

„Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“

Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses

1. Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen können als pädagogische Variation zu einem Thema betrachtet werden, welches am besten in einem Zitat zum Ausdruck kommt, das M. PLANCK zugeschrieben wird: „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Dabei soll der zeitgenössischen Gewohnheit, Partizipation, Mitbestimmung und Diskurs im Erziehungsprozeß für wünschenswert zu halten, nicht widersprochen werden; allerdings sei die These vertreten, wonach *es weniger der gelingende, in einer Konsenslösung endende Diskurs ist, der pädagogisch bedeutsam ist, als vielmehr der gescheiterte oder der teilweise gescheiterte Diskurs, an dessen Ende die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in wesentlichen Fragen im Dissens verbleiben.* Diese These könnte trivial ausgelegt werden, wenn sie bloß besagen sollte, daß Menschen ja vor allem durch gescheiterte Bemühungen lernen würden, daß solches Scheitern im Einigungsprozeß dazu stimulieren würde, sich selbst und die Positionen, die man vertritt, zu überdenken. Abgesehen davon, daß eine solche Argumentation empirisch kaum eindeutig ist, weil wir wissen, daß Menschen durchaus nicht notwendigerweise aus Fehlern und gescheiterten Projekten lernen, kann die These in einem anderen, gleichzeitig aber stärkeren Sinne vertreten werden. Sie würde dann besagen, daß (junge) Menschen durch Erfahrungen gescheiterter Konsensbemühungen (und damit impliziert: durch Erfahrungen fehlender Argumente bzw. fehlender Überzeugungskraft der Argumentation) sozusagen ins große Reich der menschlichen Inkompetenz und Unverbesserlichkeit hineinwachsen, um es belletristisch zu formulieren, d.h. daß sie so zunehmend lernen, sich damit abgeben zu müssen, daß es „Dinge“ gibt, über welche man sich – zumindest vorläufig – nicht einigen kann.

Diese These folgt einer Intuition, nach welcher sich Menschen in einem minimalen Sinne respektieren und achten lernen, nicht obwohl, sondern *weil* ihre differenten Selbst- und Weltauslegungen das Faktum der Pluralität der Menschenwelt bezeugen und die eigenen Interpretationen sowohl bereichern als immer auch irritieren, stören und manchmal bedrohen. Der Dissens gibt sozusagen Kunde über die vielfältigen Möglichkeiten und Mittel, das eigene Leben zu sehen und zu führen; diese „*Lebens-Mittel*“, wie sich E. FINK (1970) ausdrückte, werden mit dem Dissens in ihrer Vielfalt, Relativität und Stärke überhaupt erst erfahrbar. Der pädagogische Vorrang des Dissenses vor dem Konsens erhält seine Bedeutung also vorwiegend im Lichte einer angestrebten

Pluralismustauglichkeit, welche in demokratischen Lebensformen sowohl moralisch als auch politisch als ein begrüßenswertes, vielleicht sogar notwendiges Erziehungsziel betrachtet werden kann (vgl. REICHENBACH 1999).

2. *Das Ideal der symmetrischen Kommunikation und die Asymmetrie des erzieherischen Verhältnisses*

Erziehung ist eine kommunikative Praxis zwischen ungleichen Partnern. Mit der Geburt treten die Menschenkinder in ein *Generationenverhältnis* ein. Dieses Faktum ist eine *anthropologische Konstante* und zugleich der Grund, warum Erziehen als eine menschliche Grundpraxis betrachtet werden kann (vgl. BENNER 1991, S. 25ff.). Unabhängig von jedem denkbaren Kulturwandel und damit verbundenen Idealen der Kommunikation besteht die Asymmetrie im erzieherischen Verhältnis – nebst der Schutzbedürftigkeit des Kindes – zuallererst darin, daß die eine Seite mit der Welt der Menschen und ihrer raumzeitspezifischen Kultur vertraut ist und die andere (noch) nicht. So konnte H. ARENDT Kinder als „Immigranten“ bezeichnen.

Schon der oberflächliche Blick über die Geschichte der Kindheit zeigt, daß der Umgang mit den „Neuankömmlingen in der Welt der Menschen“ (ARENDT 1996, S. 18) höchst unterschiedliche Formen und Qualitäten aufweisen kann.¹ Was das erzieherische Verhältnis seit dem 20. Jahrhundert in unseren Breitengraden zunehmend zu bestimmen begann, könnte als die Etablierung des *Ideals der symmetrischen Kommunikation* bezeichnet werden. Dieses Ideal zeigt sich in zwei sehr unterschiedlichen, mitunter sogar inkompatiblen Ausgestaltungen, nämlich einerseits als „*Emotionalisierung*“ und „*Psychologisierung*“ des erzieherischen Verhältnisses, andererseits als dessen „*Diskursivierung*“. Während die Wurzeln der ersten Tendenz – Psychologisierung – im modernen Ideal der Authentizität gesehen werden können, sind die Ursprünge der Diskursivierung des Erziehungsprozesses im Emanzipations- und Autonomieideal – kurz: in moderner Autonomiepädagogik sensu KANT – zu suchen. In Anlehnung an CH. TAYLORS Abhandlung *Das Unbehagen an der Moderne* (1995) ließe sich formulieren, daß die Etablierung des Ideals der symmetrischen Kommunikation auch im erzieherischen Verhältnis – sei dies in der „romantischen“ Form (Authentizität) oder in der aufklärerischen Version (Autonomie) – mit der Vorstellung subjektiver Freiheit überhaupt erst möglich wird (vgl. MENKE 1996).

Daß diese Sichtweise nicht bloß einer erziehungsphilosophisch relevanten Spekulation entspricht, zeigt sich empirisch an zahlreichen Untersuchungen zum Wertwandel, insbesondere aber zu präferierten Erziehungszielen. So wird überaus deutlich, daß der Wert der *Selbständigkeit* im Rahmen von Erziehungszielbefragungen seit den 60er Jahren enorm an Attraktivität zugenommen, während jener des *Gehorsams* umgekehrt massiv an Popularität

1 Das geht vom Kindesmord und der „Sitte“ des Aussetzens von Kindern auf der einen Seite bis zur Mystifizierung und Sakralisierung des Kindes – wenigstens als Abstraktum – auf der anderen (vgl. DEMAUSE 1982).

verloren hat.² Nur noch eine kleine Minderheit der Kinder und Jugendlichen erfahren ihre Eltern heute als „streng“, während dies in den 60er Jahren für gut die Hälfte der Befragten noch zutraf (vgl. ALLERBECK/HOAG 1985; FÖLLING-ALBERS 1995; FEND 1988). Die Veränderung des Erziehungsverhältnisses in Richtung symmetrischer Kommunikation kann auch mit den Schlagworten „von der *Erziehung zur Beziehung*“ (vgl. ZINNECKER in FEND 1988, S. 123ff.) bzw. „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ (vgl. BÜCHNER 1983) belegt werden. „Äußere Kontrolle und Strafen“ so M. FÖLLING-ALBERS (1995, S. 14), „wurden verstärkt in Selbstkontrolle überführt: Nicht mehr der Gehorsam und Disziplin wird vorrangig erwartet, sondern der Gebrauch von Vernunft wird gefordert.“ Dieser „Gebrauch der Vernunft“ in der Kommunikation des Erziehungsprozesses soll hier problematisiert werden.³

Es läßt sich kaum übersehen, daß das in zeitgenössischen pädagogischen Diskursen allgemein verbreitete Postulat nach vermehrter Partizipation – sprich: Mitbestimmung – meist wenig komplex dargeboten wird und daß regelmäßig unklar bleibt, was nun gemeint ist: Handelt es sich um Partizipation als *Gemeinschaftsleben* und *-denken*, als symmetrische Umgangsform in Projekt und Spiel, d.h. auch als *Citoyenität*, oder handelt es sich um die *Polis-Partizipation*, d.h. um den diskursiven Kampf um Entscheidung und Einfluß. Da Menschen von Geburt an unter Menschen leben und zwar zum allergrößten Teil in „unfreiwilligen Assoziationen“, wie M. WALZER (1999) sagen würde, besagt das bloße Wort „Partizipation“ herzlich wenig und kann aus diesem Grund und in dieser Form kaum als Leitbegriff eines modernen Verständnisses des Erziehungsverhältnisses fungieren. Wenn wir unter Diskursivität die gesteigerte Partizipation an argumentativen Entscheidungsprozessen verstehen, dann lassen sich eine Reihe von „problematischen“ Konsequenzen kaum übersehen.⁴ Aus

- 2 D.h. allerdings nicht, daß der befragenswürdige Wert des Gehorsams gleichsam ohne Substitut verschwunden wäre. Gehorsam, so meint A.K. TREML (1987, S. 154) in seiner *Allgemeinen Pädagogik*, ist kein „öffentliches Erziehungsmittel mehr“: „Die entscheidenden Schichten werden heute nicht mehr in der *Vertikalen* geschlagen, sondern in der *Horizontalen*. ... Unsere Schuljugend wird heute nicht mehr durch grausame Lehrertyrannen unterdrückt (wie noch um die Jahrhundertwende), sondern ist generationenweise ‚überflüssig‘. Jugend wird nicht durch Fremdbestimmung diszipliniert, sondern durch gesellschaftliche Nutzlosigkeit.“
- 3 Allerdings sei wiederholt, daß die Diskursfähigkeit als Erziehungsziel (vgl. HOFFMANN 1978) keineswegs die einzige verstärkte Wertsetzung ist. Mit O. SPECK (1991, S. 60) kann man die erzieherischen Leitvorstellungen insbesondere darin als gewandelt sehen, daß dieselben immer weniger an „Pflicht- und Akzeptanz-Werte“ gekoppelt sind und sich zunehmend auf den Wert der Selbstentfaltung hin orientiert haben (vgl. auch NAVE-HERZ 1987, S. 24). Damit ist die stärkere Zuwendung der Eltern zum einzelnen Kind bezeichnet, eine verstärkte Emotionalisierung von Erziehung und Beziehung (vgl. dazu auch GIESECKE 1985, 1996).
- 4 So argumentiert beispielsweise R. MÜNCH, daß der Zunahme von Diskursivität eine Zunahme von Kommunikationsabbrüchen und -verweigerungen gegenübersteht (vgl. MÜNCH 1991, 1995), eine Zunahme des Neinsagens, Weghörens und Mißtrauens im gemeinsamen Entscheiden überhaupt. Weiter kann behauptet werden, daß der zunehmenden Kommunikationssymmetrie keineswegs immer egalitäre Entscheidungsverhältnisse folgen, vielmehr kann es – quasi auch im Sinne des „ehernen Gesetzes der Oligarchie“ (GRUNWALD 1980) – einfach dazu kommen, daß die Kommunikation einer Gruppe, einer Schulklasse, einer Schulgemeinschaft etc. nun von Einzelmitgliedern maßgeblich bestimmt bzw. „organisiert“ wird, v.a. wenn diese kommunikativ fit, psychisch schnell und wenig schamvoll sind. Ein weiterer Aspekt liegt in der Problematik des Diskurses zwischen Ungleichen, hier ist die Gefahr eines Umkippen von Partizipation in Pseudo-Partizipation (vgl. PATEMAN 1970) vor allem im pädagogischen Kontext gewissermaßen ab ovo vorhanden, wiewohl selten thematisiert.

pädagogischer Perspektive erscheint primär beunruhigend, 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 I. KANT in seinen Vorlesungen zur Pädagogik (1803) schon vor 200 Jahren in eine klare Sprache faßt, daß also dieser Antagonismus – der erziehungstheoretisch manchmal unter dem Stichwort der „pädagogischen Antinomie“ vorgestellt wird (vgl. PRANGE 1999, S. 197) – 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“ (ebd., S. 197) betrachtet werden soll – nicht mehr zu dem stehen können, was Erziehung schon immer war: eine *Zumutung* (denn daß niemand *erzogen* werden will, ist ja einigermaßen nachvollziehbar, wenn aber immer weniger *erziehen* wollen, dann ergeben sich auf mehreren Seiten Probleme). Erziehung ist eben nicht nur eine Zumutung für die sogenannten Edukanden, sondern auch für die Erziehenden, insbesondere wenn sie sich 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.⁵ 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%) (vgl. HEIDERICH/ROHR 1999, S. 54).

Nun können solche Resultate freilich unterschiedlich interpretiert werden. Wir können 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 aber 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. Dieser Mangel ist, mit anderen Worten, selbst Gegenstand moralischer Bewertung. Wer seinen

5 Allensbacher Jahrbuch der Demoskopie (1997, S. 126); wiedergegeben in R. HEIDERICH/G. ROHR (1999, S. 54).

Kindern im Umgang mit Schwächeren ihren freien Willen läßt, dem scheinen dieser Umgang und die davon Betroffenen kaum ein „wichtiges“ Anliegen 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.⁶ Diskurse – im Unterschied zu bloßen Diskussionen oder Gesprächen – teilen aber das Merkmal, daß in ihnen Geltungsansprüche erhoben und überprüft werden – seien diese Prozesse – z.B. entwicklungsbedingt – auch nur von geringen Kompetenzen begleitet. Diskurse für überflüssig zu halten, bedeutet deshalb, die Verbannung von moralischen Geltungsansprüchen in die Privatsphäre zu akzeptieren.⁷

3. Diskurs und Konsens

Die theoretischen Quellen des Partizipationspostulats im Sinne diskursiver Mitentscheidung können liegen in: *demokratiethoretischen* Ansätzen, *sozialistischen* Theorieansätzen, Theorien der *Persönlichkeitsentwicklung*, Theorien der *Produktivitätssteigerung*, aber auch *pädagogischen* Ansätzen insbesondere der *moralischen* Erziehung und *politischen* Bildung. Wiewohl es keineswegs gleichgültig ist, in welchem Bereich menschlicher Praxis welches tatsächliche oder vorgegebene Motiv für die mehr oder weniger gleichberechtigte Partizipation an Entscheidungsprozessen präferiert wird, kann für (fast) alle Ansätze festgehalten werden, daß sie eine prozedurale Antwort auf ein gesellschaftliches Problem zu formulieren versuchen, das darin besteht, daß das Ideal der symmetrischen Kommunikation einen erhöhten *Rechtfertigungsdruck* erzeugt, damit einen erhöhten *Konsensdruck* und insgesamt eine erhöhte *Diskursivität*.

3.1 Kontrafaktische Diskurskompetenzen

Das HABERMASsche Ideal (1981, 1983, 1991) des rationalen Konsenses setzt bekanntlich ein hohes Vertrauen in die sogenannte „Kraft des besseren Arguments“ und eine von den Diskursteilnehmern geteilte „rationale Motivation“ voraus. Damit der Konsens in Fragen der Wahrheit und der Moral von einem „common non-sense“ zumindest analytisch unterschieden werden kann, formulierten Konsensetheoretiker seit den 70er Jahren ideale, nach Meinung einiger Vertreter notwendige und zugleich kontrafaktisch präsupponierte Kommunikationsbedingungen, welche die Hoffnung erlauben sollten, einen „wahren“ von einem „falschen“ Konsens unterscheidbar zu machen. Diese Bedingungen betreffen u.a. die Diskursfähigkeit der DiskursteilnehmerInnen und setzen –

6 Vielleicht hatte M. BILLER in seiner Provokation, die kürzlich unter dem Titel *Feige das Land, schlapp die Literatur. Über die Schwierigkeit beim Sagen der Wahrheit* erschienen ist, tatsächlich einen sensiblen Nerv der Gegenwartskultur getroffen, als er schrieb: „Was kann man im Jahre 2000 moralisch wollen? Nicht viel, denn wo es keine Feindschaften, keine Kämpfe, keinen Mut zum Risiko gibt, gibt es keine Moral“ (DIE ZEIT, 13. April 2000, S. 48).

7 Diskurse sind in entscheidendem Maße das Konstitutionselement der öffentlichen Sphäre, ja, überhaupt der „Weltlichkeit“ (vgl. ARENDT 1996; BENHABIB 1992). Die (frühe) Einführung in die Sitte des *diskursiven Streits* ist deshalb ein pädagogisches Anliegen demokratischer Gesellschaften.

meist „stillschweigend“, wie sich O. HÖFFE (1979) ausdrückte – eine Diskursbereitschaft voraus, von welcher diskurstheoretisch nicht klar sein kann, woher sie nun kommt, da die *Diskursbereitschaft* nur in Begriffen der *Tugend*, nicht aber der *Kompetenz* diskutiert werden kann. Vertreter der kritischen Erziehungstheorie übernahmen zum Teil ein soziologisches Vokabular und vertraten etwa die Ansicht, daß der Erziehungsanspruch gegenüber einem Menschen nur so lange aufrechterhalten bzw. legitimiert werden könne, bis dieser seine Diskursfähigkeit, nämlich die Fähigkeit, autonom zu entscheiden, erworben habe (vgl. HOFFMANN 1978). Subsumiert man, wie etwa bei J. HABERMAS, postkonventionelle Urteils- und Argumentationsfähigkeiten sensu L. KOHLBERG unter die geforderten Kompetenzen für die Teilnahme an rationalen Diskursen, so ließe sich mit empirischen Indizien leicht argumentieren, daß auch die große Mehrheit der Erwachsenen sich gegen den benannten Erziehungsanspruch nicht emanzipieren kann. Die Fähigkeit zu rationaler Konsenssuche kann aus diesem und anderen Gründen in Fragen des Erziehungsanspruches nicht als Kriterium dienen.

Daß aber Menschen immer wieder Einigungen finden, ja daß das Leben voller Einigungsprozesse und -produkte ist, ist zugleich eine Binsenwahrheit und ein bedeutsames Faktum für die Diskussion. Es scheint, daß Argumentationskonsense nur exklusiven Charakter haben und pädagogisch deshalb eher Einigungskonsense (vgl. GIEGEL 1992) interessieren müssen, durch welche Menschen zeigen, daß sie sich in konkreten Fragen arrangieren können, wie wohl sie in „wichtigen Dingen“ im Dissens verbleiben. Das Ideal des „rationalen“ oder „wahren“ Konsens sensu HABERMAS hat *pädagogisch* kaum Bedeutung; dies ändert nichts an der diskursethischen Einsicht, daß Argumentation ohne das Telos des Konsenses im Grunde sinnlos wäre (bzw. ein rein expressives Unterfangen).

Pädagogisch, um hier mit F. OSER (1998) zu argumentieren, kommt es hingegen darauf an, Diskursfähigkeit kontrafaktisch zu unterstellen: wie man Sprechen nur durch Sprechen lernt und Skifahren nur durch Skifahren, so erwirbt man diskursive Fähigkeiten nur im Diskurs. Niemals aber kann die Diskursfähigkeit legitimes Berechtigungskriterium für die Teilnahme an Diskursen sein. Dies entspräche einem Denken, das der demokratischen Staats- und Lebensform ganz und gar widerstrebt. Auf der anderen Seite sind demokratische Staats- und Lebensformen realistisch genug, nicht auf rationalen Konsens – oder überhaupt Konsens – zu bauen. Sie sind, wie W. WELSCH (1992) aufzeigt, vielmehr den *Dissensrechten* verpflichtet. Das können sie aber nur, indem sie sich keiner Konsensustheorie der Wahrheit oder der Richtigkeit verschreiben und sich zum Zeitpunkt des Entschlusses in bezug auf Wahrheitsansprüche abstinenter verhalten.

3.2 *Konsenssuche, moralische Erziehung und politische Bildung*

Demokratie ist die Antwort und vielleicht das Heilmittel für gescheiterte Konsenssuche. Doch der Umstand, daß die Suche nach rationalen Argumentationskonsensen meistens erfolglos bleibt, macht sie keineswegs überflüssig. Vielmehr ist es der vorausgehende Diskurs, der den Schnitt zwischen Mehrheit und

Minderheit auch für relevante moralische Fragen *verantwortbar* macht. In pädagogischer Hinsicht ist der Diskurs, auch wenn er im Sinne der Suche nach rationalem Argumentationskonsens bei den „wichtigen Dingen“ scheitert, aus anderen Gründen von Bedeutung. Wie W. LEMPERT (1989, S. 155) einschlägig referiert, haben wir heute gute „Anhaltspunkte dafür, welche sozialen Bedingungen die moralisch-kognitive Entwicklung der Individuen im einzelnen begünstigen“, es sind dies namentlich

- „1. Kontinuierliche emotionale Zuwendung und soziale Anerkennung – mit einem Wort: Wertschätzung – durch Autoritätspersonen und peers,
2. offene Konfrontation mit sozialen Problemen und Konflikten,
3. Chancen zur Teilnahme an relativ symmetrischen Kommunikationsprozessen,
4. Möglichkeiten der Mitwirkung an kooperativen Entscheidungen und
5. Chancen der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung des eigenen Lebens und für andere Personen.“ (ebd., S. 155)

Insbesondere die Bedingungen 2, 3 und 4 sind im Sinne von diskursiven Erziehungsmilieus bzw. einem diskursiven Schulethos interpretierbar. Die Schulversuche der sogenannten „gerechten Gemeinschaft“ sensu KOHLBERG, die in Europa vor allem durch OSER gestärkt und erweitert worden sind, wären in ihrem pädagogischen Stellenwert stark reduziert, interpretierte man sie „bloß“ als Bemühung um die Steigerung der Kompetenzen des sozio-moralischen Urteils, vielmehr darf behauptet werden, daß ihre Stärke darin liegt, daß sie in ein diskursives Ethos einführen, welches die Basis des demokratischen Zusammenlebens darstellt. Die rationale Güte gefundener oder zu findender Einigungen steht aber auch hier nicht im Zentrum. Reale Diskurse gleichen vielmehr auch Verhandlungen, in welchen die Bedeutung des verallgemeinerbaren Arguments massiv überschätzt wird (vgl. REICHENBACH 1994). Wiewohl die moralische Argumentation in realen Diskursen benutzt und benötigt wird, um eine bestimmte Position zur Lösung eines konkreten Problems zu stützen, kommt es letztlich darauf an, daß die Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen berücksichtigt werden. Reale Diskurse sind deshalb in der Mehrzahl keine Normbegründungsdiskurse, keine Normenanwendungsdiskurse, sondern Diskurse um vertretbare Interessenkoordinationen. Ihre funktionale Bedeutung besteht nicht unbedingt in erster Linie darin, daß eine Lösung gefunden wird, sondern daß die Interessen, Bedürfnisse und Sichtweisen der anderen, die in der Gedankenlosigkeit und Egozentrität des Handelns einzelner übergangen werden, störend Eingang finden. Diskurse korrigieren, nicht unbedingt, weil sie dem einzelnen ermöglichen, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, sondern weil der einzelne durch die pure Anwesenheit der anderen in seiner Entschlußkraft und Urteilssicherheit gestört und irritiert wird. S. BENHABIB (1992, S. 424) schreibt passend: „The cultivation of one’s moral imagination flourishes in ... a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life.“ Der Erwerb der Fähigkeit, sich in die Schuhe des anderen zu setzen, so wichtig er ist, garantiert im Alltagsleben überhaupt nichts. Diese Fähigkeit muß vielmehr immer wieder neu aktiviert werden, und das wird sie vor-

nehmlich dadurch, daß *alter* präsent ist und *ego* in seiner moralischen Selbstgewißheit und routinierten Gedankenlosigkeit beeinträchtigt. Diskurse stören das Meinen – ihre herausragende Funktion ist nicht die konsensuelle Lösung eines Problems, sondern die Artikulation der Differenzen zwischen den Menschen. So also wird am ehesten an den anderen gedacht, wenn dieser sich selbst einmischt. Was danach geschieht, kann nie und von niemandem vorausgesagt werden, weil dieses Sich-Einmischen einer „Praxis der Freiheit“ entspricht, um es mit ARENDT (1994, 1996) zu sagen.⁸ Kurz: Wie auch immer wünschenswert es für demokratische Erziehung und politische Bildung sein mag, in Konsensverfahren einzuführen und Konsenskompetenzen zu fördern, so ist doch gerade für demokratische Lebensformen entscheidend, daß mit Dissens gelebt werden kann, wenigstens „halbwegs gesittet“, d.h. gewaltfrei. Zeitgenössische Konzeptionen zur politischen Bildung müßten deshalb die Bedeutung der Diskursivität als Konsensfindung nicht mehr so überschätzen, wie es etwa die Anhänger einer „kritischen Erziehungswissenschaft“ in den 70er Jahren getan haben (vgl. HOFFMANN 1978).

4. Dissenstauglichkeit und Erziehung

Zwar gehört es zu den edel motivierten Positionen moderner Pädagogik, den Konsenskompetenzen gerade im Rahmen der Diskussion um kulturellen und moralischen Pluralismus sowie in Fragen der Multikulturalität hohe Priorität zuzubilligen, Grundwertedebatten anzuregen oder zu fordern in der Hoffnung, man würde sich auch in den wesentlichen Fragen des menschlichen Zusammenlebens einigen können, und mit dem – vielleicht irrigen – Ausgangspunkt, die Gesellschaft sei als eine Art Gebäude zu betrachten und ihre Grundwerte als dessen Fundament, also in der Befürchtung, ohne solides Fundament breche das soziale Gebäude auseinander. So hat etwa auch W. FLITNER in den alten Tagen seines langen Lebens die Frage nach dem Konsens im Pluralismus in den Mittelpunkt seines Denkens gestellt (vgl. BOKELMANN 1959), und schon F. SCHLEIERMACHER sprach von der „sittlichen Verpflichtung, unter gemeinsamen Bedingungen das Gemeinsame zu wollen und zu tun“ (vgl. ebd.). Bezüglich der Möglichkeit von Argumentationskonsensen lassen sich diese Autoren

8 Da der Dialog der „Stoffwechselprozeß des Politischen“ ist, wie T. MEYER formuliert (1994), kann der diskursive Streit auch als Leitprinzip politischer Bildung fungieren. Der Diskursivierungsdruck der modernen Kommunikationssituation hat sich zwar in den letzten Jahrzehnten in fast allen Lebensbereichen bemerkbar gemacht. Doch er ist moralisch nicht eindeutig zu bewerten und führt in neue Legitimationsdefizite (v.a. die Rechtfertigung von asymmetrischen Befugnissen in verschiedensten Sozialsystemen) und stimuliert eine damit verbundene Doppelmoral der politischen Korrektheit. Während es einfach geworden ist, Diskurs- und Partizipationsrechte zu formulieren, postulieren und in Anspruch zu nehmen, ist es schwieriger geworden, die damit einhergehenden kommunikativen Pflichten zu erkennen und die dazu geforderten Kompetenzen überhaupt zu erwerben. Es geht, mit anderen Worten, um die Stärkung kulturell-argumentativer Strategien. Dieselben zielen auf die *Veränderung* von Orientierungen, Überzeugungen, Handlungsweisen und Einstellungen. Ihre Hoffnung ist nicht nur die Überzeugungskraft des besseren Arguments, welches Konsensverhalten stimulieren soll (vgl. HABERMAS 1983), sondern auch die Idee einer deliberativen Praxis (GERSTENBERG 1997; GUTMANN/THOMPSON 1997), die es möglich machen soll, Dissens ertragen zu lernen (vgl. REICHENBACH 1999).

jedoch milde interpretieren, im Unterschied etwa zu D.-J. LÖWISCH, der in seiner 1995 erschienenen *Pädagogischen Ethik* mit einer ungebrochenen „anti-tragischen Zuversicht“ (MENKE 1996, S. 219) am Konzept seiner pädagogischen „Verantwortungsdiskurse“ festhält, mit welchen moralische Probleme argumentativ gelöst werden können und zugleich – scheinbar mittels sokratischer Hebammenkunst – sogenannte „Verantwortungswahrnehmungskompetenz“ (ebd., S. 104) vermittelt werde. Wer meint, die Gesellschaft finde ihren Zusammenhalt vor allen Dingen durch moralische Kommunikation, der muß es auch für wünschenswert halten, daß man sich auf dem Boden der „wichtigen Dinge“ argumentativ einigen kann. Dennoch könnte es sich erweisen, daß der Gebrauch dieser architektonischen Metaphern – *Grundwerte* und *Fundamente* – auch pädagogisch in die Irre führt. Ganz abgesehen davon, daß Grundwertedebatten schon aus infrastrukturellen Gründen kaum wirklich gesamtgesellschaftlich geführt werden können, möchte ich hier die Ansicht vertreten, daß die primäre Aufgabe der Pädagogik sich auf die Erziehung, Entwicklung und Bildung des *Einzelmenschen* bezieht. Insbesondere Erziehung im engeren Sinne bezieht sich nicht in erster Linie auf gesamtgesellschaftliche Visionen des Guten und Gerechten – welche freilich bedeutsam bleiben –, sondern auf das *moralische Subjekt*. Erziehung zielt auf das moralische Selbstverständnis und Selbstverhältnis des Individuums. Im Sinne H. FRANKFURTS (1971) ließe sich argumentieren, daß sich Erziehung auf die Entwicklung von Wünschen zweiter Ordnung bezieht. Mit Wünschen zweiter Ordnung läßt sich sozusagen die Wünschenswertigkeit der eigenen Wünsche (erster Ordnung) befragen; Wünsche zweiter Ordnung sind – CH. TAYLOR (1992) zufolge – immer in einem *kontrastiven Vokabular* verfaßt (feige-mutig, gläubig-ungläubig, schön-häßlich, gut-böse etc.). Auf dieser Ebene geht es immer um den Streit der (Selbst-)Interpretationen (Bin ich feige, wenn ich meinem Freund nicht sage, daß ich ihn in der Sache X belogen habe?). 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. Und zweifellos besteht der Erziehungsprozeß oft in nichts anderem als dem *Versuch*, eine Interpretation (bzw. eine Diskursart) *aufzudrängen* (Du sollst Dich auch in *moralischen* Begriffen beschreiben lernen).

Das ist gerade die Zumutung des Erzogenwerdens, nämlich diese „Angriffe“ (vgl. THIEMANN 1993) auf die eigenen Welt- und Selbstinterpretationen, diese Versuche, mich zu zwingen, die Welt und mich selbst bzw. meine Handlungen anders zu sehen und zu deuten als ich es gerne möchte. Und genau darin besteht die Zumutung des Erziehens, nämlich das Kind, den Jugendlichen in seiner Selbstverständlichkeit, Selbstgewißheit und vielleicht sogar Selbstgerechtigkeit – kurz in seiner *Selbstbeschreibungsfreiheit* – zu stören und einzuschränken. Zweifellos – und das ist für die Idee der Freiheit ein Glück – bleiben diese Versuche prinzipiell ohne Erfolgsgarantie, ja zeigen kaum je die geplante Wirkung. Nur manchmal ist die Erziehungsperson ihrerseits in dem Sinne „erfolgreich“, daß der oben benannte „Vernunftgebrauch“ des Kindes quasi in ihrem Sinne ist. Der dabei scheinbar vorausgegangene erzieherische Streit um die richtige Interpretation könnte in Anlehnung an J.-F. LYOTARD (1989) als „*Rechtsstreit*“ im Unterschied zu „*Widerstreit*“ gedeutet werden,

denn im ersteren teilen die Beteiligten im Grunde schon einen gemeinsamen Verstehenshorizont, ein gemeinsames Sprachspiel und die „guten“ Argumente sind hier identisch mit den „überzeugenden“ Argumenten. Doch so oft ist die Situation die des erzieherischen „*Widerstreits*“, wo es keine argumentative Lösung geben kann und die Beteiligten in ihren (heterogenen) Interpretationswelten verbleiben, weil diese ihnen zu *wichtig* sind, als daß sie durch Gegenargumente aufgegeben würden. Aber auch in diesen Fällen geht es schließlich darum, daß sich die Beteiligten in ihrem Zusammenleben arrangieren; diese Arrangements beruhen aber nicht auf Argumentationskonsensen, sondern höchstens auf Ergebniskonsensen.

Nun gilt es allerdings zwei pädagogische Diskurssituationen zu unterscheiden. Die eine möchte ich als die *harmlose* bezeichnen, die andere als die *überfordernde*. In harmlosen pädagogischen Diskurssituationen spielt und funktioniert das, was man „Diskursdidaktik“ nennen könnte. Die Erziehungsperson weiß in der harmlosen Situation letztlich, welche Lösung oder Einigung die Beste für alle sein könnte oder aber, sie weiß, daß es nicht so entscheidend ist, ob sich die Diskursgemeinschaft nun auf diese oder eine andere Lösung einigen kann. Die Erziehungsperson ist hier ganz souverän, sie übt ihre Funktionen als Partizipantin, als Moderatorin, als Mediatorin und als Mitbetroffene mehr oder weniger subtil, mehr oder weniger eingreifend oder überwachend-beobachtend aus. Sie setzt ihre diskursiven Strategien nach Maßgabe der Situationsklugheit mit einer gewissen Sicherheit ein – sie verfügt sozusagen über eine prozedurale Didaktik. Diese Art von Diskurs mag pädagogisch bedeutsam sein, aber sie ist moralisch *nicht* gefordert. Alleinentscheidungen wären vielleicht pädagogisch unklug, aber moralisch legitim, sofern sie sich eben nach vertretbaren oder sogar verallgemeinerbaren Prinzipien richten. Interessanter ist hingegen der zweite Fall, die überfordernde Diskurssituation, in welcher die „wissensautoritative Beratung“ (FINK 1970, S. 185) ihren Ort vollends verloren hat. E. FINK hat diese Art von Diskurs in seiner *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* (1970) als die „intergenerative Fragegemeinschaft“ bezeichnet. Sie entsteht in der Situation „erzieherischer Not“ und ist der Prozeß der „Sinn-Produktion“ im Wechselbezug „zweier Lebensalter“ (ebd., S. 214). Die erzieherische Notlage besteht darin, daß weder die ältere noch die jüngere Generation weiß, wie zu handeln ist, welches die kluge oder richtige Entscheidung ist. Diese Notlage, in welcher sich die Erzieher ihres Nichtwissens gewahr werden, in welcher sie sich eingestehen müssen, daß sie über einen „verlässlichen Maßstab der Selbstbestimmung“ nicht verfügen, also nicht wissen können, welche Form der Selbstbestimmung für die jüngere Generation die richtige ist, diese Notlage ist für FINK nicht nur typisch für die Moderne, sondern überhaupt der Ort der *eigentlichen* Erziehung, da sie die „Co-Existenz“ unterschiedlicher, aber gleichberechtigter Freiheiten offenbart. Sie ist der Ort der *Sinnvergegenwärtigung*, d.h. der *Aushandlung* von *Traditionen*, von welchen erkannt wird, daß sie nicht allein deshalb wert sind, tradiert zu werden, weil es sie gibt (vgl. MEYER-WOLTERS 1997, S. 223). Erziehung kann mit FINK also als diskursive Sinnvergegenwärtigung bezeichnet werden, sie ist die Friktion und das Aufeinanderstoßen zwischen kindlicher und elterlicher Freiheit, zwischen jugendlicher und erwachsener Freiheit. Erziehung ist so gesehen die *Selbsterfahrung der Freiheit* in dem Maße, wie sie auf *Widerstand* stößt und deshalb zunächst immer auch eine

wiederholte Erfahrung des Scheiterns. Erziehung, so schreibt H. MEYER-WOLTERS, ist „notwendig immer auch ein Scheiternlassen der kindlichen Freiheit umwillen dieser Selbsterfahrung der Freiheit“ (ebd., S. 234). Der nicht-harmlose pädagogische Diskurs kann weder souverän noch mit einer bestimmten „Didaktik“ durchgeführt werden, er steht ganz im Zeichen der nicht-kontrollierbaren Sinn-Produktion, im Zeichen des Versuchs der Beteiligten, sich als freie Subjekte zu konstituieren und zu behaupten.

Dissenstauglichkeit, die Fähigkeit, mit Dissens leben zu können, erscheint so – wie andere pädagogisch bedeutsame Haltungen und Einstellungen – mit zunehmenden Dissenserfahrungen zwar lernbar, aber nur sehr begrenzt direkt lehrbar zu sein. Im Unterschied zu Konsenskompetenzen ist auch Dissenstauglichkeit primär als eine Tugend zu begreifen, also als eine Art Willenstärke oder persönliches Ethos des diskursiven Kampfes. Dissenstauglichkeit ist eine *Anstrengung*, eine Leistung, deshalb verdient sie Achtung. Das unterscheidet sie von der seichten Haltung des Gleichgültigen oder des Zynikers, welche ein Leben ohne Kampf führen, wohl weil auch sie nicht mehr genau wissen, was ihnen wichtig ist und was nicht.

5. Schlußbemerkungen

Die ältere Generation hat ihre pädagogische Funktion und Verantwortung deshalb noch nie wirklich verfehlt, wenn es ihr nicht gelungen ist, ihre Werte – ihre „wichtigen Dinge“ – der jüngeren Generation im Diskurs, in Aushandlungsprozessen oder auch anders zu vermitteln. Heute – vielleicht mehr denn je – verfehlt sie ihre pädagogische Aufgabe vielmehr, wenn sie auf den *diskursiven Streit* schon von Anfang an verzichtet, da sie sich zunehmend an die Weigerung gewöhnt hat, sich darüber Rechenschaft zu geben, was im Zusammenleben der Menschen überhaupt wichtig ist und was nicht, oder weil ihre scheinbare Aufgeschlossenheit und Toleranz nichts anderes als den Schwund der Fähigkeit ausdrückt, Differenzen der „Lebens-Mittel“ zu erkennen und hinsichtlich ihrer Wünschenswertigkeit zu bewerten. Solange umgekehrt die ältere Generation mit der jüngeren im Streit zu liegen vermag, weil es ihr nicht gleichgültig ist, wie die jüngere die Welt interpretiert, solange sie noch fähig und willens ist, gegen die geschliffene Alltagstoleranz ein kontrastives Vokabular zu benutzen, also noch meint, den Unterschied zwischen richtig und falsch, feige und mutig, schön und häßlich kennen und benennen zu können, solange sie noch mehr vom eigenen Leben erwartet als daß dieses möglichst lang und reibungslos sein möge, solange erscheint sie im Lichte der hier geäußerten Überlegungen ihre pädagogische Aufgabe zu erfüllen, da sie sich der Kritik der jüngeren Generation aussetzt, und deren Bemühungen, ein anderes, ein eigenes Leben zu führen. Aus dieser pädagogischen Sicht erscheint als das Wichtige an den wichtigen Dingen nicht, daß man sich über sie argumentativ einigen kann, sondern daß sie bekundet werden. Dinge überhaupt (noch) als wichtig wahrzunehmen, ist demzufolge eine *Bildungsfrage*, sie als wichtig hinzustellen, eine *pädagogische Frage*, und sich in ihren Dienst zu stellen, eine *ethische Frage*. Diskurse geben uns die Möglichkeit, uns von der Ernsthaftigkeit zu überzeugen und beeindruckten zu lassen, mit welcher andere Personen Meinungen vertreten, die wir nicht

teilen. Damit deutet sich an, daß die Voraussetzung zu wechselseitigem Respekt nicht unbedingt im Gemeinsamen liegen muß, sondern auch im Differenzen liegen kann.

Literatur

- ALLERBECK, K./HOAG, W.: Jugend und Wandel. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), S. 29–42.
- ARENDT, H.: Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München/Zürich 1994 (Original: „Between past and future“ 1968).
- ARENDT, H.: Vita Activa oder Vom tätigen Leben. München/Zürich 1996 (Original: „The human condition“ 1958).
- BENHABIB, S.: Situating the self. Gender, community and postmodernism in contemporary ethics. New York (Routledge) 1992.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim 1987/³1996.
- BILLER, M.: Feige das Land, schlapp die Literatur. Über die Schwierigkeit beim Sagen der Wahrheit. In: Die Zeit, 13. April 2000, S. 47–49.
- BOKELMANN, H.: Der pädagogische Consensus. In: Zeitschrift für Pädagogik 5 (1959), S. 224.
- BÜCHNER, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. In: U. PREUSS-LAUSTZ u.a. (Hrsg.): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim/Basel 1983, S. 196–212.
- DEMAUSE, L. (Hrsg.): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt a.M. 1974/1982.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1988.
- FINK, E.: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. Freiburg i. Br. 1970.
- FÖLLING-ALBERS, M. u.a.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. Weinheim/Basel 1995.
- FRANKFURT, H.: Freedom of the will and the concept of a person. In: Journal of Philosophy 67 (1971), S. 5–20.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns (Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung; Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft). Frankfurt a.M. 1981.
- HABERMAS, J.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt a. M. 1983.
- HABERMAS, J.: Erläuterungen zur Diskursethik. In: J. HABERMAS: Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt a. M. 1991, S. 119–226.
- HEIDERICH, R./ROHR, G.: Wertewandel. Aufbruch ins Chaos oder neue Wege? München 1999.
- HÖFFE, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt a. M. 1979.
- HOFFMANN, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Stuttgart 1978.
- GERSTENBERG, O.: Bürgerrechte und deliberative Demokratie. Elemente einer pluralistischen Verfassungstheorie. Frankfurt a.M. 1997.
- GIEGEL, H.-J.: Einleitung. Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. In: H.-J. GIEGEL (Hrsg.): Kommunikation und Konsens in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1992, S. 7–17.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H.: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.
- GRUNWALD, W.: Das „Ehernen Gesetz der Oligarchie“: Ein Grundproblem demokratischer Führung in Organisationen. In: W. GRUNWALD/H.-G. LILGE (Hrsg.): Partizipative Führung: betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte. Bern 1980, S. 245–285.
- GUTMANN, A./THOMPSON, D.: Democracy and disagreement. Cambridge/Mass./London (The Belknap Press of Harvard University Press) 1997.
- KANT, I.: Über Pädagogik. Hrsg. von H. Holstein. Bochum 1803/1984.
- LEMPERT, W.: Moralisches Denken, Handeln und Lernen in der betrieblichen Arbeit. In: G. LIND/G. POLLIT-GERLACH (Hrsg.): Moral in „unmoralischer“ Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg 1989, S. 153–169.
- LÖWISCH, D.-J.: Einführung in Pädagogische Ethik. Eine handlungsorientierte Anleitung für die Durchführung von Verantwortungsdiskursen. Darmstadt 1995.
- LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit. München 1983/1989.
- MENKE, C.: Tragödie im Sittlichen. Gerechtigkeit und Freiheit nach Hegel. Frankfurt a. M. 1996.

- MEYER, T.: Die Transformation des Politischen. Frankfurt a. M. 1994.
- MEYER-WOLTERS, H.: Selbstbestimmung als Notlösung. Zur Aktualität des anthropologischen und bildungstheoretischen Denkens von Eugen Fink. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73 (1997), S. 206–225.
- MÜNCH, R.: Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt a. M. 1991.
- MÜNCH, R.: Dynamik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt a. M. 1995.
- NAVE-HERZ, R.: Bedeutungswandel von Ehe und Familie. In: H.-J. SCHULZ/T. MEYER (Hrsg.): Familie: Zerfall oder neues Selbstbewußtsein. Würzburg 1987.
- OSER, F.: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Unter Mitarbeit von M. ZUTAVERN, R. REICHENBACH, J.-L. PATRY, R. KLAGHOFER, W. ALTHOF, H. ROTHBUCHER/B. KERSTEN. Opladen 1998.
- PATEMAN, C.: Participation and democratic theory. Cambridge/GB. (Cambridge University Press) 1970.
- PRANGE, K.: Plädoyer für Erziehung. Hohengehren 1999.
- REICHENBACH, R.: Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. Frankfurt a.M. 1994.
- REICHENBACH, R.: Demokratisches Selbst – dilettantisches Subjekt. Zur Bedeutung demokratischer Bildung und Erziehung in der Spätmoderne. Philosophische Fakultät der Universität Fribourg, Habilitationsschrift 1999.
- SPECK, O.: Autonomie und Chaos in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München/Basel 1991.
- TAYLOR, CH.: Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums. Frankfurt a. M. 1992 (aus den „Philosophical papers“, 1985, ausgewählte und übersetzte Aufsätze).
- TAYLOR, CH.: Das Unbehagen an der Moderne. Frankfurt a. M. 1995 (Original: „The malaise of modernity“ 1991).
- THIEMANN, F.: Angriffe. Kinder erleben Erziehung. Reinbek b. Hamburg 1993.
- TREML, A.K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.
- WALZER, M.: Vernunft, Politik und Leidenschaft. Defizite liberaler Theorie. Frankfurt a.M. 1999.
- WELSCH, W.: Topoi der Postmoderne. In: H.R. FISCHER/A. RETZER/J. SCHWEITZER (Hrsg.): Das Ende der großen Entwürfe. Frankfurt a. M. 1992, S. 35–55.

Anschrift des Autors

PD Dr. phil. Roland Reichenbach, Universität Fribourg,
Departement Erziehungswissenschaften,
Rue Faucigny 2, CH-1700 Fribourg