

Kompostibilität

Pädagogische Interventionen in unruhiger Gegenwart

Dominic Keßler und Jakob Schreiber

Karl Mannheim beschrieb das mit der Ausdifferenzierung von Jugend als Lebensphase einhergehende Strukturproblem unter der Frage, was einerseits »uns die Jugend geben« und andererseits – für die pädagogische Reflexion wahrscheinlich grundlegender – was »die Jugend von uns erwarten« (Mannheim 1941, zitiert nach Schelsky, 1984, S. 24) kann. Vor dem Hintergrund dieses Strukturproblems hat sich eine moderne Pädagogik ausdifferenziert, die diese Fragen beantwortete, indem sie es sich zur Aufgabe machte, der nachwachsenden Generation Entfaltungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten einzuräumen und es sich andererseits auch zum Ziel setzte, »eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten« (Blankertz, 1982, S. 306). Angesichts der sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts überlagernden Vielfachkrisen, die sich in der Diskussion um den Begriff des Anthropozäns bündeln, scheint ein solcher Antwortversuch auf das Problem der ›Weltenvererbung‹ nunmehr zur Disposition zu stehen. Die Annahme, dass nachwachsende Generationen eine im besten Fall lebenswertere, im schlechtesten Fall zumindest bewohnbare Welt ›erben‹ und Zukunft beleben könnten, kann angesichts der Prognosen für die nähere Zukunft der Menschheitsgeschichte als wenig realistisch gelten (vgl. IPCC 2023; Dixson-Declève et al., 2022).

Diese Verschiebung ist folgenreich und mit ihr spannt sich ein Konflikthorizont auf, vor dessen Hintergrund unterschiedliche politische, theoretische und ethische Anfragen an das pädagogische Projekt aufgeworfen werden: Zum einen wird hier die Frage gestellt, inwieweit Pädagogik angesichts des immer dystopischer anmutenden »Weltsplatter[s]« (Friedrichs, 2022, S. 12) und dem Verlust eines positiven resp. utopischen Bezugspunktes besserer Zukunft perspektivisch ihr »produktives Moment« (Schenk, 2013, S. 216) verlieren könnte. Zudem gerät Pädagogik darüber hinaus in den Verdacht, ihrer ›Eigenstruktur‹ nach keineswegs zur Schaffung und Erhaltung einer lebenswerten Welt für nachwachsende Generationen beizutragen, sondern als Vermittlungsinstanz einer ›imperialen Lebensweise‹ (vgl. Brand & Wissen, 2017) und als Produzentin einer von der natürlichen und sozialen Umwelt weitestgehend abstrahierten Subjektivität (vgl. etwa Kuchta, 2022, S. 55–56) Komplizin einer petrokapitalistischen und wachstumsorientierten Moderne zu

sein. Aus disziplinpolitischer Perspektive stellt sich zuletzt die Frage der disziplinären Zuständigkeit überhaupt, insofern die vermeintlichen Lösungen für die sich auftürmenden Krisenerscheinungen dem Wirkungskreis pädagogischer Interventionsmöglichkeiten immer deutlicher entgleiten: Die Aufgabe, im Angesicht von Naturkatastrophen, Hitzewellen und Verteilungskonflikten planetaren Ausmaßes ›eine lebenswerte Welt zu schaffen und zu erhalten‹, scheint vorrangig den ›hard sciences‹ der Klima-, Agrar-, Umwelt- und Naturwissenschaften zu obliegen, weniger hingegen einer Pädagogik, die angesichts dieses ›naked survival‹ in ihren Interventionsfähigkeiten beschränkt erscheint. Dass Pädagogik als genuine moderne »Krisenwissenschaft und -profession« (Wrana et al., 2022, S. 363) nur bedingt Lösungsangebote für eine solche Krisenkonstellation anzubieten vermag, ist unter theoriehistorischen Gesichtspunkten sicherlich neu.

Es ist unbestreitbar, dass diesen und ähnlichen Anfragen ein epistemologisches Krisenpotenzial innewohnt, das angesichts seiner existenziellen Qualität bisherige disziplinäre Irritationsmomente zu übersteigen scheint. Sie sind nicht mehr länger nur Indizien für substanzelle Legitimationseinbußen (vgl. bspw. Budde, 2020; Holfelder et al., 2021), sondern setzen die in das pädagogische Projekt eingeschriebenen Grundaxiomatiken in Schwingung und fordern es dazu auf, sich in neuer Weise zu diesem »Fundamental Shift« (Carstens, 2016) in ein Verhältnis zu setzen. Insbesondere im Zuge der intensiv geführten Debatten um den Zusammenhang von Krise, Pädagogik und Zukunft¹ loten erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen neuerdings entsprechend umfassend die Irritationspotenziale aus, die die hier skizzierte Verschiebung der ›liebgewonnenen Orientierungsmarken‹ (Friedrichs, 2022, S. 13) für pädagogisches Denken entfaltet. Dies äußert sich in der Revision pädagogischer Programmatiken (vgl. Lysgaard et al., 2019; Paulsen et al., 2022; Oberman & Sainz, 2021; Hamborg, 2024) ebenso wie in der kritischen Befragung des eigenen Vokabulars mit Blick auf die theoretischen wie praktischen Probleme, vor die es sich angesichts der als ›Menschheitsherausforderungen‹ stilisierten Vielfachkrisen gestellt sieht (vgl. bspw. Burow, 2020; Or, 2023).

Lässt sich ein pädagogisches Projekt in der unruhigen Gegenwart des Anthropozäns denken und realisieren, das trotz oder gerade wegen der scheinbaren Ausweglosigkeit einer trüben Zukunft die Verwirklichung von Menschlichkeit und Vernunft einfordert? Welchen theoretischen und politischen Justierungen müsste ein solches Projekt in Anschlag bringen, um nicht zum Gehilfen einer schlechteren oder gar katastrophalen Zukunft zu werden? Oder bleibt so ein Projekt angesichts seiner historisch gewachsenen Verschwisterung mit einer petrokapitalistischen, kolonialen und wachstumsorientierten Moderne schlicht unmöglich und kommt ihm vielmehr

¹ Siehe hierzu exemplarisch die aktuelle erziehungswissenschaftliche Diskussionslandschaft, etwa der DGfE-Kongress 2024 in Halle, die QBBF-Jahrestagungen 2022 und 2023, die Jahrestagung der Kommission Erziehungs- und Bildungsphilosophie 2023 in Innsbruck uvm.

die Aufgabe zu, zur Verwaltungsinstanz einer sich perspektivisch selbst überwindenden Lebens- und Gesellschaftsform zu sein? Dass solche Fragestellungen zunehmende disziplinäre Resonanz erfahren, markiert unseres Erachtens eine Verschiebung im Theoriebestand einer politisch engagierten Disziplin, die sich spätestens zur Jahrtausendwende mit einem vermeintlichen »Ende der Geschichte« (Fukuyama, 1992) arrangiert hatte und angesichts der utopiegetriebenen Menschheitskatastrophen des 20. Jahrhunderts größeren pädagogischen Gestaltungsambitionen zu Gunsten »bescheidene[r] Utopie[n]« (Brumlik, 1992, S. 530; in anderer Gewichtung Oelkers, 1990) eine Absage erteilt².

Im Sinne einer problematisierenden Intervention (vgl. Bünger, 2021) möchten wir uns in unserem Beitrag dem Diskussionshorizont eines pädagogischen Zeitregimes nähern (Kapitel 1). In einer Verklammerung von analytischer und politisierender Theoriearbeit soll so die These entfaltet werden, dass der in verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Debatten um Krisen, Zukünfte, Anthropozän und Klimakatastrophe attestierte Orientierungsverlust von Pädagogik tiefer greifen könnte als die Frage nach der epistemologischen ›Anpassung‹ des pädagogischen Projekts an eine neue planetare Realität. Das pädagogisch irritierende Moment einer krisengebeutelten Gegenwart scheint uns vielmehr darin zu liegen, dass die für die Moderne und insbesondere die moderne Pädagogik zur Gewohnheit geronnene Konstellation von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft angesichts einer mit dem Anthropozän emergierenden »Kontinentalverschiebung« in unserer Zeitordnung« (Assmann, 2013, S. 15) prekär wird (Kapitel 2). Die hieraus emergierenden epistemologischen Krisenerscheinungen fordern u.E. ein Experimentieren mit Theorieangeboten ein, die nicht nur an diese neue Qualität empirisch heranreichen können, sondern auch ethische und politische Einsatzpunkte für pädagogisches Denken eröffnen. Mit der Idee einer ›dichten Gegenwart‹ möchten wir entsprechend einen Einsatz ins Spiel bringen, der eine Revision der modernen Zeitstruktur verspricht, indem sie ein multitemporales Gefüge zu denken sucht (Kapitel 3). Daran anschließend schlagen wir ›Kompostibilität‹ als Verschiebung des Topos der Perfektibilität vor, um nicht nur eine lineare, sondern ebenso eine mit einer teleologischen und anthropozentrischen Lesart verbundenen Zeitlogik zu problematisieren. Wenngleich dies keine Ausformulierung konkreter Handlungsweisen mit sich bringt, soll die Verschiebung ein pädagogisches Nachdenken über Bedingungen einer Sorge um Gegenwärtigkeit einführen (Kapitel 4). Mit unserer Intervention geht es darum, ein Zeitverständnis statzugeben, das sich an einer Antwort auf die in Schwingung geratenen Zeit- und Weltverhältnisse versucht.

2 Zur theoriehistorischen Einordnung dieser Diskurslage siehe etwa auch Wimmer, 2003, S. 185–186; sowie Schmidt & Wrana, 2022.

1. Zur Systematik des pädagogischen Zeitregimes

Wir beginnen unsere Überlegungen, indem wir das historisch gewachsene »dominante Zeitkonzept der Neuzeit« (Schnegg, 2023, S. 238) rekonstruieren, dessen Spurenlemente in den Axiomen moderner Pädagogik suchen und anhand unterschiedlicher diskursiver Kristallisierungspunkte beschreiben, wie die dargestellten Verwerfungen mit ihm in Reibung geraten.

Die Entstehung der modernen Sortierung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft lässt sich historisch in der von Reinhart Koselleck als Sattelzeit im Übergang einer feudalistisch geprägten hin zu einer bürgerlichen und sich funktional ausdifferenzierenden Gesellschaft beschriebenen Phase von 1750–1850 verorten. Für Koselleck kennzeichnet sich diese Phase vor allem durch eine temporale Driftbewegung, in der ausgelöst durch den Einfluss (natur)wissenschaftlicher Erkenntnisse und technischer Entwicklungen in das menschliche Alltagswissen, der Auflösung ständischer und religiöser Ordnungsmuster und der damit einhergehenden »Autonomisierung der menschlichen Lebenssphäre« (Blumenberg, 2009, S. 140) das, was im Verlauf des menschlichen Lebens realistischerweise erfahren werden kann und das, was subjektiv vom Leben erwartet werden kann, zunehmend und unüberbrückbar auseinanderfallen (vgl. Koselleck, 2017; Herold, 2018, S. 212–213). Mit der modernen Gesellschaft differenziert sich eine spezifische Temporalordnung aus, »a new regime, an acceleration, a rupture, a revolution in time« (Latour, 1994, S. 130).

Dieses Zeitregime³ zeichnet sich dadurch aus, dass mit ihr die Temporalachsen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in einer neuen Weise zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Hatte die Vormoderne diese Pole als einen an der Kosmologie ausgerichteten Zyklus der immerwährenden Wiederkehr des bereits Bekannten konzipiert, werden sie in der Moderne zu einem »nach vorne gerichteten Zeitpfeil«, durch den »die Vergangenheit klar von der Zukunft geschieden ist« (Latour, 2004, S. 23f.) und die Gegenwart zu einer kaum greifbaren Grenzregion wird, die als flüchtige Demarkationslinie zwischen ›Altem‹ und ›Neuem‹ fungiert.

Konnte die Figur der Vergangenheit vor der Ausdifferenzierung der modernen Zeitkonzeption noch als Orientierungsmerke gelten, auf die die Gestaltung der Gegenwart als Legitimationsinstanz Bezug nehmen konnte, wird sie in der Moderne zu einer dialektischen Figur: Einerseits zu einem »a barbarian medley« (Latour, 1994,

3 Im Gegensatz zu zeitsoziologischen Ausarbeiten, die vor allem von der Ausdifferenzierung einer modernen ›Zeitkonzeption‹, eines ›Zeitempfindens‹ oder ›Zeitordnung‹ sprechen nutzen wir in Anschluss an Bruno Latour (1994) und Dipesh Chakrabarty (2022) explizit den Begriff des ›Regimes‹, um auf die nicht nur disziplinarischen, sondern gerade auch gewaltvoll-kolonialen Effekte dieses Differenzierungsprozesses hinzuweisen (Schrading, 2022, S. 220f.), die sich bspw. im teleologischen Fortschrittsdenken des Entwicklungsbegriffs widerspiegeln.

S. 130), einem imaginierten negativen Gegenhorizont, die sich von der Gegenwart und insbesondere von der antizipierten Zukunft grundlegend unterscheiden muss. Andererseits aber gleichzeitig auch zum Sehnsuchtsort, vor dessen Hintergrund die rapide fortschreitenden technischen, kulturellen und sozialen Entwicklungen, in denen das ›Alte‹ durch das ›Neue‹ ersetzt wird (vgl. Schrading, 2022, S. 213), und insbesondere deren vermeintliche oder reale Negativfolgen lamentiert werden können.

Die Figur der Zukunft hingegen erfährt im Prozess dieser Ausdifferenzierung eine substanzelle Aufwertung. Zukunft – als singuläre und imaginierbare Instanz, die stetig an die Gegenwart anbrandet – wird zur Trägerin individueller wie kollektiver Hoffnungen auf eine bessere, humanere und damit lebenswertere Welt. Sie wird zum Ort der Aufbewahrung von »not-yet-realized possibilities« (Luhmann, 1976, S. 132), ein offener Möglichkeitsraum, in den hinein sich menschliches Gestaltungshandeln richtet. Entgegen einer einfachen linearen Teleologie, die einen zwangswise zu erreichenden Endpunkt zu kennen glaubt, kennzeichnet sich diese neue Zukunft gerade durch ihre Unbestimmtheit und Kontingenzen:

the future becomes a storehouse of possibilities from which we can choose only by means of negation. [...] It can no longer be characterized as approaching a turning point where it returns into the past or where the order of this world or even time itself is changed. [...] It becomes an open future. (ebd.: S. 131)

Die Zukunftsfigur des modernen Zeitregimes ist keine an die Gegenwart heranrückende temporale Tatsache, die sich menschlichem Handeln entzieht. Vielmehr erscheint sie als ein kontingenter Raum, der sich in seiner Form durch rational-gestalterische Eingriffe – seien sie nun politischer, wirtschaftlicher oder kultureller Natur – zumindest grob (vor)bestimmen resp. kolonialisieren (vgl. Reckwitz, 2016, S. 134) lässt.

Angesichts der historischen Koinzidenz der Ausdifferenzierung dieses Zeitregimes in die Figuren der Vergangenheit und der Zukunft mit der Entwicklung moderner Pädagogik ist es kaum überraschend, dass sich diese Grammatik tief in die Axiome moderner Pädagogik eingeschrieben haben. Sie lässt sich in der Rede von ›Kindern als Träger:innen kommender Zukunft‹ ebenso aufspüren wie in den erziehungswissenschaftlichen Debatten um Kontingenzen pädagogischer Interventions- und Gestaltungsbestrebungen oder Diskussionen um die Vermittlung kultureller und sozialer Praxis. Zur einen Seite hin ist für die moderne Pädagogik bis (oder gerade?) heute die »Zukunft [...] stets offen. Alles ist möglich!« (Burow, 2020, S. 7): Nicht nur soll und will sie die verantwortende Anwaltschaft für eine schlechthin mit ›Zukunft‹ in Verbindung gebrachte Klientel („die nachwachsende Generation“) übernehmen, darüber hinaus will sie als institutionelles und organisationales Gefüge an der Ausgestaltung der Zukunft aktiv mitwirken (vgl.

Schenk, 2013, S. 215) und wird damit zu einem »zwischen Gegenwart und Zukunft aufgespannten Möglichkeitsraum der Realisierung von Verbesserungswünschen« (ebd.). Wie Roland Reichenbach feststellt, markiert die Semantik einer besseren Zukunft nicht einfach nur das programmatiche Zentrum moderner Pädagogik, sie kann vielmehr als conditio sine qua non pädagogischer Interventionsbemühungen überhaupt gelten: Nur der Verweis auf eine sich zukünftig realisierende »*bessere[...]* Zukunft (für das Kind, die Gemeinschaft, die Gesellschaft oder gar die Menschheit)« (Reichenbach 2015, S. 825, Herv. i. O.) kann als ethische Legitimationsgrundlage gelten, auf der »die (tendenzielle) Einschränkung der Befriedigung der unmittelbaren bzw. momentanen Bedürfnisse des Kindes durch Erziehung« (ebd.) plausibel erscheinen kann.

In Korrespondenz mit dem dialektischen Verhältnis des modernen Zeitregimes zur Vergangenheit fungiert Pädagogik zugleich nicht einfach nur als Motor gesellschaftlicher und kultureller Innovation, der durch das Andrängen der nachkommenden Generation betrieben wird. Ihr strukturkonservatives Moment besteht hingegen gerade darin, dass sie zugleich als Transmissionsinstanz derjenigen kulturellen Sedimente fungiert, die von der älteren Generation als bewahrenswert erachtet werden und wurden (vgl. Kessl, 2019, S. 2). Wie Hannah Arendt pointiert, muss sie dieses – wenn auch wenig beliebte – konservative Moment gerade zu Gunsten der innovierenden Kraft der ›neuen‹ Generation wahren. Denn diese kann sich erst dort entfalten, wo sie gegen die Mauern einer zur Gegenwart geronnenen Vergangenheit aufbrausen kann (vgl. ebd., 2016, S. 273f.).

Das moderne Zeitregime hat sich somit in einer problematischen Balance in das pädagogische Projekt inskribiert, die Schleiermacher unter der Dialektik des »Erhalten des Bestehenden und das Verbessern« (Schleiermacher, 1957, S. 31) charakterisierte: Versteht sich die Pädagogik als gesellschaftliche Instanz, der die Aufgabe zukommt, die »gute Zukunft des Einzelnen wie der Gesellschaft« (de Haan, 2014, S. 376) zu realisieren, kann sie sich angesichts des modernen Telosschwundes nicht in der »bloße[n] Reproduktion von und Integration in Gesellschaft« (ebd.) erschöpfen. Sie muss – ihrem eigenen Anspruch nach – darauf bedacht sein, »die eigenständige Zukunft der Nachwachsenden« (ebd.) pädagogisch nicht zu überzeichnen. Zum anderen kann sie sich angesichts der rapiden Transformationsdynamiken der Moderne aber auch nicht riskieren, dass diese eigensinnige Zukunft der Nachwachsenden die Errungenschaften früherer Generationen und deren Hoffnungen an die Zukunft zerbricht (vgl. ebd., S. 377) und muss damit gleichzeitig als Instanz operieren, die durch die Tradition des Bestehenden einen ›Rückfall in die Barbarei‹ vergangener Zeiten verhindert.

2. Die Krise pädagogischer Zeitordnung im Anthropozän

Diese wenn auch fragile, dann doch immerhin funktionale Koalition des modernen Zeitregimes und Pädagogik – so unsere These – kann angesichts der zahlreichen ökologischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Verwerfungen einer unruhigen Gegenwart neuerdings nicht mehr im selben Maße wirksam werden. Die Figur einer »unvermeidlich und unumkehrbar vorwärts fließenden Zeit« (Latour, 2013, S. 10), die die Menschheit als Ganzes in den Horizont einer besseren, menschlicheren und vollkommeneren Zukunft schiebt, und deren Residuen sich im Sinne einer geschichtlichen Sedimentierung als Vergangenheit ablagern, verliert täglich an legitimatorischer Kraft und Plausibilität.

Einerseits ist – mit den Worten Aleida Assmanns – angesichts düsterer Zukunftsprognosen der Wert einer in der Moderne allgemein hoch gehandelten »Aktie Zukunft [...] drastisch im Kurs gefallen« (Assmann, 2013, S. 14). Zukunft erscheint nicht mehr länger als verheißungsvoller Horizont menschlicher Entwicklungsoptionen, sondern als zu bearbeitendes Problem, sie ist »schal« geworden (vgl. Friedrichs, 2022, S. 13) oder gar eine »Katastrophe« (Horn, 2014). Damit zerbricht zugleich ihre Funktion als diskursive Figur, die die Offenheit und Gestaltbarkeit des Kommenden verbürgt und damit den Raum für eine planerische Gestaltungspraxis eröffnet. Wenn etwa eben jene Wissenschaftskulturen, die zu einem nicht unerheblichen Teil an der Prognostik und Gestaltung der offenen Zukunft in der Moderne beteiligt waren, angesichts des kontinuierlichen Überschreitens der planetaren Grenzen im Anthropozän (vgl. Rockström, 2010) die realistischerweise erwartbaren Zukunftsalternanten menschlicher Entwicklung auf eine feine Abstufung von mehr oder minder 1,5 – 5,0 Grad Celsius konkretisieren und davon ausgehend ein Kompendium möglicher Entwicklungspfade menschlicher Zivilisation ableiten (vgl. Riahi et al., 2011), ist ›die Zukunft‹ nicht mehr länger ein imaginärer und flüchtiger Horizont sozialer Praxis, der dem direkten Zugriff stets entflieht. Sie droht plötzlich vielmehr, »von vorne an uns heranzudräängen, sie rückt uns zu Leibe.« (Schmidt & Wrana, 2022, S. 70).

Diese ›Kontinentalverschiebung‹ innerhalb des modernen Zeitregimes hat tiefgreifende Folgen für Pädagogik, die den Ausgangspunkt verschiedenster disziplinärer, aber auch die Grenzen des disziplinären überschreitender Diskurse wird. Sie verleiht sich nicht nur Ausdruck in einer (eingangs skizzierten) Suche nach Reflexionsangeboten, sondern tangiert ihre Legitimität überhaupt, und das in zweifacher Hinsicht: Wenn die mit ihr verkoppelte Begrenzung persönlicher Freiheit als nur vor dem Hintergrund einer versprochenen ›menschenwürdigeren‹ und ›lebenswerteren‹ Zukunft normativ und politisch begründbar gedacht wird, drängt sich im Lichte dieser Zäsur die Frage auf, ob eine solche Form der Begründung pädagogischer Beziehungen überhaupt noch ethische und politische Legitimität behaupten kann. Gerade an dieser Stelle entfalten sich im Kontext der aktuellen Klimabewe-

gung kritische Stimmen, die die Einschränkung von individuellen Gestaltungsmöglichkeiten in der Gegenwart zu Gunsten einer besseren Zukunft für alle in Frage stellen. So formuliert beispielsweise Greta Thunberg im Namen der *Fridays-For-Future*-Bewegung: »And why should we be studying for a future that soon will be no more when no one is doing anything whatsoever to save that future« (Thunberg, 2019, S. 10)?

Der naturwissenschaftlich empirisch verbürgte Abbruch einer zumindest *potenziell* besseren, menschenwürdigeren und wünschenswerteren Zukunft evoziert zum anderen ein im pädagogischen Diskurs seltener beleuchtetes Phänomen, das das kollektive Vergangenheitserleben und -empfinden nachträglich modifiziert: Wenn ›die‹ singuläre Zukunft nicht mehr länger die Form eines verheißungsvollen und insbesondere gestaltbaren Horizonts annimmt, erscheinen die bereits gegangenen sozialen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungspfade retrospektiv nicht mehr länger als ein – wenn auch steiniger, dann doch immerhin notwendiger – Weg hin zur Verwirklichung menschlicher Vervollkommenung. Sie werden plötzlich eine ›einzige Katastrophe, die unablässig Trümmer auf Trümmer häuft‹ (Benjamin, 1982) und die Menschheit und ihr Habitat in Richtung der möglichen Selbstauslöschung treibt. In einem Vortrag greift Latour diesen Rekurs zum ›Engel der Geschichte‹ bei Walter Benjamin auf und fasst »[d]ie ökologische Krise [...] als ein plötzliches *Umdrehen* desjenigen, der tatsächlich *niemals zuvor* in die Zukunft geblickt hat, so sehr war Er damit beschäftigt, Sich selbst aus einer schrecklichen Vergangenheit herauszuwinden« (Latour, 2013, S. 25; Herv. i. O.). Damit legt Latour (ebd., S. 24f.) eine Deutung des für die Moderne bedeutenden Topos des Fortschritts vor, mit dem weniger die Zukunft zu bearbeiten gesucht wird, sondern insbesondere verheerende Momente der Vergangenheit vermieden werden sollen. Die Erfahrung, die mit dem Anthropozän als Ereignis einhergeht, führt daraufhin dazu, dass Fortschritt derart nicht mehr funktioniert, weil unbemerkt Katastrophen entstanden sind, die sich nunmehr hinterrücks aufdrängen (z.B. *tipping points*). Die Zukunft (›*le futur*‹ ebd., S. 25, Herv. i. O.) hatte in dieser Fortschrittssemantik immer eine utopische Funktion, eine bessere Welt zu imaginieren, die Vergangenheit und die Gewordenheit in der Gegenwart zu überschreiten verspricht, ohne wiederum das wirklich Kommende (›*l'avenir*‹ ebd., Herv. i. O.) zu bemerken. Ob diese Interpretation der modernen Idee von Fortschritt wirklich tragfähig ist, sei erst einmal dahingestellt. Die These, dass diese Fortschrittszählung im Zuge der unruhigen Gegenwart an Grenzen sozialer und ökologischer Verwerfungen stößt, würden wir aber grundlegend stützen. Vor diesem Hintergrund sei gemäß Latour (ebd., S. 26f.) ein vorsichtiger, ein sorgsamer Umgang mit dem Kommenden erforderlich, der weder eine Flucht in eine unrealistische Utopie sucht noch die Gestaltbarkeit prinzipiell aufgibt.

Mit dieser Rekonfiguration wird so zugleich auch die pädagogische Vermittlung zwischen ›Altem‹ und ›Neuen‹ per se zur Disposition gestellt. Wenn Pädagogik zwi-

schen den Sedimenten der Lebenspraxis vergangener Generationen einerseits und der nachwachsenden Generation andererseits vermitteln will, drängt sich zugleich die Frage auf, ob diese Vermittlung noch normative Geltung behaupten kann, wenn eben jene Lebenspraktiken und Wissensbestände, die »Leben unmöglich machen« (Peukert, 2015, S. 298), den Inhalt einer Vermittlung ›zu Gunsten‹ einer nachwachsenden Generation darstellen, deren Leben und Welt damit ermöglicht werden soll. Dabei ist die von Latour gewählte Figur der Umwendung, also dass sich die Figur des Modernen weniger der Vergangenheit als eher der Zukunft widmen solle, insofern problematisch, als sie die moderne Trennung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft reifiziert. Entgegen Latour erscheint uns dagegen die Intervention Donna Haraways fruchtbarer, die auf diese Problematik wohl zu antworten in der Lage ist: die einer »dichten Gegenwart« (Haraway, 2018, S. 9).

3. Dichte Gegenwart des Chthuluzäns

Bis hierhin reiht sich unser Beitrag in eine beinahe unüberschaubare pädagogische Auseinandersetzung mit und nach der Moderne ein. Dass dementsprechend die hier aufgeworfenen Fragen im Zusammenhang mit Zukunft nicht gänzlich neu sind, wollen wir gar nicht leugnen (vgl. bspw. Wimmer, 2003); ebenso wenig wie die Tatsache, dass sich diese Fragen (erneut) aufdrängen und pädagogische Theoriebildung affizieren. Anstelle von vielen lassen wir die Fragen vom Kollektiv der Kompostistischen Internationale zusitzen: »Wie können der Imperativ der Erschaffung einer ›gemeinsamen Zukunft‹ (und ihr toxisches Versprechen scheinbar fortschreitender Inklusion) erschüttert, die Zukunft als Horizont durchlöchert werden – und wie kann gleichzeitig an der absoluten Dringlichkeit von Gerechtigkeit und des Webens von ›lebbaren Zukünften‹ festgehalten werden?« (ebd., 2023, S. 7). Folglich werden wir einen erkenntnispolitischen Einsatz als Intervention stark machen, der auf die in Schwingung geratenen Zeit- und Weltverhältnisse zu antworten versucht.

Eine dichte Gegenwart steht in enger Assoziation mit dem Begriff des Chthuluzäns. Diesen führt Haraway (vgl. Haraway, 2018, S. 48) in Referenz zur in Kalifornien lebende Spinnenart *pimoa cthulhu* ein. Wenngleich die Namensgebung der Spinne durch den Cthulhu-Mythos von H. P. Lovecraft inspiriert ist, grenzt sich Haraway (ebd., S. 237–238) von dieser Cthulhu-Figur, auch durch eine andere Schreibweise, ab. Vielmehr rekurriert sie auf die Etymologie aus dem Altgriechischen ›khthonios‹, das so viel bedeutet wie ›der Erde angehörig‹ oder ›darunter liegend‹ (vgl. ebd.). Menschliche Wesen sind genauso weltlich wie weltliche Verhältnisse mitunter auch menschlich sind. ›Wir‹ sind nicht mit allem verbunden, aber doch immer mit etwas (vgl. ebd., S. 48). Und weil ›wir‹ weltlich sind, sind wir genauso von geteilter Abhängigkeit berührt und dadurch ebenfalls sowohl verletzlich als auch veränderbar.

Damit markiert Haraway einen Anspruch auf Relationalität mit und Situiertheit in Welt, um sowohl holistischen Ansätzen als auch der Imagination von Unschuldigkeit und reinlicher Unberührbarkeit zu entkommen. Ihre gesamte Werkgeschichte prägend insistiert Haraway hingegen darauf, den Macht- und Herrschaftsverhältnissen nicht enthoben zu sein, sodass es darauf ankommen wird, sich darin zu verorten und zu intervenieren (vgl. Haraway, 1995; Haraway, 2017). In diesem Bestreben verklammern sich politische mit ethischen Dimensionen, ohne sie ineinander aufzugehen zu lassen (vgl. Hoppe, 2017).

Das Chthuluzän ist damit auch nicht einfach eine neue Etappe, die die Ereignisse, die mit dem Anthropozän zu markieren versucht werden, hinter sich lässt und das ganz Neue verspricht. Es steht für »einen Namen für ein Anderswo, für ein Anderswann, das war, immer noch ist und sein könnte« (Haraway, 2018, S. 49). Katharina Hoppe (vgl. Hoppe, 2021, S. 161–163) argumentiert vor diesem Hintergrund, dass jene Rezeptionslinien der Arbeiten Haraways diesen nicht gerecht zu werden drohen, die darin ein utopisches Versprechen artikuliert sehen⁴. Im sozialphilosophischen Sinne lässt sich die Utopie von dem Utopischen unterscheiden (vgl. Albrecht & Kasko, 2016, S. 6of.). Während die Utopie ein Genre bezeichnet, das einen möglichst detaillierten Entwurfs- und Umsetzungsplan einer alternativen Gesellschaft oder Welt darbietet, ist das Utopische weiter gefasst. Es beinhaltet ein Telos, auf das das utopische Moment gerichtet ist, ohne jedoch eine planbare Verwirklichung auf den Weg zu geben. In gewisser Weise findet sich ein solches utopisches Moment auch im Begriff des Spekulativen, den Haraway (2018, S. 11) mit der Chiffre »SF, aber auch andere Autor_innen wie Isabelle Stengers (Stengers, 2008) bemühen. Denn sowohl das Utopische als auch das Spekulative halten daran fest, dass eine anders gestaltete Welt (noch) möglich ist. Gleichwohl mindert der Begriff des Spekulativen den teleologischen Fluchtpunkt des Utopischen ab, indem er das Potential des Scheiterns dezidiert mit einpreist (vgl. Hoppe, 2017; vgl. auch Folkers & Marquardt, 2017). Die Frage besteht sodann weniger darin, ob die Gestaltung zugunsten des Telos tatsächlich als gelungen oder gescheitert abgestempelt werden kann – viel zu sehr bleibt dieses Vorhaben einer Idee der »Planbarkeitszukunft« (Friedrichs, 2022, S. 13) verhaftet. Vielmehr rücken die gegenwärtigen Bedingungen für eine Gestaltung in den Fokus. Das Spekulative mit dem Utopischen kurzzuschließen, würde den interventionistischen Charakter übersehen, der Gegenwärtigkeit gezielt zum Ausgangspunkt macht, anstatt sie und Vergangenheit im Versprechen eines anderen Zukünftigen zu transzendieren. An einer Stelle heißt es so beispielsweise:

4 Die von Hoppe aufgegriffenen Rezeptionslinien beziehen sich vorwiegend auf die des Cyborg-Manifest und die darin enthaltenen Idee einer »Post-Gender-Welt« (Haraway, 1995, S. 35). Aber auch die Auseinandersetzungen mit Unruhig bleiben (vgl. Haraway, 2018) drohen teilweise den darin enthaltenen politischen Moment der Umstrittenheit auszuklammern (vgl. Hoppe, 2021, S. 364).

In dringlichen Zeiten ist es für viele verlockend, der Unruhe zu begegnen, indem sie eine imaginierte Zukunft in Sicherheit bringen. Dafür versuchen sie, am Zukunftshorizont Drohendes zu verhindern, aber auch Gegenwart und Vergangenheit beiseitezuräumen, um so für kommende Generationen Zukunft zu ermöglichen. Unruhig zu bleiben erfordert aber gerade nicht eine Beziehung zu jenen Zeiten, die wir Zukunft nennen. Vielmehr erfordert es zu lernen, wirklich gegenwärtig zu sein. (Haraway, 2018, S. 9)

Das Chthuluzän greift diese Gegenwärtigkeit als »dichte Gegenwart« (ebd.) auf und beinhaltet Vergangenes und Kommendes als multitemporales Gefüge (vgl. ebd., S. 139), womit ebenso Generationalität eingepreist und anders gefasst werden kann.

Haraway stellt auf die Künstlerin Patricia Piccinini bezugnehmend die dekoloniale Frage in den Mittelpunkt, »how to face settler heritage differently« (Haraway, 2014, S. 247). Denn das Problem für dekoloniale Einsätze ergebe sich insbesondere durch eine christliche Temporalität, die zielgerichtet Vergangenes und Gegenwärtiges beiseiteräumt, um für kommenden Fortschritt Platz zu machen. Gegenwart wird, wie wir ebenso für das moderne Zeitverständnis herausgearbeitet haben, allein als »pivot between past and future« (ebd., S. 251) aufgefasst. Obendrein neigt dies dazu, die gegenwärtigen Verhältnisse und Generationalität zu de-politisieren, indem Handlungen teleologisch nur noch auf den Zukunftsentwurf ausgerichtet werden. Ein anderes Zeitverständnis ist dagegen aussichtsreicher: »In contrast, the fundamentally non-teleological time of Aboriginal country is 180 degrees the other way around; people ›face‹ the past for which they bear responsibility of ongoing care in a thick and consequential present that is responsible to those who come behind.« (ebd., S. 247) Nicht die latour'sche Umwendung, sondern die Verwicklung mit der Gewordenheit dichter Gegenwart ist der Schlüssel für einen anderen Umgang mit (kommenden) Geschichten und Generationen: »Gute Geschichten verlängern sich in eine reiche Vergangenheit hinein, um eine dichte Gegenwart zu nähren, die wiederum die Geschichte für diejenigen, die danach kommen, weiterzählbar macht.« (Haraway, 2018, S. 172)

Wennleich man sich die Gespenster der »haunted landscapes of the anthropocene« (Tsing et al., 2017, G1) nicht aussuchen kann, bleibt immerhin offen, wie auf deren Heimsuchung zu antworten möglich ist. Es geht deshalb auch nicht darum, Vergangenes zu verleugnen oder ihm umgekehrt als Ursprungsmythos nachzueifern, sondern darum, die Ambivalenzen und Herrschaftsverhältnisse aufzunehmen, und vor diesem Hintergrund (kommende) Gegenwart zu gestalten. Hiermit eröffnet, in dichter Gegenwart zu leben, nicht nur eine multitemporale Materialisierung von Weltlichkeit, sondern verortet sich darin und macht die Historizität als Gewordenheit erkennbar, die der Welt zumeist abgesprochen wird, indem sie als passive Verfügungsmasse gilt. Welt oder ›die Natur‹ ist hier hingegen eben weder ein stabiler Container noch ein teleologischer Vervollkommnungsprozess. Diese

Perspektivierung verwehrt sich demgegenüber einem menschlichen Exzessionalismus, der insbesondere Zukunft immer nur auf menschliche Generationalität bezogen (prä-)figurieren kann; hält aber dennoch an der Möglichkeit des gestaltbaren Anders-Werden im Welten fest: »The urgent need is to learn how to do that to be able to take the present seriously, to be able to move toward multispecies reconciliation« (Haraway, 2014, S. 250). Mit dem Begriff des Chthuluzäns ist ein solcher Versuch vorgelegt, den wir mitsamt der dichten Gegenwart folglich pädagogisch anschlussfähig machen und mit einem post-anthropozentrischen Einsatz verschieben wollen.

4. Kompostibilität

Wir möchten unsere Überlegungen schließen, indem wir die vorgeschlagenen An- und Einsätze für eine neue Konzeption von Zeitlichkeit in ihrem Übersetzungsgehalt für pädagogische Theoriebildung an der Figur menschlicher Perfektibilität erproben. Die Wahl dieser Figur ist hierbei nicht zufällig, denn als »Schlüsselwort der neuen Zeit« (Koselleck, 2000, S. 137) antwortet sie in Form eines theoriesystematischen und kontingenzensensiblen Entwurfs auf die sich mit dem modernen Zeitrégime aufspannenden pädagogischen Paradoxien (vgl. Schmidt & Wrana, 2022, S. 69). Sie verspricht dabei die Möglichkeit einer individuellen, aber gerade auch kollektiven und gattungsumfassenden Vervollkommnung, ohne dabei die Semantik einer einfachen »teleologischen Denktradition« (Giesinger, 2011, S. 896) explizit zu bedienen (vgl. Benner & Göstemeyer, 1987, S. 63f.). Im Sinne eines antiteleologischen Menschen- und Geschichtsbildes ist für Rousseau individuelle wie kollektive Entwicklung zwar ein »Spiel historischer Zufälle« (Gelhard, 2023, S. 146) unter kontingenzen Umweltbedingungen, dem kein klar absehbarer und harmonischer Endpunkt eingeschrieben ist. Jedoch beinhaltet die Perfektibilitätsfigur als anthropologisch gesetzte »Fähigkeit« [...], »mit Hilfe der Umstände ... sukzessive alle anderen« (Rousseau 1755/1984, zitiert nach Benner, 1999, S. 320) Fähigkeiten zu entwickeln, ein utopisches Moment. Wenn die »irdische Vervollkommnung im allgemeinen Vermögen des Gattungswesens Mensch« (Herold, 2018, S. 215) liegt, scheint die »Möglichkeit, seine Entwicklung selbstbestimmt zum Guten zu wenden« (Giesinger, 2011, S. 898) als utopischer Bezugspunkt einer kontingenzen und von Rückschlägen gezeichneten menschlichen Entwicklung auf. Der Mensch kennzeichnet sich – so verbürgt die Perfektibilitätsfigur – gerade dadurch aus, dass er sich von der Wirrnis rein biologisch-evolutionärer, also ›natürlicher‹ Entwicklungspfade emanzipiert (vgl. ebd., S. 897), und dank seiner körperlichen und geistigen Natur mit einer »Art passive[n] Offenheit« ausgestattet ist, die ihn »sowohl für eine Verbesserung wie für eine Verschlechterung der natürlichen Existenz anfällig« (Ruder, 1989, S. 577) macht. Damit räumt sie ihm zugleich auch eine »Sonderstellung« (Hornig, 1980, S. 223) gegenüber der ›natürlichen‹ Umwelt als prometheanische – wenn auch mit Blick auf

die Menschheitsgeschichte anfallenden Rückschritte einstweilen tragische –, die eigenen Geschicke leitende Heldenfigur ein.

Dass die pädagogische Perfektibilitätsfigur und das mit ihr verbürgte moderne Zeitregime auf dieser Grundlage sowohl zur anthropologischen Legitimationsinstanz für gewaltvolle und extractive Prozesse der Naturbeherrschung stilisiert wurde und andererseits das Erbe pädagogischer Zivilisierungsmissionen mit sich trägt (vgl. Tschurenev, 2012), kann nicht zuletzt auf die spezifische Geschichte ihrer Rezeption und Übersetzung der Figur insbesondere in der humanistischen Tradition zurückgeführt werden (vgl. Hornig, 1980, S. 225–226). Perfektibilität steht also in der humanistischen Tradition nicht nur für den Versuch, die Kontingenz des Zukünftigen pädagogisch aufzugreifen und als Selbst-Bestimmung des Menschen zu diskutieren, sondern auch für einen Anthropozentrismus, mit dem der Mensch mit Bildsamkeit privilegiert wird, wohingegen nicht-menschlichen Wesen keinen aktiven Beitrag hierzu zugesprochen werden. Dank perfektibler Bildsamkeit materialisiert sich alleinig im Menschen das utopische wie auch dystopische Potential, das Bestehende zu negieren und anderen Zukünften stattzugeben. Zugespitzt: Nur der Mensch hat Zukunft. Ähnlich neigt die Debatte um das Anthropozän dazu, die existenziellen Fragen auf die Menschheit zu beziehen sowie (erneut) den Menschen als gestaltende Kraft planetarischer Verhältnisse anzurufen. Demgegenüber »sind menschliche Wesen im Chthuluzän nicht die einzige entscheidenden AkteurInnen, während alle anderen nur reagieren können.« (Haraway, 2018, S. 8of.)

Wie das Chthuluzän steht der Kompost für ein multitemporales Gefüge, das eine Vielzahl an menschlichen und nicht-menschlichen Wesen gestaltet und durch sie gestaltet wird. Kompostieren steht dabei für zwar einen Prozess, ein Werden-zu-Kompost. Jedoch ist dieser Prozess nicht einfach kontinuierlich. Der Abbau organischen Materials steht im direkten Zusammenhang mit dem Aufbau fruchtbarer Nährstoffe. Zugleich befinden sich im Kompost verschiedene Stadien der Ver-Wesung in ungleichzeitiger Gleichzeitigkeit. Bestimmte Materialien befördern den Abbau anderer bestimmter Materialien, während wiederum andere Abbauprozesse von Stoffen verlangsamt oder zum Stillstand gebracht werden. Stoffwechselprozesse des Ab-, Um- und Aufbaus des Humus bedingen sich simultan und sind nicht voneinander klar abzugrenzen. Kompostieren heißt, mit verschiedenen kontingenten Materialien, bedingenden Kontexten, Umwelten und Zeitlichkeiten umzugehen. Als epistemologische Metapher steht es für eine spekulativen Ressource mit »empirische[r] Bodenhaftung« (Barad, 2015, S. 155). Kompost beinhaltet in diesem Sinne sowohl das ›Mit‹ (kom) als auch das Folgende (post) (vgl. Rheinische Sektion der Kompostistischen Internationalen, 2022).

Das Kompostieren unterliegt gleichwohl keiner Garantie des Gelingens und kann genauso wenig Harmonie versprechen. Vielmehr behält es stets die Möglichkeit des Scheiterns. So gewiss Sterblichkeit mit organischem Leben in Verbindung steht, so gewiss ist jedoch nicht, ob daraus Humus als gute Grundlage entsteht.

Nicht auf die richtige Zusammensetzung geachtet und schon schlägt es um in unerwünschte Nebenfolgen wie Schimmelbefall o.ä. In der Hervorbringung des spezifischen Kompost-Humus ist menschliche Aktivität, wenngleich nicht allein entscheidend, jedoch zwingend eingefaltet. Kompostieren ist insofern mehr-als-menschlich. Damit hinterlässt die Praxis des Kompostierens zugleich auch verantwortbare Spuren, die das Potential für ein Weltlich-Werden (»becoming wordly«, Haraway, 2008, S. 3) beherbergen. Kompostieren heißt eben auch, Sorge dafür zu tragen, dass ein Gedeihen der destruierenden Organismen möglich wird *und* fruchbarer Boden für Kommendes entsteht.

Dass Kompostieren hierbei nicht teleologisch vereinnahmt werden kann, hängt nicht nur an dem inhärenten Potential des Scheiterns, sondern selbst an der Kontextgebundenheit dieser Praxis. Welche Methode und welches Produkt sich konkret als fruchtbar entscheiden soll, ist vom Einsatz abhängig, wozu der Kompost beitragen soll, und liegt obendrein nicht (allein) in der Souveränität menschlicher Subjektivität. Denn grundlegend ist mit Kompostibilität eine Bildsamkeit weltlicher Verhältnisse verbunden, die (nicht-menschliche) Alterität einpreist, ohne in eine einfache anthropozentrische Gestaltbarkeit oder eine ontologische Entfaltung zurückzufallen. Die Praxis versucht so, mit der Ambivalenz »unbegrenzte[r] Machbarkeitsphantasien und enttäuschte[r] Ohnmachtserfahrungen« (Wimmer, 2003, S. 195) zu brechen. In Bezug auf Stengers führt Haraway (2008, S. 83) aus: »To get ›in the presence of demands work, speculative invention, and ontological risks. No one knows how to do that in advance of coming together in composition.« Die Begegnung mit mehr-als-menschlichen Anderen ruft zur Politik auf, ohne in klare Vorgaben zu münden. Wie darauf und hierin zu antworten ist, bleibt agonal oder antagonistisch umkämpft (vgl. Hoppe, 2017).

Diese »Communities of Compost« (Haraway, 2018, S. 200, Herv. i. O.) versammeln nicht nur heterogene Entitäten, sondern stehen zudem in enger Assoziation mit Sorge⁵. Die etymologische Doppelsinnigkeit des Begriffs ›Sorge‹ erscheint insofern aussichtsreich, als damit einerseits Besorgnis als Unruhe und Störung sowie andererseits Care bzw. Fürsorge gefasst werden kann. Sofern Sorge nicht darin besteht, der Alterität sofort affirmativ zu begegnen zu wollen und sie damit zu vereinnahmen, geht ihr eine grundlegende Verunsicherung des Selbst voraus: »to care can me-

5 Übersetzungen machen manchmal spannende Verbindungen möglich. Im deutschsprachigen Raum hat Mike Laufenberg (2012) den Begriff der ›Communities of Care‹ in den queer-theoretischen Umlauf gebracht. Die AIDS-Krise seit den 1980er Jahren hat eine politische Allianz hervorgebracht (hier sei v.a. ACT UP erwähnt), die sich aus sehr ungleichen Bevölkerungsgruppen zusammengesetzt hat, die von der Reproduktionskrise betroffen waren. Als solche war sie über die internen Differenzen hinweg gezwungen, nicht nur eine gemeinsame politische Sprache zu etablieren, sondern auch solidarische Sorgepraktiken zu schaffen. Diese politische und ethische Fassung von transversaler Sorge kommt auch im Folgenden zum Tragen.

an ›to trouble oneself‹, which for many scholars in the so-called posthumanities also means to trouble the ›self‹ that grounds the (liberal) humanist subject.« (Schrader, 2015, S. 666)

Eine derart gedachte Sorge der Kompostibilität hebt die moderne Zeitlogik aus den Angeln. Denn, wenn zunächst nicht festzustehen scheint, wofür bzw. für wen oder welchen Kompost sich zu sorgen sei, was also der Zweck der Sorge sein soll, steht die Frage der Zeitlichkeit selbst zur Debatte: »What is at stake here is not a critique of futurity *per se*, but the possibility of differently figuring the relationships between past and future and human and nonhuman animals« (ebd., S. 672, Herv. i. O.). Aus der Verstrickung und wechselseitigen Inanspruchnahme gibt es kein einfaches Entkommen. Geteilte Sterblichkeit ist unvermeidbar, weil die Anderenbezüglichkeit vorausgeht und eine Passivität in die Subjektivität einführt. Mit der provisorischen Ununterscheidbarkeit wird zugleich eine teleologische Ausrichtung auf Zukunft problematisierbar. Zeitlichkeit geht der Sorge also nicht voraus, Sorge nimmt sich auch nicht Zeit. Vielmehr wird mit Sorge ›Zeit gegeben‹ (vgl. Derrida, 1993), sie bringt einen Zeithorizont hervor, der mit der Frage verbunden ist, wie in dichter Gegenwart als ebenso dichte Generationalität zu sorgen zu beginnen ist – »*how to begin to care*« (Schrader, 2015, S. 669, Herv. i. O.).

Wie Sorge ist ebenso der Begriff des Kompostierens dezidiert als ein feministischer zu verstehen. Beide Aspekte vereint, dass sie in der Tradition meist unbezahlter Arbeit steht, die die reproduktive Grundlage nachhaltigen Lebens darstellt und geteilte Sterblichkeit zum Ausgangspunkt nimmt. Es gilt so, für die anderen (sexualisierten, rassifizierten, nicht-menschlichen, ...) Körper aufmerksam zu sein sowie deren heterogener Beitrag zu einer anderen Gestaltung der Gegenwart und der Beziehungsweisen Rechnung zu tragen (vgl. Hamilton & Neimanis, 2018). Für den Kompost ist der Abfall der Gesellschaft, ist das das ›Objekt‹ (vgl. Kristeva, 1982) konstitutiv. Er verspricht daher keine Transzendenz im Sinne reduktionistischer Selbstüberschreitung, sondern vollzieht sich immanent, und bleibt von Alterität kontaminiert und in seiner Unreinheit mit Machtverhältnissen verstrickt. Es bleibt stets eine gewisse Prekarität, wer und was als (mehr-als-menschliche) Generation zählen und einen Unterschied machen wird. Kompostibilität ist somit nicht zwingend etwas, das erst noch kommt. Dies würde die Hoffnung auf eine ferne Utopie nur wieder durch die Hintertür einlassen. Kompostibilität ist nicht zukünftig, sondern findet mehr oder weniger randständig schon statt (vgl. Tsing, 2021) – Klimaproteste wie die von *Fridays For Future* zeigen dies nicht nur, indem sie Pädagogisierungen herausfordern, sondern mitunter Anreize für neue pädagogische Antwortversuche liefern können (vgl. Jergus & Schmidt, 2024; Budde, 2020). Es kommt letztlich aber auch darauf an, *wie* Kompostibilität zum Tragen kommt und (immer wieder neu) gelernt werden kann: Kompost ›müssen wir ohne Garantien oder Erwartungen von Harmonie mit jenen machen, die nicht wir selbst sind – und auch nicht gesicherterweise das andere‹ (Haraway, 2018, S. 135).

Es braucht daher nicht ein ›katastrophales Ereignis‹ wie eine dystopische Klimaerzählung, die eine existentielle Besorgnis aufruft, nur von der Veränderung zu denken ist (bspw. Lysgaard & Bengtsson, 2020). Genauso wenig braucht es (androzentrische) Heldenfiguren, die fortan alles besser machen. Pädagogische Beziehungen im Zeichen der Kompostibilität bestehen vielmehr in der Begegnung mit einer (sterblichen) Alterität, die den Anspruch einer sorgenden Antwort enthält. »Wir sind alle verantwortlich dafür, die Bedingungen für artenübergreifendes Gediehen angesichts fürchterlicher Geschichte/n zu gestalten, aber nicht alle auf die gleiche Art und Weise. Die Unterschiede sind von Gewicht« (Haraway, 2018, S. 159). In diesem Sinne bleibt die »Sorge um die Welt« (Arendt, 1993, S. 24) zwar agonal umkämpft, aber dabei geht es dann darum, sich in einer dichten Gegenwart zu situieren, d.h. auch ihre geteilte Gewordenheit zu begegnen und so ver-antwortbar zu halten. Wenngleich ein reduktionistischer Entwurf zweckgerichteter Zukunftsgestaltung zu vermeiden gilt, wird die Hoffnung, Unterschiede in und mit der Welt zu machen, nicht aufgegeben. Der Versuch besteht somit darin, Bedingungen und Anschlussstellen im Jetzt zu suchen, wie sich Geschichten als »matters of care« (Puig de la Bellacasa, 2017) gestalten lassen, ohne die Umstrittenheit und Alterität der Generationalität zu tilgen. In diesem Anspruch verorten wir die Kompostibilität. Im Diktum Haraways (vgl. Haraway 2018, bspw. S. 23) zugespitzt: Es ist von Gewicht, wie Eingedenken eingedenkt. Es ist von Gewicht, wie Zukunft zukünftigt. Es ist von Gewicht, wie Welten welten. Es ist von Gewicht, wie Kompost kompostiert.

5. Fazit und Ausblick

Angesichts der gegenwärtigen Akkumulation lebens- und weltbedrohender Krisenphänomene kann die Suche nach einer ›offenen Zukunft‹ und die Renaissance des pädagogischen Nachdenkens über ›Utopien‹ und ›das Utopische‹ als fruchtbare theoretischer Einsatzpunkt bestimmt werden, von dem aus verschiedenste Revisionsbemühungen artikuliert werden. Allein dass sich an ihm erneut eine disziplinäre Denkbewegung in Gang setzt, die das Ende einer knapp 30 Jahre gepflegten Abstinenz von Fragen der (intentionalen) Gestaltbarkeit kollektiven wie individuellen menschlichen Zusammenlebens (vgl. Schmidt & Wrana, 2022, S. 80) einzuleiten scheint, weist darauf hin, dass solche Revisionen einen fruchtbaren Kompost für die Überwindung eines pädagogischen Realismus (siehe in anderer Schwerpunktsetzung Fisher, 2013) bereitstellen. Inwieweit die neuerdings populäre Betonung einer vermeintlich ›offenen Zukunft‹ unter theoriesystematischen Gesichtspunkten Antworten auf die mit dieser unruhigen Gegenwart einhergehenden Anfragen an die Grundfesten des pädagogischen Projekts in naher Zukunft noch beantworten kann, erscheint zugleich fraglich. Denn gerade das Wiederaufblühen der pädagogischen Semantik einer ›offenen Zukunft‹ erscheint – wie wir in

unserem Beitrag zu skizzieren versucht haben – als Reiteration eben jenes westlich-modernen Zeitregimes, das angesichts des Abklingens realistischer positiver Zukunftsalternanten »aus den Fugen« (Derrida, 2016) geraten ist.

In unserem Beitrag haben wir vor dem Hintergrund dieser Problemkonstellation am Beispiel des Perfektibilitätsbegriffs den theoriesystematischen und funktionalen Zusammenhang dieses modernen Zeitregimes mit dem modernen pädagogischen Projekt rekonstruiert. Wir haben die These entwickelt, dass die grundlegenden Irritationen und Legitimationseinbußen, die Pädagogik aktuell als Verantwortungsinstanz und Anwältin einer besseren individuellen wie kollektiven menschlichen Zukunft verbuchen muss, tiefer reichen als kritische Anfragen an das Generationenverhältnis (vgl. Kessl, 2019; Brinkmann, 2024) oder die Sinnhaftigkeit und Legitimität schulischer Bildung (vgl. Budde, 2020). Vielmehr lassen sie sich gerade dadurch begründen, dass einerseits der für das produktive Moment des Pädagogischen entscheidende offene Horizont einer sowohl individuell wie kollektiv gestaltbaren und im besten Fall besseren Zukunft perspektivisch schmäler wird, andererseits die kulturellen Sedimente der Vergangenheit nicht mehr länger als bewahrenswerte und transmissionswürdige Bezugspunkte intergenerationaler Wissensvermittlung, sondern als zu überwindende und mitunter katastrophale ›Pfadabhängigkeiten‹. Angesichts dieser Zäsur haben wir unter Bezugnahme auf posthumanistische Theorieeinsätze eine für pädagogische Theoriebildung anschlussfähige Aktualisierung und Revision der modernen Zeitkonzeption entwickelt, die unseres Erachtens nicht nur in der Lage ist, in modernen Pädagogisierungen zu intervenieren und sie in streitbarer Unruhe zu halten, sondern auch als analytische Kategorie für pädagogisches Denken in einer unruhigen Gegenwart zu operieren, um Fragen von (Klima-)Gerechtigkeit der Generationalität fruchtbare zu machen.

Einen solchen fruchtbaren Grund erhoffen wir uns, mit dem Kompostieren auf den Weg zu bringen. Die Aufmerksamkeit für randständige und unerwartete Ereignisse in gegenwärtigen Gefügen öffnet den Blick für die gleichzeitig existenziellen und mannigfaltigen Abhängigkeitsverhältnisse, die dennoch ein Leben in Ruinen in Aussicht stellen können (vgl. Tsing, 2021). Bei der Praxis des Kompostierens geht es darum, dass sie interveniert und Wege erkundet, in solchen Ruinen dichter Gegenwart gutes Leben und Sterben zu suchen. Die offene Frage bleibt dabei zunächst, wie (sich) zu sorgen, wie zu kompostieren erneut zu beginnen ist. Glücklicherweise bieten aber sowohl Einsätze von Klimagerechtigkeitsbewegungen als auch anhaltende kritische Auseinandersetzungen mit pädagogischen Temporallogiken Anlass dafür, dass Kompostibilität sich schon vollzieht, die zugleich dazu einlädt, sich darin einzuschreiben.

Literatur

- Arendt, H. (1993): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass, München: Piper Verlag.
- Arendt, H. (2016): Die Krise in der Erziehung. In H. Arendt (Hg.): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. 4. Auflage, München/Berlin/Zürich: Piper, S. 255–276.
- Assmann, A. (2013): Ist die Zeit aus den Fugen? Aufstieg und Fall des Zeitregimes der Moderne, München: Carl Hanser Verlag.
- Barad, K. (2015): Verschränkungen, Berlin: Merve Verlag.
- Benjamin, W. (1982): Gesammelte Schriften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Benner, D. (1999): »Der Andere« und »Das Andere« als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In Zeitschrift für Pädagogik 45 (3), S. 315–327.
- Benner, D. & Göstemeyer, K.-F. (1987): Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In Zeitschrift für Pädagogik 33 (1), S. 61–82.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blumenberg, H. (2009): Ordnungsschwund und Selbstbehauptung. Über Weltverstehen und Weltverhalten im Werden der technischen Epoche. In H. Blumenberg (Hg.): Geistesgeschichte der Technik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 99–136.
- Brand, U. & Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, München: oekom verlag.
- Brinkmann, M. (2024): Generation und Weitergabe zwischen Tradition und Transformation. Zur Einführung. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hg.): Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7–19.
- Brumlik, M. (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In Zeitschrift für Pädagogik 38 (4), S. 529–545.
- Budde, J. (2020): Die Fridays-for-Future-Bewegung als Herausforderung für die Schule. Ein schulkritischer Essay. In Die Deutsche Schule 112 (2), S. 216–228.
- Bünger, C. (2021): Eingreifendes Denken – Überlegungen zur Praxis der Bildungstheorie. In C. Thompson, M. Brinkmann & M. Rieger-Ladich (Hg.): Praktiken und Formen der Theorie. Perspektiven der Bildungsphilosophie, Weinheim: Beltz Juventa, S. 54–72.
- Burow, O.-A. (2020): Future Fridays – warum wir das Schulfach Zukunft brauchen, Weinheim/Basel: Beltz.
- Carstens, D. (2016): The Anthropocene crisis and higher education: A fundamental shift. In SAJHE 30 (3), S. 255–273.
- Chakrabarty, D. (2022): Das Klima der Geschichte im planetarischen Zeitalter, Berlin: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1993): Falschgeld: Zeit geben I, München: Fink.

- Derrida, J. (2016): Marx^s Gespenster. Der Staat der Schuld, die Trauerarbeit und die neue Internationale. 5. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dixson-Declève, S., Gaffney, O., Ghosh, J., Randers, J., Rockström, J. & Stoknes, P. E. (2022): Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach »Die Grenzen des Wachstums«, München: oekom verlag.
- Fisher, M. (2013): Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Eine Flugschrift, Hamburg: VSA-Verl.
- Friedrichs, W. (2022): Kommende politische Bildungen. In W. Friedrichs (Hg.): Ato- pien im Politischen. Politische Bildung nach dem Ende der Zukunft. Bielefeld: transcript Verlag, S. 11–26.
- Fukuyama, F. (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?, München: Kindler.
- Gelhard, A. (2023): Bildsamkeit und Lenksamkeit. Über den Zusammenhang von perfectibilité und docilité in Rousseaus Pädagogik. In N. Kuhlmann, N. Rose, O. Hilbrich, J. Bellmann & S. Reh (Hg.): Sozialtheoretische Erziehungswissen- schaft. Konturen eines Theorie- und Forschungsprogramms, Wiesbaden: Springer VS, S. 145–162.
- Giesinger, J. (2011): Bildsamkeit und Bestimmung. Kritische Anmerkungen zur Allgemeinen Pädagogik Dietrich Benners. In Zeitschrift für Pädagogik 57 (6), S. 894–910.
- Haan, G. de (2014): Zukunft. In C. Wulf & J. Zirfas (Hg.): Handbuch pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: Springer VS, S. 375–384.
- Hamburg, S. (2024): Generativität als Topos pädagogischer Utopie-, Natur- und Kri- senverhältnisse. Oder: Wenn alte Hoffnungen neu erblühen. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hg.): Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 187–202.
- Hamilton, J. M. & Neimanis, A. (2018): Composting Feminisms and Environmental Humanities. In Environmental Humanities 10 (2), S. 501–527.
- Haraway, D. (1995): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen, Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Haraway, D. (2008): When Species Meet, Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2014): Speculative Fabulations for Technoculture's Generations: Tak- ing Care of Unexpected Country. In E. Kirksey (Hg.): The Multispecies Salon, Durham/London: Duke University Press, S. 242–261.
- Haraway, D. (2017): Monströse Versprechen. Eine Erneuerungspolitik für un/an/ge- eignete Andere. In D. Haraway (Hg.): Monströse Versprechen. Die Gender- und Technologie-Essays. Hamburg: Argument Verlag, S. 35–123.
- Haraway, D. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän, Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag.

- Herold, E. (2018): Keine Zeit für Utopien? In I. Leser & J. Schwarz (Hg.): utopisch dystopisch, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 209–227.
- Holfelder, A.-K., Singer-Brodowski, M., Holz, V. & Kmínek, H. (2021): Erziehungs-wissenschaftliche Fragen im Zusammenhang mit der Bewegung Fridays for Future. In Zeitschrift für Pädagogik 67 (1), S. 120–139.
- Hoppe, K. (2017): Politik der Antwort: zum Verhältnis von Politik und Ethik in Neuen Materialismen. In Behemoth. A Journal on Civilisation 10 (1), S. 10–28.
- Hoppe, K. (2021): Die Kraft der Revision. Epistemologie, Politik und Ethik bei Donna Haraway, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Hörl, E. (2016): Die Ökologisierung des Denkens. In Zeitschrift für Medienwissen-schaft 8 (14), S. 33–45.
- Horn, E. (2014): Zukunft als Katastrophe, Frankfurt a.M.: S. Fischer Wissenschaft.
- Hornig, G. (1980): Perfektibilität: Eine Untersuchung zur Geschichte und Bedeu-tung dieses Begriffs in der deutschsprachigen Literatur. In Archiv für Begriffs-geschichte 24 (2), S. 221–257.
- IPCC (Hg.) (2023): Climate Change 2023. Synthesis report. Unter Mitarbeit von Inter-governmental Panel on Climate Change, Hoseong Lee und José Romero, Genf: Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Jergus, K. & Schmidt, M. (2024): »We are skipping our lessons to teach you one«. Ge-nerationale Bezüge in der politischen und bildungsaktivistischen Praxis in Kli-maprotestbewegungen am Beispiel der Public Climate Schools. In Soz Passagen 16 (1), S. 29–46.
- Kessl, F. (2019): Überlegungen zu einer Pädagogik der Verzweiflung; oder: »Fridays for Future« als Anfrage an Grundfeste der Pädagogik. Wuppertal: Universität Wuppertal.
- Kompostistische Internationale (2023): (Kompost)Bleiben in/mit den zerstöreri-schen Spuren und ruinierten Böden des Anthropozäns. In INSERT. Artistic Practices as Cultural Inquiries (4), S. 1–21.
- Koselleck, R. (2000): Zeitschichten. Studien zur Historik, Frankfurt a.M.: Suhr-kamp.
- Koselleck, R. (2017): Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. 10. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kristeva, J. (1982): Powers of horror. An essay on abjection. New York: Columbia Univ. Press.
- Kuchta, E. C. (2022): The Epistemological Possibilities of Love: Relearning the Love of Land. In M. Paulsen, J. Jagodzinski & S. M. Hawke (Hg.): Pedagogy in the An-thropocene, Cham: Springer International Publishing, S. 53–69.
- Latour, B. (1994): We have never been modern, Cambridge/Mass: Harvard Univ. Press.

- Latour, B. (2004): Von Tatsachen und Sachverhalten. Wie sollen die neuen kollektiven Experimente protokolliert werden? In H. Schmidgen & C. Alt (Hg.): *Kultur im Experiment*, Berlin: Kulturverl. Kadmos, S. 17–36.
- Latour, B. (2013): Versuch eines »Kompositionistischen Manifests«. In *Zeitschrift für theoretische Soziologie* 2 (1), S. 8–30.
- Laufenberg, M. (2012): Communities of Care. Queere Politiken der Reproduktion. In *Zeitschrift LuXemburg* 2012 (4), S. 96–101.
- Luhmann, N. (1976): The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society. In *Social Research* 43 (1), S. 130–152.
- Lysgaard, J. A., Bengtsson, S. & Laugesen, M. H.-L (Hg.) (2019): *Dark Pedagogy*, Cham: Springer International Publishing.
- Oberman, R. & Sainz, G. M. (2021): Critical thinking, critical pedagogy and climate change education. In A. M. Kavanagh, F. Waldron & B. Mallon (Hg.): *Teaching for Social Justice and Sustainable Development Across the Primary Curriculum*, [S.l.]: Routledge, S. 69–83.
- Oelkers, J. (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), S. 1–13.
- Or, Y. (Hg.) (2023): *Praxisbuch Transformation dekolonisieren. Ökosozialer Wandel in der sozialen und pädagogischen Praxis*, Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Paulsen, M., Jagodzinski, J. & Hawke, S. M. (Hg.) (2022): *Pedagogy in the Anthropocene*, Cham: Springer International Publishing.
- Peukert, H. (2015): Bildung in gesellschaftlicher Transformation, Paderborn: Schöningh.
- Puig de la Bellacasa, M. (2017): *Matters of care. Speculative ethics in more than human worlds*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Reckwitz, A. (2016): Zukunftspraktiken. In Andreas Reckwitz (Hg.): *Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: Transcript, S. 115–136.
- Rheinische Sektion der Kompostistischen Internationalen (Hg.) (2022): *Queerfeministische Kompostierungen des Anthropozäns. Ökologien, RaumZeiten, VerAntworten*, Wiesbaden: Springer VS.
- Riahi, K., Rao, S., Krey, V., Cho, C., Chirkov, V. & Fischer, G. (2011): RCP 8.5—A scenario of comparatively high greenhouse gas emissions. In *Climatic Change* 109 (1–2), S. 33–57.
- Rockström, J. (2010): Planetary Boundaries. In *New Perspectives Quarterly* 27 (1), S. 72–74.
- Ruder, G. (1989): Der Wunsch vom Ende der Erziehung und der Mythos vom Paradies. Zum Rousseauismus in der Begründung radikaler Erziehungskritik. In *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (4), S. 575–594.
- Schelsky, H. (1984): *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*, Frankfurt a.M.: Ullstein.

- Schenk, S. (2013): Pädagogik als Möglichkeitsraum. Zur Inszenierung von Optimierungen. In R. Mayer, C. Thompson & M. Wimmer (Hg.): *Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien*, Wiesbaden: Springer VS, S. 215–236.
- Schleiermacher, F. (1957): *Pädagogische Schriften*, Düsseldorf u.a.: Küpper.
- Schmidt, M. & Wrana, D. (2022): Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren. In C. Bünger, A. Czejkowska, I. Lohmann & G. Steffens (Hg.): *Zukunft. Stand jetzt*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 68–81.
- Schnegg, M. (2023): Die Sorgen um das Klima von morgen. In M. Bitzer, I. Bosbach, L. Brand, J. F. Burow, C. Ehrens & M. S. Hoffmann (Hg.): *Zeit und Sorge*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 229–250.
- Schrader, A. (2015): *Abyssal Intimacies: How (Not) To Care about Deformed Leaf Bugs in the Aftermath of Chernobyl?* In *Social Studies of Science* 45 (5), S. 665–690.
- Schrading, F. (2022): *Nach/Leben: Zur Irreduzibilität nicht-vergangener Vergangenheiten*. In *Rheinische Sektion der Kompostistischen Internationalen* (Hg.): *Queerfeministische Kompostierungen des Anthropozäns. Ökologien, RaumZeiten, VerAntworten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 213–234.
- Stengers, I. (2008): *Spekulativer Konstruktivismus*. Berlin: Merve-Verlag.
- Thunberg, G. (2019): *No One Is Too Small To Make A Difference*, London: Penguin Books.
- Tschurenev, J. (2012): *Incorporation and Differentiation: Popular Education and the Imperial Civilizing Mission in Early Nineteenth Century India*. In C. Watt & M. Mann (Hg.): *Civilizing Missions in Colonial and Postcolonial South Asia*, London: Anthem Press, S. 93–124.
- Tsing, A. Lowenhaupt (2021): *Der Pilz am Ende der Welt. Über das Leben in den Ruinen des Kapitalismus*. 4. Aufl., Berlin/Ann Arbor/Michigan: Matthes & Seitz Berlin.
- Tsing, A. Lowenhaupt, Swanson, H. A., Gan, E. & Bubandt, N. (Hg.) (2017): *Arts of living on a damaged planet. Ghosts of the anthropocene*, Minneapolis/London: University of Minnesota Press.
- Wimmer, M. (2003): Machbarkeitsphantasien und Zukunftsvorstellungen in der Pädagogik. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hg.): *Machbarkeitsphantasien*, Opladen: Leske + Budrich, S. 185–203.
- Wortmann, K. & Thoilliez, B. (2024): *Intergenerationales Scheitern. Wenn die Gabe der Erziehung zurückgewiesen wird*. In M. Brinkmann, G. Weiß & M. Rieger-Ladich (Hg.): *Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 221–237.

Wrana, D., Schmidt, M. & Schreiber, J. (2022): Pädagogische Krisendiskurse. Reflexionen auf das konstitutive Verhältnis von Pädagogik und Krise angesichts der Covid19-Pandemie. In Zeitschrift für Pädagogik 68 (3), S. 362-380.

