

Debatte

Beiträge zur
Erwachsenenbildung

Temporalität

**Fortschritt, Kontingenz,
Dissipation: Zukunftskonzepte
in Erwachsenenbildungs-
organisationen**

Julia Elven und Jörg Schwarz

Repliken zum Themenbeitrag

**„Who cares“ - ‚Nachwuchs‘fragen
in den Erziehungswissenschaften**

Weitere Replik

**Das ‚Damoklesschwert‘ der
Evaluation – Heteronomie-
potenziale von Juniorprofessuren
mit Tenure Track**

Clara Gutjahr

un|erhört Replik

**Erwachsenenpädagogische Pro-
fessionalität und kritisch-emanzi-
patorische Konzeption abgesetzt?
Österreichische Basisbildung aus
Sicht erfahrener Fachkräfte**

Monika Kastner

**Kann es ohne Fortschritt
besser werden?**

Sebastian Manhart

**Sinn ohne Zukunft – Zukunft
ohne Sinn? Dissipation und
organisationale Sinngebung**

Barbara Dietsche

**Ungleiche, unMögliche
Zukünfte**

Melanie Schmidt

Heraus- geber*innen- & Redaktions- kollektiv

Carolin Alexander (Hochschule Magdeburg-Stendal),
Malte Ebner von Eschenbach (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Stephanie Freide (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Simone Müller (Karl-Franzens-Universität Graz),
Stefan Rundel (Universität der Bundeswehr München),
Maria Stimm (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg),
Farina Wagner (Universität Duisburg-Essen)

Review

Alle Beiträge durchlaufen einen Open-Peer-Review-Prozess.
<http://zeitschrift-debatte.de/review/>

Erscheinen & Bezugs- bedingungen

Die Zeitschrift erscheint 2 x jährlich mit einem Jahresumfang von ca. 200 Seiten (Print und Online). **Privat:** Kombi-Abonnement Print+Online – 69,90 €, Kombi-Abonnement Print+Online Studierende – 49,90 €, Online-Only-Abonnement – 69,90 €, Online-Only-Abonnement Studierende – 49,90 €, Print-Abonnement – 56,90 €, Print-Abonnement Studierende – 39,90 €; **Institutionen:** Print-Abonnement – 87,00 €, Online-Only-Abonnement – 132,00 €, Kombi-Abonnement Print+Online – 132,00 €, Einzelheft Print – 29,90 €, Einzelheft PDF – 29,90 €, Einzelbeitrag (PDF) im Download – 6,00 €

Alle Preise inkl. MwSt. und zzgl. Versandkosten (pro Jahr):
Inland: 4,00 €, Ausland: 8,00 €. Abonnements verlängern sich automatisch um ein Jahr. Abonnement-Kündigungen bitte schriftlich an den Verlag.
Kündigungsfrist bis drei Monate zum Jahresende.

Mit einem Kombi-Abonnement Print+Online haben Sie zusätzlich zu den Print-Heften freien Online-Zugriff auf das gesamte Volltext-Archiv der Zeitschrift, solange Ihr Abonnement besteht. Für ein ermäßigtes Abonnement ist eine Studienbescheinigung als PDF erforderlich.

Das digitale Angebot finden Sie auf: debatte.budrich-journals.de.

Bestellungen

bitte an den Buchhandel oder an:
Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen-Opladen
Tel.: (+49) (0)2171 79491 50; Fax: (+49) (0)2171 79491 69; info@budrich.de
www.budrich.de • www.budrich-journals.de

Aktuelle Mediadaten/Anzeigenpreisliste: DEBATTE23 vom 01.01.2023

Lektorat

Laura Seidel, Berlin
Klara Bernt, Magdeburg

Design

Svenja Schall, Berlin, www.studio-sk.de

© 2023 Verlag Barbara Budrich Opladen • Berlin • Toronto

Gedruckt auf FSC®-zertifiziertem Papier, CO₂-kompensierte Produktion

Die Zeitschrift sowie alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.

ISSN

2567-5966

Online-ISSN

2567-5974

Heftthema:

Temporalität

Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen

Julia Elven und Jörg Schwarz

Juniorprofessur: mehr Autonomie oder doch nur eine Verschleierung der Zustände?

Lara Altenstädter

3 Editorial

Redaktionskollektiv

6 Repliken zum Themenbeitrag

23 Kann es ohne Fortschritt besser werden?

Sebastian Manhart

36 Sinn ohne Zukunft – Zukunft ohne Sinn? Dissipation und organisationale Sinngebung

Barbara Dietsche

43 Ungleiche, unmögliche Zukünfte

Melanie Schmidt

56 Replik zu vorherigem Statement

57 Das ‚Damoklesschwert‘ der Evaluation – Heteronomie- potenziale von Juniorpro- fessuren mit Tenure Track

Clara Gutjahr

un|erhört

**Von den Lernenden
zum Ergebnis**

Gerhild Ganglbauer &
Angelika Hrubesch

Wendepunkt oder Strohfeuer

Sasha Rosenthal

70

Replik zu Beiträgen

71

**Erwachsenenpädagogische
Professionalität und kritisch-
emanzipatorische Konzeption
abgesetzt? Österreichische
Basisbildung aus Sicht
erfahrener Fachkräfte**

Monika Kastner

85

Hinweise zur Beteiligung

Editorial

Temporaltheoretisch fundierte Überlegungen zählen in der Erwachsenenbildungswissenschaft nicht zu jenen Themen, denen eine breite Aufmerksamkeit gewiss ist. Obgleich innerhalb des erwachsenenbildungswissenschaftlichen Diskurses durchaus Auseinandersetzungen mit Temporalitätsfragen zur Organisation des Lernens und zur Bildung Erwachsener auszumachen sind (z. B. Schäffter 1993; Schmidt-Lauff 2012; Schiller 2022), bleiben doch umfassendere Überlegungen, die Hintergrundannahmen und Konstitutionsbedingungen von Erwachsenenbildung temporaltheoretisch fundieren, in vielen Diskursen unterrepräsentiert. Häufig werden Konzeptualisierungen entsprechend einer chronologischen Linearisierung zeitlicher Entwicklungsverläufe unterstellt, die meist in der Ordnung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ihren Halt und Ausdruck finden. Damit verknüpfte teleologische Vorstellungen manifestieren einen Common Sense zur Zeitlichkeitskategorie, der es geradewegs verhindert, sich eingehender mit den je eingebrachten temporaltheoretischen Prämissen auseinanderzusetzen (Schäffter & Ebner von Eschenbach 2023). Diese Selbstverständlichkeit, mit der Temporalität in der Erwachsenenbildungswissenschaft begegnet wird, verblüfft, weshalb wir vor diesem Hintergrund die Einreichung des temporaltheoretisch ausgerichteten Themenbeitrags von *Julia Elven* und *Jörg Schwarz* für

die vorliegende Ausgabe sehr begrüßt haben. Unter dem Titel *Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen* haben sie ein Deutungsangebot formuliert, das nicht nur im Allgemeinen Temporalitätsfragen in der Erwachsenenbildungswissenschaft intelligibel zu machen sucht, sondern im Besonderen einen eigenständigen temporaltheoretischen Entwurf zur Diskussion stellt. Ausgangspunkt des Beitrags ist die Feststellung eines Wandels von Zukunftskonzeptionen und die Frage, welche Konsequenzen dieser für Organisationen der Erwachsenenbildung beinhaltet. Hierzu vernehmen die Autor*innen, dass Diskurse zum Ende der Zukunftskonzeptionen verstärkt aufkommen, womit temporaltheoretisch eine interessante Dynamik erkennbar wird: Zeige sich in Spätmoderne, dass die zunehmende Kontingenz der Zukunft konzeptuell dazu führte, eine unüberschaubare Möglichkeit an Zukünften ins Kalkül zu ziehen, führe die aktuell vermehrt wahrgenommene dystopische Zukunft vielmehr dazu, die Anzahl möglicher Zukünfte wiederum – bei radikaler Fassung – auf nur eine zu reduzieren. Welche Herausforderungen sich daraus für Programmplanung ergeben, steht im Zentrum der Betrachtungen des Themenbeitrags.

Elvens und Schwarz' vorgetragene Perspektive wird von *Sebastian Manhart* in seiner Replik *Kann es ohne Fortschritt besser werden?* einer

kritischen Relektüre zugeführt. Manhart diskutiert in seiner Replik, ausgehend von Elvens und Schwarz' konzipiertem Entwurf, inwiefern ein von den Autor*innen mitgeführtes temporales Linearitätsapriori den Blick auf die vorgestellten Zeitkonzepte bestimmt und damit den Blick auf alternative Konzeptionen verstellt. Zugespitzt kommt der Autor zu der Frage, ob es ohne Fortschrittsdenken ‚besser werden‘ kann bzw. ob Organisationen überhaupt ohne Fortschrittsoptimismus auskommen können.

In eine ähnliche Fragerichtung weist die Replik *Barbara Dietsches*, die in ihrem Beitrag *Sinn ohne Zukunft – Zukunft ohne Sinn? Dissipation und organisationale Sinngebung* über die Auseinandersetzung mit Karl Weicks Konzept des Sensemaking eine Position einnimmt, von der aus sie die von Elven und Schwarz getroffenen Bewertungen einer dissipationistischen Zukunftsvorstellung aufgreift und am Beispiel einer Erwachsenenbildungseinrichtung und den dort in Rede stehenden Überlegungen zur Verhandlung von Zukunft anwendet. Dabei richtet die Autorin den Blick auf die Bedeutung von Ressourcen, die von unterschiedlichen Stakeholdern bei der Verhandlung von Zukunft vorgetragen werden. *Melanie Schmidt* führt in ihrer Replik *Ungleiche, unmögliche Zukünfte* die vorgeschlagene Forschungsperspektive in einer etwas anderen Ausrichtung fort und schließt an aktuelle Kritiken des Anthropozän-Narrativs an. Durch eine Problematisierung von Zukunftsvorstellungen, die die Zukunft ‚zustellen‘, werden Betrachtungen des Verhältnisses von Zukunft, samt Ungleichheit ihrer Gestaltbarkeit, und Zeitlichkeit pädagogischer Vollzüge entwickelt.

Über die Repliken zum Themenbeitrag des vorliegenden Hefts hinaus freuen wir uns, zwei weitere Beiträge zu versammeln, die an bereits angestoßene Debatten anknüpfen, unterschiedliche Stränge aufnehmen und weiterspinnen. Hierbei handelt es sich einerseits um die Fortführung der in der Ausgabe *„Who cares?“ – „Nachwuchsfragen in den Erziehungswissenschaften* (Jg. 4, H. 1) aufgeworfenen Diskussion, in die sich *Clara Gutjahr* mit ihrem Beitrag *Das ‚Damoklesschwert‘ der Evaluation – Heteronomiepotenziale von Juniorprofessuren mit Tenure Track* einmischt. Gutjahr schließt an das Statement *Lara Altenstädters Juniorprofessur: mehr Autonomie oder doch nur eine Verschleierung der Zustände?* durch die Diskussion weiterer empirischer Befunde an: Sie analysiert Autonomie- und Heteronomiepotenziale von Juniorprofessor*innen mit Tenure Track und arbeitet die Einschränkungen ihrer faktischen Autonomie heraus.

In unserer Rubrik *un|erhört* nimmt andererseits *Monika Kastner* die in den letzten Ausgaben (Jg. 2, H. 2; Jg. 3, H. 1) geführten Debatten zur Basisbildung in Österreich auf und diskutiert in ihrem Beitrag *Erwachsenenpädagogische Professionalität und kritisch-emanzipatorische Konzeption abgesetzt? Österreichische Basisbildung aus Sicht erfahrener Fachkräfte* aus einer professionalitätstheoretischen Perspektive, vor welchen Herausforderungen die Fachkräfte der Basisbildung stehen, wenn es um die Umsetzung bildungspolitischer Setzungen geht, die im Handlungsfeld als Beschränkung einer emanzipatorisch angelegten erwachsenenpädagogischen Bildungsarbeit wahrgenommen werden.

Wenn Sie eine Replik auf einen der Beiträge in dieser Ausgabe oder auf einen der Beiträge der letzten Ausgaben verfassen möchten, informieren Sie uns unter *debatte@budrich-journals.de*. Alle Einreichungen, Anfragen und Anregungen zur (aktuellen) Debatte senden Sie bitte ebenfalls an diese E-Mail-Adresse. Darüber hinaus erhalten Sie unter *www.zeitschrift-debatte.de* weitere Informationen. Ein Call for Replies für die kommende Ausgabe ist bereits erfolgt. Auf Seite 85 dieser Ausgabe finden Sie dazu weitere Hinweise.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und freuen uns auf daran anknüpfende Debatten,

Ihr Redaktionskollektiv

*Carolin Alexander, Farina Wagner,
Maria Stimm, Stefan Rundel,
Simone Müller, Stephanie Freide und
Malte Ebner von Eschenbach*

Literatur

- Schäffter, Ortfried (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 443–462.
- Schäffter, Ortfried & Ebner von Eschenbach, Malte (2023). Reframing Temporality – A Design for a relational View of Chronofence. In *Sisyphus – Journal of Education*, 11 (1), 35–60.
- Schiller, Jan (2022). Bildung für eine ungewisse Zukunft. Temporale Agenden im Kontext der Hochschulweiterbildung. Bielefeld: wbv.
- Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.) (2012). *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann.

Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungs- organisationen

**Julia Elven und
Jörg Schwarz**

Zusammenfassung

Die Erwachsenenbildung ist ihrer pädagogischen Kernidee nach der individuellen und kollektiven Zukunft verpflichtet – der konkrete Umgang mit Zukunft aber realisiert sich in Organisationen, wo ihre prinzipielle Unbestimmbarkeit auf die Notwendigkeit von Planung trifft. Der Beitrag differenziert drei übergreifende gesellschaftliche Zukunftskonzepte (Fortschritt, Kontingenz und Dissipation) und untersucht diese als latente, konkurrierende Orientierungen organisationaler Planungspraktiken.

Erwachsenenbildung/Weiterbildung · Zukunftspraktiken ·
Planung und Programme in Organisationen · Utopie ·
Dystopie

Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen

Julia Elven und Jörg Schwarz

1. Einleitung

Eine wesentliche Funktion der Erwachsenenbildung besteht darin, gesellschaftlichen Wandel in individuelles Lernen zu übersetzen bzw. Zusammenwirken und Interferenz der beiden Prozesse zu strukturieren (Schäffter 1993). Bei der dazu notwendigen bildungskonzeptionellen bzw. -programmatischen Ausgestaltung und Organisation spielt eine entscheidende Rolle, wie Zukunft und der temporale Prozess des Eintretens, Entwickelns, Emergierens etc. des Künftigen gedacht und praktisch konzeptualisiert werden. Zeit- und Zukunftskonzepte sind sozial geteilte, teils explizierte, zumeist aber implizit bleibende Vorstellungen davon, nach welchen Prinzipien Künftiges gegenwärtig wird. Als intersubjektiv geteilte Wissensbestände existieren Zukunftskonzepte nicht nur in den Körpern der Akteur*innen, sondern durchziehen auch Institutionen, Konventionen und die materielle Umwelt. Auch wenn sie zumeist implizit bleiben, entfalten sie hohe Relevanz bei der Hervorbringung sozialer Praxis – etwa bei der Prospektion und Reflexion von Berufslaufbahnen, bei der Entscheidung für einen Bildungsweg, beim Weiterbildungsverhalten, aber auch bei der Planung und Durchführung von Angeboten in Erwachsenenbildungsorganisationen.

Für moderne Gegenwartskulturen sind zwei Begriffe von zentraler Bedeutung für die Vor-

stellung von Zukunft: *Fortschritt* verweist auf eine lineare Entwicklung hin zum Besseren, *Kontingenz* betont die prinzipielle Offenheit und Unbestimmtheit des Zukünftigen. Aktuell mehren sich nun aber die Hinweise darauf, dass zu diesen beiden konkurrierenden Zukunftskonzepten ein drittes hinzutritt, welches durch eine *Dissipation* der Zukunft gekennzeichnet ist, eine zunehmende Auflösung von Zukunftsvorstellungen und eine Zerstreuung gesellschaftlicher Entwicklungsentwürfe. Im vorliegenden Beitrag untersuchen wir diese drei Zukunftskonzepte als konkurrierende Modelle im gesellschaftlichen Diskurs und gehen der Frage nach, was diese für die gesellschaftliche Institution der Erwachsenenbildung und ganz konkret: für den Umgang mit Zukunft in Erwachsenenbildungsorganisationen bedeuten. Obgleich wir davon ausgehen, dass grundsätzlich sämtliche organisationalen Prozesse durch zugrundeliegende (implizite) Zukunftskonzepte bedingt sind, greifen wir in diesem Beitrag die Programmplanung als einen zentralen Prozess in Weiterbildungsorganisationen beispielhaft heraus, da sie in besonders exponierter Weise an der Schnittstelle gesellschaftlicher Zukunftskonzepte und organisationaler Zukunftspraktiken operiert.

Im Folgenden stellen wir zunächst die Zukunftskonzeption des Fortschritts (2.) und der Kontingenz (3.) vor und beziehen sie jeweils auf die Praxis der Programmplanung in Erwachsenenbildungsorganisationen. Abschließend wird ihnen die dritte, beständig an Relevanz gewinnende Zukunftskonzeption der Dissipation zur Seite gestellt (4.), deren Implikationen für die Organisationen der Erwachsenenbildung wir im Ausblick diskutieren (5.).

2. Zukunftskonzeption des Fortschritts

Zwar weist die Vorstellung von Zukunft als Fortschritt durchaus Variationsbreite auf, der aufklärerisch-moderne Grundgedanke bezieht sich jedoch auf die allgemeine, insbesondere erkenntnis- und technikbasierte Verbesserung menschlicher Seinsbedingungen.¹ Immanuel Kant setzt den „Fortschritt vom Schlechteren zum Besseren“ (Kant 1964[1786], 92) als Menschheitsbestimmung voraus, die allerdings durch rationale Verstandesarbeit, technische Innovation etc. aktiv realisiert werden muss. Diese Dualität einer mehr oder weniger zwingenden (anthropologischen, evolutionistischen, sozialontologischen, geschichtsphilosophischen etc.) Fundierung der Steigerungsbewegung einerseits und deren Erzeugungs- bzw. Bearbeitungsnotwendigkeit andererseits ist konstitutiv für die moderne Fortschrittsidee (Koselleck 2004[1975]). Fortschritt und Kontingenz schließen sich also nicht aus: Innovationen können fehlschlagen oder sich in ihr Gegenteil verkehren, Rückschritte auf dem Fortschrittsweg sind immer möglich. Insofern wird die Zukunftskonzeption des Fortschritts erst durch eine spezifisch modernistische, fortschrittsoptimistische Praxis katalysiert, in deren Kontext die Möglichkeit eines Rückschritts zwar nicht ausgeschlossen, jedoch als weniger wahrscheinlich eingeeht wird (siehe z. B. Nassehi 2003).

Gesellschaftlich weithin wirksame, zumeist implizit bleibende modernistische Vorstellun-

gen, etwa die Annahme einer universellen Rationalität, die lineare Fortschrittsentwicklungen evoziert (Elven 2020), vor allem aber die Kultur einer organisierten Moderne (Wagner 1995) mit ihrer ausgeprägten Konventionalisierung und Institutionalisierung von Lebensverläufen, Gesellschaftsbereichen und sozialen Positionen trug bis Mitte des 20. Jahrhunderts zur praktischen Verringerung von Kontingenzerfahrung bzw. zur Invisibilisierung von Kontingenz bei. Das Bildungssystem, nicht zuletzt auch die organisierte Erwachsenenbildung, dient dabei als Treibriemen zwischen persönlicher und gesellschaftlicher Entwicklung und gilt insofern als wesentlicher Motor der Fortschrittsbewegung (Parsons 1971). In der organisierten Moderne kumuliert daher auch eine klassische Utopie erziehungswissenschaftlichen Denkens:

„Die Verbesserung der Welt wird abhängig gemacht von der richtigen Erziehung. [...] Die Attribuierung ist nicht limitierbar, jede neue Idee des Guten kann zum Gegenstand pädagogischer Erwartungen gemacht und es muß nur vorausgesetzt werden, die richtige Erziehung sei möglich und sie sei das Transportband des Guten.“ (Oelkers 1990, 2).

2.1 Programme als Inkarnation des organisationalen Umgangs mit einer planbaren Zukunft

Organisationen bearbeiten die Offenheit der Zukunft, indem sie gegenwärtig Entscheidungen treffen. Die aufklärerisch-moderne Zukunftskonzeption des Fortschritts betont

¹ Hierzu existiert eine lange Diskurstradition, u. a. auch zu ebenfalls modernen Gegenpositionen wie Niedergang oder zur Fortschrittskritik, die wir hier nicht näher aufarbeiten können (siehe z. B. Koselleck 2004[1975]).

dabei die Möglichkeit, zukünftige Entwicklungen abschbar, durch sorgfältige Planung beherrschbar und vor allem auch verwertbar zu machen. Organisationen haben vor diesem Hintergrund einen besonderen Zugang zum Umgang mit Zukunft entwickelt, der sich regelhaft planvoll-reflexiv vollzieht und spezifische Verfahren und Technologien zum Einsatz bringt. Im klassischen Managementprozess leiten sich erst aus den Entscheidungen der (strategischen) Planung sequenziell sämtliche Folgeentscheidungen in den Bereichen Organisation, Personal, Führung und Kontrolle ab (Schreyögg & Koch 2020). Planung stellt damit die zentrale Form des organisationalen Umgangs mit Zukunft im 20. Jahrhundert dar (van Laak 2008).

Eine ähnlich grundlegende Bedeutung kommt in Organisationen der Erwachsenenbildung der Programmplanung zu, die zugleich eine der zentralen Spezifika der Zukunftskonstitution darstellt, denn das Programm kann als ein in die Zukunft gerichtetes „Leistungsversprechen“ (Nolda 2018, 293) der Erwachsenenbildungsorganisation aufgefasst werden. Programme sind an der Grenze von Erwachsenenbildungsorganisationen und ihrer gesellschaftlichen Umwelt verortet und stellen den Dreh- und Angelpunkt zwischen organisationalen Praktiken der Zukunftsbearbeitung und der Realisierung des utopischen Kerns der Erwachsenenbildung in konkreten Bildungsangeboten dar. Deshalb wird die Programmplanung im Folgenden als ein Beispiel dafür fokussiert, wie sich latente Zukunftskonzeptionen in organisationalen Zukunftspraktiken zeigen.

2.2 Planung zwischen Zielprojektion und Suchbewegung

In den Debatten zur Programmplanung der 1970er Jahre tritt der Bezug auf eine übergreifende Zukunftskonzeption im Sinne gesellschaftlichen Fortschritts deutlich hervor:

„Selbstverständlich wird man schrittweise vorgehen, wenn man Innovationen des Bildungswesens anstrebt. Diese Schritte werden aber unsicher und zufällig sein, wenn keine Zukunftsvorstellungen vorhanden sind und zur Geltung kommen. Soll es nicht um taktisch bedingte Aktivitäten gehen, sondern um Verbesserungen auf lange Sicht, dann genügt es nicht, auf die Ausgangsbedingungen zu reagieren, dann muß an Zielprojektion orientiert geplant werden. Sie müssen allerdings erkennen lassen, von welchen Annahmen darüber ausgegangen wird, wie unsere Gesellschaft strukturiert ist, wie sie sich voraussichtlich entwickeln wird, was uns als wünschenswert, d.h. menschwürdig erscheint, auf welchen Wegen und mit welchen Schritten die Ziele erreicht werden sollen.“ (Tietgens 1970, 83)

Diese unmittelbare Bindung des Erwachsenenbildungssystems an Fortschritt im Sinne eines kollektiven Prozesses der Modernisierung setzt seinerseits die Betonung der grundsätzlichen Gestaltbarkeit von Zukunft voraus, die Bildungsprozesse insofern erforderlich macht als *„der hohe Grad des Veränderlichen zu einem hohen Grad des Bewußtseins vom Veränderbaren herausfordert“* (ebd., 21; H.i.O.). Das Individuum erkennt also vor allem im Verhältnis zu einer sich dynamisch fortentwickelnden Gesellschaft das eigene Potenzial, den Fortschritt auch aktiv mitzugestalten. Die hierzu

notwendige Wissensgrundlage vermittelt wiederum die Erwachsenenbildung, wobei gerade das „Überschußwissen als dynamisches Potential“ (ebd.) dient: Die Planung von Angeboten dürfe sich gerade nicht darauf beschränken, nur jene Bedürfnisse zu befriedigen, die den Adressat*innen „von den Umständen aufgenötigt“ (ebd.) werden, sie solle bei ihnen vielmehr ein „Potenzial spontaner Selbstgestaltung“ (ebd.) aufbauen. In der Gegenüberstellung von subjektiven Bedürfnissen der Adressat*innen und objektiven Bedarfen des gesellschaftlichen Fortschritts wird eine dynamische Leerstelle ausgemacht, die zu füllen den Organisationen der Erwachsenenbildung obliegt.

Programmplanung als reine Ableitung gesellschaftlicher Entwicklungsziele birgt hingegen Probleme, weil sie Gefahr läuft, die Zukunftsgestaltung der Definitionsmacht aktueller Politik zu unterstellen. In Auseinandersetzung mit Konzepten des Club of Rome, die dem Bildungssystem eine zentrale Rolle in der Bewältigung der Nachhaltigkeitskrise zusprechen (Peccei 1979), macht Horst Siebert deutlich, dass mit der Zuweisung der Aufgabe gesellschaftlicher Krisenbewältigung an die Erwachsenenbildung eine Problemverschiebung und gefährliche Pädagogisierung einhergeht, bei der die Erwachsenenbildung Gefahr laufe, zur „sozial-therapeutischen Reparaturwerkstatt instrumentalisiert zu werden“ (Siebert 1983, 220). Gleichzeitig zeigt sich jedoch im öffentlichen Diskurs eine Kritik an mangelnder Zukunftsorientierung der Programmgestaltung in Erwachsenenbildungsorganisationen; bemängelt wird, dass „die Einrichtungen der Erwachsenenbildung auf gesellschaftliche Entwicklungen mit einer zeitlichen Verzögerung reagieren und kaum eine Schrittmacher-

rolle wahrnehmen, indem sie Themen ‚von morgen‘ aufgreifen“ (ebd., 223).

Zukunftspraktiken der Programmplanung können sich also zunächst verwirklichen als eine Ermöglichung von Fortschritt: Diese vollzieht sich im Spannungsfeld von allgemeinen, insbesondere durch die professionelle Gemeinschaft geleisteten gesellschaftlichen Entwicklungsdiagnosen und den individuellen Bedürfnislagen der Adressat*innen. Der vollständigen curricularen Festschreibung muss deshalb eine Absage erteilt und an ihre Stelle eine in konsequenter Teilnehmendenorientierung sich realisierende Zukunftsbearbeitung in Form der Hans Tietgens'schen Suchbewegung gesetzt werden.

3. Zukunftskonzeption der Kontingenz

Ein deutlich vernehmbarer Wandel im Begreifen von Zukunft wird spätestens seit den 1990er Jahren als Erosion universeller Entwicklungsmodelle (Schäffter 1993) und Zerbrechen des Modernisierungskonsens (Faulstich 1998) diskutiert – Kontingenz wird zu einer dominanten Zukunftskonzeption. Die an die Stelle klarer Handlungsorientierung tretende Uneindeutigkeit wird zu einer wesentlichen Prämisse zukunftsgerichteter Praxis. Die Rede über Zukunft in Konjunktiv und Plural (Holzinger 2007), die Schärfung des Möglichkeitssinns, die Erweiterung der Handlungsspielräume sowie deren ambivalente Verflechtung mit Ungewissheit und Vorläufigkeit konfrontieren alle gesellschaftlichen Akteur*innen mit (ubiquitären) Kontingenzerfahrungen – und stel-

len die Erwachsenenbildung vor neue Herausforderungen: Das Auf-Dauer-Stellen von Bildung im lebenslangen Lernen, wie auch die *Entgrenzung der Erwachsenenbildung* (Kade 1997; Kade & Seitter 2005), können als Reaktion auf die Erosion der sich selbst über Dekaden stabilisierenden Verhältnisse gelesen werden. Lebenslange Erwachsenenbildung antwortet auf gesellschaftliche Entwicklungen (Arnold, Pätzold & Ganz 2018), die sich beschleunigen, unberechenbar und zusehends krisenhaft zeigen und in deren Gefolge Normalbiografien, gesellschaftliche Institutionen und soziale Positionierungen brüchig werden, sodass permanente bildungsgestützte Anpassungen auf individueller und gesellschaftlicher Ebene notwendig sind. Dies adressiert nicht nur neue individuelle „temporale Kompetenzen“ wie die Herstellung von Anschlussfähigkeit in neu zu erschließenden Kontexten (Schäffter 2012, 113), sondern auch die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung, die auf einen gesteigerten bildungsbezogenen Orientierungsbedarf antwortet (Schäffter 2010).

Die Hoffnung, künftige Entwicklungen vorwegnehmen, planvoll gestalten und langfristig bildungsprogrammatisch entwickeln zu können, schwindet und mit ihr die Vorstellung einer dominanten Rationalität, unter deren Maßgabe sich früher oder später der moderne Fortschrittspfad in linearer Progression herausmenden muss. Die Bearbeitungsfoki der Erwachsenenbildung verschieben sich daher von der Kontinuität zur Diskontinuität, vom Bestimmten zum Unbestimmten, von der Eindeutigkeit zur Polysemie und Ambivalenz, von der Stimmigkeit zum Konflikt etc. (Faulstich 1998).

3.1 Kontingenzbewältigung:

Pragmatismus, Reflexion und Utopie

Wie können Akteur*innen und Organisationen der Erwachsenenbildung in kontingenten Kontexten Handlungssicherheit erzeugen? Eine Variante bestünde in einer formal-rationalistischen Lesart pragmatischer Handlungsstrategien wie sie Michael Wimmer in kritischer Absicht herausarbeitet. Diese Strategie zentriert „Realisierbarkeit als vorrangige[s] Kriterium“ (Wimmer 2002, 35) und präferiert Bildungsziele, „die in begrenzten Zeiträumen und konkret angebbaren Mitteln in ihren kausalen Wirkungen überprüfbar“ (ebd.) sind. Eine derart auf Realisierbarkeit konzentrierte Pädagogik bietet eine solide Grundlage für Prognose und Planung. Sie tendiert aber ihrerseits wiederum zur linearen Entwicklungsform – wenn auch mit umgekehrten Vorzeichen, indem sie die Zukunft kausallogisch an die Erfahrungen der Vergangenheit bindet und diese verlängert. Zwar käme auch dieses pragmatische Modell nicht ohne implizite Zukunftsideale aus, es verwandelte sie jedoch unter dem Diktum der Faktizität und Planbarkeit in „perspektivlose Nüchternheit“ (ebd., 36) und einen „Kreislauf sich selbst bestätigender Vorurteile“ (ebd.).

Ortfried Schäffter rekurriert ebenfalls auf Pfadabhängigkeiten, schlägt aber eine Strategie vor, bei der Erwachsenenbildung Möglichkeitsräume für das reflexive Bearbeiten „offener Zukünfte“ (Schäffter 2015, 21) und für den „produktive[n] Umgang mit Unbestimmtheit“ (ebd.) eröffnen soll:

„Da es keine universellen Entwicklungsmodelle mehr gibt, bekommt es die Erwachsenenbildung konsequenterweise mit

einer prinzipiellen Unbestimmbarkeit gesellschaftlicher ‚Zukünfte‘ zu tun, für deren strukturelle Offenheit sie pädagogische Bearbeitungsformen anbieten muß. In den Zeitkonzepten des Weiterbildungssystems müssen daher die gesellschaftlichen Antizipations- und Planungsprobleme angesichts einer unbestimmbaren Zukunft in der Weise zum Ausdruck gelangen, daß sie sich über Diskrepanzerleben in persönlich bedeutsame Lernanlässe transformieren lassen. Eine solche Selbstthematisierung des permanenten Zwangs zur kreativen ‚Zukunftsproduktion‘ soll hier als der ‚utopische Kern‘ von Erwachsenenbildung bezeichnet werden“ (Schäffter 1993, 448).

Ziel ist die Unterstützung bedeutungsbildender Umweltaneignungen bzw. aneignender Welterzeugung, die Bildungsprozesse nicht mehr nur als das Internalisieren des Externen, sondern als kreativen Akt versteht (siehe auch Faulstich 1998). Hierbei handelt es sich um einen grundlegend sozialen Prozess – in einer späteren Wiederaufnahme der oben zitierten Überlegungen spricht Schäffter daher von einer Transformation in „biografisch und sozialstrukturell bedeutsame Lernanlässe“ (Schäffter 2012, 119). Die organisierte Erwachsenenbildung eröffnet soziale Räume, in denen die Vermittlung und Aushandlung unterschiedlicher Sinnstrukturen und Praxismuster, aber auch deren Modifikation möglich wird. Insofern wird – mit Jürgen Wittpoth gesprochen – die „Pluralität von Wissensordnungen [...] nicht mehr als Mangel angesehen, sondern als notwendige, vor allem aber chancenreiche Folge dessen, dass traditionelle Ordnungsgewissheiten schlechthin in die Krise geraten sind“ (Wittpoth 2001,

157). Erwachsenenbildung fungiert dann als reflexiver Mechanismus, der Orientierung und Koordination im Raum der Bedürfnisse, Anliegen und Optionen bietet und die „permanent bestimmungsbedürftigen Zukunftsperspektive[n]“ (Schäffter 2012, 118) zu konkretisieren hilft.

Kritische Reflexivität zählt generell zu den vielfach herausgestellten Strategien im Umgang mit Kontingenz: Dies gilt etwa für das Reflektieren widersprüchlicher Konstellationen in sozialer Praxis und das Zugleichdenken widerstreitender Kräfte (Rieger-Ladich 2020, 150; s. a. Oelkers 1990), um Möglichkeitsräume für künftige Praxis auszuloten. Eine prominente Variante kritisch-reflexiver Bearbeitung von Zukunft liegt auch im Überwindungsanspruch verschiedener ‚Post-Diskurse‘, die überkommene Denkkategorien adressieren (des Post-Kolonialen, des Post-Wachstums, des Post-Neoliberalen etc.): Ohne das Danach näher zu bestimmen, beziehen sie ihre Orientierung für zukunftsgerichtete pädagogische Praxis – ex negativo – aus dem Anderstun.

Schließlich wird auch das Utopische kritisch-reflexiv gewendet, indem es entweder als emanzipatorische, die Qualität des Unbestimmten und des Gedankenexperimentellen betonende Denkform (Maurer 2012) reformuliert oder selbst zum Gegenstand der Reflexion gemacht wird: Vergangene Utopien sind geeignet, um „die Zeiterfahrung selbst zu befragen, d.h. zu fragen, was Zukünftigkeit ermöglicht, worin sich Zukunft weniger manifestiert als ankündigt“ (Wimmer 2002, 40). Damit wird die Utopie von einer Zukunftskonzeption des Fortschritts in eine Konzeption der Kontingenz überführt, denn zuvör-

derst geht es nicht mehr darum, „das Handeln zu orientieren, sondern das Denken für die Zukunft zu öffnen“ (ebd., 42). Dies gelingt angesichts des „Zerfalls der Glaubwürdigkeit von Fortschrittsbehauptungen“ (Oelkers 1990, 12) nicht mehr mit dem Rekurs auf „großflächige Projektionen“ (ebd.), vielmehr muss pädagogische Utopie angesichts ungewisser Zukünfte normative Ansprüche von Bildung und Erziehung verhandeln. Mithin bedeutet die Veränderung im Denken über Zukunft nicht so sehr eine Abkehr als vielmehr eine Transformation und Bescheidung der pädagogischen (Welt-)Verbesserungsambitionen, denn solange „Erziehung kontingent, also zugleich offen und beeinflussbar gedacht wird“ (ebd., 1), stehen uns auch ‚bessere‘ Zukünfte offen – die es freilich zunächst normativ zu bestimmen gilt.

3.2 Planung zwischen Marketing und Angleichung

Die vermehrte Erfahrung kontingenter Zukünfte birgt veränderte organisationale Herausforderungen und hat zur Entwicklung neuer Planungskonzepte, -methoden und -technologien geführt (Koch, Krämer, Reckwitz & Wenzel 2016). Für die Erwachsenenbildung fällt dies gegen Ende des letzten Jahrhunderts zusammen mit einer verstärkten Rezeption von Organisations- und Managementtheorien vor dem Hintergrund veränderter politischer Steuerungsregime und einer stärker empirischen Orientierung im Programmplanungs Handeln. Wiltrud Gieseke (2000) legt ihre Untersuchung zu *Programmplanung als Bildungsmanagement* in eben diesem, sich neu justierenden gesellschaftlichen Spannungsfeld an:

„Bei Erhalt der pädagogischen Aufgaben, bei einer Steigerung der pädagogischen Qualität und der geforderten Zielgenauigkeit der Angebote haben sich also die Leistungsanforderungen und die Rationalisierungsmomente gleichzeitig erhöht. Die jeweilige Förderwürdigkeit wird im Sinne von Zielgruppenadäquanz ständig zur Disposition gestellt“ (Gieseke 2000, 33).

Unter den Bedingungen managerialer Rationalisierungsideale zeigt sich eine verstärkte Orientierung auf die Bedürfnisse von Adressat*innen und zwar nicht primär als potenzielle Mitgestaltende der gesellschaftlichen Zukunft, sondern als Kund*innen.

Hinsichtlich ihrer temporalen Orientierung fokussiert die Programmplanung damit stärker die Gegenwart; das Ideal möglichst passgenauer Angebote steht der Schaffung dynamischer Potenziale durch die Generierung von Wissensüberschüssen diametral entgegen. Die zunehmende Kontingenz der Zukunft wird durch eine pragmatische Fokussierung einer möglichst nahen und konkreten Zukunft bearbeitet: Passgenaue Angebotsentwicklung macht Programmplanung zu einem Problem des Marketings, nicht zuletzt in Anbetracht einer (scheinbar) immer feingliedrigeren Ausdifferenzierung unterschiedlicher Zielgruppen (Barz & Tippelt 2007; Möller 2002). Hier erfüllen umfassende (aber eben aus der Vergangenheit resultierende) Daten die Funktion einer Unsicherheitsabsorption mit Blick auf die Realisierbarkeit von Angeboten, die auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung und Problembearbeitung abstellen.

Die empirische Rekonstruktion konkreter Praktiken der Programmplanung zeigt hingegen zunächst eine nur geringfügig durch

Marktforschungsinstrumente geprägte Praxis: Wird Programmplanung als Angleichungshandeln verstanden, sind Kommunikation und Kooperation – oft in Form langfristiger interorganisationaler Netzwerkbeziehungen – besonders relevant für die Themenfindung (Gieseke 2000, 81–83). Die Planenden operieren an der Grenze zwischen Organisation und Umwelt und fungieren dabei als „Seismograph“ (Gieseke 2003, 208). In diesem Begriff schwingt die Hoffnung mit, die Organisationen könnten über die Ausbildung entsprechender Strukturen möglichst frühzeitig relevante Signale gesellschaftlichen Wandels wahrnehmen und in innerorganisationale Planungsstrategien übersetzen. Damit agieren sie als kritisch-reflexive Instanz in der Auseinandersetzung mit Kontingenz und stellen das Aufnehmen, Selektieren und Übersetzen von Umweltsignalen sicher. Wenn sich diese Umweltbeobachtung aber vorwiegend auf andere Erwachsenenbildungsorganisationen bezieht, besteht die Gefahr, weniger ‚Ohr am Puls der Zeit‘ zu sein als vielmehr Kontingenzbewältigung in Form institutioneller Isomorphie (DiMaggio & Powell 1983) zu betreiben. Umso relevanter ist Karin Dollhausens Beobachtung, dass sich erst in (hochgradig differenten) organisationalen „Planungskulturen“ (Dollhausen 2008) entscheidet, welche Umweltreize aufgenommen und wie diese verarbeitet werden. Dabei können innerhalb einer Organisation differente Zugänge zu Planung aufeinandertreffen und konfliktieren. Die Multiplikation gesellschaftlicher Zukünfte drückt sich dann auch in Ambivalenzen und Konfliktpotenzialen sowie in einer innerorganisationalen Integrationsherausforderung aus.

In den letzten Jahren wird die organisationale Auseinandersetzung mit Zukunft insbesondere durch zwei (kontradiktorische) Entwicklungen beeinflusst: Zum einen nährt die Digitalisierung die Hoffnung, evidenzbasierte Planungsstrategien in hoher Komplexität effektiver realisieren zu können, z. B. durch die Nutzung riesiger Datenmengen für prognostische Verfahren, durch enorme Rechenleistung bei der Modellierung komplexer Zukunftsszenarien oder durch KI-gestützte Strategieentwicklung und Entscheidungsvorbereitung. Innerhalb der Erwachsenenbildung spielt dieser Diskurs (bislang) eine untergeordnete Rolle, während sich z. B. im Bereich sozialer Hilfen durch die Nutzung von predictive analytics organisationale Zukunftspraktiken radikal verändern. Ein komplementärer Ansatz zur technologisch verbesserten Vorhersage besteht im Bestreben, die zeitliche Abfolge von Planung, Umsetzung und Kontrolle/Anpassung aufzulösen: ‚Agiles Management‘ ist nach wie vor ein prominenter Managementtrend, der wesentlich auf kurze Planungszyklen, hohe Flexibilität sowie Vorläufigkeit und Dynamik im Prozess ausgelegt ist und der auch in der Erwachsenenbildung ein hohes Maß an Aufmerksamkeit erfährt (Dollhausen 2020). Eine wichtige Rolle spielen schließlich auch partizipative Verfahren der organisationalen Auseinandersetzung mit Zukunft, etwa in Form von Großgruppenverfahren (Weber 2000) oder Innovationslaboren (Schröder & Rosenow-Gerhard 2019), die in einer Gegenbewegung zu digitaler Berechenbarkeit die Unberechenbarkeit zwischenmenschlicher Interaktion als Ursprung kollektiver Zukunft zu reinstallieren suchen (Manhart & Wendt 2019) und damit an Stra-

tegien der Kontingenzbewältigung in Form utopischen Denkens anknüpfen.

Unter der Bedingung zunehmender Kontingenzerfahrung verliert die Orientierung der Programmplanung auf eine übergreifende gesellschaftliche Zukunft an Bedeutung. Die Vervielfältigung möglicher Zukünfte spiegelt sich in der Diversität gegenwärtiger organisationaler Planungspraktiken, die zugleich vielfältige Bezüge auf die oben herausgearbeiteten Strategien der Kontingenzbewältigung aufweisen. In dieser Vielfalt drückt sich zugleich die Herausforderung einer einheitlichen Konzeption und Bearbeitung von Zukunft innerhalb des erwachsenenpädagogischen Feldes aus, die durch eine aktuell sich abzeichnende dritte Zukunftskonzeption verschärft wird.

4. Zukunftskonzeption der Dissipation

Im Kontext einer „Landschaft aus miteinander zusammenhängenden Krisen“ (Platzer 2022, 86), die uns gegenwärtig umgibt, richtet sich die Aufmerksamkeit auf ein Zukunftsdenken, das desillusioniert und sogar dystopisch konstituiert ist, denn die „Ereignisse der jüngsten Vergangenheit verdeutlichen, dass die gesellschaftliche Realität widersprüchlicher und fragiler ist, als es uns das Fortschrittsnarrativ glauben machen will“ (Reckwitz 2019, 11). Neben dem kontingenzbezogenen Zukunftsdenken, das zwar als beanspruchend und bisweilen verunsichernd markiert wird, alles in allem aber aufgrund der empfundenen Möglichkeitsausweitung durchaus hoffnungsvoll gerahmt ist,

wird vermehrt auch die Rede vom Ende der Zukunft vernehmlich (Schmidt, Ebner von Eschenbach & Freide 2022; Schmidt & Wrana 2022). Diese rekurriert auf die Aufzehrung der utopischen Energie in den 1980er und 1990er Jahren und auf das „Schreckenspanorama der weltweiten Gefährdung allgemeiner Lebensinteressen“ (Habermas 1985, 2), wie atomare Bedrohung, Umweltzerstörung, Verarmung etc. Folge ist eine Schrumpfung der Zukunft und ein verstärktes Verwiesensein auf die Gegenwart aufgrund prekärer, riskanter oder verllorener Möglichkeiten prospektiven Handelns. Dieser „*Zukunftsverlust*“ kann als Kehrseite des modernen Fortschrittsoptimismus aufgefasst werden, wenn „Erwartungen einer besseren Zukunft, wie sie für die Moderne so typisch sind, [...] an Legitimation und Plausibilität verlieren“ (Reckwitz 2022, 9). Was sich hier abzeichnet, kann als Kontur einer dritten Zukunftskonzeption gelten, welche wir als Dissipation bezeichnen: Wörtlich meint dies zunächst eine Auflösung oder (physikalisch) die Zerstreuung makroskopischer Energie in viele mikroskopische Energiemengen, welche zumeist als Energievergeudung gilt (z.B. Reibungsverlust). Der Dissipationsbegriff betrifft also das relationale Gefüge der unterschiedlichen Teilprozesse Auflösung, Zerstreuung und Reibung. Dies entspricht drei Diskurslinien: In der radikalsten Variante (1) wird Zukunft insofern in Auflösung begriffen, als ihr Ende mit dem Hinweis auf schwindende Ressourcen, Artensterben, Klimawandel (Haraway 2015) und das damit einhergehende globale Konfliktpotenzial sowie die faktische Möglichkeit einer atomaren Auslöschung der gesamten Menschheit in greifbare Nähe

rückt (Platzer 2022).² Selbst wenn nicht das vollständige Ende der Menschheit oder der Welt behauptet wird, so doch zumindest ein umfassender Kontinuitätsbruch, der ein Ende bzw. einen Verlust der (antizipierten) Zukunft bedeutet. Das Bemerkenswerte an diesem Zukunftskonzept ist, dass es im Grenzfall – mit umgekehrten Vorzeichen – seinerseits Kontingenzschließung und Entwicklungslinearität behauptet.

In einer zweiten Diskurslinie (2) geht es um eine Zerstreuung der Zukunft, vor allem in Form eines sozio-materiell objektivierbaren wie auch subjektiv erfahrbaren Schrumpfens von Möglichkeitsräumen: Das Ende der Fortschrittserzählung findet einerseits Entsprechung in einer drohenden, bereits einsetzenden oder auch offensiv eingeforderten Bescheidung moderner Lebensführung (Prekarisierung, Wohlstandsverlust, Post-Wachstum etc.); andererseits zersetzt das Wegbrechen sicher geglaubter sozialer Strukturen und Lebensverläufe den subjektiven Bezug zur Welt. Verlieren gesellschaftlich eingeübte Zukunftslogiken wie Normalbiografie oder Bildungsaufstieg ihre orientierende und stabilisierende Kraft, werden „Aspirationen unstet, von der Realität abgekoppelt und zuweilen wie verrückt, so als würde dann, wenn nichts wirklich möglich ist, alles möglich; so als wenn alles Reden über die Zukunft, alle Prophetie [...] nur dies eine Ziel hätten: einem der gewiß schmerzhaftesten Mängel abzuheilen – dem Mangel an Zukunft“ (Bourdieu 2001 [1993], 290).

Dies führt schließlich zur dritten Diskurslinie (3), bei der Zukunft durch soziale Reibung, durch das Scheitern eines normativen Konsenses und aufbrechende soziale Konflikte bedroht ist: Hier gefährdet die Zunahme gesellschaftlicher Spaltungslinien und Meinungspolarisierungen die Zukunft – etwa mit Blick auf die Zukunft der Demokratie, der Globalisierung, des Kapitalismus oder der sozialökologischen Transformation (Merkel 2021). Zersetzend wirkt insbesondere die Tendenz zu (hyper-)moralischer, bisweilen auch (autoritär-)populistischer Übersteigerung in der Rechtfertigung und Verteidigung eines Standpunkts (Norris & Inglehart 2019). Der Kampf um die richtige Gestaltung der Zukunft droht in zerstörerischen Auseinandersetzungen zu gipfeln und jegliche Form des Zukünftigen zu behindern.

Die drei Diskurslinien verdeutlichen, wie die Dissipation der Zukunft sich als Kehrseite von Fortschritt wie von Kontingenz konstituiert: Sie entsteht einerseits in der Negation modernistischer Fortschrittsutopien und andererseits in der Verunmöglichung von Handlungsfähigkeit durch Hyperoptionalität.

5. Ausblick: Zur Möglichkeit einer dissipationsbezogenen Zukunftsbearbeitung

Im vorliegenden Beitrag haben wir uns damit auseinandergesetzt, wie gesellschaftliche Zukunftskonzeptionen in Erwachsenenbildungsorganisationen als latente, praxisleiten-

² Als Hinweis auf das gegenwärtige Aufleben dieser Perspektive dienen zumeist politische und popkulturelle Diskurse, wobei der „Aufschwung von Dystopien und Katastrophenszenarien“ (Reckwitz 2022, 18) und „die dortige Verlustdramatisierung“ (ebd.) den Verlust an Zukunft ästhetisch verstärken und emotional aufladen.

de Prinzipien wirksam werden. Wir haben die drei Zukunftskonzeptionen Fortschritt, Kontingenz und Dissipation unterschieden, die jeweils zentrale Aspekte moderner Kulturen markieren. Sie sind einem beständigen Wandel und Konjunkturen unterworfen, existieren gleichzeitig, in unterschiedlichen Überlagerungen und konkurrieren um gesellschaftliche Geltung. Für die Erwachsenenbildung zeitigen sie sehr unterschiedliche Konsequenzen: Während Fortschrittsdenken die Basis für eine optimistische Vorstellung der Gestaltbarkeit von Welt und Mensch im Sinne der Verbesserung bildet, setzt ein gesteigertes Kontingenzbewusstsein das Einlassen auf emergente Entwicklungen und das aktive Produzieren von Zielrichtungen und (utopischen) Leitideen voraus. Im dissipationistischen Zukunftsdenken gewinnen Praktiken wie etwa der Umgang mit Endlichkeit, das Neuerschließen von Möglichkeitsräumen oder das Verhandeln normativer Orientierungen an Relevanz. Während wir für die Zukunftskonzeptionen Fortschritt und Kontingenz zeigen konnten, wie sie in organisationale Praktiken der Zukunftsbearbeitung eingelagert sind, stellt sich dies für Dissipation schwieriger dar, weil sie einerseits als Zukunftskonzeption gerade erst (wieder) an Bedeutung gewinnt und weil andererseits dem Versuch, von einer Perspektive der Auflösung der Zukunft aus organisationale Zukunftspraktiken zu formulieren, eine gewisse Paradoxie innewohnt. Dennoch lassen sich entlang der drei aufgezeigten Diskurslinien einige zukunftsbezogene Überlegungen anstellen.

Auflösung und Utopie. Die mit der Auflösung der Zukunft einhergehende praktische

Kontingenzschließung bedeutet für die Programmplanung in Erwachsenenbildungsorganisationen, dass sie mit resultierenden Weiterbildungsbedarfen rechnen kann; je klarer ein tiefgreifender Wandel abzusehen ist, desto eher wird auch die Erwachsenenbildung in die gesellschaftliche Pflicht genommen. Dann muss sie sich Vereinnahmungsversuchen erwehren und klar positionieren können. Grundsätzlich spannt sich die potenzielle Stoßrichtung dabei zwischen der planvollen Bearbeitung radikaler (Ab-)Brüche, einer Art Verwaltung des Niedergangs, der Etablierung einer neuen Utopie der Utopie (Oelkers 1990) und der temporallogischen Abkehr von der Zukunft auf. Um ihr utopisches Moment zu wahren bzw. wiederherzustellen, müssen Erwachsenenbildungsorganisationen konsequent auf die Öffnung zukünftiger Möglichkeitsräume abstellen; um trotz Aussichtslosigkeitsprämisse Handlungsmöglichkeiten zu erschließen, müssen sie „mitten im Zerfall Optimismus sichern können, eine absurde und doch notwendige Aufgabe“ (ebd., 12).

Zerstreuung und Ermächtigung. Der Aspekt der Zerstreuung stellt darauf ab, dass die mit der Zukunft assoziierten Möglichkeitsräume für die Individuen in sozial ungleicher Weise schrumpfen: Während etwa die Klimakatastrophe zukünftig Handlungsfreiheiten global einzuschränken droht, variieren die Chancen, sich Spielräume zu bewahren entlang gesellschaftlicher Position und Kapitalienausstattung. Erwachsenenbildungsorganisationen sind hierbei mit zwei Aufgaben konfrontiert: Einerseits müssen sie die Vermittlung veränderter gesellschaftlicher Zukunftschancen (enttäuschte Fortschritts-

versprechen, Durchkreuzung antizipierter Lebensbedingungen etc.) mit individuellen Lebensentwürfen begleiten und die Aneignung benötigter Fähigkeiten und Wissensbestände unterstützen. Um aber nicht zu Zurichtungsinstanzen zu werden, müssen sie andererseits die politische Artikulationsfähigkeit umfassend fördern, sowohl durch Reflexionsangebote und Kompetenzaufbau wie durch Vergemeinschaftung, um strukturelle Benachteiligungen und Verhinderung von Teilhabe an der Zukunft bekämpfen zu können.

Reibung und Integration. Polariserte Meinungen und Konflikte zwischen divergierenden Wissensordnungen bzw. Zukunftserwartungen, die in wechselseitigen Blockaden und potenziell unauflösbaren Konflikten gipfeln, tragen zur Dissipation der Zukunft bei. Erwachsenenbildungsorganisationen können (Zeit-)Räume für partizipative Zukunfterschließung bieten. Anknüpfend an Andreas Reckwitz' Vorschlag einer Ablösung von „Zukunftsplanung durch Zukunftsexploration“ (Reckwitz 2016, 133) können sie gesellschaftlich konfligierende Zukunftskonzeptionen in produktiven Austausch bringen und zur Herausbildung gangbarer Zukünfte beitragen. Durch die – pädagogisch anspruchsvolle – Förderung von Perspektivübernahme und Empathie sowie durch die Vermittlung von Techniken des Austauschs und der Verhandlung können offene Zukünfte erarbeitet werden.

Den hier benannten Herausforderungen, die aus der dissipationistischen Zukunftskonzeption für die Erwachsenenbildung erwachsen, ist eine weitere vorgelagert, nämlich die *Gleichzeitigkeit der drei Zukunftskonzeptionen*: Das Aufkommen dissipationistischer

Zukunftskonzeptionen bedeutet nicht, dass damit die Konzeptionen des Fortschritts und der Kontingenz obsolet würden. Vielmehr existieren alle drei hier dargestellten Zukunftskonzeptionen parallel und beanspruchen gesellschaftliche Geltung. Das Fortschrittsnarrativ bietet bei aller Desillusionierung offenbar nach wie vor einen Orientierungsrahmen für alltägliche ebenso wie für weitreichende politische Entscheidungen und die kontingenzorientierte Zukunftskonzeption ist angesichts der Volatilität, Unbeständigkeit, Komplexität und Ambiguität der Gegenwart allgegenwärtig. In Organisationen besteht die Herausforderung, auf Probleme der Kontingenz nicht mit organisationalen Strategien des Fortschritts zu antworten. Erwachsenenbildungsorganisationen müssen deshalb innerorganisationale Reflexionsmechanismen entwickeln, um die eigenen latenten Zukunftskonzeptionen aufzudecken und ihren Umgang mit Zukunft ins organisationale Bewusstsein zu rücken. Auf dieser Grundlage können Zukunftskonzeptionen nicht nur für die Programmplanung wirksam, sondern auch im Programm zum Gegenstand werden. Diese Reflexivität beinhaltet aber auch, sich der Grenzen der Erwachsenenbildung bewusst zu sein und eine Allzuständigkeit für die gesellschaftliche Zukunftsbearbeitung zurückzuweisen.

Literatur

Arnold, Rolf; Pätzold, Henning & Ganz, Mario (2018). Weiterbildung und Beruf. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/

- Weiterbildung (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 931–945.
- Barz, Heiner & Tippelt, Rudolf (2004). Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Band 2 Praxishandbuch Milieumarketing: Inkl. CD-ROM: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourdieu, Pierre (2001 [1993]). Meditationen: Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DiMaggio, Paul J. & Powell, Walter W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. In *American Sociological Review*, 48 (2), 147–160.
- Dollhausen, Karin (2008). Planungskulturen in der Weiterbildung: Angebotsplanungen zwischen wirtschaftlichen Erfordernissen und pädagogischem Anspruch. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Dollhausen, Karin (2020). Gestaltung zukunftsfähiger Strukturen in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. In *Forum Erwachsenenbildung (FEB)*, 53 (3), 16–20.
- Elven, Julia (2020). Sozialer Wandel als Wandel sozialer Praxis: Eine praxistheoretische Forschungsperspektive. Bielefeld: transcript.
- Faulstich, Peter (1998). Aneignung von Weisen der Welterzeugung. Perspektiven aus der documenta X. In *Report*, 46 (41), 110–120.
- Gieseke, Wiltrud (Hrsg.) (2000). Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung. Recklinghausen: Bitter.
- Gieseke, Wiltrud (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In dies. (Hrsg.) *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 189–211.
- Habermas, Jürgen (1985). Die neue Unübersichtlichkeit. In *Merkur*, 39 (431), 1–14.
- Haraway, Donna (2015). Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. In *Environmental Humanities*, 6, 159–165.
- Holzinger, Markus (2007). Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft: Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie. Bielefeld: transcript.
- Kade, Jochen (1997). Entgrenzung und Entstrukturierung: Zum Wandel der Erwachsenenbildung in der Moderne. In Karin Derichs-Kunstmann; Peter Faulstich & Rudolf Tippelt (Hrsg.). *Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: DIE, 13–31.
- Kade, Jochen & Seitter, Wolfgang (2005). Stichwort: »Entgrenzung«. In *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 12 (1), 25–26.
- Kant, Immanuel (1964 [1786]). Mutmaßlicher Anfang der Menschheitsgeschichte (Werkausgabe: Bd. 11–12. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik). Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 83–102.
- Koch, Jochen; Krämer, Hannes; Reckwitz, Andreas & Wenzel, Matthias (2016). Zum Umgang mit Zukunft in Organisationen – eine praxistheoretische Perspektive. In *Managementforschung*, 26 (1), 161–184.
- Koselleck, Reinhart (2004 [1975]). Fortschritt. In Otto Brunner; Werner Conze & Reinhart

- Koselleck (Hrsg.). *Geschichtliche Grundbegriffe: Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Teil 2. Studienausgabe. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Manhart, Sebastian & Wendt, Thomas (2019). Delokalisierung, Entzeitlichung und Entpersonalisierung organisierter Pädagogik. Zur digitalen Transformation organisationaler Raumzeit und ihres Subjekts. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42 (2), 235–248.
- Maurer, Susanne (2012). Utopisches Denken statt Utopie?: Gedankenexperiment und (unbestimmte) Grenzüberschreitung als feministische Politik. In Carmen Birkle; Ramona Kahl; Gundula Ludwig & Susanne Maurer (Hrsg.). *Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen*. Königstein: Ulrike Helmer, 75–93.
- Merkel, Wolfgang (2021). Polarisierung als gesellschaftliche Signatur. In *WZB Mitteilungen online*, 172. <https://www.wzb.eu/de/publikationen/wzb-mitteilungen/polarisierung-und-gesellschaft/polarisierung-als-gesellschaftliche-signatur> [20.4.2024].
- Möller, Svenja (2002). *Marketing in der Weiterbildung. Eine empirische Fallstudie an Volkshochschulen*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Nassehi, Armin (2003). Polyvalenzen und Dissonanzen. Die dunkle Seite der Moderne und ihre soziologische Unterscheidung. In Jutta Allmendinger (Hrsg.). *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*. Opladen: Leske + Budrich, 1208–1220.
- Nolda, Sigrid (2018). Programmanalyse in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Methoden und Forschungen. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. Auflage). Wiesbaden: Springer VS, 433–449.
- Norris, Pippa & Inglehart, Ronald (2019). *Cultural backlash: Trump, Brexit, and the rise of authoritarian-populism*. New York: Cambridge University Press.
- Oelkers, Jürgen (1990). Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 (1), 1–13.
- Parsons, Talcott (1971). *The System of Modern Societies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Peccei, Aurelio (Hrsg.) (1979). *Das menschliche Dilemma: Zukunft und Lernen*. Club of Rome – Bericht für die achtziger Jahre. München: Molden.
- 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. Jahrbuch für Pädagogik 2021*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 84–95.
- Reckwitz, Andreas (2016). Zukunftspraktiken. Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der modernen Rationalisierung der Zukunft. In ders. (Hrsg.) *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript.
- Reckwitz, Andreas (2019). *Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2022). Verlust und Moderne – eine Kartierung. In *Merkur*, 76 (872), 5–21.

- Rieger-Ladich, Markus (2020). Abschied nehmen. Warum Bildung begrifflich neu gefasst werden muss. In Bernhard Schmidt-Hertha; Erik Habertzeth & Steffen Hillmert (Hrsg.). *Lebenslang lernen können. Gesellschaftliche Transformationen als Herausforderung für Bildung und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv, 143–154.
- Schäffter, Ortfried (1993). Die Temporalität von Erwachsenenbildung. Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des Weiterbildungssystems. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (3), 443–462.
- Schäffter, Ortfried (2010). Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft: Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In Rolf Arnold (Hrsg.). *Ermöglichungsdidaktik: Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 48–62.
- Schäffter, Ortfried (2012). Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung der Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.). *Zeit und Bildung: Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster u. a.: Waxmann, 113–156.
- Schäffter, Ortfried (2015). Übergangszeiten – ‚Transitionen‘ und ‚Life Trajectories‘. Navigieren durch Bildungslandschaften im Lebensverlauf. In Sabine Schmidt-Lauff; Heide von Felden & Henning Pätzold (Hrsg.). *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 19–34.
- Schmidt, Melanie & Wrana, Daniel (2022). Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren. In Carsten Bünger; Agnieszka Czejkowska; Ingrid Lohmann & Gerd Steffens (Hrsg.). *Zukunft – Stand jetzt. Jahrbuch für Pädagogik 2021*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 68–81.
- 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. Jahrbuch für Pädagogik 2021*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, 279–288.
- Schreyögg, Georg & Koch, Jochen (2020). Der Managementprozess. In dies. (Hrsg.). *Management: Grundlagen der Unternehmensführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 119–144.
- Schröer, Andreas & Rosenow-Gerhard, Joy (2019). Lernräume für Intrapreneurship. Eine praxistheoretische Perspektive auf Grenzziehung und Grenzbearbeitung im Spannungsfeld zwischen Arbeitsalltag und Innovationsentwicklung. In *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 42 (2), 221–233.
- Siebert, Horst (1983). Adaption oder Antizipation – Die Zukunft als Lernaufgabe? In Erhard Schlutz (Hrsg.). *Erwachsenenbildung zwischen Schule und sozialer Arbeit: Einführende Beiträge in gegenwärtige Aufgaben und Handlungsprobleme*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 216–230.

- Tietgens, Hans (1970). Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung. In Hans Tietgens; Walter Mertineit & Dietrich Sperling (Hrsg.). *Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung*. Braunschweig: Westermann, 7–174.
- van Laak, Dirk (2008). Planung. Geschichte und Gegenwart des Vorgriffs auf die Zukunft. In *Geschichte und Gesellschaft*, 34 (3), 305–326.
- Wagner, Peter (1995). *Soziologie der Moderne: Freiheit und Disziplin*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Weber, Susanne M. (2000). Power to the People!? Selbstorganisation, Systemlernen und Strategiebildung mit großen Gruppen. In *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 41 (2), 63–88.
- Wimmer, Michael (2002). Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In Werner Friedrichs & Olaf Sanders (Hrsg.). *Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: transcript, 29–44.
- Wittpoth, Jürgen (2001). Zeitdiagnose: Nur im Plural. In ders. (Hrsg.). *Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose*. Bielefeld: Bertelsmann, 155–178.

Julia Elven, Dr. phil. Dipl.-Soz., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsschwerpunkte: Organisation, Bildung und gesellschaftliche Transformationsprozesse (insbesondere Nachhaltigkeitstransformationen); Organisationales Lernen; Laufbahnforschung; erziehungswissenschaftliche Wissenschafts- und Hochschulforschung.

✉ julia.elven@fau.de

Jörg Schwarz, Dr. phil. Dipl.-Päd., Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Weiterbildung und lebenslanges Lernen an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg. Forschungsschwerpunkte: Zeit und Zeitlichkeit in pädagogischen Feldern; Organisation von Bildung und Organisationspädagogik; Profession, Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung, akademisch-berufliche Sozialisation und Laufbahnforschung.

✉ joerg.schwarz@hsu-hh.de

Kann es ohne Fortschritt besser werden?

Sebastian Manhart

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht das von Julia Elven und Jörg Schwarz vorgeschlagene Entwicklungsmodell des Zusammenhangs von Zukunftskonzepten und der organisierten pädagogischen Praxis in Weiterbildungseinrichtungen. Im Zentrum steht die zugrundeliegende Temporalstruktur der als Abfolge von Zukunftskonzepten erzählten Geschichte. Von dieser hängt die begriffliche Konsistenz wie empirische Triftigkeit der Typenbildung ab. Es stellt sich die Frage, ob Pädagogik und Weiterbildung wie auch ihre Organisationen ohne Fortschrittsoptimismus überhaupt arbeitsfähig sind.

Modernisierungs- und Fortschrittstheorien · Zukunftskonzepte · Programmplanung · Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung

Kann es ohne Fortschritt besser werden?

Sebastian Manhart

In ihrem Beitrag *Fortschritt, Kontingenz, Dissipation. Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen* richten Julia Elven und Jörg Schwarz ihre Aufmerksamkeit auf die Untersuchung von Zukunftskonzepten, die sie als grundlegend für das Verständnis organisierter pädagogischer Praxen in Weiterbildungsorganisationen betrachten. Ihr Vorgehen stützt sich auf zwei miteinander verbundene Annahmen. Zum einen gehen sie davon aus, dass die Erwachsenenbildung „gesellschaftlichen Wandel in individuelles Lernen“ (Elven & Schwarz, 7) überführt, wobei sich immer auch Erwartungen über künftige gesellschaftliche Entwicklungen in den pädagogischen Konzepten niederschlagen, zum anderen findet Erwachsenen- und Weiterbildung in der modernen Gesellschaft ganz überwiegend in Organisationen statt, so dass es zu rechtfertigen ist, sich auf organisierte Angebote der Erwachsenenbildung zu konzentrieren.

Für Organisationen ist nun typisch, dass sie die Offenheit der Zukunft durch Planungsentscheidungen so vergegenwärtigen, dass Arbeitsabläufe im Blick auf bestimmte Ziele konkretisiert und fixiert sowie für bestimmte Zeit in ihrer Abfolge miteinander koordiniert werden (ebd., 8). Dass sowohl die Ziele der Organisation als auch die darauf ausgerichteten Abläufe einem Wandel unterliegen, weil z. B. Ziele nicht erreicht werden oder sich mit gesellschaftlichen Veränderungen neue Ziele und Methoden etablieren, ändert für Organisationen nichts daran, dass sie auch diesen

Wandel in Plänen vorwegzunehmen suchen (Wendt 2020; 2021). In Organisationen wird die faktische Unbestimmtheit der eigenen und der gesellschaftlichen Zukunft immer in eine konkrete Fassung künftiger Abläufe in der Gegenwart fixiert: als Plan. Dieser enthält Ziele, Zeitraster, Annäherungssequenzen, deren Erreichung im besten Fall überprüft werden kann, die Zuweisung von Personen auf Stellen und deren Beauftragung mit bestimmten Arbeitsschritten etc.

In Organisationen der Erwachsenen- und Weiterbildung geschieht diese ordnende Vergegenwärtigung einer an sich ungewissen Zukunft u. a. in der Programmplanung. Bildungsauftrag und Ressourcenausstattung verschmelzen in Planungsentscheidungen miteinander. Dabei gehen in diese Entscheidungen über das künftige pädagogische Angebot auch jene Vorstellungen von der Zukunft ein, von denen Elven und Schwarz annehmen, dass sie als unterscheidbare Typen auch einen Unterschied in der konkreten Programmplanung machen. Ihre implizite oder auch explizite Kenntnis/Nutzung/Wirkung sollte sich also in der Form und Begründung von Angebotsplänen niederschlagen. Dabei betonen sie, dass „grundsätzlich sämtliche organisationalen Prozesse durch zugrundeliegende (implizite) Zukunftskonzeptionen bedingt sind“ (Elven & Schwarz, 7), wie dies im Prinzip für jede soziale Praxis gilt (ebd.). Insofern steht die Angebotsplanung nur exemplarisch im Mittelpunkt ihrer Überlegungen, was sich zum einen forschungspraktisch rechtfertigen lässt, denn die Ergebnisse organisationaler Planung liegen im Fall der veröffentlichten Angebote in schriftlicher Form vor. Im Vergleich mit anderen Organisationsstrukturen

sind sie also leicht zugänglich, während man z.B. an die (längst vergangenen) Vorstellungswelten der an den Planungsentscheidungen beteiligten Personen – mangels auswertbarer Zeugnisse – nur selten herankommt. Durch die sich im Zeitverlauf regelmäßig wiederholende Neufestlegung des Angebots lassen sich die Angebotsreihen einzelner Einrichtungen im Vergleich mit sich selbst und anderen Einrichtungen nachverfolgen. Das erlaubt es, lokale wie übergreifende Veränderungen dieser Zusammenhänge im Zeitverlauf zu rekonstruieren. Zum anderen handelt es sich bei der Programmplanung um einen zentralen Prozess der organisationalen Selbstverständigung über die (pädagogischen) Ziele und die dafür einzusetzenden Mittel einer Weiterbildungseinrichtung. Ein besseres Verständnis der Auswirkungen von Zukunftskonzepten auf diese Planungsprozesse kann daher zu einem besseren Verständnis der Abläufe in Erwachsenenbildungsorganisationen beitragen.

1. Drei Typen von Zukunftsvorstellungen

Um die Angebotsplanungen von Weiterbildungsorganisationen systematisch wie auch im Zeitverlauf ordnen zu können, identifizieren Elven und Schwarz drei Typen von Zukunftskonzepten – Fortschritt, Kontingenz und Dissipation – die sie im Blick auf damit verbundene Vorstellungen des gesellschaftlichen Wandels und darauf bezogene Weiterbildungskonzepte voneinander unterscheiden. ‚Fortschritt‘ wird im Anschluss an Kant so verstanden, dass Zukunft als eine mehr oder weniger zwingende Steigerungsbewegung

individueller wie sozialer Verhältnisse entworfen wird. Die Kenntnis dieser Steigerungsbewegung macht sie der systematischen Bearbeitung zugänglich, d.h. Zukunft ist in Grenzen machbar. In Grenzen deshalb, weil auch Rückschritte und das Scheitern einzelner Vorhaben als möglich erachtet werden. Der Fortschrittsoptimismus zeigt sich darin, dass Scheitern im Einzelfall zwar möglich, für die Gesamtentwicklung aber letztendlich irrelevant ist (ebd., 8). Das Verständnis einer rational gestaltbaren Zukunft korrespondiert mit einer Auffassung von Pädagogik, die Schulung und Erziehung der Einzelnen so versteht, dass sie entweder an die schon absehbare Entwicklung angepasst oder aber zu einer Mitarbeit an dieser Entwicklung befähigt werden. In der Angebotsplanung schlägt sich dies in der Ausrichtung an allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungszielen nieder.

Das darauffolgende Zukunftskonzept der ‚Kontingenz‘ ist hingegen davon geprägt, dass Zukunftsoptimismus und übergreifende gesellschaftliche Entwicklungsmodelle nicht mehr ungebrochener Teil individueller Erfahrungen sind und daher auch nicht mehr als konsensfähig unterstellt werden können. Krisenerfahrungen und die Labilität sozialer Ordnungen scheinen zuzunehmen. Die kontingente Offenheit möglicher Zukünfte und die ‚Erosion‘ sozialer Verhältnisse zeigt sich pädagogisch in der Figur des lebenslangen Lernens. Das andauernde Um- und Dazulernen ist eine Reaktion auf die Instabilität sozialer Verhältnisse und die daraus entspringende Ungewissheit der Zukunft. Pädagogisch drückt sich dies in kleinschrittigeren Vorgehensweisen und inhaltlich engeren Lernzielen aus, die in kürzeren Zeiträumen erreichbar sind. Dies

geht einher mit einer größeren Skepsis gegenüber universalen Entwicklungszielen als leitenden Hinsichten pädagogischer Praxis (ebd., 11). Für die Angebotsplanung stehen daher inhaltlich partikularisierende, stärker an empirisch erhobenen Adressat:innenbedarfen ausgerichtete Konzeptionen im Mittelpunkt. Es werden diverse Ansätze als pädagogische Hilfen für Kontingenzbewältigung angeboten, was gerade nicht ausschließt, dass sie auch an sehr konkreten Anforderungen wirtschaftlicher wie politischer Akteure ausgerichtet sind (ebd., 13–15).

Die dritte Form der Zukunftskonzeption bezeichnen Elven und Schwarz als ‚Dissipation‘. Es handelt sich offenbar um eine aktuelle, erst noch im Entstehen befindliche Form der Erwartung von Zukunft. ‚Dissipation‘ wird als Zusammenhangsfigur von „Teilprozesse(n) der Auflösung, Zerstreuung und Reibung“ (ebd., 15) verstanden, so dass darunter sowohl diverse Untergangsszenarien, die Schrumpfung von Möglichkeitsräumen als auch die Erwartung sozialer wie moralischer Konflikte fallen (ebd., 16). Diese drei „Varianten“ repräsentieren dabei „Kehrseite[n] von Fortschritt und Kontingenz“ (ebd.), also der beiden anderen Zukunftskonzeptionen. In dieser Negation der beiden anderen Typen liegt daher die unterstellte Einheit der Form der ‚Dissipation‘. Pädagogisch gewinnen dadurch nun „Praktiken wie etwa der Umgang mit Endlichkeit, das Neuerschließen von Möglichkeitsräumen oder das Verhandeln von normativen Orientierungen an Relevanz“ (ebd., 17). Denn die stattfindende Zersetzung utopischer Zukunftsentwürfe, die Schließung von Kontingenzen führt zu einer Schrumpfung von Möglichkeitsräumen, die

sich sozial ungleich auswirkt. Die Befähigung zum individuellen Umgang mit Ungewissheit und den widerstreitenden sozialen Entwicklungen ist daher eine mögliche pädagogische Zielformulierung. Elven und Schwarz vermuten weiterhin, dass die Erfahrung der Dissipation in der pädagogischen Diskussion zu einer stärkeren Ausrichtung an der „Förderung von Perspektivenübernahme und Empathie sowie [der] Vermittlung von Techniken des Austauschs und der Verhandlung“ (ebd., 18) kommt, vielleicht halten sie dies aber auch nur für wünschenswert. Erwachsenenbildungsorganisationen stellen „(Zeit-) Räume zur partizipativen Zukunfterschließung“ bereit (ebd.). Unter den Bedingungen der Dissipation wird traditionelle Zukunftsplanung durch „Zukunftsexploration“ (ebd.) ersetzt, wobei Elven und Schwarz mit dieser Einschätzung an Andreas Reckwitz (2016, 133) anschließen, ohne auf die schon deutlich ältere Tradition dieser Entgegensetzung in der Lern- und Organisationsforschung zu verweisen (z. B. March 1991).

2. Theorie- und Forschungsprobleme

Die Überlegungen von Elven und Schwarz entwerfen ein instruktives Forschungsprogramm zur historisch-systematischen Rekonstruktion von Zusammenhängen zwischen Zukunftserwartungen, Organisation und pädagogischer Planung. Angesichts des noch recht allgemeinen Charakters der Ausführungen stellen sich aber einige Fragen, die das Verständnis von Annahmen und Voraussetzungen betreffen. Dass weitere Er-

läuterungen und Präzisierungen erforderlich sind, ist bei der notwendigen Kürze des Beitrags nicht weiter verwunderlich. Im Folgenden wird auf einige konzeptionelle Schwierigkeiten sowie auf andere mögliche soziale Zusammenhänge von Zukunftskonzepten verwiesen, die vielleicht zur weiteren Anreicherung des Vorschlags beitragen.

2.1. Der Forschungsgegenstand

Es stellt sich zuerst die Frage, warum es gerade drei Zukunftskonzepte sind und woher diese stammen. Es gibt umfangreiche Diskurse über die Entstehung, die Form und die sozialen Auswirkungen von Zukunftskonzepten in der Geschichtswissenschaft, den Sozialwissenschaften und der Organisationsforschung. So werden auch die Schwierigkeiten und Gefahren einer Kontrastierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wie sie z.B. in der soziologischen Gesellschaftsdiagnostik gerade Mode sind (Hartmann 2015), nicht nur wegen empirischer Zweifel kritisiert. Es könnten aber auch die vorhandenen empirischen Untersuchungen und Befragungen von Elven und Schwarz zur Konstruktion der Typen genutzt worden sein, das bleibt aber unklar. Die hier vorliegende Dreizahl der Zukunftskonzepte entspricht nicht nur den drei Zeitformen Vergangenheit (Fortschritt), Gegenwart (Kontingenz) und Zukunft (Dissipation), sondern damit auch der basalen Form einer Geschichte: Anfang, Wendepunkt und Schluss. Ob dies bewusst so gewählt ist, muss offenbleiben, im Blick auf das empirische Material würden sich aber leicht weitere Zukunftskonzepte finden lassen. Jedenfalls müsste sich die empirische Triftigkeit dieser Dreiteilung durch ihre ma-

terialerschließende Kraft erst noch erweisen, denn die im Text genannten Belege entstammen Planungsreflexionen, also nicht der Programmplanung selbst und sie sind auch nicht immer zeitgenössisch, sondern das Ergebnis historischer Untersuchungen. Für ein besseres Verständnis des Status' der Zukunftskonzeptionen – heuristisch-methodisches Forschungsinstrument oder Resultat empirischer Untersuchungen – wäre es sinnvoll, zu klären, ob es sich bei den Zukunftskonzepten um Ideal- oder Realtypen handelt.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass eine Änderung der Angebotsplanung oder ihrer begründenden Reflexion nicht unbedingt bedeutet, dass sich die damit gemeinte/geplante pädagogische Praxis auch entsprechend oder überhaupt ändert. Wenn also bestimmte pädagogische Ziele oder Praktiken als Kennzeichen für den oder als Folge des Wechsels von einem Typus in den anderen genannt werden, dann betrifft dies beim derzeitigen Stand der Untersuchung nur die Praxis der Planungsreflexion. Der entscheidende Punkt hierbei ist, dass gerade auch die Planungsreflexion und die Begründung einzelner Planungsentscheidungen die zeitgenössische gesellschaftsdiagnostische Literatur (ausführlicher dazu Kap. 2.3) als Stichwortgeber nutzt und dies allein schon deshalb, weil sie auf diese Weise vielleicht bei den potentiellen Geldgebern wie Abnehmern der Leistungen besser verstanden wird, denn auch diese nutzen die zeitgenössische gesellschaftsdiagnostische Literatur als Stichwortgeber und beobachten Andere gerne dabei, die das ebenfalls tun. In der Sache ist festzuhalten, dass Papier, insbesondere ein Planungspapier, sehr geduldig ist. Da es sich bei den genannten Zukunftskonzepten noch

um sehr allgemeine Formulierungen mit sehr allgemeinen pädagogischen ‚Konsequenzen‘ handelt, ist damit noch nichts darüber gesagt, ob die Inhalte von und die Vorgehensweisen in Veranstaltungen sich in irgendeiner Weise auf die veränderten Planungsbezeichnungen beziehen.

Bliebe es dabei, so könnte man, z. B. im Anschluss an neoinstitutionalistische Überlegungen (DiMaggio & Powell 1983) aber auch die Untersuchungen von Wiltrud Gieseke (2003), die wechselseitige Anänelungen und Differenzierungen von Weiterbildungseinrichtungen untereinander, gegenüber Wissenschaftsorganisationen und potentiellen Geldgebern auf der Ebene ihrer Planungsrhetorik untersuchen. Das Ausflaggen von Strukturrationalisierungen durch Begründungsfiguren, die in der Gesellschaft als legitim gelten, ist eine aus anderen Organisationen schon bekannte Praxis, die nun auch in pädagogischen Einrichtungen genauer untersucht werden könnte. Entscheidungsbegründung und Planungsreflexion sind Elemente der Planung, deren Effekt in den vorliegenden Plänen erkennbar wird. Wollte man darüber hinaus etwas über die Koppelung von Planung und pädagogischen Praxen aussagen, müssten die Zusammenhänge von Zukunftskonzepten, Entscheidungsfindung, Plan und pädagogischer Praxis sowohl empirisch als auch in der theoriegenerierenden Rekonstruktion ihrer Koppelung noch gezeigt werden.

Für die Untersuchung entsprechender Zusammenhänge wäre eine Theorie der Spezifik genuin pädagogischer Organisationen hilfreich, die bisher aber noch weitgehend fehlt. Zwar gibt es durchaus eine langlau-

fende Beschäftigung mit dem Thema Organisation in der Erziehungswissenschaft (Terhart 1986; Geißler 2000; Schrader 2008; Göhlich, Schröder & Weber 2018; Wendt 2020; Schwarz 2022) und auch im hier interessierenden Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung (Herbrechter & Schrader 2016). Die Differenzierung verschiedener Organisationstypen ist aber eher ein Thema der Soziologie (Tacke & Apelt 2023), deren Konzepte regelmäßig importiert werden, obwohl die Leistungserbringung in ganz unterschiedlichen pädagogischen Handlungsfeldern nicht nur maßgeblich durch Organisationen, sondern durch sehr unterschiedliche Organisationen erfolgt. Die Frage, ob und wie sich (hoch-)schulische, von sozialpädagogischen und erwachsenenbildnerischen Organisationen unterscheiden, hat aber auch in der Soziologie bisher wenig Aufmerksamkeit erhalten und in der Erziehungswissenschaft ist es wohl auch deshalb bei immer wieder neu ansetzenden, eher unsystematischen Hinweisen auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geblieben. Die fortgesetzte Abhängigkeit von den Diskussionen und Theoriemoden in der Soziologie ist nicht nur in diesem Bereich problematisch.

2.2. Die ambivalente Form der Geschichte

Elven und Schwarz gehen davon aus, dass die Veränderung von Zukunftskonzeptionen mit Veränderungen der Gesellschaft korrespondiert. Das klingt grundsätzlich plausibel, unterliegt aber ähnlichen Theoretisierungs- und Nachweispflichten, wie die Annahme, dass Änderungen in der Planung einer Organisation auf angebbare Weise etwas mit veränderten Praxen in dieser Organisation

zu tun haben. Die Typenbildung wird mittels einiger weniger Verweise auf sozialwissenschaftliche Texte gestützt, ihre Existenz und Abgrenzung voneinander wird aber vor allem durch das Erzählen einer Geschichte plausibilisiert, in der gesellschaftlicher Wandel als Auslöser von Veränderungen auf der Ebene der Zukunftskonzepte fungiert. Unklar bleibt, ob die eine Zukunftskonzeption aus der anderen hervorgeht, sich von dieser differenziert oder einfach nur zeitlich auf diese folgt. Was für eine Geschichte wird also erzählt und welche Vorstellung vom Zusammenhang des sozialen Wandels mit der Zukunftssemantik wird darin verhandelt? Eine Klärung ist nötig, um die Vielfalt möglicher Interpretationen deutlicher einzuengen. Beim derzeitigen Stand der Darstellung könnte es sich z. B. um eine Modernisierungsgeschichte handeln, in der ein Ausgangsmodell (Fortschritt) sich allmählich entwickelt und durch seine Steigerung differenziert.

Aus Sicht einer Modernisierungstheorie ist die Freisetzung des Individuums, die Entfaltung vielfältiger Individualitäten und damit die Zunahme von sozialer wie individueller Kontingenz eines der typischen Fortschrittsversprechen und d.h., wenn auf den Fortschrittsoptimismus eine Kontingentsetzung der Zukunft folgt, kann genau das als Ausdruck des Fortschritts verstanden werden. Wenn diese Kontingenz von Zukunft dann in widerstreitende, sich wechselseitig beeinflussende, sich zum Teil ausschließende, in jedem Fall aber soziale Reibungen und individuelle Widerstände erzeugende soziale Praxen mündet, so wäre auch diese Dissipation noch als Fortschreibung der Logik einer modernistischen Entwicklungsvorstellung verstehbar.

So ist der Vorschlag von Elven und Schwarz vermutlich nicht gemeint. Es zeigt sich aber, dass Zukunftskonzepte allein noch keine belastbaren Aussagen über ihre Entstehung zulassen und auch nicht darüber, wie sie sich auf individuelle Vorstellungen und soziale Praxen, z. B. die der Programmplanung auswirken. Eine Untersuchung der Ursachen und Auswirkungen von Zukunftskonzeptionen bedarf einer deutlich stärkeren Verknüpfung mit anderen Begriffen und sozialstrukturellen Zusammenhängen.

2.3. Ursache oder Wirkung. Wie hängen Zukunftskonzepte und sozialer Wandel zusammen?

Eine weitere Variante einer Fortschrittsgeschichte lieferte die Annahme, die Veränderungen der Zukunftskonzeptionen würden z. B. auf wissenschaftlicher Erkenntnis und deren Fortschritt beruhen. Die immer genauere Beschreibung sozialer Verhältnisse und die damit deutlicher hervortretende soziale Vielfalt an Interessen und Perspektiven differenzieren auch die Konzepte möglicher Zukünfte gegen das Einheitsmodell des Fortschritts aus. Das wäre an sich keine schlechte Nachricht, nur passt auch diese Fortschrittsgeschichte, wie schon die soeben angedeutete Modernisierungsperspektive, nicht so recht zu der unterstellten Ab- bzw. Auflösung des Fortschrittsparadigmas in der Reihung der Zukunftskonzeptionen.

Eine diesen Widerspruch zumindest sozial einhegende und organisationspädagogisch auch instruktive These bestünde darin, dass mit dem Aufkommen von Kontingenz und Dissipation als Zukunftskonzepten weniger ein allgemeiner sozialer Wandel greifbar wird,

als ein spezifischer Effekt der Organisation des Wissenschaftssystems. Spätestens mit dem Erfolg von Ulrich Becks Risikogesellschaft (1986) wird es üblich, die nicht selten eher unhandlichen Ergebnisse der Sozialwissenschaften mittels eingängiger Begriffe besser anschlussfähig zu machen, also zu popularisieren. Von der Vielzahl der seither produzierten Gesellschaftslabels seien hier nur die Multioptionsgesellschaft (Gross 1994), die Organisationsgesellschaft (Presthus 1962; Perrow 1989; Jäger & Schimank 2006), die Entscheidungsgesellschaft (Schimank 1995), die Black Box Society (Pasquale 2015), die Gesellschaft der Singularitäten (Reckwitz 2017) und zuletzt, aber sicher nicht als letzte Version, die Gesellschaft der Anpassung (Staab 2022) genannt. Hinzu kommen seither in schneller Abfolge ausgerufenen neue Zeitalter, wie jenes der Postmoderne, der reflexiven Moderne (Beck, Giddens & Lash 1996), das Digitalzeitalter (Stengel, van Looy & Wallaschkowski 2017) oder das Zeitalter des Überwachungskapitalismus (Zuboff 2018). Der öffentlichen Wirksamkeit arbeitet auch die sozialwissenschaftliche Praxis zu, ursprünglich sehr eng gefasste Konzepte zu immer weiter generalisierten Begriffen für immer neue Entwicklungsziele der Gesellschaft auszuweiten, wie z.B. Resilienz (Endreß & Rampp 2015) oder Resonanz (Rosa 2022). Die Vervielfältigung der Perspektiven auf die Gesellschaft ist dann weniger die Folge einer aus dem Off kommenden Neuen Unübersichtlichkeit (Habermas 1985), die dann bis in die Gegenwart von immer noch unübersichtlicheren Unübersichtlichkeiten abgelöst wird, vielmehr ist sie das Resultat einer reflexiven Moderne, die diese

Reflexion umfassend organisiert. Die moderne Gesellschaft folgt konsequent der eigenen Steigerungslogik, indem sie jede neue Selbstbeschreibung durch immer neue Vorschläge ergänzt und damit zugleich desavouiert, weil nur Abweichungen vom Gegebenen honoriert werden.

An der damit verbundenen Wahrnehmung von sozialer Beschleunigung, von Kontingenz, von Möglichkeitswachstum und -schrumpfung hat das Streben einer wachsenden Zahl an Sozialwissenschaftler:innen im Kampf um Prestige, Stellen und Projektmittel einen nicht unerheblichen Anteil. Es sind vor allem auch die Strukturvorgaben und Anreizsysteme organisierter Wissenschaft, die die typisch moderne Vorstellung einer Beschleunigung des Sozialen Wandels durch immer weitere, in immer kürzeren Abständen behauptete Aufstiegs- und Untergangsvisionen verstärken. Es ist wie bei den derzeit grassierenden Krisendiagnosen, denn Klimakrise und Finanzkrise sind längst nicht mehr allein. Die pädagogischen Folgen der zunehmenden Krisenkommunikation werden in der Erziehungswissenschaft schon diskutiert (Thompson, Zirfas, Meseth & Fuchs 2021; Klinge, Nohl & Schäffer 2022). Auch hier ist der angedeutete Steigerungszusammenhang einer Wissenschaft und Massenmedien verkoppelnden Kommunikation zumindest plausibel (Manhart i. D.). Krisen werden zur Nachrichtenproduktion genutzt. Der Konsum solcher Nachrichten befördert die Vorstellung, dass es in der Gegenwart mehr Krisen gibt als jemals zuvor. Im Hinblick auf die Krisenkommunikation, das heißt die reine Quantität der Krisenbehauptungen, stimmt dies auch. Die Annahme aber, Krisen wür-

den heute so häufig thematisiert, weil es der Gegenwartsgesellschaft besonders schlecht ginge, ist ein geschichtsvergessener Kurzschluss. Wenn Krisen-, Kontingenz- und Dissipationswahrnehmung vor allem auch Phänomene organisierter Kommunikation sind, käme es für die Erziehungswissenschaft wie für die praktische Pädagogik vielleicht ‚nur‘ darauf an, die Fähigkeiten zum kritischen Denken zu stärken. Das wäre allerdings wenig spektakulär und liefe damit nicht nur in der Angebotsplanung einer Weiterbildungseinrichtung Gefahr, unter der Wahrnehmungsschwelle externer Akteure zu bleiben. Die Schwierigkeiten werden nicht kleiner, wenn es, wie Elven und Schwarz wohl eher annehmen, bei der Differenzierung der Zukunftskonzepte nicht etwa um Wahrnehmungsverzerrungen geht, die durch die massenmediale Popularisierung wissenschaftlicher Diagnosen befördert werden, sondern um die reale Wirkung des sozialen Wandels. Dessen Beschleunigung, die Schrumpfung von Möglichkeiten bei gleichzeitiger Kontingenzsetzung alter Grenzen durch die Digitalisierung scheinen klar erkennbar und dass im Zusammenhang mit der Digitalisierung sowohl neue Menschenverbesserungsvisionen (Verständig 2021) als auch zahlreiche Untergangsvisionen verhandelt werden (Manhart 2023a), passt in das von Elven und Schwarz gezeichnete Bild einer Kopräsenz von erneuertem Fortschrittsversprechen (Pollack 2016), von Kontingenz und Dissipation in der Gegenwart.

Als Ergebnis der Kritik an einem hegemonialen westlichen Fortschrittskonzept, scheint es aber nicht weniger plausibel, davon auszugehen, dass Fortschritt, Kontingenz und Dissipation, als erfahrungsgesättigte und hand-

lungsleitende Zukunftskonzepte, zumindest seit dem Beginn der Moderne, immer schon vorhanden gewesen sind. Das Nebeneinander bzw. die Vermischung der drei Typen wäre dann nicht, wie Elven und Schwarz annehmen, ein Phänomen der Gegenwart. Worin unterscheiden sich denn die Wahrnehmungen und Gefühle in einer sich auflösenden sozialen Ordnung und Zukunft in der digitalen Moderne von den Erwartungen und Gefühlen derjenigen, die von den sozialen Verwerfungen in der industriellen Revolution betroffen gewesen sind? Glaubten die vom Land geflohenen Familien in den Mietskasernen und Armenvierteln der Großstädte wirklich ungebrochen an den Fortschritt, an die beständige Verbesserung ihrer sozialen Verhältnisse oder ging es nicht auch um das nackte Leben? Wie unterscheiden sich die Krisenerfahrung und Untergangserwartungen in der Gegenwart von den Zukunftskonzeptionen der Weltkriegsgeneration? Ist es nicht plausibel, dass ihnen ihre Zukunft alles andere als sicher, wenn nicht sogar als völlig kontingent erschien? Schon Émile Durkheim kennt den Zustand der Anomie. Man könnte die Beispiele beliebig vermehren. Sind die Kriterien der drei Zukunftskonzepte wirklich in der Lage, im historischen Durchgang belastbare Unterschiede in ihrer Verwendung zu markieren, so dass ihre Kopräsenz allein für die Gegenwart reserviert werden kann? Wenn sich aber doch zeigen ließe, dass das Fortschrittskonzept in der Vergangenheit alleinige Geltung beanspruchen kann, würde dessen Auflösung nicht wieder auf die oben schon angesprochene Fortschrittsgeschichte hinauslaufen, in der die beiden anderen Konzepte lediglich differenzierungsgeschichtliche

Subtypen sind? Lässt sich der Unterschied zur Vergangenheit aber nicht zeigen, existieren die Typen also immer schon nebeneinander, welche Geschichte erzählen dann Elven und Schwarz? Was sagte diese Geschichte z.B. über die Programmplanung von Weiterbildungseinrichtungen aus, wenn diese sich offenbar am tagesaktuellen Mainstream der Zukunftskonzepte und eben nicht am sozialen Wandel ausrichten?

3. Planmäßig aus der Planlosigkeit

Die vorgeschlagenen Zukunftskonzepte bedürfen also der weiteren Präzisierung, um die empirische Vielfalt gegenwärtiger und vergangener Zukunftserwartungen damit systematisieren zu können. Auch leisten die Typen allein noch nicht, was sie leisten sollen. Ohne weitere, trennschärfere Kriterien und vor allem ohne eine Theorie ihrer sozialen Verankerung lassen sich immer gute Gründe dafür finden, dass jedes der Zukunftskonzepte empirisch passt. Erst die konkrete Durchführung dieses begrüßenswerten, weil vielfältige Fragen aufwerfenden Forschungsprogramms, kann die empirische Vielfalt an Hinsichten und Begriffen liefern, die es erlauben, Übergeneralisierungen und unklare Verlaufsmodelle zu vermeiden, wie sie beim derzeitigen Stand noch unvermeidlich sind. Es bleibt aber eine Frage, die sich aus der von Elven und Schwarz erzählten Geschichte ergibt: Kann es ohne Fortschritt besser werden? Soll das nicht in einen logischen Widerspruch führen, kann es nur am Zukunftskonzept des Fortschritts selber liegen, wenn

seine Auflösung als Fortschritt angesehen wird. Angesichts der angedeuteten Schwierigkeiten im Verständnis und im Umgang mit diesem Konzept bietet der Vorschlag von Elven und Schwarz die Gelegenheit, noch einmal genauer darüber nachzudenken, ob der Abschied von Fortschrittskonzeptionen für eine professionelle Erwachsenen- und Weiterbildung und für jede praktische Pädagogik überhaupt so leicht zu haben ist, wie die Vielfalt fortschrittskritischer Abgesänge und kontingenztheoretischer bzw. dissipationistischer Zukunfts- und Gesellschaftskonzepte suggerieren. Das gilt auch für Weiterbildungsorganisationen und deren Programmplanung. Denn Planung impliziert immer Kontrollambitionen und Machbarkeit. Da sich Planung auf die Zukunft richtet, geht es um deren Machbarkeit. Jede Planung hat Anteil an einem Fortschrittskonzept, denn der Vorstellung einer planmäßigen Annäherung an ein Ziel unterliegt immer eine Steigerungslogik. Es stellt sich daher auch die Frage, ob Organisationen überhaupt anders können, als im Blick auf die Zukunft fortschrittsaffin zu sein. Das gleiche kann ohne große Umstände für die praktische Pädagogik behauptet werden. In einem ganz allgemeinen Sinn ist die in jeder pädagogischen Praxis gemachte Voraussetzung, dass das eine oder andere Individuum noch etwas dazulernen kann, eine grundsätzlich fortschrittsoptimistische Perspektive. Daran ändern auch bekannte Einschränkungen wie das Technologiedefizit der Erziehung (Luhmann & Schorr 1982) nichts. Eine Weiterbildungseinrichtung, die Seminare für den Umgang mit Scheitern und mit Krisen anbietet, wird – darin hoffnungslos fortschrittsoptimistisch – davon ausgehen,

dass z.B. Resilienz oder Serendipität nicht nur verbesserbare Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse sind, sondern deren Vermittlung auch planen. Gerade weil Organisation und Pädagogik ohne Entwicklungsoptimismus und Machbarkeitsvorstellungen, aber auch ohne relativierende Kontingenzunterstellung kaum möglich sind, bedarf dieser konstitutive Zusammenhang einer kritischen Reflexion. Es hilft dabei allerdings wenig, wenn man Planung nun im Anschluss an Reckwitz (2016, 133) durch das Label Exploration ersetzt (Elven & Schwarz 2022, 18). Jenseits der Frage, ob Leben nicht immer heißt, die Zukunft zu explorieren, beginnt das Problem in Organisationen oder der professionellen Pädagogik schon damit, sich vorzunehmen, d.h. zu planen, unplanmäßig zu explorieren. Soviel ist gewiss: Wenn Menschen und Organisationen die Zukunft explorieren, folgt danach, wenn auch nicht unbedingt daraus, immer ein Plan.

Literatur

- Apelt, Maja & Tacke, Veronika (2023). Handbuch Organisationstypen. (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, Ulrich (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony & Lash, Scott (1996). Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- DiMaggio, Paul & Powell, Walter (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism in Organizational Fields. In *American Sociological Review*, 48 (2), 147–160.
- Elven, Julia & Schwarz, Jörg (2022). Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (1), 6–22.
- Endreß, Martin & Rampp, Benjamin (2015). Resilienz als Perspektive auf gesellschaftliche Prozesse. Auf dem Weg zu einer soziologischen Theorie. In Martin Endreß & Andrea Maurer (Hrsg.). *Resilienz im Sozialen. Theoretische und empirische Analysen*. Wiesbaden: Springer VS, 33–55.
- Geißler, Harald (2000). Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. München: Vahlen.
- Gieseke, Wiltrud (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. Die realisierte Vernetzung in der Abstimmung von Angebot und Nachfrage. In dies. (Hrsg.). *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 189–211.
- Göhlich, Michael; Schröer, Andreas & Weber, Susanne Maria (Hrsg.) (2018). *Handbuch Organisationspädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gross, Peter (1994). Die Multioptionsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1985). Die Neue Unübersichtlichkeit. Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien. In ders. *Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine Politische Schriften V*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 141–163.
- Hartmann, Martin (2015). Fröhlicher Fatalismus. Anmerkungen zu Hartmut Rosas Beschleunigungstheorie. In *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken*, 69, 65–73.

- Herbrechter, Dörthe, & Schrader, Josef (2016). Organisationstheoretische Ansätze in der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 295–318.
- Jäger, Wieland & Schimank, Uwe (Hrsg.) (2006). *Organisationsgesellschaft. Facetten und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinge, Denise; Nohl, Arnd-Michael & Schäffer, Burkhard (Hrsg.) (i.D.). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes*. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl-Eberhard (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In dies. (Hrsg.). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 11–40.
- Manhart, Sebastian (2023). Das gekränkte Subjekt in den Mythen digitaler Technik. Das Digital Mindset zwischen analoger Individualisierung und digitaler Personalisierung. In Stephan Kaiser & Bernard Ertl (Hrsg.). *Digitale Mindsets*. Wiesbaden: Springer, 211–236.
- Manhart, Sebastian (i.D.). Pädagogisch in die Krise. Zwei Typen der andragogischen Funktionalisierung von Krisenkommunikation. In Denise Klinge; Arnd-Michael Nohl & Burkhard Schäffer (Hrsg.). *Pädagogik des gesellschaftlichen Ausnahmezustandes*. Wiesbaden: Springer VS.
- March, James G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In *Organization Sciences*, 2 (1), 71–87.
- Pasquale, Frank (2015). *The Black Box Society. The Secret Algorithms That Control Money and Information*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Perrow, Charles (1989). A society of organizations. In Max Haller; Hans-Joachim Hoffmann-Nowotny & Wolfgang Zapf (Hrsg.). *Kultur und Gesellschaft: Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988*. Frankfurt a.M.: Campus, 265–276.
- Presthus, Robert (1962). The organizational society: An analysis and a theory. In *Political Science Quarterly*, 78 (4), 632–634.
- Pollack, Detlef (2016). Modernisierungstheorie – revised: Entwurf einer Theorie moderner Gesellschaften. In *Zeitschrift für Soziologie*, 45 (4), 219–240.
- Reckwitz, Andreas (2016). Zukunftspraktiken. Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der Rationalisierung der Zukunft. In ders. (Hrsg.). *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*. Bielefeld: transcript, 115–136.
- Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2022). *Demokratie braucht Religion*. München: Kösel.
- Schimank, Uwe (1995). *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schrader, Joseph (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In Stefanie Hartz & Josef Schrader (Hrsg.). *Steuerung und Organisation in der Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31–64.

- Schwarz, Jörg (2022). Institutionen und Organisationen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In Heinz Reinders; Dagmar Bergs-Winkels; Annette Prochnow & Isabell Post (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung. Eine elementare Einführung. Wiesbaden: Springer VS, 1003–1023.
- Staab, Philipp (2022). Anpassung. Leitmotiv der nächsten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.
- Stengel, Oliver; van Looy, Alexander & Wallaschkowski, Stephan (Hrsg.) (2017). Digitalzeitalter – Digitalgesellschaft. Das Ende des Industriezeitalters und der Beginn einer neuen Epoche. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, Ewald (1986). Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In Zeitschrift für Pädagogik, 32 (2), 205–223.
- Thompson, Christiane; Zirfas, Jörg; Meseth, Wolfgang & Fuchs, Thorsten (Hrsg.) (2021). Erziehungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung. Weinheim u. a. : Beltz.
- Verständig, Dan (2021). Die besten Menschen, die es jemals gab. Die Rede von der Verbesserung des Menschen durch digitale Technologien und ihre Auswirkungen auf das Soziale. In MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 45, 1–18.
- Wendt, Thomas (2020). Die nächste Organisation. Management auf dem Weg in die digitale Moderne. Bielefeld: transcript.
- Wendt, Thomas (2021). Organized Futures. On the Ambiguity of the Digital Absorption of Uncertainty. *Frontiers in Education*, 6:554336. doi: 10.3389/educ.2021.554336.
- Zuboff, Shoshana (2018). Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus. Frankfurt a. M. u. a.: Campus Verlag.

Sebastian Manhart, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Organisationspädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaften im Institut für Bildungswissenschaft an der Universität der Bundeswehr München. Forschungsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Organisation und ihrer Digitalisierung; Geschichte pädagogischer Semantiken; Theorie und Geschichte der Zeichenverwendung, insbesondere des Zählens und Messens; Wissenschaftsgeschichte.

✉ sebastian.manhart@unibw.de

Sinn ohne Zukunft – Zukunft ohne Sinn? Dissipation und organisationale Sinngebung

Barbara Dietsche

Zusammenfassung

Nach einer Zusammenfassung des vorliegenden Beitrags von Julia Elven und Jörg Schwarz (2022) geht die Replik als kommentierende Ergänzung auf das Konzept des „Sense-making“ (Weick 1998 [1985]; 1995) ein. Denn mit organisationaler Sinngebung können Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen zusammengedacht werden. Außerdem wird auf die Verhandlung der Zukunft von Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen im Träger-Einrichtung-Verhältnis am Beispiel von wirtschaftlichen Ressourcenfragen eingegangen, um dies auf das Zukunftskonzept der Dissipation zu beziehen und ein aktuelles Beispiel der öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung damit in Verbindung zu bringen.

Volkshochschule · Sensemaking · Träger · Weiterbildungseinrichtung · Wirtschaftlichkeit

Sinn ohne Zukunft – Zukunft ohne Sinn? Dissipation und organi- sationale Sinngebung

Barbara Dietsche

Mit dem Beitrag *Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen* haben Julia Elven und Jörg Schwarz drei im Titel genannte Zukunftskonzepte vorgestellt und auf den in Weiterbildungseinrichtungen zentralen Prozess der Programmplanung bezogen. Den Fokus legen sie auf Programmplanung, weil sich darin „latente Zukunftskonzeptionen in organisationalen Zukunftspraktiken zeigen“ (Elven & Schwarz 2022, 9) würden. Programme kommunizieren, welche Lerngelegenheiten die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen¹ mit ihren Ressourcen für ihre Adressat*innen anbieten werden.

Elven und Schwarz legen in ihrem Beitrag dar, dass das *Konzept des Fortschritts* Planbarkeit und Verbesserung unterstelle. Einrichtungen handeln unter dieser Prämisse planvoll mit Blick auf (strategische) Ziele. Diese Ziele können sich auch darauf richten, welche gesellschaftlichen Entwicklungen mit Erwachsenenbildungsangeboten von Adressat*innen lernend bewältigt und mitgestaltet werden sollen (ebd., 8–10). Das *Konzept der Kontingenz* stellt wiederum die Planbarkeit infrage und geht von Möglichkeitsräumen aus, die nicht vorhersehbar und daher von In-

dividuen im Modus der Reflexivität und von Organisationen durch möglichst kurzfristige, „agile“ Angleichungen handhabbar werden (ebd., 10–14). Sie zeigen für beide Konzepte auf, wie sich die Zukunftskonzeptionen in der Erwachsenenbildungswissenschaft (insbesondere hinsichtlich der Programmplanung) jeweils wiederfinden.

Neben diesen zwei in der Erwachsenenbildungsliteratur bereits nachvollziehbaren Zukunftskonzeptionen stellen Elven und Schwarz die *Dissipation* als drittes, neues Konzept vor. Die diskutierten Ausprägungen der Zerstreuung seien Auflösung (Verschwinden von Zukunft), Zerstreuung (schrumpfende Möglichkeiten) und Reibung (blockierte Zukunft) (ebd., 15–16). Drei mögliche Optionen für den Umgang mit den Ausprägungen seien „Umgang mit Endlichkeit, das Neuerschließen von Möglichkeitsräumen oder das Verhandeln normativer Orientierungen“ (ebd., 17). Als Aufgabe von Weiterbildungsorganisationen sehen die Autor*innen erstens, Möglichkeitsräume zu erschließen, wenn der Wandel neue Bedarfe begründet, zweitens, die Benachteiligungen ausgleichende Sicherung von Teilhabechancen und drittens, konfligierende Zukunftskonzeptionen in Austausch zu bringen (ebd., 17–18). Abschließend konstatieren sie, dass in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen alle drei Zukunftskonzeptionen parallel wirksam sind.

¹ Erwachsenen- und Weiterbildung werden hier synonym benutzt. Der Begriff der ‚Einrichtung‘ zielt auf die Betriebsförmigkeit der explizit in der Erwachsenen- oder Weiterbildung anbietenden Organisationen (Mesoebene) ab. Außerdem unterscheidet der Beitrag zwischen Angebot (eine Veranstaltung, Mikroebene) und Programm (Spektrum oder Profil der Lernmöglichkeiten einer Einrichtung, das sich aus den Einzelangeboten ergibt, Mesoebene).

1. Sensemaking und Dissipation

Diese Überlegungen sollen im ersten Schritt um das *Konzept der Sinngebung* ergänzt werden. „Sensemaking“ ist ein Beitrag zur Organisationstheorie von Karl E. Weick (Weick 1998[1985]; Weick 1995), der aus einer sozialpsychologischen Perspektive den Fokus von einer strukturellen (Organisation) hin zu einer prozessualen Sicht (Organisieren) gelenkt hat. Rezipiert wurden seine Arbeiten in der Erwachsenenbildungswissenschaft vor allem von Ortfried Schöffter (Schöffter 1987, 152–157).

Mit Sensemaking wird verdeutlicht, dass Handeln und Entscheiden in Organisationen fortlaufend stattfinden, aber eher nicht im Voraus intentional und rational begründet werden. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft kommen stattdessen in aufeinander bezogenen Praktiken in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen zusammen. Rückblickend werden die gestalteten Situationen mit Sinn belegt.

„In den Prozessen, d.h. in den Kommunikationen und interdependenten Handlungen, die beispielsweise im Zusammenhang von Angebotsentwicklung, Anmeldung, Beratung, Fortbildung und Controlling usw. erfolgen, wird eine Bildungsorganisation erzeugt, bestätigt und weiter entwickelt. Dies geschieht, indem die Akteure performativ eine bestimmte Realitätsauffassung von der Situation, in der sie handeln, ‚in Kraft setzen‘. [...] Retrospektiv deuten die Akteure die Situationen, in denen sie sich selbst und ihre Herstellungen befunden haben.“ (Schöffter & Schicke 2009, 107)

In diesen Prozessen finden – sich über Wiederholungen festigende – Bedeutungs- und Strukturbildungen statt, die Erfahrungen und Wissen der Organisation ausmachen und über Formen der retrospektiven Selbstbeobachtung und des retrospektiven Selbstausdrucks auch in Bezug auf identitätsstiftende Aspekte kommunizierbar werden. Weick bringt dies auf die Formel „Wie kann ich wissen, was ich denke, bevor ich sehe, was ich sage?“ (Weick 1998[1985], 263, 196).

Bezogen auf das Zukunftskonzept der Dissipation könnte das Konzept des Sensemaking so verstanden werden, dass Auflösung (Verschwinden von Zukunft), Zerstreuung (schrumpfende Möglichkeiten) und Reibung (blockierte Zukunft) eben nicht im Vorhinein, sondern nur handelnd und retrospektiv bearbeitet und interpretiert werden können. Damit zeigt sich eine Differenz zu Elven und Schwarz (2022), die ihre Vorschläge zum Umgang mit Dissipation als künftig zu bearbeitende, zukunftsbezogene Aufgaben darlegen.

Als prospektive Bearbeitungsform schlägt Weick das „Denken im zweiten Futur“ (Weick 1998[1985], 282–288) vor, also „ein zukünftiges Ereignis so zu behandeln, als sei es schon vorüber“ (ebd., 283). Diese Denkfigur, die zum Beispiel in Zieldefinitionen und Strategieentwicklungen (mit Vorstellungen von Fortschritt einhergehend) gang und gäbe ist, bringt jedoch in Verbindung mit dem Konzept der Dissipation – negativ gewendet – obsoletere oder lähmende, – positiv gewendet – abtastende oder vorläufige Gestaltungsmöglichkeiten und Sinngebungen hervor.

Daneben geht es auch beim Zukunftskonzept der Dissipation um Anpassung. Weick befasst sich ebenso mit der Anpassungsfähigkeit von Organisationen und sieht eine zu große Anpassung als Gefahr für die Fähigkeit zur Anpassung (ebd., 197), da Gestaltungsoptionen minimiert werden. Besser sei es, bisherige Erfahrungsregeln zu hinterfragen, wenn Zukunftsvorstellungen weniger greifbar werden. Es sei sinnvoll, für locker strukturierte Prozesse – und ein solcher ist die Programmplanung in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen – aufmerksam zu sein (ebd., 266). Er plädiert außerdem dafür, Widersprüchlichkeit, Zweifel und Unsicherheit (ebd., 306–316) zuzulassen. Zudem finde in Auseinandersetzungen Sinngebung statt: „arguing is a crucial source of sensemaking“ (Weick 1995, 145).

Diese Hinweise sind wiederum anschlussfähig an die Vorschläge von Elven und Schwarz (2022, 17–18) für den Umgang mit dissipationalistischen Zukunftsvorstellungen, indem z.B. Möglichkeitsräume erschlossen oder konfligierende Vorstellungen in Austausch gebracht werden. Möglicherweise ist damit das bedrohliche Szenario der Dissipation abzuwenden: „Der Kampf um die richtige Gestaltung der Zukunft droht in zerstörerischen Auseinandersetzungen zu gipfeln und jegliche Form des Zukünftigen zu behindern“ (ebd., 16).

Wengleich sich in der Programmplanung Zukunftspraktiken zeigen, wird Zukunft von Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen auch im Träger-Einrichtung-Verhältnis verhandelt. Und gerade hier geht es – bei öffentlich verantworteten Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen – um Ausein-

andersetzungen oder Aushandlungsprozesse, bei denen die Vorstellungen der zuständigen Gremien zur Zukunft der Weiterbildungseinrichtung eine Rolle spielen. Daher soll im zweiten Schritt der Blick auf diese Ebene den Beitrag von Elven und Schwarz erweitern. Denn der Fokus auf Programmplanung ist für das Thema ‚Zukunft‘ in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen zu klein gefasst.

2. Die Verhandlung von Zukunft im Träger-Einrichtung-Verhältnis

Hans Tietgens hat eine Beschreibung der institutionellen Strukturen der Erwachsenenbildung unter dem Begriff der „Institutionellen Staffellung“ (Tietgens 1984, 293) vorgelegt. Er unterscheidet die Ebenen Adressat*innen, Veranstaltungen, Einrichtungen, Rechts- und Unterhaltsträger sowie Gesetzgeber/Administration und geht auf die Verbindungen dazwischen ein.

Im historischen Zusammenhang stieg die Bedeutung der rechtsrelevanten Träger mit den Bemühungen, die Erwachsenen- und Weiterbildung in öffentlicher Verantwortung rechtlich zu regeln (ebd., 295), da nicht Lehr-Lern-Prozesse oder Veranstaltungen, sondern Einrichtungen und Träger im Fokus der Regelungen standen. Hinzu kommt z.B., dass jede Volkshochschule in ihrem formalen Rechtsträger eine „demokratisch legitimierte Instanz [...] hat, deren Handeln der Veröffentlichung ausgesetzt ist. Damit steht auch die Angebotsstruktur der Volkshochschule prinzipiell in der öffentlichen Diskussion“ (ebd., 298).

Zukunftskonzeptionen der Einrichtungen sind insofern mit den Zukunftskonzeptionen der Träger verbunden, was – bei öffentlicher Trägerschaft – regelmäßig in Wirtschafts- und Haushaltsplänen verhandelt wird. Der Einfluss kann bis in die Angebotsebene reichen, was mit dem Terminus „relative Autonomie“ verbunden ist (ebd., 298; s.a. Dietsche 2015, 174). Nach Franz Pöggeler sei dies „die richtige Form institutioneller Freiheit“ (Pöggeler 1959, 217) beim Ausloten programmatischer Gestaltungsspielräume und er beobachtete seinerzeit: „[E]s gibt außer der VHS wohl keine andere Bildungseinrichtung, um deren finanzielle Sicherung oder gar Besserstellung es so lebhaft Auseinandersetzungen gibt“ (ebd., 214).

Die von Elven und Schwarz (2022) vorgeschlagenen Umgangsweisen mit dissipationistischen Zukunftsvorstellungen gehen mit eben solchen Ressourcenfragen einher, deren Spielräume im Träger-Einrichtung-Verhältnis mitbestimmt werden und die Möglichkeiten auf der Programmplanungsebene beeinflussen. Die mit der Programm- und Angebotsplanung befassten Personen sind mit ihren Handlungen und Entscheidungen in den institutionell-rechtlichen Rahmen eingebunden, der auf der Ebene der Rechts- und Unterhaltsträger (Makroebene) gestaltet wird. Denn in einem Wirtschafts- oder Haushaltsplan und seinen Begründungen werden finanzielle Möglichkeiten und Grenzen festgelegt. Deswegen ist ein erweiterter Blick für die Diskussion von Zukunftskonzeptionen in Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen dienlich.

3. Beispiel für Zukunftsverhandlungen: Rüsselsheim am Main

Als Beispiel für eine ausführliche Verhandlung der Zukunft einer Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtung im Träger-Einrichtung-Verhältnis wird hier kurz ein Prozess skizziert, der in Rüsselsheim a.M. seit Frühjahr 2022 stattfindet. Der Darstellung liegen die öffentlichen Drucksachen des Magistrats der Stadt Rüsselsheim a.M. (2023) und des örtlichen Dezernat II/Kultursteuerung (2023) zugrunde:

Unter dem Titel „Quo vadis Kultur123“ tagte vor dem Hintergrund der Haushalts-sicherung eine Arbeitsgemeinschaft (AG). Allein der Titel zeigt, dass es um die Zukunft der Einrichtung ging. Die AG bestand aus Vertreter*innen der Fraktionen der Stadtverordnetenversammlung und der Betriebskommission des Eigenbetriebs ‚Kultur 123 Stadt Rüsselsheim‘ und sollte eine Finanzplanung erstellen (Stadt Rüsselsheim a.M. Dezernat II/Kultursteuerung 2023, 1–2). Die AG zog ausführliche Informationen zu den Leistungen des Kulturbetriebes, der auch den Betriebsteil Volkshochschule umfasst, heran (ebd., 3–7). Unter den tragenden Aspekten der Transparenz und der Wirtschaftlichkeit wurden Diskussionen geführt, die in Prüfaufträgen für die zukünftige Angebotsstruktur und Raumsituation sowie die Planung einer zusätzlich begleitenden Steuerungsgruppe als Fortführung der AG in einem sogenannten partizipativen Dialogprozess mündeten (Magistrat der Stadt Rüsselsheim a.M. 2023, 1–3).

In den Drucksachen wird eine durch Ressourcenknappheit verengte Zukunft skizziert. Angestrebt wird eine mittel- und langfristige

Finanzplanung für den Betrieb, wobei von Konsolidierungserfordernissen ausgegangen wird. Die Vorschläge umfassen die kritische Überprüfung von Angeboten bis hin zu ihrer Beendigung, die Revision von bisher etablierten Herangehensweisen oder die Neuer-schließung von Möglichkeiten und Räumen. Die Anschlussfähigkeit an die von Elven und Schwarz (2022) angeführten Umgangsweisen wird anhand der Dokumente konkret: Zum Beispiel sollen Angebote anders als bisher kalkuliert oder zugunsten bestimmter Adressat*innen querfinanziert werden, sollen Angebote vor dem Hintergrund der Rentabilität und Durchführbarkeit in Frage gestellt, bestimmte Liegenschaften in der Stadt für die Verwendung durch die Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtung geprüft werden oder die programmatische Veränderung in einen Kulturentwicklungsplan eingehen.

In den Ergebnissen und Begründungen wird zwar nicht ersichtlich, welche Zukunftsvorstellungen bei den Beteiligten vorherrschten, die veröffentlichten Ergebnisse und Drucksachen stellen aber an sich und vor allem in den Begründungen schon einen Selbstausdruck dar, der Sinngestaltungen enthält. Die avisierende Steuerungsgruppe ist im Träger-Einrichtung-Verhältnis anzusiedeln und zeigt die Absicht, viel Zeit für die Einrichtung aufzubringen. Sie könnte damit auch mehr Einfluss (Tietgens 1984, 299) auf die zukünftige Gestaltung ausüben.

Es ist also mit weiteren Auseinandersetzungen zu rechnen, bei denen Sinngestaltungen beobachtbar werden. Hier könnte der von Elven und Schwarz (2022) vorgeschlagene Austausch von gegensätzlichen Zukunftskonzeptionen stattfinden, damit Zukunft

der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtung Sinn hat und der Sinn der Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtung eine Zukunft.

Literatur

- Dietsche, Barbara (2015). *Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Elven, Julia & Schwarz, Jörg (2022). Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungsorganisationen. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 5 (1), 6–22.
- Magistrat der Stadt Rüsselsheim am Main (2023). Zwischenbericht der Arbeitsgruppe „Quo vadis Kultur123“. DS-433-21-26 1. Ergänzung. https://rim.ekom21.de/ruesselsheim/sdnetrim/UGhVM-0hpd2NXNFdFcExjZYACzx_NyVdH03z3XTTe3D7bMoAy7V_TmqhZhicqoFCR/Drucksache_DS-433-21-26_1._Ergaenzung.pdf [09.07.2023].
- Pöggeler, Franz (1959). Die Volkshochschule im Spannungsfeld zwischen Kontrolle und Autonomie. In *Kulturarbeit Monatschrift für Kulturarbeit und Heimatpflege*, 11 (11), 214–218.
- Schäffter, Ortfried (1987). Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In Hans Tietgens (Hrsg.). *Wissenschaft und Berufserfahrung: Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 147–171.
- Schäffter, Ortfried & Schicke, Hildegard (2009). „Erfahrung“ in pädagogischer

- Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. In Michael Göhlich; Susanne Maria Weber & Stephan Wolff (Hrsg.). *Organisation und Erfahrung. Beiträge der AG Organisationspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 103–114.
- Stadt Rüsselsheim a.M. Dezernat II/ Kultursteuering (2023). Zwischenbericht zur Arbeitsgemeinschaft „Quo vadis Kultur123“. https://rim.ekom21.de/ruesselsheim/sdnetrim/UGhVM-0hpd2NXNFdFcExjZVxkgbSs2uP9M0r-D4fG2r9dvxO3FS0psnz462BN_MCM/Anlage-_Zwischenbericht_AG_Quo_vadis_Kultur123.pdf [09.07.2023].
- Tietgens, Hans (1984). Institutionelle Strukturen der Erwachsenenbildung. In Dieter Lenzen; Enno Schmitz & Hans Tietgens (Hrsg.). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 11 Erwachsenenbildung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 287–302.
- Weick, Karl E. (1998 [1985]). *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Weick, Karl E. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks u. a.: SAGE Publications.

Barbara Dietsche, Dr., Leiterin der vhs Rüsselsheim. Praktische Schwerpunkte: Grundbildung, Inklusion, Arbeitsförderung, Freiwilligenmanagement, Weiterbildungsmanagement, Organisationsentwicklung. Wissenschaftliche Schwerpunkte: Organisationsforschung zur Zusammenarbeit und Verwaltung in Weiterbildungseinrichtungen.

✉ b.dietsche@kultur123ruesselsheim.de

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 unwägbarere 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, nichtsouveränen

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 Temporalschema 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 Neuausgabe). 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 Büniger; 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 Büniger; 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 Büniger; 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.

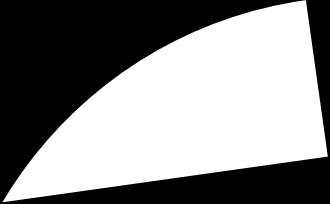
Wimmer, Michael (2003). Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In Alfred Schäfer & Michael Wimmer (Hrsg.). Machbarkeitsphantasien. Opladen: Leske und Budrich, 185–203.

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

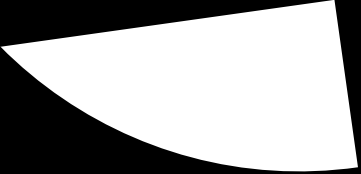
Lara Altenstädter

(Debatte 2021 · Jg. 4 · H. 1 · 84-91 · <https://doi.org/10.3224/debatte.v4i1.09>)



Juniorprofessur: mehr Autonomie oder doch nur eine Verschleie- rung der Zustände?

Lara Altenstädter



Zusammenfassung:

Mit der Einführung der Juniorprofessur 2002 wurde beabsichtigt, den Stelleninhaber*innen früher als bisher eine größere Eigenständigkeit auf dem Karriereweg zur Professur zu gewährleisten. In ihrem Statement in der Zeitschrift Debatte kritisiert Lara Altenstädter (2021), dass die Juniorprofessur faktisch hinter diesem Versprechen zurückbleibt und es sich bei der vermeintlich gewonnenen Autonomie lediglich um eine Illusion bzw. Verschleierung der Zustände handle. Im Anschluss daran wird anhand einer qualitativen Analyse der Autonomie- und He-

Das ‚Damoklesschwert‘ der Evaluation – Heteronomiepotenziale von Juniorprofessuren mit Tenure Track

Clara Gutjahr

teronomiepotenziale von Juniorprofessor*innen mit Tenure Track in dieser Replik gezeigt, dass insbesondere diejenigen Stelleninhaber*innen von Juniorprofessuren, die über einen Tenure Track verfügen, in ihrer faktischen Autonomie eingeschränkt sind. Sie stehen unter einem enormen Anpassungsdruck an die durch ihre Tenure-Track-Kriterien an sie gerichteten Anforderungen, deren Erfüllung unumgänglich ist, wenn der Übergang auf die in Aussicht gestellte Lebenszeitprofessur gelingen soll.

Wissenschaft · Juniorprofessur · Tenure Track ·
Autonomie

1. Die Verheißung von mehr Autonomie für Juniorprofessor*innen

„Mehr Autonomie oder doch nur eine Verschleierung der Zustände?“, das fragt Lara Altenstädter (2021, 84) in ihrem gleichnamigen Statement in der Debatte in Bezug auf Juniorprofessor*innen. Sie resümiert:

„Ihre [der Juniorprofessor*innen; C. G.] Selbstbestimmung und ihre mit dem Ruf auf diese Zwischenposition vermeintlich gewonnene Forschungs- und Zeitautonomie wird durch hohe Zielvorgaben und geringe Ausstattung zudem eingeschränkt (Altenstädter 2021). Hierdurch erscheint der vermeintliche ‚Sonderstatus‘, der mit der Juniorprofessur einhergehen soll, eher als Illusio – Pierre Bourdieu lässt grüßen –, als eine Verschleierung des Umstandes, dass auch Juniorprofessor*innen sich weiterhin dem hochschulimmanenten Prozedere des ‚Aussiebens‘ unter sehr ähnlichen Bedingungen wie andere Postdocs stellen müssen.“ (ebd., 88)

Während Altenstädter (2021) in ihrem Statement eine kritische Diagnose darlegt, soll in der nun vorliegenden Replik anhand einer qualitativen Studie zu Juniorprofessor*innen mit Tenure Track die Perspektive auf deren Autonomie vertieft werden.¹ Ziel des Beitrages ist dabei die eingehendere Analyse von Momenten der Heteronomie in der Juniorprofessur mit Tenure Track vor dem Hintergrund, dass ein erklärtes Ziel der Einführung der Juniorprofessuren die größere Autonomie und frühere Eigenständigkeit für die Stelleninhaber*innen war (Deutscher Bundestag 2001, 1; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021, 88). Es wird daran anschließend die These verfolgt, dass die Diskrepanzen zwischen den politischen Zielen sowie Versprechen, die mit der Juniorprofessur verbunden sind, und deren Einlösung so weit gehen, dass die versprochene Autonomie nicht nur ein uneingelöstes Versprechen bleibt, sondern die Selbstbestimmung im Falle von Tenure-Track-Juniorprofessuren sogar stark eingeschränkt wird.

Dabei ließe sich zunächst annehmen, dass Tenure Track durch die Aussicht auf eine Lebenszeitprofessur mit einer höheren Sicherheit für die Stelleninhaber*innen einhergeht und damit auch ihre Autonomie deutlich besser absichert. Wie Altenstädter feststellt, „bleiben

¹ Es handelt sich bei der zugrundeliegenden Studie um eine Masterarbeit, die im Januar 2023 von der Autorin am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt eingereicht wurde (Gutjahr 2023).



Im Gegenteil zeigen die Ergebnisse der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie, dass gerade diejenigen, die über eine Tenure-Track-Professur verfügen und damit die besten Chancen auf eine unbefristete Professur haben, unter einem enormen Anpassungsdruck stehen.

die Qualifizierungsbedingungen für viele Juniorprofessor*innen [dennoch] prekär“ (Altenstädter 2021, 86). Denn selbst, wenn vielen der Sprung auf die Lebenszeitprofessur gelingt (ebd.), ist dies noch kein Hinweis für die Sicherstellung der versprochenen Autonomie. Im Gegenteil zeigen die Ergebnisse der dem Beitrag zugrundeliegenden Studie, dass gerade diejenigen, die über eine Tenure-Track-Professur verfügen und damit die besten Chancen auf eine unbefristete Professur haben, unter einem enormen Anpassungsdruck stehen. Dieser entsteht vor allem durch die Evaluationskriterien, die etwa eine bestimmte Anzahl an Publikationen pro Jahr, die Einwerbung von Drittmitteln in bestimmter Höhe oder die Organisation öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen oder wissenschaftlicher Konferenzen umfassen können und in der Zwischen- und Abschlussevaluation überprüft werden. Es soll daher im Folgenden gezeigt werden, inwiefern die Situation der Juniorprofessuren mit Tenure Track in Hinblick auf ihre Selbstbestimmung prekär ist.

2. Autonomie und Heteronomie als Nullsummenspiel

Vor diesem Hintergrund gilt es, sich zunächst mit dem Autonomiebegriff zu beschäftigen. Altenstädter geht in ihrem Beitrag lediglich in einer Fußnote darauf ein:

„Autonomie‘ wird zuweilen als undifferenziert gebrauchter Begriff beschrieben, der Unabhängigkeit im Sinne von Freiheit oder

Selbstständigkeit bedeutet und je nach Perspektive ein ursprüngliches menschliches Streben, aber auch eine gesellschaftliche Fiktion meinen kann (Pauen & Welzer 2015)“ (ebd., 84).

Diese Andeutungen scheinen zu vage, um damit Autonomie von Juniorprofessor*innen analytisch in den Blick nehmen zu können. Es wird daher vorgeschlagen, Autonomie im Anschluss an Jochen Gläser und Uwe Schimank als „Grad der beim Akteur liegenden Kontrolle über die Erreichung eigener Handlungsziele“ (Gläser & Schimank 2014, 42–43) zu verstehen. Autonomie ist immer relativ an ihren Gegenpol der Heteronomie gekoppelt, die in einem „Nullsummenverhältnis“ zueinander stehen (ebd., 43). Sie ist zudem stets relational zu denken, da Akteur*innen in soziale Kontexte eingebunden und Autonomie bzw. Heteronomie mit Fragen von Legitimität und Machtverhältnissen verbunden sind. Außerdem kann sie strukturvermittelt sein oder durch konkrete Gegenüber beeinflusst werden. Zuletzt hält Altenstädter (2021, 87) selbst fest, dass sich Autonomie im beruflichen Kontext auf die gesetzten Ziele, aber auch die zu ihrer Erreichung gewählten Mittel, die Auswahl von Inhalten oder etwa den Einsatz von Arbeitszeit beziehen kann.

Mit Gläser und Schimank soll im Folgenden entsprechend zwischen strategischer Autonomie (Wahl der Ziele) und operativer Autonomie (Strategien zur Zielerreichung) unterschieden werden (Gläser & Schimank 2014, 47). In Bezug auf den Untersuchungsgegenstand sei exemplarisch für den ersten begrifflichen Zugriff auf die Einwerbung von Drittmitteln hingewiesen, für den zweiten ist etwa die Vorgabe anzuführen, überwiegend peer-reviewed Journalartikel als Publikationsformate zu wählen.

3. Studie zur Autonomie von Juniorprofessor*innen der Sozialwissenschaften

Nachvollziehbar wird ein analytischer Zugriff auf die Autonomie von Juniorprofessor*innen bei der Betrachtung von konkreten Handlungsentscheidungen in ihrem Arbeitsalltag. In der vorliegenden Untersuchung wurden dafür narrativ-episodische Interviews (Flick 2011; Küsters 2009) mit fünf Juniorprofessor*innen aus dem sozialwissenschaftlichen Fächerspektrum geführt und diese mit der Grounded Theory analysiert. Die Besonderheit des Samples besteht darin, dass es sich bei allen Interviewpartner*innen um Juniorprofessor*innen mit Tenure Track handelt, deren Stellen über das Bund-Länder-Programm

zur Förderung von Tenure-Track-Professuren mitfinanziert wurden.² Dieses wurde in Reaktion auf bisherige Kritikpunkte an der tatsächlichen Ausgestaltung von Juniorprofessuren nach deren Einführung 2002 aufgelegt und sollte die Bedingungen für die Erfüllung der ursprünglichen Ziele verbessern.

Zunächst wurden die Interviewpartner*innen nach den an sie gerichteten Erwartungen und Anforderungen im Rahmen der Juniorprofessur gefragt. In der Analyse interessierten insbesondere Konflikte zwischen persönlichen Vorstellungen über die eigene Arbeit und den empfundenen fremden Erwartungen an diese, wie sie sich etwa in den Kriterien für Tenure-Track-Professuren manifestieren. Eine Analyse der Umgangsweisen mit diesen erwartungsbezogenen Konflikten zeigt, dass mit der Tenure-Track-Professur spezifische Autonomie- und Heteronomiepotenziale einhergehen.

Im Folgenden soll zunächst auf die Einschätzung der eigenen Autonomie durch die Interviewten eingegangen werden (3.1.), um anschließend zu zeigen, weshalb gerade die Evaluationskriterien ein zentrales Heteronomiepotential der Tenure-Track-Professuren sind (3.2.). Daneben lässt sich rekonstruieren, wie Anerkennungsstrukturen in der Wissenschaft eine Lenkwirkung entfalten (3.3.) und wie die persönlichen Ressourcenstrukturen darauf Einfluss nehmen (3.4.). Zuletzt werden die Ergebnisse zusammengefasst (3.5), um anschließend einen Ausblick auf die Autonomie von Wissenschaftler*innen angesichts neuer Governanceregime in der Wissenschaft anzubieten.

3.1. Selbsteinschätzung der eigenen Autonomie und Konsequenzabwägung

Zunächst stellt sich die Frage, wie die Juniorprofessor*innen ihre eigenen *Selbstbestimmungspotenziale* einschätzen: Die interviewten Stelleninhaber*innen schreiben sich selbst eine hohe strategische Autonomie

² Im Jahr 2014 hat der Wissenschaftsrat auf Basis der breiten Kritik an mangelnden langfristigen Perspektiven für Juniorprofessor*innen ohne Tenure Track empfohlen, die Juniorprofessur zur Tenure-Track-Professur weiterzuentwickeln (Wissenschaftsrat 2014). In Reaktion darauf legte der Bund gemeinsam mit den Ländern ein Programm zur Förderung von Wissenschaftler*innen in der Qualifikationsphase auf, in dessen Rahmen mit einer Summe von einer Milliarde Euro bis 2032 die Einführung von 1.000 neuen Juniorprofessuren mit Tenure Track gefördert werden sollte (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2016). In einem wettbewerblichen Vergabeverfahren in zwei Bewilligungsrunden (2017 und 2019) wurden die Professuren an die teilnehmenden Universitäten vergeben.

zu, lediglich die operative Autonomie würde durch verschiedene Rahmenbedingungen ihrer Arbeit teilweise eingeschränkt (Gutjahr 2023, 103–104). Eine besondere Rolle kommt bei der Selbsteinschätzung Vergleichen zu anderen Berufsfeldern, wissenschaftlichen Positionen, aber auch der eigenen Situation vor der Berufung zu (ebd., 60–63, 110–111). Hier erscheint ihnen die aktuelle Position als Juniorprofessor*innen als eine Art „Luxussituation“ (ebd., 60). Sie seien autonom, da sie etwa über eine große zeitliche Flexibilität verfügen und keine direkten Vorgesetzten haben: Es ergebe sich die Freiheit, dass „man sich die Zeit relativ frei einteilen kann“ und der Vorteil, dass „da jetzt keiner sitzt, der sagt: du musst jetzt das und das“ (ebd., 102–104).

Demgegenüber stehen allgemeine Anforderungen an Wissenschaftler*innen, insbesondere solche im Karriereaufstieg – sie werden etwa daran festgemacht, dass etwas „gern gesehen“ (ebd., 67) oder „belohnt“ wird (ebd., 98). Diesbezüglich wird hier insbesondere die Erwartung wahrgenommen und auch an sich selbst gestellt, diesen Anforderungen zu entsprechen, wobei hier größere Freiheitsgrade in Bezug auf den Umgang mit ihnen interpretiert werden (ebd., 67, 100–101).

Die meisten Erwartungen und damit verbundene Aufgaben könnten in der wissenschaftlichen Arbeit jederzeit unterlaufen werden – diese Entscheidungsfreiheit bestehe faktisch immer und erwecke damit den Eindruck einer besonders hohen Autonomie, wie sie auch in der allgemeinen Selbstwahrnehmung von den Interviewten geäußert wird (ebd., 102–103). In konkreten Konfliktmomenten zeigt sich dann allerdings, dass die Entscheidungen stets vor dem Hintergrund der mit ihnen verbundenen Konsequenzen gefällt werden (ebd., 112). Es ist den Stelleninhaber*innen bewusst, dass sie stets im Nachhinein beurteilt werden und die mit ihrem Handeln verbundenen Konsequenzen tragen müssen. Die (erwarteten) Konsequenzen sind für die Juniorprofessor*innen daher eine zentrale Entscheidungsgrundlage und bestimmen den Umgang mit aufkommenden Konflikten zwischen eigenen und fremden Vorstellungen über die eigene Arbeit.

Werden Mechanismen und Systeme geschaffen, welche auf positiven wie negativen Sanktionen basieren (wie etwa im Fall der Tenure-Track-Kriterien oder im Zuge der leistungsorientierten Mittelvergabe), wird folglich die Entscheidungsgrundlage strukturell beeinflusst und bestimmtes Verhalten gefördert oder gehemmt. Allgemein lässt sich hierzu festhalten: Werden starke negative Sanktionen erwartet oder sind die Sanktionen sehr explizit, konkret ersichtlich und einschneidend,

haben sie eine hohe Wirkmacht (ebd., 100). Dies ist sicherlich keine spezifische Eigenheit von Juniorprofessor*innen, aber gerade anhand ihrer Situation zeigt sich beispielhaft, dass es insbesondere konkrete Anforderungen gepaart mit einer hohen und konkreten Belohnung für die Anpassungsleistung schwieriger machen, diese Vorgaben in eigenen Entscheidungen unberücksichtigt zu lassen.

3.2. Evaluationskriterien als zentrales Heteronomiepotenzial

Zum Prozess der Festlegung der Tenure-Track-Kriterien werden von den Interviewpartner*innen kritische Bemerkungen gemacht: Im Aushandlungsprozess hätten sie teilweise kaum Einflussmöglichkeiten darauf gehabt, was zum Erreichen des Tenure Tracks nachgewiesen werden müsse (ebd., 56). Gleichzeitig geht von den Kriterien das größte Einschränkungspotenzial für die eigene Autonomie aus, da sie zwar positiv als orientierungsgebend beschrieben werden (ebd., 59), sich zugleich aber zeigt, dass den mit den Kriterien verbundenen Zielen und Vorgaben nicht ausgewichen werden kann (ebd., 105). Eine Interviewpartnerin sagt, dass sie durch die Evaluationskriterien „eigentlich sozusagen eine ganz gute Orientierung oder so einen ganz guten Leitfaden dafür [habe], was so die Dinge sind, die wichtig sind, auf die ich dann entsprechend auch den Fokus meiner Arbeit jetzt in den nächsten Jahren legen sollte, im eigenen Interesse natürlich, damit ich weiterhin hier angestellt sein kann“ (ebd., 59). Auf die Frage, wonach die Juniorprofessorin entscheiden würde, was sie (zuerst) mache, antwortet sie (wie andere Interviewte auch) dementsprechend, dass sie vor allem „natürlich auf Basis der Kriterien“ agiere (ebd., 104–105).

In den strategischen Entscheidungen spielen diese somit eine zentrale Rolle und haben einen wesentlichen Einfluss auf die Priorisierung der vielfältigen Aufgaben. Dies zeigt sich insbesondere in Interviewpassagen, in denen die Juniorprofessor*innen beschreiben, dass sie „eigentlich“ lieber Anderes machen oder bestimmte Aufgaben anders oder nicht erfüllen würden, diese aber durch die Kriterien allgemein oder in bestimmter Form vorgegeben seien (ebd., 74). Ein Interviewpartner beschreibt dies so:

„Eigentlich habe ich ganz viele Forschungsideen und es gibt so viele große Datensätze, die tausend Möglichkeiten beinhalten, neue Sachen rauszufinden, die bisher ungenutzt sind. Und eigentlich ist die einzige limitierende Ressource Zeit und, aber ich bräuchte jetzt

nicht irgendwie ein – ich müsste eigentlich keine Forschungsgelder einwerben, um zwei Personen anzustellen, eigentlich bräuchte ich eigentlich nur mehr Zeit so. Aber trotzdem ist ein großer Druck da, eben Drittmittel einzuwerben“ (ebd., 74).

Allgemein erweisen sich die Erwartungen im Bereich der Drittmittel-einwerbung als besonders konfliktreich, da hier insbesondere in die strategische Autonomie eingegriffen wird. Die Einwerbung von Drittmitteln kann nicht, wie Altenstädter (2021, 87) andeutet, als Hinweis für die Autonomie von Juniorprofessor*innen angesehen werden, sondern stellt im Gegenteil eine der am einschneidendsten erlebten Autonomieeinbußen dar. Die Stelleninhaber*innen aus den Sozialwissenschaften sehen für sich und ihre Arbeit keine inhaltlich begründete Notwendigkeit darin, Drittmittelanträge zu stellen (Gutjahr 2023, 74), sind allerdings durch die vorgesehenen Kriterien dazu gezwungen – sofern sie den Sprung auf die Lebenszeitprofessur schaffen wollen.

Bei der Betrachtung der Umgangsweisen mit an sie gerichteten Erwartungen, gerade im Fall konfligierender eigener und fremder Vorstellungen über die Arbeit der Juniorprofessor*innen, wiegt das Ziel der Erfüllung der Kriterien somit immer schwerer als alle anderen Absichten und Ideale. Die Evaluationskriterien können daher sowohl die strategische als auch die operative Autonomie einschränken, denn sie nehmen Einfluss auf die zu erfüllenden Zielvorgaben (etwa wenn die Organisation öffentlichkeitswirksamer Veranstaltungen oder wissenschaftlicher Konferenzen vorgegeben wird) sowie auch die Wege zur Zielerreichung (zum Beispiel durch die Vorgabe bestimmter Publikations- oder Veranstaltungsformate) (ebd., 106–108). Prinzipiell sind Juniorprofessor*innen zwar frei, zu entscheiden, welche Kriterien sie wie erfüllen, die Entscheidung hat jedoch immer Auswirkungen auf die eigene berufliche Zukunft.

Das „Damoklesschwert“ der Endevaluation, wie es in den Interviews beschrieben wird, sei „halt immer da“ und ließe sich „jetzt irgendwie auch nicht so wegdenken“ (ebd., 104). Der Kern des Problems ist, dass die Juniorprofessor*innen negative Konsequenzen bei Nicht-Erfüllung der Kriterien erwarten. Eine negative Endevaluation und damit das Verpassen der Lebenszeitprofessur würde einen biografischen Bruch bedeuten, welcher die Erfüllung der Kriterien in das Zentrum der eigenen Arbeit rückt. Je konkreter dabei die gemachten Vorgaben sind, desto schwieriger ist es, sie im Konfliktfall mit den eigenen Vorstellungen zu vereinbaren und entsprechend auszugestalten.

3.3. Lenkwirkung von Anerkennungsstrukturen in der Wissenschaft

Aber auch über die konkret festgelegten Tenure-Track-Kriterien hinaus müssen sich Juniorprofessor*innen (wie andere Postdocs) an den Gegebenheiten des Wissenschaftssystems orientieren, wenn sie in der Wissenschaft weiter Karriere machen wollen – etwa indem sie spezifische Anerkennungsstrukturen innerhalb der Wissenschaft wahrnehmen und sich an diese anpassen (ebd., 81–86). Implizite Belohnungs- und Anerkennungsmechanismen im Karriereaufstieg – etwa die durch die Interviewten identifizierte besonders hohe Anerkennung von englischsprachigen peer-reviewed Journalartikeln oder Auslandsaufenthalten an renommierten Institutionen (als strukturvermittelte operative Autonomieeinschränkungen), aber auch spezifische Anreizsysteme an Universitäten (als strukturvermittelte strategische Eingriffe) ebenso wie die direkte Kommunikation mit der Universitätsleitung (als potenziell konkrete strategische Einschränkungen) – lenken die Entscheidungen der interviewten Stelleninhaber*innen.

Hier stellt sich die Frage, inwieweit es bereits als Autonomieeinschränkung zu deuten ist, wenn das Präsidium der Universität zur Einwerbung von Drittmitteln auffordert und dafür auch Anreizsysteme installiert. Solche Maßnahmen haben keine derart direkte handlungsleitende Wirkung, wie etwa die konkrete Festlegung einer Projekteinwerbung als Kriterium für eine positive Endevaluation. Dennoch wird durch solche Maßnahmen für die Interviewten wahrnehmbarer Druck erzeugt und (etwa in Form von Wettbewerben oder der leistungsorientierten Mittelvergabe) ausgelobt, was vermeintlich erstrebenswert sei (ebd., 108–111). Vor dem Hintergrund der Debatten um die Zentralisierung von Entscheidungsgewalt auf die Universitätspräsidien (Musselin 2007, 179) ist an dieser Stelle besonders interessant, dass es aus der Eigenperspektive der Juniorprofessor*innen bei der Wahl der Umgangsweise mit Erwartungen eine Rolle spielt, für wie legitim sie die erwartungsstellenden Akteur*innen erachten. Eingriffe in die eigene Autonomie von Seiten der Fachgesellschaften werden etwa sehr viel eher akzeptiert als solche der Universitätsleitung.

3.4. Autonomie als eine Frage der zeitlichen wie finanziellen Ressourcen

Die Universitätsleitung spielt insbesondere bei der Festlegung der Anstellungsmodalitäten eine große Rolle. Diese können sich zwischen Universitäten aber auch einzelnen Juniorprofessuren sehr stark unterscheiden, da sie in individuellen Verhandlungen festgelegt werden, in denen die Inter-

viewpartner*innen zumeist ebenfalls über eine schlechte Verhandlungsposition berichten (Gutjahr 2023, 57–60). Es zeigt sich, wie auch Altenstädter (2021, 88) feststellt, dass sich die häufig mangelhafte Ausstattung mit zeitlichen wie finanziellen Ressourcen eindeutig negativ auf die Selbstbestimmung von Juniorprofessor*innen auswirkt (Gutjahr 2023, 86–88). Dieser Zusammenhang lässt sich auf Grundlage der vorliegenden Analyse genauer beschreiben: Durch die mangelnden Ressourcen entstehen und verschärfen sich Priorisierungskonflikte zwischen verschiedenen, mit den gestellten Erwartungen verbundenen Aufgaben (etwa klassisch zwischen Forschung und Lehre), in denen wiederum Entscheidungen danach getroffen werden, welche positiven wie negativen Konsequenzen erwartet werden (ebd., 75–76). Wer etwa über keine Planstellen oder ausreichend finanzielle Mittel verfügt, wird sich schnell für das Stellen von Drittmittelanträgen entscheiden, um überhaupt finanzielle wie personelle Ressourcen zu haben, statt der eigenen Priorität nach entsprechend viel Zeit in qualitative Lehre zu investieren, die später im Evaluationsverfahren keine besondere Berücksichtigung findet.

3.5. Der Preis der Sicherheit ist die eigene Freiheit: Anpassungsleistungen statt Autonomie auf dem Weg zur Lebenszeitprofessur

Angesichts der prekären Karrierewege in der deutschen Wissenschaft (Bahr, Eichhorn & Kubon 2022; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021) und des Umstandes, dass Lebenszeitprofessuren mittlerweile den einzigen Weg darstellen, die eigene berufliche Zukunft im Wissenschaftssystem langfristig zu sichern (Zimmer 2018, 23), treten die persönlichen Vorstellungen über die eigene Arbeit gegenüber den vorgegebenen Anforderungen schnell in den Hintergrund – Juniorprofessor*innen können sich autonome Entscheidungen nur innerhalb des gesetzten Rahmens erlauben, wenn sie ihre Chance auf die Lebenszeitprofessur nicht riskieren wollen.

Ein wesentlicher Grund hierfür sind die weitreichenden und teilweise sehr detaillierten Evaluationskriterien, die mit Tenure-Track-Professuren verbunden sind und in einer Vereinbarung zwischen den Stelleninhaber*innen, der Universität und der Evaluationskommission festgeschrieben werden (Gutjahr 2023, 105–108). Sie sind damit ein Paradebeispiel für die Konzentration des Evaluationsprinzips, der zunehmenden Standardisierung und Quantifizierung in einem einzigen Instrument. In ihnen zeigt sich paradigmatisch, wie auf einzelne Wissenschaftler*innen

zugriffen werden kann und so deren Handlungsspielräume schrumpfen. Auch wenn die Kriterien den Stelleninhaber*innen in ihrer Selbstwahrnehmung eine größere Sicherheit und Orientierung bieten, werden mit der Festlegung von Evaluationskriterien sowohl die Wahl der Ziele als auch die Strategien zur Zielerreichung beeinflusst. Der Preis der empfundenen Sicherheit scheint der Verzicht auf Grade der eigenen Selbstbestimmung zu sein – es werden von den Juniorprofessor*innen mit Tenure Track in ihrer ‚Bewährungsprobe‘ im Zuge der sechs Jahre in der Juniorprofessur vor allem Anpassungsleistungen an vorgegebene Ziele verlangt, die ihren persönlichen Vorstellungen der eigenen wissenschaftlichen Arbeit mitunter widersprechen.

4. Und jetzt alle? Die Zukunft der Autonomie von Wissenschaftler*innen

In Anbetracht dessen ist in Bezug auf die Juniorprofessur auffällig, dass alle Universitäten im Sample über zentrale Papiere zur Ausgestaltung der Evaluationskriterien von Juniorprofessor*innen verfügen, die selbst bereits relativ konkrete Vorgaben für die Verhandlung der Kriterien in den Evaluationskommissionen machen. Dies kann als Hinweis auf eine „Schieflage im System“ (Altenstädter 2021, 89) gedeutet werden. Denn angesichts der wachsenden Zentralisierung von Entscheidungsmacht auf die Universitätsleitungen, der Einführung von Anreizstrukturen und der zunehmenden Festlegung sowie Standardisierung und Quantifizierung von Indikatoren im Hochschulkontext, schwinden allgemein die Handlungsspielräume der Wissenschaftler*innen (Enders & Musselin 2008, 139–145; Gläser & Schimank 2014, 51–52). Es wird schwieriger, sich den zunehmend in Vereinbarungen und Verhandlungen zwischen (zumeist) ungleich mächtigen Parteien (etwa der Evaluationskommission und den Juniorprofessor*innen) festgehaltenen Maßgaben zu entziehen und gleichzeitig durch Belohnungsmechanismen den vorgegebenen Anforderungen zu entsprechen. So steht dementsprechend im Zuge der neuen neoliberalen *Governance-regime* in der Wissenschaft und an der Universität die Autonomie aller Wissenschaftler*innen auf dem Spiel, wenn:

„nonprofessional instruments of control [are] expanded at the level of higher education institutions while new allocation formula, assessment processes, steering agencies have been developed by the public authorities in order to create incentive structures able to

canalise what was considered to be the over-autonomous scientists“ (Musselin 2007, 176).

Die Tenure-Track-Kriterien der Juniorprofessor*innen können vor diesem Hintergrund als ein Beispiel für einen besonders weitreichenden Zugriff auf die Autonomie von Wissenschaftler*innen interpretiert werden, der in Zukunft auch an anderen Stellen zu erwarten (etwa durch den Ausbau von leistungsorientierten Vergabeverfahren und die weitergehende Einführung von Leistungsvereinbarungen sowie -kontrollen) – oder bereits im Gange ist. Der Verlust von Selbstbestimmungsmöglichkeiten von Forscher*innen erscheint insbesondere deshalb folgenreich, weil Autonomie eine zentrale Grundlage für den Erkenntnisfortschritt darstellt (Gläser & Schimank 2014, 49). So ist Altenstädter in ihrem Fazit beizupflichten, dass „Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnisproduktion“ (Altenstädter 2021, 88) – gerade im Hinblick auf die Autonomie von Wissenschaftenden – dringend näher in den Blick genommen werden sollten.

Literatur

- Altenstädter, Lara (2021). Juniorprofessur: mehr Autonomie oder doch nur eine Verschleierung der Zustände? In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 4 (1), 84–91.
- Bahr, Amrei; Eichhorn, Kristin & Kubon, Sebastian (2022). *#IchBinHanna. Prekäre Wissenschaft in Deutschland*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deutscher Bundestag (2001). Gesetzentwurf der Bundesregierung. Entwurf eines Fünften Gesetzes zur Änderung des Hochschulrahmengesetzes und anderer Vorschriften (5. HRGÄndG). Drs. 14/6853. <https://dserver.bundestag.de/btd/14/068/1406853.pdf> [30.01.2023].
- Enders, Jürgen & Musselin, Christine (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. In *Organization for Economic Co-Operation and Development (Hrsg.). Higher Education to 2030. Volume 1. Demography*. Paris: OECD Publishing, 125–150.
- Flick, Uwe (2011). Das Episodische Interview. In Gertrud Oelerich & Hans-Uwe Otto (Hrsg.). *Empirische Forschung und Soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 273–280.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2016). Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über ein Programm zur

- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. <https://www.tenuretrack.de/de/dateien/tenure-track/verwaltungsvereinbarung-wissenschaftlicher-nachwuchs-2016.pdf> [30.01.2023].
- Gläser, Jochen & Schimank, Uwe (2014). Autonomie als Resistenz gegen Beeinflussung. Forschungshandeln im organisatorischen und politischen Kontext. In Martina Franzen; Arlena Jung; David Kaldey & Jasper Korte (Hrsg.). Autonomie revisited. Beiträge zu einem umstrittenen Grundbegriff in Wissenschaft, Kunst und Politik. Zeitschrift für Theoretische Soziologie, 2. Sonderband. Weinheim: Beltz Juventa, 41–61.
- Gutjahr, Clara (2023). „Und das ist nicht so ganz meine Logik“ – Juniorprofessor:innen der Sozialwissenschaften zwischen Autonomie und Heteronomie. unv. Masterarbeit, Goethe Universität Frankfurt.
- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2021). Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland. Bielefeld: wbv. <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2021.pdf> [30.01.2023].
- Küstners, Ivonne (2009). Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Musselin, Christine (2007). The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis. In Maurice Kogon & Ulrich Teichler (Hrsg.). Key Challenges to the Academic Profession. UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge. Paris u. a.: Junior, 175–190.
- Wissenschaftsrat (2014). Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten. Drs. 4009-14. Dresden u. a. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4009-14.html> [30.01.2023].
- Zimmer, Lena M. (2018). Das Kapital der Juniorprofessur. Einflussfaktoren bei der Berufung von der Junior- auf die Lebenszeitprofessur. Wiesbaden: Springer VS.

Clara Gutjahr, M.A., Exposé-Stipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes. Forschungsschwerpunkt: Neue Governance in der Wissenschaft; Akademische Sozialisationsprozesse.

✉ clara.gutjahr@gmx.de

un|erhört

Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld

**Gerhild Ganglbauer &
Angelika Hrubesch**

(**Debatte** 2019 · Jg. 2 · H. 2 · 200–216 ·
<https://doi.org/10.3224/debatte.v2i2.08>)

Zusammenfassung

Der Beitrag zeichnet einen aktuell vollzogenen Bruch in der österreichischen Basisbildung nach, der sich durch die Veröffentlichung eines Curriculums manifestiert und in der Verwerfung einer emanzipatorischen Tradition von Basisbildung sichtbar wird. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Curriculum kann in Österreich derzeit nicht öffentlich stattfinden. Der Artikel in dieser Zeitschrift ist ein Versuch, die fachliche und bildungspolitische Debatte lebendig zu halten.

Basisbildung · Grundbildung · Österreich
· Curriculum · Paradigmenwechsel

Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung

Sasha Rosenthal

(**Debatte** 2020 · Jg. 3 · H. 1 · 68–76 ·
<https://doi.org/10.3224/debatte.v3i1.07>)

Zusammenfassung

Das neue Curriculum der Basisbildung in Österreich verändert die österreichische Basisbildungslandschaft. Wurde vorher auf Lernendenorientierung und Selbstermächtigung der Lerner*innen gesetzt, steht nun die Anschlussfähigkeit an weiterführende formale Bildungsangebote und an den Arbeitsmarkt im Fokus. Aus einer kritisch-konstruktiven Perspektive spürt der Beitrag der Frage nach, welche handlungspraktischen Konsequenzen sich für Bildungsplaner*innen aus dem neuen Curriculum ableiten.

Basisbildung · Österreich · Curriculum ·
Paradigmenwechsel

Erwachsenenpädagogische Professionalität und kritisch-emanzipatorische Konzeption abgesetzt? Österreichische Basisbildung aus Sicht erfahrener Fachkräfte

Monika Kastner

Zusammenfassung

Dieser Beitrag schließt an einen Diskussionsstrang in dieser Zeitschrift an. Dessen Anlass war eine bildungspolitisch verfügte Neuerung für staatlich geförderte Basisbildung in Österreich: 2019 wurde der Kursförderung ein Curriculum zugrunde gelegt, das Lernergebnisse vorgibt. Mittels Beobachtungs- und Beurteilungsraster sollten nun standardisierte Lernziele überprüft und Zertifikate ausgestellt werden. Wie aber halten es erfahrene Basisbildungsfachkräfte mit diesen Vorgaben?

Kritisch-emanzipatorische Erwachsenenbildung · Erwachsenenpädagogische Professionalität · Alphabetisierung · Grundbildung

Erwachsenenpädagogische Professionalität und kritisch-emanzipatorische Konzeption abgesetzt? Österreichische Basisbildung aus Sicht erfahrener Fachkräfte

Monika Kastner

1. Einleitende Bemerkungen

Die Initiative Erwachsenenbildung (IEB)¹ stellt im Programmbereich Basisbildung Fördermittel zur Realisierung von Basisbildungskursen zur Verfügung, wobei diese für in Österreich lebende Jugendliche und Erwachsene kostenfrei sind, was der „humanitäre[n] Verpflichtung“ (Abraham & Linde 2018, 1313) Rechnung trägt. Dabei entsprachen die von 2012 bis 2018 gültigen Rahmenrichtlinien für die Förderung dieser Kurse in weiten Teilen der seit Ende der 1980er Jahre/Anfang der 1990er Jahre durch Praktiker*innen – Pionier*innen und Bildungsaktivist*innen – aufgebauten und weiterentwickelten kritisch-emanzipatorischen Basisbildungskonzeption. Im September 2019 wurde der Kursförderung im Programmbereich Basisbildung ein lernergebnisorientiertes Curriculum zugrunde gelegt. Bis zu dieser bildungspolitisch motivierten „Neuerfindung der Basisbildung“ (Kastner & Hrubesch, i. V.; s. a. Doberer-Bey, Ganglbauer & Hrubesch,

i. V.) standen die Lernenden im Mittelpunkt der Angebots- bzw. Kursgestaltung der IEB – oder in den Worten einer der Pionier*innen: „Individuelle Lernpläne werden gemeinsam unter Berücksichtigung der Lernabsichten und des Lernbedarfs erstellt“ (Doberer-Bey 2016, 325).

Rasch nach Veröffentlichung der für die Kursförderung verfügbaren neuen Vorgaben, der „lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019), war der Diskussionsstrang in dieser Zeitschrift von Stefan Vater (2019) unter Verweis auf den damit vollzogenen *Paradigmenwechsel* eröffnet worden. Gerhild Ganglbauer und Angelika Hrubesch (2019) legten sodann eine kritische Einschätzung der neuen Vorgaben vor und identifizierten als deren Kern, dass statt der *Lernenden* nun das *Ergebnis* ins Zentrum des Bildungsgeschehens rückt. Sie mahnten die Bedeutung des über Jahrzehnte hinweg von Fachkräften aufgebauten und gepflegten fachlich-pädagogisch begründeten Basisbildungskonzepts ein, in dem „Menschen nicht aufs Funktionieren-Sollen und Optimiert-Werden geschrumpft, sondern in ihrem Mensch-Sein adressiert [werden]. Bildung ist nicht eingeschränkt und begrenzt von den Zielen, die erreicht werden und Zwecken, denen sie dienen soll“ (Ganglbauer & Hrubesch 2019, 213). Sasha Rosenthal (2020) skizzierte

¹ Die IEB ist eine seit 2012 bestehende Kooperation der österreichischen Länder und des Bundes, wobei letzterer durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung vertreten ist. Ziel der IEB ist es, in Österreich lebenden Jugendlichen und Erwachsenen nach Beendigung der schulischen Ausbildungsphase den Erwerb grundlegender Kompetenzen (Programmbereich Basisbildung) und das Nachholen des Pflichtschulabschlusses (Programmbereich PSA) zu ermöglichen. Dies erfolgt über Mittel der Länder, des Bundes und des Europäischen Sozialfonds. Die Schaffung und das Monitoring österreichweit gültiger Qualitätsstandards in den beiden Programmbereichen obliegen der IEB (IEB o. J.).

kurz darauf, ebenfalls in dieser Zeitschrift, aus Sicht der Bildungsplanung Auswirkungen auf unterschiedlichen Ebenen des professionellen Handelns und fragte, ob die neuen Vorgaben einen „Wendepunkt oder [ein] Strohfeuer“ (Rosenthal 2020, 68) darstellten. Auch an anderer Stelle wurde der bildungspolitisch verfügte Shift in Richtung Standardisierung und Homogenisierung menschlichen Lernens kritisch analysiert (Cennamo, Kastner & Schlögl 2020; Kastner 2021a, 2021b; Kastner & Motschilnig 2022). Standardisierte Lernziele stellen nämlich die (nicht nur österreichische) Tradition der lernendenzentrierten, dialogischen, ganzheitlich ausgerichteten, an der Lebenswelt orientierten, ermächtigenden, zur Selbstbildung befähigenden und kritisch-emanzipatorischen Basisbildung², Freires (1998 [1970]) Bildungskonzeption aufnehmend, in Frage. Zentral ist, dass dieses Handlungsfeld in Österreich von Praktiker*innen entwickelt wurde und damit auf der langjährigen Expertise von pädagogischen Fachkräften aufruht(e) (Fachgruppe Basisbildung 2014, 2019; Muckenhuber, Hrubesch, Stiftinger, Salgado & Fritz 2019; Cennamo, Kastner & Schlögl 2018; Kastner & Hrubesch i. V.).

In diesem Beitrag werden die Auswirkungen der 2019 verfügbaren Vorgaben aus Sicht von erfahrenen Basisbildungsfachkräften heraus-

gearbeitet und damit eine spezifische, bisher nicht zentral gesetzte Position im Diskurs um die neue Konzeption der österreichischen Basisbildung fokussiert. Die hierfür Befragten sind seit über zehn Jahren in diesem Handlungsfeld tätig und überblicken daher die Veränderungen von der Prä-IEB-Ära bis hin zu den aktuellen Entwicklungen (Betrachtungszeitraum 2011 bis 2021). Sie arbeiten zudem in Einrichtungen, in denen die oben beschriebene kritisch-emanzipatorische Basisbildungstradition mitbegründet und/oder maßgeblich mitgestaltet wurde.³ Es konnten sieben Basisbildnerinnen und vier Programmverantwortliche gewonnen werden, deren Stimmen zentral gesetzt werden, um ihre Expertise und ihre Erfahrungen mit den IEB-Vorgaben in die Debatte einzuspeisen. Die hier vorgestellten Befragungsdaten stammen aus dem österreichischen Teilprojekt einer komparativ angelegten Studie.

2. Anlage der Studie „Ideas of Social Justice in Adult Learning and Education“

Die Studie „Ideas of Social Justice in Adult Learning and Education“ umfasste in drei Teilprojekten die folgenden Praxisfelder: Die community-basierte Erwachsenenbil-

² Im Fortgang des Beitrags wird *Basisbildung* als bildungssystematischer Überbegriff für das Handlungsfeld verwendet, der die Aufgabe der Alphabetisierung einschließt.

³ In der Pionierphase der Basisbildung in Österreich (etwa von 1990 bis 1995) entwickelten pädagogische Aktivist*innen in zwei Wiener Volkshochschulen Lernangebote und Kurse gleichsam von unten. In der Innovationsphase (etwa 1995 bis 2000) wurden Basisbildungsinitiativen in weiteren Bundesländern gegründet. Die Aktivist*innen vernetzten sich und in einer Aufbau- bzw. Konsolidierungsphase erfolgte eine kontinuierliche Weiterentwicklung und ein weiterer Ausbau der Angebote. Für die erste Programmperiode der IEB (2012 bis 2014) wurde auf diese fachlichen Errungenschaften und die bestehenden Netzwerkstrukturen zurückgegriffen (Kastner & Hrubesch i. V.).

dung in Schottland (Lyn Tett, University of Huddersfield), die Winterschule, ein radikal-kritisches Volksbildungsformat in Südtirol/Italien (Irene Cennamo, Universität Klagenfurt), und die kritisch-emanzipatorische Konzeption der österreichischen Basisbildung (Monika Kastner, Universität Klagenfurt). Diese Praxisfelder sind von Ideen sozialer Gerechtigkeit getragen. Standardisierende und homogenisierende Tendenzen in Bildungsverwaltung und -finanzierung können die Delegitimierung einer wertebasierten Erwachsenenbildungspraxis befördern. Wir wollten verstehen, mit welchen Herausforderungen und Einschränkungen erfahrene Praktiker*innen konfrontiert waren und wie sie sich gegebenenfalls gegen Veränderungen wehrten, die ihrem Engagement für soziale Gerechtigkeit zuwiderlaufen. Um dieser Frage nachzugehen, stellten wir die Stimmen von erfahrenen Praktiker*innen in den jeweiligen Praxisfeldern, ihre Überzeugungen und ihr Fachwissen ins Zentrum unserer Studie und formulierten folgende Forschungsfragen:

- Welche Veränderungen haben die Praktiker*innen in Bezug auf den Schwerpunkt ihrer Arbeit, die Menschen, mit denen sie arbeiteten, und die angebotenen Aktivitäten erfahren?
- Welche Möglichkeiten und Beschränkungen boten diese Veränderungen?
- Wurden Veränderungen abgelehnt und was waren die Gründe für diesen Widerstand und wie haben sich die Praktiker*innen widersetzt?

Davon ausgehend entwickelten wir offene Fragen für eine schriftliche Befragung. Wir wendeten *purposive sampling* (Patton 2002) an, also ein kriteriengeleitetes Auswahlverfahren, und kontaktierten in jedem Land gezielt Expert*innen als Interviewpartner*innen (Dörner 2012, 321). Nach Erhalt des ausgefüllten Fragebogens führten wir online ein problemzentriertes Interview (Witzel & Reiter 2012), das wir als Video aufnahmen und worin wir die schriftlich vorliegenden Antworten vertieften. Die Daten wurden von Juni bis September 2021 erhoben, die Länge der Interviews lag zwischen 30 und 80 Minuten.

In jedem Teilprojekt folgten wir einem reflexiven, iterativen *Auswertungsprozess* (Halcomb & Davidson 2006): Die Videos wurden mehrmals angesehen, die schriftlichen Antworten erneut gelesen, die Notizen ergänzt und einzelne Zitate transkribiert. Diese vorläufige inhaltsbezogene Analyse bildete die Grundlage für die *Thematic Analysis* (Braun & Clarke 2006), die für jedes der drei Teilprojekte separat erfolgte.⁴ Hierzu wurden in den Interviews jeweils gemeinsame, also wiederholt auftauchende Einschätzungen (Ideen, Auffassungen, Fragen, Muster u.Ä.) herausgearbeitet. Das folgte der Form einer Zusammenfassung des Inhalts oder es wurde ein zentrales Konzept formuliert, das die Bedeutung ähnlicher Inhalte zusammenfasst. *Thematic Analysis* erlaubt eine strukturierte Darstellung der kontextbezogenen und praxisgesättigten Ein-

⁴ Für die vergleichende Analyse der drei Teilergebnisse wählten wir den Ansatz der „Pädagogischen Kasuistik“ (Agostini 2020), die uns im phänomenologischen Sinne anhand von Beispielen etwas zeigt und sehen lässt. Die Ergebnisse sind unter dem Titel „A comparative study of values-based fields of adult learning and education in Austria, Scotland, and South Tyrol, Italy: Practitioners resisting neoliberal tendencies based on their ideas of social justice“ (Cennamo, Kastner & Tett i.D.) vorgelegt worden.

schätzungen der Befragten. Diese Strukturierungsleistung ist im Sinne der qualitativen Sozialforschung bereits eine Konstruktion der Forschenden: „The researcher is positioned as *active* in the research process; themes do not just ‘emerge’.“ (ebd., 96; H.i.O.)⁵

3. Ergebnisse der *Thematic Analysis* im österreichischen Teilprojekt

Im österreichischen Datenmaterial, auf das dieser Beitrag fokussiert, zeigten sich fünf gemeinsame Einschätzungen der befragten Basisbildungsfachkräfte⁶: Verwaltungsanforderungen, gefasst als *Under pressure* (3.1.), und pädagogische Herausforderungen, gefasst als *In der Zwickmühle* (3.2.), zeigen missliche Bedingungen auf, unter denen gehandelt wird. Das dritte Thema der *Professionalität* zeigt anhand von fünf Mustern, wie mit den Verwaltungsanforderungen und den pädagogischen Herausforderungen umgegangen wird (3.3.). Das vierte Thema ist das zunehmend dominante gesellschaftliche Konzept von *effizienten Lerner*innen*, das letztlich durch

die Umstellung der Basisbildung gefordert und gefördert wird (3.4.). Das fünfte Thema wirft die Frage nach der *zukunftsfähigen Gestaltung* der österreichischen Basisbildung auf (3.5.).

3.1. *Under pressure*: Bürokratie erhebt sich über professionelle Expertise

Wenngleich von den Befragten einige positive Effekte der IEB seit 2012 genannt wurden, so fielen einschränkende bis kontraproduktive Verwaltungsanforderungen, die großen Druck erzeugen, deutlicher ins Gewicht. Ein mittlerweile beinahe flächendeckendes Kursangebot, etwas homogenere Gruppen in größeren Städten aufgrund des vielfältigeren Kursangebots, die Berücksichtigung von zuvor im Handlungsfeld erarbeiteten Qualitätskriterien wie die kleine Gruppengröße oder der Einbezug von Sozialpädagog*innen sowie die Etablierung des Berufsbildes „Basisbildner*in“ wurden als positive Effekte der IEB angeführt; zudem sind ehemalige Honorarkräfte vielerorts in ein Angestelltenverhältnis übernommen worden und arbeiten hauptberuflich und fachbezogen in einem Team. Die hohe Professionalität – generell

⁵ Die zahlreichen wörtlichen Zitate in der Ergebnisdarstellung sind ein bewusst gewähltes Stilmittel, um die Stimmen der Befragten hör- bzw. lesbar zu machen. Dies ist im Kontext der bildungspolitisch motivierten „Neuerfindung der Basisbildung“ (Kastner & Hrubesch i.V.) angezeigt. Ebenso wurde auf die Verwendung des Konjunktivs bei der sinngemäßen Wiedergabe verzichtet. Eine distanzierte Wiedergabe der Aussagen würde die Zielsetzung der Studie, nämlich die Stimmen von erfahrenen Praktiker*innen, ihre Überzeugungen und ihr Fachwissen ins Zentrum zu rücken, unterminieren. Wir als Forscherinnen sind mit den Praxisfeldern, die wir untersucht haben, solidarisch verbunden (Cennamo et al. i.D.).

⁶ Wie eingangs erwähnt, sind die Befragten des österreichischen Samples Expert*innen, die seit vielen Jahren in Einrichtungen tätig sind, die mit der kritisch-emanzipatorischen Basisbildungskonzeption verbunden sind. Die Befragten standen daher den neuen Vorgaben kritisch-ablehnend gegenüber. Im Datenmaterial zeigen sich fachlich-widerständige Handlungspraktiken mit der unbedingten Zielsetzung, die Aufrechterhaltung des Kursangebots nicht zu gefährden, wofür die IEB-Förderung unabdingbar ist. Solche „workarounds“ von Praktiker*innen und überhaupt deren „repertoires of resistance“ sind ein Ergebnis der komparativen Analyse (Cennamo et al. i.D.).

in diesem Handlungsfeld, aber auch bedingt durch die fördertechnisch vorgesehene fachspezifische Aus- und Weiterbildung – und die anspruchsvolle Tätigkeit spiegeln sich jedoch nicht in der Bezahlung wider. Über die Jahre ist der Administrationsaufwand stark gestiegen, zuletzt jener für die förderbezogene Dokumentation, wodurch die Zeit für inhaltliche Arbeit zunehmend beschnitten wurde: ein „ständiger Blick auf Uhr und Arbeitspensum“ (Edda)⁷ ist die Folge. Dies läuft der professionellen Überzeugung zuwider: In deren Zentrum stehen Planung, Gestaltung und Weiterentwicklung von Angeboten im engen Kontakt mit den Teilnehmenden, den Adressat*innen und im fachlichen Austausch untereinander, sowohl einrichtungsintern als auch anbieterübergreifend. Bei auch „nur geringfügigen Änderungen“ müssen Kurse erneut mittels „Nachakkreditierungen“ (Carla) bei der IEB eingereicht werden. Bedarfe, die sich aus der Praxis ergeben, wie z.B. kürzere Sommerkurse, berufsbegleitende Angebote oder ein niederschwelliges Lerncafé, lassen sich nicht in die engen IEB-Vorgaben einpassen, wodurch das Programm- und Angebots-handeln eingeschränkt wurde: „Spielräume wurden nicht eröffnet, sondern genommen“ (Fanni). Die Befragten sind gezwungen, veränderte Abrechnungsbestimmungen (in den drei IEB-Programmprioritäten) umzusetzen, was die Fehleranfälligkeit erhöht. Insbesondere hat in der aktuellen, dritten IEB-Förderperiode der Dokumentations- und Kontrollaufwand noch einmal deutlich zugenommen, weil ausschließlich abgehaltene Unterrichtseinheiten abrechenbar sind. Drop-out und

unregelmäßige Teilnahme wurden damit zum „Risiko“ (Edda) und „unsichere“ (Jule) Teilnehmer*innen, die eventuell abrechnen könnten, müssen genau eingeplant werden. So müssen „Kurse durchgebracht und Stunden gehalten“ (Anne) werden, was Organisationsaufwand für eine Vertretung und zeitaufwändige Kommunikation mit Teilnehmer*innen nach sich zieht.

3.2. In der Zwickmühle: Fördervorgaben vs. Lernenden-Zentrierung

Die Befragten leiden nicht nur unter der überbordenden Bürokratie. Sie wurden in fachlich-pädagogischer Hinsicht durch die „lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene“ (BMBWF 2019), nachfolgend IEB-Curriculum, in eine veritable Zwickmühle gebracht. Für die Befragten ist die Arbeit mit einem „individuellen Curriculum“ zentral, „es zählt der individuelle Lernerfolg, der auch als solcher erlebt wird, und nicht die Erfüllung eines Rasters“ (Dora). Den neuen Vorgaben fehlte die „Basisbildungstauglichkeit“ und sie mussten „übersetzt und angepasst werden“ (Carla), um den Lernabsichten und den Lernvoraussetzungen der Teilnehmenden weiterhin gerecht werden zu können. Diese Auseinandersetzung war zeitlich enorm aufwändig (Teamsitzungen, Qualitätsklausuren in den Einrichtungen). Es mussten gemeinsam Wege gefunden werden, „wie damit ohne Qualitätsverlust“ (Kaja) gearbeitet werden kann, was nicht einfach war, weil das IEB-Curriculum „große Mängel aufwies“ (Jule). Es „müssen Lerninhalte

⁷ Es handelt sich hier und folgend um Pseudonyme.

nahegebracht werden, die in diesem Ausmaß für die Teilnehmenden nicht erwünscht bzw. notwendig sind“ (Hilda). Wenn sich nun die Lernfortschritte dem IEB-Curriculum gemäß nicht einstellen, stellt sich die Frage: „sind das dann die ‚falschen‘ Teilnehmenden“ (Edda)? Denn: „Die Dokumentationsvorgaben [Beobachtungs- und Beurteilungsraster, M.K.] sind umfassend, allerdings kaum auf das bezogen, was in den Kursen gemacht wird“ (Brea). Einrichtungsintern bestehen bereits Systeme zur Sichtbarmachung von Lernfortschritten, die als „gut handhabbar, sinnvoll und transparent“ (Anne) eingeschätzt werden. Die neuen Vorgaben erfordern es, „zu beurteilen“. Die Befragten verstehen sich aber „nicht als Prüferin“, bedeutet das doch einen „Bruch mit diesem Verständnis“ (Edda), Lernende zu begleiten. Der abverlangte Beurteilungsmodus ist zudem wenig aussagekräftig, weil es sich um „Momentaufnahmen“ (Ines) handelt. Die darauf aufruhende Ausstellung eines IEB-Zertifikats ist hochproblematisch, denn „viele bedeutsame Lernerfolge sind nicht Teil des Erfassungskonzepts [der IEB], und die Menschen haben schon so viel geschafft und sind immer noch auf Stufe 1 [des IEB-Zertifikats, M.K.]“ (Ines). Zudem steht die „Beurteilung des Wissens“ im Fokus, „die soziale Komponente und Lernen im Alltag können eher nur am Rande dokumentiert werden“ (Hilda). Standardisierung und Homogenisierung und damit einhergehend Konkurrenz und Wettbewerb führen zu „Demotivation und Frustration, sogar zu Tränen“ (Ines). Generell gilt: „was auf dem Zertifikat steht, ist immer weniger als das, was die Person geleistet hat“ (Ines). Die Bewertung und der Vergleich müssen erklärend abgedeckt

werden, und viele Fragen der Teilnehmer*innen können nur ungenügend beantwortet werden: „weshalb diese Einstufung, was heißt das jetzt genau und [...] muss ich das Zertifikat jemandem zeigen“ (Fanni). Es ist ungeklärt, welche Bedeutung ein IEB-Zertifikat „für die Außenwelt“ (Hilda) hat – im Sinne eines zumindest potenziellen Nutzens für die Teilnehmenden; auch stehen Konfusionen mit bestehenden Deutsch-Sprachdiplomen anderer Anbieter im Raum.

3.3. Professionelles Handeln unter misslichen Bedingungen

Im Hinblick auf die professionelle Handhabung dieser herausfordernden Situation zwischen den neuen IEB-Förderbedingungen, der Praxis der kritisch-emanzipatorischen Basisbildung und den damit verbundenen fachlich-pädagogischen Überzeugungen der Befragten zeigen sich im Datenmaterial *fünf Muster*, wie mit den pädagogischen Aufgaben und dem Bildungsmanagement umgegangen wird.

- Die *effiziente* Erwachsenenbildnerin hat Verwaltungsaufgaben optimiert, arbeitet schneller und leistet in der gegebenen Zeit mehr. So wird die „Lernnische Basisbildung“ (Carla) für die Teilnehmenden gesichert und werden die eigenen Qualitätsansprüche aufrechterhalten. Die Dokumentationsvorgaben der IEB werden zusätzlich zur bewährten, einrichtungsspezifischen erwachsenenpädagogischen Reflexion und individuellen Wirkungsdokumentation erledigt. Arbeitstage sind stark strukturiert und es gibt kaum zeitliche Spielräume, vielmehr ist „überbordende Selbstorganisation“ (Edda) vonnöten und „mehr Zeit für Bürokratie zulasten der Schulungszeit gefällt mir nicht“ (Hilda).

- Die *strategisch handelnde* Erwachsenenbildnerin unternimmt große Anstrengungen, um die Lernenden im Mittelpunkt zu halten und die diesbezüglich ungünstigen Vorgaben des IEB-Curriculums abzufedern: „für mich soll die Basisbildung ein Ort bleiben, an dem die Teilnehmenden in ihrem Tempo freiwillig das lernen können, was sie gerne nachholen möchten, ohne Druck und Stress von außen“ (Anne). Anerkannt wird jedoch, dass die Fördervorgaben umzusetzen sind und dies wird offengelegt und kommunikativ gelöst: „der Kurs ist gratis für Sie, aber wir haben Vorgaben“ (Ines). Wenngleich an der bewährten Expertise, also der Lernenden-Zentrierung, und der fachlich-pädagogischen Überzeugung, der „Leidenschaft“ (Edda), erfolgreich festgehalten wird, so wird doch eine durch die veränderten Fördervorgaben verursachte Verschiebung in Richtung Lehrenden-Zentrierung festgestellt: „es war früher einfacher, die Lernenden im Mittelpunkt zu halten“ (Hilda). Jedoch: „Ich sehe Handlungsspielraum, den ich nutzen kann, auch wenn das Curriculum [der IEB, M. K.] selbst viel enger gefasst ist“ (Jule).
- Die *kooperative* Erwachsenenbildnerin findet Rückhalt in ihrem Team und dem kollegialen Austausch, auf Vertrauen und dem geteilten Wert des Bildungsansatzes in der Basisbildung aufruhend. So sind die neuen Vorgaben ein „Anlass“ gewesen, sich im Team wieder einmal grundsätzlich mit (Erst-)Beratung und der Erarbeitung von Lernzielen auseinanderzusetzen, was durchaus „qualitätsverbessernd“ (Greta) gewesen ist. Trotz alledem ist der disruptive Eingriff „nicht spurlos an allen Beteiligten vorübergegangen“ (Dora). Zudem ist der finanziel-

le Druck enorm angewachsen: „es braucht große Genauigkeit und Sorgfalt, damit Kosten im Nachhinein nicht aberkannt werden“ (Jule), obgleich die IEB zur Absicherung dieses Angebotsbereichs und mit dem Versprechen auf bessere Planungssicherheit für die Anbieter implementiert wurde.

- Die *erfahrene* Erwachsenenbildnerin hält auf Basis ihrer tiefen Professionalität und unter Rückgriff auf vorhandene Lernmaterialien die pädagogische Qualität unter nun schwierigen Bedingungen aufrecht. Sie bewältigt zunehmenden Zeitdruck oder erbringt Vertretungen bei Urlauben und im Krankheitsfall, die aufgrund der Abrechnung auf Basis gehaltener Unterrichtseinheiten (in der dritten IEB-Programmperiode) erforderlich geworden sind. Jedoch ist es im Vertretungsfall selbst für die erfahrene Erwachsenenbildnerin schwierig, „die Qualität zu halten, weil man ja die Teilnehmenden nicht so gut kennt“ (Hilda).
- Die *veränderungserprobte* Erwachsenenbildnerin erkennt an, dass Erwachsenenbildung in gesellschaftliche Wandlungsprozesse eingebettet ist und daraus wechselnde Anforderungen, auch solche der Bildungssteuerung, resultieren: „als kleine Nische müssen wir uns anstrengen und sind prinzipiell bereit, uns zu verändern, mehr als das Schulsystem“ (Greta).

3.4. Die *effizienten Lerner*innen*: über gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen

Gesellschaftliche Anforderungen wirken auf die Basisbildung ein und es werden Erwartungen an die Basisbildungszielgruppen herangetragen – reflektiert im Bild der *effizienten*

*Lerner*innen.* Im Kontext des Ausbildungspflichtgesetzes von 2016⁸ zeigt sich: 16- bis 17-Jährige „kommen nur, weil sie von Ausbildungsprojekten in die Basisbildung geschickt werden und mangelnde Kooperation Restriktionen von AMS [Arbeitsmarktservice, M. K.] und/oder Ausbildungsprojekt befürchten“ lassen; das IEB-Zertifikat belegt zudem, dass „sie in der Basisbildung sein mussten oder sein müssen“ (Hilda). Für Erwachsene mit anderen Erstsprachen ist der rasche und reibungslose Deutsch-Spracherwerb für den Eintritt in den Arbeitsmarkt als Ideal vorgegeben. Die Einrichtungen werden gefragt, wie lange es denn dauern wird, bis die „Lücken geschlossen“ und die Teilnehmenden „fit gemacht“ (Carla) sind. Es wechseln Deutschsprachkurs-Teilnehmer*innen von anderen Anbietern wegen des zu schnellen Tempos und der zu großen Gruppen in Basisbildungskurse, vielfach treten sie aufgrund existenzieller Erfordernisse in ein Arbeitsverhältnis ein oder werden in eine arbeitsmarktbezogene Integrationsmaßnahme eingegliedert. Damit wird bedarfsbezogene, systematische Bildung strukturell verhindert: „Was Basisbildung wirklich bedeutet, scheint in der Welt draußen kaum jemand zu verstehen“ (Carla). Zugleich entwickeln solche Teilnehmer*innen die Erwartung, mit einer Basisbildungskursteilnahme zu einem Nachweis über das Deutsch-Sprachniveau zu gelangen, was jedoch in einem anderen Zuständigkeitsbereich

liegt. In den letzten Jahren wurde so mancher Basisbildungskurs zu einem „Zubringer zum PSA [Pflichtschulabschluss; der zweite IEB-Programmbereich, M. K.]“, die Erwartungen dieser Teilnehmer*innen sind stärker auf „schulischen Unterricht“ (Fanni) ausgerichtet. Wenn der Lernfortschritt langsamer ist als erwartet, kommt es zu „Enttäuschung“ und „Gespräche sind erforderlich“ (Fanni). Das AMS vermittelt offenbar die Botschaft, „auch wenn Sie putzen wollen, benötigen Sie den PSA“ (Ines). Zugleich suchen Menschen nach Alternativen zu schlecht bezahlter, ungesunder oder belastender Erwerbsarbeit und der PSA wird zu einem Versprechen auf beruflichen Aufstieg oder Höherqualifizierung. Daran schließt sich die Frage an: „wie kann ich jemand in der Gesellschaft sein ohne diesen PSA“ (Ines)? Im Hinblick auf Erwerbsarbeitslose oder jene im geförderten Arbeitsmarkt ist die Erwartung, mit Hilfe der Basisbildung einen Arbeitsplatz zu erringen, über die Jahre stärker geworden. Gesellschaftliche Anforderungen wirken auch auf das Praxisfeld selbst ein: „Sie [Teilnehmende, M. K.] müssen sich jetzt mehr als vor zehn Jahren an die Orte anpassen, an denen sie lernen wollen: so als ob wir als Bildungsanbieter nicht den Teilnehmenden verpflichtet wären, sondern sie eigentlich uns; das hängt m. E. mit all diesen Sachen zusammen, Standardisierung, Förderwesen etc., und verändert unseren Blick auf die Teilnehmenden [...]. Einrichtungen bieten

⁸ Die „AusBildung bis 18“, ein zentrales Reformvorhaben der österreichischen Bildungs-, Jugend- und Arbeitsmarktpolitik, zielt darauf ab, dass alle Jugendlichen einen schulischen oder beruflichen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen. So müssen alle Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren eine Schule, Lehre oder eine andere Ausbildung besuchen oder an vorbereitenden und unterstützenden Maßnahmen und Angeboten teilnehmen (Steiner, Pessl, Leitner, Davoine, Forstner, Juen, Köpping, Sticker, Litschel, Löffler & Petanovitsch 2019, 8).

an und Teilnehmenden sollen nehmen, was ihnen angeboten wird“ (Brea).

3.5. Das Ringen um die zukunfts-fähige Gestaltung der österreichischen Basisbildung

Das fünfte Thema, das Ringen der Befragten um die Frage nach der *zukunfts-fähigen Gestaltung* der österreichischen Basisbildung, zeigt sich in vier Spannungsfeldern:

Basisbildung: nur mehr ein Vehikel zur Höher-qualifizierung?

Das Praxisfeld ist vom Lesen und Schreiben zunehmend in „Richtung Bildungsminimum“ gerückt oder zu einer „Volksschule für Erwachsene“ (Brea) geworden. Aus Sicht von Arbeitsmarkt- und Bildungspolitik sind „einordenbare Lerner*innen fit für die Arbeitswelt“ (Fanni) zu machen. Basisbildung wird so zu einem standardisierten Angebot für eine funktional ausgerichtete Qualifizierung, wobei das IEB-Curriculum als dessen Vehikel gesehen wird, betont es doch die „Verwertbarkeit des Lernens“ (Jule). Diese Verschiebung, massiv befördert durch die Vorgabe von Lernergebnissen, erzeugt einen grundlegenden Widerspruch zur fachlich-pädagogischen Überzeugung der Befragten. Diese setzt Lernvoraussetzungen und Lernabsichten der Teilnehmer*innen in Form von individuellen Lernplänen zentral: „Der Spagat zwischen diesem Ansatz und dem vorgegebenen Curriculum [der IEB, M.K.] ist insofern ungelöst“ (Brea).

Lernwirkungen sichtbar machen oder Maß-nahmenerfolg messen müssen?

Seitens des Fördergebers sind zunehmend sehr spezifische und rein quantifizierende

Kennzahlen (Teilnahmen, Drop-out, Abschlüsse, Übergänge u.Ä.) zur Feststellung des Maßnahmen Erfolgs der IEB eingeführt worden. Die Befragten pflegen jedoch ein lebensbreites und lebensstiefes Verständnis menschlichen Lernens, „was sich innen tut“ (Ines), das daher nicht rein auf Wissenszuwachs abstellt; betont werden daher auch die Beziehungsebene und die Prozessdimension in der Basisbildung. Die erforderlichen Kennzahlen werden an den Fördergeber gemeldet, allerdings wird an den einrichtungsspezifischen Verfahren zur Reflexion und individuellen Wirkungsdokumentation festgehalten. Letztlich „müsste [man] mit qualitativen Interviews arbeiten, wenn man Wirkung feststellen möchte“ (Ines).

(Denk-)Räume zur Weiterentwicklung sichern und schaffen?

Den Befragten bleibt, wie oben dargelegt, wesentlich weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit ihrem fachlich-pädagogischen Handeln. In der ersten IEB-Programmpériode sind Kosten für Know-how-Transfer und Treffen der Anbieter noch förderfähig gewesen, in der zweiten Periode jedoch waren die diesbezüglichen Richtlinien so vage formuliert, dass Einrichtungen diesbezüglich kein Risiko eingehen konnten. Die zuständige Förderstelle bot (im Betrachtungszeitraum) kaum Vernetzungstreffen oder Informationsveranstaltungen an, obwohl der Wunsch nach Austausch auf Seiten der Befragten groß gewesen ist. Zudem deckt die aktuelle IEB-Förderung ausschließlich das Kursangebot ab und *Entwicklungsprojekte* gibt es nur noch mit engem Bezug zur IEB und in sehr geringem Ausmaß. Insgesamt gibt es somit „keine

freien Ressourcen für innovatives Denken“ (Jule). Basisbildungsbedarf von Menschen mit Deutsch als Erstsprache ist (weiterhin) tabuisiert, wobei Mundpropaganda hier am besten funktioniert, aber während der Pandemie eingebrochen ist. Beratungsgespräche und Outreach-Aktivitäten zur Ansprache von Zielgruppen sind im Rahmen der IEB jedoch nicht förderfähig, ebenso wenig wie Sensibilisierungsaktivitäten im Bereich des AMS, die für passgenaue Zuweisungen unerlässlich sind.

Auf dem Weg zurück zur kooperativen Gestaltung der Basisbildung?

Das Vertrauensverhältnis der Anbieter zur IEB-Förderstelle hat aus Sicht der Befragten stark gelitten, wurden die neuen Vorgaben doch „von oben herab“ (Dora) eingeführt. Dies stellt einen Bruch mit dem bislang gepflegten Zusammenwirken von Bildungspolitik und Bildungspraxis dar, denn die damalige Entwicklung des IEB-Förderprogramms erfolgte unter Einbeziehung der Expertise der Fachkräfte und über die Jahre hinweg brachten diese ihr Fachwissen stets ein. Das „Vertrauen in die professionelle und korrekte Arbeit in der Basisbildung sowie in den Erfahrungsschatz aus zahlreichen Jahren guter Praxis“ (Fanni) wurde entzogen. Dies wiegt zusammen mit den rigider gewordenen Fördervorgaben schwer, denn es wird „durchkontrolliert bis zum letzten Bleistift“ und „es wird davon ausgegangen, wir würden betrügen“ (Dora). Nach der Veröffentlichung des IEB-Curriculums „meldeten sich die Anbieter zu Wort und sagten: so können wir nicht arbeiten“ (Greta). Sie wurden schließlich in eine

Überarbeitung einbezogen, „aber insgesamt war es eine Menge Zeit, die wir investieren mussten, und wir wurden nicht dafür bezahlt“ (Greta). Expertise durfte also wieder eingespeist werden: „In den überarbeiteten Handlungsanleitungen [den Begleitmaterialien zum IEB-Curriculum, M.K.] ist ein Rückgriff auf die früher gültigen Prinzipien und Richtlinien [der Fachgruppe Basisbildung (2014), M.K.] erkennbar, und auch in den Beobachtungs- und Beurteilungsrastern wird eine stärkere Orientierung an den Lernzielen der Teilnehmer*innen sichtbar“ (Kaja). Jedoch: die „Einführung eines lernergebnisorientierten Curriculums in der Basisbildung halte ich für gänzlich unangebracht“ (Brea).

4. Schlussbetrachtungen

Die Bereitstellung kostenloser Basisbildungskurse durch die IEB ist hoch zu schätzen, wird dadurch doch die „humanitäre Verpflichtung“ (Abraham & Linde 2018, 1313) eingelöst. Mit der „Neuerfindung der Basisbildung“ (Kastner & Hrubesch i. V.) wurde jedoch erwachsenenpädagogische Professionalität in Abrede gestellt und unterminiert und eine kritisch-emanzipatorische Konzeption *von oben* abgesetzt. Die Befragungsergebnisse zeigen, wie erfahrene Fachkräfte unter Einsatz ihrer professionellen Überzeugungen mit den neuen Vorgaben *umgehen* und an ihrem bewährten erwachsenenpädagogischen Ansatz festhalten, im Zuge dessen jedoch große Reibungsverluste kompensieren und immens hohen Anpassungsaufwand leisten müssen. Sie gestalten Basisbildung vom Individuum

ausgehend, gerade *weil* die Teilnehmer*innen handlungsfähige Erwachsene sind, womit das Freire'sche Konzept der dialogischen, problemformulierenden Alphabetisierung *von unten*, als *befreiende* Praxis, angesprochen ist. Lernergebnisse vorzugeben und Lernerfolg daran messen zu wollen, bedeutet hingegen, diese Handlungsfähigkeit *gerade nicht* anzuerkennen. Basisbildung in ihrer gesellschaftskritischen Konzeption nimmt die verursachenden Faktoren von Bildungsbenachteiligung wahr und zieht genau aus diesem Grund die *pädagogische* Konsequenz, ein zurichtend-reduktionistisches Lernverständnis zurückzuweisen – damit, wie eine der Befragten es begründete, Basisbildung der Ort bleiben kann, „an dem die Teilnehmenden in ihrem Tempo freiwillig das lernen können, was sie gerne nachholen möchten, ohne Druck und Stress von außen“ (Anne). Daran schließen sich in einer mittel- und langfristigen Betrachtung forschungsbezogene und zugleich professionstheoretische Fragen an: Sind die Vorgaben des IEB-Curriculums so wirkmächtig, dass sie sich auf der handlungspraktischen Ebene durchsetzen und bislang breit geteilte fachlich-pädagogische Überzeugungen verdrängen werden? Besonderes Augenmerk erfordern hier neue Fachkräfte: Wie werden diese auf ihre Tätigkeit vorbereitet und welche fachlich-pädagogische Sozialisation erfolgt in den Einrichtungen? Das „Qualifikationsprofil Basisbildner/in“ (BMBWF 2022) ist die Grundlage für Aus- und Weiterbildung im Rahmen der IEB. Darin sind pädagogische Haltung und pädagogische Verhältnisse von „Kompetenz-Konzepten“ überlagert (Kastner & Hrubesch i. V.) und das Tätigsein in der Basisbildung wurde zumindest am Pa-

pier neutralisiert, ist doch ausdrücklich festgehalten: „Berufliche Haltungen und Werte können nicht ‚vermittelt‘ werden“ (BMBWF 2022, 10).

Literatur

- Abraham, Ellen & Linde, Andrea (2018). Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet der Erwachsenenbildung. In Rudolf Tippelt & Aiga von Hippel (Hrsg.). Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1297–1320.
- Agostini, Evi (2020). Lernen „am Fall“ versus Lernen „am Beispiel“. In Hans Karl Peterlini; Irene Cennamo & Jasmin Donlic (Hrsg.). Wahrnehmung als pädagogische Übung. Innsbruck u.a.: Studienverlag, 153–178.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). Curriculum Basisbildung in der Initiative Erwachsenenbildung: Lernergebnisorientierte Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene. Wien: BMBWF.
- BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2022). Qualifikationsprofil Basisbildner/in. Wien.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. In Qualitative Research in Psychology, 3 (2), 77–101.
- Cennamo, Irene; Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2018). (Dis-)Kontinuitäten im Feld der Erwachsenenalphabetisierung und Basisbildung: Explorationen zu Konzepten der Lebensweltorientierung, der Ermächtigung und der Transformation. In Daniela

- Holzer; Bettina Dausien; Peter Schlögl & Kurt Schmid (Hrsg.). *Forschungssinseln: Beobachtungen aus der österreichischen Erwachsenenbildungsforschung*. Münster u. a.: Waxmann, 95–116.
- Cennamo, Irene; Kastner, Monika & Schlögl, Peter (2020). Signposts of change in the landscape of adult basic education in Austria: A telling case. In *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 11 (1), 91–107.
- Cennamo, Irene; Kastner, Monika & Tett, Lyn (i. D.). A comparative study of values-based fields of adult learning and education in Austria, Scotland, and South Tyrol, Italy: Practitioners resisting neoliberal tendencies based on their ideas of social justice. In *Adult Education Quarterly*.
- Doberer-Bey, Antje (2016). Basisbildung in Österreich. Vom Experiment zur Institutionalisierung. In Cordula Löffler & Jens Korfkamp (Hrsg.). *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener*. Münster u. a.: Waxmann, 318–329.
- Doberer-Bey, Antje; Ganglbauer, Gerhild & Hrubesch, Angelika (i. V.). Alphabetisierung und Basisbildung von 2012 bis 2022. Ein Schritt vor, zwei zurück. Abriss einer Zäsur. In Rudolf de Cillia; Martin Reisigl & Eva Vetter (Hrsg.). *Sprachenpolitik in Österreich. Bestandsaufnahme*. Berlin: De Gruyter.
- Dörner, Olaf (2012). Experteninterviews. In Burkhard Schäffer & Olaf Dörner (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung*. Opladen: Budrich, 321–333.
- Fachgruppe Basisbildung (2014). *Prinzipien und Richtlinien für Basisbildungsangebote*. Für Lernangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Frauen. Wien. https://www.alphabetisierung.at/wp-content/uploads/2017/08/Prinzipien_Richtlinien_Basisbildung_endg_141.pdf [16.9.2022].
- Fachgruppe Basisbildung (2019). *Änderungen in der Basisbildung – Standardisierung statt Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung*. Stellungnahme der Fachgruppe Basisbildung zur Implementierung einer lernergebnisorientierten Beschreibung der Basisbildung auf Programm- und Teilnehmendenebene im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (Presseausendung). <https://forum-basisbildung.eu/wp-content/uploads/2020/06/Stellungnahme-FAB-September-2019.pdf> [16.9.2022].
- Freire, Paulo (1998 [1970]). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck b. H.: Rowohlt.
- Ganglbauer, Gerhild & Hrubesch, Angelika (2019). Von den Lernenden zum Ergebnis: Eine paradigmatische Verschiebung in der österreichischen Basisbildung. Eine kritische Einschätzung aus dem Handlungsfeld. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 200–216.
- Halcomb, Elizabeth J. & Davidson, Patricia M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? In *Applied Nursing Research*, 19 (1), 38–42.
- IEB – Initiative Erwachsenenbildung (o. J.). Was und wer ist die Initiative Erwachsenenbildung? <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/ieb/wer-was-ist-die-ieb> [25.5.2023].
- Kastner, Monika (2021a). Bildung als lebensverändernde Erfahrung? Über transfor-

- mative learning in der Basisbildung für Erwachsene. In Rudolf Egger & Peter Härtel (Hrsg.). *Bildung für alle? Für ein offenes und chancengerechtes, effizientes und kooperatives System des lebenslangen Lernens in Österreich*. Wiesbaden: Springer VS, 131–151.
- Kastner, Monika (2021b). Dialog lebt von Einspruch und Widerspruch: Basisbildung weiterdenken und weiterentwickeln. In *Die Österreichische Volkshochschule. Magazin für Erwachsenenbildung*, 72 (273), 34–37.
- Kastner, Monika & Motschilnig, Ricarda (2022). Interconnectedness of adult basic education, community-based participatory research, and transformative learning. In *Adult Education Quarterly*, 72 (3), 223–241.
- Kastner, Monika & Hrubesch, Angelika (i. V.). Richtungsentscheidungen: bewährte pädagogische Konzepte und neue Bündnisse für die Basisbildung und Basisbildungsforschung in Österreich. In Antje Pabst & Natalie Pape (Hrsg.). *Neue Wege und Begegnungen in der Grundbildung und Grundbildungsforschung*. Bielefeld: wbv.
- Muckenhuber, Sonja; Hrubesch, Angelika; Stiftinger, Anna; Salgado, Rubia & Fritz, Thomas (2019). *Basisbildung: Von der Praxis zu den Prinzipien, von den Prinzipien zur Praxis und wieder zurück*. Linz: Institut für Bildungsentwicklung.
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rosenthal, Sasha (2020). Wendepunkt oder Strohfeuer? Das neue Curriculum in der Basisbildung aus Sicht der Bildungsplanung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 3 (1), 68–78.
- Steiner, Mario; Pessl, Gabriele; Leitner, Andrea; Davoine, Thomas; Forstner, Susanne; Juen, Isabella; Köpping, Maria; Sticker, Ana; Litschel, Veronika; Löffler, Roland & Petanovitsch, Alexander (2019). *Ausbildung bis 18: Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes*. Wien: Institut für Höhere Studien. https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5174/1/Projektbericht_Ausbildung_bis_18.pdf [11.4.2023].
- Vater, Stefan (2019). Alles neu? Vorbemerkungen zu einem Paradigmenwechsel in der österreichischen Basisbildung. In *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2 (2), 199.
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012). *The problem-centred interview: Principles and practice*. Los Angeles u. a.: SAGE.

Monika Kastner, Assoc. Prof. Dr., assoziierte Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Lernen und Bildung Erwachsener und professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung; kritische Alphabetisierungs- und Basisbildungsforschung; Validierung von nicht-formalem und informellem Lernen.

✉ monika.kastner@aau.at

Hinweise zur Beteiligung

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2022 · Jg. 5 · Heft 2

für **Debatte**. Beiträge zur Erwachsenenbildung 2023 · Jg. 6 · Heft 1

Die Zeitschrift *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung* zielt darauf ab, disziplinäre Entwicklungsbewegungen durch Debatten voranzutreiben. Ziel ist es, diskursive Auseinandersetzungen in der Erwachsenenbildungswissenschaft verstärkt anzuregen und zum Ausdruck zu bringen. Daher sind neben innerdisziplinären Perspektiven ebenso Beiträge, Einmischungen, Kommentierungen und Anregungen von Positionen außerhalb der Erwachsenenbildungswissenschaft erwünscht.

Ausgehend von Themenbeiträgen in den einzelnen Ausgaben sollen sich über die Hefte hinweg Diskussionen entfalten. Daher wird mit einem *Call for Replies* zur Erstellung von Repliken zu einzelnen Themenbeiträgen aufgerufen. Darüber hinaus besteht ein fortlaufender *Aufruf*, jederzeit auf Themenbeiträge oder Repliken aus den bisher publizierten Ausgaben eine Replik zu verfassen. Beide Varianten bieten die Möglichkeit, sich an der Debatte zu beteiligen. Eine Replik sollte dabei mindestens 5.000 und maximal 35.000 Zeichen umfassen. Einen Überblick zu allen bisher veröffentlichten Themenbeiträgen, Repliken und anderen Textformaten finden Sie auf www.zeitschrift-debatte.de. Alle Beiträge sind in den jeweiligen Printausgaben abgedruckt oder als PDF-Dokument abrufbar: www.budrich-journals.de/index.php/debatte (kostenpflichtig).

Die nächsten beiden Ausgaben (Jg. 5., H. 2; Jg. 6, H. 1) erscheinen unter dem Thema

Erwachsenenerziehung mit dem Themenbeitrag *Erwachsenen- und Weiterbildung erzieht!* von Daniela Holzer. Der Call for Replies ist hierzu bereits erfolgt. Sie können jedoch auch für eines der darauffolgenden Hefte eine entsprechende Replik einreichen. Das Abstract zum genannten Themenbeitrag und den entsprechenden Call finden Sie unter: zeitschrift-debatte.de/calls. Darüber hinaus sind Sie eingeladen, auch auf Beiträge aus vorangegangenen Ausgaben eine Replik einzureichen.

Wenn Sie eine Replik anfertigen wollen, dann schreiben Sie uns eine E-Mail mit Ihrer Interessensbekundung an debatte@budrich-journals.de.

Wir freuen uns auf Ihre Beteiligung an der Debatte!

Ihr Redaktionskollektiv



Jann Schweitzer

Sexuelle Bildung und soziale Ungleichheit

**Rekonstruktionen sexueller
Sozialisationsprozesse junger
Erwachsener**

Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 14

2023 • 211 S. • kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)

ISBN 978-3-8474-2639-4 • eISBN 978-3-8474-1801-6

Wie erleben junge Erwachsene ihre Sexualität? Welche Bedeutung besitzen dabei soziale Ungleichheitsverhältnisse? Wie wird schulische Sexualerziehung aus der Perspektive von jungen Erwachsenen bei der Auseinandersetzung mit ihrer Sexualität empfunden? Die qualitativ-empirische Studie rekonstruiert die sexuelle Sozialisation von jungen Erwachsenen und ihre sexuellen Einstellungs- und Handlungsmuster im Kontext sozialer Ungleichheit.

Der Autor:

Dr. Jann Schweitzer, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, AG Sozialpädagogik der Johannes Gutenberg-Universität Mainz



Kathrin Henrich

Studium als biographischer Übergang

Eine qualitative Studie zu den Perspektiven der Studierenden

Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 12

2023 • ca. 240 S. • kart. • ca. 34,00 € (D) • ca. 35,00 € (A)

ISBN 978-3-8474-2754-4 • eISBN 978-3-8474-1924-2

Der Übergang ins Studium ist für viele eine der wichtigsten Veränderungen im Lebensweg. Welche Erfahrungen machen Studierende? Wie gehen sie mit diesen Erfahrungen um? Die Studie wertet biographisch-narrative Interviews aus und bietet eine subjektorientierten reflexiven Blick auf das Studium als Übergang. Es wird gezeigt, dass die Themen, die im Studium für die Menschen relevant werden, ähnlich sind, sie diese jedoch in unterschiedlichen Modi des Doing-Transition gestalten.

Die Autorin:

Dipl.-Päd. Kathrin Henrich, Universität Tübingen



Anke Grotlüschen, Bernd Käßlinger,
Gabriele Molzberger (Hrsg.)

50 Jahre Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Konstituierendes – Errungenes –
Umbrüchiges aus einem halben
Jahrhundert Sektionsgeschichte

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

2022 • 159 S. • kart. • 23,00 € (D) • 23,70 € (A)

ISBN 978-3-8474-2617-2 • eISBN 978-3-8474-1794-1 (Open Access)

Die Sektion und erziehungswissenschaftliche Teildisziplin Erwachsenenbildung blicken auf 50 Jahre ihrer Geschichte zurück. Die Autor*innen ergänzen die bereits gezogene Zwischenbilanz zum 40. Gründungsjubiläum 2011/2012 durch neue Studien mit zusätzlichen Perspektiven. Ein thematischer Fokus liegt dabei auf Erinnerungsgeschichten kollektiver Selbstvergewisserung und Analysen zu disziplin- und sektionsgeschichtlichen Wegweisern. Der Band leistet einen Beitrag zur Förderung eines disziplinären Gedächtnisses und öffnet dieses für gegenwartsbezogene Fragestellungen.



M. Ebner von Eschenbach, B. Käßlinger,
M. Kondratjuk, K. Kraus, M. Rohs,
B. Niemeyer, F. Bellinger (Hrsg.)

Re-Konstruktionen – Krisenthematisierungen in der Erwachsenenbildung

*Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)*

2023 • 289 S. • kart. • 49,90 € (D) • 51,30 € (A)

ISBN 978-3-8474-2746-9 • eISBN 978-3-8474-1916-7 (Open Access)

Die Corona-Krise ist Anlass für die Thematisierung von Krisen im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung. Der Titel „Re-Konstruktionen“ zielt darauf, auch andere – ökologische, ökonomische, soziale, psychische, politische oder biographische – Krisenphänomene, die im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung bedeutsam sind, zum Reflexionsgegenstand zu machen. Die Pandemie bildet damit den exemplarischen Ausgangspunkt, denn sie hat die Erwachsenenbildung in mehrfacher Hinsicht ge- und betroffen.



Matthias Busch, Andreas Petrik, Sören Torrau, Christian Welniak (Hrsg.)

Gesellschaft inszenieren, gestalten und reflektieren

Eine subjektiv-biografische Einführung in die Kommunikative Fachdidaktik von Tilman Grammes

2023 • 296 S. • kart. • 38,00 € (D) • 39,10 € (A)

ISBN 978-3-8474-2641-7 • eISBN 978-3-8474-1807-8

Wie können Menschen lernen, in Gesellschaft friedlich zusammenzuleben? Der Band versammelt wichtige Texte aus der Lehrkustdidaktik, der Sozialisationsforschung, der historischen Bildungsforschung und zu globalen Praxisformen politischer Bildung. Diese vier ausgewählten Themenschwerpunkte verdichten sich in diesem Band zu einer ergänzenden Einführung in die Theorie und Praxis politischer Bildung und einer Didaktik der Sozialwissenschaften.

Die Herausgeber:

Prof. Dr. Matthias Busch, Universität Trier

Prof. Dr. Andreas Petrik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Prof. Dr. Sören Torrau, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg

Christian Welniak, Deutsche Schulakademie