



Thomas Mikhail (dir.)

## Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?

KIT Scientific Publishing

---

# Zum Theorie-Praxis-Problem

Anne-Marie Fleischmann and Rümeysa Güler

---

Publisher: KIT Scientific Publishing  
Place of publication: KIT Scientific Publishing  
Year of publication: 2011  
Published on OpenEdition Books: 23 janvier 2017  
Serie: KIT Scientific Publishing  
Electronic ISBN: 9782821879539



<http://books.openedition.org>

### Electronic reference

FLEISCHMANN, Anne-Marie ; GÜLER, Rümeysa. *Zum Theorie-Praxis-Problem* In.: *Zeitlose Probleme der Pädagogik - Pädagogik als zeitloses Problem?* [Online]. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing, 2011 (Erstellungsdatum: 30 avril 2019). Online verfügbar: <<http://books.openedition.org/ksp/3191>>. ISBN: 9782821879539.

---

Anne-Marie Fleischmann & Rümeysa Güler

## **Zum Theorie-Praxis-Problem**

### **Theorie und Praxis – Begriffe im Spannungsfeld**

Der Mensch wird seit Beginn seiner Geschichte sozialisiert und erzogen. Obwohl anzunehmen ist, dass sich Erziehung meist intuitiv vollzog, ist zu unterstellen, dass sie nie ohne eine Vorstellung oder Idee dessen auskam, wie die heranwachsenden Menschen werden sollten. Freilich entwickelten und veränderten sich diese Zielvorstellungen und Methoden von Erziehung im Laufe der Zeit und mit den sich wechselnden Verhältnissen. Die Diskrepanz zwischen Idee und Umsetzung, d. h. das Verhältnis von Theorie und Praxis, unterlag fortwährend gewissen Spannungen. Bereits ein Blick in die Theorien namhafter Pädagogen zeigt, dass Gedanken und Realität bzw. Denken und Tun kaum übereinstimmen. Rousseaus fiktive Erziehungsschilderung des Jungen Emil, abgeschottet von jeglichen kulturellen Einflüssen, um die urwüchsige Natur des Kindes zur Entfaltung zu bringen, ist kennzeichnend für das Theorie-Praxis-Problem.

Die ersten pädagogischen Impulse und theoretischen Versuche der Umdeutung des Bildungsbegriffs existierten jedoch bereits in der Antike. Das Verständnis von Bildung als exklusives Gut der Adelschicht wandelte sich zur Idee einer vom Menschen selbst zu vollbringenden Leistung. Dieses Bildungsverständnis vom selbsttätigen Menschen wurde jedoch in Gesellschaften, in denen Stände vorherrschend waren, nie entsprechend umgesetzt.

In der christlichen Philosophie des Mittelalters hingegen kam es in der Scholastik zum Versuch, die heidnische Antike und das Christentum zu versöhnen, um den Gegensatz von Vernunft und Glaube mittels der Dialektik aufzuheben. Meister Eckhart (ca. 1260-1327) gelang es, den umgangssprachlichen Begriff der „Bildung“ aus dem handwerklich-künstlerischen Vokabular herauszuheben und ihn zu einem pädagogischen Grundbegriff zu ernennen (Böhm 2004, 42). Bildung bedeutete für ihn

ein Zweifaches: Loslassen und Freiwerden – ähnlich der Idee der Selbstverwirklichung im heutigen Sinn. Diese Auslegung des Begriffs war jedoch zur Zeit des Mittelalters nur begrenzt verbreitet. Der Beginn der theoretischen Fundierung und objektiven Reflexion von Erziehung kam mit der Etablierung der Pädagogik als Wissenschaft in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Bereits in den ersten akademischen Vorlesungen über Pädagogik, beispielsweise von Johann Friedrich Herbart im Jahre 1802, wurde unvermittelt auf das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik verwiesen, indem die Unterscheidung von Pädagogik als Denken und Erziehung als Tun getroffen wurde. Darauf folgenden wissenschaftlichen Bemühungen war es nicht möglich, diese Unterscheidung und somit das Spannungsfeld von Theorie und Praxis vollständig aufzuheben. Auch heute noch scheint diese Diskrepanz existent zu sein und zeigt sich beispielsweise beim Übergang vom theoretischen Studium in die pädagogische Praxis.

Es stellt sich die Frage, weshalb Theorie und Praxis für den pädagogisch Handelnden so unvereinbar zu sein scheinen. Ist es die Aufgabe der Theorie, die Praxis zu diktieren oder wird Theorie aus der Praxis gewonnen? Liegt der Ursprung dieses Problems vielleicht an den missverstandenen und unterschiedlich gedeuteten Begriffen von Theorie und Praxis? Diesen Fragestellungen widmen sich die folgenden Ausführungen, um sie einem Lösungsansatz zuzuführen.

### **Theorie und Praxis – eine Annäherung**

Theorie und Praxis meinen „[...] das begriffliche Gefälle von Allgemeinem und Besonderem [...], ohne dass Einigkeit über das Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis herrscht[e]“ (Langewand 2004, 1016). Die Begriffe implizieren jedoch gegenwärtig unter Umständen ein irrtümliches Verständnis, welches aus einer Fehlinterpretation zu resultieren scheint: Praxis wird häufig als aktives Handeln und Theorie als wirklichkeitsferne Spekulation empfunden. In der abendländisch-antiken

Philosophie bezeichneten Theorie (griech. *theoria*: Betrachtung, Schau) und Praxis (griech. *praxis*: Handeln, Tun, Tätigkeit) jedoch nicht zwei verschiedene Arten des Wissens, sondern verschiedene Weisen der Lebensgestaltung (vgl. Böhm 1995, 15f). Theorie wurde zwar mit Wissenschaft in Verbindung gebracht, jedoch nicht mit ihr gleichgesetzt. Dies führte zu einer Unterscheidung von drei verschiedenen Wissenschaften: der *praktischen*, die sich auf das Handeln bezog, der *poietischen*, welche dem herstellenden Machen diene und der *theoretischen*. Die theoretische Wissenschaft, die so genannte „erste Wissenschaft“, hob sich von der praktischen und poietischen deutlich ab. Ihr Gegenstand war die erste Ursache, das erste Prinzip, das Allgemeine, das dem sinnlich Wahrnehmbaren nicht entnommen werden kann. Im Sinne der ersten Wissenschaft wurde Theorie nicht wegen eines praktischen Zweckes gesucht, sondern allein um der Erkenntnis willen. Diesem klar formulierten Anspruch, Wissenschaft um der Erkenntnis willen ohne praktischen Zweck, kann die Pädagogik aufgrund ihres Gegenstandes nicht gerecht werden. Pädagogik als das *Denken über Erziehung* (Theorie) kann nicht losgelöst von der *Erziehung als dem Tun* (Praxis) gedacht werden.

Um den Begriff der Theorie von dem der Praxis unterscheiden zu können, muss man, laut Böhm, den Begriff der Theorie präzisieren und den Begriff der Praxis weiter ausdifferenzieren (vgl. 1995, 17). Das bedeutet, dass Theorie in ihrem herkömmlichen Verständnis genauer untersucht, und Praxis, so vielfältig sie ist, von allen anderen Arten der Praxis gesondert betrachtet werden muss: Pädagogik als Wissenschaft kann keine reine Theorie sein, da ihr Gegenstand subjektbezogen und auf ein Handeln gerichtet ist. Erziehung ist als menschliche Gesamtpraxis und nicht als ausgrenzbare Tätigkeit besonderer Institutionen zu verstehen. Erzogen wird überall, wo Unterricht stattfindet, nicht nur in der Familie oder in der Schule.

Das Theorie-Praxis-Problem hat zur Folge, dass pädagogische Theorien kein allgemeingültiges, zeitlich überdauerndes Fundament bieten können, was zu einem Theorienpluralismus innerhalb der Pädagogik führte. Lediglich Grundprinzipien pädagogischen Denkens und Handelns kön-

nen aufgestellt werden, die, laut Dietrich Benner, in der Erziehungspraxis kaum Anerkennung gefunden haben. Zu diesen Grundprinzipien zählen die „Bildsamkeit“ sowie die „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“, die allen pädagogischen Theorien denknotwendig vorausgehen müssen (vgl. 1995, 27).

Der Zuspruch der Bildsamkeit versteht den Menschen als bildungsfähiges und bildungsbedürftiges Wesen. Er fordert zur Selbsttätigkeit mit dem normativen Ziel der Selbstbestimmung auf. Normativität ist pädagogischem Handeln immanent, da dieses voraussetzt, dass der Mensch bei seiner Geburt nicht so ist, wie er sein soll. Es muss aber anerkannt werden, dass sich dieser Soll-Zustand nicht „herstellen“ lässt (im Sinne der Poiesis), wenn er als Selbstbestimmung definiert ist. Selbstbestimmung lässt sich nicht „herstellen“, nicht fremdbestimmen, wenn man nicht in einen performativen Widerspruch zur eigenen Zielsetzung geraten will. Selbstbestimmung kann immer nur vom Selbst bzw. vom Subjekt erlangt werden. „Die Erziehung kann keine Selbstbestimmung bewirken. Sie kann allenfalls mithelfen, die der Selbstbestimmung im Wege stehenden Hindernisse auszuräumen“ (Heitger 2003, 97).

Pädagogisches Handeln in der Praxis kann somit nicht als beliebiges Agieren oder Hantieren verstanden werden, da es sich in wesentlichen Punkten von der Poiesis und der Theorie unterscheidet. Während die Praxis ihren Wert in sich selbst trägt, bezieht sich die Poiesis auf ein definiertes Ziel. Pädagogisches Handeln richtet sich auf den Soll-Zustand der Selbstbestimmung, Poiesis hingegen zielt auf ein Endprodukt, wie beispielsweise der Schneider, der auf die Fertigstellung des Hemdes hinarbeitet, um es als tragbar verkaufen zu können. Der Anspruch pädagogischen Handelns darf nicht sofortige Wirkung intendieren, was nicht bedeutet, dass die pädagogische Praxis nicht wirken darf, sondern laut Petzelt „nicht wirken wollen“ darf (1964, 158). Als Orientierung für pädagogisches Handeln dient die Idee des Sittlichen und Guten sowohl für den Erzieher als auch für den zu Erziehenden. Nicht nur Lernende sollten nach dieser Idee erzogen werden, sondern auch der Lehrende sollte ihr sein Handeln unterstellen.

Pädagogik, verstanden als interessenloses Interesse, orientiert sich demnach an dieser Idee, indem sie versucht, dem zu Erziehenden zu helfen, sich selbst zu einem mündigen und gelingenden Leben zu verhelfen. Als gesichertes Wissen bezüglich der pädagogischen Praxis kann die Tatsache verstanden werden, dass es im Leben keine „pädagogisch leeren Strecken“ (ebd., 37) gibt, selbst dann nicht, wenn die Bindung zu einem Lehrenden fehlt. Gelernt wird immer in jeglicher Situation, anhand jeglicher Gegenstände<sup>1</sup> und von unterschiedlichen Lehrern.

Erziehungspraxis ist als menschliche Gesamtpraxis weder nur ‚nützliche‘ Schulpädagogik noch an die Person des Lehrenden oder Lernenden gebunden. Erziehung findet in jeglichen Alltagssituationen und in wechselnden Rollen statt. Sie kann nicht von vornherein mit Hilfe einer Theorie ‚geplant‘ werden. Pädagogischer Theorie kommt daher eine eigenartige Aufgabe zu, indem sie auf die Praxis bezogen bleibt, aber nicht aus ihr abgeleitet werden kann.

Pädagogische „Theorie [...] orientiert, ohne den Praktiker auf eine bestimmte Praxis festzulegen, oder ihm gar durch ihren Anspruch instrumentalisiert zu wollen“ (Heitger 2003, 149). Theorie normiert somit kein pädagogisches Handeln, sondern reflektiert dessen normativen Anspruch im Hinblick auf seinen Anspruch auf Gültigkeit.

### **Theorie und Praxis im Wandel der Zeit**

Das Verhältnis von Theorie und Praxis, wie auch die Definitionen der Begriffe, veränderten sich mit den historischen und philosophischen Ideen der jeweiligen Epoche.

Um 1800 im Zuge der Akademisierung der Pädagogik forderten mehrere Wissenschaftler eine prinzipiengeleitete und prinzipienbegründete Theorie der Erziehung. Diese Prinzipien sollten den Regeln gegenüberge-

---

<sup>1</sup> Nach Petzelt ist Gegenstand nur das, was gelernt werden kann, denn Gegenstände sind dem Prinzip der Lernbarkeit unterworfen (vgl. 1964, 19).

stellt werden, die aus Erfahrung gewonnen wurden und somit unab-schließbar waren. Es herrschte die Vorstellung, dass durch eine zeitlich überdauernde, nicht aus der Praxis gewonnene pädagogische Theorienbildung eine vernünftige Orientierung für die Erziehungspraxis entstehen könnte.

Das pädagogische Wissen zur Zeit der Aufklärung war überwiegend vom Paradigma der Vernunft geprägt. Der Leitgedanke war die Vervollkommnung des Gebrauchs der Vernunft jedes Einzelnen. Immanuel Kant als führender Philosoph rief die Menschen auf, sich aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu führen. Er betonte: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht“ (1976, A8). Der „Mechanismus der Erziehungskunst“ sollte zur Wissenschaft gewandelt werden (ebd., A17), da die Ausbildung einer Theorie der Pädagogik für Kant eine der größten Herausforderungen bzw. Aufgaben der Menschheit war. Erziehung und Unterricht sollten auf Prinzipien beruhen, die jedoch nicht dogmatisch vorausgesetzt, sondern durch Erfahrung korrigiert werden sollten. Hierzu sollten Experimentalschulen zur Anwendung und Erprobung von Lehrplänen und Methoden eingerichtet werden. Kant plädierte für die Praxis als Korrektiv, denn nur in ihr könne Urteilskraft geübt werden, die er als das Vermögen verstand, „unter Regeln zu subsumieren d.i. zu unterscheiden, ob etwas unter einer gegebenen Regeln stehe oder nicht“ (Kant 1974, B 172). Da Urteilskraft als Voraussetzung für den eigenständigen Gebrauch der Freiheit und Vernunft galt, wurde die Relation von Theorie und Praxis um diesen vermittelnden Aspekt erweitert.

Johann Friedrich Herbart, Nachfolger auf Kants Lehrstuhl in Königsberg, übernahm die dreistellige Relation von Theorie, Praxis und Urteilskraft, mit besonderem Augenmerk auf die Möglichkeit von Erziehung. Bloße Praxis verurteilte Herbart ebenso wie bloße Theorie. Er forderte eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer, deren Aufgabe es sein sollte, die Theorie mit der Praxis zu verbinden. Diese Vermittlungsleistung nannte Herbart den *pädagogischen Takt*. Dieser sei die Kunst, all-

gemeingültige theoretische Erkenntnisse in unterschiedlichen Situationen individuell anpassen zu können.

Herbart wie auch Hegel verstanden Erziehung als Kunst. Sie sollte immer wieder neu, unter anderen Aspekten, im jeweiligen Kontext betrachtet werden und könne nie ganz erlernt werden. „Als Wissenschaft entwickelt [die Pädagogik] vollkommen rücksichtslos den Begriff der Erziehung und seine Allgemeinheit und Nothwendigkeit; als Kunst aber ist sie concrete Individualisierung des abstrakten Begriffs in einem gegebenen Fall. Für diesen macht die Eigentümlichkeit des Subjectes, das erzogen werden soll, und die ganze sonstige Situation, eine Modification der allgemeinen Bestimmung nothwendig, welche sich nicht vorschreiben lässt, vielmehr ein Werk des Tactes des Erziehers werden muss, der den vorhandenen Bedingungen sich zweckmäßig anzupassen verstehen soll.“ (Rosenkranz 1848, 3f)

Die Einführung des pädagogischen Taktes als Vermittler zwischen Theorie und Praxis führte zu einer gleichwertigen Anerkennung. Weder die Praxis sollte von der Theorie diktiert noch die Theorie einzig aus der Praxis gewonnen werden. Lehrer sollten mit Hilfe des pädagogischen Taktes, das heißt aus ihrer reflektierten Erfahrung heraus, urteilen können, in welchen Situationen theoretisches Wissen oder praktische Erfahrung maßgeblich unterstützend für pädagogisches Handeln seien.

In der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, Hauptströmung der Pädagogik von 1920 bis in die 1960er Jahre, wurde das Verhältnis von Theorie und Praxis wieder neu definiert: Aufgabe der Theorie war die der Geisteswissenschaften eigenständige Methode des Verstehens und Erklärens der Praxis, die so genannte „Hermeneutik“. „[...] das Ideal der Theorie ergibt sich aus der Praxis, indem sie diese formuliert, begründet und in ihren Konsequenzen entwickelt“ (ebd., 1028). Wilhelm Dilthey lehnte die alten normativen „Kasernenbauten der radikalen Doktrinen“ ab und markierte somit einen Wendepunkt in der Entwicklung pädagogischer Theorie (vgl. Reble 2004, 359). Diese sollte nicht normativ und bestimmend sein, sondern den Menschen und die Erziehung als geschichtliche



Phänomene betrachten, indem diese immer im Kontext der Zeit verstanden werden sollten.

In diesem Zusammenhang baut das Theorie-Praxis-Verhältnis auf dem Konzept des Philosophen Friedrich Schleiermacher auf. Er fragte nach der Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Theorie in Anbetracht dessen, dass alles dem geschichtlichen Wandel unterworfen sei, somit auch der Mensch und seine Erziehung. Schleiermacher erklärte, „die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie, die Praxis wird mit der Theorie nur eine bewusstere.“ (Schleiermacher 2000, 13). Dieses Theorie-Praxis-Verständnis war in der Pädagogik bis zum Paradigmenwechsel, der durch die „realistische Wende“ der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts hervorgerufen wurde, vorherrschend. Fortan wurde überwiegend der Begriff der Erziehungswissenschaft verwendet, um den Wissenschaftscharakter dieser Disziplin zu betonen und um eine Gleichsetzung mit der Erziehungspraxis, die durch das Wort „Pädagogik“ impliziert wurde, zu vermeiden. Pädagogische Theorie wurde nun vornehmlich deskriptiv verstanden und versagte sich vor dem Anspruch der Normativität pädagogischer Praxis. Forderungen nach einer empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung wurden laut und die ausschließliche Verwendung der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik kritisiert. Heinrich Roth forderte, das Kreisen der Theorie um sich selbst aufzugeben. Die Aussagen sollten an den Früchten der Praxis kontrolliert werden; darin allein sah er den Schutz vor Dogmatisierung.

Benner beschreibt dieses Theorie-Praxis-Verständnis in einem Modell neuzeitlicher Wissenschaft und Technologie: „Mit dem Anspruch, jede Erscheinung als Wirkung von Ursachen und den Zusammenhang von Phänomenen aus komplexen Ursache-Wirkungsbeziehungen erklären zu können, verbindet dieses Modell die Hoffnung, die menschliche Praxis [...] wie diejenige der Erziehung und Politik, aus ihrer Befangenheit im praktischen und hermeneutischen Zirkel befreien und zur vollen Rationalität menschlicher Vernunft erheben zu können“ (Benner 1997, 13).

### **Theorie-Praxis-Verhältnis – ein zeitloses Problem**

Wie eingangs dargelegt, ist das Theorie-Praxis-Problem von jeher ein komplexes Feld und dieses wird auch weiterhin gewissen Spannungen ausgesetzt sein. Es ist als unaufhebbar zu deklarieren, so dass es weder um die Suche nach dem Ursprung des Problems noch um den Ausblick auf eine Lösung geht, sondern vielmehr um eine ausgewogene Mitte unter gleichwertiger gegenseitiger Anerkennung von Theorie und Praxis.

Aus Perspektive des pädagogisch Handelnden sind Theorien häufig schwer anwendbar und realitätsfern, weshalb der Ruf nach zuverlässigen und wirksamen Methoden und Techniken laut wird. Praktische Erfahrungen jeglicher Art werden im Gegensatz zu theoretisch fundiertem Wissen häufig als hilfreicher empfunden. Dies zeigt, dass sich das Spannungsfeld gerade in der Praxis manifestiert.

In der Theorie hingegen ist das Problem von anderer Ausprägung. Ihr Allgemeingültigkeitsanspruch, für alle Fälle gelten zu sollen, ist ein unaufhebbares Paradox. Jeder Einzelfall ist einmalig und einzigartig und somit nicht vorhersehbar. Theoretiker können ihn weder vorherbestimmen noch planen.

Gerade in der empirisch-analytischen Pädagogik zeigt sich die Verflechtung von Theorie und Praxis besonders deutlich: Die aus der Praxis durch quantitative oder qualitative Verfahren gewonnenen Ergebnisse werden interpretiert und sollen die Praxis diktieren. Dies suggeriert auf der einen Seite einen besonders engen Praxisbezug und auf der anderen Seite die Planbarkeit und Machbarkeit von Erziehung in einem fast technologischen Sinn (Poiesis). Hier zeigt sich wieder das Paradoxon von Allgemeingültigkeit und individuellem Anspruch. Die Frage nach Leistung und Nützlichkeit der pädagogischen Theorie für die Praxis ist und bleibt stets aktuell.

Das in den Köpfen bestehende Rangverhältnis zwischen Theorie und Praxis lässt in Vergessenheit geraten, „dass die Praxis aus der Wissenschaft Aufklärung, Orientierung und Kritik und die Wissenschaft aus der Praxis Erfahrung, Anregung und Korrektur ihrer Theoriebildung

gewinnen kann“ (Benner 1995, S.13). Aus der Praxis gewinnt der Pädagoge aber nur dann Aufklärung und Orientierung, wenn ein theoretisch fundiertes Wissen vorausgesetzt werden kann.

Theorie und Praxis stehen also nicht beziehungslos nebeneinander, sondern in einer Wechselbeziehung, nicht aber in einer Wechselwirkungsbeziehung. Das bedeutet, dass weder die Theorie unmittelbar von der Praxis noch die Praxis unmittelbar von der Theorie profitieren kann. Bereits Herbart bezeichnete die bloße Praxis als „Schlendrian“, der im eigenen Handeln stecken bleibe, ohne sich selbst zu reflektieren. Gleichsam verurteilt er die Selbstgenügsamkeit der Theoretiker hoch oben im Elfenbeinturm, die Theorie um ihrer selbst willen betreiben.

Das Theorie-Praxis-Problem der Pädagogik hat sich im Laufe ihrer Geschichte als zeitlos erwiesen. Dies ist ein Indiz dafür, dass Theorie und Praxis aufeinander bezogen sind. „Praxis ist grundsätzlich nicht ohne Theorie denkbar, sowie alle Theorie auf Praxis verweist“ (Heitger 2003, 149). Weder die Praxis noch die Theorie alleine erfassen das Subjektsein des Menschen im vollen Umfang.

## Literatur

Benner, D.: Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: ders.: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band 2: Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim/München 1995, S. 13-30

Benner, D.: Pädagogischer Takt und das Theorie-Praxis-Problem. In: ders.: (Hg.): Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik, Bd. 2: Interpretationen. Weinheim 1997

Böhm, W.: Theorie und Praxis – Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995

Böhm, W.: Geschichte der Pädagogik. München. 2004

- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart <sup>16</sup>2005
- Heitger, M.: Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn 2003
- Kant, I.: Über Pädagogik. In: ders.: Werkausgabe in zwölf Bänden. Hg. von Wilhelm Weischedel, Bd. 12. Wiesbaden 1976
- Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg <sup>7</sup>1993
- Langewand, A.: Theorie und Praxis. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004, S. 1016-1030
- Petzelt, A.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i. Br. 1964
- Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart <sup>21</sup>2004
- Rosenkranz, K.: Die Pädagogik als System. Ein Grundriss. Königsberg 1848
- Schleiermacher, F. D. E.: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826). In: ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2. Hg. von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt a. M. 2000, S. 7-404