistischen Erwartungen an die Institution Schule und ihrer Überforderung durch aus Projektarbeit entstehenden kurzlebigen Konzeptkonjunkturen warnt. An diese Konjunkturen könne die Praxis kaum Anschluss halten und insofern könnten sie darin auch keine Wirkung entfalten. Brehm mahnt vielmehr zu einer Verstetigung und dazu, seit etlichen Jahren bestehende Bemühungen und Initiativen zu berücksichtigen. Er nennt dafür verschiedene positive Beispiele.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Bildung und Herrschaft. Die Beiträge suchen dabei, verschiedene Ansätze der Macht- und Herrschaftskritik mit einer sozial-ökologischen Bildung zu verbinden. So fragt *Nadine Kaufmann* danach, wie kritisch-emanzipatorische Bildung Postwachstums-Perspektiven aufnehmen und damit die Hinterfragung von wachstumsorientierten Wirtschaftsweisen zum Gegenstand politischer Bildung machen

kann. Die Arbeit des Konzeptwerks Neue Ökonomie e. V., die sie vorstellt, macht im Bereich non-formaler Bildung Angebote, die tiefgreifende Reflexionsprozesse in einwöchigen Seminaren ermöglichen sollen. Die freiwilligen, längerfristigen und vertrauensvollen Lernsettings sollen die Reflexion gewohnter Normalitätsvorstellungen anregen und dabei auch Raum für mit dem Thema verbundene Emotionen wie Ohnmacht und Hoffnung bieten. Auch *Moritz Niehaus* und *Benjamin Hornung* präsentieren ein konkretes Bildungsangebot, in diesem Fall der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit. Besonders interessant daran ist, dass sie die ambivalente Rolle der Gewerkschaften im Prozess der Dekarbonisierung thematisieren und als Spannungsverhältnis von Arbeitsplatzsicherung und ökologischem Umbau benennen. Der vorgestellte Bildungsurlaub „Alternativen zum Wirtschaftswachstum“ der IG Metall, an dem hauptsächlich Industriebeschäftigte teilnehmen, zeigt spannende Einblicke in die durchaus kritischen, inspirierenden und transformationsöffnenden Potenziale dieser Bildungsarbeit mit Adressat:innen, die unmittelbar in wachstumsorientierte Produktionsweisen eingebunden sind. Weitere Beiträge dieses Teils beleuchten Aspekte des Sozialen in der sozial-ökologischen Bildung. So gibt *Abraham Tangwe* im Interview mit *Lou Herbst* Auskunft über die Rolle von Geschlecht und Sexualität in der Bildung einer gerechten Gesellschaft, und *Fiona Faye*, *Franziska Müller* und *Lisa Ernst* fragen nach der Berücksichtigung postkolonialer Perspektiven in sozial-ökologischen Transformationen.

Im dritten Teil erfolgen eine kritische Würdigung und ein Weiterdenken der Konzepte *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und *Globales Lernen*. Aus gouvernementalitätskritischer Perspektive untersucht *Johanna Neuffer* das Konzept der *BNE* und weist auf verschiedene Defizite der Nachhaltigkeitskonzepte hin, die auf ressourcenschonend konsumierende Subjekte ausgerichtet sind. Diese würden in der individualisierenden Verantwortungszuschreibung Herrschaftsverhältnisse unangetastet lassen, mit der Fokussierung auf Effizienz eher Teil des Problems als Teil der Lösung sein und seien aus feministischer, postkolonialer und antiklassischer Perspektive als problematisch zu betrachten. Gleichwohl sollten die mittlerweile curricular verankerten Konzepte nicht aufgegeben, sondern in ihren Widerstandspotenzialen ausgeleuchtet werden. *Mandy Singer-Brodowski*, *Matthias Wanner*, *Jona Blum*, *Janina Taigel* und *Martina Schmitt* schlagen in ihrem Beitrag für die pädagogische Begleitung von kritisch-engagiertem Lernen Lernwerkstätten vor, die mittels des Konzepts des Service Learnings – ein Begriff, der etwas aus der kritisch-engagierten Nomenklatur zu fallen scheint – Lernprozesse für eine sozial-ökologische Transformation anregen sollen. In weiteren Beiträgen wird versucht, *Globales Lernen* durch Perspektiven von Donna Haraway und Rosi Braidotti etwa im „Mit-Werden“ (*Inkermann* und *Sanders*) oder postkoloniale Ansätze des Verlernens (*Biller*) kritisch zu wenden. Obwohl die Autor:innen eine kritische Auseinandersetzung mit den Konzepten *BNE* und *GL* anstreben und über eine „undifferenzierte Zurückweisung“

(Hambourg, S. 171) hinauskommen wollen, reicht in diesem Teil des Bandes der Raum für eine solche differenzierte Darstellung und Auseinandersetzung mit *BNE* und *GL* nicht ganz aus.

Der vierte Teil widmet sich der Frage, welche Rolle soziale Bewegungen in Lernprozessen spielen, die sich auf sozial-ökologische Transformationen beziehen. Diese Frage wird in den Beiträgen von *Andreas Eis* und *Max Frauenlob* zu Lernen in sozialen Bewegungen sowie von *Jörg Kress* zur Verbindung von Offener Jugendarbeit und sozialen Bewegungen direkt adressiert. Darüber hinaus dient dieser Thementeil, der damit auch die Tagung selbst als Teil einer sozialen Bewegung versteht, der Selbstkritik und der Reflexion von Lern- und Kommunikationsprozessen auf der Tagung. So wird in einem kollaborativen Schreibdialog ein Theaterabend erörtert, der auf der Tagung kontroverse Debatten rund um diskriminierungssensible Bildungsarbeit hervorrief (*Beteiligte des Forumtheaters auf der Konferenz*). *Sophie Yume* richtet den Blick auf das Fehlen (post) migrantischer Perspektiven unter den Akteur:innen einer sozial-ökologischen Transformation und plädiert für eine Konkretisierung inhaltlicher Beweggründe für den Einbezug dieser Perspektiven, um unterdrückte und marginalisierte Menschen stärker einzubeziehen – ein Aspekt der auch Eis und Frauenlob beschäftigt, wenn sie das Projekt der sozial-ökologischen Transformation über die bisher vorrangig aktive bildungsbürgerliche Mittelschicht hinaus öffnen wollen und dazu auf den Ansatz „Zukunft für alle“ verweisen. Ebenfalls selbstkritisch fragt *Valentin Sagvosdkin*, wie weit sich als links verstehende Diskurse innerhalb dualer Weltbilder des Kampfes agieren und damit einem potenziell unterdrückerischen Metanarrativ verhaftet bleiben. Als Alternative und Überwindung der Kampf-Rhetorik entwirft Sagvosdkin mit Hartmut Rosa eine resonanzorientierte emanzipatorische Bildung. Diese sieht er als pluralistisch angelegt, wozu er sich auf Chantal Mouffe beruft, die für einen antagonistischen Pluralismus plädiere, der die Legitimität der Gegner:innen anerkenne. Neben den explizit diskutierten Theorien des transformativen Lernens und der transformativen Bildung bildet Rosas Resonanztheorie und -pädagogik einen wichtigen Bezugspunkt für mehrere Beiträge des Bandes (auch *Kress*; *Schönhöfer* und *Rotthauwe*). Der vierte Teil enthält außerdem einen Beitrag zur Initiative *Selbstbestimmt studieren* und zu Stadtrundgängen in politisch-bildenden Rundgangsformaten.

Die Autorinnen und Autoren des Bandes verbindet eine Skepsis gegenüber einer Individualisierung und Pädagogisierung der gesellschaftlichen Problematiken des Klimawandels und einer Instrumentalisierung von Bildung „im Namen des Guten“ (Hambourg, S. 167). Sie möchten aber auf die Möglichkeiten von Bildung nicht verzichten, gesellschaftliche und ökologische Veränderungen dergestalt positiv zu beeinflussen, dass sich die Menschheit nicht selbst ihre Existenzgrundlage zerstört. Bildung antwortet in diesem Sinne kritisch-emanzipatorisch, mit Klafki gesprochen, auf ein epochaltypisches Schlüsselproblem der Gesellschaft.

Nachdem die Tagung in dem klimapolitisch bewegten Jahr 2019 stattfand, fiel das Erscheinungsjahr des Bandes in das von der Corona-Pandemie bestimmte Jahr 2020. Beim Lesen wünscht man sich eine Verbindung und eine Reflexion des Verhältnisses dieser beiden gesellschaftlichen Krisenerscheinungen – ein Wunsch den der Band freilich aus editorischen Gründen gar nicht erfüllen kann. So ist dem Band für 2021 eine breite Rezeption zu wünschen, in der das Thema der sozial-ökologischen Transformation neuen Auftrieb erhält und sich durch die pandemische Krise entstandene Erfahrungen, Einsichten und Veränderungen mit dem Anliegen der sozial-ökologischen Transformation verbinden können.

Paul Vehse

Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft.

Konstanz: Konstanz University Press 2020

In den letzten Jahren ist eine Reihe von Studien zum politischen Imaginären erschienen. Diese Arbeiten beschäftigen sich mit der Analyse und Kritik des Fortlebens monarchistischer Verkörperungsmechanismen und -phantasien in den Denkformen und institutionellen Praktiken der Demokratie. In diesem Zusammenhang ist auch die eben erschienene Studie von Felix Trautmann zu verorten. Allerdings erhält die Analyse des Imaginären bei ihm eine andere, nämlich explizit ideologiekritische und radikaldemokratische Stoßrichtung. Trautmann geht es nicht allein darum, verborgene Verkörperungsphantasien in den modernen Gesellschaftsformationen aufzudecken, sondern um die Gewinnung einer herrschaftskritischen Perspektive, die radikal in dem Sinne ist, dass sie nicht nur eine Form, z. B. vermeidlich irrationale oder charismatische Herrschaft, sondern Herrschaft generell zurückweist (vgl. S. 111). Das Leitmotiv einer solchen radikaldemokratischen Herrschaftskritik entwickelt Trautmann an Étienne de La Boéties Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. La Boétie formulierte dieses Rätsel lange vor der Französischen Revolution. Trautmanns These ist, dass die Problematik, die es benennt, wenngleich in veränderter Gestalt, bis in die Gegenwart wirksam ist: Zwar ist der Kopf des Königs gerollt, aber die Befreiung von der Herrschaft steht weiterhin aus. Verantwortlich hierfür ist eine „Verkehrung der Freiheit“ (S. 156), genauer gesagt, einer Knechtschaft, die aus Freiheit gewonnen und durch die Macht bzw. Kraft der Menge begründet wird. Dies zu behaupten, klingt auf den ersten Blick wenig originell. Gehört die Annahme einer Dialektik von Macht und Freiheit doch spätestens seit der Kritischen Theorie zu den gängigen Topoi Politischer Philosophie. Jedoch gelingt es Trautmann, der vertrauten Blickrichtung eine ebenso eigenwillige wie im besten Sinne aufklärerische Wendung zu geben. Die Pointe von Trautmanns Arbeit besteht in der Annahme, dass die Knechtschaft, weil sie sich im Imaginären realisiert, „auch *im* Imaginären destituiert oder depotenziert“ werden kann (S. 20). In dieser Konzeptualisierung, die das Imaginäre als „gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang“ (S. 16) fasst, der Begehrendynamiken strukturiert, die an die Macht binden und zugleich von ihr befreien können, liegt die besondere Erkenntnisleistung der vorliegenden Dissertationsschrift sowie ihr Beitrag zu den politischen Herausforderungen der Gegenwart.

Die ideengeschichtliche Studie von Felix Trautmann geht dem Rätsel der freiwilligen Knechtschaft in drei Teilen nach. Während der erste Teil der Studie die Präexistenz der Demokratie in den Monarchien der frühen Neuzeit rekonstruiert, widmet sich der dritte Teil – quasi in gegengesetzter Stoßrichtung – der Fortdauer imaginärer Herrschaftsmechanismen in den post-revolutionären Demokratien. Diese beiden großen Teile der Studie sind durch einen kürzeren zweiten Teil verbunden, in dem Trautmann auf die transformativen Momente im Imaginären der Monarchie eingeht. Statt den geschichtlichen Wandel der Verkörperungsformen auf das Datum der Französischen Revolution zu fixieren, gelingt es ihm mit Hilfe dieser chiastischen Grundfigur, die lange Vor- und Nachgeschichte der Revolution in den Blick zu nehmen.

Im ersten Teil seiner Arbeit setzt sich Trautmann mit den Werken Machiavellis und La Boéties auseinander. Die Relevanz der Autoren erkennt er darin, dass sich in ihrem Denken eine Perspektivverschiebung von den Vorstellungen souveräner Macht und Gewaltherrschaft hin zu den Begehrungsdynamiken der Menge und den mit diesen verbundenen Kräften vollzieht. Das Verhältnis zwischen den beiden Werken fasst Trautmann als Radikalisierung: Während es Machiavelli zukommt, die Bedeutung zu erkennen, die dem affektiven Begehren der Menge für die Stabilisierung der Fürstenherrschaft zukommt, geht La Boétie einen Schritt weiter und expliziert eine auf die Befreiung der Menge zielenden Widerstand gegen die Herrschaft des Einen (*contr'un*). Machiavellis Bedeutung für eine Theorie des politischen Imaginären zeigt sich für Trautmann darin, dass seine Analysen eine Kraft am Grund aller Herrschaft erkennbar machen, die nicht auf einen einzelnen Ursprung oder ein Vermögen zurückzuführen ist, sondern nur relational bestimmt werden kann. Machiavellis Erkenntnis einer Uneinigkeit (*desunione*) der Kraft wird von Trautmann in Anlehnung an die Politische Philosophie Claude Leforts und Marcel Gauchets als ursprüngliche Teilung des Begehrens interpretiert (vgl. S. 87). Herrschaft ist so gesehen immer imaginär verfasst, sie basiert auf dem Bild, das sich die Menge vom Fürsten macht. Endet Machiavellis Werk in einen Perspektivismus, der die Einsicht in die imaginäre Verfasstheit der Macht sowohl als Herrschaftsinstrument des Fürsten wie als Befreiungswissen der Menge dienlich machen kann, setzt La Boétie bei dieser Ambivalenz des Imaginären an und macht sie zum Ausgangspunkt einer auf Freiheit zielenden Kritik der „Herrschaft des Einen“ (S. 113). Herrschaft, so La Boétie, ist nicht nur im Ausnahmefall, sondern per se „grundlos und unbegründbar“ (S. 112). Dass sie existiert, obwohl sie keine natürliche Ursache hat, macht das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft aus. La Boéties Annahme, dass sich die natürliche Freiheit der Menge durch ihre Begehrungsdynamiken gegen sich selbst verkehrt, mündet in die Erkenntnis, dass politische Befreiung nur als Distanzierung von der affektiven Bindung an die Macht realisiert werden kann.

Ganz in diesem Sinne rekonstruiert der zweite Teil den langwierigen Prozess, in dem sich der in Herrschaft verkehrte Selbstbezug der Menge demokratisiert.

In der Auseinandersetzung mit Marins Logik des königlichen Selbstporträts zeigt Trautmann, wie sich die „imaginäre Relation“ (S. 189) zwischen Herrscher und Beherrschten so transformiert, dass die Vielen sich selbst, die Kraft ihrer Identifikation im Bild des Königs erkennen und sich an seine Stelle setzen. Die Logik des Porträts macht aber nicht nur deutlich, dass die Kraft der Menge – wenngleich negativ attribuiert – bereits unter den Bedingungen monarchistischer Herrschaft wirksam ist (vgl. S. 234), sondern sie zeigt auch, mit welchen Schwierigkeiten die Entwicklung eines demokratischen Selbstbezugs der Menge konfrontiert ist. Die Tatsache, dass sich die Vielen in der Demokratie an die Stelle des Einen setzen, bedeutet nicht, dass die imaginäre Kraft der Unterwerfung gebrochen ist. Ganz im Gegenteil: Zwar ist der Name des Einen entleert, nun aber suchen sich die Vielen ein Bild ihrer Einheit zu geben. Kurz: Die Ideologie nimmt den Ort ein, der zuvor vom Bild des Königs besetzt wurde (vgl. S. 253).

Diesen ideologischen Konstellationen widmet sich der dritte Teil der Studie. Hier zeigt Trautmann, wie sich die neuzeitliche Herrschaftskritik – Machiavellis *desunione* und La Boéties *contr'un* – in der demokratischen ideologischen Konstellation übersetzen lassen. Im ersten Schritt revidiert Trautmann die marxistische Ideologiekritik, indem er sie von ihren rationalistischen und objektivistischen Implikationen löst. Im zweiten Schritt rekonstruiert er die veränderte, nämlich ideologische Formgebung des Imaginären in der demokratischen Konstellation. Der erste Schritt basiert auf einer Auseinandersetzung mit dem Werk Althusser. Bezugnehmend auf dessen Konzept der subjektivierenden Anrufung zeigt Trautmann die Abhängigkeit der ideologischen Staatsapparate von der Identifikation der Subjekte auf. Wichtig für den Fortgang der Argumentation ist aber vor allem der zweite Schritt, in dem Trautmann den Formwandel des politischen Imaginären in der Demokratie spezifiziert. In Anlehnung an die Politische Philosophie Leforts unterscheidet er zwei zentrale ideologische Konstellationen des 20. Jahrhunderts: Totalitarismus und Postdemokratie. Vor allem in den Ausführungen zur unsichtbaren Ideologie der Postdemokratie zeigt sich die weiterhin geltende Relevanz, die Trautmann den Analysen Leforts zuspricht. Folgt man den Analysen Trautmanns, dann verstehen sich die Gesellschaftsformationen nach 1945 als dezidiert nicht-ideologisch. Dieses Selbstverständnis begründet sich in der Annahme, dass ihre Institutionen und Verfahren die gesellschaftliche Teilung und die mit ihr verbundenen Konflikte hinreichend zur Darstellung bringen. Wie Trautmann argumentiert, ist es jedoch gerade die Prozeduralisierung des Streits, durch die sich eine ideologische Schließung und die damit verbundene Entpolitisierung der post-totalitären Konstellation vollzieht. Die ideologische Form der Postdemokratie besteht in einer „Verabsolutierung des Symbolischen“ (S. 383), welche die gesellschaftliche Teilung vollständig in den politischen Institutionen verortet und die Öffnung des Gesellschaftlichen auf sich selbst zugleich suspendiert.

Vor diesem Hintergrund wird auch Trautmanns besonderes Interesse am Imaginären verständlich. Diesem kommt die Aufgabe zu, die nicht verfügbare Öffnung des Gesellschaftlichen auf sich selbst erneut zur Sichtbarkeit zu bringen. Aber welche Form muss eine radikaldemokratische Repräsentation des *demos* haben, die die Uneinigkeit im Selbstbezug der Menge nicht verdeckt? In der Beantwortung dieser Frage geht Trautmann deutlich über die Analysen Leforts hinaus. Bezugnehmend auf die Herrschaftskritik Machiavellis und La Boéties entwickelt er die Repräsentation einer Menge, die immer „mehr-als-einer“ ist (S. 399). Demokratisch ist dieses Imaginäre, weil es die Negativität im Ort der Macht nicht als Aufforderung versteht, den Mangel zu überdecken, sondern produktiv wendet. Gerade weil die Menge nicht Eins ist, können sich alle in ihr wiederfinden.

Trautmann hat eine ungemein kluge und anregende Arbeit geschrieben, die zeigt, wie eine genaue Lektüre die Rezeption der (jüngeren) französischen Politischen Philosophie von so mancher Schiefelage befreien kann. Ideologiekritik auf der Höhe der Zeit, so kann man von Trautmann lernen, desavouiert die Imagination des unmöglichen gesellschaftlichen Ganzen nicht als das affektive Andere der Kritik, sondern erhebt sie zu ihrem Medium. Was in einer weitergehenden Auseinandersetzung mit dieser glänzend geschrieben und lesenswerten Studie zu diskutieren sein könnte, ist die Frage, ob die postdemokratische Konstellation, die Trautmann mit Lefort analysiert, die gegenwärtig wirksamen Entpolitisierungstendenzen adäquat zu beschreiben erlaubt. Hier kann die Analyse vom Studium der in den letzten zehn Jahren verstärkt geführten internationalen Debatte zur Postdemokratie profitieren. Darüber hinaus ist fraglich, ob die vorgeschlagene Transformation des Imaginären tatsächlich überschreiten kann, was sie problematisiert. Um nicht in die Schließungsdynamiken des Bildes vom Einen zu verfallen, transformiert Trautmann das Imaginäre bis zu einem Punkt, an dem es kaum noch vom Symbolischen zu unterscheiden ist. Ob dieses Bild die Leidenschaften der Vielen zu (ver-)binden vermag, muss am Ende offen bleiben. Zu wünschen wäre es sicherlich.

Martina Lütke-Harmann

Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020

Gesellschaftliche Umbrüche und Krisen begünstigen die Sehnsucht nach Heldenfiguren, so das Ergebnis soziologischer Untersuchungen. Wie verhält es sich jedoch mit dieser Sehnsucht in einer „postheroischen Zeit“? Die Attribuierung als postheroisch legt nahe, dass hier wohl eine Krisenrhetorik aufgerufen wird.

In manchen Gesellschaften ist das postheroische Zeitbild bereits etwas länger Realität als in anderen. Meist wird in diesem Zusammenhang auf den alten neuen Antagonismus Ost-West verwiesen. So hat man sich in Westdeutschland wie in Österreich allzu gern und rasch des Heldenbegriffs entledigt; der Beigeschmack des kalkulierten, sinnlosen Heldentodes haftete ihm zu sehr an. Die Opfer des Vietnamkrieges konnte weder Johnson noch Nixon erklären, geschweige denn heroisieren. Weitere Einsatzgebiete sollten folgen, auch den anderen Oberbefehlshabern erging es bekanntlich nicht besser. Im Gegensatz dazu feierten Ostdeutschland und seine realsozialistischen *Bruderländer* Soldaten als auch *Helden der Arbeit* noch viele Jahrzehnte in öffentlichkeitswirksamen Akten. China hat diese Gewohnheit beibehalten, wenn auch das Heldenspektrum der Arbeit 2009 um Sportler, Künstler und Manager erweitert wurde (vgl. GermanChina 2009). Mit der neuen Grammatik und Ökonomie von Kriegen, wie die Losung *War on Terror* semantisch und pragmatisch gezeigt hat, erhält das Heldentum abermals Aufmerksamkeit. Freilich bleibt es ambivalent, denn die *postheroischen Gesellschaften* haben sich eigentlich dem friedlichen Zusammenleben und der Verdammung von Gewalt verschrieben, dem Ausverhandeln und dem Recht.

In der Heroisierung des Alltags und der Individualität lässt sich jedenfalls eine aktualisierte Version des Heldenepos auch in den postheroischen Gesellschaften feststellen. 2020 war unbestreitbar ein Jahr der Heldinnen und Helden. Die Konnotation, sein Leben in den Dienst der Gesellschaft zu stellen, es mitunter zu opfern, erhielt angesichts der Pandemie eine neue, ernsthafte wie pathosgeladene Dimension. Alicia Keys (2020) huldigt wie viele andere den mit Schutzkleidung und Masken ausgestatteten Systemerhalter:innen und spielt in ihrer Ballade auf Verkleidungsstrategien von Superhelden an: „you’re always in disguise, my hero“. „Helden dieser Zeiten“ (Grönemeyer 2020) können also wieder besungen werden und erfahren durch öffentliche Inseratenschaltungen entsprechende Ehrungen seitens ihrer Regierungen. Auch das Feuilleton kam in diesem Jahr auf seine Heldin. Seit der Verleihung des Deutschen Buchpreises an Anne Weber entzückt „Annette, ein Heldinnenepos“ (2020), das in Versen gefasste Schicksal einer Resistance-Kämpferin und Kommunistin.

Insofern trifft Ulrich Bröcklings Essay „Postheroische Helden“ (2020), indem er nicht nur die „richtigen Antworten“, sondern auch die „richtigen Fragen“ (S. 9) zu stellen sucht, die aktuelle Stimmungslage. Heldinnen und Helden „sind ein Index dessen, was die Gesellschaft den Einzelnen abverlangt“ (S. 17). Mit dieser Setzung beginnt Bröckling seine Zeitdiagnose, die viele Themen aneinanderreihet und die postheroischen Gesellschaften kritisch ausleuchtet. Es ist ein anspruchsvolles Unterfangen, das systematisch nicht immer gelingt, nicht gelingen kann, zumal das Label *postheroisch* für „höchst unterschiedliche Gegenwartsphänomene“ (S. 15) steht. Neben einem kurzen begriffsgeschichtlichen Abriss findet sich eine Rechtfertigung des Heldenthemas, das sich für so vieles mehr zu eignen scheint als für ein soziologisches Zeitbild. Um dieser Vielschichtigkeit beizukommen, nehmen die zeitdiagnostischen Sondierungen ihren Ausgangspunkt bei den Analysen des Heroischen, konkret der Sozialfigur des Helden.

Anhand von „Bausteinen einer Theorie des Heroischen“ (Kap. 2) umgeht der Autor das Dilemma der Systematisierung. Unterschiedliche Analyseebenen werden aneinandergereiht. Eigenschaften der Heldenfiguren wie „Exzeptionalität“, „Transgression“, „Agonalität“, „Männlichkeit“, „Handlungsmacht“ oder „Opfer“ treffen auf Narrative des Heroischen. Heldengeschichten sind gezeichnet von Tragik, moralischer Affektion, ästhetischer Inszenierung und begleitet von Mythen. Daneben finden sich die Analyseebene „Diskursarena Pädagogik“ und Zugriffsweisen, die, mit „Typologien“ und „Historiographie“ überschrieben, Elemente des Heroischen identifizieren. In gewohnter sprachlicher Versiertheit bedient sich Bröckling dieser Elemente und baut sie zu einem „heuristischen Kompass“ (S. 22) zusammen. Die Orientierungspunkte dabei sind tricky, liegen sie doch auf einer Achse, die Heroisierung und Deheroisierung in Vergangenheit wie Gegenwart gleichzeitig verzeichnet. Die Rekonstruktion der Vermischungen und Überlagerungen einer postheroischen Gegenwart, die mit alten und neuen Heldengeschichten aufwartet, gelingt. Unterschiedliche Subjektpositionen, die das Heroische aufruft, verwirft und neu zusammensetzt, werden noch vor der eigentlichen Analyse (Konturen des Postheroischen I–III) greifbar und in ihrer sozialen Verwobenheit nachvollziehbar.

Die lapidar mit „Pädagogik“ vorgenommene Etikettierung (S. 66–69) thematisiert Formen erzieherischer Indienstnahme des Heroischen, die als „alles andere als harmlos“ (S. 68) beurteilt werden: Heroisierungen eines bestimmten Schlages wie Kampf, Opfer, Ehre usw. Handelt es sich um einen disziplinären Dünkel, wenn hier mit moralisierendem Fingerzeig auf „Pädagogik“ die zuvor vorsichtig gezeichneten Koordinaten verlassen werden? Das geschieht, wenn zum Beispiel ein rascher Bezug auf das Revival der Superhelden stattfindet; dann wird dieses *Guilty-Pleasure*-Genre in bewahrmedienpädagogischer Tradition umgehend mit Verweisen auf das Infantile, Dauerpubertierende abgetan. Vielleicht zu schnell. So klar ist die Welt auch im *Marvel*- wie *DC Comic* oder *Star Wars Universum* nicht; Gut und Böse sind keinesfalls so deutlich getrennt, Aspekte

der Deheroisierung sind auch dort ein Thema. Die verschwiegenen schwarzen Helden, die großen Genderfragen, die Fragen der Teilhabe von sprachlich und sonst wie „Anderen“, allem voran aber der Preis, den einzelne Heldenfiguren durch politische Vereinnahmung, verschwimmende Werteordnungen usw. bezahlen müssen, stürzen auch die Superhelden einst wie gegenwärtig in profunde Krisen. Aber vielleicht handelt es sich ohnehin um einen Kategorienfehler. Superhelden sind eben Superhelden und nicht Helden. Doch zurück zum Pädagogischen als einer Diskursarena des Heroischen: Diese bleibt voller Anspielungen auf eine Heldenpädagogik, die sich mit den Kompetenzanforderungen der Gegenwart nicht zu messen vermag und knapp mit Rückgriff auf soziologische („Technologiedefizit“) und entwicklungspsychologische Thesen („Kränkung, die nach affektiver Abfuhr und Sündenböcken geradezu ruft“, S. 69) abgefertigt wird. Da wäre mehr Differenzierung wünschenswert und möglich.

Im Kapitel zu Heroismus und Moderne (Kap. 3) geht es mit der Erkundung der Heroisierung und Deheroisierung weiter. Im Zentrum steht der Heldenkult in seinem ambivalenten Verhältnis zur modernen Gesellschaft. Der ideengeschichtliche Bogen wird von Hegel bis Enzensberger gespannt. Selbstverständlich fehlen die Bilder des heroischen Schlachtfeldchronisten Ernst Jünger nicht. Hegel dient als Folie, er ist komplex und widersprüchlich wie das Verhältnis der Moderne zum Heroischen: Bereits das Ende der Heroen reflektierend, lässt er zugleich die Heroen der Zeit hochleben (vgl. S. 78). Jünger wiederum steht für den „Exzess und Zusammenbruch heroischer Mobilmachung“ (S. 106). Wie schon angedeutet: Der Heldentod lockt niemanden mehr hinterm Ofen hervor – vorerst. Vielleicht tat er das zuvor auch nicht. Die klassische Heldenfigur ist Ende der 1960er allenfalls gebrochen. Georg Baselitz hat ihm ein Mahnmal geschaffen, Enzensberger erhebt Normalität und Mittelmaß zu Errungenschaften einer zivilisierten Welt (vgl. S. 112 f.). Doch scheint es mit den Helden zu sein wie mit den Zombie-Serien, kaum entledigt man sich ihrer, kommt der nächste Hype: „Die Figuren wandeln sich, doch für Nachschub ist weiter gesorgt. Sie mögen die postheroische Ordnung stören, aber es sind nicht zuletzt die Zumutungen dieser Ordnung, die den Bedarf an Heldengeschichten aufrechterhalten.“ (S. 118) Ungeachtet des ausgeprägten Freiheitsdrangs und der Individualisierung wollen wir Heldengeschichten hören, doch wir sind besorgter, großzügiger geworden, wenn es um die Narrative geht. „Annette fährt 54 nach Algerien, aber nicht zum Kämpfen, sondern – in die Ferien! Zu Freunden. Zu unserer Erleichterung stellen wir fest: Ferien und Sommer kann sie auch.“ (Weber 2020, S. 99) Doch nicht lange, wie die weitere Lektüre zeigen wird. Die Eindrücke dieses Urlaubs werden sie in die Illegalität führen. Annette ist am Ende eine Heldin, die postheroisch betrachtet auf sich schauen, für sich sorgen darf, aber den klassischen Heldennut wie auch eine gewisse Naivität und Unbekümmertheit angesichts der Aufgaben und der daraus resultierenden Zumutungen an den Tag legt. Sie erträgt diese mit Gleichmut. Kann eine Gesellschaft noch so etwas von ihren Held:innen

verlangen? Ja, sie kann, wie Bröckling in den drei Konturen des Postheroischen: Subjekt, Management, Kriege, veranschaulicht (Kap. 4–6).

Das postheroische Subjekt hat es nämlich gar nicht so angenehm, es muss anpassungsfähig und autonom zugleich sein (vgl. S. 139). Dabei handelt es sich um kein einfaches Unternehmen, und es führt uns zum begriffsgeschichtlichen Beginn des Postheroischen sowie der Bedeutung des Managements für dieses Feld. So war anfänglich der Begriff des Postheroischen organisationstheoretisch geprägt. *Postheroisches Management* (vgl. Handy 1989) sollte die Managementkultur des anglo-amerikanischen Raums auf den Kopf stellen – es galt, den großen Gesten der Menschenführung eine Absage zu erteilen. Doch die Börse sei ein armseliger Ersatz für den Heiligen Gral, lässt Bröckling Schumpeter in diesem Zusammenhang zu Wort kommen (S. 147). Das Resümee ist wenig überraschend aus dem Munde des Kritikers des *unternehmerischen Selbst*: Postheroisches Management wird als Optimierungsprogramm freigelegt und stellt mitnichten ein ethisches Ideal dar. Doch das Postheroische hat bereits seinen Weg genommen.

Den Topos der posttheoretischen Führung kennen freilich auch Militärhistoriker, sie waren etwas früher an der Begrifflichkeit dran, John Keegan (1987) etwa, wie Bröckling recherchiert (vgl. S. 166). Im deutschsprachigen Raum taucht der Begriff später als eine generalisierende, durchaus auch zwiespältige Diagnose für „hoch entwickelte“ Gesellschaften des 21. Jahrhunderts wieder auf. Federführend dazu sind die Analysen des Politikwissenschaftlers Herfried Münkler, „Der Wandel des Krieges“ (2007) etwa. Die postheroische Gesellschaft steht hier für einen Mentalitätswandel im allgemeinen Sinne: Masseneroisierung, Opfer und Ehre können nicht mehr funktionalisiert werden, um den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu garantieren. Entsprechend ausführlich wird auf Münklers Arbeiten eingegangen, werden seine Lösungsangebote kritisch untersucht. Denn am Ende des Tages wird die abgesagte Opferbereitschaft durch ein tödliches Risikomanagement ersetzt. Und letzteres ist kein Garant für zivilisierte Abwehr, wie die unverblümten Counter-Terror-Maßnahmen seit Jahrzehnten zeigen. Der Heldentod als eine patriotische Pflicht mag der Vergangenheit angehören, als Antwort auf übermächtige Gegner ist sie gegenwärtiger denn je. Die Rechtfertigungs- und Anrufungsmechanismen, die hierbei ihre Wirkmächtigkeit entfalten, sind plausibel, und die abschließende Frage scheint auch die „richtige“ zu sein: „Den Anspruch, kriegsführungsfähig zu bleiben und ihre Hegemonie notfalls auch militärisch abzusichern, haben die westlichen Mächte keineswegs aufgegeben, auch wenn sie ihre Bevölkerungen mit heroischen Opferzumutungen vorerst weitgehend verschonen. Ob die Heldenmaschine dauerhaft abgeschaltet bleibt oder bei Bedarf wieder zum Laufen gebracht werden kann, ist eine offene Frage.“ (S. 194)

Die eigentliche Frage und der Schluss des Essays, „Das Heroische ‚kaputt-denkten‘?“, wird eingeleitet von einem Kapitel, das sich postheroischen Helden

widmet (Kap. 7). Nimmt man den eingangs formulierten Gedanken ernst, dass mit Krisen und Umbrüchen die Sehnsucht nach Helden wächst, dann stellt sich selbstverständlich die Frage, wie diese Helden in postheroischen Zeiten aussehen. Ulrich Bröckling beantwortet sie in Anlehnung an die eingangs formulierte These. Diese Helden sollten wohl jene sein, die auf ihren „Heldenreisen“ ähnliche Herausforderungen und Zumutungen erleben, wie sie uns individuell beschäftigen und angesichts der gegenwärtigen Gesellschaft umtreiben. An diesem Punkt wird die Lektüre interessant, geht sie ans Eingemachte, an die eigenen heroischen Narrative.

Agnieszka Czejkowska

Literaturverzeichnis

- German.China (2009): China definiert „Helden der Arbeit“ neu. In: german.china.org.cn/fokus/2009-10/07/content_18664053.htm (Abruf am 14. Juli 2021).
- Grönemeyer Herbert (2020): Helden dieser Zeiten. Instagram.
- Handy, Charles (1989): The Age of Unreason. Arrow Books Ltd.
- Keys, Alicia (2020): Good Job. RCA Label.
- Münkler, Herfried (2006): Der Wandel des Krieges. Von der Symmetrie zur Antisymmetrie. Weilerswist: Velbrück.
- Weber, Anne (2020): Annette, ein Heldinnenepos. Berlin: Matthes & Seitz.

Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020

Festschriften wie diese, die Bernd Overwien gilt, können so etwas wie einen Rundblick auf die Diskurslage eines Faches öffnen. Welche Landschaft zeigt sich dabei, was gerät besonders in den Blick, an welchen markanten Punkten bleibt er hängen, was lässt sich an ihnen für Gegenwart und Zukunft der politischen Bildung ablesen?

Sabine Achour und Thomas Gill greifen mit ihrem Beitrag die in der Politikdidaktik in den 1970er Jahren geführte Debatte und Kontroverse um die Relevanz des politischen Handelns auf, welche in den 2010er Jahren wieder aufgeflammt ist. Sie wenden sich argumentativ überzeugend gegen die in der Disziplin verbreitete Position, dass im Kontext des politischen Unterrichts kein Raum für reales politisches Handeln gewährt werden dürfe. Achour und Gill illustrieren die Relevanz der Ebene des politischen Handelns im Kontext multiperspektivischer und subjektorientierter politischer Bildungsprozesse, indem sie öffnende Lernideen, wie das Führen von Interviews mit unterschiedlichen Akteur:innen oder das Verfassen von Blog-Einträgen und Petitionen als konkrete Formen realen politischen Handelns, differenziert kategorisieren. Die Autorin und der Autor plädieren für die Integration realen politischen Handelns in den politischen Unterricht, da politische Aktivität politisches Interesse und politische Einstellungen, auch im Hinblick auf Selbstwirksamkeitserfahrungen, befördere. Besonderes Potenzial für die Förderung politischen Handelns sehen Achour und Gill in Projekten der Kooperation zwischen Schule und Institutionen außerschulischer politischer Bildung, welche Partizipation nicht nur als Ziel, sondern durch partizipatorische Ausgestaltung auch als Weg zum Ziel begriffen.

Bettina Lösch unterstreicht in ihrem Beitrag die besondere Relevanz politischer Bildung in demokratischen Gesellschaften als Basis politischer Meinungs- und Willensbildungsprozesse und damit politischer Partizipation. Sie konstatiert, dass dieser Funktionszusammenhang durch die immer hegemonialer werdende gesellschaftliche Debatte um politische Neutralität sowie sicherheitsstaatliche Einflüsse auf die politische Bildung konterkariert werde. Neben staatlichen Akteuren, wie der Bundeswehr, gewönnen auch ökonomische Interessenverbände, wie Banken- und Wirtschaftsverbände, im schulischen Kontext immer mehr an Einfluss, indem sie in unterschiedlichen Settings, unter anderem mit

kostenlosen „Bildungsmaterialien“, in Schulen ihre Interessenpolitik betrieben. Darüber hinaus verengten staatliche Behörden politische Bildungsprozesse, indem sie beispielsweise Förderprogramme für „Extremismus-Prävention“ auflegten, die problematischerweise gerade nicht die Zielperspektive kritisch-reflexiver Mündigkeit fokussieren. Die Debatte um die so genannte politische Neutralität politischer Bildung, die implizit die Normativität des Grundgesetzes negiert, von der AfD mit ihren „Online-Meldeportalen“ entfacht und forciert, bleibt offenbar, wie Lösch ausführt, im Zusammenhang der Verknüpfung der staatlichen Vergabe von Fördermitteln mit Neutralität der außerschulischen Bildungsakteure nicht ohne Wirkung. Bettina Lösch entfaltet abschließend prägnant zentrale Kriterien politischer Bildung, wie vor allem die Orientierung an Grund- und Menschenrechten, am lernenden Subjekt, an Reflexivität und an Kontroversität sowie Handlungsfähigkeit, die sie der skizzierten Instrumentalisierung entgegenstellt. Für eine Zukunftsvision einer gerechten und ökologisch nachhaltigen Welt bedarf es einer Konzeption kritisch-reflexiver politischer Bildung, wie sie Lösch in ihrem Beitrag kurz skizziert.

Sophie Schmitt diagnostiziert die Wiederkehr des Autoritarismus in Form von Rechtspopulismus und autoritärem Kapitalismus, der sich verstärkt Bahn breche. Zugleich entstünden aber auch soziale Bewegungen wie „Fridays for Future“, die sich für eine nicht-autoritäre, solidarische und ökologisch nachhaltige Demokratie engagierten. Vor diesem Hintergrund problematisiert Schmitt, ähnlich wie Lösch, die Einhegungen und Verhinderungsversuche politischer Bildung in Form der von der AfD geführten „Neutralitätsdebatte“, der Versicherheitlichung politischer Bildung als bloße Abwehr von Sicherheitsproblemen und der Verbetriebswirtschaftlichung politischer Bildung. Dagegen entwickelt Schmitt Einsprüche, indem sie das vermeintliche Neutralitätsgebot auch vor dem Hintergrund von Grund- und Menschenrechten widerlegt, die Verkürzung der Aufgabe politischer Bildung auf Extremismus-Prävention überzeugend zurückweist sowie die Verengung der Disziplin auf die reine Vermittlung unternehmerischen Denkens revidiert. Der Autorin ist darin zuzustimmen, dass politische Bildung sich von diesen beschriebenen Instrumentalisierungen befreien muss, wenn sie zukünftig den lernenden Subjekten kritisch-reflexive Mündigkeitszuwächse ermöglichen möchte. Ob dies der Profession gelingen wird, hängt nicht zuletzt von den Macht- und Herrschaftsverhältnissen und damit von den politisch-ökonomischen Kräfteverhältnissen ab.

Diese drei Beispiele können exemplarisch für die blicköffnenden Zugangsweisen stehen, die der Band bietet. Sie mögen Interesse an der Vielzahl interessanter Beiträge dieses Bandes wecken, die für die Frage, wie es mit einer nicht-affirmativen, emanzipativen politischen Bildung in Theorie und Praxis weitergehen kann, relevant sind.

Ralph Blasche

Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.):
Neosozialismus. Solidarität, Demokratie
und Ökologie vs. Kapitalismus.
München: oekom 2019
Ulrich Brand: Post-Wachstum und
Gegen-Hegemonie. Klimastreiks und
Alternativen zur imperialen Lebensweise.
Hamburg: VSA 2020

Krisenbestimmte Zukunftsdiskurse sind Debatten auf der Kante der Gegenwart. Wie und wie weit sie von dort in die Zukunft blicken, hängt davon ab, ob sie die Krisen ihrer Gegenwart eher als katastrophische Unterbrechung einer geschätzten Normalität oder als Gelegenheit einer Wende in ein anderes, besseres Leben betrachten. Darin unterscheiden sich konservative und progressive, rechte und linke Haltungen seit dem Beginn der Moderne, und das wäre der erneuten Erwähnung nicht wert, wenn diese Konstellation unter dem Druck kumulierender Krisen sich nicht auf charakteristische Weise differenziert hätte. Während der Blick von links seine utopische Reichweite auf allenfalls „reale Utopien“ eingezogen hat, hat der konservative Blick seine selbstgewisse Zentrierung im „Alles ist gut so“ verloren. Warum bringt diese Krisenkonstellation diese Blickveränderungen hervor? Figurieren sich Diskurse neu, in welche Handlungsmöglichkeiten oder -dynamiken könnte sich das übersetzen? Die beiden Bände, die hier vorgestellt werden, schauen von links auf dieses Feld der sich verändernden Zukunftsdiskurse, und beide sind daran interessiert, Rettungswege aufzuspüren und ihre Begehbarkeit in eine lebenswerte Zukunft zu prüfen.

Mit „Acht Thesen zu einer überfälligen Diskussion“ leitet *Klaus Dörre* den von ihm zusammen mit *Christine Schickert* herausgegeben Band *Neosozialismus* ein, der aus einer Konferenz des Kollegs Postwachstumsgesellschaften in Jena entstanden ist und unter dem fast provokativ wirkenden Titel *Neosozialismus* steht. Kann Sozialismus heute noch eine Perspektive sein, aus der auf die großen gesellschaftlichen Veränderungen und deren Richtung geblickt wird? Welche Folgerungen sind aus dem desaströsen Scheitern realsozialistischer Regime zu ziehen? Dies sind Leitfragen, denen so gut wie alle Beiträge folgen, doch sehr unterschiedlich und aspektreich. *Dörre* selbst sieht den Kern des Scheiterns in der Abwendung jener Regime von den starken demokratischen Traditionen der sozialistischen Parteien und in ihrer Blindheit für die unerlässliche Kontrolle akkumulierter Macht durch eine demokratisch

verfasste Zivilgesellschaft. „Demokratischen Experimentalismus“ (S. 18) nennt er den Weg, auf dem herausgefunden und erprobt werden könnte, wie „die historisch einmalige ökonomisch-ökologische Zangenkrise“ (S. 21) in ihrer Bearbeitung in sozialistischer Richtung beeinflusst werden könnte. Für die unvermeidliche gesellschaftliche Transformation sieht Dörre „neosozialistische Optionen“ in „nachhaltigen gesellschaftlichen Regulationsweisen“ (S. 24), einer „Politik substanzieller Gleichheit“ (S. 25) sowie einer „radikale(n) Demokratisierung der Wirtschaft“, und „neue kollektive Eigentumsformen“ in den „strategischen Schlüsselsektoren der Gesellschaft“ (S. 27), schließlich „ein neues europäisches Projekt“, das die EU sozial und ökologisch nachhaltig macht (S. 27f.).

Auch Hubertus Buchstein, liberaler *advocatus diaboli* von Tagung und Publikation, bezweifelt die Dimension der Krise nicht. Doch könnte der Kapitalismus sie nicht erneut zu seinen Gunsten wenden? Sind seine Fähigkeiten der „Landnahme“, der Reproduktion durch kostengünstige Einverleibung, tatsächlich erschöpft? „Warum soll die natürliche Umwelt nur der Zerstörung kapitalistischer Expansion anheimfallen und der Schutz der natürlichen Umwelt nicht auch ein im Kapitalismus wachsender Sektor sein können?“ (S. 36) Buchstein bestreitet zudem die Gangbarkeit des Wegs, den Dörre vorgeschlagen hat. Die Projekte zur Umsteuerung der Einkommens- und Vermögensverhältnisse hätten „im wohlfahrtschauvinistischen Klima bei relevanten Teilen der Bevölkerung“ (S. 41) kaum eine Chance, zumal „Neosozialismus“ aus verschiedenen Gründen nicht die Parole sein könne, hinter der sich Mehrheiten sammeln. Für ein politisches Projekt „der emanzipatorischen Linken“ hält er eine Selbstbezeichnung als eines „liberalen Sozialismus“ (S. 47) für treffender und anziehender, vor allem, weil sie sich überzeugender auf bewährte Verfahren demokratischer Selbstkorrektur beziehe.

Auf die kontroversen Felder, die so geöffnet sind, lassen sich Schwerpunkte und Spannweite der Debatte beziehen, die der Band repräsentiert. Ist „Sozialismus“ eine geeignete Wegmarke aus den Krisen? *Brigitte Aulenbacher* zeigt, wie anregend Axel Honneths „Idee des Sozialismus“ von 2016 in dieser Debatte sein kann. Die konzeptionelle Stärke dieses Vorschlags zur Neuordnung der Gesellschaft liege darin, „dass er soziale Freiheit und damit Solidarität statt Herrschaft zwar als Ziel beschreibt, aber die Wege dorthin als notwendig experimentell begreift“ (S. 61). Wie andere Autoren des Bandes teilt sie mit Honneth eine Kapitalismusanalyse, die an Karl Polanyis Kritik an der gesellschaftlichen Entbettung der Märkte anschließen kann. Von ihr aus ließen sich auch die mächtigen Widerstände gegen eine auf Solidarität gründende Gesellschaft identifizieren: die Attraktivität der „imperialen Lebensweise“ (Brand/Wissen 2017) und die tatsächliche Selbstregulations-, das heißt Planmacht der Märkte (S. 62f.). Gegen die heute weithin vorherrschende Tendenz, das Scheitern der Sozialismen im 20. Jahrhundert intrinsisch, von ihrem Gedankenkern her, zu begründen, verweist *Bob Jessop* auf die extrem ungünstigen Bedingungen, unter denen die Verwirklichungsversuche von Sozialismus unternommen wurden. Doch auch er plädiert für ein klarer gegenwartsbezogenes

Konzept, als es „Neosozialismus“ wäre, und für den Begriff des „demokratischen Ökosozialismus“, um „die ökologische Krise und die kapitalistische Krise“ deutlich zu adressieren (S. 102). Erhellend sind seine strukturierenden Beschreibungen von Weg und Ziel, letzteres als ein Zustand, in welchem eine neue Balancierung in der politischen Ökonomie der Zeit die Gewichte in der prozessierenden Reproduktion der Gesellschaft zugunsten des nicht profitproduzierenden Sektors und der freien Zeit verschiebt (S. 106 ff.).

Wie könnten Wege in eine sozialökologische Transformation aussehen, die kommunikativ und experimentell beschritten werden könnten? „Reale Utopien“ nennen *Erik Olin Wright*, dessen Andenken der Band gewidmet ist, und *Hans Jürgen Urban* in ihren Beiträgen diese Wege. Auffällig sei, so Urban: „Nicht teleologische Geschichtsphilosophien oder radikal-humanistische Ethiken, sondern die Krisenphänomene und Nachhaltigkeitsdefizite des Gegenwartskapitalismus sorgen offensichtlich für einen Bedarf an postkapitalistischen Visionen.“ (S. 129) Empörung ohne Richtungssinn konstatiert er für viele Proteste der Gegenwart. Könnte ein „Transformationsnarrativ“ mit „realutopischem Überschuss“ (S. 134) helfen? Dessen Zentrum könnte „eine ökosoziale Wirtschaftsdemokratie als ein neues Modell einer *Mixed Economy*“ (S. 138) bilden, und die Transformation ließe sich als „ein sequenzieller Reformismus“ verstehen, in welchem „eine reflexive Toleranz, die Interessenlagen anderer systematisch mitdenkt, zu einer Schlüsselressource werden“ könnte (S. 141). Für *Erik Olin Wright* ist der utopische Horizont der Französischen Revolution noch keineswegs ausgeschritten. Die „Forderung nach vollständiger, radikaler Demokratie“ sollte deshalb „die Losung für einen demokratischen Ökosozialismus“ sein (S. 113). Unter den Mustern, an Hand derer er mögliche Transformationsverläufe darstellt, dürfte das der „Transformationslogik“ das wichtigste sein. Sie sollte „einer symbiotischen Strategie“ folgen. „Die Idee ist, den Kapitalismus in gewisser Weise besser zu machen, aber so, dass sich der Raum für Alternativen erweitert“. Ein realutopischer Anwendungsfall könnte das bedingungslose Grundeinkommen sein. Es „würde einen Wesenszug des Kapitalismus zerstören, aber so, dass es Raum für andere Arten von Veränderung schafft.“ (S. 125) Der Beitrag von *Ulrich Brand* und *Christine Schickert* rückt vor allem zwei Aspekte in den Vordergrund, die in anderen Zugängen zur Debatte in ihrem Gewicht womöglich unterschätzt werden: die Bedeutung gegenhegemonialer Arbeit und die Bedeutung der Wachstumskritik für eine tiefgreifende sozialökologische Transformation. Gerade weil die Ursachen der globalen ökologischen Krisen mit den Lebensgewohnheiten hierzulande so eng verknüpft sind, wäre es aus dieser Sicht fahrlässig, nicht die „kulturelle Dimension, nämlich jene der Lebensweisen“ (S. 175) zum Ausgangspunkt zu nehmen, sondern stattdessen auf den „Staat als zentralen Akteur der Transformation“ (S. 172) zu vertrauen. Und ein „qualitativer sozialökologischer Umbau der Produktions- und Lebensweise“ komme ohne eine „elaborierte Wachstumskritik“ nicht aus (S. 178 f.).

Die auch von Brand und Schickert kritisierte eurozentrische Unwucht der Debatte wird – zum Teil wenigstens – durch drei fulminante Beiträge ausgeglichen, die aus der Perspektive außereuropäischer Erfahrung argumentieren. *Raul Zelik* analysiert das Projekt des Chavismus in Venezuela als ein erneutes Beispiel dafür, dass „die Eroberung der politischen Macht offenbar weniger Probleme löst, als die Linke im 20. Jahrhundert vermutet“ (S. 91). An ihren Forschungen zu chinesischen Wanderarbeiter:innen zeigt *Ngai-Ling Sum* in ihrem sehr aufschlussreichen und anschaulichen Beitrag, aus welchen Perspektiven ein – in Gramscis Sinn – „subalternes widersprüchliches Bewusstsein“ auf das eigene Selbst und in die Welt blickt, und fragt, ob daran „affektive Politiken“ anknüpfen könnten, die sich auch als eine „Pädagogik des Unbehagens“ beschreiben ließen (S. 145, 152 f.). Aus afrikanischem Blickwinkel argumentiert *Vishwas Satgar* für „eine neue, dezentrale, von unten konstituierte Konzeption von Macht“ (S. 162), vielleicht anschließend an Bewegungsparteien wie die Arbeiterpartei in Brasilien oder Frantz Fanons Vorstellung einer revolutionären popularen Partei, weil nur so ein am manifesten Ökozid verzweifelnder Katastrophismus in eine politische Kraft für Klimagerechtigkeit gewendet werden könne.

Der Band von *Dörre und Schickert* ist ‚vor Corona‘ erschienen, geht zudem auf eine Tagung von 2017 zurück, und steht doch ganz unter dem Eindruck der Wucht der Krisenlage. Der Band von *Uli Brand, Post-Wachstum und Gegen-Hegemonie*, ist Mitte 2020 erschienen und enthält bereits zwei Kapitel, die darüber nachdenken, welche Folgerungen für eine transformatorische Politik sich aus den ersten Erfahrungen mit der Coronakrise ziehen lassen. Brands Folgerungen wirken auch aus der Sicht von Mitte 2021 erstaunlich treffsicher. Das liegt daran, dass sich auch in der Analyse der Coronakrise das Paradigma einer „Krise der gesellschaftlichen Naturverhältnisse“ (S. 9, 119 ff.) bewährt, selbst in einer so frühen Situation, die Brand als noch „verworren“ und eigentlich überfordernd kennzeichnet (S. 9). Auch eine durch Zoonose ausgelöste Pandemie lässt sich, wie an der ökologischen Krisenlage, insbesondere der Klimakrise schon entwickelt, als Folge ausbeutender Aneignung von Natur deuten, deren eigentümliche Dialektik bereits durch die Klassiker der kritischen Theorie pointiert worden ist (vgl. S. 120 ff.)

Lässt sich die Coronakrise als eine gleichsam experimentelle Ausnahme-situation verstehen? Was wäre an ihr für die gewiss härteren und längeren Herausforderungen der Klimakrise zu lernen? Mit einiger Wucht hat die Krise ja eingespielte Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster aufgebrochen und die tief-sitzende Legitimität des Weiter-so in Frage gestellt. Der Staat kann offenbar doch „entschieden in die Lebenswelt der Menschen und das wirtschaftliche Handeln“ (S. 11) eingreifen. Er könnte durchaus stärker als Hüter der allgemeinen Interessen agieren. Zudem sind mit der Erfahrung immenser Abhängigkeit von globalen Lieferketten die darin implizierten globalen Ausbeutungsverhältnisse stärker ins Bewusstsein getreten. Könnte es einen Schub in Richtung einer „resilienten

Wirtschaft“ (S. 12), einer Verabschiedung des Wachstumszwangs geben? Es werde auch „deutlich wie nie zuvor, dass Menschen hochgradig abhängig von biophysischen und gesellschaftlichen Bedingungen“ sind (S. 14). Könnte daraus nicht eine neue Sensibilität für die soziale Seite von Freiheit, für ihre wechselseitige Bedingtheit und ihre kooperative Produktivität, für Solidarität entstehen? Und Wertschätzung weniger für Statuskonsum als für die Felder der Daseinsvorsorge als öffentliche Güter? Wichtig ist Brand die Erfahrung, „dass Menschen durchaus bereit sind, ihr Alltagsverhalten radikal zu verändern“, wenn das als „lebensdienlich“ erscheint (S. 15). Der unübersehbar planetarische Charakter der pandemischen Krise könnte schließlich die „Aufmerksamkeit für die Verhältnisse in anderen Ländern“ (S. 17) stärken.

Krisen als soziale Lerngelegenheiten lesen zu können, ist eine besondere Stärke von Brands Zugangsweisen. Sie bliebe aber wirkungslos, wäre da nicht ein scharfer Blick für die Widerständigkeit der Verhältnisse, für Kräftekonstellationen und ihre möglichen Bewegungen, und gäbe es nicht ein tragfähiges analytisches Instrumentarium. Vor allem mit Gramscis Begriffen, so zeigt er, können Verhältnisse erschlossen und auf politische Handlungs- und Bewegungsmöglichkeiten durchdacht werden, weil diese Begriffe den Blick auf die wechselseitige Durchdringung von Alltagsbewusstsein, Verhältnissen und Dynamiken richten. Das demonstriert Brand an den Begriffen „Hegemonie“ und „Gegenhegemonie“ (S. 34 f., 36 f.), wie er auch zeigt, warum „passive Revolution“ ein vorzüglicher begrifflicher Schlüssel sein kann, um zu verstehen, warum der „Europäische Green Deal“ so etwas wie eine Blaupause für einen „Veränderungsprozess“ sein kann, „der weitgehend unter Kontrolle der wirtschaftlich und politisch Herrschenden bleibt“ (S. 35 f., 40 ff.). Eine Reflexion über eine Freiheit, die sich ihrer sozialen Wechselseitigkeit bewusst wäre und deshalb Leitbild sozialökologischer Transformation sein könnte, schließt den ersten Teil des Bandes ab (S. 60 ff.).

Wie diese Überlegung sind auch die weiteren Beiträge des Bandes doppelt adressiert. Sie richten sich immer an eine interessierte, beunruhigte Öffentlichkeit, doch auch, manchmal ein wenig übergangslos, an die Teilnehmenden an Bewegungen und Debatten, die Ideen zu einer sozialökologischen Transformation auf den Weg bringen wollen. Einige dieser Texte aus dem letzten Jahrzehnt entfalten theoriegeleitet grundlegende Fragen wie „Sozial-ökologische Transformation. Perspektiven eines kritisch-emanzipatorischen Verständnisses“ (S. 87 ff.) oder „Kapitalistisches Wachstum und soziale Herrschaft“ (S. 109 ff.). Andere wollen – als Interviews oder kürzere Interventionen – blicköffnend in eine breitere Öffentlichkeit wirken oder – wie „Bildung für den Standort oder emanzipatorische Globale Bildung“ (S. 153 ff.) – Impulse für kritische Bildungsprozesse in der globalen Krisenlage geben. Der Band schließt mit vier Beiträgen zu Lateinamerika, dem internationalen Forschungsfeld von Ulrich Brand. Eingeleitet durch einen Überblicksartikel „Lateinamerika im Jahr 2020“ (S. 187 ff.) analysieren die Beiträge die Verschiebungen der Kräftekonstellationen auf dem

Subkontinent, beleuchten die Sackgassen des Extraktivismus (S. 223 ff.) oder die Idee des „Buen Vivir“ (S. 227 f.), das andinische Vorbild der – im Deutschen – sehr viel blasseren Vorstellung vom „Guten Leben“, die – als Gegenbild zur „imperialen Lebensweise“ (S. 81) – den Horizont mancher Entwürfe ökosozial balancierter Lebensweisen bildet.

Welche Auskünfte können die bei *Dörre/Schickert* und bei *Brand* repräsentierten Diskurse zu „Zukunft – Stand jetzt“ geben? Zunächst: „Krise“ ist kein bloß linkes Alarmzeichen mehr. Die Krisendiagnosen – in Teilen auch die sozialen und ökonomischen – werden bis in die Elitendiskurse und staatliche und überstaatliche Entscheidungen hinein geteilt, ein ungewöhnlicher Konsens, der Tiefe und Unabweisbarkeit der Krisenlage spiegelt, ebenso wie die geteilte Überzeugung von der Notwendigkeit eines grundlegenden Wandels, einer gesellschaftlichen Transformation. Doch was sie erfassen soll, wie weit sie Reproduktions- und Lebensweisen der Gesellschaft verändern soll, ist strittig. Die linken Stimmen im Transformationsdiskurs, die in den beiden besprochenen Bänden zu hören sind, reden wirklich von der Kante der Gegenwart aus, nicht aus einem projizierten Bild zukünftiger Gegenwart oder aus teleologisch erschlossener Zukunft. Ihre Vorschläge sind eher reformistisch als revolutionär, fast inkrementell, doch laufen sie – bei allen graduellen Unterschieden – darauf hinaus, dass Rettungswege in eine lebbare Zukunft nur in Lernprozessen gelingen, die die Verfügung über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen erweitern. Ob Zeit dazu bleibt?

Gerd Steffens

Über die Autorinnen und Autoren

Blasche, Ralph, ist Studienrat für die Fächer Politik & Wirtschaft, Ethik, Philosophie und Deutsch an einem Oberstufengymnasium in Frankfurt am Main. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind sozialwissenschaftliche Gesellschaftsdiagnosen und Politische Bildung, Mündigkeitskonzepte im Kontext Politischer Bildung und politikdidaktische Konzeptionen. Zuletzt erschienen von ihm zwei Beiträge, darunter: Kritische Konfliktorientierung und Mündigkeit – Reflexionen, gesellschaftstheoretische Fundierungen und bildungspraktische Implikationen, im Sammelband Politische Bildung als politisches Engagement im Wochenschau Verlag 2021.

Bünger, Carsten, Dr. habil., ist Vertretungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Erziehungs- und Bildungsphilosophie mit besonderem Fokus auf politischen und ethischen Dimensionen von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zuletzt erschien von ihm der Beitrag: „Eingreifendes Denken“ – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In: Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie. Beltz/Juventa 2021, S. 54–72. www.c-buenger.de

Czejkowska, Agnieszka, Univ.-Prof. Dr., ist Leiterin des Arbeitsbereichs Bildungstheorie und Schulforschung der Universität Graz. Sie ist Herausgeberin der Reihe Arts & Culture & Education, Mitherausgeberin des Jahrbuchs für Pädagogik. Sie forscht und arbeitet zu den Themen ästhetische Bildung, Differenz, Macht- und Subjektkritik. www.czejkowska.at

Derschmidt, Friedemann, ist Filmemacher und bildender Künstler, lehrt und arbeitet an der Akademie der bildenden Künste Wien im Forschungslabor Film und Fernsehen. In seinen Dokumentarfilmen, Ausstellungen und seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Frage von Erinnerung und Erzählen, dem Transformieren von Erzählungen zu Geschichte sowie Fragen des nonverbalen Weitergebens. Zuletzt erschien: Sag du es Deinem Kinde. Nationalsozialismus in der eigenen Familie. Wien 2021.

Dutz, Katharina, Dr., ist Dozentin in der AG Technische Bildung an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind BNE und Zweitspracherwerb durch Handlung. Zuletzt erschien: Dutz, Katharina; Nagel, Manuel; Paech, Niko (2020): Obsolescence, Useful Life Extension and New Educational Concepts: The Economy Needs Repair! In: S. Eisenriegler (Ed.):

The Circular Economy in the European Union – An Interim Review. Springer Nature Switzerland 2020, S. 157–185. www.retibne.de

Ebner von Eschenbach, Malte, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/berufliche Weiterbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Geschichte der empirischen Erwachsenenbildungsforschung, Politische Erwachsenenbildung und Relationstheorie. Zuletzt erschien von ihm der Beitrag: Zur ‚culture continuée‘ Gaston Bachelards. Überlegungen zu einer Erwachsenenbildung als Instanz der Verarbeitung epistemischer Brüche. Springer VS 2021.

Freide, Stephanie, M. A., ist Promotionsstipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung im Kolleg „Vermittlung und Übersetzung im Wandel“ an der Martin-Luther-Universität Halle sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Digitalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung, kulturelle Bildung und die Analyse diskursiver Praktiken in der Programmplanung. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag: Längsschnittliche archivgestützte Programmanalysen: Rekonstruktionen von Themenstrukturen und Diskursen in Volkshochschulprogrammheften. Verlag Barbara Budrich 2020. pk-vermittlung-uebersetzung.zsb.uni-halle.de/stephanie-freide/

Friedrichs, Werner, Dr., ist Akademischer Direktor an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Philosophien politischer Bildung, Neue Materialismen und Anthropozän. Zuletzt erschien von ihm: Zurück zu den Dingen. Politische Bildungen im Medium gesellschaftlicher Materialität. Nomos 2020.

Holfelder, Anne-Katrin, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for Advanced Sustainability Studies e.V. (IASS) in Potsdam. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Jugendforschung und die Professionalisierung von Lehrkräften. Zuletzt erschien von ihr: Holfelder, A.-K./ Singer-Brodowski, M./Holz, V./Kminek, H.: Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: Zeitschrift für Pädagogik (2021) 1, S. 120–139.

Horne, Christopher, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft im Arbeitsbereich Heterogenität an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für Nachhaltige Entwicklung, gesellschaftliche Vielfalt sowie das interdisziplinäre Feld der Bildwissenschaften.

Hosseini-Eckhardt, Nushin, Dr., ist akademische Rätin auf Zeit in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Theoretische Konzepte von Migrationsgesellschaften, Globale Kritische Theorien und Partizipative Lehr-Lernkonzepte. Buch: Zugänge zu Hybridität. Theoretische Grundlagen – Methoden – pädagogische Denkfiguren. transcript Verlag 2021. iaeb.ep.tu-dortmund.de/nushin-hosseini-eckhardt/

Ketschau, Thilo J., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufspädagogik der Technischen Universität Dortmund. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Domänenspezifisches und komplexes Problemlösen; Kritische Theorie als berufspädagogischer Referenzrahmen; Interdependenz von Bildung, sozialer Gerechtigkeit und sozialer Nachhaltigkeit. Zuletzt erschien: Jahn, R. W./Götzl, M./Ketschau, T. J.: Lernen in variablen Clustern. Zur differenzierenden und empirisch fundierten Gruppierung von Lernenden. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 116 (2020) 4, S. 549–577.

Kminek, Helge, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Pädagogik der Sekundarstufe der Goethe-Universität Frankfurt. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kritische Theorie der Pädagogik. Zuletzt erschien von ihm: Holfelder, A.-K./Singer-Brodowski, M./Holz, V./Kminek, H.: Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: Zeitschrift für Pädagogik (2021) 1, S. 120–139.

Knobloch, Clemens, Prof. Dr., ist emeritierter Professor für Sprach- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Siegen. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind: Politische Kommunikation, Geschichte der Sprachtheorie. Zuletzt erschien von ihm das Buch: Das sogenannte Gute. Zur Selbstmoralisierung der Meinungsmacht. Siegen: universi-Verlag 2018.

Lingenfelder, Julia, M. A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln. Sie promoviert zum Thema Transformative Bildung im Kontext sozial-ökologischer Transformation. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag: Transformatives Lernen: Buzzword oder theoretisches Konzept? In: Bildung. Macht. Zukunft. Wochenschau 2020.

Lohmann, Ingrid, Univ. Prof. Dr., leitet das DFG-Projekt „Das Wissen über Türken und die Türkei in der Pädagogik. Analyse des diskursiven Wandels 1839–1945“ an der Universität Hamburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Beziehungen von Pädagogik und Ökonomie, jüdische Bildungsgeschichte in Deutschland, bildungshistorische Diskursanalysen. Zuletzt erschien der Sammelband:

Türken- und Türkeibilder im 19. und 20. Jahrhundert – Pädagogik, Bildungspolitik, Kulturtransfer, hrsg. mit Julika Böttcher. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2021. www.ingridlohmman.de

Lösch, Bettina, Prof.in Dr.in, ist akademische Rätin am Lehr- und Forschungsbereich Politikwissenschaft, Bildungspolitik und politische Bildung an der Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Kritische politische Bildung, Politische Bildung und race-class-gender, kritische Demokratietheorie. Lösch, B./Hentges, G.: Politische Neutralität vs. politische Normativität in der politischen Bildung. In: Hubacher, M./Waldis, M. (Hrsg.): Politische Bildung für die digitale Öffentlichkeit. Wiesbaden: Springer VS 2021.

Lütke-Harmann, Martina, Dr., ist Akademische Rätin am Arbeitsbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft/Theorie der Bildung an der Bergischen Universität Wuppertal. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Geschichte pädagogischer Denkformen, politische Epistemologie, Ästhetische Bildung. Zuletzt erschienen: „Die Zeit, die bleibt“ – Zu den Konzepten einer Einholung und Aktualisierung der Geschichte. In: Novkovic, D./Stederoth, D./Thole, W. (Hrsg.): Die Befähigung des Menschen zum Menschen. Zu Heinz-Joachim Heydorns kritischer Bildungstheorie. Wiesbaden: Springer 2019, S. 77–92.

Merck, Johannes, Prof. Dr., war von 1989 bis 2020 als CR-Direktor verantwortlich für die Entwicklung und Steuerung der umweltpolitischen Aktivitäten der Unternehmen der Otto Group. Er ist Professor für Corporate Social Responsibility an der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde. Seit 1993 ist er Vorstand der Umweltstiftung Michael Otto (www.umweltstiftungmichaelotto.de/, vormals Michael Otto Stiftung für Umweltschutz). Er war Gründungsvorstand der Aid by Trade-Foundation sowie der Stiftung 2° – Deutsche Unternehmer für Klimaschutz.

Paech, Niko, apl. Prof., Dr., ist Hochschullehrer im Bereich Plurale Ökonomik an der Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte sind Nachhaltigkeitsforschung, BWL und Postwachstumsökonomik. Zuletzt erschien: Folkers, M./Paech, N.: All you need is less. München: oekom Verlag 2020. www.postwachstumsoekonomie.de

Platzer, Barbara, Dr. ist Studienrätin im Hochschuldienst im Lehrgebiet Allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Dortmund. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Verantwortung in der technologischen Moderne, Politische Dimensionen des Pädagogischen, Sprache und Macht. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag: Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. Klinkhardt Verlag 2021.

Pongratz, Ludwig A., Professor i. R. für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung an der TU Darmstadt; seine Arbeitsschwerpunkte sind u. a.: Pädagogische Theoriegeschichte, Kritische Theorie, Kritische Bildungstheorie. Zuletzt erschien von ihm: Sich nicht dermaßen regieren lassen. Kritische Pädagogik im Neoliberalismus (tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/7238/). Kontakt: l.pongratz@apaed.tu-darmstadt.de

Pusch, Barbara, Dr., ist Vertretungsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft/Heterogenität an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau. Ihre gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Einwanderungsgesellschaft, gesellschaftliche Vielfalt jenseits der Metropolen und rekonstruktive Sozialforschung. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag: Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? – Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich (2020) (unipub.uni-graz.at/oerf/periodical/titleinfo/5588901).

Rilling, Rainer, apl. Prof. für Soziologie an der Universität Marburg und Senior Research Fellow der Rosa Luxemburg Stiftung. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte sind Internationale Politik und Transformationsforschung. Zuletzt erschien: Godela Linde/Rainer Rilling: Eine mosaiklinke Villa. In: Mosaiklinke Zukunftspfade. In: Gewerkschaft – Politik – Wissenschaft. Münster: Westfälisches Dampfboot 2021. www.rainer-rilling.de/

Salomon, David, Dr., ist Co-Projektleiter und Forschungsstipendiat des von der Gerda-Henkel-Stiftung geförderten Projekts „Der Blick nach unten. Soziale Konflikte in der Ideengeschichte der Demokratie“ am Institut für Politikwissenschaft der TU Darmstadt. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Demokratietheorie, Politische Bildung, Politische Ästhetik. Zuletzt erschien von ihm der Beitrag: Die Politisierung der Wissenschaft. Plädoyer für eine erneuerte Idee der Universität. In: Per Holderberg/Christian Seipel: Der wissenschaftliche Mittelbau – Arbeit, Hochschule, Demokratie. Beltz Juventa 2021, S. 339–353. www.demokratiekonflikte.de

Schmidt, Melanie, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Erkenntnis- und Wissenspolitiken in der Pädagogik und kulturwissenschaftliche Bildungsforschung. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag: Übersetzungen von Schulentwicklung. Überlegungen zur kulturellen Transformation im Schulischen am Beispiel der Verwendung/Ver-Wendung von Schulinspektionen. Springer VS 2021.

Segert, Dieter, Univ. Prof. i.R., Dr. sc. phil., ist bis 2017 Professor für politikwissenschaftliche Osteuropastudien an der Wiener Universität gewesen. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Gefährdungen der liberalen Demokratie, Geschichte und Erbe des Staatssozialismus in Osteuropa. Zuletzt erschien von ihm: Demokratie in der Krise. Die neoliberale Transformation als eine Wurzel des Rechtspopulismus. In: Umbruchserfahrungen. Geschichten des deutschen Wandels von 1990 bis 2020 erzählt von ostdeutschen Sachverständigen. Münster: Westfälisches Dampfboot 2020.

Singer-Brodowski, Mandy, Dr., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Futur der Freien Universität Berlin. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformatives Lernen. Zuletzt erschien von ihr der Beitrag: Holfelder, A.-K./Singer-Brodowski, M./Holz, V./Kminek, H.: Erziehungswissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In: Zeitschrift für Pädagogik (2021) 1, S. 120–139. www.researchgate.net/profile/Mandy-Singer-Brodowski

Steffens, Gerd, Prof. i.R., Dr. phil., lehrte bis 2007 Politische Bildung und ihre Didaktik an der Universität Kassel. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Transformationskrisen und gesellschaftliche Lernprozesse; Historische Kompetenz und Politische Bildung. Zuletzt erschien von ihm: Die Gunst der Stunde – Junge Lehrer:innen und ihre Pädagogik Anfang der siebziger Jahre. In: Alexander Wohnig (Hrsg.): Politische Bildung als politisches Engagement. Frankfurt 2021.

Steib, Christian, Dr., ist Akademischer Rat auf Zeit am Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte: Qualität der dualen Berufsausbildung; Ideen- und Realgeschichte der beruflichen Bildung; Berufsbildungspolitik. Zuletzt erschien: Steib, Ch.: Das der beruflichen Bildung ungeliebte Kind. Eine systemtheoretische Analyse der Herausbildung und Verfestigung des „(beruflichen) Übergangssystems“ in der Bundesrepublik Deutschland. Detmold: Eusl-Verlagsgesellschaft 2020.

Thuswald, Marion, Dr. Mag., arbeitet als Bildungswissenschaftlerin im Fachbereich Kunst- und Kulturpädagogik an der Akademie der bildenden Künste Wien. Ihre gegenwärtigen Arbeitsschwerpunkte sind sexuelle Bildung und Kunstpädagogik, Critical Diversity und pädagogische Professionalisierung sowie partizipative Forschung (www.imaginingdesires.at). Gemeinsam mit Kolleg:innen hat sie zuletzt den Sammelband „Sexuelle Einvernehmlichkeit gestalten. Theoretische, pädagogische und künstlerische Perspektiven auf eine Leerstelle sexueller Bildung“ im fabrico Verlag (2021) herausgegeben.

Vehse, Paul, Dr., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter (Postdoc) in der Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Anerkennungs- und Subjektivationsprozesse in pädagogischen Interaktionen. Zuletzt erschien: Vehse, P.: Unintendierte Effekte der Strategie der Dekonstruktion. Zu dekonstruktiven Umgangsweisen mit Differenz in der Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 96 (2020) 4, S. 539–552.

Wischmann, Anke, Prof. Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Europa-Universität Flensburg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Zusammenhänge von Bildung und Ungleichheit sowie qualitative Methoden. Zuletzt erschien: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung. Jahrbuch für Pädagogik 2020 (Redaktion gemeinsam mit David Salomon, Susanne Spieker und Jürgen-Matthias Springer). Berlin: Peter Lang 2021. www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaft/wer-wir-sind/personen/wischmann-anke-prof-dr/

Wrana, Daniel, Prof. Dr., ist Professor für Systematische Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Gegenwärtige Arbeitsschwerpunkte sind Subjektivierungsforschung, Erkenntnis- und Wissenspolitiken in der Erziehungswissenschaft sowie Diskursanalyse und Gouvernamentalität. Zuletzt ist von ihm erschienen: Bildungstheorie in the Making. Pädagogische Gegenstandskonstruktionen im Kontext der PISA-Debatte. Beltz 2021.

Jahrbuch für Pädagogik

Band/Jahrgang

- 01/1992: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozess
- 02/1993: Öffentliche Pädagogik vor der Jahrhundertwende
- 03/1994: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik
- 04/1995: Auschwitz und die Pädagogik
- 05/1996: Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften
- 06/1997: Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik
- 07/1998: Bildung nach dem Zeitalter der großen Industrie
- 08/1999: Das Jahrhundert des Kindes?
- 09/2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik
- 10/2001: Zukunft
- 11/2002: Kritik der Transformation- Erziehungswissenschaft im vereinigten Deutschland
- 12/2003: Erinnern – Bildung – Identität
- 13/2004: Globalisierung und Bildung
- 14/2005: Religion – Staat- Bildung
- 15/2006: Infantilisierung des Lernens? Neue Lernkulturen – ein Streitfall
- 16/2007: Arbeitslosigkeit
- 17/2008: 1968 und die neue Restauration
- 18/2009: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung
- 19/2010: „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung
- 20/2011: Menschenrechte und Bildung
- 21/2012: Schöne Neue Leitbilder
- 22/2013: Krisendiskurse
- 23/2014: Menschenverbesserung – Transhumanismus
- 24/2015: Inklusion als Ideologie
- 25/2016: Events & Edutainment
- 26/2017: Pädagogik in Zeiten von Krieg und Terror
- 27/2018: Political Correctness und pädagogische Kritik
- 28/2019: Innere Sicherheit
- 29/2020: Neue Arbeitsverhältnisse – Neue Bildung
- 30/2021: Zukunft – Stand jetzt