

Die Zumutung des Erziehens und die Scham der Erziehenden^{*}

Roland Reichenbach

1. Die Zumutung des Erziehens und die Kapitulation

Erzogen werden ist eine Zumutung. Jemandem etwas zuzumuten bedeutet, von einer Person etwas zu verlangen, was diese nicht oder kaum ertragen bzw. leisten kann. Im Unterschied zu positiven pädagogischen Interpretationen des Zumutungsbegriffs (etwa bei Oser 1994) soll im folgenden das widerstreitige Moment des Begriffs der Zumutung interessieren. Ein schlankes Buch von Friedrich Thiemann heißt provozierend „Angriffe – Kinder erleben Erziehung“ (1993). Mit dem Wort „Angriff“ wird angedeutet, dass Erziehen immer auch eine Art Kampf darstellt (im Sinne vom französischen „lutte“ oder vom englischen „struggle“): die eine Seite will von der anderen Seite, was diese selber nicht will. In solchen Kommunikationsverhältnissen geht es immer auch um die Frage der Macht; das erzieherische Verhältnis ist asymmetrisch und komplementär, d.h. es ist auch – nicht nur – ein Machtverhältnis. Dieses elementare Faktum ist auch der Grund, warum es eine pädagogische Ethik und den Begriff der pädagogischen Verantwortung überhaupt gibt und braucht.

Erziehung zielt auf das moralische Selbstverständnis und Selbstverhältnis des Individuums. Im Sinne Harry Frankfurt (1971) ließe sich argumentieren, dass sich Erziehung auf die Entwicklung von Wünschen zweiter Ordnung bezieht. Mit Wünschen zweiter Ordnung lässt sich die Wünschenswertigkeit der eigenen Wünsche (erster Ordnung) befragen; Wünsche zweiter Ordnung sind – Charles Taylor (1992) zufolge – in einem *kontrastiven Vokabular* verfasst (feige-mutig, gläubig-ungläubig, schön-hässlich, gut-böse etc.). Auf dieser Ebene geht es um den Streit der Selbstinterpretationen. Dieser Streit ist erzieherisch bedeutsam, geht es doch etwa Eltern überhaupt darum, dass ihre Kinder zu Selbstbefragungen einen Zugang entwickeln, dass sie sich irritieren lassen von der Frage nach der *Wünschenswertigkeit* ihres Verhaltens und Handelns. Der Erziehungsprozess ist oft nichts anderes als der *Versuch*, eine Interpretation (bzw. eine Diskursart) *aufzudrängen* (quasi: Du sollst dich auch in *moralischen* Begriffen beschreiben lernen).

^{*} Erschienen in Bucher, A., Donnerberg, R. & Seitz, R. (Hrsg), (2000), *Was kommt auf uns zu? Erziehen zwischen Sorge und Zuversicht*. Wien: öbv&hpt, 104-119.

In einer im folgenden noch zu kritisierenden pädagogischen und psychologischen Diskurskultur, für welche Macht in jedem Fall ein Teufelsbegriff darstellt und welche es sich auf politisch korrekte Weise abgewöhnt hat, Fragen der *Macht* von Fragen der *Gewalt* zu unterscheiden, muten diese Äußerungen wohl wie eine wiederholte, konservative Aufforderung zum „Mut zur Erziehung“ an. Doch eine solche Les- oder Hörart entspräche einem Missverständnis, welches heutzutage leicht provoziert wird. „Mut“ ist seit jeher eine Kardinaltugend des *Politischen*, das Erzieherische aber ist mit dem Politischen nur über Umwege verwandt. Erziehen ist wie Politik eine menschliche Grundpraxis (vgl. Fink 1970; Benner 1991) und das heißt erstens, dass Erziehung ist nicht auf eine andere menschliche Praxis zurückführbar ist, und zweitens eben, dass sie eine relativ *eigenständige* Tätigkeit darstellt. Wenn im folgenden der Verlust einer *genuin pädagogischen Sprache* für das Erziehungsgeschehen kritisiert werden soll, so nicht, weil behauptet würde, es fehle den Menschen heute am Mut zu dezidiertem Erziehen, sondern vielmehr, es fehle an einer *pädagogischen Leidenschaft*, d.h. einer *Leidenschaft für die Welt*, welche ja immer eine Sorge für die Welt ist und damit genau das Gegenteil dessen darstellt, was man als eine irreführende Selbstsorge, also die bloße Sorge um ein sorgenloses eigenes Leben bezeichnen könnte (vgl. Reichenbach 2000). Doch wer sich vom sorgenlosen Leben so angesprochen fühlt, der erhofft sich wohl auch vom Erziehungsprozess, dass dieser möglichst reibungslos ablaufen möge. Das Ideal der Friktionslosigkeit, das so überhaupt nicht unser Leben widerspiegelt, entspricht einer politisch korrekten Kultur, in welcher nicht mehr gekämpft wird, weder für das Gute noch für das Schlechte, weder für eine gerechtere Zukunft noch für eine bessere Gegenwart, einer Kultur also, in welcher vielen nicht mehr klar ist, ob es im Leben und Zusammenleben überhaupt noch Prioritäten zu setzen gibt. Hier soll also weder irgendeine Spielart der anti-pädagogischen Ideologie interessieren, welche heute wohl insgesamt als einmalige pädagogisch-kulturelle Entgleisung betrachtet wird, noch das dumpfe und sentimentale Postulieren eines Mutes zur Erziehung, welches sich so selbstsicher fühlt, dass es ohne jede Irritation an eine vermeintlich bessere Vergangenheit anknüpft, und sich weigert, sich in eine Gegenwart einzumischen, die eben nicht nur als schlechter als frühere Epochen zu beurteilen ist, sondern in manchen Belangen auch als besser.

Dass niemand – zumindest freiwillig – erzogen werden will, könnten eigentlich alle wissen, die tatsächlich etwas mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben und sofern sie es sich erlauben, dieses elementare pädagogische Faktum zu akzeptieren. Denn das Erzogen werden, so Klaus Prange, führt „immer auch eine mehr oder minder fühlbare Kränkung mit sich (...); unvermeidlich enthält sie die unerfreuliche Unterstellung und das unausdrückliche Einge-

ständnis, etwas nicht zu können und nicht zu wissen, Defizite zu haben und auf andere angewiesen zu sein, um sie zu beheben“ (1999, S. 14). Die elterlichen und institutionalisierten „Erziehungsangriffe“ kränken den freiheitlich-vitalen Junggeist des Kindes und des Jugendlichen. Doch wie konnte es kommen, dass Pädagoginnen und Pädagogen heute alles sein wollen nur nicht „autoritär“, wie konnte es kommen, dass sie sich nicht mehr mit Kant fragen, wie die Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei, und dass sie den Folgesatz bei Kant, nämlich dass Zwang eben nötig sei, so schnell vergessen konnten, kurz: wie es konnte kommen, dass selbst das Wort „Erziehen“ so seltsam veraltet, ja marode und morbid anmutet. Das trifft nicht allein für die Praxis und die PraktikerInnen zu, sondern auch für das Feld der Erziehungswissenschaft. Prange ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Zu den Seltsamkeiten der Erziehungswissenschaft gehört, dass sie ihr Kernthema: Erziehung und Kindheit wie eine fremde Provinz behandelt und sich angestrengt bemüht, das Erziehen durch andere Veranstaltungen zu ersetzen und beschwichtigend lieber von ‚Amikation‘ und ‚Begleitung‘, ‚Hilfe‘ und ‚Aushandlung‘ zu sprechen, als sei das Erziehen etwas Peinliches, von dem man nur durch die Blume eines Ersatzjargons sprechen darf“ (Prange 1999, S. 113).

Heute, so scheint es, braucht niemand mehr den Mut zur Erziehung zu postulieren – als ob Erziehen etwas wäre, was eigentlich jeder gerne tun würde, aber kaum zu tun wagt –, nötig scheint vielmehr allein und einfach der Willen zu Erziehen, der, wie wir mit Schleiermacher wissen, mit der Leidenschaft für die Welt eng verwandt ist, denn sonst könnte die genuin pädagogische Frage nicht lauten, was die ältere nun von der jüngeren Generation eigentlich wolle. Heute geht es um die Frage, warum sich die ältere Generation diese Frage kaum mehr stellt, warum und wie sie so vernünftig hat werden können, so realistisch, so anpassungsfähig (so flexibel, d.h. charakterlos), so ohne jeden Weltveränderungswunsch? Wie kam es zu diesem so unglaublich realistischen Realitätssinn, der nur eines nicht will: sich vor der Welt lächerlich machen, besonders nicht mit dem öffentlichen Wunsch, irgend etwas in und an dieser Welt und in diesem Leben aus moralischen Motiven zu verändern. So ist heute nicht der Mut zur Erziehung, sondern vielmehr der Mut zur Lächerlichkeit gefragt, der Mut also, überhaupt noch etwas von dieser Welt und diesem Leben zu wollen, was über das eigene Wohlbefinden hinausgeht. Wer sich aber über den Skandal in der Menschenwelt nicht mehr empören kann, weil er schon so spät kapitalistisch-flexibel und multifunktional-adaptierbar geworden ist, dem versiegen schließlich auch die Quellen des Wollens. Der flexible Mensch (Sennett 1998) mag für die Reibungslosigkeit des Nebeneinanderherlebens in Massengesellschaften nötig sein, doch sind Pädagogen, die schon so vernünftig geworden sind, dass sie nicht mehr wissen, was sie wollen, zumindest nur noch wollen, was ihnen gerade unmittelbar realisierbar erscheint,

Pädagogen, die ihr Wollen nicht mehr auch *gegen* die Welt richten können, eigentlich noch Pädagogen? Und ist eine so realistische Pädagogik, die sich die ganze spekulative Tradition mehr oder weniger ans Bein gestrichen hat, noch mehr als eine halbwertige Psychologie? Wäre nicht zu fragen, was denn mit einer normativen Disziplin los ist, die sich zunehmend weigert, den normativen Diskurs zu führen und ernst zu nehmen? Den normativen pädagogischen Diskurs zu führen heißt, sich für den Zustand der Welt zu interessieren und nicht nur für jene Kompetenzen, die unsere Kinder möglichst marktauglich machen.

Hannah Arendt, die nur einen einzigen Artikel ihres umfangreichen Schreibens der Frage der Erziehung widmete, schreibt darin einsichtig: „In der Erziehung übernehmen sie (die Eltern, R.R.) die Verantwortung für beides, für Leben und Werden des Kindes wie für den Fortbestand der Welt. Diese beiden Verantwortungen fallen keineswegs zusammen, sie können sogar in einen gewissen Widerspruch miteinander geraten“ (1994, S. 266f.). Und: „Das Kind bedarf einer besonderen Hütung und Pflege, damit ihm nichts von der Welt her geschieht, was es zerstören könnte. Aber auch die Welt bedarf eines Schutzes, damit sie von dem Ansturm des Neuen, das auf sie mit jeder neuen Generation einstürmt, nicht überrannt und zerstört werde“ (Arendt 1994, S. 267). Im Grunde muss also nicht nur das Kind vor der Welt, sondern auch die Welt vor dem Kind geschützt werden. Diese doppelte pädagogische Verantwortung erst macht einsichtig, dass pädagogische Tätigkeit weder (allein) bedeuten kann, einem vermeintlichen Gang der Natur im Kind zu folgen und diesen nicht zu stören noch das Kind einer vermeintlichen Logik der Welt allzu früh auszusetzen. „Alles Lebendige“, schreibt Arendt, „nicht nur das Vegetative, kommt aus einem Dunkel, und wie sehr es in seiner Natur liegen mag, in ein Helles zu streben, so braucht es doch die Geborgenheit eines Dunkleren, um überhaupt wachsen zu können“ (1994, S. 267). Ein Teil der Zumutung des Erziehens besteht auch darin, dass das Symmetriegebot aus fürsorglichen Gründen verletzt werden muss; das fällt all jenen schwer, die sich lieber als beste Freundin oder bloßer Lebensabschnittsbegleiter des Kindes sehen denn als dessen ErzieherIn. Doch der Preis für solche *Pseudosymmetrie* ist das Verschwimmen der lebensphasentypischen Aufgaben, Pflichten, Freiheiten und Selbstinterpretationen. Emotionale Überforderung und moralische Unterforderung gehen so ebenso Hand in Hand wie die Behandlung der Kinder als kleine Erwachsene mit der Infantilisierung des Erwachsenenalters, dieser peinlichen Verdammung zur lebenslänglichen Post-Adoleszenz, mit welcher wir leider nur allzu gut vertraut sind. Wer nicht mehr weiß, was Kinder und Jugendliche eigentlich sind, was von ihnen erwartet werden kann und was ihnen zugemutet werden darf, der weiß eben am Schluss auch nicht mehr, was es heißt, erwachsen zu sein. Ein weiterer Aspekt der Zumutung des Erziehens rührt, mit anderen Worten, gerade

daher, dass die Selbstinterpretationen der Pädagoginnen und Pädagogen auf prekäre Weise schwammig geworden sind – dies nicht zuletzt durch lamentable Selbstthematizierungen, an deren Ende ja auch nur die Einsicht stehen kann, dass das Selbst irgendwie nicht fassbar ist. Wer nicht weiß, wer er ist und was er will, mag vielleicht, sofern er oder sie Pädagoge/Pädagogin ist, erwarten, dass ihn/sie die Kinder darüber aufklären werden, aber: nennen wir das Pädagogik?

Mit diesen Überlegungen soll nicht suggeriert sein, die Bedingungen des Erziehens seien allein eine Einstellungssache. Natürlich gibt es eine objektive Lage, welche das Erziehen ebenfalls zu einer Zumutung macht. Prange übertreibt nicht unplausibel, wenn er schreibt: „Kinder sind der Anachronismus schlechthin; sie passen überhaupt nicht in die Welt, wie wir sie uns eingerichtet haben; sie passen nicht zu unseren Terminierungen, ‚Lebensentwürfen‘ weiblich oder männlich, nicht zu der Art, wie wir wohnen, wie wir arbeiten und uns erholen“ (Prange 1999, S. 25). Erziehung, dieses alte, immer unsouveräne Geschäft hat es heute besonders schwer, angemessen benannt zu werden. So erstaunt es wenig, dass die einen inoffiziell kapitulieren, indem sie sich geistig davon machen und sich schon lange nicht mehr als ErzieherInnen definieren, während die anderen nette Träume von reibungslosen Erziehungsprozessen träumen, welche sie von Anhängern unterkomplexer Psychologien vorgeträumt bekommen. Unabhängig davon: es bleibt der Umstand, dass man immer wieder gezwungen ist, Dinge zu tun, die man keineswegs beherrscht. Doch dies sollte eigentlich auch nur jene stören, die glauben, das Wesentliche am Leben sei souverän zu gestalten, die nicht sehen wollen, dass es das Nicht-Souveräne und Dilettantische am Menschen ist, dem er seine Freiheitspraxis verdankt.

2. Das Ideal der symmetrischen Kommunikation und wie man moralisch verloren sein kann

2.1 Die innere Stimme und der eigene Verstand¹

Unter anderem mit den Arbeiten von Charles Taylor (1995, 1996) und Richard Sennett (1986, 1995) können wir heute begreifen, wie falsch das simple Bild einer Kultur von rein hedonistischen, nur an sich selbst orientierten Menschen ist. Wie Taylor in *Das Unbehagen an der Moderne* (1995) aufzeigt, gerät mit der Rede von “Narzissmus”, “Hedonismus” oder auch “Individualismus” in Vergessenheit, dass das Ideal der Selbstverwirklichung oder Authentizität selber *moralischen* und *emanzipatorischen* Ursprungs ist und gerade deshalb große mo-

¹ Vgl. dazu die Ausführungen in Reichenbach (1999, S. 261-273).

ralische Kraft besitzt (S. 24). Das Ideal der Selbstverwirklichung ist als Ideal der Authentizität zu bezeichnen, insofern als der Gedanke der "Treue zu sich selbst" ein Leitmotiv moderner Biographie und des modernen Selbstverständnisses werden konnte. Das Ideal der Selbstverwirklichung stützt sich auf einen Liberalismus, nach welchem die Gesellschaft sich hinsichtlich Fragen des guten Lebens neutral zu verhalten habe (S. 25). Das Ideal der Authentizität ist eine eher junge Erscheinung, die in jenem neuzeitlichen Einbruch der subjektiven Freiheit begründet liegt, mit welchem der kulturelle Beginn der Moderne ins Laufen kommt. So vollzieht sich subjektive Freiheit nicht nur in der Praxis, sich möglichst *seines eigenen Verstandes zu bedienen*, sondern - und damit eng verbunden - auch darin, *seiner inneren Stimme zu folgen*. Die Forderung, in eigener Verantwortung selbständig denken zu sollen – nicht nur eine potentiell *gemeinschaftsbedrohende* Forderung, sondern auch eine potentielle Bedrohung des *Erziehungsverhältnisses* -, erfordert auf der "psychologischen" Ebene einen vertieften Zugang zu sich selbst, eine verstärkte Beschäftigung mit sich selbst. Gemeinschaftsbedrohend wird die "innere Stimme" in ihrer neuzeitlichen Fassung, namentlich wenn die Form der Innerlichkeit, der inneren Tiefe, weniger theistisch oder pantheistisch geprägt ist, sondern vielmehr als "natürliches" Charakteristikum des "wahren" Menschen betrachtet wird. Die Schlüsselfigur dieses Wandels ist Rousseau, der nach Taylor im Grunde nur artikuliert, "was sich in seiner Kultur bereits abspielt" (S. 36). Mit Rousseau kommt zum Ausdruck, dass das Folgen der eigenen Stimme und die Differenzen, die sich dadurch zwischen den Menschen ergeben, weil sie in einer je eigenen Weise (wahrer) Mensch zu sein versuchen, von *moralischer* Bedeutung sind. Ich bin, so Taylor, "aufgefordert, mein Leben in ebendieser Weise zu führen, ohne das Leben irgendeiner anderen Person nachzuahmen" (1995, S. 38). Die Treue zu sich selbst wird ausschlaggebend für ein sinnvolles Leben; ich muss lernen, was es für *mich* bedeutet, Mensch zu sein.

Diese moderne Überhöhung des Subjekt, das sich dauernd zu diesem und jenem Aspekt des eigenen Lebens und der Welt eine eigene Meinung bilden soll, das dauernd und bitte eigenständig Stellung nehmen muss und sich dadurch überhaupt zum Subjekt konstituiert, ist einer jener Motoren, die den riesigen Kahn der modernen Gesellschaft in Bewegung halten. Doch nur weil wir diese Überhöhung für berechtigt und wünschenswert halten, kommen wir dennoch nicht umhin, kritisch zu fragen, mit welchem pädagogischen Preis dieses janusköpfige Symmetrieideal – welches sich eben nicht nur auf den *eigenen Verstand*, sondern auch auf die *innere Stimme* bezieht – abgegolten werden muss. Beide Varianten führen im Grunde dazu, dass für die Beschreibung der *Asymmetrie* des erzieherischen Verhältnisses kaum ein zeitgenössisch taugliches Vokabular zur Verfügung steht. Von geradezu peinlicher Spracharmut

muten all jene Versuche an, die im erzieherischen Verhältnis nur noch ein „Miteinander“ und ein „gegenseitiges Verstehen und Vertrauen“ sehen wollen, sowie all jene, die nur noch wissen, dass sich alle erzieherisch relevanten Fragen lösen lassen, wenn man miteinander rational verfährt. Da Menschen von Geburt in „unfreiwilligen Assoziationen“ unter Menschen leben, wie es bei Michael Walzer (1999) heißt, besagen pädagogisch heruntergerittene Begriffe von „gleichberechtigter Partizipation“ herzlich wenig und können kaum als Leitbegriff eines modernen Verständnisses des Erziehungsverhältnisses fungieren. Aus pädagogischer Perspektive ist also bedeutsam, dass der *Antagonismus* zwischen dem Ideal der symmetrischen Kommunikation und der prinzipiellen Asymmetrie des erzieherischen Verhältnisses, welcher doch den meisten Erziehungspersonen täglich Mühe bereitet und welcher Immanuel Kant in seinen Vorlesungen zur Pädagogik (1803) schon vor 200 Jahren in eine klare Sprache fasst, kaum mehr wahrgenommen oder einfach verleugnet wird. Das bedeutet nichts anderes, als dass heute selbst praktisch tätige Pädagogen und Pädagoginnen und offenbar auch viele Eltern – weil sie eben „wissen“, dass die vielbeschworene „Selbsttätigkeit nicht nur als Ziel, sondern auch als Vehikel der Erziehung und des Lernens“ (Prange a.a.O., S. 197) betrachtet werden soll – nicht mehr zu dem stehen können, was Erziehung schon immer war: eine Zumutung. Erziehung ist eine Zumutung für alle Erziehenden, sofern sich diese dem Ideal der symmetrischen Kommunikation, welches ja nicht nur ein Beziehungsideal, sondern auch ein Ideal demokratischer Politik darstellt, verpflichtet sehen.

Zur Stützung der These einer Erosion der Erziehung und des Erziehungsbegriffs, welche bildungspolitisch natürlich immer heikel ist und schnell falsch verstanden werden kann, seien hier – wenn auch nur oberflächlich illustrativ – einige Ergebnisse aus einer Befragung von Eltern aus dem Jahre 1996 angegeben (vgl. Heiderich & G. Rohr 1999, S. 54). Gefragt wurde jeweils, inwiefern die Eltern in je typischen Bereichen den „Kindern ihren Willen lassen“ oder sie „beeinflussen würden“. Es erstaunt wenig, dass eine Mehrheit der befragten Eltern (ca. zwei Drittel) in Lebensstilfragen ihren Kindern „ihren Willen“ lassen (typische Items waren etwa: „Was sie in der Freizeit machen“, „Welche Vorbilder sie haben“, „Wofür sie ihr Taschengeld ausgeben“). Denkwürdiger sind aber die doch recht großen Minderheiten, die ihre Kinder beispielsweise auch in folgenden Bereichen nicht zu beeinflussen versuchen: „In ihrem Benehmen, ihrem Verhalten“ (16 %), „Wie sie es mit der Wahrheit halten“ (15 %), „Wie sie mit anderen Leuten umgehen“ (24 %), „Wie sie sich Schwächeren gegenüber verhalten“ (26 %).

Solche Resultate können freilich unterschiedlich interpretiert werden. Man kann die Bereitschaft der Eltern, den Kindern auch in moralisch zweifellos relevanten Bereichen – wie etwa

dem Umgang mit Schwächeren – „ihren Willen zu lassen“, als Bequemlichkeit deuten oder als ausgeprägtes „Vertrauen“ in die „natürliche Entwicklungsfähigkeit“ des Kindes, oder als Ausdruck eines pädagogisch unreflektierten Symmetrieideals, welches letztlich einen Mangel an moralischem Engagement bezeugt, insbesondere was die Bereitschaft betrifft, mit den eigenen Kindern moralische Diskurse zu führen oder ihnen in moralischer Hinsicht klare Maßstäbe vorzugeben. D.h. man kann diesen Mangel selbst als Gegenstand moralischer Bewertung betrachten. Wer seinen Kindern im Umgang mit Schwächeren ihren freien Willen lässt, dem scheinen dieser Umgang und die davon Betroffenen in der Tat herzlich gleichgültig zu sein. In einer moralischen Kindersprache formuliert: Wer überhaupt das Böse nicht mehr kennt oder wahrnimmt, der verliert auch die letzte Leidenschaft für das Gute. Wer aber weder das Gute noch das Böse mehr kennt, weiß im Grunde auch nicht mehr, wer er ist².

2.2 Moralische Kartographie³

“Wissen, wer ich bin”, schreibt Taylor in *Quellen des Selbst* (1996), “ist eine Unterart des Wissens, wo ich mich befinde” (S. 55). Identität entsteht durch grundlegende Orientierungen in einem “moralischen Raum”, in dem man sich “auskennt”, “in einem Raum, in dem sich Fragen stellen mit Bezug auf das, was gut ist oder schlecht, was sich zu tun lohnt und was nicht, was für den Betreffenden Sinn und Wichtigkeit hat und was ihm trivial und nebensächlich vorkommt” (S. 56). Ein Selbst kann man nur in einem moralischen Raum sein, d.h. indem man über moralische Orientierungen verfügt (S. 64). Ein Selbst wird man allerdings nur im Verhältnis zu jeweils “bestimmten” Mitgliedern “bestimmter” *definierender* und *urteilender* Gemeinschaften. Hier tritt die Bedeutung der Erziehung offen zu Tage sowie die Frage, was es denn für die pädagogische Tätigkeit und die Entwicklung des Menschen heißt, wenn die ältere Generation immer weniger weiß, wer sie ist und was sie will, d.h. wenn sie immer weniger überhaupt noch *interpretiert*, *definiert* und *urteilt* - man könnte mit Eugen Fink (1970) auch sagen, wenn sie immer weniger den Streit um die „Lebens-Mittel“ führt, also den (auch erzieherischen) Streit die möglichen Mittel und Wege, wie das Leben geführt werden soll. Ein Selbst zu sein bedeutet, sich bestimmte Orientierungen eines vorhandenen moralischen Raumes zu eigen gemacht zu haben. Dieser Raum ist weder starr noch unveränderlich, sondern er wandelt sich gerade dadurch, dass er *bewertet* und *umgewertet* wird.

Wie wir uns in *räumlicher* Hinsicht auf zwei verschiedene Weisen orientieren oder aber orientierungslos sein können, so auch in *moralischer* Hinsicht. “Zum einen kann es sein, dass

² Die beiden vorausgehenden Abschnitte finden sich praktisch unverändert ebenfalls in Reichenbach (in Vorb.)

mir die Lage der Umgebung völlig unbekannt ist“, schreibt Taylor (a.a.O., S. 84). „In diesem Fall weiß ich nicht, welche wichtigen Örtlichkeiten diese Umgebung bilden und in welchem Verhältnis sie zueinander liegen“ (S. 84). In einem solchen Fall ist uns mit einer Landkarte geholfen. Außer - und das ist die zweite Form von Orientierungslosigkeit - “wenn ich nicht weiß, welches mein Ort auf dieser Karte ist” (ebd.). Dann weiß ich zwar, in welchem Verhältnis bestimmte Örtlichkeiten zueinander stehen, aber das hilft mir nicht viel, weil ich nicht weiß, in welchem Verhältnis ich zu diesen stehe, d.h. man braucht, um sich orientieren zu können, nicht nur eine Karte, sondern man muss auch wissen, wo man sich darauf etwa befindet. “In Analogie hierzu verlangt unsere Orientierung im Hinblick auf das Gute nicht nur einen oder mehrere Rahmen, welche die Gestalt des qualitativ Höheren bestimmen, sondern auch ein Gefühl dafür, wo wir uns im Verhältnis zu diesem Höheren befinden” (S. 85). Im Unterschied zur räumlichen Orientierung ist die Frage, wo wir uns im moralischen Raum befinden, nicht neutral. Wir können uns ihr gegenüber nicht gleichgültig verhalten im dem Sinne, dass wir jede Antwort, sofern sie uns nur “zu einer wirksamen Orientierung verhilft, als befriedigend gelten lassen, egal, in welcher Entfernung vom Guten sie uns platziert” (ebd.). Da wir außerstande sind, als Selbst ohne Orientierung für uns ausschlaggebende Dinge tätig zu sein, sind wir auch außerstande, “uns nicht (...) um unseren Aufenthaltsort in diesem Raum zu kümmern” (ebd.). Dieses Sich-Kümmern ist kultur- und zeitspezifisch geprägt. Während sich moderne Menschen heute eher fragen, ob ihr Leben “lebenswert”, “gehaltvoll”, “sinnvoll” oder vielmehr “sinnlos”, “banal” und “leer” sei, ging es älteren Sehnsüchten eher um “höhere Daseinsweisen”, z. B. um “Unsterblichkeit” (vgl. S. 86f.), oder etwa dem Versuch, der ewigen Verdammnis zu entkommen.

Wer im moralischen Raum verloren geht, weiß nicht mehr, wer er ist. Da es jedoch keine direkte Selbsterkenntnis geben kann, wird er es auch nicht herausfinden, indem er sich auf penetrante Weise zu suchen beginnt. Die forcierte Selbstsuche ist ein sicherer Weg zur Selbstverfehlung (vgl. Reichenbach 2000). Die Person muss sich vielmehr in die *vita activa* werfen und damit an ihrer „Geschichte“ weiterschreiben. Menschen benötigen Geschichten, um sich kennenzulernen; Identität ist ein Konglomerat aus „Wahrheit und Dichtung“ (Prange a.a.O.) und über das Erzählen (von Wahrheiten und Dichtung) kommen Alt und Jung zusammen: „In den Alten ist das Vergangene, in den Jungen die Zukunft präsent; gegenwärtig als Geschichte“ (Prange a.a.O., S. 109). Es wäre die Untersuchung wert zu erfahren, wie viel oder wie wenig überhaupt noch *erzählt* wird. Arm an Geschichten und reich an Selbstthematisierungsstrategien verlieren sich die spätmodernen Menschen im Versuch, ein möglichst originelles,

³ Vgl. dazu die weitergehenden Ausführungen in Reichenbach (1999, S. 255-259)

eigenes Leben zu führen, ein Leben voller bewusster und selbstbestimmter Entscheidungen, ein souveränes Leben, eines, das sich selbst durchsichtig ist, authentisch und autonom und glücklich zugleich, ein über sich selbst verfügendes Leben, ohne Brüche und Widersprüche, kurz: ein Leben mit den typischen Selbstmissverständnissen der Moderne.

3. Nicht-Souveränität und Scham⁴

3.1 Der nicht-souveräne Erziehungsprozess

Wird das Phänomen der Erziehung gleichzeitig aus mehreren *gleichberechtigten* Perspektiven beleuchtet - Kultur und Natur, Person und Gesellschaft (vgl. Helsper 1996, S. 31) -, so wird offenkundig, dass pädagogisches *Handeln* immer unter nicht-idealen, intransparenten und kritischen Bedingungen stattfindet. Allein schon das Faktum der Pluralität, wonach Erziehung mindestens zweier Menschen bedarf, deutet auf ein prinzipiell nie souveränes Geschehen hin. Denn würde Erziehung ausschließlich im "handwerklichen" Sinn verstanden werden können (Bollnow 1959, S. 125), wäre sie kausalgesetzlich zu begreifen und nicht bloß als je "subjektive Technologie" (vgl. Luhmann & Schorr 1982, S. 19), dann wäre sie genau nicht, was sie modern zu sein vorgeben *muss*, nämlich ein Geschehen zwischen *Subjekten* (Fink würde sagen: zwischen *Freiheiten*). Das Pathos des pädagogischen Diskurses zielt jedoch seit Kant gerade auf Selbstbestimmung; das Individuum soll nämlich *tatsächlich* "autonom" werden durch Erziehung, es soll *tatsächlich* zur Herrschaft über sich selber gelangen durch die aufgeklärte Anleitung zur Selbstprüfung in praktischen Fragen. Wenn die "Vorstellung vom Subjekt als eines selbstbestimmten, in seinen Handlungen freien Akteurs (...)" auch eine „metaphysische Fiktion“ sein mag (Bruder 1993, S. 83), so bildet sie doch einen zentralen Bestandteil etwa unseres Rechtssystems oder der Bereitschaft, Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen. Kurz: Auf den Autonomiegedanken *kann* im demokratischen Kontext nicht verzichtet werden. Doch das heißt weder, dass Autonomie eine *faktische* Kompetenz des Menschen sei, noch unbedingt, dass sie erziehbar sei. Nun kann immer der bekannte Ausweg aus der Problematik gewählt werden, indem behauptet wird, Erziehung diene der *Ermöglichung* von Autonomie bzw. der günstigen Entwicklung des autonomen Subjekts. Aber auch eine solche Argumentation setzt ohne jede Skepsis voraus, dass Autonomie in diesem *psychologischen* Sinne mehr sei als ein Begriff ohne empirische Entsprechung. Bescheidener ist es, Erziehung zur Autonomie so zu denken, dass die Anerkennung als autonomes Subjekt nach einer *intrasubjektiven Entsprechung* verlangt, die einfach darin besteht, dass *das Indivi-*

⁴ Vgl. dazu die Ausführungen in Reichenbach (1999, S. 355-450).

duum sich selbst Autonomie unterstellt und deshalb z. B. bereit ist, für die negativen Konsequenzen seines Handelns Verantwortung zu übernehmen (vgl. Böhme 1996). Autonomie würde also nicht als faktische Kompetenz - auch nicht als Ziel oder Ideal der Kompetenzentwicklung - gedacht, sondern als bloße Selbstunterstellung. Erziehung handelt in diesem Sinne von der *Zumutung an den "Zögling"*, zunehmend so zu handeln, *als ob* er autonom wäre.

Es ist aber ganz ausgeschlossen, dass solche erzieherische Tätigkeit souverän sein kann. Jedes erzieherische Zumuten und Fordern ist selber ein Risiko, welches sowohl mit Maß und Besonnenheit angegangen werden muss. Doch das richtige Maß kann auch im konkreten Fall nicht zum voraus mit Sicherheit angegeben werden. Zur Routine gewordenes "erzieherisches Tun" unterscheidet sich nicht von bloßer Sozialisation, von einem nicht (mehr) reflektierten und nicht (mehr) personalen Geschehen. Erziehung gehört aber umgekehrt mit gutem Grund zu jenen Gebieten, die "am wenigsten tief" von "Rationalisierungsprozessen" ergriffen werden können (Bernfeld 1925/1994, S. 15). Ein rein sozialtechnologischer Umgang als ein Verwalten von kindlicher und jugendlicher Entwicklung ist zwar prinzipiell möglich und möglicherweise "wirksamer" als jedes pädagogische Handeln; doch es entspräche einem *Fehlen* von Erziehung, weil es nicht auf einem (pädagogischen) *Bezug* zwischen Subjekten aufbauen würde, der immer auch ein "leidenschaftliches Verhältnis" impliziert (vgl. Nohl 1970, S. 54). Mit der "Bisubjekktivität" verschwindet die Souveränität. Dieser Sachverhalt ist im pädagogischen Diskurs am ehesten noch von der sogenannten "Begegnungspädagogik" aufgenommen worden (vgl. Bollnow 1959, S. 87-131, 1983, S. 60-64), an deren Quelle sich die existentialistischen Arbeiten von Buber, aber auch etwa von Guardini finden. Eine "pädagogische" Begegnung ist nicht nur nicht planbar oder willkürlich herbeiführbar (Bollnow 1983, S. 63), sondern auch nicht möglich, weil die Erzieherin und/oder der Zögling in der Situation der Begegnung buchstäblich "aus der Rolle" fällt/fallen (vgl. Loch 1969, S. 404) und sich und/oder die anderen - je nach Art und Gegenstand der Begegnung - zu einer Neuinterpretation der Situation zwingt. Mit dem Begegnungsbegriff wird das Nicht-Souveräne des Pädagogischen thematisiert und das pädagogische "Desiderat der Zufallsbeseitigung" (Rang) in einem gewissen Sinne bloßgestellt. Damit wird keineswegs impliziert, dass auf Paternalismus verzichtet werden könnte oder sollte (vgl. Oelkers 1992, S. 123 & 129), aber auch nicht, dass berechnete paternalistische Ansprüche die Nicht-Souveränität in irgendeiner Weise vermindern würden. Soviel ist klar: der „Paternalist“ setzt eine von ihm als (absolut) gültig erachtete Norm auch ohne die Zustimmung des Zöglings und (potentiellen) Missetäters durch; der (ab-

absolute) Gültigkeitsanspruch besagt gerade, dass es auf die Meinung des einzelnen nicht ankomme. Erziehung meint aber das Umgekehrte; dass es nämlich genau auf den *Willen*, die *Einsicht* und/oder das *Verstehen* der Einzelperson ankomme. Deshalb erscheint auch die Hoffnung auf die *moralisch* bildende Wirkung der Strafe so wenig begründet, und Strafe mit dieser Hoffnung zu begründen, als Heuchelei. Wird die Strafe in der kritischen Erziehungssituation prinzipiengeleitet - souverän - vollstreckt, dann geschieht sie "kaltblütig", als ob es kein pädagogisches Verhältnis gäbe; wird sie im Affekt erteilt, so ist sie dilettantisch und bezeugt die Schwäche des Erziehers oder Erzieherin, welcher bzw. welche sich dafür *schämen* wird.

3.2 Die Scham der Erziehenden

Weil das Erziehen so reich an Inkompetenz und Dilettantismus ist, so reich an Situationen, in denen die eine Seite oder beide dieses Prozesses "aus der Rolle fallen", ist es auch zugleich reich an Schamgefühlen. Gemessen an ihren Erwartungen an sich selbst versagt die erziehende Person einfach zu oft. Dieses Versagen ist in die Struktur der Erziehungssituation eingebaut. Die Erzieherin sieht sich verantwortlich für etwas, das sie nicht kontrollieren kann: die *Freiheit des kindlichen Subjekts*. Insofern sie jedoch für die Scham ihrer Inkompetenzerfahrungen und diejenigen der anderen offen ist, d.h. sie ertragen kann, ohne dabei aufhört, sich schämen zu können, insofern sie sich aber immer wieder irritieren lassen kann, scheint sie ihre "Aufgabe" als Erzieherin zu erfüllen. Die Scham der Erziehenden ist für die Entwicklung des Bewusstseins der menschlichen Inkompetenz auf Seiten der zu Erziehenden konstitutiv.: die "Neuankömmlinge" wachsen so mit einem gewissen *Verständnis für die bedürftigen Erzieherinnen und Erzieher* ins große Reich der menschlichen Inkompetenz hinein. Deshalb ist, was an der Erziehung menschlich und schätzenswert ist, zugleich auch so dilettantisch, und die Einsicht in den eigenen Dilettantismus eine gute Voraussetzung für die Akzeptanz der unverbesserlichen Anderen.

Scham erlaubt die unangenehme Vergewisserung, dass das eigene Verhalten, die eigene Leistung, eine Sprechhandlung oder Denkhandlung etc. offensichtlich Aspekten der Selbstinterpretation widerspricht, mit denen sich die Person gerne sehen möchte (vgl. Wurmser 1981; Lewis 1992; Nathanson 1992). Diese muss erkennen, dass es zwischen den Facetten ihrer

Selbstinterpretation unangenehme Diskrepanzen gibt, die das Selbst nicht nur in seinem Einheitsgefühl empfindlich stören, sondern mitunter *degradieren* und *demütigen*. Scham ist eine Reaktion in jenen sozialen Situationen, in denen der eigene *Dilettantismus* offensichtlich wird. Der dann als Illusion *entlarvte* Glaube an die eigene Souveränität macht dem Erleben eigener Kleinheit, Unverbesserlichkeit, Selbstsucht und/oder Naivität etc. Platz. Dies sind Erlebensqualitäten, die naturgemäß nicht lange ausgehalten werden - permanentes Schamgefühl entspricht einer bedauernswerte Pathologie.

Erziehung als inter-*subjektives* Geschehen ist notwendig mit Erfahrungen des Dilettantismus und der Inkompetenz verbunden. Mit der Begegnungsthematik wurde angedeutet, inwiefern Erziehung gerade als *scheiternde* Erziehung ihre besondere Bedeutung beweisen kann. Dieses "Scheitern" impliziert ein *Aus-der-Rolle-Fallen* der Erziehungsperson, was deren fehlende Souveränität bezeugt. Die *entblößten* Schwächen der Erziehungsperson werden schnell "erkannt", weil sie das erzieherische Handlungssystem für einen Augenblick oder länger blockieren. Die in ihrer Nicht-Souveränität ertappte Erziehungsperson weist sich in den Augen der Kinder oder Jugendlichen aber darin aus, dass sie offensichtlich nicht auf ihre Rolle reduzierbar ist. Dies mag je nach Umständen besonders "menschlich" oder aber besonders "peinlich" anmuten. Fraglos erwerben die Kinder und Jugendlichen mit diesen sich wiederholenden, ja unvermeidbaren Erfahrungen der erzieherischen Nicht-Souveränität relevantes Wissen sowohl über die Welt der Erwachsenen, das Zusammenleben der Menschen generell als auch über sich selbst. Sie lernen nämlich, dass das Wissen und Können der Erwachsenen *begrenzt* ist, dass die Welt zwischen den Menschen *unvollkommen* ist und dass die eigene Präsenz andere *verletzlich* macht. Sie lernen, dass in einer unvollkommenen Welt "*verhandelt*" werden muss, d.h. dass die Dinge und die Beziehungen zwischen den Menschen nicht so klar sind wie vielleicht vermutet oder erhofft wird. Sie lernen, dass die Erwachsenen im Prinzip schnell an den Rand plausibler Selbstlegitimationen gedrückt werden können, weil sie selber inkonsistent sind (obwohl sie Konsistenz fordern), selber inkohärent sind (obwohl sie Kohärenz verlangen) und so oft nicht ganz aufrichtig argumentieren (was sie selber pädagogisch kritisieren). Früher oder später wird damit gelernt, dass auch der Erwachsene letztlich ein abhängiges und verletzbares Wesen ist und im Grunde eine gewisse Sorge und Nachsicht nötig hat. Der Erwerb dieses Wissens gehört zur *Psychologie der Anerkennung*: Es geht um dieses auch *befreiende* Moment, das sich mit der Einsicht in die *Schwäche des Anderen* einstellt, und schließlich die damit verbundene Erfahrung, dass das Gute *fragil* ist.

Zwar ist *jede* Erziehung eine *Einführung in das unvollkommene Leben* und in die Fragilität des Zusammenlebens der Menschen. Die Nicht-Idealität der menschlichen Situation wird frü-

her oder später, in der einen oder anderen Weise sowieso gelernt. *Dass* sie gelernt wird, ist trivial; die relevante Frage aber ist, wie sie *bewertet* wird. Es kommt auf die *Bewertung* der Nicht-Souveränität an. Hierin liegt die spezifische Leistung der Erziehung. Es geht darum, die Nicht-Souveränität des Menschen und zwischen den Menschen, die sich als Dilettantismus oder als bloße Inkompetenz entpuppen kann, zugleich als *Quelle der Freiheit* zu thematisieren. Das ist keineswegs selbstverständlich, könnte die Nicht-Souveränität doch gerade auch behavioristisch als Unfreiheit des Menschen gedeutet werden oder als unzweideutiges Indiz, dass er *noch* einen weiten Weg bis zur Souveränität gehen muss. Erziehung ist so gesehen schon von Anfang an ein "schamvolles" Projekt: denn ohne Freiheitsunterstellung kann es auch kein Schamgefühl geben, dieses setzt vielmehr ein Scheitern an *selbstgesetzten* (bzw. *einverleibten*) Maßstäben notwendig voraus.

Schlussbemerkungen

„Sorge“ und „Zuversicht“ heißen die beiden schönen Wörter des Untertitels dieser Tagung. Dahinter verbergen sich zwei weite Begriffe, die nicht nur auf einander bezogen sind, sondern zwei typisch menschliche Qualitäten bezeichnen, die man mit Bollnow (1995) als „Stimmungen“ oder Grundstimmungen bezeichnen können. Allerdings lässt sich kaum übersehen, dass diese Wörter einem Vokabular entstammen, welches heute von immer weniger Menschen mehr gesprochen wird, es sind nämlich Wörter die das *Nicht-Souveräne* des Menschenleben bezeugen und das *Verwiesensein auf Unbegreifbares* und *Nicht-Verfügbares*, Qualitäten also, mit denen sich der moderne Geist schwer tut oder welche ihm gleichgültig sind. Die Souveränitäts- und Kontrollillusion der Moderne ist so übersteigert, dass sie für unveränderliche Unverfügbarkeiten keine oder aber nur eine sehr verarmte Sprache besitzt. Eine dieser unveränderlichen Unverfügbarkeiten besteht im Faktum, dass die Menschenkinder nicht nur unfreiwillig zur Welt kommen, an Orten, zu Zeiten, zu Menschen und in eine Welt, die sie nicht gewählt haben, sondern darüber hinaus immer klein und hundertprozentig ausgeliefert anfangen müssen, als Fremdlinge, „Immigranten“ wie Arendt sagt, die nicht nur die Welt, sondern auch sich selbst noch nicht kennen. Erziehung ist diese uralte Menschenpraxis, bei welcher die „Neuankömmlinge“ mit sich und der Welt nicht nur immer vertrauter werden sollen, sondern auf eine *bestimmte* Weise vertraut werden sollen, nämlich so, wie es ihnen von der älteren Generation *gezeigt* wird, so, wie sie die ältere Generation gerne *sehen* möchte, und zwar unabhängig davon, ob die Wirklichkeit der Welt ganz anders ist. Denn Erziehung handelt von einer Leidenschaft für die Welt und damit auch von der Empörung, wenn sie sich unwürdig

und ungerecht präsentiert. „In der Erziehung“, so noch einmal Arendt, „entscheidet sich, ob wir die Welt genug lieben, um die Verantwortung für sie zu übernehmen und sie gleichzeitig vor dem Ruin zurettten, der ohne Erneuerung, ohne die Ankunft von Neuen und Jungen, unaufhaltsam wäre. Und in der Erziehung entscheidet sich auch, ob wir unsere Kinder genug lieben, um sie weder aus unserer Welt auszustoßen und sich selbst zu überlassen, noch ihnen ihre Chance, etwas neues, von uns nicht Erwartetes zu unternehmen, aus der Hand zu schlagen, sondern sie für ihre Aufgabe der Erneuerung einer gemeinsamen Welt vorzubereiten“ (1994, S. 276). Doch eine Pädagogik, die sich nur noch für Ausbildung und fachliche Weiterbildung interessiert, also Bereiche, in denen Kompetenz und Souveränität tatsächlich erworben werden können, eine Pädagogik, die sich mit ihrer lachhaft gewordenen, ja peinlichsten und zugleich wertvollsten Seite nicht mehr ernsthaft beschäftigen mag, nämlich mit der Freiheit des Menschen, eine solche Pädagogik also verfehlt gewissermaßen das Anliegen einer jeden Menschenerziehung, welches darin besteht, dass die ältere Generation der jüngeren zugleich die *Sorge um die Welt* und die zum *Handeln immer nötige Zuversicht* weiterreichen möge.

Literatur

- Arendt, H. (1994). Die Krise der Erziehung. In dieselb.: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München & Zürich: Piper (Original: "Between past and future", 1968), S. 255-276.
- Benner, D. (1991). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Juventa (2. Aufl., Original 1987)
- Bernfeld, S. (1994). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt a M.: Suhrkamp (Original 1925).
- Böhme, G. (1996). Selbstsein und derselbe sein. Über ethische und sozialtheoretische Voraussetzungen von Identität. In A. Barkhaus, M. Mayer, N. Roughly & D. Thürna, (Hrsg.), *Identität, Leiblichkeit, Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*. Frankfurt a M.: Suhrkamp, S. 322-340.
- Bollnow, O.F. (1977). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer (Original 1959).
- Bollnow, O.F. (1983). *Anthropologische Pädagogik*. Bern: Haupt (3. Aufl., Original 1971).
- Bollnow, O.F. (1995). *Das Wesen der Stimmungen*. Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann (8. Aufl., Original 1941 und 1943).
- Bruder, K.-J. (1993). *Subjektivität und Postmoderne. Der Diskurs der Psychologie*. Frankfurt a M.: Suhrkamp.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i. Br.: Rombach.
- Frankfurt, H. (1971). Freedom of the will and the concept of a person. *Journal of Philosophy*, 67, 1, 5-20.
- Heiderich, R. & Rohr, G. (1999). *Wertewandel. Aufbruch ins Chaos oder neue Wege?* München: OLZOG.

- Helsper, W. (1995). Pädagogisches Handeln in den Widersprüchen der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske und Budrich, S. 15-34.
- Höffe, O. (1983). *Immanuel Kant*. München: Beck.
- Kant, I. (1984). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von H. Holstein. Bochum: Ferdinand Kamp (Original: 1803).
- Lewis, M. (1992). *Shame. The exposed self*. New York u.a.: Free Press.
- Loch, W. (1969). Die Struktur der Begegnung im Horizont der Erziehung. In B. Gerner (Hrsg.), *Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 295-405.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 11-40.
- Nathanson, D. L. (1992). *Shame and pride. Affect, sex, and the birth of the self*. New York & London: Norton.
- Nohl, H. (1970). Der pädagogische Bezug. In F. W. Kron (Hrsg.), *Das erzieherische Verhältnis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-59.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Ein Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa.
- Oser, F. (1994). Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. München: PimS.
- Prange, K. (1999). *Plädoyer für Erziehung*. Hohengehren: Schneider.
- Reichenbach, R. (1999). *Demokratisches Selbst – dilettantisches Subjekt. Zur Bedeutung demokratischer Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Philosophische Fakultät der Universität Fribourg: Habilitationsschrift.
- Reichenbach, R. (2000). Die Tiefe der Oberfläche. Michel Foucault zur Selbstsorge und die Ethik der Transformation. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 76(2), 177-189.
- Reichenbach, R. (in Vorb.). „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge“ – Zur pädagogischen Bedeutung des Dissens.
- Sennett, R. (1986). *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt a. M.: Fischer (Original: "The fall of public man", 1974).
- Sennett, R. (1995). *Fleisch und Stein. Der Körper und die Stadt in der westlichen Zivilisation*. Berlin: Berlin Verlag (Original: "Flesh and stone", 1994).
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag (Original: „The corrosion of character“, 1998).
- Taylor, Ch. (1992). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (aus den „Philosophical papers“, 1985, ausgewählte und übersetzte Aufsätze).
- Taylor, Ch. (1995). *Das Unbehagen an der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "The malaise of modernity", 1991).
- Taylor, Ch. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: "Sources of the self", 1989).
- Thiemann, F. (1993). *Angriffe. Kinder erleben Erziehung*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Walzer, M. (1999). *Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wurmser, L. (1981). *The mask of shame*. Baltimore & London: John Hopkins University Press.

