

Die spielerische Vermittlung der Zukunft im Rahmen von Moderne und Modernisierungstheorien

Medienpädagogische Anmerkungen zur Verständigung mit digitalen Medien

von Christian Swertz und Alessandro Barberi

in: Binder, Ulrich (Hg.) (2018): Modernisierung und Pädagogik – ambivalente und
paradoxe Interdependenzen, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

1. Einleitung

*Die Modernität, das ist das Vorübergehende, das Flüchtige, das Zufällige,
die Hälfte der Kunst, deren andere Hälfte das Ewige und Unwandelbare ist./*

*La modernité, c'est le transitoire, le fugitif, le contingent,
la moitié de l'art, dont l'autre moitié est l'éternel et l'immuable.*

Charles Baudelaire (1885): Le Peintre de la vie moderne/
Der Maler des modernen Lebens

*Im Grunde habe ich nur einen
einzigsten historischen Untersuchungsgegenstand:
die Schwelle der Modernität./*

*Au fond, je n'ai qu'un seul
objet d'étude historique,
c'est le seuil de la modernité.*

Michel Foucault (1975): Ich bin ein Sprengmeister/
Je suis un artificier

Das ist keine Modernisierungstheorie.

Christian Swertz/Alessandro Barberi (2018)

Das Spiel mit realistischen Utopien, Atopien und Heterotopien ist relevant für die politische Medienbildung. Diese These wird im Folgenden begründet, indem nach einer Problematisierung von aktuellen Theorien von Moderne und Modernisierung diese durch eine Erläuterung unterschiedlicher Zeitperspektiven kritisiert werden. Die Kritik der Zeitperspektiven führt zur Begründung einer interessierten Gestaltung der Analyse. Unser Interesse gilt der Begründung politischer Medienbildung mit einem an Zukunftsoffenheit orientierten Vorgehen im Kontext der relationalen Medienpädagogik. Die Frage, inwiefern die Diskussionen zu Modernitätstheorien als Orientierung für die politische Medienbildung herangezogen werden können, wird anschließend durch eine Auseinandersetzung mit dem Spiel beantwortet.

Dabei wird – gegen Determinismus und bloße Gegenwartsschau – das Problem der Zukunftsoffenheit als Aufgabe für die politische Medienbildung ausgewiesen. Anschließend wird im Blick auf die politische Medienbildung eine Interpretation von Demokratisierung als Transformation von Machtkämpfen in „Spiele der Wahrheit“ vorgeschlagen. Digitale Medien werden dabei als für dieses Spiel geeignetes Spielzeug ausgewiesen. Abschließend wird mit Pierre

Bourdieu's Staatstheorie argumentiert, dass derartige Wahrheits- und Machtspiele auch und gerade im Feld der (Medien-)pädagogik genau in dem Maße „frei“ gespielt werden können, in dem das demokratische Feld *mindestens* durch einen Sozial- und Wohlfahrtsstaat stabil gehalten wird.

Zur Rede stehen also Modernitätstheorien. Eine interessante und mehrfach betonte Eigenschaft von seit etwa dem 6. Jahrhundert (Gumbrecht 1978) verhandelten Modernitätstheorien ist, dass sie als Teil der jeweiligen „Moderne“ in ihren eigenen Gegenstandsbereich fallen. In einer Moderne eine Theorie dieser Moderne zu explizieren, macht ebendiese Moderne insofern schon seit 507, spätestens aber seit der Aufklärung und der kopernikanischen Drehung der Kantischen Philosophie buchstäblich *reflexiv* (Beck et al. 1999a; Beck et al. 1999b). Das kann bei auf die Vergangenheit bezogenen Gegenwartsdiagnosen, und darum geht es in Modernitätstheorien, *zeitperspektivisch* nicht vermieden oder umgangen werden, weil zeitliche Distanz zur jeweiligen Gegenwart in der jeweiligen Gegenwart nicht eingenommen werden kann und – etwa nach Walter Benjamins „Dialektik im Stillstand“ (Tiedemann 1983) – Vergangenheit und Zukunft *blitzartig* im Gegenwärtigen zusammenschießen können.

Insofern Modernetheorien in ihren Gegenstandsbereich fallen ist zu vermuten, dass aktuelle Modernisierungstheorien von Individualisierungstendenzen, die in ihnen derzeit recht häufig diagnostiziert werden, betroffen sind. Als Effekt ist zu erwarten, dass die Anzahl an Modernisierungstheorien in der Vielfalt der aktuellen Moderne (Kocka 2006; Schwinn 2006), d. h. in ihrer Struktur der „Vielfalt ungleichzeitiger geschichtlicher Abläufe“ (Gumbrecht 1978, 120), stark steigt, weil ein Konsens unter der Bedingung der individualisiert-kompetitiven Theoriebildung und der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften im neoliberalen Kapitalismus nur schwer gefunden werden kann. Dennoch scheint ein wichtiger (sozialgeschichtlicher) Schnittpunkt der aktuellen Modernisierungstheorien darin zu liegen, gegenwärtigen modernen Gesellschaften und ihrem Zivilisationsprozess (Elias 1976; Imbusch 2005) – im Vergleich zu feudalen bzw. traditionellen – ein Auffächern verschiedener sozialer und institutioneller Bereiche zu attestieren. Insofern korrelieren – argumentativ schon seit den 1970er Jahren – die „Ausdifferenzierung von Wertsphären“ (Habermas), die „funktionale Differenzierung von Systemen“ (Luhmann) und die Betonung der „relativen Autonomie der Felder“ (Bourdieu).

Dieses „Differenzierungstheorem“ (vgl. etwa Simmel 2016; Luhmann 1977) ist insofern plausibel, als die derzeitige Moderne selbst wissenschaftsgeschichtlich aus einem Bündel von Paradigmen besteht, durch welche auch Antinomien (Eisenstadt 1998), Ambivalenzen (Magerski 2015), Diskontinuitäten (Imhof 2006) sowie Paradoxien, Dissonanzen und Zusammenbrüche (Gumbrecht/Pfeiffer 1991) im Pendelschlag zwischen „Kritik und Krise“ (Koselleck 1976) zu ihrem intrinsischen Kennzeichen wurden, weshalb zurecht von „multiple modernities“ gesprochen wurde und wird (Eisenstadt 2003; Schwinn 2009).

Dass Wissenschaft aus einem Bündel an Paradigmen besteht, ist allerdings schon in der griechischen Antike zu bemerken und insofern kein exklusives Merkmal der aktuellen Moderne. Dem entsprechend wird dem Differenzierungstheorem immer wieder ein Entdifferenzierungstheorem entgegengesetzt, etwa im Blick auf die medienpädagogisch relevante Monopolisierungstendenz des Medienwesens (Imhof 1994), die Inklusion (Lenzen 1999), die Religion (Casanova 1994) oder die Bricolage (Lévi-Strauss 1968). In diesem Sinne lässt sich auch angesichts der Deregulation des Sozial- und Wohlfahrtsstaats und des digitalen Medienmonopols im Sinne des neoliberalen „ökonomischen Imperialismus“ (Streckeisen 2014) beobachten, dass

etablierte Ausdifferenzierungen unter dem Diktat des Marktradikalismus wieder homogenisiert und mithin „entdifferenziert“ werden. Damit kann als *erstes* Problem von aktuellen Modernisierungstheorien festgehalten werden, dass sie von Individualisierungstendenzen betroffen sind, ohne sich aber darüber Rechenschaft abzulegen.

Neben dem Individualisierungsproblem finden sich in vielen aktuellen Modernisierungstheorien empirische Verallgemeinerungen, die indes nicht haltbar sind. So schreibt Heinz Abels:

„Die Moderne bereitet uns Unbehagen, weil wir auf der einen Seite ermuntert werden, uns und unsere Individualität zu betonen und auszuleben, auf der anderen Seite aber spüren, dass wir nur mithalten können, wenn wir uns permanent nach den Maßstäben richten, die die große Gesellschaft wie die kleinen, auch nicht mehr festen Gemeinschaften diktieren.“ (Abels 2006, 20)

Die Autoren dieses Beitrags, diese Bemerkung sei hier gestattet, verspüren das Problem, mithalten zu müssen, weder als sonderlich relevant noch als permanenten Druck. Also ist Abels Allgemeinsatz unrichtig – wenn denn mit „wir“ die Menschheit gemeint sein soll, was aber leider nicht geklärt wird. Richtiger wäre es wohl, „ich“ zu schreiben, weil Abels letztlich *introspektiv* argumentiert. Zwischen dem Allgemeinen – etwa *Gemeinschaft und Gesellschaft* (Tönnies 1887) – und dem Besonderen – etwa *Individualität* (Haverkamp/Frank 1988) – spannen sich indes, so wollen wir *zweitens* festhalten, sowohl Soziologie und Sozialwissenschaften als auch alle Modernisierungstheorien auf, explizieren die Spannung aber nur selten.

Als problematisch erscheint *drittens* die in aktuellen Debatten oft zu findende Einschätzung, dass es in der Moderne zu einer illegitimen Hypostasierung des Subjekts gekommen sei und daher eine „postmoderne“ Theorie erforderlich werde, die dem „Tod des Subjekts“ und dem „Ende der großen Erzählungen“ von Kant, Hegel oder Marx (Lyotard 2015) Folge zu leisten habe. Allerdings gibt es kaum eine Theorie, die das Subjekt im Sinne vollkommener Willensfreiheit absolut setzt, noch einen in allen Theorien gleichermaßen verwendeten Begriff der *Vernunft* dieses Subjekts. Von der einen, letzten Vernunft, die eine ganze Moderne orientiert, kann daher nicht sinnvoll gesprochen werden. Die „Hypostasierung des Subjekts“ scheint so gesehen kaum mehr als ein modischer (zeit-)diagnostischer Mythos zu sein, der nur als Folie in der postmodernen Theoriebildung existiert. Dementgegen ist davon auszugehen, dass auch im Rahmen der aktuellen Moderne – wie davor z. B. in der *Querelle des Anciens et des Modernes* oder im Feld der Aufklärung (Cassirer 2007) etwa angesichts der *Encyclopédie* – „Subjekte“ (etwa im Sinne von Bourdieus Akteur*innen oder von Habermas' Akteur*innen) immer wieder *aktiv* und *interaktiv* aufeinander verwiesen waren und auch heute noch große Erzählungen plausibel vorgetragen werden können (vgl. etwa Hobsbawm 1998 und zur Ideologiekritik am Postmodernismus Kopp/Seppmann 2002).

Viertens ist es immer wieder überraschend, dass postmoderne Modernitätstheorien die Hypostasierung des Subjekts – und damit menschliche Aktivität überhaupt – durch eine Hypostasierung der Sprache als determinierende Voraussetzung des Sprechens ersetzen (so etwa in Heideggers Sprachphilosophie oder im Strukturalismus). Das Subjekt wird dabei so konzipiert, als ob es nur von der sprachlichen Struktur platziert und effektiert werden würde. Hier ist einzuwenden, dass auch solche Positionen ein Anderes der Sprache annehmen müssen, das spricht, denn Sprache spricht nicht. Das Andere der Sprache ist, indem es nicht nur Sprache ist, gegenüber der Sprache auch souverän und der Sprache vorgeordnet. Es kann sich im *pragmatischen* Gebrauch der Sprache zugleich vom Gebrauch der Sprache distanzieren.

Fünftens erscheint problematisch, dass Modernitätstheorien oft die jeweilige Gegenwart im Duktus des Bedauerns beschreiben. Das Problem, dass dabei offenbleibt, ist, dass eine Analyse der jeweiligen Gegenwart im Rekurs auf die Vergangenheit im Sinne historischer Entwicklungen immer auch Annahmen über die Zukunft mit sich führt. So hat hinsichtlich derartiger „Zeitperspektivierungen“ schon Ulrich Beck betont, dass die *Risikogesellschaft* sich von den „harten“ Bestimmungen der Vergangenheit weg und hin zu einer „weichen“ offenen Zukunft dreht:

„Das Zentrum des Risikobewußtseins liegt nicht in der Gegenwart, sondern in der Zukunft. In der Risikogesellschaft verliert die Vergangenheit die Determinationskraft für die Gegenwart. An ihre Stelle tritt die Zukunft, damit aber etwas Nichtexistentes, Konstruiertes, Fiktives als »Ursache« gegenwärtigen Erlebens und Handelns. Wir werden heute aktiv, um die Probleme oder Krisen von morgen und übermorgen zu verhindern, abzumildern, Vorsorge zu leisten – oder eben gerade nicht.“ (Beck 1986, 44).

In Modernisierungstheorien erfolgt eine derartige Zukunftsorientierung, die in der etwa um 1900 bestehenden Moderne entstand, meist implizit mit der Annahme, dass die jeweils beobachteten Entwicklungen sich *erstens* in der Zukunft fortsetzen werden und also hochgerechnet werden können und *zweitens* eine Verschlechterung darstellen. Insbesondere durch die Annahme einer Verschlechterung ist eine gewisse Nähe zum Genre der „Jammertheorien“ und ein apokalyptischer Ton nicht immer von der Hand zu weisen (Zolles 2016). Beide Varianten sind Ableger eines „Dekadenzmodells der Menschheitsgeschichte“ (Gumbrecht 1978, 102), das sich schon bei Rousseau im Pendeln zwischen „Antike“ und „Moderne“ nachweisen lässt. Gemeinsames Merkmal von Dekadenzmodellen, Jammertheorien und Apokalypsen ist, dass die Vorstellung einer möglichen besseren Zukunft nicht einmal als Entwurf mitgedacht wird, und sich nach dieser Auffassung – etwa im Sinne des „Untergangs des Abendlandes“ (Spengler 2007), eines „Endes der Geschichte“ (Fukuyama 1992) oder des „Lagers als *nómos* der Moderne“ (Agamben 2002) – unsere Gesellschaften und Kulturen auf einen (tödlichen) Nullpunkt zubewegen. Dabei ist es zwar richtig, dass die nicht göttlich garantierte Existenz der menschlichen Kulturen immer auch auf die Tradierung ihrer kulturellen Gehalte angewiesen ist und insofern immer auch der Veränderung unterliegt. Das Wandel und Veränderung stets als Ausdruck von individueller oder kollektiver Suizidalität (Durkheim 1983) zu begreifen wäre, ist jedoch weder empirisch noch theoretisch plausibel, auch wenn Säkularisierung als ein Anlass für die Notwendigkeit von Modernisierungstheorien, die nie auf die Gnade eines Gottes verweisen, verstanden werden kann.

In Bezug auf die Fortsetzung der Gegenwart in die Zukunft kann mediengeschichtlich und medientheoretisch vermutet werden, dass aktuelle Modernitätstheorien dazu neigen, die Gleichzeitigkeit (Swertz 2000) als eine in digitale Technologien eingeschriebene Tendenz der Kommunikation (Innis 1951) in Form einer Gegenwartsorientierung unbedacht zu übernehmen – und in der Tat wird dieses Problem selten reflektiert.

Nur nebenbei sei bemerkt, dass diese Tendenzen im gegenwärtig zu beobachtenden Phänomen der negativen Zinsen auf dem Kreditmarkt einen ökonomischen Ausdruck finden. Negative Zinsen darf es der ökonomischen Theorie nach nicht geben, sie sind aber derzeit dennoch vorhanden. Nun sind Kredite eine Wette auf die Zukunft. Wenn aber die Zukunft durch eine radikale Gegenwartsorientierung weniger plausibel wird, verändert sich auch die Struktur dieser Wette – mit dem Nebeneffekt, dass der traditionelle Kapitalismusbegriff einer meist als

kapitalistisch begriffenen Moderne in diesem Sinne an Plausibilität verliert und deshalb theoretisch etwa im Sinne des digitalen und kybernetischen Kapitalismus *aktualisiert* werden muss (Barberi 2017).

Insofern es beim pädagogischen Handeln nun nicht nur um Handeln in pädagogischen Kontexten selbst geht, sondern immer auch um zukünftiges Handeln in nichtpädagogischen Kontexten, kann die „offene Zukunft“, wie Theodor Litt schon in *Führen oder Wachsenlassen* (Litt 1927) gezeigt hat, in der Pädagogik nur um den Preis einer (konservativen und führungsorientierten oder progressiven und zukunfts gewissen) Vergangenheitsorientierung exkludiert werden. Mit einer rhetorischen Frage bringt Litt diesen Zusammenhang im Blick auf den Erzieher auf den Punkt:

„[...] wenn er die Richtlinien seines Tuns weder aus der Zukunft herauschauen noch aus Gegenwart oder Vergangenheit herleiten soll, was bleibt ihm dann überhaupt noch an Möglichkeiten wirklicher Zielbestimmung übrig?“ (ebd. 40).

Insofern ist es nur dann sinnvoll, Modernitätstheorien in der pädagogischen Theoriebildung aufzugreifen, wenn der Begriff „modern“ *gegen* Dekadenzmodelle, Jammertheorien und Apokalypsen in der Gegenwart eine „offene“ vergangene Zukunft anvisiert. Das kann wegen der genannten Probleme aber nicht mit Modernitätstheorien erreicht werden. Weil deskriptive Theorien der Gesellschaft das Zukunftsproblem durch die vorausgesetzte Zeitstruktur ausschließen, können sie allenfalls Tendenzen der Pädagogik beobachten, aber niemals einen pädagogischen Kritikbegriff und eine notwendig zukunfts offen zu denkende Pädagogik konstituieren. Das wird nun am Problem der Zeitperspektivierung gezeigt.

2. Begriffsbestimmung: Moderne, Modernisierung und/als Zeitperspektivierung(en)

Die deutschsprachige Diskussion zur Moderne und ihren Zeitperspektivierungen ist nicht zuletzt mit den Arbeiten von Reinhart Koselleck und Jürgen Habermas verbunden, wobei die entscheidenden Beiträge interessanterweise aus den späten 1970er Jahren stammen (vgl. Wehler 1975). So hat Koselleck das über die Aufklärung in die Moderne ragende Paradigma von *Kritik und Krise* (Koselleck 1976), das auch heute noch für westliche Intellektuelle habitusprägend ist, mit einem reflexiven Blick auf die *Vergangene Zukunft* (Koselleck 1989) verbunden und dabei an mehreren Stellen „Moderne“ und „Modernisierung“ methodisch zwischen Begriffs- (Bödecker 2004; Koselleck 2006) und Sozialgeschichte (Wehler 2007) angesiedelt. Ein dialektischer Zusammenhang, der bis heute in Modernisierungstheorien dann eine eminente Rolle spielt, wenn z. B. im Blick auf den modernen Begriff der Geschichte die Ebene der (auch philosophischen) Diskursgeschichte von „Moderne“ – etwa in „literarische Moderne“ (Vinken 2009) oder „Postmoderne“ (Conrad/Kessel 1994) – sich mit der Ebene soziökonomischer Phänomene der „Modernisierung“ – etwa „Proto-Industrialisierung“ (Kriedte/Medick/Schlumbohm 1998), „Rationalisierung der Arbeitswelt“ (Uhl 2014) oder „Fordismus“ (Böckler 1991; Rehmann 2013) – überlappt. So betont Koselleck, dass jemand, der sich eine Anschauung von geschichtlicher Zeit im Alltag zu machen sucht u. a. auf die „Materialität“ von Verkehrsmitteln verwiesen ist. Er wird „auf das Neben-, Unter- und Übereinander unterschiedlich modernisierter Verkehrsmittel

schauen, in denen sich vom Schlitten bis zum Flugzeug ganze Zeitalter begegnen“ (Koselleck 1989, 10).

Parallel dazu beschreibt Koselleck die Herausbildung des „modernen“ Geschichtsbegriffs als Teil der Aufklärung: „Unser moderner Geschichtsbegriff ist ein Ergebnis aufklärerischer Reflexion über die anwachsende Komplexität der ›Geschichte überhaupt‹ in der sich die Bedingungen der Erfahrung eben dieser Erfahrung zunehmend entziehen. Das gilt sowohl für die räumlich ausgreifende Weltgeschichte, die in dem modernen Begriff der ›Geschichte überhaupt‹ enthalten ist, wie für die zeitliche Perspektive, in der Vergangenheit und Zukunft seitdem stets aufs neue aufeinander zugeordnet werden müssen“ (ebd. 12-13).

In diesem „epistemologischen“ Umfeld zeigte auch Hans-Ulrich Gumbrecht, dass in Modernitätstheorien vor allem drei zeitperspektivische Bedeutungsmöglichkeiten des Begriffs „modern“ aufgewiesen werden können:

1. „Modern“ im Sinne des „Gegenwärtigen“ in Absetzung zum „Vorherigen“,
2. „modern“ im Sinne des „Neuen“ im Gegensatz zum „Alten“, und
3. „modern“ im Sinne des „Vorübergehenden“ im Unterschied zum „Ewigen“.

Damit kann in der Setzung einer Epochengrenze zum Mittelalter – mit seiner Unterscheidung von *moderni* und *antiqui* – der gesamte neuzeitliche Verarbeitungsprozess des Begriffs *Moderne* aus drei Blickrichtungen umrissen werden. Denn spätestens seit der *Querelle des Anciens et des Modernes* kann auf allgemeinsten Ebene eine aktualisierende „Ablösung des Gegenwartsverständnisses vom Vorbild der Antike“ (Gumbrecht 1978, 109) konstatiert werden, die durch diesen begriffsgeschichtlichen Wandel tief in die Erfahrungswelt eingelassen wird und so auch auf sozialgeschichtlicher Ebene – etwa durch die Beschleunigungen der industriellen Revolution – vor allem nach 1830 „eine grundsätzliche Wandlung des Zeitempfindens“ (ebd.) mit sich bringt. Doch, so Gumbrecht, erst im Umfeld der Romantik und durch die – mit Koselleck gesprochen – „Historisierung der Zeit“ im 19. Jahrhundert konstituiert sich im Gefolge der Französischen Revolution ein deutlicher Begriff der *Modernität* im Vergleich zum *Ancien Régime*.

Es geht mithin – welchem Geschichtsmodell auch immer folgend – im Gegensatz zwischen den *Alten* und den *Modernen* immer um ein zeitperspektivisches Modellieren des (historischen und „historiografischen“) Verhältnisses von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Ist die Gegenwart etwa in der Renaissance in ein „zyklisches Geschichtsbild“ eingebettet, entsteht mit und nach der *Querelle* ein neues „Gegenwartsbewußtsein der Aufklärer“ (ebd. 101) und stehen etwa im Historismus die Epochen der Vergangenheit jeweils in sich für ihre jeweilige Gegenwart und damit „unmittelbar zu Gott“ (Ranke 1906). Eine deutlichere Setzung der „Gegenwart“ im Abhub von der Vergangenheit scheint sich nach Gumbrecht erst mit dem Vormärz und dem Jungen Deutschland (Heine, Börne) aber auch und gerade in der Marxschen Absetzung von der Hegelschen Rechtsphilosophie ob der „Modernität“ des *Staates* zu konturieren.

Etwa mit Baudelaire tritt dann ein Begriff der Moderne auf, der das Erleben „der eigenen Gegenwart als vorübergehender Zeit und der Vergangenheit als vergangener Gegenwart“ (ebd. 117) markiert. Die Präsenzzeit – oder nach Benjamin die „Jetzt-Zeit“ – wird so als transitorisch(e) erfahrbar und erscheint nun als die Vergangenheit der eigenen Zukunft. Angesichts der ihm selbst gegenwärtigen sowjetischen Fünfjahrespläne zeigt Gumbrecht – hier Ulrich Beck vorwegnehmend –, dass um die Jahrhundertwende des *fin de siècle* ein langwieriger Zeitperspektivierungsprozess schrittweise zu einem „modernen“ Abschluss kommt, der – auch

über die industrielle und ökonomische *Planbarkeit* – die Möglichkeit und Chance der Gestaltung von Zukunft *à la lettre* „öffnet“ und somit ein neues Zeitbewusstsein evoziert:

„Die Gegenwart war aber nicht allein in ihrer Dauer auf einen Punkt des zeitlichen Ablaufs reduziert, sondern auch als Vergangenheit der Zukunft, damit als Chance der Gestaltung dieser Zukunft erlebt worden. So wurde sie jetzt als nach vorne offener Raum der Handlungsplanung, die sich in Programmen formulieren ließ, verstanden“ (ebd. 120).

Deshalb hat Gumbrecht später auch eingehend die *Produktion der Präsenz* (Gumbrecht 2004) analysiert. Bündelt sich dieser Begriff der Moderne als „offene“ Zukunft in der literarischen Moderne, so wird er auch konstitutiv für verschiedene Zeitkonzepte der „Avantgarde“ (auch im militärischen Sinne der *Vorhut*) gewesen sein. Für Gumbrecht ist dabei der Epochenwechsel von Klassik und Romantik im Sinne der „Sattelzeit“ ein entscheidender Einschnitt in der Begriffsgeschichte von „modern“ und „Modernität“ (vgl. auch Dipper 2011).

Demgegenüber lässt sich gemessen am heutigen Forschungsstand betonen, dass sich vor allem in der philosophischen Diskussion ein Begriff der „Moderne“ etabliert hat, der schon *vor* der Romantik mit der *Aufklärung* und dem Fortschrittsgedanken in Eins fällt. So hat bereits Ernst Cassirer in der *Philosophie der Aufklärung* (1932) das analytische, mathematische und naturwissenschaftliche Denken der Neuzeit seit der Renaissance *insgesamt* – und mehrfach – als „modern“ begriffen. Dafür hier nur eine bezeichnende Belegstelle:

„Der moderne Naturbegriff, wie er sich seit der Renaissance immer klarer und fester gestaltet und wie er in den großen Systemen des siebzehnten Jahrhunderts, bei Descartes, bei Spinoza und Leibniz seine philosophische Begründung und Rechtfertigung sucht, ist vor allem durch dieses neue Verhältnis charakterisiert, das sich in ihm zwischen Sinnlichkeit und Verstand, zwischen Erfahrung und Denken, zwischen dem mundus sensibilis und dem mundus intelligibilis herstellt.“ (Cassirer 2007, 38)

Damit bringt Cassirer – wie so oft – die „kopernikanische Drehung“ der Philosophie Kants, die Rationalismus (Descartes) und Empirismus (Hume) verband *und* überwand, luzide auf den Punkt. Insofern kann die Frage in den Raum gestellt werden, inwiefern die intellektuellen, politischen und moralischen Schwierigkeiten der aktuellen Moderne gerade darin bestehen, die Kontinuität der Aufklärung in eben dieser Moderne gerade *nicht* zu halten. So entstehen etwa nach Foucault an der „Schwelle der Modernität“ alle von ihm hinterlassenen Probleme gerade durch die *fundamentale* (und auch fundamentalontologische) Annahme eines die Klassik und die Moderne *grundsätzlich* und sehr tief ansetzenden, die Epochen trennenden – und damit unüberbrückbaren – Bruchs (fr. *rupture épistémologique*), der es erschwert – auch angesichts der *Dialektik der Aufklärung* – in der Moderne *Aufklärer* zu sein. Lässt sich das Pferd der „Sattelzeit“ aber nicht auch von hinten aufzäumen? Sei es vorerst, wie es sei. Festgehalten aber werden kann, dass „Moderne“ begriffs- und sozialgeschichtlich vom Mittelalter weg auf allen „Zeitschichtebenen“ (Koselleck 2000) mit der Diskursivität des *Epochenbruchs* verbunden ist, wobei immer wieder in Frage steht, wie und wann dieser Bruch in einer jeweiligen Gegenwart als vergangene Zukunft zu datieren ist.

Insofern ist auch die gesamte – von der Architekturgeschichte herkommende – Diskussion der bzw. zur „Postmoderne“ in diese rhizomatischen Windungen der Setzung von Epochenbrüchen eingebunden, hatte doch Jean-François Lyotard *Das postmoderne Wissen* (1982) ebenfalls mit einem tiefen Einschnitt argumentiert, der die Moderne (gerade) *nicht* (mehr) kontiniert. Vielmehr erscheinen Lyotard die ihm ge(gen)wärtigen gesellschaftlichen Änderungen und Wandlungen als diskontinuierlicher Einschnitt, der mit einer „Krise der Erzählungen“ (Lyotard 1999, 13) zeitlich

zusammenfällt. Deshalb beginnt bei Lyotard logischerweise die gesamte post-moderne Argumentation mit dem Insistieren auf dem „Ende“ der Moderne und dem „Anfang“ der Postmoderne, welche das *Wissen* grundlegend transformiert hätte:

„Unsere Arbeitshypothese ist die, daß das Wissen in derselben Zeit, in der die Gesellschaften in das sogenannte postindustrielle und die Kulturen in das sogenannte postmoderne Zeitalter eintreten, sein Statut wechselt. Dieser Übergang beginnt spätestens mit dem Ende der fünfziger Jahre, das für Europa das Ende seiner Wiederaufbauphase bezeichnet“ (ebd. 19).

Dabei sei in unserem Zusammenhang deutlich darauf verwiesen, dass Lyotard in nach wie vor bemerkenswerter Weise mit dem Konzept des „Sprachspiels“ im Blick auf „Wahrheitswerte“ operiert und auf allen Ebenen einer „Pragmatik der Sprachpartikel“ (ebd. 15) das Wort redet, um damit eine Theorie der narrativen *Performativität* zu entfalten. Diese Begriffe und Konzepte können indes durchaus als Teil von Aufklärung und Moderne begriffen werden, weshalb auch angesichts von Lyotards *Datierung* der Postmoderne der Gegensatz von Aufklärung bzw. *Gegenaufklärung* nach wie vor im Raum steht.

Deshalb hat Jürgen Habermas angesichts der Diskussionen zu „Moderne“ und „Postmoderne“ nicht zuletzt aus *politischen* Gründen in *Der philosophische Diskurs der Moderne* (1985) von Beginn an das „Zeitbewusstsein“ der Moderne an einen Rekurs auf „Rationalisierung“ und „Modernisierung“ im Sinne Max Webers geknüpft und – gleichsam im Gespräch mit Niklas Luhmann – betont, dass die Debatte zur „Ausdifferenzierung“ der „funktional ineinandergreifenden Systeme“ des „kapitalistischen Betriebs und des bürokratischen Staatsapparats“ (Habermas 1985, 9) – Habermas nennt Systeme lieber „Wertsphären“ – unter anderem bei Durkheim und Mead „kommunikatives Handeln in erweiterten Optionsspielräumen“ (ebd. 10) wichtig werden lässt. *Optionsspielräume* markieren dabei auch bei Habermas *à la lettre* unseren Vorschlag über und als „optionale“ Sprachspieler*innen auf eben dieser „offenen Zukunft“ – und sei es im Sinne des „Geists der Utopie“ (Bloch 1985) – zu insistieren.

Aus pädagogischer Sicht ist dies hinsichtlich einer zeitbewussten „Zukunftsoffenheit“ deshalb bemerkenswert, weil es Habermas hier angesichts der „Lebenswelt(en)“ immer um „Lernprozesse“ (ebd. 9) und die „Individuierung der Heranwachsenden“ (ebd. 10) geht. Seine *politische* Argumentation ist mithin von Beginn an auch *pädagogisch* und *vice versa*. Dabei bündelt er *begriffsgeschichtlich* die seit den 1950er Jahren hochkommende Bedeutung des Wortes „Modernisierung“ – als Schüler Wolfgang Abendroths – in marxistischen Termini und verankert sie – auch angesichts der Schulbildung – *sozialgeschichtlich*:

„Der Begriff Modernisierung bezieht sich auf ein Bündel kumulativer und sich wechselseitig verstärkender Prozesse: auf Kapitalbildung und Ressourcenmobilisierung; auf die Entwicklung der Produktivkräfte und die Steigerung der Arbeitsproduktivität; auf die Durchsetzung politischer Zentralgewalten und die Ausbildung nationaler Identitäten; auf die Ausbreitung von politischen Teilnahmerechten, urbanen Lebensformen, formaler Schulbildung; auf die Säkularisierung von Werten und Normen usw.“ (ebd. 10).

Den konservativen Gegenspieler Adornos, Arnold Gehlen, referierend, geht Habermas als Adorno-Schüler deshalb mit einer gerade zu diesem Zeitpunkt bezeichnenden Kritik an Heidegger (und damit *buchstäblich* auch an Nietzsche) ins Rennen, um mit Max Weber die Sozialwissenschaft(en) *sozialphilosophisch* hochzuhalten:

„Die subversive Kraft einer Kritik à la Heidegger oder Bataille, die den Schleier der Vernunft vor dem schieren Willen zur Macht wegzieht, soll gleichzeitig das stählerne Gehäuse zum Wanken bringen, in dem sich der Geist der Moderne *gesellschaftlich* objektiviert hat“ (ebd. 12).

Genau aus diesem Blickwinkel macht Habermas dann auf die Gefahr aufmerksam, dass der „postmoderne“ Abschied von Moderne, Vernunft und Aufklärung die Frage des (Neo-)Konservat(ivi)ismus und Anarchismus aufwirft:

„Wir können nicht von vornherein ausschließen, daß der Neokonservatismus oder der ästhetisch inspirierte Anarchismus im Namen eines Abschieds von der Moderne erneut den Aufstand gegen sie proben. Es könnte ja sein, daß sie ihre Komplizenschaft mit einer ehrwürdigen Tradition der Gegenaufklärung als Nachaufklärung lediglich bemänteln“ (Habermas 1985, 13).

Pädagogisch ist hervorzuheben, dass Habermas in der Folge mit einem Exkurs auf Schillers „ästhetische Erziehung des Menschen“ (ebd. 59) zu sprechen kommt, um dabei die „ästhetische Utopie“ Schillers angesichts der „entzweiten Moderne“ (ebd.) in den Mittelpunkt zu rücken. Auf Kant rekurrierend entwirft Schiller eine „sozialrevolutionäre“ Perspektive, die „Bildungsprozesse“ im Zusammenfallen von Kunst/Ästhetik und kollektivem „Staat der Freiheit“ gegen den „Staat der Not“ stellt. Deshalb sieht Habermas in Schiller einen Ahnherrn seiner eigenen Position:

„Schiller setzt deshalb auf die kommunikative, gemeinschaftsstiftende, solidarische Kraft, auf den *öffentlichen Charakter* der Kunst. Seine Analyse der Gegenwart läuft darauf hinaus, daß sich in den modernen Lebensverhältnissen die partikularen Kräfte nur um den Preis der Zerstückelung der Totalität haben ausdifferenzieren und entfalten können“ (ebd. 60).

So ist es schon Schiller – wie später dem jungen Marx – darum zu tun, die bürgerliche Gesellschaft in ihrem geschäftigen Geist (das „enge Herz“ des Geschäftsmanns) als „System des Egoismus“ (ebd. 60) zu begreifen, um ihre „Entfremdungserscheinungen“ (ebd. 61) zu kritisieren. Dabei sind Kunst bzw. Ästhetik eben schon nach Schiller das „Medium“, durch welches die Utopie eines kollektiven „sensus communis“ sich *einzig und allein* über Bildungsprozesse realisieren lässt:

„Die Verwirklichung der Vernunft stellt sich Schiller deshalb als eine *Resurrektion des zerstörten Gemeinsinns* vor; sie kann weder aus Natur noch aus Freiheit alleine hervorgehen, sondern allein aus einem Bildungsprozeß, der, um den Widerstreit jener beiden Gesetzgebungen zu beenden, von dem physischen Charakter der einen die Zufälligkeit der äußeren Natur, und von dem moralischen Charakter der anderen die Freiheit des Willens abstreifen muß“ (ebd. 61).

Die Diskussion von Moderne, Modernisierung und Zeitperspektivierung(en) mag deshalb ihren vorläufigen Abschluss dort finden, wo Habermas sich am Beginn der 1980er Jahre gegen die sich selbst als postmodern verstehenden Zäsuren und Epochenbrüche der „Postmoderne“ revolutionär auf Schiller beruft, um ihn zur initialen Zündung einer progressiven, ästhetischen Utopologie zu erklären, die in allen Wortbedeutungen aufseiten der Revolution steht:

„Schiller hat mit dieser ästhetischen Utopie, die für Hegel und Marx wie überhaupt für die hegelmärxistische Tradition bis zu Lukacs und Marcuse ein Punkt der Orientierung geblieben ist, die Kunst als die genuine Verkörperung einer kommunikativen Vernunft begriffen“ (ebd. 62).

Diese im Kern pädagogische Utopie kann als „offene Zukunft“ über Bildungsprozesse Wirklichkeit werden, die auf der Schaubühne vom *Schauspiel* in Gang gesetzt werden können. Uns geht es daher im Folgenden nicht darum, einen Überblick über Möglichkeiten der

Grundlegung von Pädagogik zu geben, sondern an das Spiel als pädagogischen Grundbegriff zu erinnern.

3. Spielerische Vermittlung einer offenen Zukunft im didaktischen Verständigungsrahmen

Dabei begreifen wir die Orientierung an einer offenen Zukunft, die im Spiel verhandelt werden kann, nicht als Ausdruck einer Epochentendenz, die unser Denken akzidentiell bestimmt, sondern als eine begrifflich reflektierte Entscheidung für das Denken in einer spezifischen Zeitstruktur, von der aus wir die Gegenwart als etwas Vorübergehendes begreifen, dass die „Moderne“ im Sinne des „Vorübergehenden“ im Unterschied zum „Ewigen“ betrachtet. Dieser Ansatz ist dem Begreifen der „Zukunft als pädagogischer Idee“ (Hönigswald 1927, 108) geschuldet. Diese Idee ist durchaus auf ihre Tradierung und insofern auf die jeweilige Gegenwart bezogen, geht aber nicht in der Tradierung auf, sondern ist immer auch auf die Theorie der Tradierung und mithin auf den Begriff der Pädagogik bezogen (ebd. 16). Die aktuelle Moderne ist so einerseits in der Pädagogik zu bedenken:

„Das System der Werte mithin in ihrer augenblicklichen Besonderung begreifen, d. h. den Wert erfassen, der auch in den jeweiligen Gegenständen der Kultur bezogenen Akten der Wertung verwirklicht erscheint, das wird den natürlichen Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer Theorie markieren. Die ‚Gegenwart‘ selbst wird dann Träger und Repräsentant von Werten.“ (ebd. 131).

Andererseits ist Pädagogik auf den „Gedanken ideeller Vollkommenheit“ (ebd. 121) und damit auf die „Höherbildung der Gemeinschaft“ (ebd. 99) zu beziehen:

„Nicht ein dem empirischen Tatbestand der Geschichte zugehöriges Moment, nicht eine historische ‚Tatsache‘ ist jene Höherbildung, sondern ein mit dem Begriff der Kultur gesetzte Idee, unter deren Leitung die Geschichtlichkeit der Pädagogik beurteilt, ein Prinzip, gemäß welchem Geschichte in Beziehung auf Pädagogik erst gegliedert wird“ (ebd. 122).

Gegenwart und Zukunft werden so in einer korrelativen Dialektik aufeinander bezogen.

Es ist diese korrelative Dialektik, die Meder mit der grundlegenden Korrelation von Ganzheit und Gliederung zum Ausgangspunkt der relationalen Medienpädagogik gemacht hat. Meder argumentiert dabei mit Hönigswald und betont die Bedeutung der Ästhetik für den Begriff der Ganzheit: „Die ästhetische Darstellung [...] ist Produktion einer präsenziellen Gestalt und grenzt sich darin vom wissenschaftlichen Erkennen ab“ (Meder 1997, 19). Eine Ganzheit kann nur in ästhetischer Darstellung produziert werden. Eine ästhetische Produktion ist zugleich erforderlich.

In diesem Sinne fundiert der Begriff der Produktion, den Hönigswald auch am Begriff des Rhythmus entfaltet hat (Swertz 2017), eine handlungsorientierte Medienpädagogik (Niesyto 2002; Schorb 2008; Hug 2011). Insofern der Produktionsbegriff von Hönigswald an die Monas, also an das erfahrende konkrete und reflektierende Subjekt gebunden wird, ist dieser Begriff zugleich auf Freiheit und Zwang bezogen. In den Mittelpunkt rückt die individuelle ästhetische Gestaltung der Produktionsverhältnisse. Das erfordert, wie Meder hervorhob, auch ein Können: „Die Freiheit in der Regelbefolgung konstituiert sich erst auf der Basis des Könnens“ (Meder 1997, 31). Insofern

ist die medienkompetente Mediengestaltung eine Bedingung der Möglichkeit der Medienkritik, der im Spiel besonders entsprochen werden kann.

Dabei setzt Meder das für die relationale Medienpädagogik grundlegende Konzept des „Sprachspielers“ (ebd. 2004, 141 ff.) mit dem „*grammatischen* Gebrauch“ (ebd. 142) der *Deixis* (Zeigen und Verweisen) und damit praxeologisch mit der „Dialektik von Erläuterung und Gebrauch“ (ebd. 143) an, um eine transzendente *Pragmatik* zu begründen. In diesem Sinne hält Meder – auch im Blick auf den explosiven Charakter des Sprechens und diesbezügliche (Kern-)Spaltungen – fest:

„Welt als das Nicht-Sprachliche im Sinne des Nicht-Lexikalischen, als das, was in keinem Alphabet vorkommt, erweist sich im Spiel dieser Dialektik semantisch als unendliche Aufgabe, syntaktisch als die Unruhe des Gebrauchs und pragmatisch als die Revolte der Neuen. In diesen Momenten liegt der systematische Kern einer transzendentalen Pragmatik“ (ebd. 142).

So kann die „Unruhe“ – als neuartige semantische Aufladung – Syntax *aufsprengen* und die Pragmatik die „zukunfts offene“ Potenz der Veränderung entfalten. Wenn demgegenüber das „Innere“ der Sprache – also Grammatik und Syntax – nur als stummes Fungieren gedacht wird und insofern überhaupt nicht aussprechbar ist, drängt sich die Frage auf, ob das Innere in der Tat in den Gegenstandsbereich des Begriffs der Sprache fallen kann. Wäre das der Fall, würde Sprache aus sich selbst heraus und ohne das „Ich-denke“ einer „Subjektstelle“ sprechen und nicht *gesprachen* werden. Daher erscheint es uns klarer, von Subjekten (im Sinne von Entscheidungsimpulse setzenden Akteur*innen/Aktor*innen) zu sprechen, die sich in der Sprache durchaus selbst ausdrücken können, auch wenn das nie vollständig möglich ist, weil das Subjekt nicht einfach Sprache *ist*, sondern zwischen (unruhiger) Pragmatik und (vorgegebener) Syntax – oder zwischen Paradigma und Syntagma – durch Ambiguitäten und Entscheidungsimpulse über *Sprechakte* entscheidet und *auswählt*, dabei den Strukturen der Sprache entsprechen muss und diese gleichzeitig produziert. Sprache und Subjekt sind korrelativ aufeinander bezogen (ebd. 2010), eine Korrelation, die wohl nur ästhetisch in Ganzheit überführt werden kann (ebd. 2014b, 46).

Damit aber wird das ästhetische Spiel mit Medien als das Andere der ökonomisch motivierten Medienbedienung im Modus des Probehandelns (ebd. 2008, 235) politisch. Im Mittelpunkt steht dabei die Freiheit von Fremdherrschaft:

„Wenn sich pädagogisches Handeln als Unterstützung von Bildung versteht, dann hat auch pädagogisches Handeln einen grundsätzlich anarchistischen Zug, der sich nicht gegen Ordnung überhaupt, aber gegen Herrschaft richtet. Dies geht [...] in Schillers Überlegungen zum Ästhetischen über, das selbst weder politisch, noch moralisch, noch logisch ist, aber dennoch als das gelungene Zusammentreffen von Form und Stoff das Menschliche im Menschsein und Menschwerden ausmacht“ (ebd. 2014a, 235).

Ganzheit und Gliederung sind in der Kunst eigentümlich aufeinander bezogen. Denn im Kunstwerk fällt die „Absolutheit des Kunstwerks mit Bedingtheit in sich selbst zusammen“ (Hönigswald 1977, zitiert nach Meder 1997, 21). Es geht um Freiheit, die von Meder stets auf den Anderen bezogen gedacht wird:

„Das bessere und schönere Leben ist stets das in der Gemeinschaft, wie immer dieses ‚in‘ sich ästhetisch darstellt“ (Meder 1997, 35).

Damit korreliert Meder individuelle Freiheit und das schöne Leben in der Gemeinschaft. Eine positive Norm wird damit nicht gegeben, wohl aber die Aufforderung ausgesprochen, auf Herrschaft über andere zu verzichten. Meder betont dies auch mit der skeptischen Ablehnung jeden Dogmatismus (ebd. 1994, 151). Damit rückt eine solidarisch-libertäre Utopie in den Mittelpunkt, die nicht dogmatisch gesetzt, deren Anerkennung aber verlangt werden kann.

Insofern das gelungene Zusammentreffen von Form und Stoff in der Korrelation von Erlebtem und Erlebtem an den monadischen *Akt* gebunden ist, ist es zunächst an die Präsenzzeit gebunden. Das Spiel mit der Zukunft wird in der Gegenwart gespielt. Meder versteht die damit indizierte Zeitstruktur so:

„Gegenwärtige Zukunft gestaltet somit Zukunft als zukünftige Gegenwart auf der Basis einer dann gegenwärtigen vergangenen Gegenwart“ (ebd. 1997, 33).

Im bildenden Spiel besteht für den Sprachspieler (Meder 2004) erstens ein spezifisches Verhältnis zur Vergangenheit, zweitens ein spezifisches Verhältnis zur Zukunft und drittens ein spezifisches Verhältnis zur Gegenwart. Das Spiel, das nicht exakt definiert werden kann (ebd. 2005, 56), markiert in diesen Verhältnissen eine Form produktiver und konstruktiver Kritik, die wiederum in eine Orientierung für pädagogisches Handeln transformiert werden kann, da der Ausgang eines Spiels grundsätzlich „offen“ ist. Insofern weisen bildende Spiele eine eigentümliche Form auf, die offene Zukunft in der Pädagogik zu berücksichtigen. Zwar liegt der Zweck eines Spiels in sich selbst – und nicht in einer Vergangenheit oder Zukunft. Die Vergangenheit bleibt aber über die dem Spiel vorausgehende Produktion und Konventionalisierung von Spielregeln im Spiel. Und Spiele ermöglichen ein Probehandeln und damit ein Explorieren von Möglichkeiten, denen in der zukünftigen Gegenwart auch außerhalb des Spiels als gegenwärtige Zukunft eine Bedeutung gegeben werden kann. Diese Positionierung des Spiels macht Spiel zu einem Bildungsanlass (Helmer 2007).

Diese Sichtweise wird, wie bisher mehrfach – u. a. bei Habermas – deutlich wurde, immer wieder mit Schiller argumentiert. Schiller hat mit den Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (2000) eine für die Pädagogik vielfältig relevant gewordene und auf Zukunft bezogene Bildungstheorie vorgelegt. Schiller liefert zunächst eine veritable und sozialrevolutionäre Kritik seiner Zeit und kann insofern als Modernisierungstheoretiker gelesen werden. Seine Modernetheorie bildet für Schiller aber nur einen Ausgangspunkt, der er eine Anthropologie entgegensetzt. In seiner Anthropologie unterscheidet Schiller den auf Veränderung in der Zeit bezogenen Stofftrieb, der die sinnliche Wahrnehmung umfasst, und den der Zeit enthobenen Formtrieb, der die „Gesetze für jedes Urteil“ umfasst (Schiller XII, 36). Beiden Trieben ihre Grenzen zu sichern und sie so miteinander in Beziehung zu halten ist Aufgabe der Kultur. Dabei werden die Triebe von Schiller als gleichzeitig aufeinander zu beziehen und voneinander zu trennen vorgestellt. Die Verbindung führt zum Spiel:

„Wenn wir jemand mit Leidenschaft umfassen, der unsrer Verachtung würdig ist, so empfinden wir peinlich die *Nötigung der Natur*. Wenn wir gegen einen anderen feindlich gesinnt sind, der uns Achtung abnötigt, so empfinden wir peinlich die *Nötigung der Vernunft*. Sobald er aber zugleich unsre Neigung interessiert und unsre Achtung sich erworben, so verschwindet sowohl der Zwang der Empfindung als der Zwang der Vernunft, und wir fangen an, ihn zu lieben, d.h. zugleich mit unsrer Neigung und mit unserer Achtung zu spielen“ (Schiller XIX).

Das Spiel wird von Schiller, mit Meder über Hönigswald gelesen, als Korrelation zwischen Stofftrieb und Formtrieb begriffen, da beide nicht einzeln, sondern nur in Bezug aufeinander gedacht werden können, zugleich aber nicht in eins fallen können. In dieser auf Schönheit bezogenen Korrelation wird Zwang überwunden und Freiheit erzeugt. Dabei begrenzt Schiller seine eigene Darstellung, indem er bemerkt, dass uns die Verbindung von Stoff und Formtrieb „wie überhaupt alle Wechselwirkung zwischen dem Endlichen und Unendlichen, unerforschlich bleibt“ (Schiller XV). Damit berücksichtigt Schiller, dass er von seiner Theorie selbst betroffen ist und entwickelt so eine korrelative Dialektik, die er im Blick auf die Schönheit als „zugleich unserer Zustand und unsere Tat“ (Schiller XIX) bezeichnet. Damit wird es zur Aufgabe, in der Korrelation zu spielen, was ein schönes, auf Harmonie des Ganzen in der Gesellschaft und im Individuum gerichtetes Spiel (Schiller XXVII) erfordert.

Schiller formuliert somit die Idee eines Spiels, in dem Rationalität (*mundus intelligibilis*) und Sinnlichkeit (*mundus sensibilis*) verbunden werden. Dieses Spiel ist für Schiller dabei kein rein unterhaltsames Spiel, sondern eines, das politische Bildung vermittelt. Schiller hebt dazu die Schaubühne und damit das Schauspiel hervor. Diesen Zusammenhang hat Reinhard Koselleck mit einem Schiller-Zitat deutlich gemacht:

„Die Gerichtsbarkeit der Bühne fängt an, wo das Gebiet der weltlichen Gesetze sich endigt.“ Diese Feststellung traf Friedrich Schiller, als er in einer Rede vor der kurpfälzischen deutschen Gesellschaft zu Mannheim im Sommer 1784 die Frage aufwarf, was eine gute stehende Schaubühne, als moralische Anstalt betrachtet, eigentlich bewirken kann“ (Koselleck 1976, 82).

Mit der Schaubühne wird von Schiller die Bedeutung der Ästhetik betont, an der Herbart (1997) dann die Charakterbildung im Sinne einer Erziehung zur Sittlichkeit als pädagogische Aufgabe orientiert hat.

Nach Schiller wird ein geschäftiger Egoismus der Denkungsart und die damit verbundene Isolation durch das ästhetische Spiel vermieden. Dabei geht es Schiller um den Menschen als Gattung, um eine Orientierung am Ideal der Tugend – und um das Kantische Weltbürgertum, d. h. um eine herrschaftsfreie Gesellschaft, die auf dem Weg durch die Kunst angestrebt werden soll. Dazu muss der Staat sich selbst frei bestimmenden Individuen entsprechen – und nicht umgekehrt. Und das gilt auch für die Erziehung:

„Ganz anders verhält es sich mit dem pädagogischen und politischen Künstler, der den Menschen zugleich zu seinem Material und zu seiner Aufgabe macht. Hier kehrt der Zweck in den Stoff zurück, und nur weil das Ganze den Teilen dient, dürfen sich die Teile dem Ganzen fügen“ (Schiller IV).

Schiller stellt in den ästhetischen Briefen die Entwicklung des Spieltriebs als Erziehungsgeschichte dar (Rittelmeyer 2005) und bezieht diese auf das Ideal der Entwicklung einer individuellen Freiheit und einen dem entsprechenden idealen Staat, dessen Prinzip es ist, „Freyheit zu geben durch Freyheit“ (Schiller XXVII). Insofern Schiller diesen Staat nicht als realen, sondern nur als einen anzustrebenden Staat denkt, und die Verwirklichung an die freie Entscheidung des Menschen bindet, kann er im Sinne einer realistischen Utopie (Swertz 2012), Atopie oder Heterotopie als Aufforderung verstanden werden, nach einer besseren Zukunft zu streben, ohne diese Zukunft positiv zu bestimmen. Es bleibt der Freiheit des Einzelnen überlassen, diese Zukunft anzustreben – und damit allen anderen das Recht zuzugestehen, das Gleiche zu tun.

Dabei wird es, wenn die ästhetische Darstellung der Welt zum Hauptgeschäft der Erzieher wird, zum Ziel, dass der Zögling zum Erzieher seiner selbst wird. Das zeigt Herbart – durchaus mit Schiller – am Problem des Gehorsams: „Der Gehorchende muß den Befehl geprüft, gewählt, gewürdigt, das heißt: er muß ihn für sich zum Befehl erhoben haben. *Der Sittliche gebietet sich selbst*“ (Herbart 1804/1982, 108). Das gilt auch für den Gehorsam gegenüber den Regeln der Sprache, die insofern nicht einfach befolgt werden können, sondern immer auch Zustimmung erforderlich machen.

Dabei bleibt die Selbstbestimmung im ästhetischen Staat immer auch ein Ideal und ist insofern auf eine offene Zukunft bezogen. Es ist diese Zukunftsoffenheit, die auch in Theodor Litts Diskussion von *Führen oder Wachsenlassen* (Litt 1927) im Mittelpunkt steht. Von Litt wird dabei wie von Schiller ein Dogmatismus, der eine bestimmte Zukunft herbeiführen will, abgelehnt:

„In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grund wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß“ (Litt 1949, 82).

Der Begriff der Pädagogik ist in diesem Sinne auf den Begriff des Spiels, auf Freiheit und auf Ästhetik bezogen zu denken. Diese vernünftige, und damit dem Zeit erst konstituierenden Formtrieb geschuldete Notwendigkeit, muss nun in der Erziehung mit dem zeitgebundenen Stofftrieb vermittelt werden, oder, anders gesagt: Die sachlogische Struktur muss in die Unterrichtszeit abgebildet werden. Es ist naheliegend, dafür das Spiel als Unterrichtsmethode zu diskutieren.

Die darin liegende Provokation wird sofort deutlich, wenn man sich klarmacht, dass die Verwendung von Effizienz und Effektivität als Kriterien für Unterrichtsmethoden nur dem Stofftrieb, aber nicht dem Formtrieb entspricht, und damit den Spieltrieb unschön unterdrückt. Ein schönes Spiel, das anzuregen ein kunstvoll gestalteter Unterricht bestrebt sein muss, sollte aber beides verbinden und so materiale und formale Bildung (Klafki 1963) ebenso im Spiel halten wie berufliche und allgemeine Bildung (Blankertz 1977) oder – medienpädagogisch gewendet – digitale Bildung und Medienbildung.

Mit diesem Ansatz ist ein Merkmal der Pädagogik die Unabweisbarkeit der immer auch auf die Zukunft bezogenen Struktur des Bildungsproblems. Auf gegenwärtige Vergangenheiten bezogene Diagnosen oder aus der Vergangenheit entwickelte Prognosen können interessiert zur Kenntnis genommen, aber nicht grundlegend verwendet werden.

Dabei können, etwa im Universitätsunterricht, Modernitätstheorien durchaus zum Gegenstand, nicht aber zur Maßgabe des Spiels gemacht werden. Für eine Didaktik der Modernitätstheorien könnten etwa die in Modernitätstheorien vorfindlichen Zukunftsvorstellungen unterschieden werden:

1. *Apokalyptische* Konzepte, die pädagogisch die Vorbereitung auf den Tod fordern,
2. *konservative* Konzepte, die im Affirmieren des *Status Quo* pädagogisch nur die Vorbereitung auf eine bekannte Zukunft fordern können, und

3. *aufgeklärte* Konzepte, die pädagogisch die Vorbereitung auf eine unbekannte und zu verantwortende „offene“ Zukunft fordern.

Als Unterrichtsziel könnte ausgewiesen werden zu vermitteln, dass die Relevanz der persönlichen Vorbereitung auf den Tod kaum zu bestreiten ist, dies aber im Blick auf jede Gesellschaft oder Kultur verfrüht ist, und auch die These, dass die Zukunft persönlicher oder kultureller Entwicklungen aus der Vergangenheit extrapoliert werden kann, schon empirisch hinreichend falsifiziert ist und insofern Pädagogik schon aus empirischen Gründen im Sinne der Aufklärung die Vorbereitung auf eine „offene“ Zukunft in den Mittelpunkt stellen muss – und dabei mit einem Spiel als Methode die Übernahme apokalyptischer oder konservativer Konzepte offen zu halten.

Spiele als Methode sind dabei regelrecht unmodern. Denn im Spiel gibt es keine historischen Epochen, sondern nur die Eigenzeit des Spiels. Spiele sind wiederholbar und unterliegen daher im Spiel keinem Wandel. Spiele stehen jeder zeitlich gedachten Moderne als das Andere, als immer schon unmodern gegenüber. Gerade das ermöglicht aber eine Differenzerfahrung zum kontinuierlichen Zeitverlauf. Insofern kann dem Spiel, gerade weil es immer schon unmodern ist, ein bildender Gehalt zugesprochen werden.

Insofern die Verwendung von Spielzeugen es nahelegt, zu spielen, weist der Umstand, dass Computertechnologie ein Spielzeug ist (Swertz 1999), das insbesondere für Sprachspiele geeignet ist (Meder 1998), deutlich, dass Computertechnologie für Bildungsprozesse geeignet ist. Didaktisch ist es bei solchen Spielen aber erforderlich, dieses Spiel vor und nach dem Spiel auf die zeitliche Struktur zu beziehen, weil Bildung sonst zu einem persönlichen Projekt wird, in dem es dann nur noch um persönlich-transformatorische Erlebnisse, nicht aber um die Höherbildung der Menschheit geht. Es gilt, Bildung als Recht des Menschen auf souveränes Selbstsein im Sinne einer Ausbildung des Verhältnisses zu sich selbst, zu anderen und zur Welt in subversiver Absicht (Meder 1998, 40) zu begreifen. Das führt zu einer interessanten nicht zuletzt die Didaktik der Medien orientierenden Dialektik, denn einerseits ist darauf vorzubereiten, in einer durch Computertechnologie kommunizierten gegenwärtig-unmodernen Moderne zu leben; andererseits ist das Problem der Gestaltung der eigenen Zukunft und damit der Zukunft der Menschheit nicht hintergebar.

Es gibt dabei keinen Grund, das Spiel als Kritik zu suspendieren. Wohl mag der Nutzen des Spiels bestritten werden, aber die subversive Kraft des Spiels kann nur unterdrückt, nicht vernichtet werden. Zwar können Spiele mit einer „Panem et Circenses“ – Strategie (aktuell als „Schnellrestaurants und Massenmedien“ implementiert) instrumentalisiert werden –, aber bei diesen Machtstrategien handelt es sich nicht um schöne Spiele.

Die Pointe dabei wird besonders deutlich im Kontrast zur Medienbedienung. Medienbedienung ist auf Effizienz und Effektivität im Sinne des Lukrierens von Gewinnen in Märkten bezogen. Dabei geht es gerade nicht um eine ästhetische Darstellung. Erst wenn das Können der Medienbedienung auf die ästhetische Darstellung bezogen wird, wird das Recht auf Bildung virulent. Zwar kann dieses Moment nie ganz ausgegrenzt werden (vgl. dazu Heydorn 2004). Allerdings erscheint es uns im Sinne der (Schillerschen) Ästhetik schöner, dem Moment der Freiheit gebührenden Raum zu geben, weil so nicht nur der Gewinn durch Konkurrenz, der – anders als Hayek (1991) meint – *keine* Freiheit erzeugt und den ökonomischen Tod anderer

impliziert, sondern die *gemeinsame* Produktion im Blick auf das immer auch solidarische Leben im Spiel bleibt.

Die Transformation von Bedeutung im Spiel in Bedeutung außerhalb des Spiels kann dabei nicht in einem kybernetischen Sinne automatisch erfolgen, sondern erfordert immer auch einen *Akt* durch ein Subjekt, das als Spielerin oder Spieler deshalb auch Produzent und Element jeder *Spieltheorie* sein muss. Spiele spielen sich nicht selbst.

Nun weist Herbart darauf hin, dass die pädagogische Darstellung die Wirklichkeit der Welt erst konstituiert. Damit wird die Konstitution der Welt zur Aufgabe. Und die besteht nicht nur aus ästhetischen Darstellungen, sondern auch aus Technologie. Daher genügt es nicht, bei der ästhetischen Darstellung stehen zu bleiben. Es geht auch darum, Welt zu gestalten.

Orientierungswissen allein genügt nicht, sondern es muss auch Orientierungskönnen an den Tag gelegt werden (Mittelstrass 1989). Das heißt: Macht muss ausgeübt werden, und insofern klar ist, dass das nie rational aus einer Ganzheit heraus begründet werden kann, verbindet sich das mit der Forderung, Macht im Sinne der Ästhetik „schön“ auszuüben – und dabei an diesem unauflösbaren Widerspruch produktiv zu arbeiten.

Die Arbeit an diesem unauflösbaren Widerspruch erfordert Kreativität. Damit bleibt die kreative Gestaltung von Medien (Baacke 1999; Barberi 2017) über das Mediensystem hinaus eine Aufgabe, die allerdings nicht nur als individuelles Problem, sondern im Sinne einer Kokreativität (Schmölz et al. 2017) auch als *kooperatives* Vermögen zu begreifen ist.

Es muss allerdings nicht gespielt werden. So fordert der Gedanke des Spiels die Möglichkeit, Spiele wiederholen und sich gegen die Teilnahme (etwa am Marktspiel) entscheiden zu können. Die Entscheidung für oder gegen die Teilnahme am Spiel verweist auf Vernunft, die allerdings, wie das Beispiel des Tyrannenmords zeigt, das Problem nur als nicht auflösbares Dilemma bearbeiten kann (Meder 1997).

Bearbeitet werden kann das Problem, wie Meder zeigt, in einer dialektischen Pädagogik, die sich zwischen Können und Widerstreit bewegt. Nun lässt sich einer solchen Haltung vorwerfen, dass sie erstens sehr bürgerlich (Habermas 1990; Moretti 2014) ist und damit die plebejische Vernunft und Öffentlichkeit (Negt/Kluge 1972) unterdrückt, und dass sie zweitens – im Sinne der Diskussionen zum Eurozentrismus – sehr abendländisch bzw. „westlich“ ist und mit dem hegemonialen Anspruch auf weltweite Anerkennung Kolonialisierung betreiben will.

Das ist gleichermaßen berechtigt und unberechtigt. Denn verlangt wird lediglich die Möglichkeit der Anerkennung dieser Haltung. Damit ist die Vorstellung einer Welt, die durch einen Gott, durch Dämonen oder Geld beherrscht wird, keineswegs verboten, und es sei jedem zugestanden, sich für das Leben in einer solchen Welt zu entscheiden. Schönheit liegt im Auge der BetrachterInnen. Aber ebenso wie die Zerstörung einer durch dämonische Mythen wie den Markt bestimmten Welt durch Vernunft nicht immer schon legitim ist, ist die Zerstörung einer vernünftigen Welt durch Mythen nicht immer schon legitim.

Damit kommen wir auf die bereits aufgeworfene Frage zurück, welcher Staat der intendierten Pädagogik entspricht und erläutern abschließend und kursorisch, wie aus Sicht der pädagogischen Spieltheorie gesellschaftliche Beschreibungen, die in Modernitätstheorien vorliegen, aufgegriffen und im Blick auf bildungsrelevante Tendenzen diskutiert werden können.

4. Moderne Pädagogik und die Rolle der Staatlichkeit

Im Mittelpunkt der Diskussionen steht oft die Orientierung am (neuzeitlichen) Territorialstaat, die seit der Entstehung von Nationalstaaten und Nationalismus einen zentralen Rahmen für Modellierungen von „Moderne“ und „Modernität“ abgibt. Insbesondere die Beschreibung von Internationalisierungsprozessen (Binder 2016), aber auch die Struktur weltweit vernetzter Kommunikation (Schlagworte: „Globalisierung“ und „Digitaler Kapitalismus“) legen allerdings die Vermutung nahe, dass das Ende des Nationalstaates als Orientierungsrahmen relevanter wird. Dass die entweder als nur ökonomisch oder als bedrohlich verstandene globale Internationalisierung etwa mit der Vorstellung einer dem pädagogischen Problem entsprechenden solidarischen Weltgesellschaft (wir denken an Kantens „Weltbürgertum“ und Marxens „Weltproletariat“) zusammenfällt, ist bisher aber kaum zu erkennen (dazu Oelkers 2000). So kann auch die gegenwärtige Europäische Union oder die derzeitige österreichische Bundesregierung keineswegs als „solidarische Sozialunion“ (Marktregulierung), sondern vielmehr als „neoliberale Wirtschaftsunion“ (Markt deregulierung) begriffen werden.

Zusammenfassend lässt sich nach den bisher präsentierten Argumentationssträngen betonen, dass sich angesichts von Moderne und Modernitätstheorien der didaktische Verständigungsrahmen theoretisch und praktisch so gestalten lässt, dass zwischen Lehrenden und Lernenden angesichts von Schillers Ästhetik über die Zeitperspektivierung einer vergangenen Zukunft der Gegenwart vom Kindergarten bis zur Hochschule ein „spielerisches“ Bildungssystem modellieren lässt, dass der hier vorgebrachten „Zukunftsoffenheit“ nahekommen würde. Dabei stellt sich freilich auf einer allgemeinen Ebene die Frage nach dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Kontext, in dem nach Schiller ein bildungspolitischer „Staat der Freiheit“ den „Staat der Not“ ersetzen könnte. Wie dahingehend bereits angespielt hat Friedrich August von Hayek argumentiert, dass der Sozial- und Wohlfahrtsstaat rechtsstaatliche Prinzipien verletzt und damit die persönliche Freiheit „bedroht“ (Hayek 1991). Für Hayek sind „Eingriffe“ in das „freie Spiel“ der Marktkräfte mithin grundlegend mit „Unfreiheit“ assoziiert. Dabei hat Hayek u. a. übersehen, dass Märkte *erstens* keine in der Natur vorkommenden Lebewesen, sondern (und das kann breit historisch belegt werden) absichtlich hergestellte – und gerade deshalb symbolisch äußerst mächtige und „wirkliche“ – soziale Konstrukte sind, und *zweitens* mit dem persönlichen Marktausschluss oder „Marktversagen“, die von Hayek allerdings nicht diskutiert werden, „persönliche Freiheit“ durch Märkte angeblich genau dann bedroht wird, wenn sie in keiner Art und Weise reguliert werden.

Mit dieser vermeintlichen Drohung ist auch ein weitverbreiteter (marktradikaler) „Glaube“ an die „Freiheit der Märkte“ verbunden, der, weil der Begriff des Marktes – trotz *rational choice* – nicht rational begründet wird, immer ein irr(n)ationaler Mythos ist, auf die Apokalypse und den Untergang bezogen. Denn aus dem Blickwinkel der neoliberalen Ökonomie ist es gerade die (existentielle) Drohung mit dem persönlichen Untergang, die zur Teilhabe am Markt motivieren soll. Das ist auch aus ästhetischer Perspektive keineswegs „schön“, weshalb klargemacht werden kann, dass ein bloß an ökonomischer Konkurrenz orientierter Staat „hässliches“ pädagogisches Verhalten fördert und zukunfts offene Kooperation verunmöglicht. Eine in unserem – und d.i. Schillerschen – Sinne „schöne Pädagogik“ erfordert indes einen „modernen“ Staat, der nicht an einer auf Vernichtung bezogenen kompetitiven Freiheit auch zwischen Staaten orientiert ist, sondern an einer am schönen Spiel orientierten *solidarischen Freiheit*, die – ganz nach den Idealen

der Französischen Revolution – durch *soziale und ökonomische Gleichheit* garantiert wird. Angesichts des „Goldenen Zeitalters“ zwischen 1945 und 1989 muss deshalb – z. B. im Vergleich des österreichischen, schweizerischen, deutschen oder französischen Bildungssystem, um hier nur einige wenige naheliegende zu nennen – mit allem Nachdruck daran erinnert werden, dass die „Stabilität“ und „Ausgewogenheit“ des Sozial- und Wohlfahrtsstaates die gravierendsten Marktdevastierungen durch Marktregulierungen abgefedert und damit auch ein (relativ) soziales und demokratisches Lernen und Lehren im Sinne einer „offenen Zukunft“ ermöglicht hat. Ganz in diesem Sinne lassen sich Pierre Bourdieus jüngst ins Deutsche übersetzte Reflexionen *Über den Staat* (Bourdieu 2014) als intrinsischer Teil seiner Bildungssoziologie und seiner politischen Verteidigung des Sozial- und Wohlfahrtsstaates begreifen und damit *pädagogisch* lesen.

Dabei besteht die zentrale Frage von Bourdieus Staats- und damit immer auch Bildungstheorie darin, wieso der staatlichen (und heute *neoliberalen*) Ordnung und Herrschaft historisch und gegenwärtig so oft gehorcht wurde und wird. Daher stehen die Begriffe symbolische Macht, symbolisches Kapital und symbolische Gewalt im Zentrum seines pädagogischen Erkenntnisinteresses. Der Staat und mit ihm das Bildungssystem sind in Erweiterung von Max Webers Definition des „Monopols der legitimen Gewalt“ nach Bourdieu vor allem „durch den Besitz des Monopols der legitimen physischen und symbolischen Gewalt definiert“ (ebd. 18). Dabei betont er den „Janus-Effekt“ (ebd. 183) des Staates, der darin besteht, dass er *gleichzeitig* als Repressions- (Deregulierung) und Befreiungsinstrument (Regulierung) funktionieren kann, wie etwa auch das Bildungssystem gleichzeitig inkludiert *und* exkludiert. Ganz in diesem Sinne kann betont werden, dass eine zukunfts offene Didaktik und Pädagogik nur dann ein „freies Spiel“ ermöglicht, wenn Lehrende, Lernende, ihre Familien, Freunde und Netzwerke so weit wie möglich von sozialen und ökonomischen Zwängen bzw. Ungleichheiten „befreit“ sind.

Bourdieu zeichnet darüber hinaus auf breiter Ebene den historischen Prozess nach, durch den am Beginn der Neuzeit der Staat vor allem von Juristinnen – wie soeben nahegelegt – *konstruiert* wurde und im Sinne einer ursprünglichen Akkumulation von symbolischem Kapital mehr und mehr zu einer institutionellen Zentralbank wurde, in der Zeichengelder von AkteurInnen sozioökonomisch gebunden werden, um – auch diskursökonomisch – zu zirkulieren. Insofern stellt der Staat (mit seinen Bildungsinstitutionen) nach Bourdieu als symbolische Aktivität eine Konstruktion und „Erfindung unter strukturem Zwang“ (ebd. 245) dar, da er sich den AkteurInnen (u. a. Pädagog*innen, Bildungswissenschaftler*innen oder Bildungspolitik*innen) genauso auferlegt, wie sie ihn selbst perpetuieren.

Dabei zieht Bourdieu ganz im Sinne seines *Homo Academicus* (Bourdieu 1992) auch das Bildungssystem wiederholt heran, um die Mechanismen und Automatismen des Staates angesichts der Reproduktion sozialer Unterschiede zu erläutern. Die für Bourdieu konstitutive Selbstreflexivität im Bildungssystem und seine Analyse professoraler Kategorienbildung kann so durch seine Staatstheorie gestützt, auf das Bildungssystem angewendet und mit einer deutlichen Verteidigung des Sozial- und Wohlfahrtsstaates verbunden werden. Auf derartige Konstellationen wurde im Rekurs auf Bourdieu auch in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft mehrfach hingewiesen, weshalb wir abschließend die Notwendigkeit betonen wollen, im neoliberalen, digitalen und kybernetischen Kapitalismus das zivcouragierte *Gegenfeuer* zu eröffnen bzw. im Sinne Bourdieus fortzusetzen (Bourdieu 2004).

Dabei sind auch die aktuellen Diskussionen zum bedingungslosen Grundeinkommen von Interesse, da sich – wie bereits vor über hundert Jahren (Popper-Lynkeus 1912) – die „soziale

Frage“ nach wie vor in aller Härte stellt und das Ideal der sozialen und ökonomischen Gleichheit zur Debatte steht. Hier geht es auf allen Ebenen um das Grundrecht auf soziale Sicherheit, das schon von Bertrand Russel in seinem „Lob des Müßiggangs“ (Russel 2002) gefordert wurde. Denn im Grunde spricht nichts dagegen, dieses „liberale“ Modell (Reuter 2016) zu akzeptieren und einzuführen, da davon ausgegangen werden kann, dass erst eine sozioökonomische Grundsicherung und Kapitalausstattung Menschen dazu bringt, ihre Produktivität und Kreativität zwanglos in das Gemeinwohl einzubringen. Dabei ist freilich zu berücksichtigen, dass dieses Grundeinkommen aus (neo)liberaler Sicht mit einem aggressiven *Abbau* des Sozial- und Wohlfahrtsstaates zusammenfallen kann, wenn es im Falle der Zuerkennung eines Grundeinkommens dazu kommt, dass das „unternehmerische Selbst“ für alle davor staatlich (etwa über Steuern) finanzierten Ausgaben (z. B. öffentliches Bildungs- und Gesundheitssystem) aufkommen muss und das Grundeinkommen nur als „Humankapital“ berechnet wird. Deshalb wäre im Idealfall eine sozial- und wohlfahrtsstaatliche Stabilität mit dem bedingungslosen Grundeinkommen zu koppeln. Und auch wenn alle „Realitäten“ sich dagegen sperren, sollte diese Möglichkeit im Sinne der *Utop(ologie)* durchgehalten werden.

Diese Zusammenhänge lassen sich angesichts der oben vorgeschlagenen Orientierung an Bourdieus Bildungssoziologie auch im Feld der deutschen Universität(en) abschließend erläutern, da es in der Bundesrepublik vornehmlich die „Frankfurter“ – und damit das Umfeld von Jürgen Habermas mit Manfred Frank, Ingeborg Maus, Oskar Negt oder Axel Honneth – sind, die sich einer Auflösung und Deregulierung des Sozial- und Wohlfahrtsstaats – durchaus im Sinne Bourdieus – dezidiert entgegengesetzt haben und entgegensetzen.

So hat Peter Sloterdijk tatsächlich das öffentliche Eigentum des Steuersystems als „Zwangserhebung“ bezeichnet und gefordert, man möge eben dieses Eigentum von der „gebenden Hand“ von freiwilligen Spendern – und das wären Almosen – überlassen (Sloterdijk 2010). Darin spiegelt sich – auch gemessen an Bourdieus Staatstheorie – buchstäblich ein „anarchischer“ bzw. „rechtsanarchistischer“ Diskurs der Staatsverachtung und Staatszerstörung, der millimetergenau mit der neoliberalen „Deregulierung“ in Eins fällt. Dementgegen hat etwa Axel Honneth diese *contre-attaque* gegen den Sozial- und Wohlfahrtsstaat pariert und (sicher auch in Erinnerung an Bourdieus Widerstandslehre) das *öffentliche* Eigentum verteidigt:

„Aus einsamer Höhe verkündet Sloterdijk die lang ersehnten Parolen zur politischen Gestaltung der Zukunft, Parolen, in denen dem rührseligen Traum vom Sozialstaat endlich der Garaus gemacht wird. Sloterdijk knüpft an einige Überlegungen an, die er schon in *Zorn und Zeit* angestellt hatte, um aus der Lehre von den unserer Zivilisation zugrunde liegenden Energien des Stolzes und der Selbstachtung die Konsequenzen für eine Neuorganisation unserer kapitalistischen Wirtschaft zu ziehen; unter dunkler Berufung auf Georges Bataille war dort die Rede davon gewesen, dass die Reichen und Begüterten nur dann die ihnen kulturell auferlegte »Selbstverachtung« abschütteln könnten, wenn sie in einer »Ökonomie des Stolzes« ihr Vermögen in »schönen Handlungen« der freiwilligen Besenkung nach unten an die Bedürftigen verteilen würden“ (Honneth 2009, 2).

Damit hat Honneth im Feld der deutschsprachigen Intellektuellen eine Position vorgetragen, die mit jener Bourdieus hinsichtlich der Verteidigung der Gesellschaft zur Gänze zusammenfällt. Insofern wollen wir zusammenfassend betonen, dass sich im Vergleich der deutschen und französischen Verhältnisse eine „staatslinke“ Position dann durchhalten lässt, wenn – gemessen an ihrer Generation – Bourdieu und Habermas macht- und herrschaftskritisch verbunden

werden, um einem durchgängig *öffentlichen* Bildungssystem als Garant für Freiheit, Gleichheit und Solidarität das Wort zu reden.

5. Conclusio

Anzustreben ist daher etwa die Einführung eines unbedingten Grundeinkommens im Rahmen eines stabilen Sozial- und Wohlfahrtsstaates auf lokaler, kontinentaler und globaler Ebene. Denn nur mit einem solchen Modell kann – von der Friedenstaube der UNO bis zur Kommunal- und Lokalpolitik – sichergestellt werden, dass kein Mensch mit der hässlichen Zerstörung seiner *individuellen* (Lebens-)Welt durch den Mythos des Marktes bedroht werden kann, wie es immer auch auf der *kollektiven* Ebene geschieht, wenn Sozialstaaten (marktradikal) zerlegt, dereguliert und zerschlagen werden.

Ähnliches gilt für die Entscheidung von Machtkämpfen. Machtkämpfe lassen sich nicht vermeiden. Aber die Vermeidung ist zu vermeiden, denn eine Vermeidung erfordert immer den Tod jeden Gegners, und das heißt potentiell: aller anderen – und das ist nicht schön. Hierin kann ein entscheidender Vorzug von Demokratien gesehen werden, denen es gelingt, Machtkämpfe in „Spiele der Wahrheit“ (Ewald/Waldenfels 1991) zu transformieren, die insofern Spiele sind, als dass ein Gegner eben nicht (physisch) getötet wird, sondern nur eine Wahl verloren hat und das Spiel also wiederholt werden kann. Die Autoren plädieren in diesem Sinne dafür, dass im Sinne der modernen „Konfliktinstitutionalisierung“ die Entscheidung darüber, wer Macht hat, in der Demokratie und auf dem Weg zum ewigen Frieden im Modus des Spiels und nicht im Modus des Krieges entschieden werden sollte (Schweizer/Aust/Schlotter 2004).

Diese wie wir meinen schönen Forderungen nach einem dem (medien-)pädagogischem Problem entsprechenden solidarisch-international verfassten Staat – etwa im Sinne einer sozialen und demokratischen *Global Governance* – können weder durch Modernetheorien noch durch die eine Vernunft begründet werden, aber dennoch eine politische Medienbildung orientieren.

Literatur

- Abels, Heinz (2006): Identität – Über die Entstehung des Gedankens, dass der Mensch ein Individuum ist, den nicht leicht zu verwirklichenden Anspruch auf Individualität und die Tatsache, dass Identität in Zeiten der Individualisierung von der Hand in den Mund lebt. Lehrbuch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Agamben, Giorgio (2002): Das Lager als *nómos* der Moderne, in: Ders.: Homo sacer: Die souveräne Macht und das nackte Leben, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 175–198.
- Baacke, Dieter (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten, in: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 31-35.
- Barberi, Alessandro (2017): Medienpädagogik als Sozialtechnologie im digital-kybernetischen Kapitalismus? Kybernetik, Systemtheorie und Gesellschaftskritik in Dieter Baackes „Kommunikation und Kompetenz“, in: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis

- der Medienbildung, Themenheft 27, 173–209, online unter www.medienpaed.com/article/view/485, (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Barberi, Alessandro (2017): Von Kompetenz, Medien und Medienkompetenz. Dieter Baackes interdisziplinäre Diskursbegründung der Medienpädagogik als Subdisziplin einer sozialwissenschaftlich orientierten Kommunikationswissenschaft, in: Trültzsch-Wijnen, Christine W. (Hg.): Medienpädagogik. Eine Standortbestimmung (Bd. 1 der Reihe Medienpädagogik), Baden-Baden: Nomos, 143–162.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Giddens, Anthony/Lash, Scott (1999a): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, Ulrich/Hajer, Maarten A./Kesselring, Sven (Hg.) (1999b): Der unscharfe Ort der Politik. Empirische Fallstudien zur Theorie der reflexiven Modernisierung, Opladen: Leske und Budrich.
- Binder, Ulrich (2016): Logiken und Funktionsweisen von hochschulischen Internationalisierungsstrategien, in: Zeitschrift für Pädagogik 02/2016, 282–296.
- Blankertz, Herwig (1977): Berufliche Bildung, in: Rombach, Heinrich (Hg.): Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 1. Freiburg i. B.: Herder, 90–91.
- Bloch, Ernst (1985): Geist der Utopie. Gesamtausgabe in 16 Bänden. Bd. 16, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband. Vol. 2. Göttingen: Schwartz, 183–198.
- Pierre, Bourdieu (1992): Homo Academicus, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2004): Gegenfeuer, Konstanz: UVK.
- Bourdieu, Pierre (2014): Über den Staat. Vorlesungen am Collège de France 1989–1992, Berlin: Suhrkamp.
- Böckler, Stefan (1991): Kapitalismus und Moderne. Zur Theorie fordistischer Modernisierung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bödeker, Hans-Erich (2004): Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte, Metapherngeschichte (Göttinger Gespräche zur Geschichtswissenschaft), Göttingen: Wallstein.
- Cassirer, Ernst (2007): Die Philosophie der Aufklärung, Hamburg: Meiner.
- Caillois, Roger (2017): Die Spiele und die Menschen: Maske und Rausch, Berlin: Matthes & Seitz.
- Conrad, Christoph/Kessel, Martina (Hg.) (1994): Geschichte schreiben in der Postmoderne. Ditzingen: Reclam.
- Dipper, Christof (2011): Was ist eigentlich modern? Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur (IASL) 34, H. 2, 198–209, online unter www.doi.org/10.1515/iasl.2009.021 (letzter Zugriff: 01.03.2018).

- Durkheim, Emile (1983): *Der Selbstmord*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dipper, Christof (2011): Was ist eigentlich modern? Überlegungen eines Historikers zu einem interdisziplinären Gespräch, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 34, H. 2., 198–209 (auch online unter DOI: www.doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/iasl.2009.021 (letzter Zugriff: 01.03.2018)).
- Eisenstadt, Shmuel N. (1998): *Die Antinomien der Moderne. Die jakobinischen Grundzüge der Moderne und des Fundamentalismus. Heterodoxien, Utopismus und Jakobinismus in der Konstitution fundamentalistischer Bewegungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Eisenstadt (2003): *Comparative Civilizations and Multiple Modernities*, Leiden/Boston: Brill.
- Elias, Norbert (1976): *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bände (Taschenbuchausgabe der Ausgabe von 1969), Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ewald, François/Waldenfels, Bernhard (Hg.) (1991): *Spiele der Wahrheit. Michel Foucaults Denken*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Flora, Paul (1974): *Modernisierungsforschung. Zur empirischen Analyse der gesellschaftlichen Entwicklung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Flora, Paul (1975): *Indikatoren der Modernisierung – Ein historisches Datenhandbuch*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fukuyama, Francis (1992): *Das Ende der Geschichte: Wo stehen wir?* München: Kindler.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1978): Modern, Modernität, Moderne, in: Brunner, Otto et al. (Hg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 4., Stuttgart: Klett-Cotta, 93–131.
- Gumbrecht, Hans Ulrich (1978): *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion der Präsenz*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.) (1991): *Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Situationen offener Epistemologie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1985): *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1988): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 2. *Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (1990): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuwied am Rhein: Luchterhand.
- Habermas, Jürgen (1994): *Die Moderne, ein unvollendetes Projekt*, Leipzig: Reclam.
- Haverkamp, Anselm/Frank, Manfred (1988): *Individualität, Poetik und Hermeneutik*. Bd. 13, München: Fink.
- Hayek, Friedrich August von (1988): *The Fatal Conceit. The Errors of Socialism*, in: *The Collected Works of F. A. Hayek. Volume I*, London: Routledge.

- Hayek, Friedrich August von (1991): Die Verfassung der Freiheit, Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hayek, Friedrich August von (1995): Contra Keynes and Cambridge. Essays, Correspondence, in: The Collected Works of F. A. Hayek. Volume IX, London: Routledge.
- Hartwich, Dietmar/Swertz, Christian/Witsch, Monika (Hg.) (2007): Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helmer, Karl (2007): Vom Spiel mit der ungleichmäßigen Kugel, in: Hartwich, Dietmar/Swertz, Christian/Witsch, Monika (Hg.): Überlegungen zu nachmodernen Sprachspielen in der Pädagogik. Norbert Meder zum 60. Geburtstag, Würzburg: Königshausen & Neumann, 97–103.
- Herbart, Johann Friedrich (1804/1982): Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung, in: Benner, Dietrich: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Heydorn, Heinz-Joachim (2004): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Werke Bd. 4, Wetzlar: Büchse der Pandora, 56–145.
- Hug, Theo (2011): Sondierungen im Spannungsfeld von Medienaktivismus und handlungsorientierter Medienpädagogik, in: Barberi, Alessandro/Berger, Christian/Berger, Jennifer/Krucsay, Susanne/Rosenstingl, Herbert/Swertz, Christian (Hg.) (2012): MEDIENIMPULSE. Beiträge zur Medienpädagogik 2009–2011, Wien: Braumüller, 306–314, online unter: www.medienimpulse.at/articles/view/308, (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Huizinga, Johan (2004): Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Frankfurt am Main: Rowohlt.
- Hobsbawm, Eric (1998): Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München: dtv.
- Honneth, Axel (2009): Fataler Tiefsinn aus Karlsruhe, in: Die Zeit Online vom 24.09.2009, online unter: www.zeit.de/2009/40/Sloterdijk-Blasen (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Imbusch, Peter (2005): Moderne und Gewalt. Zivilisationstheoretische Perspektiven auf das 20. Jahrhundert, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imhof, Kurt (1994): Ausdifferenzierung – Entdifferenzierung. Mediensystem und politische Kommunikation. SGK – Schweizerische Gesellschaft für Kommunikations- und Medienwissenschaft 2/1994, 26–28, online unter: [www.sgkm.ch/zeitschrift/1994_2/2\(1994\)10Imhof.pdf](http://www.sgkm.ch/zeitschrift/1994_2/2(1994)10Imhof.pdf) (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Imhof, Kurt (2006): Die Diskontinuität der Moderne: Zur Theorie des sozialen Wandels, Frankfurt am Main: Campus.
- Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim: Beltz.
- Kocka, Jürgen (2006): Die Vielfalt der Moderne und die Aushandlung von Universalien, in: Thomas Schwinn (Hg.): Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63–70.

- Kopp, Hermann/Seppmann, Werner (Hg.) (2002): *Gescheiterte Moderne. Zur Ideologiekritik des Postmodernismus*, Essen: Neue Impulse Verlag.
- Koselleck, Reinhard (1976): *Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koselleck, Reinhard (1989): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koselleck, Reinhart (2000): *Zeitschichten. Studien zur Historik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Koselleck, Reinhard (2006): *Begriffsgeschichten*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kriedte, Peter/Medick, Hans/Schlumbohm, Jürgen (1998): Eine Forschungslandschaft in Bewegung. Die Proto-Industrialisierung am Ende des 20. Jahrhunderts, in: *Jahrbuch für Wirtschaftsgeschichte/Economic History Yearbook* 39, H. 2, 9–20.
- Lenzen, Dieter (1998): Jenseits von Inklusion und Exklusion. Disklusion durch Entdifferenzierung der Systemcodes, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, 545–555, online unter: www.pedocs.de/volltexte/2011/4535/pdf/ZfE_1999_04_Lenzen_Inklusion_Exklusion_D_A.pdf (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Lévi-Strauss, Claude (1968): *Das wilde Denken*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Litt, Theodor (1927): *Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems*, Leipzig, Berlin: Teubner.
- Lohmeier Anne-Marie (2008): Was ist eigentlich modern? Vorschläge zur Revision literaturwissenschaftlicher Modernebegriffe, in: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 32, H. 1, 1–15, online unter DOI: www.doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1515/IASL.2007.1.001 (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Luhmann, Niklas (1977): Differentiation of Society, in: *Canadian Journal of Sociology* 2, H. 1, 29–53.
- Luhmann, Niklas (1992): *Beobachtungen der Moderne*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lyotard, Jean-François (2015): *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*, Wien: Passagen.
- Magerski, Christine (2015): *Gelebte Ambivalenz – Die Bohème als Prototyp der Moderne*, Wiesbaden: Springer VS.
- Meder, Norbert (1994): Skepsis oder pädagogische Skepsis? Oder ist alle Skepsis pädagogische Skepsis, in: Fischer, Wolfgang (Hg.): *Colloquium Paedagogicum. Studien zur Geschichte und Gegenwart transzendental-kritischer und skeptischer Pädagogik*, Sankt Augustin: Academia, 141–158.
- Meder, Norbert (1997): Ethik und Aesthetik sind Eins, in: Fromme, Johannes/Freericks, Renate (Hg.): *Freizeit zwischen Ethik und Ästhetik*, Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand, 15–35.
- Meder, Norbert (1998): Neue Technologien und Erziehung/Bildung, in: Borelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik Band 3*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 26–40.

- Meder, Norbert (2004): *Der Sprachspieler: Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*, Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Meder, Norbert (2005): Versteckte und implizite Analogien des rationalen Denkens und ihre Interdiskursivität, in: *Bildung und Erziehung* 58, H. 1, 47–58.
- Meder, Norbert (2008): Bildung und virtuelle Welten – Cyberbildung, in: Gross, Friederike von/Marotzki, Winfried/Sander, Uwe (Hg.): *Internet – Bildung – Gemeinschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 227–239.
- Meder, Norbert (2010): Sein als Relation, in: Beier, Kathi/Heuer, Peter (Hg.): *Ontologie. Zur Aktualität einer umstrittenen Disziplin*, Leipzig: Universitätsverlag.
- Meder, Norbert (2014a): Das Bildungskonzept als politischer Kampfbegriff, in: Bierbaum, Harald/Bünger, Carsten/Kehren, Yvonne/Klingovsky, Ulla (Hg.): *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, 217–236.
- Meder, Norbert (2014b): Das Medium als Faktizität der Wechselwirkung von Ich und Welt. (Humboldt), in: Marotzki, Winfried/Meder, Norbert (Hg.): *Perspektiven der Medienbildung*. Wiesbaden: Springer VS, 45–70.
- Mittelstrass, Jürgen (1989): Glanz und Elend der Geisteswissenschaften, online unter: <http://oops.uni-oldenburg.de/1192/1/ur27.pdf> (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Moretti, Franco (2014): *Der Bourgeois – Eine Schlüsselfigur der Moderne*, Berlin: Suhrkamp.
- Negt, Oskar/Kluge, Alexander (1972): *Öffentlichkeit und Erfahrung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Niesyto, Horst (2009): Handlungsorientierte Medienarbeit, in: Vollbrecht, Ralf/Wegener, Claudia (Hg.): *Handbuch Mediensozialisation*, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 396–403.
- Nolte, Paul (2015): Modernization and Modernity in History, in: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* 2nd edition, Volume 15, online unter: www.dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62007-X (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Oelkers, Jürgen (2000): Schule und Bildung im Prozess der Globalisierung, in: *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, online unter www.medienpaed.com/article/view/177/177 (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Popper-Lynkeus (1912): *Die allgemeine Nährpflicht als Lösung der sozialen Frage*, Dresden: Verlag von Carl Reissner, online: unter www.reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11022849_00003.html (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Rittelmeyer, Christian (2005): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Eine Einführung in Friedrich Schillers pädagogische Anthropologie*, Weinheim/München: Juventa.
- Ranke, Leopold von (1906): *Über die Epochen der neueren Geschichte. Vorträge dem Könige Maximilian II. von Bayern im Herbst 1854 zu Berchtesgaden gehalten. Vortrag vom 25. September 1854*, Leipzig: Duncker & Humblot.

- Rehmann, Jan (2013): Max Weber: Modernisierung als passive Revolution: Kontextstudien zu Politik, Philosophie und Religion im Übergang zum Fordismus, Hamburg: Argument Verlag + ariadne.
- Reuter, Timo (2016): Das bedingungslose Grundeinkommen als liberaler Entwurf. Philosophische Argumente für mehr Gerechtigkeit, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Russel, Bertrand (2002): Lob des Müßiggangs, Wien: Zsolnay.
- Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Ditzingen: Reclam.
- Schmoelz, Alexander/Barberi, Alessandro/Ollinger, Isabella/Krause, Sabine (Hg.) (2017): MEDIENIMPULSE 4/2017 mit dem Schwerpunkt Kreativität/Ko-Kreativität, online unter: www.medienimpulse.at/ausgaben/4-2017-kreativitaet-ko-kreativitaet (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Schorb, Bernd (2008): Handlungsorientierte Medienpädagogik, in: Sander, Uwe/Gross, Friederike/Hugger, Kai-Uwe (Hg.): Handbuch Medienpädagogik, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 75–86.
- Schweizer, Christine/Aust, Björn/Schlotter, Peter (Hg.) (2004): Demokratien im Krieg, Nomos: Baden-Baden.
- Schwinn, Thomas (2006): Die Vielfalt und Einheit der Moderne. Kultur- und strukturvergleichende Analysen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwinn, Thomas (2009): Multiple Modernities: Konkurrierende Thesen und offene Fragen. Ein Literaturbericht in konstruktiver Absicht, in: Zeitschrift für Soziologie 38, H. 6, 454–476.
- Simmel, Georg (2016): Über soziale Differenzierung: Sociologische und psychologische Untersuchungen (Staats- und socialwissenschaftliche Forschungen X.1), Berlin: Duncker & Humblot.
- Spengler, Oswald (2007): Der Untergang des Abendlandes – Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte, Düsseldorf: Patmos.
- Streckeisen, Peter (2017): Soziologische Kapitaltheorie. Marx, Bourdieu und der ökonomische Imperialismus, Bielefeld: transcript.
- Swertz, Christian (1999): Computer als Spielzeug, in: Spektrum Freizeit 2/1999, 112–120.
- Swertz, Christian (2000): Computer und Bildung. Eine medienanalytische Untersuchung der Computertechnologie in bildungstheoretischer Perspektive, online unter: <http://d-nb.info/963012231/34>, (letzter Zugriff: 01.03.2018).
- Swertz, Christian (2012): Utopologische Medienpädagogik. Ein Plädoyer für das methodische Bedenken der Zukunft. in: Blaschitz, Edith/Brandhofer, Gerhard/Nosko, Christian/Schwed, Gerhard (Hg.): Zukunft des Lernens. Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern, Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch, 39–55.
- Swertz, Christian (2017): Rhythuserleben mit Medien. Medienpädagogische Anmerkungen zur Produktion zeitlicher Gliederungen, in: MEDIENIMPULSE 3/2017, online unter www.medienimpulse.at/articles/view/1114?navi=1 (letzter Zugriff: 01.03.2018).

- Tiedemann, Rolf (1983): *Dialektik im Stillstand: Versuche zum Spätwerk Walter Benjamins*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tönnies, Ferdinand (1887): *Gemeinschaft und Gesellschaft. Abhandlung des Communismus und des Socialismus als empirischer Culturformen*, Leipzig: Fues's Verlag.
- Vinken, Barbara (2009): *Flaubert. Durchkreuzte Moderne*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Wehler, Hans-Ulrich (1975): *Modernisierungstheorie und Geschichte*, Göttingen: Vandenhoeck.
- Wehler, Hans-Ulrich (2007): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte 1700–1815. Bd. 1: Vom Feudalismus des Alten Reiches bis zur Defensiven Modernisierung der Reformära 1700–1815*, München: C. H. Beck.
- Zolles, Christian (2016): *Die symbolische Macht der Apokalypse. Eine kritisch-materialistische Kulturgeschichte politischer Endzeit*, Berlin/Boston: De Gruyter Oldenburg.
- Žižek, Slavoj (2015): *Blasphemische Gedanken. Islam und Moderne*, Berlin: Ullstein.

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Austria License. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/at/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.