

Reichenbach, Roland

"Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n'y est plus". Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik - ein Essay

Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 823-836



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Reichenbach, Roland: "Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n'y est plus". Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik - ein Essay - In: Zeitschrift für Pädagogik 61 (2015) 6, S. 823-836 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-154284

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 6

November/Dezember 2015

■ *Thementeil*

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

■ *Allgemeiner Teil*

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung
als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“
Lehrplan einer verschmähten Bildungseinrichtung

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen –
Welchen Beitrag können organisationspsychologische
Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann

Bildungsreformen: Fortschritt oder Innovation?

Einführung in den Thementeil 773

Martin Heinrich

Zur Ambivalenz der Idee evidenzbasierter Schulentwicklung.

Das Beispiel „Schulinspektion“ – fortschrittlicher Rückschritt

oder Innovation? 778

Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne

Zum Innovations- und Bildungsverständnis von Stiftungen 793

Kerstin Jergus/Christiane Thompson

Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung? 808

Roland Reichenbach

„Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus“:

Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay 823

Allgemeiner Teil

Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach

Kognitive Aktivierung und Konstruktive Unterstützung

als Prozessqualitäten des Lehrens und Lernens 837

Hermann Veith/Matthias Völcker

Hauptschulsozialisation – oder der „unheimliche“ Lehrplan

einer verschmähten Bildungseinrichtung 857

Itala Ballaschk/Yvonne Anders

Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen – Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten?	876
--	-----

Besprechungen

Josef Christian Aigner

Rolf Göppel: Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen der Neuropädagogik	897
---	-----

Kai S. Cortina

Enno Aljets: Der Aufstieg der empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie	899
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	903
-------------------------------------	-----

Impressum	U3
-----------------	----

Table of Contents

Topic: Educational Reform: Progress or Innovation?

Nina Kolleck/Inka Bormann/Klaus Hurrelmann

Educational Reform: Progress or Innovation? An introduction 773

Martin Heinrich

On the Ambivalence of the Concept of Evidence-Based School Development. The example of “school inspection” – progressive retrogression or innovation? 778

Nina Kolleck/Inka Bormann/Thomas Höhne

Foundations’ Understanding of Innovation and Education 793

Kerstin Jergus/Christiane Thompson

Innovation in the Context of Early Childhood Education? 808

Roland Reichenbach

“Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n’y est plus”:
From the semantics of progress to the rhetoric of innovation – An essay 823

Contributions

Gerhard Minnameier/Rico Hermkes/Hanna Mach

Cognitive Activation and Constructive Support as Process Qualities of Teaching and Learning 837

Hermann Veith/Matthias Völcker

Lower Secondary School Socialization – or: The “uncanny” curriculum of a spurned educational institution 857

Itala Ballaschk/Yvonne Anders

Management as an Issue of German Day Care Centers – In what way could organization-psychological theories contribute to concept development? 876

Book Reviews	897
New Books	903
Impressum	U3

Roland Reichenbach

„Nous ne croyons plus au progrès, le cœur n'y est plus“

Von der Fortschrittssemantik zur Innovationsrhetorik – Ein Essay¹

Zusammenfassung: Der Beitrag fokussiert die Transformation der Idee des Fortschritts in jene der Innovation. „Erneuerung“ scheint mit dem Anspruch auf Verbesserung und Steigerung konstitutiv verbunden zu sein. Die Kraft der Innovationsrhetorik zeigt sich im Bereich der Bildung daran, dass Erneuerungsimperativen auch dann gefolgt wird, wenn die implizit oder explizit erhobenen Ansprüche auf qualitative Steigerung und/oder (quantitative) Weiterführung ungeprüft bleiben. Daher müssen sich Innovationsbestrebungen kaum noch rechtfertigen, dafür umso mehr die Beibehaltung des Status quo. Diese Tendenz wird – rhetorisch zugespitzt – als „neomanisch“ bezeichnet.

Schlagnote: Innovation, Fortschritt, Neomanie, Tradition, Ästhetisierung

Vorbemerkungen

Bekanntlich hatte Jean-François Lyotard die philosophische Postmoderne mit dem „Ende der Meta-Erzählungen“ umschrieben (1979/1993). Typisch „modern“ ist im Unterschied dazu noch ein *Vertrauen* in die Legitimität und Validität von solchen „Rahmenerzählungen“ (auch „Meta-Narrationen“, „große Erzählungen“ oder „Sprachspiele“ genannt), welche kulturellen und technischen *Fortschritt* als glaubhaft, sinnvoll und als Aufgabe des Einzelmenschen und/oder der Gesellschaft und/oder gar der Menschheit auszuweisen vermögen. Zum Fortschritt zählen und Fortschrittlichkeit verkörpern – so die Meta-Erzählungen – sicher die Emanzipation durch Wissenschaft (Aufklärung) oder die Teleologie des Geistes (im Idealismus), aber auch die „Befreiung der Menschheit durch die Revolution des Proletariats im Marxismus, Beglückung aller durch Reichtum im Kapitalismus, endgültige Problemlösung durch Informationsmaximierung im Technologischen Zeitalter“ (Welsch, 1993, S. 36). Diese „Erzählungen“ werden von Lyotard (allein) in ihren „hegemonialen Ansprüchen“ kritisiert, insbesondere weil sich sowohl die wissenschaftlichen als auch die nicht-wissenschaftlichen „Sprachspiele“ weder selber noch mit Referenz auf eine übergeordnete „Rahmenerzählung“ legitimieren können. Zusätzlich war für Lyotard bedeutsam, dass auch die Wissenschaft, welche ihr eigenes Spiel spiele, keine anderen Sprachspiele legitimieren könne, vor allem würde ihr jenes der Präskription entgehen (Lyotard, 1979/1993, S. 119). Das Ende der „großen Erzäh-

1 Der Übertitel ist Alain Touraine (1997, S. 33) entnommen und lautet übersetzt etwa: „Wir glauben nicht mehr an den Fortschritt, das Herz ist nicht mehr dabei“.

lungen“ heißt aber nicht, wie Lyotard selber hervorhebt und Welsch nachdrücklich fokussiert, dass diese und andere großartige Ideen und Entwürfe in den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskursen nicht mehr auftauchen würden („post“ ist im postmodernen Denken ja nie wirklich „post“ gewesen...), sondern vielmehr, dass zumindest „aufgeklärte“ Hörerinnen und Hörer bzw. Leserinnen und Leser nicht mehr wirklich an sie *glauben* können oder mögen. Der Anspruch dieser Narrative wird als überhöht erkannt, ihr Modus als Form von Totalität kritisiert – kurz, der *Glaube* an die Möglichkeit der Identifikation des ersten oder letzten Fundaments, der letzten Einheit, ist nicht mehr vorhanden: „le cœur n’y est plus“. Damit deutet sich an, dass es also offenbar eher um affektive Bindungen als um überzeugende Argumente geht bzw. um das Fehlen von Argumentationskraft und die vielleicht damit verbundene Schwächung des Glaubens an die großen abendländischen Fortschrittsideen.

Im folgenden Beitrag, der sich als Essay versteht und sich theoretisch vorwiegend auf Analysen und Perspektiven Hannah Arendts bezieht, wird in drei Teilen versucht, den Wechsel von der Fortschrittsidee und deren semantischem Feld in die Innovationsrhetorik und deren (pädagogische) „Zukunftslosigkeit“ zu kommentieren.² Dabei kann zwar nicht wirklich „verständlich“ gemacht werden, warum *Erneuerung* konstitutiv mit der Illusion der *Verbesserung* und *Steigerung* verbunden ist (vgl. Teil 1), aber die Idee, wonach das Neue, wenn nicht immer nach „oben“ (Steigerung), so doch wenigstens „weiter“ führe, kann kritisch betrachtet werden (vgl. Teil 2). Ideologisch wird die Innovationsrhetorik, wenn sie es schafft, dass dem Erneuerungsimperativ schon fast reflexartig gefolgt wird, d. h. ohne dass die impliziten oder expliziten Ansprüche der qualitativen Steigerung und/oder (quantitativen) Weiterführung überhaupt noch kritisch hinterfragt werden (können). Diesem Zustand scheint man heute auch im Bildungsbereich nahezukommen: Auch hier müssen sich Innovationsbestrebungen kaum noch rechtfertigen, dafür umso mehr die Beibehaltung des Status quo. Diese Tendenz könnte – rhetorisch etwas überspitzt – als „neomanisch“ bezeichnet werden (vgl. Teil 3). Eine Manie ist bekanntlich eine affektive Störung und Neomanie ist der irrationale Fokus auf Neues, Erneuerung und Veränderung. Da das Bekannte, Gekonte und Bewährte im Bereich der Bildung und Erziehung aber großen kulturellen Stellenwert und pädagogische Bedeutung besitzt, könnte sich die neomanische Tendenz – sofern sie tatsächlich mehr ist als warme Diskursluft mit rein ornamentaler Funktion – insgesamt als wenig produktiv erweisen.

2 Die Basis zum ersten Teil des Beitrags ist ein unveröffentlichter Vortrag aus dem Jahre 2014, die zweite Hälfte des dritten Teils ist nahezu wortgleich mit einem Vortrag, der in Kürze erscheinen wird (Reichenbach, in Vorbereitung). Weiter habe ich mir erlaubt, an verschiedenen Stellen Zitate aus früheren Arbeiten erneut einzubringen.

1. Fortschritt und Bildung

Der Fortschrittsgedanke basierte auf der Idee, dass die Geschichte der Menschheit, aber auch der Gesellschaft, mehr ist oder sein soll als eine Reihung von sinnlosen Ereignissen, die wie von einem Irrsinnigen erzählt erscheinen (Arendt, 1977–78/1998, S. 267). Seit dem 17. Jahrhundert wurde vermutet, behauptet und erhofft, dass sinnvolle – nachvollziehbare, rekonstruierbare – Geschichte als Form der „Verbesserung“ selbst ohne entsprechendes Bewusstsein der zeitgebundenen Akteure möglich ist, zumindest auch ohne Bewusstsein der Mehrheit der Akteure. Fortschritt erschien so als ein von der Menschheit (als Abstraktum) gehegter Plan, „der hinter dem Rücken der Menschen wirksam wird“, (aber dennoch) als eine „personifizierte Kraft“ (S. 381–382). Beispielhaft für diese Sichtweise sind nach Arendt das Konzept der „unsichtbaren Hand“ bei Adam Smith, die Idee der „List der Natur“ bei Immanuel Kant, jene einer „List der Vernunft“ bei Georg Wilhelm Friedrich Hegel oder natürlich auch die Theorie des „dialektischen Materialismus“ von Karl Marx und Friedrich Engels. Worin auch immer die Ermöglichungsbedingung des Fortschritts erkannt worden ist, Fortschritt sollte nicht „bloß“ den Bereich der Erkenntnis, sondern die menschlichen Verhältnisse überhaupt erfassen. Was in diesem Zusammenhang Intergenerativität – Erziehung und Bildung – ermöglicht und zugleich bedingte, konnte dem Umstand zugeschrieben werden, dass die „Lebensdauer des Menschen als eines Individuums“ zu kurz ist, „um alle menschlichen Anlagen und Möglichkeiten zu entwickeln“ (Arendt, 1982/1998, S. 18), d. h. der Fortschritt der *Gattung* wurde (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 verdanken wir die etwas betrübliche Tatsache, dass der Fortschritt, der eben immer als ein Fortschritt der Gattung gegolten hatte, genau „daher von wenig Nutzen für das Individuum“ ist, wie Arendt schonungslos analysierte (S. 40). Die Vermutung ist naheliegend: Darin steckt auch ein modernes pädagogisches Problem. Je mehr die zeitgenössischen Bildungsdiskurse und Erziehungsdiskurse sich konzeptionell und praktisch nur noch auf Einzelpersonen, also Individuen, beziehen und der „Gattungsbezug“ nicht mehr zu überzeugen vermag, desto schwerer wird es in diesen Bereichen auch die Idee des Fortschritts haben. Immerhin ist es im bürgerlichen bzw. aufklärerischen Diskurs das Konzept der *besseren Zukunft* (für das Kind, die Gemeinschaft, die Gesellschaft oder gar die Menschheit) gewesen, mit welchem die (tendenzielle) Einschränkung der Befriedigung der unmittelbaren bzw. momentanen Bedürfnisse des Kindes durch Erziehung legitimiert worden ist. Das „Recht des Kindes auf den heutigen Tag“, um es mit dem bekannten Slogan von Janusz Korzcak zu sagen (vgl. Pelzer, 1987/2004), wird in dieser Perspektive limitiert durch pädagogischen „Paternalismus“ (Drerup, 2013) bzw. Inanspruchnahme einer advokatorischen Ethik (Brumlik, 1992/2004), mit welchen im Grunde das (als notwendig und rechtmäßig erscheinende) Verhältnis zwischen den gegenwärtigen und den zukünftigen Bedürfnissen der relevanten, vielleicht noch ungeborenen Akteure verhandelt wird. Das Recht, gegenwärtige Bedürfnisbefriedigung zu

beschneiden, kann allein durch glaubhafte und attraktive (letztlich moralisch und/oder politisch „bessere“) Zukunftsvorstellungen legitimiert werden, welche sozusagen die emotionale Basis des Fortschrittsglaubens und zugleich freilich ein Produkt der gesellschaftlichen Imagination darstellen, welche darüber hinaus gerade in der *säkularen* Situation *sakralisiert* werden muss.³

Pädagogischer Optimismus wird aber trotz geschwächter Glaubwürdigkeit der Fortschrittsidee durch eine Sicht von „Weltgeschichte“ ermöglicht, die in Analogie zur organischen Entwicklung des Individuums behauptet wird: „Kindheit, Jugend, Reife...“ (Arendt, 1982/1998, S. 18). Zu Recht wurde schon früh 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 – zumindest nach Hannah Arendt – letztlich ein Widerspruch (S. 46). Schlimmer noch: Es möge sogar scheinen, dass es überhaupt „gegen die menschliche Würde [ist], an den Fortschritt zu glauben“ (S. 102). Und so kommt es, dass das tonangebende Konzept des 18. Jahrhunderts von Kant selbst mit einer gewissen Melancholie gesehen wird, betonte er doch die beklagenswert geringe 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. n. Arendt, 1982/1998, S. 19; Orthografie wie im Orig.). Dass die frustrierende Seite des Fortschrittsideals gerade von Kant kommentiert wird, erscheint in sich wie eine ironische Pointe des Moderneprojekts insgesamt.

Die Fortschrittsidee als Säkularisierungsprodukt und Entchristlichung der Welt, insbesondere aber die Betonung von Fortschritt und Zukunft überhaupt, konfrontierte den Menschen wahrscheinlich unerbittlicher als je zuvor mit der „Kontingenz alles Menschlichen“ (Arendt, 1977–78/1998, S. 266). Während die *Höherentwicklungs*idee zumindest als dialektische noch den Sinn von *Abstieg*, *Zerfall*, *Niedergang* erträglich machte, nämlich in der Weise, dass dennoch ein unendlicher Fortschritt postuliert werden konnte, d. h. 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, sodass jedes Ende auch Anfangspunkt einer neuen Höher- und Besserentwicklung bedeuten konnte...), wurde jede Verbesserungshoffnung gleichzeitig von einer tiefen Skepsis und mitunter von gnadenloser Ablehnung begleitet, die nicht nur das „Höher“ der Metapher (Bildung als Höherbildung) nicht gelten ließ (vgl. weiter unten), sondern nicht einmal das „Weiter“ (z. B.

3 Wie Joas (2012) aufzeigt, fällt das Sakrale nicht mit dem Religiösen zusammen, auch nicht mit dem Pseudo-Religiösen. Umgekehrt gibt es wohl keine Religion ohne das Sakrale. Aus diesem Grund wäre es eine zu starke Verallgemeinerung, a-religiöse Sakralität allein als Folgeprodukt von Säkularisierungsprozessen zu verstehen. Bedeutsam ist die Unterscheidung der Dimensionen „religiös – säkular“ und „sakral – profan“: Säkularisation und Sakralität schließen sich nicht aus.

in „Weiterbildung“). Arendt zitiert aus Nietzsches *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. n. Arendt, 1977–78/1998, S. 407).

Der sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch verstandene Höherentwicklungsgedanke ist gerade für den Bereich der Moral und Bildung als ein „großer Entwurf“ (Fischer, 1992) zu bezeichnen. Er ist – zunächst als Idee „sozialer Evolution“ – naturgemäß mit jenem des Fortschritts verbunden und muss daher dessen Problematik teilen. Die Vorstellung eines Fortschritts der Menschheit im Ganzen war, wie Arendt ausführt, vor dem siebzehnten Jahrhundert unbekannt und entwickelte sich erst „im achtzehnten zu einer von den Gebildeten vielfach geteilten Meinung und wurde im neunzehnten zu einem nahezu allseits anerkannten Dogma“ (1969/1995, S. 28). Wenn heute von „sozialer Entwicklung“ gesprochen wird, dann wird in der Regel die „Veränderung der Beziehungen eines Individuums zu anderen Menschen oder Gruppen von Menschen im Laufe des Lebens“ gemeint (Schmidt-Denter, 1994, S. 3). Ein zentraler Aspekt, der unter dem Stichwort des Sozialen abgewickelt wird, ist die moralische Entwicklung. Die Fokussierung auf die soziale Dimension ist keineswegs bedeutungslos. Moral wird, in der westlichen, christlich geprägten Kulturtradition in wesentlichen Belangen, wenn auch nicht ausschließlich, als Form der Selbstlosigkeit verstanden (Foucault, 1988/1993, S. 31). Die Idee der Selbstlosigkeit, mit welcher die Sorge um sich selbst als moralisches Fundament abgelehnt wird, kommt denn im moralischen Standpunkt bzw. in den moralischen Prinzipien oder Regulativen, welche den moralischen Diskurs dominieren, prägnant zum Ausdruck. Anscheinend immer muss *ego* an *alter* denken und beweist sich in einem strengen Sinne als moralisch erst dann, wenn *ego* seine Bedürfnisnatur wenigstens situativ überwindet. Die Konsequenz dieser Sicht besteht in der Annahme, dass – um die „reine“ Moral zu erkennen – vom jeweiligen Kontext als dem Alltagsschutz der Lebenswelt abgesehen werden müsse, weil hier das „Eigentliche“ oder „Wesentliche“ der Moral verdeckt würde. Diese Art von „entwicklungstheoretischem Moralpurismus“ lässt sich an verschiedenen Entwicklungsmodellen oder -theorien aufzeigen. Doch darum geht es hier nicht, sondern allein darum, dass die „Richtung“ der Entwicklung im sozio-moralischen Bereich – als einem paradigmatischen Beispiel von Bildungsvorstellung – eindeutig zu sein scheint; sie verläuft im Wesentlichen entlang der *Vertikalen* nach oben, wobei zuoberst die „reine“ Moral oder die „Autonomie“ der Person angesiedelt wird.⁴

4 Gegen den rein regulativen Charakter solcher Entwicklungswegweiser, die als mehr oder weniger konkrete Entwicklungserwartungen bzw. gesellschaftliche Zumutungen zum Ausdruck kommen, lässt sich freilich wenig einwenden und auch nicht gegen die entlang dieser Vertikalen empirisch feststellbaren Veränderungen sozial-kognitiver Urteilskompetenzen.

2. Vom Fortschritt zur Innovation – über die Zukunftsmetaphorik

Die Fortschrittsidee kennt nur eine bzw. zwei Richtungen: „weiter“ und nach „oben“. Der Fortschritt ist eine Frucht, die immer weiter reift. Doch Früchte, die immer weiterreifen, so Philippe Garnier (2001) in seiner Abhandlung *Über die Lauheit*, sind die „Hölle“. In der Kompetenzorientierung, allein schon im Bildungsgedanken, haben wir eine Frucht, die verspricht, immer weiterreifen zu können. Nur: Aufstieg und Niedergang, Aufbau und Abbau, Entwicklung und Zurückentwicklung, Progression und Regression sind in fast allen Lebensbereichen empirisch erfahrbare und individuell und kollektiv bedeutsame Tatsachen, die in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht und beschrieben werden. Auch die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich seit Jahren, spätestens mit ihrem Interesse an der Gerontologie, nun auch mit Abbauprozessen (etwa der Fluidität der Intelligenz, der Merkfähigkeit, der Sprachflüssigkeit, der Ausprägung von Persönlichkeitseigenschaften, generell dem Kontrollverlust usw.). Früchte, die immer weiterreifen, sind also eher ein Problem für Pädagogen, die sich vorwiegend an der *Wachstums*metaphorik orientieren, bzw. sie sind solchem Denken selber eigentlich gerade kein Problem, sondern garantieren vielmehr, so hat es de Haan (1993, S. 366) ausgedrückt, „dass über das Reifestadium nicht hinausgedacht“ werden muss. Auf diese Weise lässt sich der pädagogische Optimismus aufrechterhalten. Und 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 vielleicht mit der Tendenz, vorwiegend kompetenztheoretisch zu denken und zu forschen. Typischerweise kommen auch etwa bei strukturgenetischen, diskontinuierlichen Kompetenzentwicklungsmodellen (Entwicklungs-)Verluste nicht vor: Jede neu erreichte Kompetenzstufe ist eine *höhere* Stufe, welche zugleich eine *differenziertere* Struktur aufweist und alle Elemente früherer Stufen in sich *integriert*. Insofern sind Kompetenzentwicklungsmodelle der Höherentwicklungsmetaphorik verpflichtet. Rückentwicklungen bzw. Regressionen oder Kompetenzverluste sind nicht vorgesehen bzw. werden – da sie empirisch vorkommen – als unnatürliche Ausnahme und letztlich Pathologie thematisiert. Kompetenzentwicklungsmodelle beschreiben also Früchte, die zwar nicht immer weiterreifen, aber doch ihren Reifegrad *erhalten* können und nur ausnahmsweise zu faulen beginnen.

Dieser enge Fokus kann als Folge der omnipräsenten *Orientierungsmetapher* aller Kompetenzdiskurse gesehen werden, wonach immer gilt: „höher ist besser“, „oben sein ist gut, unten sein ist schlecht“ (vgl. Lakoff & Johnson, 1980/2000). Die pädagogische Aufgabe lautet vor diesem Horizont stets: *Steigerung!* Sobald wir aber 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“ sich klassisch also noch auf dem Weg nach oben befindet, tritt bei der „Fortentwicklung“ schon das implizite Eingeständnis hinzu, dass die verti-

kale Situierung hier unklar geworden ist, d. h. unklar wird zunehmend, ob sich überhaupt noch irgendwas in die Höhe oder in der Tiefe entwickelt. Vertikal orientierte Fortschrittsideen verlieren an Überzeugungskraft, werden als Metaphern sozusagen „*de-konventionalisiert*“ (vgl. Lakoff & Johnson, 1980/2000; Moser, 2001), 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 werden nun vollends desubstantialisiert bzw. formalisiert. Deutlich war dies am Begriff der „*Schlüsselkompetenzen*“ zu erkennen: Kaum etwas, was nicht als Schlüsselkompetenz gehandelt wird, da offenbar nicht mehr zu erkennen ist, welche Türen diese Schlüssel eigentlich *öffnen* sollen, was mit ihnen überhaupt Relevantes *erschlossen* werden kann. Ein ganzer pädagogischer Markt lebt von dieser Schlüsselmetaphorik, von halluzinierten Türen, die sich öffnen lassen werden und vorerst herbeimaginiert werden müssen (Imagination ist also nicht nur das wichtigste Instrument des Guten, wie John Dewey [1934/1998, S. 401] wusste, sondern anscheinend auch ein wichtiges Instrument der Pädagogisierung). Eine Gesellschaft, die nicht mehr weiß, *wohin* sie aufbricht, sondern nur noch, *dass* sie aufbrechen muss, ist eine Schlüsselkompetenzgesellschaft geworden: In ihr wird viel gelernt, doch der Eindruck entsteht, es sei gar nicht mehr klar, wozu eigentlich.

In diesem Umfeld greift die Innovationsrhetorik auf Kosten der Fortschrittsidee um sich. 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 hingegen: Kommt die Zukunft *von vorne* auf uns zu oder schreiten wir *nach vorne* durch sie hindurch?⁵ Wo die Zukunft noch als Möglichkeitsraum erfahren wird, kann durch sie hindurchgeschritten, kann sie gestaltet und verbessert werden:

5 Für Immanuel Kant schien noch klar zu sein, dass der Fortschritt sozusagen genügend Zeit hat, um sich zu verwirklichen. Dieses Fehlen von Alarmismus und Dringlichkeit ist bemerkenswert, gerade auch hinsichtlich seiner großartigen Ideen, deren radikaler Charakter bis heute verkannt werden kann. In seiner sogenannten „Spätschrift“ *Zum Ewigen Frieden* (1795) schreibt Kant zum „Weltbürgerrecht“, dasselbe solle auf Bedingungen der allgemeinen Hospitalität eingeschränkt sein (1795/1977, S. 213), und verdeutlicht, es ginge hierbei nicht um Philanthropie, sondern um „das *Recht* eines Fremdlings, seiner Ankunft auf dem Boden eines andern wegen, von diesem nicht feindselig behandelt zu werden. Dieser kann ihn abweisen, wenn es ohne seinen Untergang geschehen kann, so lange er aber auf seinem Platz sich friedlich verhält, ihm nicht feindlich begegnen“ (ebd.; Hervorh. R. R.). Alte Idee, wenig bekannt, kaum berücksichtigt: „das *Recht* des Fremdlings“! Die etwas umstrittene ironische Pointe der Schrift bzw. ihres Namens deutet Kant ja in der Vorrede an: „Ob diese satirische Überschrift auf dem Schilde jenes holländischen Gastwirts, worauf ein Kirchhof gemalt war, für die Menschen überhaupt, oder besonders die Staatsoberhäupter, die des Krieges nie satt werden können, oder wohl gar nur die Philosophen gelte, die jenen süßen Traum träumen, mag dahin gestellt sein“ (Kant, 1795/1977, S. 195).

Das war der semantische Kern der Fortschrittsmetapher. Wo Zukunft ohne unser Zutun als unabänderliches Geschehen auf uns zukommt, entwickelt sich die Innovationsmetaphorik zum Erneuerungsimperativ. „Wer am Alten hängt“, heißt es dann, „der wird nicht alt“⁶ – wer aber alt werden will, länger (gut) leben will, der muss sich verändern, und zwar „lebenslanglich“.⁷ Man muss sich nun *selbst* verändern, sich den Gegebenheiten anpassen, und nicht mehr gilt umgekehrt: dass die Zukunft kollektiv so gestaltet und verändert werden kann, dass sie den Bedürfnissen – möglichst aller – entspricht.

Davon auszugehen, dass es sich bei diesen Überlegungen bloß um Wortspiele handeln würde, ist m. E. wenig plausibel. Überzeugender ist es, die dahinterliegenden Metaphoriken zu betrachten, d. h. die unterschiedlichen Arten des Verstehens und Deutens, und das heißt schließlich meistens: die unterschiedlichen Formen des Umgangs mit Entscheidungen. So deutet der (wenn vielleicht auch nur behauptete) Innovationsdruck an, dass Stabilität keine Option ist, der Status quo keine attraktive Möglichkeit. Mit Lakoff und Johnson (1980/2000, S. 55 ff.) können zwei Subgruppen von Zukunftsmetaphern 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-Zukunftsmetapher noch mit dem „Lernen des Wissens“ in Verbindung bringen können und moralisch an der *intergenerativen Kontinuität der Zukunftsgestaltung* („Projekt“) festhalten mögen – dabei schon allein deshalb noch moralische und kulturelle Imperative der *Herkunft* vernehmend –, kommt es mit der *zweiten* Metapher und ihrem aufdringlichen und unvermeidbaren Innovationsdruck zu einer Präferenz eines „Lernens des Entscheidens“, um es mit Luhmann (2002) zu sagen, positiv gewendet, Unbekanntheit wird jetzt als *Ressource und Bedingung der Möglichkeit* erkannt, *Entscheidungen zu treffen*. Der Preis für solche Metaphorik ist die Devaluation von Erfahrung, tendenziell eine Form der intergenerativen Vergleichsgültigung und Entmoralisierung. Zusätzlich werden die Tendenzen zum bloßen Aktivismus stärker; moderne Menschen kennen dieses emsige Treiben ohne Ziel, das eifrige Streben nach bloßen Binnenzielen bei gleichzeitigem Verlust transzendenter Gesamtsinnbezüge – das macht uns vielleicht mitunter ein bisschen mutlos, aber erleichtert auch den Gleichmut (eine spätmoderne Leidenschaftslosigkeit, die zumindest nicht gewalttätig ist und nach Luhmann [2002] die professionelle Tugend par excellence darstellt). „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 den Vordergrund treten“ (1977–78/1998, S. 386). Solche „Dynamik des Willens“ wirkt heute wie bloße Rhetorik – man erinnert sich noch schwach an die Herzog'sche Bildung-als-ein-Ruck-muss-durch-Deutschland-gehen-Rhetorik –, doch eben: „le cœur n'y est plus“.

6 Um aus einem Gedicht von Günter Kunert mit dem Titel „Wie ich ein Fisch wurde“ zu zitieren.

7 Vgl. die o. g. Metaphernanalyse von de Haan (1993).

Überzeugt die Fortschrittsidee nicht mehr so richtig, hat es auch die Idee der Bildung schwer, scheint es. Die „Bildung der Person“ und die „Bildung des Geistes“ waren gebunden an den Gedanken, dass die Bildung ein „Gut“ darstellt, d. h. einen Zweck an sich selbst. Die Glaubwürdigkeit und der *individuelle* Nutzen von nicht „verwertbarem“ Wissen und nicht strategisch einsetzbarer Bildung stehen heute allerdings an einem schwachen Ort. Während das „Recht auf Bildung“ in der *zweiten, dritten und vierten Welt* gar nicht anders als „immer noch“ moralisch-politisch-juristisch – in eben der *Fortschritts- und Emanzipationssemantik* – formuliert werden kann, scheinen die ehemaligen „Modernisierungsgewinner“ der *ersten Welt* die Praxis, sich der Ermöglichungsbedingungen eigener Gewordenheit zu vergewissern, vernachlässigen zu können. Diese post-moralische, aber auch post-politische Ignoranz entspricht dem „ethnocentrisme de l'actuel“ (Finkielkraut, 1999)⁸ der Zeit und erscheint in einem gewissen Sinne selbst als wenig gebildet, eher selbstgerecht oder gar Koketterie mit negativer Identität.

3. Das Alte, das Neue und das scheinbar Neue

Zwischen Altem und Neuem vermitteln weniger Innovationen als vielmehr Ideen, „traditionell“ insbesondere die Idee des Fortschritts (bzw. des Richtungssinns von Geschichte). Dass das scheinbare Neue mitunter bloße Illusion darstellt, hat – so die alttestamentarische und noch ganz innovationspessimistische Einsicht – auch mit Unkenntnis und Erinnerungsproblemen zu tun: „Was geschehen ist, wird wieder geschehen, / was man getan hat, wird man wieder tun: / Es gibt nichts Neues unter der Sonne. Zwar gibt es bisweilen ein Ding, von dem es heißt: / Sieh dir das an, das ist etwas Neues / aber auch das gab es schon in den Zeiten, die vor uns gewesen sind. Nur gibt es keine Erinnerung an die Früheren / und auch an die Späteren, die erst kommen werden, auch an sie wird es keine Erinnerung geben / bei denen, die noch später kommen werden“ (Kohélet, 1, 9–11). Unkenntnis und Vergessen sind freilich auch heute gute Bedingungen, um das scheinbar Neue auch im Bildungsbereich immer wieder „neu“ zu wagen bzw. zu verklären. „Beobachtet man“, so Niklas Luhmann (2002), „das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist“ (S. 166). Und dass „die Reformer den Mut nicht verlieren, sondern nach einer Schwächephase neu ansetzen“, habe „typischerweise“ auch mit dem raschen Vergessen zu tun, „dass das, was man vorhat, schon einmal (oder mehrmals) versucht worden und gescheitert ist“ (ebd.). Wie etwa Rothblatts Untersuchung zeigt, lernen die Bildungssysteme (bzw. deren Vertreter) von den Fehlern der anderen (Bildungssysteme und deren Akteure) nicht unbedingt viel (Rothblatt, 2007, S. 321). So hätten beispielsweise die Briten von den negativen und gut dokumen-

8 Finkielkraut (1999) identifizierte den Gegenwartszentrismus der Zeit als eine Form von Ethnozentrismus (insbesondere in Form einer Ignoranz gegenüber den Toten und den Ungeborenen).

tierten Erfahrungen in den USA bei ihrer Einführung der Modularisierung der Schulen und Universitäten im Grunde nichts gelernt – die gleichen Fehler wurden wiederholt (ebd.). Später lernten die Kontinentaleuropäer vielleicht auch nicht so viel, wiewohl sie von noch einem größeren angelsächsisch geprägten Pool an Fremdfehlererfahrungen hätten profitieren können. Die wichtigste Ressource der Reformer ist nach Luhmann eine „Leistung des Systemgedächtnisses“: das „Vergessen“ (2002, S. 167).

Dass aber Zukunft Herkunft benötige, ist gewiss keine dumme Redeweise und die Überwindung von Traditionen per se zu bejahen wohl kein valider Indikator für die Fortschrittlichkeit einer Gesellschaft oder Bildung eines Menschen. Hannah Arendt hatte gezeigt, dass und wie insbesondere die Sprengung der philosophischen, politischen und religiösen Traditionen auch die Voraussetzung für das Aufkommen des Totalitarismus bildet. Totalitarismus ist der radikale Schnitt zwischen Vergangenheit und Zukunft. Für die Entwicklung der kulturellen Moderne sind für Arendt drei Schritte bzw. Traditionsbrüche entscheidend gewesen: erstens die Entdeckung Amerikas und damit verbunden die Erforschung und Inbesitznahme der Erdoberfläche durch die Europäer, zweitens die Reformation und die damit verbundene Enteignung der Kirchengüter und Ankurbelung des gesellschaftlichen Akkumulationsprozesses, und schließlich die Erfindung des Teleskops, welche die Entwicklung der modernen Wissenschaft vorangetrieben hat (1968/1994, 1958/1996). Bedenkenswert ist Arendts Ansicht, wonach es unterhalb der „offiziellen“ Tradition eine verborgene Tradition gibt, eine Vergangenheit, die nicht vermittelt werden kann. Nur nach einem Traditionsbruch wird es möglich, diese „neue“ Vergangenheit an die Oberfläche zu bringen, an ihr zeige sich die Vergangenheit als die Tiefendimension des menschlichen Lebens (vgl. Kohn, 2011, S. 321). Arendt glaubte nun nicht, dass dies eine Sache der ideengeschichtlichen Interpretation sei, sondern vielmehr, dass der Bruch mit der Tradition eine Tatsache darstelle, die erhebliche Konsequenzen für die politische Situation im weitesten Sinne nach sich ziehe: Traditionsbrüche sind Krisen des Gemeinsinns bzw. des gesunden Menschenverstandes (Arendt, 1968/1994, S. 260).⁹

Bekanntlich weisen nun aber Erziehung und Bildung bei Arendt eine konservative, ganz und gar nicht innovative Komponente auf. Kinder würden nie in eine neue Welt hineingeführt, sondern immer nur in eine alte, „das heißt vorgegebene, von den Lebenden und Toten erstellte Welt, die nur für diejenigen neu ist, die neu in sie hineinkommen, durch Geburt oder Einwanderung“ (Arendt, 1968/1994, S. 258), und es sei eine Illusion, durch Erziehung eine neue Welt bauen zu wollen. Diese Illusion sei allerdings real, und so greife man „diktatorial mit der absoluten Überlegenheit des Erwachsenen ein und versucht, das Neue dadurch zustande zu bringen, dass man ein *Fait accompli* schafft, also so tut, als sei das Neue bereits da“ (S. 257–258).

In Zeiten des Umbruchs ist der „Enthusiasmus für das Neue“ und das „Pathos des Neuen“ (vgl. Arendt, 1968/1994, S. 257) nicht nur verständlich, sondern wohl auch nö-

9 Es handele sich um einen „Verlust von Vorurteilen“ (S. 256): Das heiße nicht mehr und nicht weniger, als dass „wir die Antworten verloren haben, mit denen wir uns gewöhnlich behelfen, ohne auch nur zu wissen, dass sie ursprünglich Antworten auf Fragen waren“ (ebd.).

tig, denn die alten Antworten scheinen ausgedient zu haben, und sie weiterhin verwenden zu wollen, vertieft die Krise nur noch. Dennoch ist die verführerische Idee des radikalen Bruchs mit der Vergangenheit politisch gefährlich, selber Ideologie und lässt die Vielfalt der Weltdeutungen zusammenschrumpfen. Das ist die Situation, in der wir auch heute zu stecken scheinen, in der die Fortschrittsidee weitgehend von Innovationsrhetorik abgelöst worden ist und die Möglichkeiten der menschlichen Kreativität und Originalität wohl massiv überschätzt werden.

Andreas Reckwitz (2012) hat in seiner Analyse des Prozesses gesellschaftlicher Ästhetisierung, *Die Erfindung der Kreativität*, drei „Strukturierungsformen“ bzw. „Regime der Orientierung am Neuen“ (S. 44) unterschieden, die in diesem Zusammenhang von Bedeutung sind. Sogenannte „Regime des Neuen“, so Reckwitz, „beobachten nun nicht nur das Neue, sie präferieren es auch und versuchen es zu fördern: sie betreiben aktiv eine Dynamisierung des Sozialen“ (ebd.). Diese idealtypisch gedachten Regime sind: erstens das Neue als Stufe (Neues I), zweitens das Neue als Steigerung (Neues II) und drittens das Neue als Reiz (Neues III) (vgl. ebd.).

Das Regime des Neuen als *Stufe* will Altes definitiv überwinden. Dieses Modell liege der Idee der (politischen) Revolution zugrunde. Beispiele sind der „Sprung aus der Traditionalität in den Rechtsstaat, in die formale Bürokratie, den Sozialismus, die moralische Selbstaufklärung, aber auch die funktionalistische Architektur [...]“ (ebd.). Sei die neue Stufe erreicht, „werden das Soziale und das Subjekt an der Perfektionierung des gewissermaßen immerwährenden Neuen orientiert“ (ebd.).

Mit dem Regime des Neuen als *Steigerung* wird im Unterschied dazu „eine permanente Produktion des Neuen in eine unendliche Zukunft hinein angestrebt“ (ebd.). Die Steigerung kann sowohl qualitativ als auch quantitativ verstanden werden, typische Beispiele seien die Entwicklung von Naturwissenschaft und Technik, ökonomische Innovationen auf dem Markt, die Überbietungssequenz künstlerischer Avantgarden, aber auch psychologische Modelle der Selbstoptimierung (vgl. S. 45). Kennzeichnend für dieses zweite Regime sei der normative Anspruch der Verbesserung, der mit dem Neuen verbunden wird. „Institutionen und Subjekte, die nach diesem Muster organisiert sind, streben nach permanenter Veränderung in Form von graduellem oder sprunghaftem Fortschritt“ (ebd.). Kurz: Das Neue ist immer das Bessere.

Das Regime des Neuen als *Reiz* ist nach Reckwitz ein Ausdruck dessen, was er – in Anlehnung an Michel Foucault – „Kreativitätsdispositiv“ nennt. Zwar geht es auch hier um „die dynamische Produktion einer Abfolge von neuen Akten, die unendlich ist. Das Neue ist aber weitgehend normativ neutralisiert. Der Wert des Neuen bestimmt sich hier nicht über seinen Ort in einer Fortschrittssequenz in die Zukunft hinein, sondern über seinen momentanhafte ästhetischen Reiz in der Gegenwart, der immer wieder von einer nächsten sinnlich-affektiven Qualität abgelöst wird. Es ist nicht der Fortschritt oder die Überbietung, sondern es ist die Bewegung selbst, die Abfolge von Reizen, der das Interesse gilt“ (ebd.).

Das Neue als Reiz kommt ohne Fortschritt aus (denn es ist in keinerlei Hinsicht ein Fortschritt ...). Es handelt sich um eine reine Ästhetisierung im Sinne der „Selbstzweckhaftigkeit“ und „Selbstbezüglichkeit“, der „Wahrnehmung um der Wahrnehmung

willen“, nicht um Kants „interesseloses Wohlgefallen“ (Reckwitz, 2012, S. 23). Während Moderne einerseits als große „Entästhetisierungsmaschine“ gesehen werden könne (namentlich durch die Prozesse der Industrialisierung, Kapitalisierung, formalen Versachlichung und der Mensch-Ding-Separierung [vgl. S. 32]), komme es – sicher zuweilen als Reaktion und entfremdungskritische Opposition zur Entästhetisierung – andererseits und gleichzeitig zu neuen Ästhetisierungsformen, welche durch fünf „Agenten“ getragen und vorangetrieben würden, nämlich (1) den Expansionismus der Kunst, (2) Medienrevolutionen, (3) die Kapitalisierung im Sinne der Ästhetisierung der Warenwelt, (4) die Objektexpansion im Sinne der Vermehrung neuer Artefakte und schließlich (5) die Subjektorientierung (vgl. S. 34–38). Diese Ästhetisierungsprozesse verhelfen der Orientierung am Neuen zum Durchbruch. Löst sich diese Orientierung vom kriteriengeleiteten, sagen wir: in irgendeinem Sinne vernünftigen Vergleich mit dem Alten oder Anderen, so kann m. E. von „Neomanie“ gesprochen werden. Das Neue als Reiz ist dann vor allem Ausdruck der Suche nach Befriedigung neomanischer Bedürfnisse.

Abschließend

Gibt es denn im Bereich der Erziehung und Bildung überhaupt das Neue in einem starken Sinne? Die drei Regime der Orientierung am Neuen, wie sie Reckwitz (2012) vorgeschlagen hat, sind vielleicht eher in der pädagogischen *Praxis* als in der erziehungswissenschaftlichen *Forschung* oder *Theorie* zu erkennen. Die Errungenschaft, das Kind als Bedürfniswesen zu verstehen und akzeptieren, dieses neue Bild des Kindes und seiner Entwicklung, scheint die Qualität des Neuen als Stufe zu besitzen und gewissermaßen eine kulturelle Revolution darzustellen. Ebenso die Etablierung des Ideals der Autonomie scheint in diese Kategorie zu gehören; ohne die Subjekt- und Bewusstseinsphilosophie hätte es dazu gar nicht kommen können. Auch dass sich das Ideal der Gleichheit in Fragen der Bildung durchsetzen konnte, darf wohl in der Rubrik des Neuen als Stufe verortet werden. Vielleicht sind manche didaktische und pädagogische Verbesserungen und Anpassungen als Neues im Sinne der Steigerung zu verstehen. Und ganz sicher gibt es Hunderte von Beispielen, in denen die neomanische Bedürfnislage zu Vorschlägen von pädagogischen Praxen und wohl auch zu erziehungswissenschaftlichen Forschungen führt, die zwar „neu“ erscheinen, aber bloß „reizvoll“ sind, und weder einer Steigerung noch einer noch so kleinen Revolution entsprechen.

In dieser dritten und sicher am meisten verbreiteten Variante des „Neuen“ ist Innovation vor allem Gerede und Illusion, die der Idee des Fortschritts wohl nur Schaden zufügen und zu diesem Unbehagen in der Gesellschaft führen, welches mit der widersprüchlichen Metapher des „rasenden Stillstands“ (Virilio, 1990/2008)¹⁰ vielleicht nicht unpassend umschrieben wird: so viel Veränderung, permanente Transformation,

10 „Rasender Stillstand“ entspricht dem Titel des Buches von Paul Virilio in deutscher Übersetzung (1990/2008); der Originaltitel lautet „L’inertie polaire“. Vgl. kritisch zur Metapher des rasenden Stillstandes wie auch zu Virilios Thesen die Besprechung von Alpsancar (2013).

nur scheint man dennoch nicht „weiter“ zu kommen, sondern bleibt – verausgabt in allgemeiner Aktivität – am Ort stehen. Die Dringlichkeit der Innovationsrhetorik ist vielleicht auch Ausdruck dessen, was Basil Bernstein in einem seiner letzten Interviews als „pädagogische Panik“ bezeichnet hat: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert“ (Bernstein, zit. n. & übers. v. Sertl, 2004, S. 26).

Eine Gesellschaft, welche nicht mehr so recht an die Aufgabe des politischen und moralischen Fortschritts zu glauben vermag, hat zur Alternative allein die Ziel- und Zukunftslosigkeit der permanenten, aber mehr oder weniger sinnfreien Innovationspraxis. Die dazu passende Metaphorik ist wohl jene des Rades im Hamsterkäfig: rasender Stillstand.

Literatur

- Alpsancar, S. (2013). Rezension zu Paul Virilio: *L'inertie polaire 1990/Rasender Stillstand 1997*. In C. Hubig, A. Huning & G. Ropohl (Hrsg.), *Nachdenken über Technik. Die Klassiker der Technikphilosophie* (3. überarb. Aufl., S. 522–526). Berlin: Sigma.
- Arendt, H. (1968/1994). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München/Zürich: Piper [Original: „Between past and future“, 1968].
- Arendt, H. (1958/1996). *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München/Zürich: Piper [Original: „The human condition“, 1958].
- Arendt, H. (1977–78/1998). *Vom Leben des Geistes. Das Denken. Das Wollen*. München/Zürich: Piper [Originale: „The Life of the Mind. Thinking“, 1977; „The Life of the Mind. Willing“, 1978].
- Arendt, H. (1982/1998). *Das Urteilen. Text zu Kants Politischer Philosophie*. München/Zürich: Piper [Original: „Lectures on Kant's Political Philosophy“, 1982].
- Arendt, H. (1969/1995). *Macht und Gewalt*. München/Zürich: Piper [Original: „On violence“, 1969].
- Brumlik, M. (1992/2004). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Berlin/Wien: Philo.
- de Haan, G. (1993). Über Metaphern im pädagogischen Denken. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 361–373). Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1934/1998). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Original: „Art as Experience“, 1934].
- Drerup, J. (2013). *Paternalismus, Perfektionismus und die Grenzen der Freiheit*. Paderborn: Schöningh.
- Finkielkraut, A. (1999). *L'ingratitude. Conversation sur notre temps*. Avec A. Robitaille. Montréal: Édition Québec Amérique.
- Fischer, H. R. (1992). Zum Ende der großen Entwürfe. Eine Einführung. In H. R. Fischer, A. Retzer & J. Schweitzer (Hrsg.), *Das Ende der großen Entwürfe* (S. 9–34). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1988/1993). Technologien des Selbst. In ders. (Hrsg.), *Technologien des Selbst* (S. 24–62). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Garnier, Ph. (2001). *Über die Lauheit*. Essay. München: Liebeskind.
- Joas, H. (2012). *Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Kant, I. (1795/1977). Zum ewigen Frieden. In ders., *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I. Werkausgabe Bd. XI* (hrsg. v. W. Weischedel, S. 191–251). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kohn, J. (2011). Tradition. In W. Heuer, B. Heiter & S. Rosenmüller (Hrsg.), *Arendt Handbuch. Leben – Werk – Wirkung* (S. 320 ff.). Stuttgart: Metzler.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980/2000). *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. Donauwörth: Auer [Original: „Metaphors We Live By“, 1980].
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lyotard, J.-F. (1979/1993). *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen.
- Moser, K. S. (2001). Explikation von implizitem Wissen mittels Metaphernanalyse am Beispiel von Wissensmanagementprojekten. In G. A. Straka & M. Stöckl (Hrsg.), *Wie kann „tacit expertise“ explizit gemacht werden? Konzepte, Verfahren, empirische Befunde zum Management von Wissen* (S. 40–54). Bremen: Universitätsbuchladen.
- Pelzer, W. (1987/2004). *Janusz Korczak* (9. Aufl.). Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Reichenbach, R. (in Vorbereitung). *Über Neomanie und die „post-theoretische“ Phase in der Erziehungswissenschaft*. Erscheint in Berlin: DGfE.
- Rothblatt, S. (2007). *Education's Abiding Moral Dilemma. Merit and Worth in the Cross-Atlantic Democracies, 1800–2006*. Oxford: Symposium Books.
- Schmidt-Denter, U. (1994). *Soziale Entwicklung* (2. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Sertl, J. (2004). A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In E. Ribolits & J. Zuber (Hrsg.), *Pädagogisierung. Die Kunst, Menschen mittels Lernen immer dümmer zu machen* (Schulheft 116/2004; S. 17–29). Wien: StudienVerlag.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble? Egaux et différents?* Paris: Fayard.
- Virilio, P. (1990/2008). *Rasender Stillstand* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer [Original: „L'inertie polaire“, 1990].
- Welsch, W. (1993). Topoi der Postmoderne. In H. R. Fischer, A. Retzer & J. Schweitzer (Hrsg.), *Das Ende der grossen Entwürfe* (S. 35–55). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abstract: The article focuses on the transformation of the concept of progress into that of innovation. “Renewal” seems to be constitutively linked with the claim to improvement and growth. In the field of education, the power of innovation rhetoric reveals itself in that imperatives of renewal are being followed even if the implicitly or explicitly raised claims to qualitative growth and/or (quantitative) development remain unaudited. Thus, efforts at innovation hardly need to be justified anymore, quite unlike efforts at maintaining the status quo. This trend is – in a rhetorically pointed manner – described as “neomanic”.

Keywords: Innovation, Progress, Neo-Mania, Tradition, Aesthetication

Anschrift des Autors

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