

■ Wolfgang Sander

Bildung – zur Einführung in das Schwerpunktthema

Bildung – verschwunden im Begriffsnebel?

„Bildung“ scheint heute allgegenwärtig zu sein. Alle Menschen durchlaufen das Bildungssystem, gleichwohl gibt es nicht nur Bildungsnahe, sondern auch Bildungsferne und Bildungsbenachteiligte, denen es an Bildungsbeteiligung fehlt, was sich unter anderem an Bildungsabschlüssen zeigt. Für diese existieren Bildungsstandards, mit denen sich die Bildungspolitik und die Bildungsforschung befassen, denn Bildungsinvestitionen wollen trotz Bildungsföderalismus (in Deutschland und der Schweiz) gut geplant sein, immerhin leben wir in einer Bildungsgesellschaft (oder streben sie an). In dieser gibt es die Ausbildung, die Fort- und die Weiterbildung, also die lebenslange Bildung, die bei Bedarf durch eine Bildungsprämie gefördert wird, die vom deutschen Bundesbildungsministerium über Bildungsberatungsstellen ausgezahlt wird. Die Liste ließe sich verlängern.

Bildung überall – scheinbar. Denn fragt man nach dem semantischen Gehalt dieser inflationären Begriffsverwendung, also danach, was denn die „Bildung“ in diesen Komposita inhaltlich bedeuten soll, stochert man in einem Begriffsnebel. Es kann keine Rede davon sein, dass es im „Bildungssystem“ heute noch einen verbreiteten Konsens darüber gibt, worin sich diese Bildung denn zeigen soll, was es also etwa heißen soll, *gebildet* zu sein. Erst von hier aus ließe sich klären, was etwa ein Schulzeugnis zu einem *Bildungsabschluss* oder einen Katalog von erwünschten Schulleistungen zu einem *Bildungsstandard* machen soll. Es gehört zu den Kuriositäten der neueren deutschen Bildungspolitik, dass die Kultusministerkonferenz von den Verfassern ihrer nationalen Bildungsstandards für die Fächer zwar jeweils ein einleitendes Kapitel verlangte, in dem der Beitrag des betreffenden Faches zur Bildung erläutert wird, sich aber mit keinem Wort darüber ausließ, was sie denn unter dieser Bildung, zu der die Fächer beitragen sollen, verstanden wissen wollte.

Die weite Verbreitung des Bildungsbegriffs in immer neuen Kontexten in der öffentlichen Kommunikation ist mit seiner inhaltlichen Verarmung einhergegangen. In der Öffentlichkeit, besonders in den Medien, ist „Bildung“ zu einer Art Signalwort geworden, das zwar positiv besetzt, ansonsten aber weitgehend inhaltsleer ist. Pointiert

zuspitzende Kritiker diagnostizieren diesen Verfall des Bildungsbegriffs im öffentlichen Diskurs als Symptom einer kulturellen Entwicklung zur Halbbildung (Adorno 1959), zur Unbildung (Liessmann 2008) oder zur Post-Bildung, bei der sich der ursprüngliche Sinn des Bildungsbegriffs in sein Gegenteil verkehre (Dörpinghaus 2014).

Aber nicht alle sehen darin einen Verlust. So zeigt sich das Paradox, dass ausgerechnet in der empirischen *Bildungsforschung*, besonders in ihren quantitativen Richtungen, es eine verbreitete Distanz gegenüber dem Bildungsbegriff gibt. In einer Publikation aus der Politikdidaktik ist das kürzlich so formuliert worden: „Es werden zum Beispiel mit Mündigkeit oder Freiheit Postulate aufgestellt, die nicht exakt definierbar sind. Weil die Begrifflichkeiten mehr oder weniger nur Postulate sind, lassen sie sich weder ergebnisorientiert fachlich festlegen noch empirisch-systematisch überprüfen. Bildungstheoretische Annahmen sind zu allgemein und zu unscharf.“ (Detjen u. a. 2012, 9) Deshalb orientiere sich der fachdidaktische Ansatz der Autoren „nicht mehr an der Bildungstheorie.“ (ebd., 11)

Solche Aussagen gehen deutlich weiter als die führender Erziehungswissenschaftler aus den 1960er-Jahren, die damals mit der Forderung nach einer „realistische(n) Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Roth 1962) die empirische Forschung in den pädagogischen Disziplinen hoffähig machen wollten. Heinrich Roth dachte an eine Verbindung empirischer Forschung mit den Traditionen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik; der zweite in der damaligen „realistischen Wendung“ besonders einflussreiche Erziehungswissenschaftler, Wolfgang Brezinka, sah in seinem Modell einer am Kritischen Rationalismus orientierten pädagogischen Wissenschaft die empirische Erziehungswissenschaft als notwendig ergänzungsbedürftig durch die Philosophie der Erziehung und die Praktische Pädagogik (Brezinka 1971). Noch 2003 betonte die Klieme-Expertise: „Ohne Bezug auf allgemeine Bildungsziele wären Kompetenzanforderungen reine Willkür oder bloße Expertenmeinung. Erst die Orientierung an diesen Zielen legitimiert die Bestimmung von erwünschten Niveaustufen und die daraus resultierenden Testverfahren.“ (Bundesministerium 2003, 23) Aber in der nachfolgenden empirischen Kompetenzforschung ist, nicht nur in der Politikdidaktik, von diesem Zusammenhang kaum noch etwas zu erkennen.

„Evidenzbasierung“ – Ende einer Illusion?

Die jüngste Welle quantitativer empirischer Forschung in den pädagogischen Disziplinen ist durch die 2001 erschienene erste PISA-Studie ausgelöst worden. Sie ist mittels entsprechender Förderprogramme wissenschaftspolitisch massiv gefördert worden; an

vielen Universitäten entstand der Eindruck, dass sich die – erst neuerdings so bezeichneten – „Bildungswissenschaften“ schon mit Blick auf Drittmittelchancen in diese Richtung entwickeln müssten. Durchaus auch mit Druck von Hochschulleitungen sind Professuren bei Neubesetzungen entsprechend umgewidmet oder neu profiliert worden. Dies betrifft auch die Fachdidaktiken. Es mag ein kleines Symptom für das entstandene Klima sein, dass kürzlich am Rande einer politikdidaktischen Tagung eine Nachwuchswissenschaftlerin den Verfasser dieser Zeilen fragte, ob denn andere als empirische Dissertationen überhaupt noch möglich seien.

Bildungspolitisch verband sich mit dieser Umorientierung die Hoffnung, nach dem „PISA-Schock“ die Reform und die künftige Steuerung des Schulsystems, vor allem aber die qualitative Verbesserung des konkreten Unterrichts, auf einer evidenzbasierten Basis realisieren zu können. Hierbei wurde der empirischen Bildungsforschung eine Schlüsselrolle zugeordnet. Sie sollte die Daten liefern, die die zentralen Steuerungsinstrumente in einem „outputorientierten“ Bildungssystem, Kompetenzmodelle und Bildungsstandards, auf eine „objektive“ wissenschaftliche Basis stellen. Evidenzbasierung in einem empirischen Sinn sollte zum zentralen Kriterium für die Legitimation bildungspolitischer, curricularer und unterrichtlicher Entscheidungen werden; der Bezug auf den Bildungsbegriff erschien dann vielen als nicht mehr notwendig und wurde hier und da als nostalgische Referenz an eine vergangene Zeit betrachtet.

Inzwischen erweisen sich solche Hoffnungen und Erwartungen mehr und mehr als Illusionen. Dabei war schon bei PISA aus wissenschaftlicher Sicht immer klar, dass trotz des erheblichen finanziellen und methodischen Aufwands diese Studien zwar Momentaufnahmen zu bestimmten Schülerleistungen ermöglichen, dass aber daraus keinerlei evidenzbasierte Schlussfolgerungen für die Schulpolitik oder die Unterrichtspraxis abgeleitet werden können (was nicht jeden PISA-Verantwortlichen davon abgehalten hat, solche Schlussfolgerungen als öffentliche Ratschläge anzubieten). Noch deutlicher zeigt sich dieses Problem bei der Studie von John Hattie, die derzeit viel Beachtung findet (Hattie 2013). Anders als PISA will Hattie Aussagen dazu treffen, welche Folgerungen sich aus empirischer Forschung für den konkreten Unterricht gewinnen lassen. Hatties Synthese aus rund 800 Metastudien, die sich auf etwa 50 000 Einzelstudien beziehen, arbeitet 138 Faktoren heraus, die sich auf Erfolg oder Misserfolg des Lernens von Schülerinnen und Schülern im Unterricht auswirken können, und errechnet für jeden dieser Faktoren eine „Effektstärke“. Diese Effektstärke soll angeben, ob und in welcher Stärke die jeweilige Maßnahme (um Beispiele zu nennen: von der Verkleinerung der Klassen über Hausaufgaben, Microteaching, Feedback oder Leseförderung) geeignet ist, das Lernen über die Effekte des bloßen Schulbesuchs hinaus zu verbessern. Allerdings gilt

dies methodenbedingt nur unter der idealen Voraussetzung, dass allein der jeweilige Faktor verändert wird, der Unterricht ansonsten aber gleich bleibt. Ferner hat Hattie auch nicht die komplexen Wechselwirkungen zwischen der Vielzahl von Faktoren untersucht, die konkrete Lehr-Lern-Situationen prägen; das wäre mit einem quantitativen Methodensetting wohl auch nicht möglich. Hattie ist sich dieses Problems durchaus bewusst und versteht seine Schlussfolgerungen für das Lehrerhandeln im Unterricht deshalb als Erzählung einer *Geschichte*, die eine plausible, aber nicht evidenzbasierte Theorie darstellt (Hattie 2013, 279 f.). Diese Theorie wiederum enthält gegenüber dem vorher in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken vorhandenen Wissen über Unterricht allenfalls neue Akzente, aber keine fundamental neuen Erkenntnisse – trotz einer bislang einmaligen Datenbasis, deren Erhebung in den Einzel- und Metastudien Kosten in Milliardenhöhe verursacht haben dürfte.

Solche Missverhältnisse scheinen sich inzwischen auch in der Wissenschaftspolitik und der Forschungsförderung herumzusprechen. Bereits 2009 warnte deshalb Ewald Terhart in einem Vortrag auf einer Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik: „Wenn ich die Zeichen richtig deute, dann werden derzeit die Fragen Geld gebender politischer Instanzen nach im Schulsystem erkennbaren Effekten der ja seit einigen Jahren recht großzügigen Förderung empirischer Bildungsforschung drängender und drängender. ... Insofern ist es wie in allen Boomzeiten klug, sich auch jetzt schon Gedanken dazu zu machen, was man *nach der Orgie* eigentlich tut ...“ (Terhart 2011, 249)

Dies spricht selbstverständlich nicht gegen empirische Forschung in den pädagogischen Disziplinen, aber für ein klares Bewusstsein von deren Möglichkeiten und Grenzen. Mit Recht betont Terhart, „dass derzeit zumindest die Grenzen des Paradigmas (der empirischen Unterrichtsforschung, W.S.) dort liegen, wo viele interessante bildungstheoretische, schulpädagogische und schulorganisatorische Fragen allererst einsetzen.“ (Terhart 2011, 248) Er hätte hier zwanglos auch „fachdidaktische“ noch einfügen können (vgl. zu diesen prinzipiellen Grenzen empirischer Bildungsforschung auch Gruschka 2013; Ladenthin 2014; Tenorth 2011).

Ein altes und wieder neues Thema

Worum es bei Bildung im Kern geht, wurde in noch immer unverändert aktueller Weise von Wilhelm von Humboldt 1793 so formuliert: um „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt“, und zwar „zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.“ (Humboldt 1903) Nicht um bloße Anpassung des Einzelnen an eine ihm vorgegebene Welt also geht es, sondern um eine vielfältige Auseinandersetzung mit

der Welt, bei der der Einzelne seine je eigene Form des Menschseins in dieser Welt entwickeln kann – sich also selbst bildet. Diese Differenz zwischen intentionaler pädagogischer Einwirkung auf den „Zögling“ und – modern gesprochen – dessen Entwicklung zum Subjekt wird im Deutschen sprachlich mit der begrifflichen Unterscheidung von „Erziehung“ und „Bildung“ ausgedrückt. Der manchmal zu hörende Einwand, wegen dieser sprachlichen Unterscheidung sei der Bildungsbegriff eine Besonderheit des deutschen pädagogischen Denkens, womöglich sogar nur des deutschen Idealismus, trifft nicht zu. So wie, um ein Beispiel zu nennen, der deutsche Begriff der „Politik“ die drei englischen Begriffe policy, polity und politics umfasst, so beinhaltet der englische Begriff „education“ je nach Kontext Erziehung und Bildung; ein „educated man“ ist nicht ein erzogener, sondern ein gebildeter Mensch.

Die bildungstheoretische Diskussion der letzten 200 Jahre lässt sich durchaus als Fußnoten zu Humboldts Definition lesen. Wie „Welt“ zu verstehen, wie der Mensch als Subjekt zu denken sei, welche Wege der Verknüpfung zwischen Ich und Welt möglich, sinnvoll, legitim sind und welche Rolle Bildungsinstitutionen und ihre Curricula dabei spielen können – dies sind nur einige der Fragen, die Bildungstheorien zu beantworten versuchen und schon wegen der steten Veränderung des wissenschaftlichen Verstehens von Welt und Mensch ebenso wie der Wirklichkeit der Welt auch immer wieder neu beantworten müssen.

Dieser Diskurszusammenhang ist von der Alltagssprachlichen Vernebelung und Verarmung des Bildungsbegriffs und von zeitweiligen gegensätzlichen Trends in Wissenschaft oder Politik zwar immer wieder geschwächt worden, aber niemals verschwunden. Vor PISA waren es im deutschsprachigen Raum zuletzt Hartmut von Hentigs Essay „Bildung“, der zwischen 1996 und 2004 fünf Auflagen erreichte (Hentig 2004), und Wolfgang Klafkis erstmals 1985 veröffentlichte, nunmehr in sechster Auflage vorliegenden „Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts“ (Klafki 2007), die in der Erziehungswissenschaft, den Fachdidaktiken und einer breiteren interessierten Öffentlichkeit auf erhebliche Resonanz stießen. Beide Theorien betonten stark die gesellschaftliche und politische Dimension von Bildung. Insbesondere Klafkis Ansatz, epochaltypische Schlüsselprobleme ins Zentrum einer curricularen Struktur von Bildungsangeboten zu stellen, ist auch in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken breit rezipiert worden und hat viele Lehrpläne beeinflusst.

Noch kaum wahrgenommen worden ist in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken dagegen, dass sich in den letzten Jahren parallel zur Welle der empirischen Bildungsforschung ein neuer, zunehmend intensiver werdender Diskurs über Bildung als notwendiges Referenzkonzept für die Schule entwickelt hat. Er speist sich teilweise

aus Protest gegen bestimmte Entwicklungen in Politik und Wissenschaft, z. B. mit Titeln wie „Der europäische Bildungskanon“ (Fuhrmann 2004) oder „Bildung statt Bologna!“ (Lenzen 2014), ist von Autoren aus anderen Disziplinen als der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken wesentlich mitgeprägt, so etwa aus der Neurobiologie (Roth 2011) oder der Philosophie (Nida-Rümelin 2013), und wird auch von Stiftungen befördert wie der Friedrich-Ebert-Stiftung (Erdsiek-Rave/John-Ohnesorg 2012) oder dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Schüler/Strohschneider 2009). Sogar das Handelsblatt kritisiert in seiner Ausgabe vom 16./17./18.5.2014 mit einer Titelgeschichte „Generation Halbwissen – Vom Ende der Allgemeinbildung“, bebildet mit den Brüdern Humboldt, die Schul- und Universitätsreformen in Folge von PISA und „Bologna“ und fordert eine Neubesinnung auf ein komplexes Verständnis von Allgemein- und Persönlichkeitsbildung.

Im öffentlichen Nachdenken über Schule scheint sich eine bildungstheoretische Wende abzuzeichnen. Nach dem ersten Schock über die Ergebnisse bei PISA 2000 wird heute eine bessere Position in den PISA-Rankings als Hauptziel bildungspolitischer Investitionen zunehmend weniger akzeptiert. Mit einigem Abstand zeigt sich, dass weder die Datensätze der empirischen Bildungsforschung noch die Rankings internationaler Vergleichsstudien die Frage nach Sinn und Aufgaben der öffentlichen Pflichtschule beantworten können. Humboldt wusste sehr genau, dass der Aufbau eines allgemeinen, für alle verbindlichen und aus öffentlichen Mitteln finanzierten Schulsystems sich nur mit dessen allgemeiner Bildungsaufgabe begründen lassen würde. Seine daraus resultierende Abgrenzung allgemeiner Bildung von beruflicher Qualifikation erscheint aus heutiger Sicht zwar als zu einseitig. Aber 200 Jahre nach Humboldt sind für viele schulische Angebote potentiell Alternativen in einem privaten Bildungsmarkt vorstellbar, die für die Mittel- und Oberschichten attraktiv sein könnten. Mit Blick darauf stellt sich die Frage, ob die Vergabe von Zertifikation und die gesicherte Aufbewahrung von Kindern und Jugendlichen auf lange Sicht die gewaltigen Investitionen in die öffentliche Schule weiter rechtfertigen können – oder es nicht dafür eines breiten Konsenses darüber bedarf, wie *Bildung* heute zu verstehen ist und welches *darauf bezogen* Aufgaben der Schule sein sollen.

Bildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern

Für die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken stellt sich die Frage nach Bildung im Lernbereich Gesellschaft als Frage nach der Verknüpfung des Ichs mit der sozialen Welt dar, mit dem Zusammenleben von Menschen in Gesellschaften – unter den

spezifischen Bedingungen unserer Zeit. Damit verbinden sich herausfordernde theoretische Probleme und Aufgaben. Sie reichen, um nur wenige Aspekte anzusprechen, vom bildungstheoretischen Durchdenken konkreter Themenfelder über die Frage, wie die einzelnen fachspezifischen Perspektiven der gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen in eine bildungsfördernde Lernkultur eingebracht (und aufeinander bezogen) werden können, bis zu dem Problemkomplex, wie sich Bildungsprozesse bezogen auf die soziale Welt unter den Bedingungen von Heterogenität und Medialisierung, von Globalisierung und Weltgesellschaft beschreiben und verstehen lassen.

Die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken täten gut daran, sich bei einem solchen Vorhaben daran zu erinnern, dass sie „auf den Schultern von Riesen“ stehen. Dass man weiter sieht, wenn man auf den Schultern von Riesen steht, vermerkten schon Isaac Newton und Bernhard von Chartres (Merton 1980). Es ist ein Topos akademischer Gelehrsamkeit, der auf den vielschichtigen Zusammenhang von Tradition und Innovation in der Wissenschaft verweist. Der im internationalen Vergleich sehr gute Status der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken in Deutschland verdankt sich auch dem Erbe der bildungstheoretischen Didaktik in der Erziehungswissenschaft. Dass die Auswahl von Lerngegenständen einer besonderen Begründung bedarf, die sich nicht aus deren Stellung im System der Fachwissenschaft von selbst ergibt; dass exemplarisches Lernen ein Weg zum Verstehen komplexer Gegenstandsbereiche sein kann; dass es dabei auf „Elementares“ oder „Fundamentales“ (wie etwa, in heutiger Sprache, „Basiskonzepte“) eines Faches und nicht auf enzyklopädische Fülle ankommt; dass das Verhältnis der Lernenden zu den Gegenständen nicht als bloß adaptives, sondern als kritisch-reflexiv mit dem Ziel eigenständiger Urteilsbildung gedacht wird – diese heute in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken selbstverständlichen Denkmuster verdanken sich im Wesentlichen der bildungstheoretischen Allgemeinen Didaktik. Roland Reichenbach hat in seinem brillanten Eröffnungsvortrag auf dem diesjährigen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft daran erinnert, dass die deutsche Erziehungswissenschaft international vor allem für das bewundert wird, was sie aufzugeben im Begriff zu sein scheint, ihre Tradition des bildungs- und erziehungstheoretischen Denkens.¹ Das gilt cum grano salis ebenso für die gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Reichenbach nennt beispielhaft aktuelle Rezeptionen Klafkis in Finnland und Bollnows in Korea. Auch aus der noch

1 Reichenbachs Vortrag zum Thema „Über Neomanie und die ‚posttheoretische‘ Phase in der Erziehungswissenschaft“ ist noch nicht publiziert, kann aber in einem Video zur Eröffnungsveranstaltung des Kongresses auf der DGfE-Homepage angesehen werden. Verfügbar unter: <http://www.dgfe2014.de/video-feierliche-eroeffnung> (ab Minute 48).

jungen Geschichte der gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken ließen sich Autoren nennen, die international jedenfalls bei den Kolleginnen und Kollegen, die (noch) Deutsch verstehen, gerade wegen ihrer anspruchsvollen didaktischen Theorien auf Interesse stoßen.

Die Beiträge in diesem Heft

Die Beiträge zu diesem Schwerpunktthema befassen sich mit Bildung teils eher aus übergreifender, teils eher aus disziplinspezifischer Perspektive.

Thomas Rucker fragt angesichts der Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs im akademischen Diskurs, ob es möglich ist, einen Kern oder eine Konsenszone zu identifizieren. Dies gelingt ihm mit Hilfe der Komplexitätsforschung, da Bildung ein komplexer Vorgang ist, zu dessen Merkmalen Ungewissheit, Nichtplanbarkeit und Nichtsteuerbarkeit gehören. Für den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht sieht Rucker eine Orientierung am Konzept der Bildung begründet im Prinzip der Achtung der Würde des Menschen. *Jens Dreßler* erinnert an den bildungstheoretischen Ansatz in der philosophischen Pädagogik Otto Friedrich Bollnows, kritisiert von dort aus die aktuelle Schulsteuerung als Ausdruck eines technisch-organisatorischen Bildungsverständnisses und stellt dieser Bollnows Verständnis von Erfahrung als bildungsförderlich entgegen. *Alexander Gantschow* und *Christian Meyer-Heidemann* wenden sich gegen die Verengung von Bildung auf Kompetenzen und plädieren für eine bildungstheoretische Erweiterung der Kompetenzdebatte in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern. Hierbei treten sie für ein phänomenologisch-hermeneutisches Lernverständnis ein, nach dem im Unterschied zum kompetenzorientierten Verständnis Lernen gerade kein kumulativer Prozess ist, und konkretisieren diesen Ansatz am Beispiel der politischen Bildung. *Carmela Aprea* bezieht sich auf die ökonomische Bildung und untersucht, wie sich finanzielle Allgemeinbildung als Inhaltsfeld bildungstheoretisch konzeptualisieren lässt. *Stefan Applis* schließlich gibt unter dem Aspekt der ethischen Persönlichkeitsbildung einen Überblick zu bildungstheoretischen Ansätzen in der Geographiedidaktik und berichtet aus einem laufenden Forschungsprojekt zu Bildungsvorstellungen bei Lehrerinnen und Lehrern.

Wir verstehen die Beiträge zum Schwerpunktthema in diesem Heft auch als Anstoß und Einladung zu einer neuen bildungstheoretischen Diskussion in den gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken, für die wir im Forum unserer Zeitschrift gerne Raum geben.

Literatur

- Adorno, Theodor W. 1959: Theorie der Halbbildung. In: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften. Band 8: Soziologische Schriften I (1972), Frankfurt/M.
- Brezinka, Wolfgang 1971: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Weinheim/Berlin/Basel.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg 2012: Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dörpinghaus, Andreas 2014: Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre 7/2014.
- Ersiek-Rave, Ute/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) 2012: Bildungskanon heute. Berlin.
- Fuhrmann, Manfred 2004: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M./Leipzig.
- Gruschka, Andreas 2013: ‚Empirische Bildungsforschung‘ am Ausgang ihrer Epoche? In: PROFIL, Juni 2013.
- Hattie, John 2013: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler.
- Hentig, Hartmut von 2004: Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel.
- Humboldt, Wilhelm von 1903: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Humboldt, Wilhelm von: Werke 1, 1785-1795, hrsg. von A. Leitzmann, Berlin; hier zit. nach Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang 2007: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Ladenthin, Volker 2014: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. In: COINCIDENTIA. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, Beiheft 4.
- Lenzen, Dieter 2014: Bildung statt Bologna! Berlin.
- Liessmann, Konrad Paul 2008: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München.
- Merton, Robert K. 1980: Auf den Schultern von Riesen. Ein Leitfaden durch das Labyrinth der Gelehrsamkeit. Frankfurt/M.
- Nida-Rümelin, Julian 2013: Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg.
- Roth, Gerhard 2011: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart.
- Roth, Heinrich 1962: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung, 2. Jg., Göttingen.
- Schlüter, Andreas/Strohschneider, Peter (Hrsg.) 2009: Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin.
- Tenorth, Heinz-Elmar 2011: Nicht ohne Reputationsverluste. Wer Evidenz zum zentralen Kriterium der Bildungspolitik erhebt, wird allenfalls Informiertheit, nicht aber Klugheit oder gar Bildung befördern. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 27.10.2011.
- Terhart, Ewald 2011: Zur Situation der Fachdidaktiken aus der Sicht der Erziehungswissenschaft: konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Bayrhuber, Horst u. a. (Hrsg.): Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken. Münster.