

# Pädagogik(en) des guten Lebens im Zeichen der Zeit<sup>1</sup>

Pedagogy(s) that aim at a good quality of life as a sign of the times

NAZIME ÖZTÜRK, WIEN, DENIS FRANCESCONI, WIEN & EVI AGOSTINI, WIEN

*Zusammenfassung:* In diesem Beitrag wird dem Zeitbezug von pädagogischen Konzeptionen des guten Lebens – im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität, Pädagogik und Politik, Bestimmtheit und Unbestimmtheit – exemplarisch anhand pädagogischer Programmatiken einerseits und philosophischer Referenzen andererseits nachgegangen. Diese pädagogischen Deutungen und damit die Pädagogisierung des ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Lebens werden in einer bildungsphilosophischen Sichtweise und unter Bezug auf ihre deutschsprachigen Vertreter\*innen einer eingehenden Betrachtung unterzogen: So scheint die Pädagogik in Theorie und Praxis einerseits auf eine klare normative Zielperspektive im Sinne einer Vorstellung vom guten menschlichen Leben angewiesen zu sein, die auch für die Zukunft Geltung beanspruchen kann. Andererseits scheint die Offenheit der Zukunft, von der aus sich die Notwendigkeit einer Pädagogik allererst rechtfertigen lässt, in diesem Prozess bedacht und bewahrt werden zu müssen, um Heranwachsenden eine eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Welt in Relation zu anderen zu ermöglichen. Letzteres scheint nun aber gerade gegen eine Überformung pädagogischer Kerngedanken durch gegenwartsbezogene starre Vorstellungen eines guten Lebens zu sprechen. Mit dem Aufzeigen dieses Dilemmas und der Analyse verschiedener Lösungsansätze vor dem aktuellen Hintergrund der Ungewissheit gesellschaftlicher Transformationsprozesse möchte der Text einen allgemeinpädagogischen Beitrag zur philosophischen Diskussion um das (kollektiv) gute Leben leisten.

*Schlagwörter:* gutes Leben; Zeit; pädagogische Konzeptionen; Zukunft; Gegenwart; Zusammenleben

---

1 This research was funded in part by the Austrian Science Fund (FWF) [PAT5101523].

*Alle Inhalte der Zeitschrift für Praktische Philosophie sind lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz.*



*Abstract:* This article examines the temporal context of pedagogical conceptions of a good life – in the field of tension between individuality and sociality, pedagogy and politics, determinacy and indeterminacy – exemplarily on the basis of pedagogical strategies on the one hand and philosophical references on the other. These pedagogical interpretations and thus the pedagogization of a “good” or “real” life are examined in detail from the perspective of educational philosophy and with reference to its German-speaking representatives: On the one hand, when it comes to conceptions of a good human life, pedagogy, both in theory and practice, seems to depend on a clear, normative goal perspective that also claims validity for the future. On the other hand, it seems necessary to consider and preserve the openness of the future, which justifies the necessity of pedagogy in the first place, in this process so that young people are empowered to take responsibility for shaping their world in relation to others. The latter, however, seems to argue against any over-arching core ideas derived from contemporary, rigid ideas of a good life. By pointing out this dilemma and analyzing different approaches to solving it against the current background of the uncertainty of social transformation processes, the text aims to make a general educational contribution to the philosophical discussion about a (collectively) good life.

*Keywords:* good life; time; pedagogical concepts; future; present; co-existing

## 1. Einleitung: Entwürfe des guten Lebens

Das philosophische Nachdenken über das gute Leben reicht von subjektivistischen Ansätzen wie der hedonistischen Lust am Leben oder dem erlebten individuellen Glück durch Selbstgenügsamkeit bis hin zu religiös geprägten Ansätzen wie dem Streben nach Glückseligkeit im Jenseits. In vielen Modellen wird das gute Leben jedoch nicht als etwas gegenwärtig Gegebenes vorausgesetzt, sondern an soziale Kontexte und zukünftige Handlungen, deren Motive, Ziele oder Ergebnisse geknüpft. So wird das gute Leben beispielsweise als eine subjektiv und/oder kollektiv erreichbare Lebensform oder aber als ein utopisches Ideal gedacht, wonach das Handeln zu orientieren sei. Dieses kann dann entsprechend der Imperative der praktischen Vernunft (Kant 2021) oder als utilitaristisches gesellschaftliches Handeln (Bentham 2013/1787; Hutcheson 2012/1726) zum guten Leben führen. Damit einhergehend stellt sich auch die Frage, wonach das menschliche Handeln ausgerichtet wird, ob sich dieses entsprechend oder gerade entgegen natürlicher Anlagen verwirklicht (Pleger 2020). Welche Instanzen oder welche Kriterien sind dafür entscheidend, ob Handlungen oder Lebensentwürfe als ‚gut‘ zu bewerten sind? Die Beantwortung dieser Frage ist oftmals abhängig von den

kontingenten sozialen Deutungen: So wurde in der Neuzeit das Gewissen des einzelnen Menschen dafür als eine wegweisende Instanz interpretiert (Picht 1969, 320). Das gute Handeln oder das gute Leben an die subjektive Moral von einzelnen Individuen zu knüpfen, ist von einer Thematisierung eines guten Lebens zu unterscheiden, in der das Verhältnis zu anderen konstitutiv ist. In dieser Perspektive interessiert weniger das bestimmte Gute an sich, sondern vielmehr das relationale, unbestimmte gute (Zusammen-)Leben. Es sind gerade die Bezüge zum Sozialen, zur Koexistenz in einer Welt mit anderen, die in pädagogischen Konzepten des guten Lebens eine besondere Stellung einnehmen und vor dem Hintergrund sozioökologischer Herausforderungen stark an Bedeutung gewinnen. Diese pädagogischen Deutungen und damit die Pädagogisierung des ‚guten‘ oder ‚richtigen‘ Lebens werden im Folgenden in einer bildungsphilosophischen Sichtweise und unter Bezug auf ihre deutschsprachigen Vertreter\*innen einer eingehenderen Betrachtung unterzogen: So scheint die Pädagogik in Theorie und Praxis einerseits auf eine klare normative Zielperspektive im Sinne einer Vorstellung vom guten menschlichen Leben angewiesen zu sein, die auch für die Zukunft Geltung beanspruchen kann. Andererseits scheint die Offenheit der Zukunft, von der aus sich die Notwendigkeit einer Pädagogik allererst rechtfertigen lässt, in diesem Prozess bedacht und bewahrt werden zu müssen, um Heranwachsenden eine eigenverantwortliche Gestaltung ihrer Welt nicht zuletzt in Relation zu anderen zu ermöglichen. Letzteres scheint nun aber gerade gegen eine Überformung pädagogischer Kerngedanken durch gegenwartsbezogene starre Vorstellungen eines guten Lebens zu sprechen. Mit dem Aufzeigen dieses Dilemmas und der Analyse verschiedener Lösungsansätze vor dem aktuellen Hintergrund der Ungewissheit gesellschaftlicher Transformationsprozesse möchte der Text einen allgemeinpädagogischen Beitrag zur philosophischen Diskussion um das (kollektiv) gute Leben leisten. Indem er das gute Leben wieder als mögliche Leitkategorie für gesellschaftlich und ökologisch relevante Fragen der Gegenwart und Zukunft ins Spiel bringt, kann er zudem bildungsphilosophische Überlegungen befruchten. Mit diesen Zielen vor Augen verbindet der Text ideengeschichtliche Rekonstruktion mit einem systematischen Anspruch.<sup>2</sup>

Pädagogische Visionen des guten Lebens unterliegen einem Deutungsprozess, der sich in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Bedürfnissen

---

2 Für hilfreiche Überarbeitungshinweise danken die Autor\*innen insbesondere den anonymen Gutachter\*innen des vorliegenden Textes.

vollzieht und die pädagogische Praxis- und Theorieentwicklung mit beeinflusst. Vorstellungen des guten Lebens beziehen sich immer auch auf eine offene Zukunft<sup>3</sup> – wie die Pädagogik „als eine Praxis der Freiheit“ selbst (Schluß 2021, 38). Diese immanente Zukunftsoffenheit macht die Pädagogik besonders anfällig für gesellschaftliche Transformationsvisionen. Pädagogische Entwürfe des guten Lebens werden nicht nur im Zeichen der Zeit, sondern immer auch in der Hoffnung auf eine als ‚besser‘ eingeschätzte Zukunft formuliert (Boser et al. 2018; Brumlik 1992). Labaree (2008) spricht in diesem Zusammenhang von einer Pädagogisierung des guten Lebens: Gesellschaftliche Zukunftsvisionen werden in passende pädagogische Bemühungen übersetzt. So verschieden Pädagogik(en) des guten Lebens auch sein können, ob sie nun die aufklärerische *Perfektibilität* (Rousseau 2010/1755) – als die Fähigkeit zur Vervollkommnung der Humanität – oder die spätmoderne *Singularisierung* (Reckwitz 2017) – als dem Streben nach Besonderheit – zum Ziel haben, ihre Zukunftsgerichtetheit – im Sinne eines Handelns für die Zukunft<sup>4</sup> – ist ihnen allen gemeinsam. *Wie aber kann der Zeitbezug von pädagogischen Konzeptionen des guten Lebens – im Spannungsfeld von Individualität und Sozialität, Pädagogik und Politik, Bestimmtheit und Unbestimmtheit – verstanden werden?*

Dieser Frage wird weiterführend nachgegangen. In Kapitel 2 werden praxisbezogene Beispiele aus vorwiegend zeitgenössischen pädagogischen Programmatiken und die darin formulierten impliziten und expliziten Ansprüche für ein zukünftig gutes – individuelles und kollektives – Leben dargestellt. Dem folgt in Kapitel 3 die Analyse pädagogischer Zukunftsdimensionen anhand ausgewählter philosophischer Denker\*innen wie Dewey (1993) und Arendt (1994), wobei der politischen Dimension und dem davon abgeleiteten gesamtgesellschaftlichen Nutzen Rechnung getragen wird. Dabei werden diese Konzeptionen des Verhältnisses von Pädagogik und (künftigem) gutem Leben miteinander verglichen, um daraus eine Problem- und Aufgabenstellung für die pädagogische Reflexion und erzieherisches Handeln abzuleiten. Was diese Konstellation interessant macht, ist, dass sich beide Denker\*innen in einer politisch-pädagogischen Absicht normativ auf das Generationenverhältnis beziehen und jeweils für eine anders geartete

3 Wobei der Bezug zur Gegenwart und Vergangenheit dabei eine immanente Rolle spielt.

4 Wobei die Orientierung für das, was gut ist, durchaus auch in der Vergangenheit liegen kann.

Zukunft argumentieren: Während Dewey die demokratische Lebensform als ein erstrebenswertes Zukunftsideal ansieht, spricht Arendt in ihrem Konzept der Natalität der Pädagogisierung politischer Modelle des guten Lebens die Legitimität ab und plädiert für die grundsätzliche Offenhaltung der Zukunft. Trotz der im Text auch angeführten Differenzen weisen die ausgewählten Philosoph\*innen Gemeinsamkeiten im Hinblick auf ihr Bildungsverständnis auf: Sie verstehen Bildung als einen kontinuierlichen Prozess, der (über formalisierte Lehr-Lernkontexte hinaus) im Leben durch praktische Erfahrungen und Interaktionen mit anderen vollzogen wird (Arendt 1994; Dewey 1993). Ein weiterer Berührungspunkt liegt in der Annahme, dass komplexe Fragen des menschlichen Lebens mithilfe von Erfahrung, Praxis und Emotionen und nicht allein durch Vernunft beantwortet werden können (Arendt 2021/1972; Dewey 2008/1938). Darüber hinaus wird der Koexistenz mit anderen in den Ansätzen der Denker\*innen eine herausragende Bedeutung zugeschrieben: Es geht ihnen um die Ethik des Miteinanders und nicht lediglich um das individuelle bzw. persönliche Wohl (Arendt 2021/1972; Dewey 1927). So beschäftigen sich beide mit Fragen sozialer Gerechtigkeit, die sie angesichts ihrer historisch-kontextuellen Verortung jeweils unterschiedlich beantworten. Die ausgewählte ideengeschichtliche Auseinandersetzung erscheint für aktuelle Diskurse des guten Lebens gerade in Zeiten globaler Krisen, allen voran des Klimawandels, aus mindestens drei Gründen als lohnenswert: Sie regt zum Nachdenken über ein sozial gerechtes Miteinander, über das Generationenverhältnis und über die Rolle des Zeitbezugs in der Pädagogik an. Im abschließenden Kapitel 4 wird deshalb ausgehend von diesen ausgewählten Ansätzen sowie weiterführenden zukunftsbezogenen, teilweise utopischen Idealvorstellungen die Bedeutsamkeit des Gegenwartsbezugs der Pädagogik herausgearbeitet. In gegenwärtigen Vorstellungen des guten Lebens äußern sich konkrete intersubjektive und sozial verträgliche Modelle des guten (Zusammen-)Lebens. In dieser Perspektive wird weiterführend für eine erfahrungsorientierte Analyse guten (Zusammen-)Lebens argumentiert und diese mit neueren (pädagogischen) Formationen des guten Lebens verknüpft, die das Welt- und Selbstverhältnis von Menschen unter Bedingungen globaler ökologischer Krisen neu zu bestimmen vermögen.

## 2. Konkrete pädagogische Programmatiken für ein (zukünftig) gutes Leben

Pädagogische Programme können sowohl als visionärer Ausdruck besserer Zukünfte als auch als gegenwartsbezogene Kritik an bestehenden sozialen Verhältnissen und somit als Hoffnung auf ein als ‚gut‘ oder ‚besser‘ imaginiertes Leben gelesen werden. So zeigen historisch-pädagogische Analysen, dass sich Ideen des guten Lebens zu jeder Zeit und mit jeweils unterschiedlichen zeitbezogenen Absichten in pädagogischen Konzeptionen wiederfinden lassen: Mit Beginn der Institutionalisierung der Kindheit und der Standardisierung der Bedingungen des Aufwachsens und des Lebenslaufs wurde beispielsweise das ‚gute‘ kindliche Leben tendenziell aus der Perspektive der Schule betrachtet. Dementsprechend wurden Vorbereitungsphasen darauf sowie das gesellschaftliche Leben danach organisiert. Die Anfänge der Elementarpädagogik in Europa Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts bauen auf verschiedenen Narrativen auf, wie u. a. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu gewährleisten oder nachfolgende Generationen vor dem „Schädlichen, Tadelhaften, Unrichtigen, Unwahren und Irrigen zu bewahren“ und „ihr Sprech- und Denkvermögen zu entwickeln, sie mit den allernötigsten Kenntnissen zu versehen, und sie gehörig vorbereitet der Schule zu übergeben“ (Wolke 1805, 205). Der Auftrag der Elementarpädagogik bestand also einerseits darin, einen Schutzraum vor schlechten gesellschaftlichen Einflüssen zu bieten, und andererseits Wissen zu vermitteln, das als wertvoll für Schule und Gesellschaft angesehen wurde. Die natürliche Lernfähigkeit von Kindern wurde als Potenzial für die Überwindung der durch die Industrialisierung entstandenen sozialen Probleme erachtet, u. a. die Verwahrlosung der Kinder. Die französischen „Strickschulen“<sup>5</sup> sollten die für das spätere Berufsleben in der Textilindustrie notwendigen Tugenden wie Ordnung, Disziplin und Haltung vermitteln und die Fähigkeit zum Wirtschaften ausbilden, beispielsweise durch den starken Fokus auf die Sprachbildung, mit der die heimische Mundart überwunden werden sollte. Dieser Anspruch, mit dem Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen soziale Probleme aufzufangen, hat sich sukzessive im pädagogischen Diskurs etabliert. Seither sind, gestützt durch zahlreiche Forschungen, welche die positiven und langfristigen Effekte dieser Institution auf die kindliche Entwicklung im Allgemeinen und die Kompensation ungleicher Startchancen

---

5 Nach diesem Vorbild wurden in Deutschland die sogenannten Industrieschulen gegründet (Franke-Meyer und Reyer 2015).

im Besonderen belegen, die gesellschaftlichen Erwartungen an den Kindergarten gestiegen (Seyda 2009). Auch wenn sich gegenwärtig andere soziale Probleme zeitigen als in den Gründungsjahren – wie z. B. die nachweisbare enge Verwobenheit von sozialer Herkunft und Bildungsteilhabe (Lafranchi und Burgener Woeffray 2013; Herzog-Punzenberger 2016) – bleibt die Hoffnung ungebrochen, zumindest in Europa, mit elementarpädagogischen Angeboten individuelle und gesellschaftliche Lebenslagen zukünftig zu verbessern (REU 2013; Öztürk 2019). Gleichzeitig lässt der diskursdominante positive Blick auf die Effektivität der institutionellen Frühpädagogik gegenläufige negative (Diskriminierungs-)Erfahrungen von Kindern als randständig erscheinen (Kluczniok 2017). Während sich also manche Konventionen des guten Lebens in pädagogischen Zielformulierungen als diskursfähig etablieren, bleiben andere Aspekte ausgeklammert. Theoretische Konzeptionen des guten Lebens müssen sich damit nicht notwendigerweise im gelebten Alltag der Menschen manifestieren.

Fragen nach einem guten Leben schließen die Reflexion der sich verändernden zeitlichen Umstände mit ein, sodass die gegenwärtigen Entwicklungen Anlass für die Gestaltung der Zukunft geben. Folglich können die zuvor aufgezeigten historischen und impliziten Bezüge zu Modellierungen des guten Lebens in ausgewählten pädagogischen Programmatiken deren jüngerer expliziter Thematisierung gegenübergestellt werden: Beispielsweise wird seit einigen Jahren im *PISA 2018 Well-being Framework* (OECD 2018, 260–261) die Lebenszufriedenheit von Heranwachsenden gemessen. Diese sei als eine wichtige Determinante für den Erfolg in der Schule, in der Arbeitswelt oder für eine gesunde Lebensweise in der Zukunft zu sehen. Der konzeptuelle Fokus richtet sich dabei auf Lebenszufriedenheit in Bezug auf ihren unmittelbaren und zukünftigen individuellen sowie gesellschaftlichen Nutzen. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass Heranwachsende unter gutem Leben vorrangig gelungene soziale Beziehungen innerhalb der Familie und mit Freund\*innen verstehen. PISA plädiert dafür, die Intersektion zwischen subjektiven und kontextuellen Faktoren von Lebenszufriedenheit im Sinne besserer schulischer Leistungen stärker zu berücksichtigen (OECD 2018).<sup>6</sup> Der OECD-PISA-Ansatz zur Förderung von Lebensqualität ist sowohl in pädagogischer als auch in ethischer Hinsicht als problematisch einzustufen und bedarf weiterer Untersuchungen (Francesconi et al.

---

6 Das detaillierte Programm und sein (potenzieller) Einfluss auf internationale Bildungssysteme wird hier nicht thematisiert.

2022). Auffallend ist jedenfalls, dass die Semantik des guten Lebens in der (wirtschaftstheoretisch eher neoliberal orientierten) Programmatik explizit erwähnt wird.

Oft beziehen sich Figurationen des guten Lebens in pädagogischen Programmen auf wandelbare „epochaltypische Schlüsselprobleme“ der Gegenwart und ihrer voraussichtlichen Zukunft, für die Klafki (1985, 56) eine „Mitverantwortlichkeit aller“ einfordert. Diese Perspektive verteidigt die institutionelle Vermittlung<sup>7</sup> der Schlüsselprobleme an Kinder und Jugendliche. Giesecke (1997) sieht darin hingegen die Gefahr, Schlüsselprobleme moralisierend zu vereinfachen. Er gibt außerdem zu bedenken, dass Lehrpersonen nicht ausreichend fachlich informiert sein können, um zentrale Probleme in einer sachlichen und dem kindlichen Alter entsprechenden Art und Weise zu vermitteln. Hier deutet sich eine graduelle Differenz an, sowohl in der Benennung sozialer Probleme als auch in der Verantwortlichkeit diese zu überwinden. So können politische Konzepte des guten Lebens in ihrer affirmativen pädagogischen Übernahme nicht nur scheitern, sondern gesellschaftliche Verantwortungen unverhältnismäßig verteilen. Deshalb sind Konzepte des guten Lebens auf ihre Entstehungskontexte hin zu befragen, nämlich aus welcher Richtung und aus welcher sozialen Position heraus diese vertreten werden. Vorstellungen zum guten Leben sind also einer zeitlich-kontextuellen Auslegung unterworfen und innerhalb einer Gesellschaft stets umstritten, „da sozio-kulturell ausgehandelte, wissenschaftlich fixierte Vorstellungen über das ‚gute Leben‘ konkurrierend koexistieren“ (Boser et al. 2018, 305).

Als das wohl größte Schlüsselproblem der Gegenwart sind ökologische Herausforderungen zu nennen, mit denen bisherige Lebensweisen radikal in Frage gestellt werden. Ein so ‚Weiterleben-wie-bisher‘ gefährdet die Zukunft des Planeten, weshalb wachstumskritische Debatten alternative Modelle des guten Lebens – möglichst jenseits von übermäßigem Konsum und der Zerstörung natürlicher Ressourcen – diskursfähig machen (u. a. Thompson 2018; Acosta 2018). Die Kritik an privilegierten Lebensstilen geht mit der Forderung einher, nicht länger auf Kosten anderer zu leben. Im Sinne der intergenerationalen Gerechtigkeit (Curren und Metzger 2017) bedrohen die

---

7 Diese Vermittlung solle im Sinne des „exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens“ erfolgen und „einerseits ein Höchstmaß an Gemeinsamkeiten“ anstreben „andererseits aber (...) unterschiedliche[...] und kontroverse[...] Auffassungen, Problemlösungsversuche[...], Lebensentwürfe[...]“ ermöglichen (Klafki 1985, 62).

gesellschaftlich dominanten konsumorientierten Lebensmodelle zukünftige Lebensqualitäten von Kindern und Jugendlichen. Damit scheint die Forderung Schleiermachers (1983, 82–84), die Gegenwart nicht für die Zukunft zu opfern, geradezu auch in ihrer Umkehrung an Relevanz zu gewinnen, nämlich zukünftige Lebensmöglichkeiten nicht durch gegenwärtige Lebensweisen einzuschränken. Mit der Brüchigkeit bisheriger Lebensmodelle werden Fragen nach dem guten Leben umso wichtiger.

Im Bildungsbereich führ(t)en diese immer stärker spürbaren Herausforderungen zu globalen Forderungen, sich an der Weltveränderung transnational zu beteiligen (UN, 2015). So kann die Einführung kooperativer Strukturen im Bildungssystem, der sogenannten „Bildungsgrätzl“ oder Bildungsnachbarschaften in Wien als eine klare bildungspolitische und innovative Antwort auf sozialökologische Aufgaben und Fragen der Nachhaltigkeit verstanden werden. Mit dem Leitsatz „It takes a Grätzl to raise a child“ verschreiben sich Bildungsgrätzl dem Auftrag „lebensweltorientierte Lernräume“ zu schaffen, die inklusive Bildungsübergänge ermöglichen und lokale Ressourcen besser nutzen (SCWR 2019, 118). Diese Initiative geht aus der *Smart City Wien Rahmenstrategie 2019–2050* hervor, dem die SDGs (*Sustainable Development Goals*) der UN-Agenda 2030 zu Grunde liegen (UN 2015, 2). Diese langfristige Programmatik versteht sich als eine lokale Antwort auf globale Herausforderungen. In Bezug auf die Lebensqualität heißt es in der *Smart City Wien Strategie*:

Kinder gewinnen schon früh Vertrauen in die eigene Innovationskraft und damit eine optimistische, zukunftsorientierte Weltsicht. Das Zusammenspiel von inklusiven Bildungsangeboten für alle Altersstufen, der Vermittlung digitaler Kompetenzen, bedarfsorientierter Qualifizierung und Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Beruf schafft den Nährboden für Innovations- und Veränderungsprozesse. (SCWR 2019, 116)

In der *Smart City Wien Strategie* wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Kooperation zwischen Bildungsinstitutionen für die Förderung von Lebensqualität von entscheidender Bedeutung ist. Zudem wird betont, dass Fragen der Lebensqualität zu Schlüsselementen der Bildungspläne der Stadt Wien werden sollen (SCWR 2019, 31). Damit drücken sich bereits Vorstellungen eines zukünftig besseren Lebens aus, die institutionell vermittelt werden sollen und mitunter auf eine gesellschaftliche Transformation im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung abzielen. Diesem Ziel verschreiben

sich weitere aktuelle (g)lokale<sup>8</sup> Tendenzen im Bildungswesen, wie die Anstrengungen im österreichischen (Hoch-)Schulkontext, die SDGs vermehrt in den Curricula zu verankern (Eloff et al. 2022) oder pädagogische Prinzipien der UNESCO im Bildungswesen stärker zu berücksichtigen (BMB 2016, 2017). Somit zeichnen sich bildungspolitische Bemühungen ab, sich sphärenspezifisch auf globale Herausforderungen zu beziehen und lokal an ihrer Lösung mitzuwirken. Als eine internationale, überinstitutionelle, überparteiliche und dezentralisierte Bewegung versucht auch *FridaysforFuture* der globalen Klimakrise auf lokaler Ebene entgegenzutreten. Um eine nachhaltige sozioökonomische Transformation zu bewirken, setzt sie dabei nicht auf ausschließlich individuelle, sondern vorwiegend kollektive Handlungsfähigkeit (*collective agency*). Die seit 2018 von der Schwedin Greta Thunberg ins Leben gerufene Bewegung kann dabei in einer pädagogischen Sichtweise insbesondere in ihrer paideutischen Funktion analysiert werden: Als verschachteltes Netzwerk (*distributed network*) ruft *FridaysforFuture* wissenschaftliche Erkenntnisse ab und arbeitet diese in einer verständlichen Art und Weise auf. Die dadurch zur Verfügung gestellten Informationen können von diversen Gruppen und Individuen zum Zwecke der Handlungsfähigkeit in gelebtes sinnvolles Wissen transformiert werden. Indem Thunberg mit ihren Mitstreiter\*innen größere Bevölkerungsschichten unterschiedlicher Altersspanne mobilisiert, ist sie zudem in der Lage, den öffentlichen Diskurs unter einem bestimmten ethischen, vorwiegend sozialökologischen Ansatz zu beeinflussen (Francesconi et al. 2021).

Diese, durch weitere Beispiele erweiterbaren, (pädagogischen) Maßnahmen hatten bzw. haben die Ermöglichung eines individuell und kollektiv guten (Zusammen-)Lebens zum Ziel – im Sinne der Vorbereitung auf die Anforderungen der Zukunft. Die exemplarische Betrachtung führt vor Augen, dass Überlegungen zum guten Leben oft aus der Definition sozialer Probleme der jeweiligen Zeit und ihrer Umformulierung in pädagogische Lösungsmaßnahmen hervorgehen (Depaepe und Smeyers 2008; Tröhler 2016; Boser et al. 2018). Die Idee, durch die Pädagogisierung sozialer Probleme gesellschaftliche Verhältnisse zu verändern, ist aktuell und antiquiert zugleich und betrifft nicht zuletzt das Verhältnis zwischen Politik und Pädagogik. Diesem gesamtgesellschaftlichen Verhältnis zeitbezogener Zukunftsvisionen

---

8 Das Wort „(g)lokal“ steht für gleichermaßen globale wie lokale Initiativen, beispielsweise für Initiativen, die einen globalen Ursprung aufweisen, sich dann aber ebenso auf einer lokalen Ebene abbilden.

und ihrer politischen Pädagogisierung wird im nächsten Kapitel anhand weiterer Beispiele aus der Philosophie modellhaft und kritisch nachgegangen.

### 3. Die zukunftsbezogene Pädagogisierung politischer Modelle des guten Lebens

In *Demokratie und Erziehung* setzt sich Dewey mit der Frage auseinander, wie Erziehung zur Demokratie beitragen kann. Dewey (1993) greift hier den Gedanken Platons (2000) auf, die Befähigungen der Einzelnen herauszufinden und diese für die Gesellschaft als Ganzes zu nutzen, die Funktion der Erziehung im Allgemeinen.<sup>9</sup> Jedoch sei es Platon, Dewey zufolge, aufgrund der vorherrschenden undemokratischen sozialen Verhältnisse seiner Zeit nicht gelungen, einen pädagogischen Ansatz zu formulieren, der imstande ist, vorhandene Klassenunterschiede zu nivellieren, vielmehr werde Harmonie bzw. das „harmonische Ganze[s]“ (Dewey 1993, 124) mit starren zugewiesenen Sozialpositionierungen assoziiert. Dewey (1993) geht weiterführend der Frage nach, wie das soziale Miteinander an Schulen im Sinne sozialer Gerechtigkeit organisiert werden müsste. Im Gegensatz zu Platon hat bei Dewey nicht der Staat das Primat in der Erziehung, sondern die Demokratie (Benner 2001, 50). Inspiriert durch den gleichberechtigten Austausch in den damaligen Handelsbeziehungen, formuliert er in seiner *progressive education* Lösungsvorschläge für die sozialen Probleme seiner Zeit. Eine gut organisierte Gesellschaft ist für Dewey dann gegeben, wenn nach demokratischen Verhältnissen erzogen werde. Da die Demokratie eine von außen her wirkende Autorität zurückweist, könne nur durch die Erziehung eine freiwillige Bereitschaft zur Unterordnung aus Interesse erfolgen. Eine demokratische Erziehung muss bei Dewey (1993, 120) die Umweltbedingungen der Heranwachsenden so beeinflussen, dass eine gleichberechtigte Teilnahme am sozialen Leben der Gemeinschaft (*community*) gewährleistet ist. In der Veränderung der Umweltbedingungen sieht er die Chance, zukünftige gesellschaftliche Verhältnisse nachhaltig zu beeinflussen. Damit werden bei Dewey Modelle des guten Lebens grundsätzlich durch die Umwelt mitvermittelt.

---

9 In der Übernahme und Abwandlung dieser platonischen „nativistischen Anlagentheorie“, die von einer Entsprechung natürlicher Anlagen mit gesellschaftlichen Lebensformen ausgeht, verwickelt sich Dewey, Benner (2001, 56) zufolge, in problematische Zusammenhänge, von denen er sich im Laufe seines weiteren Denkens distanzierte.

Deweys (1993, 121) Erziehungsideal ist auf das demokratische (soziale) Wachstum im Sinne der vielfältigen „gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ ausgerichtet und zielt auf eine gesellschaftliche Transformation bei gleichzeitiger Stabilität dieses demokratischen Ideals ab. In einer *community* sollten nach Dewey zwei Lernbedingungen vorliegen: Erstens sollte die *community* vielfältige Interessen der Beteiligten einbeziehen und Vertrauen auf soziale Wechselseitigkeit aufweisen; zweitens sollte der soziale, wechselseitige Austausch zur nachhaltigen Umgestaltung des sozialen Verhaltens führen. Es wird deutlich, dass Dewey seine Kriterien für gesellschaftliche Transformation aus der Abstraktion von Prinzipien, die er in der Gesellschaft verortet, bezieht und diese konstant weiterdenkt. Die beständige Wechselwirkung zwischen Gruppenmitgliedern trägt nach Dewey zur Demokratisierung bei und garantiert eine gewisse Nachhaltigkeit durch Anpassung trotz sich wandelnder gesellschaftlicher Verhältnisse. Der Gefahr, dass dabei nationale Zielsetzungen dominieren könnten, ist sich Dewey durchaus bewusst. Er schlägt deshalb vor, Erziehungsvorstellungen vorrangig transnational geteilten sozialen Zielsetzungen zu verpflichten (Dewey 1993). Zur Erreichung der definierten Erziehungsziele formuliert Dewey ein umfassendes pädagogisches Programm, auf welches hier nicht näher eingegangen werden kann.

In Amerika stieß der Pragmatismus nicht nur auf breite Resonanz, sondern wurde auch kritisch rezipiert, u. a. von Arendt (1994), die auf das dialektische Spannungsverhältnis zwischen Politik und Pädagogik aufmerksam macht, zwischen der Initiation der Heranwachsenden in die alte Welt und die Ermöglichung des Neu-Anfangens. Dabei stellt sie die menschliche Geburt, welche sie als das wichtigste Ereignis des Anfangen-Könnens beschreibt, in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Ihre Philosophie der Natalität betrachtet die Menschen als Initiale des Lebens. Während die Menschen in der Form einer ersten Geburt geboren werden, schalten sich diese in der Form einer zweiten Geburt sprechend und handelnd in die Welt, in das bereits bestehende gesellschaftliche Miteinander ein.

[A]n der Natalität sind alle Tätigkeiten gleicherweise orientiert, da sie immer auch die Aufgabe haben, für die Zukunft zu sorgen, bzw. dafür, daß das Leben und die Welt dem ständigen Zufluß von Neuankömmlingen, die als Fremdlinge in sie hineingeboren werden, gewachsen und auf ihn vorbereitet bleibt. [...] Der Neubeginn, der mit jeder Geburt in die Welt kommt, kann sich in der Welt nur darum zur Geltung bringen, weil dem Neuankömmling die Fähigkeit zukommt,

selbst einen neuen Anfang zu machen, d. h. zu handeln. Im Sinne von Initiative – ein initium setzen – steckt ein Element von Handeln in allen menschlichen Tätigkeiten, was nichts anderes besagt, als daß diese Tätigkeiten eben von Wesen geübt werden, die durch Geburt zur Welt gekommen sind und unter der Bedingung der Natalität stehen. Und da Handeln ferner die politische Tätigkeit par excellence ist, könnte es wohl sein, daß Natalität für politisches Denken ein so entscheidendes, Kategorien-bildendes Faktum darstellt, wie Sterblichkeit seit eh und je und im Abendland zumindest seit Plato der Tatbestand war, an dem metaphysisch-philosophisches Denken sich entzündete. (Arendt 2021/1972, 25–26)

Arendt (1994, 258–259) kritisiert in diesem Zusammenhang die Illusion, eine demokratische Gesellschaft durch neue Erziehungsvorstellungen herbeiführen zu können. Als problematisch sieht Arendt (1994, 274) insbesondere Bemühungen, „das Neue so in die Hand zu bekommen, daß wir, die Alten, bestimmen können, wie es aussehen wird“:<sup>10</sup> „Indem man sie [die Kinder, A. d. A.] auf etwas Neues vorbereitet, schlägt man den Neuankömmlingen ihre eigene Chance des Neuen aus der Hand.“ (Arendt 1994, 258) Im Unterschied zu Dewey sieht Arendt die Pädagogik nicht als Verwirklichungsorgan politischer Visionen. Für sie ist es der kontinuierliche, gesellschaftliche Wandel, der die Pädagogik vor die stete Herausforderung stellt, zwischen einer alten Welt und ihren „Neuankömmling[en]“ zu vermitteln (Arendt 1994, 266). Die Notwendigkeit der Erziehung liegt nach Arendt darin, für diesen Wandel vom Alten zum Neuen Verantwortung zu übernehmen und zwar in einem doppelten Sinne: Für das Leben und Werden des Kindes einerseits und für den Fortbestand der Welt andererseits. Das Neue ist bei ihr also nicht in einem absoluten Sinne gedacht, sondern als Neues in Relation zum Alten. Die Vermittlung von Gegenwart und Zukunft sieht sie für die Pädagogik als konstitutiv an. Der Zukunftsbezug, den Arendt hier stark macht, unterscheidet sich in seinen Grundzügen von der deweyschen Konzeption, in der die Verwirklichung des, wenn auch fragmentarisch, anvisierten guten Lebens gefordert wird. In ihrem Konzept der Natalität verabschiedet sie sich von bestimmten Vorstellungen des guten Lebens und setzt diesen eine unbestimmte Idee des guten Lebens oder eine „konkrete Utopie“ (Brumlik 1992, 544;

---

10 In *Krise der Erziehung* (Arendt 1994) nimmt sie auch explizit Bezug zur Situation Amerikas, in der das Pathos für alles Neue in der Erziehung dazu geführt habe, dass mit dem Pragmatismus die Verantwortung für die Welt aufgegeben worden sei.

Zimmermann 2016) entgegen. Spielräume pädagogischer Freiheit eröffnen sich für Arendt gerade in der Unbestimmtheit der Zukunft mit der die Pädagogik operieren muss. „Überall dort, wo man versucht, aus den Kindern selbst eine Art Welt zu errichten“, werden nach Arendt „die Bedingungen zerstört, die für das lebendige Werden und Wachsen natürlicherweise erforderlich sind“ (Arendt 1994, 267–268). Ihre Forderung nach pädagogischer Verantwortung bezieht sie auf das asymmetrische Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern und auf ihre Zeitdifferenz des in der Welt-Seins: In Arendts Verständnis liegt die Ermöglichung des guten Lebens in der Verantwortung das Neue zu konservieren und „in eine alte Welt ein[zuf]ühren“ sowie dafür Sorge zu tragen, dass dieses Neue „nicht von dem Alter der Welt erdrückt wird“ (Arendt 1994, 270–273). Bei Arendt (2021/1972, 25–26) ist es die menschliche Bedingtheit bzw. Konstituiertheit selbst, „daß keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder leben wird“, die das Handeln an eine Pluralität knüpft. Diese Pluralität gründet in der Tatsache, dass viele Menschen gleichzeitig auf der Welt leben und sich so aufeinander beziehen müssen. Im Gegensatz zu ideal-normativen Theorien, die bestimmte Visionen oder eindeutige Kriterien für ein gutes Leben diskutieren, vertritt sie damit eine unbestimmte, handlungstheoretische Idee des guten Lebens. Diese Idee schließt die Bereitschaft mit ein, gesellschaftliche Normalitätseurwürfe immer wieder aufs Neue zu befragen.

#### 4. Zur Bedeutung des unbestimmten und intersubjektiven Gegenwartsbezugs in Vorstellungen des guten Lebens. Oder: Plädoyer für eine plurale Erfahrungsorientierung in der Pädagogik

Inwiefern ist pädagogisches Denken und Handeln nun auf die Zukunft und inwiefern auf die Gegenwart bezogen und wie hängen diese beiden Bezüge genau zusammen? Anhand von bildungsgeschichtlichen Reflexionen und politischen Programmatiken von der Neuzeit bis in die Gegenwart auf der einen Seite und ausgewählter philosophischer Werke aus dem 20. Jahrhundert (Dewey, Arendt) auf der anderen Seite sollte das Verhältnis von Pädagogik, gutem Leben und Zukunftsbezug beleuchtet werden. Diese vorangehende Auseinandersetzung mit ausgewählten Positionen veranschaulicht, dass sich pädagogische Konzeptionen des guten Lebens in einem zeitlichen Spannungsverhältnis zwischen Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Bestimmtheit und Unbestimmtheit ihrer Ansprüche bewegen. Insbesondere idealistische Theorien bleiben in ihren Ausführungen präskriptiv – wie die Ver-

wirklichung des Guten durch die Demokratie als gut bzw. ideal erachtete Lebensform (Dewey) – sowie abstrakt, weil sie die Realisierbarkeit dieser Ansprüche kaum thematisieren. In diesem Sinne hat Deweys (1993) These der Planbarkeit sozialer Zukunft im Laufe der Zeit an Geltung verloren. Dieser Geltungsverlust liegt u. a. im Technologiedefizit der Pädagogik begründet, denn ihre „Mittel sind selten erfolgssicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend“ (Bernfeld 1967, 9–11). Weiterführende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Utopie zeigen, dass sich utopische Vorstellungen zwischen der gegenwartsbezogenen Notwendigkeit ihrer Entwürfe und der Unmöglichkeit ihrer zukünftigen Realisierung äußern (Wimmer 2002). Problematisch erscheint es allerdings, wenn sich Pädagogik der normativen Umsetzung politischer Utopien annimmt, da ihr Handeln keiner politischen Vision bedarf, wie Arendt (1994) in ihrem Konzept der Natalität argumentiert und wie es auch von Tenorth (1992) weiter ausgeführt wird:

Anscheinend eröffnet allein die Eigenlogik von Bildung und Erziehung den heute noch legitimen und möglichen Weg zur Konstruktion pädagogischer Visionen. Die Pädagogik kann nämlich schon deshalb auf Zukunftsbilder und Ideale nicht verzichten, weil ihre eigene Zeitlichkeit immer neu einen Anfang setzt und das andere möglich sein lässt. (Tenorth 1992, 527)

Die Pädagogik in Theorie und Praxis kommt damit nicht ohne eine normative Zielperspektive im Sinne einer zumindest ungefähren Vorstellung vom guten menschlichen Leben aus. So sind für pädagogische Zukunftsvorstellungen Kriterien heranzuziehen, in denen die konkrete gegenwärtige Wirklichkeit Berücksichtigung findet. Diese Vorstellungen sollten zugleich jedoch die grundsätzliche Zukunftsoffenheit der Pädagogik und die Grenzen ihrer Techniken anerkennen. Sie sollten berücksichtigen, dass Menschen sich immer schon auf andere und die Welt beziehen und das Neue lediglich als relational im Sinne des Bezugs zur Vergangenheit und Gegenwart beschreibbar ist. Solche Konzeptionen negieren zudem die affirmative Übernahme politischer Visionen für eine ungewisse Zukunft. Inwiefern diese Zukunft angesichts ökologischer Krisen noch als offen oder ungewiss bezeichnet werden kann, wird in der Pädagogik kontrovers diskutiert (Schluß und Klär 2022; Su 2022). Die Zukunftsbezogenheit der Pädagogik bleibt jedoch auch unter den Bedingungen der Weltveränderung aktuell, wie diese bereits in der prominenten Frage Schleiermachers (1983, 38): „Was will denn eigentlich

die ältere Generation mit der jüngeren?“, artikuliert wird und den möglichen Einfluss pädagogischer Erwartungen an die Zukunft von Kindern und Jugendlichen betrifft. Für Schleiermacher (1843) wäre die Aufopferung der kindlichen Lebensgegenwart für zukünftige Zwecke nur unter bestimmten Umständen zu billigen: Jede Vorbereitung auf die Zukunft muss bei ihm auch unmittelbare Bedürfnisse befriedigen können. Die pädagogische Aufgabe besteht so gesehen vor allem darin, die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern, aber auch die Zukunft nicht auf die unmittelbaren Probleme der Gegenwart zu reduzieren.

Das Verhältnis der Pädagogik zur Zukunft bleibt also ambivalent, weil sich pädagogische Vorstellungen – über ihre Unverfügbarkeit Bescheid wissend – dennoch auf eine (wünschenswerte) Zukunft beziehen müssen. Viele Bildungssysteme und umfassende pädagogische Programmatiken legitimieren sich gerade auch im Hinblick auf die Zukunft von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft, weshalb Zukunft eine wichtige pädagogische Kategorie darstellt (Binder 2012). Als „Lebenslehre“ (Fink) verstanden, bezieht sich das Pädagogische dabei zugleich immer auch auf eine sozial gestaltete Gegenwart, beispielsweise darauf, wie sich gegenwärtige Formen des guten (Zusammen-)Lebens äußern, auf der künftige Lebensweisen gründen können. Dieses Spannungsverhältnis zur sozial verfassten Zeit ist für die Pädagogik konstitutiv, will sie sich der ‚Entwicklungsatsache‘ (Bernfeld) und damit der Verantwortung im intergenerationalen Verhältnis für die Welt (Arendt) nicht entzieht. Demnach werden komplexe gegenwärtige intersubjektive Handlungszusammenhänge für eine zeitbewusste pädagogische Theorie des guten Lebens selbst interessant. Der konkrete und dennoch unbestimmte Bezug zur pädagogischen Alltagswelt kann so das in utopischen Erwartungen implizit vertretene einseitige Menschenbild – dass Menschen erwartungskonform handeln werden – produktiv enttäuschen, wenn Pluralität als Bedingung des Handelns begriffen wird (Arendt 2021/1972). Es scheint also nicht auszureichen, eine bessere Zukunft zu antizipieren, ohne die präsenten, intersubjektiv gelebten Modelle und Praktiken des guten Lebens mit zu berücksichtigen.

Diese zuletzt herausgearbeitete Relation und Position zum ambivalenten und wechselseitigen Zeitbezug der Pädagogik sowie insbesondere zur Unbestimmtheit von Zielsetzungen und der Pluralität von Handlungen, vor dem Hintergrund des Zusammenlebens mit anderen und zur Verantwortung für die Welt und das Neue sind unter den gegebenen Bedingungen einer sich durch sozioökologische Transformationen rasant verändernden Le-

benswelt höchst aktuell. Einerseits kann erwartet werden, dass sich weitere pädagogische Entwürfe des guten Lebens zeitigen, von denen sich einige als diskursfähig etablieren, andererseits sind Pädagogisierungen neuer (utopischer) Transformationsvisionen im Sinne eines ‚besseren‘ (Zusammen-)Lebens nicht ausgeschlossen. Eine bessere Zukunft über Kinder und Jugendliche verwirklichen zu wollen, ohne jedoch eigene Lebensstile und Privilegien zu befragen, würde Arendt (1994) mit der Verantwortungsverweigerung für die Welt gleichsetzen. Diese Verantwortungsverweigerung kommt in der *FridaysforFuture* Bewegung besonders zum Ausdruck: Sie appelliert an Erwachsene und Politik endlich Verantwortung für die Welt zu übernehmen, damit ein lebenswertes Morgen möglich bleibt. Die Ermöglichung der zukünftigen Lebensmöglichkeiten hängt im Lichte aktueller sozioökologischer Entwicklungen auch von der Bereitschaft ab, gegenwärtige Lebensstile umzugestalten. Mit Dewey (1993) ließe sich daran anknüpfen, da er in der Veränderung der Umweltbedingungen von Heranwachsenden und ihrer Mitverwicklung im (politisch) sozialen Leben gesellschaftliche Zukunftschancen sah. In Anlehnung daran bleibt offen, inwiefern Kinder und Jugendliche tatsächlich bei der Gestaltung ihrer Zukunft mitbestimmen können oder sollen und inwiefern Erwachsene dann im Sinne intergenerationaler Gerechtigkeit verantwortlich handeln.

Pädagogische Fragen nach einem guten Leben schließen somit die Reflexion der sich verändernden „Lernbedingungen und die dadurch eröffneten oder erschwerten Formen der Subjektkonstitution“ im Zeichen der Zeit mit ein, weshalb globale Krisen diese aktueller denn je werden lassen (Wimmer 2002, 31). So werden in neueren Ansätzen des guten Lebens wie beispielsweise im in Kapitel 2 erwähnten Projekt zu den Bildungsgrätzln in Wien wachstumskritische Stimmen aufgenommen und transnationale Ziele wie die Stärkung der *community* (Dewey 1993) angestrebt, die die Lebensbedingungen der lokalen Gemeinschaft verbessern wollen. Welche Modelle des guten (Zusammen-)Lebens dort genau vermittelt, wie sie konkret gelebt werden und inwiefern sie sich von dominanten konsumorientierten Lebensweisen unterscheiden, bleiben bisher ebenso offene Fragen. Modelle des guten Lebens sind also nicht nur im Gedachten und Gesagten zu suchen, sondern vor allem im Gelebtem, in intersubjektiven Handlungszusammenhängen. Dabei ist es unvermeidlich, dass pädagogische Erwartungshorizonte durch vielfältige Erfahrungsräume enttäuscht werden können (Koselleck 2010/1975). Insofern sind empirische Analysen der vorgelebten, vermittelten Lebensweisen an Kinder und Jugendliche im Sinne sozial nachhaltiger

Bemühungen selbst wichtig, um von einer Differenz zwischen neuen Lebensstilen in Relation zu alten (Arendt) zu sprechen. Folglich sind neben gedachten oder geäußerten Vorstellungen des guten (Zusammen-)Lebens auch die gelebten Modelle zu berücksichtigen:

Es sind Erfahrungen, in denen das Subjekt auf eine paradoxe Weise gerade in einem von ihm nicht beherrschbaren Bezug zum Anderen eine Freiheit gewinnt, die ihm in seiner bloß illusorischen Autonomie versagt bleiben muss. An diesen Erfahrungen [...], weil sie mit der Frage der Gerechtigkeit zusammenhängen, gilt es festzuhalten. (Wimmer 2002, 41)

Als Plural guter Formen des Zusammenlebens kann das gute Leben „Wege eröffnen, die einerseits erdacht werden müssen, um gebaut zu werden, die aber andererseits bereits Realität sind. Darin liegt das große Potenzial dieser Visionen und Erfahrungen.“ (Acosta 2018, 32) Ähnlich wie Arendt (1994) argumentiert Acosta (2018, 32), dass Erfahrungen des guten Lebens auf pluralen Lebensentwürfen und -praktiken basieren. Das „gute kollektive Leben“ wird nach Acosta (2018, 32) keineswegs durch einen vollständig ausgearbeiteten Vorschlag als vielmehr durch einzelne, plurale, komplexe Initiativen und Erfahrungen repräsentiert, die eine „imperiale Lebensweise“ (Brand und Wissen 2017) subversiv herausfordern. Diese globale „Zukunftsverantwortung der Menschen gegenüber der Natur“ (Wimmer 2002, 30) und der Gesellschaft wirft also wiederum auch die Frage nach der zukünftigen Orientierung alltäglicher Lebenswelten auf. Auf welches Leben werden heranwachsende Generationen angesichts rasanter technischer und wissenschaftlicher Modernisierungsprozesse und zunehmender ökologischer Krisen vorbereitet? Müssen Kinder und Jugendliche „nur“ noch in inhaltliche Aufgaben, aufbauend auf Vergangenes, pädagogisch instruiert werden, oder gewinnt der Zukunftsbezug gegenwärtig nicht eine gewichtigere oder sogar ambivalente Bedeutung? Peukert (2015) geht jedenfalls davon aus, dass sich menschliche Lebensverhältnisse in einem Ausmaß verändern, sodass auch bisherige Selbstverständlichkeiten, wie die Vorbereitung auf ein Berufsleben, ins Wanken geraten, wenn z. B. das Arbeiten zukünftig unwichtiger werden könnte. Und: Wie kann eine Zukunft gedacht werden, die durch gegenwärtige Praxen bedroht ist? Die Offenheit der Zukunft und damit ihre pluralen Gestaltungsmöglichkeiten werden mit den sich verschärfenden Krisen dramatisch eingeschränkt (Schluß 2021). Aus diesen Überlegungen resultiert abschließend, dass sowohl gegenwärtige pädagogische Initiativen

hinsichtlich ihrer zukunftsbezogenen Ansprüche und ihrer vermittelten Lebensmodelle, als auch die pädagogische Zukunftszeit unter Bedingungen sozioökologischer Herausforderungen eine kritische und empirische Auseinandersetzung verdienen.

## Literatur

- Acosta, Alberto. 2018. „Buen Vivir: A proposal with global potential“. In *The Good Life Beyond Growth. New Perspectives*, edited by Hartmut Rosa and Christoph Henning, 29–38. New York: Routledge.
- Arendt, Hannah. 1994. „Die Krise in der Erziehung“. In *Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken*, herausgegeben von Ursula Ludz, 255–276. München: Piper.
- Arendt, Hannah. 2021/1972. *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Herausgegeben von Thomas Meyer, 2. Aufl. München: Piper.
- Benner, Dietrich. 2001. „Bildung und Demokratie“. *Zeitschrift für Pädagogik Beiheft* (43): 49–65.
- Bentham, Jeremy. 2013/1787. „Die Idee des Kontrollprinzips“. In *Das Panoptikum oder Das Kontrollhaus*, herausgegeben von Christian Welzbacher. Aus dem Englischen von Andreas Leopold Hofbauer, 11–21. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bernfeld, Siegfried. 1967. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Binder, Ulrich. 2012. „Die Verwendung von ‚Zukunft‘ in pädagogischen Programmen“. *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (3): 321–339. <https://doi.org/10.25656/01:10508>
- BMB. 2016. *Unterrichtsmappe für die Primarstufe. Die 17 Ziele für eine bessere Welt*. Bundesministerium für Bildung. Wien.
- BMB. 2017. *Unterrichtsmappe für die Primarstufe. Die 17 Ziele für eine bessere Welt*. Bundesministerium für Bildung. Wien.
- Boser, Lukas, Andrea De Vincenti, Norbert Grube, und Michéle Hofmann. 2018. „Die Pädagogisierung des ‚guten Lebens‘ in bildungshistorischer Sicht“. In *Scheinbarer Stillstand – Pädagogische Diskurse und Entwicklungen in den Achtzigerjahren*, herausgegeben von Meike Baader, Esther Berner und Patrick Bühler, 303–332. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brand, Ulrich, und Markus Wissen. 2017. „Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus“. *Politische Vierteljahresschrift* 59 (1): 179–181. <https://doi.org/10.1007/s11615-018-0047-2>
- Brumlik, Micha. 1992. „Zur Zukunft pädagogischer Utopien“. *Zeitschrift für Pädagogik* 38 (4): 529–545. <https://doi.org/10.25656/01:13970>
- Curren, Randall, and Ellen Metzger. 2017. *Living well now and in the future: Why sustainability matters*. Cambridge/London: The MIT Press.

- Depaepe, Marc, and Paul Smeyers. 2008. „Educationalization as an ongoing modernization process“. *Educational Theory* 58 (4): 379–389. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00295.x>
- Dewey, John. 1993. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Dewey, John. 2008/1938. *Logik. Die Theorie der Forschung*. Berlin: Suhrkamp.
- Dewey, John. 1927. *The Public and its Problems*. New York: Holt.
- Eloff, Irma, Kgadi Mathabathe, Evi Agostini, and Ann-Kathrin Dittrich. 2022. „Teaching the Global Goals: Exploring the Experiences of Teacher Educators in an Online-Environment through Vignette Research“. *Environmental Sciences Proceedings* 15 (5): 1–9. <https://doi.org/10.3390/envirosciproc2022015005>
- Francesconi, Denis, Vasileios Symeonidis, and Evi Agostini. 2021. „FridaysForFuture as an Enactive Network. Collective Agency for the Transition Toward Sustainable Development“. *Frontiers in Education* 4(636067): 1–10. <https://doi:10.3389/educ.2021.636067>
- Francesconi, Denis, Massimiliano Tarozzi, Kirsi Bykachev, Tarja Välimäki, Hannele Turunen, and Venka Simovska. 2022. „Quality of life movement: Historical overview of the policies and challenges for the future of education“. *Policy Futures in Education*. <https://doi.org/10.1177/14782103221105462>
- Franke-Meyer, Diana, und Jürgen Reyer. 2015. *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Giesecke, Hermann. 1997. „Was ist ein ‚Schlüsselproblem‘?“ In *Gesammelte Schriften*, 23, 563–583.
- Herzog-Punzenberger, Barbara. 2016. *Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien.
- Hutcheson, Francis. 2012/1726. *An Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue*. Edited by Wolfgang Leidhold. Carmel: Liberty Fund.
- Kant, Immanuel. 2021. *Immanuel Kant's Kritik der reinen Vernunft*. Herausgegeben von Benno Erdmann. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Klafki, Wolfgang. 1985. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz
- Klucznik, Katharina. 2017. „Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung“. In *Pädagogische Rundschau. Frühkindliche Bildung – Positionen zu einem spannungsreichen Thema* 3–4 (71): 247–260.
- Koselleck, Reinhard. 2010/1975. „Erfahrungsraum‘ und ‚Erwartungshorizont‘ zwei historische Kategorien“. In *Vergangene Zukunft: Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, 349–375. Berlin: Suhrkamp.

- Labaree, David. 2008. „The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States“. In *Educational Theory* 58 (4): 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>
- OECD. 2018. „PISA 2018 Well-being Framework“, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/38a34353-en>
- Öztürk, Nazime. 2019. *Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen. Eine Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Henning Schluß und Elisabeth Sattler. Berlin: Logos.
- Peukert, Helmut. 2015. „Bildung in gesellschaftlicher Transformation“, herausgegeben von Ottmar John und Norbert Mette. Leiden, Niederlande: Brill/Schöningh.
- Platon. 2000. *Der Staat. Politeia. Griechisch-deutsch*. Sammlung Tusculum. Übersetzt von Rudolf Rufener, herausgegeben von Thomas A. Szlezák. Düsseldorf, Zürich: Artemis und Winkler.
- Pleger, Wolfgang. 2020. *Das gute Leben: Eine Einführung in die Ethik*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04980-3>
- Picht, Georg. 1969. *Wahrheit, Vernunft, Verantwortung. Philosophische Studien*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Reckwitz, Andreas. 2017. *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Berlin: Suhrkamp.
- REU – Rat der Europäischen Union. 2013. *Empfehlung der Kommission vom 20. Februar 2013. Investitionen in Kinder: Den Kreislauf der Benachteiligung durchbrechen* (2013/112/EU). Amtsblatt der Europäischen Union. <http://data.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj>
- Rousseau, Jean J. 2010/1755. *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Aus dem Französischen übersetzt und herausgegeben von Philipp Rippel. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1983. *Ausgewählte Pädagogische Schriften*. 3. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Schleiermacher, Friedrich D. E. 1843. *Über die Religion. Reden an die gebildeten unter ihren Verächtern*, Band 1, herausgegeben von Jacob Frerichs, 133–460. Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111407852-002>
- Schluß, Henning. 2021. „(Un-)Sicherheit – Zur Bedeutung der Klimakrise für die Pädagogik“. In *Innere Sicherheit – Jahrbuch für Pädagogik 2019*, herausgegeben von Agnieszka Czejkowska und Susanne Spieker, 41–53. [https://doi.org/10.3726/JPO12019K\\_41](https://doi.org/10.3726/JPO12019K_41)
- Schluß, Henning, und Johanna Klär. 2022. „Naturgesetze haben keine Moral. Zur fundamentalpädagogischen Bedeutung der Klimakrise“. In *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*, herausgegeben von Johannes Drerup, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas und Gottfried Schweiger, 97–114. Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63376-2>

- SCWR. 2019. *Smart City Wien Rahmenstrategie 2019–2050*. Stadt Wien. Wien. <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/studien/pdf/boo8551.pdf>
- Seyda, Susanne. 2009. „Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg: Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12(2): 233–251.
- Su Hanno. 2022. “Education with the Future at Stake.” In *Creating Green Citizens. Bildung, Demokratie und der Klimawandel*, herausgegeben von Johannes Dre-rup, Franziska Felder, Veronika Magyar-Haas und Gottfried Schweiger, 97–114. Berlin: J. B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63376-2>
- Tenorth, Heinz E. 1992. „Die Konstruktion pädagogischer Probleme – oder: Das All-tägliche an der Tätigkeit der Erziehungswissenschaft“. In *Systematiken und Klas-sifikationen in der Erziehungswissenschaft*, herausgegeben von Klaus P. Horn und Lothar Wigger, 35–45. Weinheim: Dt. Studienverlag.
- Thompson, Michael J. 2018. “The common good as a principle of social justice”. In *The Good Life beyond Growth. New Perspectives*, edited by Hartmut Rosa and Christoph Henning, 119–130. New York: Routledge.
- Tröhler, Daniel. 2016. “Educationalization of Social Problems and the Education-alization of the Modern World”. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, edited by Michael Peters and Daniel Tröhler. Springer: Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_8-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_8-1)
- UN – United Nations. 2015. *Transforming Our World. The 2030 Agenda for Sus-tainable Development*. Paris: UN Press.
- Wimmer, Michael. 2002. „Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wan-del pädagogischer Zukunftsvorstellungen“. In *Bildung/Transformation. Kultu-relle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive*, herausgegeben von Werner Friedrichs und Olaf Sanders, 29–44. Bielefeld: Tran-script.
- Wolke, Christian H. 1805. *Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen, verständlichen und sittlichen Erziehung*. Leipzig: Voß.
- Zimmermann, Rainer E. 2016. *Ernst Bloch: Das Prinzip Hoffnung*. Berlin, Boston: De Gruyter.