

Heßdörfer, Florian

Bildung zwischen den Enden: 1964-1973

Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 31-44. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2022)



Quellenangabe/ Reference:

Heßdörfer, Florian: Bildung zwischen den Enden: 1964-1973 - In: Bünger, Carsten [Red.]; Chadderton, Charlotte [Red.]; Czejkowska, Agnieszka [Red.]; Dust, Martin [Red.]; Eis, Andreas [Red.]; Grabau, Christian [Red.]; Liesner, Andrea [Red.]; Lohmann, Ingrid [Red.]; Salomon, David [Red.]; Spieker, Susanne [Red.]; Springer, Jürgen-Matthias [Red.]; Wischmann, Anke [Red.]: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2023, S. 31-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-305815 - DOI: 10.25656/01:30581

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-305815>

<https://doi.org/10.25656/01:30581>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Hrsg.)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

Carsten Bünger | Charlotte Chadderton | Agnieszka Czejkowska |
Martin Dust | Andreas Eis | Christian Grabau | Andrea Liesner |
Ingrid Lohmann | David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann (Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

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 | 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 materiel-ler, 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 | Charlotte Chadderton |
Agnieszka Czejkowska | Martin Dust |
Andreas Eis | Christian Grabau |
Andrea Liesner | Ingrid Lohmann |
David Salomon | Susanne Spieker |
Jürgen-Matthias Springer | Anke Wischmann
(Redaktion)

Jahrbuch für Pädagogik 2022

30 Jahre und kein Ende der Geschichte

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 978-3-7799-7315-7 Print
ISBN 978-3-7799-7316-4 E-Book (PDF)

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Einige Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
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: 30 Jahre und kein Ende der Geschichte <i>Carsten Büniger, Charlotte Chadderton, Agnieszka Czejkowska, Martin Dust, Andreas Eis, Christian Grabau, Andrea Liesner, Ingrid Lohmann, David Salomon, Susanne Spieker, Jürgen-Matthias Springer, Anke Wischmann</i>	9
I. Bildung nach dem Ende der Geschichte	15
Bildungsregime und Transformationskrisen <i>Andreas Eis, Ralf Mayer, Dirk Stederoth, Steffen Wittig</i>	16
Bildung zwischen den Enden: 1964–1973 <i>Florian Heßdörfer</i>	31
Bildung als Ware. Neoliberale Entwicklungen in der Schule am Beispiel Schwedens und Nordmazedoniens <i>Tatjana Atanasoska</i>	45
Zwischen Integration und Ausschluss. Zur Ambivalenz des Bildungsbegriffs in historischen Demokratietheorien <i>Annika D’Avis und David Salomon</i>	59
II. Multiperspektivische Erinnerung	75
„Postkoloniale“ Erziehungswissenschaft?! Transformationen der Disziplin Pädagogik im Lichte der Wiedervereinigungsprozesse nach 1990 <i>Kerstin Jergus</i>	76
Erinnerung, (Ver-)Schweigen und Leerstellen. Postsozialistische DDR-Geschichte in literarischen Texten <i>Meike Sophia Baader, Sandra Koch</i>	89
Gegenwartsbezüge in der Gedenkstättenpädagogik. Die ambivalente Institutionalisierung von NS-Gedenkstätten und die Gegenwart rechter Gewalt <i>Johannes Bretting</i>	108
Über das Erinnern an die Shoah und das Abwehren von Antisemitismus. Schuldbewältigungsstrategien im postnationalsozialistischen Deutschland mit einem Fokus auf schulische Kontexte und muslimische Schüler:innen <i>Ashlan Özcan</i>	121

Zur Verdrängung der Moderne als Epoche. Oder: Warum (nicht nur) die Fachdidaktik der Politischen Bildung die Einsichten ihrer klassischen Lektüren am Ende doch immer wieder einholen <i>Sven Rößler</i>	139
III. Vergessene Möglichkeitsräume	149
Kein Ende der Geschichte, aber ein Ende der Alternativen? Kapitalistischer Realismus und Erziehungstheorie <i>Lasse Clausen</i>	150
Pädagogische Historiographie als kritisches Kunstwerk? Vergessener Stil und erinnerte Geschichtsschreibung <i>Clemens Bach</i>	163
„It’s the end of the world as we know it / and they feel fine“ – Überlegungen zur Bedeutung geschichtsrevisionistischer Umdeutungen im Kontext coronabezogener Verschwörungserzählungen <i>Jana Sämann</i>	176
Historisches Stichwort	187
Expansive Bildungspolitik <i>Hauke Brunkhorst</i>	188
Jahresrückblick	193
Schlaglicht: Besonnenheit im Krieg? <i>Carsten Bünger</i>	194
Schlaglicht: Zeitenwende? <i>David Salomon</i>	199
Schlaglicht: Flucht und Geflüchtete in der EU <i>Charlotte Chadderton, Anke Wischmann</i>	203
Schlaglicht Österreich: Schon wieder ein neuer Kanzler, Untersuchungsausschuss und weitere Verfahren wegen Unvereinbarkeit mit dem Verfassungs- und dem EU-Recht <i>Agnieszka Czejkowska</i>	206
Schlaglicht Brexit: the United Kingdom leaves the European Union; what implications for academia? <i>Charlotte Chadderton</i>	209

Rezensionen	213
Von der Aufarbeitung zum Gedenken und Erinnern. Neuere Literatur zur „Erziehung nach Auschwitz“ – Eine Sammelrezension <i>Wolfgang Keim</i>	214
Wallach Scott, Joan (2019): Knowledge, Power, and Academic Freedom. New York: Columbia University Press. <i>Henning Röhr</i>	237
Corona-Monitor (Hg.) (2021): Corona und Gesellschaft. Soziale Kämpfe in der Pandemie. Wien, Berlin: mandelbaum. <i>Sabrina Schenk</i>	241
Verzeichnis der Autor:innen	246
Jahrbuch für Pädagogik	251

Bildung zwischen den Enden: 1964–1973

Florian Heßdörfer

Zusammenfassung: Erziehungspraxen scheinen einer klaren zeitlichen Struktur zu folgen. Sie verbinden die Frage nach dem Vergangenen, zu dem sie sich verhalten müssen, mit dem Ausblick auf das Zukünftige, auf das sie vorbereitend Einfluss nehmen wollen. Wird die imaginäre Ressource der Zukunft knapp, schlägt sich das auf ihre Grundorientierung nieder und führt zur Verschiebung ihrer Leitbegriffe. In diesem Zusammenhang lassen sich die Jahre um 1970 als Gelenkstelle zwischen zwei Zeitordnungen lesen. Auf der einen Seite finden sie in jenem Raum „nach dem Ende“ statt, der sich nach zwei Weltkriegen und nach dem Eintritt ins „atomare Zeitalter“ eröffnet. Auf der anderen Seite beginnt eben hier die Aufmerksamkeit auf eine neue Form von künftigen Endzeitbildern, die spätestens seit den Warnungen über die globalen „Grenzen des Wachstums“ Einfluss gewinnen. Auf welche Weise sich die pädagogische Reflexion in diesem Zeitraum „zwischen den Enden“ einrichtet, lässt sich an der Entstehung entgrenzter pädagogischer Konzepte verdeutlichen, etwa am Beispiel der „lernenden Gesellschaft“, deren erzieherischer Anspruch ebenso weit ausfällt wie der Kampf um ihre Realisierung.

Abstract: Educational practices seem to follow a clear temporal structure. They combine the question of the past, to which they must relate, with the outlook on the future, on which they want to exert preparatory influence. If the imaginary resource of the future becomes scarce, this affects their basic orientation and leads to a shift in their guiding concepts. In this context, the years around 1970 can be read as a crucial point between two orders of time. On the one hand, they take place in a space “after the end”, which opens up after two world wars and after the entry into the “atomic age”. On the other hand, it is precisely here that a new form of end-time images gains attention, at least since the warnings about the global “limits to growth”. How pedagogical reflection settles “between the ends” can be illustrated by the emergence of pedagogical concepts that transcend former boundaries, like the concept of the “learning society”, whose educational aspirations are just as broad as the struggle for their realization.

Keywords: future, end of history, lifelong learning, learning society, competence

„Die Maxime könnte lauten:
Dem Ende ein Ende machen.“
(Alain Badiou 2016, S. 42)

1 Einleitung

1968 erscheint im Kursbuch ein Gespräch, in dem Rudi Dutschke die Frage nach einer nahen Zukunft skizziert, in der Bildung und Lernen die gesamte Gesellschaft durchdringen und revolutionär verändern werden: „[W]ie erreichen wir, daß die Gesellschaft eine große Universität wird, eine riesige lernende Gesellschaft, eine große Schule?“ (Dutschke/Rabehl/Semler 1968, S. 164) Fünf Jahre später bringt der Rowohlt-Verlag die deutsche Übersetzung des Faure-Reports heraus, in dem die UNESCO von höchster Stelle einen Ausblick darauf gibt, „Wie wir leben lernen“ (Faure et al. 1973) – ein Ausblick auf die „learning society“ (vgl. Kallen/Bengtsson 1973), der von dem parallel kursierenden Bericht des Club of Rome kontrapunktiert wird, dessen deutsche Übersetzung mit dem Titel „Menschheit am Wendepunkt“ aufwartet (Meadows et al. 1973). Auf einen ähnlich zukunftssträchtigen Beitrag treffen schließlich die Leser:innen des „American Psychologist“ im Januar 1973, in dem der Harvard-Psychologe David McClelland etwas einfordert, das einige Jahre später zur verbreiteten Praxis wird: „Testing for Competence“.

Im Gefüge dieser exemplarischen Texte lässt sich eine folgenreiche Episode aus der Geschichte des Bildungsdiskurses und seiner historischen Verortung skizzieren – eine Geschichte, die sich auf der einen Seite hin zu aktivistischen Gruppen wie der edu-factory fortschreibt, die die Universitäten als „die neuen Fabriken“ entdeckt (edu-factory 2019), und sich auf der anderen Seite hin zu Strukturen entwickelt, die eine weltumspannende „Education Governance by Numbers“ (Pettersson et al. 2019) etablieren. Die folgenden Ausführungen skizzieren diese Episode in doppelter Hinsicht: Im ersten Schritt ordnen sie die zugrundeliegenden Zukunftsdiskurse in drei exemplarische Traditionslinien, die je eigene Verhältnisse zur Geschichte und zur Frage ihrer politischen Regierung unterhalten; im zweiten Schritt arbeiten sie unterschiedliche Perspektiven auf den Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich von Bildung heraus, die sich im Zusammenhang dieser Zukunftsmotive abzeichnen, und verdeutlichen die Widersprüche und Spannungsfelder, welche dieses Feld strukturieren. Die Vermutung, dass mit dem Erscheinen des Kompetenzkonzepts ein Angebot geschaffen wird, das ein Großteil dieser Spannungen integriert und die Grundlage für den Bildungsdiskurs nach dem neuerlichen „Ende der Geschichte“ bereitet, steht am Schluss der Überlegungen.

2 Zukunftsordnungen

Die „Entwicklungsatsache“ (S. Bernfeld) markiert einen zentralen Bezugspunkt pädagogischer Praxen. Ohne die Aussicht auf das Künftige und dessen vorbereitende Gestaltung verlöre das Aufgabenfeld von Bildung und Erziehung nicht nur einen entscheidenden Referenzpunkt, sondern wäre als Teilsystem moderner Gesellschaften kaum denkbar; ohne die Motive der individuellen Entwicklung und des gesellschaftlichen Fortschritts müsste sich Pädagogik als zukunftslose Praxis verstehen – eine logische und moralische Zumutung, zumal unter den Bedingungen sich beschleunigender Veränderungen. In diesem Sinne ist sie zwar auf Zukunft angewiesen; die konkrete Form, in der diese Zukunft als Gegenwartsaufgabe die Konturen des pädagogischen Feldes prägt, bleibt jedoch Gegenstand fortdauernder Aushandlung. In den Jahren um 1970 findet diese Aushandlung in unterschiedlichen Konstellationen und Motivlagen statt. Eines der prägenden Zukunftsmotive tritt dabei in Gestalt der sogenannten Zukunftsforschung bzw. Futurologie auf, die ein strategisches Verhältnis zur Zukunft entwirft und ein wiederkehrendes Objekt politischer Kritik bildet.

Diagnose der Zukunft. Im Lauf der 1960er Jahre formiert sich die Zukunftsforschung als eine eigenständige Disziplin. Vor allem die Anbindung der Forschenden an staatsnahe Think Tanks unterscheidet sie von den älteren Zukunftsausblickten. Während in Sammelbänden der 1950er die Frage „Wie leben wir morgen?“ (vgl. Baade 1957; Wassiljew et al. 1959) häufig im Sinne eines neugierig-stauenden Zukunftsoptimismus entfaltet wird, koppelt die neuere Forschung diesen Zukunftsblick mit Fragen der politischen Plan- und Steuerbarkeit. Eine exemplarische Arbeit in diesem Feld stellt die 1967 publizierte Studie Kahns und Wieners dar. Unter dem Titel „Ihr werdet es erleben. Voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahr 2000“ (Kahn/Wiener 1968) findet die Leser:in die geläufigen Themen und Motive der zeitgenössischen Futurologie vor. Im Mittelpunkt stehen dabei Verfahren der Datensammlung, statistischer Auswertung und darauf basierender Prognostik. Neu ist vor allem der Entwurf von alternativen Zukunftsvarianten, die in abweichenden „Szenarios“ skizziert werden: Die Zukunft dieser Futurologie gestaltet sich als Kombination einer wahrscheinlichen „Standardwelt“ und darin integrierter „kanonischer Variationen“ (vgl. ebd., S. 21). Gleichzeitig versteht sich die Arbeit an diesen Zukünften als wissenschaftlicher Beitrag für ein rationales Handeln in der Gegenwart, das sich zwar beratend in die Nähe der Politik begibt, dessen Selbstverständnis sich jedoch eher im Sinne eines umfassenden Ingenieursdenkens zu erkennen gibt und im Begriff der Social Technology bzw. des Social Engineering niederschlägt (vgl. Helmer 1967a, 1967b). Die Kombination von evidenzbasierter Prognostik und präventivem Handeln zur effektiven

„solution of socio-political problems“ (Helmer 1967a, S. 9) distanziert sich vom Hang zu Ideologien. Ganz ähnlich wie Francis Fukuyama 1989 auf einen „end point of man's ideological evolution“ (Fukuyama 1989, S. 5) verweist, glauben auch die frühen Vertreter:innen der Zukunftsforschung an ihre Verortung jenseits überholter Konfliktlinien und markieren ihren Standpunkt mit der These, dass alle Ideologien ohnehin erledigt seien (vgl. Armand/Drancourt 1961, 17). Das erklärte Ende der Ideologie setzt auf eine Planbarkeit des Geschichtsprozesses, in dem sozial- und naturwissenschaftliche Technologien das Nichtwissen und die Irrationalität der Individuen so weitgehend zu regulieren vermögen, dass der große Lauf der Dinge fortan ohne die unkontrollierten Schwankungen des Schicksals auskommt.

Kritik der Gegenwart. Mit diesen steuerungsoptimistischen Motiven bietet das Feld der Zukunftsforschung Ende der 1960er Jahre eine hochkontrastive Folie für politische Selbstverortungen. So nimmt auch das „Kursbuch 14“ (1968) dieses Feld in den Blick und nutzt die Thematik des Zukunftsverhältnisses als Ausgangspunkt für eine gegenwartsdiagnostische Kritik der allgemeinen Verhältnisse. Vor allem der einleitende Artikel zur „Kritik der Futurologie“ (Koch 1968) nimmt sich vor, diesen Zukunftsbezug als Ausdruck der schlechten Gegenwart zu analysieren, und versammelt eine Reihe von Kritikpunkten: Futurologie blende die Existenz von Herrschaftsverhältnissen aus und ignoriere die Widersprüche der Klassengesellschaft, womit sie diese befestige; ihr Kontrollparadigma folge einem Sicherheitsfetischismus, der letztlich Ausdruck von Angst sei; ihr Geschichtsverständnis schließe keine qualitative Veränderung ein und sei damit „hoffnungslos“; sie betreibe eine implizite Amerikanisierung der Zukunft; sie unterscheide zwar zwischen mehr oder weniger wünschbaren Szenarien und Alternativen, ihr Begriff des Wunsches sei aber letztlich eng und frei von Begehren. In ihrer Summe bestätigen diese Aspekte eine Diagnose, die Günther Anders einige Jahre zuvor im Sammelband „Der Griff nach der Zukunft“ als De-Futurisierung der Zukunft formulierte (Anders 1964, S. 47): Die Vorstellung der Zukunft sei mittlerweile derart vom Begriff der Planung erfasst, dass sie als ein Zeitraum erscheine, als eine verräumlichte Zeit, deren künftige Quasi-Ereignisse in die Gegenwart hineingeholt worden seien und dort „retroaktiv unsere heutigen Tätigkeiten festlegen und bestimmen“ (ebd.). Aus dieser Perspektive steht die Zukunftsforschung weit weniger für ein Ende der Ideologie als für das Ende der Zukunft selbst.

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die Leser:inneneinsendungen, die das besagte Kursbuch auf eine Ausschreibung für „den besten Gedanken für die Zukunft“ erhalten hat und von denen sie einige in einem Dossier zusammenfasst – vor allem, weil Herausgeber Hans Magnus Enzensberger diese Einsendungen zum Anlass für eine Kritik der systematischen Zukunftsplanung nimmt: „Durch die Bank projizieren diese Entwürfe in die Zukunft, was historisch vergangen ist: Herrschaftsstrukturen der bürgerlichen Gesellschaft, die

zum Wunschtraum verklärt werden.“ (Enzensberger 1968, S. 130 f.) In seinem Resümee spitzt Enzensberger das Dilemma axiomatisch zu: „Es ist wahr: nur die befreite Gesellschaft selber kann Herr ihrer Zukunft sein“ (ebd., S. 145) – und setzt in die systematische Lücke zwischen dem Bestehenden und seiner ausstehenden Befreiung den Hinweis auf die Notwendigkeit der Transformation. Dass die Arbeit an Transformation systematisch auf das Feld der Selbst- und Fremderziehung verwiesen ist, überrascht dabei nicht: Nicht umsonst formuliert die vom Kursbuch mit 1000 D-Mark prämierte Preiseinsendung einen (Um-)Erziehungsplan, in dem Individuen „vom elastischen Familienverband zur Kommune“ gelangen, inklusive der psychisch-sozialen Anpassungsprozesse, die das erfordert. In diesem Sinne schließt die zukunfts zugewandte Kritik der Gegenwart systematisch an Bildungslogiken an: Je weniger die bessere Zukunft als Objekt technologischer Planung erscheint, desto deutlicher tritt bei der Frage nach dem menschlichen Fortschritt die Gestaltung der Selbst- und Fremdverhältnisse in den Mittelpunkt.

Aufschub des Endes. Spätestens seit der Existenz der Atombombe wird die Zukunftsfrage auch in umgekehrter Richtung thematisiert: nicht nur mit dem Blick auf das Kommende, sondern vom möglichen Ende her. Die Diagnose über das Ende des „vor-atomaren Zeitalters“ (Anders 1965, S. 7), die Günther Anders im Anschluss an Hiroshima und Nagasaki formuliert – dass von nun an „*nicht unser Verschwinden ein Wunder sein würde, sondern unser Fortbestand*“ (Anders 1965, S. 9; Herv. i. O.) –, wird um 1970 von einem zweiten Katastrophenmotiv ergänzt, das eine planetarische Katastrophe im Hinblick auf die sozial-ökologischen Grundlagen der Menschheit in Aussicht stellt. Beide rufen das Szenario eines Endes der Menschheit auf, jedoch mit unterschiedlichen Zeitstrukturen. Während im Mittelpunkt der atomaren Katastrophe die Plötzlichkeit ihres Eintreffens steht und die schicksalhafte Rolle einzelner Verantwortungsträger aufleuchtet, zeichnet sich die ökologische Katastrophe eher schleichend am Horizont der Zukunft ab, gibt dafür aber verstärkt Anlass, über die kollektive Verantwortung des Menschheitssubjekts und der Einzelnen nachzudenken.

Vor diesem Hintergrund deuten sich zwei Reaktionsmuster an: Wie der katastrophische Beginn des atomaren Zeitalters als ein radikaler Bruch im Kontinuum der Geschichte thematisiert wird und die Frage nach einer Existenz „nach dem Ende“ aufwirft, so zeichnet sich das Zeitalter der ökologischen Frage als eine Epoche ab, in der die Gegenwart zum unbestimmten Zeitraum „vor dem Ende“ gerät. Anfang der 1970er Jahre schlägt sich diese Zeiterfahrung in den beiden erwähnten, ihrerzeit breit rezipierten Expertendiagnosen von höchster Stelle nieder: im Bericht des „Club of Rome“, der Daten zu den globalen „Limits to Growth“ versammelt (Meadows et al. 1972), sowie im von der UNESCO herausgegebenen Bericht „Apprendre à être“, der auf Deutsch unter dem Titel „Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“

erscheint (Faure et al. 1973 [1972]). Auch wenn der Grundton beider Berichte nicht ohne Fortschrittsoptimismus auskommt, so basieren die Appelle zu diesem Fortschritt auf der Verbindung zweier Kernmotive: dem temporalen Motiv der Zeit als Frist und dem pädagogischen Motiv des Um-Lernens (vgl. Meyer-Drauwe 1982), das innerhalb dieser Frist die Einsicht in diese mit dem Entschluss zu einem anderen Leben verbindet. Beide verkörpern zeitgenössische Varianten des „metanoetischen Befehl[s]“ – „Du musst dein Leben ändern!“ (Sloterdijk 2009, S. 47) – und geben zugleich Auskunft über das Warum und Wie dieser Veränderung. So beginnt der Bericht des Club of Rome mit dem Hinweis, dass uns „perhaps ten years“ blieben, um die Zukunft in kontrollierbaren Parametern zu erhalten (Meadows et al. 1972, S. 17), und der Faure-Report nennt zeitgleich eine Breite von gesellschaftlichen Feldern, auf der eine zukünftige „éducation permanente“ (Faure et al. 1973, S. 42) dabei helfen soll, „die Gefahren der technischen Zivilisation abzuwenden“ (ebd., S. 161) – in einer Situation, die in historischer Hinsicht „ohne Präzedenzfall“ (ebd., S. 31) sei.

Anders als die Auseinandersetzungen um den Begriff der *post-histoire*, den Arnold Gehlen in den 1950ern in den deutschen Diskurs einführt (vgl. Niethammer 1989; Andersen 1993), basiert das Geschichtsbild der Katastrophenszenarien um 1970 auf einer prä-apokalyptischen Selbstverortung. Während die Hegelsche Figur des Endes der Geschichte, die Fukuyama 1989 in ihrer Geltung reaktualisiert, vom Eindruck getragen wird, dass die Zeit der historischen Taten und Ereignisse vorbei sei und den geschichtslosen Raum eines überraschungarmen Nachspiels eröffne, erscheinen die Alarmdiagnosen der 1970er als Ausdruck einer Zeitspanne zwischen den Enden: nach dem Ende des vor-atomaren Zeitalters und vor der drohenden Selbstauslöschung der Menschheit. Der Handlungsraum, der sich mit der Diagnose der *post-histoire* auf bescheidene Maße gekürzt hat, weitet sich im Bann der globalisierten Bedrohungslagen dramatisch aus: Auf paradoxe Weise bietet das Motiv der radikal bedrohten Zukunft die Möglichkeit für eine Wiederaneignung der Gestaltbarkeit der Geschichte. Von hier aus ergeben sich unterschiedliche Perspektiven auf die Frage, auf welche Weise diese Gestaltungsarbeit zu realisieren ist, und bieten im Raum dieser Fragestellung neue Möglichkeiten für die Verortung der Pädagogik, ihrer Strategien und ihrer Verantwortung.

3 Regierungsbildung und Gegen-Bildung

Die Verantwortung für die Zukunft gehört nicht nur zum Kernrepertoire pädagogischer Motive, sondern lässt sich hinsichtlich dieser Zuständigkeit auch unterschiedlich weit fassen – von der Zukunft der eigenen Kinder bis zur Zukunft der Gattung. Bereits das Konzept der Generation hat in den Entwürfen Kants und vor allem Schleiermachers die pädagogische Praxis auf eine breitformatige Perspektive hin verpflichtet und mit dem Generationenverhältnis nicht nur

umfassende kollektive Subjekte eingeführt, sondern diese Subjekte auch auf eine historische Bühne gestellt, deren Fluchtlinien auf die Zukunft und den sich dort hin erstreckenden Fortschrittsprozess zielen (vgl. Parnes et al. 2008). Dieser weit ausholende Bezugsrahmen kehrt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter neuen Vorzeichen wieder: Nachdem sich globale Verbünde wie UNO, OECD und UNESCO etabliert haben, wird die Ansprache an die pädagogische Verantwortung für die nationalstaatlich organisierte Menschheit nicht nur institutionell organisiert, sondern auch im Sinne konkreter Planungs- und Aushandlungsprozesse regiert. In diesem Umfeld treten globalisierte Bildungskonzepte auf, die Erziehungs- und Bildungsprozesse historisch neu verorten. In systematischer Hinsicht lassen sich verschiedene Zugänge unterscheiden, die sich sowohl in diesem globalisierten Kontext situieren als auch im Rahmen der Zukunftsproblematik: Konzepte, welche Bildung als nationalstaatliche Ressource thematisieren; Konzepte, die Bildung als Ressource individueller Lebensbewältigung aufwerten; und schließlich Perspektiven, die Bildung als Ansatzpunkt sehen, um mit dem historischen Kontinuum zu brechen und dem permanenten Aufschub des Endes die Figur des Anfangs zur Seite zu stellen.

Globale Bildung. Anders als in den Zukunftsbildern vieler Futurologen, in denen Bildung in der post-industriellen Gesellschaft als ein vom Leistungsprinzip entkoppeltes, in modernisierten Institutionen auf kybernetischer Grundlage stattfindendes Geschehen dargestellt wird (vgl. Kahn/Wiener 1968, S. 175–178; Wassiljew/Guschtschew 1959, S. 252–263), steht um 1970 in den Auseinandersetzungen um systematische Bildungsfragen eher die akute Veränderungsnotwendigkeit im Mittelpunkt. Unabhängig von der Frage, wie und in welche Richtung diese Veränderung zu leisten wäre, bildet dieser Veränderungsimpuls einen weithin geteilten Konsens. Exemplarisch ist in dieser Hinsicht eine Forderung, die Che Guevara in einem öffentlichen Brief vom März 1965 formuliert – „Die Gesellschaft als Ganzes muss sich in eine riesige Schule verwandeln“ (Guevara 1965) – und die später von Rudi Dutschke in dem im Kursbuch 14 wiedergegebenen Gespräch in die Berliner Verhältnisse des Jahres 1968 übertragen wird. Die Figur der lernenden Gesellschaft etabliert sich als ein Versprechen, dessen Überzeugungskraft offenkundig von ganz unterschiedlichen Akteuren aufgenommen und ausformuliert wird. Auf der einen Seite erscheint es als Antwort auf die sozialrevolutionäre Frage nach einer grundlegenden Transformation: entweder als Strategie, um eine erfolgte Revolution in einen dauerhaften Prozess zu verwandeln, oder als Strategie, um die Bedingungen einer kommenden revolutionären Situation vorzubereiten. Auf der anderen Seite kehrt es in den Strategiepapieren von staatstragenden Institutionen wieder.¹ Dabei gehen die Gemeinsamkeiten,

1 Dieser Konsens geht so weit, dass auch die von Ivan Illich vorgetragene Forderung nach der radikalen „Entschulung der Gesellschaft“ (Illich 1973 [1970]) und damit der Abschaffung

die in der linksradikalen Diskussionsrunde um Rudi Dutschke und dem von der UNESCO herausgegebenen Bericht zu finden sind, über dieses Motiv hinaus: Ebenso finden sich wirtschaftsnahe Themen bei Rudi Dutschke wieder, der veraltete Fabrikationsbedingungen und aufgeblähte Bürokratieapparate beklagt, wie sozialkritische Motive den Faure-Report durchziehen, der umfassende Phänomene der Entfremdung und Ungleichheit diagnostiziert und neue Wege solidarisch gelebter Selbstbestimmung in Aussicht stellt.

Mit dieser Skizze wird ein Zeithintergrund deutlich, in dem einerseits das Bild der unmittelbaren Zukunft mit der Transformation des Bestehenden verbunden ist und andererseits diese Transformation als Aufgabe und Ziel eines entgrenzten Erziehungsgeschehens verhandelt wird, das sich die „learning society“ zum Ziel nimmt und diese im Modus eines „lifelong learning“ bzw. einer „recurrent education“ realisieren will (vgl. Kallen/Bengtsson 1973). Auch wenn diese Aufwertung von Erziehung und Bildung zu einem zukunftsbildenden Veränderungsprojekt spätestens seit Comenius zum Selbstverständnis der neuzeitlichen Pädagogik gehört, so tritt ihr weltbildender Anspruch während der 1960er Jahre in ein neues Stadium ein. In diesem Stadium verbindet sich das historische Versprechen der Veränderung mit einer Weltordnung, die sich Instrumente und Institutionen schafft, um den pädagogisch formulierten Transformationsimpuls in einen Gegenstand globalisierten Regierungshandelns zu verwandeln. So wird die Ankunft der Pädagogik auf der Weltbühne von drei entscheidenden Elementen begleitet, welche die Reichweite ihrer Rede ausweiten und die Gestalt der in dieser Rede vermittelten Maßnahmen prägen.

Das erste Element besteht in der ausgeweiteten Verdattung der Erziehungssysteme und ihrer Rahmenbedingungen. Wie zu Beginn des 20. Jahrhunderts statistische Daten erzeugt und aufbereitet wurden, um Bildungsfragen auf regionaler und nationalstaatlicher Ebene zu verhandeln, so weitet sich seit den 1960ern der statistische Bezugsrahmen von Bildungsdiskussionen deutlich aus. Bereits in der bundesdeutschen Debatte um die „Bildungskatastrophe“ liefern internationale Vergleichsdaten einen entscheidenden Maßstab für die Diagnose des Übels (vgl. Picht 1964, S. 24–28). Im Rahmen der OECD gehen die Beschlüsse zu einer solchen Datensammlung bis auf das Jahr 1958 zurück, in dem im Rahmen des CSTP-Programms erstmals Experten in alle Mitgliedstaaten entsandt wurden, um Daten über den Stand der wissenschaftlichen Bildung und des Bildungssystems zu sammeln und zu berichten (vgl. Papadopoulos 1994, S. 21–36). Die verschiedenen globalen Institutionen zur Bildungssystemsteuerung, die seitdem entstanden sind, bilden das zweite Element und wirken als „globale Positionsbestimmungssysteme“ (Masschelein/Simons 2010, S. 37), die den beteiligten

institutionalisierter Bildung als solcher in OECD-Papieren diskutiert wird – wenn auch zugunsten der Einschätzung, dass ein solcher Ansatz lediglich eine „false liberation“ vom Bildungssystem bedeute (vgl. Kallen/Bengtson 1973, 11).

Nationalstaaten ihren Rang und Ort im globalen Entwicklungszusammenhang kommunizieren. Um 1970 gehören dazu vor allem die UNESCO und die OECD sowie ihre Unterorganisationen und Teilprojekte, deren Herausbildung die 1960er Jahre als „Golden Age of Educational Growth“ erscheinen lassen (ebd., S. 37) und die zu Knotenpunkten einer Educational Governance werden, die nationalstaatliche Bildungspolitiken zu Akteuren auf einem globalen Bildungsmarkt macht. Diese Kopplung von Bildungsstatistik und supranationalen Institutionen, die ein „regime of global educational governance“ (Meyer/Benavot 2013, S. 11) konstituiert, wird von der gemeinsamen Bezugnahme auf die Ökonomie ergänzt, die das entscheidende dritte Element darstellt. Erst als Faktoren der wirtschaftlichen Entwicklung und Zusammenarbeit werden Bildungsfragen als globale Herausforderungen reformuliert und als Bausteine ihrer Bewältigung proklamiert. Die in Deutschland zu hörende Mahnung, dass die „Hebung des Bildungswesens“ über „die nackte Existenz des Volkes“ (Picht 1964, S. 12) entscheide, kehrt in vielfach variiertes Weise im Weltmaßstab wieder und verbindet sich zu einem Panorama von Rettungsszenarien, die im selben Atemzug dazu aufrufen, „leben zu lernen“ und die Erfolge dieses Lernens in die globale Bilanzbuchhaltung einzurechnen – und so „the evolving awareness of the importance of human capital [...] in the process of economic growth“ zu befördern (Papadopoulos 1994, S. 11; vgl. Office for Education and Human Resources 1972).

Der Einblick in diese Gemengelage von pädagogischem Vokabular und Governancepraktiken zeigt einen Handlungsraum, in dem die Geschichte alles andere als erledigt erscheint; gerade der neu erwachte Planungsoptimismus markiert die Selbstthematizierung einer Epoche, in der Menschen auf der Bühne des Globus ihre Geschichte scheinbar selber machen. Gleichzeitig verbirgt die umfassende Rhetorik der Veränderung widersprüchliche Verhältnisse in puncto Anlass und Ziel dessen, was als Veränderung überhaupt in Frage kommt. Eine wesentliche Differenzlinie verläuft dabei um die Figur der Bildung als einer Ressource, deren Vorhandensein und Besitz einen Unterschied macht und die sich in doppelter Hinsicht zeigt: einmal aus dem Blickwinkel der Ressource als Objekt der Regierung; einmal aus dem Blickwinkel von Praktiken der Gegen-Regierung. Auch wenn diese analytische Trennung unterschiedliche Facetten der Thematik artikuliert, so ist sie vor allem auch in ihrem Verschwimmen produktiv.

Regierungs-Bildung und Gegen-Bildung. Aus dem Blickwinkel der Institutionen, die an der Makrosteuerung von Bildungssystemen arbeiten, lässt sich der hohe Stellenwert von Bildung vor allem aus zwei Gründen verteidigen. Einerseits erscheint sie als umfassendes Integrationsmedium, das die Ungleichheit und Pluralität gesellschaftlicher Akteure ausbalanciert; entsprechend setzt Edgar Faure den Akzent gleich zu Beginn seines Berichts sowohl auf die Pluralität der internationalen Gemeinschaft als auch auf die der nationalen Demokratien, deren „Eckstein“ die Bildung bereite. Anders als sein humanistisch gestimmtes

Welterziehungsprogramm fokussieren die Organe der OECD den zweiten Generalvorteil, der sich im Konzept des „human capital“ verdichtet. Das Bildungskapital der Bevölkerung gehört ihnen zufolge zu den entscheidenden Posten, um die Entwicklungs- und Konkurrenzfähigkeit auf der Ebene der zunehmend wissenschaftlich-technischen Produktions- und Verwertungszusammenhänge zu sichern. Angesichts der Veränderungsdynamik der Arbeitsmärkte fällt ihnen die Trägheit der Bildungsinstitutionen schmerzlich ins Auge – eine „painfully slow rate of change in education systems“ (Office for Education and Human Resources 1970, S. 9) – die hinreichenden Anlass für die rasche Implementierung von Steuerungs- und Innovationstechniken bietet. Der historische Horizont dieser Regierungsanstrengungen deckt sich mit den Szenario-Entwürfen der Zukunftsforschung; sie operieren in einem Zeitraum, der sowohl schon-gegeben als auch noch-entzogen ist und Operationen erfordert, die das Entzogene möglichst günstig mit dem Gegebenen arrangieren. Ihr Zugriff auf diese Zukunft gleicht einem planvollen Vordringen in unkartiertes Terrain, das zwar bereits vorhanden, aber noch nicht hinreichend bekannt und kontrolliert ist. Die vorzeitig zuhandene – und damit de-futurisierte – Zukunft formiert sich als Korrelat einer geschichtsmächtigen Regierungstechnik, für die sich der historische Raum genau (und nur) dort entfaltet, wohin die eigenen Schritte weisen.

Akteure, die sich die Leitmotive der Bildung und des Lernens als kritische Ressourcen eines nicht-dermaßen-regiert-werden-Wollens (vgl. Foucault 1992, S. 15) aneignen, geraten daher in Konflikt mit einem Entwicklungs- und Zukunftsmodell, in dem diese Leitmotive als Markenzeichen einer pädagogisch unterfütterten Gouvernamentalität geführt werden. Dieser Konflikt kehrt in zwei verschiedenen Gegenmodellen wieder: auf der einen Seite in der katastrophischen Negation der Zukunft, welche die Verfügbarkeit über das Kommende mit dem Hinweis auf dessen radikalen Entzug qua Katastrophe prinzipiell aufkündigt; auf der anderen Seite in politischen Strategien, welche den aktiven Bruch mit dem ‚Standardmodell‘ der Zukunft anstreben und deren revolutionäre Wiederaneignung in Aussicht stellen. Beide Strategien verändern die epistemischen Koordinaten der Geschichte und stellen Fragen nach ihrer Verfügbarkeit: Während die Figur der Katastrophe die Zukunft als Spielbrett für Planspiele aufhebt und vom imaginierten Ende her die Rollen der Verantwortung und ihrer Reichweite neu ordnet, fokussiert das revolutionäre Modell die unrealisierten Spielräume einer Zukunft, die „nicht auf diese Weise und um diesen Preis“ regiert werden muss, sondern auf ganz andere Weise von ganz anderen. Beide Gegenmodelle verschieben nicht nur den Rahmen des Kommenden, sondern erneuern zugleich die Frage nach der Rolle von Bildung innerhalb dieser Verschiebung.

Die Katastrophe, die in den „Grenzen des Wachstums“ die Weltbühne betritt, artikuliert sich in erster Linie als eine Frage nach der Belastbarkeit und dem Fortbestand von Makrosystemen. Anders als es die deutsche Titelillustration nahelegt, auf der ein Schuh einen kleinen Blechglobus zertritt, handelt es sich um

die Version einer Katastrophe, die nicht von außen kommt, sondern aus dem Innern der eigenen Lebensweise. In gewisser Weise gilt auch für dieses Szenario die Marxsche Formulierung über „die Menschen“, die – wenn auch nicht aus freien Stücken – „ihre eigene Geschichte [machen]“. Auch deren katastrophisches Ende erscheint demgemäß als (mögliches) Produkt gesellschaftlicher Praxis „unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen“ (Marx 1972, S. 115). Eine entscheidende Figur in der Diagnose des Club of Rome besteht in der Darstellung der systemischen Zusammenhänge, die sowohl die Dynamik des fatalen Wachstums bestimmen als auch dessen mögliche Kontrolle – und Bildungssysteme als einen Baustein globaler Feedbackschleifen integrieren (vgl. Meadows et al. 1972, S. 101 f.). Gleichzeitig resultiert die Breitenwirkung des Reports aus der Überlagerung zweier Botschaften: Während die eine Botschaft die Katastrophennachricht sendet (Wir betreiben unseren eigenen Untergang!), verkündet die zweite Botschaft die Möglichkeit ihrer Vermeidung durch Umsteuern (Wir müssen unser Leben ändern!). In diesem Sinne schließt sich das Dokument zwar der von OECD und UNESCO vorbereiteten Perspektive auf Bildung als systemische Globalressource an, sein unmittelbar pädagogischer Impuls liegt jedoch auf dem Motiv der Umkehr. Der Weg, dessen Fortgang sich in die Katastrophe extrapolieren lässt, wird von Hinweisschildern begleitet, die mit dem Umkehren eines der ältesten pädagogischen Motive variieren: „Die einzige Tatsache von universaler ethischer Bedeutung in der aktuellen Welt ist die diffus allgegenwärtige Einsicht, daß es so nicht weitergehen kann.“ (Sloterdijk 2009, S. 699) In dieser Hinsicht entsteht mit dem Untergangsmotiv eine nicht nachlassende Quelle intensiver Handlungsunsicherheit und -kontrolle, deren Zentrum die Gewissheit bildet, dass ein Leben, das sich nicht ändert, das Leben selbst verspielt.

Anders als der Appell des Club of Rome, der sich vor allem an global verantwortliche Akteure richtet, lässt sich das Motiv der radikalen Umkehr auch als Aufruf an individuelle Lebenspraktiken verstehen. Gerade in der Gegenkultur der langen 1960er verschiebt sich dabei das Motiv der flexiblen Anpassung durch Besser-Werden zum Ideal des widerständigen „Anders-Werdens“ (vgl. Beiler et al., o. S.). Ein anschauliches Beispiel hierfür gibt die Bildungsbewegung der Kinderladen-Initiativen, die sich zu derselben Zeit etabliert, als die im Kursbuch dokumentierte Gesprächsrunde zur Zukunft stattfindet. Ausgestattet mit dem Willen, die Verhältnisse zu ändern, erkennen sich einige Organisator:innen bald als unwillentliche Nachfahren einer Tradition wieder, die sie eigentlich beenden wollten. Ihr Bemühen, selbstbestimmte Spiel- und Lernräume zu schaffen, scheint sich nicht nur als Kampf um ein anderes Leben, sondern genauso gut als Fortsetzung eines bürgerlichen Bildungsideals und seines eindimensionalen „Zeitpfeils“ (Masschelein/Simons 2010) lesen zu lassen. Ähnlich wie sozialistische Pädagog:innen in den 1920er Jahren dezidiert nicht-bürgerliche Bildungspraxen erprobten, verweist auch der 1968 gegründete „Zentralrat der sozialistischen Kinderläden“ auf das Vorhaben, Bildung von Anfang an in Überwindung

ihrer bürgerlichen Traditionslinie zu denken. Doch anders als die Vorläufer der Weimarer Republik, in deren Arbeit die Vokabel des (Klassen-)Kampfs eine entscheidende Rolle spielte, tritt in der Kinderladenbewegung mindestens gleichwertig die Arbeit an sich selbst in den Mittelpunkt: Eltern und Betreuer:innen sollen sich in einer fortlaufenden Überwindung ihrer eigenen Prägungen zusammenfinden und einen kollektiven Lernprozess vollziehen, der „notwendig [ist] für die Bewältigung ihrer durch theoretische Ansichten erkannten persönlichen Lage und die Aufarbeitung der durch die bürgerliche Sozialisation bedingten Verhaltensweisen und für den Lernprozeß, der von der Rebellion gegen ‚die Väter‘ zur Rebellion gegen eine Gesellschaft führt.“ (Breiteneicher u. a. 1971, S. 124) Auch wenn dieser umfassende Lernprozess zu einer ebenso umfassenden Rebellion führen soll, so trifft er an einem entscheidenden Punkt mit der „learning society“ der OECD-Planer:innen zusammen, nämlich dort, wo Lernen als Funktion eines Fortschrittsprozesses begriffen wird, der weniger die Gegenwart retten will, sondern den Anfang einer anderen Zeit vorbereitet.

4 Schluss: Der Kompetenz-Konsens

In diesem Spannungsfeld, in dem sich die revolutionäre Arbeit an sich selbst, die Sorge um den Geschichtsverlauf und die globale Regierung der Humanressourcen unter der Dachvokabel der Bildung kreuzen, veröffentlicht David McClelland 1973 erste Gedanken zu einem Konzept, das bereits in seiner frühen Skizze alle Zutaten des Erfolgsrezepts enthält: „Testing for Competence Rather Than for ‚Intelligence““. Das Erscheinen dieses Artikels lässt sich als Markierung lesen, an der die historisch-pädagogischen Motive der „langen 1960er Jahre“ (Streeck 2015, S. 102) in eine neue Konstellation eintreten, die jedes dieser Motive entscheidend verändert. McClellands Beitrag thematisiert nicht nur den latenten Rassismus und Klassismus des Intelligenzkonzepts und beklagt die Ausrichtung von Schule und Ausbildung an lebensfremden Maßstäben, sondern entwirft mit dem Gegenkonzept der „competence“ ein Integrationsmedium für Arbeit und Leben: Der Blick auf individuelle „competences“ gelte nicht mehr den unveränderlichen Eigenschaften von Menschen, sondern ihren Fähigkeiten und Veränderungspotentialen; „competences“ seien nicht die beschränkten Inselfähigkeiten in Schule und Arbeit, sondern Haltungen und Strategien, die auch im echten Leben eine Rolle spielen; anders als die geheimniskrämerischen Intelligenztests müsste das künftige „testing for competences“ transparent erfolgen und nicht die Fähigkeiten zur Routine unter Beweis stellen, sondern die Anpassungsfähigkeit an stets neue Herausforderungen. Mit diesem Entwurf schlägt McClelland ein Werkzeug vor, das zwar das Messbarkeitspostulat der tradierten Psychometrie fortschreibt, die Messlogik aber entscheidender Stelle verschiebt: Es soll fortan kein feststellendes Urteil („sentencing procedure“) über das Sein der Menschen

mehr gesprochen, sondern nur vorläufige Momentaufnahmen einer Entwicklung angefertigt werden, zu deren Förderung diese Aufnahmen beitragen. Vielleicht ist genau dies das taktische Manöver, das die Kompetenzlogik in den Jahrzehnten nach dem „Ende der Geschichte“ so anschlussfähig machen wird: Sie bietet den Maßstab einer Welt, in der zwar fortwährend die Maxime gilt, dass du dein Leben ändern musst, diese Veränderung aber in einem historischen Kontinuum „gekaufter Zeit“ (vgl. Streeck 2015, S. 102–120) stattfindet, das unter dem doppelten Eindruck des Endes steht: zwischen einem Ende, das bereits eingetreten ist, und einem Ende, dessen Aufschub zum Generalmotiv aller Anstrengung wird, die Geschichte selbst zu machen.

In diesem Raum, in dem scheinbar alles *immer-schon* begonnen hat und *noch-nicht* an sein Ende gekommen ist, wird das Anfangen zu einer unmöglichen Figur; zu einer Unmöglichkeit, die bewirkt, dass jede Bildung, die sich der Allgegenwart der ‚Professionalisierung‘ (vgl. Harney/Moten 2019) entzieht und in ihrer Entscheidung zum Anfang eine „Befreiung der Zeit“ (Badiou 2016, S. 35) erprobt, als Bruch und Bedrohung des Kontinuums erscheint. Sich zugunsten des Anfangens dem Ende und seinem Zeitpfeil zu entziehen, wirkt daher nicht nur „riskant“, „provokant“ (Masschelein/Simons 2010) und „illoyal“ (Harney/Moten 2019). Vielmehr schließt sie sich als „gründende Abschiednahme“ (Virno 2010, S. 50) an eine historische Hoffnung an, die zwar das Ende als Bruch mit dem Bestehenden im Blick hat, dieses aber im Sinne eines „dem Ende ein Ende machen“ (Badiou 2016, S. 42) versteht und so als das „Ende der Vorgeschichte“ (Marx) verbucht. Anzufangen und dabei sowohl die Phasenlogik von „immer-anfangen-und-nie-fertig-werden“ (vgl. Deleuze 1993, S. 257) als auch den zweifelhaften Status des „Amateur-Experten“ (Tiqqun 2007, S. 61) zu vermeiden, führt an den für Bildungsprozesse entscheidenden Beginn, den Shunryu Suzuki seinem US-amerikanischen Publikum 1970 nachdrücklich ans Herz legt: „In the beginner’s mind there are many possibilities; in the expert’s mind there are few. [...] This is also the real secret of the arts: Always be a real beginner. Be very very careful about this point.“ (Suzuki 1970, S. 21 f.)

Literaturverzeichnis

- Anders, Günther (1964): Was ist Planung? In: Jungk, Robert; Mundt, Hans-Josef (Hg.): Der Griff nach der Zukunft. Planen und Freiheit. München: Desch, S. 47–50.
- Anders, Günther (1965): Der Mann auf der Brücke. Tagebuch aus Hiroshima und Nagasaki. Berlin: Union.
- Andersen, Perry (1993): Ende der Geschichte. Rotbuch.
- Armand, Louis/Drancourt, Michel (1961): Plaidoyer pour l’avenir. Paris: Calmann-Lévy.
- Baade, Fritz (Hg.) (1957): Wie leben wir morgen? Stuttgart: Kröner.
- Badiou, Alain (2016): Philosophie des wahren Glücks. Wien: Passagen.
- Beiler, Frank et al. (o.A.): Konzept einer Unbedingten Schule. www.hsu-hh.de/bep/wp-content/uploads/sites/846/2020/08/Konzept_Unbedingte_Schule_150202.pdf (Abfrage 22.07.2022).

- Berliner Kinderläden (1970): Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf. Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- Breiteneicher, Hille Jan/Mauff, Rolf/Triebe, Manfred (1971): Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Hamburg: Rowohlt.
- Deleuze, Gilles (1993): Unterhandlungen. 1972–1990. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dutschke, Rudi/Rabehl, Bernd/Semler, Christian (1968): Ein Gespräch über Zukunft. In: Kursbuch 14, S. 146–174.
- edu-factory (2019): Alle Macht der selbstorganisierten Wissensproduktion. Wien: transversal.
- Enzensberger, Hans Magnus (1968): Dossier 3: Konkrete Utopie. Zweiundsiebzig Gedanken für die Zukunft. In: Kursbuch 14, S. 110–145.
- Faure, Edgar et al. (1973): Wie wir eben lernen. Hamburg: Rowohlt.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.
- Fukuyama, Francis (1989): The End of History? In: The National Interest, Jg. 16, S. 3–18.
- Guevara, Ernesto „Che“ (1965): Mensch und Sozialismus auf Cuba. www.glasnost.de/hist/apo/che5.html (Abfrage 22.07.2022).
- Harney, Stefano/Moten, Fred (2019): Die Universität und die Undercommons. In: edu-factory (2019): Alle Macht der selbstorganisierten Wissensproduktion. Wien: transversal, S. 61–92.
- Helmer, Olaf (1967a): Prospects of Technological Progress. RAND-Corporation.
- Helmer, Olaf (1967b): Systematic Use of Expert Opinions. RAND-Corporation.
- Illich, Ivan (1973): Entschulung der Gesellschaft. Hamburg: Rowohlt.
- Kahn, Herman; Wiener, Anthony J. (1968): Ihr werdet es erleben. Voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahre 2000.
- Kallen, Dennis; Bengtsson, Jarl (1973): Recurrent Education. A Strategy for Lifelong Learning. OECD.
- Koch, Claus (1968): Kritik der Futurologie. In: Kursbuch 14, S. 1–17.
- Marx, Karl (1972): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. MEW 8, S. 115–123.
- Masschelein, Jan.; Simons, Marten (2010): Jenseits der Exzellenz. Zürich: diaphanes.
- McClelland, David (1973): Testing for Competence Rather Than for Intelligence. In: American Psychologist (28)1, S. 1–14.
- Meadows, Donella et al. (1972): The Limits to Growth. New York: Universe.
- Meyer-Drawe, Käte (1982): Phänomenologische Bemerkungen zum Problem menschlichen Lernens. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 58, H. 4, S. 510–524.
- Meyer, H.-D., Benavot, A. (Hg.) (2013): PISA, Power and Policy: the emergence of global educational governance. Oxford: Symposium Books.
- Niethammer, Lutz (1989): Posthistoire. Ist die Geschichte zu Ende? Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Office for Education and Human Resources (1970): Priority Problems in Education and Human Resources Development – The 1970's. US Department of Health, Education and Welfare.
- Office for Education and Human Resources (1972): Program Strategy in Education and Human Resources, Fiscal Year 1973–1974. US Department of Health, Education and Welfare.
- Papadopoulos, George (1994): Education 1960–1990. The OECD Perspective. Paris: OECD.
- Parnes, Ohad/Vedder, Ulrike/Willer, Stefan (2008): Das Konzept der Generation. Eine Wissenschafts- und Kulturgeschichte. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pettersson, Daniel/Lindblad, Sverker/Popkewitz, Thomas S. (2019): Educational Governance by Numbers. In: Langer, Roman; Brüsemeister, Thomas (Hg.): Handbuch Education Governance Theorien. Wiesbaden: Springer, S. 691–710.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten und Freiburg: Walter-Verlag.
- Sloterdijk, Peter (2016): Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Streeck, Wolfgang (2016): Gekaufte Zeit. Die vertagte Krise des demokratischen Kapitalismus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Suzuki, Shunryu (1970): Zen Mind, Beginner's Mind. New York: Weatherhill.
- Tiqqun (2007): Kybernetik und Revolte. Zürich: diaphanes.
- Virno, Paolo (2010): Exodus. Wien; Berlin: turia & kant.
- Wassiljew, Michael/Guschtschew, Sergej. (1959): Reportage aus dem 21. Jahrhundert. So stellen sich sowjetische Wissenschaftler die Zukunft vor. Hamburg: Nannen.