

Reh, Sabine; Reichenbach, Roland

Zukünfte - Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil

Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 1-8



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reh, Sabine; Reichenbach, Roland: Zukünfte - Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil - In: Zeitschrift für Pädagogik 60 (2014) 1, S. 1-8 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-146446

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 1

Januar/Februar 2014

■ *Thementeil*

Zukünfte

■ *Allgemeiner Teil*

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen – Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität von Befragungen zur Lehrerausbildung

Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik

Die Qualität und der Preis von Weiterbildung: Einflussfaktoren und Zusammenhänge

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Zukünfte

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zukünfte – Fortschritt oder Innovation? Eine Einleitung zum Thementeil 1

Daniel Tröhler

Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht 9

Christa Kersting

Wissenschaftspolitik und Disziplinentwicklung. Pädagogik
nach 1945 und ihre nationalpolitischen Prämissen 32

Monika Buhl

Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Zeitperspektive im Jugendalter 54

Jürgen Straub

Verletzungsverhältnisse – Erlebnisgründe, unbewusste Tradierungen
und Gewalt in der sozialen Praxis 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Allgemeiner Teil

Sigrid Blömeke

Vorsicht bei Evaluationen und internationalen Vergleichen –
Unterschiedliche Referenzrahmen bedrohen die Validität
von Befragungen zur Lehrerausbildung 109

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt
Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder –
Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung
für die Frühpädagogik 132

Josef Schrader/Ulrike Jahnke
Die Qualität und der Preis von Weiterbildung:
Einflussfaktoren und Zusammenhänge 150

Besprechungen

Manfred Bönsch

Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.):
Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich
und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung.

Dorit Bosse/Klaus Moegling/Johannes Reitingger (Hrsg.):
Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich
und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion 172

Christian Brüggemann

Steven J. Klees/Joel Samoff/Nelly P. Stromquist (Hrsg.):
The World Bank and Education. Critiques and Alternatives 175

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 178

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Futures

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Futures – Progress or Innovation? An introduction 1

Daniel Tröhler

Tradition or Future? 50 years of German Educational Research
Association from the perspective of the history of education 9

Christa Kersting

Science Policy and the Development of the Academic Discipline –
Pedagogy after 1945 and its national-political premises 32

Monika Buhl

Past – Present – Future. Time perspective during adolescence 54

Jürgen Straub

Relationships of Harm and Vulnerability – The wherefores
of experiences, unconscious traditions and violence in social practice 74

Morimichi Kato

Humanistic Education in East Asia: With special reference
to the work of Ogyu Sorai and Motoori Norinaga 96

Contributions

Sigrid Blömeke

Caution in Interpreting Evaluations and International Comparisons –
Different referential frameworks threaten the validity of surveys
on teacher education 109

Thilo Schmidt/Wilfried Smidt

Compensatory Education for Disadvantaged Children –
Developments, research results, and relevance
to early childhood education 132

Josef Schrader/Ulrike Jahnke

The Quality and the Costs of Further Education –
Influences and interrelations 150

Book Reviews	172
New Books	178
Impressum	U3

Sabine Reh/Roland Reichenbach

Zukünfte – Fortschritt oder Innovation?

Eine Einleitung zum Thementeil

I.

Als die DGfE 1964 gegründet wurde (vgl. Berg, Herrlitz & Horn, 2004, S. 197–205), lagen der Zweite Weltkrieg und die Nachkriegszeit hinter der Bevölkerung Deutschlands. Während einerseits aufgrund der technologischen Entwicklung der Waffentechnik das „Ende der Welt“ (so Stalin, nach Gaddis, 2007, S. 77) drohte, eine mögliche nicht nur nationale, sondern globale Vernichtung, das Ende aller Zukunft also in Sicht kam, schien dieses andererseits doch zugleich Hoffnung hervorzurufen: „Der neue Schrecken“, erklärte der alte Krieger im britischen Unterhaus (gemeint ist Churchill, d. A.), „bringt ein gewisses Element der Gleichheit in die Vernichtung. So sonderbar es erscheinen mag, die Universalität der potentiellen Zerstörung ist, denke ich, der Grund, weshalb wir mit Hoffnung und sogar Zuversicht in die Zukunft blicken können“ (Gaddis, 2007, S. 85). Zwischen Zukunftsängsten und Hoffnungen, zwischen dem Wunsch nach stetiger Verbesserung und dem, Entwicklungstendenzen einschätzen und die Zukunft planen zu wollen, entstand in den Auseinandersetzungen des Kalten Krieges um die bessere Gesellschaftsordnung, um Möglichkeiten, ökonomische Prosperität, soziale Gerechtigkeit und Freiheit über die Führung des eigenen Lebens bieten zu können, die besondere geistige Situation der Nachkriegszeit – und der Wettbewerb um die besten Lösungen für die Zukunft.

Mithilfe verschiedener wissenschaftlicher Methoden, mithilfe statistischer Verfahren etwa (vgl. Gigerenzer et al., 1999), wurde versucht – angeregt und ermutigt, finanziert auch durch die Regierungen beider Lager im Kalten Krieg –, neue ökonomische, aber auch damit zusammenhängende technische und soziale Entwicklungen vorauszu- sehen (vgl. Greiner, Müller & Weber, 2011). In den 60er Jahren wurden langfristige Vorhersagen über die Zukunft getroffen, indem etwa „Experten“ zu ihren Einschätzungen befragt wurden; es entstand eine „Zukunftsforschung“, mit deren Hilfe Verhalten prognostiziert werden sollte (vgl. Opaschowskis Darstellung einer Legitimationsgeschichte der ‚Zukunftswissenschaft‘, 2013, S. 706–707, 716–722).

2 Thementeil

Das alles betraf nicht zuletzt auch Fragen von Erziehung und Bildung und die Gestaltung nationaler Bildungssysteme. In allen Ländern der Welt in den 50er und vor allem dann aber in den 60er Jahren erfolgte eine Ausweitung von Absolventen höherer Bildung – ob in den USA, in der Sowjetunion oder in China (vgl. Gaddis, 2007, S. 185; vgl. Wirsching, 2011): „Man hatte Bildung lange als Wert an sich betrachtet, doch im Kalten Krieg erhielt die höhere Bildung eine besondere Bedeutung: Man brauchte sie, um im geopolitischen Wettstreit, der in zunehmendem Ausmaß auf dem Feld von fortgeschrittener Wissenschaft und Hochtechnologie ausgetragen wurde, konkurrenzfähig zu bleiben“ (Gaddis, 2007, S. 185).

Die Hoffnungen, die in die wissenschaftliche Planung der Zukunft des Bildungswesens gelegt wurden, spiegelt auch der Auftrag, welcher der 1966 konstituierten Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates unter Vorsitz von Heinrich Roth gegeben wurde, nämlich „Empfehlungen für die Entwicklung und Reform des Bildungswesens“ zu erarbeiten. Dem Auftrag, Aussagen dazu zu treffen, ob der „Weg einer Verbesserung der Schulen“ sich lohne, kam die Bildungskommission u. a. mit der Bildung eines Ausschusses nach, der unter dem Arbeitstitel „Begabung, Begabungsförderung und Begabungsauslese“ tagte (Roth, 1969, S. 17), sich zunächst einen Überblick verschaffte über den Stand der „Begabungsforschung“, über die „wichtigsten Fragen der Begabung und der Aufschließbarkeit von Begabungen in unserer Zeit“ (Roth, 1969, S. 23), und diesen Stand in einer „Art knapper Enzyklopädie unseres Wissensstandes“ zusammenfasste (Erdmann, 1969, S. 5). Hier nun wird Hoffnung für die Zukunft eines verbesserten Bildungswesens formuliert. Erbe und Reifung hätten nicht den Grad determinierender Bedeutung für die Begabungsentwicklung, wie landläufig angenommen wird, vielmehr gelte umgekehrt, dass den vom Menschen beeinflussten und gesteuerten Einwirkungen durch die Umwelt ein größeres Gewicht zukomme: „Wenn für die Erfüllung jeweiliger Lernanforderungen adäquate Begabung Voraussetzung ist, so gilt nach der Aussage dieses Gutachtenbandes noch mehr der umgekehrte Satz, dass im Zusammenwirken der Faktoren, durch die Begabung zustande kommt und sich entwickelt, die richtig angelegten Lehr- und Lernprozesse selbst entscheidende Bedeutung besitzen“ (Erdmann, 1969, S. 5–6). Das habe die Pädagogik, die Schulorganisation und Didaktik zu berücksichtigen – und hier lägen „noch große unerschlossene Möglichkeiten“ (Erdmann, 1969, S. 6). Also lohne es „sich, das Schulwesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen. Dem einzelnen wird geholfen, den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren individuellen Höchstleistung zu finden, und die Gesellschaft findet auf der Basis einer breiten, differenzierten Begabungsförderung diejenigen Kräfte, deren sie für die Vielfalt ihrer Funktionen und Berufe bedarf“ (Erdmann, 1969, S. 6). Leistungssteigerungen der Gesellschaft – die aber im Rückgriff auf liberales Denken gerade nicht im Gegensatz zu Steigerungen der Leistungen der Individuen stünden – scheinen erreichbar.

Das ist die Situation, vor die sich die neu gegründete Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gerade vor dem Hintergrund ihrer Disziplingeschichte auch gestellt sehen muss – und auf die sie in besonderer Weise reagiert, wie die Beiträge von Tröhler und Kersting in diesem Thementeil zeigen: Hoffnung auf die Zukunft als

Hoffnung auf eine Verbesserung des Bildungswesens mithilfe „zuverlässigen Wissens“ (Roth, 1969, S. 18), das Vorstellungen über Machbarkeit und – damit verbunden – Steuerbarkeit von notwendigen Innovationen im Bildungswesen nährt.

Die Zeit des „Kalten Krieges“, die 50er und die 60er Jahre sind aber nicht nur die Zeit der Planung von Zukünften, sondern wohl auch die Zeit verstärkter Auseinandersetzung mit dem Zeit- und Geschichtsmodell der klassischen Moderne, der Geschichte individuellen und gesellschaftlichen, auch politischen Fortschritts, in der „der soziale Wandel ein Tempo erreichte, das den sozialen Akteuren zu Bewusstsein brachte, dass die Gegenwart anders war als die Vergangenheit und dass die Zukunft vermutlich wiederum anders sein würde als die Gegenwart“ (Rosa, 2013, S. 64), wie es die konträren Einschätzungen von Hartmut Rosa (2012, 2013) und Hans-Ulrich Gumbrecht (2010, 2012) nahelegen. Handelt es sich bei dem, was hier geschieht, um die kulturelle Signatur einer „Gegenwartsschrumpfung“, wie in Bezug auf Hermann Lübbe (1998) Rosa das beobachtbare Phänomen der sozialen Beschleunigung, der Erhöhung der „kulturellen und gesellschaftlichen Innovationsrate“ formuliert (Rosa, 2013, S. 23), oder um eine Ausdehnung von Gegenwart, wie Gumbrecht annimmt? Alles ist betroffen von der Veränderung der klassischen Zeiterfahrung, des „historischen Denkens“, wie es Gumbrecht charakterisiert: „Erstens: Im ‚historischen Denken‘ imaginiert sich der Mensch als auf einem linearen Weg durch die Zeithorizonte befindlich (...). Zweitens setzt ‚historisches Denken‘ voraus, dass alle Phänomene vom Wandel der Zeit betroffen sind – Zeit erscheint als ein absolutes Agens der Veränderung“ (Gumbrecht, 2010, S. 15–16). Gegenüber dem Zukunftsdenken in der „historischen Zeit“, in der „Zukunft als ein offener Horizont von Möglichkeiten bestand, auf die der Mensch sich zubewegte“, ist Zukunft in einem neuen „Chronotop“, wie Gumbrecht diagnostiziert, „kein offener Horizont von Möglichkeiten mehr, sondern eine Dimension, die sich zunehmend allen Prognosen verschließt und die zugleich als Bedrohung auf uns zuzukommen scheint“ (Gumbrecht, 2010, S. 16). Gleichzeitig „überschwemmen Vergangenheiten unsere Gegenwart, wobei die Perfektion elektronischer Gedächtnisleistungen eine zentrale Rolle spielt. Zwischen dieser uns überflutenden Vergangenheit und jener bedrohenden Zukunft ist (...) die Gegenwart zu einer sich verbreiternden Dimension der Simultaneitäten geworden“ (Gumbrecht, 2010, S. 16). Nimmt man, wie Rosa es tut, einen bestimmten Begriff von Gegenwart – in den Begriffen Reinhart Kosellecks (1989) als einen Zeitraum, in dem Erfahrungsraum und Erwartungshorizont zusammenfallen, für den Stabilität kennzeichnend sei und in dem man sich auf Erfahrungen beziehen könne (Rosa, 2013, S. 23–24) –, ist allerdings auch eine Art von Koinzidenz der Positionen erkennbar: Es kann nicht mehr gelernt werden aus der Geschichte, Erfahrungen sind – wie Walter Benjamin (1980, S. 439) schon viel früher, nämlich nach dem und für den Ersten Weltkrieg formuliert hat – endgültig im Kurs gefallen – und Erzählen ist nicht mehr möglich.

Kennzeichnend für das gegenwärtig vorherrschende Verhältnis der verschiedenen Generationen zur Zeit, wie es auch in den Beiträgen von Straub und Buhl in diesem Heft thematisiert wird – und damit für eine Konzeption von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft –, scheinen vor allem Einsicht in die Kontingenz von Ordnungen, das

4 Thementeil

Rechnen mit Kontingenz, der Bruch mit der Vorstellung von kontinuierlichen Verläufen und damit endgültig auch der Bruch mit dem Topos von der Geschichte als Lehrmeisterin zu sein (vgl. Kölbl, 2004). In solcher Perspektive ist die Möglichkeit tatsächlich eingeschränkt, aus der Vergangenheit, die keinen Orientierungsrahmen mehr darstellt und doch nicht verschwindet, zu lernen, schon gar nicht zeigt Zukunft sich als ein unendliches Meer von Möglichkeiten. Vielmehr scheint sie selbst schon als Bedrohung empfunden zu werden (vgl. auch Ehrenberg, 2011, S. 171–172). Das betreffe Erziehung und Bildung unmittelbar, insofern sie nicht nur auf Ermöglichung je individueller und generationaler Zukünfte gerichtet ist, sondern auch in ihren Institutionen, Diskursen und Praktiken immer schon Vorstellungen über Zukünfte – z. B. über die Zukunft der Autorität oder die veränderbare Natur des Menschen – und Bedrohungen durch sie materialisiert und transportiert. Neue, alte Steuerungsphantasien oder das Erlernen des Umgangs mit dem Risiko (vgl. Gigerenzer, 2013) mögen Antworten darauf sein. Angemessen wäre es wohl, über die Frage nachzudenken, vor dem Hintergrund welchen Zeitverständnisses und mit welchen Voraussetzungen Erziehungsverhältnisse erforscht werden – historisch, empirisch in unterschiedlichen Formen und Arten und systematisch-reflektierend. Eine dieser Voraussetzungen ist bis heute der Fortschrittsgedanke.

II.

Der Fortschrittsgedanke basierte auf der Idee, dass die Geschichte der Menschheit, aber auch der Gesellschaft, mehr ist oder sein soll als eine sinnlose Reihung von Ereignissen, die wie von einem Irrsinnigen erzählt erscheinen (Arendt, 1998a, S. 267). Seit dem 17. Jahrhundert wurde vermutet, behauptet und erhofft, dass sinnvolle Geschichte als Verbesserung auch ohne konkretes Bewusstsein der Akteure – oder zumindest nicht aller Akteure – möglich ist. Fortschritt erschien so als ein von der Menschheit (als Abstraktum) gehegter Plan, „der hinter dem Rücken der Menschen wirksam wird“, (aber) als eine „personifizierte Kraft“ (S. 381–382). Beispielhaft für diese Sichtweise sind etwa die „unsichtbare Hand“ bei Adam Smith, die „List der Natur“ bei Kant, die „List der Vernunft“ bei Hegel und der „dialektische Materialismus“ bei Marx (S. 381–382). Fortschritt sollte nicht einfach nur die Erkenntnis erfassen, sondern die menschlichen Verhältnisse überhaupt. Was in diesem Zusammenhang Intergenerativität ermöglichte und zugleich bedingte, war der Umstand, dass die „Lebensdauer des Menschen als eines Individuums“ zu kurz ist, „um alle menschlichen Anlagen und Möglichkeiten zu entwickeln“ (Arendt, 1998b, S. 18), d. h. der Fortschritt der Gattung wird dauernd unterbrochen durch das „Sterben alter und Geborenwerden neuer Einzelwesen“, und „die neuen müssen eine sehr lange Zeit darauf verwenden zu lernen, was die alten schon wussten und hätten weiterentwickeln können, wenn ihnen ein längeres Leben vergönnt gewesen wäre“ (S. 38). Diesem Umstand ist die Tatsache zu verdanken, dass der Fortschritt, der immer als ein Fortschritt der Gattung galt, „von wenig Nutzen für das Individuum“ ist, wie Arendt meinte (S. 40). Das ist ein auch pädagogisches Problem.

Pädagogischer Optimismus wird oder wurde aber nichtsdestotrotz durch eben eine Sicht der „Weltgeschichte“ ermöglicht, die in Analogie zur organischen Entwicklung des Individuums behauptet wird: „Kindheit, Jugend, Reife (...)“ (Arendt, 1998b, S. 18). Mit gutem Grund wurde immer schon eine Falschheit in dieser Analogie vermutet. Die moralische Idee des Fortschritts der Menschengattung und die gleichzeitige Behauptung, der Mensch sei als moralisches Wesen ein Zweck an sich selbst, sind letztlich als ein Widerspruch zu sehen (S. 46). Schlimmer noch: Es mag sogar scheinen, dass es überhaupt „gegen die menschliche Würde (ist), an den Fortschritt zu glauben“ (S. 102). So kommt es, dass das tonangebende Konzept des 18. Jahrhunderts von Kant selbst eher mit Melancholie als einem Gefühl der Zuversicht betrachtet wird. Kant betonte gar die beklagenswerte Bedeutung der Fortschrittsidee für das Leben des Individuums: „Denn der Zustand, in welchem er itzt ist, bleibt immer doch ein Übel, vergleichungsweise gegen den besseren, in den zu treten er in Bereitschaft steht; und die Vorstellung eines unendlichen Fortschreitens zum Endzweck ist doch zugleich ein Prospekt in eine unendliche Reihe von Übeln, die (...) doch die Zufriedenheit nicht Statt finden lassen (...)“ (zit. nach Arendt, 1998b, S. 19). Die Fortschrittsidee als Säkularisierungsprodukt und schon allein die Betonung des Fortschritts und der Zukunft konfrontierte den Menschen wahrscheinlich unerbittlicher als je zuvor mit der „Kontingenz alles Menschlichen“ (Arendt, 1998a, S. 266). Während die Höherentwicklungs-idee zumindest als dialektische noch den Sinn von Abstieg, Zerfall, Niedergang erträglich machte, nämlich so, dass dennoch ein unendlicher Fortschritt postulierbar war, eine Bewegung von These zu Antithese, welche eine jeweils „höhere“ Synthese hervorbringt (die wiederum zur These wird und ihrerseits eine Antithese provoziert, was erneut eine nächsthöhere Synthese stimuliert etc., sodass jedes Ende auch Anfangspunkt einer neuen Höher- und Besserenentwicklung bedeuten konnte), wurde jede Verbesserungshoffnung gleichzeitig von einer tiefen Skepsis und mitunter von gnadenloser Ablehnung begleitet, die nicht nur das „Höher“ der Metapher der Höherentwicklungs-idee nicht gelten ließ, sondern nicht einmal das „Weiter“. So etwa Nietzsche in „Der Wille zur Macht“: „Die ‚Menschheit‘ avanciert nicht, sie existiert nicht einmal.“ Doch die „Zeit läuft vorwärts, – wir möchten glauben, dass auch alles, was in ihr ist, vorwärts läuft, – dass die Entwicklung eine Vorwärts-Entwicklung ist“ (zit. nach Arendt, 1998a, S. 407).

Früchte, die immer weiter reifen könnten, wären die Hölle, so Garnier (2001) in seiner Abhandlung über die Lauheit. Doch die Idee von Kompetenzen, die sich immer weiter in die Höhe, Tiefe oder Breite entwickeln, ist nicht konstitutiv für das Bildungsdemokratiedenken, sind doch Aufstieg und Niedergang, Aufbau und Abbau, Entwicklung und Zurückentwicklung, Progression und Regression in fast allen Lebensbereichen empirisch erfahrbare und individuell und kollektiv bedeutsame Tatsachen, die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht und beschrieben werden können. Früchte, die immer weiter reifen, sind allerdings ein Problem für Pädagogiken, die sich ausschließlich oder vorwiegend an der Wachstumsmetaphorik orientieren. Oder sie sind solchem Denken selber gerade kein Problem, sondern garantieren vielmehr, „dass über das Reifestadium nicht hinausgedacht“ werden muss (de Haan, 1993, S. 366). So lässt

sich pädagogischer Optimismus aufrechterhalten. Auch empirisch muss man sich somit mit den Kosten der Entwicklung nicht aufhalten. Darin besteht das Tabu der Wachstumsmetaphorik: Zumindest bis ins frühe Erwachsenenalter werden Verluste nicht thematisiert. Diese Tabuisierung korreliert mit der zeitgenössischen Tendenz, Bildung, Schule und Unterricht vorwiegend noch kompetenztheoretisch zu denken. Typischerweise kommen bei Kompetenzentwicklungsmodellen (Entwicklungs-)Verluste nicht vor: Jede neu erreichte Kompetenzstufe ist eine höhere Stufe, welche zugleich eine differenziertere Struktur aufweist. Kompetenzentwicklungsmodelle sind der Höherentwicklungsmetaphorik verpflichtet. Rückentwicklungen bzw. Regressionen oder Kompetenzverluste sind nicht vorgesehen bzw. werden – da sie empirisch vorkommen – als unnatürliche Ausnahme oder Pathologie thematisiert. De-Differenzierungen und Primitivierungen sind kompetenztheoretisch nur als ungünstige Entwicklungsprozesse zu betrachten. Dies ist die Folge der omnipräsenten Orientierungsmetapher aller Kompetenzdiskurse: „Höher ist (immer) besser“, „oben sein ist gut, unten sein ist schlecht“ (vgl. Lakoff & Johnson, 2004). Die pädagogische Aufgabe lautet demzufolge stets: Steigerung. Wird das Feld der Kompetenzentwicklung verlassen, schwindet die Kraft der Orientierungsmetaphorik zumindest in ihrer vertikalen Dimension und verlagert sich in die horizontale Dimension: So sind etwa die Bezeichnungen „Weiterentwicklung“, „Weiterbildung“, „Fortbildung“ horizontale Zeit- und Raummetaphern. Während der „Fortschritt“ klassisch noch auf dem Weg nach oben war, tritt bei der „Fortentwicklung“ das implizite Eingeständnis hinzu, dass die vertikale Situierung hier unklar geworden ist, d. h. unklar wird zunehmend, ob sich überhaupt noch irgendwas in die Höhe oder in die Tiefe entwickelt. Vertikal orientierte Fortschrittsideen verlieren an Überzeugungskraft, werden als Metaphern sozusagen „de-konventionalisiert“, sobald das Konzept der sogenannten „offenen“ Zukunft an Akzeptanz gewinnt, d. h. sobald wir nicht mehr sicher sind, wohin die Reise (der Politik und Moral, damit der Bildung) geht, gehen kann, und, vor allem, wohin die Reise gehen soll. Wenn ein Sinn der Geschichte nicht mehr erkannt werden kann und damit auch kein normativer Sinn und Zweck entsprechender Steigerungsaufgaben, „öffnet“ sich die Zukunft und die Kompetenzdiskurse desubstantialisieren und formalisieren sich.

Innovationsrhetorik scheint die Fortschrittsidee nahezu vollständig ersetzt zu haben. Beide Begrifflichkeiten – Innovation und Fortschritt – leben von der räumlichen Fassung der Zeit, d. h. der metaphorischen Strukturierung der Abstraktion „Zeit“ durch den Herkunftsbereich „Raum“, *horizontal*: vorne – hinten (Zukunft: vorne, Vergangenheit: hinten). Die Frage ist, ob die Zukunft von vorne auf uns zukommt oder ob wir durch sie nach vorne hindurchschreiten. Wo die Zukunft noch als Möglichkeitsraum erfahren wird, kann durch sie hindurchgeschritten, kann sie gestaltet, verbessert werden: Das war der Kern der Metapher „Fortschritt“. Wo sie aber als ein Geschehen auf uns zukommt, müssen wir uns ständig erneuern, uns gegen sie wappnen: Hier tritt die Innovationsmetaphorik auf den Plan. „Wer am Alten hängt“, heißt es dann, „wird nicht alt“ – wer aber alt werden will, länger leben will, der muss sich verändern, und zwar „lebenslanglich“. Wo der Fortschritt ausgedient hat, gilt die Redeweise Gorbatschows, wonach wer zu spät komme, vom Leben bestraft würde.

Die unterschiedliche Akzentuierung der Raum-Zeit-Metaphorik impliziert unterschiedliche Arten des Verstehens und Deutens, unterschiedliche Formen des Umgangs mit Entscheidungen. Nach der Innovationsvariante ist Stabilität keine Option, der Status quo keine Möglichkeit. Mit Lakoff und Johnson (2004, S. 55 ff.) können zwei Subgruppen von Zeit-Zukunfts-Metaphern unterschieden werden, welche der Hauptmetapher „Die Zeit zieht an uns vorüber von vorne nach hinten“ zugehörig sind: nämlich a) „Die Zeit steht, und wir bewegen uns durch sie hindurch in Richtung Zukunft“ und b) „Die Zeit ist ein bewegliches Objekt und bewegt sich auf uns zu“ (S. 56). Während wir Bildung mit der ersten Zeit-Zukunfts-Metapher noch mit dem „Lernen des Wissens“ in Verbindung bringen können und moralisch an der intergenerativen Kontinuität der Zukunftsgestaltung („Projekt“) festhalten mögen, kommt es mit der zweiten Metapher und ihrem aufdringlichen und unvermeidbaren Innovationsdruck zu einer Präferenz eines „Lernens des Entscheidens“ (um es mit Luhmann zu sagen), positiv gewendet, Unbekanntheit wird jetzt als Ressource und Bedingung der Möglichkeit erkannt, Entscheidungen zu treffen. Der Preis für solche Metaphorik ist die Abwertung menschlicher Erfahrung (in der intergenerativen Kommunikation). Zusätzlich werden die Tendenzen zum bloßen Aktivismus stärker; moderne Menschen kennen alle dieses emsige Treiben ohne Ziel, das eifrige Streben nach bloßen Binnenzielen bei gleichzeitigem Verlust transzendenter Gesamtsinnbezüge – das macht vielleicht mitunter ein bisschen mutlos, aber erleichtert auch die Entwicklung von Gleichmut und einer spätmodernen Leidenschaftslosigkeit. „Mit dem modernen Begriff des Fortschritts, der die Zukunft nicht mehr als das versteht, was auf uns zukommt, sondern als das, was wir durch die Pläne des Willens bestimmen können“, so schrieb Hannah Arendt noch, „müsste die anstiftende Dynamik des Willens in der Vordergrund treten“ (Arendt, 1998a, S. 386). Solche Dynamik des Willens erscheint als bloße Rhetorik – man erinnert sich noch an die Herzog'sche (Bildung-als-)Ein-Ruck-muss-durch-Deutschland-gehen-Rhetorik.

Literatur

- Arendt, H. (1998a). *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. München/Zürich: Piper [Orig. 1971].
- Arendt, H. (1998b). *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie*. München/Zürich: Piper [Orig. 1982, Vorlesungen aus den Jahren 1965 & 1966].
- Benjamin, W. (1980). Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows. In Ders., *Gesammelte Schriften, Bd. II.2* (S. 438–465). Frankfurt a. M.: Suhrkamp [1977].
- Berg, Ch., Herrlitz, H.-G., & Horn, K.-P. (2004). *Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- de Haan, G. (1993). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 361–373). Weinheim/Basel: Beltz.
- Ehrenberg, A. (2011). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Erdmann, K. D. (1969). Vorwort. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (S. 5–6). Stuttgart: Ernst Klett.
- Gaddis, J. L. (2007). *Der Kalte Krieg. Eine neue Geschichte*. München: Siedler.
- Garnier, Ph. (2001). *Über die Lauheit. Essay*. München: Liebeskind Verlagsbuchhandlung.

- Gigerenzer, G. (2013). *Risiko. Wie man die richtigen Entscheidungen trifft*. München: Bertelsmann.
- Gigerenzer, G., Swijtink, Z., Porter, T., Daston, L., Beatty, J., & Krüger, L. (1999). *Das Reich des Zufalls. Wissen zwischen Wahrscheinlichkeiten, Häufigkeiten und Unschärfen*. Heidelberg: Spektrum Akademie.
- Greiner, B., Müller, B. T., & Weber, C. (Hrsg.) (2011). *Macht und Geist im Kalten Krieg*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Gumbrecht, H.-U. (2010). *Unsere breite Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gumbrecht, H.-U. (2012). *Nach 1945. Latenz als Ursprung der Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Kölbl, C. (2004). *Geschichtsbewußtsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld: transcript.
- Koselleck, R. (1989). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2004). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Heidelberg: Auer [amerik. Orig. 1980].
- Lübbe, H. (1998). Gegenwartsschrumpfung. In K. Backhaus & H. Bonus (Hrsg.), *Die Beschleunigungsfalle oder der Triumph der Schildkröte* (S. 129–164). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Opaschowski, H. W. (2013). *Deutschland 2003. Wie wir in Zukunft leben*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Rosa, H. (2012). *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2013). *Beschleunigung und Entfremdung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Roth, H. (1969). Einleitung und Überblick. In Ders. (Hrsg.), *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen* (S. 17–67). Stuttgart: Ernst Klett.
- Wirsching, A. (2011). Bildung als Wettbewerbsstrategie. In B. Greiner, T. B. Müller & C. Weber (Hrsg.), *Macht und Geist im Kalten Krieg* (S. 223–238). Hamburg: Hamburger Edition.

Anschrift der Autorin/des Autors

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin, Abt. Historische Bildungsforschung,
Phil. Fak. IV, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Warschauer
Straße 34–38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de, sabine.reh@hu-berlin.de

Prof. Dr. Roland Reichenbach, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freie-
strasse 36, 8032 Zürich, Schweiz
E-Mail: roland.reichenbach@ife.uzh.ch