

Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung

Felicitas Thiel

Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur interdisziplinären empirischen Bildungsforschung dürfte unbestritten sein angesichts der großen Zahl entsprechender Publikationen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die sich selbst der Erziehungswissenschaft zurechnen, in nationalen und internationalen Zeitschriften, angesichts der Drittmittel, die diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in großen Förderlinien, wie etwa dem vom Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgeschriebenen „Rahmenprogramm Empirische Bildungsforschung“, eingeworben haben und nicht zuletzt angesichts der zahlreichen Präsentationen von Befunden auf den Kongressen der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung. Diese Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler waren und sind gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen aus der Soziologie, der Psychologie und der Ökonomie verantwortlich für große internationale und nationale (Längsschnitt-)Studien. Sie entwickeln z. B. in der Unterrichts-, Lehrkräfte-, Weiterbildungs- oder frühkindlichen Forschung im internationalen Austausch (und in engem Kontakt mit der pädagogischen Psychologie) neue Designs für Interventionen und Trainings sowie diagnostische Instrumente. Sie waren und sind an methodischen Innovationen beteiligt, die durch kontinuierliche Bemühungen um eine möglichst präzise Abschätzung von Effekten in den verschachtelten Einflussgeflechten in ihrem Gegenstandsbereich angeregt werden. Gelegentlich konnte allerdings der Eindruck entstehen, dass maßgeblich Akteure der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft die Beiträge dieser Kolleginnen und Kollegen lange Zeit nicht ausreichend zur Kenntnis genommen haben.

Aufgrund der Expansion der empirischen Bildungsforschung und der Gründung einer entsprechenden deutschen Fachgesellschaft erscheinen große Teile der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sichtbar irritiert. Sie befinden sich nun zumindest partiell in Konkurrenz mit einem national und international außerordentlich produktiven interdisziplinären Forschungsnetzwerk, wenn es um die Analyse und methodische Erkundung eines Gegenstandsfelds geht, das für moderne Gesellschaften eine herausragend praktische Relevanz hat.

Wie kann sich die Erziehungswissenschaft in dieser Situation (neu) verorten? Welche Rolle spielt dabei die spezifisch deutsche Wissenschaftsgeschichte, insbesondere die starke Prägung der deutschen Erziehungswissenschaft durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik? Welchen Stellenwert hat eine für Beobachtende aus anderen Disziplinen häufig völlig unverständ-

liche paradigmatische Auseinandersetzung, die vorwiegend über die Selbstzuordnung zu bestimmten Methoden geführt wird?

1 Rückblick: experimentelle Pädagogik und geisteswissenschaftliche Pädagogik

Wer sich mit den aktuellen Debatten in der Erziehungswissenschaft beschäftigt, kann Spuren einer Kontroverse entdecken, die einen ersten Höhepunkt in der Diskussion um die experimentelle Pädagogik am Beginn des 20. Jahrhunderts hatte. Aus dieser Diskussion lässt sich einiges lernen. Ich will deshalb einen Blick auf diesen Zeitraum richten, im Bewusstsein freilich, dass es sich um eine selektive Aufmerksamkeitszuwendung handelt. Heinz-Elmar Tenorth hat bereits 1989 die Beendigung der kurzen Blüte der experimentellen Pädagogik und ihre Verdrängung durch eine disziplin- und wissenschaftspolitisch außerordentlich geschickt agierende geisteswissenschaftliche Pädagogik als „versäumte Chancen“ bezeichnet. Die Leistungen der experimentellen Pädagogik wurden vielfach beschrieben. Es ist erstaunlich, dass dieses in engem Kontakt mit der Lehrerbewegung entstandene, methodisch innovative und praktisch äußerst relevante Forschungsprogramm für lange Zeit ohne Nachhall blieb. Umso mehr, wenn man das geisteswissenschaftliche Programm im Vergleich betrachtet. Die 1920 erschienene Denkschrift von Eduard Spranger mit dem Titel „Gedanken über Lehrerbildung“, die das Programm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beschrieb und die wissenschaftspolitischen Argumente zur Abwehr der Ansprüche der Volksschullehrer auf ein Universitätsstudium lieferte, blieb vonseiten der experimentellen Pädagogik nicht unwidersprochen. Noch im selben Jahr veröffentlichte Johannes Kühnel, ein der experimentellen Pädagogik nahe stehender Lehrerfunktionär, eine Gegenschrift unter demselben Titel (Kühnel 1920). Die Lektüre lohnt sich auch heute noch. Sie steht stellvertretend für die bis heute anhaltende Debatte um das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Wird auf der einen Seite für eine Wissenschaft im Sinne einer Klärung und Auslegung der Praxis unter historisch-systematischen Gesichtspunkten votiert, erscheint auf der anderen Seite dem Praktiker eine wissenschaftliche Ausbildung auf der Grundlage einer „Wissenschaft vom Lernenden“ (Meumann 1901, S. 224) als unverzichtbar für die Entwicklung pädagogischer Professionalität im Sinne einer verlässlichen Diagnose und wirksamen Didaktik. Wissenschaftliche Theorie wird auf der einen Seite definiert als eine „strenge, systematische Besinnung“, die „die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien“ (Weniger 1952, S. 20) übernimmt. Auf der anderen Seite vertritt die experimentelle Pädagogik die Position, dass die Erziehungswissenschaft nur dann praktische und wissenschaftliche Relevanz hat, wenn sie es ermög-

licht „die Prozesse des Lernens, des Behaltens, des Vergessens, des Wiedererlernens, der Aufmerksamkeit ... beim Kind richtiger und tiefer [zu, FT] verstehen als bisher“, und damit begründete Regeln identifiziert „für die Darbietung bestimmter Lehrstoffe, für die Vorzüge der Analyse oder der Synthese, die Bedeutung der Wiederholungen, das Maß der notwendigen Anknüpfung an das Bekannte“ (Meumann 1901, S. 214). Dass „der Fortschritt der Wissenschaft [...] zum großen Teil in ihren Methoden“ liegt, wird von Meumann vorausgesetzt (ebd., S. 285). Bekanntlich konnte sich die empirische Erziehungswissenschaft mit diesen Auffassungen lange Zeit nicht durchsetzen.

2 Gegenwärtige Debatten: empirische Erziehungswissenschaft und rekonstruktive oder reflexive Erziehungswissenschaft

In der aktuellen Debatte, in der sich eine strukturtheoretisch-rekonstruktive bzw. praxeologische oder reflexive Erziehungswissenschaft und eine empirische Erziehungswissenschaft in einer ähnlichen Konfrontationskonstellation gegenüberstehen, finden sich vergleichbare Argumente. Auf der einen Seite geht es um Rekonstruktion, Reflexion, die Einübung der stellvertretenden Deutung (Koring 1989) sowie die Kritik an der Realität, die als „politisch hergestellt“ rekonstruiert wird (Casale et al. 2010). Auf der anderen Seite steht das Modell der evidenzbasierten Entscheidung und der ausbildungspraktische Anspruch, professionelle Entscheidungen zu Fragen der Diagnostik, Intervention und Evaluation wissenschaftlich zu begründen. Kritik hat hier keine gesellschaftspolitische Funktion, sondern bezieht sich auf die Offenlegung der Grenzen der eigenen Forschungsmethode sowie der Reichweite entsprechender Befunde (Committee on Scientific Principles for Education Research 2002).

Der Beitrag der empirischen Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung ergibt sich – so hatte das bereits Meumann definiert – aus ihrer Funktion als Bezugsdisziplin pädagogischer Professionen. Das Verhältnis zu ihren relevanten Grundlagenwissenschaften, z. B. der Psychologie, der Soziologie, der Ökonomie, ist ähnlich zu beschreiben wie das Verhältnis der Medizin zu den Lebenswissenschaften. Die Grundlagendisziplinen entwickeln in einem iterativen Prozess, in dem empirische Befunde und theoretische Systematisierung ineinandergreifen, Theorien zur Aufklärung basaler Mechanismen, die in den anwendungsbezogenen Disziplinen im Hinblick auf die Fragestellungen der Profession (und des entsprechenden gesellschaftlichen Teilsystems) fokussiert und integriert werden. Das Verhältnis von Grundlagendisziplinen und anwendungsbezogenen Wissenschaften ist dabei weder völlig trennscharf noch einseitig. Auch in anwendungsbezogenen Disziplinen wird gelegentlich Grundlagenforschung betrieben. Aus anwendungsbezogener Forschung entstehen nicht selten Impulse für die Grundlagenforschung. Voraussetzung für eine produktive Verschränkung von anwendungsbezogenen Dis-

ziplinen und Grundlagenwissenschaften ist allerdings, dass sie sich auf gemeinsame theoretische Kernkonzepte sowie gegenseitig anerkannte Methoden zur Generierung und Überprüfung wissenschaftlicher Erkenntnisse verständigen. Auch hier ist das Verhältnis keineswegs einseitig: So gehen Impulse zur Weiterentwicklung von empirischen Methoden nicht selten von den anwendungsbezogenen Disziplinen aus, die sich mit der Schwierigkeit konfrontiert sehen, in einem komplexen Gegenstandsfeld die Wirkmechanismen eben häufig nicht experimentell isolieren zu können (Baumert 2016). Verfahren zur Mehrebenenanalyse oder die Entwicklung von Messverfahren auf der Grundlage probabilistischer Testtheorie sind Beispiele für die Entwicklung höchst elaborierter statistischer Methoden, die nicht zuletzt von empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern vorangetrieben wurde. Ein weiteres wichtiges Grundprinzip dieser Forschung ist, dass die Fragestellung die Methode bestimmt und nicht umgekehrt. Keinesfalls ist eine empirische Erziehungswissenschaft ausschließlich auf statistische Methoden beschränkt. Es ist in der empirischen Erziehungswissenschaft völlig unstrittig, dass qualitative Methoden eine wichtige Rolle spielen, wie Shavelson und Towne (Committee on Scientific Principles for Education Research 2002) an konkreten Beispielen differenziert darlegen. Allerdings nicht für die Prüfung von Kausalhypothesen!

Die strukturtheoretische oder reflexive Erziehungswissenschaft sieht ihren Beitrag für die Profession und die Gesellschaft dagegen in der Reflexion und der Rekonstruktion pädagogischer Praxis und einer generalisierten Form der Kritik, die weit über das hinausgreift, was in den empirischen Wissenschaften unter kritischer Reflexion der eigenen Befunde verstanden wird. Die „originäre Wissensbasis“ der Lehrerbildung seien – so Casale et al. (2010, S. 55f.) – „systematisch generierte[.] erziehungswissenschaftliche[.] Wissensbestände und Methoden“. Die Funktion dieses Wissens sei eine „Kritik und Reflexion pädagogischen Handelns – weniger seine wie immer geartete ‚Anwendung‘, wie es eine technologische Fassung des Theorie-Praxis-Verhältnisses impliziert“, weil „aufgrund der Komplexität interaktiver pädagogischer Situationen und der subjektiven Sinnhorizonte der an ihnen Beteiligten mit ihren nicht vorhersehbaren Handlungen systematisch Kontingenzen erzeugt werden, die sich planvollem Handeln verweigern“ (ebd., S. 57). Stattdessen müsse die wissenschaftliche Lehrerbildung einen „Typus von Professionellen, der diese Realität als politisch hergestellt zu begreifen und zu transzendieren vermag und dabei die eigene Rolle für die Reproduktion dieser politischen Realität reflexiv einholt“, ausbilden (Casale et al. 2010, S. 63). Nittel (2000) argumentiert in einem anderen Zusammenhang: „Wissen was man tut, bedeutet vor allem, sich der Widersprüche bewusst zu werden, in denen man steckt, und sie auszuhalten“ (ebd., S. 85).

Die strukturtheoretische oder reflexive Erziehungswissenschaft definiert sich im Unterschied zur empirischen Erziehungswissenschaft Ernst Meu-

manns als eine eigenständige reflexive Grundlagendisziplin, die ihre Eigenständigkeit nicht zuletzt einer spezifischen (reflexiven oder rekonstruktiven) erziehungswissenschaftlichen Methode verdankt. Ihre Eigenständigkeit demonstriert die strukturtheoretische oder reflexive Erziehungswissenschaft mit der Verwendung einheimischer pädagogischer Begriffe. Die Definition eines pädagogischen Begriffs des Lernens (Göhlich/Zirfas 2007) ist ein aktuelles Beispiel für diese Bemühungen. Die scharfe Abgrenzung zur pädagogischen Psychologie bzw. die teilweise höchst selektive und durch eine Neukontextualisierung gelegentlich verzerrte Aneignung pädagogisch-psychologischer Konstrukte (ein Beispiel ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeit) sind dabei nicht zu übersehen. Aus der Sicht der Profession, der Öffentlichkeit und der empirischen Bildungsforschung lassen sich Fragen an dieses Konzept von Erziehungswissenschaft adressieren:

- Aus der Perspektive der Profession ist die bereits von Meumann gestellte Frage nach wie vor aktuell, wer denn die benötigten diagnostischen Instrumente und pädagogischen Interventionen entwickeln soll, wenn sich die akademische Erziehungswissenschaft auf Reflexion und Rekonstruktion zurückzieht.
- Aus der Sicht politischer und gesellschaftlicher Akteure könnte gefragt werden, ob die Kritik an der gesellschaftlichen Realität der Bildungsverhältnisse in einer demokratischen Gesellschaft nicht eine Aufgabe der demokratischen Öffentlichkeit sein sollte, die im rationalen Austausch allerdings auf methodisch rigoros geprüfte wissenschaftliche Befunde angewiesen ist. Dass diese wissenschaftlichen Befunde immer den Charakter der Vorläufigkeit haben und die beste methodische Prüfung eben nur die bestmögliche Prüfung zum Zeitpunkt der Publikation sein kann, die – das ist auch in der sozialen Organisation moderner Wissenschaft angelegt – ihre Überbietung geradezu herausfordert, sollte für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine Selbstverständlichkeit sein und muss in der öffentlichen Debatte, die häufig Beglaubigungsansprüche stellt, Akzeptanz finden.
- Aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung ist die Frage virulent, wie der Anschluss an die Befunde der rekonstruktiven Erziehungswissenschaft gelingen soll, wenn diese nicht nur ein alternatives, eigenständiges Begriffsinventar zugrunde legt, sondern in ihrer weitgehenden Beschränkung auf ein hochspezialisiertes methodisches Vorgehen den gegenwärtigen Forschungsstand nur sehr eingeschränkt zur Kenntnis nimmt.

3 Empirische Erziehungswissenschaft und empirische Bildungsforschung

Erziehungswissenschaft kann dann einen Beitrag zur empirischen Bildungsforschung leisten, wenn sie sich als empirisch versteht. Damit wird in keiner Weise die Notwendigkeit qualitativer Forschung infrage gestellt. Selbstverständlich handelt es sich hier ebenso wie bei der historischen Erforschung von Institutionen, Artefakten oder Alltagspraktiken um empirische Forschung. Das Kriterium für die Unterscheidung von Forschung und anderen Formen der Generierung von Wissen ist die rigorose Handhabung der Methode (Butts 1991). Das methodische Vorgehen muss gut begründet sein und entsprechend transparent und nachvollziehbar dargestellt werden, damit die Befunde von der wissenschaftlichen Gemeinschaft geprüft werden können. Nur die Befunde, die der Überprüfung standhalten, finden Eingang in die Aufarbeitung des Forschungsstands zu einem bestimmten Thema, der wiederum die Grundlage für die Ableitung weitergehender Forschungsfragen darstellt. Das Prinzip einer strengen Kumulativität wissenschaftlichen Wissens ist ein weiteres Unterscheidungskriterium zwischen wissenschaftlichem Wissen und anderen Formen des Wissens. Wenn der begründete und nachvollziehbare Einsatz der Methode zur Generierung von Erkenntnis als entscheidendes Kriterium wissenschaftlichen Wissens betrachtet wird, ist impliziert, dass die Auswahl der Methode sich am Erkenntnisinteresse und der daraus abgeleiteten Fragestellung orientieren muss. Die einseitige Spezialisierung auf eine bestimmte Methode oder gar die Entwicklung eines Forschungsparadigmas auf der Grundlage einer spezifischen Methode ist mit dem Prinzip der wissenschaftlichen Rationalität nur schwer zu vereinbaren. Die Angemessenheit der Methode wird durch die Fragestellung determiniert. Die ausschließliche Spezialisierung von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen auf eine Methode bedeutet, dass bestimmte Fragestellungen von vorneherein ausgeschlossen werden. Ein breites Forschungsprogramm lässt sich so nicht entwickeln.

Die Selbstbeschränkung wissenschaftlicher Forschung auf die Generierung nachvollziehbarer, d. h. prinzipiell methodisch kritisierbarer und korrigierbarer Befunde ergibt sich nicht nur aus der Differenz zu anderen Formen der Wissensproduktion, sondern auch aus der Differenz von wissenschaftlichem Argumentieren (*scientific reasoning*) und anderen Formen des Argumentierens (Bromme et al. 2016). In öffentlichen Debatten um Bildung und Erziehung können wissenschaftliche Befunde eine Argumentation niemals vollständig bestimmen, da sie immer mit normativen Ideen, konkreten Interessen und sachlogischen Zwängen konkurrieren. Das gilt auch für professionelle Entscheidungen. Wissenschaftliche Evidenz ist zwar ein wichtiger Treibstoff für eine rationale Auseinandersetzung, niemals aber das einzige Kriterium für politische oder praktische Entscheidungen (Thiel 2014). Aus meiner Sicht leitet sich aus der Differenz der Wissensformen sowie der Spezifik wissenschaftlicher Argu-

mentation das von Max Weber postulierte Prinzip der Werturteilsfreiheit (Weber 1988) bzw. die funktionale Differenzierung wissenschaftlicher Forschung ab. Dies ist eine in der empirischen Erziehungswissenschaft und der empirischen Bildungsforschung weithin geteilte Auffassung. Die Rationalität des gesellschaftlichen Diskurses hängt nicht davon ab, dass sich Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf die eine oder die andere Seite schlagen, sondern davon, dass sie die bestmögliche wissenschaftliche Evidenz für eine informierte öffentliche Debatte zur Verfügung stellen. Das Postulat der Werturteilsfreiheit sowie der Grundsatz wissenschaftlicher Autonomie gelten für den Begründungszusammenhang wissenschaftlichen Wissens, nicht aber für den Entdeckungs- und Verwendungszusammenhang (Reichenbach 1938/1983). Auf die Generierung von Fragestellungen sowie auf die Verwendung wissenschaftlichen Wissens nehmen in einer demokratischen Gesellschaft alle möglichen Akteure unter unterschiedlichen normativen Vorzeichen Einfluss. Die empirische Erziehungswissenschaft hat die Aufgabe, gesellschaftliche Anfragen in überprüfbare Hypothesen oder untersuchbare Fragen zu transformieren – oder auch, sie abzuweisen. Sie kann darüber hinaus in Anspruch genommen werden, wenn es darum geht, Befunde so aufzubereiten, dass sie den Rezipientinnen und Rezipienten in Profession oder Politik leichter zugänglich werden. Ob wissenschaftliche Befunde von Akteuren außerhalb der Wissenschaft als relevant betrachtet werden oder Verwendung finden, ist aber nicht mehr Angelegenheit der Wissenschaft. Es sei denn, sie macht – wie es in der empirischen Erziehungswissenschaft gelegentlich geschieht – den Transfer zum Gegenstand ihrer Forschung.

Felicitas Thiel, Prof. Dr., ist Hochschullehrerin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Freien Universität Berlin.

Literatur

- Baumert, Jürgen (2016): Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer VS, S. 215-253. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0704-4>.
- Bromme, Rainer/Prenzel, Manfred/Jäger Michael (2016): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Zum Zusammenhang von Wissenschaftskommunikation und Evidenzbasierung in der Bildungsforschung. In: Baumert, J./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Wiesbaden: Springer VS, S. 129-146. <https://doi.org/10.1007/s11618-016-0703-5>.

- Butts, Robert E. (1991): *Methodology, metaphysics and the pragmatic unity of science*. In: Akademie der Wissenschaften zu Berlin (Hrsg.): *Einheit der Wissenschaften. Internationales Kolloquium der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*. Bonn, 25.-27. Juni 1990 (Forschungsbericht, Band 4). Berlin, New York: de Gruyter, S. 23-28.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): *Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft* 21, 41, S. 43-66.
- Committee on Scientific Principles for Education Research/Richard J. Shavelson/Towne, Lisa (Hrsg.) (2002): *Scientific Research in Education*. Washington: National Academy Press.
- Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koring, Bernhard (1989): *Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kühnel, Johannes (1920): *Gedanken über Lehrerbildung. Eine Gegenschrift*. Leipzig: Klinkhardt.
- Meumann, Ernst (1901): *Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik*. In: *Die Deutsche Schule* 5, S. 65-92, S. 139-153, S. 213-223, S. 272-288.
- Nittel, Dieter (2000): *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Reichenbach, Hans (1938/1983): *Erfahrung und Prognose. Eine Analyse der Grundlagen und der Struktur der Erkenntnis*. In: Reichenbach, H.: *Gesammelte Werke in 9 Bänden*, hrsg. v. A. Kamlah und M. Reichenbach, Band 4. Braunschweig, Wiesbaden: Vieweg.
- Spranger, Eduard (1920/1970): *Gedanken über Lehrerbildung (1920)*. In: Spranger, E.: *Gesammelte Schriften* 11. *Schule und Lehrer*. Heidelberg: Quelle und Meyer, S. 27-73.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1989): *Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende*. In: Zedler, P./König, E. (Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 317-343.
- Thiel, Felicitas (2014): *Evidenzbasierte Bildungspolitik. Generierung und Nutzung wissenschaftlichen Wissens*. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): *Bildungsforschung 2020. Herausforderungen und Perspektiven. Dokumentation der Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom 29.-30. März 2012*. Bonn, Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung, S. 116-127.

- Weber, Max (1988): Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hrsg. v. J. Winckelmann. 7. Auflage. Tübingen: Mohr, S. 427-474.
- Weniger, Erich (1952): Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis. Probleme der akademischen Lehrerbildung. Weinheim: Julius Beltz Verlagsbuchhandlung.