

Helmut Heid

Über das Verhältnis von Ökonomie, Politik und Pädagogik

I.

Die Formulierung des Themas begünstigt das Mißverständnis, Ökonomie, Politik und Pädagogik¹ seien einander gegenüberstehende Objekte theoretischer Betrachtung oder gar Subjekte gesellschaftlicher Praxis. Diese Fehldeutung (dazu u.a. Weber 1904/1951, S. 161 ff.; Tenbruck 1961; Albert 1963/1965), die sowohl in affirmativen als auch in kritischen Erörterungen des Verhältnisses von Ökonomie, Politik und Pädagogik eine verhängnisvolle Rolle spielt, hat jene Hypostasierung zur Voraussetzung, die den Blick für die Tatsache verstellt, daß konkretes menschliches Handeln nicht nach geistesgeschichtlich konstituierten Kategorien seiner Erforschung zerfällt oder aufgeteilt werden kann. Ökonomie, Politik und Pädagogik sind zunächst einmal *Momente personalen Handelns*; sie existieren nicht außerhalb jenes Handelns konkreter Personen, das allenfalls unter den als "ökonomisch", "politisch" und "pädagogisch" bezeichneten Gesichtspunkten betrachtet werden kann, die sich in der Tradition geistes- und sozialgeschichtlicher Entwicklung als Kategorien, Betrachtungsweisen, Fragestellungen, relativ eigenständige (Spezial-)Gebiete sowohl des Denkens als auch des Handelns herausgebildet haben. Problematisch ist dieses Mißverständnis keineswegs nur für die *Praxis* gesellschaftlicher Zuständigkeits- wie Verantwortungsverteilung und deren Professionalisierung, sondern auch für manche Eigenständigkeits-, Autonomie- oder gar Autarkie-Konzepte *einzelwissenschaftlich* spezialisierten Handelns (dazu u.a. Mills 1963, S. 218 ff.; Benner 1983, S. 299 f.; Benner 1987, S. 42 ff. und passim; Heid 1983, S.177 ff.).

Damit ist freilich auch bereits gesagt, daß sich Ökonomie, Politik und Pädagogik in Prozessen soziokultureller Differenzierung, Spezialisierung und Professionalisierung zu relativ eigenständigen Sektoren gesellschaftlicher Praxis entwickelt haben. Diese Tatsache darf jedoch noch nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch das konkrete professionelle Handeln derer, die "Ökonomen", "Politiker" und "Pädagogen" genannt werden, niemals darin sich erschöpft, Ökonomie oder Politik oder Pädagogik zu sein. Andererseits gibt es allerdings kaum ein soziales Handeln, das nicht öko-

1 Ich setze ein Vor-Verständnis dessen voraus, was mit Politik, Ökonomie und Pädagogik gemeint ist und verzichte auf Definitionen, deren Varianz mit dem Grad ihrer Konkretisierung steigt.

nomisch, politisch und pädagogisch relevant wäre. Das äußert sich beispielsweise darin, daß "Phänomene", die wohl niemals völlig frei von einer gewissen Willkür einzelnen dieser Spezialgebiete gesellschaftlicher Praxis zugeordnet werden, legitime Gegenstände einer Vielzahl von Sozialwissenschaften sind. Konkret: in der wohl formalisiertesten Praxis pädagogischen Handelns, nämlich in Schulen, gibt es so gut wie nichts, das nicht auch Gegenstand soziologischer oder ökonomischer Forschung sein könnte oder auch tatsächlich ist (Heintz 1959; v. Recum 1977a; v. Recum 1977b). Unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten liegt die Differenz also weniger im Erfahrungsobjekt (Materialobjekt) als vielmehr im Erkenntnisobjekt (Formalobjekt).

Daß ohne Beschränkung auf bestimmte Fragestellungen, ohne forschungsmethodische Spezialisierungen, ohne Herausbildung einzelwissenschaftlicher Forschungstraditionen die unstrittigen Fortschritte der wissenschaftlichen Entwicklung überhaupt nicht vorstellbar wären (Weber 1904/1951), soll hier nicht weiter erörtert werden. Mit dieser Entwicklung verbunden waren und sind aber auch Probleme, zu deren Differenzierung und Präzisierung - in exemplarischer Form - einige Überlegungen zur Diskussion gestellt werden sollen.

II.

Das Ungenügen überkommener einzelwissenschaftlicher Spezialisierung äußert sich nicht nur in Diskussionen über Möglichkeiten und Erfordernisse interdisziplinärer Forschung (z.B. Heid 1983), sondern auch in der Entwicklung sogenannter Bindestrich-Wissenschaften, die sich "zwischen" traditionell abgegrenzten Einzelwissenschaften ansiedeln, ohne diese Spezialdisziplinen ablösen zu wollen oder zu können. Derartige Versuche einer "Vernetzung" traditioneller Wissenschaftsgliederung sind auch kaum geeignet, Spezialisierungen wirklich aufzuheben; vielmehr ersetzen sie überkommene Segmentierungen durch andere und wahrscheinlich alte Probleme durch neue.

Aus der Tatsache, daß konkretes praktisches Handeln wohl niemals völlig nach einzelnen Wissensgebieten und professionellen Zuständigkeitsbereichen sortiert und aufgliedert werden kann, ergeben sich drei Grundtypen von Problemen:

- (1) Entscheidungen im jeweils eigenen professionellen Zuständigkeitsfeld haben in der Regel Implikationen bzw. Konsequenzen, die den eigenen praktisch-professionellen Bereich von Zuständigkeit und Verant-

wortbarkeit weit übersteigen.² Der Beamte des Rechnungshofs, der in einer Überprüfung öffentlich geförderter Bildungswerke u.a. über die aufgabenadäquate Verwendung der Mittel zu befinden hat, operationalisiert zugleich, und zwar nicht selten nach einem dilettantischen Alltagsverständnis, die jeweils vorgefundene Aufgabenstellung und urteilt überdies - wohl oft aufgrund ebenso obskurer Theorien - auch darüber, welche Aktivitäten als geeignet anzuerkennen sind, der von ihm selbst operationalisierten Aufgabe zu dienen.

- (2) Die Begründung des Handelns im jeweils eigenen Zuständigkeitsbereich hat stets auch ein Wissen zur unentbehrlichen Voraussetzung, das Kompetenzen auf ganz anderen Spezialgebieten erfordert. Wieviel psychologisches, soziologisches, medizinisches, gar biologisches und ökonomisches Alltagswissen implizieren jene subjektiven Theorien, die das Handeln etwa eines Lehrers nicht nur anleiten, sondern auch zu rechtfertigen scheinen!
- (3) Nicht selten erhalten Experten Entscheidungsbefugnisse und Arbeitsaufgaben auf Gebieten, auf denen sie nicht Experten sind. Beispiele dafür sind etwa Diplomkaufleute, die die Bildungsarbeit eines Betriebes organisieren, inhaltlich bestimmen und teilweise auch selbst durchführen - oder Juristen, die in der Bildungsverwaltung beispielsweise über "Wesen", Sinn, Zweck und Modalitäten von (Staats-) Prüfungen entscheiden.³

III.

Versuche zur Bestimmung des Verhältnisses von Politik, Ökonomie und Pädagogik stehen vor zwei komplementären Schwierigkeiten, und zwar einerseits vor der Aufgabe einer sinnvollen, fruchtbaren und hinreichend trennscharfen *Abgrenzung* und andererseits vor dem Problem, der *Interdependenz* des nicht nur gedanklich Unterschiedenen, sondern des auch praktisch, organisatorisch und institutionell Separierten gerecht zu werden. Unschärfen der Verständigung über das Verhältnis von Politik,

2 Hier dürfte analog gelten, was v. Kempfski (1967, S. 434) für die Theorie der Politik betont, nämlich "daß man...nicht nur einen Lehrstuhl für Politik braucht, sondern eine ganze Fakultät, wenn man die Gefahr des Dilettantismus vermeiden will".

3 Diese implizite, deswegen keineswegs unentschlossene "Wesens"- und Zweckbestimmung macht sich - ganz unabhängig von der meistens in § I solcher Ordnungen explizierten Aufgabenstellung - in der Beurteilung der gesamten Ordnung geltend. Besonders aufschlußreich wäre in diesem Zusammenhang die Analyse der Problematik einer Übertragung juristischer "Gerechtigkeits"-Vorstellungen auf Prüfungen als pädagogische Maßnahmen.

Ökonomie und Pädagogik können zunächst darin begründet sein, daß die Unterscheidbarkeit von (wissenschaftlicher) Theorie und Praxis (dazu Heid 1987) unter- oder überschätzt oder auch völlig vernachlässigt wird. Freilich gibt es keine theorieleose Praxis, und die "Differenz" zwischen wissenschaftlicher Theorie einerseits und Alltagstheorie oder subjektiver Theorie andererseits mag auch als Kontinuum aufgefaßt werden. Aber die Gesetzmäßigkeiten der Etablierung und Konsolidierung einzelwissenschaftlicher Forschungstraditionen müssen nicht mit jenen Gesetzmäßigkeiten identisch sein oder übereinstimmen, nach denen sich unterscheidbare Sektoren professionellen Handelns herausbilden und entwickeln.

Deutlich wird das beispielsweise darin, daß "die" Wirtschaftswissenschaft keineswegs nur den als "Wirtschaft" bezeichneten Sektor gesellschaftlicher Praxis zum Untersuchungsgegenstand hat, sondern - völlig legitim - auch ökonomische Aspekte und Probleme ganz anderer Bereiche, etwa des Bildungs- oder Gesundheitssektors untersucht. Andererseits ist natürlich die Qualität wirtschaftspraktischen Handelns von jener die Identität "der Wirtschaft" konstituierenden Theorie bestimmt, deren Qualität wiederum vom Entwicklungsstand der Wirtschaftswissenschaften beeinflusst wird bzw. abhängt. Darin äußert sich schließlich auch die Abhängigkeit (der Qualität) "der Wirtschaft" von (der Qualität) jener *Wirtschaftswissenschaft* und jener wirtschaftswissenschaftlichen wie wirtschaftskundlichen *Qualifizierung* in der Wirtschaft Tätiger, die dem Bildungssektor zugerechnet werden.

IV.

Nun "ist" Wissenschaft - und damit wird die Aufmerksamkeit auf eine ganz andere Unterscheidung gelenkt - nicht nur ein begriffliches System, sondern zugleich ein System sozialen Handelns (Bunge 1983), insofern also *selbst* gesellschaftliche Praxis. Tatbestände "der Pädagogik" beispielsweise sind nicht nur *Gegenstand* alternativer sozialwissenschaftlicher Forschung, sondern immer auch Inhalt konkreten politischen und ökonomischen Handelns. Als "politisch" oder "ökonomisch" geltende Entscheidungen gehören unter gegenwärtigen Entwicklungsbedingungen zu den sowohl unverzichtbaren als auch unausweichlichen Bedingungen der Möglichkeit bereits von *Erziehungswissenschaft* und natürlich auch von *Erziehungspraxis*.

Selbst die grundgesetzliche Garantie der Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre, die eine Freiheit ja auch von politischen Entscheidungen bezweckt, ist (1.) Resultat politisch-gesetzgeberischen Handelns und bleibt (2.) nicht unbeeinflusst von sozialen Definitions- und Sankti-

onsprozessen, in denen über die jeweilige Zulässigkeit der Wahrnehmung (versus den Mißbrauch) von Forschungsfreiheit befunden wird (u.a. Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung 1980). Für die Beurteilung des Problemkomplexes ist nicht nur das Resultat der Freiheitsgarantie, sondern sind auch die politischen und ökonomischen Voraussetzungen dafür höchst interessant, daß es eines grundgesetzlichen Schutzes dieser Freiheit überhaupt bedurfte und bedarf. (3.) Unter den notwendigen Bedingungen der Möglichkeit, die Rechtsgarantie der Freiheit von Forschung und Lehre überhaupt beanspruchen zu können, spielen wiederum politische und ökonomische Entscheidungen eine herausragende Rolle: Frei kann nämlich nur eine Forschung sein, die unter gegenwärtigen Entwicklungsbedingungen von Wissenschaft zuvor durch Allokation unentbehrlicher Haushaltsmittel überhaupt erst einmal ermöglicht worden ist und durch Erfüllung oder Nichterfüllung fortbestehenden Mittelbedarfs auch unmittelbar und permanent "steuerbar" bleibt. Jene gelegentlich behaupteten "Sachzwänge", auf die regelmäßig Bezug genommen wird, wenn Restriktionen der Mittelzuweisung zu begründen versucht werden, nämlich, daß ein jeweiliges Forschungsvorhaben nicht finanzierbar sei, hat *stets auch* eine politische Prioritätensetzung zum Inhalt oder zur Voraussetzung.

Dabei geht es häufig um eine Entscheidung über die Erwünschtheit oder Wichtigkeit eines bestimmten Wissens und dessen Verwertbarkeit nicht zuletzt in Ökonomie, Technologie und Politik. Eine als nicht finanzierbar geltende Wissenschaft oder Bildung ist dem politischen Entscheidungsträger das dafür unentbehrliche Geld nicht wert. In der Institutionalisierung von Forschung und Bildung sind die Möglichkeiten außerordentlich vielfältiger politischer und ökonomischer Einflußnahme auf bestehende Forschungs- und Bildungseinrichtungen also geradezu instrumentalisiert, angefangen von der Gesetzgebung zur rechtlichen Regelung der Ermöglichung, Durchführung und Bewertung nahezu jeder Aktivität in diesen Bereichen, bis hin zur Beanspruchung von Wissenschaft und Bildung für Zwecke, deren Bestimmung von Personen oder Instanzen maßgeblich beeinflußt wird, die den Zuständigkeitsbereichen Politik oder Wirtschaft (in ganz unterschiedlicher Konkretisierung) angehören (u.a. Geiger 1930/1962, S.304ff; Anderseck 1988, S.2,9).

In wie hohem Maße auch umgekehrte Bedingungsbeziehungen bestehen (Schleiermacher 1966, S.12), läßt sich an dem willkürlich herausgegriffenen Beispiel zeigen, daß formalisierte Qualifikationsvoraussetzungen - das gilt für Inhalte wie für Grade von Qualifikation - zu den

vielleicht wichtigsten Kriterien für die Rekrutierung nicht nur von Wissenschaftlern, sondern auch von Praktikern (hier nur beispielhaft:) in Ökonomie und Politik gehören.⁴

V.

Wie sehr ökonomische und politische Gesichtspunkte und Optionen bis hinein in die Intimität pädagogischen Denkens und Handelns Geltung besitzen und Einfluß ausüben, soll an einem Beispiel erläutert werden.

Menschliche Lernfähigkeit, sozusagen der Ausgangspunkt aller Pädagogik: definiert als die Bedingung der Möglichkeit, überhaupt zu lernen, ist nur identifizierbar im Hinblick auf jenes *Wozu*, bei dessen Bestimmung politische Relevanzkriterien und ökonomische Anforderungen eine wesentliche Rolle spielen. Die vermeintlich rein anthropologisch-pädagogische Behauptung oder Forderung, einen Menschen entsprechend seinen Fähigkeiten zu fördern, verdeckt nur die unhintergehbare Tatsache, daß Fähigkeiten nur in Abhängigkeit von Art und Niveau eines definierten Bedarfs ermittelt werden (können). Im bildungspolitischen und -praktischen Alltag heißt das u.a., der Punkt, bis zu dem ein Schüler in einem selektiven Bildungssystem (im Vergleich zu anderen Schülern) noch als lernfähig oder bildsam gilt (!), das heißt: bis zu dem es als vertretbar gilt, durch zusätzliche "Investitionen" von finanziellen Mitteln, Zeit und Anstrengungen in Lehraktivitäten weitere Lernerfolge zu ermöglichen, kann nicht unabhängig vom quantitativen und qualitativen Bedarf an Qualifikationen bzw. Qualifizierten auf den verschiedenen Stufen der Qualifikationshierarchie und nicht unabhängig von politischen und ökonomischen Entscheidungen darüber bestimmt werden, wieviel den jeweiligen Entscheidungsträgern zusätzliche Investitionen noch wert sind (darüberhinaus: Helbig 1988, S.308ff). Dort, wo Verfechter jeweiliger bildungspolitischer oder bildungsökonomischer Konzepte behaupten oder fordern, sich ausschließlich in den Dienst der in einer gegebenen Bevölkerung vorfindlichen Nachfrage nach Bildung zu stellen, wird übersehen oder verschweigen, daß bei der Entstehung und Entwicklung dieses konkret-inhaltlichen individuellen Bedarfs an Bildung Einschätzungen absehbarer Möglichkeiten einer "Bildungsverwertung" und - besonders naheliegend - die politisch-administrativ institutionalisierten Möglichkeiten der Bildung einen geradezu maßgeblichen Einfluß ausüben (dazu u.a.

4 Daß sich dabei im Detail vielfältige Probleme beispielsweise der Zweckbestimmung, Bewertung und Messung der Qualifizierung und der Qualifizierungserfolge ergeben, kann in diesem Zusammenhang unberücksichtigt bleiben.

Heinz/Krüger 1985). Die "Formierung" des individuellen Bildungsanspruchs wird überdies durch politisch-administrative Aktivitäten (Entscheidungen über Schulstrukturen, Curricula, Bewertungs- bzw. Selektionskriterien und -praktiken...) permanent reguliert. Die sogenannte "Bildungsexpansion" (Lutz 1983), ist sicher nicht (nur) Resultat "reinen Bildungsstrebens", sondern ohne Berücksichtigung politischer und ökonomischer Bedingungen und Perspektiven überhaupt nicht zu begreifen. Auch eine diskutabile Interpretation der sogenannten "Renaissance" der Allgemeinbildung zwingt zur Erweiterung des Interpretationshorizonts weit über "rein pädagogische" Fragestellungen hinaus. Subjekt der Wiederentdeckung dieses Bildungsanspruchs sind bemerkenswerterweise gerade nicht die in das Bildungssystem eintretenden Individuen, sondern die Repräsentanten jenes Beschäftigungssystems, in dem es um die Optimierung der Bildungs- bzw. Qualifikationsverwertung geht (u.a. Zukunftsaufgabe 1982; Allgemeinbildung 1986; Allgemeine Bildung 1987). Alle diese Feststellungen dürfen allerdings nicht zu der entgegengesetzten Naivität (ver-)führen, Zwecke, Inhalte oder gar Organisationsformen von Bildung müßten oder könnten aus vorfindlichen Arbeitsaufgaben oder Qualifikationsanforderungen (logisch) abgeleitet werden (dazu Heid 1977).

VI.

Die innige Wechselbeziehung zwischen Ökonomie, Politik und Pädagogik, die der in Ressortpartikularismus eingeübten Wahrnehmung allzu leicht entgeht, auf die hier aber besonderes Augenmerk gelegt werden sollte, ließe sich an vielen weiteren Beispielen verdeutlichen. Erwähnt sei abschließend nur noch das Ineinanderwirken als ökonomisch, politisch und pädagogisch geltender Gesichtspunkte, Zwecke, Interessen und Aktivitäten im hochdifferenzierten System der *Veröffentlichungen* von Ergebnissen menschlichen Handelns auf den verschiedensten Gebieten (!), zu denen auch die Prozeduren des Schreibens, der Zulassung, des Verlegens, Vertreibens und Verwendens beispielsweise von Lehrbüchern auf allen Stufen des Bildungssystems gehören. In diesen nur beispielhaft erwähnten Aktivitäten sind Ökonomisches, Politisches und Pädagogisches auf nahezu unentwirrbare Weise wechselseitig verflochten.

Freilich haben sich die Beziehungen zwischen Ökonomie, Politik und Pädagogik zwischenzeitlich längst zu *eigenen* Themen, ja sogar eigenständigen Disziplinen und Feldern professioneller Praxis *verselbständigt*: Ökonomie hat Politik (u.a. Volkswirtschaftslehre) und Pädagogik (Bildungsökonomie), Politik hat Ökonomie (Wirtschaftspolitik) und Pädagogik (Bildungspolitik) und Pädagogik hat Politik (Politische Bildung) und

Ökonomie (hier geradezu einen ganzen Zweig des Bildungssystems, nämlich die in sich noch einmal stark differenzierte wirtschaftsberufliche Bildung) zum Gegenstand wissenschaftlichen und praktischen Handelns.

Und dennoch bleiben viel zu viele Wechselbeziehungen auch in diesen "Zwischendisziplinen" noch der kritischen Aufmerksamkeit entzogen, und zwar bisweilen genau dort, wo gegen eine (theoretische oder praktische) Vermischung separierter Zuständigkeiten polemisiert wird. Das gilt beispielsweise (stark vereinfacht:) für die notorische "Wirtschaftsdistanz" eines als klassisch oder humanistisch sich "bewertenden" Bildungsverständnisses und es gilt - um ein weiteres, vielleicht aktuelleres Beispiel zu erwähnen - für die Forderung einer Entpolitisierung "der Pädagogik" - übrigens auch und besonders der politischen Bildung. Jedoch das Engagement und die inhaltliche Selektivität, mit denen das Politisierungsverbot geltend gemacht und sanktionswirksam werden, begründen die Vermutung, daß dieses Entpolitisierungspostulat durch nichts so sehr bestimmt ist, wie durch seine politische Intention und Funktion.

Spezialisierung und Professionalisierung in neuen "Zwischendisziplinen" haben also auch dann ihren Preis, wenn sie dem Zweck dienen, überkommene Spezialisierungen zu überbrücken. Sie sind deshalb nicht geeignet, die fortbestehende Frage nach der Interdependenz nicht nur des (beispielsweise) zu Ökonomie, Politik und Pädagogik, sondern auch des zu Bildungsökonomie, Wirtschafts- oder Bildungspolitik und zahlreichen pädagogischen Spezialdisziplinen "Verselbständigten" zu erübrigen.

Literaturverzeichnis

- Albert, Hans*: Modell-Platonismus (1963). In: Topitsch, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln/Berlin 1965, S. 406-434
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.)*: Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Bonn 1986. (Allgemeinbildung 1986)
- Comenius-Institut, Evangelische Akademie Bad Boll, Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland) (Hrsg.)*: Allgemeine Bildung im Schulwesen. Münster 1987. (Allgemeine Bildung 1987)
- Anderseck, Klaus*: "Bildung" in ökonomischer Perspektive (= Diskussionsbeitrag Nr. 137 der Fernuniversität Hagen). Hagen 1988.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Vorstand (Hrsg.)*: Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik - eine Dokumentation. Tübingen/Frankfurt 1980.
- Benner, Dietrich*: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.1. Stuttgart 1983, S. 283-300.
- Benner, Dietrich*: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 1987.

- Bunge, Mario*: Epistemologie. Mannheim/Wien/Zürich 1983.
- Durkheim, Emile*: Erziehung, Moral und Gesellschaft (1902/1903). Neuwied 1973.
- Geiger, Theodor*: Erziehung als Gegenstand der Soziologie (1930). In: ders., Arbeiten zur Soziologie. Neuwied/Berlin 1962, S. 293-305.
- Heid, Helmut*: Können "die Anforderungen der Arbeitswelt" Ableitungsvoraussetzungen für Maßgaben der Berufserziehung sein? In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 73(1977)11, S. 833-839.
- Heid, Helmut*: Die Interdisziplinarität der pädagogischen Fragestellung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd.1. Stuttgart 1983, S. 177-190.
- Heid, Helmut*: Über das Verhältnis von Theorie und Praxis. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 83(1987)7, S. 592-602.
- Heintz, Peter (Hrsg.)*: Soziologie der Schule (=Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 4). Köln/Opladen 1959.
- Helbig, Paul*: Begabung im pädagogischen Denken. Weinheim/München 1988.
- Kempski, Jürgen von*: Wie ist Theorie der Politik möglich? (1950). In: Schneider, H. (Hrsg.): Aufgabe und Selbstverständnis der politischen Wissenschaft. Darmstadt 1967, S. 433-450.
- Lutz, Burkart*: Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten (= Soziale Welt, Sonderband 2). Göttingen 1983, S. 220 ff.
- Mills, C. Wright*: Kritik der soziologischen Denkweise. Neuwied/Berlin 1963.
- Recum, Hasso von*: Bildungsökonomie. In: Wörterbuch der Pädagogik. Bd.1. Freiburg/Basel/Wien 1977, S. 136-139. (1977a).
- Recum, Hasso von*: Struktur und Reichweite bildungsökonomischer Ansätze im bildungspolitischen Feld. In: Derbolav, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München/Zürich 1977, S. 113-133. (1977b).
- Schleiermacher, Friedrich*: Pädagogische Schriften (1826) (unter Mitwirkung von T. Schulze, hrsg. v. E. Weniger). Düsseldorf/München 1966.
- Tenbruck, Friedrich H.*: Zur deutschen Rezeption der Rollentheorie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 13(1961)1, S. 1-40.
- Weber, Max*: Die "Objektivität" sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904). In: Ders., Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (hrsg. v. J. Winckelmann). Tübingen 1951, S. 146-214.