

Gabriele Weiß | Kerstin Jergus |
Malte Brinkmann (Hrsg.)

Zukunft – zwischen Öffnungen und Schließungen

Zur gegenwärtigen Problematik
pädagogischer Zukunftsentwürfe

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8111-4 Print
ISBN 978-3-7799-8112-1 E-Book (PDF)
ISBN 978-3-7799-8113-8 E-Book (ePub)

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Datagrafix GSP GmbH, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

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

Inhalt

Vorwort	
<i>Gabriele Weiß, Kerstin Jergus und Malte Brinkmann</i>	7
I ZukünftigkeIt und Zeitlichkeit als pädagogische Themenstellungen	11
Arbeit an der Zukunft als beharrliche Vergegenwärtigung der Vergangenheit	
<i>Madeleine Scherrer</i>	12
Pädagogik im Horizont von Unhaltbarkeit: Zur Rekonfiguration utopischer Zukunftsbezüge der Spätmoderne	
<i>Melanie Schmidt</i>	26
Mit Design Education in die Zukunft?	
<i>Elisa Dittbrenner</i>	43
Das Sein ist die Zukunft – Das Verhältnis zur Zeit als Aufgabe von Erziehung und Bildung	
<i>Tuğçe Kalaycı und Patrick Vetter</i>	60
II Zukunft in bildungstheoretischer Perspektive	79
(Un-)gewisse Zukünfte in Kinderbüchern. Wie durch das Erzählen von Weltuntergängen Generationenverhältnisse gestaltet werden	
<i>Sandra Koch</i>	80
Vollmundige Versprechungen. Über Risiken und Nebenwirkungen der Rede vom Bildungsaufstieg	
<i>Flora Petrik und Markus Rieger-Ladich</i>	99
Bildsamkeit und Bildung im Angesicht paradoxaler Zeitlichkeit – Theoretische Überlegungen zur Problematik von Zukunftsentwürfen	
<i>Nina Kühn</i>	116
Bildung in Zeiten der Digitalität – Kritische Anmerkungen zur aktuellen Bildungsreform in Japan	
<i>Yoshiki Sakurai</i>	136

III Zukunftsbezüge und Gesellschaftskritik	153
Utopisches N(n)egieren. Kritik und Spekulation als Möglichkeit, Unmögliches zu denken <i>Daniela Holzer</i>	154
„Kleiner als er selbst“. Apokalyptik und Gesellschaftskritik bei Günther Anders und Theodor W. Adorno <i>Nina Rabuza und Daniel Burghardt</i>	171
Zukunft als fiktive Reproduktion der Unauflösbarkeit der menschlichen Kontingenz: Mensch ohne Welt und Welt ohne Menschen bei Günther Anders <i>Diana Lohwasser</i>	188
Doing pädagogische Zukunftsentwürfe: Von der Autonomie zur Implikation <i>Manuel Peters</i>	204
„Wie nun?“ – Zum offenen Fragen und zur Gegenwärtigkeit des Utopischen in der Pädagogik <i>Matthias Steffel</i>	222
Die Autor:innen	240

Vorwort

Gabriele Weiß, Kerstin Jergus und Malte Brinkmann

Es ist der Bezug auf eine offene Zukunft, der das moderne pädagogische Denken und dessen praktische und institutionelle Ausgestaltung maßgeblich bestimmt. Im Angesicht gegenwärtiger Krisenphänomene und Entwicklungen wird jedoch zunehmend die Frage virulent, wie eine erziehungs- und bildungstheoretische Verständigung Zukunft imaginiert und welche Gestaltungsmöglichkeiten von Gegenwart und Zukunft sie dabei entwirft.

Pädagogische Zukunftsentwürfe und Visionen werden jedoch nicht erst gegenwärtig problematisiert und in ihrer Reichweite diskutiert. Im historischen Blick haben sich immer wieder kritische Rückfragen an den aufklärerischen Optimismus in der Idee eines „zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts“ (Kant 1803) gerichtet. Zentral für die bildungsphilosophische Herangehensweise ist dabei der Fokus auf die *begrifflichen Mittel und kategorialen Rahmungen* einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen und deren zukünftigen Auswirkungen (vgl. Wimmer 2014; Sanders 2021). Denn die Beschreibungen der gegenwärtigen Entwicklungen wie auch ihre Diagnose und Analyse sind mit der Problematik konfrontiert, dass die bestehenden Theoriemittel und kategorialen Zugriffe die Situationen nur bedingt einzuholen vermögen. Beschreibungsfolien wie etwa Globalisierung oder Ökonomisierung ebenso wie die zur Erfassung der Entwicklungen selbst herangezogenen Begriffe wie Transformation oder Krise scheinen einer erneuten Befragung und Prüfung zu bedürfen (vgl. u. a. Blühdorn 2023).

Eingedenk der Erfahrung einer rasanten Vergänglichkeit von Prognosen zukünftiger Entwicklungen steht zudem auch die gesellschaftspolitische Seite vor Augen, in der das Ringen um Bestand und Veränderung demokratischer Lebensweisen angesichts unterschiedlicher Bedrohungen neu zu perspektivieren ist. Insbesondere generationale und politische Dimensionen verschränken sich hierbei mit pädagogischen Fragestellungen (vgl. Jergus/Schmidt/Gröschner 2025). Bedrohungsszenarien als auch Versprechen der Zukunft werden dabei in medialen, filmischen, literarischen, bildnerischen und anderen ästhetischen Erzeugnissen verhandelt. Eine Reihe bildungstheoretischer Auseinandersetzungen zu ästhetischen Darstellungen zukünftiger Gestalten von Welt widmet sich diesen Fragen (vgl. u. a. Grabau 2025). Wurde in der Moderne aus anthropologischer Sicht die Weltoffenheit des Menschen hervorgehoben und solchermaßen mit der Zukunftsoffenheit verbunden, sind es zugleich jedoch die konstitutiven Momente der Kontingenz und Ungewissheit, die das neuzeitliche pädagogische Denken prägen (Schenk 2025).

Im Lichte gegenwärtiger Krisen und Verwerfungen stellt sich gleichzeitig die Frage, mit welchen impliziten oder ausdrücklichen Erwartungen, Versprechen und Vorstellungen von zukünftiger Verbesserung gegenwärtiger Problemlagen die pädagogische Theorie und Praxis arbeitet. Wie, in welcher Form, mit welchen Instrumentarien und Legitimationsgründen wird über welche Zukunftsperspektiven pädagogischer Theorie und Praxis gestritten? Für die pädagogische Theorie und Praxis resultiert daraus die dringliche Frage, auf welche Zukunft sie sich gegenwärtig bezieht, und wie sie einen gegenüber gesellschaftspolitischen Vereinnehmungen genuin eigenständigen Gestaltungsspielraum entwirft, der sich *nicht* von technologischen Machbarkeitsphantasien oder romantischen Heilungsversprechen leiten lässt. Wie die Aufgabe der Pädagogik im Lichte der Gegenwart und mit Blick auf welche Zukunft zu bestimmen ist, wäre neu zu diskutieren. Die Frage nach den „Zukunftsthemen der Bildungsphilosophie“ (Behrens/Beiler/Sanders 2021) und wie die „Zukunft – Stand jetzt“ (Bünger/Czejkowska/Lohmann/Steffens 2021) zu beschreiben wäre, wird somit zum Gegenstand einer grundlegenden Befragung gemacht. Worin die Perspektiven einer zukünftigen Bildungsphilosophie liegen könnten, und wie das Mögliche und das Unmögliche im eigentümlichen Zukunftsbezug pädagogischer Theorie und pädagogischer Prozesse gefasst werden können – all diese Fragestellungen zeigen den dringlichen Verständigungsbedarf angesichts grundlegender Irritationen von Zukünftigkeit auf.

Diese Auseinandersetzung mit den Problemlagen einer dringlich nötigen Verständigung über die Zukunft zwischen Öffnung und Schließung, die sich sowohl der problematisch gewordenen Theoriemittel reflexiv zuwendet als auch der Frage nach pädagogischen Zukunftsentwürfen Raum gibt, beschreibt eine Suchbewegung, der sich die diesem Bande zu Grunde liegende Jahrestagung der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie im Jahr 2023 in Innsbruck widmete. Ergänzt wurden zwei weitere Beiträge und dieses Vorwort.

Unser Dank gilt allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für ihre Beteiligung. Wir danken zudem ganz herzlich dem Team und den Organisator:innen in Innsbruck für die Ausrichtung der Tagung. Herrn Bronberger von Beltz Juventa danken wir ganz herzlich für die umsichtige Zusammenarbeit.

Die Herausgeber:innen im September 2025

I ZukünftigkeIt und Zeitlichkeit als pädagogische Themenstellungen

Arbeit an der Zukunft als beharrliche Vergegenwärtigung der Vergangenheit

Madeleine Scherrer

Zukünfte werden in der Gegenwart durch die kritische Auseinandersetzung mit den herrschenden Bedingungen offengehalten – und in dem Begehren nach einem menschenwürdigen, lebbareren Leben für alle Menschen. (Platzer 2022, S. 94)

Der Begriff des Fortschritts ist in der Idee der Katastrophe zu fundieren. Daß es „so weiter“ geht, ist die Katastrophe. Sie ist nicht das jeweils Bevorstehende, sondern das jeweils Gegebene. (Benjamin 1935–1938/2011, S. 824)

Wie kann bildungsphilosophisch über das Offenhalten von Zukunft gesprochen werden, wenn Zukunft in Anbetracht der gegenwärtigen sozial-ökologischen Krisenphänomene fragwürdig geworden zu sein scheint? Die Thematisierung der Zukunft wirft vielfältige pädagogische Fragen auf: Sind Begriffe wie „Zukunftsfähigkeit“ oder „Zukunftsgestaltungskompetenz“ in einem kritisch-pädagogischen Verständnis sinnvoll? Wie betrifft die Frage nach der Zukunft einerseits das Verhältnis zwischen den Generationen und andererseits das Verhältnis zwischen jetzt lebenden Menschen an unterschiedlichen Orten auf diesem Planeten?

Für die Bearbeitung dieser Fragen verlangen mindestens die folgenden Argumentationslinien nach einer eingehenden Betrachtung, wobei diese Linien auch die Gliederung meines Beitrags darstellen: Erstens zeigen sich gegenwärtige – auch pädagogische – Zukunftsentwürfe im Unterschied zu früheren Entwürfen in einem düsteren Licht. Hoffnung auf eine bessere Zukunft scheint geschwunden zu sein und die Zukunft ist nicht mehr die Projektionsfläche von Wünschen, sondern ihr wird mit Sorge und Vorsorgeideen entgegengesehen (vgl. Assmann 2013, S. 12 f.; Assmann 2022, S. 677 f.; Platzer 2022, S. 86).

Eine zweite Argumentationslinie möchte ich im Anschluss daran skizzieren: Vorhandene ‚Lösungsstrategien‘ (wie etwa Ansätze einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen etc.) scheinen nicht oder nur begrenzt geeignet zu sein, um tatsächlich auf Krisen zu reagieren. Mehrere Gründe ließen sich hierfür anführen, aber ein zentrales Problem solcher Ansätze liegt in der Dethematisierung und tendenziellen Reproduktion historisch gewachsener und fortdauernder kolonialer und kapitalistischer Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse (vgl. Danielzik 2013; Stimm/Müller 2023).

Vor diesem Hintergrund werde ich in einem weiteren Schritt der modernen Verkoppelung von Zeit, Zukunft und eurozentrischen Vorstellungen von ‚Entwicklung‘ und ‚Fortschritt‘ nachgehen (vgl. Bambu 2023; Escobar 2015; Sarr 2020; Ziai 2010). Meine These ist, dass diese Verkoppelung der westlichen Epistemologie inhärent und dass sie Ausdruck eines kolonialen Denkens ist. Ein hegemoniales Verständnis von ‚Entwicklung‘ zeigt sich im Diskurs um eine Bildung für nachhaltige Entwicklung etwa dann, wenn ‚Eigenes‘ und ‚Fremdes‘ in die hierarchische Kategorisierung von ‚entwickelt‘ versus ‚unterentwickelt‘ gebracht und dadurch unkritisch ein vereinheitlichendes, eurozentrisches Bild von Entwicklung aufrechterhalten wird. Diese Kategorisierung impliziert, dass für die ‚Anderen‘ ein ‚Nachholbedarf‘ ausgemacht wird, worauf dann auch mit pädagogischen Bemühungen zu reagieren sei. Im Sinne eines dekolonial-bildungsphilosophischen Einsatzes frage ich danach, wie in erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktionen zu „Zukunft“ kapitalistisch-koloniale Strukturen grundlegend infrage zu stellen wären. Auf dieser Basis versuche ich, einem repolitisierten, „zukünftigen“ (Friedrichs 2022, S. 17) Denken und Handeln näherzukommen.

Abschließend werde ich diesen Einsatz unter Bezugnahme auf Amitav Ghosh (2022) Buch *The Nutmeg's Curse. Parables for a Planet in Crisis* weiter konkretisieren: An dieser Schrift lassen sich Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge im Zusammenhang mit dem anthropogenen Klimawandel und den Logiken des Kolonialismus und Kapitalismus aufzeigen. Als bedeutsam erachte ich dabei den Begriff des ‚Vergegenwärtigens‘. Vergegenwärtigen bedeutet, vergangene und in der Gegenwart fortdauernde Herrschaftsverhältnisse und Ungerechtigkeiten zum Bezugspunkt des Denkens zu machen und das eigene dominante Wissen zu hinterfragen, um das Offenhalten von Zukünften als Möglichkeit zu wahren.

1 Zum Brüchigwerden von Zukunftsentwürfen

In der Neuausgabe des 1984 von Christoph Wulf herausgegebenen „Wörterbuch der Erziehung“ findet sich von Ossip Kurt Flechtheim ein Eintrag zum Begriff „Zukunftsforschung“. Dieser Eintrag ist aufschlussreich, weil er in zweierlei Hinsicht in historischer Perspektive ein Schlaglicht wirft: Zum einen darauf, wie Mitte der 1980er Jahre auf vormalige Zukunftsverständnisse zurückgeschaut wurde und zum anderen darauf, wie eine zur damaligen Zeit aktuelle Bezugnahme auf „Zukunft“ ausgesehen haben kann. Der Verfasser stellt heraus, dass Zukunft erst im Verlauf des 20. Jahrhunderts zu einer bedeutsamen Kategorie des Denkens geworden sei. „[A]lle vergangenen statischen Kulturen und Gesellschaften [waren] alles andere als zukunftsorientiert“ (Flechtheim 1984, S. 635).

Die Zukunft einer Gesellschaft schien gleichsam mit deren Vergangenheit in eins zu fallen. Als Zukunftsphilosoph prägte Flechtheim (1968, 1970) den Begriff der Futurologie. Drei Subströmungen der Futurologie respektive der Zukunftsfor-schung sind ihm zufolge auszumachen: Erstens eine Forschung zu Zukunft im engeren Sinne, bei der es um Prognosen und Projektionen geht; zweitens eine Art von Zukunftsgestaltung, -planung und -programmierung und drittens eine Zukunftsphilosophie, die sich ebenso mit ethischen wie pädagogischen Fragen beschäftigt (vgl. Flechtheim 1984, S. 635). Allgemein wird die Futurologie als interdisziplinär arbeitender und angewandter Wissenschaftszweig ausgewiesen, bei der es um Formen der „Bewältigung der Zukunft“ (ebd., S. 636) geht, „um der Menschheit zu helfen, die Gefahren, die sie in der Welt von morgen bedrohen, zu überwinden“ (ebd.). Deutlich wird dabei eine gewisse Machbarkeitsidee oder mindestens eine Hoffnung darauf, doch noch eine irgendwie „bessere“ Zukunft und „eine halbwegs menschliche und stabile Welt“ (ebd.) zu erschaffen. Der Autor konstatiert aber auch: „Das Neue und Einzigartige unserer Lage ist [...], daß der Mensch nun erstmals vor der Alternative: totale Vernichtung oder radikale Umgestaltung steht“ (ebd.). Diese Diagnose ist im Lichte der (Weiter-)Entwicklung von Atomwaffen und der atomaren Bedrohung während des Kalten Krieges zu verstehen. In Bezug auf die Klimathematik ist diese Feststellung in ähnlicher Weise erneut zu vernehmen, etwa, wenn auf Klimademonstrationen die Alternative „System change, not climate change“¹ ausgerufen wird: Entweder alles ändert sich, es gibt eine – wie Flechtheim (1984, S. 636) es formuliert – „radikale Umgestaltung“, eine Revolution. Oder aber alles ist dem Untergang geweiht. Es ist nun aber genau diese zum Ausdruck gebrachte Aussichtslosigkeit, die den Klimaaktivist:innen immer wieder in mindestens zweierlei Richtungen insbesondere von rechtspopulistischer Seite vorgeworfen wird: Einerseits lautet der Einwand, dass hier ‚Panikmache‘ betrieben würde, und dass doch – polemisch zugespitzt formuliert – die Welt aufgrund von ein paar Grad mehr schon nicht gleich untergehen werde. Andererseits lautet der Vorwurf, dass die Aktivist:innen keinerlei Ideen vorzubringen hätten, wie das wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische System denn nach dem geforderten „system change“ aussehen könnte und was „system change“ überhaupt heißen solle.

Aus bildungsphilosophischer Sicht erscheint es mir vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen und politischen Konflikte von Bedeutung zu sein, sich mit divergierenden Bezugnahmen auf Zukunft, mit Zukunftsentwurfsmöglichkeiten und -unmöglichkeiten zu beschäftigen. Relevante Fragen hierbei sind beispielsweise: Welche Zukünfte sind für wen imaginierbar? Für wen stehen welche Zukünfte offen? Richard Tutton (2023, S. 440) bringt diesbezüglich den Begriff

1 Exemplarisch kann auf ein Foto einer Demonstration in Wien aus dem Jahr 2015 verwiesen werden. Das Foto zeigt, wie Aktivist:innen die Worte „system change“ formen: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:System_Change,_not_Climate_Change_Vienna_COP21.png

„futurelessness“ ins Spiel, der darauf verweist, dass Akteur:innen unterschiedlich positioniert sind im Hinblick darauf, sich zum einen eigene Zukünfte entwerfen und zum anderen auch auf wünschenswerte Zukünfte hinarbeiten zu können. Mit „futurelessness“ werden demnach die Zusammenhänge zwischen „imagined futures (and who imagines them), power relations and social change“ (ebd.) zum Ausdruck gebracht. Die Wahrnehmung und Anerkennung dieser macht- und herrschaftskritischen Aspekte sozialer Positionierungen erachte ich als Voraussetzung dafür, *in der Gegenwart und unter Berücksichtigung der Vergangenheit* pädagogische Ansatzpunkte zu eruieren, „um mögliche Zukünfte weiterhin offenzuhalten“ (Platzer 2022, S. 94) – oder aber: um Zukünfte überhaupt erst zu öffnen.

Möglichkeiten des Offenhaltens von Zukünften erkundend, beschäftigt sich Barbara Platzer (2022) in einem Beitrag im *Jahrbuch für Pädagogik 2021* unter anderem mit Schriften von Günther Anders, der sich in Anbetracht der Zerstörungskraft von Atombomben mit Fragen nach der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft auseinandergesetzt hat (zu Anders siehe auch den Beitrag von Lohwasser in diesem Band). Der Stand der Technologie und die Bedrohung eines atomaren Weltkriegs bringe gewohnte Zeitvorstellungen an sich ins Wanken: Es bestehe die Möglichkeit, dass die Menschheit ausgelöscht wird, wodurch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ebenfalls vernichtet werden würden. Es ist dies eine monströse Bedrohung, wie Platzer im Anschluss an Anders festhält: „Das, was der Mensch herzustellen in der Lage ist, ist demnach um ein Vielfaches größer als das, was er in der Lage ist zu begreifen oder emotional zu erfassen“ (ebd., S. 88). Der mit Günther Anders befreundete Hans Jonas geht in seinem – auch von Klimaaktivist:innen rezipierten² – Buch *Das Prinzip Verantwortung* (1979/2020) den „Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation“ an, wie der Untertitel angibt. Eine wesentliche Argumentationslinie bei Jonas besteht darin, unter Berücksichtigung des rasanten technologischen Wandels von einem enorm erweiterten menschlichen Verantwortungsbereich auszugehen. Dabei macht der Autor auf die Neuartigkeit einer prospektiven Verantwortung aufmerksam, einer Verantwortung für in der Zukunft „Zu-Tuendes“ (ebd., S. 171). Die „Natur menschlichen Handelns“ habe sich faktisch geändert, und „ein Gegenstand von gänzlich neuer Ordnung, nicht weniger als die gesamte Biosphäre des Planeten, [ist] dem hinzugefügt worden [...], wofür wir verantwortlich sein müssen, weil wir die Macht darüber haben“ (ebd., S. 29).

In dem bereits erwähnten Beitrag macht Platzer (2022) – auf eine kritische Analyse des Jugendrats der Generationen Stiftung bezugnehmend – darauf aufmerksam, dass sich Zukunft für Jugendliche heute oft als Bedrohung darstellt,

2 Während einer Protestaktion gegen die Räumung des Dorfes Lützerath im Rheinischen Braunkohlegebiet hielt Luisa Neubauer von *Fridays for Future* Deutschland das Buch von Hans Jonas in die Kamera (vgl. Deutschlandfunk Kultur 2023).

„deren Gestaltung nur noch schwer möglich erscheint“ (ebd., S. 85) und „die sich der Kontrolle entzieht“ (ebd., S. 87). Hoffnungsvolle Machbarkeitsvorstellungen und die Idee von offenen Gestaltungsspielräumen sind dabei geschwunden: „Die Zukunft als eine sichere Orientierung und glänzende Versprechung, ja Verheißung, die den eigenen Plänen und Zielen eine klare Richtung wies – das war einmal. Diese Zukunft ist längst Vergangenheit geworden“ (Assmann 2013, S. 10). Bei *Fridays for Future*-Schulstreiks und -Demos sind nicht selten Plakate zu sehen, auf denen Ähnliches steht wie „Ihr habt uns die Zukunft geklaut!“ oder „Warum für die Zukunft lernen, wenn wir eh keine haben?“. Dystopischer Fatalismus wird den jungen Aktivist:innen dann attestiert, und ihnen wird geraten, dass sie doch lieber ihrer Bildung oberste Priorität einräumen sollten, und dass sie in der Zukunft zum Beispiel Wissenschaftler:in werden könnten, um so gesellschaftlich etwas wirklich Wichtiges beizutragen. Dass solche Aussagen von vielen Aktivist:innen als reiner Zynismus verstanden werden, erstaunt wahrlich nicht.

Zukunftsentwürfe – oder besser: Zukunftsentwurfsmöglichkeiten und -unmöglichkeiten – unterliegen historischen Veränderungen. Das ist keine neue Erkenntnis (vgl. Assmann 2013, S. 12), aber die an die ältere Generation gerichteten Vorwürfe von Klimaaktivist:innen verweisen in noch grundlegenderer Weise darauf, dass „Zukunft“ als solche höchst fragwürdig geworden ist. Im Buch *Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne* fasst Aleida Assmann (2013) diese Verschiebung wie folgt: „Es sind [...] nicht nur bestimmte Zukunftsvisionen in sich zusammengebrochen, sondern das Konzept Zukunft hat sich tiefgreifend verändert. Es ist die Ressource Zukunft selbst, die heute auf dem Prüfstein steht und neu bewertet wird“ (ebd., S. 12).

Das Fragwürdigwerden von Zukunft führt einige Autor:innen zur Problematisierung des linearen Zeitverständnisses. Für die Abkehr von einem solchen Zeitverständnis, in dem Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft quasi natürlich aufeinander folgen, plädiert etwa Werner Friedrichs (2022, S. 15), indem er den Blick auf Möglichkeiten zeitverändernder und zeiterzeugender Praktiken richtet. Auf den Vorwurf der Klimaaktivist:innen, dass ihnen die Zukunft gestohlen werde, reagiert Friedrichs mit den folgenden Gegenfragen: „Muss [...] die gestohlene, leergelaufene Zukunft wirklich zurückgefordert werden? Wollen wir *die* überhaupt noch haben“ (ebd., S. 13)? Auf diese Weise wird Zukunft noch einmal gänzlich anders infrage gestellt, und zwar insofern, als dass das Festhalten an ‚der Zukunft‘ an sich problematisiert wird. Als Gegenvorschlag wird „das operativ wirksame *Zukünftigen* in der Gegenwart“ (ebd., S. 19) ausgebreitet: Das „Zukünftigen“ – als substantiviertes Verb – realisiere „die Temporisation der Existenzweise“ (ebd., S. 16). Es geht darum, den phantasmatischen „Zukunftsvektor“ (ebd.) zu unterbrechen, da das Festhalten an ‚der Zukunft‘ dazu führe, dass in der Gegenwart stattfindende Handlungen gleichsam in einen Möglichkeitsraum ausgelagert und die Folgen der Handlungen als bloßer Konjunktiv erachtet werden (vgl. ebd.):

„Es ist ein Unterschied, ob mensch sich dem Phantasma hingibt, sein soeben getätigter Flug *könnte* zwar durch die dadurch erzeugten CO₂-Emissionen negative Auswirkungen in *der* Zukunft haben – müsste er aber nicht. Oder ob mensch mit dem unausweichlichen Faktum leben muss, durch eben diesen Flug die Zeit verändert zu haben.“ (ebd.)

Die Zeit zu verändern, bedeutet beispielsweise, die Lebenszeit von anderen Wesen zu verkürzen (vgl. ebd.). Friedrichs (2022) problematisiert ein lineares Zeitverständnis, und damit auch die Vorstellung einer „Planbarkeitszukunft“ (ebd., S. 13), die jene Zukunft ist, die die Verheißung des Besseren in sich trägt, der hoffnungsvoll, mit Plänen, Projektionen und Wünschen entgegengesehen und die als gestaltbar betrachtet wird. Es ist genau dieses Verständnis von Zukunft, das in Begriffen wie „(Zukunfts-)Gestaltungskompetenz“ und „Antizipationskompetenz“ und den mit diesen verbundenen Appellen wie etwa „*Sei bereit für die Zukunft! Die Zukunft antizipieren und gestalten!*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) impliziert ist. Gestaltungskompetenz ist ein wichtiges Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. bspw. de Haan 2002, S. 14 ff.; 2008) und Antizipationskompetenz³ wird von der UNESCO (2017) für das Erreichen der 17 Ziele einer nachhaltigen Entwicklung als grundlegend erachtet.

Im nächsten Kapitel soll es darum gehen, zu erörtern, wie den skizzierten brüchig gewordenen Bezugnahmen auf Zukunft sowie dem Fragwürdigwerden von Vorstellungen einer gestalt- und planbaren Zukunft beispielsweise mit Ansätzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) begegnet wird, die zuweilen nach wie vor vom Anspruch geprägt sind, mit den ‚richtigen‘ (pädagogischen) Mitteln schon ‚Lösungen‘ befördern zu können.

2 Problematische Lösungsversuche

„Man kann sich auf die Zukunft nicht mehr so einfach verlassen, sondern muss etwas für sie tun im Sinne eines verantwortlichen, nachhaltigen Haushalts: Sonst kann man nicht mehr sicher sein, dass es sie für nachwachsende Generationen auch weiterhin geben wird“ (Assmann 2013, S. 13). Solche oder ähnliche Sichtweisen sind in BNE-Ansätzen und im Globalen Lernen omnipräsent. Auf ein wesentliches Problem solcher Ansätze möchte ich im Folgenden eingehen, wobei ich insbesondere auf Überlegungen von Yvonne Kehren (2016, 2017) und Chandra-Milena Danielzik (2013) rekurrieren werde.

3 Mit dem Erwerb von Antizipationskompetenz eng verbunden ist auch das Konzept *Futures Literacy*, das seit 2012 von der UNESCO propagiert wird. *Futures Literacy* wird in erster Linie als individuelle ‚capability‘ beschrieben, um die Zukunft ‚besser‘ gestalten zu können (vgl. Miller 2018, S. 4; UNESCO 2024).

Meine These ist, dass etwa das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, das sich selbst von seiner Prämisse her als Lösungsformel für sozial-ökologische Probleme versteht, stark einer „Planbarkeitszukunft“ (Friedrichs 2022, S. 13) verhaftet bleibt. Dieser spezifische Zukunftsentwurf geht tendenziell mit dem Festhalten an hegemonialen eurozentrischen Entwicklungs- und Fortschrittsnarrativen und dem damit verbundenen Glauben an auch in der Zukunft fortschreitendes ökonomisches Wachstum einher. Extrahierende und ausbeuterische koloniale Strukturen werden dabei aus dem Blick gerückt und hingenommen. Die „koloniale Matrix der Macht“ (Mignolo 2019, S. 137) bleibt ungebrochen, weil prägende Denkvoraussetzungen von ‚Entwicklung‘, ‚Fortschritt‘ und ‚Wirtschaftswachstum‘ unhinterfragt bleiben (vgl. Obex/Scherrer 2022; Stimm/Müller 2023).

„Leitworte wie ‚Entwicklung‘, ‚wirtschaftlicher Durchbruch‘, ‚Wachstum‘ und, in einigen Fällen, ‚Bekämpfung der Armut‘ sind die Schlüsselbegriffe der vorherrschenden Episteme der Epoche. Dieses rührt in erster Linie von jenem Traum her, den der Westen seit dem 15. Jahrhundert in alle Welt exportiert hat, begünstigt durch die eigene technische Überlegenheit und nötigenfalls mithilfe von Knüppeln und Kanonen. Doch hat er eine entscheidende Schlacht vor allem dadurch gewonnen, dass er seine Vorstellung von menschlichem Fortschritt in das kollektive Imaginäre der anderen eingepflanzt hat“ (Sarr 2020, S. 13 f.).

Eine Analyse zahlreicher Materialien zu BNE führt Danielzik (2013) zur Erkenntnis, dass in diesem Bildungskonzept historisch gewachsene und fortdauernde koloniale und kapitalistische Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse dethematisiert respektive dass diese zumindest nicht entscheidend infrage gestellt werden. Dies führt implizit zu einer Reproduktion solcher Verhältnisse. Insgesamt ist der in BNE formulierte Ruf nach Gestaltungskompetenz ein ganz und gar unkritischer (vgl. Kehren 2016, S. 144 ff.): Zwar sei Gestaltungskompetenz „auf die Veränderung gerichtet, aber die Gründe für die Notwendigkeit der Veränderung, gefasst als pädagogischen Gegenstand“ (Ketschau/Steib 2023, S. 297), werden ausgeklammert. Kehren (2017) bringt die Problematik folgendermaßen auf den Punkt: Aus einer kritisch-pädagogischen Perspektive bedeuten Mündigkeit und Urteilsfähigkeit, dass Subjekte sich „ins Verhältnis zu den jeweiligen Handlungsbedingungen und -möglichkeiten“ (ebd., S. 66; Hervorh. i. O.) setzen:

„Stattdessen liegt die Konzentration im BNE-Diskurs auf einer Gestaltungskompetenz, die nicht danach fragt, welche Grenzen ihr gesetzt sind. Die gebetsmühlenartige Wiederholung der Notwendigkeit von Partizipation, Solidarität und Empathie verweist darauf, dass dies genau die Aspekte sind, die im globalen Konkurrenzkampf systematisch verhindert werden. Die mit Nachhaltigkeit entschieden geforderte Emanzipation aller Teile der Weltbevölkerung wird in BNE als im Gestaltungsgedanken

aufgehend gedacht und nicht auf ihre Brauchbarkeit für die Bedürfnisse spätkapitalistischer, technologisch entgrenzter Märkte hin befragt. Im Vordergrund der mit BNE angestrebten Bewusstseinsbildung steht das individuelle Konsumverhalten und nicht die globalen gesellschaftlichen Produktionsverhältnisse, deren Kritik den Ausgangspunkt der Forderung nach Nachhaltigkeit bildete“ (ebd.).

BNE gibt vor, durch die Vermittlung von Gestaltungskompetenzen, die weitgehend funktionalistisch-technokratisch verstanden werden, zur Lösung von sozial-ökologischen Problemen beizutragen. In BNE werde Bildung im Sinne eines „technologischen Erlösungsversprechens“ (Stimm/Müller 2023, S. 22) instrumentalisiert. In erster Linie sei BNE eine „bildungspolitische Programmatik“ (Ketschau/Steib 2023, S. 297). Des Weiteren spricht Kehren (2017, S. 66) von einer „Pädagogisierung globaler Krisen in Gestalt der Formalisierung subjektiver Kompetenzen“, die nicht zuletzt zu einer Entpolitisierung globaler Problemlagen führe.

Auf den Umstand, dass Zukunft – wie oben dargelegt – angesichts multipler globaler Krisenphänomene nicht mehr ungebrochen als positiver Bezugspunkt pädagogischen Denkens und Handelns gesehen werden kann, sind solche Ansätze einer BNE problematisch einzuschätzen, die nach wie vor stark einem Gestaltungs- und Lösungsdenken verhaftet sind. Sie erscheinen ungeeignet, um angesichts der Krisen, auf die es keine einfachen Lösungen geben kann, dennoch handlungsfähig zu bleiben. Im nächsten Schritt möchte ich vor dem Hintergrund des Gesagten Möglichkeiten eruieren, wie von einer „Planbarkeitszukunft“ (Friedrichs 2022, S. 13) Abstand gewonnen werden kann, um in kritischer Absicht das Offenhalten von Zukünften zu repolitisieren. Damit meine ich, dass diejenigen Problemhorizonte zum Bezugspunkt pädagogischen Handelns gemacht werden müssen, die ursächlich zu den globalen Krisenphänomenen beigetragen haben und nach wie vor beitragen (vgl. Ketschau/Steib 2023, S. 297). Eine Möglichkeit, auf das Brüchiggewordensein von Zukunftsentwürfen zu antworten, sehe ich also darin, vergangene Ungerechtigkeiten beharrlich zu vergegenwärtigen. Darauf möchte ich im Fortgang des Beitrags weiter eingehen, wobei ich die folgenden Überlegungen als dekolonialen Einsatz verstehe, der in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Wissensproduktionen der Frage nachgeht, wie in der Auseinandersetzung mit den eigenen Denkvoraussetzungen „zukünftige“ (Friedrichs 2022, S. 17) Interventionen aussehen könnten.

3 Ein dekolonialer Einsatz wider das moderne Zukunftsdenken

Aleida Assmann (2013, S. 76) macht die eindeutige Trennung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft als fundamentales und strukturierendes Charakteristikum des modernen Zeitregimes aus. Die Autorin spricht dabei auch von „der ‚trennungssüchtigen‘ Kultur der Moderne“ (ebd., S. 80).

„Ihrem Selbstverständnis nach unterscheidet sich die Epoche der Moderne von vor-modernen Zeiten dadurch, dass sie die Zeitordnungen anderer Kulturen und Geschichtsepochen hinter sich lässt und das physikalische Zeit-Konzept des linear irreversiblen ‚Zeitpfeils‘ zur verbindlichen Grundlage erhebt. Sie unterstellt sich damit dem Diktat einer Zeit, die kontinuierlich, gleichmäßig und irreversibel durch alle Ereignisse hindurchläuft und sie chronologisch messbar macht“ (ebd., S. 24 f.).

Diese linear auf die Zukunft gerichtete Zeit hat Friedrichs (2022, S. 16) in problematisierender Absicht als „Zukunftsvektor“ bezeichnet. Mit diesem spezifischen Zukunftsverständnis geht einher, dass positiv besetzte, in die Zukunft weisende Begriffe wie etwa ‚Veränderung‘, ‚Erneuerung‘ oder ‚Fortschritt‘ in der Moderne von herausragender Bedeutung sind bzw. waren (vgl. Assmann 2013, S. 23). Dabei zeigt Assmann historische Wandlungen des Fortschrittsbegriffs auf, wobei in der modernen Fassung von Fortschritt dieser Begriff, „Aufbruch und Öffnung der Zeit in Richtung auf eine unbekannte, aber von vornherein immer schon positiv bewertete Zukunft“ (ebd., S. 62) bedeutete. Ebenso wie heute Zukunftsentwürfe brüchig geworden seien, hätten auch die einst so verlockenden Fortschrittsideale an Glanz verloren (vgl. ebd., S. 67). Das moderne Zeitregime wirkt allerdings nach, und es „macht nach wie vor einen wichtigen Kernbestand westlichen Denkens aus“ (ebd., S. 91). Vor diesem Hintergrund mahnt die Autorin „eine historische Selbstaufklärung über einzelne Elemente und Prämissen der Modernisierungstradition“ (ebd., S. 92) an.

In ebendiesem Lichte können Forderungen dekolonialer Denker:innen gesehen werden (vgl. bspw. Bambu 2023; Escobar 2015): Es müsste darum gehen, die privilegierte Position des Globalen Nordens zum Gegenstand der Reflexion zu machen – auch auf der Ebene der Wissensproduktion. Dabei wäre etwa zu fragen, „wer welches Wissen über wen schafft und was das über die Produzent:innen dieses Wissens aussagt“ (Danielzik 2013, S. 27). Auf das Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung bezogen wäre in dieser Perspektive die Frage zu klären, was unter ‚Entwicklung‘ eigentlich genau verstanden wird, von welchem Entwicklungsverständnis also ausgegangen wird.

„I. d. R. wird Entwicklung als ein unilinear, universaler, akkumulativer Prozess vorausgesetzt, der zielgerichtet zu verlaufen habe und bei dem der globale Norden an der Spitze der Moderne stehe. Dies ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern eine kulturelle Vorstellung Europas, die auf die gesamte Welt ausgedehnt wurde und vor allem in historischem Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus steht. Diese Vorstellung von ‚Fortschritt‘ ist insofern eurozentrisch, da Europa sich ins räumliche Zentrum setzt und als zeitlichen Zielpunkt definiert. Denn die Annahme einer zielgerichteten Linearität hin zur Besserung impliziert, dass es lediglich einen einzigen Weg zu beschreiten gibt und lässt weder bezüglich des Prozesses, noch in Hinblick auf die Richtung von Entwicklung Pluralität zu. Durch seine Verwobenheit

mit dem Kolonialdiskurs schrieben [sic] sich auch Rassialisierungen in den Entwicklungsdiskurs ein“ (ebd., S. 28; vgl. hierzu auch Sarr 2020, S. 21 ff.).

Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis, dass mit dem Adjektiv ‚nachhaltig‘ im Zusammenhang mit ‚Entwicklung‘ bereits vor gut 50 Jahren nicht zuletzt durch den Bericht des *Club of Rome* eine wegweisende Perspektive eingebracht wurde, nämlich, dass westliche Industrienationen nicht grenzenlos wachsen können (vgl. Meadows et al. 1972). Dadurch wurden bisherige Entwicklungs- und Wachstumsverständnisse im Sinne der westeuropäischen kapitalistischen Ordnung im Kern problematisiert.

Einer kritischen Betrachtung zu unterziehen sind indes neuerliche Wendungen des Entwicklungsdiskurses. Selbstbeschreibungen des Globalen Nordens als ‚nachhaltiger = entwickelter‘ produzieren die hierarchische Differenz von ‚weniger nachhaltig = weniger entwickelt‘. In diesem Zusammenhang wäre zu untersuchen, wie die Rede von „unterentwickelten“ Ländern, Regionen oder Gesellschaften in BNE-Materialien unkritisch dem hegemonialen Entwicklungsdiskurs folgt und dabei die Vormachtstellung des Globalen Nordens zementiert (vgl. Danielzik 2013, S. 28 ff.).⁴ „Es ist die Idee des Fortschritts, in der die Gegenwart des ‚entwickelten‘ Westens zum Massstab für die Zukunft des ‚nicht-entwickelten‘ Rests wird“ (Gödl 2022, S. 51). Aufgedeckt werden müssten die entpolitisierenden Effekte, die das Anlegen des Fortschritts- und Entwicklungsrasters, die Kategorisierung in ‚entwickelt‘ und ‚unterentwickelt‘, zeitigen. Das heißt, globale soziale Ungleichheiten wären *nicht* entpolitisiert als ‚Mangel an Entwicklung‘ abzutun, sondern globale Herrschaftsverhältnisse wären grundlegend zu problematisieren (vgl. Ziai 2010, S. 401). Es ist gerade diese Rückwendung auf koloniale Macht- und Herrschaftsverhältnisse, um die es in einer kritisch-dekolonialen Perspektive geht, und die ich als Vergegenwärtigung solcher Verhältnisse bezeichne.

4 Der Globale Norden wird als epistemologisches Raster gesetzt, in welches der ‚Rest‘ ein- und untergeordnet wird. Danielzik (2013) zeigt dies etwa an dem Unterrichtsmaterial „Ein anderes Bild von Afrika“: „Für den größten Teil Afrikas [...] ist die Situation durch die Gleichzeitigkeit von Tradition und Moderne geprägt: Medizinmann und Arzt, Voodoo-Priester und Pfarrer, Hexerei und Wissenschaft, Tier-Fetisch und Handy, Eselkarre und Auto“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2009, S. 7, zitiert nach Danielzik 2013, S. 28). Dabei bildet der ‚Rest‘ „einen inhärenten Teil europäischer Selbstrepräsentation, in dem er als binäres ‚Anderes‘ vom normativen Zentrum bestimmt wird“ (Danielzik 2013, S. 28). Die Welt wird in einen entwickelten, fortschrittlichen, modernen Globalen Norden und einen noch nicht entwickelten ‚Rest‘ eingeteilt, wobei die Autorin zeigt, dass sich „[d]as Motiv der Spaltung“ (ebd.) durch Materialien und Methoden der BNE zieht. Der „Rest“ wird auf dem „Platz des stetig differenten Gegenübers“ (ebd.) fixiert, und „[e]s wird auf einen evolutionären Prozess verwiesen, der als von allen zu erstreben vorausgesetzt wird, wobei z. B. Teile Afrikas noch im Damals der Menschheit hängen geblieben seien“ (ebd.).

„Die Praxis der Befreiung und Dekolonisierung beginnt in erster Linie mit der Erkenntnis, dass die Kolonialisierung von Sein und Wissen im Gebrauch des imperialen Wissens zur Unterdrückung der Subjektivitäten bestanden hat – das macht die Kolonialität von Sein und Wissen aus“ (Mignolo 2019, S. 189).

Edgar Forster (2022, S. 74) weist vor diesem Hintergrund darauf hin, dass es in der erziehungswissenschaftlichen Forschung nicht darum gehen solle, *über* Dekolonialität zu arbeiten. Vielmehr müsste sie – die erziehungswissenschaftliche Forschung und ich möchte ergänzen: auch die Theoriebildung – „die Werkzeuge dekolonialer Optionen nutzen, um die eigenen Verstrickungen in epistemische Grundlagen von Kolonialität zu erforschen“. Nach Danielzik (2013, S. 32) ginge es darum, Blickrichtungen zu verändern und anzufangen, „unter den eigenen Füßen zu graben“, um die eigenen Denkvoraussetzungen beispielsweise zu ‚Entwicklung‘ zu problematisieren. Ebenso wären nicht zuletzt vorherrschende Zukunftsentwürfe daraufhin zu befragen, inwiefern diese in Logiken der „Kolonialität der Macht“ (Mignolo 2019, S. 50) verhaftet sind und spezifische Weisen des Wissens, Wahrnehmens und Seins als absent, als nicht-existent produzieren (vgl. Santos 2007, S. 45).

4 Vergegenwärtigung – oder: Die Spuren der Muskatnuss

Illustrieren und konkretisieren möchte ich die bisherigen Überlegungen im Folgenden mit Amitav Ghosh's (2022) *The Nutmeg's Curse. Parables for a Planet in Crisis*. In dieser nicht-fiktionalen Schrift zeigt Ghosh auf, dass der anthropogene Klimawandel historisch auf der geopolitischen Ordnung des Kolonialismus gründet. Er erzählt die Geschichte der Muskatnuss auf den Banda-Inseln, einer indonesischen Inselgruppe, anhand der Verflechtungen dieses ‚Naturprodukts‘ in imperialen, kolonialen, kapitalistischen Verhältnissen in historischer Sicht bis hin zu den Verheerungen des Klimawandels in der Gegenwart. Es geht dem Autor dabei auch darum, die gegenwärtigen Abhängigkeiten von ‚natürlichen Ressourcen‘ aufzuzeigen, und wie diese die Geschichte des globalen Kapitalismus prägten und prägen. Ghosh erzählt von der – in erster Linie durch die Gier auf die lukrative Muskatnuss getriebene – Eroberung der Banda-Inseln durch die Niederländische Ostindien-Kompanie, die im Jahr 1621 im Massaker an der Bevölkerung der Banda-Inseln kulminierte. Der Autor ringt um Möglichkeiten des Erzählens von Geschichte(n), wenn er etwa an Grenzen der geschichtswissenschaftlichen Forschungsmethoden stößt, die auf Sprache und insbesondere Schriftlichkeit basieren (vgl. ebd., S. 32). Dabei problematisiert er auch herkömmliche, die Zeitlichkeit privilegierende Geschichtsverständnisse, um andere Weisen des Nachdenkens über Vergangenheit zu eröffnen, Weisen des Nachdenkens „in which space and time echo each other“ (ebd., S. 34): Bis zum heutigen Tag benutzen

die Nachfahr:innen der Menschen, die dem Banda-Massaker entkommen sind, für „Geschichte“ das Wort *fokorndan*. Dieses Wort leite sich von „Berg“ ab, womit genauer gesagt der Vulkan Gunung Api gemeint sei (vgl. ebd.). Im Anschluss an Vine Deloria Jr.'s (1973/1992) Buch *God is Red. A Native View of Religion* führt Ghosh (2022) weiter aus, dass ein wesentlicher Unterschied darin bestehe, ob gefragt wird, *wann* ein Ereignis stattgefunden hat oder ob gefragt wird, *wo* dieses stattgefunden hat, denn daraus ergeben sich divergierende Weisen des Nachdenkens über und Bezugnehmens auf Vergangenes:

„The first question shapes the possible answers in a determinate way, locating the event within a particular historical period. The second question shapes the possible answers in a completely different way, because it accords a degree of agency to the landscape itself, and all that lies within it, including the entire range of nonhuman beings“ (ebd., S. 34f.).

Mit einer Fokussierung auf die zweite Frage findet eine Verschiebung auf ein Verständnis von Geschichte statt, das nicht nur eng an spezifische Landschaften geknüpft ist, sondern wo Geschichte Landschaft *ist*: „Through these stories features of the landscape speak to people just as loudly as the human voices that historians bring to life from documentary sources“ (ebd., S. 35). Es gilt, auch diese Geschichten hörbar werden zu lassen.

Ich lese dieses Buch von Amitav Ghosh (2022) als ein dekoloniales Projekt, das vergangenes Unrecht und die Verflechtungen von kolonialer und kapitalistischer Gewalt und Ausbeutung *vergegenwärtigt*. Dabei werden unterschiedliche Weisen des Bezugnehmens auf Vergangenheit thematisiert. Gegenwärtige sozial-ökologische Krisenphänomene wie der anthropogene Klimawandel und das sechste Massenaussterben erscheinen in kaleidoskopischer Vielschichtigkeit.

Vergegenwärtigungen sind *nicht* beliebig: Es macht einen Unterschied, *welche* Geschichten *wie* erzählt werden. „It matters what stories tell stories“ (Haraway 2016, S. 35). Es ist *nicht* beliebig, *welchen* Spuren der Muskatnuss nachgegangen wird respektive nachgegangen werden kann und *wie* diese Spuren sich zu Geschichten verweben. Vergegenwärtigungen sind spezifische Verortungen im Hier und Jetzt, sie begründen aktuelles Tun und sie sind zugleich zu *möglichen offenen* Zukünften relationiert. Die folgenden Fragen zu stellen, erscheint dabei zentral; sie könnten eine Praxis des Vergegenwärtigens anleiten: Welche Vergangenheiten wurden und werden von wem wie erlebt und erzählt? „Wessen Erinnerung zählt“ (Terkessidis 2019)? In welchen Gegenwart(en) lässt es sich leben? Und: Welche Zukünfte sind für wen denkbar? Im Sinne eines nicht-linearen Zeitverständnisses sind das Vergegenwärtigen und „das Zukünftigen“ (Friedrichs 2022, S. 16) nicht klar voneinander zu trennen. Ich meine aber, dass zukünftige Interventionen voraussetzen, dass das eigene dominante Wissen vergegenwärtigt wird und dass vergangene und in der Gegenwart fortdauernde Macht- und

Herrschaftsverhältnisse zum Bezugspunkt des Denkens gemacht werden. Im Modus des Vergegenwärtigens von Vergangenem liegen selbst Möglichkeiten des Zukünftigen. Denn – wie Michael Wimmer (2019, S. 304) in Bezug auf das Verhältnis zwischen den Generationen festhält – Vergangenheiten sind nicht ‚vorbei‘, sie suchen heim und bringen Erbinnen und Erben hervor. In der Beziehung jedoch zum Anderen, in der Beziehung auch zur nächsten Generation, können sich Zukünfte eröffnen, wenngleich sich Andere:s ebenso wie Vergangenheiten immer wieder entziehen und sie unverfügbar sind. Das Einsichtigwerden in historische Verstrickungen bedeutet mithin auch, dass zum einen die Grenzen der Verfügbarkeit und Planbarkeit vor Augen kommen und dass zum anderen die Einsicht reift, dass die Arbeit in Hinblick auf das Offenhalten lebbarer Zukünfte eine unabgeschlossene und unabschließbare bleiben wird.

Literatur

- Assmann, Aleida (2013): Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne. München: Carl Hanser Verlag.
- Assmann, Aleida (2022): Doing Future – ökologische und kulturelle Nachhaltigkeit. In: Sippl, Carmen/Rauscher, Erwin (Hrsg.): Kulturelle Nachhaltigkeit lernen und lehren. Innsbruck und Wien: StudienVerlag, S. 677–683.
- Bambu, Boniface Mabanza (2023): Entwickeln oder auswickeln? Von der Notwendigkeit einer gegenseitigen Dekolonisierung unseres Denkens. In: Becker, Patrick/Wormstädt, Knut V. M. (Hrsg.): „Entwicklung“ als Paradigma. Reflexionen zu einer nachhaltigen internationalen Zusammenarbeit. Bielefeld: transcript, S. 147–167.
- Benjamin, Walter (1935–1938/2011): Zentralpark. In: ders., Gesammelte Werke II. Frankfurt/Main: Zweitausendeins, S. 801–831.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, H. 1, S. 26–33.
- de Haan, Gerhard (2002): Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25, H. 1, S. 13–20.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- Deloria, Vine Jr. (1973/1992): God is Red. A Native View of Religion. Golden, CO: North American Press.
- Deutschlandfunk Kultur (2023): Podcast Sein und Streit. Philosoph Hans Jonas: Lieblingsdenker der Klimabewegung. Jürgen Nielsen-Sikora im Gespräch mit Catherine Newmark, 05.02.2023. www.deutschlandfunkkultur.de/philosoph-hans-jonas-liebblingsdenker-klimabewegung-prinzip-verantwortung-100.html (Abfrage: 15.03.2025).
- Escobar, Arturo (2015): Degrowth, Postdevelopment, and Transitions: A Preliminary Conversation. In: Sustainability Science 10, H. 3, S. 451–462.
- Flechtheim, Ossip Kurt (1968): Futurologie – Möglichkeiten und Grenzen. In: Neue Rundschau, 2, S. 294–315.
- Flechtheim, Ossip Kurt (1970): Futurologie. Der Kampf um die Zukunft. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Flechtheim, Ossip Kurt (1984): Zukunftsforschung. In: Wulf, Christoph (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung. Neuausgabe. München und Zürich: Piper, S. 635–637.

Pädagogik im Horizont von Unhaltbarkeit

Zur Rekonfiguration utopischer Zukunftsbezüge der Spätmoderne

Melanie Schmidt

Bildung und Erziehung waren bzw. sind seit Anbeginn der Moderne stets mit Zukunft verknüpft – als Hoffnung, als Projekt, als Versprechen. „Wer erzieht, bereitet in der Gegenwart für die Zukunft vor“, formuliert Sabrina Schenk (2013, S. 215) mit Verweis auf Brezinka. In der faktischen Lesart dieses Zitats lässt sich Pädagogik als eine Zukunftspraktik ausweisen, ein Prozessieren, dem der Verweis auf einen späteren Zeitpunkt eingeschrieben ist und das unterschiedliche Zeiten miteinander verbindet. Die utopische Lesart ist, dass sich dieser Prozess auf eine bestimmte, erwünschte Zukunft hin gestalten lässt. Gegenwärtig werden Bezugnahmen auf Zukunft indes prekär und Hoffnungen mit Fragezeichen versehen, Gedanken an das Morgen können Ängste schüren (vgl. z. B. Weintrobe 2023). In einer Zeit, in der der Blick nach vorn von sich überlagernden ökologischen, sozialen und politischen Krisen, von sich bereits entfaltenden Katastrophen und von tiefgreifender Unsicherheit getrübt ist, geraten jene grundlegenden Vorstellungen ins Wanken, auf denen die moderne Pädagogik in ihrem Kern aufruft. Dieser Text geht der Frage nach, wie sich pädagogisches Denken unter der Bedingung einer *Unhaltbarkeit* dieser Vorstellungen – der Terminus wird im Weiteren im Zentrum der Überlegungen stehen, indem eine Rezeption der aktuellen Studie Ingolfur Blühdorns (2024) dargelegt wird – situieren lässt, d. h. als Rückfrage an eine Zukunft, auf die hin sich Bemühungen um Fortschritt konzentrieren und die durch utopische Impulse angeleitet wird. Zentral geht es mir dabei um die Frage nach dem ‚Einsatz‘ pädagogischer Utopie unter der Bedingung einer krisenhaften Gegenwart der Spätmoderne, in der die Offenheit und Gestaltbarkeit von Zukunft nicht länger selbstverständlich erscheint.

Hierfür werden zunächst im ersten Teil die pädagogischen Verhältnisnahmen zu Zukunft systematisiert (Abschnitt 1), von denen her die Auseinandersetzung mit Utopien in der Pädagogik verortet wird. Anschließend wird anhand zweier Diskurspositionen ein knapper Überblick über pädagogische Positionierungen zu Utopien gegeben, insbesondere hinsichtlich ihrer derzeitigen Krisensymptomatik (Abschnitt 2). Darauf aufbauend erfolgt im zweiten Schritt eine Lektüre der Publikation Ingolfur Blühdorns (2024), die auch im Zentrum des Beitrags stehen soll und in der die These einer *Unhaltbarkeit* zentraler Moderne-Prämissen entfaltet wird (Abschnitt 3). Insbesondere mit Fokus auf die politische Bildung wird an Blühdorn im Durchgang der Argumentation deutlich, inwiefern die Krise der

Utopien sich eine grundlegendere Krise der Moderne eingeflochten hat, für die die Gestaltbarkeit von Zukunft zur unlösbaren Herausforderung geworden ist, was Blühdorn vor allem im Feld der Nachhaltigkeitssoziologie nachweist. Die – mitunter provokativen – Überlegungen Blühdorns sollen im dritten Schritt erneut einer pädagogischen Perspektivierung unterzogen werden; hierbei geht es mir um die Frage, wie ein anderes Verhältnis zu Utopien aussehen kann, das (bestenfalls) nicht die Krise der Moderne wiederholt und mitträgt (Abschnitt 4). Hierzu stelle ich zwei Konzepte aus der bildungstheoretischen Debatte vor, anhand derer sich das Verhältnis von Bildung und Zukunft in der spätmodernen Situation bestimmen lässt. Beide Konzepte operieren mit dem Utopischen, die eine im Modus der Uchronie, die andere im Modus der Atopie.

1 Zukunft und / in der Pädagogik

Das eingewöhnte Verständnis von Zukunft als einem Möglichkeitshorizont für Gestaltung emergierte infolge historischer Dynamiken der Neuzeit. Als Konzept entstand Zukunft im ausgehenden 17. Jahrhundert – begleitet von der Einsicht, dass, mit Koselleck (1989) gesprochen, Erfahrungsraum und Erwartungshorizont auseinanderfallen. Hierfür war ein sich auf soziale, politische, geschichtliche Kontexte hin ausbreitendes Kontingenzbewusstsein die Bedingung (Schenk 2025). Pädagogisch fasst diese moderne Zeitlichkeitsvorstellung der Zukunft im 18. Jahrhundert Fuß, wenn, wie initial bei Rousseaus (1762/1963) Erziehungsroman „Emile“, unter Rekurs auf zentrale Denkfiguren wie *perfectibilité* progressive Erziehungskonzeptionen entstehen – wenn auch (lediglich) im Modus des Utopischen. Erziehung und Bildung werden so als Gestaltungsweisen menschlicher Werdensprozesse verständlich, die eine Distanznahme gegenüber den je gegenwärtigen Bedingungen des Aufwachsens vollziehen und eine Öffnung auf ein Andersmögliches hin vornehmen. Seither wird die Zukunft zur Leitkategorie moderner Pädagogik und ermöglicht nicht nur die Reflexion hinsichtlich des Verhältnisses von individueller und gesellschaftlicher Transformation, sondern auch eine generationentheoretische Perspektive auf die Entwicklung der menschlichen Gattung (vgl. Bracht/Keiner 2001). So wird etwa bei Schleiermacher ein Verständnis von Zukunft kenntlich, das mit der Zielstellung von Verbesserung und Fortschritt über den Wechsel von Generationen hinweg verknüpft ist, wenn er der Erziehung die Aufgabe zuschreibt, die Jugend nicht nur zu ertüchtigen, in das einzutreten, was sie vorfindet, sondern auch „tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 1826, zitiert nach Liesner/Wimmer 2003, S. 27).

Diese Konzeption von Zukunft im Sinne von *Optimismus* und *Fortschritt* bot und bietet immer wieder Anlass für kritische Rückfragen seitens der Pädagogik, beispielsweise hinsichtlich der Reichweite solcher Zukunftsvorstellungen für die

Gestaltung (und Überformung) gegenwärtiger pädagogischer Beziehungen. Spätestens mit den Krisen der 1970er Jahre wurde zudem in gesamtgesellschaftlicher Hinsicht zunehmend fraglich, ob alle gleichermaßen auf eine bessere Zukunft hoffen dürfen. Mit Beginn der 1990er Jahre erhält die neuzeitlich-pädagogische Kontur von Zukunft erkennbar tiefe Risse, als eine Auseinandersetzung über das Ende der pädagogischen Visionen und Utopien einsetzte, in der geopolitische Großereignisse wie die Auflösung des Blockstaaten Gegensatzes in Europa widerhallten. Die Pädagogik suchte in dieser Debatte ihr Verhältnis zu einer ungewiss gewordenen Zukunft in neuer Weise (vgl. etwa Oelkers 1990; Brumlik 1992). Im Sinne eines Blicks ‚zurück in die Zukunft‘ der 1990er Jahre argumentieren Schmidt/Wrana (2022) anhand einer Analyse ausgewählter Positionen dieser Debatte, dass die in den 1990er Jahren begonnene Suche nach einem neuen pädagogischen Verhältnis zu Utopien eine *Übergangsphase* einleitete, die noch immer statthat und in der *Suchbewegungen hinsichtlich der Annäherung an ein neues Morgen* angestoßen wurden.

Die pädagogische und bildungstheoretische Debatte der vergangenen Jahrzehnte erzeugt eine Resonanz auf die Fragilität von Zukunft als dem „Möglichkeitsraum kollektiver Erörterung und Gestaltung“ (Bürger et al. 2022, S. 13). So wurde etwa in den 2000er Jahren, kurze Zeit nach der Diskussion um das Ende der Utopien und ‚großen Erzählungen‘ (Lyotard), die kritische Auseinandersetzung mit Optimierungsstrategien und Innovationsrhetoriken gesucht (vgl. u. a. Reh/Reichenbach 2014), welche etwa mit der Durchführung internationaler Leistungsvergleichsstudien von Bildungsinstitutionen (PISA, TIMSS) in Pädagogik und Erziehungswissenschaft Eingang fanden. Bildungspolitisch war mit diesen Entwicklungen ein Zukunftsverständnis verbunden, welches Zukunft wieder stärker als verfügbaren Gegenstand von Gestaltung und Pädagogik als ein entsprechendes Instrument sah. Dieses ‚Machbarkeitsversprechen‘, das von standardisierten Datenerhebungsverfahren flankiert und von den technischen Entwicklungen befördert wurde, wurde als spannungsreicher Kontrast zur Langsamkeit und unbestimmten Teleologie von Bildungsprozessen problematisiert (z. B. Dörpinghaus 2007; Wimmer 2003). Es galt – und gilt weiterhin – gegenüber politischen Verzweckungen eigenständige pädagogische Gestaltungsräume der Zukunft zu entwerfen.

Erschwert werden solche Entwürfe jüngst durch die vielzähligen und sich überlagernden Krisen (vgl. zur „Polykrise“: Tooze 2022), die Gesellschaften insbesondere im globalen Norden, aber auch im planetaren Rahmen seit einigen Jahren erleben. Diese wirken sich dergestalt auf gegenwärtige Zukunftsvorstellungen aus, dass Zukunft nicht mehr nur zunehmend als Katastrophe (z. B. Horn 2014) oder Dystopie (Heller 2016) ins Blickfeld rückt – oder gar nicht mehr jenseits von Kapitalismus imaginiert werden kann (Sanders 2025) –, sondern darüber hinaus fraglich wird, ob und für wen es sie überhaupt noch gibt