

Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Bildungsforschung

Robert Kreitz

1 Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung

Die Frage nach dem spezifischen Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung geht von der Annahme aus, dass mit „Bildungsforschung“ ein interdisziplinäres Forschungsfeld bezeichnet wird, bei dessen Aufklärung unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen, unter ihnen die Erziehungswissenschaft, mehr oder weniger spannungsvoll zusammenwirken. Bildungsforschung ist, so gesehen, vergleichbar mit Forschungsfeldern, die durch einen komplexen Gegenstand oder ein komplexes Thema konstituiert werden (z.B. Hirnforschung, Klimaforschung). Ob aber Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft zueinander in der Relation stehen, dass (neben anderen Disziplinen) die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung in einem verständlichen Sinne „beiträgt“, hängt auch davon ab, wie die beiden Relata definiert werden.

Mit Helmut Fend kann die (empirische) Bildungsforschung „als Systematisierung und Methodisierung der Beobachtung von faktischen Entwicklungen im Bildungswesen und von Verfahren der gezielten Überprüfung von Vermutungen angesehen werden“ (Fend 1990, S. 693). Der Dichotomie von „empirisch-analytischer“ Bildungsforschung und dem „hermeneutisch-interpretativ-geisteswissenschaftlichen“ Paradigma (ebd., S. 691) ist bei Fend der Gegensatz von „faktisch-analysierenden“ und „normativ gestaltenden“ Zielsetzungen (ebd., S. 694) koordiniert. Diese noch der „realistischen Wendung“ (Roth 1963) verhaftete Entgegensetzung von geisteswissenschaftlicher, engagierter Reflexion (im Sinne von Flitner) auf Bildung und Erziehung und Bildungsforschung wird auch in neueren Texten aufgegriffen. So rekurriert Cornelia Gräsel zwar auf die recht weite Definition des Deutschen Bildungsrates, nach der die Fragestellungen, mit der sich Bildungsforschung befasse, „theoretisch oder empirisch auf Bildungsprozesse (Lehr-, Lern-, Sozialisations- und Erziehungsprozesse), deren organisatorische und ökonomische Voraussetzungen oder Reform bezogen“ sei (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 23; zit. nach Gräsel 2015, S. 16), grenzt sich jedoch explizit von einem „klassischen“, in der geisteswissenschaftlichen Tradition stehenden Bildungsbegriff ab, wie er für die Allgemeine Erziehungswissenschaft prägend sei (ebd., S. 16). Bildungsforschung sei, so Gräsel, ein interdisziplinäres und empirische Forschungsmethoden verwendendes Unternehmen zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse mit der Zielsetzung, zur Analyse und Verbesserung des Bildungssystems auf allen Ebenen

beizutragen (ebd., S. 16f.). Durch diese paradigmatische Bestimmung von empirischer Bildungsforschung werden jedoch alle Forschungen zu Bildung und Erziehung, die nicht dem „empirisch-analytischen“ Ansatz zugehören, ausgegrenzt und können zu ihr auch nichts beitragen.

Folgt man diesem Vorschlag nicht und lässt „Bildungsforschung“ paradigmatisch unbestimmt, erscheint es relativ einfach, den Beitrag erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen zur Bildungsforschung analog zu Teildisziplinen anderer Fächer zu bestimmen. Die Relevanz von Entwicklungspsychologie, psychologischer Diagnostik und Testtheorie für die Bildungsforschung ist offensichtlich, ohne dass sie aufhören würden, unabhängig davon zu existieren. Gleiches ließe sich für verschiedene Gebiete der Soziologie (Bildungssoziologie, Familiensoziologie, Sozialisationsforschung) sagen, ebenso für Linguistik, Wirtschaftswissenschaften und Geschichtswissenschaft. Es fällt jedoch schwer, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, die erwachsenenpädagogische Kursforschung, die schulpädagogische Unterrichtsforschung, die Analyse von Weiterbildungsangeboten, die Untersuchung von Strukturen des Übergangs in unterschiedlichen Bildungssystemen oder Untersuchungen zu den Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre und dergleichen mehr als Beiträge zur Bildungsforschung zu betrachten, die unabhängig davon auch noch erziehungswissenschaftliche Forschung sind. Sie tragen zur Bildungsforschung bei, *indem* sie Projekte erziehungswissenschaftlicher Bildungsforschung sind. Aus dieser Sicht haben Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung eine gemeinsame Schnittmenge. Es ist allein eine Frage des Standpunkts, ob die Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung beiträgt oder umgekehrt diese zu jener.

Die Relation zwischen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung wird klarer, wenn man versucht, ihren gemeinsamen Gegenstand zu bestimmen. Fend hält diesbezüglich fest, dass das Schulsystem die Funktion habe, „der heranwachsenden Generation optimale Pflege, Ausbildung, Bildung und Erziehung zukommen zu lassen“ (Fend 1990, S. 691). Es diene zum einen der Reproduktion und Weiterentwicklung der „gemeinschaftlichen Lebensweise“ und zum anderen der Entfaltung der Entwicklungsmöglichkeiten der Individuen (vgl. ebd.). Was hier mit Blick auf die Schule gesagt wird, lässt sich auf das Bildungssystem als Ganzes übertragen. Es dient der Tradierung kultureller und sozialer Praktiken und Güter, sodass im generationalen Austausch der Angehörigen einer sozialen und kulturellen Einheit erhalten bleibt, was für sie einen inhärenten Wert besitzt. Im selben Zuge erhalten durch Prozesse der subjektiven Aneignung die Individuen Zugang zu kulturellen und sozialen Praktiken und Gütern. So, wie Kaufen und Verkaufen zwei Seiten ein- und desselben Vorgangs sind, ist auch die Weitergabe objektiver Kulturwerte und ihre subjektive Aneignung ein einziger Vorgang der Vermittlung von objektiven und subjektiven Momenten im Bildungsprozess. Wolfgang Klafki (1964, S. 297f.) brachte dies mit dem Begriff der „kategorialen Bil-

„dung“ zum Ausdruck. Zu ergänzen ist, dass das Bildungssystem nicht allein der Erschließung der Vergangenheit, sondern auch der Aufschließung der Zukunft dient, indem in objektiver Hinsicht dem sozialen und kulturellen Wandel (und dem damit einhergehenden „moralischen Verschleiß“ der Tradition) Rechnung getragen wird und die Individuen in die Lage versetzt werden, zu Trägerinnen und Trägern des Wandels und der Innovation zu werden. Der so umrissene Gegenstand wird von der Erziehungswissenschaft durch die Integration unterschiedlicher disziplinärer Perspektiven bearbeitet. So gesehen ist erziehungswissenschaftliche Forschung notwendig Bildungsforschung und eine paradigmatisch eingegrenzte empirische Bildungsforschung ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, das zur Bearbeitung der sich bei der wissenschaftlichen Aufklärung ihres Gegenstandes stellenden Probleme einen eigenständigen Beitrag leistet. In diesem Sinne ist auch die qualitative Bildungsforschung ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft.

2 Erziehungswissenschaft und qualitative Forschung

Qualitative Forschung ist als Forschungsansatz nicht an eine bestimmte Disziplin gebunden. In ihrer heutigen Gestalt speist sich die qualitative Forschung aus unterschiedlichen Quellen, zu denen neben der Chicago School of Sociology der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die angelsächsische Sozialanthropologie, die hermeneutische Tradition der Textauslegung, die Impulse der Grounded Theory und Ethnomethodologie sowie grundlagentheoretische Vorstellungen gehören, die insbesondere in der phänomenologischen Soziologie und in dem amerikanischen Pragmatismus fundiert sind. Qualitative Forschungsmethoden gehören nicht exklusiv einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Disziplin an, sondern sind disziplinübergreifendes Gemeingut.

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Entwicklung dieses Paradigmas ist hinsichtlich der Forschungsgegenstände, der Theorie- und der Methodenentwicklung unterschiedlich einzuschätzen.

Nicht unerheblich ist, dass qualitative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1970er Jahre rezipiert und erziehungswissenschaftliche Themen sehr früh mit qualitativen Methoden bearbeitet wurden. Die Erziehungswissenschaft bot daher den qualitativen Forschungsmethoden ein weites *Forschungsfeld* (ein Forschungsüberblick findet sich bei Garz/Blömer 2010). Die breite Aufnahme qualitativer Verfahren wurde mit Arbeiten wie der Untersuchung von Schülertaktiken durch Heinze (1980), dem Reader von Baacke und Schulze (1979) zum Lernen aus Geschichten und der Literaturstudie von Terhart (1978) zur interaktionistischen Unterrichtsforschung in den USA vorbereitet. Die Untersuchungen von Ulrich Oevermann (1976, 1979) zur sozialisatorischen Interaktion wurden – auch wegen ihrer Bezüge zur kritischen Theorie der Gesellschaft und Psychoanalyse – stark beachtet. Die

biographieanalytischen Arbeiten von Marotzki (1990), Nittel (1992) sowie Alheit und Glaß (1986) nutzten bereits das Verfahren des narrativen Interviews. Die Studie zu Leistung und Versagen der Arbeitsgruppe Schulforschung (Hurrelmann 1980) ist wohl die erste, systematisch angelegte, qualitativ-empirische Studie in der Erziehungswissenschaft.

Fragt man nach dem Beitrag der Erziehungswissenschaft zur qualitativen Forschung in *theoretischer* Hinsicht, fällt die Bilanz schwer. Dies liegt teils im Selbstverständnis qualitativer Methoden, teils in der Art erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung begründet. Nach Wilson (1973) zeichnet sich das „interpretative“ gegenüber dem „normativen“ Paradigma dadurch aus, dass die gegenstandstheoretischen Begriffe nicht vorab („normativ“) festgelegt werden, sondern im Zuge einer „dokumentarischen Interpretation“ der empirischen Daten Klarheit und Festigkeit gewinnen. Qualitative Forschung ist in diesem Sinne „offen“ und auf die Generierung von Theorien gerichtet, die in den Daten begründet sind. Theoretische Vorgaben haben somit den Status von „sensitizing concepts“ (Blumer 1954). Einheimische Begriffe und Theorien der Pädagogik können demnach die qualitative Forschung für bestimmte Phänomene und Fragestellungen heuristisch orientieren, müssen sich aber gefallen lassen, dass sie im Zuge der Forschung grundlegend revidiert werden können.

Dem interpretativen Paradigma steht eine wissenschaftliche Disziplin gegenüber, in der bis zu ihrer „realistischen Wendung“ empirische Forschung randständig war. Folgt man Meseth (2013), so ist die empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft mit normativen Erwartungen seitens der Theorie der Bildung und Erziehung und mit Nützlichkeitsersparungen seitens der pädagogischen Praxis sowie der Bildungsadministration und -politik konfrontiert. Der Druck, praktisch verwertbare Erkenntnisse zu produzieren, zeigt sich bereits in thematischen Konjunkturen, welche bis in die disziplinäre Struktur des Fachs durchschlagen. Dies wird auch durch die Aufwertung der pädagogischen Praxis durch die Zuschreibung einer ihr eigenen „Dignität“ gegenüber der Theorie gestützt, die sich bereits bei Schleiermacher (2000, S. 11) findet. Bestimmt man Pädagogik als eine „rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete angewandte Wissenschaft, der Politik koordiniert“ (ebd., S. 13), ist für vorurteilsfreie empirische Forschung wenig Platz. Das besondere Gewicht der pädagogischen Frage nach dem „Bildungssinn“ und ihre Bezogenheit auf das Sein-Sollen der einmal als richtig erkannten Normen bleiben nach Roth (1963, S. 112) auch der empirisch gewendeten Pädagogik erhalten. Wenn aber erziehungs- und bildungstheoretische Begriffe nicht wertneutral sind, sondern einen normativen Gehalt besitzen, welche Rolle können sie dann noch im Rahmen eines Forschungsparadigmas spielen, welches sich ausdrücklich als nicht-normativ versteht?

Der mit dieser Fragestellung verbundene Problemkreis der Bestimmung des Verhältnisses zwischen qualitativer Forschung und erziehungswissenschaftlicher Theorie wurde in den zurückliegenden Jahren auf mehreren Ta-

gungen der DGfE-Kommission „Qualitative Bildungs- und Biographieforschung“ behandelt (Miethe/Müller 2012; Kreitz/Miethe/Tervooren 2016), zuletzt auf der Jahrestagung 2017 „Das Erziehungswissenschaftliche der qualitativen Forschung“. Mit Blick auf die Beziehung von Bildungstheorie und Biographieforschung wird beispielsweise „reflexive Normativität“ (Krinninger/Müller 2012, S. 68ff.) empfohlen, mit der Aussicht der Entwicklung einer „empirisch gestützten Bildungstheorie“ sowie einer „theoretisch gehaltvollen Empirie“ (ebd., S. 71). Dem gegenüber konstatiert Bettina Dausien eine um die „gesellschaftstheoretische Dimension des Biographiekonzepts“ (2016, S. 40) verkürzte Rezeption der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung seitens ihres „bildungstheoretisch orientierten“ Pendants und plädiert für das Projekt einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung, welche beide Richtungen miteinander verbindet (ebd. S. 40). Da theoretisch anspruchsvolle Bildungsbegriffe und empirisch gehaltvolle Biographieforschung sich nur partiell überschneiden (vgl. Kreitz im Erscheinen), empfiehlt sich möglicherweise der Weg, die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung direkt – und nicht über den Umweg der Bildungstheorie – an die moderne Ethik anzubinden: Wenn Bildung vor allem dazu dient, Menschen den Zugang zu in-sich wertvollen Erfahrungen und damit zu einem guten Leben zu eröffnen (Meyer 2011, S. 60), dann ergänzt dies die aus Kants deontologischer Pflichtenlehre abgeleiteten Sollens-Forderungen der Pädagogik um außermoralische Werte (zu dieser Terminologie vgl. Frankena 2017). Unter der Annahme, dass solche Werte empirisch nachweisbar orientierungswirksam sind, können die Begriffe, in denen sie gefasst werden, der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung als sensibilisierende Konzepte dienen.

Betrachtet man die Beziehung zwischen Didaktik, Unterrichtstheorie und qualitativer Unterrichtsforschung, liegt eine vergleichbare Problemlage vor. Unterrichtstheorien grenzen sich zwar gegenüber der Didaktik als einer, die unterrichtliche Praxis orientierenden Lehre ab und entwickeln Vorstellungen von Unterricht als „Sprachspiel“ (Lüders 2003), als „pädagogische Ordnung“ (Reh/Rabenstein/Idel 2011) oder als „Kommunikation“ (Meseth/Proske/Radtke 2011). Doch es stellt sich analog zur Bildungstheorie die Frage, ob ein nicht-normativer, rein formaler bzw. struktureller Unterrichtsbegriff in der Lage ist, Unterricht als Vermittlungsgeschehen im oben beschriebenen Sinn zu verstehen. Auch hier wird die Option gewählt, das zuvor definierte „Pädagogische“ als das die Eigenstruktur des Unterrichts bestimmende Moment empirisch nachzuweisen (Gruschka 2013, S. 268f.).

Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur *Methodenentwicklung* qualitativer Forschung ist eher kritisch zu sehen, da die vornehmlich in Soziologie und linguistischer Pragmatik entwickelten, sozio- und pragmalinguistischen Verfahren, die sich um eine maximale Kontrolle und Explikation der interpretativen Prozesse bemühten, nur selektiv rezipiert wurden. Dies mag mit dem normativen Diskurs in der Erziehungswissenschaft, mehr jedoch mit der nach

wie vor starken hermeneutischen Tradition in der Erziehungswissenschaft zusammenhängen. Hinzu kommt Folgendes: Da die mittlerweile kanonisierten Verfahren grundsätzlich Anerkennung genießen, wird die Diskussion, welche Erkenntnismöglichkeiten mit diesen Verfahren verbunden sind, kaum noch geführt. Diese wäre aber aufgrund der Versäulung in methodische Schulen, des Verlustes des „methodologischen Scharfsinns“ (Böhme 2016), einer schematischen Verwendung methodischer Anweisungen (Riemann 2003) und der Tendenz zur Verwaltung des Erbes der charismatischen Gründergeneration (Reichertz 2009) durchaus angebracht. Versuche, eine eigenständige erziehungswissenschaftliche bzw. pädagogische Methodenlehre zu entwickeln, blieben bislang ohne durchschlagenden Erfolg (man denke an Dietrich Benners Überlegungen zum „Pädagogischen Experiment“ (Benner 2001, S. 319ff.), Malte Brinkmanns Ansatz einer „pädagogischen Empirie“ auf phänomenologischer Grundlage (Brinkmann 2015) oder an die „pädagogische Hermeneutik“ von Christian Rittelmeyer und Michael Parmentier (Rittelmeyer/Parmentier 2006)). Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass aufgrund der Spezifik erziehungswissenschaftlicher Gegenstände und Fragestellungen, die aus den anderen Sozialwissenschaften, insbesondere der Soziologie, importierten Verfahren angepasst und weiterentwickelt wurden, es in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu innovativen Weiterentwicklungen qualitativer Methoden gekommen ist (z.B. videographische Verfahren in der schulpädagogischen Unterrichts- und der erwachsenenpädagogischen Kursforschung).

3 Erziehungswissenschaft und qualitative Bildungsforschung

Die qualitative Bildungsforschung ist ein Teilgebiet der Erziehungswissenschaft, in die Theoriebestände (z.B. das Habituskonzept von Pierre Bourdieu) und Forschungsmethoden (z.B. die Objektive Hermeneutik von Ulrich Oevermann) anderer Sozialwissenschaften eingegangen sind. Das Erziehungswissenschaftliche dieses Teilgebiets ergibt sich aus dem Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, den theoretischen und begrifflichen Konzepten, die ihn zu fassen suchen, und der Gegenstandsadäquatheit der Methoden. Die Untersuchung von Struktur, Funktionsweise und Wandel des zwischen subjektiven und objektiven Momenten sowie Vergangenheit und Zukunft vermittelnden Geschehens, das durch Begriffe der Bildung und Erziehung umrissen wird, ist die spezifische, gegenständlich bestimmte Aufgabe der Erziehungswissenschaft, die nicht durch die Frage nach Struktur und Wandel der Gesellschaft oder nach den Gesetzmäßigkeiten psychischer Entwicklung abgedeckt ist. Anhand „einheimischer Begriffe“ der Bildung und Erziehung kann dieser Gegenstandsbereich zum Zweck der diskursiven Zuordnung wissenschaftlicher Beiträge zwar umschrieben, jedoch nicht definitiv eingegrenzt werden. Qualitative Forschungsmethoden sind diesem Gegenstand angemessen, weil mit ih-

nen die für das Vermittlungsgeschehen zentralen Verstehens- und Aneignungsprozesse rekonstruiert und als Bildungsprozesse verstanden werden können.

Gegenüber der „Dignität der (pädagogischen) Praxis“ kann die qualitative Bildungsforschung auf die ihr eigene Dignität verweisen. Der qualitativ-empirische Erkenntnismodus ist eine eigenständige Quelle erziehungswissenschaftlichen Wissens. Erst durch diese Eigenständigkeit entfaltet sich ihr kritisches Potenzial im Kontrast zu einer in theoretischer und normativer Hinsicht affirmativen und den Nützlichkeits-erwartungen der Praxis unterworfenen Forschung. Für die Zukunft sehe ich folgende Herausforderungen, denen sich die qualitative Bildungsforschung zu stellen hat:

- Den normativen Diskurs der Erziehungswissenschaft aus dem qualitativen Forschungsprozess auszuschließen, ist vermutlich aussichtslos. Was es unter dieser Voraussetzung heißt, qualitative Methoden „reflexiv“ zu verwenden, ist bei Weitem noch nicht hinreichend klar.
- Der oberflächlichen Aneignung und Verwendung qualitativer Forschungsmethoden sollte durch ein Beharren auf methodischer Strenge und der Einhaltung methodischer Standards entgegengewirkt werden. Zugleich sind qualitative Methoden nicht ein nur noch zu verwaltender Bestand von Bewährtem, vielmehr müssen sie im Rahmen konkreter Forschungsvorhaben immer wieder neu gewonnen werden.
- Die methodologische Diskussion um die Grundlagen qualitativer Methoden und der Diskurs zwischen methodischen Schulen und theoretischen Konzeptionen sollte intensiviert werden.
- Qualitative Bildungsforschung sollte sich um mehr Transparenz und Nachvollziehbarkeit ihrer Forschungen bemühen, indem qualitative Forschungsdaten in größerem Umfang als bisher anderen Forschenden zu sekundäranalytischen Zwecken zugänglich gemacht werden.
- Qualitative Bildungsforschung sollte sich immer wieder des ihr eigenen Telos und Ethos vergewissern. Der Blick zurück auf die Anfänge qualitativer Bildungsforschung, die verlassenen Pfade, die abgebrochenen Bemühungen und die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte ist angesichts der auch sie erfassenden generationalen Umbrüche eine dauerhafte Aufgabe.

Robert Kreitz, Prof. Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Bildungsforschung an der Technischen Universität Chemnitz.

Literatur

- Alheit, Peter/Glaß, Christian (1986): Beschädigtes Leben. Soziale Biographien arbeitsloser Jugendlicher. Ein soziologischer Versuch über die „Entdeckung“ neuer Fragestellungen. Frankfurt am Main: Campus.
- Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (1979): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München: Juventa.
- Benner, Dietrich (2001): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. 4. Auflage Weinheim: Beltz.
- Blumer, Herbert (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review* 19, 1, S. 3-10. <https://doi.org/10.2307/2088165>.
- Böhme, Jeanette (2016): Trends, Mythen und Standards qualitativ-rekonstruktiver Forschung. Plädoyer für ein Comeback des methodologischen Scharfsinns der Methodenschul-Ära. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung* (= Schriftenreihe der DGfE-Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung, Band 1). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 123-136.
- Brinkmann, Malte (2015): Pädagogische Empirie. Phänomenologische und methodologische Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie, Empirie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61, 4, S. 527-545.
- Dausien, Bettina (2016): Rekonstruktion und Reflexion. Überlegungen zum Verhältnis von bildungstheoretisch und sozialwissenschaftlich orientierter Biographieforschung. In: Kreitz, R./Miethe, I./Tervooren, A. (Hrsg.): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 19-46.
- Fend, Helmut (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 36, 5, S. 687-709.
- Frankena, William K. (2017): *Ethik. Eine analytische Einführung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Garz, Detlef/Blömer, Ursula (2010): *Qualitative Bildungsforschung*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 571-588. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92015-3_30.
- Gräsel, Cornelia (2015): Was ist Empirische Bildungsforschung? In: Reinders, H. et al. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-30.
- Gruschka, Andreas (2013): *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heinze, Thomas (1980): *Schülertaktiken*. München: Urban & Schwarzenberg.

- Hurrelmann, Klaus (1980): *Leistung und Versagen. Alltagstheorien von Schülern und Lehrern*. München: Juventa.
- Klafki, Wolfgang (1964): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. 3./4., durchgesehene und ergänzte Auflage. Weinheim: Beltz.
- Kreitz, Robert (im Erscheinen): *Normative Implikationen der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. In: Meseth, W./Casale, R./Tervooren, A. (Hrsg.): *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kreitz, Robert/Miethe, Ingrid/Tervooren, Anja (Hrsg.) (2016): *Theorien in der qualitativen Bildungsforschung – Qualitative Bildungsforschung als Theoriegenerierung*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740778>.
- Krinninger, Dominik/Müller, Hans-Rüdiger (2012): *Hide and Seek. Zur Sensibilisierung für den normativen Gehalt empirisch gestützter Bildungstheorie*. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 57-76.
- Lüders, Manfred (2003): *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Meseth, Wolfgang (2013): *Erziehungswissenschaft als sozialwissenschaftliche Disziplin*. In: Ricken, N./Koller, H.-C./Keiner, E. (Hrsg.): *Die Idee der Universität – revisited*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 249-268. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19157-7_13.
- Meseth, Wolfgang/Proske, Matthias/Radtke, Frank-Olaf (2011): *Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“?* In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): *Unterrichtstheorien in Forschung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius, S. 223-240.
- Meyer, Kirsten (2011): *Bildung*. Berlin: de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110250978>.
- Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.) (2012): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Nittel, Dieter (1992): *Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung. Eine biographieanalytische Studie*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Oevermann, Ulrich et al. (1976): *Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion*. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.): *Zwischenbilanz der Soziologie. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages*. Stuttgart: Enke, S. 274-295.

- Oevermann, Ulrich et al. (1979): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzlersche Verlagsbuchhandlung, S. 352-434. https://doi.org/10.1007/978-3-476-03120-4_19.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin/Idel, Till-Sebastian (2011): Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In: Meseth, W./Proske, M./Radtke, F.-O. (Hrsg.): Unterrichtstheorien in Forschung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 209-222.
- Reichertz, Jo (2009): Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung 10, 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.3.1382>.
- Rieman, Gerhard (2003): A joint project against the backdrop of a research tradition. An introduction into „Doing Biographical Research“. Forum Qualitative Sozialforschung 4, 3. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.3.666>.
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael (2006): Einführung in die pädagogische Hermeneutik. 2., durchgesehene Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Roth, Heinrich (1963): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Die Deutsche Schule 55, 3, S. 109-119.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Terhart, Ewald (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wilson, Thomas P. (1973): Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Band 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 54-79.