

Klassifikationsprobleme als Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft?

Wer den Band bis hierhin durchgearbeitet hat, muß beeindruckt sein von der Vielfalt von Anwendungsfeldern für erziehungswissenschaftliche Klassifikationen, dem in diesen Anwendungsfeldern aufgehobenen klassifikatorischen Spezialwissen und der Sorgfalt und Differenziertheit der Begründungen bei den für Forschungszwecke generierten Klassifikationsrastern.

Allerdings bleibt auch nicht aus, daß sich Irritationen einstellen: Einerseits wird von "Klassifikationsprodukten" wie etwa der Aufstellungssystematik einer Fachbibliothek vehement gefordert, sie müßten die Systematik der Erziehungswissenschaft abbilden (vgl. LEONHARD), andererseits wird - nicht ohne defätistischen Unterton - genau das für unmöglich erklärt (z.B. DUDEK, S. 197f., ROST, S. 311). Einerseits verspricht man sich durch die Forschungsarbeit mit Hilfe klassifikatorischer Raster einen wesentlichen Erkenntnisfortschritt, andererseits sind Warnungen vor den Folgen der klassifikatorischen Tätigkeit unüberhörbar (z.B. LÜDERS S. 103, MEYER-DRAWE). In zwei Forschungsberichten wird über die Analyse pädagogischer Wissensbestände mit Hilfe klassifikatorischer Raster in einem fast identischen Zeitraum (1926-1955 und 1928-1955) berichtet; im einen Fall ist das Klassifikationsschema thematisch¹ organisiert (HORN/TENORTH/HELM), im anderen Fall nach systemtheoretisch abgeleiteten Kategorien² (WIERICHS) - in beiden Fällen scheint die Begründung plausibel, daß man damit "pädagogisches Wissen" dieses Zeitraums kategorisieren kann.

Abgesehen davon, daß jedem Leser bei jedem der vorgestellten Klassifikationsschemata mühelos Ergänzungen oder Alternativen einfallen dürften - davon später mehr -, ist auffällig, daß in den Forschungsberichten die Frage, was denn nun das "pädagogische Wissen" eigentlich sei, offensichtlich nur mit einem großen intellektuellen Aufwand zu lösen ist - und, wie die Beiträge zeigen, jedesmal anders (vgl. HORN/TENORTH/HELM, WIERICHS, LÜDERS, DUDEK, WIGGER). Das klassifikatorische Raster zur Erfassung und Strukturierung erziehungswissenschaftlichen Wissens muß also jedesmal neu erzeugt

1 Nach Klassen wie "Erziehung und Bildung", "Unterricht und Schule", "Fürsorgewesen und Wohlfahrtspflege" usw. - (Horn/Tenorth/Helm, S. 248).

2 Erziehungssystem, Organisation, Träger, Personal, Adressaten usw. - (Wierichs, S. 274ff.).

werden und ist nicht etwa - was man ja auch annehmen könnte - bereits in der Disziplin vorhanden.

Die Frage, ob die beschriebenen Auffälligkeiten völlig "normal" sind oder etwas mit dem besonderen disziplinären Status der Erziehungswissenschaft zu tun haben, soll im folgenden diskutiert werden. Dabei werden manche Fäden aus den vorliegenden Beiträgen aufgenommen; gelegentlich müssen Trivialitäten ausgesprochen werden, um die Nicht-Trivialität ihrer Ursachen und Folgen in den Blick rücken zu können.

Der Gang folgender Überlegung ist nicht systematisch-klassifikatorisch, sondern eher diskursiv-rhetorisch, unter Aufnahme von Argumenten, Abwehr von Einwänden usw.: Nach einer kurzen Erinnerung an die Bedeutung von Klassifikationen wissenschaftlichen Wissens für Wissenschaftsdisziplinen (1) wird die These vertreten, daß die vorliegenden Versuche der Klassifikation erziehungswissenschaftlichen Wissens mehr oder weniger unbefriedigend im Sinne von hochgradig kontingent sind (2); unter Punkt 3 wird diskutiert, in welchem Maße Nicht-Kontingenz bei Klassifikationen generell und im Bereich der Kulturwissenschaften im besonderen überhaupt möglich und erwartbar ist. Im 4. Teil wird die besondere Typik erziehungswissenschaftlicher Klassifikationen vor dem Hintergrund der "disziplinären Matrix" der Erziehungswissenschaft analysiert; in Teil 5 wird untersucht, ob die radikale Umorientierung der disziplinären Matrix im Sinne einer praktisch-topischen Wissenschaft auch die Klassifikationsprobleme löst. Im Schlußteil (6) wird versucht, ein Resümee zu ziehen und die Frage nach dem "defizitären Charakter" zu beantworten.

1. Die Funktion von Klassifikationen

"Klassifikation nennt eine Ordnungsform, die ein Gesamt beliebiger Elemente (Dinge, Ideen, Mengen, auch Klassifikationen und Systeme) nach gemeinsamen Charakteren zusammenstellt. Diese heißen Klassen, denen die Elemente nach deren Maßgabe zugeordnet werden und deren Gesamt häufig ebenso als Klassifikation bezeichnet wird". (BUMANN u.a. 1968, S. 150)

Im folgenden Text - wie auch in den anderen Beiträgen des Bandes - wird dabei unterstellt, daß die Charaktere, die die Bildung von Klassen ermöglichen, einem *sachlichen* Zusammenhang entsprechen, also einem Strukturzusammenhang (ebd., S. 151), wobei offen bleiben kann, wie stimmig diese Struktur

ist³. Wenn im folgenden von "systematisch" die Rede ist, dann im Sinne dieses Strukturzusammenhangs, der die Klasseneinteilung pädagogischen Wissens organisiert, und nicht im Sinne von geschlossenen "pädagogischen Systemen" (vgl. VOGEL 1991a). Klassifikationen im beschriebenen Sinne - also Annahmen über die Ordnung der Klassen, in die ein Gegenstandsbereich eingeteilt ist - spielen, auch wenn es nicht immer bewußt ist, eine entscheidende Rolle bei der Beschreibung von wissenschaftlichem Wissen, Forschungsaufgaben und organisatorischen Regelungen von Wissenschaftsinstitutionen. Klassifikationen pädagogischen Wissens liegen der Aufstellungssystematik von Bibliotheken (vgl. LEONHARD) zugrunde und der Verschlagwortung in pädagogischen Bibliographien, gelegentlich mit Hilfe pädagogischer Thesauri (vgl. ROST). Klassifikationen pädagogischen Wissens sind ein entscheidendes Instrument für Forschungsarbeiten im Rahmen der historisch-empirischen Wissenschaftsforschung, wenn es darum geht, etwa die Konjunktur von Themen und Theorien im zeitlichen Verlauf mit inhaltsanalytischen Methoden zu analysieren.

Klassifikationen gehen ein in die Inhaltsverzeichnisse und Stoffanordnung von pädagogischen Lehrbüchern, in Studien- und Prüfungsordnungen, in Curricula für den erziehungswissenschaftlichen Unterricht für die Sekundarstufe II. Klassifikationen liegen zugrunde bei der Beschreibung der Binnendifferenzierung der Disziplin (z.B., wenn es um die Denomination von Lehrstühlen geht): Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Bildungsforschung, Interkulturelle Erziehung, Freizeitpädagogik, Sozialpädagogik, Berufspädagogik usw..

Klassifikationen sind also nicht nur von Bedeutung bei der Ordnung wissenschaftlicher Wissensbestände und beim Diskurs über die Produktion wissenschaftlichen Wissens; sie organisieren auch die Verständigung im Wissenschaftsbetrieb ("N. ist von Haus aus Schulpädagoge, jetzt arbeitet er im Bereich der Interkulturellen Erziehung") und mit Abnehmern und "Verwertern" pädagogischen Wissens.

2. Die Kontingenz erziehungswissenschaftlicher Klassifikationen

Es ist offensichtlich, daß keiner der vorliegenden Versuche, pädagogische Wissensbestände zu klassifizieren (ob in den pädagogischen Thesauri, Studien- und Prüfungsordnungen, Bibliothekssystematiken oder den Klassifikati-

³ Ausgeschlossen sind damit Klassifikationen, bei denen z.B. alle pädagogischen Begriffe, die mit A anfangen, eine Klasse bilden. Auch das ist natürlich eine mögliche Art der Klassifikation, hier aber nicht gemeint.

onsschemata der empirischen Wissenschaftsforschung), in dem Sinn überzeugen könnte, daß genausogut begründete Alternativen ausgeschlossen wären. Auf einen ausführlichen Beleg dieser These kann mit gutem Gewissen verzichtet werden, da schon die in diesem Band vorgestellten Klassifikationen (von Bibliothekssystematiken bis inhaltsanalytischen Klassifikationsrastern) alle diese Bedingung erfüllen (vgl. DUDEK, HORN/TENORTH/HELM, LEONHARD, WIERICHS, WIGGER).

Die alternativen Möglichkeiten beginnen schon mit der Auswahl und internen Stimmigkeit der Hauptkategorien⁴; sie setzen sich fort mit der Stimmigkeit der Hierarchisierung⁵, der Zuordnung von Elementen und der Disjunkтивität der Klassen, von der Komplettheit einmal ganz zu schweigen.

Diese These impliziert nicht eine (im übrigen überaus wohlfeile) Kritik an den vorgelegten Klassifikationen, sondern meint nur die Feststellung eines Tatbestands, dessen Bewertung im folgenden zur Diskussion steht.

3. Zur Möglichkeit wissenschaftlicher Klassifikationen

Bei den bisherigen Überlegungen wurde unterstellt (ohne, daß es ausdrücklich thematisiert wurde), daß für eine wissenschaftliche Disziplin eine einheitliche und verlässliche Klassifikation ihrer Wissensbestände wenn nicht unbedingt erforderlich, so doch wünschenswert sei und daß insofern die Erziehungswissenschaft hier einen spezifischen Mangel aufweist. Dagegen sind zwei (unterschiedlich weit reichende) Einwände möglich:

- In allen "Kulturwissenschaften" (also dort, wo kein "materiales" dingliches Substrat Gegenstand der wissenschaftlichen Bearbeitung ist) treten gegenstandsbedingte Probleme auf, die eine eindeutige Klassifikation erschweren oder unmöglich machen (a).
- Die Forderung nach einer einheitlichen und eindeutigen Klassifikation innerhalb einer Wissenschaftsdisziplin ist insofern sinnlos, als in *keinem* Wissenschaftsbereich mehr eindeutige Klassifikationen möglich sind, es sei denn, man unterstellt eine objektive, "natürliche" Ordnung der Dinge, die man in Klassifikationen eindeutig abbilden kann (b).

4 Nur am Beispiel der Klassifikation von Horn/Tenorth/Helm: Warum genau diese acht Kategorien und nicht sechs oder zehn - oder fünf andere? Die Kategorien liegen sachlogisch nicht in einer Ebene; "Erziehung und Bildung" verhält sich zu "Unterricht und Schule" anders als "Sonder- und Heilerziehung" zu "Pädagogische Profession und Klientel". Oder anders: Sie verhalten sich zueinander wie "Äpfel", "Birnen", "Pflaumen", "Fallobst" und "Kompott".

5 Warum ist "Weltanschauung, Ideologie" ein Bereich und nicht eine Gruppe (oder gar eine eigene Dimension)?

Es geht also um spezifische Probleme kulturwissenschaftlicher Klassifikation und um die Möglichkeit von Klassifikation überhaupt.

(a) Es ist einzuräumen, daß es in der Tat spezifische klassifikatorische Probleme dort gibt, wo "Geschichtlichkeit" und "historischer Wandel" im Bereich der Theoriebildung von konstitutiver Bedeutung sind.

Ein Problem, das die Erziehungswissenschaft mit allen Kulturwissenschaften teilt, scheint die Frage zu sein, wie die "Gegenwart" einer Disziplin von ihrer Geschichte abgegrenzt wird. Da in Kulturwissenschaften aus bekannten Gründen keine aussagekräftigen überhistorischen Kategorien zu erwarten sind, muß entschieden werden, welche Zeitspanne als "Gegenwart" gilt, die *systematisch* kategorisiert wird, und wo die Geschichte beginnt, die unter anderen (historischen) Kategorien verortet wird (vgl. auch die Bemerkungen zu bibliothekarischen "Altbeständen" bei ROST, S. 197). Die schon einmal zitierten Kategorien von HORN/TENORTH/HELM sind genau auf den Untersuchungszeitraum von 1926-1955 zugeschnitten und definieren ihn gleichsam als systematische Gegenwart⁶; die Kategorien würden weder frühere Epochen angemessen erfassen (z.B. die Aufklärungspädagogik), noch etwa den Zeitraum von 1980-1990 (der zitierte Beitrag selbst z.B. wäre mit dem Klassifikationschema nicht sinnvoll zu erfassen); die auf die Gegenwart der Erziehungswissenschaft bezogene Klassifikation des "Deutschen Thesaurus für Pädagogik und ihre Grenzgebiete" (vgl. ROST, S. 199ff.) wäre wiederum unbrauchbar, die Literatur des von HORN/TENORTH/HELM untersuchten Zeitraums zu klassifizieren.

Darüber hinaus scheint das Argument (a) nicht triftig; die unterschiedlichen "Gegenstände" von Kultur- und Naturwissenschaften spielen insofern keine Rolle, als die wissenschaftlichen Klassifikationen in beiden Bereichen nicht primär Gegenstände, sondern wissenschaftliches Wissen über Gegenstände organisieren; nicht die Gegenstände sind die "Elemente", die nach gemeinsamen Charakteren zusammengestellt werden, sondern die wissenschaftlichen Aussagen über Gegenstände.

Damit ist allerdings noch nicht der Einwand entkräftet, daß es *grundsätzlich* unmöglich ist, einheitliche und eindeutige Klassifikationen für das Wissen einer Wissenschaftsdisziplin herauszuarbeiten.

(b) Argument (b) geht davon aus, daß es grundsätzlich keine Kriterien für objektiv richtige Klassifikationen geben kann; möglich wären sie nur, wenn man unterstellen würde, daß es einen objektiven, eindeutigen Zusammenhang der Dinge gibt, einen natürlichen und vernünftigen Ordnungszusammenhang, den man durch Nachdenken und Erfahrung rekonstruieren kann:

6 Darauf weisen Horn/Tenorth/Helm hin (S. 247).

"In einer Kette hängt das erste Glied vermittels aller anderen Glieder mit dem letzten zusammen ... Dieses Bild bietet die ganze Welt. Alle diese Teile stehen in einem *Zusammenhang*, der keine Lücke und keine Auflösung zuläßt; denn jedes Ding hängt mit allen angrenzenden Dingen zusammen, durch diese mit den unmittelbar folgenden Dingen und so weiter bis zu den äußersten Grenzen des Weltalls. Sonst könnte man nichts vernünftig erklären; die Welt wäre nicht mehr ein Ganzes, sondern bestünde aus verstreuten und unabhängigen Stücken, aus denen kein System und keine Harmonie hervorgehen könnten." (DIDEROT 1765, S. 371)

Es gäbe dann nur *eine* mögliche und gewissermaßen "natürliche" Klassifikation unseres Wissens über die Welt. Da wir die Unterstellung eines "natürlichen Systems" nicht mehr teilen und uns durchaus mit dem Gedanken angefreundet haben, die Welt könne aus verstreuten und unabhängigen Stücken ohne System und Harmonie bestehen, ist die Möglichkeit objektiver Klassifikationen nicht mehr gegeben (zur weiteren Differenzierung der Problematik vgl. MEYER-DRAWE).

Diesem Argument wird man kaum widersprechen können; nicht zwingend ist allerdings die Folgerung, daß damit schon die Diskussion über die Angemessenheit und die Qualität von Klassifikationen gewissermaßen angesichts erwiesener Kontingenz der Produkte sinnlos ist. Dazu wäre die Zusatzannahme erforderlich: Wenn es keine *absolut begründbaren* Klassifikationen gibt, gibt es *gar keine begründbaren* Klassifikationen; damit ist die Möglichkeit ausgeschlossen, daß es immerhin *relativ begründbare* Klassifikationen geben kann.

Sinnvoll diskutierbar bleibt das Klassifikationsproblem, wenn man unterstellt, daß trotz des offensichtlichen Mangels eines eindeutigen, entweder apriorisch ableitbaren oder theoretisch stringent begründbaren Klassifikationschemas nicht von einer völligen Kontingenz der Kategorien und Sub-Kategorien auszugehen ist. Offensichtlich geht es um eine mittlere Ebene zwischen stringenter, absoluter Systematik und Beliebigkeit, bei der unterschiedliche theoretische Zugriffe und Plausibilitätsüberlegungen eine Rolle spielen. Damit ist zum einen unterstellt, daß es als Ergebnis der Diskussion (wenigstens im Prinzip) mehr oder weniger plausible Klassifikationsschemata geben kann; zum andern ist auf die erziehungswissenschaftlichen Theorien verwiesen, die die Basis für Plausibilitätsargumente abgeben, denn die Klassifikationsschemata sind natürlich von "Theorie" getränkt, entweder deutlich identifizierbar oder als implizite Theorie dessen, der die Kategorien angesichts des zu kategorisierenden Materials entwirft - bei genauerer Betrachtung in der klassischen hermeneutischen Zirkelbewegung zwischen theoretischem Vorverständnis und zu kategorisierenden Gegenständen (vgl. auch BOHLENDER und DUDEK).

Wissenschaft "hat es nicht mit der Abbildung und Repräsentation der Ordnung der Dinge zu tun, sondern mit der Gestaltung und Erfindung dieser Ordnung. Mit je-

der Unterscheidung, Systematisierung und Klassifikation wird Erkenntnis 'fabriziert' und nicht etwa die natürliche und ursprüngliche Konjunktion und Disjunktion von Eigenschaften, Merkmalen und Dingen 'entdeckt'." (BOHLENDER, S. 356f.)

Die Alternative ist also nicht "natürliches System" und apriorische Struktur oder Kontingenz, sondern die Abbildung der Systematik, die die Wissenschaft bei der Erforschung der Gegenstände erzeugt.

4. Zur Spezifik erziehungswissenschaftlicher Klassifikationen

Wenn man diesen Überlegungen folgt und zugleich von der These ausgeht, daß es spezifisch erziehungswissenschaftliche Klassifikationsprobleme gibt, also ein größeres Maß an möglichen Alternativen und eine geringere Überzeugungskraft von Plausibilitätsargumenten als bei vergleichbaren Wissenschaften wie Soziologie, Psychologie oder Rechtswissenschaft - und das scheint der Fall zu sein -, dann müssen sie mit den besonderen Problemen erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung zu tun haben. Das ist nach dem oben Gesagten einerseits eine überaus triviale Folgerung, andererseits aber dann nicht uninteressant, wenn man zeigen kann, wie sich bestimmte Besonderheiten der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung in bestimmten Besonderheiten erziehungswissenschaftlicher Klassifikationsschemata niederschlagen.

Im folgenden soll versucht werden, ein Beispiel einer spezifischen Besonderheit pädagogischer Klassifikationsschemata (a) als Vermeidungsreaktion auf ungelöste disziplinäre Probleme zu analysieren (b), um die Folgen z.B. für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung zu beschreiben (c); die knappe Erinnerung an eine historische Alternative soll als Kontrast dienen (d). (a) Eine der wesentlichen Bruchlinien in der erziehungswissenschaftlichen Wissensproduktion, die es nahelegt, von "zwei Kulturen" (vgl. TENORTH/HORN 1992, S. 303) zu sprechen, verläuft - grob typisiert - zwischen der Auffassung der Erziehungswissenschaft als deskriptiver, kausalanalytischer, historischer Disziplin mit einem "scientificen" Theorieanspruch und der Auffassung als deutender, legitimatorischer, programmatischer Disziplin mit einem umfassenderen Theorieanspruch (Theorie als "Reflexion", Deutung von Sinn oder programmatischer Handlungsentwurf für Praxis); in der Praxis der erziehungswissenschaftlichen Theoriearbeit sind dabei sowohl Ergänzungs- wie Ausschlußkonfigurationen möglich. Diese - für den Stellenwert des Wissens höchst relevante - Aufteilung in "zwei Kulturen" kann sich aber in den gegenwärtig dominierenden Klassifikationsschemata nicht abbilden, da ihre Organisationsprinzipien in der Regel nicht wissenschaftsmethodischer, son-

dern *thematischer* Art sind (also eine Einteilung in Klassen wie "Gesamtschule", "Gastarbeiterkinder", "Schulreform", "Entwicklung und Lernen", "Volks- und Erwachsenenbildung" usw.)⁷. Das bewirkt wiederum, daß die Prägnanz und die Aussagekraft der Kategorien, Deskriptoren, Suchwörter usw. verhältnismäßig gering bleiben: Wer unter der Kategorie "Gesamtschule" Literatur sucht, kann aus der Deskription in der Bibliographie in der Regel nicht entnehmen, ob er einen programmatisch-legimatorischen Aufsatz (eher wahrscheinlich) oder eine empirische Studie findet (eher selten). Dieser Unterschied ist aber höchst bedeutsam - nicht nur wegen des ärgerlichen Mehraufwands bei der Literatursuche, sondern weil er wissenschaftsmethodisch auf ganz verschiedene Kontexte verweist; bei Arbeiten im Bereich der empirischen Wissenschaftsforschung entsteht eine Fehlerquelle, die zu absurden Verfälschungen führen kann. Festzuhalten ist aber zunächst: Eine Differenz, die im wissenschaftlichen Diskurs von größter Bedeutung ist, findet sich in der Klassifikation wissenschaftlichen Wissens nicht wieder.

(b) Warum sind die vorliegenden Klassifikationen meistens thematisch und nicht fachmethodisch organisiert? Auch hier ist die Antwort wieder ebenso naheliegend wie folgenreich: Weil eine überzeugende methodische Konstitution der Erziehungswissenschaft fehlt; auf die Frage nach Identität, Zusammenhang und Geschlossenheit erziehungswissenschaftlichen Wissens gibt es je nach Standort unterschiedliche Antworten.

Die Lösung des Problems, wie man trotz der Vielfalt der methodischen Ansätze zu einer Art von Systematik gelangt (wobei "Vielfalt" oft genug schlichte "Widersprüchlichkeit" impliziert), ist das Ausweichen auf eine Ebene unterhalb des wissenschaftlichen Zugriffs: die alltagsweltliche Ordnung der Dinge. Ob etwa "Schulische Sozialisation" eine erziehungswissenschaftliche Kategorie ist, ist in der Zukunft schon umstritten (der Verdacht ist noch nicht ausgeräumt, daß es sich um eine soziologische und nicht "eigentlich"-pädagogische Kategorie handeln könnte); daß aber "Schule", "Lehrer", "Unterricht", "Bildungsinhalt", "Volksbildung" erziehungswissenschaftliche Themen sind, ist unumstritten - auch bei den Nicht-Erziehungswissenschaftlern. Das will sagen: *Die Kategorien, die sowohl Verständigung wie ein Mindest-*

7 Eine Durchsicht von ca. 30 Klassifikationsschemata (allerdings unsystematisch und ohne jeden Anspruch auf Repräsentativität), von Bibliothekssystematiken und Lehrstuhlbeschreibungen über Studienordnungen bis zu Bibliographien und inhaltsanalytischen Forschungskonzepten, ergab eine deutliche Dominanz dieses Typs in mehr oder weniger reiner Form. Die zweithäufigste Form war die Aufteilung in pädagogische Partialdisziplinen (Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik usw.), die ebensowenig wie die erste wissenschaftsmethodische Differenzen abbildet.

*maß an Ordnung innerhalb der Disziplin verbürgen, sind nicht theoriegeneriert, sondern entstammen dem alltagsweltlichen Sprachgebrauch*⁸.

(c) Bevor man diese Feststellung mit einem Achselzucken zur Kenntnis nimmt und darauf verweist, daß dieser Sprachgebrauch ja offensichtlich zur Verständigung ausreicht, sollte man die Nebeneffekte dieser Konstellation mitbedenken.

Ein Beispiel: In zahlreichen Prüfungs- und Studienordnungen findet sich als "Teilgebiet" und ohne nähere Präzisierung das Thema "Theorie der Schule" als obligatorischer Problem- und Wissensbestand für die Studierenden. Das kann inhaltlich bedeuten: Analyse der Bedeutung der Schule für das Kultur- und umgekehrt im Sinne der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; oder: die funktionale Leistung von Schule für Gesellschaft im Hinblick auf Qualifikation, Selektion und Legitimation; oder: systematisch-kritische Diskussion der pädagogischen Qualifikation von Schule in der Tradition HUMBOLDTS, HERBARTS oder SCHLEIERMACHERS; oder: Analyse der statuslegitimierenden Funktion des differenzierten Bildungssystems im Sinne BOURDIEUS; oder: die Leistung des Subsystems "Bildung" für das gesellschaftliche Gesamtsystem (LUHMANN/SCHORR); oder: die Schule als Ort der optimalen Organisation von Lernprozessen im Sinne Heinrich ROTHs; oder: Sozial- und Systemgeschichte des Bildungswesens im Sinne MÜLLERS oder LUNDGREENS; oder: BALLAUFFS Theorie der Scolarisation - und das sind noch längst nicht alle Möglichkeiten. Entscheidend ist, daß es sich dabei nicht nur um konkurrierende Theorien zum gleichen Problem handelt, sondern meist auch um unterschiedliche Problemdefinitionen und Gegenstandsbestimmungen aufgrund prinzipiell unverträglicher methodologischer Grundannahmen. Das in diesen unterschiedlichen Kontexten produzierte Wissen ist nicht mehr in einen Gesamtzusammenhang einzufügen.

Das einzig gemeinsame ist für alle Theorien der Gegenstand "Schule" - so, wie er vorwissenschaftlich bekannt ist, wie ihn auch der Nicht-Pädagoge kennt; die meisten "pädagogischen Grundbegriffe" sind von dieser Art, wie Unterricht, Lehrer, Schüler oder Erziehung; "Erziehung" fungiert auch 150 Jahre nach Schleiermacher als dasjenige, was man als bekannt voraussetzen kann, und nicht als theoretisch definierter Begriff (vgl. auch den Beitrag von STROSS).

Die Erziehungswissenschaftler mögen sich an diesen Zustand gewöhnt haben, aber er ist nicht typisch für eine wissenschaftliche Disziplin. Man stelle sich einmal vor, in einer Studienordnung für Medizin wäre als Teilgebiet "der Fuß" aufgeführt, wie man ihn zu recht als bekannt voraussetzen darf, und im

8 Auch hier kann nur empfohlen werden, die in diesem Band abgedruckten Klassifikationsschemata zu sichten.

übrigen wäre es gleichgültig, ob dessen Anatomie, die Pathologie der Mittel- fußknochen, die Evolutionsgeschichte des Gehens, die Diagnose und Therapie von Zerrungen oder die Kunst des Fußverbandes gelehrt würde.

Man kann den Zustand der Erziehungswissenschaft als Zeichen einer liberalen und vielfältigen Wissenschaftsszene deuten und deren "Multiperspektivität" und "Pluralität" loben; andererseits heißt es aber auch: Ein Student, der das Pflicht-Teilgebiet "Theorie der Schule" absolviert hat, hat *irgendetwas* zum Thema Schule gemacht, aber nicht *etwas, was sich aus der Logik der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung als notwendige theoretische Perspektive ergibt*. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Es geht nicht darum, einen bestimmten theoretischen Zugriff als den alleine zulässigen zu installieren (also nur "BALLAUFF" oder nur "BOURDIEU" als "die" Theorie der Schule); das Problem besteht darin, daß es keine verbindlichen allgemeineren Kategorien gibt (oder vorsichtiger: daß sie sich nicht als common sense der Disziplin etabliert haben), die den theoretischen Zugriff beschreiben, für den "BALLAUFF" oder "BOURDIEU" stehen. Was sie verbindet, ist nicht ein theoretischer Referenzrahmen, der den Stellenwert beider Theorien bestimmt und relationiert, sondern der alltagsweltliche Gegenstand "Schule".

Ein Effekt dieser Situation ist auch, daß die Wissensbestände, die etwa ein Absolvent des Diplomstudiengangs in Pädagogik akkumuliert hat, höchst unterschiedlich sind; die Schnittmenge des gemeinsamen Wissens (Wissen ist hier umfassend gemeint: Einzelkenntnisse, Theoriewissen, Problembewußtsein, Begriffe, Methoden usw.) bei Diplompädagogen von unterschiedlichen Universitäten kann tendenziell Richtung Null gehen. Wenn es nun so ist, daß für die erfolgreiche Professionalisierung eines Berufs neben dem akademischen Abschluß u.a. auch definierbare Wissensbestände von Bedeutung sind - zumal im Konkurrenzkampf mit Psychologen, Sozialwissenschaftlern und neuerdings Medizinern im gleichen Berufsfeld -, dann stehen die Chancen nicht sehr gut. Zudem wird die Vermutung nahegelegt, pädagogische Handlungskompetenz habe ohnehin wenig mit kognitiven Inhalten zu tun und vielmehr mit nicht-kognitiven Qualifikationen: Empathie, soziales Engagement, Sendungsbewußtsein usw., also Persönlichkeitsmerkmalen, die ohnehin nicht in geordneter Weise erworben werden können - dann hätte SPRANGER mit dem "geborenen Erzieher" doch noch Recht behalten.

(d) Bevor die Frage verhandelt werden soll, ob die Kritik am disziplinären Status der Erziehungswissenschaft vielleicht auf einem Mißverständnis beruht, soll an ein historisches Exempel für eine theoriegeleitete systematische Klassifikation erinnert werden: die Systematik Wilhelm REINS (REIN 1907, S. 493). Die Kategorisierung ist durchgängig theoretisch bestimmt, die Über- und Unterordnung von Klassen ergibt sich aus der Logik der Wissenschaft; den Partialbereichen der Pädagogik entsprechen definierbare Methoden; die Diffe-

renzung nach auch alltagsweltlich bestimmten "Objekten" (z.B. Schultypen) erfolgt erst relativ spät und unter systematischen Kategorien.

Pädagogik			
A. Historische Pädagogik		B. Systematische Pädagogik	
I. Theoretische Pädagogik		II. Praktische Pädagogik	
1. Teleologie (Ethik) Lehre vom Ziel der Erziehung	2. Methodologie (Psychologie) Lehre von den Mitteln der Erziehung	1. Von den Formen der Erz. a) Einzel-Erz. Haus-Erz. (Haus-Pädag.)	2. Von der Schulverwaltung 1. Verfassg. 2. Ausstattung. 3. Leitung. 4. Lehrerbildung. 5. Lehrerbildg.
a) Allgem. Didaktik 1. Lehre v. d. Unt. 2. Lehre v. den Mitteln des Unt.	2. Lehre von der Führung (Hodegetik) a) Lehre von der Regierung b) Lehre von der Zucht c) Lehre von d. körperl. Pflege (Diätetik) (Physiologie, Hygiene)	A. Allg. Erz.-Anst. Knaben- u. Mädch.-Erz.-Anst. (Klerik., milit. Erz.-Anst.)	B. Bes. Erz.-Anst. 1. Waisenhaus. 2. Rettungsanst. (Klerik., haus. päd. Anst. für Schwachbefäh.) 3. Heilpäd. Anst. für Schwachbefäh. 4. Idiot.-Anst. 5. Blinden- u. Taubst.-Anst. 6. Krüppelheim
b) Spezielle Didaktik (Ziel, Auswahl, Verbindung, Durch- arbeitung in den einz. Unt.-Fächern).		A. Erziehungsschulen I. Volks-Sch. Allgem. Volkssch. Obere Volkssch. Für Knaben und Mädchen.	B. Fachschulen Ackerbau-, Bergwerks-, Gewerbe- und Hand- werkschulen, Handels- schulen, Forstschulen, Kunstschulen, Militär- und nautische Lehran- stalten usw. Lehrer- Seminare, Polytechni- kum, Universität.

REIN ist der Überzeugung, daß nur von einem "System der Pädagogik (...), indem es klare Begriffe aus dem Wirrwarr bloßer Meinungen und Ansichten herausarbeitet", eine "Hilfe für die Erkenntnis der Erziehungsfragen und eine erfolgreiche Erleuchtung für das Handeln" möglich ist, denn: "Klare Begriffe, zu einem System geordnet, sind wie Maschinen, welche schwierige und verwickelte Aufgaben vereinfachen und damit überwinden." (REIN 1902, S. 27) Dementsprechend ist auch der Pädagogischen Enzyklopädie REINS ein "Systematisches Inhaltsverzeichnis" beigegeben, in dem die Gegenstände und Begriffe aus den alphabetisch angeordneten Enzyklopädie-Artikeln noch einmal nach der oben abgedruckten Systematik geordnet werden (vgl. den Registerband von ZEISSIG 1911).

Nun hatte die Stringenz und Eindeutigkeit der Systematik und die damit verbundene Sicherheit der Klassifikation pädagogischen Wissens sicherlich ihren Preis, den die nachfolgende Wissenschaftlergeneration nicht mehr tragen konnte und der schließlich zur Ablösung der Theorie geführt hat. Neben dem Modernitätsrückstand und der Identifizierung der herbartianischen Pädagogik

mit dem als rigide und dringend reformbedürftig eingeschätzten Schulsystem (vgl. OELKERS 1989, S. 92ff.) dürfte gerade auch der Systemcharakter des Herbartianismus dazu geführt haben, daß er gegenüber der Dynamik der neuen sozialen Bewegungen und der neuen Theorieansprüche nicht gewachsen war; für REIN war es nur konsequent gewesen, daß dem System der Pädagogik auch ein System der Erziehung entsprechen müsse (vgl. REIN 1902, S. 15). Der Herbartianismus "war zu *geschlossen*, um neue Ansätze wirklich verarbeiten zu können, die über kurz oder lang systemgefährdend erscheinen mußten, weil das HERBARTSche System keine produktive Eklektik erlaubte" (OELKERS 1989, S. 97).

Nun ist die Theoriesituation des Spät-Herbartianismus nicht mehr restituierbar (jeder mag selbst entscheiden, ob "leider" oder "glücklicherweise"), weder von ihren theoretischen Inhalten her noch im Hinblick auf ihren Status als stringentes System, das sich in seinem Grundmuster auf eine fundierende Philosophie berufen konnte, die zudem noch eine Verbindung von Handlungstheorie und Empirie ermöglichte. Allerdings ist festzuhalten, daß das REINSche System auf der Voraussetzung beruhte, daß eine philosophische Pädagogik (obwohl normative Disziplin) in ihrem systematischen Teil einen "geordneten Inbegriff aller ... wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln" (REIN 1907, S. 492) liefern kann, also als Disziplin einen eindeutig epistemischen Charakter hat. Diese Prämisse ist - wie sich zeigen wird - nicht unbedingt selbstverständlich.

5. Zum topischen Ansatz

Die bisherigen Überlegungen (die Pädagogik W. REINS eingeschlossen) gingen von der Voraussetzung aus, daß Erziehungswissenschaft - trotz ihrer spezifischen Konstitutionsprobleme - eine Wissenschaft insofern ist, als sie theoriegebundenes Wissen produziert, das (im Prinzip) systematisch geordnet und präsentiert werden kann. Eine ganz andere Situation ergibt sich, wenn man grundsätzlich nicht von einer systematischen, sondern einer *topischen* Struktur der Erziehungswissenschaft ausgeht.

Mit dieser Position scheint der gordische Knoten der Konstitutionsproblematik der Erziehungswissenschaft auf radikale Weise gelöst: Das traditionelle Theorem von der Pädagogik als "praktischer" Wissenschaft wird radikal ernstgenommen; es ist die Aufgabe der Erziehungswissenschaft, pädagogische Handlungsprobleme zu lösen, praktische Entscheidungen zu treffen. Praktische Entscheidungen allerdings

"lassen sich nicht theoretisch-deduktiv begründen, da pädagogisch

- es sich um situative und epochale Probleme handelt, für die es keine universell gültigen Lösungen gibt,
- sie sich auf Komplexe mit verschiedenartigen Aspekten beziehen und
- in sie heterogene und heteronome Wissensbestände (...) eingehen." (PASCHEN 1992a, S. 142)

Dementsprechend entscheidet sich die Qualität von praktischen Entscheidungen an der Qualität der topischen, situationsbezogenen Argumente. Die Rolle von epistemischen Theorien wird relativiert, denn die für die praktische Entscheidung herangezogenen "Theorien, Reflexionen, Empirie, Wissensbestände haben in derartigen Argumenten (nur) die Funktion von Stützungen" (ebd.). Das Problem einer pädagogischen Systematik und Klassifikation scheint sich aufzulösen: Eine systematische Klassifikation von Wissensbeständen wird unnötig, weil die Elemente dieses Bestands ohnehin nur jeweils situativ, auf eine bestimmte Argumentations- und Entscheidungssituation hin als Stützung eine Rolle spielen; selbst die Frage, ob eine Theorie nun soziologisch oder genuin pädagogisch zu klassifizieren ist, wird bedeutungslos, weil die Theorie nur im Hinblick auf ihre Stützungsfunktion in Anspruch genommen wird.

"Der Anspruch einer eindeutigen, einheitlichen und verbindlichen Klassifikation ist aufgrund systematischer Probleme uneinlösbar. In der Pädagogik wird auf dem Hintergrund unterschiedlicher Topiken argumentiert, die sich nicht alle in einer einheitlichen Systematik abbilden lassen. Jeder Versuch einer Systematisierung ist eine neue Topik neben den vorausgehenden ..." (WIGGER, S. 334)

Bei der Diskussion dieser Position ist zunächst festzuhalten, daß die Betonung des Entscheidungscharakters pädagogischer Problemlösungsversuche und die radikale methodische Konsequenz in Richtung auf Topik und Argumentationstheorie in gewisser Weise die Konsequenz aus der Diskussion über den Wissenschaftscharakter der Erziehungswissenschaft seit dem Positivismusstreit ist: Pädagogische Entscheidungen lassen sich in der Tat nicht theoretisch-deduktiv begründen, und die Versuche, in *einem* pädagogischen Theoriezusammenhang erkenntnisorientierte Theorie und Fragen der Legitimation pädagogischen Handelns zu bearbeiten, haben wesentlich zur Diffusion pädagogischen Wissens beigetragen. Jede Anstrengung, den Bereich praktisch-pädagogischer Problemlösung methodologisch abzusichern - wie etwa mit einer Theorie pädagogischer Argumentation -, ist ein Fortschritt zur Rationalisierung pädagogischer Theorie und pädagogischer Praxis.

Die Frage ist nur, ob man der Radikalität der Aufgabendefinition pädagogischer Wissenschaft folgen kann⁹ - und damit läßt sich die Frage verbinden, ob das Problem einer Systematik pädagogischen Wissens wirklich ad acta gelegt werden kann.

Zunächst ist es so, daß natürlich auch innerhalb einer Theorie topischer Argumentation Klassifikationen eine Rolle spielen: Die Darstellung eines vollständigen pädagogischen Arguments (vgl. PASCHEN 1991, S. 325) ist selbst Ergebnis eines systematisch-klassifikatorischen Aktes; das Arrangement von Einzelargumenten und die Relationierung von Stützungen zu Argumenten erfolgt nicht zufällig, sondern hat System - wenn auch "nur" auf der Basis einer topischen Logik.

Hinzu kommt, daß Wissensbestände, wenn sie denn Argumente stützen sollen, als Wissen qualifiziert sein müssen, d.h. theoriegeneriert; und wenn die Praxis der Theorien darin besteht, Dinge zu identifizieren, zu differenzieren und zu relationieren, dann bleibt das Problem der Klassifikation erhalten. Wer als Angehöriger pädagogischer Professionen lernen soll, pädagogische Probleme zu definieren und kompetent zu lösen, muß auch beurteilen können, welches Wissen seine Argumente stützt; dann muß er aber auch dieses Wissen beurteilen und ordnen - also klassifizieren - können.

6. Diskussion

Sind nun die beschriebenen Klassifikationsprobleme Ausdruck des defizitären Charakters der Erziehungswissenschaft? Gegen den Eindruck, die Klassifikationsprobleme seien ein Indikator für ein massives Strukturdefizit, das an der Wissenschaftsförmigkeit der Erziehungswissenschaft zweifeln läßt, steht der Hinweis auf die "wissenschaftliche Normalität" der Erziehungswissenschaft. TENORTH und HORN konstatieren auf der Basis der Ergebnisse der neueren empirischen Wissenschaftsforschung:

"Unübersehbar ergeben sich - trotz mancher Zeichen fortdauernder Besonderheit, u.a. im Methodengefüge des Faches ... oder in seiner Sozialstruktur - ... insgesamt zahlreiche Indizien für die Normalität der Erziehungswissenschaft, die angesichts der kontinuierlich besorgten Selbstreflexion und der nie fehlenden Defizitdiagnosen doch überraschend sind. Die Pädagogik ist weit mehr Wissenschaft 'wie alle anderen Disziplinen' als es unsere Selbstkritik wahrhaben will." (TENORTH/HORN 1992, S. 302)

⁹ Der Ansatz von Paschen wird hier ausschließlich im Hinblick auf das Klassifikationsproblem diskutiert. Zur Diskussion insgesamt vgl. die Beiträge in Paschen/Wigger 1992; Überlegungen zu einer alternativen Verwendung des Gedankens der Topik in der Erziehungswissenschaft finden sich bei Helmer 1992.

Auch PASCHEN findet die

"immer wieder viele bewegende Frage, ob Pädagogik Wissenschaft sein könne, (...) eigentlich merkwürdig (...), denkt man an die sichere Etablierung der Erziehungswissenschaft an Universitäten, ihre Erfolge bei der DFG und die ihr übertragene Aufgabe der akademischen Lehrerausbildung" (PASCHEN 1992b, S. 345).

Es ist in der Tat nicht zwingend, daß alle Besonderheiten der Erziehungswissenschaft ohne weiteres als "Defizit" gedeutet werden müssen; zudem ist es allemal wichtiger, die Besonderheiten zu identifizieren und zu erklären, um Schwachstellen entweder zu beseitigen oder kalkulierbar zu machen, als sie plakativ zu bewerten. Allerdings spricht auch manches für die Deutung, daß die von der empirischen Wissenschaftsforschung nachgewiesenen "Normalitäten" nur das betreffen, was TENORTH einmal die "Sekundärmerkmale von Wissenschaft" genannt hat (TENORTH 1983, S. 351), also Lehrstühle, Studiengänge, Fachzeitschriften, Fachkongresse, Qualifizierungsverfahren usw., während die "Primärmerkmale" - z.B. ein abgrenzbarer, geordneter Zusammenhang von Wissen, das mit klar definierten und anerkannten Methoden bearbeitet wird - zumindest umstritten sind (vgl. VOGEL 1991a, S. 342ff.).

Solange die Differenz von sozialer und epistemischer Geltung von Wissen aufrechterhalten wird, kann es also durchaus zu einer Konstellation von "Normalität" auf der einen und "Anormalität" auf der anderen Dimension kommen. Die Frage nach dem möglichen Strukturdefizit "der" Erziehungswissenschaft läßt sich auch vor dem Hintergrund dieser beiden Dimensionen so schwer beantworten, weil sich die Analyse auf ein "Durchschnittsbild" der Erziehungswissenschaft bezog, von dem allerdings unterstellt wird, daß es den erziehungswissenschaftlichen Diskurs noch dominiert, aber Alternativen nicht ausschließt. Wenn im Text behauptet wurde, daß die Klassifikationen, die die Verständigung innerhalb der Disziplin ermöglichen, meistens thematisch und auf der Basis lebensweltlicher Begrifflichkeit organisiert sind, dann beschreibt das einen epistemologisch *und* sozial (bezogen auf die Mitglieder der Disziplin) relevanten Tatbestand: Epistemologisch spricht nichts dagegen, einen Versuch zu machen, Klassifikationen erziehungswissenschaftlichen Wissens, wo immer sie eine Rolle spielen (von Bibliographien bis zur Bezeichnung von Lehrstühlen) mit theoretischen statt mit thematischen Merkmalen zu entwerfen; daß dies auch in der empirischen Wissenschaftsforschung möglich ist, zeigt z.B. der Versuch DUDEKS, die diskursive Struktur von Beiträgen kategorial zu erfassen (vgl. DUDEK). Sozial besteht das Problem darin, daß die Mehrheit der Erziehungswissenschaftler mit den bisherigen Lösungen offenbar gut zurechtkommt und nur mäßiges Interesse hat, den jetzigen Zustand zu ändern.

Andererseits gibt es aber auch keinen Anlaß für allzu pessimistische Prognosen. Wenn die Bedingung für wissenschaftsförmige Klassifikationssche-

mata der Konsens der Wissenschaftlergemeinschaft über Aufgaben, Themen, Methoden und Wissensformen der Erziehungswissenschaft ist, dann ist nicht zu übersehen, daß die Voraussetzungen für einen Konsens besser geworden sind.

Das hängt zusammen mit der Einsicht in die Vergeblichkeit des Positivismustreits, einer allgemeinen Entkrampfung hinsichtlich der Bedeutung wissenschaftsmethodologischer Grundüberlegungen - wohl als Folge der Diskussion über die Historisierung von Wahrheitsansprüchen im Anschluß an Kuhn u.a. -, einer Annäherung von Empirie und pädagogischer Subjekttheorie im Zusammenhang der Diskussion über qualitative Forschungsmethoden (vgl. dazu VOGEL 1991b). Hilfreich dürfte auch die Einsicht sein, daß sich Pädagogik im Kreis der anderen Kulturwissenschaften nicht mehr auf eine ganz besondere Art der Theoriekonstitution berufen kann, ohne das erreichte Niveau an wissenschaftstheoretischer Reflexion zu unterbieten. Damit werden Differenzierungen innerhalb der Erziehungswissenschaft möglich (nicht im Sinne von "denkmöglich", sondern im Sinne von "innerdisziplinär akzeptabel") - z.B. die Unterscheidung von theoretischen und topischen Wissensformen -, und Differenzierungen erleichtern Systematisierungen.

Die Besorgnis, daß durch eine einheitliche und innerdisziplinär verbindliche Ordnung des Wissens eine Art paradigmatischer Gewaltherrschaft entstehen könnte, ist prinzipiell nicht unbegründet, und insofern wird man Käte MEYER-DRAWES Sympathie für die "Rebellen" (MEYER-DRAWE, S. 367), die den Souveränitätsanspruch von Klassifikationsrastern immer wieder in Frage stellen, teilen, um Verkrustungen und Denkverbote zu verhindern. Nur: Rebellion setzt eine Ordnung voraus, gegen die sie gerichtet ist; in einer Anarchie ist Rebellion funktionslos. Bis sich eine Rebellion wirklich lohnt, kann darum die Titelfrage als Merkposten stehenbleiben.

Literatur

- BUMANN, W. u.a.: System und Klassifikation. Versuch einer terminologischen und thematischen Klärung des Begriffsfeldes. In: DIEMER, A. (Hrsg.): System und Klassifikation in Wissenschaft und Dokumentation. Meisenheim 1968, S. 150-156
- DIDEROT, D.: Zusammenhang (1765). In: DIDEROT, D.: Enzyklopädie. Philosophische und politische Texte aus der "Encyclopédie" (hrsg. v. R.-R. WUTHENOW). München 1969, S. 370-374
- HELMER, K.: Argumentation und Zustimmung. Über einige Möglichkeiten theoretischer Rhetorik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 68 (1992), S. 370-387
- OELKERS, J.: Das Ende des Herbartianismus. Überlegungen zu einem Fallbeispiel der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte. In: ZEDLER, P./KÖNIG, E. (Hrsg.): Re-

- konstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim 1989, S. 77-116
- PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992
- PASCHEN, H.: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992 (a), S. 141-154
- PASCHEN, H.: Das pädagogische Dilemma der Erziehungswissenschaft. In: Bildung und Erziehung 45 (1992) (b), S. 345-354
- PASCHEN, H.: Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim und Basel 1991, S. 319-332
- REIN, W.: Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd. I: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza 1902
- REIN, W.: Pädagogik, philosophische. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyclopaedisches Handbuch der Paedagogik, Bd. VI. Langensalza 1907, S. 483-493
- TENORTH, H.-E./HORN, K.-P.: Die unzugängliche Disziplin - Bemerkungen zu Programm und Realität empirischer Analysen der Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, H./WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim 1992, S. 297-320
- TENORTH, H.-E.: Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 347-358
- VOGEL, P.: System - Die Antwort der Bildungsphilosophie? In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen (= 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim und Basel 1991 (a), S. 333-346
- VOGEL, P.: Von Umfang und Grenzen der Lernfähigkeit empirisch-analytischer und systematischer Pädagogik. In: HOFFMANN, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1991 (b), S. 17-30
- ZEISSIG, E.: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. W. REIN. 2. Aufl. Systematisches Inhaltsverzeichnis. Langensalza 1911