

Schmidt, Melanie

Ungleiche, unMögliche Zukünfte

Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 5 (2022) 1, S. 43-55



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Melanie: Ungleiche, unMögliche Zukünfte - In: Debatte : Beiträge zur Erwachsenenbildung 5 (2022) 1, S. 43-55 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-343434 - DOI: 10.25656/01:34343; 10.3224/debatte.v5i1.05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-343434>

<https://doi.org/10.25656/01:34343>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Ungleiche, unMögliche Zukünfte

Melanie Schmidt

Zusammenfassung

Im Sinne einer Reflexion der Reflexion stellt der Beitrag Rückfragen an die Untersuchung von Julia Elven und Jörg Schwarz zu Zukunftskonzepten in Erwachsenenbildungsorganisationen. Ausgehend von der Überlegung, dass Zukunftsvorstellungen die Zukunft ‚zustellen‘, wird argumentiert, solche ‚Zustellungen‘ von zwei Aspekten her zu kritisieren: zum einen mit Fokus auf deren Adressat*innen, die von Zukunftsvorstellungen im Sinne struktureller Ungleichheiten unterschiedlich betroffen sind; zum anderen hinsichtlich der Zeitlichkeit pädagogischer Vollzüge, in denen die Eröffnung von Zukunft möglich wird.

Zukunft · Anthropozän · Ungleichheit · Temporalität

Ungleiche, unMögliche Zukünfte

Melanie Schmidt

1. Erziehungswissenschaftliche Zukunftsreflexionen und Zukunftspraktiken der Erwachsenenbildung

„Zukunft“ ist für Erziehungswissenschaft und Pädagogik insgesamt, und im Speziellen auch für das pädagogische Feld der Erwachsenenbildung, eine konstitutive Bezugsgröße: Die Orientierung an einer *offenen Zukunft* als durch menschliche Praxis gestaltbar ist ein die pädagogischen Verhältnisse seit der Neuzeit durchdringendes Prinzip bzw. eine grundlegende Leitnorm. Gleichzeitig stellt sich das Verhältnis von Pädagogik und Zukunft als herausfordernd dar: Beispielfähig ließe sich das in Erziehungs- und Bildungsprozessen fortwährend zu bearbeitende Spannungsfeld aus Gegenwarts- und Zukunftsbezug – und damit verbunden: der Umgang mit gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen gegenüber den pädagogischen Adressat*innen – anführen (z.B. de Haan 2014). Zudem liegt eine Problematik im antizipierenden, spekulativen Vorgriff seitens der Pädagogik auf die mögliche Zukunft sowie auf die Zukunftsmöglichkeit ihrer Adressat*innen, der nicht nur von unabsehbaren gesellschaftlichen Entwicklungen jederzeit überholt werden kann, sondern auch die Zukunft, mit Michael Wimmer (2003) gesprochen, im doppelten Sinne „zustellt“:

„Die *Krux von Zukunftsvorstellungen*, so könnte man sagen, liegt darin, dass sie sich vor die Zukunft stellen und sie damit

zustellen im doppelten Sinne: zum einen verstellen sie die Zukunft und verbergen sie dadurch, und zum zweiten wirken sie ungewollt mit an einer Zustellung der Zukunft im Sinne einer Sendung, einer Schickung oder einem Geschick, das die Subjekte als *Absender* erwarten und von dem sie zugleich als *Adressaten* überrascht und enttäuscht werden“ (Wimmer 2003, 196; H.i. O.).

Der Verzicht auf Vorstellungen von (insbesondere erstrebenswerten) Zukünften scheint hingegen auch kein gangbarer Weg zu sein, wie die Debatten um Utopien in der Pädagogik herausstellen (z.B. Oelkers 1990; Schenk 2013; Steffel 2022). Dabei gilt es, das Risiko im Blick zu behalten, dass Utopien ihrerseits Machbarkeitsphantasien und unbegründeten Erziehungsoptimismus nähren (Brumlik 2020).

Vor dem Hintergrund dieser knapp umrissenen Gemengelage ist die „systematische Einholung von Zukunft in den Horizont der Analyse und Konzeptualisierung pädagogischer Prozesse“ (Bernhard 2001, 414) nach wie vor herausfordernd, wenngleich sich die Debatten darum in den letzten Jahren wieder intensivieren (z.B. Bünger, Czejkowska, Lohmann & Steffens 2022; Behrens, Beiler & Sanders 2022). Basierend auf der Annahme, dass die erziehungswissenschaftliche Inblicknahme von Zukunftsfragen systematisch mit Kritik verbunden ist (Sonderegger 2022), verstehe ich die Aufgabe der Erziehungswissenschaft so, dass sie auf Erziehungs- und Bildungsprozesse bezogene Zukunftsentwürfe sowie pädagogische Implikationen von gesellschaftlich-politischen Zukunftsentwürfen kritisch reflektiert (z.B. Bernhard 2001, 421).

In diesem Sinne lässt sich der Beitrag von Julia Elven und Jörg Schwarz *Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen* (2022) meines Erachtens als Impuls für eine solche Reflexion verstehen, die sich auf das pädagogische Feld der Erwachsenenbildung richtet. Die Autor*innen wählen für ihre Reflexion einen analytischen Einsatz, indem sie sich dem Untersuchungsgegenstand *Zukunftspraktiken* (Koch, Krämer, Reckwitz & Wenzel 2016) in Organisationen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung widmen. Ihr Vorgehen ist geleitet von der konzeptionellen Annahme, dass pädagogische Organisationen einen herausgehobenen Ort darstellen, um Umgangsweisen mit gesellschaftlichen Zukunftsvorstellungen beobachtend einzuholen: als Schauplatz zwischen organisationalen, pädagogischen und individuellen Referenzpunkten.

Elven und Schwarz identifizieren im Beitrag drei gegenwärtig vorfindliche Zukunftskonzeptionen, die, im Sinne diskursiver Figuren, den gesellschaftlichen Vorgriff auf eine künftige Zeit moderieren: Fortschritt, Kontingenz und Dissipation. Unter Letztgenanntem ist die Auflösung und Zerstreuung von Zukunftsentwürfen zu verstehen. Diese Figur der Dissipation gewinnt jüngst (wieder) zunehmend an Kontur angesichts spätmoderner gesellschaftlicher Transformationen sowie sich multiplizierender Krisenerfahrungen und äußert sich beispielsweise in dystopischen Bildern des Kommenden (Salomon 2022). Die Autor*innen verstehen Dissipation als „Kehrseite“ (Elven & Schwarz 2022, 16) der beiden zuvor genannten Figuren, in der sich sowohl die Logik des Fortschritts umkehrt als auch die Logik der Kontingenz katalysiert.

Weiterhin diskutieren die Autor*innen die handlungsleitende und sinnstiftende Funktion dieser Figuren, wie sie sich im Kontext erwachsenenpädagogischer Organisationen und insbesondere in der Praxis der Programmplanung niederschlägt. Die Programmplanung umschreibt ein Konglomerat von Praktiken, welche die diskursiven Zukunftsfiguren in organisationale Zukunftspraktiken übersetzen. Gewählt wird mit Planung ein Untersuchungsgegenstand, der spezifisch auf die ‚Zustellung der Zukunft‘ (Wimmer 2003) hin angelegt ist und diese als gestaltbar voraussetzt. Im Kondensat des Beitrags zeigt sich, dass das zunehmende gesellschaftliche Reflexiv- und Problematisch-Werden von Zukunft sich als organisationales Planungsproblem spiegelt: Die drei Zukunftskonzepte bieten eine Art Chronologie der zunehmenden Verkomplizierung von Planungshandlungen. Beginnend von einem proaktiven Prozess des Formulierens und Umsetzens von Zielen (Fortschritt) über eine eher reaktive, managerial-flexible Anpassung an unwägbare Weiterbildungsbedarfe unter gleichzeitiger Beibehaltung des Anspruchs auf das „Produzieren von Zielrichtungen und (utopischen) Leitideen“ (Elven & Schwarz 2022, 17) (Kontingenz) bis hin zur paradoxalen Konfrontation mit der eigenen Unmöglichkeit (Dissipation).

Mit dieser Verkomplizierung verbunden ist jeweils auch die Neubestimmung von Erwachsenenbildung und ihres Bildungsauftrags von einer Instanz der Gestaltung gesellschaftlichen Wandels im Rahmen einer Fortschrittskonzeption hin zu einer Instanz mit Orientierungsfunktion angesichts strukturell geöffneter gesellschaftlicher Zukünfte,

verbunden mit einer Ausweitung der Lernzeit über die gesamte Lebensspanne hinweg und die auf Dauer gestellte Einübung eines kritisch-reflexiven Habitus. Im Muster der Dissipation finden sich zwar bis dato kaum erwachsenenpädagogische und organisational-planungsbezogene Aushandlungen des Kommenden, die Autor*innen nehmen hier aber eigene „zukunftsbezogene Überlegungen“ (ebd.) vor. Diese stellen zum Teil einen Mix aus den Strategien der vorher benannten Planungspraktiken dar: So sollten Erwachsenenbildungsorganisationen ihr normativ-utopisches Potential wahren und ggf. auch kontrafaktisch in Stellung bringen (ebd., mit Bezug auf Oelkers 1990), zudem sollten sie Wissen für sich ändernde gesellschaftliche Problemlagen vermitteln und gleichzeitig Reflexivität fördern sowie „(Zeit-)Räume für partizipative Zukunfterschließung“ (ebd., 18) bieten, in denen konfligierende, gesellschaftliche Zukunftskonzeptionen in eine für die Teilnehmenden erwachsenenpädagogischer Angebote produktive Überarbeitung hinein geführt werden.

2. Zukunft als Dissipation: Kritische Rückfragen und Reflexionsimpulse

Da insbesondere die Konzeption der Dissipation derzeit verstärkt im Aufmerksamkeitsfokus von Debatten um Zukunft steht, erscheint es mir lohnend, im Rahmen meiner Replik in diesen Denkraum ‚einzusetzen‘. Meine Annahme ist, dass sich die instruktiven Überlegungen von Elven und Schwarz noch weiter ausbuchstabieren lassen, wenn sie in

Verbindung zu aktuellen sozialwissenschaftlichen Kritiken des Anthropozän-Narrativs gebracht werden und diese pädagogisch zu perspektivieren suchen. Elven und Schwarz weisen, indem sie auf eine Publikation Donna Haraways (2015) referenzieren, auch in Richtung dieser Debatten (s.a. Stimm & Müller 2023 zur Diskussion einer Erwachsenenbildung im Anthropozän). Mein Einsatz im Rahmen dieser Replik konzentriert sich dabei vornehmlich auf die Frage, welche Möglichkeiten der Neubestimmung des Bildungsauftrags der Erwachsenenbildung mit solchen Debatten einhergehen könnten.

Wie jüngst etwa Katharina Hoppe (2022) argumentierte, verdichten sich in der Rede vom Anthropozän, dem Zeitalter des Menschen (Crutzen & Stoermer 2000), Problemfiguren, die denen um das Verhältnis von Zukunft und Planung ähneln. Als „Großzählung“ (Hoppe 2022) mehrte das Anthropozän entweder Mach(t)barkeitsphantasien oder gebe Zukunft apokalyptisch verloren (s.a. Weißpflug 2019; Hilbrich 2022). Für Haraway sind diese beiden Zukunftsbezüge wenig produktiv, um den Herausforderungen des Zusammenlebens auf einer stark durch Menschen beschädigten Erde zu begegnen. Sie fordert hingegen, „zu lernen wirklich gegenwärtig zu sein. Gegenwärtigkeit meint hier [...] die Verflechtung von uns sterblichen Kritttern mit unzähligen unfertigen Konfigurationen aus Orten, Zeiten, Materien, Bedeutungen“ (Haraway 2018, 9). Haraway konzentriert sich daher auf relationierende Praxen – insbesondere Praxen des Miteinander-Werdens und des spezieübergreifenden Verwandtmachens (Hoppe 2022) –, die Kollektive von abhängigen, nichtsoveränen

Vielen und, damit verbunden, partiale Transformationen gesellschaftlicher, kultureller, materieller Art hervorbringen.

Anschließend an diesen eher ‚anti-futural‘ gelagerten, weil auf das Lernen des Gegenwartigseins ausgerichteten Impuls wäre aus meiner Sicht in grundlagentheoretischer Hinsicht zu debattieren, ob sich von ihm ein für die Erwachsenenbildung fruchtbarer Bildungsbegriff ableiten lässt, der nicht allein auf die Übersetzungen zwischen gesellschaftlichem Wandel und individuellem Lernen hin angelegt ist (Elven & Schwarz 2022, 7 mit Verweis auf Schäffter 1993) – sondern der kollektivierende Relationierungen und unterschiedliche Temporalbezüge mitdenkt. Zudem wäre zu fragen, wie genau Erwachsenenbildung dazu beitragen kann, bereits sich vollziehenden partialen Transformationen im Rahmen von Programmplanung Sichtbarkeit zu verschaffen.

Zu einer solchen Debatte hoffe ich, nachfolgend zwei, von Haraways Problematisierung des Futurismus inspirierte Überlegungen beitragen zu können, die mir auch für die kritisch-reflexive Inblicknahme des Verhältnisses von Zukunft und Pädagogik relevant erscheinen und die zudem im Beitrag von Elven und Schwarz angerissen, aber bedingt durch die konzeptionelle Lagerung des Beitrags nicht zentral ausgeführt wurden. Mit Blick auf den Aspekt kollektivierender Relationierungen möchte ich *erstens* auf Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Bezug auf Zukunftsvorstellungen eingehen

und damit signalisieren, dass Hervorbringungen von Kollektiven¹ mit der Bearbeitung von Differenzen konfrontiert sind (Abschnitt 2.1). *Zweitens* möchte ich auf erziehungswissenschaftliche Denkfiguren hinweisen, die die Konfiguration differenter Zeiten im pädagogischen Handeln systematisieren (Abschnitt 2.2). Beide Überlegungen sollen auch Impulse hinsichtlich der Öffnung von „Zustellungen“ (Wimmer 2003) der Zukunft darstellen.

2.1. Ungleichheit in der Gestaltbarkeit und Betroffenheit von Zukunft

Zukunftsvorstellungen und -szenarien sind Ausdruck unterschiedlicher Bearbeitungsformen gesellschaftlichen Wandels; in sie gehen Zeitdiagnosen und Krisendeutungen ein (z. B. Horn 2014; Uerz 2006). Als Sinnhorizont wurde Zukunft dabei innerhalb der letzten Jahrzehnte immer zentraler und leitete verstärkt Prozesse des Deutens und Handelns an. Die Differentialität der drei von Elven und Schwarz diskutierten diskursiven Muster sowie ihr gleichzeitiges, paralleles Vorhandensein verweisen darauf, dass es Zukunft nur im Plural gibt und Zukunftsbezüge, als soziokulturelle Bezüge, stets in gesellschaftliche Hegemonie- und Machtverhältnisse eingebettet sind (Elven & Schwarz 2022, 18). In meinem ersten Punkt möchte ich daher plausibilisieren, dass die Frage danach, welche Narrative von Zukunft entstehen und sich als zentrale Sinngebungsreferenzen durchsetzen, auch eine Frage des gesellschaftlich bedingten

¹ Donna Haraway denkt Kollektive eher als Verbindungen zwischen Multispezies-„Krittern“ (Haraway 2018, 9) mit anderen Konfigurationen, jedoch ist die Rede vom ‚Kritter‘ m. E. dabei bereits zu undifferenziert, da sie kaum auf die unterschiedlichen Bedingungen der Lebbarkeit und Sterblichkeit eingeht, unter denen Menschen ihr Leben führen.

„Machen[s] und Nehmen[s] von Zukünften“ (Adam & Groves 2011, zit. n. Rilling 2022, 34) ist. Dies fokussiert das Zusammenspiel von Zukunft und der (Re-) Produktion von sozialer Ungleichheit.

Grundlegend lässt sich, anschließend an Elven und Schwarz, anmerken, dass die noch immer zentrale, wirkmächtige Zukunftsvorstellung des ‚Fortschritts‘ als eine als gestaltbar gedachte offene Zukunft ein in der Neuzeit und Aufklärung aufgekommenes und seither hegemoniales Narrativ ist, welches sich in eine lineare Temporalordnung einbettet. Schon länger steht der vereinheitlichende Gestus des Fortschrittsdenkens in der Kritik (z.B. Dörpinghaus 2007; Schmidt & Wrana 2022); aktuell wird verstärkt auch die eurozentrische, weiße, männliche, kapitalistisch-neoliberale und bürgerliche Standortgebundenheit dieses Denkens problematisiert.² Aus Perspektive dekolonialer und ökofeministischer Kritiken wird auf die insbesondere von Menschen des globalen Südens sowie vom planetarischen Ökosystem zu tragenden Kosten aufmerksam gemacht, die mit dem Fortschrittsdenken entstehen (z.B. Scherrer 2022). Auch die Zukunftskonzeptionen der Kontingenz sowie der Dissipation betreffen Menschen nicht in gleicher Weise. Wie welche Zukunft jeweils zum Bezugshorizont für Berechnung, Hoffnung, Lernen etc. wird, ist abhängig von konkreten sozialen Positionen und Kontexten. So weist etwa Rainer Rilling (2022) darauf hin: „Wer jetzt und zuvor Ohn-

macht erfährt, sieht oft auch Zukunft als unabwendbar festgeschriebenes Schicksal. Wer dagegen Macht hat, setzt auf ihre Gestaltung“ (Rilling 2022, 35).

Plausibilisieren lässt sich dies etwa am Beispiel der Covid-19-Pandemie, die eindrücklich verdeutlichte, wie sich Gefährdungslagen und Präventionsmöglichkeiten (und damit auch: Zukunftsaussichten) sozial und global ungleichgewichtig verteilen. Bereits das Erleben der Pandemie als Krise erfolgt nicht in einheitlicher Weise; wiewohl das Verständnis von Krise als eine Dynamisierungsinstanz des Zukünftigen im Kern selbst bereits überformt ist von Ungleichheit durch kapitalistische Produktions- und Gesellschaftsverhältnisse. Stephan Lessenich (2020) weist darauf hin, dass die pandemiebedingten Einschränkungen vor allem für die mobilen Klassen reicher westlicher Gesellschaften zur Krisenerfahrung gerieten:

„Nur aus einer sozialen Position heraus, die in diesem Sinne privilegiert ist, in der nämlich Mobilität der zur Selbstverständlichkeit gewordene Normalfall und Immobilisierung die krisenhaft-existenzielle Ausnahmeerfahrung ist, kann man wohl auf die zeitdiagnostische Idee kommen, dass ‚wir uns angesichts der Stillstellung und Krise zentraler gesellschaftlicher Institutionen an einem [...] historischen Bifurkationspunkt befinden‘ (Rosa 2020, Abschn. 4)“ (Lessenich 2020, 219; H. i. O.).

² Dieser Vorwurf lässt sich auch auf Kritik rückbeziehen, die damit ihrerseits als eine Zukunftspraktik kenntlich wird: Ruth Sonderegger (2022) weist auf das mit Kritik verbundene Versprechen auf Einflussnahme und Mitgestaltung von gesellschaftlichen Veränderungen hin, das Bestandteil des bürgerlich-westlichen Selbstverständnisses sei. Die mit jedem Akt der Kritik wiederbelebte, kritisch-bürgerliche Tradition verbleibt innerhalb einer ‚Chrono-Logik‘ des Fortschritts.

Ich nutze dies als Beispiel vor dem Hintergrund des eingangs erwähnten Zusammenhangs aus gesellschaftlichen Krisenerfahrungen und dem gegenwärtigen (Wieder-)Aufkommen der Dissipation als wirkmächtiger Zukunftskonzeption. Insbesondere die ‚Coronakrise‘ hat sich (zumindest zwischenzeitlich) profoundly auf Projektionen bezüglich des Künftigen und auf die Erfahrung von dessen Planbarkeit ausgewirkt (z.B. Seeßlen 2020). Mit Lessenich lässt sich nun annehmen, dass die Deutung von Zukunft an soziale Standorte gebunden ist – bis hin auf die Ebene wissenschaftlicher Bestimmungen (die beispielhaft, wie Lessenich (2020, 219) mit Verweis auf Harmut Rosa formuliert, im krisenbedingten „Bifurkationspunkt“ die Hoffnung auf einen gesellschaftlichen ‚Pfadwechsel‘ verorten).

Dass und inwiefern *Zukunft* einen Gegenstand positionsabhängiger Verhältnisnahmen bildet, zeigen auch erziehungswissenschaftliche Studien im Themenfeld sozialer Ungleichheit. So konnte etwa Stefan Wellgraf (2019) mit einer Studie zu einer spezifischen Gruppe von Hauptschüler*innen und deren „Träume[n] am Ende der Zukunft“ zeigen, wie das Fortschrittsdenken optimistische Zukunftsszenarien präfiguriert, die unter prekären soziökonomischen Lebensbedingungen nur als „cruel optimism“ (Berlant 2011) erfahren werden können und damit das Streben nach Zukunft für diese Personen unterhöhlen. Gleichzeitig, so Wellgraf, zeige sich, dass „seitdem in der neoliberalen Weltordnung erbarmungslos Regionen und Bevölkerungsgruppen zurückgelassen werden, [...] der Wunsch nach ‚Fortschritt‘ für viele in Armut lebende Menschen durchaus seine Berechtigung hat“ (Wellgraf 2019, 40).

Exemplarisch wäre zudem Karen Geipels (2022) erziehungswissenschaftliche Studie zu vergeschlechtlichten Subjektivierungen im Sprechen über Zukunft zu nennen, die herausarbeitet, wie gesellschaftliche Geschlechternormen geschlechterdifferente Zukunftsentwürfe vorbahnen, die insbesondere weibliche Selbstentwürfe auf primäre Fürsorgeverantwortung hin beschränken (und diese zugleich in ihrer Beschränktheit hervorbringen).

Aus diesen, stellvertretend für weitere Erziehungs- und kulturwissenschaftliche Erkenntnisse im Themenfeld der Zukunftsforschung angeführten Studien lässt sich einerseits ableiten, dass die Kritik an Zukunftskonzeptionen Komplexität einbedenken sollte, und andererseits, dass die Adressat*innen von Zukunft und deren Reproduktion von (künftigen) Ungleichheitsverhältnissen einen bedeutsamen Reflexionsgegenstand bilden. Im Sinne einer Replik auf Elven und Schwarz lässt sich mit Blick auf die erwachsenenpädagogische Programmplanung fragen, wer dessen Subjekt bzw. Individuum ist: Wer wird (nicht) als Adressat*in von Programmplanung verstanden, wie werden diese (Ent-)Differenzierungen vorgenommen? Wie wird ‚Zukunft‘ dabei als (k)ein Problem konstruiert, dass ‚alle‘ gleichermaßen angeht? Welche Denkrahmen und sozialen Positionierungen werden damit beansprucht und ggf. reifiziert?

Es scheint, als würde der Programmplanung implizit eine Subjektfigur zugrunde liegen, die, trotz Bedrohung durch die Zukunft, eine gewisse Souveränität in der Gestaltung ihrer Zukunftsangelegenheiten an den Tag legen kann – was wiederum nur für bestimmte, privilegierte Subjekte zutrifft, wie sich vor dem Hintergrund des Vorangegangenen

argumentieren lässt. Mit diesem Gedanken leite ich über zum zweiten Punkt, da das Nachdenken über die Zeitlichkeit pädagogischer Prozesse zu einer Kritik an dieser souveränen Subjektivität führt.

2.2. Pädagogische Hervorbringung des Neuen

Elven und Schwarz befragen die drei diskursiven Zukunftskonzeptionen einerseits hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf Programmplanung, andererseits hinsichtlich des Selbstverständnisses der Erwachsenenbildung. In der Zusammenschau dieser Auswirkungen scheint ein rational-instrumentelles Verhältnis von Erwachsenenbildungsorganisationen zu den Zukunftsfiguren hervorstechen, das im Kern auf die *Möglichkeit* einer durch Subjekte gestaltbaren Zukunft (als einer vorausliegenden Zeit) hin konvergiert.

Beispielhaft hierfür ist die normative Orientierungsfunktion, die Erwachsenenbildung als Begleiterin eines lebenslangen Lernprozesses ihrer Adressat*innen im diskursiven Muster der Kontingenz übernehmen sollte – und damit die Negativität einer offenen Zukunft abzufedern anstrebt (Elven & Schwarz 2022, 12). Von den Autor*innen wird dann auch wiederholt auf die Gefahr einer Vereinnahmung der Erwachsenenbildung seitens gesellschaftlicher Erwartungen und Anforderungen hingewiesen (z.B. ebd., 17). Gerade die organisatorische ‚Schnittstelle‘ scheint der Übergangsbereich zu sein, in dem gesellschaftlich-politische Imperative in Erwachsenenbildung hineinwirken. Insofern die pädagogischen Vollzüge und Verhältnisse innerhalb der Settings von Erwachsenenbildung zumeist organisational gerahmt und

moderiert sind, erscheint es wichtig, diese Problematik reflexiv zu halten.

Ich möchte mich nun in einem zweiten Punkt eher auf die pädagogischen Prozesse, insbesondere hinsichtlich ihrer *Temporalität*, konzentrieren und knapp darlegen, dass ein instrumenteller Zukunftsbezug in diesen nicht aufgeht bzw. diese stets – in struktureller Hinsicht, d.h. auch entgegen anderslautender Intentionen – über eine funktionale Begrenztheit hinausweisen. Damit möchte ich nicht die genannte Gefahr der Vereinnahmung schmälern, sondern vielmehr fragen, inwiefern die erziehungswissenschaftliche Reflexion sprachliche Mittel bzw. Denkangebote bereithält, um eine solche Vereinnahmung kritisch zu distanzieren und Zukünfte offenzuhalten (Platzer 2022).

Pädagogik hat es, systematisch gesehen, mit dem Neuen zu tun. In diesem Sinne lassen sich pädagogische Praktiken genuin als Zukunftspraktiken auffassen. Nicht nur ist die pädagogische Aufgabe von einem Zukunftsbezug grundiert; darüber hinaus setzt pädagogisches Handeln in seiner Zeitlichkeit einen neuen Anfang (z.B. Masschelein 1996). In Bezug auf die Kategorie der Bildung ließe sich dahingehend formulieren, dass in dessen Rahmen das Neue als wirkliche Möglichkeit und mögliche Wirklichkeit *inszeniert* wird; damit situiert sich Bildung in einem pädagogischen Zwischenraum, in dem sich virtuelle und reale Bezüge überlagern (Schäfer 2011; Thompson & Schenk 2017). Die Möglichkeit von Bildung, d.h. die Möglichkeit des Neu- und Anderswerdens im Sinne einer Zukünftigkeit, ist aber paradoxerweise an ihre eigene *Unmöglichkeit* gebunden, nämlich insbesondere an die Unmöglichkeit

eines Verwirklichens dieser Zukünftigkeit, über die sich auch nichts wissen lässt.³ Als die „andere Möglichkeit des Möglichen“ (Wimmer 2002, 14) ist Bildung in der Zeit, als ihr Bruch, vorhanden.

Anschließend an den Gedanken des Bruchs in der Zeit lässt sich mit Wimmer (2003) das pädagogische Geschehen als jener Zusammenhang verstehen, an dem sich Eröffnung und Offenhalten von Zukunft ereignen: Es sind also weniger Präventionsstrategien, Planungen oder Gestaltungsanstrengungen bezüglich des Künftigen, sondern vielmehr die „Zeitlichkeit von Intersubjektivitätsstrukturen“ (Wimmer 2003, 199), innerhalb derer Zukunft angelegt ist – und zwar als *Differenz* und *Alterität*. Bei Wimmer wird dies plausibilisiert an dem für jegliche Interaktionen fundamentalen „Intersubjektivitätsgeflecht von Erfahrungen [...]: Vertrauen, Versprechen, Vergeben“ (ebd.), das die temporale Einheitlichkeit der Gegenwart aufbricht. Vertrauen, Versprechen und Vergeben sind soziale Grundoperationen und bedingen das Handeln zwischen Subjekten in Pluralität (Arendt 2020[1972]) – und damit auch deren Bildung. Mit ihnen werden unterschiedliche Zeitbezüge evoziert und miteinander relationiert: So richtet sich etwa das gegenüber jemandem artikulierte Versprechen auf eine Zukunft, in der es (möglicherweise) einmal eingelöst sein wird, holt diese Zukunft ins Hier und Jetzt und verändert so das Verhältnis der Interagierenden zueinander (zu Bildung als Versprechen

Schäfer 2011). Künftiges, Gegenwärtiges und Vergangenes sind als temporale Referenzpunkte in pädagogischen Prozessen (un-)gleichzeitig anwesend und setzen etwas Neues ins Werk, das als solches kaum plan- oder erwartbar ist. Weiterführend für die Überlegung, wie mit „Bildungszeiten“ (Dörpinghaus 2007; s.a. Schmidt-Lauff 2012) hantiert wird, d.h. wie pädagogische Verbindungen zu nicht gegenwärtigen Zeiten geknüpft werden, könnte der Begriff der „Chronofferenz“ sein, den der Historiker Achim Landwehr (2020) vorschlägt (s.a. Schmidt, Ebner von Eschenbach & Freide 2022). Dieser ist inspiriert von Jacques Derridas *différance* und konzipiert Zeitlichkeit als komplexen kulturellen Vollzug, der nicht der Chrono-Logik der Linearität folgt (Schäffter & Ebner von Eschenbach 2023). Aus dieser Warte der komplexen Zeitlichkeit und der UnMöglichkeit von Zukunft lässt sich ein Reflexionsgewinn in zweierlei Hinsicht ableiten:

Zum einen erlaubt es dieses Temporalitätsschema der Relationalität, Aspekte der Negativität bezüglich Bildung nicht als etwas zu Überwindendes kleinzureden, sondern diese als bedeutsamen Anlass von Veränderung und Kritik im Sinne der ‚Öffnung für die Zukunft‘ zu verstehen. Vorstellungen von individueller Souveränität und von Planbarkeit hingegen gehören zum hegemonialen Temporalchema der Chronologie, die das Mögliche als zu Verwirklichendes handhaben will und Zukunft ‚zustellt‘ (Wimmer 2003).

3 Zu einer Reflexion auf den Zukunftsbezug von Erziehung und Bildung gehört nach Gerhard de Haan somit auch der Einbezug des Nichtwissens um die Zukunft sowie des Nichtwissbaren und all deren Formen und Varianten (de Haan 2014, 382).

Zum zweiten erscheint insbesondere der Fokus auf das Unmögliche bzw. die andere Möglichkeit des Möglichen als umso bedeutsamer, als dass – unter dem Vorzeichen der Dissipation – Zukünfte sich multipliziert haben und auch als höchst unwahrscheinlich geltende Zukünfte mittlerweile als möglich gelten. Rilling sieht in dieser Erweiterung des „Möglichkeitsmodus“ (Rilling 2022, 37) eine „Ausweitung der Kampfzone“ (ebd., beziehend auf den gleichnamigen Roman Michel Houellebecqs), in welcher um Macht über Zukünfte politisch gerungen wird. Hier lässt sich wieder an die Forderung von Elven und Schwarz anknüpfen, dass Erwachsenenbildung sich nicht durch gesellschaftliche Anforderungen vereinnahmen lassen sollte. Dahingehend könnte in der Unmöglichkeit ein Potential liegen.

Im Sinne der Replik auf Elven und Schwarz lässt sich abschließend rückfragen, ob die komplexe Zeitlichkeit ein Angebot sein kann, um den Zusammenhang von Zukunft und Programmplanung noch einmal anders zu denken. In der Darstellung der Autor*innen wirkt beispielsweise Dissipation wie die lineare Weiterführung der Zukunftsmuster des Fortschritts und der Kontingenz; parallel dazu bleiben Planungspraktiken auf die Zustellung der Zukunft bezogen. Was würde es bedeuten, die diese Begriffe der Dissipation und der Planung grundierende Chronologik eingehend zu befragen? Die Autor*innen argumentieren, dass die drei von ihnen diskutierten Zukunftsmuster aktuell im gesellschaftlichen Diskursraum gleichzeitig zu finden sind; dies wäre m. E. ein Ansatzpunkt für diese Befragung. Inwiefern kann dann hinsichtlich der Programmgestaltung begrifflich am Planungsvokabular und

dessen Register festgehalten werden? Gäbe es andere Begriffe, die die Komplexität von Zeitbezügen reflexiv stärker einholen können?

Literatur

- Arendt, Hannah (2020[1972]). *Vita activa oder Vom tätigen Leben* (erweiterte Neuauflage). München: Piper.
- Behrens, Roger; Beiler, Frank & Sanders, Olaf (Hrsg.) (2022). *Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie*. *Hamburger Dispute* 1. Hamburg: Katzenberg.
- Berlant, Lauren (2011). *Cruel Optimism*. Durham: Duke University Press.
- Bernhard, Armin (2001). *Pädagogik und die Zukunft einer verkehrten Welt*. *Desiderate einer Erziehungswissenschaft mit kritischem Zukunftsbezug*. In Ulla Bracht & Dieter Keiner (Hrsg.). *Zukunft. Jahrbuch für Pädagogik* 2001. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 411–427.
- Brumlik, Micha (2020). *Utopie*. In Gabriele Weiß & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Wiesbaden: Springer VS, 537–546.
- Bünger, Carsten; Czejkowska, Agnieszka; Lohmann, Ingrid & Steffens, Gerd (Hrsg.) (2022). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (*Jahrbuch für Pädagogik*, 2021).
- Crutzen, Paul J. & Stoermer, Eugene F. (2000). *The "Anthropocene"*. In *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Dörpinghaus, Andreas (2007). *Bildungszeiten. Über Bildungs- und Zeitpraktiken in der Wissensgesellschaft*. In Hans-Rüdiger Müller & Wassilios Stravrovadis

- (Hrsg.). *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 35–47.
- Geipel, Karen (2022). Zum Subjekt werden. Analysen vergeschlechtlicher Positionierungen im Sprechen über Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.
- Haan, Gerhard de (2014). Zukunft. In Christoph Wulf & Jörg Zirfas (Hrsg.). *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 375–384.
- Haraway, Donna (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. In *Environmental Humanities*, (6), 159–165.
- Haraway, Donna (2018). Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt a. M.: Campus.
- Hilbrich, Ole (2022). Das Anthropozän didaktisch repräsentieren. Eine erzähltheoretisch informierte Antwort auf das ‚demokratische Paradox‘ der Umwelterziehung. In Johannes Drerup; Franziska Felder; Veronika Magyar-Haas & Gottfried Schweiger (Hrsg.). *Creating green citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*. Berlin: J.B. Metzler, 135–150.
- Hoppe, Katharina (2022). Das Anthropozän kompostieren: Speziesübergreifende Verwandtschaft und sozial-ökologische Transformation. In INSERT. *Artistic Practices as Cultural Inquiries*, 2. doi: 10.5281/zenodo.6772311.
- Horn, Eva (2014). *Zukunft als Katastrophe*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Koch, Jochen; Krämer, Hannes; Reckwitz, Andreas & Wenzel, Matthias (2016). Zum Umgang mit Zukunft in Organisationen – eine praxistheoretische Perspektive. In *Managementforschung*, 26 (1), 161–184. doi: 10.1365/s41113-016-0005-0.
- Landwehr, Achim (2020). *Diesseits der Geschichte*. Göttingen: Wallstein.
- Lessenich, Stephan (2020). Soziologie – Corona – Kritik. In *Berliner journal für Soziologie*, 30 (2), 215–230. doi: 10.1007/s11609-020-00417-3.
- Masschelein, Jan (1996). Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In Jan Masschelein & Michael Wimmer (Hrsg.). *Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik*. Leuven: Academia, 163–186.
- Oelkers, Jürgen (1990). Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (1), 1–13. doi: 10.25656/01:14060.
- Platzer, Barbara (2022). Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte. In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (*Jahrbuch für Pädagogik*, 2021), 84–95.
- Rilling, Rainer (2022). Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (*Jahrbuch für Pädagogik*, 2021), 32–38.
- Salomon, David (2022). Der Geist der Dystopie. In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim

- u. a.: Beltz Juventa (Jahrbuch für Pädagogik, 2021), 16–31.
- Schäfer, Alfred (2011). Das Versprechen der Bildung. Paderborn: Schöningh.
- Schäffter, Ortfried & Ebner von Eschenbach, Malte (2023). Reframing Temporality: A Design for a Relational View of Chronoference. In *Sisyphus*, 11 (1), 38–61. doi: 10.25749/sis.27368.
- Schenk, Sabrina (2013). Pädagogik als Möglichkeitsraum. Zur Inszenierung von Optimierungen. In Ralf Mayer; Christiane Thompson & Michael Wimmer (Hrsg.). *Inszenierung und Optimierung des Selbst*. Wiesbaden: Springer VS, 215–236.
- Scherrer, Madeleine (2022). Das Anthropozän dekolonialisieren. Perspektiven für die Erziehungswissenschaft. In Phillip D. Th. Knobloch & Johannes Drerup (Hrsg.). *Bildung in postkolonialen Konstellationen. Erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Perspektiven*. Bielefeld: transcript, 117–138.
- Schmidt, Melanie; Ebner von Eschenbach, Malte & Freide, Stephanie (2022). „Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft. In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (Jahrbuch für Pädagogik, 2021), 279–288.
- Schmidt, Melanie & Wrana, Daniel (2022). Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theorereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren. In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (Jahrbuch für Pädagogik, 2021), 68–81.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012). *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.
- Seeßlen, Georg (2020). Coronakontrolle, oder: Nach der Krise ist vor der Katastrophe. Die Post-Corona-Gesellschaft und was sie uns über die Zukunft erzählt. Wien: bahoe books.
- Sonderegger, Ruth (2022). Zur Zukunft der Kritik. In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (Jahrbuch für Pädagogik, 2021), 290–293.
- Steffel, Matthias (2022). *Pädagogik und Utopie*. Paderon: Brill/Schöningh.
- Stimm, Maria & Müller, Simone (2023). Erwachsenenbildung für nachhaltige Entwicklung? Eine Problematisierung aus ökofeministischer Perspektive. In *Magazin erwachsenenbildung.at*, 49, 20–39. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/ausgabe-49> [23.09.2023].
- Thompson, Christiane & Schenk, Sabrina (2017). *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Uerz, Gereon (2006). *ÜberMorgen. Zukunftsvorstellungen als Elemente der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit*. Paderborn: Fink.
- Weißpflug, Maike (2019). Hannah Arendt. Die Kunst, politisch zu denken. Berlin: Matthes & Seitz.
- Wellgraf, Stefan (2019). Cruel Optimism: Träume am Ende der Zukunft. In *Hamburger Journal für Kulturanthropologie*, 10, 39–50.

Wimmer, Michael (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In Alfred Schäfer & Michael Wimmer (Hrsg.). Machbarkeitsphantasien. Opladen: Leske und Budrich, 185–203.

Melanie Schmidt, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Arbeitsbereich Systematische Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik, Fakultät III – Erziehungswissenschaften der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: pädagogische Zukunftsreflexion; Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse im Anthropozän; dekonstruktivistische Theorien; Schulentwicklungsforschung; pädagogische Weitergabepraktiken.

✉ melanie.schmidt@paedagogik.uni-halle.de
