

Peukert, Helmut

Pädagogik - Ethik - Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 61-70. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Peukert, Helmut: Pädagogik - Ethik - Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 61-70 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229309 - DOI: 10.25656/01:22930

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229309>

<https://doi.org/10.25656/01:22930>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. This document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ. Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . - Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . . Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE Das politische Interesse an der Erziehung	13
---	----

WERNER REMMERS Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
---	----

HANS THIERSCH Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
--	----

IVAN ILLICH Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
---	----

ERNST CLOER Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49
--	----

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
--	----

DIETER GEULEN Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
---	----

BERND DEWE / HANS-UWE OTTO Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpoliti- schen Handlungsfeld	81
---	----

VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91
--	----

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerausbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Pädagogik – Ethik – Politik

Normative Implikationen pädagogischer Interaktion

Mit der Wende zur Alltagswelt und zum Alltagsbewußtsein in der Erziehungswissenschaft scheint vielfach die Hoffnung verbunden zu sein, man erreiche hier endlich den sicheren Boden einer fraglosen, durch die Intimität unmittelbaren Umgangs bestimmten, selbstverständlichen alltäglichen Wirklichkeit. Diese Wirklichkeit scheint weder durch wissenschaftliche Reflexion hintergebar, noch drohen in ihr gewonnene Orientierungen durch von außen kommende politische Forderungen bestreitbar und überholbar zu sein. – Aber in diesem fraglosen Alltag können sich unheimliche Dinge abspielen.

H. E. RICHTER (1980, S. 69) hat sie auf folgende Weise charakterisiert: „Immer mehr Kinder und Jugendliche werden eigentümlich gleichgültig und apathisch. Wenn überhaupt, spielen sie gelangweilt im Familienleben, in Schule und Hochschule die formalen Rituale so eben mit. Aber es scheint so, als bedeute ihnen das alles kaum mehr etwas ... Da verwandeln sich zuvor völlig angepaßte, normale umgängliche Kinder scheinbar wie durch eine schleichende psychische Krankheit in fremde Wesen, in die sich die engsten Bezugspersonen nicht mehr recht einfühlen können. ... Es breitet sich ... schleichend eine neue Form von Verweigerung aus ... Es ist ein unheimlicher Vorgang, der auch von vielen sonst um einige kunstfertige Deutungen nie verlegenen Experten offensichtlich nicht recht begriffen wird.“ Die Diagnose, die nach RICHTER von den Alternativkulturen gestellt wird, lautet, „daß unser gesellschaftlicher Betrieb als nur mechanisch und sinnentleert erscheint, daß dieser Teil der Jugend gar nicht mehr *in* dieser Gesellschaft, sondern nur noch *fernab von ihr* in irgendwelchen abgeschirmten Alternativräumen die Chance für eine menschliche Verwirklichung sucht“ (S. 70). Und wie in der Familientherapie jede auffällige Schwierigkeit eines Kindes oder Jugendlichen als Ausdruck für einen gemeinsamen Konflikt der ganzen Familiengruppe verstanden werden kann, so interpretiert auch RICHTER den Konflikt, der sich symptomatisch in jener Aussteigerbewegung artikuliert, als einen inneren Konflikt der Gesamtgesellschaft.

Die Selbstverständlichkeiten, Typisierungen und Routinen der Alltagswelt können offensichtlich als so gespenstisch empfunden werden, daß die nachwachsende Generation sich weigert, sie in Sozialisations- und Erziehungsprozessen zu übernehmen; sie versucht vielmehr, sich ein anderes Bewußtsein und eine andere Realität zu schaffen, und stellt damit den Reproduktionsprozeß einer ganzen Gesellschaft in Frage. – Will man solche Phänomene der alltäglichen familialen, schulischen und außerschulischen Erziehungspraxis nicht verdrängen, sie vielmehr in der Wende zum Alltag auch theoretisch genauer in den Blick bekommen, dann muß geklärt werden, wie überhaupt eine Theorie pädagogischen Handelns anzusetzen und zu entwickeln ist, die ihnen gerecht wird. Man kann die „Alltagswende“ der Pädagogik auch als den Versuch verstehen, eine tragfähige Grundlagentheorie pädagogischen Handelns zu entwickeln. Ihr praktischer Kern wäre der Wille, soziale Phänomene überhaupt und damit Erziehungspraxis auf die Erfahrung von Individuen zu beziehen. Die Kombination von Elementen der Phänomenologie, des Symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und einer durch die „Wende zur Pragmatik“ hindurchgegangenen Linguistik verspricht, sowohl die Kompetenz des pädagogisch Handelnden wie die Regelsysteme aufzudecken, die durch dieses Handeln im Heranwachsenden erst aufgebaut werden sollen, und dies so, daß dabei die spezifische Struktur pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion zugänglich gemacht wird. Solche

Nähe zum pädagogischen Prozeß scheint auch von den Problemen einer auf die Gesellschaft als Totalität zielenden Reflexion zu entlasten, ohne daß die sozialwissenschaftliche Fundierung der pädagogischen Praxis aufgegeben würde.

Die Frage ist aber, ob die genannten theoretischen Ansätze erlauben, diese Theorie pädagogischen Handelns so zu entwickeln, daß sie nicht neuen Naivitäten verfällt, sondern das seit SCHLEIERMACHER unabweisbar scheinende Postulat erfüllt, Pädagogik müsse entwickelt werden in Bezug zur Ethik, also zur Frage, was in den von der nachwachsenden Generation am schärfsten erlittenen Widersprüchen einer geschichtlich-gesellschaftlichen Situation das anzustrebende Bessere sei, und in Bezug zur Politik, also zur Frage, wie das je Bessere, unter Bewahrung des Erreichten, auch durch Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen gemeinsam zu verwirklichen sei (vgl. SCHLEIERMACHER 1959, S. 39–43, 63f.). Ob die Problemdimensionen der Konstellation Pädagogik – Ethik – Politik eingehalten werden, das müßte jedenfalls schon für den Ansatz einer pädagogischen Theorie überprüft werden. Dazu möchte ich in den folgenden vier Punkten wenigstens kurze Anmerkungen machen.

Um den Hintergrund zu klären, scheinen mir zunächst einige historische Erinnerungen zu dem Begriff des Alltagsbewußtseins und zum Begriff des falschen Bewußtseins nützlich zu sein (1). Wenn danach ein Gegebenes noch nicht einfach hingenommen werden muß, weil es gegeben ist, sondern vielmehr dazu zwingt, sich zu ihm in ein intersubjektiv reflektiertes Verhältnis zu setzen, stellt sich die Frage, wie der Begriff einer vernünftigen Praxis zu bestimmen ist, die aus intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung ihre Orientierung gewinnt (2). Mir scheint, daß sich die dabei auftauchenden Probleme noch einmal zuspitzen im Begriff eines pädagogischen Handelns, das die Kompetenzen für das Finden von Handlungsorientierungen erst vermitteln will (3). Ich möchte abschließend zeigen, daß ein solcher Begriff pädagogischer Praxis normative Implikationen auch für politische Praxis hat und daß ein kritischer Begriff von Erziehung auch eine pädagogische Gesellschaftskritik impliziert (4).

1. Lebenswelt – Alltagswelt – Alltagsbewußtsein – falsches Bewußtsein

Die Einleitungssätze des ersten Bandes der „Strukturen der Lebenswelt“ von ALFRED SCHÜTZ, die THOMAS LUCKMANN zur Veröffentlichung gebracht hat, lauten: „Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären sollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt“ (SCHÜTZ/LUCKMANN 1979, S. 25). So einleuchtend dies zunächst klingt, so viele Fragen stellen sich bei näherem Zusehen. Denn die „Beschreibung“ der „alltäglichen Lebenswelt“ besteht für SCHÜTZ in der Aufgabe, „die allgemeinen Prinzipien zu erforschen, nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die der Sozialwelt ordnet“ (S. 68). Die Alltagswelt gilt also selbst als „Konstruktion“ (S. 50). Darin liegt ein Zug, der verschiedene Theorien der Alltagswelt verbindet. Die „alltägliche Lebenswelt“ gilt nicht einfach als unhintergebar.

Hier liegt sowohl eine Parallele wie eine Distanz zu HUSSERL, und vielleicht ist es nützlich, das zu erläutern. HUSSERL hatte sich in den Cartesianischen Meditationen dadurch von DESCARTES' Bewußtseinsphilosophie abgegrenzt, daß er von der unmittelbaren Selbstgewißheit des Bewußtseins auf die konstitutiven Leistungen der transzendentalen Subjektivität zurückging, die gerade auch die Phänomene der Lebenswelt in ihrer Genese erst erklärten. Das lebensweltliche Bewußtsein gilt als immer schon Erzeugtes. Freilich stellten sich in dieser Konzeption bald ungeheure Probleme, und die ganze Spätphilosophie HUSSERLS ist nichts als der Versuch, dieser Probleme Herr zu werden.

Ungeklärt blieb das Verhältnis des lebensweltlichen Ich zum transzendentalen Ich und seinen konstitutiven Leistungen. Ungeklärt blieb ferner, in welcher Weise die transzendente Subjektivität eigentlich als Intersubjektivität und wie diese als zeitlich und als geschichtlich gedachte werden könne (vgl. HUSSERL 1950, S. 41–183).

In der soziologischen Wendung der Phänomenologie wurde nun versucht, diese Probleme zu lösen, indem man die Leistungen der transzendentalen Subjektivität empirisch greifbar zu machen versuchte und sie als die Steuerungsleistungen von aus sozialer und biographischer Erfahrung sedimentierten Regelsystemen erklärte. In der Ethnomethodologie versuchte etwa GARFINKEL (1973), konkrete Handlungen wie sprachliche Äußerungen von einem zugrunde liegenden Regelsystem her zu erklären und dieses in seinen Katastrophenexperimenten aufzudecken. Und vor allem CICOUREL (1975) hat die Parallele dieser Vorgehensweise zu der Konzeption sprachlicher Erzeugungssysteme der mathematisch arbeitenden Linguistik betont. Die Fragerichtung scheint dabei jedoch schon immer bestimmten Einschränkungen zu unterliegen. SCHÜTZ betont ausdrücklich: „Die Tatsache, daß unter bestimmten Umständen mein Wissensvorrat als solcher mitsamt den Sedimentierungsprozessen, durch welche Typisierungen überhaupt gebildet werden, fraglich werden kann, also die Tatsache einer radikalen ‚Krise‘, brauchen wir hier nicht zu erörtern“ (SCHÜTZ/LUCKMANN 1979, S. 33 f.). Das heißt, die Erfahrung, daß sich ein alltagsweltliches Bewußtsein als inadäquat, als „falsch“ erweisen könnte, wird nicht in aller Schärfe thematisiert.

Gerade diese Frage nach „wahrem“ oder „falschem“ Bewußtsein ist aber das grundlegende Problem einer Theorie des Alltagsbewußtseins spätestens seit HEGELS dialektischer, sich an Widersprüchen abarbeitender Analyse der Erfahrung von Bewußtsein überhaupt. Diese Frage konzentriert sich in dem Verdacht von NIETZSCHE, MARX und FREUD, Bewußtsein als solches könne Lüge sein und der evolutionär, gesellschaftlich oder biographisch entstandene Erzeugungsmechanismus von Bewußtsein könne es über seinen wahren Sinn täuschen (vgl. RICOEUR 1969, S. 45 ff.: Die Interpretation als Übung des Zweifels). Der Zweifel am Bewußtsein befreit aber nicht von Verantwortung für falsches Bewußtsein, vielmehr verschärft er sie.

Man kann NIETZSCHE auch so verstehen, daß er nicht mehr nach der Verantwortung vor einzelnen moralischen Vorschriften fragt, sondern nach der „Genealogie der Moral“ selbst, also danach – man denke an den visionären Anfang des Textes „Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinn“ (1966, S. 309 ff.) –, wie die Wesen dieser Gattung auf ihrem Stern zur Sicherung des Überlebens Regeln erfinden, um sich gegen die Bedrohungen durch ihre innere und durch die äußere Natur zu schützen. Dem Menschen der Zukunft wird nach NIETZSCHE eine bis in die animalischen Wurzeln menschlicher Existenz reichende Sensibilität abverlangt und die Verantwortung dafür, das Zusammenleben dieser leidenden, zerbrechlichen Wesen kreativ zu organisieren. Dann ist dem Menschen in einer Intensivierung der Wahrnehmung von Wirklichkeit auch die Verantwortung für die evolutionäre Genese von Handlungsorientierungen aufgetragen.

Man kann MARX auch so verstehen, daß er die Geschichte der menschlichen Gattung von der lebenssichernden Auseinandersetzung mit der Natur in gemeinsamer produktiver Arbeit her begreift und die Entstehung von Regeln des Zusammenlebens aus dem Zwang zum arbeitsteiligen Zusammenwirken erklärt. Mag in diesem Ansatz auch in fataler Weise herstellende Arbeit und Praxis als Veränderung von Subjekten einander so angenähert sein, daß die Überwindung von Entfremdung eine von den Kategorien her kaum mehr eindeutig angebbare Aufgabe ist, so bleibt doch die Forderung, Verantwortung fundamentaler anzusetzen, nämlich als Verantwortung für die gesellschaftliche Genese von Regeln des Umgangs von Menschen mit Menschen und als Verantwortung für eine Praxis, die in der Dimension dieser genetischen Mechanismen ansetzt.

Und ich meine, man könne auch FREUD so verstehen, daß er mit der Analyse des Ich, das sich zwischen den eigenen unbewußten Bedürfnissen und den internalisierten Geboten der Umwelt mühsam

behauptet und sich erst im bewußten Einholen seiner Entstehungsgeschichte selbst gewinnen kann, nach der individuellen, biographischen Genese von Handlungsmustern fragt. Im Grunde dehnt FREUD damit die menschliche Verantwortung auf die Entstehung des eigenen Bewußtseins und – in Erziehungs- und Sozialisationsprozessen – auf die Entstehung des Bewußtseins anderer aus.

So gesehen, geht es in diesen drei paradigmatisch genannten Fällen in der Tat um eine ungeheure Ausdehnung und Verschärfung der menschlichen Verantwortung. Diese Verantwortung gilt nicht einfach vor bestehenden Regeln und Routinen, sondern sie gilt elementarer für die Konstitution dieser Regeln und für die Bildung einer kommunikativen Welt, in der Handlungsorientierungen gefunden werden können, die menschliches Leben nicht zerstören, sondern ermöglichen (vgl. H. PEUKERT 1977, S. 46f.).

2. *Intersubjektiv reflektierte Selbstbestimmung und vernünftige Praxis*

Ich meine, daß das am Anfang genannte Phänomen der Sozialisationsverweigerung, wie man es nennen könnte, etwas mit dieser radikaleren Verantwortung für die Konstitution unserer Welt zu tun hat. Eine solche Verweigerung, die einen impliziten Protest darstellt, könnte zunächst als etwas Außergewöhnliches erscheinen. Denn sie hat gleichsam den Charakter eines „Systemprotests“ (HÖFFE 1979, S. 282), in dem nicht nur diese oder jene Verhaltensweise und Überzeugung kritisiert werden, sondern die Bezugskriterien selbst, die die Handlungsorientierungen leiten. Es geht um „die Weigerung, ein Gegebenes als bloße Gegebenheit hinzunehmen“ (ebd., S. 283). Aber darin liegt ein elementarer ethischer Impuls. „Unabhängig davon, ob sich im Einzelfall das Urteil auch rechtfertigen läßt; vor der konkreten Entscheidung über seine tatsächliche oder angemäße Legitimität läßt sich schon sagen, daß damit das Gegebene als ein faktisch Gegebenes aufgelöst und in Relation zu einem Moment des Aufgegebenen, des Gesollten gesetzt wird“ (S. 283).

Damit aber setzt sich der Heranwachsende, in aller tastenden, verunsicherten Entschlossenheit, selbst in ein Verhältnis zum faktisch Gegebenen, ja zu den Mechanismen seiner alltäglichen Konstitution. Mir scheint, daß in manchen Tendenzen der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion diese Fähigkeit, sich selbst in das Verhältnis eines praktisch Urteilenden zu „Vorgegebenheiten“ (vgl. *Mut zur Erziehung* 1978, These 4, S. 163f.; vgl. dazu auch BENNER et al. 1978) zu setzen, diskriminiert wird, statt daß sie in der großen Tradition der praktischen Philosophie als das Ziel eines jeden auf autonome Handlungsfähigkeit gerichteten Bildungsprozesses anerkannt würde.

Wie kann eine pädagogische Theorie des Alltagswissens und Alltagshandelns aussehen, die diese Grundstruktur berücksichtigt? Es scheint zweifelhaft, ob dafür die bestehenden Ansätze einer phänomenologischen und ethnomethodologischen Soziologie ausreichen, schon deshalb, weil sie sich von vornherein nicht als praktische Theorien verstehen, was aber wiederum für die Erziehungswissenschaft unausweichlich erscheint. Das Defizit dieser Ansätze und die gemeinte Grundstruktur kann vielleicht durch zwei historische Erinnerungen erläutert werden.

Die oben angedeuteten Aporien von HUSSERLS Konzeption transzendentaler Subjektivität und Intersubjektivität brachten HEIDEGGER in „*Sein und Zeit*“ unter Rückgriff auf Überlegungen KIERKEGAARDS zu einem Neuansatz, der mindestens ein Strukturelement klarzumachen scheint. Er begreift menschliche Existenz als faktisches, immer schon von Mitsein bestimmtes In-der-Welt-Sein, das sich zu diesem In-der-Welt-Sein und seinen sozial bedingten Strukturen unausweichlich in ein Verhältnis zu setzen hat. Das In-der-Welt-Sein ist also eine Handlungssituation. Dabei bestehen grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Ich kann mich „in dem, was ich jeweils tue und beabsichtige und

wie ich mich verstehe, davon bestimmen lassen, was *man* für gut hält, ich bestimme es nicht selbst“ (TUGENDHAT 1979, S. 231), weiche also der Wahl aus. Ich kann mich aber auch prinzipiell fragen, als wer ich mich in dieser Situation verstehen und als wer ich weiter existieren möchte bzw., im Grenzfall, ob ich überhaupt weiter existieren möchte, und ich kann die Wahl, auf eine bestimmte Weise zu existieren, bewußt selbst wählen. Damit ist dem Begriff der Selbstbestimmung ein strukturell klarer Sinn gegeben. Menschliche Existenz, Subjektsein, „Ich“ sagen zu können, bedeutet die Möglichkeit, sich zur eigenen Existenz als alltäglichem In-der-Welt-Sein in ein Verhältnis zu setzen und dieses In-ein-Verhältnis-Setzen nicht von anderen bestimmen zu lassen, sondern es selbst zu wählen. Das begründet die Möglichkeit, vor sich selbst und vor anderen für diese Wahl verantwortlich einzustehen.

Die HEIDEGGERSche Konzeption von Selbstbestimmung hat freilich scharfe Grenzen, sofern in ihr gerade die Rechenschaft über Selbstbestimmung, also ihre vernünftige Begründung, nicht vorgesehen ist. Sofern unter Vernunft traditionell das Vermögen zur Begründung verstanden wird, muß man zugestehen, daß HEIDEGGER bei seiner Konzeption von Selbstbestimmung den Vernunftbegriff fallen läßt (darauf hat vor allem wieder TUGENDHAT [1979, S. 241] aufmerksam gemacht), was bekanntlich politisch nicht folgenlos war¹.

Vielleicht ist es nützlich, dieses Defizit und eine mögliche Lösungsrichtung mit einem Hinweis auf GEORGE HERBERT MEAD deutlich zu machen, der in Sozialpsychologie und Soziologie immer noch vorwiegend als der Theoretiker einer fast mechanischen Balance zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und gesellschaftlich zugestandener eigener Stellungnahme interpretiert wird (vgl. dazu kritisch JOAS 1978; insgesamt JOAS 1980). MEAD treibt jedoch die Analyse voran bis zu der Möglichkeit, daß ein Mensch sich gegen Konventionen entscheidet und eine neue Sicht des Menschseins gegen die anderen zu behaupten und durchzusetzen versucht. Die Alternative im Streit zwischen gesellschaftlichen Erwartungen und Reaktionen des Ich ist dann die zwischen Anpassung und Auskämpfen (*adjusting one's self or fighting it out*), zwischen Hingabe (*devotion*) und Selbstbehauptung (*self-assertion*) (zur Terminologie vgl. TUGENDHAT 1979, S. 279). Dabei deckt sich MEADs Begriff der Selbstbehauptung weitgehend mit HEIDEGGERS Begriff der Selbstbestimmung. Die Frage ist jedoch, wie ein solcher Akt der Selbstbehauptung, der zugleich einen Akt innovatorischen Handelns in einer gesellschaftlichen Situation darstellt, zu begründen ist. „Ein Mensch kann einen Punkt erreichen, an dem er gegen die ganze Welt um ihn angehen muß ... Aber um das tun zu können, muß er mit der Stimme der Vernunft zu sich reden. Er muß die Stimme der Vergangenheit und der Zukunft umgreifen. Das ist der einzige Weg, wie das Selbst eine Stimme gewinnen kann, die mehr ist als die Stimme der Gemeinschaft.“ Zugleich ist dies der einzige Weg, wie jemand „die Einstellung der Gemeinschaft ändern kann“ (MEAD 1973, S. 210f.; zur Übersetzung vgl. TUGENDHAT 1979, S. 281). Für MEAD ist der Appell an die Vernunft in praktischen Dingen der Appell an einen Konsens, der sich ergeben müßte, wenn es zu einem „universalen Diskurs“, zu einem Diskurs aller vernünftigen Wesen über die Schranken der Generationen hinweg, unter Einschluß der zukünftigen Generationen, käme (vgl. MEAD 1973, S. 328ff.). Die Möglichkeit, die anderen in einem intergenerationellen Diskurs letztlich zu überzeugen, bleibt das Kriterium für die Richtigkeit eigener Entscheidungen.

An dieser Konzeption scheinen mir zwei Punkte bedeutsam. Zunächst dürfte deutlich sein, daß mindestens an dieser Stelle MEADs pragmatische Interaktionstheorie nichts mit einer konformistischen Determination des einzelnen durch fremde Erwartungen zu tun hat. Der Akt der Selbstbestimmung ist vielmehr – konsequent interpretiert – in seiner Begründbarkeit an die freie Selbstbestimmung anderer gebunden. Es ist deutlich, daß hier die Parallele zu vielen gegenwärtigen Konzeptionen praktischer Vernunft liegt (zur normativen Grundstruktur einer Handlungstheorie vgl. H. PEUKERT 1978, bes. S. 274–300). Zum anderen, und dies ist viel weniger rezipiert worden, hängt die reale Möglichkeit der intergenerationellen Konsensfindung auf einem neuen Niveau von kreativen, innovatorischen Handlungen ab, durch die sowohl das Selbst des Handelnden transformiert wie gesellschaftliche Veränderungen eingeleitet werden (vgl. MEAD 1973, S. 220f., 258ff., vgl. dazu H. PEUKERT 1977, S. 61; 1978, S. 296f.: „Innovatorische Sprachhandlungen und die Logik von Diskursen“). Selbstbestimmung ist zu vollziehen als Aufforderung zu Selbstbestimmung. Mit einem solchen Begriff intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung scheint die Grundstruktur vernünftiger Praxis überhaupt erreicht zu sein.

1 In der Anfälligkeit für politischen Dezisionismus lassen sich Parallelen zwischen HEIDEGGER und CARL SCHMITT, dem wohl immer noch einflußreichsten deutschen Staatstheoretiker, zeigen; vgl. KROCKOW 1958.

3. *Struktur und normative Implikationen pädagogischer Interaktion*

Mir scheint, daß diese Grundstruktur besondere Relevanz erhält, wenn es um pädagogisches Handeln geht, also um eine Interaktion, in der die grundlegenden Kompetenzen für Handeln überhaupt erst erworben werden sollen, in der Subjekte sich gleichsam in ihrem Subjektsein selbst erlernen müssen.

Wir haben uns angewöhnt, zwei verschiedene Weisen des Lernens zu unterscheiden. Die eine Art wäre ein eher kumulatives Lernen, d.h. im Rahmen eines gegebenen Grundgerüsts von Orientierungen und Verhaltensweisen lernen wir immer mehr Einzelheiten, die aber diese Grundorientierungen und die Weisen unseres Verhaltens und unseres Selbstverständnisses bestätigen. Daneben gibt es aber Erfahrungen, die, wenn wir sie wirklich zulassen, unsere bisherigen Weisen des Umgangs mit Wirklichkeit und unser Selbstverständnis sprengen, die unsere Verarbeitungskapazität überschreiten. Wollen wir solche Erfahrungen wirklich aufnehmen, so verlangt dies eine Transformation der grundlegenden Strukturen unseres Verhaltens und unseres Selbstverhältnisses. Solche Transformationen sind dadurch gekennzeichnet, daß wir in ihnen nicht auf schon Bekanntes zurückgreifen können, vielmehr müssen wir die neuen Orientierungen und uns selbst erst finden, ja erfinden. Im Wahrnehmen solcher neuen Erfahrungen müssen wir uns erst selbst erlernen. Sie zwingen zur Selbstfindung und zum Aufbau von Handlungskompetenz auf einem neuen Niveau. Selbstfindung auf einem neuen Niveau aus Erfahrung von Negativität könnte man mit Recht nach klassischem Sprachgebrauch als dialektischen Lernprozeß bezeichnen.

In einem weitesten Sinne könnte man die Stufentheorien der Entwicklung, die seit PIAGET in die Entwicklungspsychologie eingedrungen sind und Theorien kumulativer Lernprozesse weitgehend verdrängt haben, so verstehen. Sie beherrschen inzwischen auch die Versuche, das Lernen nicht nur im kognitiven, sondern auch im interaktiven und motivationalen Bereich zu erklären. Wenn man sie nicht objektivistisch mißdeutet, dann weisen diese Theorien in ihrem Kern – und freilich gerade auch in den nicht voll ausgearbeiteten Partien – auf Prozesse dialogisch-dialektischen Lernens, in denen nicht nur linear zu Wissendes akkumuliert, sondern die Struktur des Wissens verändert und falsches Bewußtsein durchbrochen wird, und zwar prinzipiell sowohl auf der Seite der Lehrenden wie auf der Seite der Lernenden. Von solchen Vorgängen wird das Bewußtsein nicht akzidentiell, sondern substantiell betroffen. Es geht um Bewußtseinsbildung im radikalen Sinn des Wortes: Das Bewußtsein selbst entsteht darin neu und muß sich neu kommunikativ materialisieren. Dies hat offensichtlich pädagogische Interaktion primär zu ermöglichen. Für eine Theorie pädagogischen Handelns ergeben sich dann einige vorrangige Aufgaben:

(1) Zunächst stellen sich insgesamt die Probleme eines neuzeitlichen Praxisbegriffs. Es geht um ein intersubjektives Handeln, dem weder die Struktur des Subjekts noch die Struktur der Gesellschaft fraglos und stabil vorgegeben sind, sondern dem sie in einer zwar geschichtlich ableitbaren, aber nicht determinierten krisenhaften Instabilität zur Entscheidung aufgegeben sind. Der Rückgriff auf angeblich unausweichliche Kontingenzen hilft nicht weiter, weil gerade das Verhältnis, in das man sich zu Kontingenzen setzt, darüber entscheidet, als wer man als einzelner und als welche eine Gesellschaft weiter existieren will. Diese Notwendigkeit, Handlungsorientierungen in Interaktion sowohl für Subjekte wie für eine Gesellschaft zu erarbeiten und zu begründen, ist aber das Thema von Ethik. Ethik ist dann allerdings nicht einfach die Lehre von Normen, sondern die Lehre von einer

in krisenhaften Handlungssituationen zu findenden und zu rechtfertigenden Orientierung von Praxis. Sie ist Theorie einer Veränderungspraxis, für die aus Interaktion Orientierungen sowohl für gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie für das Handeln von Subjekten zu gewinnen sind. Ein solcher Praxis- und Ethikbegriff enthält insofern ein *reflexiv-normatives Element*, als er verlangt, die Möglichkeit, gemeinsame Handlungsorientierungen zu erarbeiten, zu schützen oder überhaupt erst zu schaffen. Dies wäre der Kern sowohl politischer wie pädagogischer Normativität und der Kern einer Verantwortungsethik. „*Intergenerationelle Reziprozität*“ (U. PEUKERT 1979, S. 185) als normatives Grundprinzip einer pädagogischen Interaktion, die auf die Autonomie des Heranwachsenden schon immer vorgreift und sie gerade zu ermöglichen versucht, würde den Kern einer pädagogischen Ethik formulieren.

(2) Dann muß aber die spezifische Struktur der pädagogischen Handlungen aufgeklärt werden. Die Probleme, die sich dabei stellen, lassen sich negativ an den Konzeptionen struktureller Lern- und Entwicklungstheorien erläutern. Der Begriff eines Regelsystems als generativer Tiefenstruktur wirft nicht nur die Frage auf, wie ein solches Regelsystem erworben, sondern wie und durch welche Art von Handlungen es verändert werden kann: Wie sehen interaktive Handlungen aus, die nicht einfach nach Regeln verlaufen, sondern im Handelnden oder seinem Adressaten selbst Regelsysteme verändern? Weder eine Theorie der Genese dialektischer Operationen noch eine Theorie regeltransformierender innovatorischer interaktiver Handlungen scheinen vollständig ausgearbeitet zu sein. Erst dann aber würden wir über ein Kernstück einer Theorie pädagogischen Handelns verfügen.

(3) Aus einem solchen Ansatz würde sich ergeben, daß die Organisation von Lehr-Lernprozessen primär die Aufgabe hätte, solche substantiellen Lernschritte zu ermöglichen und dafür die Bedingungen und die Spielräume zu schaffen. Das Dilemma der Planung besteht freilich darin, daß das, was hier ermöglicht werden soll, gar nicht eigentlich geplant werden kann, weil solche Prozesse sich *per definitionem* einem Prozeß technischer Planung entziehen, insofern es um eine tiefere Art von Produktivität geht. Das ist die Aporie jeder Lehr-Lernplanung, jeder Bildungsplanung, jeder Bildungspolitik. Diese Aporie ist aber nicht zu verdrängen, sondern in die Konsequenz umzusetzen, daß bei aller curricularen und bildungspolitischen Festlegung von fixen Orientierungspunkten diesem nicht unmittelbar operationalisierbaren Ziel der Vorrang eingeräumt werden muß. Erst dann erweist sich Lehr- und Lernplanung als rational (vgl. KRINGS 1972, S. 65–81). Dann bestünde auch die Chance, die in Sackgassen endenden Verweigerungsstrategien eines Teils der nachwachsenden Generation wieder an vernünftige Willensbildungsprozesse zurückzubinden.

4. Pädagogik – Ethik – Politik

Unsere bisherigen Überlegungen könnten noch einmal grundsätzlich in Frage gestellt werden, wenn man sie mit einer Strukturanalyse von Gesellschaften und ihrer möglichen Pathologien konfrontiert. Man könnte einer Wende zur alltäglichen Lebenswelt, auch wenn man sie als Wende zum Primat gemeinsamer vernünftiger, also auch kreativer und transformatorischer Bewußtseins- und Willensbildungsprozesse versteht, den Vorwurf machen, sie sei naiv. Sie übersehe, daß jede Gesellschaft und jedes soziale System sich reproduziere durch normengeleitetes, unmittelbar sinnbezogenes Handeln ihrer Mitglie-

der auf der einen Seite, aber ebenso durch das Wirken objektiver funktionaler Zusammenhänge auf der anderen Seite (vgl. OFFE 1979, S. 313). Die gesamte sozialwissenschaftliche Tradition ist geprägt von der grundlegenden Einsicht, daß von Mitgliedern einer Gesellschaft sowohl Sozialintegration wie Systemintegration verlangt wird; dies zeigt sich in beherrschenden Begriffspaaren wie: soziales Handeln und gesellschaftliche Struktur, subjektiv befolgte Regeln und subjektlos sich durchsetzende Regelmäßigkeiten, motivbildende Gründe und wirkende Ursachen, zu denen eben auch die Unterscheidung von alltagsweltlichem Handeln und Funktionieren nach den Imperativen eines Systems gehören würde. Die ausschließliche Bevorzugung einer Seite in der Alltagswende der Pädagogik müßte dann als regressive Lösung eines nicht prinzipiell aufhebbareren Konflikts verstanden werden, und der Rückzug auf die Intimität des pädagogischen Bezugs könnte nur erneut die Aporien der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hervorbringen. Demgegenüber besteht offensichtlich gerade die „Grundfrage zeitgenössischer Politik“ darin, „Prinzipien der Humanität ... mit den Funktionsanforderungen hochkomplexer Industriegesellschaften ... zu vermitteln“ (HÖFFE 1979, S. 419).

Diese Vermittlung gelingt jedoch nur schwer, wenn die Diskrepanzen zwischen den unmittelbar eingesehenen Prinzipien des eigenen Handelns und den Anforderungen eines sozialen Systems zu groß werden. Die von Theoretikern aller politischen Richtungen diagnostizierten Symptome von „Unregierbarkeit“ in den Industriestaaten könnten hier ihre Wurzel haben: „Soziale Systeme sind ‚unregierbar‘, wenn sie durch die Regeln, die ihre Mitglieder *befolgen*, die Funktionsgesetze verletzen, denen sie unterliegen, oder wenn sie nicht so *handeln*, daß sie zugleich *funktionieren*“ (OFFE 1979, S. 313). Auch wir sind in unseren Überlegungen von Phänomenen der „Sozialisationsverweigerung“ im pädagogischen Bereich ausgegangen, die Anzeichen dafür zu sein scheinen, daß Heranwachsende in den Anforderungen der Gesellschaft ihre eigenen Sinnentwürfe nicht mehr unterbringen oder beides nicht mehr miteinander vereinbaren können. Das könnte zugleich ein Anzeichen dafür sein, daß es der Bildungspolitik nicht gelungen ist, die von ihr geforderte Vermittlung zu leisten. Und tatsächlich sprechen die Erfahrungen der Pädagogen vor Ort dafür, daß sie, nachdem grundlegende Reformen abgeblockt worden sind, mit den zunehmenden Erscheinungen von Verhaltensstörungen, Schulangst, Drogensucht, Alkoholismus alleingelassen werden und daß die Rahmenbedingungen setzende Bildungspolitik offensichtlich meint, anderen Prioritäten folgen zu müssen.

Unter diesen Voraussetzungen ist die Hinwendung zum Alltag – und der darin enthaltene Protest gegen seine Auslaugung und Zerstörung (vgl. MENNE 1978) – nicht naiv, wenn sie sich selbst in einer politischen Dimension versteht. Pädagogik und Politik stehen an diesem Punkt offensichtlich in einer speziellen Interdependenz, die ihren gemeinsamen normativen Kern enthüllt. Das *politische Handlungsfeld* konstituiert sich dadurch, daß bestimmte Probleme überhaupt als zu entscheidende wahrgenommen und einem gemeinsamen Entscheidungsverfahren zugänglich gemacht werden, wobei die Orientierungen für die Entscheidungen bei signifikanten Vorgängen, die also folgenreich auch für den Alltag des einzelnen sind, gemeinsam erst gefunden werden müssen; die Orientierung allein an extrapolierten Systemzwängen ist dann eine Degeneration von Politik. Das *pädagogische Handlungsfeld* konstituiert sich dadurch, daß in der Interaktion von Subjekten gerade der Aufbau persönlicher Identität und sozialer Handlungsfähigkeit und damit der Erwerb einer Orientierung interaktiven Handelns ermöglicht werden soll, und zwar aus im Interaktionsprozeß selbst entstehenden Einsichten und konstitutiven Leistungen; die reine Manipulation des Heranwachsenden nach funktionalen Bedürfnissen ist eine

Degeneration pädagogischen Handelns. Wenn kommunikativen pädagogischen Prozessen der Bewußtseinsbildung und Zweckfindung der Vorrang zugesprochen wird, dann impliziert dies eine pädagogische Kritik der Gesellschaft und der institutionalisierten Politik. Für diese Kritik lassen sich zusätzliche Argumente anführen, und ich will zum Abschluß nur zwei nennen, ein eher technologisches und ein eher ethisch-politisches.

C. F. VON WEIZSÄCKER hat immer wieder klarzumachen versucht, daß soziale Systeme als unterdeterminiert gelten müssen, wenn das Bestimmen der Zwecke ihres Funktionierens nicht ebenso gewichtig ist wie das Sichern des Funktionierens, wenn es also nicht an institutionell abgesicherte Prozesse freier Willensbildung gekoppelt ist. „Eine Kultur kann nicht stabil sein, deren Mittel um eine Größenordnung besser durchgebildet sind als das Bewußtsein ihrer Zwecke. Es ist notwendig, aber nicht hinreichend, dieses Bewußtsein der Zwecke in individueller Ethik zu verankern. Es ist notwendig, politische Institutionen entstehen zu lassen, welche dieser Ethik vernünftiger Ausbildung und Verwendung technischer Mittel das Forum freier Diskussion und das Instrument zuverlässiger Durchsetzung sichert“ (WEIZSÄCKER 1977, S. 104).

Dies käme dem zweiten Argument entgegen. Die größte politische Errungenschaft der Neuzeit, der demokratische Verfassungsstaat, hat einen normativen Kern. Man kann die Grundprinzipien moderner demokratischer Verfassungen, nämlich die Unantastbarkeit der Menschenwürde, ausgefaltet in den Menschenrechten, die als Grundrechte kodifiziert sind, sowie das Prinzip des sozialen und demokratischen Rechtsstaats auch als Fundamentalkriterien für „Demokratie als methodischen Dialog“ (HÖFFE 1979, S. 421) verstehen, in der auch Ansprüche systemkonformen Funktionierens noch einmal vernünftiger Willensbildung unterworfen, die tatsächliche oder angemäße totalitäre Bestimmungsmacht der Idee des Funktionierens also kritisiert und gebrochen wird (ebd., S. 309).

Eine Theorie pädagogischen Handelns, die sich an die Normen intersubjektiv reflektierter Selbstbestimmung bindet, würde dann eine kritische Theorie der Gesellschaft implizieren und letztlich auch auf die Wiederherstellung des mündigen Subjekts von Politik zielen.

Literatur

- BENNER, D., et al.: Entgegnungen zum Bonner Forum „Mut zur Erziehung“. München 1978.
- CICOUREL, A.: Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.
- GARFINKEL, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Reinbek 1973, S. 189–262.
- HÖFFE, O.: Ethik und Politik. Grundmodelle und -probleme der praktischen Philosophie. Frankfurt 1979.
- HUSSERL, E.: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. (Husserliana. Bd. 1.) The Hague 1950.
- JOAS, H.: George H. Mead. In: KÄSLER, D. (Hrsg.): Klassiker des soziologischen Denkens. Bd. 2. München 1978, S. 7–39.
- JOAS, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt 1980.
- KRINGS, H.: Neues Lernen. Fragen der Pädagogen und Aufgaben der Bildungspolitik. München 1972.
- KROCKOW, Chr.: Die Entscheidung. Eine Untersuchung über Ernst Jünger, Carl Schmitt, Martin Heidegger. Stuttgart 1958.
- LEFEBVRE, H.: Das Alltagsleben in der modernen Welt. Frankfurt 1972.
- LEITHÄUSER, T., et al.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt 1977.

- MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973.
- MENNE, F. W.: Alltag und Alternative. In: Frankfurter Hefte – extra I (1978), S. 81–100.
- Mut zur Erziehung*. Beiträge zu einem Forum am 9./10. Januar 1978 im Wissenschaftszentrum in Bonn – Bad Godesberg. Stuttgart 1978.
- NIETZSCHE, F.: Werke. Hrsg. v. K. SCHLECHTA. Bd. 3. München 1966.
- OFFE, C.: „Unregierbarkeit“. Zur Renaissance konservativer Krisentheorien. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur ‚Geistigen Situation der Zeit‘. Bd. 1. Frankfurt 1979, S. 294–318.
- PEUKERT, H.: Sprache und Freiheit. Zur Pragmatik ethischer Rede. In: KAMPHAUS, F./ZERFASS, R. (Hrsg.): Ethik und Alltagsverhalten. München/Mainz 1977, S. 44–75.
- PEUKERT, H.: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Frankfurt 1978.
- PEUKERT, U.: Interaktive Kompetenz und Identität. Düsseldorf 1979.
- RICHTER, H. E.: Lernziel Solidarität. In: psychosozial 3 (1980), S. 66–82.
- RICOEUR, P.: Die Interpretation. Ein Versuch über Freud. Frankfurt 1969.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. v. E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959, S. 36–243.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, Th.: Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1. Frankfurt 1979.
- TUGENDHAT, E.: Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen. Frankfurt 1979.
- WEIZSÄCKER, C. F. v.: Der Garten des Menschlichen. München 1977.