

Guido Pollak

**PÄDAGOGISCHE WISSENSFORMEN IN DER LEBENS-  
FÜHRUNG –  
„PÄDAGOGISIERUNG DER LEBENSFÜHRUNG“?**

**ZU KONZEPT UND ERSTEN ERGEBNISSEN DES DFG-  
PROJEKTS  
„INDUSTRIALISIERUNG UND LEBENSFÜHRUNG“.**

Die folgenden thesenhaft verkürzten Bemerkungen stellen einen ersten Werkstattbericht aus dem DFG-Projekt „Industrialisierung und Lebensführung“<sup>1</sup> dar. Nach Bemerkungen zur Begründung bzw. zu Schwierigkeiten des im Projekt verfolgten Modernisierungskonzepts (1) folgen Erläuterungen zur erziehungswissenschaftlichen These der „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ (2), verbunden mit Anmerkungen zur gegenwärtigen disziplinären Begriffsverwendung (3). Daran schließen sich Hinweise zum Operationalisierungskonzept, zu daraus resultierenden empirischen Fragestellungen und zu ersten – beim gegenwärtigen Stand der Auswertung nur exemplarisch vorgetragenen – Ergebnissen (4) an, mit denen

---

<sup>1</sup>Das Projekt „Industrialisierung und Lebensführung“ läuft seit dem 1. 4. 1986 in Kooperation zwischen dem Lehrstuhl für Pädagogik (Prof. Dr. Helmut Heid), wo v. a. die erziehungswissenschaftlichen Fragen bearbeitet werden und dem DJI-München (Dr. D. Brock/Dr. H. -R. Vetter), das die den dominierenden soziologischen Gesamtzuschnitt bildenden industrie-, arbeits-, familien- und jugendsoziologischen Fragestellungen vertritt. Insgesamt ist das Projekt als Beitrag zur Modernisierungsforschung (s. u.) zu verstehen. Zum Motivationszusammenhang, den Pädagogisierungsbegriff modernisierungstheoretisch zu präzisieren, gehört auch HERRMANNs in ähnlichem Zusammenhang geäußerte Forderung nach einer „Soziologisierung pädagogischer Probleme“ (vgl. HERRMANN 1985, S. 41). Das laufende Projekt schließt an vorausliegende empirische Befunde an, die mit klassischen modernisierungstheoretischen Theoremen vor allem aus der Industriesoziologie unvereinbar waren; daraus entwickelte sich die allgemeine Ausgangsvermutung, daß mit hochmodernen, d. h. vor allem hochtechnisierten Arbeitsformen eine nur „partielle Modernisierung“ von Bewußtseinsformen, Lebensführung etc. verbunden sein kann (vgl. PROJEKTGRUPPE 1985). Diese These wird auf der Lebensführungsebene in den als den wichtigsten Bereichen moderner Lebensführung angesehenen Sektoren Arbeit, Bildung, Freizeit, Familie, Konsum, Öffentlichkeit überprüft. Dazu muß vor allem operationalisiert werden, was in den jeweiligen Sektoren moderne Lebensführung ist. Dem ist eine Klärung des Verständnisses von „Moderne“ und „Modernisierung“ vorausgesetzt. Für den Bereich Bildung ist der modernisierungstheoretische Zugriff auf „Pädagogisierung“ dazu ein erster Versuch.

kurz der Zusammenhang zur Symposionsthematik „pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit“ beleuchtet wird (5).

## 1. Zur Projektfragestellung

Unter dem Thema „Industrialisierung und Lebensführung. Zur Problematik moderner Übergänge in die Industriearbeit“ richtet sich das empirische Interesse auf die Erfassung von Kennzeichen und ggf. Veränderungen individueller Lebensführung unter Bedingungen des Übergangs in hochtechnisierte und -automatisierte Industriearbeit (Automobilproduktion) aus ländlich-agrarisch geprägten Ausbildungs-, Berufs- und allgemein: Lebensherkünften. Theoretisch werden diese Kennzeichen/Veränderungen als Modernisierungseffekte behandelt.

Der Versuch einer modernisierungstheoretischen Beschreibung und Erklärung von Kennzeichen bzw. Veränderungen individueller Lebensführung, die sich aus dem Eintritt in und aus Erfahrungen mit Industriearbeit ergeben, kann mit der Annahme begründet werden, daß sich auf der Mikroebene individueller Lebensführung Entwicklungen und Erfahrungen vollziehen, wie sie in der klassischen Modernisierungstheorie (vgl. zum Überblick LEPSIUS 1977) für die Makroebene historischer Übergangsprozesse ganzer Gesellschaften, d. h. für Prozesse „sozialen Wandels“ genannt werden. Als allgemeinstes Problem eines in dieser Weise konzipierten modernisierungstheoretischen Umgangs mit empirisch beobachtbaren Entwicklungen und Veränderungen (moderner) individueller Lebensführung bleibt dabei zu nennen, daß beim Wechsel von der Betrachtung der Makroebene zur Betrachtung der Mikroebene modernisierungstheoretische Annahmen nicht schlicht homolog oder analog verwendet werden können. Daraus ergibt sich einerseits die Notwendigkeit der Abänderung modernisierungstheoretischer Grundannahmen, zum anderen aber die Möglichkeit einer auch auf empirische Befunde zurückgreifenden Überprüfung der Verwendungsfähigkeit des modernisierungstheoretischen Konzepts. Um dies an nur einem Beispiel zu konkretisieren, sei auf die Schwierigkeit verwiesen, die zur Beschreibung sozio-kulturellen Wandels auf der Makroebene sinnvolle kategoriale Dichotomisierung nach „traditionell“ und „modern“ auf gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen und – darin eingebettet – auf Problemlagen individueller Lebensführung zu beziehen. Beide Problemkreise lassen sich in der Frage zusammenfassen: Welche Kennzeichen von „Moderne“ lassen sich zur Beschreibung und ggf. zur Erklärung empirisch vorfindlicher Entwicklungen, Veränderungen, Problemlagen von individueller Lebensführung heranziehen?

Wie Fragen dieser Art beantwortet werden (können), hängt sowohl vom gewählten Konzept von „Moderne“ und „Modernisierung“ (s. u.) ab, wie

davon, für welchen Sektor (vgl. Anm. 1) moderner Lebensführung dies geschieht: Ob etwa Probleme individueller Lebensführung im Zusammenhang mit Fragen des Zugangs zu bzw. des Erhalts von „Beruf“ und „Arbeit“ oder darauf bezogener Schullaufbahn- und Weiterbildungsplanung oder für die Bereiche „Freizeit“, „Familie“, „öffentlicher“ und „politischer Beteiligung“ untersucht werden. Neben verschiedenen soziologischen (z. B. industrie-, jugend-, familien- und freizeitsoziologischen) Zugriffen wird mit der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung nach einer „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ letztere darauf befragt, inwiefern in ihr „pädagogische Problembearbeitungen“ oder „pädagogische Wissensformen“ auffindbar sind.

Theoretisch findet dabei ein typologisches Konzept von „Moderne“/„Modernisierung“ Anwendung, das in einer stark an Max WEBERs Modernisierungskonzept (vgl. SCHLUCHTER 1979, S. 2 ff.) orientierten „Typologie moderner Modalitäten der Existenzbewältigung“, einer Typologie des „zivilisatorischen Normalentwurfs der Existenzbewältigung“ (so jüngst FEND 1987, S. 12, S. 40, S. 43 ff., S. 73 ff., S. 288 ff.; vgl. auch BÖHME 1985, S. 167 – 182) entfaltbar ist. Ein typologisches Modernisierungskonzept zum Verständnis gegenwärtig vorfindbarer gesellschaftlicher Entwicklungen heranzuziehen, stellt ein theoretisch und methodologisch begründbares Vorgehen (vgl. auch MÜNCH 1984, bes. S. 28 ff.) dar, das zum einen Schwierigkeiten vermeidbar macht, die – wie im Falle neo-evolutionärer Modernisierungstheorie etwa bei HABERMAS (vgl. HABERMAS 1981 a/1981 b; dazu GIESEN 1984; FEND 1987, S. 59) – aus teleologischen Deutungen der „Moderne“ (Sinnhaftigkeit / Zielgerichtetheit) resultieren (s. u.), aber zum anderen die Erklärungskraft von Theorien der Entwicklung der Moderne (vgl. wiederum MÜNCH 1984; MÜNCH 1986) für gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen und individuelle Lebenslagen zu bewahren sucht.

## 2. Die These der „Pädagogisierung individueller Lebensführung“

In die Sichtweise von „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ als einer „Modalität moderner Existenzbewältigung“ gehen zwei – im weiteren stark verkürzt formulierte – Ausgangsüberlegungen ein:

- zum einen die These, daß „Lernen“ (im Sinne kollektiven wie individuellen Wissenserwerbs) im Zuge der Rationalisierung (s. u.) modernerer Gesellschaften zu einem<sup>2</sup> entscheidenden Lösungsmuster für

<sup>2</sup>Das schließt die Verbindung zur „Macht“ als einem weiteren zentralen Problemlösungsmechanismus nicht aus, sondern ein, wie besonders FOUCAULTs Analysen der „Ordnung des Wissens“ zeigen: der „Wille zur Wahrheit stützt sich, ebenso wie

Probleme gesellschaftlicher und individueller Existenz universalisiert wird (vgl. BÖHME 1985, S. 16 - 28). D. h.: „Lernen“ wird einerseits zur „materiellen Reproduktion“ von Gesellschaft in systemischen Ausdifferenzierungsprozessen wie dem des Wissenschafts- und Erziehungswesens institutionalisiert<sup>3</sup> und wird gleichzeitig andererseits zur „ideellen“ – oder wenn man so will: „ideologischen“ – Reproduktion von Gesellschaft funktionalisiert. Letzteres meint, daß Kennziffern des (ideologischen) Selbstverständnisses bürgerlicher Gesellschaften (wie das Leistungs- und Konkurrenzprinzip, Chancengleichheit und -gerechtigkeit), die aus mit Modernisierung kovariaten Prozessen (wie z. B. Demokratisierung, Ökonomisierung, Säkularisierung, Disziplinierung, Industrialisierung) resultieren, und damit einhergehende (sogenannte) „soziale Probleme“ (wie z. B. soziale Ungleichheit, Arbeitslosigkeit, Armut) mit Defiziten und (besonders Erfolgs-) Unterschieden individuellen Lernens und Wissens so in Verbindung gebracht werden<sup>4</sup>, daß diese interindividuellen Unterschiede als Ursachen der genannten gesellschaftlichen „Tatbestände“ behauptbar werden.

- zum zweiten die damit in Zusammenhang stehende These, daß in der „Moderne“ Lebensplanung und -führung „individualisiert“ wird, in der spezifischen Bedeutung von „Individualisierung“ als dem für bürgerliche Gesellschaften typischen „Vergesellschaftungsmodus“ (vgl.

---

die übrigen Ausschließungssysteme, auf eine institutionelle Basis: er wird zugleich verstärkt und ständig erneuert von einem ganzen Geflecht von Praktiken wie vor allem natürlich der Pädagogik, dem System der Bücher, der Verlage und der Bibliotheken, den gelehrten Gesellschaften einstmals und den Laboratorien heute. Gründlicher noch abgesichert wird er zweifellos durch die Art und Weise, in der das Wissen in einer Gesellschaft eingesetzt wird, in der es gewertet und sortiert, verteilt und zugewiesen wird“ (FOUCAULT 1977, S. 13).

<sup>3</sup>Vgl. z. B.: „Modernisierung [...] umfaßt solche Entwicklungen wie [...] ein Erziehungssystem, das in der Lage ist, die Kinder der betreffenden Gesellschaft durch Ausbildung und Weckung sozialgestalterischer Fähigkeiten auf ein Niveau zu erheben, das ihren Möglichkeiten und dem höchsten Wissenstand entspricht; und schließlich den Erwerb der Fertigkeit und Mittel, um eine moderne Technologie zur Anwendung zu bringen“ (LANDES 1983, S. 20). Für die Entwicklung des Wissenschaftssystems ließe sich ein Zusammenhang von BACONs programmatischer Formel des „new learning“ (vgl. dazu KROHN 1977; VAN DEN DAELE 1977) bis zur „Wissenschaftsgesellschaft“ des „WTI-Paradigma (Wissenschafts-Technologie-Industrialismus-Paradigma)“ (KREIBICH 1986, S. 134 ff.) verfolgen; vgl. auch BECKER 1987, S. 42.

<sup>4</sup>Vgl. z. B.: „Die Durchsetzung des Leistungsprinzips und die sozialstaatlich begründete, im öffentlichen Bildungswesen herzustellende Kompensation sozial bedingter Defizite des Lernvermögens sind zwei entscheidende historische Antworten, die innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft auf die ständischen Diskriminierungen der vorbürgerlichen Zeit und auf die neue entstandenen Klassen- und Schichtunterschiede gegeben worden sind“ (HOPF 1984, S. 192; vgl. auch HEID 1988)

BECK 1986, S. 119, bes. S. 143 ff., 205 ff.; KRAUTKRÄMER 1979, S. 260, Anm. 6; KOHLI/ROBERT 1984, S. 4 - 6; ZUR LIPPE 1984, S. 26/27).

So als Teiltendenz gesellschaftlicher Modernisierung und Rationalisierung gesehen besteht die „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ in der von Prozessen sozialen Wandels herrührenden Ausweitung von individuellen Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen aber auch – und dies ist im Kontext der ideologischen Reproduktionsfunktion, von der oben gesprochen wurde, besonders hervorzuheben – in der Ausweitung (Verschärfung) der Konsequenzen je individuell verschiedener Lernanstrengungen und -resultate: „das lebenslange Lernen lernen“ (so die – hier stellvertretend für zahlreiche gleichlautende Formulierungen und Forderungen ausgewählte – Formulierung von BRAUN 1975, S. 103; vgl. auch FINGERLE 1982, S. 76; FRIEBEL 1987) wird zum Imperativ an „individualisierte“ Lebensplanung und -führung. Dabei – so die weitergehende These – wirkt „Pädagogisierung“ als (ein) Transmissionsriemen von „Individualisierung“, in der aber keineswegs nur mehr ein normatives Bildungsideal und Ziel von auf Identitätsgewinn und -erhalt gerichteter Persönlichkeitsentwicklung zu sehen ist (vgl. stellvertretend MAURER 1981), sondern „die Verwandlung von Außenursachen in Eigenschuld, von Systemproblemen in persönliches Versagen“ (BECK 1986, S. 150) betrieben wird. Letzteres ist zumindest die Kehrseite von „Individualisierung“ als „Entfaltung der Autonomie der Person“ (vgl. FEND 1987, S. 52 und S. 298 ff.), von „Individualisierung“ gesehen als „Individuation gleich Personwerdung gleich Einmaligkeit gleich Emanzipation“ (BECK 1986, S. 207).

### 3. Zur gegenwärtigen Begriffsverwendung

Ein weiterer Begründungszusammenhang des Versuchs einer modernisierungstheoretischen Behandlung der Pädagogisierungsthematik resultiert aus der inflationär und zunehmend diffus werdenden Begriffsverwendung<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Es ist hier nicht möglich, auf die zunehmend inflationäre Begriffsverwendung einzugehen, mit der – wie häufig in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion – die Diffusität der theoretischen und empirischen Semantik zunimmt. „Diffusität“ zeigt sich – in einer ersten Annäherung – im wechselnden Gebrauch als eher deskriptiver Begriff innerhalb historischer Arbeiten (BÖHME/BÖHME 1983, S. 15; EDER 1985, S. 218; FUNKE 1988, S. 13; GIESECKE 1987, S. 140; HARNEY/TENORTH 1986; HEIMPEL-MICHEL 1928, S. 77; HERRMANN 1986; KRÄMER 1963, S. 152; LIEGLE 1987, S. 85 ff.; MÜNCHMEIER 1981, S. 65, S. 89, S. 93 ff.; RABE-KLEBERG 1985, S. 227; SACHSSE/TENNSTEDT 1986, S. 30; ZYMEK 1985, S. 42) bzw. als eher theoretisch-analytischer Begriff (etwa BECKER 1987, S. 47; BENNER 1987, S. 95 bzw. S. 161; BOHNSACK 1976, S. 384 ff. bzw. S. 524; BRUMLIK 1986, S. 40 ff.; FEND 1987, S. 30; FINGERLE 1982, S. 71; GIESECKE 1984, S. 444; GSTETTNER 1981, S. 72; HENGST 1981, S. 25/26;

in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. Insofern dabei in unterschiedlichster Weise Zusammenhänge zu Fragen der „Moderne“/„Modernisierung“ hergestellt werden, soll mit der skizzierten Projektfragestellung auch der Versuch unternommen werden, weitere Aufschlüsse für eine in kategorialer Hinsicht begründungsfähige (was 'ist' das 'Pädagogische' bzw. nicht-mehr 'Pädagogische' an „Pädagogisierung“?), in theoretischer Hinsicht erklärungskräftige (wie läßt sich der Zusammenhang von „Pädagogisierung“ mit anderen Tatbeständen gesellschaftlicher Modernisierung erklären?) und in empirischer Hinsicht fruchtbare (worin zeigen sich „Pädagogisierungen“ z. B. auf der Ebene individueller Lebensführung) Begriffsverwendung zu gewinnen.

Nimmt man etwa HERRMANNs die bis dahin vorliegende Begriffsverwendung zusammenfassende Formulierung heran, daß mit „Pädagogisierung sozialer Probleme [...] gemeint [ist], daß im Gefolge soziokulturellen Wandels und gesellschaftlicher Modernisierung (und Arbeitsteilung) Folgeprobleme auftreten, denen man mit einer Ausweitung des Angebots von und der Nachfrage nach pädagogischen Problembearbeitungen und Lösungsvorschlägen zu begegnen sucht“, so wird auch ohne eine nähere Auseinandersetzung mit den von HERRMANN genannten Beispielen deutlich, daß sowohl die Bestimmung dessen, was „soziale Probleme“ sind (vgl. z. B. die Beiträge in STALLBERG/SPRINGER 1983; WIDMAIER 1981) bzw. als Folge welcher Effekte des sozialen Wandels sie auftreten, als auch dessen, worin schließlich „Pädagogisierungen“ von – oft ohne weitere begriffliche Klärung so bezeichneten – „sozialen Problemen“ bestehen, nicht zuletzt in Abhängigkeit vom zugrundegelegten Verständnis von „Modernisierung“ variiert; daraus ergibt sich aber die Notwendigkeit einer – bislang eher vernachlässigten (vgl. FAUSER 1986, S. 230, Anm. 2; LIEGLE 1987, S. 19 ff.; TREML 1987, S. 87 ff.) – Klärung modernisierungstheoretischer Fragen. Je nachdem, ob Modernisierung unter „Bezugnahme“ (vgl. zum folgenden LEPSIUS 1977, S. 13) auf

HERRMANN 1985; HERRMANN 1987, S. 107, S. 110/111; HONIG 1988; KADE 1979; KARG 1987, S. 10; KOB 1959, S. 92 ff.; KOB 1963, S. 2 ff.; KOB 1976, S. 12 und S. 92 ff.; KRINGS 1975, S. 208; KUPFFER 1984, S. 19; OEVERMANN 1979, S. 146; RADTKE 1986, S. 203; RANG 1965, S. 297; ROLFF 1988, S. 37; SCHIERSMANN 1984, S. 23; SEITTER 1985, S. 68 bzw. S. 126; SÜNKER 1986, S. 145; VELTHAUS 1988, S. 62; WEHRENS 1981, S. 84; WINKLER 1979, S. 19; bzw. als eher mit normativen Beimengungen verbundenen Begriff (BECKMANN 1978, S. 62; GIESECKE 1985, S. 32 bzw. 111 ff.; GIESECKE 1987, S. 116 und S. 118; v. HENTIG 1972, S. 42; v. HENTIG 1975, S. 33; v. HENTIG 1976 (1982), S. 218; HOMUTH 1985; JAIDE 1988, S. 194; LOSER 1988, S. 110; SCHELSKY 1967, S. 150 ff., bes. S. 162 – 164; STRZELEVICZ 1969, S. 87; THIEL 1984, S. 47; VOLKAMER 1987; WINKLER 1988, S. 14). HARTFIEL weist „Pädagogisierung“ als 'einheimischen' Begriff der Pädagogischen Soziologie aus (vgl. HARTFIEL 1982, S. 564/565).

- „eine konkrete, historisch verwirklichte Konfiguration sozialer Strukturmerkmale“,
- „bestimmte Eigenschaften, die der Modernität zugeschrieben werden“
- „auf einen Prozeß der universellen Evolution“
- „einen Prozeß bewußter und geplanter Entwicklung zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit sozialer Systeme“

expliziert wird, ändert sich das 'Koordinatensystem' der Bestimmung einer „Pädagogisierung sozialer Probleme“.

Da zugleich in den unterschiedlichen Modernisierungskonzeptionen die theoretischen Funktionen von „Sinndeutung“ und „empirischer Erklärung“ jeweils unterschiedlich gewichtet werden:

„Über die Beschreibung der wahrnehmbaren geschichtlichen Ereignisfolgen hinaus wird die soziale Entwicklung in einen umfassenden und geschlossenen Bedeutungszusammenhang gebracht, der ihr einen Sinn zuschreibt. Sinndeutung und empirische Erklärung des sozialen Wandels und der Modernisierung sind auch noch in den zentralen Analysekategorien und Grundannahmen über die Verlaufszusammenhänge eng verbunden, sei es in den strukturfunktionalistischen, den neomarxistischen, systemtheoretischen oder neo-evolutionistischen Ansätzen“ (LEPSIUS 1977, S. 12/13), ändert sich auch die Bewertungsgrundlage zur Beurteilung von Funktion und Wirkung der „Pädagogisierung sozialer Probleme“ für „Modernisierung“. Dies, da „Pädagogisierung“, wird sie als Teilmoment von Modernisierung (so auch formal bei HERRMANN, s. o.) begriffen, unter die Prämissen der jeweiligen modernisierungstheoretischen Konzeption gelangt. Verkürzt und beispielhaft: „Sinndeutung“ im Sinne der Herstellung eines teleologischen „Sinnzusammenhangs“ bzw. einer teleologischen „Zielrichtung“ liegen besonders in neo-evolutionistischen Theorien der „sozialen Evolution“ vor, die „Modernisierung“ als „universelle Evolution“ sehen, getragen von der „Idee des Fortschritts oder der Höherentwicklung“ (GIESEN 1984, S. 142; SCHLUCHTER 1979, S. 2 – 4; NELSON 1977, S. XI – XV), was pädagogischen Vorstellungen einer „Höherbildung der Menschheit“ durchaus nahekommt. Die „Pädagogisierung sozialer Probleme“ bekäme in einer solchen modernisierungstheoretischen Konzeption den „Sinn“ eines Beitrags zur bzw. einer Beförderung der „soziokulturellen Evolution“ und der „individuellen Höherentwicklung“ bzw. „Lernen“ im oben explizierten Sinne wäre als ein auf zunehmende gesellschaftliche und individuelle Selbstaufklärung und Selbstreflexivität zielgerichteter „evolutionärer Lernprozeß“ zu sehen<sup>6</sup>. Solche Implikationen birgt – um nur ein

<sup>6</sup>Vgl. etwa: „Das Modell einer 'bürgerlichen' Gesellschaft ist an Lernprozesse gebunden, die Gleichheit zum Prinzip gesellschaftlicher Organisation machen“ (EDER 1985, S. 45).

prominentes Beispiel zu nennen – HABERMAS' Theorie der soziokulturellen Modernisierung, insofern diese in gesellschaftlicher Rationalisierung besteht: Das moderne „dezentrierte Weltbild eröffnet [...] die Möglichkeit eines kognitiv versachlichten Umgangs mit der Welt der Tatsachen und eines rechtlich und moralisch versachlichten Umgangs mit der Welt der interpersonalen Beziehungen“ (HABERMAS 1981a, S. 300), getragen von der Vorstellung, daß die in unterschiedlichen Weltbildern enthaltenen Wissens- und Lernpotentiale einer teleologischen Stufen- und Entwicklungslogik folgen (vgl. auch DUX 1982). Eine entsprechend verfahrenende Konzeption von „Pädagogisierung individueller Lebensführung“, die „Lernen“ in diesem Sinne auf gesellschaftliche Rationalisierungsprozesse bezieht, wäre mit dem Problem konfrontiert, (u. a.) individuelle Lernprozesse empirisch auch dahingehend zu untersuchen, inwieweit diese die auf der gesellschaftlichen Ebene durch „Weltbildrationalisierung“ (HABERMAS) institutionalisierten Wissenspotentiale und Niveaus möglichen moralischen Lernens (präkonventionelle, konventionelle, postkonventionelle, autonome Moral) in lebensweltlichen Praxen erreicht haben (vgl. z. B. LEMPERS 1987). Neben damit verbundenen grundsätzlichen theoretisch-konzeptionellen Problemen (s. o.) stellen sich dabei besondere Anforderungen an Forschungsmethode und empirisches Design.

#### 4. Empirische Operationalisierung, ausgewählte Fragen und exemplarische Ergebnisse

Das theoretische Konzept einer so als Teiltendenz gesellschaftlicher Modernisierung und Rationalisierung formulierten These der „Pädagogisierung“ bedarf der Operationalisierung hinsichtlich seiner empirischen Verwendung. Dazu wird ein ebenfalls „typologischer“ (vgl. wiederum FEND 1987, S. 43 ff.) Begriff von „Rationalisierung“ herangezogen, mit dem (weitere) Anforderungen an individuelle Lebensführung im Sinne des „Normalentwurfs moderner Lebensbewältigung“ herauszuarbeiten sind. Dieser typologische Rationalisierungsbegriff enthält als „gemeinsame Komponente“ des mehrdeutigen Gebrauchs von „Rationalisierung“ im Zusammenhang mit Theorien der „Moderne“/„Modernisierung“ (vgl. FEND 1987, S. 44) „die der methodischen Bearbeitung eines Problems“, „wobei sich die Methode sowohl auf die Lebensführung, die Organisation einer Institution, die Erkenntnisgewinnung, als auch auf die Erlangung des ewigen Heils beziehen kann“ (FEND 1987, S. 44, vgl. auch FRANK 1987, S. 104 mit Verweis auf WEBER und SCHLUCHTER). Die wichtigste – insbesondere bei WEBER – „Form der Rationalisierung“ ist aber „jene, die sich auf die Lebensführung selbst bezieht“ (FEND 1987, S. 44)<sup>7</sup>.

Damit ist der empirische Zugriff auf die Ebene individueller Lebensführung in modernisierungstheoretischer Hinsicht systematisch ermöglicht: „Rationale Weltbeherrschung, methodische Lebensführung und Perfektionierung des Verhältnisses von Zielen und Mitteln sind Handlungsstrategien, die auf Durchsetzung, auf Besser-sein, auf Effizienter-sein als andere, auf Durchsetzung des Tüchtigen und Starken hinauslaufen. Die Verbesserung der eigenen Chancen für Gewinnmaximierung, für Tausch auf dem Markt“ das ist der zivilisatorische Normalentwurf rationaler Lebensführung, folgt man FEND (vgl. FEND 1987, S. 55). Nur unschwer lassen sich hierin aber auch Aspekte der oben beispielhaft genannten Selbstverständniserklärungen der bürgerlichen Gesellschaft wiederauffinden – formuliert in der Semantik der „Individualisierung“. Mit der Projektfragestellung der „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ werden hierzu weitere empirische Konkretisierungen versucht, indem gefragt wird, welche Folgen sich aus den genannten „modernen“ Bedeutungen von „Lernen“ für individuelle Lebensführung ergeben. Z. B.: welche einerseits geänderten Lern- und „Lebenschan-

zu zählenden „Fähigkeit und Disposition des Menschen zu bestimmten Arten praktisch-rationaler Lebensführung überhaupt“ (WEBER, zitiert nach FEND 1987, S. 48) liegen in der Sozial-, Ideen-, Institutionen- und Wissenschaftsgeschichte neuerzeitlicher pädagogischer Theorie und Praxis vor. Die Leistung eines modernisierungstheoretischen Konzepts von „Pädagogisierung“ müßte damit darin liegen, Prozesse der „Modernisierung und Rationalisierung“ – möglicherweise auch im Sinne beabsichtigter Selbstaufklärung und Selbstreflexivität der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. dazu z. B. BATSCHA/GARBER 1981, S. 9 – 38; BAUER/MATIS 1988, S. 388 ff.; EDER 1985; GRIMMINGER 1986, S. bes. 11 – 74; HELLER 1982; MÖLLER 1986, S. 110 ff.; MÜLLER 1987; PFOTENHAUER 1987; WIRSCHER 1986, S. 139 ff.) – auf folgende Teilmomente zu beziehen:

- auf die durch vielbedingte/vielgestaltige Dynamisierung von „Gegenwart und Zukunft“ (Stichwort: Fortschrittsoptimismus der „Aufklärung“) und von menschlicher und außermenschlicher „Natur“ (vgl. LEPENIES 1976; TREML 1987, S. 89 ff.) einerseits sowie durch umfassende „Freisetzungprozesse“ (vgl. stellvertretend: HERRLITZ/HOPF/TITZE 1986<sup>2</sup>, S. 12 – 27) andererseits emergierenden „Möglichkeiten“ gesellschaftlicher Entwicklung; in Verbindung damit:
- auf Veränderungen der Sichtweise der Lern-„Möglichkeiten“ des Individuums, d. h. der Möglichkeiten seiner individuellen Bildung/Ausbildung: Entdeckung der „Fähigkeiten“ und „Begabungen“ des als prinzipiell „bildsam“ entdeckten Individuums im Sinne seiner durch Bildung zu befördernden „Individualisierung“; die Themen „Vervollkommnung“, „Perfektibilität“ und „Höherbildung“ (so z. B. bei CONDORCET, FERGUSON, ROUSSEAU, LESSING und HERDER) bilden insofern den pädagogischen Anteil des „Projekts der Moderne“;
- auf den im Kontext dieser soziokulturellen Modernisierung sich vollziehenden Struktur- und Funktionswandel von Erziehung/Bildung/Ausbildung und auf die entsprechenden Institutionalisierungs- und Professionalisierungsvorgänge (vgl. zum letzteren stellvertretend FISCHER 1982);
- auf die entsprechende disziplinäre Theoriebildung der sich in der „Aufklärung“ konstituierenden Pädagogik als wissenschaftlichem „Reflexionssubjekt“ dieser Entwicklungen und darin 'aufgehobener' Probleme.

<sup>7</sup>Pädagogische 'Bearbeitungen' der dabei zur soziogenetischen Voraussetzungsseite

cen“ (vgl. DAHRENDORF 1979; MEULEMANN 1982, S. 231), die euphemisierend als „größere Freiheitsgrade des Handelns“ (FEND) bezeichnet werden, mit „Modernisierung“ einhergehen, v. a. aber indem gefragt wird, welche Zwänge und Anforderungen an individuelle Lebensführung daraus „objektiv“ erwachsen und welche darauf gerichteten individuellen Problemlösungen („Lernen“) in der „Lebenslaufperspektive“ unternommen werden? Worin zeigt sich „methodisch-rationale“ Lebensführung empirisch? Etwa darin, mit welchem Grad von Bewußtheit und Zielstrebigkeit „objektive“ Lernmöglichkeiten und -anforderungen auf die eigene biographische Entwicklung als vergangenes und zukünftig gestaltbares Raster bezogen werden? Oder in der Art und Weise, wie darin „objektive“ soziale, politische, ökonomische Entwicklungen plaziert und zu bearbeiten versucht werden bzw. welcher Raum darin eigenständigen Entscheidungsmöglichkeiten gegeben wird? Bildet sich in der kognitiven Verarbeitung der je eigenen Biographie unter der 'gesellschaftlichen Semantik' von „Möglichkeiten“ und „Chancen“, d. h. der Interpretation der eigenen Biographie als einem selbstbestimmtem und selbst-herbeigeführten Einlösungsprozeß von gesellschaftlich 'irgendwie' als 'bereitgestellt' gedachten „Möglichkeiten“ und „Chancen“, zwar einerseits der historisch angenommene Wandel von der (traditionellen) Statusbiographie zur (modernen) Wahlbiographie ab, zeigt sich andererseits aber in der Verwendung dieser Semantik nicht auch die sprachliche Reproduktion von Gesellschaft (vgl. EHLICH/REHBEIN 1979)? Welche (selektiv) wahrgenommenen gesellschaftlichen Tatbestände/Anforderungen werden als „Chancen“ und „Möglichkeiten“ individueller „Selbstbestimmung“ gesehen? In sehr grober Zusammenfassung des empirischen Vorgehens: „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ wird sowohl über objektive Lebensdaten (z. B. die Berufs- und „Lernbiographie“ (zu letzterem vgl. FEND 1987, S. 137)) wie über subjektiv-biographische Interpretationsbezüge etwa in Form der (retrospektiven) „Lebensgeschichte“ und des (prospektiven) „Lebensplans“<sup>8</sup> (vgl. MÜHLFELD u. a. 1982, S. 335) zu erfassen versucht.

Die Verbindung zur „Rationalitätsthematik“ (methodische Bearbeitung individueller Lebenslauf „probleme“ auch im Sinne von MÜNCHs „normativen Ideen der Moderne“: „institutionalisierter Individualismus“ und „methodischer Aktivismus“ (MÜNCH 1984, S. 25)) bleibt in solchen Fragestellungen dadurch gewahrt, daß auf der Ebene sozialen Handelns, auf die das rationalisierte „dezentrierte Weltbildverständnis“ (HABER-

<sup>8</sup>Vgl.: „Der Lebensplan ist [...] die Totalisierung aller relevanten Zeitpläne, ihre Summe und ihr integrierender Sinn [...], der Lebensplan ist der fundamentale Kontext, in den das Wissen der Gesellschaft im Bewußtsein des Individuums organisiert ist“ (BERGER, P. L. /BERGER, B. /KELLNER, H. zit. nach COHEN/TAYLOR 1977, S. 22).

MAS) von der Ebene kultureller Überlieferung durch „Institutionalisierung zweckrationalen Handelns“ transformiert wird (vgl. HABERMAS 1981a, S. 300), sich die in der „Lebenslaufperspektive“<sup>9</sup> organisierte individuelle Lebensführung als „individualisiertes“ (s. o.) Problemlösungshandeln zeigt, mit dem das Individuum versucht, gesellschaftliche Anforderungen, Tatbestände, soziale Probleme „rational“<sup>10</sup> zu bearbeiten. Dabei spielen – so eine weitergehende These – sowohl die bisherigen biographischen „Lern“-erfahrungen, wie – damit in Zusammenhang stehend – die aus dem Gesamt des gesellschaftlichen „Wissensvorrats“ selektiv übernommenen Wissensbestände und -formen<sup>11</sup>, aus denen sich die „impliziten sozialen Theorien, mit denen das Individuum sich die Probleme der Gesellschaft und ihrer Bereiche im Alltag erklären kann“ (MEULEMANN 1982, S. 231; vgl. dazu zusammenfassend DEWE/FERCHHOFF/SÜNKER 1984), speisen, eine wohl nicht unerhebliche Rolle auch dafür, wie „Lernen“ als gesellschaftlich bedeutsames Handlungs- und Deutungsmuster<sup>12</sup> individuell sich ablagert<sup>13</sup>. Zusammengefaßt: Unter der modernisierungstheoretisch konzipierten Frage nach einer „Pädagogisierung individueller Lebensführung“ sollen zwei Tatbestandsvermutungen empirisch erforscht werden:

- eine Dimension von „Pädagogisierung der Lebensführung“ zeigt sich empirisch darin, daß „Lernen“ im Sinne „pädagogischer“ Bearbeitungsformen von „Problemen“ in biographisch bedeutsamen Maße Bestandteil individueller Lebensführung ist, insofern darunter die auf Bewältigung von „sozialen“ Problemen und gesellschaftlichen Anforderungen gerichtete Lebensplanung und -bilanzierung (vgl. FEND

<sup>9</sup>Vgl. besonders FISCHER/KOHLI 1987, S. 41 zu den als „Institutionalisierung des Lebenslaufs“ zusammengefaßten historischen Strukturveränderungen: „Verzeitlichung“, „Chronologisierung“, „Individualisierung“, um das Erwerbsleben organisierter „Normallebenslauf“, „biographische Perspektivität“.

<sup>10</sup>Auf die Schwierigkeiten einer empirischen Konkretisierung des Rationalitätsbegriffs kann hier nicht weiter eingegangen werden; zu erinnern ist an WEBERs Unterscheidung von „subjektiver Zweckrationalität“ und „objektiver Richtigkeitsrationalität“ (vgl. WEBER 1973, S. 102/103; vgl. auch MILLERs Konzeptualisierung von „materialer Rationalität“ (MILLER 1986, S. 13, Anm. 4).

<sup>11</sup>Etwa im Sinne von BERGER/LUCKMANN 1980, S. 36 ff., S. 139 ff.; SCHÜTZ-/LUCKMANN 1979, S. 293 ff.; SCHÜTZ/LUCKMANN 1984, S. 201 ff.; aber auch der Theorien des „Alltagsbewußtseins“ von HELLER, KOSIK, LEFEBVRE, LEITHÄUSER; vgl. auch Anm. 2.

<sup>12</sup>Zum Begriff „Deutungsmuster“ vgl. ARNOLD 1983, S. 894.

<sup>13</sup>Mit der „Ablagerungsmetapher“ wird vor allem der Bezug zur Frage nach der Genese von Deutungsmustern hergestellt, vgl. dazu wiederum ARNOLD 1983, S. 895; hier müssen weitere Feinanalysen zu „Lernen“ als Deutungsmuster anschließen, die sich an den von ARNOLD aufgelisteten Bedeutungselementen von „Deutungsmuster“ orientieren können, vgl. ebd. vor allem 894 ff.

1987, S. 62/63) zu verstehen ist. „Lernen“ wird zu einem biographisch bedeutsamen „zweckrationalen“ Handlungsmuster innerhalb versuchter methodisch-geplanter Lebensführung, die aufgrund gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zumindest irgendeine Form von „Lernen“ erfordert, womit auf objektive Erfordernisse reagiert wird (etwa Schulpflicht in Verbindung mit Schullaufbahnwahl in unterschiedlichen Schultypen, Ausbildungs- und Berufswahl unter Arbeitsmarktgesichtspunkten in Verbindung mit Veränderungen der Bedingungen und Möglichkeiten von Qualifikationserwerb und -verwertung etc.). Eine der – für die Rationalitätsthematik – wichtigsten Fragen ist dabei, wie in diesen Versuchen subjektive Rationalität ‘hergestellt’ wird. Erziehungswissenschaftlich bedeutsam an dieser Dimension von „Pädagogisierung der Lebensführung“ mag dabei z. B. die Frage sein, wie „Lernen“ als Handlungs- und Deutungsmuster (s. u.) empirisch ausgeformt wird und welchen Begründungen die jeweiligen Entscheidungen dabei folgen? Wie wird „Lernen“ biographisch differenziert, wird es nur auf die schulische und Berufsausbildungsphase beschränkt, oder wird es auf die gesamte (zukünftige) Biographieperspektive ausgedehnt? Wird individuelles „Lernen“ als „individualisiertes“ (s. o.) Problemlösungshandeln dabei noch genuin pädagogischen Ansprüchen gerecht, d. h. – um nur stichwortartig auf die klassischen disziplinären Problembestimmungen einzugehen – lassen sich empirisch die Trennungen von Bildung/Ausbildung, Allgemein- und Berufsbildung, Bildung/Qualifikation etc. in den auf „Lernen“ gerichteten Deutungen und Handlungen auffinden: etwa als bewusste (reflektierte und differenzierte) Trennungen von selbstbestimmtem, selbstreflexivem, ‘mündigem’ Bildungshandeln einerseits und lediglich ‘nur’ gesellschaftlichen Ansprüchen bzw. systemischen Erfordernissen gerecht werden wollendem, in diesem Sinne also „funktionalem“, Qualifikationshandeln andererseits? Ist „Bildung“ oder „Qualifikation“ Leitidee von „Lernen“ als Handlungs- und Deutungsmuster? „Pädagogisierung“ würde im letzten Fall auf eine auf der empirischen Ebene von Lebensführung vorliegende Erosion des mit einem emphatischen Bildungsbegriff traditionell verbundenen „eigentlich Pädagogischen“ hinweisen, die z. B. auch (?) den Verlust politisch-emanzipatorischer Elemente von „Bildung“ betreffen könnte<sup>14</sup>. Beispielhaft: Wie gehen die

<sup>14</sup>In Verbindung damit wären Untersuchungsergebnisse zur Bildungsexpansion der letzten 30 Jahre heranzuziehen, die diese auf der Ebene von sozialstrukturellem Wandel und einer Bewertung in der Bevölkerung (vgl. z. B. MEULEMANN 1982) analysieren: „Während das Bildungswesen nach sozialstatistischen Kennziffern stark expandiert, wird Bildung in der Bevölkerung immer weniger als Selbstzweck und immer mehr als Mittel für den Beruf gesehen“ (MEULEMANN 1982, S. 227).

unter Handlungs-, d. h. Entscheidungs- und Begründungszwang (vgl. OEVERMANN 1985) stehenden Individuen mit den ‘paradoxen’ Konsequenzen der Bildungsexpansion um, daß bei steigenden Qualifikationsanforderungen unter sich verschärfender Konkurrenz Abschlüsse zugleich „wichtiger und wertloser“ (vgl. MEULEMANN 1982, S. 236; vgl. FEND 1987, S. 140 bzw. 298/299; BOURDIEU 1982, S. 241 ff.) werden, d. h. die Anforderungen (z. B. an individuelles Qualifikationshandeln) steigen aber gleichzeitig die beruflichen und sozialen „Chancen“ sinken? Wie wird dem von MERTENS so bezeichneten „Qualifikationsparadox“ begegnet (vgl. MERTENS 1984), wie der aus dem „Überangebot von Bildungsabschlüssen und der Verknappung von Arbeitsplätzen“ resultierenden „paradoxen Ent- und Aufwertung von Bildungspatenten“ (BECK 1986, S. 138), wie der Tatsache, daß „Bildung [...] zu einer Maßnahme der Selbstverteidigung“ wird, d. h. „Zwang zu weiterer Bildungsnachfrage“ herrscht, „wenn man nicht seine relativen Chancen verlustig gehen will“ (vgl. ACHINGER u. a. 1980, S. 100), wie der Tatsache, daß unter bestimmten Bedingungen „Weiterbildung als Verstärkung bestehender sozialer Ungerechtigkeit anzusehen (ist)“ (vgl. LENZ 1987, S. 52). Resultiert daraus wiederum steigende „Instrumentalisierung“ von „Lernen“ oder eine Freisetzung von emanzipatorischem, mündigem Bildungsdemokratie, weil entweder das normative Selbstverständnis von Gesellschaft („Chancencharakter“, „Leistungsgesellschaft“ u. ä.) unangetastet bleibt oder ‘kritisch’ in Frage gestellt wird? Abstrakt: wie wird Gesellschaft auf der Ebene individueller Lebensführung in (auf „Lernen“ gerichteten) „Handlungen“ und „Deutungen“ (re-) produziert<sup>15</sup>?

– damit hängt eine zweite Dimension dessen, woraufhin die „Pädagogisierung der Lebensführung“ untersucht wird, eng zusammen: welche pädagogischen Wissensbestände, im Sinne etwa von Versatzstücken pädagogischer Theorie(n), naiven (?) Alltagstheorien<sup>16</sup> u. ä. las-

<sup>15</sup>Vgl. : „Eine wesentliche Besonderheit des Individualisierungsschubs in der Bundesrepublik liegt in seinen Konsequenzen: [...] Der oder die einzelne selbst wird zur lebensweltlichen Reproduktionseinheit des Sozialen“ (BECK 1986, S. 209).

<sup>16</sup>Vgl. z. B. „Menschen geben sich nicht mit einem bloßen Registrieren von Ereignissen und Merkmalen zufrieden, sie fragen nach Ursachen. Die Zuschreibung von Ursachen geschieht dadurch, daß man sich für eine von mehreren subjektiven Erklärungsalternativen entscheidet, die dem Individuum in Gestalt eines Repertoires an „naiven Theorien“, kausalen Schemata, Dimensionen und Konstrukten verfügbar sind. So wird z. B. behauptet, daß Leistungsverhalten mit Hilfe „universeller“ Kausalkategorien wie „Fähigkeit“ und „Anstrengung“ kausal erklärt wird. Individuelle Unterschiede ergeben sich daraus, mit welchem Gewicht welche Kausalkategorien zur Erklärung eines bestimmten Sachverhalts eingesetzt werden“ (ULICH 1982, S. 56).

sen sich empirisch in den berufs- und lebenspraktischen Entscheidungen und Begründungen, in den Deutungen subjektiver und objektiver 'Wirklichkeit' als dort 'wirkende' Alltagstheorien auffinden? Mit dieser Fragestellung wird eine schärfere begriffliche Fokussierung auf „pädagogische“ Wissensbestände in alltagsweltlichen Deutungsmustern angestrebt. „Pädagogisierung der Lebensführung“ meint hierbei: Wie wird „Lernen“ herangezogen zur subjektiv-deutenden Erklärung und Verarbeitung je individuell-biographischer Ereignisse/Lebenslagen und deren Verortung in damit gleichzeitig mitgedeuteten 'objektiven' gesellschaftlichen Tatbeständen? Bei letzteren kann es sich um 'soziale Problemlagen' wie Arbeitslosigkeit in Zusammenhang mit Unwägbarkeiten bei der Abschätzung von Risiken des Arbeitsmarkts als dem Ort von 'Qualifikationsverwertung' und 'Qualifikationsvernichtung' handeln, oder um soziologische Kennziffern der Gesellschaft wie 'soziale und berufliche Schichtung/Mobilität', oder um ideologische Kennziffern der Gesellschaft wie deren 'Leistungs'- und 'Chancen'charakter; letzteres im Sinne der Betrachtung von Gesellschaft als „sozialem Raum“ (vgl. etwa BOURDIEU 1985) von gesellschaftlichen und individuellen „Möglichkeiten“ (vgl. BECK 1986, wo an verschiedenen Stellen von historischen, gesellschaftlichen etc. „Möglichkeitsräumen“ gesprochen wird).

### 5. Zu ersten Ergebnissen

Erste Ergebnisse sollen dies hier nur exemplarisch verdeutlichen: Aus „Alltagstheorien“, die etwa dem Zusammenhang von durch schulische/berufliche Ausbildung erworbenen Qualifikationen und 'Chancen' des individuellen Berufszugangs/Berufserhalts gelten, oder über 'Begabungstheorien' Schullaufbahnentscheidungen für die Kinder legitimieren (und sei es als nachträgliche Erklärung institutionell getroffener Selektionsentscheidungen), oder über 'Theorien' zum Lernen im Erwachsenenalter Entscheidungen für/gegen die Teilnahme an (betrieblicher) Weiterbildung steuern oder über 'Motivationstheorien' Konsequenzen für die schulische und berufliche Zukunft von Kindern ableiten, setzt sich das Deutungsmuster „Lernen“ zusammen, mit dem biographische Orientierungs- und Handlungsprobleme alltagspraktisch bearbeitet werden.

### 6. „Pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit“ – „Pädagogisierung der Lebensführung“

Die erziehungswissenschaftliche Bedeutung – hier mit Blick auf das Symposionsthema „pädagogische Wissensformen in der Öffentlichkeit“ kann darin gesehen werden, daß mit dieser theoretischen und empirischen Verwendung des Pädagogisierungsbegriffes Aufschlüsse über die empirische –

alltagsweltliche – Verbreitung und 'Wirkung' von „pädagogischen“ Wissensbeständen (als Substrat subjektiver Deutungsmuster) im Relevanzhorizont individueller Lebensführung und -planung zu erwarten sind. Daran muß die Frage nach der „Qualität“ dieses alltagspraktischen Orientierungs- und Handlungswissens anschließen. Thesenhaft: Unter wissenschaftlichen Kriterien als „falsch“ zu bezeichnende 'Theorien' können als alltagspraktisches Wissen durchaus Bestandteil subjektiver Rationalität sein, die berufs- und lebenspraktische Entscheidungen, Handlungen und Begründungen im Urteil der „sozialen Akteure“ erfolgreich anleiten. Der Hinweis auf dabei angelegte unterschiedliche Rationalitätskriterien ist nur dann weiterführend, wenn er klären kann, wie dieses „falsche“ Alltagswissen zustandekommt<sup>17</sup>, warum es bei der Bewältigung von alltagspraktischen Problem von Lebensplanung und -führung erfolgreich ist, und zu welchen Konsequenzen es führt. Als Frage: Stellt pädagogisches Alltagswissen 'Aufklärungswissen' bereit, das zu „rationaler“ (im Sinne der oben gegebenen Differenzierungen) Lebensplanung und -führung befähigt, oder fügen sich die empirisch vorfindlichen 'naiven' pädagogischen Alltagstheorien nicht eher zusammen zu dem von OEVERMANN inkriminierten „Trend zur Pädagogisierung als einem Hauptstrom der Scientifizierung unseres Alltagslebens“ (OEVERMANN 1979, S. 146), zur „Dauerpädagogisierung“ als „Habitus“, als „strukturiert strukturierender Mechanismus der Lebenspraxis“ (vgl. RADTKE 1986, S. 203), dessen Resultat aber – so die weitergehende These – auf der Ebene individueller Lebensführung immer nur teilrationalistische 'Lösungen' objektiver Probleme ermöglicht (über deren gesellschaftliche Erwünschtheit/Rationalität damit noch nicht entschieden ist; vgl. WIDMAIER 1982, bes. S. 132 und S. 138; vgl. auch die von ENGEL/HURRELMANN (1987, S. 94) beschriebenen „paradoxen sozialen Emergenzeffekte“ individueller Versuche rationalen Handelns). Zusammengefaßt: Die Art und Weise, wie empirisch vorfindliches „pädagogisches Wissen“, inhaltlich ausgeformt ist und als Bestandteil mate-

<sup>17</sup>Wenngleich man in diesem Zusammenhang nicht in ähnlicher Weise von einer „Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens“ sprechen kann, wie dies in den anderen Symposionsbeiträgen geschieht, so drängen sich doch verwandte Fragestellungen auf: Wo 'entsteht' das pädagogische Alltagswissen, auf welche 'Quellen' geht es zurück? Neben der Erfahrung der eigenen Erziehungsgeschichte, neben der pädagogischen Ratgeberliteratur und vielfältigen Medieneinflüssen, zu denen wohl auch Politiker zu rechnen sein dürfen, sind es sicherlich auch die pädagogischen Kontaktpersonen des Alltags, wie Lehrer, Schullaufbahnberater u. ä., die (gleichfalls analyse- und kritikbedürftiges) pädagogisches 'Wissen' verbreiten. Schließen sich hier nicht Kreise quasi hermetisch vor Aufklärung geschützten, 'falschen' Wissens, das aber – und das dürfte am beunruhigsten sein – als (fester ?) Bestandteil von subjektiver Rationalität in die Entscheidungen und Begründungen eingeht, die individueller Lebensführung zugrundeliegen?



riale Rationalität von Lebensführung wirkt, läßt eher vermuten, daß es sich hier um kein Aufklärungswissen handelt, das vor einem emphatischen Verständnis von „Pädagogisierung“ Bestand haben könnte, sondern daß mit „Pädagogisierung“ als individuellem Handlungs- und Deutungsmuster vielmehr (auch) Ideologisierungen (a), Immunisierungen (b) und Legitimierungen (c) verbunden sind, insofern die „pädagogisierende“ Deutung/Erklärung von individuellen Lebenslagen und gesellschaftlichen Tatbeständen deren 'wahre' ökonomische, politische, d. h. objektiv gesellschaftliche Verursachung und Interessengebundenheit ideologisch verschleiert (a), deren entsprechende ökonomische, politische, juristische etc. Erklärung/ 'Lösung' behindert (b) und - vielfach 'vermittelt'- die Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Status quo befördert (c)<sup>18</sup>.

Vor allem letzteres zeigt (empirisch), daß „Pädagogisierungen“ dieser Art ein Transmissionsriemen von „Individualisierung“ im Sinne des genannten für die bürgerliche Gesellschaft typischen Vergesellschaftungsmodus sind: (auch) über „Pädagogisierungen“ wird auf der Ebene individueller Lebensführung die Verantwortung für die Verwirklichung/Nichtverwirklichung von gesellschaftsstrukturell 'bereitgestellten' (d. h. eröffneten aber eben auch restringierten) 'Möglichkeiten' von Lebens-, Lern-, Berufs-, etc.-chancen „individualisiert“<sup>19</sup>. Darin besteht auf der Ebene individualisierter Lebensführung die „moderne Lösung“ sozialer Probleme. So zeigt ein modernisierungstheoretisches Konzept von „Pädagogisierung“, das diese als Teiltendenz gesellschaftlicher Rationalisierung und Modernisierung in der hier nur umrißhaft entworfenen Weise verortet, seine theoretische Fruchtbarkeit darin, daß es zum einen die gegenwärtige inflationäre und diffuse Begriffsverwendung weiterer systematischer Klärung zuführen kann und -

<sup>18</sup>Methodisch wird versucht diese Funktionen als „latenten“/„objektiven Sinn“ in den Interviewäußerungen zu rekonstruieren; zu diesem Zweck ist die Auswertung des erhobenen „narrativen“ Interviewmaterials, das als „verbale Daten“ (zur Terminologie vgl. HUBER/MANDL 1982) behandelt wird, teilweise an der sogenannten interpretativen Methodologie ausgerichtet. Hier wird insbesondere auf die Ansätze von WILSON (1982), KOHLI (1978), OEVERMANN (z. B. 1979b), HEINZE/KLUSEMANN (1980), MÜHLFELD u. a. (1981) zurückgegriffen. Der zwischen dem modernisierungstheoretischen Zugriff auf „Pädagogisierung“ und der methodologischen Konzeption einer interpretativen Sozialforschung hergestellte Zusammenhang ist kein zufällig gewählter, sondern ein auf der Ebene forschungspragmatischer, objekt- und metatheoretischer Aussagen begründungsfähiger (vgl. POLLAK 1988) Konnex.

<sup>19</sup>Z. B. über „Bildungsmaßnahmen“, die dazu „eingesetzt (werden), Jugendliche vom Arbeitsmarkt fernzuhalten“; solche Maßnahmen stopfen nach ACHINGER u. a. „mehrere Krisenlöcher gleichzeitig“: „Der Arbeitsmarkt wird entlastet, die Jugendlichen sollen befriedet, in ihrem Versagen individualisiert und ihre Flucht in die kriminelle Grauzone verhindert werden“ (vgl. ACHINGER u. a. 1980, S. 70 und S. 79).

sollte dies unter den genannten Rücksichten gelingen - „Pädagogisierung“ als „einheimischer“ Begriff erziehungswissenschaftlicher Reflexionsarbeit konstituiert werden kann. Es zeigt zum anderen seine empirische Fruchtbarkeit darin, daß auf der Ebene individueller Lebensführung empirisch das eingeholt wird, was in der Disziplin theoretisch kontrovers thematisiert wird: so urteilt etwa HERRMANN unter Bezug auf die Beiträge von ZEDLER und SCHORR zum Kieler Symposium „Pädagogisierung sozialer Probleme“: „Deshalb gilt es zu prüfen, wo in der Lebenssituation des einzelnen Menschen „objektive“ soziale Probleme in der Dimension der subjektiven Betroffenheit zu bearbeiten sind, was ohne pädagogische bzw. selbstreflexive Prozesse (Lernen, Bildung) gerade zum Zwecke der Lösung der „objektiven“ sozialen Probleme nicht möglich ist. Was der in „sozialen Systemen“ denkende Strukturfunktionalist SCHORR als historische Reminiszenz verabschiedet und als pädagogische Illusion hinstellt - die Pädagogisierung sozialer Probleme auf der Ebene des Subjekts -, wird für ZEDLER zum Ansatzpunkt für realistische Optionen der Pädagogik als einem gesellschaftlichen Gestaltungselement“ (HERRMANN 1985, S. 41). Hierin zeigt sich aber auch, wie die erziehungswissenschaftliche Bearbeitung „gesellschaftlicher Probleme“, soweit man darunter die „Pädagogisierung sozialer Probleme“ auf der Theorieproduktionsebene verstehen will, deren Verläufe dann entsprechend nachzuzeichnen wäre, permanent in Gefahr steht, durch die empirischen Verhältnisse konterkariert bzw. unterlaufen zu werden.

#### Literaturverzeichnis

- ACHINGER, G. /BÜCHNER, P. /KLEMM, K. /ROLFF, H. -G. /SACHS, W. /SEIDL, P. : Modernisierung im Klassenkonflikt, in: ROLFF, H. -G. (Hg.): Soziologie der Schulreform, Weinheim/Basel 1980, S. 27 - 109.
- ARNOLD, R. : Deutungsmuster. Zu den Bedeutungselementen sowie den theoretischen und methodologischen Bezügen eines Begriffs, in: ZfP 29 (1983), S. 893 - 912.
- BATSCHA, Z. /GARBER, J. (Hg.): Von der ständischen zur bürgerlichen Gesellschaft. Politisch-soziale Theorien im Deutschland der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, Frankfurt 1981.
- BAUER, L. /MATIS, H. : Geburt der Neuzeit. Vom Feudalsystem zur Marktgesellschaft, München 1988.
- BECK, U. : Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt 1986.
- BECKER, E. : Paradoxien kultureller Modernisierung, in: MÜLLER-ROLLI, S. (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart 1987, S. 33 - 51.

- BECKMANN, H. K. : Geisteswissenschaftliche Methoden, in: ROTH, L. (Hg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1978, S. 43 - 64.
- BENNER, D. : Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München 1987.
- BERGER, P. L. /LUCKMANN, Th. : Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1980.
- BÖHME, G. : Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen, Frankfurt a. M. 1985.
- BÖHME, G. /BÖHME, H. : Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt a. M. 1983.
- BOHNSACK, F. : Erziehung zur Demokratie: John Deweys Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule, Ravensburg 1976.
- BOURDIEU, P. : Die Feinen Unterschiede, Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a. M. 1982
- BOURDIEU, P. : Sozialer Raum und „Klassen“, in ders. : Sozialer Raum und Klassen. - Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen, Frankfurt 1985, S. 7 - 46.
- BRAUN, G. : Auswirkungen des ökonomischen Wandels, in: HANF, Th. u. a. : Funkkolleg Sozialer Wandel, Bd. I, Frankfurt 1975, S. 83 - 106.
- BRUMLIK, M. : Verstehen oder Kolonialisieren - Überlegungen zu einem aktuellen Thema, in: MÜLLER, S. /OTTO, H. -U. (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren, Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens, Bielefeld 1986<sup>2</sup>, S. 37 - 73.
- COHEN, S. /TAYLOR, L. : Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Lebenswelt, Frankfurt a. M. 1977
- DAELE, W. van den: Die soziale Konstruktion der Wissenschaft - Institutionalisierung und Definition der positiven Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhundert, in: BÖHME, G. u. a. : Experimentelle Philosophie. Ursprünge autonomer Wissenschaftsentwicklung, Frankfurt 1977, S. 129 - 182.
- DAHRENDORF, R. : Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie, Frankfurt 1979.
- DEWE, B. /FERCHHOFF, W. /SÜNKER, H. : Alltagstheorien, in EY-FERTH, H. /OTTO, H. U. /THIERSCH, H. (Hg.): Handbuch der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Darmstadt/Neuwied 1984, S. 56 - 72.

- DUX, G. : Die Logik der Weltbilder. Sinnstrukturen im Wandel der Geschichte, Frankfurt a. M. 1982.
- EDER, K. : Geschichte als Lernprozeß, Zur Pathogenese politischer Modernität in Deutschland, Frankfurt 1985.
- EHLICH, K. /REHBEIN, J. : Sprachliche Handlungsmuster, in: SOEFFNER, H. G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 243 - 274.
- ENGEL, W. /HURRELMANN, K. : Bildungschancen und soziale Ungleichheit, in: MÜLLER-ROLLI, S. (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart 1987, S. 77 - 97.
- FEND, H. : Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im 20. Jahrhundert, Frankfurt 1987
- FINGERLE, K. H. : Jugendbildung in der industrialisierten Gesellschaft, in: LENZEN, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9. 1, Stuttgart 1982, S. 66 - 85.
- FISCHER, V. : Institutionalisierung von allgemeiner und beruflicher Bildung. Trennung oder Integration, Frankfurt/Bern 1982.
- FISCHER, W. /KOHLLI, M. : Biographieforschung, in: VOGES, W. (Hg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung, Opladen / 1987, S. 25 - 49.
- FOUCAULT, M. : Die Ordnung des Diskurses, Frankfurt a. M. 1977.
- FRANK, M. : Zwei Jahrhunderte Rationalitäts-Kritik und ihre „postmoderne“ Überbietung, in: KAMPER, D. /REIJEN, W. v. (Hg.): Die unvollendete Vernunft: Moderne versus Postmoderne, Frankfurt a. M. 1987, S. 99 - 121.
- FRIEBEL, H. : Lebenslanges Lernen?, in: MÜLLER-ROLLI, S. (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft, Stuttgart 1987, S. 165 - 183.
- FUNKE, E. : Bücher statt Prügel. Zur philanthropistischen Kinder- und Jugendliteratur, Bielefeld 1988.
- GIESECKE, H. : Wozu noch Jugendarbeit?, in: Deutsche Jugend 10/1984, S. 443 - 449.
- GIESECKE, H. : Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule, Stuttgart 1985.
- GIESECKE, H. : Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns, Weinheim/München 1987.
- GIESEN, B. : Evolutionstheorien, in: KERBER, H. /SCHMIEDER, A. (Hg.): Handbuch Soziologie, Reinbek bei Hamburg 1984, S. 139 - 143.
- GRIMMINGER, R. : Die Ordnung, das Chaos und die Kunst. Für eine neue Dialektik der Aufklärung, Frankfurt 1986.
- GSTETTNER, P. : Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, Reinbek 1981.

- HABERMAS, J. : Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. I, Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt 1981 (a), Bd. 2, Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt 1981 (b).
- HARNEY, K. /TENORTH, H. -E. : Berufsbildung und industrielles Ausbildungsverhältnis. Zur Genese, Formalisierung und Pädagogisierung beruflicher Ausbildung in Preußen bis 1914, in: ZfP, 32 (1986), S. 91 - 113.
- HARTFIEL, G. : Wörterbuch der Soziologie, neu bearbeitet von K. H. HILLMANN, Stuttgart 1982<sup>3</sup> (1972<sup>1</sup>).
- HEID, H. : Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: ZfP 34 (1988), S. 1 - 17.
- HEIMPEL-MICHEL, E. : Die Aufklärung. Eine historisch-systematische Untersuchung, Langensalza 1928.
- HEINZE, Th. /KLUSEMANN, H. W. : Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte, in: HEINZE, Th. /KLUSEMANN, H. W. u. a. : Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik, Bensheim 1980, S. 97 - 152.
- HELLER, A. : Der Mensch der Renaissance, Köln-Löwenich 1982.
- HENGST, H. : Tendenzen der Liquidierung von Kindheit, in: HENGST, H. /KÖHLER, M. /RIEDMÜLLER, B. /WAMBACH, M. M. : Kindheit als Fiktion, Frankfurt 1981, S. 11 - 72.
- HENTIG, H. v. : Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, Stuttgart/München 1972.
- HENTIG, H. v. : Jugend. Oder: Die Unzuständigkeit der Pädagogik, in: Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium, München 1975, S. 7 - 41.
- HENTIG, H. v. : Pädagogik. Über das Verhältnis von bleibendem Auftrag und sich wandelnden Funktionen (1976), in: ders. : Erkennen durch Handeln. Versuche über das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1982, S. 207 - 218.
- HERRMANN, U. : Die thematischen Schwerpunkte des Symposiums, in: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel, 19. Beiheft der ZfP, Weinheim/Basel 1985, S. 35 - 41.
- HERRMANN, U. : Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert, in: MARTIN, J. /NITSCHKE, A. (Hg.): Zur Sozialgeschichte der Kindheit, Freiburg/München 1986, S. 661 - 683.
- HERRMANN, U. : Verantwortung statt Entmündigung, Bildung statt

- Erziehung, in: ZfP, 33 (1987), S. 105 - 114.
- HERRLITZ, H. -G. /HOPF, W. /TITZE, H. : Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, eine Einführung, Königstein/Taunus 1986<sup>2</sup>.
- HOMUTH, K. : Pädagogisierung des Stadtteils. Über die Bedeutung von 'behutsamer Stadterneuerung' als präventive Sozialpolitik, in: Ästhetik und Kommunikation, Heft 59: Politik der Städte, 16 (1985), S. 78 - 85.
- HONIG, M. S. : Abkehr von der Pädagogisierung, in: Soziologische Revue, 11 (1988), Heft 2, S. 169 - 178.
- HOPF, U. : Bildung und Reproduktion des Sozialstruktur, in: Lenzen, D. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5., Stuttgart 1984, S. 189 - 205.
- HUBER, G. L. /MANDL, H. : Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang, in: diess. (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim/Basel 1982, S. 11 - 42.
- JAIDE, W. : Generationen eines Jahrhunderts. Wechsel der Jugendgenerationen im Jahrhunderttrend. Zur Sozialgeschichte der Jugend in Deutschland 1871 - 1985, Opladen 1988.
- KARG, H. H. : Arbeitslosenpädagogik (Otiospädagogik). Über pädagogische Zusammenhänge zwischen ganzheitlichem Menschenbild und stetiger Arbeitslosigkeit, Frankfurt a. M. 1987.
- KOB, J. : Die Rollenproblematik des Lehrerberufs, in: HEINTZ, P. (Hg.): Soziologie der Schule, Köln/Opladen 1959, S. 91 - 107.
- KOB, J. : Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963.
- KOB, J. : Soziologische Theorie der Erziehung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz /1976.
- KOHLI, M. : Offenes und geschlossenes Interview. Neue Argumente zu einer alten Kontroverse, in: Soziale Welt (1978), S. 1 - 25.
- KOHLI, M. /ROBERT, G. : Einleitung, in: diess. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart 1984, S. 1 - 6.
- KRÄMER, J. : Erziehung als Antwort auf die soziale Frage, Ratingen 1963;
- KRAUTKRÄMER, U. : Staat und Erziehung, München 1979.
- KREIBICH, R. : Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution, Frankfurt 1986.
- KRINGS, H. : Nachwort, in: Jugend in der Gesellschaft. Ein Symposium, München 1975, S. 202 - 217.
- KROHN, W. : Die „Neue Wissenschaft“ der Renaissance, in: Böhme, G. u. a. : Experimentelle Philosophie. Ursprünge autonomer Wissenschaftsentwicklung, Frankfurt 1977, S. 13 - 128.

- KUPFFER, H. : Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik, Frankfurt a. M. 1984.
- LANDES, D. S. : Der entfesselte Prometheus. Technologischer Wandel und industrielle Entwicklung in Westeuropa von 1750 bis zur Gegenwart, München 1983.
- LEMPERT, W. : Materialien zur moralischen Sozialisation junger Facharbeiter, Manuskript, 1987.
- LENZ, W. : Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz /1987.
- LEPENIES, W. : Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts, München/Wien 1976.
- LEPSIUS, R. M. : Soziologische Theoreme über die Sozialstruktur der „Moderne“ und die „Modernisierung“, in: KOSELLECK, R. (Hg.): Studien zum Beginn der modernen Welt, Stuttgart 1977, S. 10 - 28.
- LIEGLE, L. : Welten der Kindheit und Familie. Beiträge zu einer pädagogischen und kulturvergleichenden Sozialisationsforschung, Weinheim/München 1987.
- LOSER, F. : Kinder als Schulkinder, in: SPANHEL, D. /HOTAMANIDIS, G. (Hg.): Die Zukunft der Kindheit. Die Verantwortung der Erwachsenen für das Kind in einer unheilen Welt, Weinheim 1988, S. 105 - 118.
- MAURER, F. : Lebensgeschichte und Lernen, in: ders. (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie, Frankfurt a. M. 1981, S. 105 - 132.
- MERTENS, D. : Das Qualifikationsparadox, in: ZfP, 30 (1984), S. 439 ff.
- MEULEMANN, H. : Bildungsexpansion und Wandel von Bildungsvorstellungen zwischen 1958 und 1979: Eine Kohortenanalyse, in: ZfS 11 (1982), S. 227 - 253.
- MILLER, M. : Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt 1986.
- MÖLLER, H. : Vernunft und Kritik. Deutsche Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert, Frankfurt 1986.
- MÜHLFELD, C. u. a. : Auswertungsprobleme offener Interviews, in: Soziale Welt 3 (1981), S. 325 - 352.
- MÜLLER, L. : Die kranke Seele und das Licht der Erkenntnis. Karl Philipp Moritz' Anton Reiser, Frankfurt 1987.
- MÜNCH, R. : Die Struktur der Moderne. Grundmuster und differentielle Gestaltung des institutionellen Aufbaus der modernen Gesellschaften, Frankfurt 1984.
- MÜNCH, R. : Die Kultur der Moderne, 2 Bände, Frankfurt 1986.

- MÜNCHMEIER, R. : Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit, München 1981.
- NELSON, B. : Der Ursprung der Moderne: Vergleichende Studien zum Zivilisationsprozeß, Frankfurt a. M. 1977.
- OEVERMANN, U. : Sozialisationstheorie. Ansätze einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: KZfSS, 21. Sonderheft: Deutsche Soziologie seit 1945, Opladen 1979 (a), S. 143 - 168.
- OEVERMANN, U. u. a. : Die Methodologie einer 'objektiven' Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften, in: SOEFFNER, H. -G. (Hg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 352 - 434.
- OEVERMANN, U. : Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und Verweigerung von Lebenspraxis: Eine aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung, in: LUTZ, B. (Hg.): Soziologie und gesellschaftliche Entwicklung, Verhandlungen des 22. Deutschen Soziologentages in Dortmund 1984, Frankfurt/New York 1985, S. 463 - 474.
- PFOTENHAUER, H. : Literarische Anthropologie. Selbstbiographien und ihre Geschichte - am Leitfaden des Leibes, Stuttgart 1987.
- POLLAK, G. : Überlegungen zum methodischen Vorgehen bzw. zum Auswertungsleitfaden „Bildung“ im DFG-Projekt „Industrialisierung und Lebensführung“, internes Arbeitspapier, Ms. 1988.
- PROJEKTGRUPPE (D. Brock, H. Heid, S. Kraft, G. Pollak, U. Prokisch, H. -R. Vetter): „Industrialisierung und Lebensführung. Zur Problematik moderner Übergänge in die Industriearbeit“ - Projektantrag an die DFG, Manuskript, Regensburg 1985.
- RABE-KLEBERG, U. : Zivilisierte Kinder? Soziologische Überlegungen zur neueren Geschichte der Kindheit, in: BERGMANN, K. /BORRIES, B. v. /SCHNEIDER, G. (Hg.): Kindheit in der Geschichte I, 19. und 20. Jahrhundert - Unterrichtsentwürfe, Quellen und Materialien, Düsseldorf 1985, S. 227 - 246.
- RADTKE, F. O. : Die alte Dienstbarkeit der Pädagogen - Aporien der „neuen Bildungskrise“, in: Neue Sammlung 26 (1986), S. 194 - 204.
- RANG, M. : Rousseaus Lehre vom Menschen, Göttingen 1965<sup>2</sup>.
- SACHSSE, Chr. /TENNSTEDT, F. : Sicherheit und Disziplin: Eine Skizze zur Einführung, in: diess. (Hg.): Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung, Frankfurt a. M. 1986, S. 11 - 44.
- ROLFF, H. G. : Bildung im Zeitalter der neuen Technologien, Essen 1988.

- SCHELSKY, H. : Anpassung oder Widerstand? Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1967<sup>4</sup> (1961).
- SCHIERSMANN, Chr. : Bildungs- und gesellschaftspolitische Begründungszusammenhänge und Zielperspektiven der Bildungsarbeit mit Zielgruppen, in: SCHIERSMANN, Chr. /THIEL, H. -U. /VÖLKER, M. (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen, Bad Heilbrunn 1984, S. 12 - 25.
- SCHLUCHTER, W. : Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus: Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte, Tübingen 1979.
- SCHÜTZ, A. /LUCKMANN, Th. : Strukturen der Lebenswelt, Bd. I, Frankfurt 1979, Bd II, Frankfurt 1984.
- STALLBERG, F. W. /SPRINGER, W. (Hg.): Soziale Probleme. Grundlegende Beiträge zu ihrer Theorie und Analyse, Neuwied/Darmstadt 1983.
- STRZELEWICZ, W. : Bildungssoziologie, in: KÖNIG, R. (Hg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 14: Religion, Bildung, Medizin, Stuttgart 1979, S. 85 - 237.
- SÜNKER, H. : Wo bleibt das Subjekt? Anmerkungen über die Schwierigkeit, Gesellschaftstheorie und Handlungstheorie zu vermitteln, in: MÜLLER, S. /OTTO, H. -U. (Hg.): Verstehen oder Kolonialisieren, Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens, Bielefeld 1986<sup>2</sup>, S. 133 - 150.
- THIEL, H. U. : Zur Struktur der pädagogischen Arbeit mit Zielgruppen, in: SCHIERSMANN, Chr. /THIEL, H. -U. /VÖLKER, M. (Hg.): Bildungsarbeit mit Zielgruppen, Bad Heilbrunn 1984, S. 26 - 49.
- TREML, A. K. : Einführung in die Allgemeine Pädagogik, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1987.
- ULICH, D. : Interaktionsbedingungen von Verbalisation, in: HUBER, H. /MANDL, G. L. (Hg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim/Basel 1982, S. 43 - 60.
- VELTHAUS, G. : Die Bedeutung des Könnens für die Entwicklung des Menschen, in: SPANHEL, D. (Hg.): curriculum vitae, Beiträge zu einer biographischen Erziehungstheorie, Essen 1988, S. 62 - 75.
- VOLKAMER, M. : Von der Last mit der Lust im Schulsport. Probleme der Pädagogisierung des Sports, Schorndorf 1987.
- WEBER, M. : Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie, in: ders. : Soziologie - Universalgeschichtliche Analysen - Politik, mit einer Einleitung von E. BAUMGARTEN, hrsg. und kommentiert von J. WINCKELMANN, Stuttgart 1973<sup>5</sup>, S. 97 - 150.

- WEHRENS, H. H. : Analphabetismus im Strafvollzug - eine Situationsanalyse, in: DRECOLL, F. /MUELLER, U. (Hg.): Für ein Recht auf Lesen, Analphabetismus in der BRD, Frankfurt a. M. 1981, S. 84 - 90.
- WIDMAIER, H. P. : Ökonomische Prozesse und Bedingungen als Determinanten der „Konstitution sozialer Probleme“, in: MATTHES, J. (Hg.): Lebenswelt und soziale Probleme, Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentags zu Bremen, Frankfurt/New York 1981, S. 130 - 143.
- WILSON, Th. P. : Qualitative „oder“ quantitative Methoden in der Sozialforschung, in: KZfSS 34 (1982), S. 487 - 508.
- WINKLER, M. : Geschichte und Identität. Versuch über den Zusammenhang Gesellschaft, Erziehung und Individualität in der „Theorie der Erziehung“ Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers, Bad Heilbrunn 1979.
- WINKLER, M. : Eine Theorie der Sozialpädagogik: über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität, Stuttgart 1988.
- WIRSCHEM, K. : Die Suche des bürgerlichen Individuums nach seiner Bestimmung, Frankfurt a. M. /Bern/New York 1986.
- ZUR LIPPE, R. : Autonomie als Selbstzerstörung. Zur bürgerlichen Subjektivität, Frankfurt a. M. 1984.
- ZYMEK, B. : Schulreform und Schulkrise. Konjunktur der Arbeitsmarktperspektiven und der Schultheorie in den 1920 Jahren, in: Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der Dt. Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 26. - 28. März 1984 in der Universität Kiel, 19. Beiheft der ZfP, Weinheim/Basel 1985, S. 42 - 46.