



Medienimpulse  
ISSN 2307-3187  
Jg. 61, Nr. 4, 2023  
doi:10.21243/mi-04-23-12  
Lizenz: CC-BY-NC-ND-3.0-AT

Kann man Schülerinnen und Schüler auf die  
Zukunft vorbereiten? Sollte man es? – Zur  
Verarbeitung von Zeithorizonten in  
pädagogischen und  
bildungsprogrammatischen Texten

Anne Kirschner

*Der Beitrag von Anne Kirschner widmet sich ausgehend von einer pädagogischen Zeitperspektivierung des Zukunftsproblems der Frage, inwiefern dieser Zeithorizont eine das pädagogische Denken bewegende und innerhalb dieses Denkens auch bewegliche Kategorie darstellt. Der Beitrag liefert in diesem Zusammenhang einen Überblick über die deutschsprachige Rezeption des Future-Skill-Konzepts und analysiert Thematisierungsweisen von „Zukunft“ in bildungsprogrammatischen Texten. Dabei steht ein*

*Vergleich des aktuellen baden-württembergischen Bildungsplans mit dem neuen österreichischen Lehrplan für die Mittelschule im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses. Insgesamt schließt der Artikel mit einer Überlegung zum Experimentalcharakter des Pädagogischen.*

*Based on a pedagogical time perspective of the problem of the future, Anne Kirschner's article addresses the question of the extent to which this time horizon represents a category that moves pedagogical thinking and is also mobile within this thinking. In this context, the article provides an overview of the German-language reception of the future skills concept and analyses ways of thematizing the "future" in educational programmatic texts. A comparison of the current Baden-Württemberg education plan with the new Austrian curriculum for secondary schools is at the center of the research interest. Overall, the article concludes with a reflection on the experimental character of pedagogy.*

## 1. Einleitung

Siehst du, Momo [...] es ist so:  
Manchmal hat man eine sehr lange Straße vor sich.  
Man denkt, die ist so schrecklich lang;  
das kann man niemals schaffen. [...]  
Und dann fängt man an, sich zu eilen.  
Und man eilt sich immer mehr.  
Jedes Mal, wenn man aufblickt, sieht man,  
dass es gar nicht weniger wird, was noch vor einem liegt.  
Und man strengt sich noch mehr an, man kriegt es mit der Angst  
zu tun,  
und zum Schluss ist man ganz außer Puste und kann nicht mehr.  
Und die Straße liegt immer noch vor einem.  
So darf man es nicht machen.  
Der Straßenkehrer Beppo in Michael Endes *Momo*  
(Ende 1973: 36f.)

Was Michael Ende hier in einem – für Kinderbücher typischen – einfach anmutenden und moralisierenden Duktus zur Sprache bringt, ist komplexer als es erscheint – nämlich die Artikulation einer anthropologischen Grunderfahrung in einer pädagogischen Situation. Dabei kommt in Beppos Wahrnehmungen und Reflexionen rund um das Straßenkehren mit den Kategorien von Anfang und Ende, Weg und Ziel, schnell und langsam, lang und kurz ein spezifisches Zeitbewusstsein zum Ausdruck, das den Menschen als Menschen in besonderer Weise denk- und erfahrbar macht. Zudem lässt seine diesbezügliche an das Kind gerichtete Einlassung beschleunigungskritische Einsätze erkennen, die in der Soziologie Anfang der 2000er-Jahre u. a. von Sennett (2000), Rosa (2005) und Ehrenberg (2008) als Problematisierung und Pathologisierung einer „Verpassensangst“ im Spannungsfeld von begrenzter Lebenszeit und dem Akzelerationszirkel von technischem Fortschritt und sozialem Wandel formuliert wurden (vgl. Dammer 2009: 11). In der doppelten Adressierung dieser Kritik bei Ende – also zunächst an die literarische Figur Momo und ebenso an die (auch kindlichen) Leserinnen und Leser – erkennen wir einen pädagogischen Akt der wechselseitigen Aneignung und Vermittlung der Sorge um sich selbst.

Beides: die Kritik an der Rationalisierung von Zeit in der Moderne und ihre pädagogische Vermittlung beherrschen bereits bei Rousseau das Denken über Bildung und Erziehung. Auf welche Weise und zu welchem Zweck das, was von den Erwachsenen für die individuelle Entwicklung des Kindes als wichtig erachtet wird, ver-

mittelt werden kann und soll, bildet dabei den Kern jenes pädagogischen Grundproblems, das Schleiermacher zu der nach wie vor aktuellen Frage bringt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (vgl. Schleiermacher 2000: 9).

Die so (auch) in Bezug auf die Zukunft hin begründeten Bildungs- und Erziehungsverständnisse finden sich jedoch nicht nur in pädagogischen Klassikern, sondern sind auch zentrales Element aktueller Programmatiken: So in den Lehr- bzw. Bildungsplänen der Länder, aber auch im viel diskutierten internationalen Modell der Future-Skills (häufig auch 21<sup>st</sup>-century-skills oder 4K-Modell genannt). Diese aktuelle Bildungsdiskurse bestimmenden Texte werfen die Frage nach der bildungspolitischen Verarbeitung des Zusammenhangs von Zeit und Pädagogik auf: Wer also bestimmt wie und aus welchen Gründen, was eine zeitgemäße bzw. „zukunftsfähige Bildung“ ist? Welche Rolle spielt dabei die in der Individualität des Kindes begründete Freiheit? Inwiefern ist das von Rousseau und Schleiermacher verteidigte Recht des Kindes auf seine eigene Zeit angesichts der gegenwärtig vorausblickenden Sorgen der Erwachsenen noch relevant?

Vor dem Hintergrund dieses Problemhorizontes geht es im Folgenden um die Rekonstruktion und Diskussion der pädagogischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen der Frage, wie man Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorbereiten kann (Technologisierbarkeit) und ob man dies auch sollte (Legitimation). Diese beiden Pole bilden gemeinhin ein konzeptionelles Spannungsverhältnis im Umgang mit der Zeit in pädagogischen

und bildungsprogrammatischen Texten, das wie folgt entfaltet wird: (1) Zunächst geht es um eine begriffliche und philosophiegeschichtliche Annäherung an den Terminus „Zukunft“. (2) Davon ausgehend wird gezeigt, inwiefern dieser Zeithorizont eine das pädagogische Denken bewegende und innerhalb dieses Denkens auch bewegliche Kategorie darstellt. (3) Anschließend wird ein Überblick über die deutschsprachige Rezeption des Future-Skill-Konzepts gegeben und in Hinblick auf die pädagogische Verarbeitung von Zeithorizonten diskutiert. (4) Vor diesem Hintergrund geht es dann um Thematisierungsweisen von „Zukunft“ in bildungsprogrammatischen Texten. Im Zentrum steht dabei der Vergleich des aktuellen baden-württembergischen Bildungsplans mit dem neuen österreichischen Lehrplan für die Mittelschule. (5) Der Beitrag schließt mit einer Überlegung zum Experimentalcharakter des Pädagogischen.

## 2. Zukunft – Was ist das?

Die gängigen Verwendungsweisen von Zukunft, insbesondere mit dem bestimmten Artikel („*die* Zukunft“) unterstellen, dass es sich dabei um einen der Gegenwart nachgeordneten, verallgemeinerbaren Zeithorizont handelt. Dass Zukunft aber nicht immer schon in dieser Weise als ein definierter Kollektivsingular (Koselleck) gefasst wurde, zeigt ein Blick in die Begriffs- und Philosophiegeschichte, die im Folgenden nur in Ansätzen, statt umfassend ausgearbeitet werden kann.

So zeigt ein Blick in den Eintrag „Zukunft“ des *Historischen Wörterbuchs der Philosophie*, dass sich das philosophische Nachdenken über die Zeit im Allgemeinen und die Zukunft im Besonderen bereits bei Platon findet, dort aber noch in der Gegenüberstellung von Ewigkeit (in Gestalt jener überzeitlichen Ideen des Wahren, Guten und Schönen) und der irdischen Zeit als Sphäre des Vergänglichen (vgl. Link 2019: Sp. 1426f.). Zukunft ist hier weder kontingent noch gestaltbar, sondern eine überdauernde Reflexionsfolie des eigenen Daseins. Auch mittelalterliche Gesellschaften hingen noch der Vorstellung an, dass die Zeit im göttlichen Schöpfungsakt aus der Ewigkeit hervortrete und sich in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufteile, wodurch die Zukunft als etwas erscheint, dass von jenseits des heute absehbaren Möglichen auf uns zukomme (vgl. ebd).

In diesem Sinne führt auch das Grimm'sche Wörterbuch die Bedeutung von Zukunft auf die Ableitung vom althochdeutschen Wort „zuochumt“ (zukommen) zurück. Zukunft im räumlichen Sinne als „Herankunft“ bzw. „Ankunft“ war anschließend die herrschende Anwendung im Mittelhochdeutschen bis zu Beginn des 17. Jahrhunderts. Die heutige Bedeutung von Zukunft als ein der Gegenwart nachgeordneter Zeitraum, dem alles Künftige angehört, hat sich dann in Übereinstimmung mit dem franz. *avenir* und dem engl. *future* seit dem 18. Jahrhundert aus dem Begriff „zukünftige Zeit“ entwickelt (vgl. Grimm: Sp. 476). Zukunft ist also in der Neuzeit immer weniger das, was auf einen zukommt, sondern kann und muss seit der Aufklärung gemacht werden; sie

wird von einer stabilen unveränderlichen Größe zu einer historisch kontingenten (vgl. de Haan 2014: 376). Und insofern die Zukunft seitdem als gestaltbar gilt, wird sie mit einer Verbesserung der irdischen Verhältnisse und der Vorstellung verbunden, den Lauf der Geschichte durch Erziehung und Bildung (positiv) beeinflussen zu können. Die mit Rousseau einsetzende, systematische Reflexion über die Erziehungsbedürftigkeit des Kindes fällt also mit einer historischen Umschrift der Zukunft zusammen, im Zuge derer der Mensch beginnt, sich für das Künftige (selbst) verantwortlich zu zeichnen.

Aus dieser Perspektive hat Michael Ende seinem Beppo beim Aufblicken auf das Vorausliegende das Wort „Angst“ wohl nicht zufällig in den Mund gelegt, aus dem heraus dieser sich mit der Sorge um das eigene Dasein konfrontiert sieht. Denn der Mensch hat als einziges Wesen eine Vorstellung von Zukunft, die in Hinblick auf die Frage, ob das Leben als Ganzes gelingen wird, zum Gegenstand seiner Angst wird (vgl. Demmerling/Landwehr 2007: 68f.). Sören Kierkegaard begreift die Zukunft deshalb auch nicht als Modus einer linearen Vorstellung von Zeit, sondern als Existenzbedingung. Entscheidend sei dabei, dass der Mensch in der Vergegenwärtigung der Zukunft und den damit verbundenen Angstgefühlen aus einem unmittelbaren Verhältnis zu sich selbst heraustritt und sich fremd wird (vgl. Demmerling/Landwehr 2007: 85). In dieser nicht rational begründbaren, d. h. nicht unter eine Regel zu bringenden Nicht-Identität bzw. Andersheit liegt der Ort der Freiheit und die Angst wird zur „... Wirklichkeit der Freiheit als

Möglichkeit für die Möglichkeit“ (vgl. Kierkegaard 2021: 488). Da dem Bezug auf sich selbst und die Welt in diesem Verständnis nur als *Versuch* Freiheit zukommt, verkennt jede Vereinnahmung des Menschen unter eine rationalisierbare Ordnung die paradoxe Struktur des Pädagogischen (vgl. Schäfer 2004: 721). Die in der menschlichen Freiheit notwendig enthaltene Gefahr des Scheiterns verunmöglicht eine direkte (zumal auf Erfolg ausgerichtete) Vermittlung, weshalb für Kierkegaard allenfalls indirekte Mitteilungen, so etwa die Sorge um sich selbst, möglich erscheinen. Vor diesem Hintergrund ergibt sich auch bei Martin Heidegger die Auszeichnung der Zukunft aus dem Existenzvollzug der Sorge, infolgedessen sich das eigene Dasein erst erschließt (vgl. Link 2019: Sp. 1432). Weil der Mensch, im Unterschied zu Pflanze und Tier, fähig ist, sich seine eigene Zukunft und – damit verbunden – seinen eigenen Verlust (in Krankheit oder Tod) vorzustellen, kann er seine Freiheit nur in der Sorge um sich selbst als Individuum und Gattung verwirklichen. Wo aber seine Lebensangst zur (verdeckten) Grundlage der direkten Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten wird, verunmöglicht er sie.

### 3. Zukunft – eine bewegende und bewegliche pädagogische Kategorie

Wenn man von hier aus in Beppos an die nachwachsende Generation gerichteten Weisung („So darf man es nicht machen“) die rousseausche Regel erkennt, wonach es in der Erziehung darum gehen müsse, Zeit zu verlieren, nicht zu gewinnen (vgl. Rousseau

1998: 72), erscheint es naheliegend, darin einen Ermöglichungsgrund von Erziehung zu sehen. Denn in der Fixierung auf die Zukunft bestehe die Gefahr, die Gegenwart und damit den Respekt vor der individuellen Eigenzeit zu entwerten (vgl. Zirfas 2014: 366). Das im *Émile* geschaffene, der Gesellschaft und diesbezüglichen Anpassungsvorstellungen mithilfe des Naturbegriffs enthobene pädagogische Idyll steht dabei im Gegensatz zu den historischen Fortschrittsansprüchen, denen sich die Pädagogik seit jeher verpflichtet fühlt (vgl. Dammer 2009: 6). Es ist Rousseaus Verdienst, diese antinomische Struktur des Pädagogischen zu markieren, indem er seinen *Émile* als einen „Wilden“ bestimmt, der in der Stadt leben *muss*. Damit begreift er auch den Pädagogen als jene Institution, die mit diesem Widerspruch umgehen muss (vgl. Rousseau 1998: 205).

Der bisweilen auch als „Urvater der pädagogischen Thematisierung von Zeit“ (vgl. Tenorth 2006: 62) bezeichnete Schleiermacher begegnet dem damit verbundenen Problem von Selbst- und Fremdbestimmung mit einer scheinbar simplen Dialektik, insofern

[...] jeder pädagogische Moment, der als solcher seine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung für den Menschen [sein muß], wie er gerade ist. (Schleiermacher 2000: 54)

Der pädagogische Vorgriff auf die Zukunft und damit die Bestimmung und Vermittlung von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die auf die Zukunft vorbereiten sollen, bedürfen daher einer ethischen Legitimation. Weil jedoch auch diese theoretische Einsicht

nicht von dem schlichten Umstand abstrahieren kann, dass pädagogisches Handeln immer ein Zugriff auf Künftiges ist, merkt Heinz-Elmar Tenorth in kritischer Absicht an, dass das sich in Legitimations- und Aufgabenproblemen erschöpfende Abarbeiten der Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Zukunft keineswegs als Lösung des pädagogischen Zeitproblems gelten kann. Diese sei vielmehr in der Entwicklung einer pädagogischen Technologie zu finden, die Fragen der Planung und die Möglichkeit der Terminierung, Seriation und Synchronisation von Handlungen theoretisch gewichtet (vgl. Tenorth 2006: 67).

Diese divergierenden Argumentationslinien ergeben sich aus der Tatsache, dass Bildung und Erziehung spätestens seit der Aufklärung produktiv auf die unbestimmt bleibende Weltzeit bzw. Fremdzeit bezogen werden, was langfristig mit Begriffen wie Mündigkeit, Autonomie und Selbstbestimmung zu einer erkennbaren Politisierung des pädagogischen Vokabulars führte. Auch wenn die aufklärerische Annahme eines Geschichts- und Fortschrittsoptimismus inzwischen historisch widerlegt ist, gilt nach wie vor, dass staatliche Bildungs- und Erziehungseinrichtungen nicht umhinkommen, die Eigenzeit der nachwachsenden Generation für gesellschaftliche Zwecke (sei es die Entwicklung einer humanen Vernunftgesellschaft oder Bewältigung globaler Krisen) zu beanspruchen. Diesbezügliche Problematisierungen des Verhältnisses von Eigenzeit und Fremdzeit werfen dabei bis heute die für pädagogisches Denken und Handeln zentrale Frage auf, wie das Recht auf individuelle Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit

und der gesellschaftliche Bedarf an stets wachsenden Kompetenzen zur Sicherung des materiellen und kulturellen Fortbestands zu vermitteln sind.

Die Zukunft ist zwar eine integrale (vgl. de Haan 2014: 375), aber keineswegs unveränderliche Kategorie in pädagogischen Diskussionen. Dass sich ihre Thematisierungsweisen allein in den letzten 20 Jahren erkennbar wandelten, zeigen exemplarisch zwei 20 Jahre auseinanderliegende, aber thematisch zusammenhängende Ausgaben des *Jahrbuchs für Pädagogik* (2001 u. 2021). Beide folgen dem Anspruch, eine Selbstverständigung über die Eigentümlichkeit des pädagogischen Zukunftsbezugs vorzulegen. Dabei zeigt sich im Vergleich der jeweiligen Einleitungen ein interessanter Wechsel des Jargons, den man zugespitzt als Wechsel von der Optimismus- zur Krisenstimmung bezeichnen kann. So wird vor 20 Jahren angesichts wahrgenommener Umbrüche (Globalisierung, Wissensgesellschaft, technologischer Wandel) noch der Schluss gezogen, dass

... ein Fortschreiten auf den eingeschrittenen Pfaden der Gegenwart, auf denen alle Folgeprobleme der falschen Entscheidungen der Vergangenheit mit geschleppt (sic!) werden, Zukunft zur Horrorvision, zur bloßen Kontinuierung und Verstärkung des Alten in den vorhandenen Ungleichheiten der Weltverhältnisse verkommen lässt. (vgl. Bracht/Keiner 2001: 11)

Hingegen könnte die Pädagogik „im Wissen über ihre notwendige Zukunftsorientierung“ ein kollektives Bewusstsein schaffen, um die Offenheit der Zukunft wieder herzustellen. Die Orientierung

an der Zukunft geht hier also mit einem Scheitern des Vergangenen einher. Angesichts der zu dieser Zeit als „ermutigend“ charakterisierten Ergebnisse der ersten PISA-Studie müsse es deshalb darum gehen, eine auf neue „Wissens- und Erfahrungskontexte ausgerichtete [...] Allgemeinbildung“ in einer von „radikalen Altlasten befreiten Schule“ zu verwirklichen (vgl. ebd.: 12). Zukunft könne also, so der optimistische Einsatz, jenseits der Tradition von Lernzielorientierung und Wissensvermittlung qua wissenschaftlicher Standardisierung und Outputorientierung gestaltet werden.

Damit erhalten wir den wichtigen Hinweis, dass die seit der Aufklärung formulierten zukunftsbezogenen Gestaltungs- und Machbarkeitsvorstellungen in der deutschsprachigen Pädagogik noch bis zum Ende des 20. Jahrhunderts scheinbar nur historisch abgesichert, d. h. auf dem Boden der Tradition galten (vgl. Tröhler 2014: 13). Selbst in Heinrich Roths Forderung nach einer *realistischen Wendung in der Pädagogischen Forschung* im Jahr 1962 kommen Vorstellungen von Zukunft im Sinne einer systematischen Planung des Bildungswesens – im Gegensatz zur zeitgleichen Entwicklung in Amerika, wo infolge des Sputnik-Schocks (1957) ein hoch technologisches Bildungssystem installiert wurde – noch nicht vor (vgl. ebd.: 26). Der erste, der diese internationalen Diskussionen aufgriff, war der Mentor der deutschen Curriculum-Forschung Saul B. Robinsohn. Dieser bezog sich explizit auf die Position der US-amerikanisch und angelsächsisch geprägten Curriculum-Studies und grenzte sich auf diese Weise von der bildungstheoretischen Didaktik ab, die sich vorwiegend mit normati-

ven Fragen der Auswahl und Legitimation von Bildungsinhalten beschäftigte (vgl. Blankertz 2000: 163f.). Doch auch Robinsohns Planungsmodell hatte noch keine praktische Durchschlagskraft, insofern ihm der umgreifende bildungsökonomische Zusammenhang der technologischen Wende der Didaktik (Bildung als quantifizierbarer Faktor zur Optimierung von volkswirtschaftlichem Wachstum) verschlossen blieb (vgl. ebd.: 165).

Erst in den späten 1980er-Jahren erhielten entsprechende Machbarkeitsvorstellungen in Gestalt ökonomisch-quantifizierender Programme zur Generierung von bildungspolitischem Steuerungswissen stärkeren Einzug auch in die deutschsprachige Erziehungswissenschaft<sup>1</sup> (vgl. Tröhler 2014: 27). Sabine Reh und Roland Reichenbach (2014: 2) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Bildung zu dieser Zeit zu einem ökonomischen Faktor im geopolitischen Wettstreit wurde, in welchem „Fortschritt“ und „Innovation“ zu grundlegenden Metaphern im pädagogischen Vokabular avancierten. Den Unterschied beider Metaphern erklären sie wie folgt:

Wo die Zukunft noch als Möglichkeitsraum erfahren wird, kann durch sie hindurchgeschritten, kann sie gestaltet, verbessert werden: Das war der Kern der Metapher ‚Fortschritt‘. Wo sie aber als ein Geschehen auf uns zukommt, müssen wir uns ständig erneuern, uns gegen sie wappnen: Hier tritt die Innovationsmetaphorik auf den Plan. (ebd.: 6)

Im Rahmen der o.g. Entwicklung verändere sich „Zukunft“ in den jeweiligen Sprechweisen von einem offenen Möglichkeitsraum zu

einem Bedrohungshorizont, weshalb „Innovation“ im 21. Jahrhundert zur führenden Metapher geworden sei. Diese Verschiebung begründen Bünger, Czejkowska et al. (2022: 10) damit, dass heute (mehr denn vor 20 Jahren) dringliche Probleme von planetarischer Reichweite anstünden. Damit sei die schwierige Frage verbunden,

... wie eine Verständigung gelingen kann, die den fälligen Perspektivwechsel auf das ‚gesellschaftliche Naturverhältnis‘ ... vollzieht und Zukunft als unaufschiebbare Maßnahme sozial-ökologischer Transformation begreift. (vgl. ebd.: 10)

An die Stelle von optimistischen Plan- und Machbarkeitsvorstellungen treten in der deutschsprachigen Pädagogik des 21. Jahrhunderts also Kontingenz- und Ungewissheitserfahrungen, die ihren bildungstheoretischen Ausdruck im Begriffspaar „Krise und Transformation“ (Koller 2012) und in „Resilienz“ ihren zentralen Schlüsselbegriff (Bröckling 2007) finden, denn

[d]ie eigentümlichen Dynamiken von Angst und Verunsicherung sowie ihre gesellschaftlichen Folgen sind ... eine Frage unserer Zeit, .... (vgl. Thompson/Zirfas 2021: 11)

Der Narrativwechsel von „Fortschritt“ zu „Innovation“ deutet in diesem Zusammenhang eine Wiederaufnahme der ursprünglichen Bedeutung von Zukunft als „Herankunft“ bzw. „Ankunft“ an, in deren Folge Selbsterneuerungs- und Immunisierungsnarrative in das pädagogische Vokabular eingezogen werden.

#### 4. Future Skills – eine neue Antwort auf ein altes Problem?

Angesichts dieser pädagogischen Neu-Interpretation von Zukunft scheint das Konzept der 21<sup>st</sup>-century-skills eine aktualisierte Antwort auf die Frage zu geben, wie Schulen und Lehrkräfte Bildung in Krisenzeiten ermöglichen und die Schülerinnen und Schüler auf die Zukunft vorbereiten können. Urheber dieses Konzepts ist das Netzwerk *Partnership for 21<sup>st</sup> Century Learning* (Battelle for Kids 2019), das aus einer Initiative der Non-Profit-Organisation „Battelle for Kids“ hervorging und von sowohl staatlichen Stellen als auch großen Tech-Unternehmen wie Apple, SAP, Dell und Microsoft unterstützt wurde (vgl. Kalz 2023). Als Grundwerte („Core Values“) schreibt sich die Organisation ein inklusives, sorgendes, couragiertes, kollaboratives und lernendes Selbstbild zu (vgl. Battelle for Kids, o. J.). Auf dieser moralisch fundierten Folie geht es dem Netzwerk um Entwicklung von Angeboten zur Unterstützung von Lehr- und Führungskräften sowie Schulsystemen. Damit steht es in der Tradition jener bereits erwähnten amerikanischen Dynamik, die sich aus (Technologie-)Optimismus, der Hoffnung auf wissenschaftlich-politische Synergie und dem Willen zur Internationalisierung ergibt. Dieser Tradition ist auch das sog. 4K-Modell mit der einprägsamen Alliteration: Kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität verpflichtet, denn:

Learning and innovation skills increasingly are being recognized as those that separate students who are prepared for a more and more complex life and work environments in the 21<sup>st</sup> century, and those who are not. A focus on creativity, critical thinking, commu-

nication, and collaboration is essential to prepare students for the future. (Battelle for Kids 2019: 4)

Jene „4K“ bilden also das zentrale Element der 21<sup>st</sup> Century Skills, einer Variante<sup>2</sup> der Future Skills ab. Ulf Daniel Ehlers (2020/2022) legte die ersten systematischen Studien zu diesem Thema vor. Seinen Analysen folgend lassen sich die heterogenen Ansätze zu Future Skills auf einen Katalog zukunftsbedeutsamer Handlungskompetenzen zusammenführen, die es Individuen erlauben, in dynamischen Handlungsfeldern selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen (vgl. Ehlers 2022: 9). Begrifflich gehen die Future Skills auf das aus der Berufsausbildung stammende Konzept der Schlüsselqualifikation zurück. Dabei bestehen auch jene im Netzwerk *Partnership for 21st Century Learning* formulierten 4K aus gelisteten Fähigkeiten, denen keine empirische oder konzeptuelle Modellbildung vorausgehe (vgl. ebd.: 11). Mit Ehlers: „Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive kann für viele der Ansätze der Charakter des Zufälligen konstatiert werden.“<sup>3</sup> (ebd.) Auch Marco Kalz (2023) identifiziert hohe begriffliche Unschärfen, die zur Verundeutlichung von Unterschieden und Ähnlichkeiten führt: Wie z. B. Schlüsselkompetenzen, Kernkompetenzen, Zukunftskompetenzen und 21<sup>st</sup> Century Skills zu differenzieren seien, bliebe unklar. Zu dieser theoretischen Unschärfe gesellen sich empirische Blindflecke, denn der mit den Zukunftskompetenzen durchgehend postulierten Intention einer besseren Passung des Bildungssystem zu gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen fehle es an einer evidenzbasierten Grundlage. Des Weiteren erlaube der empirische Reifegrad der vorhandenen Rahmenwerke derzeit

keine systematische Beschreibung und Messung von Zukunftskompetenzen (vgl. Kalz 2023: 11). Mit Blick auf die Forderung nach einer diesbezüglichen Transformation von Lehr- und Bildungsplänen werde zudem häufig nicht bestimmt, ob es sich bei den gelisteten Skills um Lernziele, Lerninhalte, Methoden oder eine Kombination dieser Optionen handle.

Der Frage, warum das Modell v. a. im angloamerikanischen Raum (dennoch) so erfolgreich<sup>4</sup> ist, geht Patrick Bettinger (2021) mit einer diskursanalytischen Perspektive nach. Er erkennt in den 4K- und 21<sup>st</sup> Century-Skill-Diskursen eine Spielart der Macht bzw. Regierung des Pädagogischen. Mit Foucault charakterisiert er das *Framework for 21st Century Learning Definitions* als einen appellativen Kriterienkatalog, der Bedrohungsszenarien mit Erfolgsnarrativen verschränkt. Auf diese Weise macht sich das Rahmenprogramm mit (Selbst-)Zuschreibungen wie: „This Framework describes the skills, knowledge, and expertise students must master to succeed in work and life“ (Battelle for Kids 2019: 2), alternativlos.

In Übereinstimmung mit dieser Analyse lässt sich feststellen, dass mit den im Rahmenprogramm positionierten Leitbegriffen auf der konzeptionellen Folie des „Schöpferischen Zerstörers“ (Schumpeter) bzw. „Unternehmerischen Selbst“ (Bröckling) ein idealer Lerntyp konstruiert wird, der zugleich innovativ, effektiv, problemlösend und teamfähig ist. Erfolglosigkeit ist keine Option und wird noch im Angesicht des Scheiterns positiviert, wenn z. B. unter der Kompetenz „Creativity an Innovation“ aufgezählt wird: „View failure as an opportunity to learn“ (Battelle for Kids 2019: 4). Mit

Bröckling (2016: 70f.) lässt sich auch dieser Katalog von Schlüsselqualifikationen als Einzug von neoliberalen Subjektivierungsformen bzw. Anrufung des „Unternehmerischen Selbst“ lesen, denn:

Um ‚Erfolgsblockaden‘ ... zu beseitigen, empfiehlt [sich], eine interne Konferenz einzuberufen, den ‚Kreativen Teil‘ als Moderator hinzuzuziehen und am Runden Tisch nach Möglichkeiten zur Verbesserung der Zusammenarbeit zu suchen.

Dabei übernehmen insbesondere die moralisch aufgeladenen Appelle eine besondere Funktion. Denn ganz im Sinne der o. g. Grundwerte der Organisation figuriert der in den gelisteten Fähigkeiten durchgängig eingesetzte Verbmodus spezifische Wertbekenntnisse (u. a. Gleichheit, Respekt, Innovation, Vielfalt, lebenslanges Lernen) als unhinterfragbaren Konsens. M. a. W.: In der Befehlsform haben diese Grundwerte ein verpflichtender Charakter, weshalb sie eher als ein Prinzip, denn als verhandelbares Gut in die Kernkompetenzen eingezogen sind. Auf diese Weise wird jedoch die Tatsache unterlaufen, dass absolute Werterkenntnis nicht möglich ist und es deshalb demokratischer Verfahren (Urteilsbildung) zu ihrer Legitimation bedarf<sup>5</sup> (vgl. Kirste 2023: 98). Die im Rahmenprogramm hingegen postulierten Werte erscheinen also nicht als *verhandelbare* Bekenntnisse zum Guten, sondern als eine dem Zeithorizont entzogene Projektionsfläche von (bezogen auf deren suggestive Kraft) wirkmächtigen Ansprüchen. Auf diese Weise tritt in der Zukunftsrhetorik des 4K-Modells Moral an die Stelle von Evidenz, und angesichts reifizierter Wertbekenntnisse erscheint der geforderte Nachweis über die Wirksam-

keit des Modells sowie die damit verbundene Begründung der Zuständigkeit des Bildungssystems für die Lösung aktueller und künftiger geopolitischer und ökologischer Probleme obsolet. Zudem wird die Lösung gegenwärtiger Probleme mithilfe der (eigentlich unnötigen) Imprägnierung der gelisteten Fähigkeiten auf die Zukunft hin ins Ungewisse verschoben bzw. bloß in Aussicht gestellt, während die adressierten Bildungssysteme und -begriffe ungeachtet ihrer historisch bedingten Spannungsverhältnisse für den Erfolg „in work and life“ in Stellung gebracht werden (vgl. Battelle for Kids 2019: 2).

Die im Bild des diesbezüglich idealtypischen „Lerners“ transmittierten Figurationen sind mit pädagogischen Vorstellungen einer nicht-operationalisierbaren Individualitätsbildung des Menschen jedoch nicht vereinbar und denken Erziehung nicht mit. So gesehen werden im 4K-Modell die ethische Dimension in ihr Gegenteil verkehrt, ästhetische Perspektiven dethematisiert, Subjektwerdung ökonomisiert, negative Erfahrungen positiviert und Sorgeverhältnisse individualisiert. Future Skills sind vor dem Hintergrund ihrer theoretischen und empirischen Defizite deshalb eher als ein *Antwortversuch* auf das gegenwärtige Zeitproblem in der Pädagogik zu betrachten. Wo Sie als normativer Einsatzpunkt von Schule und Unterricht installiert werden, markieren sie indes einen Einzug des Nicht-Pädagogischen in den pädagogischen Raum.<sup>6</sup>

## 5. Verwendungsweisen von ‚Zukunft‘ in bildungspolitischen Programmen

Von hier ausgehend, interessiert im Folgenden, wie „Zukunft“ in den aktuellen Lehr- bzw. Bildungsplänen in Österreich und Deutschland thematisiert wird. Für eine vergleichende Analyse wurden dabei insbesondere solche Textstellen untersucht, a) die den Ausdruck „Zukunft“ bzw. entsprechende Derivate und Komposita enthalten, b) den Aspekt der „Vorbereitung“ thematisieren, c) Berufs- und Lebenswege der Schülerinnen und Schüler verhandeln und d) zu erlernende Fähigkeiten mit Bezug auf das Vorausliegende begründen.

Für den Baden-Württembergischen Bildungsplan wurde hierfür die von Hans-Anand Pant (2016) verfasste Präambel herangezogen, da es in diesem Text in besonderer Weise um die Darstellung und Legitimation des seinerzeit neu eingeführten Bildungsplans für die Sekundarstufe I geht. Aufgrund der föderalen Struktur in Deutschland ist ein Vergleich mit dem neuen österreichischen Lehrplan nur eingeschränkt möglich. Der hier ausgewählte Lehrplan für die Mittelschule (BMBWF 2023) wird deshalb ausschließlich mit Blick auf allgemeine rhetorische Strategien zur Begründung des schulischen Auftrags vergleichend untersucht.

### 5.1 Der Baden-Württembergische Bildungsplan: Zukunft als Krisenhorizont und Bew(ä/a)hrungsaufgabe

Angesichts zentraler Zeitprobleme wie etwa Überalterung der Gesellschaft, Fachkräftemangel und Ressourcenknappheit (vgl. ebd.:

2f.) zählt Pant im Verlauf die „Überlebensfrage“ zu den wichtigsten Herausforderungen, denen sich (auch) das Bildungssystem zu stellen habe; im Wortlaut:

Zu den prominentesten Herausforderungen zählen die Überlebensfrage angesichts der Begrenztheit eigener und natürlicher Ressourcen (Nachhaltigkeit), die Orientierungsfähigkeit, Verantwortungsübernahme und Konfliktfähigkeit angesichts konkurrierender Geltungsansprüche in der modernen Gesellschaft (Pluralitätsfähigkeit) sowie die Frage nach einem achtsamen Umgang mit eigenen psychischen und physischen Möglichkeiten und Grenzen (Resilienz) sowie denen des Anderen (Empathie). Hinzu kommen die Herausforderungen etwa in Gestalt einer sich rasant verändernden Berufs- und Arbeitswelt, der Digitalisierung sowie der Ökonomisierung. (Pant 2016: 4)

Der argumentative Fokus liegt zu Beginn des Vorwortes also deutlich auf einem Ausweis der Zukunft als Krisen- und Bedrohungshorizont, auf welchen die Schülerinnen und Schüler in der Schule vorbereitet werden müssen. Am Ende des Textes wird auf diese der individuellen Verfügung entzogene, beschleunigte Dynamik von Arbeits- und Lebenswelt mit dem Ausdruck des „rasanten sozialen Wandels“ partiell rekurriert (vgl. ebd.: 10). Diese Wiederholung bildet eine inhaltliche Klammer, im Rahmen derer nicht die Zukunft selbst (Änderung der Verhältnisse), sondern allein die Vorbereitung darauf (Änderung des Verhaltens) als steuerbar ausgewiesen wird. Die Innovationsmetaphorik greift auch hier:

„Wer am Alten hängt“, heißt es dann, „wird nicht alt“ – wer aber alt werden will, länger leben will, der muss sich verändern, und zwar „lebenslänglich“. (Reh/Reichenbach 2014, S 6)

Diesbezüglich braucht es die Abkehr von traditionellen Bildungsvorstellungen und einer sich im Wandel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung ausdrückenden Aktualisierung. Dabei werden die Ergebnisse der PISA-Studie auch hier als Nachweis für das Scheitern von materialen Bildungskonzepten in der Schule und zur Grundlage der Neuausrichtung genommen, denn:

Durch diese für Deutschland ernüchternden Ergebnisse hat sich die staatliche Sicht auf die Frage grundlegend gewandelt, wie die Qualität des Schulsystems am besten gesteuert werden kann. Die Aufmerksamkeit richtete sich nicht mehr allein auf die Frage, welche fachlichen Inhalte, welcher „Stoff“ also in der Schule beigebracht werden soll, sondern stärker auch auf die Frage, was Schülerinnen und Schüler am Ende bestimmter Bildungsabschnitte wirklich wissen und können (sollen). Aus stoffinhaltlich geprägten, traditionellen Lehr- oder Rahmenplänen wurden kompetenzorientierte Bildungspläne. (Pant 2016: 1)

Der seinerzeit neu installierte Bildungsplan setzt angesichts zentraler Zeitprobleme wie Überalterung der Gesellschaft, Fachkräftemangel und Ressourcenknappheit samt der damit zusammenhängenden „Überlebensfrage“ also auf individuelle Employability (Arbeitsmarktfähigkeit) und Endurability (Durchhaltevermögen). Auf struktureller Ebene finden sich dabei Innovationsmotive i. S. einer Abkehr von Vergangenheit und Tradition, formuliert im notwendigen Wandel von der Lernziel- zur Kompetenzorientierung

und damit verbundenen Steuerungsperspektiven. Dies wird auch in der Reformulierung des staatlichen Erziehungsauftrags deutlich, der angesichts der zuvor gelisteten Gegenwarts- und Zukunftsanforderungen als auslegungsbedürftig dargestellt wird (vgl. ebd.: 4). Entsprechend hält Pant die im baden-württembergischen Schulgesetz formulierten Grundlagen insofern für dynamisch, als er den erforderlichen Umgang mit den diesbezüglich vorhandenen Interpretationsspielräumen an gesellschaftliche Zeitprobleme bindet:

Die Leitperspektiven sind also in ihrer Gesamtheit und ihrem Zusammenspiel zu verstehen als zeitgemäße Auslegung solcher normativen Grundlagen, eine Auslegung, die jede Generation angesichts wechselnder Gegenwarts- und Zukunftsaufgaben von Neuem leisten muss. (ebd.: 4)

Von den sechs Leitperspektiven werden dann insbesondere *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) und *Berufliche Orientierung* (BO) rhetorisch an den Terminus „Zukunft“ angebunden (vgl. ebd.: 5). Doch selbst wo es im Rahmen der BNE-Leitperspektive um die „Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt“ geht (ebd.: 5), impliziert das gewählte Attribut noch den Charakter der Bewährung und des (voraussichtlichen) Standhaltens gegenüber krisenhaften Dynamiken. Dies ist im Kern kein innovatives, sondern eher konservierendes Konzept, insofern es vorrangig um Erhalt und Stärkung des Menschen als Individuum und Bevölkerung angesichts sozial-ökologischer Transformationen geht.

Auf der Ebene von Markt und Gesellschaft wird das Vorausliegende entsprechend als „rasanter Wandel“ charakterisiert, der sich scheinbar naturwüchsig vollzieht und dem Menschen so immer schon vorweg ist. Die Aufgabe schulischer Bildung wird dahingehend aktualisiert, hier stand- und mithalten zu können. Die diesbezüglich im Bildungsplan installierte Kompetenzorientierung ist dabei jener „Höherentwicklungsmetaphorik“ verpflichtet, die (Entwicklungs-)Verluste nicht mitdenkt (vgl. Reh/Reichenbach 2014: 6). Die auch hier erkennbare Logik einer kontinuierlichen Steigerung und Verbesserung legt diesem Fähigkeitskonzept ein Dienstleistungsmotiv zugrunde, insofern es in der baden-württembergischen Schule vorrangig um die Vorbereitung auf die sich naturwüchsig ändernden Lebens-, Um- bzw. Arbeitswelten gehen sollte.

Im Hinblick auf die Leitperspektiven ist zudem erkennbar, dass für diesen Zweck nicht länger allein die kognitiven Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler Gegenstand schulischer Bildung sind. Vielmehr rücken Immunisierungs- und Präventionssemantiken (Resilienz, Achtsamkeit, Gesundheit) im Sinne einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung auch die psychischen und physischen Kräfte der nachwachsenden Generation angesichts der künftig zu bewältigenden Anforderungen in den Mittelpunkt. Mit Jürgen Budde (2019: 197f.) lässt sich diese Strategie auch als „Sozialpädagogisierung“ der Schule durch ein „Persönlichkeitsbildungsdispositiv“ analysieren, im Rahmen dessen die gesamte Persönlichkeit zum Gegenstand schulischer Leistung wird. Gleichzeitig drohe durch die Auslagerung entsprechender Maßnahmen an

außerfachunterrichtliche Aktionstage, Einrichtungen und Akteure eine Dezentrierung der traditionell unterrichtlichen Einheit von Bildung und Erziehung (vgl. ebd.) und damit eine erneute Erosion des Pädagogischen.

## 5.2 Der österreichische Lehrplan für die Mittelschule: Zukunft am Kreuzpunkt von Optimismus und Krise

Auch im österreichischen Lehrplan für die Mittelschule wird „Zukunft“ stellenweise mit Unsicherheits- und Bedrohungsszenarien erfasst, aber zugleich auch als ein gestaltbarer Möglichkeitsraum entworfen, insofern der nachwachsenden Generation angesichts sozial-ökologischer Transformationen eine „aktive Rolle“ zugeschrieben wird. Denn:

Schule und Unterricht tragen dazu bei, dass junge Menschen befähigt werden, bei der Bewältigung von gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen eine aktive Rolle einzunehmen. (BMBWF 2023: 2)

Besonders augenfällig ist im weiteren Verlauf der Ausführungen die Anbindung an internationale Modelle und Konzepte, die den formulierten Leitvorstellungen den Charakter des Innovativen und Zeitgemäßen verleihen. So wird auch im österreichischen Lehrplan der gesetzliche Bildungsauftrag als aktualisierungsbedürftig ausgewiesen und mithilfe eines Future-Skill-Modells reformuliert:

Der gesetzliche Bildungsauftrag, der sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Aspekte beinhaltet, lässt sich auch durch das 4K-Modell abbilden, das Kompetenzen formuliert, die für die

Lernenden im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung sind: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Dabei wird deutlich, dass Lernen mehr ist als die individuelle Aneignung und Reproduktion von kognitiven Lerninhalten. (BMBWF 2023: 2)

Dabei sind im Vergleich mit dem Baden-Württembergischen Bildungsplan zwei Aspekte bemerkenswert: Zum einen die übereinstimmende Strategie, den staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag mit Kompetenzmodellen zu aktualisieren; zum anderen die hier wie dort damit einhergehende Implikation, schulisches Lernen (und Lehren) solle nicht (länger) in der Übertragung und Wiederholung materialer Wissensbestände erfolgen. Mit Kalz (2023: 17) lässt sich die im österreichischen Lehrplan erkennbare Wende zu den Zukunftskompetenzen deshalb ebenfalls als partielle Replikation der auf Verwertbarkeit ausgerichteten Abkehr von Bildung hin zur Performanz erkennen. Die im Namen der Zukunft geführte Reduktion (und damit verbundene) Ablehnung von Lernen als Wissensaneignung marginalisiert zudem die Gegenwart der Lernenden, insofern Aneignung und Reproduktion gemeinhin dem Raum- und Zeitkontinuum der Schule zuzuordnen sind. Ganz im Sinne der zitierten Zukunftsrhetorik soll aber nicht für die Schule, sondern jenes Leben gelernt werden, das dem gegenwärtigen Erfahrungsraum der Lernenden (noch) notwendig entzogen ist. Die Zitation des 4K-Modells unterstützt diese Verarbeitung von Zeit als Abwehr traditioneller Bildungsvorstellungen und Marginalisierung der Gegenwart.

Neben diesen Verarbeitungsweisen finden sich häufige Anleihen an überzeitlichen Figurationen, insbesondere Werten, die an vielen Stellen als Richtschnur einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung positioniert werden. Einen Hinweis darauf gibt der im Lehrplan zuvor zitierte § 2 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes (vgl. ebd.: 1). Demnach habe die österreichische Schule auch an der Entwicklung der Jugend nach den Werten des „Wahren, Guten und Schönen“ mitzuwirken (vgl. SchOG 2015). Zur Erinnerung: diese platonischen Ideen stehen in der antiken Philosophie außerhalb des menschlichen Erfahrungs- und Zeithorizontes und sind der Sphäre der Ewigkeit zuzuordnen. Hier erscheinen nun zwei Aspekte besonders interessant: Zum einen die im Zuge des intertextuellen Verweises hergestellte Identität von Ewigkeit und Zeit, zum anderen die Verwendung ethischer Denkfiguren als Legitimationsfolie. Der erstgenannte Aspekt verweist auf eine eher eschatologische Perspektive, insofern die erwarteten Ideale zwar im Jenseits positioniert sind, aber durch das Zitat in diesseitige Zeithorizonte integriert werden. Der zweite Aspekt korrespondiert mit der bereits rekonstruierten moralischen Grundierung des 4K-Modells. Entsprechend kann auch der Lehrplan für die Mittelschule die „herausragende Bedeutung“ der Future Skills (vgl. ebd.: 2) samt der damit zusammenhängenden Anbindung des diesbezüglich aktualisierten Auftrags an unhinterfragbare Wertbekenntnisse bloß postulieren. Der diesbezügliche Nimbus von Internationalität und Innovation verdeckt zudem den spekulativen Charakter des Modells und wertet es semantisch auf.

In beiden Texten werden die Schülerinnen und Schüler im Namen der Zukunft als individuell verantwortliche und potenziell erfolgreiche adressiert. Dabei geht es in den jeweiligen Textstellen um deren Befähigung, entsprechende Welten, Wege, Laufbahnen, Perspektiven oder aber die Gesellschaft als Ganzes „zukunfts-fähig“ zu gestalten, also so, dass selbe standhalten und sich bewähren (können). Doch im Unterschied zum baden-württembergischen Bildungsplan werden im Lehrplan für die Mittelschule auch negative (Lern-)Erfahrungen wie Leistungsabfall und Schulversagen thematisiert. Diese werden hier jedoch nicht an die Eigenverantwortung delegiert, sondern sollen (durch Förderunterricht) vermieden werden:

Förderunterricht stellt eine der grundlegenden Maßnahmen im Sinne des § 19 Abs. 3a des Schulunterrichtsgesetzes („Frühwarnsystem“) dar, um Schülerinnen und Schüler, die von einem Leistungsabfall betroffen oder bedroht sind, vor Schulversagen zu bewahren. (BMBWF 2023: 22)

Während sich die Figur des „erfolgreichen Scheiterns“ im Zusammenhang mit Bildung und Erziehung recht häufig findet (vgl. Langer 2022: 373) und der Neigung zur „Positivierung“ in der Erziehungswissenschaft entspricht (vgl. Rödel 2022: 362.), wird der absolute Verlust von Handlungsfähigkeit und Selbstwirksamkeit, wie hier im Begriff des „Schulversagens“, meist nicht in den Blick genommen, – obwohl er in Biografien und Lebensläufen fraglos präsent ist. Diese im österreichischen Lehrplan formulierte Perspektive auf das Scheitern an schulischen Anforderungen ist insofern bemerkenswert, als sie die „Höherentwicklungs-metaphorik“ der

Kompetenzorientierung zugleich bricht und verstärkt. Denn Kompetenzverluste oder gar komplettes Versagen kommen in schulprogrammatischen Texten i. d. R. nicht vor<sup>7</sup> und wenn doch, dann „als unnatürliche Ausnahme oder Pathologie“ (vgl. Reh/Reichenbach 2014: 6). Und so fungiert das antizipierte Scheitern auch hier als Motiv für den Einzug einer Demarkationslinie zwischen Regel- und Förderunterricht. Dass jedoch Rückentwicklungen, Regressionen und Versagen mithin die *Krise* dem Pädagogischen eingeschrieben sind, argumentiert Oevermann (2002: 51). S. E. sind schulbezogene Scheiternsvermeidungsprogramme und -narrative vielmehr Ausdruck einer ausbleibenden Professionalisierung. Leugnung, Externalisierung oder Individualisierung des diagnostizierten Misslingens (auf beiden Seiten des Lehrerpults) erscheinen in diesem Sinne auch als Ausdruck der Verankerung zukunftsbezogener Erfolgs- und Machbarkeitsnarrative im Raum Schule. Die diesbezügliche Markierung des Scheiterns als pathologische und (deshalb) zu externalisierende Ausnahme verstärkt in diesem Sinne die steigende Kompetenzentwicklung als Normalfall und verbindet darauf basierende Vorstellungen von Schule und (Regel-)Unterricht mit Gelingens- und Erfolgsnarrativen.

## 6. Ausblick: Pädagogisches Denken als Experiment

Von hier aus wäre es ein zwar denkbarer, aber verfänglicher Bogenschlag zurück zu Momo und Beppo. Denn die darin unterstellte Enttarnung der Bearbeitungsweisen von Zukunft in bildungsprogrammatischen Texten als Agenten einer Weltzeit, die die Ei-

genzeit der Schülerinnen und Schüler zugunsten von Fortschritt und Innovation kassieren, wäre nicht nur methodischer, sondern auch theoretischer und empirischer Nonsens. Die literarische Fiktion taugt hier als Maßstab der Kritik genauso wenig wie als bildungstheoretische Folie oder Nachweis des kindlichen Erlebens. Dass dieser Bogenschlag dennoch angedeutet wird, hat einen anderen Grund: Er zeigt auf, dass sowohl pädagogische Reflexionen als auch bildungsprogrammatische Sprechweisen im Namen der Zukunft, diese stets nur spekulativ vorwegnehmen können. Dabei erscheint nicht nur die Zukunft selbst als Wagnis, sondern auch die zwischen Optimismus- und Krisenrhetoriken oszillierenden Vorbereitungskonzepte. Wenn wir den diesbezüglich von Kierkegaard und Heidegger formulierten Gedanken, wonach der Blick auf die Zukunft und die damit verbundene Bewusstwerdung der eigenen Endlichkeit die notwendige Grundlage der Ausbildung von menschlichen Selbst- und Weltverhältnissen bildet, ernst nehmen, kommt die Pädagogik jedoch nicht um diese Reflexionskategorie umhin.

Es ist also ihre Aufgabe, die damit einhergehenden Spannungsverhältnisse aufzuzeigen, während die politische und pädagogische Praxis aufgefordert ist, die daraus resultierenden Sorgeverhältnisse zu planen und zu gestalten. Insofern ist es nur konsequent, dass dort Bildungs- und Erziehungsaufträge aktualisiert, konkretisiert und auch operationalisiert werden. Man kann dies nun zum Anlass nehmen, die fehlende empirische und theoretische Evidenz von Kompetenzmodellen im Allgemeinen und den

Future Skills im Besonderen wissenschaftlich weiter aufzuarbeiten. Auf diese Weise würde jedoch verdeckt, dass diesbezügliche, auf die Zukunft gerichtete Bildungsvorstellungen von der antinomischen Struktur des Pädagogischen abstrahieren bzw. ihr Praktischwerden im Kontext von Schule und Unterricht gar als Ausdruck pädagogischer Deprofessionalisierung erscheinen. Rousseau war sich der diesbezüglichen Uneinlösbarkeit des Dilemmas, wie das Recht auf individuelle Bildung der Persönlichkeit und der Bedarf an stets wachsenden Kompetenzen zu vermitteln sind, noch bewusst, weshalb er den pädagogisch motivierten Respekt vor der individuellen Eigenzeit des Kindes auch nur in der fiktionalen Versuchsumgebung umsetzte, während gegenwärtige schul- und unterrichtsbezogene Zukunftsrhetoriken weiterhin mit moralisch fundierten Versprechungen und szientistisch motivierten Positivierungsstrategien gegen das Antinomische und Unverfügbare des Pädagogischen ins Feld ziehen. Ob Schulen und Lehrkräfte die Lernenden auf die Zukunft vorbereiten können und sollten, lässt sich also nur spekulativ beantworten. Denn im Zukunftshorizont sind individuelle Bildungsprozesse und -ergebnisse der Erfahrung notwendig entzogen. Zudem täuscht jede als Erfolgimperativ getarnte Verschiebung diesbezüglicher Wirksamkeiten in die Zukunft darüber hinweg, dass auch Stagnation, Zurückfall(en) und Versagen individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen eingeschrieben sind.

An dieser Stelle fällt der angekündigte Ausblick also mit einem Rückblick zusammen: Denn bei Rousseau können wir sehen, dass

das moderne pädagogische Denken mit einem Experiment beginnt (vgl. Dünne 2015), im Rahmen dessen die Spekulation zur Markierung der Differenz von Selbst- und Fremdbestimmung noch *reflexiv* eingesetzt wird. Überall dort, wo dieser Einsatz jedoch verdeckt und in sein Gegenteil verkehrt wird, wo er in Gestalt ontologischer Krisen, absoluter Werte oder als omnipotentes Attribut zur Legitimation gesellschaftlichen Wandels das Pädagogische regiert, kommen entsprechende Fähigkeitsmodelle nicht umhin, von der Unverfügbarkeit individueller Lern- und Entwicklungsprozesse abzusehen. Das entsprechenden Zukunftsmodellen diesbezüglich zugrunde liegende technizistische Verständnis von *trial an error* ließe sich aber auch pädagogisch wenden und als Denkform aktualisieren.

---

### Anmerkung

- 1 Vgl. hierzu ausführlich Dammer (2015).
- 2 Mithilfe des NextSkills-Modells kann Ehlers zeigen, dass der Begriff 21st Century Skills (genauso wie Sustainability Competences, Schlüsselkompetenzen oder Transversal Skills) durch den Begriff der Future Skills abgelöst werden (vgl. Ehlers 2022: 30).
- 3 Vor diesem Hintergrund steht Ehlers Motivation, mit einem weiteren Rahmenmodell, dem NextSkill-Modell, ein handlungstheoretisches Konzept zu entwickeln, das als ein auf Bildungsprozesse bezogener Orientierungsrahmen dienen könne.
- 4 Am wirksamsten ist dieses im US-amerikanischen Raum. Im deutschen Bildungssystem wird indes kaum auf die 4K/21st Century Skills referenziert (vgl. Bettinger 2021: 53).

- 5 Deshalb ist der Begriff „Wertevermittlung“ im Bereich der ethischen Bildung auch in doppelter Hinsicht problematisch: Zum einen gibt es keine verbindlichen und gleichzeitig hinreichend konsensfähigen Werte, auf die wir die Lernenden in einer pluralen Gesellschaft hin verpflichten können; zum anderen lassen sich Werte weder vermitteln noch übertragen (vgl. Torkler 2023: 211f.).
- 6 Diese Formulierung stammt von Sophia Richter (2018), die damit auf die historische Umschreibung von Strafe in Disziplin sowie auf die damit verbundene Trennung von Erziehung und Unterricht im Raum Schule aufmerksam macht. M. E. lässt sich diese Beobachtung jedoch i. w. S. auf alle Phänomene anwenden, die Bildungs- und Erziehungsräume auf Grundlage kapitalistischer Ordnungsstrukturen (Ökonomisierung, Individualisierung, Aktivierung) organisieren.
- 7 In einer vergleichenden Analyse von pädagogischen Programmschriften des frühen 20. Jahrhunderts aus Deutschland, Österreich und Frankreich stellt Ulrich Binder (2012: 335f.) fest, dass ‚Zukunft‘ in allen Sprachen (und im Gegensatz zu Vergangenheit und Gegenwart) nie als prekär, negativ oder apokalyptisch gedeutet und pädagogisches Scheitern an keiner Stelle thematisiert wird.

---

### Literatur

Battelle for Kids (o. J.): Our core values, online unter: <https://www.battelleforkids.org/about-us/our-core-values> (letzter Zugriff: 15.11.2023).

Battelle for Kids (2019): Framework for 21st Century Learning Definitions, online unter: [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21\\_framework\\_definitionsbfk.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/p21_framework_definitionsbfk.pdf) (letzter Zugriff: 15.11.2023).

BMBWF 2023: Lehrplan der Mittelschule, online unter: [https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil\\_MS.pdf](https://www.paedagogikpaket.at/images/Allgemeiner-Teil_MS.pdf) (letzter Zugriff: 15.11.2023).

Bettinger, Patrick (2021): Etablierung normativer Ordnungen als Spielarten optimierter Selbstführung? Die Regierung des Pädagogischen am Beispiel des 4K- und 21st-Century-Skills-Diskurses, in: *Medienpädagogik* 45 (Pädagogisches Wissen), 34–58.

Binder, Ulrich (2012): Die Verwendung von „Zukunft“ in pädagogischen Programmen, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (3), 321–339.

Bracht, Ulla/Keiner, Dieter (2001): Zukunft, in: Beutler, Kurt/Bracht, Ulla et al. (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2001. Zukunft* Red. Bracht, Ulla/Keiner, Dieter, Frankfurt am Main: Peter Lang, 9–16.

Bröckling, Ulrich (2016): *Das Unternehmerische Selbst*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2017): Resilienz. Über einen Schlüsselbegriff des 21. Jahrhunderts, online unter: [https://www.sozioologie.uni-freiburg.de/personen/broeckling/broeckling-resilienz/at\\_download/file](https://www.sozioologie.uni-freiburg.de/personen/broeckling/broeckling-resilienz/at_download/file) (letzter Zugriff: 15.11.2023).

Budde, Jürgen (2019): Transformationen der modernen Schule in einer postmodernen Gesellschaft, in: Walgenbach, Katharina (Hg.): *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*, Frankfurt am Main/New York: Campus, 181–209.

Büniger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka et al. (2022): Editorial: Zukunft – Stand jetzt, in: Büniger, Carsten/Chadderton, Charlotte (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2021. Zukunft – Stand jetzt* Red. Büniger, Carsten/Czekkowska, Agnieszka et al., Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 9–14.

Dammer, Karl-Heinz (2015): *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen*

Herrschaftsinstrument, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dammer, Karl-Heinz (2009): Zeit für Bildung?, in: Von Carlsburg, Gerd-Bodo (Hg.): Enkulturation und Bildung. Fundamente sozialer Kompetenz, Frankfurt am Main usw.: Peter Lang, 29–48.

De Haan, Gerhard (2014): Zukunft, in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: Springer, 375–384.

Demmerling, Cristoph/Landwehr, Hilge (2007): Philosophie der Gefühle. Von Achtung bis Zorn, Stuttgart/Weimar: Metzler.

Dünne, Jörg (2015): Der Mensch als Experiment und Spektakel. Erziehung im Émile und die Folgen, in: Leopold, Stephan/Poppenberg, Gerhard (Hg.): Planet Rousseau. Zur heteronomen Genealogie der Moderne, Paderborn: Fink, 159–174.

Ehlers, Ulf-Daniel (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft, Wiesbaden: Springer VS.

Ehlers, Ulf-Daniel (2022): Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung, online unter: [https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung\\_Vs\\_final.pdf](https://nextskills.org/wp-content/uploads/2022/05/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_Vs_final.pdf) (letzter Zugriff: 24.08.2023).

Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ende, Michael (1973): Momo, Stuttgart: Thienemanns.

Grimm Zukunft, Bd. 32: Sp. 476, in: Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/23, online unter: <https://www.woerterbuchnetz.de/DWB> (letzter Zugriff: 15.11.2023).

- Heidegger, Martin (2001): Sein und Zeit, Tübingen: Max Niemeyer.
- Kalz, Marco (2023): Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen, online unter: <https://kalz.cc/publication/kalz-zk23/kalz-zk23.pdf> (letzter Zugriff: 15.11.2023).
- Kierkegaard, Sören (2021): Der Begriff der Angst, in: Diem, Hermann/Rest, Walter (Hg.): Sören Kierkegaard. Die Krankheit zum Tode. Furcht und Zittern. Die Wiederholung. Der Begriff der Angst, München: dtv, 441–640.
- Kirste, Stephan (2023): Werte im Recht, in: Weilert, Katarina A. (Hg.): Werteerziehung durch die Schule, Tübingen: Mohr Siebeck, 83–109.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Stuttgart: Kohlhammer.
- Langer, Saskia (2022): Scheitern, in: Feldmann, Milena et al. (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz, 372–380.
- Link, Christian (2019): Zukunft, Vergangenheit, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie Bd. 12 W–Z, Darmstadt: wbg, 1426–1436.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hg.): Biographie und Profession, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–65.
- Pant, Hans Anand (2016): Einführung in den BiPI 2016, online unter: [http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW\\_ALLG\\_EINFUEHRUNG](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/BP2016BW_ALLG_EINFUEHRUNG) (letzter Zugriff: 15.11.2023).
- Reh, Sabine/Reichenbach, Roland (2014): Zukünfte – Fortschritt oder Innovation?, in: Zeitschrift für Pädagogik 60 (1), 1–8.

Richter, Sophia (2018): Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen, Weinheim/Basel: Beltz.

Rosa, Hartmut (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Rödel, Severin Sales (2022): Scheitern als Tabu in der Pädagogik. Vom Verdrängen, Dethematisieren und Durcharbeiten eines ständigen Begleiters, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 98, 351–370.

Rousseau, Jean-Jacques (1998): Emil oder Über die Erziehung, Stuttgart: Schöningh UTB übers. u. komm. v. Heinrich Maier.

Schäfer, Alfred (2004): Alterität: Überlegungen zu Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses, in: Zeitschrift für Pädagogik 50, 706–726.

Schleiermacher, Friedrich D.-E. (2000): Texte zur Pädagogik. Bd. 2 hg. v. Winkler, Michael und Brachmann, Jens, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

[SchOG] (2015): § 2, online unter: [https://www.ris.bka.gv.at/Norm-Dokument.wxe?](https://www.ris.bka.gv.at/Norm-Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht)

[Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht](https://www.ris.bka.gv.at/Norm-Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&Artikel=&Paragraf=2&Anlage=&Uebergangsrecht) (letzter Zugriff: 15.11.2023).

Sennet, Richard (2000): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Siedler.

Tenorth, Heinz-Elmar (2006): Zeit als Thema in der Erziehungswissenschaft. Dissens der Codierungen, Desiderata der Thematisierung, in: Ruhloff, Jörg/Bellmann, Johannes et al. (Hg.): Perspektiven Allgemeiner Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, 57–88.

Thompson, Christiane/Zirfas, Jörg (2021): Angst und Verunsicherung in der Moderne. Eine Einleitung aus epistemologischer, technologischer und biopolitischer Hinsicht, in: dies. et al. (Hg.): Erzie-

hungswirklichkeiten in Zeiten von Angst und Verunsicherung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 10–26.

Torkler, René (2023): Werte, Verstehen und Urteilen. Überlegungen zur Wertorientierung in der ethischen Bildung, in: Weilert, Katarina A. (Hg.): Werteerziehung durch die Schule, Tübingen: Mohr Siebeck, 207–232.

Tröhler, Daniel (2014): Tradition oder Zukunft? 50 Jahre Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus bildungshistorischer Sicht, in: Zeitschrift für Pädagogik 60 (1), 9–31.

Zirfas, Jörg (2014): Gegenwart, in: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie, Wiesbaden: Springer, 364–373.