

Fortschritt, Kontingenz, Dissipation: Zukunftskonzepte in Erwachsenenbildungs- organisationen

**Julia Elven und
Jörg Schwarz**

Zusammenfassung

Die Erwachsenenbildung ist ihrer pädagogischen Kern-
idee nach der individuellen und kollektiven Zukunft
verpflichtet – der konkrete Umgang mit Zukunft aber
realisiert sich in Organisationen, wo ihre prinzipielle Un-
bestimmbarkeit auf die Notwendigkeit von Planung trifft.
Der Beitrag differenziert drei übergreifende gesellschaftli-
che Zukunftskonzepte (Fortschritt, Kontingenz und Dis-
sipation) 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 mehrten 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 absehbar, 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 aufgeöffnet“ (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 zuvor-

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 Programmplanungshandeln. 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 differanten) organisationalen „Planungskulturen“ (Dollhausen 2008) entscheidet, welche Umweltreize aufgenommen und wie diese verarbeitet werden. Dabei können innerhalb einer Organisation differente Zugänge zu Planung aufeinandertreffen und konfligieren. 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 (Schröer & 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 abzuhelfen – 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. Polarisierende 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 kontingenzenorientierte 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 Haberzeth & 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
