

Wissenschaftliche Beiträge

Bildung

Historisch-systematische Analyse eines Leitbegriffs der deutschen Pädagogik

Werner Wiater*

Zusammenfassung

Bildung, ist neben Erziehung und von ihr abgrenzbar, seit dem 18. Jh. ein eigenständiger Begriff für pädagogische Prozesse, die andere europäische Sprachen so nicht benennen. Systematisch wird der Bildungsbegriff in der klassisch-idealistischen Epoche ausgearbeitet und seitdem infolge veränderter geistiger und gesellschaftlicher Entwicklungen mehrfach inhaltlich neu gefasst. Bildung hat eine geisteswissenschaftliche Tradition, die von einigen empirisch vorgehenden Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern für verzichtbar gehalten wird. Das Phänomen aber, dass und wie der Mensch seine Persönlichkeit durch die Auseinandersetzung mit den Dingen der Welt (mit Wissenschaft ebenso wie mit der Lebenspraxis) entwickelt und entfaltet, lässt sich nicht ohne Rückgriff auf besondere Lernprozesse in seinem Leben erklären. Bildung ist im Letzten Persönlichkeitsbildung, die (im konstruktivistischen Verständnis) immer Selbstbildung ist und durch die Schule, Hochschule oder durch andere pädagogische Kontexte und Institutionen nur angeregt, nicht aber vermittelt oder bewirkt werden kann. Im Laufe der letzten drei Jahrhunderte wurde die Bildung für unterschiedliche Ziele funktionalisiert und gesellschaftlich vereinnahmt. Was aber bis heute ihre Bedeutung ausmacht, ist ihr kritisches Potenzial, das sie heute wie früher unentbehrlich macht.

A. Bildung als Grundbegriff der Pädagogik

Bildung und Erziehung sind unbestrittene Grundbegriffe der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in Deutschland. Andere Länder und Sprachen kennen als Grundbegriff nur „Erziehung“ – was fragen lässt, was in der deutschen Pädagogik mit „Bildung“ Besonderes erfasst und ausgedrückt wird. Als ein *Grundbegriff* dient „Bildung“ der Benennung, Eigenschaftsbestimmung und Kategorisierung des Pädagogischen, sagt Wesentliches, Maßgebliches und Charakteristisches über Wahrnehmungen und Reflexionen im pädagogischen Theorie- und Praxisfeld aus und hilft bei deren Systematisierung. Neuerdings spricht *E. Anhalt* statt von Grundbegriffen (etwas missverständlich) von „Problem Begriffen“, da diese Begriffe „Problemstellungen aufgreifen, mit denen sich ein Wissenschaftsfach in ständig va-

* Prof. Dr. theol. Dr. phil. Werner Wiater war bis 2015 Inhaber des Lehrstuhls für Schulpädagogik an der Universität Augsburg.

riierenden Anläufen auseinandersetzt und für die es immer wieder neue Lösungen vorschlägt, die das Problembewusstsein anreichern und zum Ausgangspunkt von neuen Fragen werden“.¹ Auf die Pädagogik bezogen heißt das: „Wer pädagogisch denkt, ordnet seine Aussagen entweder so, dass sie wie in der mathematischen Deduktion von einem gesetzten Begriff abgeleitet werden, dass sie an einem Prinzip Orientierung finden, dass sie eine Prämisse voraussetzen, um starten zu können, oder indem sie zur Aufklärung des Problembewusstseins beitragen sollen.“² Grundbegriffe geben also auch Orientierung im Feld der Pädagogik sowohl für sogenannte Bildungsinstitutionen, als auch für die in ihnen ablaufenden Person-Person-Interaktionen, Person-Sache-Erfahrungen und Identitätskonstruktionen.

Der Bildungsbegriff hat eine wechselvolle Geschichte und hat in der Pädagogik/Erziehungswissenschaft unterschiedliche Definitionen erfahren.³ Im letzten Drittel des 20. Jh. hielten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ihn aber für nicht mehr zeitgemäß, verzichteten auf ihn und ersetzten ihn durch andere, besser operationalisierbare und evaluierbare Begriffe. Ein Blick in die wissenschaftlichen Diskurse bis in die aktuelle Gegenwart zeigt, dass „Bildung“ ihren Stellenwert dennoch nicht verloren hat. Das lässt *H.-C. Koller* im jüngst erschienenen Buch zu pädagogischen Schlüsselbegriffen fragen, was es „mit diesem Begriff auf sich (hat), der immer wieder Kritik herausfordert, aber dennoch unersetzlich zu sein scheint.“⁴

B. Vorläufer des neuzeitlichen Bildungsverständnisses

Die Entwicklung von Bildung als pädagogischem Leitbegriff beginnt Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jh. Die Befassung mit dem, was mit Bildung bezeichnet wird, beginnt indes viel früher. Sozial- und ideengeschichtlich betrachtet lassen sich dafür mehrere Vorläufer angeben. Das neuzeitliche Bildungsverständnis speist seinen Bedeutungsgehalt aus unterschiedlichen Quellen. Es entnimmt zunächst der Antike (vgl. *Platon*) den Aspekt des Erkennens der höchsten Idee des richtigen Lebens. Einfluss hatten dann die Schulen des alten Griechenlands (und später auch des römischen Reiches), für die ein Kanon von Lehrinhalten („enkyklios paedeia“, später „septem artes liberales“) bestand, die die Bildung der gesellschaftlichen Elite, der Freien, ausmachten und zu deren harmonischer geistig-seelisch-körperlicher Ausformung dienten. Das Ideal dieser Paideia, umgesetzt in Schulen, umfasste: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Musik, Geometrie, Astronomie. Im christlichen Mittelalter und in der Mystik wurde die Vorstellung eines Kanons von Lehrinhalten, die bildeten, übernommen und in christlicher und bürgerlicher Hinsicht uminterpretiert. Denn hier war alle Bildung letztendlich auf das höhere Persönlichkeitsziel der Gottebenbildlichkeit im Sinne von Gen 1, 26 (der Mensch

1 *Anhalt*, in: Feldmann/Rieger-Ladich et al. (Hrsg.), S. 47 (50).

2 *Anhalt*, in: Feldmann/Rieger-Ladich et al. (Hrsg.), S. 47 (50).

3 *Rauhut*, Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs; *Wiater*, Erziehen und Bilden; *Rieger-Ladich*, Bildungstheorien; *Koller*, in: Feldmann/Rieger-Ladich et al. (Hrsg.); *Koerrenz*, Bildung.

4 *Koller*, in: Feldmann/Rieger-Ladich et al. (Hrsg.), S. 55 (55).

als (Ab)Bild Gottes) ausgerichtet. Der Begriff Bildung hat hier seinen sprachlichen Ursprung. Im Mittelalter entstand neben den „septem artes liberales“ und in Entsprechung zu den damaligen gesellschaftlichen Tätigkeitsfeldern ein Kanon von „sieben mechanischen Künsten“ (Webkunst, Schmiedekunst, Schifffahrt, Ackerbau, Jagd, Heilkunst, Schauspielkunst), der sich im System der Schulen aber nicht durchsetzen konnte.

Vorbereitet durch den Humanismus, dem es um die Menschlichkeit des Menschen und seine ganzheitliche Persönlichkeit zu tun war, wuchs mit dem Aufklärungsjahrhundert dem Bildungsgedanken ein bis heute gültiges, neues Kennzeichen zu, nämlich die Freisetzung des Menschen durch sich selbst und die Kraft seines Verstandes und – damit verbunden – seine Kritikfähigkeit und sein Zurückweisen aller Fremdbestimmung. Die anschließende klassisch-idealistische Epoche (1780-1833) und der Neuhumanismus (ab 1750) prägten darauf aufbauend den Bedeutungsgesamt des deutschen Worts Bildung vertiefend und neu. Und in dieser Zeit tritt auch „Bildung“ als pädagogischer Fachbegriff zum älteren Wort „Erziehung“ hinzu.⁵

Fazit

Die Vorläufer des ab dem 18./19. Jh. elaborierten Bildungsbegriffs haben wesentliche Dimensionen von Gebildet-Sein herausgestellt:

1. Gebildet-Sein ist ein Zustand (Produkt) und eine Entwicklung (Prozess), die institutionell unterstützt sind.
2. Gebildet-Sein hat mit dem Verfügen über Wissen und mit nützlichen Kenntnissen (vgl. Allgemeine Geistesbildung und Spezial-Bildung) zu tun.
3. Gebildet-Sein betrifft nicht nur den Geist, sondern auch das Herz (im Sinne der Humanität).
4. Gebildet-Sein enthält einen moralischen Anspruch.

C. Die Grundlegung des deutschen Bildungsverständnisses durch W. v. Humboldt und G. W. F. Hegel – Bildung als Persönlichkeitsbildung

Die Epoche der deutschen Klassik und des Deutschen Idealismus ist die Entstehungszeit des deutschen Bildungsverständnisses. Maßgeblich sind hier W. v. Humboldt und G. W. F. Hegel.

I. Wilhelm von Humboldt

Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand Freiherr von Humboldt (1767-1835), Jurist, Diplomat, Staatswissenschaftler und Sprachforscher mit Begeisterung für das klassische Altertum und Verfechter des Neuhumanismus, wurde pädagogisch bekannt durch seine Tätigkeit als Leiter der „Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts“, die er 16 Monate lang im Preußischen Innenministerium zu

⁵ Weber, Pädagogik, S. 383 ff.

Königsberg (und Berlin) 1809/1810 innehatte. Bildung besteht für *Humboldt* in der Stärkung der inneren Kräfte des Menschen zu einem harmonischen Ganzen:

*„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlassliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen.“*⁶

*„Da jedoch die blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich. ... Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, NichtMensch, d. i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden.“*⁷

*„Die Griechen sind uns nicht bloss ein nützlich zu kennendes Volk, sondern ein Ideal. ... Das Vorherrschende im Griechischen Geist ist daher Freude an Gleichgewicht und Ebenmass; auch das Edelste und Erhabenste nur da aufnehmen zu wollen, wo es mit einem Ganzen zusammenstimmt.“*⁸

Für den Neuhumanisten *Humboldt* geht es bei der Bildung um die höchstmögliche, vielseitige, selbstvollzogene und harmonische Entfaltung der inneren Kräfte des Menschen (gemeint sind: Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen) zu einem individuellen Ganzen, das mit seiner eigenen Höherentwicklung auch das ganze Menschengeschlecht, dessen Teil der individuelle Mensch ist, auf dem Weg zu mehr Humanität voranbringt. Die alten Griechen mit ihrer Sprache und Kultur waren *Humboldt* dafür das nachahmenswerte Modell. Bildung ist bei ihm der Weg der Individualität zu sich selbst, die Ausbildung aller Fähigkeiten durch den Menschen selbst, unter Nutzung von „soviel Welt, wie möglich“. Die Welt ist das Medium, das Mittel für die Entfaltung der individuellen menschlichen Kräfte. Individualität, Totalität und Universalität sind *Humboldts* Kernbegriffe.

Dem Schulwesen kommt seiner Meinung nach die Aufgabe zu, ausschließlich allgemeine Menschenbildung, als eine zweckfreie Tätigkeit des menschlichen Geistes, zu vermitteln und nicht den Bedürfnissen einzelner Gewerbe zuzuarbeiten.⁹ *Humboldts* Idee war es, die Bildungseinrichtungen einheitlich zu gestalten, theoretisch

6 Aus „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, vgl. v. *Humboldt*, in: Flitner/Giel (Hrsg.), S. 56 (64).

7 Aus „Theorie der Bildung“, vgl. v. *Humboldt*, in: Flitner/Giel (Hrsg.), S. 56 (235).

8 Aus „Ueber den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben“, vgl. v. *Humboldt*, in: Flitner/Giel (Hrsg.), S. 56 (65).

9 Menze, Wilhelm von *Humboldts* Lehre und Bild vom Mensch; Flitner, W. v. *Humboldt*. Schriften zu Anthropologie und Bildungslehre; Brenner, Wilhelm von *Humboldts* Bildungstheorie.

zu fundieren und auf das Ziel „allgemeine Menschenbildung“ (statt berufs-, nützlichkeits- und wirtschaftsbezogener Ausbildung) auszurichten. Deshalb unterscheidet und trennt er scharf zwischen Bildung und Ausbildung. Er verlangt, dass die Schule zur allgemeinen Persönlichkeitsbildung und nicht zum Training oder zur Vorbereitung auf berufliche oder praktische Tätigkeiten da ist. Spezialschulen für bestimmte Gewerbe und praktische Berufsausbildung sollten erst auf der Grundlage einer allgemeinen Menschenbildung folgen, die jeder zu durchlaufen habe.

Humboldts Schulreformentwurf steht als an der Allgemeinbildung des Menschen orientiertes, in sich stimmiges Theoriekonzept über und jenseits der Schulrealität seiner Zeit, die in vielfacher Hinsicht differenziert, unübersichtlich und uneinheitlich war. Es wurde in Preußen infolgedessen auch nicht konsequent umgesetzt. Sein Schulplan mit dem für alle Kinder und Jugendlichen vorgesehenen Weg durch die Elementarschule, das Gymnasium und die Universität, auf dem sukzessive mehr und mehr selbstständige Bildung erreicht werden sollte, geriet zum Utopischen. Das Gymnasium, das am stärksten unter dem Einfluss *Humboldtscher* Ideen reformiert wurde, entwickelte sich letztlich aber zu einer Standesschule für das aufstrebende Bürgertum und für einige wenige Prozent der damaligen Bevölkerung. Es reduzierte Bildung auf (alt)sprachliche, historische und kulturelle Bildung und wurde zum standespolitischen Gütezeichen. Bildung wurde mit Gymnasialschulwissen und der Ansammlung von vorwiegend historisch-philosophisch-philologischen Lernstoffen gleichgesetzt.

Wohl erfolgte – ganz im *Humboldtschen* Sinne – eine strikte Trennung von Bildung im Sinne von Allgemeinbildung und Ausbildung bzw. Berufsbildung. Diese Trennung hatte Auswirkungen bis Ende des 20. Jh.¹⁰

II. Georg Wilhelm Friedrich Hegel

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), der wohl bedeutendste Vertreter des philosophischen Idealismus, Bewunderer des klassischen Altertums, hat keine eigene Pädagogik entwickelt, wenngleich sein literarisches Werk bedeutsame pädagogische Gedanken enthält. Für ihn ist Bildung eine Sache des Geistes. Diesbezüglich am bekanntesten sind seine fünf Gymnasialreden, die er als Rektor des Nürnberger Gymnasiums zwischen 1809 und 1815 gehalten hat.

„Der gebildete Mensch ist der, der allem seinem Tun den Stempel der Allgemeinheit aufzudrücken weiß, der seine Partikularität aufgegeben hat, der nach allgemeinen Grundsätzen handelt. Der gebildete Mensch kennt an den Gegenständen die verschiedenen Seiten; sie sind für ihn vorhanden, seine gebildete Reflexion hat ihnen die Form der Allgemeinheit gegeben“¹¹

„Die Bildung ist daher in ihrer absoluten Bestimmung die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der nicht

10 Benner, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie; Blankertz, Die Geschichte der Pädagogik, Kap. 2.

11 Hegel, Philosophische Propädeutik, Erste Gymnasialrede 1809.

mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit.“

„Für die Entfremdung, welche Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese ... sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, ... zu beschäftigen.“

Der Geistphilosoph, Dialektiker und bedeutendste Vertreter des deutschen Idealismus, *Hegel*, vertritt einen idealistischen Ansatz. Grundlage der *Hegelschen* Bildungstheorie ist die Geistphilosophie, die das gesamte Sein als Geistsein und Geistschöpfung versteht. Ihr zufolge verwirklicht sich der Geist (1) als subjektiver Geist im einzelnen Menschen, der ihn zur Identitätsfindung durch Selbstbewusstsein und freie Selbstbestimmung sowie zum Erfassen und Verwirklichen übersinnlicher Werte veranlasst; (2) als objektiver Geist in den Gemeinschaftsformen der Menschen in der Geschichte und in Recht, Moralität und Sittlichkeit; (3) als absoluter Geist in Kunst, Religion und Philosophie, die die großen Weisen sind, wie Geschichte geschieht. Bildung ist nun die Selbstverwirklichung des Menschen durch seine Beschäftigung mit den Offenbarungen des objektiven Geistes. Seine Bildungskonzeption enthält als zentrale Aussagen: Bildung ist ein Sichheraufbilden des Individuums zu einem allgemeinen Wesen des Geistes dadurch, dass es Anderes kennenlernt. Dafür muss der Mensch eigene Vorstellungen zurückstellen und sich selbst fremd werden. Die Aneignung von etwas Fremden (wie besonders der antiken Sprache, Literatur, Geschichte und Welt der Griechen und Römer) erfordert nämlich eine Entfremdung vom Eigenen. Die Entfremdung ist die Bedingung aller Bildung. Gebildet ist nur, wer sich das Andere in seiner Andersheit aneignet. Stellt sich der junge Geist in diese ferne und fremde Welt der Antike, findet er recht bald Anknüpfungspunkte zur Rückkehr zu ihm selbst auf Grund des allgemeinen Wesens des Geistes.

Bei *Hegel* zielt Bildung darauf ab, dass das Individuum auf seine Eigenheiten (Individualität) verzichtet und sich so in die Sache und die Welt hineindenkt. Der subjektive Geist hat dazu den Drang. Das ist als dialektischer Vorgang zu denken: Der subjektive Geist erfährt seine Beschränktheit dadurch, dass er sich mit dem objektiven Geist konfrontiert/auseinandersetzt, um zu erfahren, was er selbst als Geist ist und wie er Teil des Geistes ist.

G. W. F. *Hegel* lehnt die neuhumanistische Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung ab, weil in seinen Augen die Arbeit einen spezifischen Beitrag zur Menschwerdung eines jeden leistet.¹² Zwar unterwirft die berufliche Arbeit den Menschen vielen Zwängen, sie entfremdet ihn sogar. Aber diese Entfremdung bietet für ihn zugleich die Gelegenheit, sich seiner selbst und dessen, was ihn als Mensch ausmacht, bewusst zu werden. Gegen W. v. *Humboldt* hält er fest: Allgemeinbildung ist nicht durch einen Kanon von klassischen Lehrinhalten zu erreichen, und auch nicht durch die Entfaltung dessen, was im Menschen als

12 *Hegel*, Philosophische Propädeutik.

Potenzial bereits vorhanden ist. Sie geschieht vielmehr als Findung des „Selbst“ durch das „Andere“, des Individuellen durch das Allgemeine. Letztlich ist Bildung nur möglich, wenn sich der subjektive Geist des Individuums an den Objektivationen des Geistes (Recht, Moralität, Sittlichkeit, Kunst, Religion, Philosophie) in sachlicher Weise abarbeitet. Seine dialektische Bildungsbewegung lässt sich auf die Formel bringen: „Im-anderen-zu-sich-selbst-kommen“.¹³

Mit der seit Beginn des 20. Jh. dominant werdenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (*H. Nohl, E. Spranger, W. Flitner, Th. Litt*), die Bildung als geistig-kulturelles und geschichtliches Phänomen versteht und zur Klärung dessen, was mit dem Begriff gemeint ist, auf die philosophische Tradition zurückgriff, setzt sich der klassisch-idealistische Ansatz (mit leichten Modifikationen) in der Pädagogik durch.¹⁴ *Th. Litts* vielfach aufgelegtes Buch „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ (1955) kann als geeignetes Demonstrationsbeispiel hierfür dienen. Angesichts der rasanten naturwissenschaftlich-technischen Entwicklung, die die menschliche Existenz durch die Subjekt-Objekt-Differenzierung und das Zweck-Mittel-Denken der Naturwissenschaften antinomisch macht, in ein Inneres und ein Äußeres trennt und die *Humboldtsche* Konzeption an ihre Grenzen führt, schreibt *Litt*: „Wenn die Antinomie nun einmal zum Wesen des vollentwickelten Menschen hinzugehört, dann muß sie auch in den Lebenshorizont dieses Menschen ohne jeden Versuch der Verharmlosung oder gar Verleumdung Aufnahme finden. Was wäre das für eine ‚Bildung‘, die sich nur durch Abblendung eines bestimmenden Grundzugs menschlicher Existenz zu konstituieren und zu behaupten vermöchte.“ Und weiter: „Als ‚gebildet‘ darf darnach nur gelten, wer diese Spannung sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan einbaut.“¹⁵

Fazit

Humboldt und *Hegel* haben beide Entscheidendes zur Präzisierung des deutschen Bildungsverständnisses beigetragen:

- Dem Neuhumanisten *W. v. Humboldt* ging es primär um die höchste und vielseitige harmonische Bildung des Individuums, um seine Selbstbildung und Selbstvollendung, und nicht um gesellschaftliche Wirkung. Der Mensch gewinnt seine individuelle Einzigartigkeit dadurch, dass er seine inneren Kräfte, persönlichen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen (Potenziale) in ihrer Ganzheit (Totalität) entfaltet (formaler Aspekt). Sein Bildungsverständnis fokussiert auf den Selbstbezug. Dafür muss er sich für alle Lebens- und Kulturbereiche der Welt (Universalität) öffnen (materialer Aspekt).

13 *Fruck*, Der Bildungsbegriff des jungen Hegel; *Nicolin*, Hegels Bildungstheorie; *Pöggeler*, in: Hegel-Studien 1980 (241-269); *Pleines*, Hegels Theorie der Bildung.

14 *Matthes*, Geisteswissenschaftliche Pädagogik.

15 *Litt*, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, S. 121.

- Dem Geistphilosophen G. W. F. Hegel nach erfolgt Bildung, wenn der Mensch sich die Erscheinungsformen des Geisteslebens erarbeitet und an ihnen (und an der herstellenden Arbeit!) Anderssein (und Entfremdung) kennenlernt, um so alle Möglichkeiten des Menschseins zu erfahren. Sein Bildungsverständnis fokussiert auf den Weltbezug.
- Die Verknüpfung beider Ansätze in der Schulform Gymnasium und das gleichzeitige Erstarken des Bildungsbürgertums im 19. Jh. führten zu einer Materialisierung dessen, was Bildung ausmacht. Bildung wird am Gymnasium vor allem mit den Schulfächern alte Sprachen, Geschichte, Literatur, Kunst und Musik erworben. Der Gymnasialbesuch war privilegiert und ein gesellschaftlich legitimes Allokationsinstrument für höhere Positionen.
- Nicht unerheblich für die lang andauernde Bedeutung dieses Bildungsbegriffs war dessen Rezeption durch die Geisteswissenschaftliche Pädagogik.

D. Die Institutionalisierung der Bildung – Bildung als Schulbildung

Im 18. Jh. und seitdem unverändert ist die Schule eine Angelegenheit des Staates und als Bildungsinstitution für Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generation zuständig geworden. Bildung wird nun zur Aufgabe der Schule. Die Bildung wird verschult.

I. Die Schule als Bildungsinstitution

Die Schule übt für den Staat und die Gesellschaft entsprechende Funktionen aus (vgl. Qualifikationsfunktion, Sozialisationsfunktion, Personalfunktion, Selektionsfunktion und andere), zu denen zählt, dass jedem Schüler und jeder Schülerin zur höchstmöglichen Entfaltung seiner/ihrer persönlichen Anlagen und Befähigungen verholfen werden soll.

Als Bildungsinstitution untersteht die Schule den Vorgaben des Grundgesetzes, den Länderverfassungen und den Schulgesetzen der Bundesländer. Sie geben auch die Erziehungs- und Bildungsziele vor. Dabei wird hervorgehoben, dass Bildung nicht allein aus Wissen oder Können besteht, sondern auch emotionale, soziale und volitionale Elemente enthält, dass sie auf den abendländisch-christlichen Werten mit der personalen Würde und den Menschenrechten aufbaut und dass sie grundsätzlich das Kulturwissen ihrer Zeit umfasst (vgl. z.B. Art. 131 Abs. 1, 2 BV). Der schulische Bildungsauftrag ist in den amtlichen Verlautbarungen meist mit dem Erziehungsauftrag eng verknüpft. Seine Ziele lassen sich aus den Aufgaben deduzieren, die der Staat/das Bundesland den Schulen zur Erledigung zuteilt.

Bei der Verschulung des Bildungsprozesses von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen greift die Bildungspolitik auf die *Humboldtsche* Konzeption von *Allgemeiner Bildung* zurück. Grundschule, Hauptschule (o.ä.), Realschule (o.ä.), Gymnasium und Gesamtschule werden als Allgemeinbildende Schulen bezeichnet, im Unterschied zu den Berufsbildenden Schulen. Den einzelnen Schularten wird

eine differenzierte Art von Allgemeinbildung zugeordnet. Nach *J. Oelkers* macht hauptsächlich das kognitive Anspruchsniveau den Bildungsunterschied zwischen den Schulformen aus, aber auch der fachbestimmte Anspruch, die mentale Ordnung, der Stil und Habitus, sich mit Fachinhalten auseinanderzusetzen, die Standards, die in der jeweiligen Schulform gelten. Bildung in den einzelnen Schulformen ist somit eine auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus ablaufende und mit unterschiedlichen Ansprüchen versehene Herausforderung an das Denken, Fühlen und Handeln der Schülerinnen und Schüler.¹⁶ Sie ist gestuft und aufbauend konzipiert.

Der Bildungsauftrag der Schule wird durch die Schulfächer einerseits und das Schulleben andererseits realisiert. Alle *Schulfächer* tragen auf spezifische Weise zur Erlangung der Allgemeinbildung bei. Sie sind, bildlich gesprochen, Fenster zur Welt, die im *Humboldtschen* Sinne Bildung bewirkt. Auf je spezifische Weise richten die Schulfächer den Blick auf die Welt, sie betrachten sie unter einer bestimmten Perspektive und erforschen sie mit bestimmten Methoden, um sie dem Menschen verstehbar zu machen. Infolgedessen hat die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten der Unterrichtsfächer, also haben alle schulischen Inhalte, potenziell bildende Auswirkungen auf sie. Sie eröffnen ihnen Wesentliches über Mensch und Welt. Neben fundiertem fachlichen Basiswissen, der Einordnung des jeweiligen Faches in größere Zusammenhänge, ganzheitlichem Denken in Systemen und Modellen sowie Kenntnissen über Realitäts- und Handlungsbezüge geht es auch um fachbezogene Grundkompetenzen und persönlichkeitsfördernde Schlüsselqualifikationen.

Bildendes Lernen erfolgt in der Schule – erstens – im *Unterricht*, d.h. in der angeleiteten oder selbstständigen, individuellen oder gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrinhalten. *E. Weber* sieht im bildenden Lernen das Spezifische eines pädagogischen (im Unterschied zum psychologischen) Lernens; er nennt es „die Hochform des spezifisch humanen Lernens“.¹⁷ Denn Bildung ist im Letzten das Ergebnis von Lernerfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der Schule und außerhalb der Schule machen, und zwar auf Grund von Anregungen und Anforderungen durch andere (die Lehrer, die Mitschüler, die Eltern, Peers, Gruppenleiter in Vereinen), aus eigenem Anlass und selbsttätig oder auch zufällig und im Laufe eines handelnden Umgangs mit Gegenständen, Materialien und Problemen. Lehrerinnen und Lehrer sollen solche Lernerfahrungen arrangieren und organisieren. Zu den Dimensionen und *Merkmale des bildenden Lernens* zählt nach *E. Weber*, dass es

- freiheitliches und befreiendes Lernen ist, womit spontanes, selbsttätiges, selbstbestimmtes, selbstverantwortliches, selbstständiges und autodidaktisches Lernen gemeint ist

16 Oelkers, in: Andresen/Casale, et al. (Hrsg.), S. 248-262.

17 Weber, Pädagogik, S. 52ff.

- kognitives und reflektives Lernen ist, also den Aufbau kognitiver Strukturen und Wissensstrukturen fördert, bewusstes, strukturiertes, argumentatives, problemlösendes Lernen ist und das Nachdenken über sich selbst und das eigene Lernen einschließt
- identitätsstiftendes und wert- bzw. sinnorientiertes Lernen ist, worunter der Aufbau eines positiven Selbstbildes und Selbstwertgefühls, eines Bewusstseins für die eigene Verantwortung und die Orientierung durch Wertklärung und Sinnklärung zu verstehen ist
- ganzheitliches und gegenwarts- bzw. zukunftsbezogenes Lernen ist, bei dem der Mensch alle seine Kräfte und Fähigkeiten durch kognitive, motorische, praktische, ästhetische, emotionale, sozial-moralische und volitionale Lernangebote entfalten kann; dabei darf das Lernen nicht nur traditionsorientiert sein, sondern muss dazu anleiten, mit Neuem und Ungewohntem fertig zu werden.¹⁸

Bildendes Lernen ergibt sich – zweitens – durch das *Schulleben*, wenn die Schule als Ort gelebten Lebens konzipiert wird. Als Lebensraum ist sie Ort wichtiger individueller und sozialer Lebensvollzüge. Durch ein pädagogisch gestaltetes Schulleben ermöglicht sie durch Geschichten, Gespräche, Sprachen und Sprechen, Sport, Theater, Naturerfahrungen, Politik als gemeinsames Leben in der Gesellschaft, Arbeit, Feste, Musizieren, künstlerisches Gestalten, Schüleraustausch usw. individuelle und gemeinschaftliche Erfahrungen, die prägend sein können. Auf diese Weise lernen die Schülerinnen und Schüler viel über die Welt, die zu verstehen sie in der Schule über die Unterrichtsfächer angeleitet werden, sie lernen viel über sich selbst, ihre Stärken und Schwächen, Einstellungen und Haltungen und die ihrer Mitschüler, und sie lernen, wie wichtig es ist, aus Wissen Können und Handeln zu entwickeln, sich für „die gerechte Sache“ zu engagieren. Diese Lernerfahrungen können (und sollen) bei Schülerinnen und Schülern bildende Effekte auslösen.

II. Der Bildungsbeitrag anderer gesellschaftlicher Institutionen und Praxisbereiche

Seit Einführung der Schulpflicht in Deutschland, die im 18. Jh. erfolgte, ist die Schule der Ort, an dem Bildung vermittelt und von Kindern und Jugendlichen erworben wird. Durch das Aufkommen neuer pädagogischer Institutionen und pädagogischer Arbeitsfelder seit dem letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts hat sich die Institutionalisierung der Bildung ausgeweitet auf Institutionen, in denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene bildende Erfahrungen machen können.¹⁹ Man unterscheidet dabei Institutionen der formalen (formellen), nonformalen und informellen Bildung, ergänzt durch Berufs- und Handlungsfelder, in denen Pädagoginnen und Pädagogen tätig sind. Der Bildungsbegriff erfuhr dadurch eine große Ausweitung seines Inhalts.

Nonformal wird *Bildung* im Elternhaus oder in anderen Formen des familialen Miteinanders erworben. Die Familienforschung der 1990er Jahre hat die Bedeu-

¹⁸ Weber, Pädagogik, S. 50 ff.

¹⁹ Mathes/Kesper-Biermann et al., Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte, S. 177 ff.

tung dieser Formen des kurz- oder längerfristigen Zusammenlebens für deren Sozialisation, Verhalten, Einstellungen, Schulerfolg und gesellschaftliche Platzierung nachgewiesen. Auf nichtorganisierte Weise erfolgt hier eine frühe Bildung (im weiten Sinne des Wortes), die unmittelbare Bedeutung für die (weitere) Persönlichkeitsentwicklung der Kinder/Jugendlichen hat.²⁰

Öffentliche oder private Bildungsinstitutionen, die organisiert, planvoll und zielorientiert Bildung vermitteln, als *formale* (besser: formelle) *Bildung* bezeichnet, sind (neben der oben dargestellten Schule) vorwiegend Einrichtungen der Vorschulpädagogik (Kinderkrippe, Kindergarten, Kindertagesstätten, Hort, Schulvorbereitende Vorklassen). Diese Einrichtungen sind als Lernorte für kindliche Basiskompetenzen (Resilienzkompetenz, Transitionskompetenz, lernmethodische Kompetenz) konzipiert, die die kindliche Neugier und das kindliche Lerninteresse spielerisch mit didaktisch geplanten Angeboten aus den Bereichen Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik/Kunst/Bewegung, Religion/Ethik usw. zu befriedigen versuchen. Auch Institutionen der Erwachsenenbildung und der Weiterbildung sind zu nennen. Sie machen Angebote für den Aufbau, die Erweiterung und die Vertiefung von Bildungs- und Lernprozessen, Kompetenzen und Wissen über die gesamte Lebensspanne hinweg. Ihre Adressaten sind „reife“ Menschen, denen ein transitorisches, kompensatorisches oder komplementäres life-long-learning präsentiert wird.²¹

Effekte gehen außerdem von Institutionen *informeller Bildung* aus. Gemeint sind die sozialen Netzwerke, in denen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene sich in ihrer Freizeit bewegen, z.B. Peer-groups, Freundeskreise, Nachbarschaftsgruppen, Cliquen, Vereine, Verbände, Freizeitgruppen. Auch sie präsentieren ihren Mitgliedern soziale Regeln, vermitteln ihnen Wert- und Verhaltensmuster, geben Orientierungen, bevorzugen bestimmte Interaktions- und Kommunikationsformen, prägen Rollen aus und geben Deutungsmuster vor. Auf diese Weise vermitteln diese Erfahrungen mit der Welt, mit sich selbst und Anderen, prägen ihr Denken, Fühlen und Wollen, die bildend sein können.

Verstärkt im Laufe der Nachkriegszeit tritt auch die *Berufliche Bildung* in den Fokus der Bildungstheoretiker.²² Die Vorstellung, dass Beruf und Arbeit Bildung bewirken, hatte W. v. Humboldt kategorisch abgelehnt. Die Verschiedenheit von Allgemeinbildung und Berufsbildung wird zwar seit 1960 weiter betont, es wird aber nicht bestritten, dass die Berufsbildung mehr ist als „berufliche Ertüchtigung“. Auch die Berufsbildung verfolgt Bildungsziele, insofern sie die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen beeinflusst und wichtige Elemente der Bildung wie Tüchtigkeit, Autonomie und Verantwortung aus der Ausbildung und Tätigkeit im Beruf realisiert. Das Gesamtphänomen Bildung als Ergebnis der Auseinandersetzung zwischen Mensch und Welt, d.h. als ganzheitliche Persönlichkeitsbildung

20 *Ecarius*, Handbuch Familie.

21 *Dewe*, in: Krüger/Grunert (Hrsg.), S. 122 (125 f.).

22 *Albers*, Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung, S. 207.

des Menschen durch die Dinge der Welt, charakterisiert im Verständnis der Bildungstheoretiker schon seit Ende der 1800er Jahre (vgl. G. Kerschensteiner) eine Doppelperspektive, nämlich Allgemeinbildung und Berufsbildung. Beide gelten „als zwei Submengen des komplexen Gesamtbereichs der Bildung“.²³

Fazit

Die Verschulung der Bildung hat Konsequenzen für das Bildungsverständnis.

- Der inhaltlich indefinite und offene Bildungsbegriff als Mensch-Welt-Bezug mit der Erfahrung der Entfremdung wird auf Lerninhalte der Schule und ausgewählte Schulfächer konkretisiert und verengt.
- Die Unterscheidung der auf Schulinhalte konzentrierten Allgemeinbildung von allen Formen praktischer, beruflicher und nützlicher Ausbildungen wird aufgegeben und alle Formen und Bereiche von Berufsbildung, Fortbildung und Weiterbildung zum Gesamtphänomen Bildung zusammengefasst. Der Bedeutung Gehalt von Bildung wurde dadurch erweitert und unspezifisch.

E. Die Lehrbarkeit von Allgemeinbildung in der Schule – W. Klafkis Kritisch-konstruktive Didaktik

Die Bildungsdiskussion wurde bis in die 1960er Jahre von der historisch-hermeneutisch vorgehenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogik bestimmt. Einer ihrer bekanntesten Vertreter ist *Wolfgang Klafki*, langjähriger Pädagogikprofessor an der Universität Marburg und international bekannter Didaktiker.

I. Wolfgang Klafki (1927-2016)

W. Klafki legte 1958 eine „Bildungstheoretische Didaktik“²⁴ vor, die die zu seiner Zeit üblichen Unterrichtslehren ablöste und die Didaktik wissenschaftlich machte.²⁵ Er lehnt darin den überkommenen Gegensatz zwischen *formaler Bildung* (im Sinne von Formung körperlicher, seelischer und geistiger Kräfte; bildungstheoretischer Subjektivismus) und *materialer Bildung* (im Sinne von Verfügen über als bildend erachtete Wissensbestände; bildungstheoretischer Objektivismus) ab und integriert beide Formen in dialektischer Manier zur *kategorialen Bildung*.

Damit meint Klafki: Beim Bildungsgeschehen befasst sich der Mensch mit der kulturellen Wirklichkeit. Diese Begegnung von Mensch und Welt ist weder nur material, noch nur formal zu bestimmen. Sie muss vielmehr kategorial gesehen werden, insofern sie Verstehenskategorien und Ordnungszusammenhänge eröffnet. Denn im schulischen Bildungsprozess werden von Schülerinnen und Schülern Inhalte aufgenommen und angeeignet (materiale Bildung), die zugleich ihre körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte entwickeln und formen (formale Bildung). Aufgabe

23 Weber, Pädagogik, S. 422.

24 Klafki, in: Die deutsche Schule, S. 450 ff.

25 Matthes, Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik.

der Didaktik ist es seiner Meinung nach, für diesen Bildungsprozess geeignete Inhalte herauszufinden, d.h. Inhalte, denen Schülerinnen und Schüler einen sie bildenden Gehalt entnehmen können. Um diesem Erfordernis zu genügen, müssen Bildungsinhalte so beschaffen sein, dass sie Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden und Strukturen sichtbar machen, die den Menschen in die Lage versetzen, sich selbst und die Welt als Ganze zu strukturieren und besser zu verstehen. Angesichts der über großen Stofffülle alles Wiss- und Lernbaren kommt es dann darauf an, für diesen Bildungsvorgang geeignete Lerninhalte herauszufinden. Die Geeignetheit zum Bildungsinhalt setzt seiner Meinung nach eine spezifische Gegenstandsstruktur voraus. Der Lerngegenstand muss so geartet sein, dass der Schüler/die Schülerin aus dem Lerninhalt etwas Allgemeines und Kategorien entnehmen kann. Dieses Erfordernis erfüllen nur *exemplarische* oder elementare *Inhalte*. Den *Bildungsvorgang* in der Schule denkt W. Klafki sich nun wie folgt: Durch solche exemplarischen, elementaren, repräsentativen, klassischen und typischen Lehrinhalte erschließen sich dem Schüler/der Schülerin Welt und Wirklichkeit, und er/sie wird durch die Beschäftigung mit diesen Inhalten offen für die Fragestellungen und Probleme dieser Welt und Wirklichkeit. Klafki nennt diesen Vorgang eine *doppelseitige Erschließung*. So erwirbt der/die Lernende Kategorien zum systematischen Weltverstehen, zur konstruktiven Selbsterschließung und zur engagiert-humanen Weltgestaltung. Bei der Bildung gewinnt er/sie Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse, die es ermöglichen, die Wirklichkeit zu durchschauen und sich den Anforderungen der Welt selbstbestimmt und solidarisch zu stellen. Gleichzeitig öffnet sich der Schüler/die Schülerin für deren Bedeutung und erfährt zugleich Wesentliches über sich und seine Persönlichkeit.

Seine ursprüngliche geisteswissenschaftliche Theoriebasis hat er um „Bausteine“ der Kritischen Theorie und der „Realistischen Wende“ in der Pädagogik erweitert und empirische und ideologiekritische Aspekte in seine Hermeneutik integriert.²⁶ Er überarbeitet und präzisiert noch einmal seine bildungstheoretische und bildungspraktische Position. Seine Didaktik ist nun kritisch-konstruktiv angelegt. Bildung ist ihr Zentralbegriff und *Emanzipation* ist deren Bestimmungsmerkmal. Konkret: Was Bildung ausmacht, ist der Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten, nämlich der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Mitbestimmungsfähigkeit und der Solidaritätsfähigkeit. Für den Unterricht sind deshalb nur Themen geeignet, die diese drei Fähigkeiten fördern. Unterricht hat seiner Meinung nach zwei unterschiedliche Arten von Themen zu behandeln: potentiell emanzipatorische Themen (wie etwa politische Konfliktanalysen, Biochemie, Drogenproblematik, Ängste usw.) und instrumentelle Themen (wie Lesen, Rechnen, historisches Wissen, naturwissenschaftliches Wissen usw.), die für die Emanzipation unverzichtbar sind.

In den 1990er Jahren hat W. Klafki seine Didaktik noch einmal überarbeitet.²⁷ Für ihn ist Allgemeinbildung (1) *Bildung für alle*, d.h. eine für Jeden und Alle zugängliche Bildung, ein demokratisches Bürgerrecht und eine Bedingung für die Selbstbestimmung des Menschen, die jedem ermöglicht werden muss, (2) *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten* im Sinne eines Grundrechts auf freie Persönlichkeitsentfaltung, d.h. eine allseitige Bildung, was die kognitiven ebenso wie die emotionalen, sozialen, ästhetischen, weltanschaulichen/religiösen, moralischen, körperlichen, motorischen, technischen, politischen, praktischen und handwerklichen Fähigkeiten/Fertigkeiten des Menschen meint, sowie (3) *Bildung im Medium des Allgemeinen*, d.h. eine Bildung, die aus einer eigenständigen, reflektierten, wertorientierten Standortbestimmung bei gegenwärtig und zukünftig für die Menschen zentralen Fragen, Problemen und Gefährdungen besteht. Er nennt diese „epochaltypische Schlüsselprobleme“, wie z.B. Krieg/Frieden, Schutz der Lebensgrundlagen/Umweltzerstörung, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Globalisierung/Nationalisierung, Kulturspezifität und Interkulturalität, Möglichkeiten und Gefahren der Medien, Meinungsfreiheit/Fundamentalismus, Beziehung der Geschlechter zueinander usw. Sie müssten in allen Schulformen behandelt werden; denn sie seien unverzichtbare Bestandteile heutiger Allgemeinbildung.

II. Bildung als letztlich unverfügbare Selbstbildung

Betrachtet man Bildung aus der Perspektive derer, die sie erhalten oder erwerben sollen (z.B. Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene), dann ist sie das Ergebnis von spezifischen Lernprozessen, die zwar von (Hochschul-)Lehrerinnen und Lehrern angeregt und eingefordert werden, aber von den Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden zu ihrer eigenen Persönlichkeitsbildung genutzt werden müssen bzw. müssten. Andernfalls kommt es bei ihnen nicht zu bildenden Rückwirkungen oder Effekten. Die Grundsätze des Bildenden Lernens mittels dafür besonders geeigneter Inhalte, Probleme und Themen, sowie die Nutzung von Selbsttätigkeit auslösenden und einbeziehenden Unterrichtsmitteln schafft die Voraussetzung auf Lehrendenseite dafür, dass Schüler/Schülerinnen und Studierende sich bilden. Trotzdem ist und bleibt die Bildung unverfügbar und nicht herstellbar. Sie muss von den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen selbst vollzogen werden. Gleiches gilt für die vielfältigen Angebote, Aktivitäten und Aktionen des Schullebens (vgl. Orchester, Theater, Sportveranstaltungen, Schüleraustausch, Schulpartnerschaften, Freizeitkurse usw.). Im Unterricht und im pädagogisch gestalteten Schulleben lernen Schülerinnen und Schüler viel über die Welt, die zu verstehen ihnen in den Unterrichtsfächern verhoffen wird, sie lernen viel über sich selbst, ihre Stärken und Schwächen, Einstellungen und Haltungen und die ihrer Mitschüler, ihre Möglichkeiten, sich in die Gesellschaft einzubringen. W. Klafkis Bildungselemente fordern vom gebildeten Menschen auch eine Ethik der Mitmenschlichkeit und Solidarität. Gebildetsein lässt sich nicht durch noch so viele

27 Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.

Unterrichtsstoffe und Impulse von außen bewirken. Zwar ist das professionelle Handeln des Lehrers/der Lehrerin in der Schule dafür unverzichtbar, der Erfolg seiner/ihrer Bemühungen ist aber bei noch so guter Planung im Letzten nicht sicher.

Fazit

Die Schule versucht, pädagogisch und didaktisch Schülern und Schülerinnen Bildung nahezubringen; materialiter durch fachlich-fachwissenschaftliche Kenntnisse und Vorgehensweisen, formaliter durch deren Erfahrungen mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit der Ausbildung des Intellekts, der Sinne, der Rationalität, Reflexivität, Kontemplation, Konzentration, Kreativität und Sensibilität sowie der Kooperationsfähigkeit und Sozialverpflichtung. Der Bildungsbegriff hat sich durch den *Klafkischen* Ansatz erneut inhaltlich verändert.

- Bildung wird gleichgesetzt mit Emanzipation, die aus den Elementen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität besteht.
- Fundamentale Probleme für den Einzelnen, die Gemeinschaft/Gesellschaft und die Welt insgesamt sind verpflichtende Inhalte des auf Bildung abzielenden Schullernens. Damit werden Inhalte für das, was Bildung ausmacht, festgelegt.
- Bildung verlangt die Beachtung der Humanitas und des sozialen Miteinanders der Menschen national und international.
- Bildung kann nicht gelehrt werden, sondern muss aus dem Menschen entwickelt und hervorgebracht werden. Dafür sind didaktische Anregungen und Situationen hilfreich.
- Bildung ist nicht mit Vielwissen oder Gelehrtenhabitus gleichzusetzen.

F. Der Verzicht auf den Bildungsbegriff – Kompetenzen statt Bildung

Die bisherige, vorwiegend hermeneutisch orientierte deutsche Bildungsforschung wurde in den 1990er Jahren durch die Nach-PISA-Didaktik massiv in Frage gestellt und durch die Empirische Bildungsforschung ersetzt. Davon war der Bildungsbegriff zentral betroffen. Das Bildungsverständnis stand unter erheblichem Ideologieverdacht. Elitär, ideologiebehaftet, überholt, unpräzise, nicht operationalisierbar und nicht überprüfbar, lautete die Kritik.²⁸

Nach den enttäuschenden Ergebnissen Deutschlands bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen zum Bildungswesen (TIMSS, PISA, IGLU, DESI),²⁹ durchgeführt von der Wirtschaftsorganisation OECD, wurde das Thema Bildung auf die Tagesordnung der deutschen Bildungspolitik gesetzt. Das geschah ohne Rückgriff auf die Begriffsgeschichte von Bildung. Was in der Nach-PISA-Didaktik mit Bildung bezeichnet wird, ist die Quantität und Qualität von normorientierten Test- und Prüfungsaufgaben, die die deutschen Schülerinnen und Schüler (im Vergleich mit Schülern/Schülerinnen anderer Länder) richtig gelöst hatten bzw. haben. Die

28 Eder, Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung.

29 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000; Baumert/Lehman, TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich.

internationalen Vergleichsuntersuchungen sind am *Output* interessiert. *Inputs* wie die Lehrer-Schüler-Interaktionen, emotionale und soziale Unterrichtsfaktoren, das Engagement von Lehrerinnen und Lehrern, die Multivalenz der unterrichteten Inhalte, die Achtung auf die sich entwickelnde Schülerpersönlichkeit und vieles mehr werden nicht in den Blick genommen. Was zählt, sind *Kompetenzen*, die sich mit Hilfe von Bildungsstandards in unterschiedlichen Anforderungsniveaus angeben und mengenmäßig erfassen lassen. Was mit Kompetenz gemeint ist, hat F. E. Weinert in einer bis heute als allgemein gültig anerkannten Definition ausgedrückt: Kompetenzen sind „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 und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“³⁰

In den einschlägigen Publikationen der TIMS- und PISA-Bildungsforscher wird darauf verzichtet, den Begriff Bildung zu explizieren. Sie setzen ihn weitgehend mit „*literacy*“ gleich. „*Literacy*“, aus dem angloamerikanischen Bildungs-Verständnis übernommen, meint das Vorhandensein von *messbaren und standardisierbaren Kompetenzen*. Ursprünglich mit der Lesefertigkeit verbunden, hat sich der Begriff auf mathematische, naturwissenschaftliche und alle anderen Lehrbereiche ausgedehnt. *Literacy* ist so zum modernen Ersatzbegriff für Bildung geworden. Aus der Bildung wurde ein quantitativ erfassbares und empirisch überprüfbares Endprodukt von normierten Lehr-Lern-Prozessen. Der Unterricht in den verschiedenen Schulformen und Schulfächern wird von den Kompetenzen her konzeptualisiert, die am Ende der Schulausbildung von den Schülern und Schülerinnen erworben sein sollen. Dazu ist es nötig, in jedem Fach der jeweiligen Schulform eine kontinuierlich aufbauende Sequenz von Teilkompetenzen auszuformulieren, die am Ende der Lernzeit kumulativ und additiv zu einer komplexen Gesamtkompetenz im Fach führen.

Befürworter der vergleichenden Schulleistungsuntersuchungen sind sich bewusst, dass es sich hierbei um eine „funktionalistische Bildungskonzeption“ handelt, sehen aber dennoch für sie einen „Platz im Rahmen der kontinentaleuropäischen Bemühungen zur Neubestimmung moderner Allgemein- und Grundbildung“.³¹ Diese Literalität enthalte in allen Fächer der Schule „zentrale Merkmale universalisierter Grundbildung“ und habe „die Bedeutung eines grundlegenden Kulturwerkzeugs, dessen Beherrschung die Voraussetzung für eine verständige und verantwortungsvolle Teilnahme am gesellschaftlichen Leben“ sei.³² In diesem Konzept ist Bildung zu einer messbaren Größe geworden. H. v. Hentig nennt diese Bildung kritisch eine „vermessene Bildung“.³³ In der traditionellen Terminologie, die drei zentrale

30 Weinert, in: Weinert (Hrsg.) S. 17 (27 f.).

31 Köller, in: Apel/Sacher (Hrsg.), S. 138 (143 f.).

32 Köller, in: Apel/Sacher (Hrsg.), S. 138 (145 f.).

33 v. Hentig, in: Neue Sammlung, S. 211 (211 ff.).

Dimensionen des Bildungsbegriffs kenne, die persönliche Bildung, die politische (gesellschaftsbezogen-soziale) Bildung und die praktische Bildung, würde – so *v. Hentig*- der Literacy-Ansatz allenfalls die praktische Bildung umfassen und ggf. noch Teile der politischen. Gänzlich *unberücksichtigt* bliebe hingegen der wichtige Aspekt der *Persönlichkeitsbildung*. Das Literacy-Konzept decke nur einen Teil dessen ab, was traditionell mit Bildung bezeichnet wurde.

Weitere Bedenken lassen sich in systematischer Hinsicht äußern. *G. de Haan* macht darauf aufmerksam, dass beim „Kompetenzkonzept“ mit seiner Fokussierung auf Kompetenzen zur Lösung von Problemen des privaten und gesellschaftlichen Alltags eine wichtige Überlegung fehlt: „Kompetenzen benötigen die Angabe von Gegenständen, anhand derer sie gewonnen werden können. Damit kehrt das alte Problem der Bildung, an welchen Gegenständen sie gewonnen werden kann, nun aus kognitionspsychologischen Gründen, nicht aus der Tradition des Streits um die ‚Bildungsgüter‘, wieder zurück.“³⁴ Kritisiert wird ferner, dass es den meisten quantitativ-empirischen Forschungen zur Schul- und Unterrichtspraxis am unmittelbaren Nutzwert für den konkreten Unterricht fehlt. Außerdem eignet sich die Vorstellung vom aufbauenden Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler keineswegs für alle Unterrichtsfächer gleichermaßen. Mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Fächer sind hier im Vorteil gegenüber Fächern, deren zentrale Verhaltenskompetenzen nicht messbar sind, wie z.B. Sozialkunde, Kunst, Religion/Ethik und andere mehr. Schließlich wird eingewandt, die Vorstellung vom Erwerb problemlösender Kompetenzen beinhalte eine „Vergleichsgültigung von Inhalten“, da erwünschte Verhaltensfähigkeiten an beliebigen Unterrichtsinhalten erworben werden können. Die Folge davon sei eine „Inhaltsleere von Curricula“, eine Trennung von Kompetenz und Wissen sowie die Vernachlässigung fachlicher Inhalte und ausgewählter Persönlichkeit fördernder Inhalte.³⁵ Erforscht wird hier nicht eigentlich das, was man mit Bildung zu bezeichnen gewohnt ist, auch nicht, welche Auswirkungen Schulunterricht auf die Schülerpersönlichkeit hat, sondern welche Zusammenhänge zwischen der Lehrervariable, der Schülervariable und dem Leistungsergebnis der Schüler/Schülerinnen bei anwendungsorientierten, genormten Testaufgaben bestehen.

Fazit

Der Ersatz von „Bildung“ durch „Kompetenz“ bzw. die Gleichsetzung beider Begriffe hat tiefgreifende Folgen.

- Kompetenzen (Bildung) sind das Ergebnis von Lernprozessen, die vorrangig bis ausschließlich zur Lösung von Problemen dienen.
- Kompetenzen betreffen Inhalts- und Verhaltensbereiche, soweit sie sich quantitativ erfassen lassen und für die sich Lernaufgaben in der Schule standardisieren lassen.

34 *De Haan*, in: Ehrenspeck/de Haan/Thiel (Hrsg.), S. 25 (39).

35 *Eder*, Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung, S. 135 ff.

- Beim Kompetenzerwerb steht die Zielorientierung im Vordergrund, die zur Erreichung des Kompetenzziels erforderlichen Lehr-Lerngegenstände sind sekundär.
- Kompetenz statt Bildung kommt der international vorgehenden Empirischen Bildungsforschung entgegen, da das, was in der deutschen Sprache mit „Bildung“ umschrieben wird, als eigenständiger Begriff nicht existiert.
- Kompetenzen sind zwar auch Bestandteil dessen, was mit Bildung umschrieben wird, grenzen aber bedeutsame Aspekte aus.
- Kompetenzorientierung in Unterricht und Schule weist eine Nähe zum ökonomischen Denken auf, das im Menschen vorrangig Humankapital sieht.

G. Die gesellschaftliche Vereinnahmung der Bildung – Bildung für eine zukünftig andere Gesellschaft

Von Beginn der Diskussion um den Bildungsbegriff an hat Bildung eine Zielsetzung. Sie wird angestoßen und erworben „um etwas willen“. Bis Ende des 20. Jhs. war das „um willen“ die Entfaltung und Ausprägung der Persönlichkeit des individuellen Menschen im Kontext gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zwecks Höherentwicklung und Humanisierung, seiner eigenen und der der Menschheit. Der Ersatz von Bildung durch Kompetenzerwerb änderte diese Ausrichtung und gab als Ziel die Lösung von privaten und gesellschaftlichen Problemen sowie die dafür (und nur dafür) beim Menschen notwendigen Dispositionen. Mit Beginn des 21. Jhs. kommt es erneut zu einem Paradigmenwechsel. Bildung tritt in Funktion für die Gesellschaft. Die Entwicklung der Gesellschaft zu einer digitalen Gesellschaft einerseits und die Forderung nach Nachhaltigkeit in der Gesellschaft gaben dazu Anlass.

I. Bildung für die Digitale Gesellschaft

„Digitale Bildung“ wird heute allenthalben von Schulen, Hochschulen und anderen Bildungsträgern gefordert; von der „Digitalisierung der Bildung“ handelte ein Großprojekt der Bertelsmann-Stiftung, „die Zukunft der Bildung“ sehen Autoren im „Lernen mit Big Data“ (V. Mayer-Schönberger/K. Cukier), die Rede ist von der „digitalen Bildungsrevolution“ (J. Dräger/R. Müller-Eiselt; u.a.) und von der „Bildung 4.0“³⁶ in einer weltweit digital vernetzten Gesellschaft. In den Schulen hat ein Digitalisierungshype zur Abkehr von der Kreide-Tafel-Didaktik zugunsten einer Dokumentenkamera-Whiteboard-Tablet-Smartphone-Internet-Didaktik geführt. Seitdem ist „Digitale Bildung“ zum Schlagwort geworden. Im Unterricht der deutschen Schulen hält derzeit verstärkt die Digitalisierung Einzug. Mehr und mehr gibt es iPad-Unterricht und Tablet-Klassen, Smart-Schools, Whiteboard-Nutzung und Handy- und VR-Brillen-Einsatz, webbasierte Übungsangebote

36 Meinel, Bildung 4.0 – Wie wir morgen lernen werden, Stand November 2022, <https://www.boell.de/de/2017/06/19/bildung-40-wie-wir-morgen-lernen-werden> (19.11.2022); Gesellschaft für Informatik in Deutschland: Bildung in der digital vernetzten Welt, Stand Dezember 2022, https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf (7.12.2022).

und interaktive Video-Tutorials und das in nahezu allen Unterrichtsfächern.³⁷ Unterstützt werden diese Veränderungen von Apps und Medienkonzernangeboten (vgl. z.B. Samsung School Solution: Cornelson-Verlag) für Schulen.

Bei dem, was „digitale Bildung“ genannt wird, geht es inhaltlich um die Nutzung neuer Technologien und den Umgang mit neuen Medien in Schule und Gesellschaft, beim Lernen, beim Arbeiten, beim Forschen, beim Entwickeln und im Alltagsleben. „Digital“ meint dabei nichts anderes als eine binär codierte Sender-Empfänger-Signalübertragung, die gegenüber der bisherigen analogen Signalübertragung große Vorteile hat: Sie ist immer und überall in der digitalen Welt nutz- und einsetzbar, und sie kann ganz unterschiedliche „Textsorten“ (Audio, Video, geschriebene, gesprochene, gesungene Texte) miteinander kombinieren. Auf der Grundlage digitaler Informations- und Kommunikationstechnologie können Daten und Informationen im Internet, im world wide web, in den social media usw. aufgezeichnet, verbreitet, interaktiv geteilt, bearbeitet und gespeichert werden. Befürworter der digitalen Bildung erwarten sich dadurch neue Möglichkeiten für ein chancengerechteres Bildungssystem und für eine Demokratisierung des Zugangs zu Bildung, für ein Befriedigen des wachsenden Bildungsbedarfs in der Gesellschaft, für eine bessere berufliche Aus- und Weiterbildung und für ein individualisiertes und personalisiertes Lernen, wofür es dann die bisherigen Wissensträger wie Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen nicht mehr braucht.³⁸ Kritiker sprechen von einem „digitalen Tsunami“, der das Bildungsideal *Wilhelm von Humboldts* erkennt, bagatellisiert und zerstört.³⁹ Von dem kritischen Potenzial, das Bildung im traditionellen Verständnis hat und haben muss, ist bei den Befürwortern der Digitalen Bildung keine Rede.⁴⁰ Das könnte indes von Belang und Bedeutung sein und werden. Denn zentrale Bestimmungsstücke des heute in den westlichen liberalen Demokratien gültigen humanistischen Menschenbilds, nämlich Individualität, Autonomie, rationale Kommunikation in den Grenzen der allgemeinen Vernunft, Selbstbestimmung und Selbstzweck des Menschen, Verantwortlichkeit (Selbst- und Mitverantwortung), Empathie und Fairness gegenüber Mitmenschen sowie die Achtung der allgemeinen Menschenrechte⁴¹ unterscheiden sich fundamental vom Menschenbild der digitalen Gesellschaften. Dieses folgt den Vorgaben der Vernetzung von Biotechnologie, riesigen Datenmengen, künstlicher Intelligenz und Robotik sowie der Macht von Algorithmen, die in Zukunft ohne Zutun des Menschen interagieren, wenn die für das 21. Jh. prognostizierten Entwicklungen in diesen Bereichen, an denen in den Forschungslabors höchstgeranker Universitäten gear-

37 *Aufenander/Bastian*, Tablets in Schule und Unterricht; *Pallack/Venus*, in: Pädagogik 2017, S. 48.

38 *Meinel*, Bildung 4.0 – Wie wir morgen lernen werden, Stand November 2022, <https://www.boell.de/de/2017/06/19/bildung-40-wie-wir-morgen-lernen-werden> (19.11.2022); *Behrens*, Wann kommt die digitale Bildungsrevolution? 2017, <https://www.digitalisierung-bildung.de/2017/06/30> (13.12.2022).

39 *Damberger*, in: Lernende Schule 2017, S. 22 (24).

40 *Liessmann*, Bildung als Provokation.

41 *Wiater*, Theorie der Schule, S. 146 ff.

beitet wird, Wirklichkeit werden. Für sie könnten „die humanistischen Projekte irrelevant werden“.⁴²

Fazit

Der Begriff „Digitale Bildung“ ist keine moderne Fortentwicklung bildungstheoretischer Konzepte im Sinne der deutschen Pädagogiktradition. Es fehlt an theoretischer Grundlegung wie an empirischer und praktischer Evaluierung. Allenfalls kann das Adjektiv „digital“ eine Spezifizierung sein, so wie auch von religiöser, naturwissenschaftlicher oder historischer Bildung die Rede ist. Möglicherweise bringt die Digitalisierung zukünftig aber eine neue Kulturalität mit sich, wie *H. Allert/C. Richter*⁴³ (2017) und *F. Stalder*⁴⁴ (2016) annehmen.

- Das Bildungsverständnis ist hier gesellschaftlichen Entwicklungen unterworfen, die Bildung dem ihr innewohnenden kritischen Potenzial beraubt.
- Bildung ist hier allenfalls eine Teilmenge des Bedeutungsgehalts von Bildung im traditionellen Sinne; bedeutende Aspekte werden nicht erfasst.
- Bildung gerät in die Abhängigkeit von Ökonomie.
- Digitales Lernen ist nicht per se bildend. Bildende Effekte können von ihm ausgehen, wenn die Digitalisierung nicht nur Lernwerkzeug oder Methode ist, sondern auch als Lerninhalt mit Pro und Contra thematisiert wird.

II. Bildung für die nachhaltige Gesellschaft

Man bezeichnet seit Beginn des 21. Jh. das heutige Zeitalter als „Anthropozän“, weil es ein Zeitalter ist, „in dem der Mensch zu einer das Schicksal des Planeten weitgehend bestimmenden Macht geworden ist.“⁴⁵ Mit Dringlichkeit verlangt diese Situation, die negativen Auswirkungen der Moderne auf die Um- und Mitwelt mit den Schwerpunkten Digitalisierung, Genetik, Biotechnologie, Maschinen-Welten, Künstliche Intelligenz usw. kritisch zu bedenken und bei der Forderung nach kontinuierlichem Fortschritt dessen negative, Mensch, Umwelt und Planet Erde belastende Auswirkungen genau zu betrachten und gegen sie vorzugehen. Forschungsinitiativen, Lehr-Lern-Programme und Praxisprojekte werden im *Nationalen Aktionsplan für den ganzen Bildungsbereich*⁴⁶ und in der *Nachhaltigkeitsstrategie 21 der Bundesregierung*⁴⁷ ausführlich dargestellt.⁴⁸ Allen Bildungsinsti-

42 *Harari*, Homo Deus, S. 527.

43 *Allert/Richter*, in: Pädagogische Rundschau, S. 19.

44 *Stalder*, Kultur der Digitalität.

45 *Wulf*, Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän; *Wulf*, in: Feldmann/Rieger-Ladich et al. (Hrsg.), S. 29.

46 *Bundesministerium für Bildung und Forschung*, Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung, Stand: Dezember 2022, https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (7.12.2022).

47 *Bundesregierung*, Nachhaltigkeitsstrategie neu aufgelegt, Stand: Dezember 2022, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/nachhaltigkeitsstrategie-2021-1873560> (7.12.2022).

48 *Rieß/Apel*, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

tutionen, von der Vorschulbildung über die Schulen, die Berufsbildung und die Universitäten/Hochschulen bis hin zur lebenslangen Fort- und Weiterbildung, wird folgerichtig die Aufgabe zugewiesen, an der notwendigen Veränderung der Gesellschaft mitzuwirken und Kinder, Jugendliche und Erwachsene anzuleiten, ihr individuelles und gemeinschaftliches Verhalten und Erleben entsprechend zu verbessern. Die Bildungssysteme müssen sich den Anforderungen eines so veränderten Menschen- und Weltbilds mit veränderten Lebenspraktiken und Lebenswelten lokal, national und global stellen.

Das *Aktionsprogramm* des *Nationalen Aktionsplans* legt ein Verständnis von nachhaltiger Entwicklung und Bildung vor, dessen Ziel eine inklusive, gleichberechtigte, hochwertige und lebenslange Erziehung und Bildung ist, die an humanistischen Werten orientiert ist und auf den Menschenrechten und der Menschenwürde, der sozialen Gerechtigkeit, der Sicherung kultureller Vielfalt und auf gemeinsamer Verantwortung basiert.⁴⁹ Was Bildung ausmacht, ist hier die Auseinandersetzung mit der Situation des Planeten und mit dem Problem der Nachhaltigkeit in Bezug auf den Menschen und seine erschwerten Lebensbedingungen (Hunger, Armut, würdeloses Leben), in Bezug auf den Planeten (gesunde Umwelt für Mensch, Tier und Pflanzen, Schutz der Biodiversität), in Bezug auf den Frieden zwischen den Völkern (Reduzierung der Gewalt und der Waffen, Realisierung sozialer Gerechtigkeit) und in Bezug auf die weltweite Kooperation aller Völker und Staaten, da die Probleme nicht lokal oder regional, sondern nur global lösbar sind. Die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaften konfrontiert den Menschen mit den Wirkungen und Auswirkungen seines eigenen Handelns, seiner Dominanz gegenüber der Natur, seinem (westlichen) Paradigma vom Fortschritt durch mehr Kapital, mehr Technologie und mehr Wohlstand für Teile der Weltbevölkerung. Die Dekonstruktion des derzeitigen Zustands der Welt, bei der die anthropologischen, gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen und politischen Bedingungen in den Blick genommen werden müssen, ist Teil der Bildung und des neuen Entwurfs pädagogischen Handelns.

Kritiker der Bildung für eine nachhaltige Gesellschaft machen auf den utopischen Charakter dieses Bildungsansatzes aufmerksam und wenden ein, dass eine so gravierende Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen nur unter Wahrung der Menschenrechte und demokratischer Gesellschaftsstrukturen legitimiert werden kann.

Fazit

Bildung ist traditionell das Ergebnis subjektiv verarbeiteter und selbstbezüglicher Lernprozesse, die aus Informationen, Erfahrungen, Reflexionen und kritischen Zustimmungsen oder Distanzierungen erwachsen. Von Bildungsinstitutionen werden dafür Angebote gemacht, die – im Rahmen der Gesetze, Normen und ethischen

49 Wulf, in: Feldmann/Rieger-Ladich et al. (Hrsg.), S. 29 (32).

Grundlagen – der Selbstverfügbarkeit des Menschen unterliegen. Die zentralen Aspekte dieses Bildungsverständnisses sind:

- Bildung ist das Erkennen der negativen Auswirkungen des Welt- und Umwelthandelns des modernen Menschen auf den Planeten.
- Bildung ist die Veränderung des individuellen und kollektiven Verhaltens des Menschen im Sinne der Nachhaltigkeit.
- Bildung zeigt sich, wenn Menschen ihr Handeln und Verhalten lokal, national und global reflektieren.
- Bildung umfasst ethisches Verhalten.

H. Die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs

Das bisher Dargestellte lässt ein Verständnis von Bildung erkennen, das nach wie vor wesentliche Elemente dem traditionellen, geisteswissenschaftlichen Bildungsbegriffs entlehnt. Im Unterschied zu Ausbildung einerseits und Erziehung andererseits ist Bildung eine durch Lernprozesse geleistete *Konstruktion* von Bedeutungen, Einstellungen, Haltungen und (daraus folgend) Verhaltensweisen, die der einzelne Mensch durch die reflektierte *Auseinandersetzung mit den „Dingen der Welt“ und seinen Mitmenschen* auf individuelle Weise in sich vollzieht. Diese Konstruktion umfasst sowohl die Orientierung in der Kultur (Wissenschaft, Gesellschaft, Lebenspraxis, Kunst, Ethos) als auch die persönliche Kultivierung. Ob jemand „gebildet“ genannt werden kann, entscheidet sich an seinem *reflektierten* Verhältnis zu den Wissenschaften, Weltanschauungen und Lebensentwürfen, die zu seiner Zeit beanspruchen, Selbst- und Weltverständnis zu vermitteln und Lebenssinn zu entwerfen. Es entscheidet sich ferner an seiner *geistigen Lebendigkeit* den vielfältigen und schnelllebigen Entwicklungen gegenüber. Es entscheidet sich daran, ob jemand für das, was er nach gründlicher Reflexion als richtig und notwendig erkannt hat, die *Verantwortung* übernimmt sowie ob er in der Lage ist, tolerant und kritisch zugleich zu sein. Und schließlich sollte er noch kulturadäquate Verhaltensweisen aufweisen. Unverzichtbar für Bildung ist ferner der *kritische Zugang zur Lebenswirklichkeit*. Denn durch Bildung wird das Individuum befähigt, die gesellschaftlichen Strukturen (Arbeit, Herrschaft, Sprache) auf die hinter ihnen liegenden Interessen zu befragen und ihre Auswirkungen auf das Leben und Zusammenleben der Menschen zu analysieren. Kein anderer Kernbegriff der deutschen Pädagogik ist in der Lage, dies so prägnant auszudrücken wie der Bildungsbegriff.

Lässt man die Vereinseitigung des Bildungsbegriffs durch die Empirische Pädagogik beiseite und reduziert man die gesellschaftlichen Vereinnahmungen durch die jüngeren Positionierungen, dann gelten heute als unbestrittene Bestimmungsmerkmale von Bildung:

- (1.) die Fähigkeit des autonomen, selbstbestimmten und vernunftbegabten Menschen zu kritischer Distanz gegenüber allen Formen von Fremdbestimmung,

- (2.) die freie und verantwortliche Selbstverwirklichung des Menschen als soziales und personales Wesen durch die Auseinandersetzung mit Natur, Kultur, Arbeit, Technik, Recht, Ökonomie, Politik und Gesellschaft,
- (3.) die Mitbestimmung und Solidarität des Menschen in einer komplexen und unüberschaubar gewordenen Gesellschaft zugunsten einer humaneren, gerechteren und besseren Welt sowie
- (4.) die Verantwortungsübernahme bei den vom Menschen verursachten Belastungen auf den Planeten, einschließlich aller Bemühungen um deren Korrektur.

Will man Bildung heute prägnant definieren, muss dies der Komplexität dieses pädagogischen Leitbegriffs Rechnung tragen. Im Folgenden ein Versuch dazu: Zur Bildung kommt es, wenn sich der Mensch – aus eigenem Antrieb, veranlasst durch Andere oder auf Erlebnisse und Erfahrungen hin – mit der Welt, dem Menschsein, dem Mitmenschsein und der Menschheit sowie der Natur und dem Planeten Erde befasst und dabei Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Verhaltensweisen erwirbt, die seine Persönlichkeit in kritisch-rationaler, emotional-sozialer und wertorientiert-humaner Hinsicht prägen. Dieser Bildungsprozess beginnt mit dem ersten Tag des Lebens und erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne des Menschen.

Angeichts der gesellschaftlichen Entwicklungen in der Nachkriegsära warnte *Th. W. Adorno* (1903-1969), führendes Mitglied der *Frankfurter Schule der Sozialwissenschaften*, schon Jahrzehnte früher, dass der Mensch nur noch zu einer „Halbbildung“ fähig wäre. Grund dafür sei, dass Kultur vermarktet, Erfahrung durch Informiertheit ersetzt und der Mensch durch Industrialisierung, Technisierung und Ökonomisierung in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen machtlos werde. Angesichts der Manipulationsmechanismen der durch neue Technologien und Werbestrategien fremdgesteuerten schnelllebigen, beliebigen und austauschbaren Gesellschaft sei Bildung nur noch als degenerierte Form von Bildung möglich, bei der es schon viel bedeute, wenn die Menschen ihre eigene Halbbildung überhaupt reflektierten.⁵⁰ Diese Halbbildung, ein „vom Fetischcharakter der Ware ergriffener Geist“,⁵¹ ist *Adornos* Meinung nach der „Todfeind von Bildung“, eine „neue Form von Barbarei“, erst recht wenn sie mit einem „kollektiven Narzissmus“ einhergehe, „in der das kritische Bewusstsein verkrüppelt, die Tätigkeit des Geistes verkümmert, tote Kenntnisse an die Stelle lebendigen Wissens treten.“⁵² Die Erwartungen, die ursprünglich einmal mit der Bildung des Menschen verbunden waren, nämlich zur Kultivierung und Emanzipierung des Menschen in einer freien und gerechten Gesellschaft beizutragen, seien schon lange gescheitert. Es habe längst der Rückzug in eine Bildungsideologie begonnen, die früher dem Bürgertum als Ausweg aus den undemokratischen politischen Verhältnissen gedient habe.

50 *Adorno*, in: Pleines, (Hrsg.), S. 89.

51 *Adorno*, in: Pleines, (Hrsg.), S. 89 (89 ff.).

52 *Weber*, Pädagogik, S. 400.

Aus dieser gesellschaftlichen Situation kann sich der Mensch nur durch kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung und kritische Distanzierung befreien. Deswegen müsse an der Forderung nach der Bildung des Subjekts festgehalten werden, auch wenn die objektiven gesellschaftlichen Rahmenbedingungen dagegenstehen und die Umsetzung dieser Forderung sehr schwer ist. „Die Kraft dazu aber wächst dem Geist nirgendwoher zu als aus dem, was einmal Bildung war. Tut indessen der Geist nur dann das gesellschaftlich Rechte, solange er nicht in der differenzlosen Identität mit der Gesellschaft zergeht, so ist der Anachronismus an der Zeit: an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog. Sie hat aber keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.“⁵³ Ohne sie kann eine Verbesserung der gesellschaftlichen Zustände überhaupt nicht gelingen.

I. Schlussgedanke: Bildung durch Wissenschaft? Das Beispiel der Rechtswissenschaften

Wilhelm von Humboldt legte neben dem bereits skizzierten Schulreformenwurf auch ein Universitätskonzept vor, das Bildung durch Wissenschaft vorsah und die Universität als Ort des Wissenserwerbs und der Bildung definierte. Er war der Gründer der Berliner Universität (1809/10); die Neugründungen in Breslau (1811) und Bonn (1818) folgten seinen Plänen. *Humboldt* hatte ein Universitätsmodell ausgearbeitet, das die Bildungsideen der Aufklärung, des Neuhumanismus und der liberalen Staatsführung verband. Er trat für die Einheit von Wissenschaft in der Vielheit der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, für die Einheit von Forschung und Lehre und für das Universitätsstudium als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden ein, ohne Berufsbezogenheit und unabhängig von wirtschaftlichen und staatlichen Interessen. Die Universität sollte zweckfrei allein dem wissenschaftlichen Studium dienen, damit Wissenschaft bildende Wirkung zeigen und sittliche Führungspersönlichkeiten hervorbringen könne.⁵⁴

Sein universitäres Bildungskonzept war speziell auf die Philosophische Fakultät bezogen. *Friedrich Schleiermacher*, Professor in Berlin, formulierte 1808 als Aufgabe der Universität:

„Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken. Ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen auf demjenigen Gebiet der Erkenntniß, dem jeder sich besonders widmen will, so daß es ihnen zur Natur werde alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten, alles Einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntniß, daß sie lernen in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden,

⁵³ Adorno, in: Pleines, (Hrsg.), S. 89 (99).

⁵⁴ Flöter, in: Matthes/Kesper-Biermann et al. (Hrsg.) S. 236 (241 ff.).

*und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen zu erfinden und darzustellen, allmählig (sic) in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität.*⁵⁵

Humboldt und seine Mitstreiter in Berlin sahen in der Wissenschaft das alle Universitätsdisziplinen Verbindende. Dies zu erkennen und deren Einheit zu verstehen, war für sie der bildende Gehalt des Studiums. Nicht unerheblich war noch, dass *Humboldt* durch das Studium junge Menschen (Männer und Frauen) einerseits zu autonomen Individuen mit Selbstbestimmung, Mündigkeit und Vernunftgebrauch werden lassen wollte und andererseits zu Weltbürgerinnen und -bürgern, denen Frieden und Gerechtigkeit durch kulturellen Austausch wichtig war. *Humboldts* Universitätsmodell war mehr als eineinhalb Jahrhunderte maßgebend, sein Ansatz „Bildung durch Wissenschaft“ allerdings nicht.

Neuere Versuche, bildende Effekte von Wissenschaft und Universitätsausbildung zu identifizieren, setzen zwar andere Akzente, weisen dennoch Ähnlichkeiten mit dem klassisch-idealistischen Gedankengut auf. Sie betonen, dass Wissenschaft eine Denkform ist, die einerseits zu einer Selbstreflexion und zur Selbstaufklärung der eigenen kulturellen Konditioniertheit bei Lehrenden und Studierenden führen soll. Die andererseits aber auch die Entwicklung von wissenschaftstheoretischen Befähigungen und die Ausprägung eines wissenschaftskritischen Habitus fördern soll.⁵⁶

In diesen Bildungszielen sind durchaus *Humboldtsche* Ideen zu identifizieren, wenn auch im Spiegel heutiger Universitätsfunktionen. Denn – wie *Jürgens* schreibt – ist in diesen Bildungszielen eine „Synthese von zwei großen Bildungstraditionen“ zu erkennen: der „kontinentaleuropäischen Bildungstradition mit ihrem hermeneutischen und idealistisch-freiheitlichen Primat“ und die des „critical thinking der angloamerikanischen Bildungsauffassung mit Fokus auf Kreativität, Nützlichkeit und Persönlichkeitsbildung“⁵⁷ – wobei beide Traditionen in der Persönlichkeitsbildung eine Schnittmenge haben.

Wird das Augenmerk darauf gerichtet, welche Formen von Bildung durch das Studium der Rechtswissenschaften generiert werden können, lassen sich verschiedene Teilfacetten identifizieren: Die erste lässt sich unter dem Aspekt „Bildung durch Erkenntnis der Einheit aller Wissenschaftsdisziplinen“ zum Ausdruck bringen. „Eine Vielzahl einzelner Erkenntnisse ist noch nicht Wissenschaft. Erst wenn der erkennende Geist in Befolgung einer bestimmten Methode einen theoretischen Begründungszusammenhang entwirft und ausführt, schafft er Wissenschaft, und erst zugleich mit ihrem Stellenwert in einem solchen Zusammenhang erlangen einzelne Sätze wissenschaftlichen Wert. Erkenntniswert und Wahrheitsgehalt wissenschaftlicher Aussagen sind also letztlich Funktion der befolgten Methode.“⁵⁸ Das, was Wissenschaft ausmacht und ihre Einheit bildet, ist seit *Humboldt* in der das wissenschaftliche Arbeiten charakterisierenden Vorgehensweise mittels an-

55 *Schleiermacher*, Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, S. 33.

56 *Jürgens*, in: Beck/Bothe et al. (Hrsg.) S. 103 (106 ff.).

57 *Jürgens*, in: Beck/Bothe et al. (Hrsg.) S. 103 (108).

58 *Ritzel*, Pädagogik als praktische Wissenschaft, S. 89.

erkannter Methoden (wie Hermeneutik, Empirie, (Ideologie-)Kritik, Logischer Rationalismus, Deduktion, Induktion, Evidenz, Wahrscheinlichkeit usw.) zu sehen. Hinzukommen müssen Freiheit, Selbstständigkeit, Selbstbildung und Kritik sowie eine Dienlichkeit für den Fortschritt der Menschheit.

Das Erkennen der Einheit aller Wissenschaften lässt die Erkenntnis von Studierenden, Lehrenden und Forschenden, dass es etwas gibt, das *allen Einzelwissenschaften gemeinsam* ist, als möglichen Bildungseffekt identifizieren. Das bedeutet: Bildend ist es, einzusehen, dass jede Einzelwissenschaft Teil einer Vielfalt epistemologischer Zugänge zu einem Gegenstandsbereich von Mensch und Welt (Kosmos, Natur, Mensch, Technik, Gesellschaft, Denken, Kultur usw.) ist, aber eben auch nur eine spezifische. Gemeinsam mit anderen Zugängen ist, dass sie in einem intersubjektiv nachvollziehbaren Forschungsprozess methodisch abgesichertes Wissen hervorbringt, das neben dem anderer Wissenschaften zum selben Gegenstandsbereich gleiche Berechtigung hat. Die Rechtswissenschaften tun dies auf dem Gebiet von Recht und Gerechtigkeit mit klaren Begriffen, Kategorien und der Rechtsdogmatik. Bildend ist dieses „Wissen schaffen“ aber nur dann, wenn der oder die Wissenschaft Betreibende sich der Perspektivität seines Zugriffs bewusst und offen dafür ist, dass andere Einzelwissenschaften (Humanwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften) zum selben Gegenstandsbereich Anderes mit gleichem Anspruch aber anderen Methoden herausarbeiten. Querverbindungen zu Rechtsphilosophie, Rechtssoziologie, Rechtspsychologie und anderen Grundlagenfächern und ihren Forschungen, auch aus anderen Wissenschaftsbereichen, sind dafür von besonderem Wert.

Eine weitere Teilfacette ist die der *„Bildung durch die Erkenntnis der Möglichkeiten, aber auch der Grenzen wissenschaftlich gesicherter Erkenntnisse“*. Bildende Effekte kann auch die Reflexion und Kritik/Selbstkritik des/der wissenschaftlich Arbeitenden hinsichtlich der spezifischen Fragestellung und Recherche bei „den Dingen der Welt“ auslösen. Begrenzungen dessen, was mit wissenschaftlichen Methoden zu ergründen ist, und im wissenschaftlichen Vorgehen überhaupt, sind erkennbar, wenn man nur die Geschichte der Einzelwissenschaften betrachtet. Die Tatsache, dass der Mensch als ganzheitliche Persönlichkeit betrachtet werden muss, also nicht nur als Rechtssubjekt, sondern auch als homo oeconomicus, als homo religiosus, als homo sociologicus, als homo aestheticus usw. ist hierbei zentral. Rechtswissenschaften und Anthropologie haben hier inhaltliche Schnittmengen.

Im rechtswissenschaftlichen Studium geschieht ferner *„Bildung durch die Erkenntnis des begrenzten Wahrheitsanspruchs“*. Das Selbstverständnis der Wissenschaft und ihres Wahrheitsanspruchs bedürfen einer *permanenten kritischen Hinterfragung*, die bei der Rechtswissenschaft die kulturelle, gesellschaftliche und historische Bedingtheit von Normen, Gesetzen und Konventionen betrifft. Rechtsgeschichte und Vergleichende Rechtswissenschaften geben dazu ebenso Anlass wie interdisziplinäres und internationales Arbeiten. Rechtswissenschaft als sozial kon-

struierter Wirklichkeitsbereich auf ihre historisch-geistig-kulturellen Grundlagen zu befragen, ist Teil der Bildung, insofern Alltagsgewissheiten und altbekannte präskriptive Vorgaben durch Reflexion aufgeklärt werden müssten. Darin ist das Emanzipative juristischer Bildung zu sehen.

Eine letzte Teilfacette sei als „*Bildung durch die Anerkenntnis der ethischen Dimension von Wissenschaft*“ bezeichnet. Bildung enthält nach der Auffassung bedeutender Bildungsforscherinnen und -forscher auch ein *ethisches Element*. Schon das wissenschaftliche Arbeiten basiert auf wertbehafteten Anforderungen wie Präzision und klarer Begrifflichkeit, Transparenz beim Forschungsweg und bei der Nutzung anderer wissenschaftlicher Arbeiten, Verzicht auf subjektive Einschätzungen, Validierung und Verifizierung oder Falsifizierung der Forschungsergebnisse, Verzicht auf ideologische Einseitigkeiten oder die Nichtberücksichtigung bedeutsamer Aspekte, die Selbstkritik der Forschenden und die Nennung der Auftraggeber für die Forschung, um einen problematischen Zusammenhang von Erkenntnis und Interesse aufdecken zu können. In den Rechtswissenschaften wie in allen anderen Wissenschaften sollte unstreitig sein, dass Einstellungen und Haltungen praktiziert werden, die den Menschenrechten und der Menschenwürde dienlich sind. Ebenso unbestritten sollte sein, alle Menschen in ihrer Personalität, Individualität und Kulturalität zu verstehen und – in Entsprechung zum humanistischen Welt- und Menschenbild – ihnen gegenüber zu handeln.

Aus dem Dargestellten geht hervor, dass nicht schon das Studieren der Rechtswissenschaften und das Ablegen bepunkteter Prüfungen automatisch bildet. Hinzukommen muss die Reflexion über das, was Recht, Rechtsprechung und Gerechtigkeit sind, die Emanzipation von Zwängen und selbstverständlich gewordenen Routinen und die Entwicklung eines kritischen Denkens.

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor, Theorie der Halbbildung, in: Pleines, J.-E. (Hrsg.): *Bildungstheorie*, Freiburg 1978, S. 89-112.
- Adorno, Theodor, *Theorie der Halbbildung*, Frankfurt/M. 2006.
- Albers, Hans-Jürgen, *Allgemeine sozio-ökonomisch-technische Bildung*, Köln 1987.
- Allert, Heidrun/Richter, Christoph, Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution, in: *Pädagogische Rundschau* 71 (2017), S. 19-32.
- Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph, *Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse*, Bielefeld 2017.
- Andresen, Sabine, Bildung, in: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, Weinheim 2009, S. 76-90.
- Anhalt, Elmar, Bildsamkeit – Erziehungsbedürftigkeit, in: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*, Bad Heilbrunn 2012, S. 124-131.
- Anhalt, Elmar, Artikel „Bildsamkeit“, in: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, Weinheim 2022, S. 47-55.

- Arnold, Wilhelm, Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: Roth, Heinrich (Hrsg.), Begabung und Lernen, Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Band 4, 8. Auflage, Stuttgart 1972, S. 357-375.
- Aufenanger, Stefan/Bastian, Jasmin, Tablets in Schule und Unterricht, Forschungsmethoden und Perspektiven zum Einsatz digitaler Medien, Wiesbaden 2017.
- Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer et al., TIMMS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Deskriptive Befunde, Opladen 1997.
- Behrens, Julia, Wann kommt die digitale Bildungsrevolution? 2017, <https://www.digitalisierung-bildung.de/2017/06/30> (13.12.2022).
- Benner, Dietrich, Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, 2. Auflage, Weinheim 1995.
- Benner, Dietrich, Studien zur Theorie der Erziehung und Bildung, Weinheim 1995.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm, Bildsamkeit/Bildung, in: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim 2004, S. 174-215.
- Blankertz, Herwig, Die Geschichte der Pädagogik, Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola, Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 3. Auflage, Berlin 2002.
- Bräutigam, Julia/Nerb, Josef, Systemische Erziehung – Umwelterziehung, in: Sandfuchs, Uwe/Melzer, Wolfgang/Dühlmeier, Bernd/Rausch, Adly (Hrsg.), Handbuch Erziehung, Bad Heilbrunn 2012, S. 710-714.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (7.12.2022).
- Bundesregierung, Nachhaltigkeitsstrategie neu aufgelegt, <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/nachhaltigkeitsstrategie-2021-1873560> (7.12.2022).
- Damberger, Thomas, Von der Abschaffung des Lehrers, in: Lernende Schule 79/2017, S. 22-24.
- De Haan, Gerhard, Ungewisse Zukunft, Kompetenzerwerb und Bildung, in: Ehrenspeck, Yvonne/de Haan, Gerhard/Thiel, Felicitas (Hrsg.), Bildung: Angebot oder Zumutung?, Wiesbaden 2008, S. 25-44.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.
- Dewe, Bernd: Erwachsenenbildung/Weiterbildung, in: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2004, S. 122-129.
- Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar, Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2009.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph, Die digitale Bildungsrevolution. München 2015.
- Ecarius, Jutta, (Hrsg.), Handbuch Familie, Wiesbaden 2007.
- Eder, Martin, Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung, Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels, Bad Heilbrunn 2021.
- Ehrenspeck, Yvonne/de Haan, Gerhard/Thiel, Felicitas, Bildung: Angebot oder Zumutung?, Wiesbaden 2008.
- Eickelmann, Brigit, Herausforderungen und Perspektiven, Lernende Schule in der digitalen Welt, in: Lernende Schule 79 (2017), S. 4-9.
- Feldmann, M./Rieger-Ladich, M./Voß, C./Wortmann, K., Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Weinheim 2022.
- Fend, Helmut, Neue Theorie der Schule, 2. Auflage, Wiesbaden 2008.

- Flöter, Jonas, Geschichte der universitären Bildung, in: Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-W./Schütze, Sylvia (Hrsg.), Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn 2021, S. 236-256.
- Flitner, Andreas (Hrsg.), W. v. Humboldt, Schriften zu Anthropologie und Bildungslehre, Frankfurt/M. 1984.
- Furck, Carl-Ludwig, Der Bildungsbegriff des jungen Hegel, Weinheim 1953.
- Gesellschaft für Informatik in Deutschland, Bildung in der digital vernetzten Welt, Berlin 2016, in: https://gi.de/fileadmin/GI/Hauptseite/Themen/Dagstuhl-Erklärung_2016-03-23.pdf (7.12.2022).
- Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie, Band 1 und 2., Weinheim 1988/1989.
- Harari, Yuval Noah, Homo Deus, Eine Geschichte von Morgen, 7. Auflage, München 2017.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht, Sämtliche Werke. Band 3, 3. Auflage, Stuttgart 1949.
- Hentig, Hartmut v., Bildung, Ein Essay, München 1996.
- Hentig, Hartmut v., Die vermessene Bildung, Die ungewollten Folgen von TIMSS und PISA, in: Neue Sammlung. 2., 2003, S. 211-233.
- Humboldt, Wilhelm v., Werke in fünf Bänden, A. Flitner/K. Giel (Hrsg.), Stuttgart 1960.
- Jürgens, Andreas, Das Modul „Wissenschaft lehrt Verstehen“, in: Beck, Karin/Bothe, Thorsten/Glaser, Thomas/Heuer, Claudia/Schütz, Julia/Seifert, Andreas (Hrsg.), Bildung und Hochschule, Impulse für Studium und Lehre am Beispiel des Leuphana College, Münster 2016, S. 103-109.
- Klafki, Wolfgang, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung, in: Die deutsche Schule 50, 1958, S. 450-471.
- Klafki, Wolfgang, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- Klafki, Wolfgang, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim 1976.
- Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik — Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 10. Auflage, Weinheim 2007.
- Koller, Hans-Christoph, Artikel „Bildung“, in: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Weinheim 2022, S. 55-62.
- Köller, Olaf, Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU, DESI), in: Apel, Hans-Jürgen/Sacher, Werner (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2009, S. 138-154.
- Koerrenz, Ralf, Bildung, Eine Theorie der Postmoderne, Weinheim 2022.
- Krautz, Jochen, Ware Bildung, Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie, 2. Auflage, München 2009.
- Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner, Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 2. Auflage, Opladen 1996.
- Liessmann, Konrad Paul, Bildung als Provokation, Wien 2017.
- Litt, Theodor, Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, (Nachdruck), Bochum 1959.
- Marotzki, Winfried, Strukturen moderner Bildungsprozesse, in: Hansmann, Otto/Marotzki, Winfried (Hrsg.), Diskurs Bildungstheorie, Bd. 1 u. 2. Weinheim 1988/1989.
- Matthes, Eva, Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik, Der Beitrag Wolfgang Klafkis zur Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft, Bad Heilbrunn 1992.
- Matthes, Eva, Geisteswissenschaftliche Pädagogik, Ein Lehrbuch, München 2011.
- Matthes, Eva/Kesper-Biermann, Sylvia/Link, Jörg-W./Schütze, Sylvia, Studienbuch Erziehungs- und Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn 2021.

- Meinel, Christoph*, Bildung 4.0 – Wie wir morgen lernen werden, in: <https://www.boell.de/de/2017/06/19/bildung-40-wie-wir-morgen-lernen-werden> (19.11.2022).
- Menze, Clemens*, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965.
- Menze, Clemens*, Die Bildungsreform W. v. Humboldts, Hannover 1975.
- Nicolin, Friedhelm*, Hegels Bildungstheorie. Bonn 1955.
- Oelkers, Jürgen*, Einleitung in die Theorie der Erziehung, Weinheim 2001.
- Oelkers, Jürgen*, Erziehung, in: Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim 2009, S. 248-262.
- Pallack, Andreas/Venus, Jochen*, WiFi in der Schule, in: Pädagogik 2/2017, S. 48.
- Pleines, Jürgen-Eckardt*, Hegels Theorie der Bildung, Band 1 und 2, Hildesheim 1983/1986.
- Pöggeler, Otto*, Hegels Bildungskonzeption im gesellschaftlichen Zusammenhang, in: Hegel-Studien, Bd. 15., Stuttgart 1980, S. 241-269.
- Rauhut, Franz*, Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs, Weinheim 1965.
- Reble, Albert*, Hegel und die Pädagogik, in: Hegel-Studien, Bd. 3. Stuttgart 1965.
- Rieger-Ladich, Markus*, Bildungstheorien, Zur Einführung, Hamburg 2020.
- Rieß, Werner/Apel, Heino*, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden 2006.
- Ritzel, Wolfgang*, Pädagogik als praktische Wissenschaft, Heidelberg 1973.
- Schleiermacher, Friedrich*, Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Nebst einem Anhang über eine neu zu errichtende, Berlin 1808.
- Stalder, Felix*, Kultur der Digitalität, Berlin 2016.
- Weber, Erich*, Pädagogik, Eine Einführung, Band 1. T. 3, Pädagogische Grundvorstellungen und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik, Donauwörth 1999.
- Weinert, Franz E.*, Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten, in: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.), Wissen und Werte für die Welt von morgen, München 1998, S. 101-1215.
- Weinert, Franz E.*, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S. 17-32.
- Wiater, Werner*, Theorie der Schule, 6. Auflage, Augsburg 2016.
- Wiater, Werner*, Erziehen und Bilden, Donauwörth 2013.
- Wulf, Christoph*, Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän, Weinheim 2020.
- Wulf, Christoph*, Artikel „Anthropozän“, in: Feldmann, Milena/Rieger-Ladich, Markus/Voß, Carlotta/Wortmann, Kai (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, Weinheim 2022, S. 29-38.