



Leseprobe aus Diergarten, Ganss, Klein, Köhler, Müller und Schröder,
Bildung zwischen Verortung und Verantwortung,
ISBN 978-3-7799-6948-8 © 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz,
Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6948-8](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6948-8)

Inhalt

Zur Einführung. Bildung im Verhältnis zu Verortung und Verantwortung
*Pia Diergarten, Sarah Ganss, Clemens Klein, Lena Köhler,
Jana Müller und Christoph Schröder* 7

I Orientierungen – über Bildung sprechen

Pädagogik in der Schwebe – Eine systematische Positionierung
Markus Hundeck 16

Die Verantwortung des Individuums für die narrative und
kontemplative Bildung seines Lebens. Kernaspekte einer
Bildungstheorie im Anschluss an Georg Simmels lebens-
philosophische Ethik
Friedrich Schollmeyer 29

Bildung – Verantwortung – Versprechen. Umriss einer Topologie
Marcel Scholz 47

Über die Unmöglichkeit, verantwortlich von Bildung zu sprechen
Clemens Klein 58

Anthropologie der Bildung als Praxis – oder: unfrisierte Überlegungen
zur Vorsilbe ver
Michael Winkler 69

II Ansprüche – Herausforderungen begegnen

Die Auf/Er/Klärung des Fleisches. Körper und Bildung
jenseits der Reflexion?
Karsten Kenklies 88

Bildung – Kritische Reflexion einer Irritation
Katja Grundig de Vazquez 98

Posthumane Verstrickungen. Zur verlorenen Verortung
des Menschen in seiner Umwelt
Jana Müller 121

Postmoderne Bildung. Emanzipation am Ende der großen Entwürfe <i>Pia Diergarten</i>	133
Der Wille der ‚japanischen‘ Nationalerziehung in einer Vorstellung vom Westen und dem Rest der Welt. Erziehungsphilosophische Perspektiven von Motomori Kimura <i>Hiromi Masek</i>	145
III Praxis – verantwortungsvolles Handeln	
Zum Potential der Geburt. Pädagogik, Freiheit und Verantwortung auf Grundlage der Natalität <i>Lena Köhler</i>	158
Durch Bildung die Gesellschaft verändern – Historische und systematische Perspektiven auf die Ethische Bewegung als pädagogisches Reformprojekt <i>Sebastian Engelmann</i>	172
‚Lehren als Zeigen‘. Operative Pädagogik (Klaus Prange) und Fachdidaktik <i>Mirka Dickel</i>	184
Holocaust Education verantworten – Eine Problemanzeige aus antisemitismuskritischer Perspektive <i>Christoph Schröder</i>	201
Verantwortungsvolles Schreiben und Sprechen – Literarische Impulse für ein bildendes Selbst- und Weltverhältnis <i>Sarah Ganss</i>	215
Autor*inneninformationen	228

Zur Einführung.

Bildung im Verhältnis zu Verortung und Verantwortung

Es gehört zu den Eigenheiten pädagogischer Grundbegriffe, dass sie neben wissenschaftlichen Fachdiskussionen auch im Alltag stetigen Gebrauch finden. Unser Zusammenleben ist durch pädagogische Interaktionen und Settings geprägt: Menschen erziehen Menschen – Menschen werden von Menschen erzogen. Menschen lernen sich in Gesellschaften zu verhalten – Menschen lernen in Gesellschaften ein Verhältnis zu sich selbst und zu Anderen. Damit verbunden ist auch die Übernahme von Verantwortung – für das eigene Handeln, das eigene Lernen und für Andere. So banal diese Beobachtungen klingen, so anspruchsvoll ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen und ihren inhaltlichen Bestimmungen. Gerade im deutschsprachigen Kontext hat sich neben dem pädagogischen Grundbegriff der *Erziehung* mit *Bildung* ein Begriff durchgesetzt, der zum einen schnell herangezogen wird, wenn Politik und Gesellschaft um Antworten auf die überwältigenden Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft ringen. Zum anderen wird der Bildungsbegriff im wissenschaftlichen Diskurs sehr vielfältig verwendet, zeichnet sich demnach durch seine Komplexität und Perspektivität aus (vgl. Rucker 2014, S. 61). Als einer der Grundbegriffe pädagogischen Denkens (vgl. Koerrenz/Winkler 2013) wird Bildung dabei mit Verantwortungsübernahme in Verbindung gebracht, gar als Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen beschrieben (vgl. Koerrenz 2022).

Das Verhältnis zwischen Bildung und Verantwortung ist vielschichtig und erfreut sich im pädagogischen Diskurs nicht erst in jüngerer Zeit wachsender Aufmerksamkeit. So führt die Linie der Diskurse über pädagogische Verantwortung (vgl. Kuhlmann/Ricken 2017) von der Betonung einer grundsätzlichen Bedeutung des Verantwortungsbegriffs für die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Flitner 1957) über Anfragen aus dem Umkreis der transzendental-kritischen Pädagogik (vgl. Fischer 1996; vgl. Ruhloff/Poenitsch 2004; vgl. Ballauff 2004) und alteritätstheoretisch inspirierten Begriffsbestimmungen (vgl. Wimmer 1988; vgl. Masschelein 1996) bis hin zu einer gegenwärtigen „Neujustierung von Verantwortung“ aus anerkennungstheoretischer Perspektive (Kuhlmann/Ricken 2017, S. 146). Das Nachdenken über *Bildung* führt zur Frage nach der Verantwortung des Einzelnen für sich selbst, sein eigenes Handeln, Denken und Fühlen (vgl. Koerrenz 2022), aber auch zu Diskussionen über die Verantwortung für Bildung in institutionalisierten Kontexten (vgl. Fahrenwald/Engel/Schröder 2020). Vergleich-

bar mit dem Ruf nach ‚mehr‘ Bildung steht auch den Auseinandersetzungen um Verantwortung eine Defizitdiagnose voran. Verantwortung wird oft gefordert und scheinbar selten erbracht und es liegt nahe von einem „Kompensationsphänomen“ (Heidbrink 2003, S. 19) zu sprechen.

Die Verhältnisbestimmung von Bildung und Verantwortung steht zusätzlich im Spannungsfeld lokaler Ausgangssituationen, in die der Mensch eingebunden ist. Der Mensch existiert in der Welt und mit der Welt. Das heißt: Den Menschen unabhängig von seiner sozialen, kulturellen und historischen Eingebundenheit gibt es nicht. „Man findet den Menschen nicht ‚hinter‘ der Vielfalt seiner historischen und kulturellen Ausprägungen, sondern in ihr“ (Wulf/Zirfas 2013, S. 36). Damit geht eine Markierung des Menschen als geschichtlichen Wesens einher (vgl. Schapp 1986), das gegenwärtig gleichzeitig in einer globalisierten Welt steht. Nicht nur dem Lokalen ist der Mensch verbunden, sondern auch den globalen Strukturen. Diese globalen Verflechtungen zeigen sich besonders deutlich in den vielen Krisen der Gegenwart. Sowohl in der Corona-Pandemie als auch in der Klimakrise werden Appelle der individuellen und kollektiven Verantwortung gerade auch im globalen Kontext ausgehandelt (vgl. Platzer 2021). Neben der personalen Verantwortung wird die Verantwortung für ein Fortbestehen der Welt immer dringlicher (vgl. Arendt 1960; vgl. Jonas 1988). Die Krisenhaftigkeit der letzten Jahre hat die Bedeutung von Verantwortungsübernahme in ihrer globalgesellschaftlichen Dimension allgemein und in ihrer pädagogischen Dimension im Besonderen deutlicher und ambivalenter hervortreten lassen (vgl. Drerup/Schweiger 2020). Vor diesem Hintergrund erscheint die Beantwortung der Fragen *Wer ist für was, vor wem und für wen?* für bildungstheoretische Auseinandersetzungen wegweisend.

Der Begriff der Verantwortung wird dabei nicht nur als Diagnosebegriff einer komplexen Gegenwart, sondern auch als ein Ruf verstanden, welcher konsequent zu Ende gedacht letztlich auf einen Begriff der Bildung verweisen muss: Einerseits werden an Bildung und Bildungsinstitutionen hohe Erwartungen gestellt, wenn es darum geht, Verantwortung zu übernehmen und zu lehren. Andererseits wird Verantwortungsübernahme selbst auch als Bildungsmoment identifiziert (vgl. Koerrenz 2022). Der einzelne Mensch ist verantwortlich für den Umgang mit der eigenen (geschichtlichen) Verortung in der Welt, die ihm durch seine Geburt und Sozialisation zuteilgeworden ist. Zugleich steht er in der Verantwortung, sich ins Verhältnis zur lokalen und globalen Mitwelt zu setzen und zu handeln. Was unter Bildung zu verstehen ist und in welchem Verhältnis Verantwortung dazu steht, scheint ideengeschichtlich abhängig von der historischen, kulturellen und weltlichen Eingebundenheit zu sein, in der über Bildung nachgedacht wird (vgl. Wulf 2020). Dabei kommt auf Individuen heute der Anspruch zu, verantwortungsvoll mit dieser Raum-Zeit-spezifischen Eingebundenheit und der sich daraus ergebenden eigenen Vorurteilsstruktur umzugehen (vgl. Koerrenz 2022).

Die in diesem Band versammelten Beiträge, von denen viele in enger Auseinandersetzung mit der Bildungstheorie von Ralf Koerrenz entstanden sind, nähern sich eben diesem Zusammenhang in drei Kapiteln an. Im ersten Kapitel geht es darum, bildungstheoretische Orientierung zu geben, über die Frage, in welchem Verhältnis Bildung zu Verantwortung und Verortung steht. Was bedeutet es, in und durch Bildung Verantwortung zu übernehmen? Die Autor*innen der Beiträge setzen sich auf unterschiedliche Weise damit auseinander, wie Bildung im Kontext der Verantwortung zu verstehen ist und unter welchen Bedingungen über Bildung gesprochen werden kann.

Das erste Kapitel wird eröffnet mit einem Beitrag von **Markus Hundeck**, in dem wir eine philosophische Begründung von Pädagogik finden, die nach eigener Auskunft in der Schweben verbleiben muss. Dies begründet der Autor in vier Schritten. Im Zentrum steht die Neujustierung des pädagogischen Bezugs nach dem philosophiegeschichtlich bezeugten Ende der Metaphysik und der Dekonstruktion des Subjekts. Ein unbedarftes Herangehen an Pädagogik und Bildung, so Hundeck, führe jedoch zu klaren und damit antinomischen Begriffsbestimmungen. Demgegenüber sei sich eine Pädagogik in der Schweben jedoch der Ambivalenz begrifflicher Bestimmungen bewusst, die auch das Verständnis von Subjektivität betreffen. Wo das Subjekt als zentrale pädagogische Kategorie in Frage steht, kann Bildung als zentraler pädagogischer Vollzug verstanden werden, der Pädagogik begründet, indem er Subjektivität und Intersubjektivität ermöglicht und erklärt.

Friedrich Schollmeyer zeigt in seinem Beitrag das bildungstheoretische Potenzial von Georg Simmels 1918 posthum erschienenem Spätwerk ‚Lebensanschauung‘. Er begreift Simmels dort entwickeltes „Individuelles Gesetz“ als einen Prozess der Personwerdung. Eine sich verantwortende Bildung vollzieht sich prozess- und gestalthaft durch die Selbstverhältnisse der Lebensgeschichte und der Lebensanschauung, die Schollmeyer als Grundmodi von Bildung herausarbeitet. In der narrativen Entfaltung sowie der kontemplativen Modellierung von Subjektivität identifiziert er die (analytisch getrennten) Grundkategorien, um Bildung als Praxis einer Verortung und Verantwortung des individuellen Lebens zu begreifen und gegen Hybrisformen abzugrenzen. Schließlich führt Schollmeyer seine Ausführungen zum Zusammenhang von Geist und Sollen im Anschluss an Simmels Individualethik zusammen, um deren kultur- und moralkritisches Potenzial aufzuzeigen und Bildung als genuin sozialen Prozess in Aussicht zu stellen.

Die Begriffe *Bildung* und *Verantwortung* werden von **Marcel Scholz** mit einem performativen Verständnis von *Versprechen* ins Gespräch gebracht. Im Anschluss an Paul Ricœur wird das Versprechen als ein besonderer Modus von Bildung und Selbstverhältnis dargestellt, das jedoch stets in Sozialität eingebunden ist, diese zugleich hervorbringt und auf den Anderen angewiesen ist. Von hier aus diskutiert der Autor Fragen nach der ethischen Verortung in der

Welt und den Bedingungen und Grenzen von Autonomie. Das Versprechen als performativer Akt verweist sowohl auf Selbstbezeugung als auch auf Verantwortung.

Eine Kritik von Bildung ist Gegenstand des Beitrags von **Clemens Klein**, in dem dieser sich in Form eines kritischen Kommentars mit der Frage auseinandersetzt, ob es überhaupt möglich ist, verantwortungsvoll von Bildung zu sprechen. Bildung und vor allem Bildungstheorie werden dabei grundsätzlich als normative Ansprache verstanden. Die These lautet, dass die begriffliche Verbindung von Bildung und Verantwortung letztlich ein erzieherischer Akt ist: „Wer über Bildung spricht, will erziehen“, so Klein. Bildung – so relativiert er seine These – könne im Anschluss daran immer nur auf Vertrauen in Erziehung basieren und daran anknüpfen.

Abschließend steht in diesem Kapitel der Beitrag von **Michael Winkler**, der in Form eines Essays den für den Sammelband zentralen Begriff *Bildung* und die gewählten Begleitbegriffe *Verortung* und *Verantwortung* diskutiert. Anders als im vorherigen Artikel wird dabei nicht der Bildungsbegriff an sich hinterfragt, sondern vielmehr seine Verbindung zu und sprachliche Fassung von Verantwortung und Verortung. Kritisch wird dabei die Frage behandelt, welche Funktion die Vorsilbe „Ver-“ im pädagogischen Diskurs und besonders in der Bestimmung von Bildung hat. Diese Prüfung der Wendungen und Ausdrücke, die gebraucht werden, um Bildung zu beschreiben, stellt in Aussicht, dass Bildung vielmehr als Suche nach Orten und Antworten zu denken ist.

Das zweite Kapitel widmet sich den Ansprüchen, die an Bildung und Verantwortung gestellt werden und im gegenwärtigen Diskurs um Bildung Herausforderungen mit sich bringen. Das Verhältnis des Menschen zu Natur, Kultur und Körper bis hin zur Diskussion um das scheinbar postmoderne Ende der Aufklärung stehen im Zentrum der Beiträge das Anliegen, unterschiedliche Ansätze, Diskussionen und Wahrnehmungen in einen Dialog mit Bildung und Verantwortung zu bringen.

Das Kapitel beginnt mit einem Beitrag von **Karsten Kenklies**, der sich mit der vermeintlichen Aktualität des *material turns* im pädagogischen Diskurs auseinandersetzt. Dass die Kategorien Körper und Leib in der Pädagogik schon seit längerem eine wichtige Rolle spielen, daran erinnert der Autor in einem historischen Abriss. Die scheinbar neue Hinwendung zum Körper und zum Leib und damit zur materiellen Bedingung menschlicher Existenz zeigt deutlich, wie dieses Materielle als das Andere der Vernunft und des Geistigen erscheint. Den Körper nicht allein als pädagogische Instanz zu verstehen, gelingt vor allem jenseits theoretischer Reflexionen.

Im Beitrag von **Katja Grundig de Vazquez** geht die Autorin der Frage nach, ob eine binäre Gegenüberstellung von Natur und Kultur heute für bildungstheoretisches Nachdenken leitend sein sollte. Der Beitrag argumentiert, dass weder eine Trennung in Mit- und Umwelt noch eine Sonderstellung des Menschen auf

eine binäre Differenz zwischen Natur und Kultur zurückgeführt werden dürfen. Dabei geht die Argumentation aus der Perspektive der evolutionären Anthropologie auf den Zusammenhang von Hermeneutik und Verantwortung und eine potenzielle Sonderstellung des Menschen, die daraus resultiere, in kritischer Weise ein und entwickelt eine optimistische Perspektive: Die Aufhebung der binären Differenz zwischen Natur und Kultur müsse eine Sonderstellung des Menschen in der Welt keineswegs posthumanistisch nivellieren. Sie verorte vielmehr das Verhältnis von Kultur und Natur und somit die Stellung des Menschen in der Welt neu. Menschen seien demnach verantwortlich als bildsame Kulturwesen.

Mit der historischen Überlieferung der Sonderstellung des Menschen und seiner posthumanistischen Neudeutung beschäftigt sich der Beitrag von **Jana Müller**. Sie beschreibt vor dem Hintergrund maßgeblich menschengemachter Veränderungen und aktuellen planetarischen Herausforderungen eine Aktualisierung des Weltverständnisses und damit auch der menschlichen Verortung in der Welt. Im Anschluss an den kritischen Posthumanismus verfasst Müller aus pädagogischer Perspektive eine Kritik des Verhältnisses des Menschen zu Technik, Natur und Umwelt und plädiert für ein grenzüberschreitendes Denken. Durch die Neubestimmung der Stellung des Menschen wird so eine kritisch posthumanistische Pädagogik sichtbar, aus der eine besondere Art der Verantwortung resultiert. Bildung ist in humanistischer Tradition ein Moment von Anthropozentrismus inhärent, den es aus Sicht eines kritischen Posthumanismus heute zu hinterfragen gilt.

Die Vorstellung von der dichotomen regionalen Trennung zwischen dem Westen und dem Rest der Welt war lange Zeit prägend – auch in pädagogischen Diskursen. **Hiromi Masek** setzt sich mit diesem Ordnungsmuster der Welt und ihrer damit einhergehenden Verortung auseinander. Sie behandelt exemplarisch die von der Autorin in Anführungszeichen gesetzte ‚japanische‘ Nationalerziehung und hier besonders die erziehungsphilosophischen Perspektiven von Motomori Kimura, indem sie nach den verschiedenen Verhältnissen von Nation und Erziehung in Kimuras Texten fragt und diese mit seiner Analyse des Begriffs des Willens in Verbindung bringt. Hierdurch zeigt Masek nicht nur die komplexen Dimensionen von Nationalerziehung sowie ihre Bedeutung für Bildungsprozesse, sondern auch Kimuras innere Widersprüchlichkeit hinsichtlich der Willenskonzeption auf.

Pia Diergarten greift in ihrem Beitrag den pädagogischen Diskurs über das Verhältnis von Moderne und Postmoderne auf. Ausgehend von der erneuten Kritik an der Philosophie der Postmoderne zeigt die Autorin, inwiefern die Postmoderne keinen Bruch mit der Moderne fordert und besonders in pädagogischer Hinsicht nicht das Ende der Aufklärung einläutet. Auch in der Postmoderne – für die hier Jean-François Lyotard Pate steht – geht es in bildungstheoretischer Perspektive um Emanzipation und Verantwortung.

Das dritte Kapitel widmet sich der pädagogischen Praxis des verantwortungsvollen Handelns. Die Autor*innen setzen sich mit der Frage auseinander, was das Verhältnis von Bildung und Verantwortung für gesellschaftliche, unterrichtspraktische und generationale Lehr- und Lernprozesse bedeuten kann. Dabei werden Bildung und ihr praktisches Potential sowohl in Bezug auf gesellschaftliche Reformprozesse als auch auf Didaktik und Sprache hin befragt.

Am Anfang des Kapitels steht der Beitrag von **Lena Köhler**, die im Anschluss an Hannah Arendt die Bedeutung der Geburt und ihr Potential des Handelns für Bildung und Erziehungsverhältnisse in den Blick nimmt. Durch den Zufall der eigenen Geburt sind Menschen an einen spezifischen Punkt in die Welt gestellt und in diese eingebunden. Natalität ist gleichzeitig die Bedingung einer Freiheit, die den Menschen in Verantwortung ruft. Für das Erziehungsverhältnis, in das wir hineingeboren werden, sind wir nicht verantwortlich, aber wir können beeinflussen, welche Bezüge und Neuanfänge wir im Laufe des Lebens eingehen. Die Verantwortung der Einzelnen erwächst schließlich aus dem Umgang mit dieser Verortung, die den Menschen durch ihre Natalität zukommt.

Sebastian Engelmänn diskutiert in seinem Beitrag die Frage, inwiefern Bildung zu gesellschaftlicher Veränderung führen kann, wenn diese zum zentralen Anliegen politischer Bewegungen wird. In historischer-systematischer Perspektive werden die Ziele der Ethischen Bewegung in Deutschland im ausgehenden 19. Jahrhundert rekonstruiert. Mittels einer Analyse des Diskurses, der im zentralen Veröffentlichungsorgan der Bewegung geführt wird, kann gezeigt werden, dass Bildung zentral für die Bewegung war und auch dass Bildung als hermeneutischer Schlüssel genutzt werden kann, um die Ethische Bewegung als pädagogisches Reformprojekt zu deuten.

Mirka Dickel wirft eine phänomenologische Perspektive auf Klaus Pranges Zeigestruktur der Erziehung. In der Rezeption der operativen Pädagogik nach Prange wird die Normativität des Lehrens für die Fachdidaktik Geographie anschlussfähig gemacht. Dafür wird die genuin erziehungswissenschaftliche Theorie um den Aspekt der Fachlichkeit erweitert, wodurch Pranges Position in Diskussionen um verantwortungsvolle Fachdidaktik eingeführt wird. Ins Zentrum rückt dabei der pädagogische Umgang mit Beispielen, die Bildungsprozesse in Gang setzen können. Ausschlaggebend hierfür ist jedoch nicht die Art des Lernens, sondern des Lehrens, das heißt des Zeigens, die Handeln und Verantwortung im Unterricht ausmachen.

Christoph Schröder diskutiert in seinem Beitrag die Frage nach Verantwortung am Beispiel der Holocaust-Education. Dabei werden die Lernempfehlungen der International Holocaust Remembrance Alliance analysiert und mit spezifischen lokalen Erinnerungsdiskursen konfrontiert. In der Unterscheidung von Bildung und Erziehung werden zudem Orientierungspfade für eine allgemeine antisemitismuskritische Pädagogik aufgestellt, die das Unterrichten über den Holocaust miteinschließt.

Den Zusammenhang zwischen Sprechen und pädagogischer Verantwortung beleuchtet **Sarah Ganss**. Aus literaturwissenschaftlicher Perspektive werden im Anschluss an Gerhard Rühm und die konkrete Poesie Impulse für die pädagogische Theorie und Praxis abgeleitet. Verantwortung bedeutet dann die produktiven Möglichkeiten von Sprache ernst zu nehmen. Schreiben und Sprechen werden so zu einer pädagogischen Angelegenheit, die das Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen verändern.

Die Herausgeber*innen bedanken sich bei allen Autor*innen, die an diesem Sammelband über *Bildung zwischen Verortung und Verantwortung* mitgewirkt haben. Besonderer Dank gilt auch Hannah Wiese, die durch Korrekturarbeiten an der Finalisierung dieses Projekts beteiligt war.

Jena, im September 2022

Pia Diergarten,

Sarah Ganss,

Clemens Klein,

Lena Köhler,

Jana Müller,

Christoph Schröder

Literatur

- Arendt, Hannah (1960): *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ballauff, Theodor (2004): *Pädagogik als Bildungslehre*. 4. Auflage aus dem Nachlaß [durchges. und erg.]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Drerup, Johannes/Schweiger, Gottfried (Hrsg.) (2020): *Bildung und Erziehung im Ausnahmezustand*. Philosophische Reflexionsangebote zur COVID-19-Pandemie. Darmstadt: wbg Academic.
- Fahrenwald, Claudia/Engel, Nicolas/Schröder, Andreas (Hrsg.) (2020): *Organisation und Verantwortung*. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Fischer, Wolfgang (1996): *Wozu taugt die ‚pädagogische Verantwortung‘?* In: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik*. Beiträge zu einer zweiten Reflexion. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 181–198.
- Flitner, Wilhelm (1957): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart*. Pädagogische Forschungen. Heidelberg: Quelle & Meyer
- Heidbrink, Ludger (2003): *Kritik der Verantwortung*. Zu den Grenzen verantwortlichen Handelns in komplexen Kontexten. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Jonas, Hans (1988): *Das Prinzip Verantwortung*. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. 8. Auflage. Frankfurt/M.: Insel Verlag.
- Kuhlmann, Nele/Ricken, Norbert (2017): *Diesseits von Paternalismus und Aktivierung*. Anmerkungen zu den Diskursen pädagogischer Verantwortung. In: Vock, Sarah/Wartmann, Robert (Hrsg.): *Verantwortung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 127–153.
- Koerrenz, Ralf (2022): *Bildung*. Eine Theorie der Postmoderne. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koerrenz, Ralf/Winkler, Michael (2013): *Pädagogik*. Eine Einführung in Stichworten. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael (Hrsg.): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin/Leuven: Academia Verlag/Leuven University Press, S. 163–186.
- Platzer, Barbara (2021): Verantwortung in der Pandemie. Über die Unzulänglichkeit individueller Verantwortung und blinde Flecken des Pandemie-Diskurses. In: Krause, Sabine/Breinbauer, Ines Maria/Proyer, Michelle (Hrsg.): Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 19–31.
- Rucker, Thomas (2014): Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ruhloff, Jörg/Poenitsch Andreas (Hrsg.) (2004): Theodor Ballauff – Pädagogik der „selbstlosen Verantwortung der Wahrheit“. Weinheim und München: Juventa.
- Schapp, Wilhelm (1985): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Frankfurt/M.: Klostermann
- Wimmer, Klaus-Michael (1988): Der Andere und die Sprache. Vernunftkritik und Verantwortung. Berlin: Verlag Dietrich Reimer.
- Wulf, Christoph (2020): Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2013): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

I Orientierungen – über Bildung sprechen