

„Was ist gute BNE?“ – Ergebnisse einer Kurzerhebung

Antje Brock, Theresa Grapentin, Gerhard de Haan,
Viola Kammertöns, Insa Otte, Mandy Singer-Brodowski

Arbeitsstelle des wissenschaftlichen Beraters, Prof. Dr. Gerhard de Haan,
am Institut Futur, Freie Universität Berlin

Hintergrund

Im Rahmen des nationalen Agenda-Kongresses zum UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (WAP BNE) am 12./13. Juli 2016 in Berlin wurde vom Team des WAP-Monitoring eine Kurzerhebung zu „Was ist gute BNE“ durchgeführt. Dieser Kongress wurde als Erhebungskontext gewählt, da er eine zentrale Auszeichnungs- und Vernetzungsveranstaltung der BNE-Community in Deutschland darstellt. Mit dieser Erhebung ist der Anspruch verbunden, Einblicke in die heterogene Gruppe von BNE-Akteuren und in ersten Ansätzen ein differenzierteres Bild dieser Gruppe und ihrer Perspektiven auf BNE zu bekommen. Ein zentrales Interesse galt den Perspektiven der BNE Akteure darauf, was „gute BNE“ auszeichnet.

Insgesamt nahmen 190 Personen von 617 angemeldeten KongressteilnehmerInnen an der Kurzerhebung teil. Ein Großteil der Befragten (n = 156) füllte den Fragebogen bereits mit der Anmeldung zum Kongress digital aus während ein kleinerer Teil (n = 34) den Fragebogen auf der Veranstaltung handschriftlich ausgefüllt hat. In diesem Papier werden die ersten Ergebnisse der Kurzerhebung präsentiert und vor allem auf die Frage nach der Bedeutung einer „guten BNE“ fokussiert.

Rahmendaten zu BNE-Akteuren auf dem Kongress

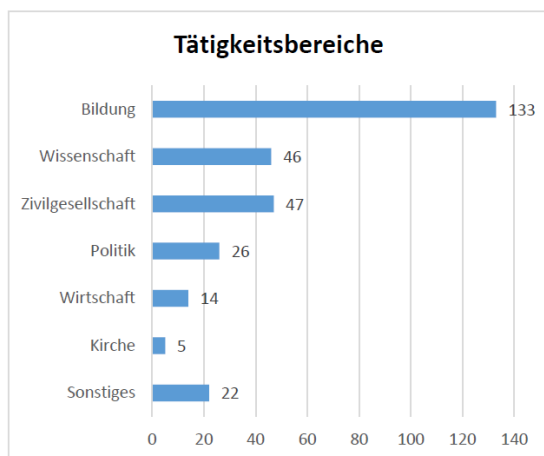


Abbildung 1) Tätigkeitsbereiche der Befragten (Mehrfachnennung möglich)

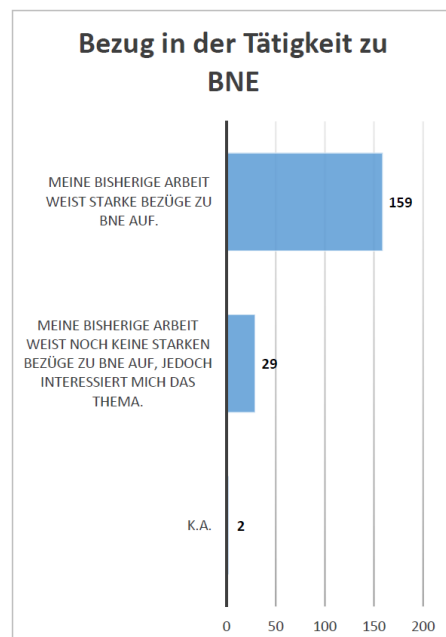


Abbildung 2) Bezug in der bisherigen Tätigkeit zu BNE

Die KongressbesucherInnen wurden gebeten, ihre Tätigkeitsbereiche anzugeben. Hier waren explizit auch Mehrfachnennungen möglich. Die Abbildung 1 zeigt die Anzahl der absoluten Nennungen für den jeweiligen Tätigkeitsbereich. Der Bildungsbereich überwiegt erwartungsgemäß.

Die Befragten sollten darüber hinaus angeben, ob ihre bisherige Arbeit starke Bezüge zu BNE aufweist. Die meisten Befragten gaben an, bereits starke Bezüge zu BNE zu haben (vgl. Abb. 2). Die 29 Personen mit bisher noch schwachen Bezügen zu BNE könnten als Indiz für das Erreichen neuer Akteure interpretiert werden. Insofern kann man die große Mehrheit der Befragten auch als ExpertInnen für BNE mit deutlichem Schwerpunkt auf praktische Tätigkeiten in diesem Lern- und Handlungsfeld bezeichnen.

Weiterhin wurden die Kongressteilnehmer nach ihrer Involviertheit in die Strukturen des WAP befragt. 62 der 190 Befragten sind in einem Gremium des WAP aktiv, die meisten davon in den Partnernetzwerken (vgl. Abb. 3). Damit sind nahezu ein Drittel der Antwortenden formell in das Weltaktionsprogramm eingebunden. Da den Mitgliedern der Gremien und Netzwerke prioritär eine Teilnahmemöglichkeit für den Kongress (bei begrenzter Teilnehmer/innen) eingeräumt wurde, deuten diese Zahlen auf eine Unterrepräsentiertheit der Gremienmitglieder an der Befragung hin.

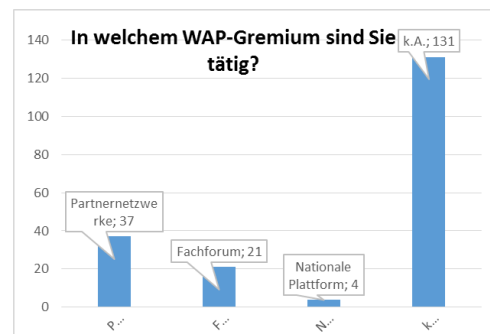


Abbildung 3) Gremienbeteiligung der Befragten

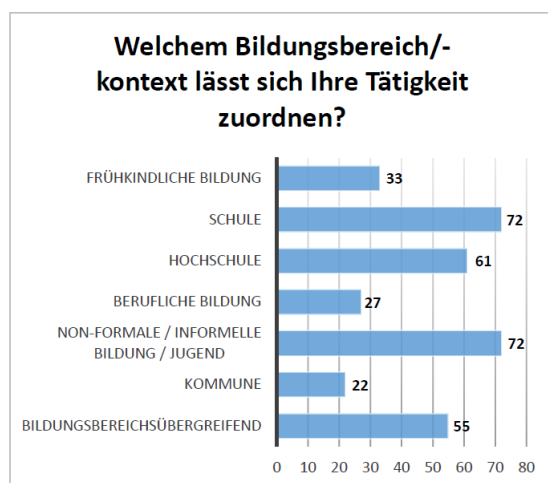


Abbildung 4) Bildungsbereich der Befragten

die den Fragebogen ausgefüllt haben, waren 13 unter 26 Jahre alt (vgl. Abb. 5). Damit waren auf dem Kongress vor allem Personen unter 26 ("Die Jugend") nur schwach präsent. Vor dem Hintergrund, dass die Jugend eine der fünf Prioritäten im Weltaktionsprogramm darstellt und als Zielgruppe von Veranstaltungen nicht nur angesprochen, sondern auch eingebunden sein soll, lohnt sich verstärktes Engagement in der Terminierung, Konzeption und Kommunikation bezogen auf die Zielgruppe „Jugend“, um diese deutlicher zu erreichen.

Zudem wurden die Kongressteilnehmenden gebeten anzugeben, in welchem Bildungsbereich ihre Tätigkeit verortet werden kann. Die Befragten decken alle Bildungsbereiche ab (vgl. Abb. 4). Schule und der Non-Formale Bereich sind die am häufigsten genannten Bildungsbereiche. Bemerkenswert hoch ist auch der Anteil derer, die sich dem Hochschulsektor zuordnen, wenn man die Proportionalität dieser Bildungseinrichtungen relational zu den schulischen Einrichtungen betrachtet. Dieses gilt auch für die non-formale bzw. informelle Bildung.

Von den 190 Personen,

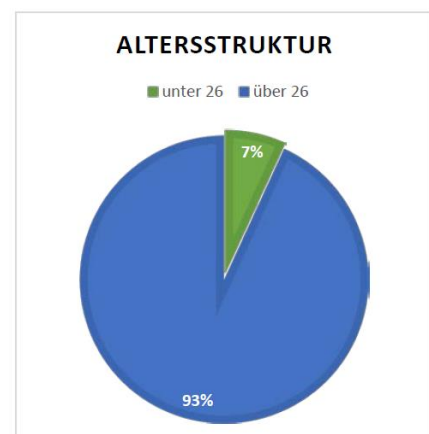


Abbildung 5) Alter der Befragten

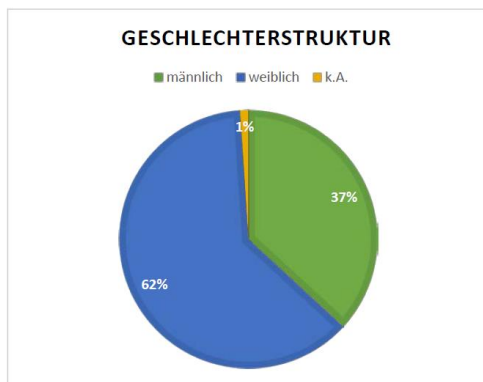


Abbildung 6) Geschlechterstruktur der Befragten

Zudem wurde das Geschlechterverhältnis der Befragten betrachtet. 118 der 190 Studienteilnehmer waren weiblich und 70 Personen männlich. 2 Personen machten keine Angaben zu ihrem Geschlecht (vgl. Abb. 6). Da schon 2008 rund 68% des pädagogischen bzw. wissenschaftlichen Personals in Bildungseinrichtungen Frauen waren¹, waren Frauen im Vergleich zur bildungspraktischen Arbeit hier eher unterrepräsentiert. Das dürfte allerdings dem Umstand geschuldet sein, dass das Hochschulsegment stark vertreten war und in diesem wiederum der Anteil an Frauen deutlich geringer ausfällt als im Durchschnitt aller Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.).

Auswertung der Frage „Was bedeutet für Sie gute BNE?“

Da bereits bei der Frage nach der Definition von BNE allgemein einige Desiderata auftreten, stellt ein theoretischer und empirischer Qualitätsdiskurs über eine gute BNE eine wesentliche Bedingung für die Präzisierung dessen dar, was das Lern- und Handlungsfeld BNE auszeichnet. Nicht nur die begriffliche Unschärfe von „Nachhaltigkeit“ und „Nachhaltiger Entwicklung“, sondern auch die vielfältigen Bezugskonzepte und Überschneidungen von BNE mit affinen Konzepten wie Umweltbildung, Globalem Lernen, Friedenspädagogik oder Konsumentenbildung machen deutlich, wie wichtig solch ein Qualitätsdiskurs im Kontext der Klärung des Begriffes ist.

Die Ergebnisse der Frage danach, was „gute BNE“ für die Teilnehmenden des Agenda-Kongresses im Juli 2016 – und damit für MultiplikatorInnen einer BNE – bedeutet, zeigen ein breites Verständnis von BNE, das sowohl die Ziele, Inhalte, Methoden/Medien von BNE beinhaltet, als auch auf die grundlegenden Organisationsformen einer guten BNE verweist. Die vorliegenden Ergebnisse stellen in diesem Kontext explizit zunächst nur die Perspektive der Praxisakteure dar, die in einem weiteren Schritt aggregiert wird. Die Systematisierung werten wir als einen wesentlichen Aspekt der wissenschaftlich fundierten Konzeptualisierung einer guten BNE, die sich auf die Ausarbeitung einer Realdefinition kapriert. Wir folgen dabei dem Konzept der doppelten Hermeneutik, wobei wir Anschluss an die Theorien und imaginierten Ziele der Akteure auch und besonders jenseits der Bildungswissenschaften suchen.

Mit dem Begriff „Doppel-Hermeneutik“ wollen wir – im Anschluss an Walzer (1987) – kenntlich machen, dass wir das Verständnis von BNE interpretieren auf der Basis der Interpretationen von Akteuren aus dem Feld der BNE. Das ist nicht banal, denn die Selbstdeutungen der Akteure bestimmen (in unterdeterminierter Form; s.u.) auch die sozialen Institutionen, in denen BNE stattfindet. Erst durch diese Selbstinterpretationen ist es möglich, das Handeln im Bereich von BNE und auch die Formen der Institutionalisierung von BNE zu verstehen. Nun fallen erwartungsgemäß die Selbstinterpretationen in unterschiedlichen Gruppierungen auch unterschiedlich aus. So entstehen unterschiedliche Bedeutungs-

¹ vgl. <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2010/pdf-bildungsbericht-2010/b-web2010.pdf>

systeme, die wir im Zuge unserer Interpretation versuchen zu aggregieren, ohne dabei das Ziel zu verfolgen, zu einer universalistischen Vorstellung von BNE zu gelangen. Das heißt, wir verfolgen einen kontextualistischen Ansatz (vgl. generell dazu Walzer 1994; Taylor 1977).

Näher betrachtet manifestieren sich Selbstdeutungen in drei Bereichen: Erstens findet man sie in Texten, der Literatur, den Wissenschaften, zweitens verkörpern sie sich in den gesellschaftlichen Institutionen und Praktiken, drittens sind sie im Bereich der individuellen Überzeugungen und Ansichten aufzufinden (vgl. Walzer 1987). Mit unseren Analysen versuchen wir zunächst, die individuellen Überzeugungen in Hinblick auf BNE so aufzuarbeiten, dass sie mit expliziten, manifesten Interpretationen von BNE aus dem Wissenschaftsbereich kompatibel werden bzw. in diese überführbar sind. Dass sich aus den Selbstinterpretationen der Akteure und unseren Aggregierungsversuchen eine gewisse Pointe ergibt hinsichtlich der Selbstinterpretationen, wie sie sich in den Institutionen manifestieren, wird am Schluss dieses Beitrags näher erläutert.

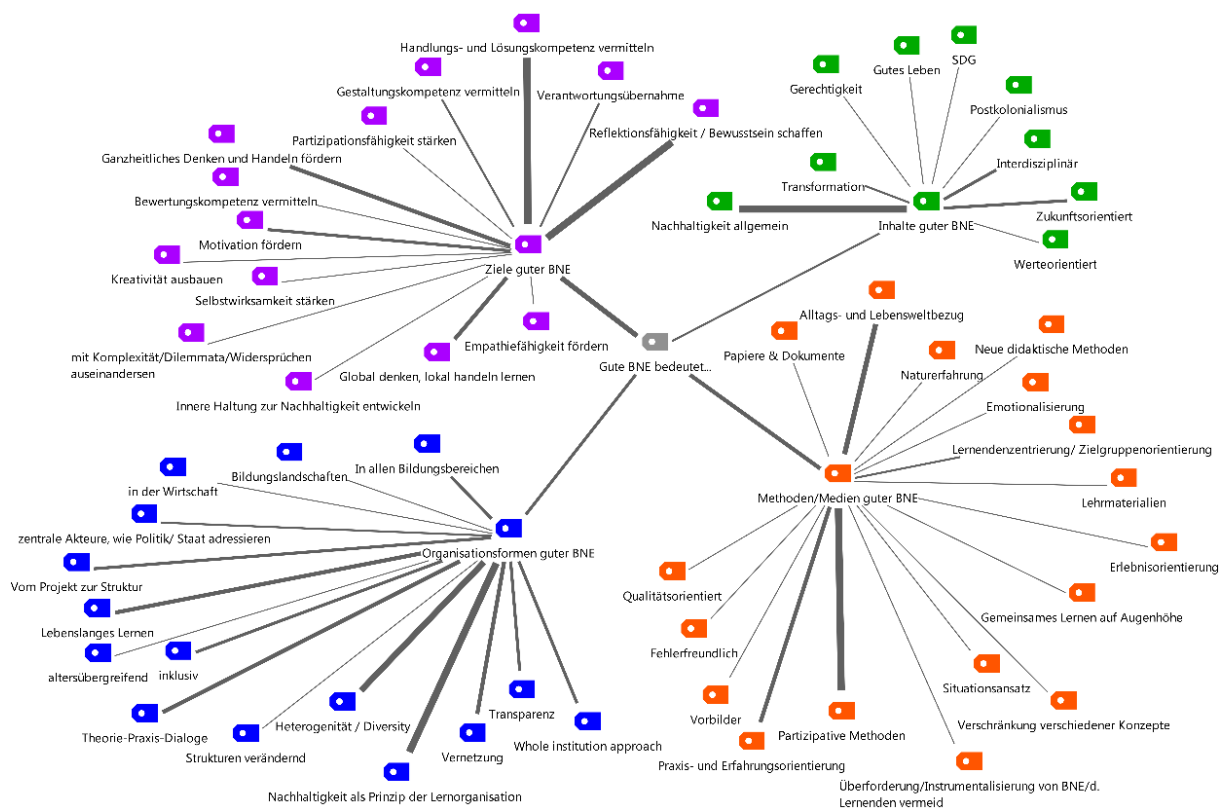


Abbildung 7) Aspekte guter BNE, systematisiert nach den Aspekten Allgemeiner Didaktik

Die offene Frage nach „guter BNE“ wurde in einem qualitativen Codierverfahren ausgewertet. Die Antworten wurden zunächst in ein Programm zur Auswertung qualitativer Daten (MAXQDA) überführt und anschließend codiert, das heißt jedem Textsegment wurden ein oder mehrere Codes im Sinne von Bedeutungseinheiten zugeordnet. Die Codes wurden zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst, wobei das Kategoriensystem einer Systematisierung zu Aufgabenfeldern der Allgemeinen Didaktik folgte. Auch wenn es keinen Konsens gibt in Hinblick darauf, was eine Allgemeine Didaktik in ihren Ausdifferenzierungen zum Gegenstand hat (vgl. zu den Ansätzen im Überblick: Reich/Thomas 1976), so lässt sich mit primärem Bezug auf die bildungstheoretische Didaktik (vgl. Klafki 1999) festhalten: In der Regel wird zwischen Zielen, Inhalten, Methoden/Medien und Organisationsformen von Lehr- Lernprozessen differenziert (zu dieser Differenzierung im Detail Meyer 2008, bes. S. 130). Mit dieser Unterscheidung arbeiten wir im Folgenden, da sich zeigte, dass mit wenigen Ausnahmen (singuläre Statements betreffend) alle Äußerungen der Befragten diesem Kategorien-System zuordnen ließen (vgl. Abb.7).

Ein Code umfasst dabei meist mehrere Textsegmente (Codierungen), deren Häufigkeit in der Abbildung durch die Stärke der Linien wiedergegeben wird. Nur wenige Codes beinhalten nur ein Textsegment, dennoch fanden auch sie Eingang in die Übersicht der Codes. In vielen Fällen wurden einzelne Textsegmente mehreren Codes zugeordnet. In diesem Schritt der Analyse wurde noch darauf verzichtet, die Codes zu aggregieren, was allerdings notwendig ist, da die Aussagen der Befragten von sehr unterschiedliche Komplexität und Detailliertheit sind.

Im Folgenden werden die vier Kategorien „Ziele“, „Inhalte“, „Methoden/Medien“ und „Organisationsformen“ guter BNE vorgestellt und besonders die häufig genannten Codes näher erläutert. Die Zuordnung ergab als erstes, dass primär Äußerungen zu den Zielen und sodann zu den Methoden/Medien von BNE genannt wurden. Weit weniger Äußerungen entfielen auf die Organisationsformen sowie die Inhalte von BNE.



Mit der Frage nach guter BNE wurden zunächst zahlreiche **Ziele** verknüpft, also explizit die, in Bildungsprozessen zu vermittelnden Kompetenzen, thematisiert (vgl. Abb. 8). Welche Vorstellungen machen sich die Kongressteilnehmer/innen von den wünschenswerten „Outcomes“ wenn sie BNE-Bildungsangebote konzipieren? Welche Fähigkeiten formulieren EntscheidungsträgerInnen, wenn sie BNE als Lernziel im Rahmen zentraler Dokumente aufnehmen? Die auf die Antworten angewendete Kategorie „Ziele“ beinhaltete alle Beiträge der Befragten, die unter die Aussagen subsumiert

Abbildung 8) Ziele guter BNE

werden konnten: „Gute BNE soll das Ziel ... erreichen.“ Oder: „Lernende sollen im Rahmen einer guten BNE die Fähigkeit ... erwerben.“

Zentral für viele Befragten war die „Reflexionsfähigkeit“ der Lernenden, sowie ihre „Handlungs- und Lösungskompetenz“. Weiterhin wurde von vielen Akteuren ein „Ganzheitliches Denken und Handeln“ als Lernziel angesprochen, sowie ein Lernziel „Motivation fördern“. Dies bedeutet, dass gute BNE bei den Lernenden die (intrinsic) Motivation hervorbringen soll, sich zu engagieren bzw. (B)NE zu leben und umzusetzen. In diesem Sinne wurde auch das Ziel „Global denken – lokal handeln“ von den Akteuren angegeben. Daneben wurden von den Akteuren konkrete Kompetenzkonzepte im Rahmen der BNE genannt, wie „Bewertungskompetenz“ oder noch häufiger „Gestaltungskompetenz“. Auch Lernziele wie „Empathiefähigkeit“ stärken oder „Kreativität ausbauen“ wurden erwähnt.

Aggregiert man die Aussagen, so lassen sie sich durchgängig unter der, von manchen Befragten auch genannten, Gestaltungskompetenz in ihren zwölf Teilkompetenzen subsumieren (vgl. de Haan 2008; 2017) – was zu erwarten war, da dieses Konzept in starkem Dialog mit den Akteuren aus Wissenschaft und Praxis entwickelt wurde. Der Begriff „Gestaltungskompetenz“ signalisiert, dass es um den Erwerb von Wissen geht, das eine holistische nachhaltige Transformation des individuellen Lebens, der Gesellschaft wie der Wirtschaft erlaubt. Ziel ist es, dem Handeln eine andere Richtung und Form geben zu können, ohne dass dieses Handeln schon schematisch festliegen würde oder festgelegt werden

könnte. Gestaltungskompetenz signalisiert damit die Fähigkeit, Vorstellungen von einem an der nachhaltigen Entwicklung orientierten individuellen wie gesellschaftlichen Handeln generieren, rechtfertigen und umsetzen zu können. Mit Gestaltungskompetenz wird das kreative, problemlösende Potenzial eines Ensembles an Kompetenzen angesprochen, das der Innovation dient, nicht der Fortsetzung von Routinen und Gewohnheiten (vgl. de Haan 2017 sowie in den älteren Formen in de Haan 2008)

Dabei ist auffällig, dass bestimmte Teilkompetenzen von den Befragten nicht erwähnt wurden: „Systemische Erkenntnisse gewinnen und handeln“ wird in der offenen Frage nicht als Antwort präferiert wie auch „Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können“ als Zielstellung keinen deutlichen Zuspruch bekam. Wenn man die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz den Kategorien Erkennen, Bewerten, Handeln zuordnet, so ist in den Aussagen der Befragten die Kategorie „Erkennen“ deutlich unterrepräsentiert. In den Aussagen

ist dagegen zu erkennen, dass BNE deutlich normativ aufgeladen und auf die Fähigkeit zu verändertem Handeln ausgerichtet ist. Diese Orientierung wird noch deutlicher, wenn man sich den Komplex der anvisierten **Inhalte guter BNE** anschaut. (vgl. Abb. 9). Hier stellte die Nennung von „Nachhaltigkeit als Inhalt“, also das Aufgreifen der unterschiedlichen Themen und die Diskussion verschiedener Nachhaltigkeitskonzepte und -ziele den am häufigsten bedienten Code dar, gefolgt von der Orientierung an der Idee der sozial-ökologischen Transformation, Gerechtigkeit und den SDGs. Daneben wurden auch Aspekte eines „guten Lebens“ als inhaltliche Komponente einer guten BNE genannt.



Abbildung 9) Inhalte einer guten BNE



Abbildung 10) Methoden und Medien guter BNE

Aggregiert man die Anforderungen an die Inhalte guter BNE, so sollen diese generell vier Ansprüche erfüllen: Sie sollen zukunfts- und werteorientiert (Gerechtigkeit; Gutes Leben) sein und interdisziplinäre Erkenntnisse bieten sowie für nachhaltige Entwicklungen unterstützend wirken (Transformation). Die Inhalte können aus dem gesamten Nachhaltigkeitsdiskurs gewonnen werden oder aber weniger stark aggregiert sich aus den normativ aufgeladenen siebzehn SDGs ergeben, die freilich den komplexen Nachhaltigkeitsdiskurs nicht auffangen – etwa bezüglich der Orientierung an einer starken, schwachen oder kritischen Nachhaltigkeit. Häufig genannt wurden die **Methoden und Medien guter BNE**, die dem Arrangement von BNE zugrunde liegen sollten (vgl. Abb. 10). Im Feld der Methoden/ Medien wurden zwei

Aspekte besonders betont: Partizipative Methoden sowie ein deutlicher Alltags- und Lebensweltbezug. Zudem wurde – mit ähnlicher Tendenz – die Praxis- sowie Erfahrungsorientierung des Lernens in den Vordergrund gestellt. Sodann haben der Bezug zu den Lernenden und der Verweis auf die Bedeutung

Fazit

Zusammengefasst ergeben sich aus den Antworten der Befragten dazu, was sie für gute BNE halten, auf aggregiertem Niveau im Kontext Allgemeiner Didaktik folgende Aspekte: Ziel guter BNE ist der Erwerb von Gestaltungskompetenz unter Betonung jener Teilkompetenzen, die den Handlungskompetenzen und den Bewertungs-/Beurteilungskompetenzen zuzuordnen sind. In Bezug auf die Themen gerät der gesamte Nachhaltigkeitsdiskurs, sowie die zunehmende Transformationsdebatte in den Blick. Allerdings werden auch Kriterien kenntlich, unter denen die Inhalte generiert werden sollen. So werden die Berücksichtigung von Interdisziplinarität, Zukunftsorientiertheit und Werteorientierung der Themen gefordert, um von guter BNE zu sprechen. Hinsichtlich der Methoden/Medien lässt sich eine deutliche Orientierung am Konzept des Situierten Lernens identifizieren. Dabei liegt der Schwerpunkt auf partizipativen Methoden sowie einem deutlichen Alltags- und Lebensweltbezug. Bezüglich der Organisationsformen wurde der whole institution approach wenn auch nicht terminologisch, aber von der Sache her immer wieder angesprochen, der sich deutlich verbindet mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit, dass sich die gesamte Bildungslandschaft strukturell ändern müsse. Zugleich wird – wenn es um Kriterien für eine gute BNE geht – ein deutlicher Schlußschluss mit anderen Innovationsinitiativen für notwendig erachtet, die allesamt auf mehr Egalität und Gerechtigkeit in Bezug auf die Teilhabe an Bildungsprozessen zielen.



Abbildung 12) Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen guter BNE – aggregiert.

In aggregierter Form ergibt sich damit auf der Basis der Selbstdeutungen der Akteure ein Kondensat in Bezug auf „gute BNE“, das die vier Teilbereiche der Allgemeinen Didaktik bedient und deutliche Spezifikationen hinsichtlich der Ziele (Gestaltungskompetenz), Methoden (situiertes Lernen) und Organisationsformen (whole institution approach) umfasst. Zudem wurden Schwerpunktsetzungen und normative Orientierungen innerhalb der Teilbereiche erkennbar, die bei einer Beurteilung dessen ob und in welchem Maße von „guter BNE“ gesprochen werden kann, hilfreich sein können (vgl. Abb. 12).

Geht man abschließend noch einmal zurück zu den drei Bereichen der Selbstinterpretation, so werden Friktionen deutlich zwischen den sich derzeit in den Institutionen manifestierenden Selbstdeutungen und den – wie Rosa es nennt – „Reflexiven Selbstbildern“ (2012, S. 116) der Akteure. Denn weder kann behauptet werden, dass die Institutionen und Praktiken der BNE, wie sie sich bis heute ausgebildet haben, einem Gesamtinstitutionellen Ansatz folgen, noch, dass das situierte Lernen den Mainstream in der (formellen) Bildung charakterisiert. Hier ist ein Spannungsverhältnis zu beobachten, das auf einen deutlichen Anpassungsdruck verweist, der allerdings nicht nur in eine Richtung gedacht werden kann. Die Felder, in denen sich die Selbstinterpretation manifestiert, sind als wechselseitig unterdeterminiert zu betrachten (vgl. ebd., S. 112), so dass der Anpassungsdruck in beide Richtungen verlaufen kann: Die individuellen Überzeugungen und Auffassungen können ebenso einem Anpassungsdruck durch die Institutionen unterliegen, wie auch die Selbstinterpretationen, wie sie in den Institutionen sich manifestieren, einem Veränderungsdruck unterliegen können. In jedem Fall wird man aber *gute* BNE nicht störungsfrei in der Organisation des Bildungssystems wie im Methodenrepertoire der formellen Bildung etablieren können. Zugleich aber ist auch denkbar, dass sich das Anliegen, eine gute BNE praktisch umzusetzen, ganz anders etabliert als im Rahmen der Organisationsformen, die sich derzeit im Bildungsbereich auffinden lassen.

Diskussion

Das Diskussionspapier wird als Aufschlag für eine notwendige Qualitätsdiskussion in der BNE gesehen. Die Autorinnen und der Autor freuen sich daher sehr über Feedback per E-Mail an Dr. Mandy Singer-Brodowski: s-brodowski@institutfutur.de.

Literatur

- Brown, J.S. & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practice: Towards a Unified view of Working, Learning and Innovation. *Organization Science*, 2 (1):40-57.
- Faulstich, P./ Bracker, R. (2015): Lernen - Kontext und Biografie: Empirische Zugänge, transcript: Bielefeld.
- Haan, G. de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann, G. de Haan (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 23–44.
- Haan, G. de (2017): Gestaltungskompetenz: Ein integratives Kompetenzkonzept. In: G. de Haan (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Stand und Perspektiven*, Wiesbaden (in Vorbereitung).
- Reich, K., Thomas, H. (1976) (Hg.): *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*, Klett: Stuttgart.
- Klafki, W. (1999). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In H. Gudjons, R. Winkel (Hg.), *Didaktische Theorien*. Bergmann + Helbig: Hamburg.

- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press: New York.
- Meyer, M. A. (2008): *Unterrichtsplanung aus der Perspektive der Bildungsforschung*. In: Meyer, Prenzel, Hellekamps: *Perspektiven der Didaktik, Sonderheft der ZfE*, S. 117ff.
- Rosa, H. (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung*, Suhrkamp: Frankfurt a.M.
- Suchman, L.A. (1987): *Plans and situated actions - The problem of human-machine communications*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Taylor, Ch. (1971): *Interpretation and the Science of Man*. In: Ch. Taylor: *Philosophical papers*, Cambridge/London, S. 15-57.
- Taylor, Ch. (1977): *Self Interpreting Animals*. In. Ch. Taylor: *Philosophical Papers, Vol. 1, Human Agency and Language*, Cambridge, S. 45-76.
- Walzer, M. (1987): *Interpretation and Social Criticism*, Cambridge/Mass.
- Walzer, M. (1988): *The Company of Critics. Social Criticism and Political Commitment in the Twentieth Century*, New York/NY.
- Walzer, M. (1994): *Thick and Thin. Moral Arguments at Home and Abroad*, Notre Dame.