

Zeitkonzepte in der aktuellen Bildungsdiskussion¹

Frank Beiler, Edgar Forster, Doris Gödl & Madeleine Scherrer²

Fribourg, August 2017

Inhaltsverzeichnis

Madeleine Scherrer

Einleitung 2

Edgar Forster

Pädagogische Konsequenzen der Zeitfunktion im humankapitalistischen Denken 4

Doris Gödl

Zeit als dominante gesellschaftliche Strukturkategorie 14

Frank Beiler

Vom Verlust der Gegenwart und einer Verschiebung – Eine bildungsphilosophische Herangehensweise an Phänomene des digitalen Wandels 20

Madeleine Scherrer

Zeitregime mit Foucault denken 27

Literatur 30

¹ Die folgenden Texte basieren auf Vorträgen, die wir im Rahmen eines Symposiums am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) am 28. Juni 2017 an der Universität Fribourg gehalten haben.

² Kontakt: Universität Fribourg, Departement Erziehungswissenschaften, Rue P.A. de Faucigny 2, 1700 Fribourg, Schweiz. E-Mail: madeleine.scherrer@unifr.ch

Einleitung

Madeleine Scherrer (Universität Fribourg)

Zeit ist eine knappe Ressource und Zeit ist Geld. Sie ist ein Gut, das es möglichst effizient und lebenslang zu investieren gilt, um das Optimum herauszuholen. Nicht zuletzt ist es zentral, den richtigen Zeitpunkt zu erwischen, um nicht Gefahr zu laufen, einen Einsatz zu verpassen, der rückwirkend nicht mehr getätigt werden kann – wie beim Roulette nach der Ansage „Rien ne va plus“. Was nach einer Art Werbetext für einen Zeitmanagement-Kurs klingt, liest sich in der Ankündigung zum diesjährigen SGBF-Kongress zum Thema „LernZeiten – Zeit für Bildung und Erziehung?“ nicht ganz unähnlich. Vor dem Hintergrund, dass Zeit „eine unvermeidliche Dimension jeglichen Nachdenkens über Erziehung und Bildung“ (SGBF 2017) darstellt, waren Forschende im Vorfeld des Kongresses eingeladen, sich in ihren Beiträgen etwa mit Fragen nach dem Beginn und dem Ende von fundamentalen Bildungsprozessen, nach der zeitlichen Strukturierung von Unterricht, „um optimale Lernaktivitäten im Hinblick auf nachhaltige Ergebnisse“ (ebd.) oder nach Möglichkeiten des Erlernens eines Umgangs „mit Zeit als Ressource in und ausserhalb der Schule“ (ebd.) auseinanderzusetzen. Dabei handelt es sich aus unserer Sicht um eine ökonomische Konzeption des Zeitbegriffs, die bei der Begründung des Kongressthemas zum Tragen kommt. An einem Zitat aus der Programmankündigung lässt sich das noch verdeutlichen: „Sei es bei der Frage nach dem passenden Zeitpunkt, der angemessenen Dauer, der optimalen Geschwindigkeit oder einem sinnvollen Rhythmus – immer spielt die Zeit eine wichtige Rolle: als unabhängige oder abhängige Variable, als Bedingung oder Konsequenz, als Planungsgrundlage oder Grenze“ (ebd.).

Teleologische Vorstellungen von Entwicklung, Wachstum und Fortschritt liegen erziehungswissenschaftlichen Forschungen häufig implizit zugrunde, werden jedoch selten reflektiert. Solche Vorstellungen stellen Denkvoraussetzungen dar, die nicht eigens zum Bezugspunkt des Denkens gemacht werden. Mit unseren Beiträgen verfolgen wir das Anliegen, solche Denkvoraussetzungen im Zusammenhang mit der Kategorie der Zeit, wie sie in erziehungswissenschaftlichen Diskursen aufscheint sowie die möglichen Implikationen bestimmter Konzeptualisierungen, genauer in den Blick zu nehmen. Uns interessiert im Folgenden also nicht die (empirische) Bestimmung von ‚passenden Zeitpunkten‘ oder ‚optimalen Geschwindigkeiten‘. Stattdessen gehen wir der Frage nach, auf welchen Grundlagen ein solches Wissen überhaupt zustande kommt und welche Folgen es hat bzw. wie dieses Wissen wirkt. Es geht, mit Foucault gesprochen, um das Verhältnis von Wissen und Macht. Noch genauer könnte man sagen, es geht um Verschiebungen des Verhältnisses von Wissen und Macht, infolge von gesellschaftlichen Transformationsprozessen etwa vor dem Hintergrund des digitalen Wandels, wie das Frank Beiler in seinem Beitrag thematisieren wird. Aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Bezugnahme diverser theoretischer Ansätze, geht es in den folgenden Beiträgen nicht zuletzt

darum, alternative Zeitmodelle – etwa zum hegemonialen, ökonomischen Zeitmodell – zu denken. Wir fragen also, ob andere Zeitmodelle die Generierung neuer pädagogischer ‚Wissensobjekte‘ ermöglichen und welche Konsequenzen dies hat.

Den Auftakt macht Edgar Forster mit seinem Beitrag „Pädagogische Konsequenzen der Zeitfunktion im humankapitalistischen Denken“. Edgar Forster wird die These, dass Zeit in der Bildungsforschung vornehmlich ökonomisch gedacht wird, weiter konkretisieren. Ausgangspunkt seiner Überlegungen stellt insbesondere Gary S. Beckers humankapitalistischer Ansatz der „Allokation der Zeit“ dar. Unter anderem an Begriffen wie „Mikrolernen“ und „Zeitfenster“ wird der ökonomische Zeitbegriff im Kontext der Bildungsforschung fassbar. Als Alternative diskutiert Edgar Forster Überlegungen aus Marianne Gronemeyers (1988) Buch *Die Macht der Bedürfnisse*.

Im zweiten Beitrag mit dem Titel „Zeit als dominante gesellschaftliche Strukturkategorie“ geht Doris Gödl zunächst auf verschiedene Modi des Zukünftigen ein. Dies diskutiert sie insbesondere an der Wendung von einer Input- hin zu einer Outputorientierung im Kontext von Bildungspolitik und Bildungsforschung des letzten Drittels des vergangenen Jahrhunderts. Welche Rolle die Bildungsforschung selbst bei der Formierung des dominanten Zeitregimes spielt, ist dabei eine zentrale epistemologische Frage. Unter Bezugnahme auf Elisabeth Grosz und andere fokussiert Doris Gödl dann (experimentelle) Prozesse des Werdens und vor diesem Hintergrund Möglichkeiten offener Zukünfte. Solche Werdens-Prozesse erfordern eine „Re-intervention des Politischen“ sowie eine Neubestimmung der Rolle der Theorie.

Anschließend folgt Frank Beilers Beitrag „Vom Verlust der Gegenwart und einer Verschiebung“. In einer philosophischen Analyse zeigt er, warum sich ein lineares, chronologisches Zeitmodell infolge des digitalen Wandels als untauglich erweist. Anhand der Beispiele des Musik-Streaming-Angebots *Deezer Flow* und der Modebox von *Zalando* erläutert Frank Beiler das Phänomen der präemptiven Persönlichkeit (Avanessian & Malik 2016; Avanessian 2017). Eine kalkulierte Zukunft greift in die Gegenwart ein, was zu einem Verlust der Gegenwart bzw. zu einem Absolutsetzen von Gegenwart führt und Handlungsunfähigkeit produziert (vgl. Quent 2016a). Diese Rede vom Verlust der Gegenwart sei aber problematisch und so schlägt Frank Beiler eine Perspektivenverschiebung in Richtung einer verkörperten, prozeduralen Performativität – einer performativen Mikrophysik – vor.

Als Versuch, die vorangehenden Beiträge gewissermaßen einzuklammern, kann mein abschließender Beitrag „Zeitregime mit Foucault denken“ gelesen werden. Anhand von Michel Foucaults Begriff eines Nexus von Macht/Wissen werde ich nicht zuletzt fragen, welche Spielräume für Handlungsfähigkeit sich darbieten.

Pädagogische Konsequenzen der Zeitfunktion im humankapitalistischen Denken

Edgar Forster (Universität Fribourg)

Die Bedeutung, die das Konzept des *Homo oeconomicus* in der Bildungsforschung erlangt hat, ist kein gesellschaftliches Zufallsprodukt, sondern das Ergebnis einer gesellschaftlichen Umwälzung mit einer langen Geschichte.³ In der Humankapitaltheorie verdichten sich Denkweisen über die Ökonomie des menschlichen Handelns, der wirtschaftlichen Ordnung und der Politik. Ein wichtiger Faktor für die ökonomische Erklärung des Verhaltens ist die Zeit. Ihre Funktion in der Humankapitaltheorie erläutere ich im folgenden Text und frage dann nach Implikationen für pädagogisches Denken.

1) ‚Zeit‘ in der Humankapitaltheorie

Für meine Argumentation ist es hinreichend, die Grundzüge des Zeitkonzepts in Gary Beckers Theorie des Humankapitals darzustellen. Ich recurriere dafür auf seine *Theorie der Allokation der Zeit* (Becker 1982, 97-130), in der er sich mit dem „Nicht-Marktbereich“ befasst. Seine Annahme in den frühen 1960er Jahren lautet, dass die Bedeutung der Nicht-Arbeitszeit in unserer Gesellschaft zunimmt und weiter zunehmen werde. Diese gesellschaftliche Entwicklung müsse in die Ökonomietheorie einfließen, wenn sie beansprucht, menschliches Verhalten allgemein zu erklären, also auch Freizeit- und Ausbildungszeiten in die ökonomische Erklärung einzuschließen. Seine Zeitkonzeption geht aus Erkenntnissen über die Bewertung der Ausbildungszeit zurück. Ökonomen haben darauf hingewiesen, dass die Zeit der Student*innen einer der Inputs im Ausbildungsprozess ist. Die Zeit, die sie für ihre Ausbildung benötigen, könnten sie auch „für eine stärkere Mitwirkung im Arbeitsmarkt“ (ebd., 98) nützen. Ein Teil der Ausbildungskosten bestehe daher in den entgangenen Einkommen der Studierenden. Diese Auffassung hat Becker verallgemeinert: Jede berufliche und nichtberufliche Tätigkeit – ein Theaterbesuch, Essen, Freunde einladen, Schlafen – verursacht Gesamtkosten. Sie setzen sich aus den Marktpreisen für Güter (Eintrittskarte, Fleisch, Wein, Bett ...) und dem entgangenen Wert für die aufgewendete Zeit zusammen. Becker hat die Faktoren ‚Zeit‘ und ‚Güter‘ gleichermaßen als Kostenfaktoren betrachtet.

Beckers Denkweise beruht auf einer Reihe von Annahmen der neoklassischen Ökonomie: Umfassend informierte Haushalte bzw. Individuen versuchen ihren Nutzen zu maximieren und dabei bleiben ihre Präferenzen stabil. Er trennt aber Haushalte nicht von Unternehmen und somit teilt er Produktion und Konsum nicht auf zwei verschiedene ökonomische Einheiten auf. Den Haushalt müsse man sich als „kleine Fabrik“ vorstellen,

³ Zur Analyse des Neoliberalismus vgl. Brown (2015); zu Auswirkungen des Neoliberalismus und der Ökonomisierung auf Erziehung und Bildung vgl. Lohmann (2014); einführend Höhne (2015).

in der Schlaf produziert und konsumiert werde. Ein Haushalt habe daher die Wahl zwischen Produktion und Konsum. Entscheidend für das Verhalten ist allein die Restriktion der Ressourcen, gewöhnlich Zeit und Einkommen. Da Zeit ein Gut ist, lässt es sich in Einkommen umwandeln, so dass es de facto nur eine einzige Restriktion gibt, nämlich eine Einkommensgrenze, die durch das maximal erzielbare Einkommen definiert ist. „Dieses Einkommen könnte im allgemeinen erzielt werden, wenn die gesamte Zeit und alle anderen Ressourcen des Haushalts der Erzielung von Einkommen gewidmet würden, ohne Rücksicht auf den Konsum. Natürlich würde gewöhnlich nicht die gesamte Zeit ‚bei der‘ Arbeit verbracht; Schlaf, Nahrung, sogar Muße sind notwendige Voraussetzungen für Effizienz, und eine gewisse Zeit müsste ebenso wie andere Ressourcen für diese Aktivitäten eingesetzt werden, um das monetäre Einkommen zu maximieren. Das Ausmaß, in dem dies geschieht, würde allerdings nur durch die Wirkung auf das Einkommen und nicht durch irgendeine Wirkung auf den Nutzen bestimmt“ (Becker 1982, 104). Zwei Beispielen illustrieren dieses Argument: „Sklaven mag [...] eine Zeitspanne ‚außerhalb‘ der Arbeit eingeräumt werden, aber nur insoweit es der Maximierung ihres Outputs dient. Oder freie Menschen in ärmlichen Verhältnissen mögen gezwungen sein, ihr monetäres Einkommen zu maximieren, einfach um zu überleben“ (ebd.).

Beide Beispiele, die Becker einführt, um die Maximierung des Einkommens zu illustrieren, sind auch Beispiele für Fremdbestimmung und Unfreiheit, aber es gibt auch einen wichtigen Unterschied: In der Sklaverei wird das Einkommen der Besitzer von Sklav*innen maximiert, während Sklav*innen keinen rechtlichen Status innehaben, der es ihnen überhaupt ermöglicht, Einkommen zu erwirtschaften. In beiden Fällen gibt es zur Maximierung des (fremden) Einkommens keine Alternative und man müsste – mit Blick auf diese beiden Beispiele – hinzufügen, dass die Alternativlosigkeit nicht von Natur aus existiert, sondern politisch geschaffen wird. Wenn man Beckers Argumente generalisiert, bedeutet Maximierung des Einkommens Maximierung der Fremdbestimmung. Sie ist mit dem Verlust von Wahlfreiheit gleichzusetzen. Beckers Theorie hat ihren Ausgangspunkt in einem Denken, das vom Prinzip der Nutzenmaximierung bestimmt ist. Das impliziert, dass die Ausgangssituation die der Abwesenheit von Freiheit ist oder anders: Freiheit muss über Einkommen erwirtschaftet werden. Eine ökonomische Existenz beginnt mit der Fremdbestimmung, die – im besten Fall – im Laufe der Lebensspanne partiell oder im Grenzfall vollständig in Selbstbestimmung umgewandelt werden kann. Das Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Einkommensmaximierung bleibt eine wichtige Denkfigur in Beckers Theorie. Das heißt, der Grad individueller Freiheit und hängt von der Einkommensentwicklung ab. Die ökonomisch-rechtliche Stellung eines Individuums begründet die Möglichkeit von Freiheit, unabhängig davon, ob man sie als Menschenrecht begreift oder nicht.

Ich werde nun diskutieren, welche Auswirkungen die humankapitalistische Zeitkonzeption auf pädagogisches Denken hat.

2) Die Bildung des Homo oeconomicus

Aus einer pädagogischen Perspektive ist nicht das Individuum oder der Haushalt die kleinste ökonomische Einheit, sondern das Individuum über die Lebensspanne. Die Zeit ist nicht nur eine wesentliche Dimension des pädagogischen Denkens (Wulf & Zirfas 2014, Kap. 4) und der Kapitallogik, in den Begriffen der Akkumulation, des Fortschritts und der Entwicklung kann man auch eine Konvergenz des pädagogischen und ökonomischen Denkens erkennen.

Bourdieu (1992, 49) hat die Einführung des Kapitalbegriffs in soziologische Analysen damit argumentiert, dass die gesellschaftliche Welt akkumulierte Geschichte sei und deshalb nicht auf eine Aneinanderreihung von kurzlebigen und mechanischen Gleichgewichtszuständen reduziert werden könne. Der Zeitfaktor ist für die Investition in und Akkumulation von Humankapital zentral. Als ökonomisches Gut gilt für Zeit wie für andere Güter das Merkmal der Knappheit, und eine Konsequenz ist die Frage nach der Optimierung von zeitlichen Abläufen. Ich möchte drei pädagogisch relevante Prinzipien der Zeit-Optimierung diskutieren.

2.1 Immer früher

Bei der Akkumulation von ökonomischem Kapital ist der Zeitfaktor – der möglichst frühe Beginn mit der Akkumulation – zentral für die Steigerung des Kapitals und ein verhaltenssteuerndes Gemeingut.

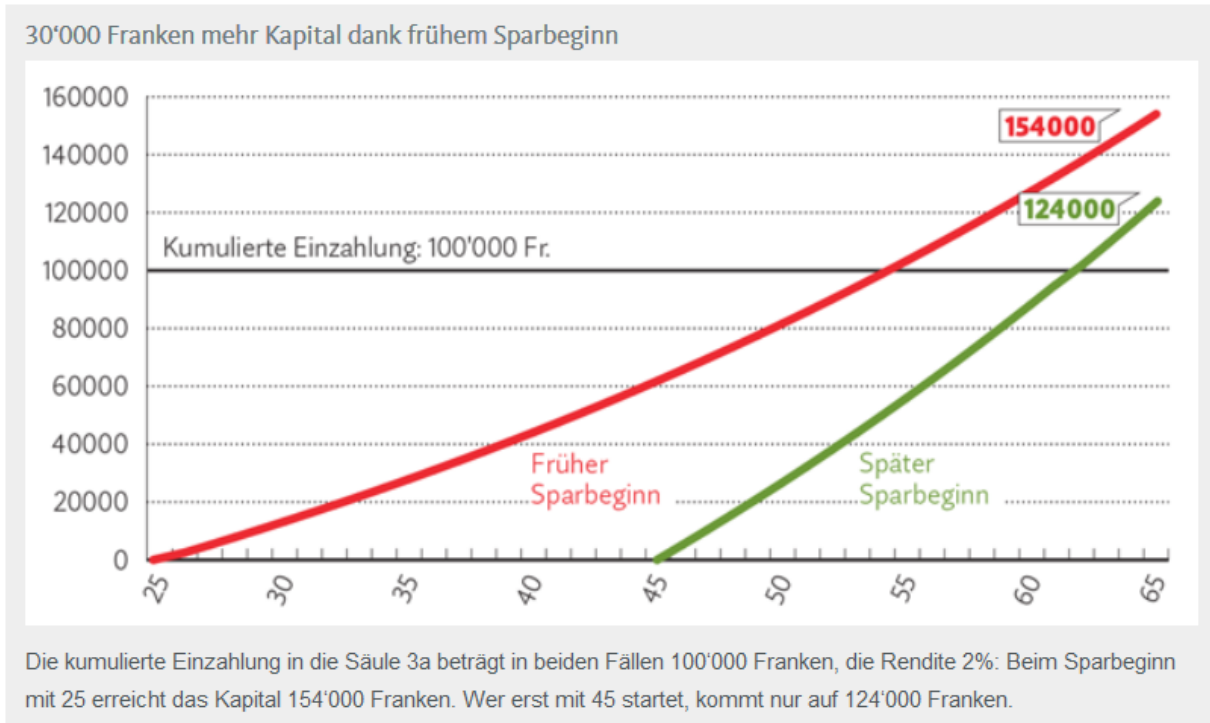


Abb. 1: „Die Vorsorge muss heute früher beginnen“ (<https://blog.migrosbank.ch/de/die-vorsorge-muss-heute-frueher-beginnen/>)

Diese Logik wird auf andere Kapitalsorten – auf kulturelles und soziales Kapital – übertragen. Die politische Aufmerksamkeit für frühpädagogische Bildung lässt sich im Sinne der Humankapitaltheorie als Optimierungsstrategie deuten. Sie eng mit einer zweiten Strategie verbunden: ‚immer effizienter‘.

2.2 Immer effizienter

Der Zeitverbrauch lässt sich durch effizientes Handeln auf mindestens vierfache Weise optimieren:

(a) *Planen*: Effizientes Zeitmanagement lässt sich erstens durch eine sorgfältige Planung des Handelns realisieren: Die Festlegung von Zielen sowie die Planung der Umsetzung und des Einsatzes von Ressourcen tragen zur Nutzenmaximierung bei. Das gilt für kurz-, mittel- und langfristige Ziele. Der Grenzfall ist die Festlegung eines Lebensziels, denn es verweist auf die Endlichkeit, die die individuelle Konzeption ökonomischer Parameter wie Akkumulation kulturellen Kapitals fragwürdig werden lässt.

(b) *Leerläufe vermeiden*: Zweitens lässt sich Effizienz steigern, indem unproduktive Zeiten vermieden werden. Darunter verstehe ich Warte- oder Leerzeiten, die nicht der Erholung und damit der Aufrechterhaltung oder der Steigerung der Produktivität dienen oder die man für die Erzielung von Einkommen verwenden könnte. Ein Beispiel für die Vermeidung von unproduktiven Zeiten ist die Investition in Humankapital in Form von Mikrolernen. „Im weitesten Sinne kann Mikrolernen als ‚Lernen mit Microcontent‘ verstanden werden, als Lernen mit kleinen und kleinsten Einheiten sowohl im Hinblick auf den Umfang des Lernstoffs als auch im Hinblick auf zeitliche Dimensionen“ (Hug 2010, 200). Auch wenn Mikrolernen nicht ausschließlich dazu genützt werden soll, um Performanzleistungen zu steigern (ebd., 206), so basiert die Idee der Zergliederung von Zeit und Lerninhalten auf der Idee der Nutzenmaximierung.

(c) *Beschleunigung*: Die Beschleunigung des sozialen Lebens (Rosa 2012, 2005) ist ein Versuch, der Zeit-Knappheit zu enttrinnen. Dies erweist sich allerdings als trügerisch, denn Knappheit wird durch Verdichtung nicht beseitigt; die Logik der Opportunitätskosten – die andere Formulierung von Knappheit – bleibt bestehen.

(d) *Richtiges Timing*: Viertens lässt sich Effizienz durch ‚richtiges‘ *Timing* steigern. Ich möchte das am Beispiel der ‚Zeitfenster‘ illustrieren. Mir geht es hier nicht um die Diskussion der neuesten Erkenntnisse der neuropsychologischen Entwicklungsforschung und deren Bedeutung für die Erziehungswissenschaft, sondern um Diskurse, die diese Forschungen begleiten. Eine für die Pädagogik wichtige Erkenntnis lautet, dass die Art und der Grad neuronaler Vernetzung in bestimmten Entwicklungsphasen von Umwelteinflüssen abhängt. Wenn in einer kritischen Phase jene Reize fehlen, die das Gehirn normalerweise erwartet, dann führt das zu Abbauprozessen und Umstrukturierungen von Kontaktstellen zwischen Neuronen, die sich in veränderten oder sogar gestörten

Entwicklungsverläufen niederschlagen können (Pauen 2004, 524). Die impliziten Annahmen über Zeit sind:

- Falsches Timing ist ineffizient. Nachholendes Lernen ist viel aufwändiger.
- Durch falsches Timing verpasst man Chancen.
- Falsches Timing führt zu Störungen.
- Falsches Timing ist ein Wettbewerbsnachteil und verantwortungslos gegenüber Kindern.

Was folgt daraus für die Pädagogik? Soll man Kinder spezifischen Reizen aussetzen? Müsste man berücksichtigen, dass Kinder in der Regel immer dann am besten an ihre Umwelt angepasst sind, wenn diese sich in den lernsensiblen Phasen so darstellt wie sonst auch. Für Pauen (2004, 529f.) sind das Wertefragen: Nicht alles was lernbar ist, sei auch sinnvoll zu lernen. Ein zentraler Aspekt von Lernen bestehe gerade darin zu unterscheiden, was wichtig und was unwichtig sei, damit man seine Energie auf die Verarbeitung relevanter Informationen konzentrieren könne.

Pauen benützt – das mag erstaunlich sein – ökonomische Argumente für ihre Einwände gegen eine kritiklose pädagogische Anwendung neuropsychologischer Forschungen. So wie es Budgetrestriktionen gebe, können Menschen auch Reize aus der Umwelt nicht in beliebigem Ausmaß und beliebiger Intensität aufnehmen und verarbeiten. Auf Vorrat Kompetenzen zu erwerben, verursache möglicherweise höhere Kosten als der zusätzliche Aufwand, der entstehe, wenn man etwas außerhalb der sensiblen Phase erlernt. Mit ihren ökonomisch begründeten Einwänden gegen die unreflektierte pädagogische Verwertung der neuropsychologischen Entwicklungsforschung reproduziert Pauen eine Zeitkonzeption, die Forschungen über ‚Zeitfenster‘ überhaupt erst pädagogisch attraktiv gemacht haben, nämlich die Vorstellung, dass durch richtiges *Timing* der Lernoutput maximiert werden kann: Wer zur ‚richtigen‘ Zeit das ‚Richtige‘ lernt, benötigt weniger Zeit.

2.3 Hemmnisse vermeiden

Der dritte Faktor, um Verhalten zeitlich zu optimieren, ist die Vermeidung von ‚Hemmnissen‘. Ihnen subsumiere ich alle Geschehnisse, die im Laufe der Lebensspanne die Bildung und Akkumulation des Humankapitals hemmen oder verunmöglichen. Hemmnisse vernichten oder relativieren frühere Anstrengungen zur Bildung von Humankapital. Die Logik des Hemmnisses hängt unmittelbar mit dem Begriff der Kapitalakkumulation zusammen. Demzufolge verringert oder vernichtet jede alternative Entscheidung zum festgelegten Akkumulationspfad das zuvor angehäuften Kapital, denn die bereits getroffenen Entscheidungen, die wie alle Entscheidungen mit Investitionen in künftige Entwicklungen verbunden sind, verlieren an Wert. ‚Hemmnisse‘ im Entwicklungsverlauf können sein:

- Begonnene Entwicklungen werden abgebrochen und nicht zu Ende gebracht.
- Ziele werden gewechselt; Präferenzen verändern sich (das schließt die neoklassische ökonomische Analyse aus).

- Entwicklungen verlangsamen sich.
- Unvereinbare Ziele werden gesetzt.
- Man tut etwas, das keinen Wert hat.

Forschung und Politik reagieren darauf. Ich möchte das an zwei Beispielen zeigen:

(a) *Lebensläufe standardisieren*: Wenn Bildung als ökonomisches Investment begriffen wird, dann ist es folgerichtig, dass Lebensverläufe unter dem Gesichtspunkt der Akkumulation von Humankapital zum Gegenstand politischer Steuerung und wissenschaftlicher Analyse werden. Die Europäische Kommission zielt darauf ab, informell erworbene Kompetenzen zu zertifizieren und Lebensläufe zu standardisieren und vergleichbar zu machen.⁴ Forschungsprojekte wie das *Nationale Bildungspanel* (NEPS) tragen dem auf der wissenschaftlichen Ebene Rechnung. Längsschnittstudien mit Ausgangsstichproben, die sich aus Kohorten von Neugeborenen über Kindergarten- und Schulkinder bis Studienanfänger*innen und berufstätigen Erwachsenen zusammensetzen, sollen messen, wie sich Kompetenzen bis ins hohe Erwachsenenalter entwickeln. Zu dem *Nationalen Bildungspanel* zählen auch Untersuchungen über politisches und soziales Engagement, physische und psychische Gesundheit, Chancen bei der Partnersuche und Familiengründung sowie über das subjektive Wohlbefinden.⁵

(b) *Youth at risk*: Ein zentrales Hemmnis für den Aufbau von Humankapital sind frühe Risiken. Identifiziert werden Prädiktoren für die Gefährdung von Kindern und Jugendlichen. „Children and Youth at risk“ ist das zentrale Thema der 1995 publizierten OECD-Studie *Our Children at Risk* (CERI, 1995). Sie geht auf einen Beschluss der OECD-Mitgliedsstaaten von 1989 zurück und wurde durch folgende Überlegungen angeregt: „The concerns stem, not only from the claims of social justice, but also from the need to develop high level skills, in as many young people as possible, in order to maintain employment, productivity levels and economic prosperity. This is a situation that is further exacerbated by the increasing number of retired citizens and the falling birth rate“ (ebd., 3). Die Identifikation von Risiken nimmt zunehmend exzessive Züge an. Risiko-Kataloge wie jener zum Kindeswohl des *Kompetenzzentrums Kindeswohl* in Nordrhein-Westfalen sind dafür exemplarisch.

⁴ Mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR; englisch: European Qualification Framework, EQF) hat die Europäische Union ein Übersetzungsinstrument geschaffen, das die unterschiedlichen nationalen Bildungs- und Qualifikationssysteme in Europa standardisiert und vergleichbar macht. Die EU-Mitgliedsstaaten sollten in Anlehnung an den EQR einen Nationalen Qualifikationsrahmen (NQR) entwickeln, der das gesamte nationalstaatliche Bildungssystem umfasst (<http://erwachsenenbildung.at/themen/nqr/>; Zugriff 9.7.2017).

⁵ Vgl. ZEIT ONLINE, 04. Januar 2009. <http://www.zeit.de/online/2009/06/bildungspanel-wissenschaft> (Zugriff: 29.1.2009). Für eine Analyse des darin zum Ausdruck kommenden *social imaginary* ist diese Quelle aufschlussreicher als es wissenschaftliche Darstellungen des Forschungsprojekts sind; vgl. NEPS – Nationales Bildungspanel, <https://www.neps-data.de/de-de/startseite.aspx> (Zugriff 27.4.2017).

Kindeswohl: Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung

Kindeswohlgefährdung resultiert in der Regel aus einem Zusammenspiel verschiedener Risikofaktoren. Meist gelangen bestimmte gesellschaftliche Phänomene im Wechselspiel mit spezifischen materiellen, sozialen, familiären und/oder individuellen Gegebenheiten zur Wirkung.

Faktoren, welche die Wahrscheinlichkeit einer Kindeswohlgefährdung erhöhen, werden als Risiko- oder auch als Belastungsfaktoren bezeichnet.

Zu den gesellschaftlichen Risikofaktoren, die immer wieder als besondere Belastungen für Familien mit Kindern definiert werden, zählen beispielsweise die hohe Arbeitslosigkeit und wachsende Verarmung vieler Familien, die Verknappung von Freiflächen für Kinder zum Spielen und fernab des elterlichen Ruhebedürfnisses, aber auch die zunehmende Individualisierung von Lebenslagen, die es vielfach erschwert, soziale Netzwerke zu initiieren und auch zu erhalten.

Zu den materiellen Gegebenheiten, die als Risikofaktoren wirksam werden können, zählen nach aktuellen Erkenntnissen:

- finanzielle oder materielle Krisen, z. B. aufgrund von Arbeitslosigkeit, niedrigem Einkommen oder Verschuldung,
- beengte Wohnverhältnisse.

Als Risikofaktoren im Hinblick auf die soziale Situation lassen sich nennen:

- fehlende soziale oder familiäre Unterstützungssysteme,
- soziale Isolation im Wohnumfeld.

Als familiäre Risikofaktoren gelten:

- lang anhaltende Spannungen und Konflikte zwischen den Eltern, Trennung/Scheidung,
- wechselnde Partnerbeziehungen,
- alleinige Erziehungsverantwortung.

Als individuelle Risikofaktoren auf der Elternebene sind bekannt:

- Belastungen durch negative Erfahrungen in der eigenen Lebensgeschichte (Gewalt, Vernachlässigung),
- niedrigen Bildungsstand,
- Minderjährigkeit bei der Geburt des Kindes,
- akute psychische oder somatische Erkrankungen,
- Alkohol- oder Substanzmittelmissbrauch.

Als individuelle Risikofaktoren auf der Kindebene wurden bislang festgestellt:

- Unerwünschtheit,
- Frühgeburt,
- „schwieriges“ Temperament (Schreikinder mit Einschlaf- und Durchschlafstörungen), Erkrankungen, Behinderungen und Entstellungen,
- Verhaltensauffälligkeiten.

Das Zusammentreffen mehrerer Risikofaktoren kann zu einer (chronischen) Überforderung der familiären Problembewältigungskompetenzen führen.

<http://www.kinderschutz-in-nrw.de/fuer-erwachsene/kindeswohl/risikofaktoren-der-kindlichen-entwicklung.html> (Zugriff 27.4.2017)

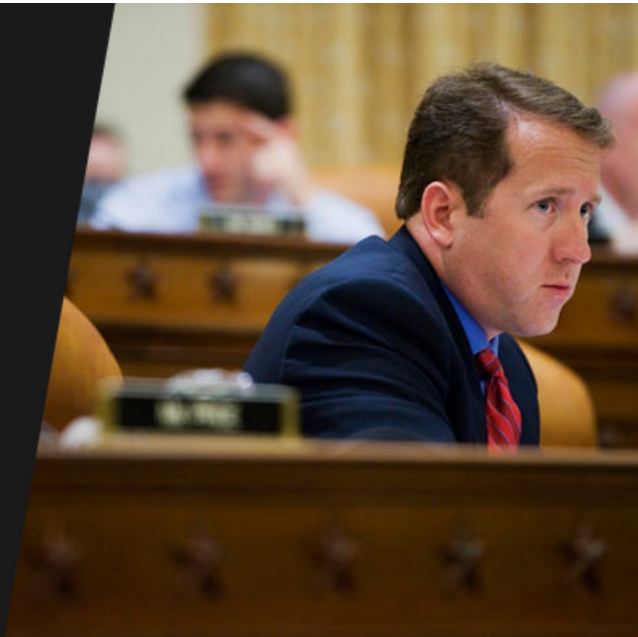
3) Resümee

Meine These ist, dass humankapitalistisches und pädagogisches Denken eng miteinander verflochten sind und zentrale Charakteristika der europäischen bzw. westlichen Moderne teilen. Dies drückt sich insbesondere in der hier referierten Zeitkonzeption aus. In aller Kürze verweise ich auf einige epistemologische, theoretische und politische Annahmen und Denkvoraussetzungen, die für eine weiterführende pädagogische Diskussion zentral sind.

(a) *Haushalt*: Die Humankapitaltheorie in der Version von Becker definiert den Haushalt als kleinste Wirtschaftseinheit. Bei einem Einpersonenhaushalt fällt die individuelle Nutzenmaximierung mit der des Haushalts zusammen. Aber wie verhält es sich bei einem Mehrpersonenhaushalt, den Becker regelmäßig in seinen Studien voraussetzt? Existiert in einem solchen Haushalt ein einheitliches Nutzenkonzept oder verfolgen Individuen konkurrierende Nutzenkonzepte? Welche Konsequenzen folgen daraus? Führt das zum Beispiel zu einer Totalisierung der Konkurrenz im Haushalt (zwischen Eltern und Kindern oder zwischen Partner*innen) und zur Auflösung von Mehrpersonenhaushalten? Lässt sich der Zusammenhalt von Individuen in einem Haushalt ökonomisch erklären? Des Weiteren: Auf welchen Zeitraum bezieht sich die Nutzenmaximierung in Mehrpersonenhaushalten? Auf die Lebensspanne des Haushaltsvorstands oder auf mehrere erwachsene Individuum? Würde ein Mehrpersonenhaushalt nicht die individuelle Lebensspanne übersteigen und die mehrgenerationelle Geschichte einer Familie in den Mittelpunkt rücken? Dann wäre zu fragen, welcher Zeithorizont aus welchen theoretischen und praktischen Erwägungen welche Konsequenzen für das Denken hat. Und dies gälte wiederum für das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital. Man muss auf jeden Fall davon ausgehen, dass Überlegungen zur kleinsten ökonomischen Einheit von der politischen, rechtlichen, sozialen und kulturellen Verfassung einer Gesellschaft abhängt.

(b) *Der überflüssige Mensch*: Beckers Analysen basieren auf der Annahme, dass alle menschlichen Tätigkeiten ökonomisch erklärt werden können, indem sie in Güter und damit in Einkommen übersetzbar sind. Was geschieht, wenn das nicht zutrifft und sich zum Beispiel Zeit nicht substituieren lässt, wie dies bei jenem Typus von Menschen zutrifft, den Trojanow (2013) als den *überflüssigen Menschen* bezeichnet? Humankapitalistisch definiert, wären die Überflüssigen diejenigen, deren Zeit nicht kapitalisierbar ist, die also weder zur Produktion noch zum Konsum beitragen. Man könnte sagen, dass sie ökonomisch nicht existieren – und der republikanische Abgeordnete Adrian Smith bringt durch seine Aussagen über einen politischen Streit im US-Kongress, die Ausgaben von Lebensmittelmarken zu kürzen, zum Ausdruck, dass die Überflüssigen kein Anrecht auf Essen und somit kein Existenzrecht haben.

**GOP REP.
WON'T SAY
EVERYBODY
DESERVES
FOOD**



GOP Congressman Declines To Say Whether Every American Is Entitled To Eat

http://www.huffingtonpost.com/entry/adrian-smith-food-stamps-eat_us_5929b06ce4b053f2d2acc6c2 (Zugriff 20.6.2017)

(c) *Deskriptiv oder performativ?* Was ist der Status der humankapitalistischen Theorie von Becker? Ihr Anspruch ist es, menschliches Verhalten empirisch zu untersuchen und dafür Erklärungen zu finden, die Prognosen zulassen. Aber wie müssen Aussagen über theoretisch begründete Zusammenhänge qualifiziert werden, die durch politische Steuerungsmodelle hervorgebracht werden, die auf dieser Theorie oder, besser, auf *social imaginaries* beruhen, die ihren Niederschlag in der Humankapitaltheorie finden? Was bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich eine Theorie bewährt? Müsste man Beckers Theorie nicht als Symptom einer langen und widersprüchlichen Geschichte des Kapitalismus lesen? Käme es in einem kritischen Verfahren nicht darauf an, Verhaltensweisen zu identifizieren, die der vorherrschenden ökonomischen Logik widerstreiten? Oder ist das Nutzenkonzept so elastisch, dass jegliches Streben nutzentheoretisch erklärt werden kann? Dann aber stellt sich die Frage nach dem epistemologischen Status einer Gesellschaftstheorie und nach der Aufgabe von Theorien.

(d) *Bedürfnislosigkeit:* Eine fundamentale Kritik am ökonomischen Denken von Bedürfnissen und Knappheit formuliert Marianne Gronemeyer (1988) in ihrem Buch *Die Macht der Bedürfnisse. Reflexionen über ein Phantom*. Sie zeigt, dass die Verkoppelung von Bedürfnissen und Knappheit eine machtvolle soziale Konstruktion darstellt. Zeit ist eine besondere Form der Knappheit; sie dominiert die anderen Formen der Knappheit, so dass man von einer „Grundknappheit“ der Zeit sprechen kann. Wie jede Knappheit entsteht sie dort, wo „Trennung, Aussonderung, Abscheidung vollzogen wird; präziser: Knappheit ist ein Ergebnis der Setzung von Gegensätzen, zwischen dem, was dem menschlichen Wesen zugehört, und dem, was das menschliche Wesen vereitelt“ (ebd., 183). Es genüge

also nicht, für mehr Verteilungsgerechtigkeit und eine nachhaltige Produktion zu plädieren, man müsse vielmehr die mit der Ökonomie einhergehende Politik der Verknappung einer Kritik zu unterziehen. In Bezug auf die Zeit bedeutet dies, dass das individuelle und gesellschaftliche Verhältnis zur Endlichkeit zum Gegenstand des pädagogischen Nachdenkens gemacht werden müsste.

Zeit als dominante gesellschaftliche Strukturkategorie

Doris Gödl (Universität Fribourg)

Der Beitrag gliedert sich in vier Teile. In meinen einleitenden Überlegungen zeige ich die westlich dominierte Zeitvorstellung als wichtige gesellschaftliche Strukturkategorie auf, in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft linear vorgestellt und gedacht werden. Der zweite Teil fokussiert auf die Zukunft und beschäftigt sich mit der Transformation des ‚Modus des Künftigen‘ (vgl. Spivak 2008) im Kontext des neoliberalen Umbaus von Bildungssystemen. Anhand der Transformation vom Input zum Output in der Bildungspolitik gehe ich der Frage nach, welche Rolle der Bildungsforschung in diesem Prozess zukommt. Die Beschreibung der epistemologischen Schließung des Künftigen in aktuellen Zeitkonzepten steht im Mittelpunkt meiner Ausführungen. Der dritte Teil hat die Dekonstruktion dominanten Wissens zu Thema, um Zeit als einen voraussetzungsvollen, in gesellschaftliche Machtverhältnisse verstrickten Begriff zu fassen. Als Kritik an den dominant gewordenen Schließungsprozessen schlage ich im vierten Teil eine Öffnung der Zukunft, wie sie von Elisabeth Grosz und John Rajchman konzeptualisiert wurde, vor (vgl. Grosz 1999).

1) Einleitung

Wie Madeleine Scherrer in ihrer Einleitung bereits ausgeführt hat, erinnert die Beschreibung der Ankündigung dieser Tagung, sowie ihre präzise Planung an ein einen ‚Werbetext für einen Kurs zum Zeitmanagement‘. Wir wurden aufgerufen, dass unsere Vorträge eine vorgegebene Zeit nicht überschreiten sollen, dass die Abfolge der einzelnen Beiträge des Symposions genau getaktet sein müssen und dass mit Hilfe von grünen, gelben oder roten Karten die Einhaltung der Zeitvorgaben seitens der Moderatorin gefordert werden. All diese vorweggenommenen Instruktionen in das Zeitschema dieses Kongresses wecken Erinnerungen an die Schulzeit, in der wir unter ähnlichen Bedingungen zeitlich diszipliniert wurden. Nur dass das Zeigen der ‚grünen Karte‘ verbalisiert wurde, indem uns die Lehrperson darauf hinwies, dass wir noch fünf Minuten Zeit haben, um unsere Arbeit zu beenden. Die Uhr wurde zu einem bestimmenden Instrument in der Entwicklung einer Zeitdisziplin, die weit über die Schule hinausging. So verlangt unser ‚Blick auf die Uhr‘ dass wir unseren Eigenrhythmus brechen, dass wir unser Denken und Handeln in ein abstraktes Zeitschema zwingen. Neben der zeitlichen Disziplinierung ist noch auf den damit einhergehenden Kontrollaspekt zu verweisen. Die Uhr gibt nicht nur Zeiteinheiten vor, sie kontrolliert sie auch. Sie wird zum Disziplinierungs- und Überwachungsinstrument und hat in der europäischen Moderne maßgeblich zur Hervorbringung kapitalistischer Produktionsweisen, sowie deren neoliberale Transformationen, beigetragen. Der moderne Mensch, so Zygmunt Baumann pilgert durch die Zeit, in der er angehalten wird, sich ein festes Ziel zu setzen und dieses, unter dem Opfer des Befriedi-

gungsaufschubs, hartnäckig zu verfolgen. Nur so können die Früchte des lebenslangen Arbeitens genossen werden. (vgl. Kron, Redding in Moebius et. al. 2011) Das Interessante an den Arbeiten von Baumann ist, dass er Zeit nicht nur als dominante gesellschaftliche Strukturkategorie beschreibt, sondern auch auf den darin enthaltenen Zusammenhang von Gegenwart und Zukunft hinweist. Mich interessiert in den folgenden Ausführungen, welche Rolle der Zukunft in der Produktion und Reproduktion hegemonialer Zeitvorstellungen zukommt. Die Vorstellung einer noch unbestimmbaren Zukunft, die von Gayatri Spivak als ‚Modus des Künftigen‘ (vgl. Spivak 2008) konzipiert wurde, dient meinen weiteren Ausführungen als Leitmotiv, um eine ‚Philosophie des Werdens‘ (vgl. Rajchman in Grosz 1999) zu beschreiben, die aus herrschenden Zeitdiskurs fast gänzlich verschwunden ist.

2) Vom Input zum Output

In ihrem *Dialog über den Kommunismus, den Kapitalismus und die Zukunft der Demokratie* diskutieren die französischen Philosophen Alain Badiou und Marcel Gauchet die Frage, wie nach dem Zusammenbruch der sozialistischen Regimes nach 1989 noch über eine linke Politik, mit einer klaren Zukunftsvorstellung nachgedacht werden kann. Beide kommen zu dem Schluss, dass, solange keine ideologischen Ansprüche geltend gemacht werden, die Zukunft wieder als offen gedacht und vorgestellt werden kann (vgl. Badiou & Gauchet 2014).

Diese Diskussion erinnert mich an gesellschaftspolitische Debatten in den siebziger/achtziger Jahren, die im deutschen Sprachraum große Reformvorhaben auf den Weg gebracht haben. So wurde etwa im Bereich der Bildung im vorbehaltlos in Bildung investiert. Im Sinne einer Inputorientierung sind finanzielle und strukturelle Maßnahmen gesetzt worden, die zu einer demokratischen Öffnung der Hochschulen geführt hat, von der vor allem Frauen profitiert haben. Während die finanziellen Vorgaben (etwa bei der Vergabe von Studienbeihilfen) einer klaren Regelung unterlagen, waren die strukturellen Vorgaben (etwa Studienpläne) relativ offen. Das Studieren (Master oder Doktorat) unterlag keinem strikten Zeitplan was eine offene Gestaltung des Studiums ermöglichte. Die Frage der Vereinbarkeit, etwa zwischen einer beruflichen Tätigkeit oder einem politischen Engagement, während des Studiums war relativ einfach zu lösen. War man aktiv in Hochschulpolitik involviert, hat man halt ein paar Semester länger studiert. Sollte man allerdings nach 24 Semestern sein Doktorat noch nicht erlangt haben, dann wurde man automatisch exmatrikuliert. Dieses Zeitfenster einer bildungspolitischen Öffnung beginnt sich ab den 1990er Jahren wieder zu schließen. Im Zuge der Durchsetzung eines global gewordenen Neoliberalismus werden gesellschaftliche Veränderungsprozesse angestoßen, die insbesondere auf den Bildungsbereich abzielen. Unter dem Motto 'Bildung muss sich rechnen' beginnt ab Mitte der neunziger Jahre ein ökonomischer Bildungsdiskurs auf allen Ebenen zu dominieren (vgl. Robertson 2005). Ein Paradigmenwechsel der Zukunftskonzepte ist die Folge. Während in den achtziger Jahren Investitionen in Bildung als Investitionen in eine offene Zukunft angesehen wurden, dreht sich dies im ökonomischen Bildungsdiskurs um.

Der Fokus liegt nicht mehr am Input, sondern am Output. Man will wissen, ob sich Investitionen in die Bildung rechnen. Die Folge: das System wird vom Ende her umgestaltet. In Verbindung mit dem Wettbewerb wird die Frage des Outputs zur zentralen Figur im neoliberalen Bildungsdiskurs. Neu entwickelte Steuerungsinstrumente und deren Implementierung dienen dazu, nationale Bildungssysteme effizient und wettbewerbsorientiert umzugestalten (vgl. Bellmann 2006). Obwohl Zeit in dieser politischen Neuausrichtung nicht explizit Thema ist, basiert die ‚Ökonomisierung der Bildung‘ auf voraussetzungsvollen Zeitkonzepten. Dies kann anhand der Bologna-Reform deutlich gemacht werden. So hat sich der ‚europäische Bildungsraum‘ (vgl. Masschelein & Simons 2012) im Zuge dieses Reformprozesses auf die Einführung eines Modularsystems im Hochschulbereich geeinigt. Modularisierung heißt, dass angebotene Studiengänge zeitlich und inhaltlich relativ strikt geregelt sind. Planbarkeit und zeitliche Kontrolle des Studiums werden zu bestimmenden Faktoren. So wollen Studienanfänger*innen von mir als Studienberaterin zunächst wissen, wie lange sie brauchen, bis sie die erforderlichen Credits für den Abschluss ihres Studiums ‚erwirtschaftet‘ haben. So werde ich immer wieder gefragt, ob die Absolvierung des Studiums in der dafür vorgegebenen Mindeststudiendauer möglich sei, während Fragen zur inhaltlichen Ausrichtung eher in den Hintergrund rücken. Diese Beispiele zeigen, wie sich der dominante Bildungsdiskurs in den Zeitvorstellungen der Student*innen widerspiegelt. Ihre Aufmerksamkeit ist auf Zeiteinheiten, Abläufe und Ertrag gerichtet. Mit Hartmut Rosa kann man sagen, dass Zeit in diesem Kontext als ein ‚knappes, unter Effizienzgesichtspunkten zu bewirtschaftendes Gut‘ (Rosa 2005, 258) erfahren wird, das uns gleichzeitig in die im europäischen Kontext dominant gewordene lineare Zeitvorstellung einführt.

Fazit: Der ‚Modus des Künftigen‘, im wohlfahrtsstaatlichen Zeitmodell noch relativ offen und unbestimmt, wird in seiner neoliberalen Ausrichtung genau geplant und damit vorbestimmt. Aktuell, so meine These, hat sich das neoliberale Zeitregime durchgesetzt, alternative Zeitvorstellungen spielen keine, oder nur eine marginale Rolle. Die Frage, wie sich der neoliberale Bildungsdiskurs durchgesetzt hat, und welche Rolle der Bildungsforschung in diesem Prozess zukommt, ist im Sinne der politischen, aber auch der epistemologischen Dimension von Bildung, bedeutend.

3) Macht und Wissen: Politische und epistemologische Fragen

Es geht also um die Frage, wie die Formierung des Gegenstandes durch die Forscher*innen zustande kommt? Wie reflektieren Bildungsforscher*innen die Tatsache, dass sie aktiv in den Transformationsprozess involviert sind? Wenn wir davon ausgehen, dass Teile der Bildungsforschung die empirisch fundierten Grundlagen für politische Entscheidungen liefern, dann ist für eine kritische Analyse das Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen Wissensproduktion und politischer Macht unabdingbar.

Auf Grundlage der von Michel Foucault festgestellten Verbindung zwischen Wissen und Macht, gehe ich mit Bellmann (2006) und Baez & Boyles (2009) davon aus, dass die seit Mitte der neunziger Jahre stattfindenden politischen Transformationsprozesse sich in

der Bildungsforschung niederschlagen. Johannes Bellmann hat in seinen Arbeiten darauf hingewiesen, dass wir uns mit dem Verhältnis zwischen Bildungspolitik und Bildungsforschung kritisch auseinandersetzen müssen, da Forscher*innen in diesem Bereich mittlerweile zu einflussreichen politischen Akteur*innen geworden sind. Man denke nur an jene Bildungsforscher*innen, die ihre Arbeiten auf die Erhebung von quantitativen Daten etwa für nationale PISA-Studien konzentrieren und mit ihren Berichten maßgeblichen politischen Einfluss haben. Die Berichterstattung über die Ergebnisse der PISA-Studien wird in vielen Ländern zum nationalen Großereignis. Bildungsforscher*innen kommentieren die nationalen Ergebnisse, während sie gleichzeitig bildungspolitische Maßnahmen, im Sinne der Effizienz und des Wettbewerbs, vorschlagen. Der Bildungsforscher/die Bildungsforscherin als politischer Akteur/politische Akteurin gehört zum Bild von Wissenschaft und Forschung, die im politischen Mainstream angekommen sind. Angesichts dieser Macht-Wissens-Verschänkungen fordert uns Johannes Bellmann auf, ‚eine kritische Analyse nach innen‘ vorzunehmen (vgl. Bellmann 2006). Um einen kritischen Blick nach innen zu werfen, orientiere ich mich an *The Politics of Inquiry* (Baez & Boyles 2009), um dem Wechselverhältnis zwischen Politik und Bildungsforschung auf einer methodologischen und epistemologischen Ebene nachzugehen. Die international durchgeführten PISA-Studien demonstrieren, zu Baez und Boyles, eine zunehmende Dominanz quantitativer Verfahren, die weniger aus einem Erkenntnisinteresse als aus politische Notwendigkeit entsteht. Forscher*innen liefern empirische Daten, um Grundlagen für politische Entscheidungen zu schaffen. Die Datengenerierung und Dateninterpretation wird dann medial vorgestellt und diskutiert, kritische Einwände werden marginalisiert, von der (Wissens)Macht ausgeschlossen. Dieser Prozess, so Baez und Boyles, führt zur Verflachung eines heterogenen und diversen Feldes, aus dem aktuell die evidenzbasierte Bildungsforschung als dominant hervorgegangen ist. In dieser Vorstellung von Bildungsforschung wird die Generierung von Daten als Wissensproduktion angesehen und das Lernen mit der Aufnahme möglichst vieler Informationen gleichgesetzt. Dieser, von Baez und Boyles als ‚quantitative Kalkulation‘ beschriebene Diskurs, hat innerhalb des Feldes die Definitionsmacht für ‚gute Forschung‘ übernommen und bringt die Outputorientierung auf den Punkt. Bildungsforschung muss sich amortisieren und ihr Forschungsinteresse auf die Frage des ‚*what works*‘ ausrichten.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass Bildungs- und Forschungseinrichtungen in der Produktion und Reproduktion von hegemonialem Wissen eine wichtige Rolle spielen. Sie können entweder zur hegemonialen Wissensproduktion beitragen, oder den Prozess der ‚domestication of radical knowledge production‘ (vgl. Thapliyal 2014) selbst zum Gegenstand ihrer Analyse machen. Letzteres wäre in dem Sinne radikal, als es bei einem solchen Vorhaben nicht nur um die Kritik am Gegenstand geht, sondern Fragen der Epistemologie miteinbezogen werden. Eine kritische Diskussion epistemologischer Vorannahmen in theoretischen und methodologischen Konzepten, führt nicht nur zur Dekonstruktion dominanter Wissensproduktionen, sondern öffnet das Feld für Neues, für etwas, das noch nicht vorgestellt oder gedacht ist.

4) Öffnung der Zukunft

Zeit und Werden, so die an der State University of New York lehrende Literaturwissenschaftlerin Elisabeth Grosz, bleibt bis auf wenige Ausnahmen in der westlichen Ideengeschichte/Epistemologie relativ unreflektiert. Sie richtet in ihren Forschungsarbeiten den Fokus auf das Werden, aber nicht im Sinne von Prognosen, sondern sie konzentriert sich auf die Frage, wie wir eine Zukunft generieren können, die wir noch gar nicht erkennen. Eine Zukunft, die vielleicht unsere gegenwärtigen Hoffnungen ‚deformiert‘ oder sie neu ausrichtet (vgl. Grosz 2005). Diese ‚Kraft des Werdens‘ (vgl. Deleuze 1996), trägt Effekte der Unbestimmtheit in sich, wodurch die Zukunft nicht wirklich durchgearbeitet werden kann. Es dürfte deutlich geworden sein, dass dieser Ansatz Annahmen, die durch alltägliche und wissenschaftliche Konzeptionen von Gerichtetheit, Fortschritt, Entwicklung geprägt, entschieden zurückweist. Kurz: die Wertigkeit eines Wissens, das durch den Imperativ der Vorhersagbarkeit geprägt ist, ist höchst problematisch. Zeit wird als eine abschließbare, aktive Kraft, deren Bewegungen und Operationen Elemente der Überraschung, der Unvorhersagbarkeit und des Neuen hervorbringen konzeptualisiert. Entgegen den Annahmen von Kausalität und Determination orientiert sich dieses Konzept an einem eigenen Rhythmus und einer eigenen Logik.

Die Chance wird in diesem Konzept zum bedeutenden Signal für die Offenheit der Zukunft. Die in den siebziger Jahren angestoßene große Bildungsreform kann demnach als Chance für die Öffnung des Bildungssystems beschrieben werden. Als eine Chance, die ihre relative Bindung an die Vergangenheit und ihre relative Freiheit von der Vergangenheit nicht verleugnen muss. „Time is dynamized, seen as a virtual force and as that which builds, binds, contains, and transforms all relations, [...] while also ensuring their dispersal, their development beyond current forms and parameters“ (Grosz 1999, 5). Diese von Grosz beschriebene Dynamisierung der Zeit hat ihre Herkunft im Denken von Gilles Deleuze. Er zeichnet in seinen Arbeiten eine Synthese von Zeit, in der die Vergangenheit unbestimmt, die Gegenwart in einem gewissen Sinn unzeitlich und experimental, die Zukunft unbekannt und unvorhersehbar ist. Die Frage nach dem Werden löst die Frage nach der Zeit ab. In seinen Arbeiten zur Zeit orientiert sich der in New York und Paris lehrende Philosoph John Rajchman an den von Gilles Deleuze entwickelten Begriffen des ‚Diagramms‘ und der ‚Diagnose‘, um deutlich zu machen, dass die Zukunft weder als ein Projekt noch als ein Programm konzipiert werden kann. Für Rajchman ist Zukunft einem ‚kritischen Moment‘ zugehörig, der uns eine andere Art des Sehens und Handelns vorschlägt (vgl. Rajchman in Grosz 1999, 43). Dies stellt eine klare Absage an eine Zeitpolitik dar, in der das mittlerweile zur Berühmtheit gewordene Präfix ‚post‘ (Poststrukturalismus, Postkommunismus, Postkolonial) eine bedeutende Rolle einnimmt. ‚Post‘ so die Kritik, verweist auf eine lineare Auffassung von Zeitverläufen und es wird mit einem Ende in Zusammenhang gebracht, das eine Vorstellung darüber enthält, wie das Ende zukünftig gedacht war. Dies, so meine Auffassung, richtet sich gegen jede Form von Nostalgie, wie sie uns im wissenschaftlichen und politischen Diskurs entgegentritt. So streiten sich Alain Badiou und Marcel Gauchet in der erwähnten Diskussion um die Frage,

ob die Zukunft aus der Rückbesinnung auf die Fehler der Vergangenheit neu zu bestimmen wie (etwa eine Neubestimmung des Kommunismus) oder ob die Zukunft offen und unbestimmt bleiben soll. In der Epistemologie findet eine ähnliche Auseinandersetzung unter dem Titel der Rückkehr der ‚quantitativen Kalkulation‘ oder als das ‚Eindringen der Politik in die qualitative Forschung‘ (vgl. Lather 2014) statt. Wie bereits dargelegt, führen diese Transformationsprozesse zu einer Vereinheitlichung von Wissen und Wissensproduktionen, da alternative Möglichkeiten dem Hegemonialanspruch zum Opfer fallen. Es ist die fehlende Auslotung von Möglichkeiten, die mit dem Konzept der ‚Diagnose‘ gemeint ist. Sie entsteht im Prozess des Werdens, wenn wir noch nicht genau wissen was wir werden oder wohin der Weg führt. Rajchman vergleicht dieses Vorgehen mit dem des Archivars bei Foucault. Der wisse am Beginn seiner Arbeit auch nicht, wohin ihn seine Suche führen, was er finden, und wie er das Gefundene im Archiv ordnen würde. Die beschriebenen Suchbewegungen des Archivars und die damit einhergehende Unbestimmtheit der Zukunft verdeutlichen, dass die Vorstellung einer kontinuierlichen Linearität der Zeit, wie sie in der westlichen Moderne hegemonial geworden ist, ein gesellschaftliches, von Machtbeziehungen durchzogenes Konstrukt ist. „This is not because it makes it possible for us to paint a picture of our distinctive traits and to sketch in advance what we will look like in the future. But it deprives us of our continuities; it dissolves this temporal identity in which we like to look at ourselves. Understood in this way, the diagnostic does not establish the fact that our identity by means of the interplay of distinctions“ (Foucault in Rajchman 1999, 48). Wenn wir diesem Ansatz folgen, dann müssen wir noch einmal über die Rolle der Theorie in Wissensproduktionen nachdenken. Sie sollte nicht länger auf einem Projekt oder einem Programm basieren, sondern widerständig gegenüber der Gegenwart sein, und die Vorstellung einer noch offenen Zukunft stimulieren. Abschließend stelle ich mit John Rajchman die Frage, „do we need to attack the problem from the standpoint of global ‚minorities‘ – that is, in terms of those multiple peoples yet lacking or missing, yet existing virtually in and among us, those peoples tied up with the ‚time that takes thought‘, or with a belief in the future, or the future, who let us experiment with ourselves, and so see ourselves as an experiment – and not as contract, not as consensus“ (Rajchman 1999, 54).

Vom Verlust der Gegenwart und einer Verschiebung – Eine bildungsphilosophische Herangehensweise an Phänomene des digitalen Wandels

Frank Beiler (Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg)

Ausgangspunkt meiner Überlegungen sind Phänomene, die den Meisten aus alltäglichen Erfahrungen, wie den TV-Nachrichten, der Werbung, dem Feuilleton oder Magazinen aus Natur- und Geisteswissenschaft bekannt sind. Diese Phänomene lassen sich, wenn man so will, mit der lateinischen Vorsilbe „prae“ in Verbindung bringen, oder in diesem Fall noch genauer: der Präemption. Die Präemption (lat. prae-emere) muss von der Prävention (lat. prae-venire) unterschieden werden und meint im gängigen Gebrauch: jemandem oder etwas zuvorzukommen. Bekannt geworden ist diese Verwendung durch das englische *preempt* und dem *preemptive* strike, also dem Präemptivschlag, aus der Bush Doktrin 2002.

Die Präemption, könnte man nun schnell einwenden, sei doch nichts anderes als eine konsequentere Prävention. Die Absicht hinter der Präemption sei letztlich doch die gleiche, da es darum ginge, etwas Zukünftiges zu verhindern und ihm zuvorzukommen. Das wäre jedoch zu kurz gegriffen. Dies aus dem Grund, weil bei der Präemption der Vergangenheitsbezug verloren geht. Dieser Bezug ist bei der Prävention immer der ausschlaggebende und initiiierende Faktor. Eine Prävention wird auf Grundlage von (mehr oder weniger stichhaltigen) Fakten – oder noch allgemeiner: aus Begründungszusammenhängen heraus – vorgenommen. Diese Zusammenhänge und Grundlagen sind für die Präemption jedoch nicht mehr notwendig. Um einige Beispiele anzuführen, die ich dann noch kurz vereinzelt wieder aufgreifen möchte: gemeint ist neben dem bereits erwähnten militärischen Präemptivschlag, der Finanzsektor mit dem Derivatehandel, die präemptive Polizeiarbeit (Pilotprojekte in Memphis u.a. Städten der USA laufen zur Zeit) oder die Werbung und Unterhaltungsmedien mit einer präemptiven Persönlichkeitsgestaltung.

Ich möchte mich – nach einem kurzen Intro anhand von zwei Beispielen zur Präemption – mit einer Gegenwartsdiagnostik befassen, genauer gesagt, dem „Verlust von Gegenwart“ (Quent 2016a, 19; vgl. Avanesian & Malik 2016, 8). Dieser nicht unproblematischen Erzählung des Verlustes möchte ich mit einer Perspektivenverschiebung begegnen.

Es braucht keine Erzählung, die Stränge zusammenführt, Orientierung gibt und Verbindungen herstellt, geschweige denn eine Konsistenz und Sinnhaftigkeit dieser Erzählung, auf deren Grundlage man erst Etwas oder Jemandem zuvorkommen kann. Es gibt hier keine rekursive Logik mehr, wie Armen Avanesian und Suhail Malik festhalten:

„Wir leben nicht nur in einer neuen oder beschleunigten Zeit, sondern die Zeit selbst – die Richtung der Zeit – hat sich geändert. Wir haben keine lineare Zeit mehr im Sinne einer Vergangenheit, auf die die Gegenwart und die Zukunft

folgen. Es ist eher umgekehrt: Die Zukunft ereignet sich vor der Gegenwart, die Zeit kommt aus der Zukunft“ (Avanessian & Malik 2016, 7).

Man kann diese scheinbar verquer anmutende These, welche ein Ende der gegenwärtig historisch gegebenen Semantiken und einen Verlust von Gegenwart konstatiert, in einen direkten Bezug zum digitalen Zeitalter und dem einhergehenden Wandel setzen.

In der Präemption wird die Gegenwart immer schon vorweggenommen, da sie in einem verknoteten Netz aus Big Data und sogenannten Künstlichen Intelligenzen (K.I.) vorausberechnet wird; oder sagen wir lieber: mustererkennenden Algorithmen statt Künstlichen Intelligenzen. Die seit 2013 sprunghaft zunehmenden Fortschritte in diesen beiden Bereichen, Big Data und K.I., bringen einen Wandel mit sich, der sich in alle Lebensbereiche – lokal und global – ausdehnt.

Big Data und K.I. lassen sich neben dem Klimawandel, der Globalisierung und dem Posthumanismus, mit Klafki, als die gegenwärtigen „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki 2007 [1985], 43ff.) verstehen. Sie sind als Bildungsherausforderungen zu verstehen, da sie mit den gängigen und vorhandenen Lösungsstrategien nicht oder nur begrenzt angegangen werden können, sofern diese überhaupt vorhanden sind (vgl. Sanders 2017).

Mit zwei Beispielen werde ich einen Einblick in diesen Wandel geben und zugleich auch den „Verlust von Gegenwart“ aufzeigen. Ich habe bewusst zwei einfache, alltagsnahe Beispiele aus dem Bereich der präemptiven Persönlichkeitsbildung ausgewählt, da diese hier womöglich verdeutlichen können, wie dieser Verlust sich konstituiert und was für weitgreifende Wirkungsbereiche hier zur Geltung kommen und noch kommen werden. Die sicherlich drängenderen aber auch komplexeren Beispiele aus der präemptiven Kriegsführung oder dem präemptiven Derivatehandel im Finanzsektor sollen an anderer Stelle noch aufgearbeitet werden.

„Bei der präemptiven Persönlichkeit oder Personalisierung geht es darum, wenn du ein bestimmtes Programmpaket oder eine Information über etwas, das dich interessieren könnte, von einem kommerziellen Dienstleister bekommst, den du nicht explizit darum gebeten hast. [...] Die Algorithmen des Computers kennen unter Umständen deine Wünsche schon, bevor du dir selbst über diese klar wirst“ (Avanessian & Malik 2016, 9).

Amazon arbeitet seit längerem schon an einer solchen Strategie. Das Patent dafür lautet „Amazon Predictive Shipping“ und ist bereits angemeldet. Ziel ist es, das Produkt zu liefern bevor es überhaupt bestellt wurde.

Das erste Beispiel aus dem Bereich des Musikstreaming wird bereits in dieser oder in ähnlicher Form bei anderen Plattformen beworben und steht käuflich zur Verfügung. *Deezer Flow* ist vielleicht auch aus der TV Werbung bekannt. *Deezer* ist ein Musik Streaming Dienst, der nach Anmeldung mit einer App und einem Monatsbeitrag freien Zugang auf eine riesige Musikdatenbank ermöglicht. Der *Flow* ist innerhalb dieser Plattform ein personalisierter Stream, der nach Anmeldung mit dem eigenen Facebook Account, nur die Musik spielt, die einem gefällt bzw. bisher gefallen hat bzw. überhaupt

jemals gefallen wird.⁶ Alle *Likes*, alle Bandnamen, alle Gespräche werden gemeinsam mit anderen Filtern von Algorithmen durchforstet und stellen daraufhin einen ganz individuellen Stream zusammen.

Das zweite Beispiel stammt aus dem Online Shopping Segment und wird in dieser oder ähnlicher Form von mehreren Anbietern beworben. Hier ist es die *Zalando Box*, die mit dem sympathischen Gesicht von *James Franco* beworben wird.⁷

Das Prinzip ist das gleiche wie im ersten Beispiel, nur dass man sich diesmal für einen sogenannten „Style“ entscheidet. Der persönliche Style wird in einem Frageparcours mit Angaben darüber, was Sie gern, ungerne oder gar nicht anziehen würden, ermittelt: Je genauer die Angaben, desto passender die Box. Diese Box wird dann in Abstimmung mit dem, was auch andere Kunden mit den gleichen Angaben gekauft und nicht wieder (kostenfrei) zurückversandt haben, für den persönlichen Style zusammengestellt.

In beiden Beispielen ist offensichtlich, dass es genau genommen unklar ist, was man dort *genau* einkauft oder abonniert. Sicherlich hat jeder eine vage Vorstellung davon, worum es geht und das Risiko ist schließlich auch sehr gering, dennoch ist das Produkt selbst mit einer Ungewissheit verbunden. Und nicht nur dies: In beiden Fällen vermittelt die Werbebotschaft, wie so oft, das genaue Gegenteil von dem, was das Produkt eigentlich ausmacht.

Es scheint bei genauerem Betrachten absurd, damit zu werben, dass es männlich sei Entscheidungen zu treffen, nur um daraufhin die Entscheidungsmacht vollständig abzugeben. Sollte es also männlich sein, die Entscheidung zu treffen, keine Entscheidungen mehr treffen zu wollen? Der Gefühlsausbruch vor dem Tiefkühlregal im *Deezer Flow* Werbespot zeigt demgegenüber eine ähnliche Unmündigkeit dazu, selbst zu entscheiden, wann und wo man popkulturelle Intimitäten pflegt. Das Unvorhersehbare trifft einen – wie sollte es auch anders sein – unvorbereitet. Will man nun also das tatsächlich Unvorhersehbare kaufen, muss man die eigene Entscheidungsmacht notwendig aus der Hand geben.

Auf den zweiten Blick lässt sich dann erkennen, dass es nicht nur darum geht, aus Bequemlichkeit keine Entscheidungen mehr treffen zu müssen, weil Algorithmen das sowieso bald besser können, sondern, dass man scheinbar auch um die Möglichkeit betrogen wird, überhaupt etwas Anderes wählen zu können. Das ist der Preis des vollkommen Unvorhersehbaren und Unbestimmbaren. Es ist hier nicht das bekannte Unvorhersehbare und Unbestimmbare eines eigenen Lebensweges, sondern der Abschied von einer bestimmten Form der inneren, persönlichen Entwicklung. Diese Entwicklungen werden gewissermaßen exteriorisiert, da ihnen präemptiv von außen vorgegriffen wird. So wird beispielsweise auch das eigene Scheitern ausgelagert.

Das, was sich vor allem bei Heranwachsenden sonst langsam mit der Zeit entwickelt – also: das mühsame Erlernen sich *selbst* auszudrücken, einen eigenen Stil zu finden, Geschmack zu beweisen, ein ästhetisches Empfinden zu schulen, *Selbstbewusstsein* zu

⁶ Vgl. *Deezer Flow* Werbespot, <https://www.youtube.com/watch?v=kIoyF-mfNrQ> (Zugriff 14.7.2017)

⁷ Vgl. *Zalando Box* Werbespot, <https://www.youtube.com/watch?v=3CnhtDufX1s> (Zugriff 14.7.2017)

spüren und zu zeigen, Selbstreflexionsvermögen zu erlernen, die Einordnung und Zugehörigkeit in eine selbst gewählte Gruppe aufzubauen, usw. – all dies, wird in und mit diesen Konsumprodukten entweder vorab und sofort zur Verfügung gestellt oder gleich verunmöglicht. Diese genannten Trial & Error Entwicklungs- und Bildungsprozesse sind dann im Folgenden auch nicht mehr im gleichen Ausmaß auf ein schöpferisches Selbst angewiesen. Sie werden daraufhin – wenn sie denn leicht erhältlich oder gar käuflich wären, was sie ja per definitionem nicht sein können – für den Markt zu Kitsch verkürzt. Der Wunsch nach einem direkten Zugang zu diesen ästhetischen Prozessen wird von der Werbung geschickt aufgegriffen. Es ist schließlich auch verlockend sich vorzustellen, ästhetische Erfahrungen zu machen, ohne die Gefahren des Scheiterns oder der Scham in Kauf nehmen zu müssen. Eine weitere Verbindung ließe sich hier auch leicht zum Internet bzw. zum *Social Web* und dem in vielen Kampagnen verbreiteten Slogan „Das Internet vergisst nichts“ ziehen. Diese auf Dauer gestellte Gleichzeitigkeit der Daten und deren ortsungebundene Verfügbarkeit führen schnell zu gefühlter Überforderung. Dieses „nicht vergessen“ des unachtsam ausgestellten Privaten wird dann eine Dauerbedrohung. Eine verunglückte Pose oder ein misslungenes Outfit können „bis in alle Ewigkeit“ Material für Mobbing bieten.

Es geht dann – so könnte man hier schließen – nicht nur um eine zeitweilige Unmündigkeit, sondern um den Verlust einer potentiellen Verfügungs- und Gestaltungsmacht von persönlichen Entwicklungsprozessen überhaupt. Man könnte diese Effekte auch als die ersten Schritte hin zu einer Normalisierung der Angst und des Ausnahmezustandes verstehen. Das Individuum wird dann in einem Modus der Zeitlosigkeit isoliert und permanent auf sich selbst zurückgeworfen, da es sich nur im Kreis um sich dreht. Es muss sich immer wieder mit sich selbst auseinandersetzen, sich vor sich selbst rechtfertigen und kann kaum noch verarbeiten oder vergessen.

Die Frage, die sich hier anhand dieser beiden Beispiele zunächst aufdrängt, ist: Was passiert, wenn man am Unvorhersehbaren und Unbestimmten nicht mehr wachsen kann? Wenn diese Zukünftigkeit nicht mehr der Ort der Bildung ist, sondern der einer Bedrohung und wenn dieser unbestimmte Ort der Zukunft belegt und belagert wird oder sogar ganz verschwindet?

Wenn Zukunft derart in Beschlag genommen wird, dann mutiert sie zu einer auf Dauer gestellten Bedrohung, der vorab das Handwerk gelegt werden muss. Damit wird nicht nur ein unerschöpfliches Entwicklungspotential verschenkt, sondern auch Zukunftsangst erzeugt. Damit wird der Ort der Bildung – die Zukunft – in ihr Gegenteil verkehrt.

Es geht mir hier jedoch nicht darum, die Machtlosigkeit gegenüber einer dystopischen Totalität zu postulieren, sondern darum, diesen Verschiebungen des digitalen Wandels nicht aus der Perspektive des Verlustes, sondern selbst mit einer Verschiebung zu begegnen. Um auf meine beiden Beispiele zurückzukommen: Wenn die gesamte Popgeschichte und Popkultur zu jeder Zeit und überall (beinahe) vollständig verfügbar und vorsortiert ist, wenn guter Geschmack und der eigene Stil schon immer vollständig

verfeinert und angepasst an Lebensabschnitt und Zeitgeist zur Verfügung stehen, dann scheint die Gegenwart eingefroren und absolut gesetzt zu sein.

Ich möchte hier versuchen, mit Bezug auf Foucault, eine Perspektivenverschiebung vorzunehmen. Von Interesse ist für mich vor allem der Ort, von dem aus dieser „Verlust von Gegenwart“ konstatiert wird.

Es geht mir also *nicht* um eine Kritik dieser Diagnose, die als solche eine weitere Kritik der Kritik wäre. Es geht mir darum, zu fragen, ob die Diagnose oder die Kritik nicht auch schon Teile des Problems in sich tragen. Dieses wäre, dass erneut ein kritischer und erkenntnistheoretischer Standpunkt eröffnet wird, von dem es aus scheinbar möglich wäre, Gegenwarten zu hierarchisieren, ganz so, als ob eine große Erzählung noch im Hintergrund alle Fäden zusammenhalten würde.

Die beiden Beispiele lassen sich nicht nur als persönliche und intuitive Antworten auf einen digitalen Wandel verstehen. Sie lassen sich auch als Zeichen einer Transformation des Wissens verstehen.

„Vor Gutenberg musste seinen Thukydides und Tacitus auswendig kennen, wer Geschichte treiben wollte, Aristoteles und die griechischen Mechanisten, wer sich für Physik interessierte, Demosthenes und Quintilian, wer in der Redekunst glänzen wollte. Er mußte, anders gesagt, von alldem den Kopf voll haben. Ökonomie: Sich den Platz des Buchs auf dem Regalbrett zu merken ist mit geringeren Gedächtniskosten verbunden, als seinen Inhalt im Gedächtnis zu behalten. Neue Ökonomie, radikaler: Auch den Platz muß keiner sich mehr merken, weil die Suchmaschine das erledigt“ (Serres 2013, 28).

Die präemptive Persönlichkeit ist dann vor allem das Zeichen einer Transformation der Ära des Wissens. Diese Transformation beinhaltet nicht das Ende von Wissenschaft oder Erkenntnis, sondern das Ende eines bestimmten Wissensregimes. Es steht also nicht das Wissen als solches in Frage, sondern die Art und Weise wie es zirkuliert und funktioniert. Oder anders gesagt: es geht um das Ende eines bestimmten Verhältnisses des Wissens zur Macht.

Man muss sich also den Zugang zu bestimmten Gruppen oder Milieus nicht mehr erarbeiten, denn die Zugangscodes sind für alle ohne viel Aufwand erhältlich. Man muss keine Distinktionsmittel mehr anhäufen, um sich ab- und auszugrenzen, da tendenziell jeder über diese Mittel verfügen kann – im Zweifel vor einem Kühlregal, so die *Deezer Flow* Werbebotschaft. Die Kenntnis von ganz bestimmten Bands, die einen als Kenner ausweisen, Sammel- und Jagdgeschick am Plattenregal oder Wühltisch belegen, Gespür und Instinkt aufzeigen oder das Tragen bestimmter Muster und Codes auf der Kleidung; all dies ist nicht mehr entscheidend oder prägend.

In einem bildungstheoretischen Zusammenhang sind diese „Verfallsformen“ von der Halbbildung (Adorno) zur Unbildung (Liessmann) auch längst bekannt und die *Gamification* und Infantilisierung der Gesellschaft schließen auch gleich daran an. Es wäre im Folgenden also ein leichtes Spiel, der *digital-native*-Generation die Passivität des Konsums zu unterstellen, der man in klassischer Manier mit der Aktivität des Handelns und Denkens entgegentritt. Mit diesem Anachronismus wäre jedoch nicht viel getan. Denn aus der

Perspektive der Ära des Wissens mag dies zwar folgerichtig erscheinen. Wenn diese Ära jedoch im Datenzeitalter einer Transformation unterworfen wird, kann nicht mehr mit den gleichen Verfahren und dem gleichen Maßstab geurteilt werden. Stammt die Diagnose eines „Verlustes von Gegenwart“ nicht aus einer Zeit, die es längst nicht mehr gibt? Ist sie selbst nicht viel mehr als eine nostalgische Erzählung? Ich möchte hier wieder auf die Perspektivenverschiebung zurückkommen, da mich die Beantwortung der Frage wieder in den genannten Kreislauf hineinführen würde. Es wäre dann *meine* akademisch reflexhafte Kritik der Kritik der Kritik usw.

Auf meinen Eingang zurück bezogen hieße das: Wenn die Gegenwart aus Sicht des Wissensregimes verloren ist, wie kann man die Perspektive auf die Gegenwart ändern? Es liegt auf der Hand, dass ein personalisierter Stream oder eine Mode-Box niemandem Bildungsprozesse abnehmen kann, ebenso wenig wie das irgendein anderes personalisiertes Angebot könnte. Dennoch muss zunächst festgehalten werden, dass hier die altbekannten Hierarchien aufgehoben werden und dass Unordnung in ein Wissens- und Zeitregime gebracht wird. Denn solange man Bildung an ein bestimmtes Wissensregime bindet, erzeugt man zugleich auch ein bestimmtes Zeitregime.

Was sind die Folgen dieser Unordnung in Bezug auf die beiden Beispiele oben? Das popkulturelle Wissen muss nicht mehr von einem Status der Ungleichheit aus aufgegriffen werden, um dann nach vielen Aneignungsprozessen und Verifikationen zur Anerkennung unter Gleichen zu führen. Die Verfügbarkeit und der Zugang ebnen den Weg zu einer gewissen Gleichheit. Der Zeitmodus ändert sich von einem „Du bist noch nicht soweit“ zu einer Pluralisierung des „Wir sind alle immer schon so weit“. Ein personalisierter Stream kann einen schließlich bis an die äußersten Ränder der Popgeschichte treiben. In der Playlist können E und U Musik – also ernste und Unterhaltungsmusik – nebeneinanderliegen. Entscheidend ist hier nicht mehr der Zugang, das Wissen oder der Habitus, sondern der Wille diesem Stream bis an die eigenen Grenzen und denen der Datenbank zu folgen. Einem Streamingangebot zu folgen oder eine Modebox von Algorithmen verfeinern zu lassen, ist dann nichts anderes, als sich einfachster kognitiver Prozeduren zu bedienen, die jedem Beliebigen zu jeder Zeit zur Verfügung stehen. Es wird niemand benötigt, der einen abholen müsste, wo man gerade steht; niemand, der einem erklären müsste, wo anzufangen sei; niemand, der anfängt Ordnung zu machen und einem sagt, man müsse zuerst dieses oder jenes hören, bevor man das, was man eigentlich hören will überhaupt schätzen und verstehen könnte.

Die kausalen Erzählungen und deren strikte Chronologie lösen sich – wie ich es hier zu zeigen versucht habe – in einem Meer aus diesen simplen Prozeduren auf. Was auch zur Folge hat, dass die Kritik auf der erkenntnistheoretischen Grundlage einer Macht/Wissen Position alleine nicht mehr greift. Sie muss vielmehr selbst schon überschritten werden. Des Weiteren wäre es vorschnell zu schließen, dass in diesem Meer der Prozeduren Beliebigkeit, Wiederholung und Leere herrschen würden. Pluralisierung und Unentscheidbarkeit erfordern lediglich andere Perspektiven und Maßstäbe.

„Wenn die Zivilisation in einen Wandel eingetreten ist, dann deshalb, weil sie begonnen hat, es zu verstehen, indem sie die Vergeblichkeit ihres nur von der Verwirklichung beherrschten Projekts begreift“ (Nancy 2017, 82).

Die Frage nach der Vorhergehens- und Anwendungsweise wird dann wichtiger als die Frage nach dem Ziel. Die Frage nach der Performativität wird dann auch wichtiger als die des Resultates. Es wäre auch ein Missverständnis zu behaupten, dass Ziele und Orientierung dabei verloren gehen würden. Diese verschwinden nicht, sie werden vielmehr *in* der Anwendung und Performativität zu jeder Zeit umgesetzt (vgl. Butler 2016, 91ff.). Sie verfeinern sich in einer Mikrophysik, wenn man so will.

Das Konzept der Authentizität wird dann zunehmend brüchig, da es kaum noch gültige Maßstäbe für ihre Verifikation gibt. Es geht dann auch nicht mehr um die kausale Konsistenz einer persönlichen Erzählung, die einen bestimmten Modus der Repräsentation besonders geschickt nachahmt. Es ist eher der Körper, die Performance und die Performativität, die in den Vordergrund treten. Die kausale Erzählung und die Repräsentationsformen in einem Lebensentwurf sind auch dort nicht obsolet. Sie werden vielmehr verflüssigt. Sie werden zu Figuren der Unentscheidbarkeit, die sich zugleich mehreren Lebenswelten zuordnen.

Bildungsrelevant sind diese Zuordnungen nur dann, wenn sie diese plural vernetzten Lebenswelten neu anordnen und diese Neuordnungen zugleich auch verkörpern. Der erste Schritt – der bekanntlich auch der schwerste ist – wäre, den eigenen Willen zum Einsatz zu bringen und diese Gleichheit performativ zu verifizieren (vgl. Rancière 2007, 2014).

Aus dieser Sicht wäre der junge Mann aus dem *Deezer Flow* Werbespot vor dem Kühlregal eben nicht nur ein Konsument eines individualisierten Streams, sondern auch ein Hörer mit dem diese körperliche Erfahrung der Musik in den Vordergrund gestellt wird, ohne dass auf Anhieb erkennbar wäre, was er da hört oder warum genau dieses Lied bei ihm genau jetzt diese Emotionen auslöst. Bei genauerem Hinhören ist zwar zwei Sekunden lang die bezeichnende Zeile „*when I feel like I'm drowning*“ aus dem Song „*On + Off*“ der Newcomerin Maggie Rogers erkennbar, dennoch bleiben die Zusammenhänge und Bezüge zum Popsong lose und offen. Allein die Erfahrung tritt in dem Werbespot in den Vordergrund und allein diese steht beim Musikhören für die *digital-native*-Generation auch im Zentrum.

Die Bildungsinstitutionen könnten diese Erfahrungen aufgreifen, wenn sie dementsprechend offene Räume für Bildung zur Verfügung stellt, statt auf den digitalen Wandel mit Lernfabriken der Version 4.0 und mehr Informatikunterricht zu antworten.

Zeitregime mit Foucault denken

Madeleine Scherrer (Universität Fribourg)

Wissen über ‚passende Zeitpunkte‘, ‚optimale Geschwindigkeiten‘ oder ‚sinnvolle Rhythmen‘ (vgl. SGBF 2017) ist Ausdruck eines bestimmten Machttypus, den Dörpinghaus und Uphoff (2012) als „Zeit-Regierung“ (14) bezeichnet haben: „Mit der Taktung des Lebens ist eine Führungs- und Regierungspraktik verbunden, die in der umfassenden Kontrolle der Zeit kulminiert“ (ebd., 13). Diese Praktiken zeigen sich in Unterrichtssettings etwa da, wo es beispielsweise mit dem auch heute noch rezipierten Carroll (1963) um die Frage der Steigerung von ‚echter Lernzeit‘ geht. Es geht dabei zugleich um Fremd- und Selbstführung. Zu letzterem lassen sich exemplarisch noch Kurse mit dem Ziel des Erwerbs von Zeitmanagementkompetenzen oder die Unmenge von Apps, die in der Kategorie „Produktivität“ angeboten werden, aufzählen.

In *Überwachen und Strafen* analysiert Foucault (2014) eine Reihe von Zeit-Größen, die einen Nexus von Macht/Wissen ausdrücken. Es werden unterschiedlichste Verfahren beschrieben, die das Ziel einer umfassenden „Anpassung des Körpers an zeitliche Imperative“ (195) verfolgen. So werden in Schulen etwa Zeitstrukturen zunehmend verfeinert und es wird in so kleinen Einheiten wie Minuten getaktet, um eine möglichst vollständige Zeitzunutzung zu bewerkstelligen (vgl. ebd., 192ff.): „Es geht darum, aus der Zeit immer noch mehr verfügbare Augenblicke und aus jedem Augenblick immer noch mehr nutzbare Kräfte herauszuholen“ (ebd., 198). Die Betonung der Auswirkungen dieser zeitlichen Strukturierungen und Intensivierungen auf die Körper verdeutlicht, dass Wissen und Macht materielle Effekte⁸ haben. Im Wesentlichen geht es um die folgenden Fragen: „Wie läßt sich die Zeit der Individuen kapitalisieren? Wie läßt sich in jedem von ihnen, in ihren Körpern, ihren Kräften und Fähigkeiten ihre Zeit auf nutzbringende und kontrollierbare Weise kumulieren? Wie lassen sich profitable Dauerhaftigkeiten organisieren?“ (ebd., 202).

Mit Foucault (2014) gesprochen gibt es „keine Machtbeziehung [...], ohne daß sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“ (39; vgl. Foucault 1976, 118). Darüber hinaus gilt es zu bedenken, dass sowohl „das erkennende Subjekt, das zu erkennende Objekt und die Erkenntnisweisen“ (ebd.) selbst Effekte von Macht/Wissens-Konstellationen sind. Anders formuliert: Es gibt keine Erkenntnisse über Macht/Wissen, die von außerhalb desselben über dieses erlangt werden könnten. Dieser Gemengelage von Macht und Wissen gelten meine nachfolgenden Überlegungen, wobei damit begonnen werden muss, diese Begriffe und ihr Verhältnis zueinander genauer zu bestimmen.

⁸ „Foucault’s histories are [...] reconstructions of the material conditions of thought or ‚knowledges‘“ (Kendall & Wickham 1999, 35).

Wissen definiert sich durch bewegliche Verknüpfungen von Sagbarem und Sichtbarem – von Diskursivem und Nicht-Diskursivem. Diese ein Wissen konstituierenden Verknüpfungen und Verbindungen können deswegen als beweglich bezeichnet werden, da sie sich im Verlaufe der Zeit wandeln und „für jede historische Formation eigentümlich sind“ (Deleuze 1992, 73). Wissen (wie auch Macht) ist jederzeit umkämpft, da diverse Ansprüche auf Wahrheit konkurrieren. Machtanalytisch gilt es immer wieder aufs Neue zu untersuchen, wie „bestimmte Wissensformen zu Standardmustern“ (Honneth 2003, 22) werden konnten. So interessierte sich Foucault für die „*grundlegenden intelligiblen Strukturen*“ (Detel 2003, 184), die sich zu spezifischen historischen Zeiten manifestiert haben.⁹ Dabei geht es keineswegs um einen Nachweis, dass ein neues Macht/Wissen, das „sich in *kontingenten* Brüchen und Schüben“ (ebd., 185) formt, „durch Aktivitäten historischer Subjekte ins Spiel gekommen ist“ (ebd.). In dieser Perspektive gibt es auch keine Annahmen über Fortschritt – verstanden als gerichtet hin auf ‚etwas Besseres‘ (vgl. Kendall & Wickham 1999, 4). Vielmehr ist die Frage bedeutsam, wann „was in welcher Weise über die Welt gewußt werden kann“ (Honneth 2003, 22) und was zu welcher Zeit als wahr gesprochen wird.

Damit ist das Verhältnis zwischen Macht und Wissen aber noch nicht genauer bestimmt und es könnte der Eindruck entstehen, das eine gehe einfach im anderen auf und umgekehrt. Deleuze (1992, 103) weist jedoch in seinem *Foucault*-Buch wiederholt darauf hin, dass Macht und Wissen sich unterscheiden, dass es zwischen Strategien der Macht und Techniken des Wissens Wesensunterschiede gibt. In aller Kürze: Wissen sei im Foucaultschen Verständnis „geschichtet, archiviert und relativ starr segmentiert“ (ebd.). Macht hingegen ist „lokal, instabil und diffus zugleich“ (ebd.). Hinzu kommt, dass Machtstrategien nicht gewusst sind (vgl. ebd., 104) und so wird gesagt, dass Macht als „Mikro-Physik“¹⁰ (ebd.) operiert, „als eine Dimension des Denkens, die sich nicht auf das Wissen reduzieren läßt“ (ebd.). Dies alles schließt nach Deleuze (1992) aber nicht aus, dass es zwischen der Macht und dem Wissen „auch ein wechselseitiges Sich-Voraussetzen und gegenseitiges Vereinnahmen“ (103) gibt (vgl. Foucault 1992, 33).

Unsere Beiträge haben deutlich gemacht, dass bestimmte Wissensformen – im Beitrag von Edgar Forster etwa die eingehend diskutierte Humankapitaltheorie – ganz spezifische Zeitregime, die mit Macht zusammengedacht werden müssen, hervorbringen. Doris Gödl hat unter anderem Möglichkeiten zur Öffnung von Zukunft diskutiert. Dabei wurde deutlich, dass „[w]enn es so etwas wie einen politischen Bezug zur Frage der Zeit gibt, so kann es [...] keiner des richtigen ‚Tempos‘ sein“ (Quent 2016b, 9f.). Veränderungen des Verhältnisses von Wissen und Macht hat Frank Beiler dann an Beispielen des digitalen Wandels festgemacht. Wissen und Macht sind selbst in einem stetigen Wandel begriffen, das heißt, keine Wissenstechnik steht ein für alle Mal fest und Machtbeziehungen lassen

⁹ „Das Wort *Wissen* wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind.“ (Foucault 1992, 32)

¹⁰ „Mikrophysik der Macht“ (Foucault 1976) meint „die feinsten Verzweigungen der Macht bis dorthin, wo sie an die Individuen rührt, ihre Körper ergreift, in ihre Gesten, ihre Einstellungen, ihre Diskurse, ihr Lernen, ihr alltägliches Leben eindringt“ (32).

immer auch Widerstandsmöglichkeiten offen. Es steht die häufig zitierte Formulierung Foucaults (1992) aus *Was ist Kritik?* zur Diskussion, welche Spielräume im Nexus von Macht/Wissen ausgelotet werden könnten, um nicht „dermaßen regiert zu werden“ (12).

Ganz sicher keine Strategie, um Spielräume in Macht/Wissens-Konstellationen im Kontext digitaler Wandlungsprozesse zu erweitern, ist es, in ein Lamentieren über die gegenwärtigen Verhältnisse zu verfallen und sich wehmütig die ‚guten alten Zeiten‘ zurückzuwünschen. Stattdessen, so Avanesian (2017) „musst du versuchen, dich in dieser neuen Un/Ordnung zurechtzufinden“ (9). Eine ‚nostalgische Vergangenheitsgenossenschaft‘ (ebd., 99) ändere nichts, sie sei vielmehr „Ausdruck einer denkbar unproduktiven Abwehrhaltung, ja, eines zutiefst apolitischen Analphabetismus in Sachen Technologie“ (ebd.). Wie aber sich in der ‚Un/Ordnung‘ zurechtfinden? Was tun? Durch ‚poetische Akte der Produktion und Produktivität‘ (vgl. ebd., 128) Freiheit herstellen, meint Avanesian. Eine post-zeitgenössische Forderung.

Eine ‚Ethik der Verschränkung‘ schlägt Barad (2015) vor: Eine solche „bedingt Möglichkeiten und Verpflichtungen zur Umarbeitung der materiellen Effekte der Vergangenheit und der Zukunft“ (110). Vergangenheit immer wieder neu umgestalten bedeutet für Barad (2015) nicht, „die Dinge ein für allemal richtig zu stellen (welche mögliche Berechnung könnte uns das schon geben?)“ (108). Es würde bedeuten, „*fortwährend wieder zu öffnen und zu beunruhigen, was vielleicht schon ist, was war und was sein wird*“ (ebd.).

Was hieße es vor diesem Hintergrund, die Zukunft wiederholt umzugestalten?

Literatur

- Avanessian, A. & Malik, S. (2016). Der Zeitkomplex. Gespräch. In dies. (Hrsg.), *Der Zeitkomplex. Postcontemporary* (S. 7-36). Berlin: Merve.
- Avanessian, A. & Malik, S. (Hrsg.) (2016). *Der Zeitkomplex. Postcontemporary*. Berlin: Merve.
- Avanessian, A. (2017). *Miamification*. Berlin: Merve.
- Badiou, A. & Gauchet, M. (2014). *Was tun? Dialog über den Kommunismus, den Kapitalismus und die Zukunft der Demokratie*. Wien: Passagen.
- Baez, B. & Boyles, D. (2009). *The politics of inquiry. Education research and the 'culture of science'*. Albany: State University of New York Press.
- Barad, K. (2015). *Verschränkungen*. Berlin: Merve.
- Becker, G. (1982). *Der ökonomische Ansatz zur Erklärung menschlichen Verhaltens*. Tübingen: Mohr.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter ‚Neuer Steuerung‘. *Zeitschrift für Pädagogik* 52(4), 487-504.
- Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In P. Bourdieu, *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur I* (S. 49-79). Hamburg: VSA.
- Brown, W. (2015). *Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2016). *Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723–733.
- CERI = Centre for Educational Research and Innovation (Hrsg.) (1995). *Our children at risk*. Paris: OECD Publishing.
- Deleuze, G. (1992). *Foucault*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Deleuze, G. (1996). *Das Zeit-Bild: Kino 2*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Detel, W. (2003). Einleitung: Ordnungen des Wissens. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001* (S. 181–191). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2012). *Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Foucault, M. (1976). *Mikrophysik der Macht. Über Straffjustiz, Psychiatrie und Medizin*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (1987). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2014). *Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses* (19. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gronemeyer, M. (1988). *Die Macht der Bedürfnisse. Reflexionen über ein Phantom*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Grosz, E. (2005). *Time travels: Feminism, nature, power*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Grosz, E. (Hrsg.) (1999). *Becomings. Explorations in time, memory, and future*. Ithaka, London: Cornell University Press.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Honneth, A. (2003). Foucault und die Humanwissenschaften. Zwischenbilanz einer Rezeption. In A. Honneth & M. Saar (Hrsg.), *Michel Foucault: Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001* (S. 15–26). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hug, T. (2010). Mikrolernen und bricolierende Bildung. Theoretisch motivierte Erwägungen und Praxisbeispiele. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 197-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kendall, G. & Wickham, G. (1999). *Using Foucault's methods*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Lather, P. (2004). This IS your father's paradigm: Government intrusion and the case of qualitative research in education. *Qualitative Inquiry* 10(1), 14-34.
- Lohmann, I. (2014). *Bildung am Ende der Moderne. Beiträge zur Kritik der Privatisierung des Bildungswesens*. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich-Berlin: diaphanes.
- Moebius, S. & Quadflieg, D. (Hrsg.) (2011). *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Nancy, J.-L. (2017). *Was tun?* Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Pauen, S. (2004). Zeitfenster der Gehirn- und Verhaltensentwicklung: Modethema oder Klassiker? *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 521-530.
- Quent, M. (2016a). Absolute Gegenwart. Die Vereinheitlichung der Zeit. In ders. (Hrsg.), *Absolute Gegenwart* (S. 16-27). Berlin: Merve.
- Quent, M. (2016b). Vorwort. In ders. (Hrsg.), *Absolute Gegenwart* (S. 7-15). Berlin: Merve.
- Quent, M. (Hrsg.) (2016). *Absolute Gegenwart*. Merve: Berlin.
- Rancière, J. (2007). *Der unwissende Lehrmeister*. Wien: Passagen Verlag.
- Rancière, J. (2014). *Die Methode der Gleichheit*. Wien: Passagen Verlag.
- Robertson, S. (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151-170.
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Sanders, O. (2017). *Lost in Bildung*. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur*. Bielefeld. transcript Verlag.
- Serres, M. (2013). *Erfindet euch neu! Eine Liebeserklärung an die vernetzte Generation*. Berlin: Edition Suhrkamp
- SGBF (2017). LernZeiten – Zeit für Bildung und Erziehung? <http://events.unifr.ch/ssre2017/de/> [Zugriff: 14.06.2017].
- Spivak, G. C. (2008). *Righting Wrongs – Unrecht richten*. Zürich-Berlin: diaphanes
- Thapliyal, N. (2014). Learning, knowledge, and activism. *Postcolonial Directions in Education*, 3(1), 3-17.
- Trojanow, I. (2013). *Der überflüssige Mensch*. St. Pölten: Residenz.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2014). *Handbuch pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS.