

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: Beispielhaft 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).