

Dieter Mittel

Kritische Anmerkung zum Nationalen Bildungsbericht 2022: Was gegen den Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes spricht¹

I

Kaum kritische Nachfragen an den Nationalen Bildungsbericht – trotz gravierender Defizite

Während pädagogische Berufsverbände, die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) und andere Organisationen („Fachbeirat Digitalisierung und Bildung älterer Menschen“) durchaus kritisch auf den aktuellen Nationalen Bildungsbericht reagiert haben, scheint sich die Erziehungswissenschaft betont zurückhaltend, um nicht zu sagen: indifferent zu gerieren. Dabei sind die Mängel in dieser Dokumentation keineswegs trivialer Art, wie die folgenden Beispiele zeigen:

- Der genuine Objektbereich des Bildungsberichts, das deutsche Bildungssystem (auch „Bildungswesen“ im Bericht genannt), wird im Unterschied zu den vergangenen Jahren um die Sphäre des nonformalen Lernens und den Fokus „Bildung im Lebenslauf“ erweitert. Da durch diese Erweiterung auch die Veränderung des ursprünglichen Gegenstandsbereichs nicht auszuschließen ist, wäre eine Bestimmung bzw. eine Spezifizierung der Kategorie Bildungssystem unbedingt notwendig gewesen. Doch an keiner Stelle des Berichts erfahren die Leser*innen, wo der um die Elemente non-formales Lernen und Lebenslauf erweiterte Phänomenbereich anfängt und wo er aufhört – spricht: Die alten Grenzen werden verschoben aber keine neuen markiert.
- Der Bildungsbericht 2022 nimmt die Bildungsrealität höchst lückenhaft wahr: So wird zwar der Anspruch vertreten, „unter der Leitidee ‚Bildung im Lebenslauf‘ (...) die einzelnen Bereiche des deutschen Bildungswesens im Unterschied zu anderen bereichsspezifischen Einzelberichten nicht nur für sich, sondern in ihrem Gesamtzusammenhang“ (B. i. D., S. 1) zu

1 Der vorliegende Beitrag greift auf eine Argumentation zurück, die bereits in dem Text „Der Hegemonieanspruch des szientistischen Professionalisierungsansatzes in der Kritik“ entfaltet wurde (Zeitschrift für Sozialpädagogik, Heft 4/2023, in Vorbereitung).

betrachten. Gleichzeitig wird ausgerechnet jene Bildungswelt im pädagogisch organisierten System des Lebenslangen Lernens ausgeblendet, die die Lebenslauforientierung gleichsam mustergültig repräsentiert, nämlich die diversen Felder Soziale Arbeit/Sozialpädagogik.

- Der Bericht trägt zu einer verzerrten Wahrnehmung bei, was die zivilgesellschaftliche Verankerung der Erziehungs- und Bildungsorganisationen angeht. So wird gezielt der Eindruck erweckt, als finanziere sich das Bildungswesen ausschließlich durch staatliche Gelder. Auf die Kompensation der finanziellen Unterausstattung gerichtete Strategien und Vorgehensweisen des pädagogischen Personals werden ausgeblendet. Aber auch der nicht gerade bescheidene Anteil von Stiftungen an der Finanzierung des Systems (Nittel 2023b) bleibt unerwähnt.
- An einer Stelle werden aus sozialwissenschaftlicher Beobachterperspektive Bildungsverlaufsmodelle zwischen Sekundarbereich und Arbeitsmarkt untersucht, wobei die (an keiner Stelle definierte) Kategorie der „Zwischenepisoden“ mehrfach immer dann bemüht wird, wenn keine klaren Verlaufsmodelle identifiziert werden können. Hier rächt sich die konsequente Ausblendung der Teilnehmersicht, denn erst die konkrete Benennung – was solche Zwischenepisoden überhaupt sind und was sie für die Akteure*innen bedeuten – erlaubt ja erst eine angemessene bildungswissenschaftliche und lebenslauftheoretische Einordnung: Handelt es sich dabei um das Durchlaufen eines pädagogisch begleiteten Freiwilligendienstes oder um die Absolvierung freiwilliger Praktika? Liegt ein längerer Krankenhausaufenthalt vor? Haben die Akteure*innen schlicht ein freiwilliges Moratorium eingelegt („auf Dauer chillen“)? Eine sozialisationstheoretische interessante Einordnung solcher „Zwischenepisoden“ spart der Bericht aus, weil diese eine systematische Berücksichtigung der Teilnehmersicht erforderlich gemacht hätte.
- Der Bildungsbericht zeichnet sich durch systematische Mängel und handwerkliche Fehler aus: Da wird in einem Kapitel die Summe *aller* Erziehungs- und Bildungseinrichtungen aufgelistet, ohne dass die Weiterbildung als einer der größten Bereiche in dieser Aufstellung vorkommt. Der Elementarbereich als Element des non-formalen Lernens wird – im Widerspruch zu den theoretischen Vorgaben des Berichts – zur formalen Bildung gezählt. Die pädagogischen Berufsgruppen treten gleichsam wie isolierte Monaden auf, ohne dass die offensichtliche Kooperation und Arbeitsteilung näher thematisiert werden.

II

Szientistisches Professionsverständnis vs. differenztheoretischer Ansatz

Statt die eben angedeuteten Mängel weiter im Detail auszuleuchten (vgl. Nitel 2022, 2023a, b, c, d), widmet sich der vorliegende Beitrag ausschließlich einer bislang nur wenig beachteten Auffälligkeit: Eher subtil und dezent als explizit und offensiv wird der Eindruck eines Alleinvertretungsanspruchs des szientistischen Professionalisierungsansatzes erzeugt, der mit der weitgehenden Ausblendung einer im akademischen Raum weithin geachteten Position der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung Hand in Hand geht. Oder anders formuliert: Ohne die pluralistische Verfasstheit im Spektrum berufstheoretischer Lehrmeinungen in Rechnung zu stellen und auch dem durchaus prominenten differenztheoretischen Professionalisierungsverständnis Raum zu geben, wird das szientistische Verständnis von Professionalisierung gleichsam alternativlos als theoretische Referenz in Szene gesetzt. Bekanntlich zeichnen sich szientistische Ansätze dadurch aus, dass sie – vereinfacht ausgedrückt – die im Funktionssystem der Wissenschaft ventilierten Befunde und Handlungsoptionen nicht nur als die geeignetsten, besten und erfolgversprechendsten Lösungen betrachten, sondern die Rolle von Wissenschaft in der Gesellschaft ideologisch überhöhen, ja sogar mystifizieren. Der szientistische Ansatz von Professionalisierung, der besonders deutlich in den Arbeiten von E. Klieme, J. Baumert sowie Vertreter*innen der pädagogischen Psychologie artikuliert wird, geht in seinem Theorie-Praxis-Verständnis unausgesprochen von der Prämisse der Überlegenheit der wissenschaftlichen Denk- und Wissensformen aus. Wissenschaft beansprucht hier per se einen exklusiven Geltungsanspruch auf Wahrheit, obwohl dieser im Sinnuniversum der Wissenschaft primär verfahrenstechnisch – nämlich über methodisch kontrollierte Prozeduren der Verifikation und Falsifikation – begründet ist. Unter formalpragmatischen Aspekten taucht der Geltungsanspruch auf Wahrheit auch in der kommunikativen Alltagspraxis auf. Die szientistische Richtung, die ihr Erkenntnisinteresse (Habermas 1977) auf das Technisch-instrumentelle reduziert und ihre Adressaten*innen vor allem in der Politik hat, korrespondiert eng mit dem Kompetenzansatz der pädagogischen Psychologie, wobei die Generierung allgemeingültiger Propositionen eng an Häufigkeitsverteilungen gekoppelt wird. Das erklärt den bevorzugten Einsatz verteilungstheoretischer Verfahren der empirischen Sozialforschung.

Das Attribut „differenztheoretisch“ im zweiten Modell gründet auf der Anerkennung des Umstandes, dass Berufspraxis und Wissenschaft einer unterschiedlichen Rationalität und Handlungslogik folgen und beide Sphären folglich ihre Autonomie anzuerkennen haben. Diese in den strukturtheoretischen Professionskonzepten Oevermanns, der Professionstheorie des Symbolischen Interaktionismus und anderer sozialwissenschaftlicher Richtungen angelegte

Maxime der Selbstbestimmung bezieht sich keineswegs nur auf die pragmatische Seite von Professionalität, also auf das Handeln. Autonomie schließt auch die selbstbestimmte Nutzung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Berufspraxis ein. Als Vertreter des hier skizzierten Paradigmas gelten E. Hughes, U. Oevermann, F. Schütze und A. Abbott. Diese attestieren dem Berufswissen eine eigene Dignität und dem wissenschaftlichen Wissen eine *andere Qualität*, ohne es per se als *überlegenes Wissen* zu priorisieren. Unter epistemologischen Gesichtspunkten ist der differenztheoretische Ansatz immer bemüht, sowohl die kühle und objektivierende Beobachterperspektive als auch die auf Verstehen der interpretativen Eigenleistungen der Akteure*innen ausgerichtete Teilnehmersicht bei der Erschließung der Phänomene geltend zu machen.

III

Der Alleinvertretungsanspruch des szientistischen Ansatzes und seine (negativen) Folgen

Auf welchen Beobachtungen beruht die Behauptung, der Bericht suggeriere einen Alleinvertretungsanspruch auf das kompetenztheoretische Professionalisierungsmodell? An einer Stelle wird beispielsweise festgestellt, dass „die Orientierung an übergeordneten Kompetenzvorstellungen“ (B. i. D., S. 266) deutlich zugenommen habe und zugleich die Systematik von Baumert und Kunert (2006) als Referenzmodell in mehreren pädagogischen Subdisziplinen verbreitet sei (B. i. D., S. 266). Auch würden sich die für das pädagogische Personal zuständigen Ausbildungsinstitutionen vorwiegend an Kompetenzrastern orientieren, was wiederum die Akzeptanz diesbezüglicher wissenschaftlicher Ansätze unterstützen würde. Zugleich ist der argumentative Aufbau ganzer Kapitel und Abschnitte (von E bis G) auf das Kompetenzmodell ausgerichtet. Der zumindest implizit vertretene Alleinvertretungsanspruch wird formal in der Weise artikuliert, als andere Lehrmeinungen im eigentlichen Text schlicht nicht zu Wort kommen. Gewöhnlich orientieren sich wissenschaftliche Experten*innen an der Maxime, die Existenz anderslautender Lehrmeinungen zumindest minimal in Rechnung zu stellen, etwa in Form von Fußnoten. Das gilt erst recht bei der Erstellung offizieller Dokumente im politischen Kontext. Für die Autoren*innen des Bildungsberichts scheinen solche Maximen offenbar nur eingeschränkt zu gelten. Das hier anklingende Vorgehen darf nicht kommentarlos hingenommen werden. Denn wer die Kritik am Kompetenzansatz zu verharmlosen, wegzudiskutieren oder gar zu tabuisieren versucht, verzerrt den Stand der wissenschaftlichen Diskussion! Immerhin weist das sich auf den Kompetenzansatz beziehende Verzeichnis an kritischen Publikationen eine beträchtliche Länge auf. Unter den Skeptikern*innen und Kritikern*innen befinden sich Vertreter namhafter Fakultäten. So haben sich beispielsweise an der Frankfurter Universität 2017 Reprä-

sentanten*innen des medizinischen und des rechtswissenschaftlichen Fachbereichs gemeinsam mit einem Fachdidaktiker der Biologie zusammengetan und in Reminiszenz zur ironischen Wortschöpfung des Philosophen Odo Marquard den Kongress „Inkompetenzkompensationskompetenz“ abgehalten. Mit Bezug auf die Schule geben in der Berliner Erklärung circa 20 Erziehungswissenschaftler*innen der Humboldt Universität Folgendes zu Protokoll: „Mit der Fixierung auf einen engen Ausschnitt messbarer Aspekte von Kompetenz und auf wenige Fächer werden körperliche, emotionale, ästhetische und demokratische Dimensionen von Bildung sowie deren professionsbezogene Voraussetzungen ausgeblendet. Damit wird in Forschung, Schule und Öffentlichkeit die Vorstellung von dem, was Bildung ist und sein soll, in problematischer Weise verengt“ (Berliner Erklärung, S. 2). Andere wissenschaftlich Tätige stellen fest, dass die bei der Formierung von Kompetenz zur Geltung kommende Koproduktion von pädagogisch Tätigen und pädagogischen Adressaten*innen von Vertreter*innen des szientistischen Ansatzes notorisch unterschätzt werde. Diese Hinweise zeigen, dass die im Bildungsbericht unterstellte Akzeptanz des Kompetenzansatzes im Wissenschaftsbetrieb und der Anschein einer Deutungshoheit ein verzerrtes Bild von den vorherrschenden Diskursen vermitteln.

Ebenso schwer wiegt folgender Sachverhalt: Ohne dass dieses Vorgehen auf seine berufspolitische Akzeptanz und wissenschaftliche Belastbarkeit überprüft worden wäre, übertragen die Autoren*innen des Bildungsberichts das bei der Vermessung der pädagogischen Ziel- und Adressatengruppen genutzte Kompetenzmodell kurzerhand auf die Angehörigen der sozialen Welt der Berufstätigen, also auf die Weiterbildner*innen, Lehrer*innen und andere pädagogische Berufsgruppen. Ist es sinnvoll, beide Gruppen – die soziale Welt der pädagogisch Tätigen und die Angehörigen der Adressaten*innen und Zielgruppe – in einer solchen Weise zu vermischen? Immerhin erhöht ein solches Vorgehen zum einen das Risiko, einer paternalistisch gefärbten Pädagogisierung pädagogischer Berufsgruppen Vorschub zu leisten. Zum anderen blenden die Autoren*innen den Umstand aus, dass sie in ihrer Eigenschaft als Hochschullehrer*innen und Repräsentanten*innen von Ausbildungsinstitutionen nicht unwesentlich an der Formierung des Kompetenzprofils des von ihnen untersuchten pädagogischen Personals beteiligt sind. Die hier zum Ausdruck kommende Skepsis gegenüber dem Vorgehen des Berichts liegt insofern auf der Hand, da im Kern immer wieder die gleiche, außerordentlich voraussetzungsreiche Leitfrage gestellt wird: Welchen Kompetenzerwartungen sind die Pädagogen*innen zum einen ausgesetzt und wie sind die faktischen Qualifizierungswege zum anderen beschaffen? Ganz abgesehen davon, dass dieser Abgleich personenbezogener Merkmale mit institutionellen Erwartungen als solchen problematisch erscheint, liegt einer solchen Herangehensweise ein defizitorientierter Blick auf die pädagogische Praxis zugrunde.

Der 9. Bildungsbericht betreibt, da die Situation des Personals im Bildungswesen (Qualifikationen, Fortbildungsbedarf usw.) ja ausdrücklich als Schwer-

punkt gewählt wurde, auch eine Art pädagogische Berufsgruppenforschung. Doch auch dabei trägt das szientistische Professionalisierungskonzept eher zur Verengung des Verständnisses gegenüber jenen Personen bei, welche tagtäglich die mühevolle Arbeit verrichten. Während das differenztheoretische Professionalisierungsverständnis wohl kaum von dem Involviert-Sein der ganzen Person der pädagogischen Praktiker*innen in das berufliche Geschehen abstrahieren würde, reduziert das szientistische Lager die Berufsrolleninhaber*innen konsequent auf ihre bloße Funktion. Existenziell wichtige Themen, z. B. Gesundheitsrisiken wie Burn-out, Aspekte der Daseinssicherung, Berufszufriedenheit oder ungleiche materielle Entschädigungschancen werden folgerichtig ausgegrenzt. Allein, die Verabsolutierung der Beobachterperspektive und die Nichtbeachtung beruflicher Paradoxien und Widersprüche im Kontext von pädagogischer Arbeit sowie die Ausklammerung der damit verbundenen Bewältigungsstrategien verschaffen der Berufspraxis gute Gründe, sich in dem Bildungsbericht unverstanden, nicht ernsthaft adressiert – kurz: nicht ernst genommen zu fühlen.

Der szientistische Professionalisierungsansatz setzt darüber hinaus weitreichende Bedingungen, wie das pädagogische Personal wahrgenommen, kategorisiert und implizit bewertet wird – und dies eben nicht nur im Kontext wissenschaftlicher und politischer Diskurse, sondern über die Vermittlung durch die Medien auch in der Öffentlichkeit. Hier geht es also auch um die Konstruktion der Adressaten*innen in einem erweiterten Maßstab. Wichtige Bestandteile dieser Adressatenkonstruktion stellt eine ganze Palette hypothetisch angenommener Wirkungszusammenhänge dar: So werde nach Ansicht der Autoren*innen des Berichts das augenblickliche Bildungssystem und die Lage der darin agierenden pädagogischen Berufsgruppen vom demografischen Wandel entscheidend mitgeprägt. Weitere Beeinflussungsfaktoren seien die Binnenwanderung, Migrationsprozesse, späte Familiengründungen sowie die Corona-Pandemie. Auch die ökonomischen Rahmenbedingungen sowie die davon abhängigen finanziellen Ausgaben des Staates würden auf das Handeln der Praktiker*innen einwirken. Diese und weitere *Wirkungszusammenhänge* werfen die Frage nach „Effekten“ in die umgekehrte Richtung auf: Bedeuten die Existenz von Berufsverbänden oder Erfolge in der gewerkschaftlichen Interessenspolitik nicht auch, dass die untersuchten pädagogischen Berufsgruppen als ‚Mitproduzenten*innen‘ ihrer beruflichen Umwelt, als Autoren*innen ihrer eigenen Berufsbiografie in Erscheinung treten? Nehmen die pädagogischen Akteure*innen etwa nicht an den bildungspolitischen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen teil? Die im Bericht vorherrschende Adressatenkonstruktion schließt derartige Fragen kategorisch aus. Dieses weist eine eindimensionale Akzentuierung auf, sodass die pädagogischen Praktiker*innen hier gleichsam als Produkte struktureller Bedingungen in Erscheinung treten, ohne dass die mit der Adressatenkonstruktion verbundenen Hintergrunderwartungen auch die gegenläufige Beeinflussung der pädagogischen Wirklichkeit in irgendeiner

Weise vorsehen würden. Auf der Bühne bildungspolitischer Steuerungsaktivitäten erscheinen die pädagogisch Tätigen der Tendenz nach als bloße Objekte, als Adressaten*innen von Maßnahmen, die nicht nur im bildungspolitischen Handeln, sondern bereits in der Wahrnehmung der Entscheidungsträger*innen – und der Forscher*innen (!) – subtil auf einen passiven Status getrimmt werden. Die klassische Argumentationsfigur, dass Bildung *das* zentrale Medium der Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt darstelle (Tenorth 2020), steht in einem diametralen Gegensatz zu der unterkomplexen Fixierung auf einseitige Wirkungen. Wer eine Erklärung für das tiefsitzende Misstrauen der Berufspraxis gegenüber der quantitativen Bildungsforschung sucht, sollte sich die subtile Adressatenkonstruktion und den hier vorgenommenen Entzug des Subjektstatus der pädagogisch Tätigen vor Augen führen.

Leser*innen, welche die Übersicht an verwendeter Literatur am Ende des Bildungsberichts zur Kenntnis nehmen, mögen sich vielleicht fragen, ob die hier formulierte Kritik überhaupt berechtigt ist. Werden da nicht auch vereinzelt Buch- und Zeitschriftenartikel von Vertretern*innen des differenztheoretischen Ansatzes aufgeführt? Doch wer sich anschließend die Mühe macht (mithilfe der Suchfunktion in PDF-Dokumenten) zu überprüfen, ob die entsprechende Literatur auch im eigentlichen Berichtsteil argumentativ verarbeitet ist, wird schnell eines Besseren belehrt. Die inhaltlichen Positionen der entsprechenden Literatur tauchen im eigentlichen Text nicht auf.

IV

Wo bleibt das Konstruktive? Gibt es Alternativen zur szientistisch orientierten Bildungsberichterstattung?

Eine der Prämissen der hier formulierten Gegenrede lautet, dass auch die für den Nationalen Bildungsbericht verantwortlichen Experten*innen keineswegs über jenen Standards stehen, die für alle wissenschaftlichen Expertisen offizieller Art gelten. Die fast schon zur Schau gestellte Indifferenz gegenüber einer ganzen Richtung der erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsforschung geht mit der Ausklammerung der Sozialen Arbeit/Sozialpädagogik, der Gesundheitsbildung, das über den gesamten Lebenslauf verteilte pädagogische Beratungswesen sowie der politischen Bildung Hand in Hand. Dieser nicht zu übersehende Tatbestand der manifesten Exklusion ganzer Bildungsbereiche und wissenschaftlicher Lehrmeinungen und der Verzicht auf eine präzise Objektbestimmung bilden zwingende Gründe, die fachwissenschaftliche Qualität des Bildungsberichts zu hinterfragen.

Bemerkenswert sind die bereits erwähnten kritischen Rückmeldungen, die in den einschlägigen Wissenschaften *nicht* erfolgt sind. Mir persönlich wurde in kollegialem Austausch hin und wieder gesagt, dass der Bildungsbericht „ja schließlich gar keine richtige Wissenschaft“ sei. Hier handele es sich, so wurde

ausgeführt, um eine Textsorte, die „nur Legitimationszwecken diene“. Dabei wird allerdings der Umstand vernachlässigt, dass derartige Dokumente aus Steuergeldern finanziert werden und die Öffentlichkeit sehr wohl eine gewisse Güte in den wissenschaftlichen Expertisen verlangen kann. Der eigentliche Adressat von Wissenschaft ist und bleibt die Gesellschaft. Schließlich dient die hier adressierte Textsorte keineswegs nur zur Politikberatung, sondern bietet auch der Zivilgesellschaft eine Grundlage für folgenreiche diskursive Prozesse. Mehr noch, mit dem Bildungsbericht werden Relevanzen festgelegt, Zonen des legitimen und nicht-legitimen Wissens bestimmt, spricht: Wirklichkeit konstruiert. Wer auf die Mängel des Bildungsberichts mit dem Abwehrmechanismus postmoderner Ironie reagiert, verkennt die Ernsthaftigkeit der mit den Befunden verknüpften Konsequenzen. Erst recht liefert eine derartige Distanzierung Vertretern*innen der nachwachsenden Wissenschaftler*innen-Generation kaum Gründe, vorbildliche wissenschaftliche Standards auch für Texte im politischen Verwendungskontext und für die breite Öffentlichkeit einzufordern – so wie es sich eigentlich gehört.

Aufgrund des im Bildungsbericht verhandelten Phänomenbereichs – nämlich den fest an das Individuum gekoppelten Gegenstand ‚BILDUNG‘ – erscheint es rätselhaft, warum bislang keine Anstrengungen unternommen worden sind, um das in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften breit geteilte Postulat des Methodenpluralismus und der Kombination methodisch kontrollierter Verfahren des Fremdverstehens auch auf die Bildungsberichterstattung zu applizieren. Obwohl es wissenschaftsgeschichtlich eine Vielzahl konstruktiver Beispiele gibt, qualitative und quantitative Forschung zu kombinieren (man denke hier nur an die Shell-Jugendstudie von 1982 [von Jürgen Zinnecker, Arthur Fischer und Werner Fuchs]), und eine intensive fachwissenschaftliche Debatte zum Thema Datentriangulation und Methodenmix geführt wird, scheinen diese Impulse an der staatsnahen Auftragsforschung wie der Bildungsberichterstattung regelrecht abzurallen. Wird die Prämisse von guter Forschung, dass sich die Forschungsmethoden am Gegenstand auszurichten haben und nicht umgekehrt, nicht auch von den Protagonisten*innen des szientistischen Wissenschaftsverständnisses geteilt? Da sich der mit dem Themenkomplex ‚Bildung‘ korrespondierende Objektbereich nun einmal durch eine gesteigerte Komplexität auszeichnet, durch die Akteure*innen mit konstruiert wird, also stark vom „subjektiven Faktor“ abhängig ist und somit nur unter Mobilisierung der Beobachterperspektive und der Teilnehmersicht zu erschließen ist, wird die hier kritisierte Art der Bildungsberichterstattung in Zukunft auch weiterhin mit kritischen Anfragen, Zweifeln und Gegenreden rechnen müssen.

Literatur

- Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Media; DOI: 10.3278/6001820hw.
- Berliner Erklärung (2023): https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/allgemeine/aktuelles/berliner-erklaerung_messen-macht-noch-keine-bildung.pdf/view; 22.7.2023.
- Habermas, Jürgen (1977): Erkenntnis und Interesse. 4. Auflage. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Jugendwerk der Deutschen Shell AG (Hrsg.) (1982): Jugend 81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Opladen: Leske und Budrich.
- Nittel, Dieter (2022): Wo bleiben die Beschäftigten? Der Bildungsbericht 2022 und die Last der Ideologie. In: Hessische Lehrerzeitung. Zeitschrift der GEW, November 2022, S. 25-26.
- Nittel, Dieter (2023a): Bildungsbericht mit Konstruktionsfehler: <https://www.jmwiarda.de/2023/03/07/bildungsbericht-mit-konstruktionsfehler/>; 12.9.2023.
- Nittel, Dieter (2023b): Die Macht der Ideologie – oder: Folge der Spur des Geldes. Kritischer Kommentar zum Bildungsbericht 2022. In: hlz – Hamburger Lehrerzeitung, Ausgabe Januar und Februar 2023, S. 55-57.
- Nittel, Dieter (2023c): Ausgeklammert. Die Marginalisierung der politischen Bildung im Spiegel des Nationalen Bildungsberichts. In: Journal für Politische Bildung, Heft 2, S. 38-42.
- Nittel, Dieter (2023d): Ein Delta zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Gastbeitrag. In: Frankfurter Rundschau vom 27.7.2023, S. 17.
- Tenorth, Heinz-E. (2020): Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz, Berlin: Metzler.