

HEINZ-ELMAR TENORTH

Profession und Disziplin

Bemerkungen über die krisenhafte Beziehung zwischen pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft*

"Pädagogik", so eröffnet Johann Friedrich HERBART 1806 die neuzeitliche deutsche Diskussion über das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehung, sei die "Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf" (HERBART 1806, S. 22). Diese Funktion gewinne die wissenschaftliche Pädagogik, wie uns die HERBART-Forschung belehrt hat (BENNER 1986), nicht so sehr dadurch, daß sie Rezepte liefert oder das Handeln in der Situation bestimmt, sondern eher dadurch, daß sie Rezepte und Routinen des Handelns, den alltäglichen "Schlendrian" (HERBART), zu reflektieren und zu kritisieren erlaubt. Schon die Väter der neuzeitlichen Erziehungstheorie lassen aber auch erkennen, daß in der Relation von Theorie und Praxis die Theorieseite nicht allein ausgezeichnet wird, die Praxis hat – als Erfahrungsquelle, wie bei HERBART, oder als Handlungsproblem, wie bei den Schulmännern – vielmehr ihre eigene "Dignität" (SCHLEIERMACHER 1826, S. 11).

In der Ausbildung der Lehrer und in der zugehörigen Reflexion der Professionselite wird diese Dignität auch selbstbewußt behauptet. F.A. W. DIESTERWEG plädiert z.B. in der Ausbildung für eine deutliche Distanz gegenüber dem "Studium des allgemein-pädagogischen Wissens" und er fordert, weil das Allgemeine "von dem Besonderen jederzeit abhängig" sei, daß "sowohl im Unterricht Anderer, wie in der Bemühung um Selbstbildung mit der Kenntniß der besonderen Gegenstände in ihren Einzelheiten angefangen werden müsse, daß daher der sich zum Lehramte erst bestimmende und dazu vorbereitende Lehrer sich zunächst und zuerst ausschließlich mit dem Studium der besonderen Fächer des Wissens zu befassen habe" (DIESTERWEG 1873, S. 74).

* Die Abschnitte 1 und 2 der folgenden Abhandlung habe ich während des Kongresses der DGfE in Saarbrücken auch in einem von L.M. ALISCH und J. BAUMERT veranstalteten Symposium über Professionswissen und Professionalisierung vorgetragen und für einen Beitrag "Verwissenschaftlichung pädagogischer Rationalität" genutzt, der in einem Sammelband erscheint, in dem die Veranstalter die Beiträge ihres Symposiums ediert haben (ALISCH/BAUMERT 1989).

Das "Studium der Pädagogik, Didaktik und Methodik" empfiehlt er "dem gereiften Seminaristen" (ibid., S. 74), erwartet dann allerdings, daß dieses Allgemeine dem bloß Empirischen die Einheit und dem Lehrer einen "Standpunkt" gebe und deshalb "zum Wesen der Lehrerbildung" gehöre (ibid., S. 75).

Diese Sequenzierung und Unterscheidung von Wissensbeständen, die von DIESTERWEG zur Bildung des professionellen Pädagogen vorgeschlagen wird, darf man aber nicht mit einem aktuellen Bild von Verwissenschaftlichung gleichsetzen. DIESTERWEGs Mahnungen gegenüber der Theorie sind vielmehr unüberhörbar: "Deshalb hoffe ja auch keiner, durch das Studium irgend einer Theorie ein praktischer Erzieher oder Lehrer werden zu können. Die Praxis lernt sich nur in der Praxis, im Leben" (ibid., S. 75). DIESTERWEG markiert diese Differenz nicht nur als Ausbildungs-, sondern auch als kontinuierliches Handlungsproblem: "Jener, der Theoretiker schwatzt (wenigstens nicht selten), dieser, der Praktiker handelt (denn das ist seine Aufgabe)" (ibid., S. 75). Die wahre Bildung zum Lehrer gewinne man nicht durch die Theorie, sondern in der Profession, "in einer wahrhaft erziehenden Umgebung, durch Menschen, welche Meister sind in der Erziehung und in dem Unterricht" (ibid., S. 76).

Es ist die Differenz von Profession und Disziplin, die hier artikuliert wird, auch die Differenz von Professions- und Theoriewissen. Das zeigt sich bis in die Erwartungen an die "Theorie": "Aber eine richtige Theorie befestigt in richtigem Tun, beseitigt Einseitigkeiten und Verirrungen, erhebt über Locales und Individuelles zu allgemeinen Ansichten und Ueberzeugungen. Das Erste, Nächste, Notwendigste ist sie deshalb freilich nicht; aber sie verliert dadurch auch nicht an ihrem Werth" (ibid., S. 76). Auch die Theorie hat ihre Dignität, aber der Wert bestimmt sich noch professionsimmanent. In Diesterwegs Beschreibung hat "Theorie" eher den Status eines professionsintern entwickelten Wissens, das "zu klarem Bewußtsein (erhebt), was vorher gleichsam instinctartig im Gefühl beschlossen war", als den der separierten, als Einzelwissenschaft ausgebildeten Form, wie sie der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft eigen ist.

Der folgende Beitrag soll der Frage nachgehen, ob sich aus der von DIESTERWEG formulierten Differenz zwischen Profession und Disziplin auch heute noch etwas für die immer neue Diskussion der Relation von Theorie und Praxis lernen läßt. Die Antwort suche ich in einer gesellschaftsgeschichtlichen und theoretischen Analyse von Entwicklungsmustern, die für Profession und Disziplin seit dem 19. Jahrhundert typisch werden. Eine Darstellung von Beschreibungen der Situation von Erziehung und Erziehungswissenschaft, Profession und Disziplin steht

am Beginn (1.), ihr folgen Analysen der in diesen Selbst-Beschreibungen dominierenden Krisenrhetorik (2.). Den Abschluß bilden Überlegungen, in denen die Relation von Profession und Erziehungswissenschaft (3.) in der Absicht aufgenommen wird, aus der Differenz auch die Möglichkeiten der Relationierung und Verbesserung beider Praxen zu diskutieren.

1. Situationsbeschreibungen

Die Situationsbeschreibungen, die seit der Konstitutionsphase im 19. Jahrhundert für die Lage der Profession und für die Dignität der Erziehungswissenschaft gegeben werden, haben bei aller Vielfalt der Themen und Intentionen doch eines gemeinsam: sie münden früher oder später immer wieder in Krisendiagnosen. Für das Lehrwissen ist unübersehbar, daß es in der Topik der Klage (GIDION 1981) Kontinuität hat, für den Lehrerstand, daß Benachteiligung die Formel ist, mit der er seine Berufswirklichkeit beschreibt (KEINER/TENORTH 1981). Auch für die Erziehungswissenschaft gilt seit HERBART, daß die immer neuen Programmsätze, mit denen sie endlich Wissenschaft werden will, nicht zuletzt durch die Diagnose veranlaßt sind, daß die gegebene Gestalt der Wissenschaft den Erwartungen gerade nicht entspricht (LOCHNER 1963; BREZINKA 1966; NICOLIN 1969). Gemeinsam ist den Beschreibungen aber auch die Hoffnung, daß 'Verwissenschaftlichung' – der Ausbildung und Praxis der Pädagogen sowie als szientifische Transformation der Pädagogik – ein Programm ist oder sein könnte, der Krisensituation abzuhelpen.

Mit all der Willkür, die Typisierungen eigen ist, scheint es mir möglich, sowohl für die Profession wie für die Disziplin zumindest drei Dimensionen zu unterscheiden, die den bis heute beobachtbaren Krisendiagnosen jeweils eigen und gemeinsam sind: sie betreffen die Reputation, die Relevanz und schließlich die Identität von Beruf und Wissenschaft der Erziehung. Im einzelnen bedeutet das:

(a) Von einer Reputationskrise von Erziehung und Erziehungswissenschaft läßt sich insofern sprechen, als in der Selbst- wie Fremdwahrnehmung sowohl der pädagogischen Praxis wie der Disziplin Erziehungswissenschaft die Anerkennung fehlt, die anderen Praxen oder wissenschaftlichen Disziplinen in unserer Gesellschaft zukommt. Die pädagogischen Berufe, deutlich und zuerst die Lehrer, heute aber auch die über das Diplom qualifizierten pädagogischen Praktiker, nehmen als Indikatoren fehlender Anerkennung vor allem die soziale und materielle Benachteiligung pädagogischer Arbeit gegenüber anderen vergleichbar qualifizierten und strukturierten Tätigkeiten wahr. In der

Geschichte der Lehrerverberbeit betonen deshalb die Oberlehrer und Philologen die Differenz in der Besoldung gegenüber den Juristen, die Lehrer an Volksschulen zunächst die Zurücksetzung, die sie gegenüber den Subalternbeamten, dann die Differenz, die sie gegenüber den Studienräten zu erleiden haben.

In die Dimension der fehlenden Reputation gehören auch Fremdbeschreibungen der Erziehungsarbeit z.B. als einer "unwahren" Praxis (ADORNO 1969), die dem Berufsinhaber unausweichlich eine "déformation professionnelle" eintrage, weil er sich mit Unmündigen beschäftigt und das Leben nur fingiere, d.h. sich – dann wieder in Übereinstimmung mit professionsinternen Diagnosen – "in der Notwendigkeit befindet, sich zu den Kindern herabzulassen. Dies ist dem gebildeten Geist höchst unangenehm, besonders wenn es mehrere Stunden hintereinander dauert ..." (TRAPP 1780, S. 23; vgl. TENORTH 1986, S. 87 und ff.). Aller Emphase zum Trotz, die der "Dienst am Kinde (CONRAD 1911, S. 9) auch wecken mag, im Alltagswissen gilt der Lehrer als wenig angesehener 'Steißtrommler' und die sozialpädagogische Arbeit findet sich als Reparaturbetrieb gesellschaftlicher Defekte abqualifiziert. Die wissenschaftliche Pädagogik kann nun ebenfalls nicht auf eindeutige gesellschaftliche Anerkennung verweisen. Von HERBART über DILTHEY bis zur Gegenwart wird sie vielmehr innerhalb wie außerhalb ihres Reviers eher verachtet. HERBART monierte, daß ihr die Abgrenzung gegenüber dem "gemeinen Gespräch" noch nicht gelungen sei (so HERBART in einem Brief 1824, vgl. ders. 1806), DILTHEY hielt sie für eine "Anomalie unter den Wissenschaften" (DILTHEY 1888, S. 61), heute findet sie sich als "Laborwissenschaft" etikettiert; und es ist kein Trost, daß der so etikettierende Germanist sein eigenes Fach ähnlichen Urteilen z.B. von Studenten ausgesetzt sieht (DREWS 1985, S. 923).

(b) Von einer Relevanzkrise von pädagogischer Arbeit und Erziehungswissenschaft darf man vor allem wegen der Differenz von Selbst- und Fremdwahrnehmung sprechen, weil dann sichtbar wird, daß beiden Praxen entweder die Bedeutsamkeit überhaupt und durchgängig oder in immer neuen Konjunkturen und situativ abgesprochen wird.

Die Behauptung und Stilisierung der eigenen Bedeutsamkeit findet sich beim Lehrerberuf fast immer parallel zu den Klagen über fehlende Anerkennung. Eingebunden in den Versuch, die eigene Arbeit endlich gerecht belohnt zu sehen, wird ihre Bedeutung in einer Weise stilisiert, daß nicht nur das Wohl des Kindes und die Zukunft der Gesellschaft, sondern auch das wirtschaftliche Wachstum, die Höherbildung der Menschheit, die Kultivierung des gesellschaftlichen Lebens oder die Beseitigung von Kriminalität und Verbrechen als direkte Resultate professionell entfalteter pädagogischer Arbeit gedeutet werden.

Solche Zuschreibungen und Erwartungen an pädagogische Arbeit finden sich nicht nur bei Lehrern und Pädagogen, man kann sie auch in

den pädagogischen Programmen der Gesellschaftspolitiker aller Couleur (und selbstverständlich auch bei Bildungstheoretikern und -ideologen) seit der französischen Revolution erkennen – und das scheint gegen die Unterstellung fehlender Relevanz zu sprechen. Für die Krisendiagnosen ist es aber gerade die Differenz von programmatischer Beanspruchung und faktischer Mißachtung pädagogischer Arbeit, die als Zeichen der Relevanzkrise verstanden wird. Die Konjunkturen der Bildungspolitik, das Wechselbad von Aufmerksamkeit und Desinteresse, von Zeiten finanzieller Zuwendung zu Zeiten strikter Begrenzung, lassen sich als Indizien lesen, daß in der gesellschaftlichen Präferenzhierarchie Bildung und Erziehung weit unten angesiedelt sind, jedenfalls unterhalb der Plätze, die Ökonomie oder Justiz, Wissenschaft oder Kunst beanspruchen dürfen, heute zu schweigen von den Neuen Technologien.

Eine Relevanzkrise hat aber auch die wissenschaftliche Pädagogik zu beklagen. Ganz gegen die vielleicht naheliegende Vermutung, daß diese Disziplin schon als "Berufswissenschaft" der Lehrer und Pädagogen einen treuen Stamm zuverlässiger Nutzer gefunden habe, zeigen die Geschichte des Berufs wie der Disziplin, daß eine solche Zuschreibung nicht erlaubt ist. Für die Lehrer gilt kontinuierlich, daß sie allenfalls praktisch verwertbares Wissen abfragen, sogar Rezepte (DRERUP 1988) eher als die Bildungsphilosophie, aber so gut wie gar nicht das übrige im Selbstbewußtsein der Disziplin nicht nur bessere, sondern einzig legitime Wissen (OEHLISCHLÄGER 1978). Diese Mißachtung des bereitliegenden pädagogischen Wissens ist nicht nur ein aktuelles Phänomen, sondern kontinuierlich zu beobachten, und es trifft ebenfalls nicht nur – wie Empiriker vielleicht schadenfroh behaupten könnten – die allgemeinen und philosophischen Reflexionen, sondern sogar die empirische Erziehungswissenschaft. Bereits vor 1914 beklagt sich Otto SCHMIDT, im Vorstand des Deutschen Lehrervereins für den Kontakt zur experimentellen Pädagogik und für die einschlägigen Arbeitsgemeinschaften der Lehrer zuständig, über das geringe Interesse an den angebotenen Veranstaltungen (SCHMIDT 1914). Nach 1918 sind die Lehrer sehr distanziert gegenüber der pädagogisch-psychologischen Forschung und ihren Angeboten zur Verbesserung der Praxis (INGENKAMP 1989). Es scheint mir deshalb auch kein Zufall, daß ein Lehrbuch der Pädagogischen Psychologie in der Gegenwart nicht im Pädagogen, sondern im Psychologen den Adressaten sieht, der ihr zur Wirklichkeit verhelfen könnte (WEIDENMANN/KRAPP 1986, S. 735 ff.).

(c) In solchen Überlegungen pädagogisch-psychologisch engagierter Theoretiker werden heute bereits die Identitätsprobleme sichtbar, die sogar methodisch fortschrittliche und szientifisch konsolidierte Forscher haben, wenn sie sich im pädagogischen Feld bewegen. Unentschieden

in ihrem eigenen Selbstverständnis suchen sie bis heute im diffusen Zwischenfeld zwischen Theorie und Praxis ihre fachliche Identität, von zwei Seiten zugleich mißtrauisch beobachtet. Den 'richtigen' Forschern gilt, schon an den skeptischen Bemerkungen der Wiener Psychologen gegen Ernst MEUMANN zu Beginn des Jahrhunderts ablesbar (DUDEK 1989), die Zuwendung zur Praxis und die Pädagogisierung psychologischer Forschung als praktizistischer Irrweg; den pädagogischen Praktikern wiederum sind die Konstrukte zu fremd und die Rezepte zu realitätsfern, die im Banne psychologischer Begriffe und Konzepte erarbeitet wurden und werden. Die Konjunktoren der leitenden Paradigmata und die kritischen Beobachtungen über ihre Leistungsfähigkeit, die seit der Jahrhundertwende die Ablösung jeweils einläuten, bestätigen zur Genüge, daß die Erforschung der Erziehungswirklichkeit zu keiner stabilen Identität der beteiligten Disziplinen geführt hat. Die wenig glücklichen Versuche endlich, außerhalb der Wissenschaften Pädagogik als eine Sonderdisziplin jenseits von Logik und Forschung zu konstruieren und wissenschaftstheoretisch zu rechtfertigen, geben den starken Beleg, daß Identitätsprobleme kein Privileg der empirisch-pädagogischen Forscher in Sachen Erziehung sind.

Die Brisanz der Krisendiagnosen wird dadurch gesteigert, daß auch die Praktiker der Erziehung mit ihrer Wirklichkeit nicht in Frieden und Eintracht leben. Nicht nur daß ihnen Anerkennung und Bedeutsamkeit abgesprochen werden, die Pädagogen sehen die Praxis der Erziehung selbst als "unmöglich", als "paradox" und in sich "widersprüchlich" oder sogar "antinomisch" organisiert, ungeeignet in einem pädagogischen Verstande begriffen zu werden. Diese Diagnosen werden seit der Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeit vertreten (LUCHTENBERG 1923) und nicht etwa nur für die Lehrerverbeit, sondern z.B. auch für die Sozialpädagogik (GILDEMEISTER 1983). Die Belastungen pädagogischer Arbeit gelten als so groß, daß selbst in der Analyse Metaphern bemüht werden, die den nahezu fatalistischen Selbstbeschreibungen der Praktiker entsprechen: "Sisyphos" wird zum Paradigma (BERNFELD 1925).

(d) Auf dem Hintergrund solcher Krisendiagnosen ließ sich 'Verwissenschaftlichung' schließlich als ein Programm verstehen, das in mehrfacher Hinsicht eine Lösung zu versprechen schien: Sie war als eine Antwort auf die Krisendiagnosen insofern propagiert worden, als sie uno actu Profession und Disziplin (a) die Reputation zu geben versprach, die mit objektivierbarem Wissen und rationalisierbarer Praxis verbunden ist, weil sie (b) im Bündnis von Praxis und Disziplin gegen allen Verdacht der Überflüssigkeit den Nachweis der Relevanz pädagogischer Arbeit und Forschung sollte liefern können, und schließlich (c), weil im Programm der Verwissenschaftlichung auch das Versprechen enthalten war, nicht nur der jeweiligen Praxis – von Forschung und Er-

ziehung – eine Leitlinie zu geben, sondern in der Einheit des Funktionsprinzips auch die Trennung aufzuheben und vielleicht sogar die Versöhnung von Theorie und Praxis denk- und realisierbar zu machen. Betrachtet man die Semantik vergleichbarer Programme in ihrer Geschichte seit HERBART, dann haben sie auch ihr eigenes historisches Muster: Die immer neu formulierte Skepsis des Praktikers gegen die Theorie stellt das kontinuierende Moment eines Prozesses dar, in dem die wissenschaftliche Pädagogik nicht nur in immer leuchtenderen Farben ihre Bedeutsamkeit für den Akteur ausmalt und sich selbst in ihrem Anspruch aus der Befangenheit an die Praxis definiert; dieser Prozeß zeichnet sich auch dadurch aus, daß die Disziplin ihren institutionellen Ort immer eindeutiger außerhalb des Handlungsfeldes der Profession findet und sich innerhalb des Wissenschaftssystems organisatorisch verankern kann.

2. Krisenrhetorik

Meine Analyse dieser Krisendiagnosen und des Programms der Verwissenschaftlichung ist nun nicht von dem aussichtslosen Versuch bestimmt, die in diesen Diagnosen beanspruchten Phänomenbefunde zu bestreiten oder den Nutzen der Verwissenschaftlichung als Strategie gesellschaftlicher Arbeit generell zu bezweifeln. Meine leitende These heißt nur, daß die Krisensemantik nicht als Analyse mißverstanden werden darf, daß die überwiegend gehandelten Programme der Verwissenschaftlichung wenig nützlich sind, und daß vor allem die Vorstellung von Einheit oder gar Identität der Funktionsprinzipien von professioneller pädagogischer Arbeit und erziehungswissenschaftlicher Forschung für die Diskussion eher hinderlich ist.

Meine Gegenthese folgt zunächst den Dimensionen der Krisenrhetorik. Dabei soll meine Kritik nicht so sehr zeigen, daß die Geltung mancher Argumente empirisch oder historisch strittig sein kann. Meine Absicht ist es vielmehr, an der Diskrepanz von Selbstbeschreibungen, die als Krisenrhetorik auftreten, zu Analysen der Realität, die eher Erfolgsschichten markieren, die Krisenrhetorik selbst als Teil des zu beschreibenden Phänomens aufzuweisen, und zwar als systematischen, nicht kontingenten Teil des Phänomens, so daß auch Verbesserungsvorschläge erst unter Berücksichtigung der Krisenrhetorik sinnvoll sind. Mein erstes Argument gegen die dominierende Krisenrhetorik bezweifelt aber auch die empirische Geltung der Klage, und zwar für die Lehrer und Erzieher wie für die neuzeitliche deutsche Erziehungswissenschaft. Ich beginne mit den pädagogischen Berufen.

(a) Anders als in der Selbststilisierung der Lehrer sehe ich die Geschichte dieses ältesten, funktional verselbständigten pädagogischen

Berufs nicht in Begriffen der Kontinuität von Mißachtung, fehlender Anerkennung und Reputation, sondern in Begriffen von Erfolg, Anerkennung und Prestigezuwachs. Diese Behauptung, die ich in allen Details an dieser Stelle nicht belegen kann, bestätigt sich in vielfachen Indikatoren, ökonomisch wie sozial, im Vergleich zu anderen Berufen in Deutschland, aber auch im Vergleich zu anderen Lehrergruppen außerhalb des deutschen Sprachgebiets.

Ökonomisch und nach dem sozialen Status ist die Geschichte des Lehrerberufs zunächst die Geschichte einer beispiellosen Karriere, die vor allem am Elementarlehrer sichtbar wird. Erst nach 1820 aus nebenamtlichen Tätigkeiten und aus abhängig-ungeachteter Arbeit entstanden, zunächst schlecht besoldet und wenig qualifiziert, ist der Lehrerberuf auch im Lehramt an Volksschulen bereits zur Mitte des 19. Jahrhunderts (bei allen Unterschieden regionaler Arbeitsverhältnisse) in der schulischen Praxis wohl verankert, in der Ausbildung eindeutig verfachlicht und im professionellen Selbstbewußtsein wohl stabilisiert (TENORTH 1987a). Die Lehrer haben auch die Begrenzungen ihrer Herkunftsschicht überwunden, sich gegenüber ihrer Klientel verselbstständigt und den Weg zu den oberen Etagen der sozialen Strata angetreten. Nach 1918 ist der Status der Subalternbeamten verlassen, nach 1926 wird die Ausbildung akademisch, nach 1965 universitär. Auch wenn "A-13 für alle" bisher nicht realisierbar war, gegenüber den im 19. Jahrhundert noch vergleichbar platzierten Berufen in Deutschland ist der soziale Aufstieg unverkennbar, gegenüber der Stellung der Elementarlehrer in anderen westlichen Kulturen der andere, höhere Status der Ausbildung und Besoldung unbestreitbar.

Gegenüber dieser Karriere ist die Gestaltung der professionellen und sozialen Situation der Oberlehrer und Philologen vielleicht nicht vergleichbar spektakulär; denn sie waren schon früh im 19. Jahrhundert den bürgerlichen Schichten und akademischen Berufen zugerechnet worden. Aber es besteht doch kein Zweifel, daß auch die Philologen seit dem 20. Jahrhundert die Ansprüche realisieren konnten, die sie seit dem 19. Jahrhundert vertreten hatten. Die Beeinträchtigung ihrer sozialen Situation nehmen sie allenfalls an den Erfolgsindikatoren ihrer Amtsgenossen an den Volksschulen wahr – also professionsintern; denn die Philologen vermuten und befürchten, daß ihr eigener Status seine Attraktivität verliert, wenn die Distanz innerhalb des Gefüges der Lehrerberufe schwinden sollte.

An diesem Argument, seit 1900 innerhalb der Philologenpresse zu lesen (LAUBACH 1986; KUNZ 1984), wird auch schon erkennbar, welchen Wurzeln die Krisendiagnosen ihre Stärke verdanken. Sie stammen nämlich aus der Durchsetzung professioneller Arbeit selbst und sie sind Ausdruck der Tatsache, daß es zu den Kompetenzen professionell geordneter beruflicher Arbeit gehört, das Gegebene selbst als defizienten Modus des Möglichen zu begreifen. Krisendiagnosen gelten deshalb für

alle akademischen Berufe; sogar Ärzte pflegen bis heute die Bedrohung der alltäglichen Arbeit und ihres Lebensunterhalts zu beklagen, wenn Außenstehende ihre Wirklichkeit betrachten oder zu verändern suchen. In der professionskritischen Literatur wird die daraus resultierende Wahrnehmung der beruflichen Wirklichkeit gelegentlich übereindeutig mißdeutet, als käme es der Profession allein darauf an, mit Krisendiagnosen den eigenen Status zu verbessern, womöglich noch zu Lasten der Klienten. Solche Motive lassen sich nicht bestreiten (LARSON 1977), aber darin erschöpft sich die professionelle Wahrnehmung der Welt nicht. Am Beispiel der pädagogischen Arbeit läßt sich vielmehr sehen, daß mit der Institutionalisierung des Berufs die Differenz zwischen dem Gegebenen und dem Möglichen und das aufgabenimmanente Kriterium zunehmend besserer Leistungserbringung selbst institutionalisiert wird. Die Ausdifferenzierung pädagogischer Arbeit aus dem Nebenamt der Handwerker und aus dem Alltagsgeschäft der Laien-Erzieher zeichnet sich schon dadurch aus, daß der Experte die Alternativen zum Geschehen kennt, daß er die Wirklichkeit als "Schlendrian" (HERBART 1806) begreifen und die Möglichkeit der Verbesserung der Wirklichkeit versprechen kann (PETRAT 1979). "Reform" wird deshalb die Formel, mit der die professionellen Erzieher ihre Wirklichkeit verarbeiten, und zwar kontinuierlich bis in die Gegenwart; und das geschieht nicht naiv oder nur aus Statusinteresse. Denn die Mechanismen, die sie zur Erfahrung ihrer eigenen Wirklichkeit benutzen, nötigen sie dazu, diese Wirklichkeit im Dual von richtig/falsch, wirklich und möglich zu begreifen (LUHMANN/SCHORR 1988). Offenkundig verdankt sich die Kontinuität dieses Wahrnehmungsmusters der Struktur der Aufgabe selber, weil "paradoxe" Tätigkeiten nur dadurch lösbar sind, daß man sie als unlösbar beläßt und den Konflikt – von Erwartungen oder Normen, diffusen Ansprüchen und internen wie externen Referenzen – stattdessen z.B. verzeitlicht (LUHMANN 1987). In der Sprache der Pädagogen werden deshalb mit gutem Grund paradoxe Diagnosen der eigenen Arbeit – der freiwillige Gehorsam, die autoritätsgebundene Liebe, die Gleichzeitigkeit von "Bindung" und "Freisetzung" – mit Vorschlägen verbunden, die Zeitdimension – daß die Pädagogik überflüssig werde – zwar nicht als Lösung der Paradoxa zu begreifen, aber doch als steigerbaren Prozeß der Entparadoxierung.

(b) Dieses Muster der Wahrnehmung der eigenen Praxis – die Iteration von Leistung und Kritik, von Lösung und neuem Anspruch – gilt nicht nur für die Pädagogik und ihre Praxis. Analog ist sie für wissenschaftliche Arbeit zu sehen und vielleicht deswegen schon unbestreitbar, weil sie hier sowohl bei den Beteiligten wie von den Akteuren immer schon beansprucht und zugeschrieben worden ist. Erkenntnisfortschritt ist geradezu das Programm neuzeitlicher Wissenschaft, Kritik der gegebenen Lösungen der Seinsmodus, den sie für ihre Praxis reklamiert, die un-

endliche Annäherung an die Wahrheit die Zeitlichkeit, die man ihr zuschreibt.

Auf diesem Hintergrund ist daher auch die Kontinuität der Krisendiagnosen in der wissenschaftlichen Pädagogik zunächst immanent erklärbar: Einerseits zeigt die Kontinuität der Kritik und der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung ebenso wie die Ausbildung einer empirisch forschenden Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, daß sie auf dem Wege ist, ganz normale Wissenschaft zu werden. Sie gewinnt dann aus der Konstruktion und Kritik neuer Modelle der Erklärung, aus der Prüfung und dem Austausch von Theorien und Hypothesen die Zeitlichkeit, die einer jeden Wissenschaft zukommt (ganz davon abgesehen, daß ihr keines der Sekundärmerkmale für Wissenschaft fehlt: von Lehrstühlen über Institute zu Zeitschriften, Verlagen und Kongressen).

Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik ist daher einerseits Indiz für einen Normalisierungsprozeß als Wissenschaft. Sie ist andererseits aber auch Indiz für die allgemeine Krise, die für alle Humanwissenschaften im 20. Jahrhundert immer neu diagnostiziert wird (z.B. BÜHLER 1927 oder EISERMANN 1976). Ihre systematische Ursache haben diese Diagnosen darin, daß die Tatsache der erfolgreichen Disziplinierung und Verwissenschaftlichung des Wissens über den Menschen um den Preis seiner Distanz zur Lebenswelt, der Spezialisierung und der damit anscheinend unvermeidbar verbundenen "Trivialisierung" erkaufte ist (TENBRUCK 1984). Nicht die Eigenlogik der Forschung, sondern die gesellschaftlichen Folgen der Verselbständigung szientifischen Wissens über den Menschen und die Gesellschaft (und wohl auch: über die Natur) sind der Anlaß für die Krisendiagnosen, die nicht der Logik der Wissenschaft entstammen, sondern von außen und über ihre Folgen formuliert werden.

Vergleichbar gewinnt die Identitätskrise der Erziehungswissenschaft – in all ihren Spielarten – erst dadurch ihre Brisanz, wird manifest und bedrängend, daß die Erziehungswissenschaft sich nicht im esoterischen Gang der Erkenntnis allein meint legitimieren zu können und dann mit dem Progreß des Wissens zu leben lernt, der hier regiert, sondern die Wirklichkeit der Erziehung selbst als ersten Referenzraum nimmt und wählt.

(c) Der systematische Grund der Kontinuität von Krisendiagnosen liegt dann aber bei Pädagogik und Erziehungswissenschaft nicht so sehr in der jeweiligen Praxis, als vielmehr in der Bindung an die Funktionsprämissen einer je anderen Praxis: Die pädagogischen Berufe begnügen sich nicht damit, zu tun, was sie können, sondern beanspruchen Relevanz für das, was sie nach eigenem Eingeständnis (FLITNER 1950, S. 54) gerade nicht können – die moralische Verbesserung des Menschengeschlechts. Vergleichbar begnügt sich die Erziehungswissenschaft

nicht mit Analyse, Forschung und Kritik, sondern will eingreifendes Denken sein, Reflexion für die Praxis, relevant für den Akteur. Letztlich spiegelt sich in diesen Krisendiagnosen also der – angesichts mancher Folgen der Moderne verständliche – Wunsch und die begreifliche Erwartung, den Konsequenzen funktionaler Differenzierung zu entgehen, die Wirkungen rückgängig zu machen, die in der Verselbständigung von Funktionssystemen liegen, der Versöhnung der unterschiedlichen Praxen zuzuarbeiten, und zwar in der Referenz auf die je andere Wirklichkeit und ihre Prinzipien. Wenn Erziehung sich verwissenschaftlichen, wenn Wissenschaft praktisch werden will, dann dokumentiert sich genau dieser Anspruch, von dem man zugleich wissen kann und in immer neuen Krisendiagnosen erfährt, daß er unter Bedingungen funktionaler Differenzierung nicht einlösbar ist: Wissenschaft ist nämlich nicht Erziehung, Forschung läßt sich auf pädagogische Imperative nicht zurückführen.

(d) Die Intention der "Verwissenschaftlichung" und die Kontinuität von Theorie-Praxis-Debatten beziehen vor allem aus dieser Vertauschung der Referenzen und Funktionsprämissen den ihnen eigentümlichen Status, bezeichnen sie doch eine zweifache Funktionalisierung von Wissenschaft: Innerhalb der Profession wird Wissenschaft retrospektiv zum "Mythos" (NEUMANN/OELKERS 1984), historisch zum Slogan, in dem die Statussicherung und -anhebung sowie die Verbesserung der Ausbildung behandelt und legitimiert wird; innerhalb der Disziplin wird 'Verwissenschaftlichung' zum Kürzel eines Programms, mit dem die universitär verselbständigte Semantik über Erziehung ihren eigenen Status gegenüber anderen Disziplinen im Wissenschaftssystem zu legitimieren sucht. Aber so, wie die Profession letztlich weiß und immer wieder sagt, daß die Ausbildung nicht zur Theorieform gerinnen darf und die Praxis nicht zur Wissenschaft, so erfährt der Erziehungswissenschaftler als Theoretiker in der Praxis seiner Arbeit, daß Pädagogik ihre Wissenschaftlichkeit nicht behaupten, sondern von anderen Disziplinen – philosophisch, psychologisch, soziologisch oder sonstwie – borgen muß.

Für diese eigenartige, in den anderen westlichen Kulturen, z.B. in Frankreich oder in den anglophonen Ländern nicht beobachtbare Situation, daß die Lehrer zur Statusanhebung – mit einigem Erfolg! – auf Wissenschaft setzen und daß die wissenschaftliche Pädagogik Universitätsrang erwirbt, ohne Wissenschaft eigenen Status' zu sein, gibt es viele Gründe. Es sind aber, so meine These, nicht systematische, aus dem Vollzug pädagogischer Arbeit ableitbare oder aus den Bedingungen der Erkenntnis von Erziehung begründbare, sondern allein gesellschaftsgeschichtliche Erklärungen, mit denen sich dieses eigentümliche Phänomen erläutern läßt. Dann gibt es aber auch eine Menge plausibler Gründe, die aus der deutschen Bildungsgeschichte bereitliegen: die

Staatsabhängigkeit des deutschen Systems von Professionen und Professionalisierung, das notorische Legitimationsdefizit der Praxis von Erziehung, die immer wieder beliebte Funktionalisierung von Wissenschaften zu Legitimationszwecken (etc.). In meinen abschließenden Überlegungen stehen aber nicht die dafür relevanten historischen Tatsachen im Mittelpunkt des Interesses, sondern die Frage, ob sich aus dieser Analyse des Prozesses von Professionalisierung und Verwissenschaftlichung für die Gegenwart ein Lerngewinn erzielen läßt. Meine Antwort geht aus von der Differenzthese, die sich – wie zu Beginn gezeigt – schon bei DIESTERWEG finden läßt.

3. Differenzerfahrungen

In der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion bestand die Antwort auf Differenzerfahrungen in der Regel eher darin, die Gemeinsamkeiten zwischen pädagogischer Praxis und erziehungswissenschaftlicher Forschung zu suchen und zu betonen. In der gegenwärtigen Situation hat es den Anschein, als seien solche Hoffnungen unrealistisch gewesen: In der Forschung über verberuflichte pädagogische Arbeit werden die Paradigmata getauscht, gegen die Präferenz für Theoretiker-Theorien wächst die Vorliebe für subjektive Theorien und die Unterstellung eines kompetenten Akteurs; in der Professionstheorie entwickeln sich Überlegungen, die spezifische Qualität des Professionswissens und seine Differenz gegenüber dem Forschungswissen stärker zu beachten; Technologie-Vorstellungen und szientifische Ansprüche zur Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit stehen unter erheblichen Legitimationszwängen. Niemand scheint jedenfalls das Programm der Verwissenschaftlichung noch mit der Emphase zu vertreten, durch die sich die späten 1960er, frühen 1970er Jahre auszeichneten, und das gilt für Disziplin wie Profession.

(a) Innerhalb der Erziehungswissenschaft, der Differenzannahmen nie ganz fremd waren (SCHMIED-KORWARZIK/BENNER 1970), wird die Kluft zwischen Theorie und Praxis jetzt auch in solchen Theorietraditionen betont, die selbst vor allem Szientismus und Verwissenschaftlichung als Lösungen für das Praxisdefizit der Theorie propagiert hatten. Auf dem Hintergrund eines empiristischen Wissenschaftsverständnisses werden die Kollegen dagegen jetzt gemahnt, "die Probleme, die aus diesen Verschiedenartigkeiten" von Praxis und Theorie entstehen, nicht zu unterschätzen (KRUMM 1988, S. 10). Diese Mahnung ist verbunden mit der Annahme, daß man "von einer 'Brücke'" zwischen Theorie und Praxis kaum sprechen könne: "Es gibt nur einen kleinen, ziemlich gefährlichen Steg oder ein Drahtseil: Etliche Forscher sind schon abgestürzt bei dem Versuch, auf die 'andere Seite' zu gehen..." (ibid.).

Die Relation von Theorie und Praxis wird in der Folge dieser Differenzbehauptungen zu einem Thema, das primär empirischer Forschung zugänglich und bedürftig ist, ohne damit schon Orientierung im Handeln zu versprechen. In dieser Forschung werden zwar die Bedingungen untersucht, unter denen eine Nutzung theoretischen Wissens in der Praxis der Erziehung möglich, sinnvoll und erwartbar ist; aber die unausgesprochene Annahme bleibt, daß sie nicht wahrscheinlich ist, und die Erfahrung vielfacher Untersuchungen zur Nutzungsforschung lehrt, daß diese Annahme realistisch ist (OEHLSCHLÄGER 1978; DRERUP 1987). Auf dem Hintergrund differenztheoretischer Unterstellungen wird dieser Befund für den Theoretiker dann Anlaß zu eigenem Lernen, nicht zur Kritik der Praxis, ohne daß schon die theoretischen Instrumente bereitlägen, die den Theoretiker so klug machten, wie der Akteur bereits ist. In der Systemtheorie finden sich Vorschläge, auch in der Allgemeinen Didaktik (DIEDERICH 1988), ausgearbeitete und auch schon im einzelnen überzeugende Lösungen sind aber eher rar.

(b) Mein eigener Vorschlag ist selbstverständlich auch nicht die gesuchte umfassende Lösung, er besteht nur darin, die Differenz von Profession und Disziplin (allgemein: STICHWEH 1987, 1988), die man bei DIESTERWEG schon findet, auch für pädagogische Probleme schärfer zu akzentuieren. Nicht nur der Theoretiker sieht sich dann unter Lernzwang, auch die Erwartungen des Praktikers an die Theorie werden – kritisch – thematisch. Auf dem Hintergrund der allgemeinen Annahme, daß es eine "theorielose", also nicht-selbstreflexive Praxis gar nicht gibt (HEID 1988), käme es dann aber darauf an, die verschiedenen Funktionsweisen der Praxen schärfer zu unterscheiden, auch mit der Konsequenz, Professionswissen einerseits, Forschungswissen über Erziehung andererseits ebenfalls distinkt zu halten, weil Unterschiede z.B. in der Zeitlichkeit des Wissens ebenso unübersehbar sind wie beim Umgang mit der Erfahrung des Neuen oder mit Enttäuschungen (TENORTH 1987b).

Analog zu den Überlegungen DIESTERWEGs (s.o.) hat das die Konsequenz, daß sich Professionswissen und Forschungswissen trotz mancher formaler Ähnlichkeiten nicht aufeinander reduzieren und ebenso nur nach ihrer eigenen Logik verbessern lassen. Zugespitzt kann man sagen: Die Profession lernt nur aus der professionellen Praxis, die Forschung lernt nur aus Forschungsprozessen; beide lernen jedenfalls nicht "unmittelbar" vom anderen und auch nicht dadurch, daß sie ihren jeweiligen Funktionsprimat suspendieren. Wechselseitige Lernprozesse sind dann möglich, wenn die Profession hier und die Disziplin dort in ihrer eigenen Logik eine Anschlußmöglichkeit an die je andere Logik finden können.

Eine solche Überlegung schließt ein, daß es zunächst eher unwahrscheinlich ist, daß die Profession die Disziplin und daß die Disziplin die

Profession befragt, angesichts der Differenzen, die zwischen Forschung und Erziehung bestehen. Das ist auch kein Nachteil; denn man darf – einerseits – annehmen, daß die Akteure auf beiden Seiten je für sich schon kompetent sind, und man darf – andererseits – auch unterstellen, daß sie je für sich schon eine Menge eigener Probleme haben, die nicht dadurch leichter werden, daß man weitere Probleme aus anderen Zusammenhängen noch zusätzlich importiert. Es sind daher wohl relativ seltene Situationen, in denen die Relation von Theorie und Praxis in der Weise geschieht, daß sich die Funktionsprämissen verschränken: die Problematisierung des Wissens und die Stabilisierung von Erziehungsbildern. Jedenfalls ist die vielleicht sympathische Forderung der "Versöhnung" von Theorie und Praxis, der Versuch also, die Differenz zwischen Profession und Disziplin einzuebnet (HOMFELDT 1988, S. 9), eher kontraproduktiv. In einer Art Abschied von den Errungenschaften der Moderne, die gelernt hat, Handeln und Erkenntnis zu unterscheiden, wäre auch die Möglichkeit aufgegeben, die mit funktionaler Differenzierung verbunden ist, nämlich die Chance, das Fremde als Korrektiv der eigenen Praxis zu nutzen, ohne es aufheben zu müssen. Profession und Disziplin sollten daher Differenzannahmen an den Anfang setzen und für die Relationierung der Logik von Erziehung mit der Logik der Forschung den Ausnahmecharakter solcher Aktivitäten betonen, die bewußte Inszenierung in der Koppelung beider Praxen. Das geschieht ja schon, z.B. in entspannten Situationen wie der Ausbildung im entlasteten Raum der Universität, der Fortbildung an einem dritten Ort außerhalb des Alltags von Forschung und Erziehung, oder am heimischen Schreibtisch, wenn das Wissen negierbar bleibt und reflektierbar wird, das der Theoretiker anbietet, oder die Erfahrung problematisiert werden kann, die dem Praktiker möglich ist. Wer nur noch eine Praxis kennt, der muß diese Differenzenerfahrung entbehren und bleibt unkritisch sich selbst verhaftet.

(c) Akzentuiert man in dieser Weise zunächst die Differenz, auch zur Entlastung der Theorie von unbescheidenen Erwartungen, dann darf man auch die gesellschaftsgeschichtliche Analyse der Professionsseite noch einmal in Erinnerung rufen. Es ist nämlich schon eine eigentümliche Situation, daß die deutschen Lehrer-Organisationen in ihren Aufstiegs- und Qualifizierungsambitionen den Prämissen so eindeutig folgen, die ein staatlich organisiertes Bildungs- und Zertifikatssystem setzt. Trotz aller Kritik am übermächtigen Staat suchen die Lehrer seit dem 19. Jahrhundert nämlich primär über die von ihm garantierten Zertifikate, über das Universitätssystem und über eine staatliche Garantie der Fortbildung sowohl Qualifizierung wie Statussicherung zu erreichen – und sie verändern sich dabei zu den primär statusinteressierten Verbänden, die den Kritiker monieren ließ, daß der Prozeß der Professio-

nalisation allein der Profession, nicht der Klientel genützt habe (GIESECKE 1973).

Zu dieser Strategie, so selbstverständlich sie in Deutschland scheint, gibt es durchaus Alternativen: Man darf an die selbstbewußte Lehrerpolitik erinnern, mit der die sozialistischen Lehrerorganisationen der Elementarlehrer in Frankreich die Differenz von niedriger und höherer Bildung, Lehrerarbeit und Lehrerausbildung zum Programm und zur Leitlinie ihrer berufspolitischen Auseinandersetzungen gemacht haben. In der deutschen Tradition, seit DIESTERWEG, läge es z.B. nahe, die Profession selbst, das "Beysammensein" der Lehrer, wieder stärker zu der Instanz zu machen, in der die Berufspraxis reflektiert und das Berufswissen verbessert wird. Schon die alten Lehrervereine haben dabei durchaus Forschung zu ihrer Reflexion genutzt, aber gleichzeitig Distanz zum Wissenschaftssystem gehalten. In der souveränen Verfügung über ihre eigene Fortbildung, die man z.B. an Schweizer Lehrern bis heute studieren kann, läßt sich auch aktuell dafür ein Beispiel geben, daß die Profession ihre genuinen Kompetenzen steigern kann, ohne auf den Staat oder das Wissenschaftssystem angewiesen zu sein.

Die Dauer-Debatten über das Verhältnis von Theorie und Praxis und die Krisendiagnosen gegenüber Profession und Disziplin sind, im Lichte dieser alternativen Möglichkeiten, vielleicht doch eher Bestandteile des deutschen Syndroms als notwendige Momente der modernen Bildungsorganisation oder des Wissenschaftssystems. Mit dem Alltag der Erziehung haben sie am wenigsten zu tun, auch wenn sie immer neu als Symbol fungieren, die Schwierigkeiten dieses Alltags zu zeigen und in der Aufhebung funktionaler Differenzierung eine universelle Lösung zu erhoffen. Die Distanz gegenüber der Theorie, die sich seit DIESTERWEG trotz solcher Symbolisierungen von Krisen und Hoffnungen immer neu bestätigt, mag aber ein Anzeichen dafür sein, daß die deutsche wissenschaftliche Pädagogik – anders als die Praxis – die Differenz von Problem und Symbol gelegentlich übersieht, jedenfalls dann, wenn es ihrem eigenen Status nützt.

Literatur

- ADORNO, Th.W.: Tabus über dem Lehrberuf. In: ders.: Stichworte. Frankfurt a.M. 1969, S. 68-84.
- ALISCH, L.M./BAUMERT, J. (Hrsg.): Professionswissen – Professionalisierung. Sonderheft der Zeitschrift 'Empirische Pädagogik', 1989, (i.Dr.).
- BENNER, D.: Die Pädagogik Herbarts. Weinheim/München 1986.
- BERNFELD, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Berlin/Wien 1925.
- BREZINKA, W.: Die Krise der wissenschaftlichen Pädagogik im Spiegel neuer Lehrbücher. In: Zeitschrift für Pädagogik 12 (1966), S. 53-88.
- BÜHLER, K.: Die Krise der Psychologie (1927). Neudruck Frankfurt a.M./Berlin/Wien 1978.

- CONRAD, M.: Bildungs-Notstände. Ein Beitrag zur Fortbildung der jungen Lehrer. Leipzig 1911.
- DIEDERICH, J.: Didaktisches Denken. Weinheim/München 1988.
- DIESTERWEG, F.W.A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer (1834). 1. Bd.: Das Allgemeine. Essen 1873 (5. Auflage).
- DILTHEY, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (1888). In: Ges. Schr. Bd. VI, S. 56-82.
- DRERUP, H.: Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis. Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern. Weinheim 1987.
- DRERUP, H.: Rezeptologien in der Pädagogik. Überlegungen zur neueren schulpädagogischen Ratgeberliteratur. In: Bildung und Erziehung 41 (1988), S. 103-122.
- DREWS, J.: Der erschütterte Sinn und der Tanz der Perspektiven. In: Merkur 39 (1985), S. 922-928.
- DUDEK, P.: William Stern und das Projekt "Jugendkunde". In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 153-174.
- EISERMANN, G. (Hrsg.): Die Krise der Soziologie. Stuttgart 1976.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1950 (u.ö.).
- GIDION, J.: Lehrer. Anmerkungen zu einem 'unmöglichen' Beruf. In: Neue Sammlung 21 (1981), S. 530-542.
- GIESECKE, H.: Bildungsreform und Emanzipation. München 1973.
- GILDEMEISTER, R.: Als Helfer überleben. Neuwied/Darmstadt 1983.
- HEID, H.: Über das Verhältnis von Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 83 (1987), S. 592-602.
- HERBART, J.F.: Allgemeine Pädagogik (1806). In: Werke, hrsg. von W. ASMUS, I. Stuttgart 1982 (2. Auflage).
- HOMFELDT, H.G.: Menschen in ihrer Situation wahrnehmen – Pädagogische Felder gestalten und in ihnen Pädagogik lernen. In: Forum Pädagogik 1 (1988), S. 5-11.
- INGENKAMP, K.-H.: Experimentelle Methoden in der Schülersauslese. In: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 175-195.
- KEINER, E./TENORTH, H.-E.: Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 6 (1981), S. 287-311.
- KRUMM, V.: Die sogenannte Kluft zwischen Theorie und Praxis. In: G.-A. ECKERLE (Hrsg.): Probleme der Anwendung pädagogischer Forschung. Frankfurt a.M. 1988, S. 7-24 (GfPF-Materialien Nr. 19).
- KUNZ, L.: Höhere Schule und Philologenverband. Frankfurt a.M. 1984.
- LARSON, M.S.: The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis. Berkeley (Univ.Pr.) 1977.
- LAUBACH, H.-Ch.: Die Politik des Philologenverbandes im deutschen Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. Frankfurt a.M. 1986.
- LOCHNER, R.: Deutsche Erziehungswissenschaft. Meisenheim a.G. 1963.
- LUCHTENBERG, P.: Antinomien der Pädagogik. Langensalza 1923.
- LUHMANN, N.: Strukturelle Defizite. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987, S. 57-75.

- LUHMANN, N./SCHORR, K.-E.: Strukturelle Bedingungen von Reformpädagogik. Soziologische Analysen zur Pädagogik der Moderne. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 463-480.
- NEUMANN, D./OELKERS, J.: 'Verwissenschaftlichung' als Mythos? In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984), S. 229-252.
- NICOLIN, F. (Hrsg.): Pädagogik als Wissenschaft. Darmstadt 1969.
- OEHLISCHLÄGER, H.-J.: Zur Praxisrelevanz pädagogischer Literatur. Stuttgart 1978.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland. 1750-1850. München 1979.
- SCHMIDT, O.: Der deutsche Lehrerverein und die pädagogische Wissenschaft. In: Preußische Schulzeitung 52 (1914), Nr. 32, S. 255-257, 263-265.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E.: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Pädagogische Schriften, hrsg. von E. WENIGER/Th.SCHULZE, Bd. 1. Bonn 1966 (2. Auflage).
- SCHMIED-KOWARZIK, W./BENNER, D.: Theorie und Praxis. In: J. SPECK/G. WEHLE (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, Bd. II. München 1970, S. 590-623.
- STICHWEH, R.: Akademische Freiheit, Professionalisierung der Hochschullehre und Politik. In: J. OELKERS/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim 1987, S. 125-145.
- STICHWEH, R.: Professionen und Disziplinen – Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaften. In: K. HARNEY u.a. (Hrsg.): Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Frankfurt a.M./Bern 1987, S. 210-275.
- TENBRUCK, F.: Die unbewältigten Sozialwissenschaften oder Die Abschaffung des Menschen. Graz/Wien/Köln 1984.
- TENORTH, H.-E.: "Lehrerberuf s. Dilettantismus". Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Frankfurt a.M. 1986, S. 275-322.
- TENORTH, H.-E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung. In: K.-E. JEISMANN/P. LUNDGREEN (Hrsg.): Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. 1800 bis 1870. München 1987, S. 250-270 (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. III) (a).
- TENORTH, H.-E.: Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: D. BAECKER u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Niklas Luhmann zum 60. Geburtstag. Frankfurt a.M. 1987, S. 694-719 (b).
- TRAPP, E.: Versuch einer Pädagogik. Berlin 1780. Neudruck Paderborn 1977.
- WEIDENMANN, B./KRAPP, A. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim 1986.