

Potenziale der normativen Valenz allgemeindidaktischer Theorien für die Bildungsforschung

*Maria Hallitzky, Franziska Heinze, Christian Herfter &
Karla Spendrin*

Normativität wird bislang vorrangig als Problem für erziehungswissenschaftliche Forschung diskutiert (vgl. Fuchs/Jehle/Krause 2013; Koller 2012). Dies gilt insgesamt für die *Bildungsforschung* (vgl. Tippelt/Schmidt 2010, S. 9) und entsprechend für die hier exemplarisch fokussierte Forschung zu unterrichtlichen Bildungsprozessen: Derzeit dominierende psychologische und soziologische Zugriffe distanzieren sich von normativen Programmatiken, während allgemeindidaktische Theorien als normativ und empirieforn kritisiert werden (vgl. Blömeke/Herzig/Tulodziecki 2007). Im Anschluss an Blankertz' (1991) Diskussion des Stellenwerts von Normen für eine wissenschaftliche Didaktik gehen wir davon aus, dass eine „Didaktik, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen will“ (ebd., S. 27), nicht rein normativ angelegt sein kann, es aber zugleich keine normfreien Didaktiken gibt (vgl. ebd., S. 19). Wir fragen, welche Konsequenzen die jeweilige Normativität der Theorien für empirische Forschung hat. Hierzu werden zwei Ebenen des Begriffsverständnisses von Normen herausgearbeitet, die für die empirische Erforschung von Bildungsprozessen relevant sind (1) und ausgewählte allgemeindidaktische Theorien in Bezug auf ihre Normativität auf beiden Ebenen betrachtet (2). Theorienvergleichend wird diskutiert, welche Konsequenzen ermöglichender und begrenzender Art sich daraus für empirische Zugänge zu unterrichtlichen Bildungsprozessen ergeben (3).

1 Norm(ativität) in erziehungswissenschaftlichen Diskursen

Mit einer Norm kann eine *konstituierende Regel* oder Regelmäßigkeit gemeint sein (vgl. Steigleder 2011, S. 1628f.). Versteht man empirische Forschung nicht als bloßes, passives Registrieren des Sichtbaren, sondern als „methodische Herstellung von Beobachtbarkeit“ (Schmidt/Volbers 2011, S. 36), so ist der Gegenstand des Pädagogischen als *Forschungsobjekt* bzw. Formalobjekt (vgl. Balzer/Su 2016, S. 243) nie mit einem beobachterunabhängigen empirischen Gegenstand bzw. Materialobjekt identifizierbar, „sondern immer auch ein Resultat des ‚theoretischen‘ Signifizierens“ (ebd., S. 250), das bestimmte konstituierende Regeln des ‚Sozialen‘ und des ‚Pädagogischen‘ vo-

raussetzt. Normativität meint hier die explizite oder implizite Bindung wissenschaftlicher Forschung an erkenntnisleitende Annahmen und Verfahren.

Mit einer Norm kann auch ein wertbezogener (ggf. moralischer) *Maßstab* für etwas gemeint sein. Normativität kann sich so als wertbezogenes Begründen von Zielen oder Handlungen (vgl. Steigleder 2011, S. 1630) oder als evaluatives Bewerten von ‚Sachen‘ zeigen (vgl. Kirchner/Hoffmeister/Regenbogen 2013, S. 459), wobei die Geltung der genutzten Norm als Maßstab zugleich (re-)produziert wird.

Wenn in Bezug auf erziehungswissenschaftliche Forschung davon gesprochen wird, dass Normativität nicht als „willkürliche Setzung oder unwissenschaftliche Strategie“ (Fuchs et al. 2013, S. 11), sondern als „Rückbezug oder Fundament zu sehen“ (ebd.) sei, meint dies, dass pädagogische Forschung notwendig sowohl an einen spezifischen wissenschaftlichen Prozess als auch an wertbezogene Zielkriterien und Maßstäbe gebunden ist.

Forschung über *Bildungsprozesse* (im Unterricht) gibt immer auch Antworten auf die Frage, was pädagogisch, d.h. als Zielrichtung der Entwicklung anderer Personen erstrebens- oder vermeidenswert erscheint (vgl. Hallitzky et al. 2014, S. 74; Koller 2012, S. 9). Normativität bezieht sich hier *zunächst* auf Zielkriterien (Maßstäbe), die pädagogisch erreicht und deren Erreichen untersucht werden soll(en). Diese Zielkriterien speisen sich aus einem gesellschaftsbezogen zu entwickelnden, vorpädagogischen Verständnis des letztlich pädagogisch zu Erreichenden (vgl. Blankertz 1991, S. 19f.).

Um das eigene Forschungs- und Beobachtungsfeld zu bestimmen und ein Phänomen zu einem Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaft zu machen (Balzer/Su 2016, S. 251) ist zu fragen, welche konstitutiven Regeln des Sozialen und des Pädagogischen angenommen werden. Erziehungswissenschaftliche Forschung ist insofern unhintergebar normativ: zum einen durch die notwendige Annahme bestimmter *konstitutiver Regeln sozialer und damit erst pädagogischer* Realität und zum anderen durch die Hervorbringung eines *im Hinblick auf wertbezogene Maßstäbe erst pädagogischen* Erkenntnisgegenstands. Dabei eröffnen beide Aspekte von Normativität konstitutive Valenzen für die empirische Forschung und justieren so den Fokus auf Unterrichtswirklichkeit.

2 Zur Normativität ausgewählter didaktischer Theorien

Exemplarisch wurden für diesen Beitrag die kritisch-konstruktive, die lerntheoretische, die kritisch-kommunikative sowie die dialektische Didaktik analysiert (zum analytischen Vorgehen vgl. Spendrin et al., im Erscheinen).

In der *kritisch-konstruktiven Didaktik* (Klafki 2007) wird Bildung als zentrale Kategorie angenommen, jedoch nicht, um deduktiv etwas zu Messendes zu bestimmen, sondern „um pädagogische Intentionalität als solche auszudrücken“.

cken“ (Blankertz 1991, S. 33) und pädagogische Vermittlungsprozesse im Hinblick auf ein gesellschaftlich zu entwickelndes Ideal zu akzentuieren. Damit ist ein Zielhorizont umrissen, der auf das Individuum und die (demokratische) Gesellschaft abhebt. Mit diesem Anspruch wird ein gesellschaftlich wertbezogener *Maßstab* aufgegriffen und über den Begriff der Bildung und die Verweiskraft seiner Bestimmung als Selbst-, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit ein normsetzender Rahmen abgesteckt.

Unter Rekurs auf das Verständnis kategorialer Bildung wird im Sinne einer impliziten Sozialtheorie ein handelndes Subjekt angenommen: Dieses wirkt in einem wechselseitig dynamischen Erschließungsvorgang konstitutiv auf die soziale Wirklichkeit ein und erscheint als „sich bildende[r] Mensch“ in der Auseinandersetzung mit der (historischen) Wirklichkeit selbst als formbar (Klafki 2007, S. 96). Rückgebunden an eine objektiv allgemeine Inhaltlichkeit wird ein universalhistorischer „Prozess der Freisetzung zur Selbstbestimmung“ (ebd., S. 22) angenommen. Auf der Unabschließbarkeit dieses Prozesses gründet die pädagogische Vermittlung als zugleich gegenstandsbezogenes und interaktiv-soziales Geschehen (ebd., S. 115 und 256f.). Der wechselseitige Subjekt-Welt-Bezug ist pädagogisch als (nach)entdeckendes, verstehendes Lernen in der Spannung von Selbst- und Fremdbestimmung konzipiert. Die Lehrperson hat im Lehr-Lern-Prozess „das Selbst- und Mitbestimmungsprinzip als Folge wachsender Schwierigkeitsgrade“ (ebd., S. 257) vermittelnd zu realisieren.

Auf das Erschließungsverhältnis kategorialer Bildung rekurrierend können bestehende Maßstäbe (z.B. Unterrichtserfolg) im Zugriff didaktischer Innovationsforschung kritisch analysiert und reformuliert werden (vgl. ebd., S. 137). Klafki selbst plädiert ergänzend zu „herkömmlicher empirischer Forschung“ (Klafki 2007, S. 138.) für eine entwicklungsorientierte Handlungsforschung zusammen mit Praktikern (realisiert im Marburger Grundschulprojekt, Klafki et al. 1982). Auf sozialtheoretischer Ebene enthält die Theorie zudem Vorstellungen zur pädagogischen Konstruktion von Bildungsprozessen, die empirisch rekonstruierbar sind.

Die *lerntheoretische Didaktik* (Heimann 1962) wirft dem pädagogischen *Maßstab* Bildung Empirieferne vor (ebd., S. 409ff.) und zielt auf eine „weitgehend erfahrungswissenschaftlich orientierte Durchforschung und Klärung unserer Unterrichtswirklichkeit, um [...] unterrichtliches Handeln rationaler und erfolgreicher zu gestalten“ (ebd., S. 408). Dabei wird von der Lehrperson in der Faktorenanalyse gefordert, eigene und fremde Normsetzungen aufzuklären (ebd., S. 423f.), ohne einen expliziten Maßstab außerhalb formaler Rationalitätskriterien und erfahrungswissenschaftlicher Absicherung bereitzustellen. Implizit wird damit eine Steigerung des Erfolgs didaktischen Handelns verbunden, eine Kategorie, die ebenso an normative, z.B. gesellschaftlich akzeptierte und (durch-)gesetzte Kriterien gebunden ist (ebd., S. 414).

In der für die strukturelle Analyse zugrunde gelegten Unterrichtsdefinition (ebd., S. 415) wird die Lehrperson im Sinne einer *konstitutiven Regel* als handelnde und entscheidende Instanz vorausgesetzt. Das Pädagogische wird explizit als Zusammenhang von Entscheidungen der Lehrperson für bestimmte Intentionen, Themen, Methoden und Medien perspektiviert, die ihrerseits in einem strengen Interdependenzverhältnis stehen und nicht isoliert betrachtet werden dürfen (Heimann 1961, S. 117). Diese Entscheidungen sind empirisch nicht zwingend bewusst (ebd., S. 107), aber es wird gefordert, sie so weit wie möglich rational zu begründen (Heimann 1962, S. 415). Damit wird davon ausgegangen, dass individuelle Handlungen erst das Soziale konstituieren.

Diese sozialtheoretischen Annahmen ermöglichen die Beobachtung von Unterricht als Ergebnis von Planungsentscheidungen, das Fragen nach Entscheidungen und ihren Begründungen sowie die Messung oder Rekonstruktion von Ergebnissen des Unterrichts als (intendierte) Entscheidungsfolgen. Da letztere nur zu begründen, ihre wertbezogenen Maßstäbe aber nicht explizit formuliert sind, bleibt die Empirie zunächst an vorhandene Maßstäbe gebunden.

Die *kritisch-kommunikative* Didaktik (Schäfer/Schaller 1976) erhält ihre pädagogische Perspektive und ihren wertbezogenen *Maßstab* durch das Interesse an der Veränderung gesellschaftlicher Praxis. Sie zielt auf herrschaftsfreie Kommunikation und auf die Realisierung einer rationalen Lebensführung in den Koordinaten Selbstbestimmung, Demokratisierung und Emanzipation (ebd., S. 25). Erziehung ist in diesem Zusammenhang eine durch Kommunikation eingerichtete Praxis der „Hervorbringung und Vermittlung ‚humaner‘ Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität“ (ebd., S. 9; Schaller 1987, S. 227). Kommunikation ist dann edukativ, wenn sie Menschen die Kompetenz einräumt, die im gemeinsamen Durchsprechen der Inhalte gewonnenen Orientierungsweisen und Wirklichkeiten des Miteinanders ins Werk zu setzen (ebd., S. 87).

Kommunikation bezeichnet formal (und abstrakt) zunächst den dialektischen Erkenntnisprozess (und Bewegung auf ‚höhere Stufen‘) über die Gegenüberstellung zweier Aussagen zu einem Sachverhalt. Inhaltlich fundiert wird diese Konzeptualisierung durch Anleihen aus Pragmatismus und Interaktionismus. In Übereinstimmung mit diesen Perspektivierungen des Sozialen ist Kommunikation ein primordiales Sinn- und Interaktionsgeflecht, in welchem sich durchzusprechende Sachverhalte, Subjekte und Sozietät wechselseitig konstituieren und aus dem sie erst durch einen Akt bewusster Reflexion heraustreten können (Schäfer/Schaller 1976, S. 10ff.; Schaller 1987, S. 164). So erscheint auch Wissen nicht als vorhandenes bzw. externes Regulativ, sondern wird erst in der Inter-Aktion hervorgebracht (ebd., S. 138f.).

Mit dieser Perspektivierung des Sozialen ist die Möglichkeit der empirischen Rekonstruktion pädagogischer Praktiken und ihrer Veränderung verbunden, wobei auch ein Maßstab für die anzustrebende Form der Kommuni-

kation angeboten wird. Auf der notwendig situativen Beobachtung von Kommunikation beruht eine tendenzielle Ausblendung institutioneller oder individueller pädagogischer Intentionalität sowie individueller Aneignungsfolgen.

In der *dialektischen Didaktik* (Klingberg 2002) werden Bildungsprozesse im Unterricht von einem mehrgliedrigen Konstitutionsprozess mitbestimmt: Im Sinne eines wertbezogenen Maßstabes bezieht sich die Theorie auf den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext als Konstitutionsstufe unterrichtlicher ‚Sachen‘ und pädagogischer Zielstellungen. Letztere sind normativ orientiert auf „Führung zur Mündigkeit“ bzw. „Führung zur Selbsttätigkeit“ (Klingberg 2002, S. 41), bleiben aber auf den (zu akzeptierenden) gesellschaftlichen Kontext verwiesen (vgl. Klingberg 1990, S. 17).

Die Theorie entwirft Unterricht als „sozial-kommunikatives Verhältnis seiner Akteure“ (Klingberg 2002, S. 35), „als künstliches Gebilde“ (ebd., S. 38) mit einer bestimmten Struktur dialektischer Grundrelationen. Diese ist nicht deterministisch, sondern wird als nicht wiederholbares situatives Gefüge durch das Handeln der Akteure erst realisiert. Das sozial-kommunikative Verhältnis der Akteure stellt dabei die *konstituierende Regel* von Unterricht dar. Dahinter steht die sozialtheoretische Annahme der kulturhistorischen Psychologie, menschliche Tätigkeit, als immer zugleich sozial und gegenständlich vermittelte, konstituiere die Individuen und deren Verhältnis zueinander. Indem die beteiligten Akteure in der dialektischen Lehren-Lernen-Relation aufeinander bezogen sind, wird dieses Feld sozialer Praxis als Pädagogisches perspektiviert. Dabei wird der Widerspruch zwischen der zunächst als asymmetrisch charakterisierten didaktischen Grundstruktur von Unterricht (vgl. Klingberg 1990, S. 71) und der für das Lernen notwendigen Subjektposition der Lernenden in der Denkfigur des „kollektiven Subjekts“ (ebd., S. 60) aufgelöst: „Nur gemeinsam können sie aus ihrem Determinationszusammenhang heraus Unterricht veranstalten und gestalten“ (ebd., S. 88).

Die Perspektivierung des Pädagogischen als ko-konstruktiver Prozess der Vermittlung und Aneignung von Welt ermöglicht die empirische Beobachtung der gemeinsamen Tätigkeit von Lehrenden und Lernenden, wobei die sozialtheoretischen Implikationen v. a. des kollektiven Subjekts methodologisch zu schärfen wären. Da die angestrebten Aneignungsergebnisse sich an akzeptierten gesellschaftlichen Zielen orientieren, sind sie zwar empirisch erhebbar, bleiben aber an (vorgegebene) gesellschaftliche Setzungen gebunden.

3 Valenzen von Normativität für die Bildungsforschung

Mit Lindemann (2008) sind Didaktiken als Theoretisierungen eines begrenzten Gegenstandsbereichs innerhalb der Bildungsforschung anzusehen, die ihrerseits auf sozialtheoretischen Annahmen aufsetzen und gesellschaftstheoretische Maßstäbe (voraus-)setzen. Während konkrete gegenstandstheoretische Annah-

men empirisch falsifizierbar sind, gilt dies für die sozialtheoretischen „Sehinsinstrumente“ (ebd., S. 114) der untersuchten Didaktiken nicht: Konzepte wie Subjekt, Kommunikation oder Entscheidung werden als *konstitutive Regeln* des Sozialen/Pädagogischen verwendet und nicht infrage gestellt. Die Didaktiken unterscheiden sich darin, inwiefern Akteuren bzw. kommunikativen Praktiken Konstitutionsleistungen des Sozialen/Pädagogischen zugeschrieben werden und welche Voraussetzungen für sie gelten. Die – in der lerntheoretischen, der kritisch-konstruktiven und der dialektischen Didaktik vorrangige – Bedeutung lehrender und lernender Akteure wird gesetzt, wobei ihnen in unterschiedlichem Maße Rationalität, Reflexivität und Handlungsmacht zugeschrieben wird. Die kritisch-kommunikative Didaktik nimmt dagegen prinzipiell, die dialektische Didaktik tendenziell Abstand von der Annahme ursprünglicher Subjekte des Handelns. Damit sind jeweils unterschiedliche methodologische Implikationen verbunden. Will man diese konstitutiven Annahmen und Herangehensweisen nicht stillschweigend aus der Schusslinie empirischer Beobachtung nehmen, ist ihre explizite Formulierung notwendig.

Alle untersuchten Didaktiken sind im Sinne Proskes als *pädagogische Formgebungen* zu verstehen, die es „Bildung ermöglichen, den pädagogischen Glauben der Erreichbarkeit und gezielten Veränderbarkeit des Menschen aufrechtzuerhalten“ (Proske 2002, S. 286). Sie beschreiben *normative Maßstäbe* im Zusammenhang von Bildung und der Bearbeitung gesellschaftlicher Aufgaben (ebd., S. 283). In der Analyse zeigt sich, dass die Didaktiken erst *durch* die explizite oder implizite Setzung von Maßstäben analytische Kategorien für empirische *Bildungsforschung* generieren, die notwendigerweise ‚nur‘ punktuelle Einsichten zu den entworfenen Vorstellungen zu Mensch und Gesellschaft liefern können (Lindemann 2008, S. 124f.). Dabei unterscheiden sich die Didaktiken hinsichtlich ihrer moralischen¹ Codierung: Die dialektische und die lerntheoretische Didaktik akzeptieren tendenziell gesellschaftliche Zwecke und (Lehrplan-)Ziele, wodurch (nur!) diese in Operationalisierungen bzw. theoretische Konstrukte für die empirische Bildungsforschung überführt werden können. Demgegenüber geht es der kritisch-kommunikativen Didaktik und der kritisch-konstruktiven Didaktik um einen emanzipativen Überstieg über gegebene Verhältnisse; die Verbesserung der Gesellschaft wird in pädagogisches Handeln eingeschlossen (Proske 2002, S. 293f.). Sie sind daher auf die Rekonstruktion von Entwicklungsprozessen sowie auf das Aufzeigen von Situationen, die ihre Zielsetzungen verhindern, angewiesen. Entscheidend ist (auch) hier, die in den kritischen Maßstäben angelegten Kategorien sozialtheoretisch und methodologisch zu explizieren, um sie empirisch zugänglich zu machen.

1 Normen als moralische Maßstäbe legen fest, „in welcher Weise und wessen Interessen und Eigenschaften handelnd berücksichtigt werden sollen“ (Steigleder 2011, S. 1634; Hervorhebung im Original).

So kann gerade didaktische Normativität in ihrer reflexiven Aufdeckung zur Irritation sozialtheoretischer Grundannahmen sowohl psychologisch als auch soziologisch inspirierter Bildungsforschung führen. Es zeigt sich, dass diese sozialtheoretischen Perspektivierungen nicht nur als Annahmen konstitutiver Regeln, sondern auch selbst in Bezug auf Wertmaßstäbe normativ nicht unschuldig sind. Nicht zuletzt setzt eine solche Herangehensweise unterschiedliche Paradigmen zueinander ins Verhältnis und mag zumindest als Versuch gelten, der Kritik eines „weit fortgeschrittenen Traditions- und Theorieverlusts“ (Reichenbach 2016) der Erziehungswissenschaften zu begegnen.

Maria Hallitzky, Prof. Dr., ist Professorin für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Franziska Heinze ist Wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle/Saale.

Christian Herfter, Dr. phil., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Karla Spendrin, M.A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig.

Literatur

- Balzer, Nicole/Su, Hanno (2016): Pädagogisierende Performanz und gegenstandstheoretische Performativität. In: Dinkelaker, J./Meseth, W./Neumann, S./Rabenstein, K. (Hrsg.): *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 241-252.
- Blankertz, Herwig (1991): *Theorien und Modelle der Didaktik*. Weinheim, München: Juventa.
- Blömeke, Sigrid/Herzig, Bardo/Tulodziecki, Gerhard (2007): Zum Stellenwert empirischer Forschung für die Allgemeine Didaktik. In: *Unterrichtswissenschaft* 35, 4, S. 355-381.
- Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (2013): Normativität und Normative (in) der Pädagogik – Fragen und Fragwürdigkeiten weiterdenken. In: Fuchs, T./Jehle, M./Krause, S. (Hrsg.): *Normativität und Normative (in) der Pädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9-23.
- Hallitzky, Maria/Marchand, Silke/Müller, Karla/Schneider, Dirk (2014): Hermeneutische Konzepte empirisch erschließen: eine Herausforderung für die Allgemeine Didaktik. In: Blumschein, P. (Hrsg.): *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-77.

- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die deutsche Schule 54, 9, S. 407-427.
- Heimann, Paul (1961): Didaktische Grundbegriffe. In: Heimann, P. (1976): Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Ernst Klett, S. 103-141.
- Kirchner, Friedrich/Hoffmeister, Johannes/Regenbogen, Arnim (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg: Meiner.
- Klafki, Wolfgang/Scheffer, Ursula/Koch-Priewe, Barbara/Stöcker, Hermann/Huschke, Peter/Stang, Henner (Hrsg.) (1982): Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klingberg, Lothar (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, Lothar (2002): Lernen – Lehren – Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. Potsdam: Interdisziplinäres Zentrum für Lern- und Lehrforschung der Universität Potsdam. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/503/pdf/KLINGBER.pdf> [Zugriff: 12. Februar 2018].
- Koller, Hans-Christoph (2012): Grenzsicherung oder Wandel durch Annäherung? Zum Spannungsverhältnis zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58, 1, S. 6-21.
- Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, S./Lindemann, G. (Hrsg.): Theoretische Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 107-128.
- Proske, Matthias (2002): Pädagogisierung und Systembildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, 2, S. 279-298. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0020-z>.
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, S./Caruso, M./Reh, S./Sala-schek, U./Stiller, J. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17-28.
- Schäfer, Karl-Hermann/Schaller, Klaus (1976) (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Schaller, Klaus (1987) (Hrsg.): Pädagogik der Kommunikation. St. Augustin: Hans Richarz.
- Schmidt, Robert/Volbers, Jörg (2011): Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. In: Zeitschrift für Soziologie 40, 1, S. 24-41. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2011-0102>.
- Spendrin, Karla/Heinze, Franziska/Herfter, Christian/Mortag, Iris/Melzer, Susan/Hempel, Christopher/Hallitzky, Maria (im Erscheinen): Wer sagt, was „Sache“ ist? In: Martens, M./Rabenstein, K./Bräu, K./Fetzer, M./Gresch, H./Hardy, I./Hericks, U./Schelle, C. (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Steigleder, Klaus (2011): Norm. In: Krings, H./Baumgartner, H. M./Wild, C./Kolmer, P./Wildfeuer, A. G. (Hrsg.): Neues Handbuch philosophischer Grundbegriffe. Band 2. Freiburg im Breisgau: Karl Alber, S. 1627-1638.
- Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (2010): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3>.