

Schmidt, Melanie; Wrana, Daniel

Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren

Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: *Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 68-81. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2021)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Melanie; Wrana, Daniel: Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren - In: Bünger, Carsten [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Steffens, Gerd [Red.]: *Zukunft - Stand jetzt. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 68-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305619 - DOI: 10.25656/01:30561*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305619>

<https://doi.org/10.25656/01:30561>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska | Ingrid Lohmann |
Gerd Steffens (Red.)
Jahrbuch für Pädagogik 2021

Jahrbuch für Pädagogik

Begründet von Kurt Beutler – Ulla Bracht – Hans-Jochen Gamm –
Klaus Himmelstein – Wolfgang Keim – Gernot Koneffke – Karl-Christoph
Lingelbach – Gerd Radde – Ulrich Wiegmann – Hasko Zimmer

Herausgegeben von

Carsten Büniger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker | Jürgen-Matthias
Springer | Gerd Steffens | Anke Wischmann

Seit seiner ersten Ausgabe 1992 greift das Jahrbuch für Pädagogik gesellschaftliche Entwicklungen und Problemlagen auf und stellt sie in eine doppelte Beziehung zur pädagogischen Diskussion: Zum einen wird gefragt, welche Konsequenzen die jeweils im Schwerpunktthema beleuchteten Entwicklungen für Erziehung und Bildung sowie im Hinblick auf die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Konzeptionen haben. Dabei ist die Perspektive leitend, dass sich pädagogische Verhältnisse weder außerhalb gesellschaftlicher Bedingungen begreifen noch einfach aus ihnen ableiten lassen. Zum anderen sind gesellschaftliche Entwicklungen nicht erst auf der Ebene ihrer pädagogischen Effekte mehrdeutig und widersprüchlich. Vielmehr stellen sie in materieller, kultureller, politischer, sozialstruktureller oder technologischer Hinsicht komplexe Herausforderungen dar, die es zu analysieren gilt. Gesellschaftsdiagnostische Bestimmungen sind dabei nicht nur stets vorläufig, sondern auch in die Auseinandersetzungen um die angemessene Einordnung und Bewertung einbezogen. In diesem Sinne zielt das Jahrbuch für Pädagogik darauf ab, entlang kontroverser Positionen Räume der Kritik und Neufassung zu eröffnen.

Carsten Bünger | Agnieszka Czejkowska |
Ingrid Lohmann | Gerd Steffens (Red.)

Jahrbuch für Pädagogik 2021

Zukunft – Stand jetzt

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6865-8 Print
ISBN 978-3-7799-6866-5 E-Book (PDF)

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhaltsverzeichnis

Editorial: Zukunft – Stand jetzt <i>Carsten Büniger, Agnieszka Czejkowska, Ingrid Lohmann, Gerd Steffens</i>	9
I. Zukunftsbilder und ihr Wandel	15
Der Geist der Dystopie <i>David Salomon</i>	16
Welche Rolle spielt Zukunft im Kapitalismus? <i>Rainer Rilling</i>	32
Rausschmeißer. Zwei Szenen, vier Desillusionierungen und ein paar Fragen <i>Ludwig A. Pongratz</i>	39
Neue Bahnen. Anlaufversuche einer pädagogischen Zeitschrift im Fin de Siècle <i>Ingrid Lohmann</i>	51
Zurück in die Zukunft. Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren <i>Melanie Schmidt, Daniel Wrana</i>	68
II. Gesellschaftspolitische Zukunftsbezüge zwischen Öffnung und Schließung	83
Das Schwinden des Zukunftshorizonts – Nachdenken über real-dystopische Perspektiven und das Offenhalten möglicher Zukünfte <i>Barbara Platzer</i>	84
Utopien und sozial-ökologische Transformation – Ein Essay <i>Dieter Segert</i>	96
Gegenwart und Zukunft unternehmerischer Nachhaltigkeitspolitik – Ein persönlicher Rückblick <i>Johannes Merck</i>	106
Zukunftsvignetten: Diversität – Digitalisierung – Disruption <i>Clemens Knobloch</i>	117
Resilienz und Digitalisierung <i>Katharina Dutz, Niko Paech</i>	129

III. Zukunftsbezüge einer Pädagogik der Gegenwart	145
Desirable Futures? Zum emanzipatorischen Potential von Gegenwarts- und Zukunftsbezügen in der Sexualpädagogik <i>Marion Thuswald</i>	146
Gesellschaftspolitische Transformationsprozesse, Utopien und Phantasie in der politischen Bildung <i>Julia Lingenfelder, Bettina Lösch</i>	158
(Politische) Bildung als Verhinderung: Zu den Verkürzungen eines präventiven Zukunftsbezugs <i>Marlon Barbehön, Alexander Wohnig</i>	170
Die Überwindung der funktionalistischen Verengung des Nachhaltigkeitsprinzips als Weiterentwicklung der Berufsbildung <i>Thilo J. Ketschau, Christian Steib</i>	182
Bildung und Zukunft – Figurationen von (Un)Sicherheiten im Kontext von (Aus)Bildung und Corona <i>Anke Wischmann</i>	195
IV. Situierete Zukünfte – Generationenerfahrungen und Aufbrüche	211
Wie viel Zukunft ist in unserer Vergangenheit? – Vision, Science and Fiction <i>Friedemann Derschmidt</i>	212
1 + 1 = Futur Drei. Über die bildungsphilosophische Kraft von Konstellationen und Doppeltem Erleben <i>Nushin Hosseini-Eckhardt</i>	227
Atopische politische Bildungen nach der Zukunft <i>Werner Friedrichs</i>	239
Our Common Future Today: Umwelt- und Nachhaltigkeitsorientierungen von Jugendlichen in der Pfalz <i>Barbara Pusch, Christopher Horne</i>	251
Zukunft war gestern – Zur Legitimität der Pädagogik in Zeiten der sozial-ökologischen Krise <i>Helge Kminek, Anne-Katrin Holfelder, Mandy Singer-Brodowski</i>	265
„Sie müssen die Welt auf eine neue Weise betrachten!“ – Eine von ‚Tenet‘ inspirierte Reflexion über die Zeitlichkeit pädagogischer Zukunft <i>Melanie Schmidt, Malte Ebner von Eschenbach, Stephanie Freide</i>	277

Historisches Stichwort	289
Zur Zukunft der Kritik <i>Ruth Sonderegger</i>	290
Jahresrückblick	295
Zeitenwende? – Blicke auf Corona-Diskurse um die Jahreswende 2020/2021 <i>Gerd Steffens</i>	296
Rezensionen	309
Eicker, Jonas/Eis, Andreas/Holfelder, Anne-Kathrin/Jacobs, Sebastian/ Yume, Sophie/Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft. Lernen für die sozial-ökologische Transformation? Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag 2020 <i>Paul Vehse</i>	310
Felix Trautmann: Das Imaginäre der Demokratie. Politische Befreiung und das Rätsel der freiwilligen Knechtschaft. Konstanz: Konstanz University Press 2020 <i>Martina Lütke-Harmann</i>	315
Ulrich Bröckling: Postheroische Helden. Ein Zeitbild. Berlin: Suhrkamp 2020 <i>Agnieszka Czejkowska</i>	319
Gesine Bade, Nicholas Henkel, Bernd Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag 2020 <i>Ralph Blasche</i>	324
Klaus Dörre, Christine Schickert (Hrsg.): Neosozialismus. Solidarität, Demokratie und Ökologie vs. Kapitalismus. München: oekom 2019 Ulrich Brand: Post-Wachstum und gegen-Hegemonie. Klimastreiks und Alternativen zur imperialen Lebensweise. Hamburg: VSA 2020 <i>Gerd Steffens</i>	326
Über die Autorinnen und Autoren	332

Zurück in die Zukunft

Erziehungswissenschaftliche Theoriereflexion angesichts der Problematisierung von Zukunft in den 1990er Jahren

Melanie Schmidt, Daniel Wrana

Zusammenfassung: Im Beitrag reflektieren wir auf das diskursive Narrativ vom „Ende der Zukunft“, das derzeit verstärkt zu vernehmen ist. Die Reflexion erfolgt entlang eines Blicks zurück in den Zeitraum der 1990er Jahre, in welchem u. a. angesichts der Rezeption postmoderner Theorien innerhalb der Erziehungswissenschaften schon einmal problematisiert wurde, dass die moderne Vorstellung einer offenen, hellen Zukunft nicht mehr umstandslos in Rechnung gestellt werden kann. Anhand dreier ausgewählter Texte aus dem genannten Zeitraum, die sich theoretisch-systematisch mit Zukunftsfragen der Pädagogik befassen, fragen wir, wie „Zukunft“ in diesen problematisiert wurde und welche möglichen Perspektiven sich infolgedessen für die pädagogische Theoriebildung ergaben. Wir lesen diese Texte ausgehend von der These, dass die Gegenwart als eine Übergangsphase zu verstehen ist, in der ein neues Verhältnis zur Zukunft gesucht wird, und verstehen die analysierten Texte als platziert am Beginn dieser Suchbewegung, an die es zu erinnern und die es – im Horizont gegenwärtiger Theoriebildung – fortzuführen gilt.

Abstract: In this article, we reflect on the discursive narrative concerning the „end of the future“, which is currently increasingly discussed. We take a look back to the period of the 1990s, in which, in the light of the reception of postmodern theories within educational science, it has already been problematized that the modern idea of an open, bright future can no longer be taken into account. On the basis of three selected texts from the mentioned period which deal theoretically and systematically with the question of future in pedagogy, we ask how „future“ was problematized in them and what possible perspectives arose as a result for the development of pedagogical theory. We propose that the present is to be understood as a transitional phase in which a new relationship to the future is being searched for, and we understand the analyzed texts as situated within the initial stage of this search. We conclude that this search should be remembered and continued within the context of contemporary theory formation.

Keywords: Zukunft, Utopie, Postmoderne, pädagogische Theoriebildung, diskursive Problematisierung

1 Zukunft als Problem und Problematisierung¹

Die Zukunft als Projektionsraum für Imaginationen und Hoffnungen ist selbst, so hat es der Historiker Reinhart Koselleck herausgearbeitet, eine gesellschaftliche Imagination, die sich insbesondere im Verlauf des 18. Jahrhunderts formiert (Koselleck 1989). Hat in der Vormoderne noch der soziale Ort, in den Kinder hineingeboren wurden, den Möglichkeitshorizont dessen bestimmt, was diese werden konnten, so hat die Moderne Gegenwart und Zukunft in ein dynamisches Verhältnis zueinander gesetzt. In der gesellschaftlichen Entwicklung insgesamt ebenso wie in jedem individuellen Leben ist das, was werden wird, nicht mehr über das Gegenwärtige abzusehen, sondern soll anders als Gegenwärtiges sein können und dieses übersteigen. Die Zukunft solle besser werden und auf jeden Fall, dem Duktus der Aufklärung folgend, heller, *a bright future* (Berardi 2011, S. 18).

Es ist kein Zufall, dass die Pädagogik sich im selben Zeitraum konstituiert. Der Mensch galt ihr nunmehr sein ganzes Leben hindurch als formbar bzw. „perfectibel“, wie Rousseau (1755/1964, S. 108) es prominent formulierte. Damit sind zwei Aspekte des modernen Zukunftsverständnisses in eine pädagogische Formel hinein übersetzt: zum einen das Versprechen auf eine individuelle Entwicklung als Fortschritt zum Besseren, zum anderen, dass es dafür der Anstrengung und praktischen Formung bedarf. Die positive Entwicklung ereignet sich nicht von selbst und ist damit auf (Selbst-)Erziehung angewiesen. Der modernen Pädagogik kommt seither immer wieder aufs Neue die Aufgabe zu, die helle Zukunft auf den jeweiligen Umgang mit den „Neuankömmlingen“ (Arendt 1958/2012, S. 266) in der Welt, d. h. den pädagogischen Adressatinnen und Adressaten, zu konkretisieren, aber zugleich auch, die Offenheit der Zukunft zu verteidigen. Die Umgangsweisen mit Zukunft reichen von der Formulierung von Zielen und Leitnormen des notwendigen Wissens und Könnens in Lehrplänen und pädagogischen Programmen über die Orientierung an der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen oder neuerdings gar „future skills“ (Ehlers 2020) bis zum lebenslangen Lernen, mit dem Erwachsene adressiert werden, ihr verfestigtes Können wieder zu dynamisieren. Das Problem, auf das diese pädagogischen Umgangsweisen reagieren müssen, ist paradoxal strukturiert, denn wie lässt sich Zukunft, die doch per definitionem offen sein soll, systematisch gestalten und hervorbringen? Gerade weil pädagogische Umgangsweisen sich auf die Unbestimmtheit der Zukunft hin ausrichten, können sie ihren Gestaltungsanspruch nicht abschließend einlösen (vgl. Wimmer 2002).

Die Zukunft erscheint damit für die Pädagogik als Problem, denn sie muss begriffen, gestaltet und hervorgebracht werden. Die Unbestimmtheit flottiert

1 Wir danken sehr herzlich Jakob Schreiber für die Recherchen zum Thema Zukunft und die gemeinsame Diskussion des Materials.

und generiert mit diesen Umgangsweisen fortwährend neue Antwort- bzw. Schließungsversuche. Zugleich wird „Zukunft“ zur Problematisierungsformel, denn sie kann stets gegen soziale (aber auch individuelle) Schließungs- bzw. Ordnungsversuche in Stellung gebracht werden. Erst in der Problematisierung wird Zukunft dabei als Gegenstand hervorgebracht und handhabbar gemacht (vgl. Schröder/Wrana 2017).

Nun scheint es derzeit so, dass sich die um die Zukunft herum konstellierte Problemlage erneut verschoben hat – eine Entwicklung, die sich seit wenigen Dekaden verfolgen lässt, in der Pädagogik aber kaum diskutiert wird: Angesichts etwa der zunehmenden sozialen Spaltung, die durch die Covid-19-Pandemie weiter vorangetrieben wird, angesichts des unaufhaltsamen Klimawandels oder der globalen Entdemokratisierungstendenzen bröckelt die Aussicht auf eine bessere und hellere Zukunft. Zu beobachten ist, dass in medialen Erlebniswelten, wie sie Repertoires von Netflix und anderen popkulturellen Diensten füllen, nicht mehr die Utopie, sondern die Dystopie ästhetisiert wird. In kulturwissenschaftlichen Auseinandersetzungen werden Zukunft und Zeitlichkeit menschlicher Erfahrung zum Anlass von Reflexion und kritischer Befragung (vgl. Berardi 2011; Fisher 2014; Esposito 2014; Witzgall 2016), wobei z. B. der prekäre Status von Zukunft proklamiert und im Extremfall eine eskapistische Ausweg- und Hoffnungslosigkeit angesichts kaum zu bewältigender, dystopischer Figurationen von Zukunft erwogen wird. Der Historiker Achim Landwehr nimmt hinsichtlich der exemplarisch angeführten Debatten die Herausbildung einer diskursiven Figur wahr, in der die „Endlichkeit der Welt“ (Landwehr 2020, S. 32) zum Gegenstand einer Problematisierung wird. Diese neue, alte Art, die Zukunft zu verstehen, lasse die Moderne hinter sich, insofern sie vormoderne Formen der Thematisierung wieder aufgreift.

Diese knappen Referenzen zeigen auf, dass die Zukunft gegenwärtig nicht mehr nur für eine Unbestimmtheit steht, die es zu bearbeiten und gleichzeitig auch zu sichern gilt. Vielmehr erscheint Unbestimmtheit selbst als eine diskursive Figur, die eine spezifische temporale Ordnung entwirft und davon ausgeht, dass die Zukunft noch vor uns liegt. Während die Figur „Zukunft“ zugleich ein Versprechen und einen Anspruch entworfen hatte, erscheint sie mit ihrem Brüchig- und Zweifelhaft-Werden nun selbst als Schließungsfigur mit Bedrohungspotential. Während Luhmann (1976, S. 143) für die Zukunftsentwürfe der Moderne noch konstatierte, dass die Zukunft immer davoneilt, „it moves away as we try to approach it“, scheint sich die Zeiterfahrung nun eher umzukehren: Die Zukunft scheint als Problem von vorne an uns heranzudrängen, sie rückt uns zu Leibe.

In diesem Beitrag betrachten wir das Sprechen über Zukunft als eine Problematisierung und fragen, wie diese diskursiv strukturiert ist. Weiterführend erscheint uns dabei eine Überlegung der Kulturwissenschaftlerin Susanne Witzgall: Ihre These lautet, dass die Gegenwart der westlichen Gesellschaft gerade

in deren Reden von der Endlichkeit von Zukunft als eine Übergangsphase kenntlich wird, „als eine längere Phase der Suchbewegungen, die ein neues Verhältnis zur Zukunft erkundet und neue Annäherungsmöglichkeiten an das Morgen erforscht“ (Witzgall 2016, S. 16). Es ist diese „Suchbewegung“, die uns interessiert und die wir im Feld der Pädagogik untersuchen möchten. Wir gehen dabei davon aus, dass pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen aufs Engste verknüpft sind: Als modernes Projekt, wie eben dargestellt, ist die Pädagogik in besonderer Weise an dieser Suche beteiligt.

Um den Möglichkeitsraum dieser Positionierungen zu untersuchen, möchten wir in diesem Beitrag in die jüngere Vergangenheit zurückkehren: in einen Zeitraum, in welchem die Endlichkeit der Zukunft zum ersten Mal als Problem für das pädagogische Denken benannt und zum Gegenstand einer systematischen Reflexion wurde. Wir beziehen uns auf die späten 1980er und frühen 1990er Jahre, in denen die Rezeption sogenannter postmoderner Theorien in der Erziehungswissenschaft ihren Anfang nahm und das pädagogische Selbstverständnis durch die „Provokation eingespielter Aufklärungsgewohnheiten“ (Meyer-Drawe 1990) erschüttert wurde. Unsere Annahme ist, dass mit diesen diskursiven Ereignissen jene Übergangsphase beginnt, die nach Witzgall das gegenwärtige Suchen nach der Zukunft bestimmt.

2 Erinnerungen an die pädagogische Zukunft: Von ihrem Ende und ihrer Neueinsetzung

Wir möchten im Folgenden drei Texte und ihre jeweiligen Positionierungen zu bzw. Problematisierungen von Zukunft exemplarisch ins Zentrum stellen. Insgesamt ist das Verhältnis von Pädagogik und Zukunft kein durchgehendes Thema allgemein-pädagogischer disziplinärer Reflexion. In den Jahren um 1990 scheint es aber zu einer Verdichtung dieser Thematisierung zu kommen. Die drei Texte, die wir hier chronologisch reihen, erscheinen in unterschiedlichen Ausgaben der Zeitschrift für Pädagogik. Der erste Text (A), Dieter Lenzens Artikel mit dem Titel „Mythos, Metapher und Simulation: Zu den Aussichten der systematischen Erziehungswissenschaft in der Postmoderne“ ist Teil des Themenhefts vom Februar 1987. Das Heft war der Thematik der „Postmodernen Pädagogik“ gewidmet und offenbar sorgsam komponiert: Lenzen ist als Protagonist der Postmoderne, Oelkers (1987) und Benner/Göstemeyer (1987) sind als Antagonisten inszeniert. Der zweite hier ausgewählte Text von Jürgen Oelkers (B) zu „Utopie und Wirklichkeit: Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ steht als Einzelbeitrag im Heft vom Januar 1990. Der dritte Beitrag von Micha Brumlik (C) ist schließlich der Leitartikel im Themenheft zu „Pädagogische Utopien“ vom Juli 1992, zu dem Heinz-Elmar Tenorth (1992) die Einleitung der Herausgabe verfasst hat und auf den zwei Texte mit thematischem Zuschnitt auf die nicht eingelösten Utopien des Sozialismus

folgen. Auch wenn die genannten Texte auf den ersten Blick sehr verschiedene Wege und auch theoretische Bezüge in der Bearbeitung des Zukunftsthemas wählen, betrachten wir sie im Folgenden auf ihre gemeinsame Artikulationsebene hin, als Markierungen in einem diskursiven Raum.

Um den (geistes-)geschichtlichen Kontext dieser Publikationen nachzuzeichnen, kann zum einen auf die Umbrüche in den gesellschaftlichen Verhältnissen verwiesen werden: auf den Zusammenbruch der Sowjetunion, deren Ende oft so interpretiert worden ist, dass es keine Alternativen zu Liberalismus und Kapitalismus mehr gebe, während der Umbau hin zu neoliberalen Regierungsweisen bereits voll im Gange war. Man könnte die Debatten nachzeichnen, in denen in Feuilletons und den (aufkommenden) Kulturwissenschaften eine Zeit des Abschieds von den großen politischen Utopien proklamiert worden ist, der zugleich als Neubeginn des Denkens gefeiert wurde. Dazu zählt auch die Rezeption der Postmoderne in der Erziehungswissenschaft. Ein von Dieter Baacke (1985) herausgegebener Sammelband „Am Ende – postmodern?“ machte den Anfang, darauf folgten Arbeiten von Ludwig Pongratz (1986) und Konrad Wünsche (1987) sowie das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik zur Postmoderne mit dem hier analysierten Aufsatz von Dieter Lenzen (1987). Ab 1990 wird die Debatte dann breiter, es erscheinen Monographien und Sammelbände (z. B. Krüger 1990; Benner/Lenzen/Otto 1992). Der zentrale Topos dieser Debatte ist das Ende der Erziehung bzw. der Pädagogik in der bisher gekannten Form als Projekt der Moderne. Die „Widerreden“ verteidigen das pädagogische Projekt. Wenig erstaunlich ist, dass die Topoi Zukunft und Utopie dabei einen Raum bekommen; erstaunlich ist eher, dass sie in der Folge nicht mehr besonders häufig zu finden sind (vgl. jedoch z. B. Bracht/Keiner 2001; Wimmer 2002; Dörpinghaus/Uphoff 2012).

Wir gehen nicht davon aus, dass die skizzierten Kontexte sich bruchlos in den untersuchten Texten niederschlagen. Vielmehr interessieren wir uns diskursanalytisch dafür, wie diese diversen Gründe und Ausgangslagen dort als problematischer Gegenstand konstruiert werden. Wir betrachten die Texte als (möglichen) Punkt der diskursiven Inauguration einer Gegenwart, die noch anhält und in der Zukunft zugleich als Problem artikuliert und als Horizont für Problemlösungen dargestellt wird.

(A)

Dieter Lenzens „Mythos, Metapher und Simulation“ (1987) ist einer der ersten Texte, in denen eine „postmoderne“ Erziehungswissenschaft als Theorieprojekt konturiert wird. Die theoretische Inspiration nimmt der Text aus der neueren französischen Philosophie und bezieht sich auf die Arbeiten von Jean Baudrillard und Jean-François Lyotard. Die Pädagogik erscheint dabei als problematisch, und zwar weil sie in der Moderne den Auftrag übernimmt, als Werkzeug auf

eine rationalere Zukunft gerichtet zu sein und die Wirklichkeit der Gegenwart zum Besseren zu gestalten. Lenzen wirft die Frage auf, ob die Pädagogik mit dem Projekt der Moderne an ihr Ende gekommen sei (vgl. ebd., S. 43) Wir möchten nun zunächst herausarbeiten, wie und als was die Pädagogik in dem Text konstruiert wird, warum ihr ein Ende konstatiert wird und inwiefern sich damit eine Perspektive für eine andere Pädagogik ergibt.

Als „Pädagogik“ wird im Text ein Plateau konstruiert, das von Kant bis zu den Ausläufern der geisteswissenschaftlichen bzw. neukantianischen Pädagogik in den 1980er Jahren reicht: Sie sei eine Verknüpfung einer systematischen, Erziehung rationalisierenden Praxis (im Sinne eines gesellschaftlichen Projekts) mit einer ebenso systematischen Theorie (einer Wissenschaftsdisziplin). Die Theorie entnimmt dabei der gesellschaftlich etablierten Praxis qua wissenschaftlichem Verstehen die Richtung der Zukunft, da letztere diese nicht selbst erkennen kann. Auf diese Weise leitet die reflexive Theorie die handelnde Praxis als Norm und Richtschnur an (vgl. ebd., S. 45). Angeknüpft wird an die Debatte um die Notwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik, die sich in den 1980er Jahren weniger durch eine Kritik geisteswissenschaftlicher Pädagogik auszeichnet, welche ja bereits mit der „realistischen Wende“ (Roth) Anfang der 1970er Jahre verabschiedet wurde, sondern durch die erneuerte Suche nach einer allgemeineren erziehungswissenschaftlichen Theoriesprache. Im Unterschied zu Renaissancen (zitiert und kritisiert wird z.B. Heitger 1984) referiert Lenzen auf die sozialwissenschaftliche Theorie-Alternative der systemtheoretischen Beschreibung des Pädagogischen durch Luhmann und Schorr. Wie diese kritisiert er den klassischen Bezug der Pädagogik auf das Allgemeine, ersetzt den Theoriekern aber nicht systemtheoretisch, sondern zeichentheoretisch bzw. semiotisch.

Die Lenzen'sche Argumentation erfolgt in mehreren Schichten: Zunächst mit Bezug auf Hans Blumenbergs Untersuchungen zu Metaphern, die in der Wissenschaftsgeschichte eine strukturierende Funktion ausüben. Der Wirklichkeitsbezug der modernen Pädagogik gleiche der Metapher des Buches: „Zwischen den Büchern und der Wirklichkeit ist eine alte Feindschaft gesetzt. Das Geschriebene schob sich an die Stelle der Wirklichkeit, in der Funktion, sie als das endgültig Rubrizierte und Gesicherte überflüssig zu machen“ (Lenzen 1987, S. 47). Postuliert wird, dass für die Pädagogik gelte, was Blumenberg für die Kultur allgemein feststellt, nämlich, dass die Wirklichkeit sich seit dem 19. Jahrhundert von den Zeichen zu lösen begann und gar noch verflüchtigte: Das „ebenso aufrechte wie naive aufklärerische Konzept des Realen [...], an dem jede Konzeption Systematischer Pädagogik festhalten muss“ (ebd., S. 48), erfährt eine Erschütterung, kann diese aber nicht wahrnehmen, da sie einer „großen Somnambule [gliche], die auf dem Dachfirst als Schutz vor dem Absturz jeden Zuruf überhört, überhören muß“ (ebd.). Mit dem „Auftauchen *poststrukturalistischer* Argumentationen“ (ebd., S. 50, Herv. i.O.) lasse sich zudem die Selbstreferenz der Theorie-Zeichen weiterdenken, radikalisieren und

dynamisieren, was zur Diagnose führt, dass die Referenzen auf ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in der Pädagogik implodieren. Lenzen bezieht sich hier auf die Arbeiten Baudrillards, denen zufolge Zeichen eine wirklichkeitskonstituierende Qualität annehmen und eine „hyperreale Realität“ simulieren, die besser als die eigentliche Realität erscheint und von letzterer kaum noch zu unterscheiden sei.

Was folgt angesichts des hyperrealen Status systematischer Theoriearbeit für deren Zukunft? Weder eine Renaissance der metareflexiven Theoriekritik (*aka* die Vorschläge der Bildungsphilosophie, s. o.) noch der Versuch einer Neujustierung des Referenzverhältnisses von Zeichen und Realität (*aka* die empirische Bildungsforschung) sind für Lenzen als Lösungsstrategien glaubwürdig. Dass es aber eine Zukunft, eine Hoffnung, geben müsse, scheint ebenso außer Frage. Zwar sei nach Baudrillard die Welt als Hyperrealität an ihr Ende gelangt, aber im „Reiche der Erscheinungen“ bestehe noch Hoffnung (ebd., S. 54). Wie aber lässt sich also noch eine Zukunft denken? Lenzen schlägt vor, eine Ausbeutung der Zeichenlogik in Gang zu setzen: „Hyperrealisierung der Kultur ernst zu nehmen, heißt, diesen Prozess auf die Spitze treiben, Theorien zu erzeugen, die dadurch ihren inkriminierten Charakter verlieren, daß sie gar nicht mehr den Anspruch erheben, auf Wirklichkeit zu referieren“ (ebd.).

Es müsse darum gehen, Theorie-Fiktionen als Erzählungen zu erfinden, die nicht mehr hyperreal an Wirklichkeit gebunden, sondern nur noch „Anspielungen auf ein Denkbare“ sein sollen (Lyotard in ebd., S. 55). Eine solche neue pädagogische Theorie im Status des Möglichen müsse zwar als eine Art „Zukunft der Wirklichkeit“ erscheinen, dürfe aber nicht mehr wie eine Utopie funktionieren, weil sie sonst nur wieder mögliche Wirklichkeiten simulieren würde. Unter den verschiedenen Optionen postmoderner Theorie, die Lenzen diskutiert, entscheidet er sich für die radikalste Variante:

„die analytische Spaltung aus Materie und Immateriellem, aus Leib und Vernunft zu revidieren und das ‚Andere der Vernunft‘, die Wirklichkeit, zu rehabilitieren in einer Art prästablierter und nicht erst unter dem Primat der Vernunft gestifteter Ganzheit. [Damit] würde diese Alternative einen ganz anderen Typus von Wissenschaft implizieren, der vielleicht dem mythischen Denken wieder näherkommen müßte“ (ebd., S. 57).

Eine solche pädagogische Mythologie könne eine reflexiv-historisierende Distanz zu den bisher als wahr geltenden Gegenständen pädagogischer Theorie einnehmen und diese als einen „gigantischen Diskurs“ (ebd., S. 58) betrachten, dessen Geschichten in einer großen Mythologie der Erziehung wiedererzählt werden sollen.

So gedacht können und sollen Zukünfte im Plural stehen und nicht mehr als besser/schlechter oder erstrebenswert/nicht-erstrebenswert gewertet werden. Die Rationalität als Richtschnur soll aufgegeben werden und mit ihr auch die

Möglichkeit, Narrationen durch Vernunft zu selektieren und zu kontrollieren. Die Zukunft wird damit als eine radikale Öffnung auf einen unendlichen Möglichkeitsraum hin entworfen. Das Bedürfnis, diese Zukünfte als „bessere“ zu imaginieren, zu gestalten oder gar auf sie hinzuwirken, gehört einer antiquierten, sinnlos gewordenen Welt an, die es endgültig hinter sich zu lassen gilt. Es geht für Lenzen daher um die Einsicht, dass der Sinn sich längst hyperreal verflüchtigt hat und dass das Festhalten an Sinn und Vernunft selbst sinn- und vernunftlos sei.

(B)

Jürgen Oelkers hat bereits im selben Themenheft wie Lenzen einen Beitrag zur Postmoderne verfasst (Oelkers 1987). Seine zentrale These war, dass der unter Postmoderne firmierende kulturelle Zusammenhang als Wiederaufnahme des „Fin-de-Siècle“-Phänomens am Übergang zum 20. Jahrhundert zu deuten sei. Dieses habe mit Flitners „Kulturpädagogik“ und Deweys „democratic education“ seinen pädagogischen Niederschlag gefunden. Zwar tragen diese pädagogischen Ansätze die Eigenschaften der Postmoderne in sich, aber dennoch stehe für sie „fest, daß Erziehung eine erstrangige Kraft ist, die [...] eine Zukunftshoffnung auch jenseits der negativen Wirklichkeit gestattet. Offenbar ist dieser Optimismus nicht hintergebar“ (ebd., S. 35). Es bestehe „die Notwendigkeit, mit Hilfe pädagogischer Entwürfe Zukunft zu antizipieren, weil sich nur so Hoffnungspotentiale symbolisch ausdrücken lassen“ (Oelkers 1987, S. 35). Dann schränkt Oelkers aber ein, dass die pädagogischen Utopien der Reformpädagogik, die sich auf eine bestimmte Zukunft festgelegt haben, nicht erfüllbar sind und zudem das Projekt der offenen Zukunft konterkarieren.

An diese Diagnose anknüpfend, entwirft Oelkers im 1991 erschienenen Text ein Konzept für einen zeitgemäßen pädagogischen Zukunftsbezug. Er fragt, ob eine gegenwärtige Pädagogik, die er – vermutlich mit Referenz auf die Arbeiten von Thomas Kuhn – als „*normal science*“ (Oelkers 1990, S. 1, Herv. i. O.) verstanden wissen möchte, sich noch „Träume“ (ebd.) leisten könne. Da Erziehung nun aber immer mit Hoffnung und daher mit starken Gefühlen der Zukunft zu tun habe, wecke sie notwendig „Ambitionen“ (ebd.). Diesen unausweichlichen Ambitionen auf eine bessere Zukunft wird nun ein rationaler Rahmen gegeben, den die Pädagogik als *normal science* angemessenen abzustecken vermag.

Leitend ist dabei eine Problematisierung, die sich entlang der Artikulation einer binären Differenz von Utopie und Wirklichkeit vollzieht. Thematisiert wird allerdings nur die Seite der utopisch operierenden traditionellen Pädagogik. Die Seite der Wirklichkeit wird hingegen entproblematisiert: als *normal science* habe die Erziehungswissenschaft sich mit empirischem Forschungsprofil im disziplinären Wissenschaftskanon etabliert und generiere Erkenntnisse über die Beschaffenheit der pädagogischen Wirklichkeit. Wie Lenzen konstruiert also auch Oelkers ein

homogenes Bild einer „klassische[n] Pädagogik“ (ebd., S. 4), aber die Konstruktion verschiebt sich: Bei Lenzen ist diese idealtypisch in der pädagogischen Theorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik materialisiert, während sie sich bei Oelkers in den praktischen Utopien der Reformpädagogik zeigt.

Während Lenzen dafür plädiert, die Wirklichkeit als Richtmaß aufzugeben, reformuliert Oelkers den Zukunftsbezug als Geschäft der normal science auf dreifache Weise: Utopien sind erstens das Gegenüber von Wirklichkeit, weil sie diese negieren. Sie ermöglichen so die reflexive Bestandsaufnahme und imaginäre Überschreitung von Wirklichkeit. Zweitens dienen Utopien als Zielperspektive für künftige Wirklichkeiten, da sich in ihnen das pädagogische Versprechen auf eine Verbesserung der Welt qua Erziehung realisiert. Umgekehrt wird drittens eine empirische Wirklichkeitswissenschaft zum Korrektiv utopischer Entwürfe, insofern sie deren Grenzen aufzeigt: sie verweist etwa auf nicht-intendierte Wirkungen utopisch ausgerichteter Erziehungsprogramme oder auf die strukturelle Anfälligkeit für missbräuchliche Verwendungen.

Zwar seien die bisherigen Zukunftsambitionen der Pädagogik problematisch, aber Oelkers' Text skizziert eine Möglichkeit der Fortführung des modernen pädagogischen Projekts mit seinem Zukunftsbezug. Es geht um die Konzeption neuer Utopien, die stärker in Korrespondenz mit der Wirklichkeit stehen sollen und daher darauf hoffen können, „glaubwürdigere Versprechungen“ (ebd., S. 8) machen zu können. „Neue Utopien verlangen neue Denkformen, solche, die nicht einfach dichotomisch ansetzen und dann nur das moralische Gefühl aufwühlen“ (ebd., S. 9). Das Hervorbringen solch neuer Denkformen ist Aufgabe einer sich im Denken liberalisierenden pädagogischen Reflexion, die nicht mehr einfache Lösungen oder einheitliche Zukunftsprojektionen anbietet, sondern plurale Entwürfe (vgl. ebd., S. 10). Um sich vor der Gefahr einer mit dem Utopischen strukturell verbundenen Tendenz zu Homogenisierung und Größenwahn abzuschirmen, wird der Empirie die Aufgabe zugewiesen, die ambivalente Charakteristik des Erziehens herauszustellen. Im spannungsgeladenen Austausch zwischen utopischer Theoriebildung und empirischer Einspruchnahme scheint sich die Pädagogik der Zukunft stellen zu können. Dadurch wird das moderne Verhältnis der Pädagogik zur Zukunft re-artikuliert, weil die Empirie den Überschuss des Utopischen zu bändigen vermag.

(C)

Das Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik vom Juli 1992 ist ganz den pädagogischen Utopien gewidmet. In der Einleitung der Herausgabe nimmt Heinz-Elmar Tenorth (1992) eine mit der Position von Oelkers vergleichbare, wenn auch polemisch zugespitzte Position ein. Das Ende des DDR-Regimes habe gezeigt, dass das Ende desjenigen Typus pädagogischer Utopien vom „neuen

Menschen“ gekommen sei, die mit den Projekten der Reformpädagogik und der sozialistischen Pädagogik verbunden waren (ebd., S. 526). Wie bei Oelkers wird dann betont, dass die Pädagogik selbst aus sich heraus auf Zukunft gerichtet sei und dafür gerade keiner politischen Richtschnur bedürfe. Mit Blick auf damalige Versuche, die kritische Pädagogik argumentativ vor ihrem verhängnisvollen Untergang mit dem real existierenden Sozialismus zu retten, schwingt sich Tenorth gar zu beschwörender Rede auf:

„Nimmt man indes von den alten Visionen ebenso Abschied wie von politischen Utopien, [...] dann kann [...] eine Zukunft erwachsen, die wir heute noch nicht kennen. Sie möglich werden zu lassen, kann lohnender sein als die Apologie von Utopien, die ihre Zukunft schon hinter sich haben.“ (Ebd., S. 528)

In diesem Themenband stellt Micha Brumliks Text den utopie-theoretischen Leitartikel dar. Thematisch wird darin eine Verschiebung vorgenommen: vom Verlust der Utopien im Horizont des untergehenden Sozialismus zur Frage nach der Entstehung des Neuen. Damit soll der Zukunft, „und sei es nur als theoretische Kategorie“ (Brumlik 1992, S. 531), eine Chance gegeben werden. Mit dem Ende der Utopien seien zwar deren Ambitionen zum Umbau der Gesellschaft preiszugeben, aber nicht das, was sie antreibt: die Suche nach dem Neuen, Anderen und Besseren. Brumliks Text sucht dabei durchaus eine „nachutopistische Bildungstheorie“ (ebd., S. 531) zu konturieren und findet in Hannah Arendts Theoriefigur der „Natalität“ seine Inspiration.

Utopien werden als „Zurichtung der allen Bildungsprozessen eigenen zeitlichen Struktur“ (ebd.) untersucht. Die Entstehung des Neuen „in seiner ausgeprägtesten Form, nämlich in der Form von Individualitäten, ja von Individuen“ (ebd.), sei nämlich das Geschäft von Bildung. Dass Utopien sich trotz ihrer Orientierung am Neuen als „besonders konservative Gedankengebilde“ (ebd., S. 536) zeigen und mithin zu problematisieren seien, wird an Platons utopischem Entwurf der Politeia einsichtig gemacht, in welchem der Pädagogik die Aufgabe zukommt, den Weg der Näherung des Menschen an die überzeitliche Idee des Guten zu gestalten. Diesem Typus von Utopien werden im Text dann sozialwissenschaftlich geprägte Theorie-linien gegenübergestellt, die gemeinsam haben, dass sie das Neue eher deskriptiv – als aus der Immanenz sozialen Zusammenlebens emergierend – zu fassen suchen. Der Ort des Neuen wird in der Figur der Individualität ausgemacht: So sei etwa Max Webers „charismatischer Führer“ oder Emile Durkheims anomisch agierender „Abweichter“ als spezifischer Persönlichkeitstypus zu verstehen, welcher in Differenz zu gefestigten sozialen, normativen Strukturen Neues generiert. Ebenso enthalte die Konzeption des Selbstverhältnisses bei George H. Mead, welches das gesellschaftlich vermittelte, regelhafte „me“ und das spontan-unkalkulierbare „I“ einander gegenüberstellt, mit dem „I“ einen Motor des Neuen bereits im Inneren des Subjekts. Allerdings müssen die gesellschaftlichen Strukturen plural bzw. schon

infolge von Wandlungsprozessen entsprechend labil geworden sein, damit der Einsatz des Individuellen gelingen kann. Die genannten soziologischen Figuren fungieren insgesamt „nicht nur [als] Indikatoren, sondern vor allem auch Katalysatoren gesellschaftlichen Wandels“ (ebd., S. 537).

Über die handlungstheoretische Modellierung von Individualität wird die Verbindung zur Figur der „Natalität“ nach Hannah Arendt geknüpft. In diesem Konzept ist der Gedanke angelegt, dass jedes Handeln, soll es Handeln sein und nicht bloßes technisches (Re-)Produzieren, einen Neuanfang markiert und der Aufgabe folgt, „für die Zukunft zu sorgen“ (Arendt zit. n. Brumlik 1992, S. 542). Die Gemeinschaftlichkeit des Miteinander-Handelns, das sich auf die Natalitätsbedingung bezieht, erlaubt eine Konzeption der Utopie, die weniger überwältigend und autoritär auftritt als die platonische, sondern sich über (pädagogische) Verantwortlichkeit moderiert:

„Die konkrete Utopie – sie tritt, wenn wir Arendt folgen – mit jeder Geburt in die Welt und es käme mithin nicht so sehr darauf an, die Neankömmlinge so oder anders zu formieren, der Heraufkunft der besten aller Welten zu dienen, sondern vielmehr darauf, *den Neubeginn, der sie sind*, vor den Zumutungen und Ansprüchen des schon Bestehenden zu schützen“ (ebd., S. 543; Herv. i. O.).

Um dem Neuen gerecht zu werden, müsse dabei auch das pädagogische Handeln ebenso wie die systematisch pädagogische Theorie eine (mit der Betonung von Individualität einhergehende) Offenheit fortwährend bewahren – und in diesem Sinne: ihren Zukunftsbezug aufrechterhalten.

3 Zukunft!

Rückblickend auf die eingangs formulierte These, dass die Gegenwart als Übergangsphase der Suche nach einem neuen Verhältnis zur Zukunft zu verstehen sei, erscheinen die drei Theorie-Projekte rund um 1990 selbst als Zukunftshoffnungen, die die Zukunftsfähigkeit des pädagogischen Projekts sichern wollen. Dass dem modernen Normativ einer auf eine positive Zukunft gerichteten Pädagogik aufgrund der Zeiterfahrung der 1980/1990er Jahre nicht mehr bruchlos gefolgt werden kann, heißt dabei für keinen der drei Autoren, dass eine auf das Allgemeine zielende erziehungswissenschaftliche Theorie aufzugeben sei. Sie vermessen in dieser Hinsicht die Grenzen des pädagogischen Denkens und betonen Fluchtlinien und Erneuerungsmöglichkeiten. Die Problematisierung des ‚Endes‘ der Zukunft erscheint somit als produktiv. Lenzen und Oelkers übergeben die Aufgabe der imaginativen Öffnung der pädagogischen Theoriebildung auf Anderes hin, auch wenn Oelkers sie empirisch gebändigt und Lenzen sie von allen rationalen Fesseln befreit wissen will. Brumlik setzt insofern anders

an, als er das Individuum als Triebfeder dieser Erneuerung und Imagination ansieht. Sozialwissenschaftliche Theorie solle diese Öffnungsbewegungen durch die Individualität beschreibbar machen und insofern zulassen.

Abschließend möchten wir kurz anreißen, wie die drei referierten Projekte ihrerseits zu Ende gekommen sind. Blickt man aus gegenwärtiger Sicht auf die dort entworfenen Zukunftsperspektiven, so zeigt sich, dass weder die Vervielfältigung der mythologischen pädagogischen Narrationen noch die Empirie der ‚normal science‘ noch das immer wieder kreativ das Neue gebärende Individuum ihre Versprechungen auf Zukunft einlösen konnten.

Bezüglich der Position Lenzens (A) ist auffällig, dass das postmoderne Thema eines Endes des pädagogischen Projekts seither kaum erziehungswissenschaftlich wieder aufgegriffen wurde. Ein möglicher Grund ist, dass die erziehungswissenschaftliche Rezeption postmoderner Texte sich seither stärker auf die Arbeiten Michel Foucaults, später auch Judith Butlers verlagerte und damit auf die Inblicknahme der Machtförmigkeit pädagogischer Praktiken und Institutionen. Auch lässt sich – in losem Anschluss an Oelkers‘ Ausführungen zur ‚normal science‘ – fragen, ob die Reformulierung postmoderner Positionen im Rahmen von empirischen Forschungszugängen und -studien zu einer Normalisierung und ggf. auch Domestizierung postmoderner Kritik geführt hat. Die Perspektive eines unbändigen pädagogischen Mythologisierens hat Lenzen (1992) selbst wenig später als eine weitgehend gebändigte Version reformuliert, die von „Mythologie“ auf „Selbstorganisation“ umstellt.

Was Oelkers‘ Konzeption „glaubwürdiger“ Utopien betrifft (B), so wurde diese vom Forschungsprogramm der empirischen Bildungsforschung beerbt, das die Bereitstellung von validem Tatsachenwissen zu Erziehungs- und Bildungsprozessen verspricht. Gegenüber der Konzeption von Oelkers lässt sich aber eine Verschiebung im arbeitsteiligen Verhältnis von Theorie und Empirie wahrnehmen: Die Empirie hat nicht mehr die Funktion, die imaginativen Höhenflüge der pädagogischen Theorie zu erden, sondern hat nun ihrerseits die Aufgabe übernommen, Utopien als Richtschnur pädagogischen Denkens und Handelns zu formulieren. Der utopische Horizont, den diese Forschungen entwerfen, verspricht aber kaum mehr als eine Leistungssteigerung des Bildungssystems und ist damit kaum in der Lage, Zukunft als etwas anderes denn als Optimierung der Gegenwart zu denken. Umgekehrt erinnert Oelkers‘ Position aber an die imaginative Begrenztheit dieses Typus pädagogischer Ambitionen.

Die Stilisierung des Individuums als gesellschaftlicher Erneuerungseinheit, die sich in Brumliks Text findet (C), erlebte zwar eine Konjunktur – doch dies vor allem deshalb, weil das Individuum zur Chiffre für die neoliberale Aktivierung der Eigenverantwortung wurde. Wenige Jahre nach dem Erscheinen von Brumliks Text wurde das Individuum bereits als Umschlagplatz von Machtwirkungen verdächtig. Auch die Option auf das Neue zeigte sich als anschlussfähig an neoliberale Einsätze und Regime des Neuen, der Innovation und der Kreativität.

Wird das Neue aber vom Bezug auf eine bessere Zukunft abgekoppelt, wird es „neomanisch“ und zum zwecklosen Zweck (Reichenbach 2016).

Letztlich erinnern die Texte an die Pfade, die bei dem Versuch, die „futurability“ (Berardi 2017) des pädagogischen Projekts theoretisch zu fassen, schon gegangen wurden. Der damit verbundene Blick zurück nach vorn zeigt auch, wie diese Wege sich durch die (disziplin-)politischen Entwicklungen wieder verwischt und zertreten haben. Aus den Entwicklungen ist jedoch u. E. nicht der Schluss ziehen, auf derartige Problematisierungen zu verzichten. Vielmehr verweisen die Theorie-Projekte der 1990er Jahre und deren Problematisierungen auf eine uneingelöste Aufgabe, nämlich die Suche nach einem neuen Verhältnis zur Zukunft fortzuführen: auf dem Niveau gegenwärtiger theoretischer Reflexion und Zeiterfahrung.

Bei dieser erziehungswissenschaftlichen Arbeit am prospektiven Denken ist die Frage, auf welche Weise an pädagogische Theoriedebatten im Sinne einer Erbschaft (vgl. Derrida 1995) neu und anders wieder angeschlossen werden kann. Kritisch zu fragen ist, ob die Auseinandersetzung mit den großen Utopien – und deren autoritären Tendenzen – in den 1990er Jahren der pädagogischen Theorie nicht nur eine zweifelhafte, elitäre Richterinnenposition über das Wahrsprechen zugewiesen, sondern auch ein Verständnis von Zukunft als Möglichkeitsraum tendenziell zurückgedrängt hat. Es ist eine wesentliche Dimension von Zukunft, dass das, was kommt nicht, vorherzusehen ist und die Zukunft daher vor der Okkupation durch autoritäre Entwürfe geschützt werden muss. Und doch zeigen die realpolitischen Entwicklungen der letzten 30 Jahre, dass der Verzicht darauf, jenes, was werden soll, zum Gegenstand einer politischen Verhandlung zu machen – bzw. der Verweis auf die Unausweichlichkeit einer einzigen Option („there is no alternative“) –, dazu geführt hat, dass die Zukunft von leeren Formeln einer optimierten Wettbewerbsfähigkeit des Einzelnen wie der Gesellschaften vereinnahmt worden ist. Zu erinnern wäre im Sinne eines Plädoyers für die Fortführung von Problematisierungen der pädagogischen Zukunft an das pädagogische Verhältnis selbst als Prozess des Anders-Werdens und seiner Momente: „the process of becoming other: vibration, selection, recombination, recomposition“ (Berardi 2017, S. 1).

Literaturverzeichnis

- Arendt, Hannah (2012): Die Krise in der Erziehung. In: Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. München: Piper, S. 255–276 (orig. 1958).
- Baacke, Dieter (Hrsg.) (1985): Am Ende – postmodern? Next wave in der Pädagogik. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich/Göstemeyer, Karl-Franz (1987): Postmoderne Pädagogik: Analyse oder Affirmation eines gesellschaftlichen Wandels? In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1), S. 61–82.
- Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (1992): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz.
- Berardi, Franco (2011): After the future. Edinburgh: AK-Press.

- Berardi, Franco (2017): *Futurability: The Age of Impotence and the Horizon of Possibility*. London: Verso.
- Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (Hrsg.) (2001): *Zukunft*. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Brumlik, Micha (1992): Zur Zukunft pädagogischer Utopien. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (4), S. 529–545.
- Derrida, Jacques (1995): *Marx Gespenster. Der verschuldete Staat, die Trauerarbeit und die neue Internationale*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina Katharina (2012): *Die Abschaffung der Zeit*. Darmstadt: WBG.
- Ehlers, Ulf-Daniel (2020): *Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Esposito, Elena (2014): *Die Fiktion der wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fisher, Marc (2014): *Ghosts of my life: writings on depression, hauntology and lost futures*. Winchester: Zero Books.
- Heitger, Marian (1984): Über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer systematischen Pädagogik. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 60 (4), S. 396–409.
- Koselleck, Rainer (1989): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lenzen, Dieter (1987): Mythos, Metapher und Simulation. Zu den Aussichten Systematischer Pädagogik in der Postmoderne. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1), S. 41–60.
- Lenzen, Dieter (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue. In: Benner, Dietrich et al. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise*. Weinheim: Beltz, S. 75–92.
- Luhmann, Niklas (1976): *The Future Cannot Begin: Temporal Structures in Modern Society*. In: *Social Research* 43 (1), S. 130–152.
- Meyer-Drawe, Käte (1990): Provokationen eingespielter Aufklärungsgewohnheiten durch „post-modernes Denken“. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): *Abschied von der Aufklärung? Opladen: Leske & Budrich*, S. 81–90.
- Oelkers, Jürgen (1987): Die Wiederkehr der Postmoderne. Pädagogische Reflexionen zum neuen Fin de siècle. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1), S. 21–40.
- Oelkers, Jürgen (1990): Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36 (1), S. 1–13.
- Pongratz, Ludwig A. (1986): *Bildung und Subjektivität. Historisch-systematische Studien zur Theorie der Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Sigrid et al. (Hrsg.): *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich, S. 17–28.
- Rousseau, Jean-Jacques (1964): *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. In: ders: *Schriften zur Kulturkritik*. Hamburg: Meiner, S. 77–268 (orig. 1755).
- Schröder, Sabrina/Wrana, Daniel (2017): Zurück zum Problem. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): *Zwischenwelten der Pädagogik*. Paderborn: Schöningh, S. 61–76.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Kritik alter Visionen – Ende der Utopie? Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (4), S. 525–528.
- Wimmer, Michael (2002): Zwischen Utopie und Pragmatismus: Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In: Friedrichs, Werner/Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildung/Transformation*. Bielefeld: transcript, S. 29–44.
- Witzgall, Susanne (2016): *Auf der Suche nach der Zukunft. Einleitung und Epilog*. In: dies./Stakemeier, Kerstin (Hrsg.): *Die Gegenwart der Zukunft*. Zürich: Diaphanes, S. 12–28.
- Wünsche, Konrad (1987): Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Kamper, Dieter (Hrsg.): *Die sterbende Zeit. 20 Diagnosen*. Darmstadt: Luchterhand, S. 100–114.