

Auszug aus dem Promotionsvorhaben „*Der Bildungsbegriff in Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Fachdidaktiken. Eine Untersuchung zur empirischen Gestalt und den Zukunftsmöglichkeiten von Bildung im interdisziplinären Gefüge*“ von Dipl.-Päd. Nadine Grochla (Stand: 3/2008)

(Betreuerin: Prof. Dr. Annette M. Stroß)

Empirische Bildungsforschung und *Fachdidaktiken* sind zunehmend auf eine Zusammenarbeit angewiesen. Diese setzt jedoch voraus, dass ein theoretischer und praktikabler, für Forschungszwecke operationalisierbarer Bildungsbegriff existiert. Für die Genese eines solchen Bildungsbegriffes ist vor allem die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung als Teildisziplin der *Allgemeinen Pädagogik* angesprochen.

1. Fragestellung

Gegenstand des Promotionsvorhabens ist eine empirische und systematisierende Analyse der Bildungsverständnisse in den (Teil-)Disziplinen Allgemeine Pädagogik, Empirische Bildungsforschung sowie ausgewählten Fachdidaktiken. Auf Basis dieser Analyse soll ein Raster entwickelt werden, das *die für einen heutigen Bildungsbegriff relevanten Qualitätskriterien* beschreibt und die Ableitung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs, der für alle drei genannten Disziplinen Geltung beansprucht, ermöglicht.

Anlass der Untersuchung ist die Tatsache, dass es im interdisziplinären Gefüge von Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Fachdidaktiken kein klar definiertes Bildungsverständnis gibt, sondern Bildung stattdessen häufig widersprüchlich bzw. unreflektiert verwendet wird. Angesichts der wissenschaftspolitisch seit einigen Jahren verstärkt geforderten Zusammenarbeit dieser drei Disziplinen ist daher ein – von einer Metaebene her – reflektiertes und gleichermaßen undogmatisches Bildungsverständnis notwendig, das die Grundlage für anschlussfähige Diskussionen in allen drei Disziplinen liefern kann. Ein solcher Bildungsbegriff kann heute nicht mehr philosophisch-spekulativ deduziert werden, sondern muss vielmehr induktiv gewonnen werden mittels einer empirischen Verfahrensweise, wie sie innerhalb der Allgemeinen Pädagogik in den letzten Jahren entwickelt worden ist.

Grundlage der Untersuchung stellt die von der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung (als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik) in den letzten zwei Dekaden entwickelte systemische „Beobachtermethode“ dar. *Gegenstand der Untersuchung* ist der Bil-

dungsbegriff in – nach systematischen Kriterien auszuwählenden – Publikationen der Allgemeinen Pädagogik, der Empirischen Bildungsforschung und ausgewählten Fachdidaktiken (geplant: Deutsch und Religionspädagogik). Die solchermaßen interdisziplinär angelegte Untersuchung *zielt auf die Frage* nach der empirischen Gestalt und der – in den Publikationen – artikulierten Bedeutsamkeit des Bildungsbegriffs. Der *Untersuchungszeitraum* beschränkt sich auf die Jahre 1995 bis 2007. Er schließt damit an die einschlägige Untersuchung von Stroß und Thiel zu den Themenfeldern und der Themenrezeption in der Allgemeinen Pädagogik in den Jahren 1987-1994 an (vgl. Stroß/Thiel 1998). Entlang der induktiv zu gewinnenden *Untersuchungsergebnisse* soll abschließend ein Qualitätskriterienraster zur (Neu-)Bestimmung des Bildungsbegriffs im Schnittfeld von Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Fachdidaktiken generiert werden.

2. Begründung / Bildungspolitische Relevanz des Themas

Fachdidaktiken und Empirische Bildungsforschung sind heute stärker denn je zur Zusammenarbeit verpflichtet. Exemplarisch zeigt sich dies in dem durch die *Bologna-Reform* eingetretenen Paradigmenwechsel mit seinen weitreichenden Folgen für Studium und Lehre. So impliziert die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge ein neues Verhältnis von Lehre und Lernen, das eindeutig einen kompetenzorientierten Ansatz verfolgt. Damit verbunden steht die Frage nach einer *Neugestaltung von Studieninhalten und deren Vermittlung*, die eine Kooperation zwischen Fachdidaktiken und Empirischer Bildungsforschung unabdingbar macht.

Auch *Vorgaben der DFG* verweisen darauf, dass die Empirische Bildungsforschung kontinuierlich an Bedeutung gewinnt und ihre Impulse an die Fachdidaktiken weitergibt. So bedarf es, um die Qualität in einem Bildungssystem zu sichern und zu entwickeln, nicht nur Reflexionen über die Lehrbarkeit spezifischer Bildungsinhalte, sondern ebenfalls wissenschaftlicher Grundlagen, die eine verlässliche Beurteilung der wissenschaftspolitischen Situation und der Perspektiven ermöglichen. Die DFG arbeitet daher zunehmend auf eine strukturelle Stärkung der Empirischen Bildungsforschung hin, die eine *Bearbeitung von Forschungsfragen auf einem international konkurrenzfähigen Niveau* forciert. Ließen sich bis Mitte der 1980er Jahre in Deutschland kaum empirische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems ausweisen, folgte auf eine empirische Wende in der Bildungspolitik auch eine empirische Wende in der Bildungsforschung.

Der Wandel des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs wie auch der Bedingungen für Qualifikations- und Bildungsprozesse führt zu neuen Fragestellungen für die Empirische Bildungsforschung. Von der einschlägigen Forschung wird dabei eine kompetente Beratung, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung erwartet.

1974 definierte der Deutsche Bildungsrat den spezifischen Gegenstandsbereich der Empirischen Bildungsforschung als einen solchen, der Untersuchungen über die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext durchführt. Diese Definition impliziert die Annahme, dass sich Bildungsprozesse wesentlich in institutionellen Kontexten vollziehen. Betrachtet man jedoch den kontinuierlichen Bedeutungszuwachs von Termini wie Wissen und Kompetenzen, verweist dies eindeutig auf nonformale und informelle Kontexte innerhalb derer sich Bildungsprozesse vollziehen. Für die Empirische Bildungsforschung bedeutet dies eine Erweiterung des Analysehorizonts etwa auf *Prozesse des lebenslangen Lernens*, des Lernens in sozialen Zusammenhängen, der politischen Bildung sowie eines *Lernens mit neuen Medien*. Aufgabe der Empirischen Bildungsforschung ist dabei, neben der Erkenntnisgenerierung in Form verallgemeinerbarer Theorien, die Genese empirisch belastbarer wissenschaftlicher Informationen, die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer Entscheidungen ermöglichen. Die Empirische Bildungsforschung verfolgt damit eine Orientierungs- und Aufklärungsfunktion und ist um einen zweckgerichteten Transfer von Wissen bemüht, der die Anwendung und Umsetzung von Forschungsergebnissen garantiert. Als konstitutiv für die empirische Bildungsforschung kann dabei zum einen ein empirisch-analytischer Zugriff auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen zum anderen ein Bezug zum Bildungssystem mit seinen spezifischen Entwicklungen ausgewiesen werden. Empirische Bildungsforschung und fortschreitende Theoriebildung sollten dabei stets in einem Konnex stehen.

Fungiert die Empirische Bildungsforschung – so die wissenschaftspolitischen Vorgaben – vor allem als Fundament, um bildungspraktische Entscheidungen zu begründen und in diesem Kontext Theorien zu generieren, so suchen die Fachdidaktiken primär nach einer Gliederung des Bildungsvorgangs und einer Struktur des Lerngefüges. Im Fokus steht dabei die *wissenschaftliche Reflexion von Lern- und Lehrprozessen*. Fachdidaktiken bewegen sich dabei mit einer bildungstheoretischen Fundierung eindeutig zwischen Forschung und Praxis. Während sich die Empirische Bildungsforschung exemplarisch mit einer theoretischen Beschreibung von Kompetenzen, ihrer Messung und Entwicklungsbedingungen befasst, findet in den Fachdidaktiken die Reflexion über die Organisation entsprechender Bildungsvorgänge und -strukturen statt. Angesichts von Entwicklungen, die Bildung zu der wichtigsten gesellschaft-

lichen Ressource werden lassen, scheint es evident, dass erfolgreiche Entwicklungen im Bildungssystem nur durch ein Zusammenwirken von *Fachdidaktiken als Reflexionsinstanz* und *Empirischer Bildungsforschung als Orientierungsinstanz* erwirkt werden können.

Gleichwohl fehlt beiden häufig ein theoretischer, d.h. hinreichend reflektierter, wie auch „praktikabler“, d.h. für Forschungszwecke operationalisierbarer Bildungsbegriff. Ein solcher Bildungsbegriff ist heute nicht mehr im bloßen Rückgriff auf die Tradition der Allgemeinen Pädagogik zu gewinnen, sondern muss vielmehr aktuellen (erziehungs-)wissenschaftlichen Ansprüchen auf (theoriebezogene) *Reflektiertheit* und (forschungsbezogene) *Operationalisierbarkeit* genügen. Damit ist die erziehungswissenschaftliche Wissenschaftsforschung als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik zugleich zentral angesprochen.

Zudem implizieren gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die sich exemplarisch in einer erweiterten und veränderten Kompetenzanforderung repräsentieren, neue Anforderungen an die Formulierung eines Bildungsbegriffs und werfen die Frage nach der Bestimmung von Bildung immer wieder neu auf. Mit der Formierung eines solchen „neuen“ Bildungsbegriffs verbindet sich unweigerlich die Konstitution adäquater Qualitätskriterien, die den veränderten Bedingungen von Bildung und den Anforderungen an einen Bildungsbegriff Rechnung tragen.

Gegenstand des Promotionsvorhabens ist die systematische Analyse vorhandener Bildungsverständnisse (in der Allgemeinen Pädagogik, Empirischen Bildungsforschung und ausgewählten Fachdidaktiken) und – daraus folgend – die *Ableitung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs* der o.g. Qualitätskriterien entspricht.

In aufeinander aufbauenden Schritten wird hierzu untersucht, welche Aufgaben Allgemeine Pädagogik, Empirische Bildungsforschung und Fachdidaktiken und im Kontext von Forschungen und Reflexionen über Bildung erfüllen und welche Dimensionen von Bildung in den jeweiligen Bildungsverständnissen fokussiert werden. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf künftigen *Entwicklungen der Allgemeinen Pädagogik*. So könnte ein Bildungsbegriff, der Rekurs auf gesellschaftliche, professionsspezifische und bildungspolitische Wandlungen nimmt, als ein wesentlicher Grundgedanke der pädagogischen Disziplin ausgewiesen werden. Bildung würde damit zu einer richtungweisenden Zielkategorie für pädagogische Handlungsprozesse innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen und zu einem *gemeinsamen Bezugspunkt für Bildungsforschung und Fachdidaktiken*. Es soll in diesem Kontext untersucht werden, welchen verschiedenen Ansprüchen ein Bildungsbegriff im Fokus von Allgemeiner Pädagogik, Empirischer Bildungsforschung und Fachdidaktiken gerecht werden

muss, um sich sowohl durch eine Operationalisierbarkeit auszuzeichnen als auch auf einer allgemeinen Ebene als Reflexionsinstanz zu fungieren.

Anhand der Analyseergebnisse soll induktiv ein Raster entwickelt werden, welches die für einen zeitgemäßen Bildungsbegriff relevanten Qualitätskriterien beschreibt.

3. Forschungsstand

Mit dem Ausbau des Bildungswesens lässt sich auch eine Ausdifferenzierung der Bildungsforschung konstatieren. Zu den Themen, die in den vergangenen Jahren innerhalb der Bildungsforschung bearbeitet wurden, zählen vor allem Analysen über ungleiche Bildungschancen (vgl. z.B. Becker/Lauterbach: *Bildung als Privileg*, 2007 oder Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: *Gerechtigkeit und Bildung*, 2007), berufliche Positionen und gesellschaftlichen Status. Eine bedeutende Rolle nehmen jedoch zunehmend auch die Lebenslauf-forschung und die Schulleistungsforschung ein. Im Fokus stehen dabei verstärkt Aspekte eines lebenslangen und selbstgesteuerten Lernens sowie *Probleme der Qualitätssicherung und des Qualitätsmanagements*.

Die Entwicklung der Bildungsforschung ist dabei eng mit der Ausdifferenzierung der Pädagogik in diverse Subdisziplinen verbunden. Dies belegt beispielsweise das „Handbuch Bildungsforschung“ (Tippelt 2005). Hier reichen die Bereiche, die von der Bildungsforschung fokussiert werden, von Politischer Bildung, über Gesundheitsförderung und Beratung hinzu einem Lehren und Lernen mit neuen Medien.

Der Bildungsbegriff zeichnet sich dabei durch die unterschiedlichsten Konnotationen aus und seine Nutzung ist vielfältig.

Verstärkt lassen sich Forschungsarbeiten finden, die eine Annäherung an diese Konnotationen anstreben und die *zukünftige Entwicklung des Bildungsbegriffs* fokussieren. (vgl. z.B. Otto, Hans-Uwe: *Zeitgemäße Bildung. Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* 2006 oder Wessel: *Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft*, 2007) Ebenfalls einen grundlegenden Platz nehmen Arbeiten ein, die sich mit der Qualität von Bildungsprozessen befassen (Vgl. z.B. Tenorth: *Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln*, 2002). Es gilt dabei, Standards und Kriterien zu entwickeln, die Bildungsprozesse weiter konkretisieren. (Benner, Dietrich: *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen*, 2007) Einen bedeutenden Platz nimmt dabei immer wieder der *Kompetenzbe-*

griff und dessen Abgrenzung zum Bildungsbegriff ein (vgl. z.B. Veith: Kompetenzen und Lernkulturen, 2003).

Betrachtet man im Rahmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft das wissenschaftstheoretische Selbstverständnis der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung, so lässt sich ein Wandel von einer normativen Metazuständigkeit für disziplinäre Identitäts- und praxisnormierende Sinnstiftung, hin zu deskriptiven und analytischen Aufgaben konstatieren. *Wissenschaftsforschung* wird dabei nicht als eine einheitswissenschaftliche normative Metatheorie einer idealen Wissenschaftspraxis begriffen, die einer disziplinären Identitäts- und praktischen Sinnstiftung dient, sondern fungiert *als empirisches Beobachtungsinstrument*, das zugleich eine Reflexion der Forschungspraxis ermöglicht. Die in gesamt-, teil- oder subdisziplinären Diskursen verhandelten Identitätsentwürfe der Erziehungswissenschaft werden dabei auf kognitiver, sozialer und institutioneller Ebene beobachtet und einer Analyse zugänglich gemacht. Allgemeine Erziehungswissenschaft avanciert damit zunehmend zu einer empirischen Beobachtungswissenschaft unter der *Kombination von wissenschaftstheoretischen, wissenschaftsgeschichtlichen, wissenschaftssoziologischen und wissenschaftspolitischen Fragestellungen*. Im Fokus steht dabei vor allem die Analyse des Entstehungs- und Verwendungszusammenhangs erziehungswissenschaftlicher Theorien unter den Aspekten der Historisierung, der Pragmatisierung und Kontextualisierung.

Schwerpunktmäßig werden dabei in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft vor allem folgende Themen behandelt: Die Reproduktion der Erziehungswissenschaft, mit besonderem Fokus auf der Konstitution eines disziplinären Profils vor dem Hintergrund einer Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft (Vgl. z.B. Uhle/Hoffmann: Pluralitätsverarbeitung in der Erziehungswissenschaft. Unübersichtlichkeit als Wissenschaftsprinzip, 1994); die Untersuchung der institutionell-organisatorischen Entwicklung der Erziehungswissenschaft, wie beispielsweise die Etablierung im Wissenschaftssystem (Vgl. z.B. Langewand/von Prondczynsky: Lokale Wissenschaftskulturen in der Erziehungswissenschaft, 1990); Epistemologische Fragen nach den Geltungsansprüchen und -kriterien erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion (Vgl. Z.B.: Hoffmann/Langewand/Niemeyer: Begründungsformen der Pädagogik in der Moderne, 1994) sowie Studien zu den Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen der Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen und politischen Kontexten (Vgl. z.B.: Drerup/Keiner: Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern, 1999)

4. Forschungsmethode

Die von der erziehungswissenschaftlichen Wissenschaftsforschung entwickelte Methode der empirisch-systematisierenden Beobachtung zielt auf eine Selbstthematisierung der Erziehungswissenschaft, die letztlich zur Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft beitragen möchte. Sie ist gekennzeichnet durch eine kritische Distanz gegenüber den Begriffen und Denkfiguren des gegenwärtigen Diskurses der Erziehungswissenschaft („Meta-Ebene“). Wissenschaftsforschung wird dabei als ein *empirisches Beobachtungs- und analytisches Reflexionsinstrument* des kognitiven, sozialen und institutionellen Systems Erziehungswissenschaft begriffen. Im Fokus steht dabei die soziale und rationale Rekonstruktion theoretischer Leerstellen, Widersprüche oder unklarer Begrifflichkeiten. Dieser methodische Zugriff ist mit dem Anliegen einer *kritischen Bildungsphilosophie* insofern kompatibel, als durch ihre Analysen verhindert werden kann, dass vorliegende Geltungsansprüche und Überzeugungen zu einem selbsttäuschenden Zwang, sprich: dogmatisch, werden. Durch ihre kritische Distanz, die es erlaubt, eine Beobachterperspektive einzunehmen, erweist sich die Methode der empirisch-systematisierenden Beobachtung gerade für die Analyse der empirischen Gestalt und der Bedeutsamkeit des Bildungsbegriffs als wichtig, da Widersprüche, Ambivalenzen und Unklarheiten hinsichtlich der Formulierung eines Bildungsbegriffs erkannt und analysiert werden können. Entwürfe von „Bildung“ im Bereich der Allgemeinen Pädagogik, der Empirischen Bildungsforschung und ausgewählter Fachdidaktiken können mithin dezidiert beobachtet und hinsichtlich ihrer Begründungs- und Verwendungsmodalitäten analysiert werden. Auf der Basis dieser Analyse ist es dann möglich, *induktiv einen Bildungsbegriff zu generieren*, der für diese drei Disziplinen Geltung zu beanspruchen vermag.

5. Literatur

- Baumert, Jürgen; Roeder, Peter Martin (1994): >>Stille Revolution<<. Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa, S. 29–48.
- Bayrhuber, Horst (2004): Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktiken, Innsbruck: Studienverlag.
- Bayrhuber, Horst (2001): Lehr- und Lernforschung in den Fachdidaktiken, Innsbruck: Studienverlag.
- Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (2007): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benner, Dietrich (1995): Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung. Weinheim und München: Juventa (Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis, 2).
- Benner, Dietrich (2001): Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim: Juventa.
- Benner, Dietrich; Lenzen, Dieter; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (1992): Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16. - 18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. In: Zeitschrift für Pädagogik, 29. Weinheim und Basel: Beltz.
- Benner, Dietrich (2007): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven, München: Schöningh.
- Benner, Dietrich (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexion und Anwendungsfelder. Paderborn: Schöningh.
- Borelli, Michele; Ruhloff, Jörg (Hg.) (1998): Deutsche Gegenwartspädagogik. Interdisziplinäre Verflechtungen, Intradisziplinäre Differenzierung. 4 Bände. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Bormann, Inka (Hg.) (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dörpinghaus, Andreas; Poentisch, Andreas; Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Durdel, Anja (2002): Der Bildungsbegriff als Konstruktion. Orientierungs- und handlungsleitende Potenziale des Bildungsbegriffs, Hamburg: Kovac.
- Felden, Heide von (1999): Bildungsforschung als historisch-hermeneutische Forschung und als empirische-qualitative Forschung : Zusammenhänge und Unterschiede. In: Wolf-Dieter Scholz ; Herbert Schwab (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft im Wandel. Oldenbourg
- Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (2004): Bildung/Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Perspektive. Weinheim: Beltz.

- Gruschka, Andreas (2006): Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuleben. In: Frost, Ursula: Unternehmen Bildung, Paderborn: Schöningh.
- Häder, Sonja (2004): Der Bildungsgang des Subjekts. Bildungstheoretische Analysen. Weinheim: Beltz
- Hoffmann, Dietrich; Neumann, Karl (Hg.) (1998): Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim: Beltz.
- Koch, Lutz; Marotzki, Winfried; Schäfer, Alfred (Hg.) (1997): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Koch, Lutz (2006): Eine neue Bildungstheorie? Qualitätsentwicklung, Neues Steuerungsmodell, Evaluation und Standards. In: Frost, Ursula: Unternehmen Bildung, Paderborn: Schöningh.
- Krüger, Heinz-Hermann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (1994): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim: Juventa.
- Lenzen, Dieter; Baumert, Jürgen; Watermann, Rainer, et al. (Hg.) (2004): PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft, 7. Jahrgang. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oelkers, Jürgen (2001): Zukunftsfragen der Bildung. Weinheim: Beltz.
- Otto, Hans-Uwe (2006): Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, München: Reinhardt.
- Pongratz, Ludwig, A. (2006): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld: Janus.
- Reiss, Kristina (2005): Fachdidaktische Forschung und empirische Bildungsforschung. In: Siebert, Horst (1992): Bildung im Schatten der Postmoderne. Vom Prometheus zu Sisyphos. Frankfurt: VAS.
- Stroß, Annette M.; Thiel, Felicitas (Hg.) (1998): Erziehungswissenschaft, Nachbar-disziplinen und Öffentlichkeit. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, Ewald (2002): Nach PISA: Bildungsqualität entwickeln, Hamburg: Europäische Verlags-Anstalt.
- Tippelt, Rudolf (1998): Zum Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und empirischer Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 1, H. 2, S. 239–260.
- Veith, Hermann (2005): Kompetenzen und Lernkulturen. Zur historischen Rekonstruktion moderner Bildungssemantiken, Münster: Waxmann.
- Wessel, Karl-Friedrich (Hg.) (2007): Die Zukunft der Bildung und die Bildung für die Zukunft, Bielefeld: Kleine.