

Zwischen Utopie und Pragmatismus. Zu Status und Wandel pädagogischer Zukunftsvorstellungen

MICHAEL WIMMER

DIE GESPALTENE UTOPIE

In der Geschichte der Neuzeit lassen sich zwei utopische Strömungen ausmachen, die erst im 20. Jahrhundert in ihrer Differenz klar auseinander traten (vgl. Kamper 1995, 7). Die eine zielte darauf, in den gesellschaftlichen Verhältnissen Vernunft zu realisieren, die andere arbeitet an der Herstellung einer eigenen Welt des Menschen. Während das politische Projekt der Aufklärung bzw. der Moderne in Not geraten ist, triumphiert das technische Programm der Welt- und Selbstschöpfung. Beides stellt die Pädagogik vor neue Probleme.

Mit dem Ende des Realsozialismus in Europa schien jede Zukunftsvorstellung, die eine den Status quo transzendierende Perspektive eröffnen könnte, verloren. Auch in der Erziehungswissenschaft ist die Diskussion um das Verhältnis zu Utopien noch einmal kurz aufgeflammt (Oelkers 1990; Brumlik 1992; Grunder 1992; Gruschka 1992). Festgestellt wird die Notwendigkeit von Utopien und ihre Unmöglichkeit. Neue Utopien müssten ihre Unmöglichkeit in Rechnung stellen (Oelkers 1990, 10), was am besten im Plural möglich wäre, sie müssten »mitten im Zerfall Optimismus sichern« (12), sie müssten orientieren, ohne dies zu können (12) – kurz, sie hätten paradoxen Anforderungen zu genügen. Zudem verlangten neue Utopien neue Denkformen (9). Ob das Ende der Utopie (Grunder) oder bloß einer dirigistischen Variante bürgerlicher Pädagogik (Gruschka) behauptet wird – Konsens besteht darin, dass Pädagogik sich nicht mehr in den Dienst politischer Utopien stellen dürfe, zumal sie, wie Tenorth schreibt, für ihre Arbeit gar keine politische Vision benötige.

»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).

Wie solche Visionen aussehen könnten und welchen Status sie hätten, bleibt aber offen.

Mit dem »Scheitern etatistischer Utopien« (Saage 1991, 343) ist jedoch nicht das »Ende des utopischen Zeitalters« (Fest 1991) gekommen. Vielmehr binden sich die Zukunftsphantasien an die technologische Entwicklung, in der das Vollendungsprogramm seiner praktischen Verwirklichung zuzustreben scheint. Statt an der sittlich-moralischen Vervollkommenheit um Willen eines politischen Idealzustandes der Gesellschaft wird mit Hochdruck an der Makellosigkeit des Körpers, der reibungslosen Kommunikation und der Unsterblichkeit des Geistes gearbeitet, d. h. an der Aufhebung der Zeitlichkeit und Körperlichkeit als Bedingungen menschlicher Existenz. Technik könnte, so mutmaßen einige, die Funktionsstelle der Erziehung als Medium auf dem Weg von der Utopie zur Wirklichkeit ersetzen. Teure, langwierige und personalintensive pädagogische Praktiken könnten überflüssig werden, wenn Menschen ohne Erziehung biotechnisch hergestellt oder formiert werden könnten (vgl. Ruhloff 1999, 18). Allerdings hatte die pädagogische Ernüchterung schon mit Foucault einen Punkt erreicht, an dem klar wurde, dass Erziehung nicht das Gegenteil von Technik ist, da er zeigen konnte, dass es auch pädagogische Techniken waren, die Leute erst zu Subjekten gemacht haben. Umgekehrt hatte schon Turing von der »Erziehung von Maschinen« gesprochen, von ihrer »Disziplinierung und Selbsttätigkeit« und ihrem »Lernen« (Turing 1987, 99, 110, 175). Die Pädagogik muss somit ihr Verhältnis zu den technologischen Entwicklungen neu bestimmen, die in einer von ihr unabhängigen Eigenlogik funktioniert. Dabei wird es nicht genügen, die Bildungschancen dieser neuen Technologien auszuloten (vgl. z. B. Marotzki u. a. 2000) und die erforderlichen Kompetenzen zu bestimmen, sondern das auf technologische Machbarkeit Irreduzible ihrer eigenen Aufgabe neu zu reflektieren.

Seit einigen Jahren ist die Zukunft der Bildung also wieder zu einem Thema geworden. Anlass sind vor allem gesellschaftliche Transformationsprozesse, in denen beide Strömungen parallel laufen. Die Technologisierung und Medialisierung der modernen Zivilisation bewirken nicht nur in der alltäglichen Lebenswelt immer deutlicher erkennbare Veränderungen, sondern zeichnen sich auch in der globalen Zukunftsverantwortung der Menschen gegenüber der Natur ab (vgl. Jonas 1979). Aber zugleich fehlen nach der Erschöpfung politischer Visionen verbindliche Zukunftsorientierungen. Zudem ist es schon ein Problem, diese Prozesse wissenschaftlich angemessen zu erfassen, weil sie die traditionellen kategorialen Grundlagen infrage stellen (Gamm 2000, 178 ff.), denn die Medialisierung und Technologisierung wirken sich in ihrer wahrnehmungsstrukturierenden und wirklichkeitskonstituierenden Bedeutung bereits auch auf die Strukturen der Zeiterfahrung aus, die

unserem Welt- und Selbstverständnis zugrunde liegen (vgl. Zimmerli/Sandbothe 1993, 2, 14; Lyotard 1989, 89 f.¹) Einerseits hat dies in der philosophischen Diskussion zu einer neuen Sensibilität gegenüber der Zeitlichkeit der Zeit geführt (vgl. Gimmler u.a. 1997), die an Heideggers Diktum vom »Vorrang der Zukunft« (Heidegger 1979, 329) anknüpfen, andererseits wurden Befürchtungen laut, dass nach der Beherrschung des Raumes nun die »Chronotechnologien« (Nowotny 1989, 66) die Zukunft der Zukunft gefährden und durch rasende Beschleunigung die Zeit selbst zum Stillstand bringen könnten (Kamper/Wulf 1987).

Diese Transformationsprozesse stellen damit für die erziehungswissenschaftliche Reflexion ein Problem dar, das sich keineswegs in Fragen der Wirkung und des Umgangs mit den neuen Technologien erschöpft, da sowohl die Bedingungen von Sozialisations-, Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen als auch die Reflexionsbedingungen betroffen sind. Dabei bereitet nicht nur die Diagnose der Wandlungen im Gegenstandsfeld, ihrer Richtung und Wirkungen Schwierigkeiten, weil sie einhergeht mit der Notwendigkeit einer reflexiven Überprüfung der eigenen traditionellen Theoriemittel, sondern problematisch ist auch die Frage nach einer diesen Transformationsprozessen angemessenen Antwort, worin also die zukünftigen Aufgaben bestehen und auf welche Welt die nachwachsende Generation eigentlich vorbereitet werden muss. Diese Problematik geht über die Frage nach kurzfristigen Erziehungs- und Bildungszielen insofern hinaus, als es nicht nur um die Bestimmung von für die Zukunft unerlässlich gehaltenen Bildungsinhalten und Kompetenzen geht, sondern vor allem um die Frage nach der Bedeutung des sich wandelnden Verhältnisses zum Wissen in Verbindung mit den durch die neuen Technologien entstandenen Lernbedingungen und die dadurch eröffneten oder erschwerten Formen der Subjektkonstitution. Wie ist es also möglich, eine Zukunftsvorstellung zu erlangen, die den Kriterien einer kritischen erziehungswissenschaftlichen Reflexion genügt und gleichermaßen für die pädagogische Praxis bedeutsam werden kann, ohne in normative Denkformen zurückzufallen oder den Anspruch aufzugeben, sich die zukünftigen Aufgaben nicht von außen vorschreiben zu lassen, sondern sie nach eigenen Kriterien zu bestimmen? Eine Antwort hätte also nicht nur die neuen Anforderungen an die nachwachsende Generation zu bestimmen, sondern auch die Konsequenzen für den eigenen Diskurs zu reflektieren, denn es geht nicht nur um eine Vorstellung zukünftiger Verhältnisse, sondern auch um die Zeit und Wirkung der Vorstellungen selbst.

Wie ist also unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne eine Verständigung über die Zukunft möglich? Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Annäherungen an diese Frage.

I Nach Lyotard wird »die intimste Raum-Zeitlichkeit in ihren elementarsten Synthesen vom gegenwärtigen Zustand der Technologie angegriffen, geplagt und zweifellos modifiziert« (Lyotard 1989, 89 f.).

UTOPIE ODER WIRKLICHKEIT? DAS ENDE EINER ALTERNATIVE

Die Fragen nach der Zukunft der Gesellschaft und der Bildung konfrontieren uns mit einem Problem, das im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Irritationen und Unbehagen auslöst, weil es an ein Dilemma erinnert, das zwar aufgeschoben, aber nicht gelöst werden konnte. Fragen der Erziehungs- und Bildungsziele sowie ethischer Prinzipien und Werte sind zwar immer wieder Anlass zu öffentlichen Diskussionen und politischen Stellungnahmen, und auch in den verschiedenen Praxisfeldern findet handlungsbegleitend stets eine Auseinandersetzung mit ihnen statt. Doch im erziehungswissenschaftlichen Diskurs herrscht über die verschiedenen Richtungen hinweg eine kritische Distanz gegenüber allen präskriptiven Sätzen und normativen Vorstellungen, Idealen und Utopien, die ein Sollen artikulieren, ohne dies unter den Bedingungen der fortgeschrittenen Moderne noch hinreichend begründen zu können. Dies lässt sich an den Paradigmen verdeutlichen, die zwar unterschiedlich mit dem Norm- oder Wertproblem umgehen (vgl. Ruhloff 1980), aber doch darin einig sind, dass ein Sollen sich nicht verbindlich legitimieren lässt. Die kritisch-rationale Erziehungswissenschaft eskamotiert diese Frage aus dem wissenschaftlichen Diskurs und verlagert sie in die Moralphilosophie. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik glaubt, das Ideal in ihrem Objekt selbst identifizieren und die Ziele der pädagogischen Praxis entnehmen zu können, weshalb jede externe Bestimmung nicht nur überflüssig, sondern geradezu schädlich wäre. Und die Kritische Erziehungswissenschaft, der es nicht genügt, das Ziel in der Negation von Herrschaft zu sehen (Ruhloff 1979, 186 ff.), zielt in ihren konstruktiven Varianten nur noch auf die Diskursfähigkeit, damit eine kommunikative Verständigung über die Zukunft und das, was gelten soll, möglich wird.

Die Legitimation eines Sollens scheint generell nicht mehr möglich zu sein, seit die Ableitung des Sollens aus dem Sein als naturalistischer Fehlschluss erkannt wurde und keine universell gültige Ethik mehr existiert, die die Maßstäbe zur Beurteilung von Sollenspostulaten bereitstellen könnte. Weder ist – wie noch in der Tradition – ein vom individuellen Wollen unabhängiger höchster Zweck als Idee oder die Natur des Menschen erkennbar, der als allgemeines Telos die verschiedenen Zwecke zu hierarchisieren sowie die Mittel rational zu bestimmen erlaubte, um als Willensziel auch des empirischen Einzelwillens fungieren zu können, noch gibt es eine Idee des guten Lebens, der alle zustimmen und die als universell gültig behauptet werden könnte (vgl. Rawls 1979). Ist man noch bereit zu konzedieren, dass Erziehung und Unterricht ohne Ziele kaum vorstellbar sind, so besteht gegenüber Bildungsidealen bereits eine tiefe Skepsis bezüglich ihrer rationalen Begründbarkeit, und pädagogische Utopien sind generell unter Verdacht geraten, eher Wunschphantasien und illusionäre Konstruktionen zu sein, die mit der Wirklichkeit nichts zu tun haben, sondern eher als Ausdruck totalitärer Allmachts- und Schöpfungsphantasien angesehen werden müssten und zudem noch mit

der Tradition religiöser Heils-, Vollendungs- und Erlösungsvorstellungen in Verbindung stünden, als dass sie einen legitimen Anspruch erheben könnten, erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis verbindlich zu orientieren. Dieses Urteil kann sich nicht nur auf die kritische Analyse von Geltungsansprüchen oder auf die formalen Kriterien der Kohärenz und Konsistenz von Begründungsleistungen stützen, sondern auch – zum einen – auf die Bestimmungsproblematik der pädagogischen Aufgabe, wie sie sich seit der Moderne darstellt, und – zum anderen – auf historische Erfahrungen.

Zum systematischen Aspekt: Der Verzicht auf Zukunftsvorstellungen

Die Pädagogik der Moderne hat bekanntlich mit Rousseau eine nachhaltig wirksame Form erhalten, insofern mit ihm die durch das Auseinandertreten von Erfahrungsraum und Erwartungshorizont (Koselleck 1979) entstandene Unbestimmtheitsproblematik den pädagogischen Diskurs erreichte und in Gestalt der entdeckten Fremdheit des Kindes es unmöglich machte, die Erziehungskonzeption weiterhin auf die Erfahrungswirklichkeit zu gründen, ohne die unbekannte Natur des Kindes zu verfehlen. Statt die Zukunft des Kindes ausgehend von derjenigen der Gesellschaft zu bestimmen, wird umgekehrt die Zukunft dieser von der des Kindes abhängig gemacht. In Oelkers Augen wird damit die moderne pädagogische Theoriebildung »progressiv unwahrscheinlich und verliert den Kontakt zur Realität. Genau aus diesem Grunde ist sie erfolgreich« (1983, 813), wird doch von der jeweils zukünftigen Erziehung alles erwartet. Und doch entwirft Rousseau keine Utopie im klassischen Sinne. Zwar weiß er, dass er von seinen Lesern als Utopist verstanden werden könnte, denn er schreibt: »Sie sehen mich seit langem im Land der Träume; ich hingegen sehe sie im Land der Vorurteile« (1978, 262). Doch haben die angeblichen Hirngespinnste für ihn nur den Status von Illustrationen, entlang denen er allgemeine Prinzipien diskutiert. Gerade mit einem fiktiven Erziehungsroman wird das pädagogische Denken zugleich »neuzeitlich, also abstrakt und progressiv« (Oelkers 1983, 814) und mit unerfüllbaren Erwartungen aufgeladen. Auch wenn die von Rousseau unerkannt gebliebenen und bis heute sich durchziehenden Probleme nach ihm aufgebrochen sind und man deshalb retrospektiv seine Konstruktion als Utopie bezeichnen könnte, so würde man dabei verkennen, dass die von ihm zum Kern der Reflexion gehörende Unbestimmtheit der menschlichen Natur sich jeder Antizipation entzieht. So hat der pädagogische Diskurs der Moderne ein äußerst gespanntes Verhältnis zu Utopien, da Menschenbilder nicht nur als historisch und kulturell kontingent angesehen werden müssen und keine Teleologie die Bestimmung des Menschen erfassen könnte, sondern auch, weil sich die konkrete Gestalt der Bildung als individuelle Selbstbestimmung nicht antizipieren lässt, ohne sie zu dementieren.

Die Aufgabe besteht so gesehen vor allem darin, die Gegenwart nicht der Zukunft zu opfern, aber auch diese nicht auf jene zu reduzieren. Angesichts der »doppelten Unbestimmtheitsproblematik des Menschen« – »der unbestimmten Bildsamkeit der Einzelnen und der Unbestimmtheit des Telos von Bildung und Geschichte« (Benner 1991, 22) – gilt es, dessen Zukunft offen zu halten und nicht durch dogmatische Pädagogiken oder normative Humanismen aufzuheben. Das doppelte Nicht-Wissen um die Natur und die Endbestimmung des Menschen kennzeichnet damit das ambivalente Verhältnis der Pädagogik zur Zukunft und zu den Vorstellungen von ihr. Denn es ist unvermeidlich, sich eine Vorstellung zu machen, und de facto findet man immer schon Bilder und Bestimmungen vor, in denen sich das kulturelle Selbstverständnis artikuliert und als selbstverständliche Norm Geltung beansprucht.

Diese kritisch zu hinterfragen und so Zukunft offen zu halten wäre deshalb selbst eine der wichtigsten Zukunftsaufgaben (vgl. z. B. Benner 1991, 24; Ruhloff 1999). Denn einerseits ist dieser Anspruch erziehungswissenschaftlicher Reflexion immer wieder unterboten worden. Man denke z. B. an die lange Geschichte der Verschränkung politischer Utopien mit dem Bild des Neuen Menschen als säkulares Heilsziel von der Aufklärung (Locke, Condorcet) über Marx, Nietzsche, die Bolschewisten, die Jugendbewegung und Reformpädagogik bis zur Emanzipationsdebatte Ende der 60er Jahre oder an die Kindheitsbilder und die Vergöttlichung des Kindes als Heilsbringer, ganz zu schweigen von den Züchtungsvorstellungen im Rahmen der Rassenideologie des Nationalsozialismus (vgl. Dudek 1999, 30). Andererseits ist das gespannte Verhältnis zum Utopischen und zu der diesem unverzichtbar zugehörigen konkreten Bildlichkeit (vgl. Saage 1997, 127 f.) ein Signum des Bildungsbegriffs selbst, dessen Genese, in der die Gottesebenenbildlichkeit und das Bilderverbot gleichermaßen bedeutsam waren (vgl. Meyer-Drawe 1999), bis heute nachwirkt und dazu verführt, die Zukunft der Bildung mit alten Bildern von Höherbildung und wahrhafter Humanität oder des neuen Menschen zu verstellen, anstatt sie in Bezug auf die »konstitutive Fragestruktur« von Bildungsprozessen als Arbeit des Menschen an seiner Bestimmung in einer »offenen Dialektik von Unbestimmtheit und Bestimmung« (Benner 1991, 23) stets neu zu reflektieren. Hatte also die Pädagogik einerseits immer eine große Nähe zu politischen Gesellschaftsutopien, an deren Realisierung sie nicht nur mitwirkte, sondern als deren integraler Bestandteil sie sich verstand, so blieb sie andererseits zugleich offen für theologische Denkmuster, in denen sie das Verhältnis zur eigenen Vorbildlosigkeit, zur Unbestimmbarkeit des Anderen und zur Transzendenz der Zukunft vorformuliert fand.

Von diesen Erbschaften des Utopischen und des Eschatologischen glaubt sich die Erziehungswissenschaft spätestens seit ihrer realistischen Wende befreit zu haben. Mit der Distanzierung von geschichtsphilosophisch orientierten Fortschrittsideen und dem Abschied von anthropologischen Menschen-

fassungen schien die Möglichkeit begründbaren pädagogischen Handelns mit der Wahrung der Unbestimmtheit und Offenheit der Zukunft vereinbar zu sein. Mit der Realisierbarkeit als vorrangigem Kriterium waren nur noch solche Ziele legitim, die in begrenzten Zeiträumen und konkret angebbaren Mitteln in ihren kausalen Wirkungen überprüfbar waren. Erinnert sei hier vor allem an Heinrich Roth, der in seiner Kritik der bisherigen Erziehungsziele und Bildungsideale (1976, 271, 311) die Tendenz »einer zur Gegenwart hin zunehmenden Bescheidung und Ernüchterung in der Aussage und der Formulierung« (271) feststellte und schon darin eine »realistische Wende« zu erkennen meinte. Unter Rückbindung an die faktische Beschaffenheit des Menschen wird nur noch ein Sollen und Wollen in Betracht gezogen, dem auch ein Können entspricht. Damit wird pädagogisches Handeln ganz zum problemlösenden Handeln, nach dem Ziele und Mittel ein Kontinuum darstellen, auf dem sich beides nur noch zeitlich unterscheiden lässt, ohne dass ihnen eine qualitative Differenz eignen würde (vgl. Dewey in Roth 1976, 398 f.). Ziele jenseits des Handlungskontinuums gelten als bloße Träume² und Fiktionen. Damit kettet »die pragmatische Interpretation der Zieldimension [... den] einzig noch zulässigen Zukunftsbezug unauflöslich an [...] die Vergangenheit« (Meyer-Wolters 2001, 196 f.), denn jeder Entwurf rekurriert auf vergangene, sedimentierte Erfahrungen, so wie jede neue Erfahrung sich durch eine Synthese der Rekognition auf vorherige Erfahrungen beziehen lassen muss, um identifizierbar zu werden. Wie Schütz schreibt:

»Die Verwirklichungsmöglichkeit der entworfenen Handlung bedeutet, dass entsprechend meinem gegenwärtigen zuhandenen Wissen die entworfen Handlung, zumindest dem Typus nach, durchführbar gewesen wäre, wenn die Handlung in der Vergangenheit passiert wäre.« (Schütz 1972, 273)

Damit wird die Zukunft an die Vergangenheit gebunden, deren bloße Verlängerung sie dadurch wird. Etwas wirklich Neues wäre unmöglich, außer durch radikale Enttäuschungen, die aber nur als Fehler in der Planung erscheinen müssten. Was sich der Identifikation auf der Basis von Vorwissen und Analogiebildung entzieht, kann es demzufolge gar nicht geben. Eine differenzierte Analyse würde allerdings zeigen, dass auch das pragmatische Modell nicht ohne eine Idealvorstellung oder Überschreitung der Faktizität auskommen kann und dass das supponierte Handlungskontinuum eine nachträgliche Konstruktion ist. Abgesehen davon bleibt das Problem ungelöst, wie über die Zulässigkeit von Zielen entschieden werden kann, denn Realisierbarkeit impliziert nicht Angemessenheit und Möglichkeit nicht Richtigkeit oder Wünschbarkeit. Das programmatische Opfer der Zukunft an die Vergangenheit zehrt damit von einer stets vorausgesetzten ziellosen Eigendynamik der Entwicklung

2 An die Konsequenzen, die sich für die Bildungstheorie aus dieser Reduktion ergeben, hat jüngst Meyer-Wolters (2001) erinnert.

und des Wachstums, das sich, nach Dewey (1964, 75 ff.) nur auf weiteres Wachstum beziehen kann, sodass Erziehung also zugleich ihr eigenes Ziel ist, das prozessual in einer ständigen Reorganisation besteht.

Viele Voraussetzungen dieses intentionalen Handlungsmodells, in dem über die Wirkungen verfügt werden kann, sind inzwischen fragwürdig geworden. Wichtig ist hier die Vorstellung der Planbarkeit als zentraler Zukunftsbezug. Die Machbarkeit orientiert sich an Prognosen, d. h. man bindet die Erwartungen an die Erfahrungen zurück und schließt aus Regelmäßigkeiten bekannter Abläufe auf zukünftige Ereignisse als deren Wiederholung.

Gegenüber dieser pragmatischen und perspektivlosen Nüchternheit und diesem Kreislauf sich selbst bestätigender Vorurteile scheinen utopische Alternativentwürfe, die Wünschen und Visionen einen bildhaften Ausdruck verleihen, allein schon dadurch im Recht, dass sie mit dem, was ist, sich nicht zufrieden geben. Statt die Zukunft an die Vergangenheit zu ketten, versuchen sie umgekehrt, die Gegenwart antizipatorisch zu transzendieren, ohne dabei notwendigerweise auf Realisierbarkeit der Vorstellungen zu verzichten (vgl. Schmidt 1988). Doch ungeachtet der bereits genannten Probleme, die konkrete Bilder in systematischer Hinsicht mit sich bringen, ist gegenüber pädagogischen Utopien Skepsis angebracht, denn fraglich ist, ob sie wirklich eine Zukünftigkeit ermöglichen, die sie versprechen. Die historischen Erfahrungen zumindest sprechen dagegen.

Zum historischen Aspekt: Negation des Gegenwärtigen

Damit komme ich zum historischen Aspekt der ambivalenten Haltung gegenüber Utopien. Die Geschichte pädagogischer Utopien – d. h. die pädagogischen Elemente politischer Utopien und die utopischen Anteile pädagogischer Programmatiken – ist je nach Perspektive entweder so komplex und lang wie die Geschichte der Pädagogik selbst, oder sie ist kurz, auch wenn sie sich immer wiederholt. Die lange Geschichte wäre erst noch zu schreiben (anfangen mit Platons Staat über Morus, Campanella, Bacon, Comenius, Rousseau, Kant, die Frühsozialisten bis zur Reformpädagogik, Bauhaus, Summerhill und die antiautoritäre Bewegung), denn sie erschöpft sich nicht in einer Ideengeschichte pädagogischer Ziele und Ideale, sondern müsste diese selbst einer eingehenden Analyse und Interpretation unterziehen und dabei nicht nur die Differenzen zwischen utopischen und chiliastischen Zeit- und Zukunftsvorstellungen beachten, sondern auch die Grenzen zu Visionen, Märchen, Projektionen, Prognosen und *science fiction* verdeutlichen, um die Frage nach der Wirksamkeit und Bedeutung der verschiedenen Zukunftsvorstellungen beantworten zu können.

Die kurze Version ließe sich mit dem immer wiederkehrenden Umschlag von illusionären Hoffnungen, hohen Erwartungen und Allmachtsphantasien in Enttäuschungen, desillusionierte Skepsis und Ohnmachtserfahrungen

beschreiben.³ So schrieb z. B. der 17-jährige Siegfried Bernfeld 1909 in jugendlichem Überschwang in der Schülerzeitung *Eos. Stimme der Jugend*: »Ja sie werden kommen, sie müssen kommen. Und dann wird's wunderschön auf Erden sein. Menschlich werden die Menschen sein und göttlich das Leben« (1994, 11). Diese Vision ist zwar nicht ganz verschwunden, aber merklich gedämpft, als er 1925 in *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* warnt, dass die Pädagogik vielleicht die Zukunft verhindern könnte, die sie verspreche (1967, 11). So betont er jetzt die Grenzen der Pädagogik und die Ohnmacht ihrer Ideale, denn ihre »Mittel sind selten erfolgssicher, ihre Prognose oft falsch, nie gewiß, immer in eine späte, unabsehbare Zukunft weisend« (1967, 9 f.). Nicht daran, ob die Ideale und Visionen schön oder wünschenswert wären, sondern an ihrer Realisierbarkeit entscheide sich ihre Wahrheit. Darüber zu befinden wäre Sache einer zu entwickelnden Erziehungswissenschaft, die die Erziehung zu rationalisieren hätte und so auch die Entscheidung über die Zweckmäßigkeit der Ziele im fortschreitenden Rationalisierungsprozess ermöglichen könnte (15 f.).

Von heute aus betrachtet ist dieser Glaube an die wissenschaftliche Rationalität selbst noch von utopischen Vorstellungen geprägt, wenngleich »die Substitution der politischen Utopie durch sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Prognostik so weit vorangeschritten [ist], dass die Antizipation von Zukunft auf die szientifische Optik quantitativ erfassbarer Entwicklungstrends festgelegt zu sein scheint« (Saage 1997, 177). Aber im Unterschied zu Bernfelds Hoffnung auf eine wissenschaftlich legitimierbare Erziehung im Dienst einer realisierbaren Utopie ist der Preis der Verwissenschaftlichung eben die Utopieabstinenz mit der Folge, dass kein Medium mehr zur Verfügung steht, das eine Diskussion über die gewünschte Zukunft oder die zu vermeidenden Gefahren ermöglicht (vgl. 178). Vervollkommenheit und Unverbesserlichkeit, unbegrenzte Machbarkeitsphantasien und enttäuschte Ohnmachtserfahrungen, utopische Hoffnungen und skeptischer Pragmatismus bilden ein Feld strikter Ambivalenz. »Pädagogik macht Mut und Erziehungswissenschaft desillusioniert« (Dudek 1999, 263), so das Fazit von Peter Dudek in seiner Studie über »Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs«.

In dieser Spaltung manifestiert sich eine in Utopien selbst liegende Zeitproblematik, die auch von den Differenzierungsversuchen des Utopiebegriffs nicht aufgelöst wird und die auch ein Licht wirft auf den Zusammenhang von Utopie, Gewalt und Enttäuschung. Es genügt nämlich keineswegs, sich eine Vorstellung von der Zukunft zu machen, um das Denken für die Zukunft zu öffnen, denn die utopischen Vorstellungen, Systementwürfe oder Denkhaltungen bleiben an ihre Entstehungsbedingungen gebunden. Die (konkreten) Alternativentwürfe, die auf soziale Krisen reagieren, bleiben durch die Kritik und Negation des Bestehenden auf das von ihnen Negierte bezogen und die

3 Dieses Schema kann auch zur Charakterisierung langweiliger historischer Prozesse dienen (Tenorth 1992), wenn es um die Frage der generellen Einschätzung der Bedeutung der Pädagogik in der Moderne geht.

(reinen) phantasmatischen Konstruktionen des ganz Anderen, Neuen, folgen den Kraftlinien des gesellschaftlichen Imaginären, ohne dessen symbolische Codierung selbst zu transzendieren. Dadurch wird das Utopische bei der Überwindung des Gegebenen selbst zum Hindernis oder verfestigt sogar die Strukturen, die durchbrochen werden sollten. Die scheinbar absolute Transzendenz ist und bleibt involviert in die Immanenz. Dies gilt ebenfalls, wenn auch anders, für die konkreten Utopien, die die Möglichkeit ihrer Realisierung im Auge behalten und, wie bei Bloch, die Möglichkeitsbedingungen in Form antizipatorischer Elemente im Wirklichen selbst zu erkennen glauben und die utopische Kraft auf eine bloß noch abstrakte und entleerte subjektiv-intentionale Handlungsmotivation reduzieren.

Bleibt hier nur ein pragmatischer Realismus übrig, dessen Utopismus in der Realisierung des bereits Bekannten als eine Verlängerung der Gegenwart verschwindet und der zudem die überschüssigen Zukunftsvisionen auf Seiten der Subjekte als abstrakte Fiktionen denunziert, so ist die absolute Transzendenzbehauptung reiner Utopien zum Opfer der Gegenwart für eine neue Zeit bereit, zu einer Vernichtung des gegenwärtig Realen zugunsten der Herstellung eines Zukunftsbildes. Verbinden sich solche Vorstellungen praktisch mit politischen Kräften, resultieren daraus diejenigen totalitären Strukturen, die verhindern, was sie versprechen, indem sie die Bevölkerungen zum kollektiven Erziehungsobjekt machen.⁴ Die Intention absoluter Erneuerung ist nur gewaltsam zu realisieren durch totale Kontrolle und eine entgrenzte Erziehung. Aber nicht nur im Großen, auch im Kleinen findet man dieses Machbarkeitsphantasma. Ein Beispiel unter vielen – Gustav Wyneken: »Den neuen Menschen gilt es [...] zu schaffen« und »das neue Reich zu erringen, mitzuarbeiten an der Erlösung der Menschheit« (Wyneken 1924, 42). Zu diesem Zweck schwebte ihm eine »geniale Erziehung« vor:

»Die dritte und höchste Stufe ist die magische, die Erziehung, die wirklich in den Wesenskern des Menschen hineinwirkt, die eine wirkliche Wiedergeburt, eine seelische Neuschöpfung des Menschen hervorruft. Ihr Medium ist der Eros« (47).

Gegenüber dieser Mischung aus utopischen und eschatologischen Elementen in Verbindung mit einem technischen Handlungsmodell ist ein nüchterner Pragmatismus schon allein dadurch im Recht, dass er dem, was ist, das Recht zu sein zugesteht.

Die *Krux von Zukunftsvorstellungen*, so könnte man sagen, liegt darin, dass sie sich *vor die Zukunft stellen* und sie damit *zustellen* im doppelten Sinne: zum einen verstellen sie die Zukunft und verbergen sie dadurch, und zum zweiten wirken sie ungewollt mit an einer Zustellung der Zukunft im Sinne einer

⁴ Deshalb widersprach Günther K. Lehmann, ein Schüler Blochs, dem Prinzip Hoffnung und behauptete als Lehre des 20. Jahrhunderts, dass der Geist der Utopie einer messianischen Gewalt entspringe (Lehmann 1996).

Sendung, einer Schickung oder einem Geschick, das die Subjekte als Absender erwarten und von dem sie zugleich als Adressaten überrascht und enttäuscht werden. Die utopischen Vorstellungen verkennen ihre eigene Zeitlichkeit, indem sie sich an den Anfang setzen und sich für ursprünglich halten. Doch spätestens seit Lacan ist bekannt, dass sich das Imaginäre einer dem Realen nachgestellten wirkungsmächtigen Ganzheits- und Einheitsillusion verdankt, in der das Subjekt die Differenzen vom und im Realen verkennt. Was sich also im Handeln verwirklicht, ist nicht nur die Vorstellung, sondern immer auch das, was von dieser verstellt wird und im Resultat die angestrebte Harmonie zerstört. Die vorgestellte Zukunft wird durch die Zeitlichkeit der Vorstellungen, die das Subjekt zu beherrschen glaubte, subvertiert.⁵

Auch die Theorie kann sich also Illusionen machen, und zu ihren größten Illusionen gehört, dass sie sich *kein* Bild machen würde, sondern mit der Wirklichkeit selbst kommunizieren könnte. Doch Vorstellungen sind nicht das Andere der Wirklichkeit, sondern eine andere Wirklichkeit, ein zweites Reales. Ob sie als realistisch oder utopisch eingeschätzt werden, bemisst sich immer an der Wirklichkeit, wie man sie sich jeweils vorstellt. Die Relation besteht also nicht zwischen Utopie hier und Wirklichkeit da, sondern zwischen zwei Vorstellungen. Die Differenz selbst verdankt sich dem Diskurs.

Die Antworten auf die Frage, ob die Pädagogik in der Moderne ein Erfolgsprojekt oder an dem Scheitern der Moderne und den Katastrophen des 20. Jahrhunderts beteiligt war, zeigen genau diese Ambivalenz, die Rückschlüsse auch auf den Status der Ideale, Ansprüche und utopischen Vorstellungen zulassen (vgl. z. B. Winkler 1992; Tenorth 1992). Konstatiert wird ein Erfolg im Scheitern und ein Scheitern im Erfolg. Die Utopien haben sich einerseits realisiert, ohne aber mit dem Bild, was man sich von ihrer Wirklichkeit gemacht hatte, übereinzustimmen. Andererseits haben sich die Hoffnungen auf eine menschlichere und gerechtere Gesellschaft und ein versöhntes Verhältnis zur Natur nicht erfüllt, aber doch eine Individualisierung und Autonomisierung mit befördert, wenngleich nicht in der Form, die das klassische Bildungsideal vorgesehen hatte. Der Verdacht lässt sich nicht mehr von der Hand weisen, dass dies nicht etwa ungewollte Nebenwirkungen sind, sondern in gewisser Weise die Hauptwirkungen, dass die Ideale also nicht etwa verfehlt wurden, sondern dass ihnen, in die Realität transformiert, genau diese ungewollte Gestalt entspricht, dass für dieses Ungewollte auch nicht externe Widerstände verantwortlich gemacht werden können, die die Reinheit der Ideale pervertiert hätten, dass also jeder Versuch, die Wirklichkeit der Vorstellung anzupassen, zum Scheitern verurteilt ist, weil das Imaginäre und das Reale eben nicht dasselbe sind und dass dieses jenem anzupassen nur mit Gewalt möglich ist.

5 Lacan schrieb: »Was sich in meiner Geschichte verwirklicht, ist nicht die bestimmte Vergangenheit dessen, was war, weil es nicht mehr ist, noch ist es das Perfektum dessen, was gewesen ist in dem, was ich bin, sondern die zweite Zukunft dessen, was ich gewesen sein werde, für das, was ich dabei bin zu werden« (Lacan 1973, 143).

DER RISS IN DER ZEIT UND DAS ERBE DER ZUKUNFT

Wie kann man dann aber in der Erziehungswissenschaft überhaupt noch von Zukunft sprechen? Und wenn nicht, wie will sie dann ihren Gegenstand und ihre Aufgabe bestimmen, die doch ohne Zukunftsbezug gar nicht denkbar sind? Lässt sich heute noch eine Bildungs- oder Zukunftsvorstellung angeben und legitimieren, die weder den Charakter einer unbegründbaren Transzendenz hat noch auf eine bloße Prognose auf der Basis des Bestehenden im bekannten Raum der Immanenz reduziert werden kann? Und wie ist es möglich, einen belangvollen Begriff der Zukunft zu entwickeln, der ihre Zukünftigkeit mitsamt ihrer Unbestimmtheit und Kontingenz nicht durch illusionäre Scheingewissheiten gefährdet und damit die pädagogische Aufgabe selbst ruiniert? Gesucht wird ein Ausweg aus der Sackgasse eines »anything goes« und »rien ne va plus«, eines Zustandes also, den Baudrillard als »den Einsturz der Utopie ins Reale« diagnostizieren zu können glaubt.⁶ Sind also Zukunftsvorstellungen denkbar, die – um die Zukünftigkeit der Zukunft offen zu halten und damit individuelle Bildung und Gerechtigkeit zu ermöglichen – als Orientierung dienen können und zugleich einer unverzichtbaren pädagogischen Trostlosigkeit verpflichtet sein müssten?

Diese Fragen kann ich hier nicht beantworten, sondern nur die Richtung andeuten, in der eine Antwort möglich wäre. Angesichts des Endes der großen Erzählungen (Lyotard), des Zerfalls des Allgemeinen, der Pluralität von Entwürfen sowie der Problematik der Strategien des Imaginären, der Unverfügbarkeit des Anderen, der Spaltung des Subjekts, der Disjunktion von Intention und Wirkung, der medialen Formierung der Phantasie, des Zerfalls des klassischen Wirklichkeitsbegriffs etc. kann man weder an der klassischen Utopie im Sinne eines kollektiven Ideals oder einer Vernunftkonstruktion festhalten noch an einer Vorstellung von Utopien im Sinne subjektiver Haltungen (Landauer, Mannheim, Bloch), die in gesellschaftlichen Krisen zu gemeinsamem Handeln zusammenschießen. Vielmehr gilt es, die Zeiterfahrung selbst zu befragen, d. h. zu fragen, was Zukünftigkeit ermöglicht, worin sich Zukunft weniger manifestiert als ankündigt und woran es liegen mag, dass wir Zeit haben. Die neuen Technologien, die die Zeit zu beherrschen versuchen, können in dieser Hinsicht nicht weiterhelfen, weil sie die Zukunft durch Beschleunigung zur Gegenwart werden lassen und das von ihnen forcierte Zeitregime die Zeit vernichtet wie zuvor den Raum (vgl. Lyotard 1989,

6 Die Provokanz von Baudrillards Thesen ergibt sich weniger aus dem Zu-Ende-Denken der Aufklärungsvisionen, sondern aus seiner Auffassung, dass wir Zeugen der Vervollendung dieses Programms in Gestalt seiner Realisierung sind, wobei wir die dabei zu Tage tretenden realen Phänomene jedoch kaum noch mit den Vorstellungen, die man sich vorher gemacht hatte, in Verbindung bringen könnten. »Und niemand soll glauben, wir erleben nur die Realisierung einer schlechten Utopie – wir erleben die Realisierung der Utopie schlechthin, das heißt deren Einsturz ins Reale« (Baudrillard 1984, 297).

107 ff.). Es ist vielmehr das Soziale, in dem die Eröffnung der Zukunft ermöglicht wird. Das Utopische wäre damit nicht länger als Leitbild oder Ideal zu verstehen, sondern als etwas, das in der Zeitlichkeit von Intersubjektivitätsstrukturen selbst liegt, gleichsam als Zeitsplitter der Zukunft in der Gegenwart, die das Versprechen beinhalten, dass es nicht aufhört nicht aufzuhören. In der vorgegebenen Zeitstruktur vollzieht sich damit eine Öffnung auf die Zukunft (Vertrauen und Versprechen) wie auch auf die Vergangenheit (Vergeben), die die Chrono-Logie unterbricht. Diese Öffnung verdankt sich jedoch keinem Entwurf, sondern bleibt insofern unverfügbar, als sie zwar nur in einem steten Vorgriff auf die zukünftige Zeit möglich wird, die ihrerseits aber bereits vorher gegeben worden sein muss, also auf eine Vergangenheit verweist, die, wie Levinas schreibt, nie Gegenwart war. Zugleich ist es eine Spaltung der Gegenwart als diachroner Einheit von Vergehen und Neuanfang, sodass die »auf die Gegenwart als Zentrum ausgerichtete Zeit aus den Fugen« gerät (Derrida 1995a, 234). »Die Gegenwart ist nicht mehr die Mutterform, um die herum die Zukunft [...] und die Vergangenheit [...] sich unterscheiden und versammeln«.

Solche Zeitstrukturen sind keine abstrakten Konstrukte, sondern bilden das Intersubjektivitätsgeflecht von Erfahrungen, die als fundamental für jede Kommunikation und Interaktion gelten: Vertrauen, Versprechen, Vergeben, Verantwortung, Freundschaft und Liebe. 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, die jeder Entmythologisierung einen Widerstand entgegensetzen und für eine kritische Erziehungs- und Bildungstheorie unverzichtbar sind, weil sie mit der Frage der Gerechtigkeit zusammenhängen, gilt es festzuhalten.⁷ Die Diskurse (ich denke vor allem an Levinas, Lyotard und Derrida), in denen diese Erfahrungen einer Neuinterpretation zugänglich gemacht werden, kann ich hier nicht mehr entfalten. Sie artikulieren auf unterschiedlichen Wegen eine Zeiterfahrung und einen Zukunftsbegriff, die auch für eine kritische Erziehungs- und Bildungstheorie relevant sind, weil sie die Genese des Neuen nicht in Erwartung transformieren, weder durch Rückgriff auf alte noch durch Vorgriff auf utopische Bilder. Man könnte sie statt Utopien eher Uchronien nennen, da sie mit der verräumlichten Zeitvorstellung von Utopien brechen sowie mit den Techno-Chrono-Logien.

7 »Was von Entmythologisierung nicht getroffen würde [...], wäre kein Argument [...], sondern die Erfahrung, dass der Gedanke, der sich nicht enthaupet, in Transzendenz mündet, bis zur Idee einer Verfassung der Welt, in der nicht nur bestehendes Leid abgeschafft, sondern noch das unwiderruflich vergangene widerrufen wäre. Die Konvergenz aller Gedanken im Begriff von etwas, das anders wäre als das unsäglich Seiende« (Adorno 1970, 393; vgl. auch Maschelein 2000).

Damit verändert sich auch der Status des Utopischen, denn es geht nicht in erster Linie darum, das Handeln zu orientieren, sondern das Denken für die Zukunft zu öffnen. Statt um eine jenseitige Endzeitvision oder um eine erst zu realisierende Möglichkeit geht es gewissermaßen um eine Wirklichkeit des Unmöglichen, d. h. dessen, was sich dem intentionalen Zugriff und der Vorstellung nicht gibt. Diese Wirklichkeit ist jedoch nicht jenseits unserer Zeit, sondern in der Zeit als ihr Bruch. Damit ist die Utopie nicht mehr ein Leitbild oder Ziel, sondern in der Zeitlichkeit des Handelns und Denkens enthalten, allerdings als etwas selbst bildlich Undarstellbares. Statt mit einer Zweiteilung der Zeit in die lineare Zeit des Handelns und dem in unserer Zeit unerreichbaren Idealzustand zu operieren, wie Ethiken (neu-)kantianischen Typs, in dem jedes Handeln nur als Abschattung des Idealzustandes verstanden werden kann, wird im ethischen Handeln die Zeit selbst gegeben (Derrida 1993), jenseits einer Planung intentionaler Beherrschung und Vorstellung. Horizont dieser Überlegungen ist eine »Utopie« der Gerechtigkeit, die sich selbst aus dem Bruch der Zeit erst ergibt. Denn die Gegenwart genügt sich nicht selbst, in ihr ist ein Anspruch des Vergangenen wirksam, dessen Erben wir sind. Dieser Bruch im Gegenwärtigen erzwingt eine Alterität, die zugleich Grund der Notwendigkeit und Bedingung der Möglichkeit der Gerechtigkeit ist und die Derrida in Begriffen der Gabe reformuliert. Sind wir als Erben mit der Vergangenheit konfrontiert, so wird in der Beziehung zum Anderen die Zukunft eröffnet. Der Bruch, die *différance*, ist damit Bedingung der Zeitlichkeit selbst, so wie die Gerechtigkeit »die nicht dekonstruierbare Bedingung der Dekonstruktion« (Derrida 1995, 54) ist, »aber eine Bedingung, die selbst in *Dekonstruktion* begriffen ist und die, so lautet die Verfügung, im Bruch des *Un-Fugs* bleibt und bleiben muss.« Es ist diese messianische »Utopie« der Gerechtigkeit, d. h. dieses Utopische ohne Utopie, das man mit Derrida nicht nur als marxisches Erbe, sondern als »ein Kennzeichen des Erbens, der Erfahrung des Erbens im allgemeinen« ansehen kann, als ein Versprechen der Zukunft.

Doch auch diese Utopie, wenn es eine ist, ist nach Boris Groys (2000) vielleicht nur ein leerer Signifikant, der unter Verdacht steht, ein totes Signifikat zu bezeichnen, von dem nur vorgegeben wird, dass es den medialen Schein durchbrechen und selbst zur Botschaft des Mediums werden könnte. Diese Möglichkeit wird ihm zwar auch von der Dekonstruktion explizit verwehrt, doch hält sie am Glauben an das Unaustauschbare fest. In dieser Überzeugung kommt sie mit der kritischen Erziehungs- und Bildungstheorie zusammen: dass es etwas gibt, das technisch nicht substituierbar ist und im ökonomischen Austausch nicht aufgeht.

LITERATUR

- Adorno, Theodor W.: *Negative Dialektik*. Frankfurt a. M. 1970
- Baudrillard, Jean: *Die Szene und das Obszöne*. In: Dietmar Kamper, Christoph Wulf (Hg.): *Das Schwinden der Sinne*. Frankfurt a. M. 1984, 279–297
- Benner, Dietrich: *Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nicht-affirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie*. In: Ders., Dieter Lenzen (Hg.): *Erziehung, Bildung, Normativität*. Weinheim/München 1991, 11–28
- Bernfeld, Siegfried: *Jugendbewegung und Jugendforschung. Sämtliche Werke Bd. 2 (Schriften 1909-1930)*. Weinheim/Basel 1994
- Bernfeld, Siegfried: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a. M. 1967
- Brumlik, Micha: *Zur Zukunft pädagogischer Utopien*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/1992, 529–545
- Derrida, Jacques: *Falschgeld. Zeit geben I*. München 1993
- Derrida, Jacques: *Marx' Gespenster*. Frankfurt a. M. 1995
- Derrida, Jacques: *Dissemination*. Wien 1995a
- Dewey, John: *Demokratie und Erziehung*. Braunschweig 1964
- Dudek, Peter: *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn 1999
- Fest, Joachim: *Der zerstörte Traum. Vom Ende des utopischen Zeitalters*. Berlin 1991
- Gamm, Gerhard: *Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten*. Frankfurt a. M. 2000
- Gimmler, Antje; Sandbothe, Mike; Zimmerli, Walter .Ch. (Hg.): *Die Wiederentdeckung der Zeit*. Darmstadt 1997
- Groys, Boris: *Unter Verdacht. Eine Phänomenologie der Medien*. München 2000
- Grunder, Hans-Ulrich: *Anarchistische Erziehung und das Ende der Utopie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/1992, 547–574
- Gruschka, Andreas: *Die Pädagogik lässt sich nicht abwählen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/1992, 575–596
- Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*. Tübingen 1979
- Jonas, Hans: *Das Prinzip Verantwortung*. Frankfurt a. M. 1979
- Kamper, Dietmar; Wulf, Christoph (Hg.): *Die sterbende Zeit*. Darmstadt/Neuwied 1987
- Kamper, Dietmar: *Unmögliche Gegenwart*. München 1995
- Koselleck, Reinhart: *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a. M. 1979
- Lacan, Jacques: *Schriften 1*. Olten 1973
- Lehmann, Günther K.: *Macht der Utopien. Ein Jahrhundert der Gewalt*. Stuttgart 1996
- Lyotard, Jean-François: *Das Inhumane. Plaudereien über die Zeit*. Wien 1989.
- Marotzki, Winfried; Meister, Dorothee M.; Sander, Uwe (Hg.): *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen 2000

- Maschelein, Jan: *Schöpfung und absoluter Anfang. Einige Bemerkungen über die christlich-theologische Erbschaft nach Hannah Arendt*. In: Sönke Abelt u.a. (Hg.) »... was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein.« Helmut Peukert zu 65. Geburtstag. Mainz 2000, 410–420
- Meyer-Drawe, Käte: *Zum metaphorischen Gehalt von »Bildung« und »Erziehung«*. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/1999, 161–175
- Meyer-Wolters, Hartmut: *»Ich habe einen Traum«*. Die Differenz von Sinnentwurf und Planung als pädagogisches Problem. In: Wolfgang Nieke u.a. (Hg.): *Bildung in der Zeit. Zeitlichkeit und Zukunft – pädagogisch kontrovers*. Weinheim 2001, 191–212
- Nowotny, Helga: *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls*. Frankfurt a. M. 1989
- Oelkers, Jürgen: *Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken*. In: Zeitschrift für Pädagogik 5/1983, 801–816
- Oelkers, Jürgen: *Utopie und Wirklichkeit*. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1990, 1–13
- Rawls, John: *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt a. M. 1979
- Roth, Heinrich: *Pädagogische Anthropologie. Bd.1: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover 1976
- Rousseau, Jean-Jacques: *Emile oder Über die Erziehung*. Paderborn 1978
- Ruhloff, Jörg: *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg 1980
- Ruhloff, Jörg: *Orientierung und Skepsis*. In: Angelika Wenger-Hadwig (Hg.): *Verführungen in orientierungsloser Zeit*. Innsbruck/Wien 1999, 9–24
- Ruhloff, Jörg: *Zur Kritik der emanzipatorischen Pädagogik-Konzeption*. In: G. Stein (Hg.): *Kritische Pädagogik*. Hamburg 1979, 181–194
- Saage, Richard: *Politische Utopien der Neuzeit*. Darmstadt 1991
- Saage, Richard: *Utopieforschung. Eine Bilanz*. Darmstadt 1997
- Schmidt, Burghart: *Kritik der reinen Utopie*. Stuttgart 1988
- Schütz, Alfred: *Tiresias oder unser Wissen von zukünftigen Ereignissen*. In: *Gesammelte Aufsätze 2, Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag 1972, 259–278
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Kritik alter Visionen – Ende der Utopie?* In: Zeitschrift für Pädagogik 4/1992, 525–528
- Tenorth, Heinz-Elmar: *Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne*. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft 1992, 129–139
- Turing, Allen: *Intelligence Service*. Berlin 1987
- Winkler, Michael: *Universalisierung und Delegitimation: Notizen zum pädagogischen Diskurs der Gegenwart*. In: Dietrich Hoffmann u. a. (Hg.): *Begründungsformen der Pädagogik in der »Moderne«*. Weinheim 1992, 135–153
- Wyneken, Gustav: *Eros*. Lauenburg 1924
- Zimmerli, Walter Ch.; Sandbothe, Mike (Hg.): *Klassiker der modernen Zeitphilosophie*. Darmstadt 1993