

**Edwin Keiner**

**Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern.  
Methodologische Überlegungen zu Kennzeichen des Populären**

Methodologische Überlegungen scheinen in der Erziehungswissenschaft wieder Konjunktur zu haben. Unterstützt von Versuchen, wissenschaftstheoretische Konzepte in der Erziehungswissenschaft zu systematisieren (z.B. KLAFFKI 1971, ULICH 1972) gehörte es in den 70er Jahren zum publizistischen Stil, vor aller inhaltlichen Analyse ein Bekenntnis zur bevorzugten wissenschaftstheoretischen Richtung abzulegen. Besonderen Aufschwung erlebten Konzepte, die die Möglichkeit einer Veränderung pädagogischer Praxis implizierten. Sie waren in der Regel verbunden mit heftiger Kritik an 'neopositivistischen' Vorstellungen der analytischen Philosophie, insbesondere des Kritischen Rationalismus. Schon Ende der 70er Jahre hat DRERUP (1979) auf den instrumentellen und selektiven Charakter der erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus verwiesen und die Erziehungswissenschaft im Blick auf ihre Wissenschaftspraxis als eine „Wissenschaft ohne Wissenschaftstheorie“ (S. 672) gekennzeichnet. Die Rezeption des Kritischen Rationalismus in der Erziehungswissenschaft erweise sich, so POLLAK später, „als iterierender Prozeß 'epigonaler Trivialisierung'“ (Pollak 1994, S. 17).

In den 80er Jahren traten wissenschaftstheoretische Überlegungen eher in den Hintergrund; sie wurden überlagert durch wissens- und wissenschaftssoziologische bzw. -historische Zugänge, insbesondere durch die sozialwissenschaftliche Verwendungsforschung und ihre Diffundierung in die Erziehungswissenschaft (vgl. KÖNIG & ZEDLER 1989; DRERUP & TERHART 1990 sowie LÜDERS 1991). Diese reflektierte dabei auch die Gründe für den Sachverhalt, daß erziehungswissenschaftliches Wissen, das im Umfeld und im Zusammenhang der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre in großem Umfang erzeugt worden war, in nur geringem Maße - zumindest in geringerem Maße als erwartet - Eingang in die pädagogische Praxis und in bildungspolitische Entscheidungen gefunden hatte. Die Verwendungsforschung diente also auch der sozialwissenschaftlich inspirierten, erziehungswissenschaftlichen Aufarbeitung pädagogischer Enttäuschungen (HEID 1989; ZEDLER 1991) und nährte zugleich die Hoffnung, daß gerade durch „die kognitive Gemengelage, die sich im Verwendungsdiskurs herausgebildet hat“ der Erziehungswissenschaft „ein Zustand fehlerfreundlicher kognitiver Varietät erhalten (bleibt)“ (DRERUP & TERHART 1990, S. 14).

Nicht zuletzt wissenschaftspolitische Entwicklungen der 90er Jahre - Stichworte: Internationalisierung, Probleme der Lehrerbildung, Überlegungen zur Verlagerung der Erziehungswissenschaft (ganz oder in Teilen) an die Fachhochschulen - erzeugten jedoch auch Skepsis an einer Erziehungswissenschaft als 'pluralitätsverarbeitender' Disziplin, an „Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip“ (UHLE & HOFFMANN 1994). Erneut stehen die 'Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft' und ihr disziplinä-

res Profil in Frage. Nachdem BREZINKA (1971) den Weg 'von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft' proklamiert hatte, warnen POLLAK & HEID (1994) vor dem Rückweg 'von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik' und plädieren für eine „Wiederaneignung Allgemeiner Wissenschaftstheorie“ (POLLAK 1994, S. 16). Das Interesse an einem wissenschaftlichen 'Normalitätsprofil' der Erziehungswissenschaft zeigt sich aber nicht nur im disziplininternen Diskurs, sondern auch im Blick auf ihre Leistungen in Lehre und Ausbildung. Neben vielen neuen Lehrbüchern und 'Einführungen in die Erziehungswissenschaft' sind es insbesondere die Forschungsmethoden und -techniken, die den wissenschaftlichen Status der Ausbildung und damit indirekt auch das disziplinäre Profil der Erziehungswissenschaft sicherstellen sollen.

Die folgenden Überlegungen 'zu Kennzeichen des Populären' im kommunikativen Raum der Erziehungswissenschaft verstehen sich als Beitrag zu dieser Debatte und zur Wiederaufnahme des Themas Methoden und Methodologie. Sie nehmen dieses Thema aber nicht - wie es zuweilen geschieht - normativ, als Programm zum Entwurf einer 'neuen', 'wissenschaftlicheren' Erziehungswissenschaft, zur 'Reform' ihres disziplinären Profils, sondern versuchen, sich an die Frage der Bedeutung des Populären in der erziehungswissenschaftlichen Forschungspraxis anzunähern.

Die Argumentation erfolgt in vier Schritten. In einem ersten Schritt verweise ich knapp, und vielleicht trivial, auf die Methodizität als Kennzeichen wissenschaftlichen Wissens und auf das 'Feld' als den sozialen Ort seiner Produktion und Rezeption. In einem zweiten Schritt skizziere ich anhand von erziehungswissenschaftlichen Kernbegriffen semantische Räume in der Erziehungswissenschaft. Die dabei gewonnenen Befunde beziehe ich, drittens, auf die von Volker KRAFT (in diesem Band) gestellte Frage, warum es der Erziehungswissenschaft so schwer falle, nicht populär zu sein. Ich interpretiere diese Schwierigkeit als eine Folge der Spezifik der gegenstandskonstituierenden Annahmen, die das Fach zentrieren. Der letzte, vierte Schritt versucht, den internationalen Kontext einzubeziehen.

## 1. Wissen und Felder

Wissen, davon gehe ich aus, ist theoretisches Wissen. Dies gilt für Alltagswissen und wissenschaftliches Wissen gleichermaßen (SPINNER 1974). Wissenschaftliches Wissen erlaubt es, die Theorizität des Alltagswissens zu rekonstruieren. Wissenschaftliches Wissen verfügt - in Differenz zum Alltagswissen - über das reflexive Wissen seines Konstruktcharakters und die Methoden und Techniken seiner Erzeugung, Sicherung und Geltungsbegründung.<sup>1</sup> Methoden dienen - u.a. mit Hilfe von Definitionen, Modellkonstrukten, Theorienvergleichen etc. - der kategorialen Fixierung der gegenstandskon-

<sup>1</sup> Ich bewege mich mit diesen groben Kennzeichnungen in traditionellen wissenschaftstheoretischen Bahnen. Auf die begrifflichen Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen Methodologie, Wissenschaftstheorie oder Epistemologie gehe ich hier nicht weiter ein.

stituierenden Annahmen und der analytisch konsistenten, interpretativen Verknüpfung der mit ihnen verbundenen Sätze. Techniken lassen sich demgegenüber als Verfahren der Prüfung dieser Konsistenz oder der Realgeltung von Sätzen und Aussagen interpretieren. D.h., wissenschaftliches Wissen trägt als konstitutives Merkmal seine Methodizität bei sich und bestimmt zugleich die damit festgelegte Komplexität und Reichweite. Es 'weiß' um seine eigene 'Brille' und die von ihr abhängige Selektivität der Wahrnehmung (zur Brillenmetapher vgl. TREML 1982, S. 193 f.; DIEDERICH 1991).

Als populäres Wissen kann damit in einer ersten, negativ bestimmten Näherung dasjenige Wissen gelten, das um die qua Methode vermittelten Grenzen seiner Geltung, um seine methodische Konstruktion und damit auch seine konstruktabhängige Kontingenz und Relativität nicht weiß.

Eine solche geltungstheoretische Bestimmung wissenschaftlichen Wissens sagt weder etwas über den Ort der Produktion dieses Wissens aus, noch über die historisch kontingente Praxis der Forschung. D.h., 'Wissenschaft' ist nicht notwendig an den historisch dafür ausgezeichneten Ort, die Universität, gebunden. Auf der anderen Seite und unter wissenschaftssoziologischer bzw. -historischer Perspektive sind Wissenschaften und wissenschaftliche Disziplinen eine soziale Tatsache und als solche abhängig von sozialen Einheiten, die spezifisches, auf das Ideal wahrer Erkenntnis bezogenes Wissen produzieren, rezipieren, tradieren und distribuieren. Disziplinen können unter dieser Perspektive als historisch im Prozeß sozialer Differenzierung entstandene, thematisch und methodisch gebundene, relativ autonome und weitgehend selbstregulierende Kommunikationszusammenhänge verstanden werden.<sup>2</sup> In diesem Prozeß konstituieren sich Disziplinen sowohl im Zuge ihrer Ausdifferenzierung gegenüber dem Alltagswissen wie der Binnendifferenzierung gegenüber bereits disziplinförmig organisiertem Wissen (vgl. allgemein STICHWEH 1984, 1987; für die Erziehungswissenschaft vgl. TENORTH 1994, SCHRIEWER & KEINER 1993, KEINER 1999a). Sie konstituieren damit auch eine spezifische soziale Praxis und einen sozialen Raum (BOURDIEU 1992, S. 17, 139 ff.).

BOURDIEU (1998) hat für diese soziale Dimension wissenschaftlicher Praxis den Begriff des 'Feldes' vorgeschlagen. Ich nutze diesen Begriff - trotz mancher Unschärfen (KEINER 1999b) - pragmatisch deshalb, weil er sich nicht nur auf das 'wissenschaftliche Feld' und andere kulturelle Felder beziehen läßt, sondern weil er auch an die in der Erziehungswissenschaft eher alltagssprachlich eingeführten Kennzeichnung von 'pädagogischen Praxisfeldern' - Schule, Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung etc. - angeschlossen werden kann. Ein „literarisches, künstlerisches, juristisches oder wissenschaftliches Feld“ ist nach BOURDIEU (1998, S. 18) „ein Universum, das

<sup>2</sup> Eine Disziplin kann somit nicht nur als wissenschaftslogisches Konstrukt, sondern auch als eine Praxis interpretiert werden, die sich nach eigenen gesellschaftlichen und zeitlichen Prämissen strukturiert. In dieser Perspektive sind auch Begriffe und Theorien, Methoden und Gütekriterien selbst noch abhängig von historisch bestimmten, disziplinspezifischen Kommunikationsverhältnissen. Die jeweilige Interpretation hängt allerdings von den gegenstandskonstituierenden Annahmen ab; das wissenschaftslogische Konstrukt ist also logisch vorgeordnet.

all jene Akteure und Institutionen umfaßt, die Kunst, Literatur oder Wissenschaft erzeugen und verbreiten“.<sup>3</sup> Es ist eine „soziale Welt“ und kennzeichnet einen „relativ autonomen Raum“ (ebd.). Der Grad der Autonomie eines Feldes bemißt sich nach seiner „Fähigkeit, äußere Zwänge oder Anforderungen zu brechen, in eine spezifische Form zu bringen. ... Der entscheidende Hinweis auf den Grad der Autonomie eines Feldes ist also seine Brechungstärke, seine Übersetzungsmacht“ (ebd., S. 19, Hervorh. im Original; vgl. auch LUHMANN 1987, S. 197 f.). Der Formzwang, dem ein wissenschaftliches Feld unterliegt, ist, so kann man mit LUHMANN & SCHORR (1979, S. 54 f.) ergänzen, sein Procedieren im Medienelement ‚Wahrheit‘. Dieser wiederum ist - in wissenschaftstheoretisch-analytischer Perspektive - gebunden an die Reflexion über und den reflektierten Einsatz von ‚Methoden‘. Das Überschreiten, ja die Substitution dieses Codes durch andere Codes führt, so BOURDIEU, nicht zu gesteigerter Autonomie des wissenschaftlichen Feldes. „Die Heteronomie eines Feldes (zeigt) sich wesentlich durch die Tatsache, daß dort äußere Fragestellungen, namentlich politische, halbwegs ungebrochen zum Ausdruck kommen. Das bedeutet, daß die ‚Politisierung‘ eines wissenschaftlichen Faches eben nicht auf eine große Autonomie des Feldes schließen läßt“ (BOURDIEU 1998, S. 19).<sup>4</sup>

Was für ein Feld wissenschaftlicher Praxis gilt, gilt auch für ein Feld juristischer, künstlerischer oder auch hier: pädagogischer Praxis. Die Thematisierung des Problems der Übersetzung und Brechung externer Anforderungen hat in der Pädagogik unter dem Titel der ‚pädagogischen Autonomie‘ eine lange Tradition. Relativ unbestimmt aber blieb und bleibt die Spezifik des Formzwangs, die das pädagogische Feld als pädagogisches kennzeichnen könnte. KADE (1997) hat z.B. vorgeschlagen, den Formzwang, dem ein pädagogisches Feld unterliegt, als das Procedieren im Medienelement vermittelbar/nicht-vermittelbar zu bestimmen. „Im pädagogischen System wird die gesellschaftliche Aufgabe der Vermittlung (von Wissen, E.K.) ... zu einer durch die Differenz ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ gesteuerten Handlungsaufgabe umgearbeitet, d.h. letztlich dadurch, daß Vermittlung als Methode gefaßt wird“ (KADE 1997, S. 40). ‚Methode‘ in diesem Sinne unterliegt dann freilich nicht dem wissenschaftsspezifischen Code wahr/falsch, sondern bezeichnet das in pädagogischen Handlungsfeldern professionell eingesetzte Instrumentarium, das im Medium von Didaktik und Methodik, von Beratung und Gesprächsführung den Vermittlungsprozeß planmäßig organisiert.

Zu dem Versuch, vermittelbar/nicht-vermittelbar als den Code zu bestimmen, nach dem das pädagogische System sein Geschäft ordnet, gibt es freilich Alternativen. LUHMANN (1987) selbst hat ‚soziale Selektion‘ bzw. ‚Karriere‘ als Code vorgeschlagen, und aus der Sicht des ‚pädagogischen Systems‘ ließe sich z.B. auch ‚Bil-

<sup>3</sup> Diese Kennzeichnung ist durchaus anschließbar an den systemtheoretischen Begriff der ‚Kommunikation‘ (LUHMANN 1987, S. 191 ff.) und seine wissenschaftsbezogene Spezifikation als ‚Publikation‘ (STICHWEH 1984, 1987).

<sup>4</sup> ‚Autonomie‘ oder ‚Heteronomie‘ sind hier als deskriptive Begriffe zu verstehen; sie haben nicht - wie häufig in professions‘theoretischen‘ Debatten - eine normative Bedeutung, die eine noch nicht gelungene Autonomisierung als ‚Defekt‘ interpretiert. Zum Problem der Heteronomie der disziplinären Reproduktion in der Geschichte der Erziehungswissenschaft vgl. HELM; TENORTH: HORN & KEINER 1990.

dung‘ (vgl. zum Bildungsbegriff in funktionalistischer Perspektive EHRENSPECK & RUSTEMEYER 1996) oder ‚Förderung‘ (vgl. kritisch HOFMANN 1998) als Code formulieren. Jedoch unabhängig von der Frage, welche Bestimmung des Medienelementes des ‚pädagogischen Systems‘ man bevorzugt, verweist schon die ambige Bedeutung des Methodenbegriffs<sup>5</sup> auf das Problem des Transfers und der Rezeption wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungsfeldern. Man kann dieses Problem in Prozeßkategorien auflösen und „ein Oszillieren zwischen den beiden Polen Wissenschaftssystem und Profession“ (KADE 1994, S. 155) oder „beständigen ‚Kontextwechsel‘ zwischen Wissenschaft und Praxis“ (ebd. mit Bezug auf SCHÄFFTER 1992) annehmen. Eine systematische Bestimmung der Differenz oder des Übergangs ist damit noch nicht erfolgt.

Nimmt man, wie angedeutet, ‚Methodizität‘ als diejenige Form, die das im Medium des Wahrheitscodes erzeugte, wissenschaftliche Wissen kennzeichnet, dann läßt sich der Übergang dieses Wissens in praktische pädagogische Felder als ein Vorgang der Substitution der Codes beschreiben. Wissenschaftliches Wissen, so die These, wird seiner methodologisch gestützten Geltungswertigkeit entkleidet und unter die Prämisse pädagogischer Handlungsrelevanz, z.B. unter den Code vermittelbar/nicht-vermittelbar oder brauchbar/nicht-brauchbar gesetzt. Dieses Wissen trägt als ‚Markierung‘ nicht mehr Methodizität bei sich, sondern, als Substitut, das Kriterium z.B. seiner Praktikabilität/Utilität. Diese Kriterien sichern zugleich die feldspezifische ‚relative Autonomie‘ und ‚Brechkraft‘ des jeweiligen Wissens. Seitens der ‚Wissenschaft‘ wird diese Umarbeitung z.B. als Problem des Verwendungszusammenhangs wissenschaftlichen Wissens (ZEDLER & KÖNIG 1989; DRERUP & TERHART 1990; LÜDERS 1991) oder als kontextspezifische Reifizierung (vgl. HOFMANN in diesem Band) analysiert, d.h. auch in das eigene Wissensfeld, in ‚Theorie‘ eingebaut; darüberhinaus wird aber auch die geringe Rezeption dieses Wissens in praktischen Feldern beklagt.<sup>6</sup> Aus der Sicht der ‚Praxis‘ wird diesem Angebot, d.h. dem umzuarbeitenden wissenschaftlichen Wissen, in der Regel vorgehalten, es sei zu ‚theoretisch‘, zu ‚praxisfern‘, wenig ‚brauchbar‘, schlimmstenfalls eine ignorable Quisquilie.<sup>7</sup> Aus der Beobachterperspektive betrachtet, werden solche wechselseiti-

<sup>5</sup> Eine offene und hier ausgesparte Frage ist dabei freilich die Bedeutung von Methodologie im Kontext systemtheoretisch-selbstreferentieller Argumente. ‚Wissenschaftstheorie‘ als eine Form der ‚Dogmatik‘ (LUHMANN 1987, S. 88) des Wissenschaftssystems und ‚Erkenntnistheorie‘ als das differenztheoretische Basiskonzept funktionaler Analyse (ebd., S. 90) sind die Leitbegriffe bei LUHMANN, nicht ‚Methodologie‘. Vgl. auch LUHMANN 1981, S. 411 f. Damit ergibt sich das Problem des epistemischen Status der ‚funktionalen Methode‘, der nicht über ‚Methode‘, sondern über ‚Selbst- und Fremdreferentialität‘ bestimmt ist.

<sup>6</sup> So z.B. KRUMM 1987 für die Nicht-Beachtung empirischer Unterrichtsforschung in der Schule; vgl. auch PLATH 1998. SCHUMACHER 1997, S. 43, macht umgekehrt die Erziehungswissenschaft als „Chaos-Transfer-Wissenschaft“ für Probleme der ‚Praxis‘ verantwortlich: „Diese chaotische Uneinheitlichkeit überträgt sich auf die Praxis und ist somit Ursache für die derzeitige Erziehungskrise.“

<sup>7</sup> Vgl. hierzu auch die Diskussionen über die ‚Sprache der Erziehungswissenschaft‘. Schon auf dem Kongreß der DGfE 1976 in Duisburg wurde dieses Problem - unter Bezugnahme auf öffentliche Kritik in der Presse an der ‚pädagogischen Fachsprache‘ - diskutiert; vgl. KLEFFMANN 1977; FLIT-

gen, auch (ab)wertenden Zuschreibungen durchaus stabilisiert, weil ‚Theorie‘ wie ‚Praxis‘ von ihrer „Bezugnahme auf den jeweils Anderen gleichsam parasitär profitieren“ (TERHART 1991, S. 131; vgl. auch HARNEY 1996).

Für die Erziehungswissenschaft ergibt sich daraus eine besondere Problematik. Nicht nur im Blick auf die theoretischen Traditionslinien geisteswissenschaftlicher Pädagogik, sondern auch auf den gegenwärtigen disziplinären Selbstentwurf der Erziehungswissenschaft dominiert (bei über 80% der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer) die „Idee einer praktischen Wissenschaft“ (BAUMERT & ROEDER 1994, S. 41). D.h., sie bestimmt ihre ‚Autonomie‘ gerade nicht über differenztheoretische ‚Brechungen‘, über das Procedieren im Medieneck des Wissenschaftssystems, sondern über die Vorstellung eines „linear-sequentuellen Rationalitätstransfer(s) von Wissenschaft zur Praxis“ (DRERUP 1987, S. 217). Sie leiht sich somit ihre fachlich-disziplinäre ‚Autonomie‘, die ‚Autonomie des pädagogischen Gedankenkreises‘, über die unterstellte ‚Autonomie‘ der Erziehungswirklichkeit, des pädagogischen Feldes. Sie verdoppelt das pädagogische Handlungsproblem und entlastet sich dadurch nicht nur von professionellen, sondern auch von szientifischen Erwartungen. Geringe Akzeptanz, ja Marginalisierung sowohl seitens der Profession wie seitens der universitären Fächer sind die Folgen. Insofern ist die schon traditionelle Kritik der Profession an der geringen Handlungsrelevanz und praktischen Brauchbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens geradezu ein Beleg für den relativ hohen Grad der Autonomie pädagogischer Felder und der ihnen eigenen Wissenform. Die Bindung der Erziehungswissenschaft an diese Felder ebenso wie die kontinuierlichen Klagen über zu geringe Rezeption ist demgegenüber aber ein Beleg für ihre relative Heteronomie. Erziehungswissenschaft könnte somit, zugespitzt und in Anlehnung an BOURDIEU, als pädagogisiertes wissenschaftliches Feld beschrieben werden.

Als populäres Wissen läßt sich damit in einer zweiten, wissens- bzw. wissenschaftssoziologischen Näherung dasjenige Wissen bezeichnen, das auch seine medienabhängige Systemreferenz nur gering reflektiert, das über eine nur geringe Autonomie und Kontrolle der Problemdefinitionen, geringe Brechkraft und Übersetzungsmacht verfügt.

## 2. Semantische Räume

Dieses Problem der Heteronomie und geringen Brechkraft erziehungswissenschaftlicher Wissensbestände zeigt sich auch im Blick auf die Verwendung erziehungswissenschaftlicher Begriffe, die zum Kernbestand der disziplinären Selbstdefinition gehören.

‚Normale‘ Wissenschaft ist u.a. durch Theorienkonkurrenz oder -pluralismus und fortschreitende Detailforschung gekennzeichnet. Die Einführung und Neuschöpfung

von Begriffen dient in diesem Kontext ebenso der Differenzierung und Spezialisierung von Theoriebildung und Forschung wie der Entwicklung, Verbindung und Identifizierung einzelner ‚Schulen‘ oder ‚Lager‘. Eine somit auch sprachlich sich differenzierende ‚normalisierende‘ Disziplin wird dann auch ihr manifestes Begriffsinventar verfeinern und differenzieren und den Veränderungen ihrer Theorien und Gegenstände anpassen, kurz: die Varianz ihrer Begriffe erhöhen. In der Konsequenz und operationalisiert bedeutet dies, daß die disziplinedefinierenden und -zentrierenden Kernbegriffe im Laufe der disziplinären Entwicklung zugunsten einer Vielfalt unterschiedlicher Begriffe zurücktreten müßten.

Populäres Wissen hingegen, so die These und weitere Näherung, bevorzugt die Verwendung von Begriffen mit semantisch ‚weitem Hof‘, d.h. Begriffe, die den Konjunkturen gesellschaftlicher Problemdefinitionen unterliegen bzw. diese ‚bedienen‘ oder relativ indifferente, semantisch ‚leere‘ Begriffe, die Kontinuität sichern und zugleich Möglichkeit der (Wieder-)Aufladbarkeit, der Respezifikation mit unterschiedlichen Bedeutungen garantieren.

Blickt man auf die Verwendung erziehungswissenschaftlicher/pädagogischer Kernbegriffe (‚Schule‘, ‚Pädagogik‘, ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Unterricht‘) in den Titeln der Artikel von drei erziehungswissenschaftlichen Kernzeitschriften (KEINER 1999),<sup>8</sup> dann zeigt sich, daß die Erziehungswissenschaft offensichtlich nicht der Methodo-Logik ‚normaler‘ Wissenschaft gehorcht, die sich Gegenständen mit Erkenntnisabsicht zuwendet und diese in theoriegesättigte, differenzierende und präzisierende Begriffe faßt.

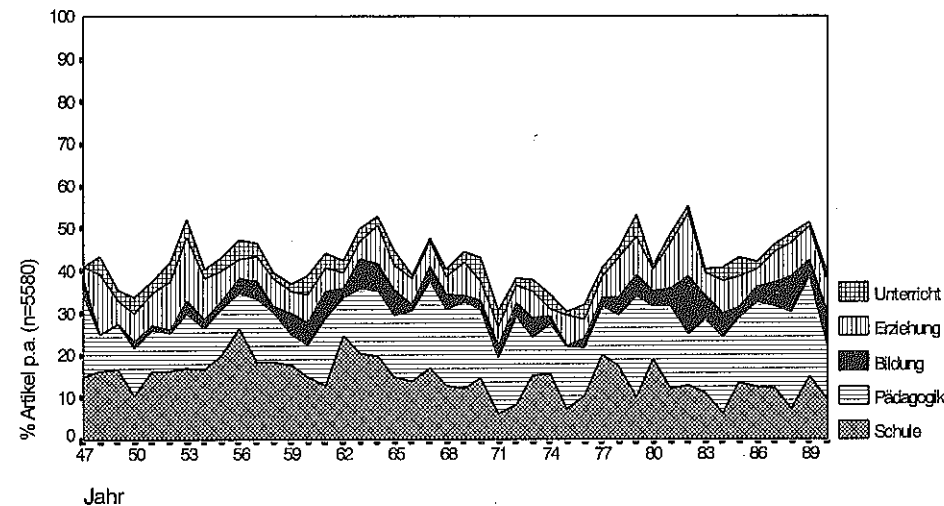


Abbildung 1: Erziehungswissenschaftliche Kernbegriffe (Stammwörter) in Titeln von Zeitschriftenaufsätzen

<sup>8</sup> Als Datengrundlage dienen 5.580 Artikel der *Bildung und Erziehung*, der *Pädagogischen Rundschau* und der *Zeitschrift für Pädagogik* für den Zeitraum von 1947 bis 1990.

NER 1977; vgl. auch PASCHEN 1992; zu seiner Wiederaufnahme und aktuellen Bedeutung vgl. TERHART 1999.

Wie Abbildung 1 zeigt, reichen schon vier bis fünf Kernbegriffe der Erziehungswissenschaft aus, um mehr als 40% aller Artikel zu markieren. In fast jedem zweiten Artikel also wird 'Schule', 'Pädagogik', 'Erziehung', 'Bildung' oder 'Unterricht' als eigenes Stammwort im Titel genannt. Betrachtet man die Verwendung von Kernbegriffen im Verlauf der Zeit, so ist erstaunlich, daß der quantitative Stellenwert der ausgewählten Kernbegriffe in den Titeln insgesamt relativ konstant bleibt. Keine der auffälligen Veränderungen der sozialen Struktur der Erziehungswissenschaft in den vergangenen 40 Jahren tangiert die Entwicklung der Kernbegriffe. Weder spiegelt sich im begrifflichen Kernraum der Erziehungswissenschaft bis Anfang der 60er Jahre das 'Verschwinden' der Autoren aus praktischen Feldern, noch sind im späteren Zeitraum Veränderungen sichtbar, die auf einen Prozeß der disziplinären Binnendifferenzierung und Spezialisierung hindeuten - im Gegenteil. Seit Ende der 70er Jahre haben die Anteile dieser Kernbegriffe im Vergleich zu früher sogar geringfügig höhere Werte.

Dieser Befund spricht nicht nur für eine 'popularisierende' Funktion dieser disziplinären Kernbegriffe, sondern auch für eine Entkoppelung ihrer Verwendung von der Entwicklung der sozialen Struktur erziehungswissenschaftlicher Kommunikation. Die 'einheimische' Perspektive der Problembearbeitung scheint - zumindest in der Konstanz der Kernbegriffe - so verschleißfest zu sein, daß sie von den sozialen Veränderungen der Disziplin relativ unberührt bleibt. Und auch die Veränderungen, die in den methodologischen Selbstbeschreibungen der Erziehungswissenschaft proklamiert werden, schlagen sich nicht in begrifflichen Differenzierungen nieder. Sie erfolgen - wenn überhaupt - unter Beibehalt der gleichen Begriffe, die bestenfalls als ambige, traditional eingeführte Hülse fungieren. Ähnlich dem Bildungsbegriff (vgl. EHRENSPECK & RUSTEMEYER 1996) scheinen die Kernbegriffe ihre Kontinuität begrifflicher Entleerung und ihrer 'Wiederaufladung' „durch Extension und Generalisierung“ zu verdanken (LUHMANN & SCHORR 1979, S. 83). Ihre Offenheit und Unbestimmtheit garantieren sinnhaften Anschluß an das Alltagsverständnis, an 'Praxis', und ermöglichen ihre Verwendung in fast beliebigen Zusammenhängen.

Deutlich wird dies, wenn man die ausgewählten erziehungswissenschaftlichen Kernbegriffe nicht nur als Stammwörter, sondern auch die mit ihnen verbundenen Komposita berücksichtigt. Wie Abbildung 2 zeigt, erreicht man mit diesem Zugriff fast 90% aller Artikel. Überaus hohe Zuwächse ergeben sich beim Begriff 'Bildung'. Seine Anteile steigen um mehr als das Vierfache von 3,6% auf 17,4%.

Insbesondere Bildung, aber auch Erziehung, Schule und Unterricht scheinen demnach Begriffe zu sein, deren geringe Bestimmtheit sich besonders eignet, nicht nur theoretisch unterschiedlich gefüllt, sondern auch durch Bildung von Komposita popularisierend respezifiziert und an je aktuelle Reflexionsbedarfe angepaßt zu werden. Sie fungieren als polyvalente Bezugspunkte der Erziehungswissenschaft: offen genug, um mit zeitgemäßen Bedeutungen beladen zu werden, spezifisch genug, um die disziplinäre Identität zentrieren und kontrollieren zu können und umfassend genug, um bei Bedarf die Gegenwart im Blick auf mögliche Zukünfte extensiv auslegen zu können. Die Bedeutung z.B. des Bildungsbegriffs für die disziplinäre Identität der Erziehungswis-

senschaft ergibt sich damit nicht nur aus seinem systematischen Stellenwert in erziehungswissenschaftlichen Theorien, sondern aus seinem, gemeinten Sinn stiftenden, häufigen Gebrauch. Ähnlich dem Begriff der 'Kultur' gründet seine Leistung in seiner Unschärfe, ist seine theoretische Unspezifik seine Spezifik, ermöglicht sein „Leerwerden ... die Weiterverwendung“ (LUHMANN & SCHORR 1979, S. 83).

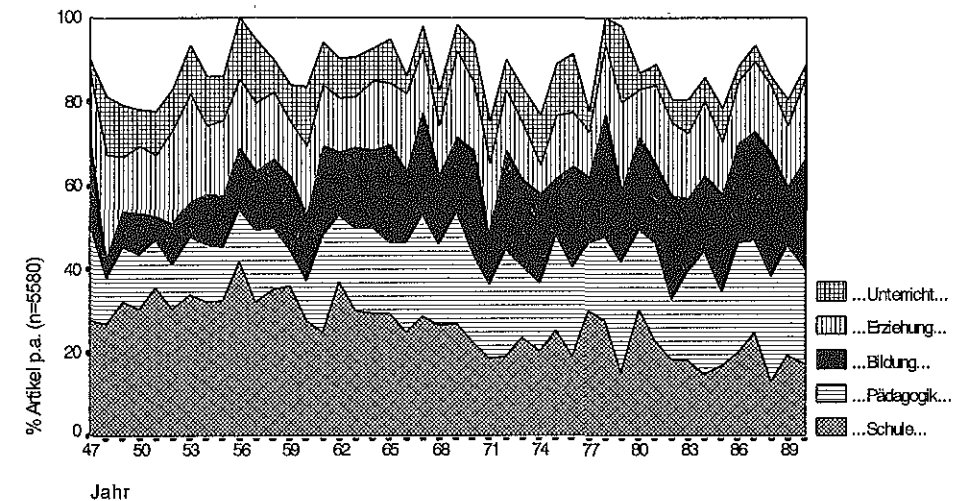


Abbildung 2: Erziehungswissenschaftliche Kernbegriffe (Stammwörter und Komposita) in Titeln von Zeitschriftenaufsätzen

Auch wenn man den vergleichsweise groben und in semantischer Hinsicht wenig trennscharfen methodischen Zugriff in Rechnung stellt, lassen sich die Befunde als Beleg dafür lesen, daß die Erziehungswissenschaft ihren kommunikativen Raum nicht primär nach szientifischen Regeln und Konventionen ordnet, sondern in der Kontinuität der Unbestimmtheit und Ambiguität von Begriffen traditionsstiftende und sinnerzeugende, popularisierende Respezifikationsleistungen erbringt.

### 3. Populäre Erziehungswissenschaft ?

Volker KRAFT diskutiert in seinem Beitrag die „Schwierigkeiten der Pädagogik, nicht populär zu sein“ und benennt sehr zutreffend eine Reihe von Dilemmata im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Er bewertet den Zustand der Erziehungswissenschaft und ihre Dilemmata als Defekt, um eine Umstellung ihres Reflexionstypus zu einer „Artikulationslehre“ vorzuschlagen. Dieser Zugang ermöglicht es m.E. aber nicht, zu erklären, weshalb der Reflexionstypus, das Populäre, die Dilemmata der Erziehungswissenschaft so sind, wie sie sind.

Das Populäre der Erziehungswissenschaft, so die These, ist nicht als ihr Defekt zu beschreiben, sondern als eine Konsequenz der gegenstandskonstitutiven Annahmen

zu interpretieren, die das Fach zentrieren. Solche Annahmen sind, pointiert und knapp und hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder systematische Strenge:

- die Einzigartigkeit von Subjekten
- die Hyperkomplexität von Situationen
- die Gegenwart als defizienter Modus möglicher, alternativer Zukünfte
- die Ungewißheit über die Zukünftigkeit des Gegenwärtigen und vice versa.

Diese Annahmen, die als Modelle bzw. Kategorien erziehungswissenschaftlichem Denken zugrunde liegen, stehen (sozial)philosophischer Reflexion näher als der sozialwissenschaftlichen, empirisch gestützten Analyse. Als 'Singularitäten' oder als zukunftsbezogenes 'Nicht-Wissen' entziehen sie sich der notwendig verallgemeinerungsfähigen sozialwissenschaftlichen Theoriebildung,<sup>9</sup> sie sind die 'schwarzen Löcher' der Erziehungswissenschaft. Begriffe wie 'Bildung' 'Erziehung', z.B. auch 'offener Unterricht' oder 'Teilnehmerorientierung' mit ihrem weiten, gering spezifizierten Bedeutungsraum überbrücken dieses zukunftsbezogene Nicht-Wissen. Sie sind aber gerade deshalb, weil sie anschließbar<sup>10</sup> sind an historisch kontingente Umwelten und deren Zukünfte, offen für Respezifikationen. Anschluß- und variationsreiche Respezifizierbarkeit ist ein Kennzeichen des Populären.

Nun ist die Voraussetzung für wissenschaftlich begründungsfähige Respezifikationen die Verfügung über ausreichend sozialwissenschaftliches Wissen über die 'Umwelten', in die Erziehung und Bildung eingelagert sind. Erziehungswissenschaft in Deutschland, und das ist zum Teil auch ihrer geisteswissenschaftlichen Tradition geschuldet, erzeugt dieses Wissen in der Regel nicht selbst, sondern entnimmt es dem Wissensfundus anderer ('Nachbar-')Disziplinen und arbeitet es um. Sie hat in dieser Traditionslinie oft genug sogar das 'Zentrum' hermeneutisch-philosophischer Reflexion als Grundlage des Faches gegen die sozialwissenschaftliche 'Peripherie' empirischer Forschung verteidigt. Die methodologisch indifferente Amalgamierung von philosophischen, gegenstandskonstituierenden Annahmen und pädagogisch umgearbeiteten sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen erzeugt indes bestenfalls popularisierende, sinnstiftende 'Reflexion im System'. Sie kann weder die 'Besonderheit' der Erziehungswissenschaft (TENORTH 1996) im Kontext anderer Disziplinen noch ihre Eigenheiten im Vergleich anderer nationaler Erziehungswissenschaften als 'deutsches Syndrom' (SCHRIEWER 1983) begründen.

Gerade um die von den kategorialen Annahmen geforderten Respezifizierungsleistungen wissenschaftlich, d.h. methodologisch, begründet zu erbringen, ist deshalb verstärkte empirische und analytische Forschung und Anlehnung an die Methodenstandards der Sozialwissenschaften geboten, schon um der 'Auslegung der Erzie-

hungswirklichkeit' die Interdependenzunterbrechung, die Brechungsstärke empirischer und analytischer Forschung entgegenzusetzen. Solche Respezifizierungsleistungen ließen sich dann auch als Beitrag zur Ent-Popularisierung erziehungswissenschaftlichen Wissens lesen, das aber seine jeweils entspezifizierte 'Popularität' voraussetzte. Diese wiederum ist den gegenstandskonstituierenden Annahmen des Faches geschuldet, und diese sind keine Sache empirischer Forschung.

#### 4. Vergleichende Perspektiven

Betrachtet man Befunde der vergleichenden Wissenschaftsforschung der Erziehungswissenschaft, dann liegt die Vermutung nahe, daß ein Blick auf die französische oder angloamerikanische Erziehungswissenschaft die dargestellten Überlegungen erheblich relativieren und in ihrer regionalen Reichweite eingrenzen wird. Interdisziplinarität und sozialwissenschaftlich-empirische Forschungsorientierung sind in Frankreich deutlich ausgeprägter als in Deutschland, und auch im angloamerikanischen Bereich hat 'educational research' als empirischer Zugang zu pädagogischen Feldern schon personell und infrastrukturell einen ungleich höheren Stellenwert. (SCHRIEWER/KEINER 1993, KEINER 1999) In dieser Hinsicht kann man durchaus von einer 'Besonderheit' deutscher Erziehungswissenschaft sprechen. Sie läßt sich auf historische Entstehungsbedingungen zurückführen, die in der Dominanz der Reflexionstradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ebenso Ausdruck finden wie in disziplinär und hierarchisch gestuften Organisationsmustern des Wissenschaftssystems insgesamt - anders als etwa segmentäre Organisationsformen in den USA.

Dennoch lassen sich aber auch etwa die beiden Varianten eines geisteswissenschaftlichen Reflexionsfaches in Deutschland und eines sozialwissenschaftlich-technologischen Forschungsfaches in Frankreich als funktional äquivalente Lösungsformen für das allgemeine Problem der Aufklärung pädagogischen Handelns interpretieren. Sie führen deshalb auch zu unterschiedlich gewichteten, funktional äquivalenten, gegenstandskonstituierenden Kernkonzepten: zentriert um die Begrifflichkeit von 'Freiheit' und 'Unverfügbarkeit' des Subjekts oder um Konzepte wie 'Hyper-Komplexität' und 'Multidimensionalität'. In beiden Fällen orientieren sie sich an offenen Zukünften, an Steigerung, an Optimierung, an Reform.

Und: blickt man im Kontext von Internationalisierung und Globalisierung nicht nur in die angloamerikanische Welt, sondern auch darüber hinaus, dann zeigen Untersuchungen die weltweite Ausbreitung einer 'pädagogischen Reformsemantik' (SCHRIEWER u.a. 1997, FIALA & LANFORD 1987), die gesellschaftlich evolutionäre Prozesse mit semantischen Konstrukten begleitet. Im internationalen Kontext können sie „sowohl positive Modellfunktionen haben, können aber ebenso auch als Negativfolie dienen, von denen sich die jeweils eigenen Einrichtungen oder Handlungsprogramme ... abheben lassen“ (SCHRIEWER u.a. 1997, S. 161). Erziehungswissenschaft-

<sup>9</sup> Die Erziehungswissenschaft übernimmt möglicherweise damit (und vielleicht ist das auch ein Grund der geringen Reputation des Faches) den nicht verallgemeinerungsfähigen 'Rest', den andere Disziplinen übrig lassen.

<sup>10</sup> Das Suffix -bar, das auf den Möglichkeitsraum verweist scheint, ähnlich wie das prozessuale -ung, ein Indikator für erziehungswissenschaftliche Denkformen zu sein, man denke nur an 'vermittelbar', statt 'vermittelt', Professionalisierung statt Professionalität etc.

liches Wissen bleibt auf diese Weise im Medium von Reform nicht nur populär, sondern wird auch noch mondial entgrenzt.

Es wäre falsch, solche Prozesse als Ideologiebildung zu charakterisieren, das Populäre negativ zu konnotieren, zu kritisieren und die ‚bessere‘ Alternative zu entwerfen. Angesichts der Allgegenwart des Populären in der Erziehungswissenschaft erscheint es fruchtbarer, seine epistemische Geltung, seinen methodologischen und theorie-technischen Stellenwert und seine Funktion für eine Erziehungswissenschaft zu untersuchen, deren fachzentrierender Kern darauf zielt, pädagogisches Handeln aufzuklären: ein Handeln, das sich an einzigartige Subjekte richtet, in hyperkomplexen Situationen erfolgt und dabei in ‚stellvertretender Deutung‘ nur begrenzt antizipierbare Zukünfte antizipieren muß - ein Handeln unter hochgradiger Ungewißheit.

## Literatur

- BAUMERT, J. & ROEDER, P. M.: 'Stille Revolution'. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H. & RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim & München 1994, S. 29-47.
- BOURDIEU, P.: Homo academicus. Frankfurt am Main 1992.
- BOURDIEU, P.: Vom Gebrauch der Wissenschaft. Für ein klinische Soziologie des wissenschaftlichen Feldes. Konstanz 1998.
- BREZINKA, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Weinheim 1971.
- DIEDERICH, J.: Pädagogische Rezepte - theoretisch betrachtet. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Zeitschrift für Pädagogik 27. Beiheft) Weinheim & Basel 1991, S. 181-191.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 2) Weinheim 1987.
- DRERUP, H.: Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. Probleme der Vermittlung zwischen metawissenschaftlichen Forschungsprogrammen und einer Praxis der Sozial-/Erziehungswissenschaft. Bonn 1979.
- DRERUP, H. & TERHART, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 6) Weinheim 1990.
- DRERUP, H. & TERHART, E.: Einleitung der Herausgeber. In: DIES. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 6) Weinheim 1990, S. 7-18.
- EHRENSPECK, Y. & RUSTEMEYER, D.: Bestimmt unbestimmt. In: COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 368-390.
- FIALA, R. & LANFORD, A. G.: Educational Ideology and the World Educational Revolution 1950-1970. In: Comparative Education Review 31(1987), pp. 315-332.
- FLITNER, A.: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 23(1977), S. 1-8.
- HARNEY, K.: Skandalisierung/Entskandalisierung, Abwesenheit/Anwesenheit. In- und externe Tauschbeziehungen zwischen Hochschul- und Wirtschaftssystem am Beispiel der pädagogischen Unternehmensberatung. In: COMBE, A. & HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 758-779.
- HEID, H.: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: LENZEN, D. & MOLLENHAUER, K. (Hrsg.): Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 1. Stuttgart 1983, S. 177-190.
- HEID, H.: Über die praktische Belanglosigkeit pädagogisch bedeutsamer Forschungsergebnisse. In: KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989, S. 111-124.
- HELM, L.; TENORTH, H.-E.; HORN, K.-P. & KEINER, E.: Autonomie und Heteronomie - Erziehungswissenschaft im historischen Prozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik 36(1990), S. 29-49.
- HOFMANN, C.: Förderungsdiagnostik und Versagen. Situationsdiagnostische Anmerkungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49(1998), S. 4-18.
- KADE, J.: Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: LENZEN, D. & LUHMANN, N. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 30-70.
- KEINER, E.: Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin. Weinheim 1999(a).
- KEINER, E.: Rekonstruktion lokaler Wissenschaftskulturen und die Konstruktionen des Lokalen. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einer Lokalgeschichte der Erziehungswissenschaft. In: LANGEWAND, A. & PRONDCZYNSKY, A. v. (Hrsg.): Lokale Wissenschaftskulturen der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1999(b) (im Druck).
- KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie. Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17(1971), 351-385.
- KLEFFMANN, R.: Fortschreitende Erziehungswissenschaft und mißlingende Interaktion. In: BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Bericht über den 5. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 29.-31.3.1976 in der Gesamthochschule in Duisburg. (Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft) Weinheim & Basel 1977, S. 343-347.
- KÖNIG, E. & ZEDLER, P. (Hrsg.): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern. Weinheim 1989.
- KRUMM, V.: Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entstehung der Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: ECKERLE, G.-A. & PATRY, J.-L. (Hrsg.): Theorie und Praxis des Theorie-Praxis-Bezugs in der empirischen Pädagogik. (Studien zum Umgang mit Wissen Bd. 5) Baden-Baden 1987, S. 17-40.
- LÜDERS, C.: Spurensuche. Ein Literaturbericht zur Verwendungsforschung. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) Weinheim & Basel 1991, S. 415-437.
- LUHMANN, N. & SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N.: Ausdifferenzierung des Rechts. Beiträge zur Rechtssoziologie und Rechtstheorie. Frankfurt am Main 1981.
- LUHMANN, N.: Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: DERS.: Soziologische Aufklärung 4: Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. Opladen 1987, S. 182-201.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main 1987.
- PASCHEN, H.: Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: PASCHEN, H. & WIGGER, L. (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft 12) Weinheim 1992, S. 141-153.

- PLATH, I.: Probleme mit der Wissenschaft? Lehrerurteile über pädagogisch-psychologische Literatur. Baden-Baden 1998.
- POLLAK, G.: Krisen und Verluste - Defizite und Chancen. Bemerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption des Kritischen Rationalismus mit Blick auf postmoderne Herausforderungen. In: POLLAK, G. & HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 17) Weinheim 1994, S. 5-42.
- POLLAK, G. & HEID, H. (Hrsg.): Von der Erziehungswissenschaft zur Pädagogik? (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft Bd. 17) Weinheim 1994.
- SCHÄFFTER, O.: Arbeiten zu einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie. Frankfurt am Main 1992.
- SCHRIEWER, J.: Pädagogik- ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich. In: Zeitschrift für Pädagogik 29(1983), S. 359-389.
- SCHRIEWER, J.; HENZE, J.; WICHMANN, J.; KNOST, P.; TAUBERT, J. & BARUCHA, S.: Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China). In: KAEUBLE, H. & SCHRIEWER, J. (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich. Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften. Frankfurt am Main 1997, S. 151-258.
- SCHRIEWER, J. & KEINER, E.: Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. In: SCHRIEWER, J.; KEINER, E. & CHARLE, C. (Hrsg.): Sozialer Raum und akademische Kulturen. Frankfurt am Main et al. 1993, S. 277-341.
- SCHUMACHER, E.: Gedanken zu ‚Erziehungswissenschaft in der Krise‘. In: Pädagogische Rundschau 51(1997), S. 41-50.
- SPINNER, H. F.: Pluralismus als Erkenntnismodell. Frankfurt am Main 1974.
- STICHWEH, R.: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt am Main 1984.
- STICHWEH, R.: Die Autopoiesis der Wissenschaft. In: BAECKER, D. et al. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt 1987, S. 447-481.
- TENORTH, H.-E.: Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER, H.-H. & RAUSCHENBACH, T. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim & München 1994, S. 17-28.
- TENORTH, H.-E.: Normalisierung und Sonderweg. Deutsche Erziehungswissenschaft in historischer Perspektive. In: BORELLI, M. & RUHLOFF, J. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II. Hohengehren 1996, S. 170-182.
- TERHART, E.: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: OELKERS, J. & TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. (Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft) Weinheim & Basel 1991, S. 129-141.
- TERHART, E.: Sprache der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 45(1999), S. 155-159.
- TREML, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel 1982.
- UHLE, R. & HOFFMANN, D. (Hrsg.): Pluralitätsverarbeitung in der Pädagogik. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip? Weinheim 1994.
- ULICH, D. (Hrsg.): Theorie und Methode der Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel 1972.
- ZEDLER, P.: Zur Bilanz des Verhältnisses von Bildungsforschung und Bildungsplanung. Politisch-administrative Filter der Rezeption und Verwendung von Bildungsforschung im Bereich staatlicher Bildungsplanung. In: BECK, K. & KELL, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim 1991, S. 229-250.