pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Binder, Ulrich

"Zukunft" in der Pädagogik – gekommen, um zu bleiben

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 84-97

Quellenangabe/ Reference:
Binder, Ulrich: "Zukunft" in der Pädagogik – gekommen, um zu bleiben - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 84-97 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-308791 - DOI: 10.25656/01:30879; 10.35468/6113-06

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-308791
https://doi.org/10.25656/01:30879

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.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

Ulrich Binder

„Zukunft“ in der Pädagogik – gekommen, um zu bleiben

Die Kategorie Zukunft ist für pädagogische Belange zentral. Pädagogik hat es immer mit der Zukunft ihrer Adressat:innen und deren Umwelten zu tun, jede Erziehung und Bildung, jeder Unterricht und jedes Lernen kreist um verschiedenste Belange eines Futurum. Individuelle Erziehungsintentionen genauso wie kollektive Bildungsgänge und Lehrpläne werden an einer niemand bekannten Zukunft ausgerichtet. Zugleich geht es stets darum, diese Zukunft qua Pädagogik zu präformieren. In Chiasmen verdichtet, liest sich das dann so: „Zukunft der Bildung, Bildung der Zukunft, Zukunft durch Bildung, Bildung durch Zukunft“ (Rohlfs 2007, 291).

Dabei operiert die Pädagogik als Umschlagplatz der Zeithorizonte. Das „Wir erziehen die Zukunft“ (Slogan der PH Bern), also das Antizipieren des Erwartungsraums Zukunft, geschieht in einem jeweiligen Erfahrungsraum der Gegenwart unter Bezugnahme auf Überlieferungsräume der Vergangenheiten (vgl. Koselleck 1977). An diese Trias lassen sich jede Menge Analysefragen anschließen, z. B. solche, die sich didaktischen und organisatorisch-strukturellen Aspekten wie der Lösung des Problems, konservativ Wissen zu tradieren und gleichzeitig progressiv auf eine unbekannte Zukunft einzustellen, zuwenden, oder solche, die sich dem intergenerationalen Geschehen in pädagogischen Prozessen widmen, wie insgesamt die Vorstellungen im vielverwendeten Slogan „Die Kinder sind unsere Zukunft“ einer Analyse harren (für andere Desiderata vgl. Tenorth 2006; Binder & Oelkers 2023).

Elmar Anhalt widmet sich derartigen Fragen rund um Zeit-Relata. Obschon die ausdrückliche Beschäftigung auf ein Werk beschränkt ist – die Rede ist von dem von ihm verantworteten Tagungsband „In welche Zukunft schaut die Pädagogik?“ (2009) –, stellt sie weit mehr als einen Nebenstrang dar. Vielmehr sind Zeitordnungsfragen die systematische Grundlage von Anhalts Hauptarbeiten, etwa denen zur Bildungstheorie, bei der die Interdependenzen von Vergangenheiten, Gegenwarten und Zukünften mannigfaltig eine Rolle spielen (letzthin etwa bei der Frage zu Kausalitäten; vgl. Anhalt 2021). Dies gilt ebenso für Anhalts Komplexitätstheorie, welche sich einerseits ob der „Zukunft als dem antizipierten Erwartungsraum“ stiftet, andererseits „erlaubt[,] den Blick in die Zukunft zu schärfen“ (Rucker & Anhalt 2017, 184 und 148).

doi.org/10.35468/6113-06

In dem besagten, expliziten „Zukunft-Buch" von 2009 jedenfalls versammelt Anhalt Beiträge zu Fragen der zeitlichen Dimensionen, zeitlichen Prozesse und je spezifischen Zeitverständnissen in pädagogischen Akten, Institutionen und Wissenschaften. Anhalt (2009, 59) selbst wendet sich dort der „pädagogischen Kategorie Zukunft" zu und reflektiert Möglichkeiten, „in die Zukunft zu schauen". Sein Anliegen dabei ist, „das Spektrum für Beschreibungen von Zukunft in den Blick zu rücken" sowie dieses „in kritischer Absicht eventuell zu erweitern" (ebd.). Inwiefern gelingt dieser Versuch, der Erziehungswissenschaft eine differente/differenzierende Kommunikationsbearbeitung des Zeithorizonts „Zukunft" vorzulegen bzw. diese qua Irritation anzuregen? – so lautet die Leitfrage meines Beitrags. Dafür beginne ich mit einer Systematisierung der kulturell zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, „Zukunft" zu kommunizieren (1). Alsdann versuche ich, Anhalts Perspektive diesem Schema zuzuordnen (2). Schließlich frage ich nach dem Ertrag seines Theorieofferts (3).

1 Abwärts, aufwärts, geradeaus – drei Deutungsrahmen der Zukunftskommunikation

Für die kommunikative Bearbeitung von Zukunft stehen im Grunde drei sedimentierte Deutungsrahmen zur Verfügung (vgl. ausführlich Binder 2020). Der *erste* Frame, innerhalb dessen Zukunft kommuniziert wird, ist der einer Degenerationslehre. Geschichte wird in dieser Perspektive als ein gleichsam kontinuierlicher Verfallsprozess interpretiert. Die berühmteste Version ist zweifellos die Erzählung vom Garten Eden respektive die Vertreibung aus diesem Paradies.
Ihr folgt eine lange Reihe an Varianten dieses Motivs. Platon z. B. verarbeitet es in mehreren Versionen, Ovid zeichnet für die römische Antike das Bild einer zurückliegenden Ära, von der sich die Menschheit degenerativ wegentwickle, und in Hesiods Dystopie folgt dem Goldenen Zeitalter ein Silbernes und schließlich ein Erzenes, weshalb Hesiod mit den Worten endet: „Jetzt ja ist das Menschengeschlecht ein eisernes; niemals bei Tage ruhen sie von Mühsal und Leid" (zitiert nach Schölderle 2017, 51). Diese mythologische Verfallstheorie projiziert das Ideal in die Vergangenheit. „Wandel" wird hier negativ konnotiert, „Veränderung" als Entfernung von einem einstmals guten Zustand kommuniziert.
„Falls nicht…!": Unveränderlich sei dieser Degenerationsprozess nämlich mitnichten. Die Erzählung ist keine fatalistische, sondern inkludiert die Vorstellung, die Entwicklungen auch aufhalten zu können. Die wie immer geartete Apokalypse könne überlebt (Noah), in ihrer Dramatik abgefedert (Calvinismus und Puritanismus des 17. Jahrhunderts betonen, dass die degenerierende Welt kein Final haben muss, sondern Widrigkeiten mittels Selbstkontrolle und Rationalität beherrschbar seien), oder gar ins Positive gewendet werden (wie etwa die Protest-

doi.org/10.35468/6113-06

gruppe „Letzte Generation“ meint: Klimawandel als Katastrophe, aber auch als welterneuernde Chance).

Gerade wenn neuzeitlich die auf den Abgrund zusteuernde Welt als menschengemachte ausgelegt wird, kommen ebendiese Menschen auch für eine Umsteuerung in Frage. „Man kann die Dystopien deshalb auch nicht nur als Denunziation und Kritik von Praktiken lesen, sondern auch als Appelle zur Verantwortung und als Indikatoren der Selbstkritik und Lernfähigkeit der Gattung selbst, als notwendige Transformation der Utopie“ (Tenorth 2018, 56).

In den „double gestures of fear and hope“ (Popkewitz 2012, 45; vgl. zu Klage und Verheißung als interdependente Paarung auch Saage 2010; Putt 2017) besteht ein Zusammenhang mit der *zweiten* großen Möglichkeit, Zukunft zu kommunizieren. Im eschatologischen Deutungsrahmen werden die kommenden Welten als grundsätzlich *bessere* Gegenwelten konstruiert. Der Mythos der Erneuerung als Heilserwartung kommt also, im Unterschied zur Dystopie-Erzählung, ohne zwingenden Bezug auf Vergangenes aus, vielmehr richtet er sich direkt auf Zukünftiges.

Historisch dirigiert zunächst ein theologisch-religiöses Motiv der Heilserwartung (vgl. das Jesu-Diktum: „Mein Königreich ist nicht von dieser Welt“). Doch nicht nur, dass das spirituelle Narrativ synchron stets auch in weltliche Kontexte übersetzt wird (vgl. z. B. Müntzers revolutionären Chiliasmus), erfährt es neuzeitlich eine Wendung von der außerweltlichen zur innerweltlichen Fiktion: die Menschen wirken am kommenden Elysium mit und peilen den Himmel auf Erden an. Indem das kommende Heil nicht mehr (allein) vom Wirken Gottes erhofft, sondern vom Wirken des Menschen erwartet wird, erweitert sich die theologische Lehre von der Vervollkommnung des Menschen (individuelle Eschatologie) und der Vollendung der Welt (universale Eschatologie) irreversibel zu einem profanen Deutungsrahmen. Utopien werden zu einer modernen Entsprechung der teleologischen Eschatologie (vgl. Manuel & Manuel 1979). Dabei werden „ursprüngliche religiöse Bedeutungsgehalte verweltlicht, [bleiben] aber in dieser Transformation auch aufbewahrt“ (Harten 1989, 118), das heißt Utopien sind tendenziell sozialreligiöse Entwürfe, auf Basis ihrer Provenienz einerseits, wegen ihrer Zielrichtung „Vervollkommnung“ andererseits.

Dass und inwiefern Eschatologien keine theologisch-mythologische Figur bleiben, sondern eklatant profaniert werden, zeigt sich schon frühneuzeitlich. Morus’ Utopia ist ein erstes Beispiel dafür (und dann ein Prototyp für weitere wie etwa Bacons New Atlantis). Die Fiktion fungiert zunächst als Kritik an den Übeln, die die reale Gesellschaft ausmachten, und sogleich als Befreiung: Gesetze und Gebräuche in Utopia sollen verstanden werden als perfekte Lösung des Problems „Gesellschaft“ in einer fernen Zukunft.

Im Narrativ „Utopia“ zeigt sich, dass Erlösung nicht der Weg aus der Zeit sein muss und die Verheißung einzig für die Ewigkeit gilt (vgl. Sündenfall und Jo-

doi.org/10.35468/6113-06

hannes-Evangelium), sondern dass es auch Erlösung im Leben geben kann. Diese Art der neuzeitlichen Wendung geht Hand in Hand mit den sich zeitgleich formierenden modernen Wissenschaften. Auf diese wird, heute würde man von „Wissenschafts- und Technikgläubigkeit" sprechen, ausdrücklich und vielgestaltig Bezug genommen, wenn jetzt davon ausgegangen wird, eine Welt herstellen – und nicht mehr bloß aufsuchen – zu können (für Universitäten als diesbezügliche „Zukunftsmaschinen" vgl. Gugerli u. a. 2005). Von nun an werden Status Quo transzendierende Zukunftskommunikationen mit soziopolitischen Belangen gekoppelt (ob etatistische oder andere) und dabei an Spielarten von Technisierung gebunden (vgl. Saage 2005).

Beim *dritten* großen Deutungsrahmen rückt das Versammeln von Vergangenheit und Zukunft in der „Mutterform Gegenwart" (Derrida 1995, 234) ein Stück weit aus dem Zentrum, weil eine Modalzeit-Vorstellung maßgeblich wird, die „gekennzeichnet [ist] durch das Nebeneinander der Ekstasen der Zeit" (Berdelmann 2010, 40). Zukunft wird auf Basis dessen als oszillierender „Weg dorthin" kommuniziert. In diesem sich von zyklischen und linearen Raumkategorien lösenden Zeitverständnis wird laufend Zukunft erzeugt, was hier heißt: „qualitativ Neues hervorgebracht" (Herzog 1991, 20; vgl. v.a. Herzog 2002). Zukunft ohne Ende.

„Neu" und „anders" werden, flankiert von „plural" und „ambivalent" und „kontingent", Hauptsynonyme bei einer Zukunftskommunikation, die Gegenstände, Ereignisse und Subjekte als im Fluss in die offene Zukunft befindlich vorstellt (was Dystopisches und Utopisches freilich nicht ausschließt).

1.1 Programmatiken der „Zukunftspädagogik" im frühen 20. Jahrhundert

Diese drei grundsätzlichen Deutungsrahmen sind selbstverständlich auch im Pädagogischen in Verwendung. Von Schleiermacher an (vgl. Tenorth 2006, 62ff.) werden derartige Zeithorizonte vielfacettig thematisch. Nicht zuletzt werden ganze Programme der Pädagogik unter Bezugnahme auf das Siegel „Zukunft" entwickelt.

Besonders auffällig versammeln sich solche von der Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert bis zum Ende der Zwischenkriegszeit. Vor dem Hintergrund verschiedener Modernisierungsprozesse und politischer Umwälzungen wird „Zukunft" zu einem prominenten Leitbegriff (in vielerlei Feldern, nicht nur in pädagogischen). Und bei der Besprechung einer „Zukunftspädagogik" (Münch 1904) für die „Zukunftsschule" (Otto 1914), die als „Tor zur Zukunft" (Glöckel 1917) einer „werdenden Gesellschaft" (Karsen 1921), die „Zukunft hervorrufe" (Durkheim 1922/1972, 11), finden sich sowohl dystopische/utopische als auch modalzeitliche Deutungsrahmen.

So formiert sich in Deutschland um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert ein wirkmächtiger Diskurs, der eine vehemente Zeitkritik zum Motor hat (für speziell die *reform*pädagogische Kommunikation von Zukunft vgl. Binder &

doi.org/10.35468/6113-06

Osterwalder 2013). Es sind dabei aber nicht primär die faktischen Modernisierungs- und Umwandlungsprozesse, die die Kritik nähren, an der sich in der Folge die Pädagogikprogrammatik orientiert, sondern latente und diffuse Unbehagen, die in semantischen Formen der Kulturkritik ihren Ausdruck finden. Dabei werden sehr allgemeine Annahmen von Dekadenz der zeitgenössischen Gesellschaft und umfänglicher Krise der Kultur getroffen:

> „Es ist doch ganz klar, dass heute überall Auflösung, überall Zerreißungen alter Bindungen eintritt, dass überall Trennungen, Spaltungen und Risse durch unser gesamtes Leben gehen, die sich immerfort vertiefen. […] Die Welt hat sich ausgelebt, sie zerfällt in ihre Atome […], also ‚Untergang des Abendlandes' […], Loslösung von jedem Rest einer Einheit, die nur eine menschliche sein kann" (Karsen 1921, 11).

Mit einer solchen Gegenwart soll radikal gebrochen werden, um für die Zukunft „das Rechte aufbauen zu können" (Münch 1904, 155). So „erst kann die alte Gesellschaft sich erneuern" (Key 1904, 184).

Dabei zeigt sich, dass im Slogan „Zukunft" pädagogisch sehr verschiedene politische Felder diskursiv erschlossen werden. Bei Otto (1910) wird so der „Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie" gedacht, bei Karsen (1921, 377) ist sie vom deutschen ethischen Sozialismus inspiriert und die „werdende Gesellschaft" als eine „große produktive Arbeitsgemeinschaft" ausgewiesen. Und die pädagogische Emphase lässt neben soziopolitisch linken gleichzeitig national-rechte Perspektiven zu. Kongruent verurteilen die deutschnationalen Burschenschaften, die sich für eine konservative Revolution bereit machen, im Namen der neuen Zukunft die Gegenwart: „Uns trennen vom offiziellen Nationalismus des Heute tausend Abgründe. Der offizielle Nationalismus ist gebaut auf die Vergangenheit. […] Der Nationalismus, der in unserem Blut erwacht, kommt aus dem Drängen der Zukunft" (Dalitz 1928, zitiert nach Faust 1987, 309) – einem Drängen, dem qua Gemeinschaftserziehung entsprochen werden soll.

Dystopische Begründungen und eschatologische Vollendungsphantasien individueller und kollektiver Art werden über Erziehung in einer formelhaften Sprache verhandelt, welche die diesseitige Welt beharrlich in der jenseitigen, idealisierten kartiert. Diese spezifisch pädagogisch gewendete Kommunikation von Zukunft orientiert sich an der sakralen Reinheit des Kindes (bisweilen des Volkes) bzw. der genuinen moralischen Ordnung des Menschentums (bisweilen des Volkes) und folglich der Rettung der weltlichen Gesellschaft vor Dekadenz und Verfall (bisweilen des Volkes) (für Details vgl. Harten 1989, 117ff.).

Nebst metaphysischen kommen auch solche Bildungsutopien zum Tragen, bei denen die Einrichtung der idealen Gesellschaft nach den Anforderungen intellektueller Kultivierung, also im Modus von Lernen und Wissen(-schaft) vonstatten zu gehen habe (etwa beim seinerzeitigen österreichischen Sozialismus; vgl. Binder 2012a).

doi.org/10.35468/6113-06

Grundsätze eines modalzeitlichen Deutungsrahmens finden sich zeitgleich ebenso. In Frankreich wird eine wie eben beschriebene Pädagogik als „utopistische Literatur“ (Durkheim 1922/1974 68) kritisiert. Bei der Bearbeitung von Zielen in der Zukunft sei die Frage, „ob sie jenen der Vergangenheit gleichen oder nicht, ob sie der Wirklichkeit, die sie ausdrücken werden, angepasst sind oder nicht“, eine solche, „die das menschliche Fassungsvermögen überschreitet, und die im übrigen gar nicht den Kern der Dinge berührt“ (Durkheim 1912/1984, 572f.). Die Referenz für pädagogische Programmatik gebe stattdessen die entsubstantialisierte Demokratie ab, welche, fortlaufend und nicht-teleologisch, „die Reflexion zu ihrem eigensten Prinzip“ erhoben habe (ebd.; vgl. dazu auch Osterwalder 2010). „Education, then, is contingent. It cannot be derived from God above or nature below. But it is not arbitrary. It belongs to a vast though not shapeless narrative, or set of narratives, that a society tells itself about itself” (Cladis 1998, 22). „Damit zerbricht die Vorstellung eines zyklischen oder linearen Kontinuums“ (Herzog 2002, 150). Die Zukunft wird, anders als in den zuvor erörterten Deutungsrahmen, als „die in der Zeit erzeugte, mit ihr laufend verschobene Konstruktion neuer, noch unbekannter Bedeutungen“ (Luhmann 1997, 1005, zitiert ebd.) kommuniziert.

2 „Zukunft“ in der Pädagogik – schlicht vertrackt

Diese drei exemplifizierten Deutungsrahmen bleiben bis in die Gegenwart gebräuchlich. Dies etwa dann, wenn konkrete Zukunftsprojekte wie die Bildungsstandards besprochen werden (vgl. Jungkamp & Pfaffenrott 2021) oder weitflächig über Mensch/Schule/Gesellschaft/Welt etc. „von morgen“ sinniert wird (vgl. z. B. Rocholl u. a. 2019). Des Weiteren, wenn allgemein theoretisiert wird (vgl. z. B. das Jahrbuch für Pädagogik von 2001) oder zielgerichteter in Referenz auf Praxen (vgl. z. B. für die Erwachsenenbildung Hebesberger 2019 oder für die Politische Bildung Ingruber 2022 oder für die Frühkindliche Bildung Drieschner 2019) bzw. in Praxisdiskursen selbst argumentiert wird (z. B. „Lehrer:innenalltag in der Zukunft“ etc.). Schließlich platzieren sich originäre politische Debatten, sobald sie sich dem Kontext Bildung widmen, unverkennbar in diesen Frames (vgl. für diesbezügliche Parlamentsprotokollanalysen Binder 2012b).
Auf den ersten Blick ist nun Elmar Anhalts Perspektive dem dritten der historisch tradierten Deutungsrahmen zuzurechnen: jenem der modalzeitlichen Vorstellung, Zukunft als einen „potentiell unabschließbaren Spielraum für Handlungen“ (Anhalt 2009, 64) zu kommunizieren. Die Indizienlage ist zunächst eindeutig, wenn Anhalt unter Bezugnahme auf Kierkegaard programmatisch formuliert:

> „Der Begriff ‚unbestimmte Zukunft‘ kennzeichnet die zeitliche Dimension, die uns mit der Grenze unseres Wissens und damit auch der Unbestimmtheit unseres Daseins konfrontiert. Die Zukunft wird als ‚offen‘ und ‚ungewiss‘ bezeichnet, weil sie den Blick auf

doi.org/10.35468/6113-06

> die nicht im Vorhinein bekannten Geschehnisse lenkt. Die Zukunft ist ‚unbestimmt', weil wir noch nicht wissen, was geschehen wird, weil die konkreten Konsequenzen unseres Tuns und Lassens noch nicht in unseren Blick gelangen, solange wir tun, was wir tun, und unterlassen, was wir unterlassen. Wüssten wir, was geschehen wird, würden wir nicht von Zukunft sprechen (Popper 1965, XIf. u. 1966). In diesem Sinne bezeichnet der Begriff ‚Zukunft' unter zeitlichem Aspekt einen Raum von Möglichkeiten (Zimmerli 1998, 275), in dem die Suche des Menschen nach Orientierung ihren Ort hat. […] Unbestimmte Zukunft macht auch aufmerksam auf die Kontingenz der Welt, d. h. dass die aktuale Welt – die Welt so wie sie uns derzeit gegeben ist – nicht die einzige Realisierung von Welt sein muss, sondern dass es auch anders hätte kommen können, als es gekommen ist, und dass es auch anders kommen kann, als man derzeit denkt, dass es kommen wird" (ebd., 63f.).

Ist Anhalts Perspektive hier noch unmissverständlich auf Kontingenz abgestellt, wird sie durch das Hinzuziehen eines weiteren Aspekts irritiert. Zur vorgeblich radikalen uneinholbaren Unbestimmtheit von Zukunft gesellt Anhalt einen Bestimmungsaspekt:

> „Von der unbestimmten Zukunft ist die bestimmte Zukunft zu unterscheiden. Diese kommt in den Blick, wenn wir den Entwurfscharakter unserer Vorstellungen von Zukunft thematisieren. Bestimmte Zukunft erhält in Entwürfen Kontur, sie wird nicht einfach nur als Unbekanntes, Unbestimmtes, als ‚Offenheit' unseres Daseins, als ‚immer auch anders möglich' hingenommen. Sie wird vielmehr von einem begrifflichen Abstraktum in eine relativ genaue Vorstellung von der (eigenen und/oder fremden) Zukunft transformiert" (ebd., 65).

Vorderhand geht es Anhalt hier um die kühle Analyse, wie Menschen und Organisationen in den „Differenzen zwischen Nichtwissen/Wissen, Unbestimmtheit/Bestimmtheit, Unentschiedenheit/Entschiedenheit, Tatsache/Möglichkeit und Nicht Handeln/Handeln" (ebd., 66) *operieren*, sich also „in den leeren Raum hineinbewegen" (ebd., 68). Nichtsdestoweniger erfährt seine Zukunftskommunikation eine Ent-Dramatisierung im Hinblick auf den zuvor behaupteten radikalen Kontingenzcharakter:

> „Der Begriff ‚Zukunft' umfasst (alsdann) nicht nur den offenen Raum des Unbekannten, Unbestimmten, der Entscheidungen, die immer auch anders ausfallen können, der Möglichkeiten, die es zu realisieren gelten könnte, oder der unabschließbaren Handlungsspielräume – also das, was als unbestimmte Zukunft bezeichnet worden ist –, sondern auch den gestalteten Raum unseres Denkens" (ebd., 66f.).

In der augenscheinlichen Abwehr von Nihilismus und Fatalismus kommt auch in der modalzeitlichen Kommunikation der Aspekt „Kontingenz *bewältigen*" ins Spiel (vgl. zu diesbezüglicher Hoffnung als *Erwartung* ebd., 80).
Dieses Element der beruhigenden Domestizierung (mit einem Theorieschlag werden die „drei Freud'schen Fliegen": kosmologische, biologische und psychologische

doi.org/10.35468/6113-06

Kränkung invisibilisiert) muss mitnichten als Relativierung oder gar Verballhornung der modalzeitlichen Erzählperspektive verstanden werden in dem Sinn, denn doch so etwas wie „eschatologische Erlösung" durch die Hintertür einzuweben.

- Schließlich betont Anhalt variantenreich, dass die „Bestimmung der Zukunft […] selbst als zeitlicher Vorgang beschrieben werden (kann), wenn sie als Operation des antizipierenden Vorstellens beschrieben wird" (ebd., 69), sprich: die „Transformation produziert bestimmte Zukunft *auf Zeit*, d. h. Entwürfe von *relativer Dauer*" (ebd., 68).
- Auch die zu derartigen systemtheoretischen Erklärungsversatzstücken hinzukommenden psychologischen: dass zur Bewältigung des Kommenden „man sich in ein gedankliches Selbstverhältnis zu den Grenzen des Wissens, zur Unbestimmtheit des Daseins, zur Alternativität der Entscheidungen, zum Durchdenken dessen, was noch nicht ist und auch noch nicht gedacht worden ist, was aber sein könnte […]" (ebd., 67), setzte (ebd., 67), sind passend.
- Und dem Schluss, „Bildung" könne nunmehr als „Relation zwischen Bekanntem und Unbekanntem, zwischen Vorhandenem und Antizipiertem, Tatsächlichem und Möglichem usw. als eine spezifische Operation (beschrieben) und zum Gegenstand einer pädagogischen Bestimmung" (ebd., 70) gemacht werden, ist dito nichts Zwingendes entgegenzuhalten.

Kurzum: Bei Anhalt handelt es sich auf den ersten Blick um eine stringent fertiggedachte und kohärent ausformulierte theoretisierende Entsprechung der historischen Modalzeitthese.

Was zeigt ein zweiter Blick – einer, der das gesicherte Terrain der klassischen Schematisierungen, wie sie bis hierher vorgestellt und argumentationssteuernd wurden, verlässt?

Mag auch die Frage der pädagogischen/pädagogisierenden *Verwässerung* des modalzeitlichen Kommunikationsmodus' fürs Erste vom Tisch sein (ich komme freilich darauf zurück), die einer paradoxen Platzierung ist es mitnichten. Darauf weist der erwähnte Aspekt hin, dass Anhalts Argumentation sowohl von unhintergehbarer Kontingenz als auch hoffnungsfroher Kontingenzbändigung, zugespitzt: „kontingenter Nicht-Kontingenz" durchzogen ist. Auch Anhalts Verweis, dass die Pädagogik ja wisse, dass niemand wisse, ob sich die Hoffnungen der Erziehung erfüllen, ist keine Absage, mit ebendieser Hoffnung in utopischer Konnotation – Utopie indexiert schließlich mehr als *einen großer Plan* – zu operieren (vgl. nämlich ebd., 80). Das ist das eine.

Das andere ist, dass zwar, wie Anhalt betont, die Erziehung stets und irreversibel im Modus der Unbestimmtheit verhangen bleibt, sie aber *damit* und *dabei* im Modus der *Bestimmbarkeit* von Zukunft operiert – nicht alternativ oder gar dagegen. Anhalts Reformulierung der modalzeitlichen Kommunikation ist keine Antipode, welche sich utopistischen Sirenengesängen widersetzt oder gegen sie

doi.org/10.35468/6113-06

arbeitet, sondern tatsächlich eine dialektische Entsprechung, genauer: eine Heterotopie. Die von ihm visierte Pädagogik mit ihrer autonom-selbstreferentiellen Eigenzeit (vgl. ebd., 61) ist einer der

> „wirklichen Orte, wirksamen Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können" (Foucault 1967/1993, 39).

Anders gesagt: Dass sich Pädagogik gegen das äußere „in den Dienst nehmen" im Hinblick auf Zukunftserfüllungen (und anderen Zumutungen) dispensiert, wie Anhalt (vgl. 2009, 79) veranschlagt, ist bestens bekannter Teil des herkömmlichen Sprachspiels um Zukunftsutopien.

3 „Was weiß man nun, wenn man das weiß?"

… so lautet die formidable Analysefrage, die an dem Punkt meiner kleinen Studie gestellt zu werden hat.

Ein Ertrag aus dem Gesagten ist, mit Anhalt gegen Anhalt zu argumentieren und festzustellen: Den modalzeitlich-liberalen Deutungsrahmen gibt es nicht in der puristischen Form, welche Anhalt imaginiert (und es gab ihn, Anhalts affirmativer Referenzfigur Herbart zum Trotz, kaum in Reinform, wie z. B. in pädagogischen Zukunftsbearbeitungen der Französischen Aufklärung mit deren „liberalen Eschatologien" deutlich wird; vgl. dazu Harten 1989).

Das zieht nach sich, auch die anderen kulturell tradierten Deutungsrahmen neu auszudeuten, d. h. sie zu differenzieren und den Blick für antinomische Konstellationen und paradoxe Mesalliancen zu schärfen. Anhalts unfreiwillige Irritation der Kommunikation einer „offenen Zukunft" – die sich durchgehend der Opposition zu vorgeblich „schließenden" Kommunikationen verdankt (was besonders deutlich in Anhalts Komplexitätstheorie wird, die theoriekonstitutiv mit solchen binären Figurationen operiert) – bietet die Möglichkeit, irritierende aktuelle Entwicklungen und Tendenzen besser zu erklären.

Ganz bei null muss man bei der Analyse von vertrackteren Sprachzuschnitten der Zukunftskommunikation ja nicht beginnen. Seit geraumer Zeit gibt es Hinweise auf radikale Risse und Brüche in der Trias von Vergangenheit–Gegenwart–Zukunft und einhergehend Reden vom „Ende der großen Utopien" etc. (vgl. z. B. Wimmer 2002, 29f.), gepaart mit der Beleuchtung von Abweichungen und Novitäten (vgl. z. B. Binder & Meseth 2020, wo, Schlagwort „Rasender Stillstand", z. B. auch Zustandsbeschreibungen für heutige Kultur als permanente Gegenwart, die nicht in die Zukunft denkt und Vergangenes wegblendet, vorkommen).

doi.org/10.35468/6113-06

Nebst den Berichten zu Zäsuren und Aberrationen in Bezug auf die klassischen, verstetigten Zukunftskommunikationsmodi, gibt es im gegenwärtigen Boom, den Zukunftsthematisierungen angesichts „der disruptiven Zeiten“ (vgl. Weber & Kauffeld 2022) erfahren, eine weitere Beobachtung: Die überwiegend als inkompatibel erscheinenden Erzählmodi vermengen sich. Es evolvieren merkwürdig anmutende Konstellationen, und es kommen „offene Eschatologien“ (mit säkularrationalisierten Heilserwartungen) zum Tragen. Ein Status Quo wird nicht mehr transzendiert (zu dieser früheren Figur vgl. Mannheim 1929), sondern, Transzendenz in der Immanenz, semantisch dienstbar gemacht. Ohne mitten im Zerfall Optimismus sichern zu wollen und ohne Finalitätsprognosen, etabliert sich eine paradoxe Form von modalzeitlicher Erlösungserzählung: Exodus gibt es im Plural (wobei paradox jeweilige Alternativlosigkeit behauptet wird) und in Permanenz (wobei paradox stetig Abschluss behauptet wird).

Gerade im Kontext von Bildung lässt sich die Doublette von „Utopischer Wirklichkeit“ (vgl. Jöbstel 2019) durchschlagend beobachten. Die gegenwärtige Rede von Bildung reformuliert „das Versprechen, eine historisch notwendige und zugleich individuell wie gesellschaftlich wünschenswerte Zukunft herbeiführen zu können, […] gewaltfrei und konsensual“ (Tenorth 2018, 51). In vielgestaltigen, nicht an ein bestimmtes szientifisches Milieu gebundenen Spielarten, wird im Pattern von „Fear & Hope“ eine moderne Adaption der Bildungszukunft konstruiert (affirmativ wie kritisch), bei der das deutsche Bildungsdenken in gegenwärtigen soziopolitischen, -kulturellen, -ökonomischen und -moralischen Gemengelagen aktualisiert wird, ohne eschatologisch-utopische Grundgedanken zu kappen.

In diesem „Realismus mit utopischem Überschuss“ gibt es die folgenden Transformationen:

Neu ist erstens, dass eine Zukunftsverheißung nicht mehr qua Großgesellschaftsmanöver (z. B. Sozialismus), sondern qua Selbstoptimierung des Subjekts – „an der eigenen Vervollkommnung arbeiten“ (ebd.; vgl. die überdeutliche Verwandtschaft mit „individueller Eschatologie“) – veranschlagt wird. Die Rettung durch (und auch gleich der) Bildung wird unabdingbar als Selbstrettung definiert; das bisherige äußerliche Setzen auf „das Kind als Medium der Konstruktion neuer Welten“ (ebd., 61) wird insofern radikalisiert, als sich dieses Kind nun selbst setzen soll. Das bringt neue Formen der Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung mit sich, manifest von der pädagogisierten Staatsorganisation (vgl. Binder 2014) bis zur Diktion vom Selbstgesteuerten Lernen (vgl. Miller & Oelkers 2020).

Neu ist zweitens, dass die klassische Bildungsideologie in einen modernen Empirismus und Internationalismus, Technizismus (Daten steuern etc.) und ökonomisierten Pragmatismus (inklusive Managementsprache) eingefädelt wird.

Neu ist drittens, dass Imaginationen von Zukunft längst nicht mehr (nur) beflügeln (vgl. Maresch & Rötzer 2004), sondern genau die projektierten Ideen und Ideale stets auch verängstigen, also „Hopes“ zeitgleich als „Fears“ erscheinen

doi.org/10.35468/6113-06

können (s. etwa Digitalisierung; vgl. dann zur „Medienpädagogik zwischen Utopie und Dystopie“ Beranek u. a. 2020).
Alt bei dem Vorgehen, in Bildung diesseitig Erfordernisse der Gesellschaft zu reflektieren, um sie dann jenseitig zu projizieren, bleibt, dass Bildung als Klammer erscheint, die alle Bemühungen sowohl zusammenhält als auch dirigiert.
Das ist auch bei Anhalts Modalzeitkommunikation so. Geändert wird nur die Frage der Erstinstanz bei der Zukunftsarbeit:

> „Die pädagogischen Beschreibungen berücksichtigen die ‚Eigenzeit‘ der Erziehung, indem sie die bestimmte Zukunft thematisieren, die in der Erziehung entworfen werden sollte, um Pläne an möglichen Konsequenzen messen und durch Vergleich mit tatsächlichen Konsequenzen korrigieren zu können, so dass eine Verbesserung des Planens und Handelns an einer internen Selbstkontrolle gemessen werden kann und nicht von einem außerhalb der Erziehung angesiedelten Maßstab abhängig gemacht werden muss“ (Anhalt 2009, 76).

In allerletzter Konsequenz unbeeindruckt von der eigenen Rede um Offenheit und Pluralität, Unbestimmbarkeit und Kontingenz und unbesehen all des Windmühlenkampfs gegen simplifizierende Technizismen und Instruktionalismen, bleibt Bildung auch bei Anhalt modus vivendi der fraktionierten Gesellschaft mit ihren jeweiligen Identitäten, partiellen Wissensansprüchen und Moralen sowie ihrem modus operandi der optimistischen Zukunftspräformierung.
Das ist die Konsequenz eines Wissenschaftsprozedere, welches „Unsicherheiten und Ungewissheiten durch die von ihr kontrollierte methodische, d. h. sichere und gewisse, Vorgehensweise“ erzeugt, dabei aber latent vergessen *muss*, dieses eigene Prozedere ebenso mit Fragezeichen zu versehen, und damit Gefahr läuft, „mit sicherem Tritt“ (Anhalt 2012a, 8) das zu reproduzieren, was es zu verunsichern galt. Solche Paradoxien sind freilich nicht nur gewöhnlich, sondern durchaus ergiebig (vgl. vertiefend Binder u. a. 2021). Man muss nur Anhalt mit Anhalt lesen.
Mithilfe von Elmar Anhalts Analysen und Positionierungen zu pädagogischen Zukunftskommunikationen lässt sich ersehen, dass es (seine) Eindeutigkeiten in Bezug auf „Gute ins Kröpfchen, Schlechte ins Töpfchen“ – bei Anhalt z. B. Differenztheorie vs. Geisteswissenschaft – nicht (mehr) gibt. Die sortierenden Patterns Bestimmtheit/Unbestimmtheit, schließend/offen, vereinnahmend/selbstbestimmt usw., die Anhalt reanimiert, funktionieren nicht mehr bedingungslos. Das ist der Aspekt „gegen Anhalt“. „Mit Anhalt“ freilich lernt man, paradoxerweise *zugleich*, facettenreich über die Komplexitäten, die die Kommunikationen von Zukunft durch und durch prägen, nachzudenken. Auch über seine eigene. Folgerichtig gilt: „Für uns ist nichts für immer fertig; alles wird von uns vielmehr in seiner Veränderbarkeit erfasst“ (Anhalt 2012b, 69).
In Anbetracht dessen ist für die Zukunft noch einiges zu erwarten.

doi.org/10.35468/6113-06

Literatur

Anhalt, E. (2009): Zukunft als pädagogische Kategorie. In: E. Anhalt (Hrsg.): In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Jena: IKS Garamond, 59-84.

Anhalt, E. (2012a): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anhalt, E. (2012b): Werteorientierung und Europa. In: E. Anhalt & K. Schultheis (Hrsg.): Werte in Europa. Interdiszinplinäre Perspektiven und Standpunkte junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Münster: Lit Verlag, 10-73.

Anhalt, E. (2021): Festlegung auf Ereignisfolgen. Zum Problem der pädagogischen Verantwortung. In E. Knöpfe & E. Wortmann (Hrsg.): Pädagogische Bildung und Handlungskompetenz. Hohengehren: Schneider, 17-34.

Beranek, A., Ring, S. & Schuegraf M. (Hrsg.) (2020): Zwischen Utopie und Dystopie. Medienpädagogische Perspektiven für die digitale Gesellschaft. München: kopaed.

Berdelmann, K. (2010): Zeitstrukturen und operativer Umgang mit Zeit in Lehr-Lerninteraktionen: Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen. Paderborn: Schöningh.

Binder, U. (2012a): Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (3), 321-339.

Binder, U. (2012b): Die Sprache der Reformen. Eine Untersuchung der Kommunikation von Bildungsreformen in der Schweiz. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 88 (1), 93-109.

Binder, U. (2014): Rechtspolitische Hintergründe für die Neue Steuerung im Bildungssystem. In K. Amos, A. Thiel, J. Schmid & J. Schrader (Hrsg.): Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, 227-239.

Binder, U. (2020): Abwärts, aufwärts, geradeaus. Drei Deutungsrahmen für ‚Wandel‘. In: U. Binder & W. Meseth (Hrsg.): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-21.

Binder, U. & Meseth, W. (Hrsg.) (2020): Strukturwandel der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Binder, U., Krönig, F. K. & Tenorth, H.-E. (2021). Die Produktivität des Paradoxen. Eine Heuristik für erziehungswissenschaftliche „Euryalistik“. In: U. Binder & F. K. Krönig (Hrsg.): Paradoxien (in) der Pädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, 14-51.

Binder, U. & Oelkers, J. (2023): Bildungssteuerung als Praxis der hoffungsvollen Zukunftsbearbeitung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 99 (3).

Binder, U. & Osterwalder, F. (2013): Zukunft. In W. Keim & U. Schwerdt (Hrsg.): Handbuch der Reformpädagogik in Deutschland (1890–1933). Frankfurt/M.: Peter Lang, 225-240.

Cladis, M. (1998): Emile Durkheim and moral education in a pluralistic society. In: G. Walford & W. F. Pickering (Hrsg.): Durkheim and Modern Education. London und New York: Routledge International Studies in the Philosophy of Education, 19-32.

Derrida, J. (1995): Marx’ Gespenster. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Drieschner, E. (2019): Heute für morgen. Warum wir Bildung und Zukunft nicht trennen können. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 47, 4-7.

Durkheim, É. (1912/1984): Die elementaren Formen des religiösen Leben Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Durkheim, É. (1922/1974). Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann.

Faust, A. (1987): Die Gedankenwelt der studentischen Verbände. In: U. Herrmann (Hrsg.): „Neue Erziehung“– „Neue Menschen“. Ansätze zur Erziehungs- und Bildungsreform in Deutschland zwischen Kaiserreich und Diktatur. Weinheim: Beltz, 303–315.

Fest, J. (1991): Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalter. Berlin: Siedler.

Foucault, M. (1967): Andere Räume. In K. Barck (Hrsg.) (1993): Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik: Essai. 5., durchgesehene Auflage. Leipzig: Reclam.

doi.org/10.35468/6113-06

Glöckel, O. (1917): Das Tor der Zukunft. In:J. Briner (Hrsg): Otto Glöckel. Selbstbiographie. Sein Lebenswerk: Die Wiener SchulreformZürich: Eidg. Genossenschaftsdruckerei, 64–66.
Gugerli, D., Kupper, P. & Speich, D. (2005): Die Zukunftsmaschine. Konjunkturen der ETH Zürich 1855-2005. Zürich: Chronos.
Harten, H.-Ch. (1989): Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolution. In: U. Herrmann & J. Oelkers (Hrsg.): Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft. Weinheim: Beltz, 117-132.
Hebesberger, J. (2019): Utopie und utopisches Denken als Themen der politischen Erwachsenenbildung. Online unter: https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/3683248/full.pdf (Abrufdatum: 04.01.2023).
Herzog, W. (1991): Der „Coping Man" – ein Menschenbild für die Entwicklungspsychologie. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie 50, 9-23.
Herzog, W. (2002): Zeitgemäße Erziehung. Weilerswist: Velbrück.
Ingruber, D. (2022): Demokratie als Dystopie. Wie politische Bildung dem entgegen wirken kann. In: Magazin erwachsenenbildung.at 16 (46), 10-16.
Jöbstel, St. (2019): Programmentwicklung zwischen Utopie und Wirklichkeit. Online unter: https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/4513209?originalFilename=true (Abrufdatum 06.01.2023).
Jungkamp, B. & Pfaffenrott, M. (Hrsg.) (2021): Die Zukunft beginnt um kurz vor acht. Bildung und Bildungsstandards im 21. Jahrhundert. Friedrich Ebert Stiftung. Online unter: https://library.fede/pdf-files/a-p-b/18991.pdf (Abrufdatum: 06.01.2023).
Karsen, F. (1921): Die Schule der werdenden Gesellschaft, Berlin: Dietz.
Key, E. (1904): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
Koselleck, R. (1977): Erfahrungsraum und Erwartungshorizont – zwei historische Kategorien. In: G. Patzig (Hrsg.): Logik, Ethik, Theorie der Geisteswissenschaften. Hamburg: Meiner, 191-208.
Mannheim, K. (1929): Ideologie und Utopie. Cohen: Bonn.
Manuel, F. E. & Manuel, F. P. (1979): Utopian Thought in the Western World. Cambridge Mas: Belknapp Press.
Maresch, R. & Rötzer, F. (Hrsg.) (2004): Renaissance der Utopie: Zukunftsfiguren des 21. Jahrhundert Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Miller, D. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2020): Selbstgesteuertes Lernen – Interdisziplinäre Kritik eines suggestiven Konzept. Weinheim: Beltz.
Münch, W. (1904): Zukunftspädagogik. Utopien, Ideale, Möglichkeiten. Berlin: Reimer.
Osterwalder, F. (2010): Die Zeit der öffentlichen Schule: Zeit, Fortschritt und Rechtsgleichheit im Konzept der „Instruction publique". In: F. Osterwalder, M.-T. Schönbächler, R. Becker & A. Hollenstein (Hrsg.): Die Zeit der Pädagogik. Bern: Haupt, 165-194.
Otto, B. (1910): Der Zukunftsstaat als sozialistische Monarchie. Berlin: Puttkammer und Mühlbrecht.
Otto, B. (1914): Volksorganische Einrichtungen der Zukunftsschule. Berlin-Lichterfelde: Verlag des Hauslehrers.
Popkewitz, T. (2012): Cosmopolitanism, making the nation and the citizen as a salvation theme of turn of the twentieth century pedagogy. In: T. Tolonen, T. Palmu, S. Lappainen & T. Kurki (Hrsg.): Cultural practices and transitions in education. London: Tufnell Press, 41-58.
Putt, K. P. (2017): "The No to Nothing, and the Nothing to Know". Immanent Transcendence as Eschatological Mystery. Online unter: https://www.mdpi.com/2077-1444/8/4/64/htm (Abrufdatum: 4.1.2023).
Rocholl, J., Mitsiadis, J. & Pohl, M. (Hrsg.) (2019): Zukunft der Bildung – Bildung der Zukunft. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
Rohlfs, C. (2007): Zukunft der Bildung. In: M. Harring, C. Rohlfs & Ch. Palentien (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 291-308.

doi.org/10.35468/6113-06

Rucker, T. & Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftliche Komplexitätsforschung. Weilerswist: Velbrück.
Saage, R. (2005): Plädoyer für den klassischen Utopiebegriff. In: Erwägen, Wissen, Ethik 16 (3), 291-298.
Saage, R. (2010): Der klassische Utopiebegriff zwischen Akzeptanz und Kritik. In: R. Saage (Hrsg.): Utopische Horizonte. Zwischen historischer Entwicklung und aktuellem Geltungsanspruch. Münster: Lit, 15-34.
Schölderle, T. (2017): Geschichte der Utopie. Eine Einführung. 2. Auflage. Köln: Böhlau.
Tenorth, H.-E. (2006): Zeit als Thema der Erziehungswissenschaft – Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung. In: J. Bellmann (Hrsg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik. Weinheim: Beltz, 57-74.
Tenorth, H.-E. (2018): Neu wird der Mensch!: Der lange Marsch der Bildungsutopien. In: Kursbuch 193, 51-64.
Thomann, G. (2013): Weshalb die Pädagogik nicht auf Scheitern eingestellt ist. In: ph akzente 2/2013, 12-15. Online unter: https://phzh.ch/MAP_DataStore/83135/publications/Scheitern_gt_phakzente13-2.pdf (Abrufdatum: 07.01.2023).
Weber, E. & Kauffeld, S. (2022): Disruptive Zeiten. Wie kann die Transformation gelingen? In: Personal quarterly 74 (2), 6-8.
Wimmer, M. (2002): Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen. In: W. Friedrichs & O. Sanders (Hrsg.): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Bielefeld: transcript, 29-44.

Autor

Binder, Ulrich, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Historische Entwicklungen in ihrer pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Relevanz, Wissenschaftstheorien, Formierungen und Logiken und Mechanismen von erziehungswissenschaftlichen Diskursen, Bildungspolitik und Bildungssysteme im Kontext von Modernisierungen, Steuerungs-, Finanzierungs- und Organisationsfragen
E-Mail: ulrich.binder@ph-ludwigsburg.de

doi.org/10.35468/6113-06