

Detlef Gaus · Elmar Drieschner (Hrsg.)

„Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?

Detlef Gaus · Elmar Drieschner (Hrsg.)

# „Bildung“ jenseits pädagogischer Theoriebildung?

Fragen zu Sinn, Zweck und Funktion  
der Allgemeinen Pädagogik

Festschrift für Reinhard Uhle  
zum 65. Geburtstag



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der  
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Auflage 2010

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010

Lektorat: Katrin Emmerich / Tanja Köhler

Redaktion: Bettina Ziegler

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist eine Marke von Springer Fachmedien.

Springer Fachmedien ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.

[www.vs-verlag.de](http://www.vs-verlag.de)



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: STRAUSS GMBH, Mörlenbach

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany

ISBN 978-3-531-17125-8

# Inhalt

Bildung und allgemeinpädagogische Theoriebildung <i>Elmar Drieschner und Detlef Gaus</i> .....	9
---	---

## I. Konjunkturen des Bildungsbegriffs

Vernunft, Bildung und Kritik. Anmerkungen zur Dialektik der Aufklärung <i>Jürgen Oelkers</i> .....	35
--	----

Bildung – the formation of a genteel character? <i>Monika Bothe-Scharf</i> .....	67
---	----

Die Entwicklung des Deutungsmusters Bildung im Medium von Konversationslexika. Eine inhaltsanalytische Untersuchung <i>Marten Kirschner</i> .....	79
---	----

## II. Positionsbestimmungen der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft

Die philosophische Dimension der Pädagogik <i>Klaus Prange</i> .....	95
---	----

Von der Unentbehrlichkeit zur Entbehrlichkeit ,allgemeiner Wissenschaft‘ im Falle von Erziehung und Bildung <i>Dietrich Hoffmann</i> .....	107
--	-----

Ungeliebtes Kind? Zur Rolle der empirischen Pädagogik als Pädagogik <i>Matthias von Saldern</i> .....	123
---	-----

Pädagogische oder erziehungswissenschaftliche Historiographie? Skizze eines Vermittlungszusammenhangs im Anschluss an ideengeschichtliche Überlegungen von Quentin Skinner <i>Marcus Erben</i> .....	145
---	-----

### III. Professionelle und institutionelle Bezugsfelder des Bildungsbegriffs

Bildung als Selbstbildung oder Kompetenzentwicklung? Zur Ambivalenz von Kind- und Kontextorientierung in der frühpädagogischen Bildungsdebatte <i>Elmar Drieschner</i> .....	183
---	-----

Lernen in Konzeptionen der Allgemeinen Didaktik. Eine kritische Analyse <i>Hana Kiper</i> .....	221
---	-----

Öffentlichkeit, Schulbildung und Professionalität von Lehrkräften. Zur kommunikationstheoretischen Neubegründung von Lehrerprofessionalität <i>Shinji Nobira</i> .....	243
---	-----

Professionswissen als Zentrum der Diskurse über Lehrerbildung <i>Karl Neumann</i> .....	269
--	-----

Subjektorientierte (offene) Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsarbeit. Möglichkeiten und Grenzen allgemein- pädagogischer Reflexions- und Begründungsformen außerschulischer Bildungsarbeit <i>Michael Bosselmann und Hannah Denker</i> .....	283
---	-----

Zu welchem Zweck studiert man Erziehungs- und Bildungstheorien?  
 Zur Lehrgestalt der Allgemeinen Pädagogik in  
 modularisierten Studiengängen  
*Peter Vogel* ..... 311

Konzepte zum Bildungsauftrag der Hochschule. Zur historischen  
 und systematischen Rekonstruktion eines Topos zwischen  
 bildungstheoretischen Intentionen und hochschul-  
 organisatorischen Funktionen  
*Detlef Gaus* ..... 323

Bildung in Museen?  
*Martin Fromm* ..... 361

#### **IV. Bildungsfähigkeit aus historischer Perspektive**

Lernfähigkeit und Geschlecht  
*Hartmut Titze und Corinna M. Dartenne* ..... 381

Zur Deutung von ‚Bilksamkeit‘ im Prozess der  
 ‚Kommunikationsspirale‘ des ‚Ideenprofils‘  
*Axel Nath und Alexander Griebel* ..... 401

Disziplinäres Importverhalten. Die Rezeption fremddisziplinären  
 Wissens in der Erziehungswissenschaft am Beispiel  
 der genetischen Erkenntnistheorie  
*Torben Kneisler* ..... 435

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren ..... 457

# Bildung und allgemeinpädagogische Theoriebildung

*Elmar Drieschner / Detlef Gaus*

## 1 Einleitung

Zu Beginn des neuen Jahrtausends befindet sich das gesamte *Bildungssystem* vom Kindergarten bis zur beruflichen Weiterbildung in einem fundamentalen Wandel. Aufgrund der Herausforderungen des globalisierten Wirtschaftslebens soll das Bildungssystem in seinen verschiedenen Teilbereichen reformiert werden. Ein Motor dieser Reformambitionen sind die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsforschung, die dazu verwendet werden, dem deutschen Bildungssystem zu bescheinigen, dass es die nachwachsenden Generationen für die Herausforderungen der Zukunft nicht hinreichend vorbereite. Die derzeit beobachtbaren gesellschaftlichen und politischen Anstrengungen um Bildungsförderung sind im historischen Vergleich beachtlich. Bildung hat, so scheint es, wieder Hochkonjunktur.

Die hohe Priorität von Bildungsfragen lässt sich u.a. an zahlreichen Maßnahmen zur *Bildungsförderung* erkennen, die vor allem seit den letzten sechs Jahren eingeleitet wurden. Dazu zählen z.B. die jährlich vorgelegten Bildungsberichte, die empirisch den Stand des Bildungswesens von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zur beruflichen Weiterbildung aufzeigen. Evaluiert werden auch die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern auf der Basis nationaler Bildungsstandards, welche verbindlich erwartete Kompetenzleistungen curricular festlegen. Auch auf internationaler Ebene werden im Schul- und Hochschulbereich von renommierten und mit Millionenbeträgen ausgestatteten Forschungsinstituten in regelmäßigen Zeitabständen vergleichende Erhebungen und Analysen zu den Bildungsstrukturen in den einzelnen Ländern durchgeführt. Das prominenteste Beispiel ist die von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) durchgeführte PISA-Studie (Programm for International Student Assessment). Parallel legen Stiftungen der Wirtschaft wie z.B. die BERTELSMANN-STIFTUNG oder die ROBERT BOSCH STIFTUNG und privatwirtschaftliche Initiativen wie ‚MCKINSEY bildet‘ Programme und Förderkonzepte auf, um z.B. die Bildungsqualität im Kindergarten zu verbessern, Hauptschüler gezielt auf

ihren Schulabschluss oder das Berufsleben vorzubereiten oder akademische Exzellenz zu fördern (vgl. MELVILLE 2009).

*Bildung* ist also allem Anschein nach wieder ein Thema. Ist ‚Bildung‘ aber tatsächlich wieder ein Thema? Und wenn ja, in welcher Weise wird Bildung thematisiert? Am Anfang der Überlegungen zu diesem Band stand eine gewisse Ratlosigkeit im Angesicht der Unübersichtlichkeit des Feldes. Zwar wird derzeit in allgegenwärtigen Diskursen wieder von ‚Bildung‘ gehandelt. Dieser Begriff war mit den sozialwissenschaftlichen und kritischen Wendungen der Wissenschaftslandschaft im Allgemeinen und der Erziehungswissenschaft im Besondern in den 1960er und 1970er Jahren als metaphysisch überfrachteter und ideologisch entlarvter durch Begriffe wie Lernen, Sozialisation oder Identität ersetzt worden (vgl. UHLE 1997). In der Gegenwart aber ist er, so scheint es auf den ersten Blick, präsenter denn je. Wird aber auch nur etwas genauer hingeschaut, so fällt eines auf: ‚Bildung‘ wird, diskursanalytisch ausgedrückt, im allfälligen Diskutieren und Reformieren, Kritisieren und Konzeptionieren nur mehr als ‚Container-Begriff‘ verwendet. In den aktuellen Diskursen zeigen sich die unterschiedlichsten Verwendungsformen des Bildungsbegriffs, denen z.T. völlig konträre Motive, Annahmen und Prinzipien zugrunde liegen. Diese Tendenz wird an den zahlreichen neuen Komposita deutlich, die ‚Bildung‘ als Grund- oder Bestimmungswort enthalten. Um es provozierend auf den Punkt zu bringen: Die ‚Bildungsrepublik‘ diskutiert das ‚Bildungsklima‘ im ‚Bildungssystem‘, die ‚Bildungspolitik‘ beauftragt die ‚Bildungsforschung‘, über ‚Bildungspanels‘ und ‚Bildungsstudien‘ ‚Bildungsmonitoring‘ zu betreiben, um ‚Bildungspläne‘ entwickeln zu können, die ‚Bildungsschichten‘ zueinander aufschließen lassen, wozu auch die ‚Lehrerbildung‘ reformiert werden muss, damit die ‚Kompetenzbildung‘ hin zur ‚Persönlichkeitsbildung‘ unter dem regulierenden Wirken von ‚Bildungsstandards‘ möglich werde, usw. Der inflationäre Gebrauch des Bildungsbegriffs führt zu terminologischer Unschärfe und definitorischer Unklarheit. Ein Interesse an einer semantischen Bestimmung des Kerns dieses Begriffs scheint offenbar nicht mehr zu bestehen.

Wie im Auge dieses verbalen Hurrikans scheint jene Wissenschaft zu liegen, die doch einmal den Bildungsdiskurs dominierte. Scheinbar mittendrin im Diskursgetümmel als Teil eines neuen Konglomerats *Bildungswissenschaften* herrscht doch merkwürdige Ruhe um jenes Fach, das, je nach Ausprägung, mal als Allgemeine Pädagogik, mal als Historisch-systematische Erziehungswissenschaft figuriert. Inmitten des diskursiven Sturms scheint dieser Bereich an Bedeutung zu verlieren. Strukturell schlägt sich dies im Abbau oder in der Umwidmung von Stellen im Zuge des Generationenwechsels an Hochschulen nieder, um Platz zu machen für neue, andere Bereiche der ‚Bildungsforschung‘.

Dabei ist die *Allgemeine Pädagogik / Historisch-systematische Erziehungswissenschaft* doch einst als Antwort auf derartige Pluralisierungsprozesse im pädagogischen Diskurs wie im pädagogischen Feld entstanden. Die Geschichte der Pädagogik als Profession wie als wissenschaftlicher Disziplin ist in der Moderne, insbesondere im 20. Jahrhundert, durch vielfältige Ausdifferenzierungsprozesse gekennzeichnet (vgl. HORN/TENORTH 1998; TENORTH 1989, 1997). In diesem Zusammenhang begründen sich der Anspruch und die Funktion der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft, als sozialer und kommunikativer Zusammenhang eine disziplinäre Klammer zu bilden. Ihre zugeschriebene Aufgabe wie ihr Selbstverständnis bestanden darin, die Breite des pädagogischen Feldes und die Tiefe der pädagogischen Diskurse philosophisch auszuleuchten, theoretisch zu definieren, zu erforschen und weiter zu entwickeln.

Seit den 1960er Jahren kann eine immer weitergehende Aufgliederung der Erziehungswissenschaft in hochgradig spezialisiert arbeitende Subdisziplinen mit jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen des Bildungsverständnisses beobachtet werden. Sie bilden neuerdings jenes Konglomerat ‚Bildungswissenschaften‘, zu dem auch die Teilgebiete der Psychologie, Politologie und Soziologie gezählt werden, die sich mit Fragen der Bildung beschäftigen (vgl. LENZEN 2004; KIPER 2009, S.119f.). Damit einher geht seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine Entgrenzung der pädagogischen Handlungsfelder über den gesamten Lebenslauf in seiner Länge und inzwischen durch nahezu alle Lebenslagen in ihrer Breite (vgl. HEISE 2002; GRUNERT/KRÜGER 2004; LÜDERS/KADE/HORNSTEIN 2007). Die dadurch bedingte heterogene Struktur des professionell-disziplinären Feldes führte zur Frage nach dessen *Einheit* bzw. *Identität*.

Zu Zeiten des Beginns dieses Ausdifferenzierungsprozesses wurden der *Allgemeinen Pädagogik* der Sinn und die Funktion einer besonderen Integrationsleistung zugeordnet. Ihre zentrale Aufgabe und zugleich fortwährende Problematik bestand in der Entwicklung eines ‚pädagogischen Grundgedankengangs‘, der die auseinanderstrebenden Bereichspädagogiken verbindet, zu einer gemeinsamen Identität des Faches beiträgt und ein einheitliches Verständnis und Ethos des pädagogischen Handelns und Reflektierens begründet (vgl. FLITNER 1950, S.9). Allgemeine Pädagogik gründete sich nach diesem traditionellen Selbstverständnis auf dem Anspruch, Grundfragen pädagogischen Denkens übergreifend über Subdisziplinen und Diskurse zu bearbeiten. Rekuriert wurde dabei auf eine universale, gleichsam ahistorische Idee ‚des Pädagogischen‘, auf die Vorstellung einer *paedagogia perennis*, wie OTTO WILLMANN sie einst genannt hat, welche transzendentalphilosophisch, subjektphilosophisch oder mit konstanten sozialen Strukturbedingungen des pädagogischen Verhältnisses begründet wurde. Versuche solcher Grundlegungen pädagogischen Denkens und

Handelns sind im Kern anthropologisch ausgerichtet: Transzendentalbezug, autonome Subjektivität und Sozialität des Individuums erscheinen als Grundtatsachen des Menschseins (vgl. KOERRENZ 1999, S.394).

Die Adressaten pädagogischer Prozesse werden daher in einer solchen allgemein pädagogischen Perspektive nicht nur in ihren institutionell definierten Rollen etwa als Schülerinnen und Schüler, Beratungsbedürftige oder Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Weiterbildungsveranstaltungen wahrgenommen. Vielmehr werden sie als *bildungsfähige* Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihren soziokulturellen, generationenspezifischen und familiären *Lebenszusammenhängen*, ihren alters- und geschlechtstypischen wie auch biographisch bedingten Problemen, Sorgen, Anliegen und Interessen gesehen. Über die Konzepte, Verfahren und organisatorischen Bedingungen von Bereichspädagogiken hinaus wird der Blick geweitet auf die schon von FRIEDRICH DANIEL ERNST SCHLEIERMACHER paradigmatisch ausformulierte Frage nach dem Verhältnis der *Generationen* und, damit verbunden, auf die grundlagentheoretische Frage nach den Bedingungen, Antinomien, Ambivalenzen und Paradoxien *pädagogischen Handelns*. So wird – um nur ein Beispiel zu nennen – als fortwährende Reflexionsaufgabe die erziehungsethische Grundfrage gestellt, ob die *Gegenwart* des Kindes für seine *Zukunft* aufgeopfert werden darf (vgl. SCHLEIERMACHER 1826/1957, S.48). Die allgemeinpädagogische Frage nach ‚der Gestaltung‘ ‚der pädagogischen Grundfragen‘ ‚des Lebens‘ in Familie und pädagogischen Institutionen ist bis heute unbestritten gesellschaftspolitisch von besonderer Relevanz. Zugleich aber erscheinen alle tatsächlichen Versuche der Formulierung universalistischer und die Bereichspädagogiken integrierender Antworten angesichts beschleunigter gesellschaftlicher Pluralisierungs- und Differenzierungsprozesse einerseits sowie vor dem Hintergrund sozialhistorischer Relativierungen von Ideen in der modernen Historiographie andererseits als schwer realisierbare Zielstellung. Nicht zuletzt darf der grundlegende Ertrag der kritischen Diskussionen zum Ende der 1960er Jahre nicht vergessen werden. Es war der berechtigte Hintergrund vielfältiger Kritik an einem solchen traditionellen Konzept, dass schon damals die ‚Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche‘ erkannt worden ist (vgl. DAHMER/KLAFKI 1968). Vor diesem Hintergrund kann der traditionelle Anspruch der Allgemeinen Pädagogik, als übergeordnete Leitdisziplin an der Ausarbeitung eines integrierenden pädagogischen Grundgedankengangs zu arbeiten, heute nur mehr kontrovers diskutiert und vielfach kritisiert werden. Bestritten wird zuweilen die Notwendigkeit eines solchen Unternehmens überhaupt.

Dem liegt eine Wertschätzung der Pluralisierung pädagogischer Konzepte und der Entgrenzung pädagogischer Handlungsfelder zugrunde. Bei einem solchen Fokus erscheinen Reintegrationsversuche nur mehr als Einschränkungen.

Deshalb wird heute zumeist ein bescheideneres Selbstverständnis des Faches vertreten. Als *Historisch-systematische Erziehungswissenschaft* versteht sich das Fach nicht mehr als Leitdisziplin, sondern als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. Diese findet ihren Gegenstandsbereich in der historischen Rekonstruktion und systematischen Reflexion der begrifflichen, kategorialen und strukturellen Grundlagen pädagogischen Denkens und Handelns. Der Anspruch des ‚Allgemeinen‘ artikuliert sich in der diachronen (historischen) sowie der synchronen (systematischen) Analyseperspektive im Unterschied zum Speziellen der Bereichspädagogiken. Grundannahmen, die in verschiedenen pädagogischen Praxis- und Forschungsfeldern z.T. unhinterfragt vorausgesetzt werden, sowie Begriffsverwendungen, in denen implizit Wertungen und Beziehungsstrukturen enthalten sind, werden historisch-systematisch sowie wissenschaftstheoretisch erhellt, problematisiert und präzisiert.

Insbesondere die in der aktuellen Diskussion häufig voraussetzungslos gebrauchten Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ werden im Kontext systematischer Erziehungs- und Bildungstheorien *theoretisch* hinterfragt und auf ihre Bedingungsgefüge hin problematisiert (vgl. HANSMANN/MAROTZKI 1988, 1989; MAROTZKI/WIGGER 2008). Die Historisch-systematische Erziehungswissenschaft ist zudem diejenige Instanz, die zwischen dem allgemeinen Bildungsbegriff und den formalen, nonformalen und informellen Bildungsverständnissen in verschiedenen institutionellen Kontexten wie z.B. der Familie, dem Kindergarten, der Schule, der Kinder- und Jugendhilfe oder der Hochschule analytisch trennt, diese aber gleichwohl in ihren geschichtlich gewordenen und logisch aufeinander verwiesenen Bezügen erläutern kann. Insgesamt bietet die Allgemeine Pädagogik als Historisch-systematische Erziehungswissenschaft heute begriffliche und historische Reflexionen zu den Grundbegriffen pädagogischen Denkens und den Grundformen pädagogischen Handelns.

Insofern sollte davon auszugehen sein, dass in einer Hochphase eines immer weiter um sich greifenden *Jargons* von Bildung diese fachliche Expertise eine Hochkonjunktur erleben müsste. Das Gegenteil ist aber der Fall: Das Fach ist schon im disziplinären Rahmen in der Defensive; im Konstituierungszusammenhang der Disziplin findet es immer weniger Beachtung und Anerkennung. Außerdisziplinär aber findet es so gut wie überhaupt kein Gehör. Die so genannten ‚Bildungsexperten‘, die sich im – mit JEAN BAUDRILLARD – allfälligen ‚Rauschen‘ der medialen Inszenierung versenden, sind in aller Regel kaum je Allgemeine Erziehungswissenschaftler von Profession oder auch nur von Neigung.

In dieser Zustandsbeschreibung mag ein Paradox erblicken, wer es mag – erkannt werden kann in ihr auch ein *dialektischer Zusammenhang*. Erst die schon angesprochene Unschärfe und mangelnde Tiefe bei der heutigen weiten Verwendung des Bildungsbegriffs sichert dessen breite Anschlussfähigkeit. ‚Bildung‘

taugt nur so lange zur Klammer semantischer *Inklusion*, wie niemand so genau nachfragt, was diese Benennung denn eigentlich meinen könnte. Demgegenüber ist es die zentrale Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft, die neuerliche Hochschätzung des Bildungsbegriffs einer historischen, systematischen und kritischen Analyse zu unterziehen. Insofern liegt ihre Aufgabe in Bezug auf dieses derzeitige Thema gerade in der Leistung einer *Exklusion*. Sie hat den Bildungsdiskurs einzuhegen, abzugrenzen, zu klären und zu reinigen; sie muss, um die Metapher des Rauschens aufzunehmen, jene Frequenz trennscharf ‚entstören‘, auf der die Bildungsbotschaft unter den gegenwärtigen Bedingungen versendet wird. Einem solchen Anliegen ist die Konzeption des vorliegenden Bandes geschuldet.

## 2 Bildungsfähigkeit, Bildsamkeit und Bildung

Auseinandersetzungen mit der Theorie von Bildung gehören zu den wichtigsten Kernaufgaben der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft. Auf der Ebene des Allgemeingültigkeitsanspruchs gilt dieser Satz unabhängig davon, ob ein universell pädagogischer Grundgedankengang ‚des Bildenden‘ formuliert werden soll oder ob dieser Grundbegriff und die ihm anhängenden Grundfragen historisch-systematisch für ‚die Erziehungswissenschaften‘ erhellt werden sollen. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der *Theorie der Bildung* kann als Kernstück des Faches gelten.

Allgemeinpädagogisches / historisch-systematisches Nachdenken über Bildung fokussiert den Zusammenhang von *Bildungsfähigkeit* als naturgegebener Voraussetzung und Möglichkeit von Lernprozessen, *Bildsamkeit* als grundlegendem Prinzip pädagogischer Praxis und *Bildung* als Selbsthervorbringung des Individuums in Interaktion mit seiner Umwelt. Diese Dimensionierung gründet sich auf der pädagogisch-anthropologischen Bestimmung des Menschen als erziehungsbedürftigem Lernwesen, ebenso auf seiner Bestimmung als Kulturwesen, dessen Verhalten weniger durch genetisch verankerte Programme instinktreguliert gesteuert, sondern vielmehr über Lernprozesse den jeweiligen Umweltbedingungen angepasst wird. Die Lernfähigkeit und mithin die Instinkt-reduzierung des Menschen ist demnach die anthropologische Voraussetzung für die Herausbildung von Kultur. Dabei gilt grundsätzlich: „Ob nun der Mangel oder der Reichtum des Menschen zum anthropologischen Ausgangspunkt genommen wird, was seine Mängel ausmacht, ist gleichzeitig sein Reichtum: die Kehrseite seiner Lern- und Erziehungsbedürftigkeit ist seine unendliche Lern- und Erziehungsfähigkeit“ (ROTH 1966, S.166).

*Bildungsfähigkeit* ist zwar eine Naturanlage, zugleich aber auch ein sozial-historisches Konstrukt im Wandel, das je nach gesamtgesellschaftlichem Kontext und struktureller Entwicklung des Bildungssystems Personengruppen ab- und zugesprochen wird. Im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess kann eine Entwicklung von statischen hin zu offenen Vorstellungen von Bildungsfähigkeit festgestellt werden. So wurde etwa in der mittelalterlichen Gesellschaft Bildungsfähigkeit als Korrelat sozialer Positionierung aufgefasst. Eingelassen in die ontologisch manifestierte geschlossene Gesellschafts- und Naturdeutung war ein statisch-anlageorientierter Begriff von Bildungsfähigkeit, der soziale Ungleichheit genetisch legitimiert, gewissermaßen – mit MICHEL FOUCAULT – in die Körper einschreibt. Mit der gesellschaftlichen Modernisierung verschwand eine solche Zuweisung gesellschaftlicher Positionen qua Geburt und eine solche Exklusion breiter Bevölkerungsteile von institutionalisierter Bildung. Demgegenüber basiert funktionale Differenzierung als Strukturierungsform der Moderne sowohl funktionell als auch legitimatorisch auf universellen Inklusionsangeboten. Wie TALCOTT PARSONS und NIKLAS LUHMANN hervorheben, ist Inklusion ein normatives Prinzip der Moderne. Es resultiert aus der Verknüpfung von Gleichheits- und Fortschrittsidee (vgl. SCHIMANK 2005, S.242). Folglich mussten sich in der Tiefenstruktur der Kultur die Vorstellungen über Bildungsfähigkeit öffnen.

Dementsprechend ist für die grundlegenden Dimensionen ein fundamentaler Wandel von einem *statischen* hin zu einem *dynamischen* Begriff der Bildungsfähigkeit zu konstatieren. Ein Beispiel für den grundlegenden Neubezug der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft auf ein solches offenes Verständnis von Bildungsfähigkeit in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist ihre Rezeption des dynamischen Begabungsbegriff HEINRICH ROTHs (vgl. LEHBERGER 2009). Mit Bezug auf lernpsychologische und sozialisierungstheoretische Forschungen aus dem angloamerikanischen Raum überführt ROTH den passivischen und endogen bestimmten Begriff ‚Begabung‘ in eine weitgehend offene und dynamische Form, um „die Bedeutung der kumulativen Wirkung früherer Lernerfahrungen, die Bedeutung der sachstrukturell richtigen Abfolge der Lernprozesse, die Entwicklung effektiver Lernstrategien, kurz: die Abhängigkeit aller Lernprozesse von Sozialisations- und Lehrprozessen“ gegenüber genetischen Einflüssen auf Bildungsprozesse zu betonen (ROTH 1969, S.22). HARTMUT HACKER sieht in diesem offenen Verständnis von Bildungsfähigkeit die Grundlage eines auf individuelle *Förderung* angelegten Bildungssystems: „Erziehen und Unterrichten sind keine Aktivitäten, die die Entwicklung begleiten, [...], Erziehung und Unterricht sind vielmehr entscheidende, die Entwicklung beeinflussende und prägende Faktoren“ (HACKER 2008, S.25f.).

Ein aktuelles Beispiel eines offenen Begriffs von Bildungsfähigkeit entstammt der neueren Hirnforschung. Offene Bildungsfähigkeit wird hier durch das Konzept der Neuroplastizität neu begründet. In Abgrenzung zum verhaltensgenetischen Determinismus betonen die Forschungen zur *Plastizität* die Wechselwirkungen zwischen Sozialisation und morphologischen bzw. physiologischen Veränderungen der Gehirnarchitektur. Der Begriff der Neuroplastizität bezeichnet in diesem Prozess die „Fähigkeit des Nervensystems zur permanenten Anpassung seiner Verbindungen an ihren Gebrauch“, welche die neurophysiologische „Grundlage für jede Form von Lernen und Gedächtnis“ bildet (SPITZER 2008, S.57). Interdisziplinär beruht diese These auf der gemeinsamen Einsicht von Hirnforschung, Evolutionstheorie und Kulturanthropologie, dass der Plastizität des menschlichen Gehirns eine wichtige Überlebensfunktion zukommt, weil dadurch Anpassung an wechselnde Umwelten möglich wird. Im Unterschied zu anderen Organen des Körpers ist das Gehirn besonders deutlich durch einen nutzungsabhängigen Aufbau gekennzeichnet, weshalb der Neurobiologe GERALD HÜTHER Gehirne als „zeitlebens programmierbare Konstruktionen“ bezeichnet. Er verdeutlicht, dass das überlebensrelevante Wissen und Können, je nach historischen und soziokulturellen Umweltbedingungen, in die ein Mensch hineingeboren wird, ontogenetisch durch die Art der Nutzung bestimmter Verschaltungen im Gehirn verankert wird. Die Anpassungsflexibilität des Gehirns ist so gesehen die anthropologische Voraussetzung für die Herausbildung von Kultur als evolutionärer Überlebensstrategie (HÜTHER 2004, S.53). CHRISTIAN RITTELMEYER wendet diesen Befund bildungstheoretisch und spricht von einem Plastizieren an der eigenen Leiblichkeit. Ebenso wie die Sinnesorgane wird die Architektur des Gehirns durch das gezielte Aufsuchen bzw. Ermöglichen von Erfahrungen gebildet (vgl. RITTELMEYER 2002).

Bildungsfähigkeit anzunehmen ist eine notwendige Bedingung, über Bildung nachzudenken. Sie ist aber noch nicht deren hinreichende Bedingung. Der weiterreichende Gedanke der *Bildsamkeit* setzt zwar Bildungsfähigkeit als Grundannahme voraus, unterscheidet sich jedoch von der Frage nach der statischen oder offenen Bildungsfähigkeit bzw. der Anlage- oder Umweltbestimmung der menschlichen Entwicklung. Bildsamkeit bezeichnet vielmehr ein *universal gültiges Grundprinzip pädagogischer Praxis*, das darin besteht, das Kind unabhängig vom empirischen Ausprägungsgrad seiner Bildungsfähigkeit als Akteur seines Bildungsprozesses in den Mittelpunkt zu stellen. Pädagogisches Handeln oszilliert demnach zwischen der Gegenwart und der Zukunft des Kindes und stützt sich auf die unhintergehbare Prämisse, dass das Kind in unterstützten Lernprozessen selbsttätig seinen Bildungsprozess auf Basis seiner je individuellen Voraussetzungen gestaltet, um Selbstbestimmung zu erlangen. Wie JÜRGEN REKUS erläutert, unterstellen pädagogische Handlungen „unbescha-

det der faktischen, naturgegebenen Voraussetzungen und Möglichkeiten ..., dass der im Lernprozess Geführte das zu Lernende sich selbst aneignen kann. Die Unterstellung als pädagogische Grundvoraussetzung gilt selbst dann, wenn der Lernprozess am Ende nicht gelingt, weil es an der rechten Begabung mangelt. Bildsamkeit muss in jedem Fall vorausgesetzt werden, wenn die Interaktion pädagogisch sein soll“ (REKUS 2006, S.114).

DIETRICH BENNER verschränkt in diesem Sinne das Prinzip der *Bildsamkeit* mit dem der *Aufforderung zur Selbsttätigkeit*. Erziehung, die im Dienst der Bildung steht, kann demnach nur über das selbsttätige Mitwirken des Zu-Erziehenden verstanden werden. Bildsamkeit entfaltet BENNER relational als Anerkennung des Zu-Erziehenden. Dieser muss verstanden werden als jemand, „der an der Erlangung seiner humanen Bestimmtheit mitwirkt“ (BENNER 1991, S.57). Mitwirkung ist als pädagogische Begegnung in wechselseitiger Anerkennung „produktiver Freiheit“ zu verstehen. Diese Freiheit erschließt sich für das Kind nicht bereits im Zugeständnis von Freiräumen, sondern erst in der Aneignung dieser Freiheit durch eigenständiges Denken und Handeln (ebd., S.62). Deshalb hat Erziehung den Charakter einer ‚Aufforderung zur Selbsttätigkeit‘. Für sie ist es erforderlich, produktiv an die bereits vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes anzuknüpfen, diese in erzieherischen Aufforderungen zu überschreiten, ohne das Kind dabei zu überfordern. Pädagogisches Handeln ist angesichts der hier in Rede stehenden Prinzipien durch eine so genannte *Als-Ob-Struktur* gekennzeichnet. Diese liegt darin, „den Heranwachsenden zu etwas aufzufordern, was er – noch – nicht kann, und ihn als jemanden anzuerkennen, der er – noch – nicht ist. Diese Dialektik der beiden ersten Prinzipien führt keineswegs in einen Widerspruch pädagogischen Denkens und Handelns mit sich selbst, sondern bestimmt jene Grundparadoxie pädagogischer Praxis, der diese ihre spezifischen Wirkungsmöglichkeiten verdankt. Daß pädagogische Praxis, an die Bildsamkeit des Zu-Erziehenden anknüpfend, zur Selbsttätigkeit auffordert, besagt gerade, daß der Zu-Erziehende ohne eine entsprechende Aufforderung noch nicht selbsttätig sein kann, daß er dies auch nicht aufgrund einer solchen Aufforderung wird, sondern nur vermittels seiner eigenen Mitwirkung werden kann“ (ebd. 1991, S.71).

Bildungsfähigkeit und Bildsamkeit gemeinsam sind die Voraussetzungen, deren Betrachtung erst eine systematische Erörterung von *Bildung* ermöglicht. Auf einer ersten allgemeinen Bedeutungsebene bezeichnet der Begriff ‚Bildung‘ die Entfaltung der Möglichkeiten und Potenziale eines Individuums in aktiver Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materiellen Umwelt über den gesamten Lebenslauf mit der Aufgabe und dem Ziel, einen individuellen Welt- und Selbstbezug im Denken, Fühlen und Handeln zu entwickeln. Die Frage nach dem reflektierten Selbst-Welt-Verhältnis bildet das Zentralthema der Bildungstheorie.

Im neuhumanistischen Bildungsideal wird dieses Selbst-Welt-Verhältnis im Kontext der Herausbildung von Individualität und Personalität unter den Auspizien von Einheitlichkeit und Ganzheitlichkeit reflektiert (vgl. REICHENBACH 2007, S.113ff.). So heißt es etwa bei WILHELM VON HUMBOLDT: „... so drängt ihn [sic. den Menschen] doch seine Natur beständig, von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, daß er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle“ (HUMBOLDT 1986, S.32). Auch im Zeitalter der modernisierten Moderne wird dieses Ideal von Bildung immer wieder als Paradigmatisches formuliert, so z.B. bei WINFRIED BÖHM: „Bildung meint ... den eminent spannungsreichen dialektischen Prozeß der Auseinandersetzung von Mensch und Welt in der Weise, daß das menschliche Individuum von seiner natürlichen Selbstbezogenheit abläßt, sich von der Befangenheit seiner sinnlichen Erfahrungswelt befreit, sich auf die Welt einläßt und in der Hingabe an seine ihm eigentümlichen Berufung zum Weltdienst sich selbst als sich in Raum und Zeit zusammenfassende Person findet und sich quasi auf einer höheren Stufe auf sich zurücknimmt“ (BÖHM 1988, S.404). Auch REINHARD UHLE akzentuiert diesen traditionellen Gedanken von Bildung als Höherentwicklung des Ichs, wenn er darauf verweist, dass Bildungsphilosophie, die sich dem Projekt der Moderne verpflichtet, einerseits darauf basiert, „Entwicklung im Sinne PIAGETS als eine über Stufen sich steigernde Wechselwirkung zwischen Ich und Welt aufzufassen, und andererseits zwar kein genaues ‚Perfektionsziel‘ des Individuums zu benennen, wohl aber Forderungen für Aneignungsprozesse von Kultur durch das Ich angeben zu können, die eine erhöhte Chance für Emporbildungsprozesse bieten können“ (UHLE 2002, S.88; vgl. grundlegend UHLE 1993).

Jenseits solcher grundsätzlichen, auf überzeitliche allgemeinpädagogische Gültigkeit abzielenden Thematisierungen von Bildung können aus historisch-systematischer Perspektive Veränderungen bildungstheoretischer Leitkonzeptionen im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel konstatiert werden. Im Zuge von Modernisierung, Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft lässt sich zum einen ein langfristiger Trend feststellen, in dem der Bildungsbegriff selbst immer *pluralere* Verwendungsweisen findet. In diesem Prozess bricht einerseits die relativ geschlossene Einheit des klassisch-neuhumanistischen Bildungsideals zugunsten vielfältig formulierter Bildungsideale auf. Der zugleich *kritische* und *affirmative* Bildungsbegriff wird dabei in den immer vielfältigeren Diskursen zugleich affirmiert und kritisiert. Andererseits ist auch die Pluralisierung der Sinnzuschreibungen und Funktionsweisen des Bildungsbegriffs in unterschiedlichsten Zusammenhängen zu konstatieren.

Damit verbunden ist, insbesondere im Bezug auf das Bildungssystem und die Schulpädagogik, auch die historisch-systematische Untersuchung, Rekonstruktion und Aufhellung einer langfristigen Tendenz zu immer pragmatischeren Bildungskonzeptionen, die das Selbst-Welt-Verhältnis *instrumentell* in den Blick nehmen. In der klassischen Bildungstheorie wurde die Aneignung von Weltwissen noch in einem untrennbaren Zusammenhang mit der Bildung von Persönlichkeit und Individualität gesehen. Gemäß den Lehrplantheorien in der Tradition HUMBOLDTS vollzieht sich Bildung im Medium der kulturellen Tradition, die in Form des abendländischen Bildungskanons nicht nur Inhalte, sondern auch unterschiedliche Zugänge zur Welt verkörpert, die als historisches, mathematisches, sprachliches und ästhetisch-expressives Lernfeld curricular ausgewiesen werden. Im Zuge der beschleunigten Produktion und damit zusammenhängenden Pluralisierung und im immer schnelleren Veralten von Wissensbeständen wurde eine fachsystematische und inhaltsbezogene Ausrichtung von Curriculartheorie und Didaktik zunehmend schwieriger. Bildungstheoretische Didaktik in der Tradition der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik reagierte auf die Pluralisierung des Wissens mit besonderen Akzentuierungen in der Auswahl der Bildungsinhalte: ‚Fundamental‘, ‚klassisch‘ und ‚exemplarisch‘ sollte das in der Schule vermittelte Wissen sein (vgl. BLANKERTZ 1975). In seiner kritisch-konstruktiven Weiterentwicklung dieses Verständnisses von Schulunterricht formulierte WOLFGANG KLAFKI mit der Frage nach der ‚Zugänglichkeit‘, ‚Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung‘ weitere Auswahlkriterien für Bildungsinhalte, die sowohl aktuelle Interessen und Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen, als auch ihren in die Zukunft hineinreichenden Emanzipationsprozess. Fachsystematik und Kindorientierung sind in dieser Lehrplanung grundlegend immer noch aufeinander bezogen (vgl. KLAFKI 1996).

Der grundlegende *pragmatische Wandel* in der Bildungstheorie wurde in den 1970er Jahren mit dem zuerst in der Berufsbildung aufkommenden Konzept der ‚Schlüsselqualifikationen‘ eingeleitet (vgl. z.B. ROBINSOHN/THOMAS 1968; MERTENS 1974). Hiermit wurde die vergangenheitsbezogene Orientierung traditioneller Lehrpläne an kulturellen und geistigen Traditionen zugunsten des Blicks auf gegenwärtige und vor allem zukünftige Lebensanforderungen verlassen. Dieser Übergang von der traditionellen bildungstheoretischen zur qualifikationstheoretischen Curriculartheorie und Didaktik ging mit einer verstärkten Rezeption der Ergebnisse der Qualifikationsforschung einher. Diese verweist auf den schnellen technologischen und organisatorischen Wandel beruflicher Anforderungen und die Schwierigkeiten ihrer inhaltlichen Konkretisierung. Formale Qualifikationen wie Problemlösefähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Flexibilität, Transferfähigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Selbstorganisationsfähigkeit, die als ‚Schlüssel‘ zur Erschließung sich schnell verändernder

beruflicher Problemlagen sowie fachlicher Wissensbestände angesehen werden, hielten im Gefolge dieser Befunde Einzug in Lehrpläne beruflicher Bildung und greifen auch auf die schulische Bildungsdiskussion über. So wurde in der Curriculumtheorie der 1970er Jahre die funktionale Verwertbarkeit schulischen Lernens in den Mittelpunkt gerückt. Lernziele sollten zu diesem Zweck exakt operationalisiert und überprüfbar gemacht werden (vgl. MAGER 1971).

Nicht so sehr die Inhalte, sondern die zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im Anschluss an den Diskurs der Wirtschaftsdidaktik ‚Qualifikationen‘ genannt wurden, rückten in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Damit war eine neue Lage gegeben, in der das traditionale Ideal von Bildung als umfassender, zweckfreier und subjektorientierter Prozess zusehends *aus dem Blick* geriet. Gleiches gilt auch für die kontinuierliche Diskussion über das Konzept der Schlüsselqualifikationen in den 1980er und 1990er Jahren. Schlüsselqualifikationen wurden z.B. als wichtiges Bildungsziel in der politisch einflussreichen Expertise der BILDUNGSKOMMISSION NRW herausgestellt und definiert als „erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind“ (vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW 1995). Die funktionalen Anforderungen dominierten hier eindeutig gegenüber fachlichen Inhaltsvorgaben in der Lehrplanentwicklung.

Weitere Stationen dieses Trends sind die Entwicklung konstruktivistischer Konzepte selbstorganisierten Lernens vorwiegend in den 1990er Jahren sowie neuerdings die Durchsetzung von Bildungsstandards, die in Form von Kompetenzbeschreibungen die gegenwärtige bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Debatte bestimmen. Wie UHLE in mehreren Publikationen zur aktuellen Bildungsdebatte ausführlich analysiert, bezieht sich die *Kompetenzorientierung* der Bildungsstandards nicht auf qualifikationstheoretische Ansätze. Vielmehr knüpft sie konzeptionell an Literacy-Konzepten an, die in der Tradition des angloamerikanischen Pragmatismus stehen und in der empirischen Lehr-Lernforschung entwickelt wurden. Diese den internationalen Schulvergleichsstudien zugrunde liegenden Konzepte basieren auf einem ‚funktional-pragmatischen Bildungsverständnis‘ (vgl. z.B. UHLE 2006, 2007). Der Begriff Literacy steht im angloamerikanischen Bildungsdiskurs für die Alltags- und Anwendungsorientierung grundlegender Kulturtechniken (vgl. DRIESCHNER/GAUS 2007). Kompetenzen als übergreifende Ziele schulischen Lernens sollen demnach nach Maßgabe eines „funktionalistisch orientierten Grundbildungsverständnisses“ operationalisiert werden, „für das die Anwendung – oder vorsichtiger: die Anschlussfähigkeit – erworbener Kompetenzen in authentischen Lebenssituationen den eigentlichen Prüfstein darstellt“ (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S.17). Alltagspraktische Problemlösungskompetenz, d.h. die

Verwertbarkeit von Wissen in multiplen Situationen, bildet das PISA zugrunde liegende Leitbild schulischen Lernens. Aufgabe der Schule ist die Vermittlung von „Basiskompetenzen“, so heißt es in der PISA-Studie weiter, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ (ebd.). Gemeint ist damit „eine funktionale Sicht auf Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge“ (ebd., S.78). Auf dieser lehrerlerntheoretischen Grundlage haben die PISA-Autoren entschieden, „die Anwendbarkeit schulunterrichtlich erworbenen Wissens auf die Lösung konkreter Probleme zum ausschlaggebenden Kriterium für die Qualität von Schulleistungen zu wählen“ (HEID 2005, S.5). Das hinter der PISA-Studie stehende angloamerikanische Literacy-Konzept erweist sich als hochgradig kompatibel mit der zentraleuropäischen Diskussion um den Begriff der ‚Kernkompetenz‘. Dieser Zusammenhang ist für die Einführung von Bildungsstandards bedeutsam, insofern beide Diskurse – der bildungswissenschaftliche über Literacy und der didaktische über Kernkompetenzen – seit dem ‚PISA-Schock‘ zu Beginn des neuen Jahrtausends interagieren und gleichermaßen in die Erarbeitung von nationalen Kompetenzstandards eingeflossen sind. Als grundlegend gilt in der Literatur die Definition von Kompetenz durch den Pädagogischen Psychologen FRANZ-EMANUEL WEINERT. Kompetenzen versteht er als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortllich nutzen zu können“ (WEINERT 2001, S.27f.). Somit ist der heutige auf Schule zielende Diskurs durch einen ‚bildungstheoretischen Pragmatismus‘ gekennzeichnet. Dieser steht auch im Verdacht eines ökonomischen Reduktionismus, weil sich die Schwerpunkte der Reflexion verlagert haben von der Bildung der Individualität und Persönlichkeit im Sinne HUMBOLDTS zugunsten ‚funktionaler Qualifikationsanforderungen‘ der modernisierten Lebens- und Arbeitswelt. Dennoch ist festzustellen, dass für diesen Prozess seit den 1990er Jahren wieder verstärkt die Benennung *Bildung* Verwendung findet. Dahinter steht aber keine exakte und wissenschaftlich fundierte Begriffsverwendung mehr, sondern vielmehr die Umnutzung eines Traditionsbegriffs zu einem Label.

Eine andere, aber nicht minder bedeutsame Auferstehung des Wortes Bildung als *Label* ist insbesondere bezüglich der bildungsreformerischen Debatten auf der bildungspolitischen Ebene sowie auf den nichtschulischen Ebenen, insbesondere der Hochschulausbildung sowie der Personalentwicklung und Weiterbildung zu erkennen. Hier geht es in der Gegenwart um die ‚Bildung‘ der ‚Persönlichkeit‘, welche in ‚lebenslangem Lernen‘ ihre ‚soft skills‘ auszubilden

habe. In diesen Debatten werden, sehr *assoziativ*, wenig theoretisch fundiert, harte und weiche Faktoren der Bildungsfähigkeit, der Bildsamkeit und der Kompetenzentwicklung zusammengewürfelt. Nach diesem Verständnis fügen sich in den ‚Kompetenzen‘ eines Menschen sein deklaratives Wissen, seine prozeduralen Fertigkeiten und seine allgemeinen kognitiven Fähigkeiten so mit Aspekten seiner Persönlichkeit zusammen, dass er Fähigkeiten zur Orientierung in unübersichtlichen kulturell-sozial bestimmten Umwelten beweist (vgl. PONGRATZ/REICHENBACH/WIMMER 2007).

Als kleinster gemeinsamer Nenner der auf Schule wie der nicht auf Schule bezogenen Debatten bleibt aus historisch-systematischer Perspektive derzeit nur die auf Viabilität zielende pragmatische Verkürzung und Vernebelung des Bildungsbegriffs zu konstatieren. Die aus allgemeinpädagogischer Sicht zu fordernde Perspektive auf die kritische Widerständigkeit des Bildungsbegriffs findet in diesen Diskursen derzeit keinen Platz. Einer solchen nachdenklichen und kritischen Perspektive einige Anregungen zu bieten, ist das Anliegen des vorliegenden Bandes.

### 3 Beiträge

Der vorliegende Band gliedert sich in vier Abschnitte. Der erste Abschnitt über *Konjunkturen des Bildungsbegriffs* im pädagogischen Diskurs wird mit einer grundlegenden Abhandlung von JÜRGEN OELKERS eröffnet. Er verdeutlicht, dass und wie das Projekt einer sich über sich selbst und über ihre Zustände kritisch aufklärenden Moderne nur als ein Bildungsprojekt gedacht werden kann. Aus allgemeinpädagogischer Perspektive erläutert er ausgehend insbesondere von VOLTAIRE, dass und wie objektive Kulturentwicklung und subjektiver Bildungsgang unentrinnbar aufeinander bezogen sind, dass die Überwindung von Barbarei und Beschränktheit aller Lebenskreise, die doch immer schon vorauszusetzen sind, nie anders als durch Lernen möglich sein kann. Nur durch Kritik sind Grenzen gedanklich zu weiten, nur durch Bildung ist die immer mögliche Barbarei zu bannen. Aus historisch-systematischer Perspektive ergänzen die beiden folgenden Artikel diese Grundsatzrörterung. – MONIKA BOTHE-SCHARF vergewissert sich in ihrer historischen Rekonstruktion des Begriffsursprungs von ‚Bildung‘ im englischen ‚formation‘ bei ANTHONY ASHLEY COOPER, dem dritten Earl of SHAFTESBURY. Sie rekonstruiert diesen Begriff in seiner zeitgenössischen Schicht- und Geschlechtsgebundenheit, ohne ihn seiner innovativen und kritischen Dimension zu entkleiden. Zwar brauchen neue Ideen, so wäre ihr Grundansatz mit M. RAINER LEPSIUS zu erläutern, immer Trägerschichten zu ihrer Verwirklichung, jedoch ist damit dennoch nichts über ihr andauerndes und über-

dauerndes kritisches Potenzial ausgesagt. – Einen ganz anderen Ansatz wählt MARTEN KIRSCHNER. Inspiriert vom Deutungsmusteransatz nach GEORG BOLDENBECK stellt er Ergebnisse einer sequenziellen Inhaltsanalyse zum Bildungsbegriff im Medium von Konversationslexika vor. Er kann zeigen, inwiefern die Verwendung des Bildungsbegriffs langfristigen Entwicklungen unterliegt, die diesen bis zu einem Höhepunkt im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zu einem Kernbegriff der Pädagogik verdichteten. Demgegenüber ist seit dessen zweiter Hälfte eine gegenläufige Entwicklung empirisch nachweisbar. In dieser werden die Begriffsverwendungen der Benennung ‚Bildung‘ nicht nur immer pluraler, sondern auch immer kontingenter. Die Pädagogik, so das Fazit seiner Untersuchung, hat alle Deutungshoheit über ihren einstigen Zentralbegriff verloren.

Der zweite Abschnitt des Bandes befasst sich mit der *Positionsbestimmung der Allgemeinen Pädagogik* bzw. *Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft*. In einem ersten Beitrag wendet sich KLAUS PRANGE Fragen nach Sinn und Funktion einer Systematischen Pädagogik zu. Der Autor lehnt eine bloß historisch kontextualisierende Positionierung ab und hält demgegenüber, in gewisser Nähe zu JOHANN FRIEDRICH HERBARTS Grundlegung der Allgemeinen Pädagogik vor gut 200 Jahren, an einer grundsätzlich gültigen Aufgaben- und Positionsbestimmung des Faches fest. Diese erblickt er nicht mehr in einer ‚pädagogischen Grundidee‘, wohl aber in einer spezifischen Systematisierungs- und Kategorisierungsleistung von Grundbegriffen und Grundfragen unter eigenen Prämissen, welche weder in den Logiken von Referenztheorien noch in den Aktualisierungen in Anwendungsproblemen aufgehen. – Eine ganz andere Position nimmt DIETRICH HOFFMANN ein. Er rekonstruiert diskursanalytisch wichtige Etappen des erziehungswissenschaftlichen Disziplinbildungsprozesses, um zu verdeutlichen, dass und wie die ‚Allgemeine Pädagogik‘ im Zuge der ‚Normalisation‘ der Erziehungswissenschaften immer mehr an Beachtung und Einfluss eingebüßt hat. Bedeutung kann sie in der Gegenwart bei realistischer Betrachtung für HOFFMANN nur mehr haben, wenn sie sich nicht mehr nach einer originellen ‚Systematik‘, sondern nach einer originären ‚Pragmatik‘ ausrichtet: Eine Funktion im Feld der Erziehungswissenschaften wird ihr nur noch zukommen, wenn sie sich daraufhin ausrichtet, zwischen Theorie und Praxis, genauer: zwischen unterschiedlichen Theorien und Praxen sachgerecht zu integrieren, zu vermitteln und diese fachgerecht zu reduzieren und zu transformieren. – Eine wiederum andere Herangehensweise wählt MATTHIAS VON SALDERN, der die Lage ausgehend von der Disziplin der Empirischen Erziehungswissenschaft aufarbeitet. Er verdeutlicht, dass die typische Polarisierung zwischen Allgemeiner Pädagogik bzw. Historisch-systematischer Erziehungswissenschaft einerseits und Empirischer Erziehungswissenschaft andererseits unzutreffend ist. Eine solche Dichotomie ist historisch betrachtet falsch, weil beide Richtungen im

Prozess der Ausdifferenzierung des Faches mehr und mehr unter Druck geraten. Dieses Ergebnis ist insofern zu vertreten, als dass der Autor nicht so sehr auf oftmals eher naive, an Wissenschaftstheorie und Methodologie nicht interessierte Forschungspraxis, sondern vielmehr auf ernsthaft reflexive Wissenschaftsprogrammatik achtet. Unter diesem Blickwinkel ist eine generelle sowohl Theorie- als auch Empirie-Vergessenheit der Erziehungswissenschaften als Gesamtzusammenhang zu konstatieren, der sich nur in der Trias von eigenständiger Theorie, Empirie und Pragmatik erhalten lassen wird. – Einen wiederum anderen Ansatzpunkt wählt MARCUS ERBEN. Ihm geht es um die wissenschaftstheoretisch angelegte Auslotung der Möglichkeit, den Hiatus zwischen einer Allgemeinen Pädagogik als handlungsanleitender Reflexionskunst pädagogischer Grundideen und einer Historisch-Systematischen Erziehungswissenschaft als handlungsentlasteter Forschungsdisziplin zu überwinden. Der Autor entwickelt ausgehend von QUENTIN SKINNERS Konzept ‚neuer Ideengeschichtsschreibung‘ einen metatheoretischen Überlegungsrahmen, der zwischen pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Historiographie in ideengeschichtlicher Absicht vermittelt. Damit entgegnet er wissenschaftstheoretischen Tendenzen, pädagogische Geschichtsschreibung als thematische Spezialdisziplin der Geschichtswissenschaft einzugliedern. In seiner Abhandlung liefert er Argumente, warum pädagogische Geschichtsschreibung als integrale Aufgabe einer die pädagogischen Grundfragen im Blick behaltenden Allgemeinen Pädagogik bewahrt und ergänzt werden kann und muss.

Der dritte Abschnitt des Bandes thematisiert *professionelle und institutionelle Bezugsfelder des Bildungsbegriffs*. Die hier versammelten Beiträge sind entlang der Lebensalter der Adressaten pädagogischer Prozesse gegliedert. – In der gegenwärtigen Bildungsreformdiskussion wird der Kindergarten in seiner institutionellen Funktion als Ort elementarer Bildung wiederentdeckt. Vor diesem Hintergrund greift ELMAR DRIESCHNER den Bildungsdiskurs in der Pädagogik der Frühen Kindheit auf. Im Kontext der Frage nach dem institutionellen Selbstverständnis des Kindergartens rekonstruiert er vergleichend Ansätze frühkindlicher Bildung als Selbstbildung und Kompetenzentwicklung. Der Autor gibt einen systematischen Überblick über die unterschiedlichen Kernthesen der beiden Ansätze, ihre zentralen theoretischen Grundannahmen, praktischen Konzeptualisierungen sowie bildungstheoretischen Implikationen in der Verhältnisbestimmung von elementarpädagogischer und schulischer Bildung. Auf dieser Basis verweist er auf mögliche allgemeinpädagogische Perspektiven in der Vermittlung von Selbstbildungsprozessen und gezieltem Kompetenzerwerb. – Dem Bereich der schulischen Bildungsarbeit als professioneller Lehreraufgabe sind drei Beiträge gewidmet, deren Reigen HANNA KIPER eröffnet. Die Autorin erinnert aus didaktischer Perspektive daran, dass Bildung

zuallererst als gelingender Lernprozess zu operationalisieren ist. Sie bietet eine Zusammenschau von Lernvorstellungen und zeigt darauf aufbauend, dass die Entwicklung didaktischer Theorien und Modelle durch den Wandel von einer bildungstheoretischen hin zu einer lernpsychologischen Fundierung gekennzeichnet ist. Auf dieser Basis argumentiert sie dafür, Unterrichtstheorie heute nicht mehr auf bildungstheoretischen Überlegungen, sondern auf Konzepten und Operationalisierungen zur Lernwirksamkeit von Lehrarrangements hin anzulegen. – In völlig anderer Weise und Perspektive argumentiert hingegen SHINJI NOBIRA. Er eröffnet einen fundierten Einblick in die bildungspolitischen Entwicklungen zur Schulreform in Japan, die, wie die deutschen Entwicklungen, durch die Einführung von Bildungsstandards geprägt sind. In diesem Rahmen bietet er eine professionssoziologische Analyse der Lehrerrolle, die er als von vielfältigen Gefahren der Deprofessionalisierung umstellt erläutert. Dagegen entwickelt er eine alternative Konzeption von Lehrerprofessionalität, welche sich nicht den engen Kompetenzrahmen heutiger Lehrerausbildungs- und -anstellungskonzepte unterordnet, sondern vielmehr erneut, diesmal kommunikationstheoretisch basiert, die Freiheit der Bildung und die Freiheit des Kindes als bildungstheoretische Grundannahmen in den Mittelpunkt stellt. – Eine ebenfalls kritische Perspektive auf das Thema der Lehrerprofessionalität wählt KARL NEUMANN. Er geht, wie der vorangehende Autor, von der grundlegenden Beobachtung aus, dass die derzeitige Diskussion um Lehrerprofessionalität international auf Kompetenz- und Standardorientierung ausgerichtet ist. In Bezug auf die universitäre Lehrerausbildung ist dabei eine Verengung und Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf ein rein domänenspezifisches Kompetenzkonzept zu kritisieren. Demgegenüber sollte, so das Plädoyer des Autors, die notwendig holistische Dimension pädagogischer Handlungskompetenz in den Blick genommen werden. Dieses bedeutet in der konkreten Umsetzung eine Berücksichtigung des Aufeinanderfolgens unterschiedlicher Ausbildungsphasen. Dabei kommt der ersten, universitären, Ausbildungsphase wesentlich die Funktion zu, Reflexionsangebote bereit zu stellen, die eine ganzheitliche Reflexionskompetenz fördern. Insofern sind Angebote Allgemeiner Pädagogik bzw. Historisch-systematischer Erziehungswissenschaft für ihn nach wie vor unabdingbare Elemente pädagogischer Ausbildung. – Der offenen Kinder- und Jugendarbeit wenden sich MICHAEL BOSSELMANN und HANNAH DENKER zu. Sie erläutern, dass dieser Bereich zeitgebunden der Sozialen Arbeit mit ihren zentralen Codierungen ‚Hilfe‘ oder ‚Prävention‘ zugeordnet wurde. Demgegenüber verweisen sie darauf, dass er tatsächlich als zentrales Feld informeller Bildung zu verstehen ist. Begründungen und Operationalisierungen dieses Bildungsbereichs, so die Autoren, sind nach wie vor nur auf der Basis allgemeinpädagogischer Grundsatz- und Grundlagenreflexionen möglich. Zugleich mahnen sie aber auch an, dass

sich allgemeinpädagogische Theoriearbeit aus ihrer professionellen wie disziplinären Isolierung befreien muss: Nur auf der Basis einer Berücksichtigung von und Verzahnung mit empirischer Forschung kann Allgemeine Pädagogik auch zukünftig noch bzw. wieder eine klare Orientierungsfunktion übernehmen. – Der Lage der Allgemeinen Pädagogik / Historisch-systematischen Erziehungswissenschaft im Rahmen der Hochschule widmen sich zwei weitere Beiträge. PETER VOGEL geht in seinem Aufsatz von der Notwendigkeit aus, allgemeinpädagogische Inhalte im Zuge der Kompetenzorientierung der modularisierten erziehungswissenschaftlichen Studienprogramme nach ‚Bologna‘ neu zu konzeptionieren, zu organisieren und abzu prüfen. Er verweist auf die Gefahr einer zu eng gefassten Vorstellung pädagogischer Kompetenz, in deren Folge es durchaus möglich ist, dass allgemeinpädagogische, bildungstheoretische und -historische Inhalte gänzlich aus den Studienprogrammen und damit auch aus dem fachlichen Kanon der Erziehungswissenschaften verschwinden können. Gegen diese Gefahr stellt er ein weiter gefasstes Kompetenzverständnis in Rede, als es derzeit insbesondere in der Lehrerbildung Verwendung findet. In Bezug auf allgemeinpädagogische Inhalte sieht er insbesondere deren Verknüpfung mit Kompetenzen der Reflexion und der Kritik als wichtig an. Ein mögliches Modell einer solchen systematischen Verknüpfung stellt er in den Mittelpunkt seines Strukturvorschlags für die zukünftige Ausgestaltung allgemeinpädagogischer Module. – Einen historisch-systematischen Zugriff wählt demgegenüber DETLEF GAUS in seiner diskursanalytisch angelegten Rekonstruktion der Redeweise vom Bildungsauftrag der Hochschule. Er zeigt auf, dass und wie in immer wiederkehrenden Modellen die Vorstellung, Hochschulen dienen nicht der Lehre, nicht der Forschung, sondern einer Art von Persönlichkeitsbildung, seit etwa 100 Jahren zum Grundrepertoire der Hochschulkritik gehört. Der genaue Blick auf paradigmatische Konzepte macht deutlich, dass auf der Konzeptebene Topoi und auf der Organisationsebene Verwaltungsstrukturen immer wieder in ganz ähnlicher Weise aufkommen, diese aber auf der Legitimationsebene jeweils immer wieder ganz anders verknüpft werden. Dabei ist festzustellen, dass sich im Laufe der Zeit dieses ursprünglich aus dem Kern der Allgemeinen Pädagogik stammende Konzept gegenüber jener verselbständigt und sie schließlich überflüssig macht. – Dem Bereich der kulturellen Bildung in der Dimension der Museumspädagogik wendet sich schließlich MARTIN FROMM zu. Der Autor erläutert die vielfältigen Bezüge von Diskursen über die Einheit von ‚Bildung‘ und ‚Kultur‘, die in dieser Bildungs- und Kultureinrichtung geradezu prototypisch inzwischen seit Jahrhunderten zusammen kommen. Am Beispiel der Museumspädagogik erblickt er ein zentrales Problem solcher Art von ‚Stratosphärenpädagogik‘, die zu ihrer Begründungen wie zu ihrer Konzeptualisierung mit wohlmeinenden und wohlklingenden Begriffen jongliert. Für ihn liegt die

einzigste Möglichkeit, solchen Schwierigkeiten zu entgehen, darin, zur exakten Operationalisierung von Begriffen und empirischen Evaluation von Eindrücken, Erlebnissen und Erfahrungen vorzudringen. Vor dem Hintergrund erster entsprechender Forschungen, die zwar individuelle Wirkungen der Museumsarbeit nachweisen, welche sich aber als multifaktoriell und multiperspektivisch darstellen, plädiert er dafür, den in der Tradition zumeist eher erratisch genutzten Bildungsbegriff zu meiden und an seiner Stelle mit kleinteiligeren, konkreteren Begriffen zu operieren.

Der vierte Abschnitt fasst Forschungsergebnisse zu Thematisierungen der *Bildungsfähigkeit aus historischer Perspektive* zusammen. Die in diesem Abschnitt versammelten Autoren sind allesamt Vertreter der historisch-empirischen Bildungsforschung. – HARTMUT TITZE und CORINNA MARIA DARTENNE stellen der Öffentlichkeit erstmals empirische Forschungsergebnisse über die negative Selektion in Hilfsschulen vor. Hierbei wird der Blick insbesondere auf die Geschlechterdifferenz von Schülerinnen und Schülern gelegt. Diese Ergebnisse werden in langfristige Tendenzen eingeordnet und mit zentralen Entwicklungen der Bildungsbeteiligung im Höheren Schulwesen sowie im Hochschulwesen in Verbindung gesetzt. Im Ergebnis lässt sich die These vertreten, dass die Geschichte des modernen Bildungssystems als Inklusionsgeschichte zu immer mehr Geschlechtergerechtigkeit erkannt werden kann. In ihrem Verlauf ist auf der Deutungsebene eine völlige Umkehrung von einer grundsätzlich negativen Sicht auf die Bildungsfähigkeit von Mädchen hin zu einer immer positiveren Sicht festzustellen. Zugleich sind auf der Systemebene eine immer weitergehende Bildungsbeteiligung sowie ein immer größerer Bildungserfolg von Mädchen und Frauen festzustellen. – AXEL NATH und ALEXANDER GRIEBEL wenden sich dem pädagogischen Grundbegriff der Bildsamkeit zu. Sie problematisieren eben jenes pragmatische Verständnis von Bildsamkeit als universalem Grundprinzip pädagogischer Praxis, das oben mit Bezug auf JÜRGEN REKUS und DIETRICH BENNER erläutert wurde. Dagegen setzen NATH und GRIEBEL eine Interpretation, die sozial- und ideengeschichtliche Perspektiven miteinander verschränkt. Ausgehend vom Konzept der Kommunikationsschleife zwischen Entwicklungen auf der Ebene pädagogischer Deutungsmuster und der Situationsentwicklung auf der Ebene des Bildungssystems können sie nachweisen, dass das moderne Verständnis von Bildsamkeit eng mit der Frage nach der Bildungsfähigkeit des Subjekts verknüpft ist. Bildsamkeit basiert auf einem offenen Verständnis von Bildung, das sich vor allem in der Phase der Bildungsreform um 1800 entwickelte. Die je nach sozialhistorischem Kontext unterschiedlich beantwortete Frage nach genetischer Bestimmung bzw. Plastizität der menschlichen Entwicklung ist demnach zentral für pädagogisches Denken und Handeln und kann nicht aus der Theorie der Bildung ausgeklammert werden, wie die Autoren

anhand von Interpretationen verschiedener Texte aus unterschiedlichen Perioden der Entwicklung des modernen Bildungssystems verdeutlichen. – Der Band schließt mit einem Beitrag von TORBEN KNEISLER. Seine Erörterung der Konjunkturen in der Rezeption JEAN PIAGETS durch die Pädagogik hat eine schließende Funktion für den gesamten Band. Im qualitativen Teil seiner Abhandlung zeigt der Autor, dass und wie die Forschungsergebnisse dieses bedeutenden Entwicklungspsychologen für eine zeitgemäß aktualisierte Diskussion über Bildungsfähigkeit und Bildsamkeit zentrale Bedeutung haben. Von besonderem Interesse auch im Hinblick auf den Bildungsdiskurs ist zudem der quantitative Teil seines Aufsatzes. Er rekonstruiert aus der Perspektive der Wissenschaftsforschung – auch verallgemeinerbar zu verstehende – Mechanismen und Funktionsweisen pädagogischer Rezeptionen, welche die pädagogische Theoriebildung in ihr selbst kaum bewussten Konjunkturzyklen schwingen lassen.

\*

Dieser Band ist REINHARD UHLE zugeeignet. Zu seiner Entpflichtung anlässlich seines 65. Geburtstages danken ihm Freunde, Schüler, Kollegen und Weggefährten für die Jahre seiner Kritik und seiner Anregung, seiner Zustimmung und seines Widerspruchs, seines aufmerksamen Interesses und seiner Förderung. Der Geehrte hat sich in all' den Jahren seines Arbeitens immer wieder zentral mit Fragen der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie als Forscher, als Hochschullehrer, als Mitglied diverser Fachkommissionen der DGfE sowie, gerade in den letzten Jahren nach Bologna, als Studiengangsplaner beschäftigt: Jetzt, da er die Bühne hauptberuflichen Auftretens verlässt, muss er zur Kenntnis nehmen, dass tatsächlich oftmals über ‚Bildung‘ nur mehr ‚jenseits pädagogischer Theoriebildung‘ verhandelt wird. Dieser Band sei ihm eine Erinnerung daran, dass jenseits des diskursiven Sturmtiefs mit seinen tief dahinziehenden Slogangewittern zumindest noch kleine Inseln fachlichen Austausches liegen. Die Beitragssammlung sei ihm Einladung dazu, sich auf diesen Inseln, nunmehr entpflichtet, auch zukünftig heimisch zu fühlen und dort im herrschaftsfreien Ringen um das bessere Argument, das ihm immer wichtig war, auch weiterhin nicht nachzulassen.

## Literaturverzeichnis

- BENNER, DIETRICH (1991): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 2. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa
- BILDUNGSKOMMISSION NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied [u.a.]: Luchterhand
- BLANKERTZ, HERWIG (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Aufl. München: Juventa.
- BÖHM, WINFRIED (1988): Bildsamkeit und Bildung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 64, S.395-415
- DAHMER, ILSE/KLAFKI, WOLFGANG (Hrsg.) (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Erich Weniger. Weinheim [u.a.]: Beltz
- DEUTSCHES PISA-KONSORTITIUM (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- DRIESCHNER, ELMAR/GAUS, DETLEF (2007): Informationskompetenz von Pädagogen. Zur Konzeptualisierung eines Studien-Moduls zwischen hochschuldidaktischen und hochschulorganisatorischen Herausforderungen. In: Pädagogische Rundschau 61, S.381-395
- FLITNER, WILHELM (1950): Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: Klett
- GRUNERT, CATHLEEN/KRÜGER, HEINZ-HERMANN (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? In: ZfPäd 50, S.309-325
- HACKER, HARTMUT (2008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- HEID, HELMUT (2005): Ist die Verwendbarkeit des Gelernten ein Qualitätskriterium der Bildung? In: HEID, HELMUT/HARTEIS, CHRISTIAN (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.95-116
- HEISE, MAREN (2002): Entgrenzung des Pädagogischen. Empirische Annäherung an ein Konstrukt. In: MERKENS, HANS/RAUSCHENBACH, THOMAS/WEISHAUP, HORST (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft. Opladen. Bd 2, S.113-124
- HORN, KLAUS-PETER/TENORTH, HEINZ-ELMAR (1998): Der Nachwuchs in der akademischen Pädagogik zwischen 1925 und 1955. In: RÜLCKER, TOBIAS/OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern [u.a.] (Explorationen), S.695-713
- HUMBOLDT, WILHELM VON (1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: TENORTH, HEINZ-ELMAR (Hrsg.) Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim [u.a.]: Juventa
- HÜTHER, GERALD (2004): Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. 4. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- KIPER, HANNA (2009): Standards für die Lehrerbildung: Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland. In: Erziehung und Unterricht: österreichische pädagogische Zeitschrift 159, S.119-133
- KLAFKI, WOLFGANG (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz
- KOERRENZ, RALF (1999): Allgemeine Pädagogik. In: REINHOLD, GERD/POLLAK, GUIDO/HEIM, HELMUT (Hrsg.): Pädagogik-Lexikon. München [u.a.]: Oldenbourg, S.392-398
- LEHBERGER, CAROLIN (2009): Die ‚realistische Wendung‘ im Werk von Heinrich Roth. Studien zu einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprogramm. Münster [u.a.]: Waxmann. (zugl.: Dortmund, TU, Diss.phil., 2008) (Internationale Hochschulschriften; 534)
- LENZEN, DIETER (Hrsg.) (2004): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Unter Mitarb. von FRIEDRICH ROST. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Rororo; 55531: Rowohlt's Enzyklopädie)

- LÜDERS, CHRISTIAN/KADE, JOCHEN/HORNSTEIN, WALTER (2006): Entgrenzung des Pädagogischen. In: KRÜGER, HEINZ-HERMANN/HELSPER, WERNER (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S.207-216
- MAGER, ROBERT F. (1971): Lernziele und programmierter Unterricht. Weinheim [u.a.]: Beltz
- MAROTZKI, WINFRIED/HANSMANN, OTTO (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- MAROTZKI, WINFRIED/HANSMANN, OTTO (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie II: Problemgeschichtliche Orientierung. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- MAROTZKI, WINFRIED/WIGGER, LOTHAR (2008): Erziehungsdiskurse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- MELVILLE, GERT (2009): Bildung! – Welche Bildung? In: SCHLÜTER, ANDREAS/STROHSCHNEIDER, PETER (Hrsg.): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. 2. Aufl. Berlin: Berlin Verlag, S.56-65
- MERTENS, DIETER (1974): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. Köln
- PONGRATZ, LUDWIG A./REICHENBACH, ROLAND/WIMMER, MICHAEL (Hrsg.) (2007): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus
- REICHENBACH, ROLAND (2007): Philosophie der Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer. (Grundriss der Pädagogik, Erziehungswissenschaft; 14)
- REKUS, JÜRGEN (2006): Begabung und Bildsamkeit als Voraussetzung pädagogischen Handelns. In: Engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule. o.Jg., S.112-121
- RITTELMEYER, CHRISTIAN (2002): Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim [u.a.]: Juventa
- ROBINSON, SAUL/THOMAS, HELGA (1968): Differenzierung im Sekundarschulwesen. Stuttgart: Klett
- ROTH, HEINRICH (1966): Pädagogische Anthropologie. Hannover [u.a.]: Schroedel
- ROTH, HEINRICH (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. Stuttgart: Klett
- SCHIMANK, UWE (2005): Differenzierung und Integration der modernen Gesellschaft. Beiträge zur akteurszentrierten Differenzierungstheorie I. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH (1826/1957): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. von ERICH WENIGER. Düsseldorf [u.a.]: Küpper
- SPITZER, MANFRED (2008): Vorsicht Bildschirm. Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. 5. Aufl. München: dtv
- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1989): Pädagogisches Denken. In: LANGEWIESCHE, DIETER/DERS. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band V: 1918-1945. Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. München: Beck, S.111-153
- TENORTH, HEINZ-ELMAR (1997): Erziehungswissenschaft in Deutschland. Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: HARNEY, KLAUS/KRÜGER, HEINZ-HERMANN (Hrsg.): Einführung in die Geschichte von Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen: Leske & Budrich 1997. (Einführungskurs Erziehungswissenschaft; III), S.111-154
- UHLE, REINHARD (1993): Bildung in Moderne-Theorien. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- UHLE, REINHARD (1997): Über erziehungswissenschaftliche Verwendungen des Thema ‚Identität‘. In: HOFFMANN, DIETRICH/NEUNER, GERHARD (Hrsg.): Auf der Suche nach Identität. Pädagogische und politische Erörterungen eines gegenwärtigen Problems. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, S.15-29
- UHLE, REINHARD (2002): Zur Möglichkeit einer bildungsphilosophischen Begründung für die Mittlere Bildung. In: SALDERN, MATTHIAS VON (Hrsg.): Bildungsgang Realschule. Baltmannsweiler: Schneider, S.51-79

- UHLE, REINHARD (2006): Bildungsstandards und Verstehenskompetenz. In: GAUS, DETLEF/UHLE, REINHARD (Hrsg.): *Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S.241-266
- UHLE, REINHARD (2007): Bildungsstandards. In: HENSCHEL, ANGELIKA ET AL. (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S.39-54
- WEINERT, FRANZ-EMANUEL (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In: Ders. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim [u.a.]: Beltz, S.17-31

# **I. Konjunktoren des Bildungsbegriffs**