

Entgrenzung als aktuelles Problem der Disziplin?

Fragestellungen und Perspektiven Allgemeiner
Erziehungswissenschaft

Carsten Büniger & Kerstin Jergus

Der diesjährige Fachkongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) steht unter dem titelgebenden Motiv der Entgrenzung. Dieses Motiv erlaubt es nicht nur, auf gesellschaftliche Prozesse unterschiedlichster Art wie die im Call for Papers angesprochenen Themenstellungen „Globalisierung, Digitalisierung, Klimawandel und Migrationsbewegungen“ (DGfE 2021, o. S.) einzugehen, es lässt sich auch auf die Frage nach der Kontur der Erziehungswissenschaft als eigenständige und abgrenzbare Disziplin beziehen. Das Anliegen der Klärung einer genuin erziehungswissenschaftlichen Perspektive kann angesichts ihrer Verwiesenheit auf „Fremdreferenzen“ wie auch zugleich sich ausdifferenzierender pädagogischer Handlungsfelder wohl als konstitutives Moment der Erziehungswissenschaft gesehen werden (vgl. Meseth 2016). Ob als Frage nach einem „pädagogischen Grundgedankengang“ oder den methodologischen Bedingungen einer „realistischen Wendung“ durchzieht die Beschäftigung mit der disziplinären Kontur letztlich seit den modernen Bestrebungen eines Judiziös-Werdens von Erziehung deren wissenschaftliche Bearbeitung, was immer wieder zu *turns* hinsichtlich des wissenschaftlichen Selbstverständnisses geführt hat. Gleichwohl scheint der allgemeine Hinweis auf die Wissenschafts- und Transformationsgeschichte – etwa von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft usw. – nicht hinreichend, um die gegenwärtigen Erfahrungen und Herausforderungen der Disziplin zu fassen. Hierfür kann eher die Chiffre der „Entgrenzung“ aufgegriffen werden, um eine Verständigung über aktuelle Bedingungen der Erziehungswissenschaft als Disziplin anzuregen und insbesondere die Frage nach Stellung und Kontur der Allgemeinen Erziehungswissenschaft aufzuwerfen.

„Unschärfe Grenzen“ – mit dieser Beschreibung der Erziehungswissenschaft reagiert bereits der von Glaser und Keiner (2015) herausgegebene Band sowohl auf die breite Ausdifferenzierung des Fachs wie auch auf die disziplinpolitischen Herausforderungen durch den Anspruch einer evidenzbasierten empirischen Bildungsforschung und die im Jahr 2012 erfolgte Ausgründung der Gesellschaft für empirische Bildungsforschung (GEBF). Der Band verbindet die Irritationen angesichts wissenschaftspolitischer und disziplinärer Ver-

schiebungen im Lichte der Wirksamkeits-, Evidenz- und Leistungsvergleichsforschung, die sich unter das Dach erziehungswissenschaftlicher Forschung stellt, mit dem Motiv des Dialogs. Die Beiträge folgen damit dem ausdrücklich formulierten Anliegen, eine Verständigung zu eröffnen und voranzutreiben, die die Transformationen und Grenzverschiebungen aus disziplinärer Perspektive aufgreift. Es ist dieser Gestus der Einladung zu einer vertieften und weiteren Verständigung, der auch die hier folgenden Überlegungen leitet. Als Auftakt für den weiteren Dialog sollen im Folgenden einige Aspekte angesprochen werden, an denen sich die Transformationen des erziehungswissenschaftlichen Feldes ablesen und mit Rückfragen verbinden lassen. Wir stellen damit einige Anmerkungen und Überlegungen zur Diskussion, die vor dem Hintergrund standortspezifischer Erfahrungen und Entwicklungen im Bereich der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen wie auch der Allgemeinen Erziehungswissenschaft im Besonderen in Debatten gemündet sind, die (insbesondere) in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit einiger Zeit geführt werden, und auf die wir hier zurückgreifen.¹

Ohne hier den Problemlagen und deren Ursachen an einzelnen Institutionen nachgehen zu wollen, zu denen sicherlich viele und teils kontingente Faktoren beitragen, ist es wichtig, den Blick auf die Kontexte dieser Entwicklungen zu richten. Die Ursachen für die aktuelle Situation der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sind vielfältig und reichen über die Erziehungswissenschaft hinaus. Wenn sich von einer Krise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft sprechen lässt, dann gerade auch in dem Sinne, dass diese als *Problemanzeiger für eine Krise des disziplinären Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft insgesamt* gedeutet werden kann. So ist davon auszugehen, dass die Erziehungswissenschaft von Transformationen des wissenschaftlichen Feldes betroffen ist, die einer eingehenderen Auseinandersetzung und disziplinpolitischen Verständigung bedürfen und neben epistemologischen sowie systematischen Fragen auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftspolitischen Bedingungen in den Vordergrund rückt. Dazu gehören nicht zuletzt die veränderten Steuerungsrationitäten von Hochschulen und Universitäten wie deren kompetitiven Finanzierungsstrukturen. Diese erlauben kaum mehr zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung zu unterscheiden, sofern Forschung – und zunehmend auch Lehre – durch diese weitgehend an Zweit- und Drittmittelfinanzierungen gebunden werden. Mag diese Entwicklung für Wissenschaft, Hochschulen und Universitäten insgesamt als Problem beschrieben werden (vgl. Demirović 2015; Münch 2011), führt dies für die Erziehungswissenschaft zu spezifischen Ent- wie

1 Ein wichtiges Forum für diese Debatten ist die im März 2021 auf der Mitgliederversammlung der DGfE-Sektion „Allgemeine Erziehungswissenschaft“ ins Leben gerufene „AG zur disziplinpolitischen Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft“, an der unterschiedliche Vertreterinnen und Vertreter aus den Kommissionen der Sektion beteiligt sind und die für weitere Mitwirkung ausdrücklich offen ist (bei Interesse bitte Kontakt aufnehmen: k.jergus@tu-braunschweig.de).

auch Begrenzungsphänomenen. Vor diesem Hintergrund ist zu beobachten, wie strukturelle Dimensionen und wissenschaftstheoretische Aspekte in einer spezifischen Richtung ineinandergreifen, die in besonderer Weise die Stellung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft betrifft und letztlich auf neue Weise die Frage nach dem disziplinären Selbstverständnis herausfordert.

Beispielhaft zeigt sich dies an dem in den letzten 20 Jahren erfolgten Zugschnitt der empirischen Bildungsforschung wie auch der in der universitären Lehre etablierten Sammelbezeichnung der Bildungswissenschaften, womit ein Wandel im Verständnis des Lehr- und Forschungsfelds einhergeht. ‚Bildung und Erziehung‘ wird dabei, wie im englischsprachigen Raum, als inter- oder transdisziplinäres Forschungsfeld verstanden, „wie z. B. die Klimaforschung, Krebsforschung, Genforschung“ (Prenzel 2006, S. 74). Auch wenn die verbreitete Rede von ‚Interdisziplinarität‘ noch Disziplinarität vorauszusetzen scheint, bleibt die Bedeutung von Disziplinarität bei der Generierung *gegenstandskonstitutiver* Perspektiven unterbelichtet. ‚Gegenstände‘ werden stattdessen als in der ‚Erziehungs- und Bildungswirklichkeit‘ *gegebene* Probleme und Sachverhalte gedacht, die in ‚interdisziplinärer‘ Forschung nur umfassender und vollständiger erfasst würden. In einem so verstandenen Forschungsfeld entsteht die Gefahr, dass eine spezifische Expertise der Allgemeinen Erziehungswissenschaft obsolet wird, die darin besteht, die für die Disziplin spezifischen theoretischen Konstruktionen ihrer ‚Gegenstände‘ selbst zum Thema zu machen. Dies aber wäre nicht nur die Voraussetzung für Integrationsleistungen innerhalb einer hochgradig ausdifferenzierten Disziplin, sondern auch für anspruchsvolle Realisierungsformen von ‚Interdisziplinarität‘.

Dabei ist das Selbstverständnis der Allgemeinen Erziehungswissenschaft längst nicht mehr das einer das Fach fundierenden und in einer übergreifenden Einheit bestimmenden Begründungsdisziplin, die über den rechten Gebrauch der Grundbegriffe zu befinden beanspruchte. Diese spätestens in den 1990er Jahren auch aus innerdisziplinären, systematischen Gründen in die Krise geratene Auffassung vom Allgemeinen (vgl. Wimmer 1996; Krüger 1994; Kauder 2010) ist durch begrifflich und empirisch forschende Perspektiven abgelöst worden, die neben der grundbegrifflichen und historischen Reflexion auf die Möglichkeiten und Grenzen von Bildung und Erziehung den Konstitutionsbedingungen des Pädagogischen und dessen sozialen Bedingungen nachgehen (vgl. Wigger 2002). Die Transformation des Wissenschaftsfeldes lässt sich daher auch an systematisch-kategorialen Verschiebungen Allgemeiner Erziehungswissenschaft ablesen, die – etwa im Horizont einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung (vgl. Wimmer 2002; Thompson/Jergus/Breidenstein 2014) – kategoriale Reflexionen anhand von Begriffen wie Sprache, Macht, Gewalt, Differenz, Vulnerabilität, Postkolonialität, Heterogenität, Medialität und Anerkennung vorgenommen hat, deren systematische Perspektivierungen von Bildungs- und Erziehungsprozessen gerade nicht – oder nicht in erster Linie – über disziplinhistorisch gewachsene „einheimische Begriffe“ entwickelt wer-

den. Die Reflexionsgewinne dieser Auseinandersetzungen wären ebenfalls zur Stärkung einer allgemein erziehungswissenschaftlich orientierten Disziplin kontur geeignet, überschreiten sie doch die handlungsfeldspezifischen Horizonte und erlauben zugleich verstärkte interdisziplinäre Anschlüsse an Soziologie, Politikwissenschaft, Kulturwissenschaft und Philosophie.

Gleichwohl diese Transformationen neue Formen der Kooperation wie auch der internationalen und transdisziplinären Auseinandersetzung eröffnet haben (vgl. exemplarisch Gelhard/Alkemeyer/Ricken 2013; Andresen/Koch/König 2015; Stadler-Altman/Gross 2019), scheint die gegenwärtige Fassung von Allgemeiner Erziehungswissenschaft als forschender Disziplin kaum zu den aktuellen Formatierungen von Forschung und Lehre passförmig zu sein und in diesen Registern nur unzureichend die eigenen Stärken zur Geltung zu bringen. In den dominanten Formatierungen von Forschung und Lehre hingegen gerät die Disziplin Erziehungswissenschaft insgesamt unter einen Legitimationsdruck, dem nur sehr begrenzt auf der erkenntnistheoretischen Ebene von Wissensgenerierung, Theoriebildung und Reflexionsgewinnen begegnet werden kann. Denn dieses Ringen um Geltung und Reichweite wird gerade nicht im argumentativen Disput um die angemessene Fassung von Bildung und Erziehung – also im Wissenschaftsfeld selbst – ausgetragen. Die Relevanz der Disziplinen wird vielmehr entlang wissenschaftsfremder wie bspw. ökonomischer Parameter bemessen: Während Forschung vor allem an der Einwerbung von Drittmittelressourcen orientiert wird, deren Vergabe wiederum mit je eigenen Maßstäben von förderungsfähiger Forschung einhergeht, steht die universitäre Lehre unter dem Anspruch, Outcome in Form von unmittelbar praxisrelevanten und verwertbaren Kompetenzen zu generieren. Die hier vertretene Sichtweise, dass die Erziehungswissenschaft im Zuge dieser Funktionsansprüche der „unternehmerischen Universität“ mit besonderen Herausforderungen konfrontiert ist, impliziert im Übrigen nicht, dass die Erziehungswissenschaft diesen Kriterien nicht auch entsprechen kann und entspricht. Sie steht dabei aber als Disziplin zunehmend in Konkurrenz mit anderen disziplinären Zugängen zu Bildungsforschung und Bildungswissenschaft, die im Lichte dieser Kriterien mitunter als passender, effektiver oder relevanter erscheinen.

Die hierdurch entstehenden Herausforderungen zeigen sich in besonderer Weise auch in der Lage der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, wenngleich sie kein Spezifikum der Allgemeinen Erziehungswissenschaft darstellen, sondern die Disziplin insgesamt betreffen. Um diese Lage angemessen zu beschreiben, wären weitere Verständigungen zu beginnen, die von einer standortübergreifenden Stellung im Sinne fachlicher Diskurse ausgehen und die genannten sowie weitere Aspekte einbringen. Zudem wäre hinsichtlich der je konkreten Einbindungen und Ausstattungen an den einzelnen Standorten zu untersuchen, wie sich die Möglichkeiten Allgemeiner Erziehungswissenschaft im Einzelnen darstellen. Für die weitere Verständigung wären systematischer

erfasste Angaben zu eruieren und Erfahrungen einzuholen, die sich bspw. auf folgende Punkte beziehen könnten:

Lehre: Im Hinblick auf den Themenkomplex der akademischen Lehre wäre zu fragen, wie es um die Verankerung der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in der akademischen Lehre steht. So wäre zu klären, inwiefern die Allgemeine Erziehungswissenschaft – und in Verbindung damit: die historische, die vergleichende, die systematische Erziehungswissenschaft – über die Einführungsmodule hinausgehend als forschende Disziplin für Studierende und in der Lehrpraxis der Hochschulen wahrnehmbar wird. Ungeachtet der mitunter beträchtlichen Unterschiede hinsichtlich der Beteiligung an grundständigen Bachelor- und Master sowie lehramtsbezogenen Studiengängen soll hier nur das Problem markiert werden, das daraus folgt, wenn in den Modulordnungen die Zuständigkeit der Allgemeinen Erziehungswissenschaft auf die Funktion eines Propädeutikums reduziert wird. Nicht nur wird es den Fragestellungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sondern auch den Konstitutionsbedingungen erziehungswissenschaftlicher Gegenstände insgesamt nicht gerecht, wenn Studierenden ein Bild von als unstrittig erscheinenden Begriffsbeständen vermittelt wird. Es liegt hingegen gerade im Interesse an pädagogischer Professionalisierung, die Auseinandersetzung mit komplexen Bedingungen und teils ambivalenten Effekten pädagogischer Konzeptionen zu ermöglichen und damit eine Befähigung zur Reflexion, die auch die Grenzen von Kompetenzerwartungen in den Blick nimmt, zu vermitteln.

Forschung: Vor dem Hintergrund einer zunehmenden Selbstverständlichkeit der Identifikation von Forschung mit *empirischer* Forschung besteht mitunter die Gefahr, dass Forschungen zu historischen und systematischen Fragestellungen mit verstärkten Begründungsbedarfen konfrontiert sind. Indem zudem das Verständnis von Forschung zunehmend am Paradigma der quantitativen Forschung bemessen wird, bringt dies eine Engführung von Forschungsrationalitäten auf Wirksamkeitsfragen und die Produktion von Steuerungswissen mit sich (vgl. Casale 2020; Bellmann/Müller 2010). Dies hat nicht allein Folgen für die Sichtbarkeit und Akzeptanz von Forschungen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, sondern hat auch Implikationen für das Verständnis von *Theorie* in der Erziehungswissenschaft insgesamt (vgl. Reichenbach 2016; 2017). Als Antwort auf diese Entwicklungen können die kürzlich publizierten Auseinandersetzungen zur erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung und deren Methodisierbarkeit (vgl. Thompson/Brinkmann/Rieger-Ladich 2021), wie auch der Vorschlag, eine „Theoretische Forschung“ (Bellmann/Ricken 2020) zu profilieren, verstanden werden. In dieser Hinsicht lässt sich ebenso übergreifend wie standortspezifisch nach den Forschungsmöglichkeiten Allgemeiner Erziehungswissenschaft fragen, bspw. mit Blick auf Forschungswerkstätten oder Summer Schools etc. Zudem wären die strukturellen Hintergründe der jeweiligen Forschungsinitiativen – wie etwa die Ressourcenknapp-

heit, der durch Anreize wie Zielvereinbarungen zu Drittmittelinwerbungen etc. begegnet werden soll – in den Blick zu nehmen.

Qualifizierungsprofile: Im Schnittfeld von Lehre und Forschung liegt die Frage nach der Generativität im wissenschaftlichen Feld. Insbesondere der Eintritt in das wissenschaftliche Feld und die Aufgabe der Tradierung ist dabei nicht allein eine rein organisatorische Angelegenheit der Hochschulpolitik. Vielmehr hat die „Nachwuchsfrage“ eine wissenschaftliche Seite, da sich im Horizont der Tradierung die Brüche und die Kontinuität wissenschaftlicher Geltung und Konturen von Wissenschaftsfeldern beständig verschieben und den in das Feld Eintretenden spezifische Grenzen auferlegen (vgl. Büniger/Jergus/Schenk 2016; Jergus/Büniger/Schenk 2017). Es ist daher besonders zu beachten, wie es um den akademischen Mittelbau bzw. wissenschaftliche Qualifizierungswege im Feld der Allgemeinen Erziehungswissenschaft steht. Hier wäre in den Blick zu nehmen, inwiefern Forschungsarbeiten, Theoriestudien und historische Qualifikationsarbeiten angestrebt und angemessen begleitet werden können und unter welchen Legitimationserfordernissen ggf. – auch angesichts der Stellenknappheit – theoretische Arbeiten mit einem allgemein erziehungswissenschaftlichen Profil stehen. Hierzu zählt nicht zuletzt auch die Frage, ob Professuren der Allgemeinen Erziehungswissenschaft zügig und mit ausreichender Ausstattung wieder besetzt werden oder – wie aktuell mehrfach beobachtbar – eher selbst zum Teil von sogenannten Nachwuchsförderprogrammen etwa durch die Ausschreibung als Juniorprofessuren gemacht werden.

Es soll bei diesen knappen Strichen als Anstoß für die Diskussion derzeit offener Fragen bleiben, denn diese materielle Ebene der Universitätsressourcen ist in Verbindung zu sehen mit den bereits angesprochenen disziplinären Entwicklungen innerhalb des Fachs, wozu vor allem eine verstärkte Ausrichtung an empirischen Forschungsbezügen zählt als auch die zunehmende Überschreitung disziplinärer Bezüge, die systematische und historische Themenstellungen durchaus schnell in den Hintergrund treten lässt. Einige der angesprochenen Fragen lassen sich mittels einer umfassenden Abfrage in Erfahrung bringen und bündeln, einige der weitergehenden Fragen werden der eingehenden Diskussion bedürfen. Es wird sich auf den Debatten des Kongresses ebenso wie in weiteren noch zu entwickelnden Foren zeigen müssen, wie das Fach Erziehungswissenschaft sich im Verhältnis zum Allgemeinen und im Besonderen zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft versteht.

Carsten Büniger, Dr. habil., ist Vertretungsprofessor für Allgemeine Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.

Kerstin Jergus, Prof. Dr., ist Universitätsprofessorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der TU Braunschweig.

Literatur

- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hrsg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin/Schenk, Sabrina (2016): *Prekäre Pädagogisierung. Zur paradoxen Positionierung des erziehungswissenschaftlichen Nachwuchses*. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* 27, 53, S. 9-19. <https://doi.org/10.3224/ezw.v27i2.25655>.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hrsg.) (2010): *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93296-5>.
- Bellmann, Johannes/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2020): *Theoretische Forschung in der Erziehungswissenschaft – Beiträge zur Konturierung eines Forschungsfeldes. Einleitung in den Thementeil*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 783-835.
- Casale, Rita (2020): *Die Durchsetzung eines spezifischen Paradigmas von Forschung in der Erziehungswissenschaft aus der Perspektive einer historischen Epistemologie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66, 6, S. 807-823.
- Demirović, Alex (2015): *Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen*. Hamburg: VSA.
- DGF (2021): *Ent|grenz|ungen. Call for Papers*. <https://blogs.uni-bremen.de/dgfe2022/call-for-paper/> [Zugriff: 12. August 2021].
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hrsg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*. Paderborn: Fink.
- Glaser, Edith/Keiner, Edwin (Hrsg.) (2015): *Unschärfe Grenzen – eine Disziplin im Dialog. Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildungswissenschaft, Empirische Bildungsforschung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Jergus, Kerstin/Bünger, Carsten/Schenk, Sabrina (Hrsg.) (2017): *Politiken des akademischen Mittelbaus*. In: *Berliner Debatte Initial* 27, 1, S. 100-154.
- Kauder, Peter (2010): *Niedergang der allgemeinen Pädagogik? Die Lage am Ende der 1990er Jahre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, Heinz-Hermann (1994): *Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft*. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Weinheim: Juventa, S. 115-130.
- Meseth, Wolfgang (2016): *Zwischen Selbst- und Fremdreferenz. Systemtheoretische Perspektiven auf die Erzeugung erziehungswissenschaftlichen Wissens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 4, S. 474-493.
- Münch, Richard (2011): *Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform*. Berlin: Suhrkamp.

- Prenzel, Manfred (2006): Bildungsforschung zwischen Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: Hans Merckens (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 69-79. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90089-6_5.
- Reichenbach, Roland (2016): Über Neomanie und die posttheoretische Phase in der Erziehungswissenschaft. In: Blömeke, Siegrid et al. (Hrsg.): Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 17-28.
- Reichenbach, Roland (2017): Theoriefreie Bildungsforschung. In: Rucker, Thomas (Hrsg.): Erkenntnisfortschritt (in) der Erziehungswissenschaft. Lernt die Disziplin? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 127-138. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0cd1.4>.
- Stadler-Altman, Ulrike/Gross, Barbara (Hrsg.) (2019): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Diskurse zu Entgrenzungen der Disziplin. Opladen: B. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpmw4d9>.
- Thompson, Christiane/Brinkmann, Malte/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2021): Praktiken und Formen der Theorie: Perspektiven der Bildungsphilosophie. Weinheim: Beltz Juventa.
- Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.) (2014): Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung. Bielefeld: transcript.
- Wigger, Lothar (Hrsg.) (2002): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Masschelein, Jan/Wimmer, Michael: Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik. Sankt Augustin: Academia, S. 219-265.
- Wimmer, Michael (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Forschungsfelder der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (= Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1). Opladen: Leske + Budrich, S. 109-122.