

Tippelt, Rudolf

## **Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen. Mit Dank für Peter E. Kalb**

*Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 704-717*



Quellenangabe/ Reference:

Tippelt, Rudolf: Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen. Mit Dank für Peter E. Kalb - In: Zeitschrift für Pädagogik 53 (2007) 5, S. 704-717 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-50385 - DOI: 10.25656/01:5038

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-50385>

<https://doi.org/10.25656/01:5038>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ**

<http://www.beltz.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

**Inhaltsverzeichnis**

*Thementeil: Pädagogische Autorität*

<i>Roland Reichenbach/Philippe Foray</i> Vorbemerkungen zum Thementeil .....	599
<i>Friedhelm Brüggem</i> Autorität, pädagogisch .....	602
<i>Philippe Foray</i> Autorität in der Schule – Überlegungen zu ihrer Systematik im Lichte der französischen Erziehungsphilosophie .....	615
<i>Denis Kambouchner</i> Pädagogische Autorität und die Sinnkrise des schulischen Lernens .....	626
<i>Roger Monjo</i> Pädagogische Autorität: Unsicherheiten und Widersprüche. Eine Auseinander- setzung mit Alain Renaut und Myriam Revault d'Allonnes .....	639
<i>Roland Reichenbach</i> Kaschierte Dominanz – leichte Unterwerfung. Bemerkungen zur Subtilisierung der pädagogischen Autorität .....	651
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Pädagogische Autorität“ .....	660
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Manuela Pietraß</i> Der Zuschauer als Voyeur oder als Opfer? Zur Problematik realitätsnaher Gewalt im Film .....	668

<i>Silke Schreiber-Barsch/Christine Zeuner</i> international – supranational – transnational? Lebenslanges Lernen im Spannungsfeld von Bildungsakteuren und Interessen .....	686
--	-----

*Essay*

<i>Rudolf Tippelt</i> Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen .....	704
---	-----

*Besprechungen*

<i>Kathrin Dederling</i> Manfred Weiß (Hrsg.): Evidenzbasierte Bildungspolitik .....	718
---	-----

<i>Justin J.W. Powell</i> Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule .....	721
---	-----

<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Rosarii Griffin (Hrsg.): Education in the Muslim World .....	724
--	-----

<i>Klaus Prange</i> Werner Korthaase/Sigurd Hauff/Andreas Fritsch (Hrsg.): Comenius und der Weltfriede .....	726
--	-----

<i>Christian Niemeyer</i> Ulrich Herrmann (Hrsg.): „Mit uns zieht die neue Zeit ...“ .....	729
---	-----

*Dokumentation*

Erziehungswissenschaftliche Habilitationen und Promotionen in 2006 – Ein Nachtrag .....	733
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen .....	738
-------------------------------------	-----

*Beilagenhinweis:*

*Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt von IHI Rodenbach, 57639 Rodenbach, bei.*

Rudolf Tippelt

## Ausgewählte pädagogische Lemmata und ihre bildungspolitischen Konnotationen<sup>1</sup>

Mit Dank für Peter E. Kalb

Unübertroffen ist die kleine Forscher-Fibel zum „Grundwortschatz des wissenschaftlichen Gesamtarbeiters seit der szientifischen Wende“ von Karl Markus Michel (1979, S. 817ff). Hierdurch animiert und aktuell sozialisiert durch die Arbeit am Pädagogischen Lexikon des Beltz-Verlags (vgl. Tenorth/Tippelt 2007), das von Verlagsseite wesentlich durch Peter Kalb betreut und gefördert wird, soll im Folgenden versucht werden, zum Panorama pädagogisch und bildungspolitisch bedeutsamer Trends und Tendenzen beizutragen. Eine Systematik der bildungspolitischen Agenda zu erstellen kann und soll nicht angestrebt werden, ebenso wenig die präzise Ausformulierung damit in Zusammenhang stehender belastbarer pädagogischer Lemmata – zu nuancenreich und ausdifferenziert sind die bildungspolitischen Tendenzen einerseits und die erziehungswissenschaftlichen Wissensbereiche hierzu andererseits. Auch lege ich Wert auf den Hinweis, dass es sich um eine subjektive und nicht um eine von einer Organisation gestützte Perspektive handelt, und selbstverständlich sind – auch wenn und weil sich die Selektion der knapp zu erörternden Begriffe durch die Konzentration auf die gewählte Buchstabenreihe „PETERKALB“ ergibt – alle Unzulänglichkeiten der Argumentation vom Autor zu verantworten:

*P – Pädagogisches Handeln:* Pädagogisches Handeln ist – im Unterschied zu sozialem Verhalten – hochkomplex und kann nur unter Berücksichtigung zahlreicher Antezedensbedingungen situationsspezifisch konstruiert werden. Dabei ist p.H. immer intentional und daher ziel- und zukunftsorientiert und findet in Situationen statt, die der einzelne Handelnde nicht vollkommen kontrollieren kann (vgl. Luhmann/Schorr 1999). P.H. ist an verfügbare Mittel zur Erreichung von Handlungszielen gebunden, die zwar der freien Wahl der Handelnden unterliegen, nicht immer aber in erwünschter Form und notwendigem Maß zur Verfügung stehen. Pädagogisches Handeln realisiert sich auf verschiedenen Ebenen (nach Bronfenbrenners sozialökologischer Handlungslogik auf der Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene) und auf diesen Ebenen wiederum müssen heute zahlreiche Antezedensbedingungen bei jeder Form der Bildungsplanung berücksichtigt werden: (1) dramatische demographische Veränderungen (Alternde Gesellschaft), aktuell insbesondere in den Neuen Ländern; (2) die Problematik hoher Abbrecherquoten in Schule, Beruflicher Bildung und Hochschule, insbesondere die Tatsache,

1 Eine Kurzversion dieses Beitrags („Aus dem Kritischen Wörterbuch der Wissenschafts- und Bildungspolitik“) erscheint in Herrmann, Ulrich (Hrsg.): „In der Pädagogik etwas bewegen“.

dass zu viele junge Menschen ohne Schul- oder ohne Berufsabschluss den Übergang in Beschäftigung bewältigen sollen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006); (3) soziale und migrationbedingte Benachteiligungen beim Bildungserwerb und eine neue Ausgangssituation bei geschlechtsbedingten Bildungsdisparitäten (Avenarius u.a. 2003; Stanat/Kunter 2001); (4) im internationalen Vergleich deutlich zu geringe finanzielle Investitionen in den Bildungssektor (vgl. Timmermann u.a. 2004; OECD 2006).

Die Bildungspolitik muss anerkennen, dass der pädagogisch Handelnde hohen Nutzen aus den Ergebnissen empirischer und historischer pädagogischer Forschung ziehen kann, letztlich ist p.H. aber nie unmittelbar aus den Ergebnissen von Forschung „abzuleiten“, sondern ist auf die Konstruktion der Handelnden angewiesen und ist – wiederum im krassen Unterschied zu Verhalten – normativ reguliert (vgl. Tippelt 2006). Wenn p.H. normativ reguliert ist, dann ist p.H. immer auch kulturelles Handeln, denn die Veränderung der äußeren und inneren Natur des Menschen wird durch die von ihm selbst geschaffene und normativ strukturierte Umwelt beeinflusst. Kulturelles Handeln umfasst sicher kreative und künstlerische Arbeit im Sinne hochkultureller Aktivitäten (Theater, Kunst, Literatur...), aber pädagogisch und bildungspolitisch gleichrangig ist die Analyse und das Verstehen der Lebenswelt, Lebensführung und des alltagskulturellen Lebensstils von sozialen Gruppen und Milieus – gerade massen-, alltags- und subkulturelle Lebenswelten basieren auf intellektuellen Fähigkeiten und Wertorientierungen, die p.H. verstehen und berücksichtigen muss (vgl. Bourdieu 1997). Damit ist klar, dass kultiviertes Handeln über die Beherrschung zivilisatorischer Voraussetzungen (z.B. Technik) hinausgeht und auch eine gewisse „Persönlichkeitsbildung“ betrifft (Humanität, Toleranz, Sensibilität). Nachhaltig hat Pierre Bourdieu (1982) im Kontext seiner kritischen soziologischen Bildungsforschung mit seiner Bestimmung des kulturellen Kapitals in Form von verobjektiviertem kulturellem Kapital (Bildungstitel) und inkorporiertem kulturellem Kapital (Habitus) die Differenzierung kultivierten Alltagshandelns hervorgehoben.

P.H., das an die kulturellen Gewohnheiten einer Gruppe oder allgemein eines Milieus anschließt und diese gleichzeitig formt, bedarf der alltags- und massenkulturellen Analysen wie sie z.B. in „Cultural Studies“, anthropologischen und kulturgeographischen Studien sowie in Milieuanalysen vorliegen. P.H. gewinnt erst durch den Bezug auf Kultur (Enkulturation) Sinn und Inhalt wie umgekehrt Kultur erst durch Erziehung und p.H. Kontinuität und Kohäsion erfährt. Im Sinne erweiterter kulturtheoretischer Perspektiven interessiert beim p.H. nicht eine Spezifikation der Hoch- oder Massenkultur, sondern die Gesamtheit von Handlungen, Gedanken und Gefühlen, die Menschen in einer Gesellschaft beeinflussen und die sie produzieren. Dies ist der Grund, dass die DGfE beim nächsten Kongress in Dresden (2008) unter dem Leitthema „Kulturen der Bildung“ Schul- und Betriebskulturen, Medien- und Regionalkulturen, Jugend- und Lernkulturen dem Netzwerk von Werten, Einstellungen und Konzepten etc. in den zahlreichen Teilbereichen der Erziehung nachgehen will. Erziehungswissenschaft hat – wenn nicht eine Vorreiterrolle (vgl. Brumlik 2006, S. 63) – so doch zumindest eine Verpflichtung zur Entfaltung sozial- und kulturwissenschaftlicher Programme beizutragen, die sich auf Bildung, Erziehung und Sozialisation beziehen.

*E – Erziehungswissenschaft*: E. (auch wissenschaftliche Pädagogik), ist zwar die Sammelbezeichnung für alle methodisch und theoretisch genuin von anderen Humanwissenschaften unterscheidbaren Aktivitäten der theoretischen und empirischen Analyse von Bildung und Erziehung, dennoch werden bis heute in Einführungen der E. zahlreiche verschiedene Ansätze unterschieden. Diese Pluralität kann als Ausdifferenzierung beschrieben werden, schwächt aber bisweilen den disziplinären Status der E. und schmälert die interne und externe Zuschreibung von theoretischen und empirischen Leistungen. Die „Ansätze“ reichen methodisch sortiert von Geisteswissenschaftlicher bis Empirischer Pädagogik, von Systemtheoretischer E. bis Psychoanalytischer Pädagogik, von Hermeneutischer bis Phänomenologischer Pädagogik. In ihrem Verhältnis zur Praxis werden normative, kritische, oder soziologische und psychologische E. bzw. Pädagogik unterschieden. Die in der E. untersuchten Handlungsfelder wiederum haben eigene Wissenssysteme ausgebildet, die sich auf Praxisfelder beziehen (z.B. Früh-, Schul-, Sozial-, Erwachsenen-, Sonder-, Berufs- oder Freizeitpädagogik) (vgl. Tenorth 2004).

Ein Problem dieser starken Ausdifferenzierung soll in diesem Zusammenhang angesprochen werden: In der E. wird sowohl in der Selbst- wie in der Fremdzuschreibung manchmal die mangelnde kognitive und soziale Kohäsion zwischen den Ansätzen und Richtungen der E. sowie zwischen den sich weiter ausdifferenzierenden pädagogischen Institutionen und Teildisziplinen kritisiert. Ist diese Kritik berechtigt und was bedeutet diese Pluralität für die Bildungspolitik?

Es entstanden in der Tat Probleme und zwar aus folgenden Gründen: Die organisierten Erziehungs- und Bildungsprozesse erfüllen zumindest vier Funktionen gleichzeitig, die Funktion der (1) Qualifizierung und Selektion von Schülern, Auszubildenden und Erwerbstätigen geht einher mit (2) der Sozialisation von Heranwachsenden im Hinblick auf die Vorbereitung und Legitimation von Berufs- und Staatsbürgerrollen, (3) der sozialen Integration in ein auf Solidarität und Kooperation angewiesenes Gemeinwesen und (4) der Enkulturation von Individuen (kulturelle Reproduktion) mittels kommunikativer Verständigung, intellektueller Aufklärung und moralischer Bildung. Aus diesen Funktionszuschreibungen ergeben sich teilweise widersprüchliche Erwartungen, die die organisierte Erziehung und Bildung in einem hoch arbeitsteiligen Prozess bewältigen. Die angesprochenen Funktionen werden von unterschiedlich pädagogisch qualifizierten Personen an verschiedenen institutionellen Orten in verschiedener Gewichtung wahrgenommen. Das korporative Bewusstsein von Pädagogen (Lehrern und Sozialarbeitern, Berufsschullehrern und Ausbildern, Freizeitberatern und pädagogischen Animatoren, Erwachsenenbildnern und Jugendleitern, Fachdidaktikern und wissenschaftlich arbeitenden Pädagogen und den vielen im praktisch-pädagogischen Feld tätigen Laien) verdünnt sich in einer solchen Situation zu dem intersubjektiv bewusst gehaltenen Wissen, dass andere Pädagogen in anderen Einrichtungen etwas Ähnliches tun und dass sie ebenfalls ein Bündel der genannten Erziehungs- und Bildungsfunktionen und Aufgaben erfüllen. Nur über den arbeitsteiligen pädagogischen Prozess – nicht über eine gemeinsame verbindliche Berufsethik – bleiben die Erziehungs- und Bildungsaufgaben und letztlich die Tätigkeiten von Pädagogen in modernen Gesellschaften miteinander verschränkt.

E. liefert heute nicht mehr die Bindungskraft eines Wertekonsens oder auch normativer Leitbilder. Eher ist den differenzierungs- und systemtheoretischen Realisten zuzustimmen, die einen Wertekonsens für unterschiedliche pädagogische Bereiche als Ganzheitsidee skeptisch betrachten. Bereichsbezogene Werte funktionieren als Selbstbeschreibungen und als Handlungsorientierungen wirkungsvoller. Die Mannigfaltigkeit der Erziehungs- und Bildungsbereiche lassen zwar einen übergreifenden inhaltlich eindeutigen Werteanker, sei er religiöser, ethischer oder politischer Natur nicht mehr zu, ein integrierendes Selbstverständnis der pädagogischen Profession und Kooperation bleibt aber dennoch notwendig. Aber auf was kann sich dieses Selbstverständnis heute gründen? Das Problem hat bereits Friedrich Schleiermacher (1826) formuliert, allerdings wird es in der modernen pluralen Gesellschaft noch schärfer sichtbar als zu Anfang des 19. Jahrhunderts: „Die Erziehung [...] soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen [...]. Es kommt darauf an, dass zwischen diesen Anforderungen für den Staat, die Kirche, das gesellige Leben und das Erkennen zu Erziehen nicht ein Widerspruch stattfindet. Wie oft aber tritt uns das nicht entgegen, dass zwischen den verschiedenen Gemeinschaften eine wirkliche oder scheinbare Disharmonie obwaltet“ (Schleiermacher 1957, Bd. 1, S. 29).

E. kann dazu beitragen, dass Teilbereiche der Erziehung und Bildung sich in fachinternen Öffentlichkeiten durch Kommunikation koordinieren und in bestimmten Fällen auf begrenzte Zielsetzungen verpflichten. Die Vernetzung von wissenschaftlicher Kommunikation, die sich den Normen kommunikativer Rationalität verpflichtet, ist m.E. wichtige Aufgabe wissenschaftlicher Organisationen, z.B. auch der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die, in 13 Sektionen und zahlreiche Kommissionen differenziert, die wissenschaftliche Kommunikation, die theoretische und empirische Kooperation der „scientific community“ organisiert und moderiert.

Bildungspolitisch relevant ist in dieser Situation das Definieren von Kerncurricula (KC) für erziehungswissenschaftliche Hauptfach- und Nebenfachstudiengänge, also der Versuch der DGfE, die fachwissenschaftliche Verständigung stark differenzierter Teilbereiche sicherzustellen und Qualitätsstandards zu verankern. Kerncurricula legen ein Minimum der Studieninhalte in den neuen BA- und MA- Studiengängen fest und setzen gleichzeitig eine hochschul- und standortspezifische Profilbildung voraus. Kerncurricula sichern nicht nur die fachliche Identität einer Disziplin oder erleichtern die Vergleichbarkeit an verschiedenen Hochschulstandorten, sie sollen auch die Verständigung der Studienabsolventen in den ausdifferenzierten pädagogischen Berufsfeldern garantieren. Die DGfE hat daher Kerncurricula als verbindliche Mindeststandards für ein universitäres Haupt- und Nebenfachstudium der E. ausgearbeitet (DGfE-Vorstand 2004; 2007). Kerncurricula lassen zwar Gestaltungsspielraum für spezifische Profile der Universitäten und auch für individuelle Schwerpunktsetzungen von Studierenden, legen aber die Mindeststandards gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens verbindlich fest. Damit soll in der E. nicht nur die Möglichkeit zum Studienortwechsel erhalten bleiben, die verbindlichen theoretischen, systematischen und methodologischen Mindestanforderungen an jedem Hochschulstandort sol-

len gerade wegen der Ausdifferenzierung erziehungswissenschaftlichen Wissens und seiner vielseitigen und starken beruflichen Bezüge Basis für eine erziehungswissenschaftliche Professionsorientierung sein. Eine gemeinsame wissenschaftliche Basis und eine verbindliche methodische Exzellenz ist notwendig, um auch berufspraktisches Handlungs- und Kooperationswissen zu erzeugen. Technologisch verkürzte Vorstellungen eines Theorie-Praxis-Verhältnisses in der E. gilt es zu vermeiden, daher sind Kerncurricula so angelegt, dass wichtige Begriffe, zentrale Fragestellungen und konstitutive Problemstellungen aus der Disziplin heraus formuliert werden. Weder in den künftigen B.A.- noch in den M.A.-Studiengängen in der E. soll sich die Lehre von der Forschung lösen, vielmehr sind diese weiterhin eng aufeinander zu beziehen. Sowohl das BA-, wie auch das MA-Studium muss auf der Basis gesicherter Theorien, klarer Begriffe und forschungsmethodischer Konzepte die Ergebnisse pädagogischer Grundlagenforschung, Anwendungs- und Evaluationsforschung verarbeiten und im M.A.-Studium unmittelbar auf die entsprechende Wissensgenerierung vorbereiten.

Mit großer Sorge ist derzeit die Gefahr der Zersplitterung der Struktur der Lehramtsausbildung zu beobachten. Heterogene organisatorische und strukturelle Muster der länderspezifischen Lehramtsausbildung bedürfen dringlich inklusiver Kompetenzen und gemeinsamen Wissens, wofür ebenfalls ein an Kerncurricula orientiertes erziehungswissenschaftliches Studium Grundlage sein kann.

E. hat auf der Basis validen Wissens (und begründbarer Hypothesen zur künftigen Entwicklung pädagogischer Praxis) eine Orientierungs- und Aufklärungsaufgabe und ist unter Berücksichtigung vergleichender und historischer Perspektiven gefordert, die jeweils sich neu darstellenden pädagogisch-relevanten Tatsachen in die pädagogische Reflexion mit einzubringen. Wenn E. eine Orientierungs-, Aufklärungs- und begrenzte Steuerungsrelevanz zuzusprechen ist, dann ist damit jene handlungsbezogene Wirkung der Ergebnisse erziehungswissenschaftlicher Forschung zu verstehen, die dazu dient, Vorurteile zu eliminieren, tatsächliche Zusammenhänge zu erkennen, ideologische Verschleierungen zu durchschauen und eben Urteile des lehrenden, organisierenden, erziehenden Personals oder auch der sich Bildenden zu klären. Eine in diesem Sinne handlungsrelevante und kritische Verwertung wissenschaftlicher pädagogischer Erkenntnis entfaltet E. nur durch die Publikation in verschiedenen Formaten und in enger Kooperation mit erziehungswissenschaftlichen Verlagen. Eine Verengung auf nur ein spezifisches Publikationsformat ist dysfunktional – E. braucht das Publizieren im Kontinuum der Anforderungen einer breiten pädagogisch interessierten und häufig ungeduldigen Öffentlichkeit (allerdings ohne zu starke Vereinfachungen) bis hin zu den nationalen und internationalen peer-reviewten Journals einer engeren Expertengemeinschaft (aber ohne sprachliche und methodische „Immunsierung“).

*T – Theorie:* In der Wissenschaft umfasst eine Theorie ein System von Begriffen, Daten, Verfahren, Aussagen und Hypothesen, zur Ordnung von Themen oder Sachverhalten und zur Erklärung empirischer Phänomene. Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften ist dadurch geprägt, dass soziale Tatsachen nie zur Gänze mit theoretischen Vorannahmen übereinstimmen. 1979 konnte K.M. Michel noch feststellen, dass

die „Theoriemüdigkeit“, die „sich in den vergangenen Jahren breit machte“, überwunden zu sein scheint und „...überholt auch die plumpe Gegenüberstellung von (hoher) Theorie und (niederer) Empirie wie die von (abgehobener) Theorie und (engagierter) Praxis“ (1979, S. 837). Aber ob es heute noch so ist, dass man einer wissenschaftlichen Aussage nicht vorwerfen könne, sie sei „theorielos“, sei bezweifelt. Zutreffend wiederum ist, dass – wenn auch nicht die meisten (!?) – „Theorien im Diskurs auf wenige zentrale Konzepte, im Idealfall auf nur einen“ schrumpfen, so dass „man heute unter *Theoriebildung* die Zurüstung einzelner Konzepte und Konstrukte für die wissenschaftliche Diskussion verstehen kann (fast im Sinne eines *make up*), während der Ausdruck *Theorie* weitgehend identisch wird mit Ansatz (approach) oder Methode“ (ebenda S. 838). Dies war weitsichtig, wenngleich wiederum der behauptete Vorteil dieser Entwicklung, dass der wissenschaftliche Diskurs insgesamt einheitlicher und dichter werden würde, nach den Diskurserfahrungen der letzten 28 Jahre nicht bestätigt werden konnte. Aufmerksamkeit verdient dann aber auch heute die campussprachliche Wendung zur „Scheißtheorie“ (ebenda, S. 835), die nicht nur die hedonistische oder utilitaristische Abwehr von Sublimierung ahnen lässt, sondern zugleich „das berechtigte Ungenügen an der im Grunde noch vorwissenschaftlichen (metaphysischen) Selbstherrlichkeit von Theorien begriffslos zum Ausdruck bringt“ (Michel 1979, S. 835).

Auf bildungspolitischer Ebene werden Theorien gerne mit dem Argument der Spezifität entkräftet, indem beispielsweise auf die Einmaligkeit der kulturellen Genese des deutschen Bildungssystems verwiesen wird.

*E – Empirische Bildungsforschung:* E. B. hat derzeit innerdisziplinär und bildungspolitisch Rückenwind. Obwohl sich e.B. nicht präzise definieren lässt, kann gesagt werden, dass die zentrale Aufgabe der e. B. darin besteht, wissenschaftliche Informationen so auszuarbeiten, dass eine rationale Begründung bildungspraktischer und auch bildungspolitischer Entscheidungen möglich wird. Der Deutsche Bildungsrat (1974, S. 16) hat die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext der e. B. zugewiesen. E. B. analysiert demnach Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen (heute international zunehmend an Wirkungen und Evidenzen interessiert), thematisiert aber auch informelle Sozialisationsbereiche.

Unbestritten ist, dass die auf Tatsachenforschung und Tatsachenbeurteilung beruhende e. B. aus den frühen Ansätzen empirisch pädagogischer Forschung hervorgegangen ist. Die frühen Formen der experimentellen Pädagogik und der experimentellen Psychologie, wie sie von Wilhelm August Lay oder Ernst Meumann vertreten wurden, versuchten einen auf Tatsachenbeurteilung gründenden Unterricht zu entwickeln und haben Material zur rationalen Beurteilung von Unterrichtsmethoden oder zur Schülerauslese erarbeitet (vgl. Tippelt 2002, S. 11). Ein weiterer Anstoß kam von Aloys Fischer, der in den zwanziger Jahren in München die e. B. durch seine frühen Überlegungen zur Deskriptiven Pädagogik inspirierte (vgl. Tippelt 2004). A. Fischer, der aufgrund seiner Immunität gegenüber nationalsozialistischen Ideologien und seiner Ehe mit einer Jüdin von seinem Münchner Lehrstuhl entfernt wurde, thematisierte nicht nur die im engeren

Sinne absichtlichen Erziehungshandlungen, sondern er sah auch die unabsichtlichen Erlebnisse, die in der Persönlichkeit der Erlebenden wichtige Spuren hinterlassen, als pädagogisch relevant an. Die indirekte und „informelle“ Beeinflussung, dem vom französischen Erziehungswissenschaftler und Soziologen E. Durkheim geprägten Begriff der Sozialisation verwandt, sei in manchen Situationen eine viel bedeutungsvollere Einwirkung zuzuschreiben als dem aktiven, bewussten Handeln. Hier öffnet sich die pädagogische Analyse für sozialen Wandel und erklärt die Analyse gesellschaftlicher Tatsachen für unabdingbar. Dies ist auch heute ein wichtiges Argument für die Förderung der e.B., denn wenn die indirekt wirksamen gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen bekannt sind, gewinnt auch das intentionale pädagogische Handeln und mithin die Bildungsplanung an Sicherheit (vgl. Tippelt 1990). Trotz der Konzentration der Analyse auf die Erziehungswirklichkeit sind Ziel- und Normfragen keineswegs suspendiert, vielmehr weist die e. B. in der Tradition von Aloys Fischer und Max Weber darauf hin, dass in deskriptiven, analytischen und verstehenden Verfahren Tatsachenforschung und normative Erziehungslehren getrennt gehalten werden müssen. Die datengenerierende und auf theoretisches Verstehen gerichtete e. B. weist sich in der Tatsachenforschung durch eine elaborierte Methodik aus.

Für Praxis und Politik ist erstens die Einsicht wichtig, dass der e. B. die Realität im Forschungsprozess nicht unmittelbar, sondern nur in methodisch geleiteter Konstruktion gegenwärtig ist. Auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung gründet also auf der wissenschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit, in der systematisch die Vielfalt der wissenschaftlichen Methoden Ergebnisse prädisponieren. Naiver Empirismus hat mit e. B. nichts zu tun. Zweitens verschließt sich e. B. keinesfalls der philosophischen und der kritischen Tradition, aber man wird sagen müssen, dass beispielsweise schon die Nutzung des Begriffs Bildung in der e. B. – wie ebenfalls auch in der Allgemeinen Bildung (vgl. Vogel 1998, 157ff) – durch Vielfalt zu charakterisieren ist. Die kritische Substanz der e. B. wurde bereits in den 70er und 80er Jahren deutlich, als aufgezeigt wurde, dass die Idee der formal gleichen Bildungschancen in demokratischen Gesellschaften noch unzureichend umgesetzt ist. Insofern zielt Bildungsforschung darauf, die Möglichkeiten der Individuen einzufordern, eine ihrer individuellen Eignung und Neigung entsprechende Bildung zu erwerben, unabhängig von sozialer Herkunft und wirtschaftlicher Lage der Eltern. Es ist ein Verdienst der internationalen large-scale-assessments (TIMSS, PISA, IGLU) die sozialen Disparitäten beim Bildungserwerb erneut in das öffentliche Bewusstsein gebracht zu haben.

*R – Reform:* ist spätestens seit dem ausgehenden 18. Jh. ein bildungspolitisch bedeutsamer Begriff, als man mit der radikalen Kritik gegebener Verhältnisse damit beginnt der Politik, aber auch der Erziehung die Konstruktion eines »zukünftig besseren Zustandes« und die »evolutionäre Weiterentwicklung« von Gesellschaft zuzuschreiben. Im frühen 19. Jh. wird R. im Kontext der preußischen Reformen von unerwünschten und unkontrollierbaren Folgen der Revolution abgegrenzt. Der Begriff der R. droht im 20. Jh. durch einen inflationären Gebrauch seine positiven Konnotationen zu verlieren und ist von bloßer Veränderung kaum noch zu unterscheiden. Allerdings hat die internationale

und deutsche Reformpädagogik Anfang des 20. Jahrhunderts erheblich zur methodischen und inhaltlichen Fortentwicklung pädagogischer Praxis beigetragen (theoretisch Dewey 1916; programmatisch Kerschensteiner 1912).

Aber was steht aktuell auf der reformpädagogischen Agenda? Weitsichtig hat m.E. das Forum Bildung im Anschluss an die erste PISA-Studie die 12 wichtigsten Themenfelder von notwendigen R.en im deutschen Bildungssystem benannt: (1) Frühe Förderung und (2) individuelle Förderung, (3) Lernen, ein Leben lang und (4) Lernen, Verantwortung zu übernehmen; (5) die Lehrenden sind Schlüssel der Bildungsreform; (6) gleiche Teilhabe von Frauen und Männern als Leitprinzip; (7) solides Fachwissen und fachübergreifende Qualifikationen sind Kompetenzen der Zukunft und (8) Chancen der neuen Medien nutzen; (9) Ausgrenzung vermeiden und abbauen und (10) Migrantinnen und Migranten bilden und qualifizieren; (11) Lernorte öffnen und verknüpfen und (12) aus Evaluationen lernen und Bildungseinrichtungen mehr Verantwortung übertragen (vgl. Forum Bildung 2002).

*K – Kompetenz:* K. bezeichnet fachbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Lösung bestimmter Probleme. Besonders aus berufs- und erwachsenpädagogischer Sicht erweitert der Kompetenzbegriff das ältere, auf berufliche Erfordernisse begrenzte Konzept der Schlüsselqualifikationen. K. betont nun die Einzigartigkeit des Kompetenzgefüges jeder Person, wie es sich im Verlauf der je individuellen Kompetenzbiografie entwickelt, impliziert kognitive, moralische und kommunikative Kompetenz und ist so in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein Gegenpol zur betriebswirtschaftlichen Perspektive, die kollektive Kompetenzen und „Human Resources“ betont. Es ist üblich geworden in einer bildungstheoretischen Typologie neben Fachkompetenzen, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz sowie inhaltliches Basiswissen zu unterscheiden (vgl. Edelmann/Tippelt 2007).

Bildungspolitisch bedeutsam ist K., weil K. die Basis auch für die Formulierung von nationalen und länderspezifischen Bildungsstandards bietet. Dabei wird neben dem domänenspezifischen Wissen auch das fachübergreifende Wissen und die Fähigkeit zur Verknüpfung, kritischen Reflexion und Anwendung in Handlungszusammenhängen getestet. K. beinhaltet aber auch motivationale Komponenten, z.B. die soziale und volitionale Bereitschaft zur tatsächlichen Nutzung von Problemlösestrategien.

Wenn sich Bildungsforschung und erziehungswissenschaftlicher Diskurs für Bildungsstandards und Kompetenzen interessieren (vgl. Klieme u.a. 2003), dann deshalb, weil K.en als Vorbereitung auf die Lebenspraxis und als Bewältigung arbeitsorganisatorischer und technischer Anforderungen gleichzeitig Voraussetzungen für soziale Integration und gesellschaftliche Partizipation sind. K. ist also wichtiger Gegenstand der Analyse und der praktischen Modellierung pädagogischen Handelns (vgl. die Arbeit des IQB in Berlin), was allerdings bislang noch nicht gewährleistet, dass die zum Aufbau von K. notwendigen pädagogischen Prozesse entsprechend innoviert würden. Output-Kontrolle ist sicher notwendig, auf mittlere Sicht wird aber nur die intensive Förderung von *Pädagogischer Kompetenz in der Lehramtsausbildung und der beruflichen Fortbildung* jene sozialen und inhaltlichen (didaktischen) Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorbrin-

gen, die zur Lösung der sich in diesen Kontexten stellenden Herausforderungen relevant sind. Evidenzbasierte output-Steuerung ist auf Dauer nur dann sinnvoll, wenn Bildungsqualität durch innovative pädagogische Prozesse angeregt werden kann. Bildungspolitisch heißt dies eine erneute Aufwertung der input-Evaluation und insbesondere eine permanente Aufmerksamkeit für die „Prozessevaluation und –förderung“, also jener gestaltenden und erzeugenden Phasen, die der output-Evaluation vorgelagert sind (oder wie es ein Ministerpräsident bei S. Christiansen einmal sagte: „Vom Wiegen wird die Sau nicht fett“).

*A – Alternde Gesellschaft/Alter:* Eine einheitliche Definition von Alter gibt es nicht, denn einzelne wissenschaftliche Disziplinen unterscheiden sich in ihrem Verständnis von Alter. Gerontologen zeigen, dass körperliches Altern anderen Entwicklungsgesetzen folgt als das seelische oder geistige Altern: Das körperliche Altern ist mit einem Rückgang der Anpassungsfähigkeit des Organismus und auch einer Zunahme des Krankheitsrisikos verbunden, das seelische und geistige Altern kann dagegen mit Wachstumsprozessen verbunden sein. Allerdings ist der altersbedingte Zuwachs an Lebenswissen und Lebenserfahrung, auch an beruflichem Erfahrungswissen, heute noch wenig anerkannt. In der Praxis regiert noch vielfach eine von der „Defizithypothese“ geleitete Vorstellung – Altern wird mit Abbau gleichgesetzt. Sicher ist aufgrund einer mit wachsendem Alter verringerten Plastizität die Fähigkeit, sich in neuartigen Problemsituationen zu orientieren sowie Neues zu lernen, im hohen und sehr hohen Alter verringert. Gleichzeitig ist bekannt, dass die Kompetenz zur Lösung vertrauter Probleme sowie zur Erweiterung bestehender Wissenssysteme bis in das hohe Alter hinein erhalten bleibt (vgl. Kruse/Maier 2002). Die stärkere Betonung der Potenziale des Alters in unserer Gesellschaft ist eine Aufgabe, die dazu führen kann, dass nicht nur die aktiven selbständigen Lebensjahre zunehmen, sondern dass eine „Kompression der Morbidität“ (Kruse 2006) und eine Verkürzung von Gebrechlichkeit und Krankheit vor dem Tod, in breiten Bevölkerungsgruppen eintreten kann.

Vor dem Hintergrund demographischer Veränderungen und im Konzept des Lebenslangen Lernens wird das Alter – genauer die Älteren – auch ein zentrales Thema der Bildungspolitik. Insbesondere die Gruppe der nicht mehr erwerbstätigen Älteren, die aktuell bereits 30% der Gesamtbevölkerung stellt und bis 2020 sogar 40% ausmachen wird (vgl. Statistisches Bundesamt 2006), erfordert die Aufmerksamkeit von Bildungsträgern und –forschern, als eine Gruppe mit erheblichem Weiterbildungsinteresse und auch einem Bedarf an kognitiven und motorischen „Training“. Das regelmäßige Training kognitiver Funktionen trägt dazu bei, dass die Plastizität der Intelligenz länger erhalten bleibt. Wenn man bedenkt, dass derzeit quantitativ eher kleine Gruppen in die nachberufliche Lebensphase übergehen und dass die statistisch stärksten Gruppen heute zwischen 38 und 46 Jahre alt sind (die entsprechenden Kohorten sind bevölkerungstatistisch mehr als doppelt so groß wie die heute 60–68 jährigen oder die jüngeren nachwachsenden Kohorten), dann werden die demographisch bedingten Herausforderungen an das Bildungssystem deutlich. Für Bildungseinrichtungen heißt dies, dass sie künftig ältere Menschen vermehrt als kompetente, mitverantwortlich handelnde Bürge-

rinnen und Bürger ansprechen werden. Auch im Alter besteht ein hohes Maß an Lern- und Veränderungskapazität, um neuen Aufgaben und Herausforderungen, die sich aus veränderten sozialen Rollen ergeben, gerecht zu werden. Allerdings ist dies weder in der Fremdzuschreibung noch in der Selbstzuschreibung, also im Altersbild unserer Gesellschaft wirklich präsent. Vor allem Ältere mit wenig Bildung neigen zu sehr negativen Selbstzuschreibungen („ich bin zu alt für Weiterbildung“). Die Kreativität und Innovationsfähigkeit beispielsweise älterer Arbeitnehmer scheint bildungspolitisch noch viel zu wenig erkannt und thematisiert. Die kompetenztheoretisch argumentierenden Psychologen (insbesondere Kruse, Lehr) und Pädagogen haben auch auf die Beteiligungschancen im Bereich des bürgerschaftlichen Engagements früh hingewiesen. Die Chance hoch betagter Menschen selbstständig und autonom handlungsfähig zu bleiben, steigt – trotz gesundheitlicher Belastungen und sozialer Verluste – durch Bildung und Weiterbildung erheblich (vgl. auch Bynner u.a. 2003). Um die Resilienz im Alter zu erhalten sind die sozialen und kulturellen Angebote, die kognitiv, emotional, alltagspraktisch und sozial anregend sind, von großem Interesse. Der Bildungspolitik ist dieses Themenfeld bekannt, aber es kommt darauf an, die pädagogischen, gerontologischen und psychologischen Erkenntnisse konsequent aufzugreifen und die unterstützende Funktion von Bildungsprozessen so zu implementieren, dass die Älteren nicht ausschließlich zum Objekt von „Maßnahmen“ werden, sondern dass sie Bildungsprozesse selbst gestalten und dass das Engagement und die Produktivität älterer Menschen anerkannt werden. Diesen notwendigen Mentalitätswandel in einer alternden Gesellschaft zu unterstützen, ist eine starke Herausforderung an eine Bildungspolitik, die Entwicklungs- und Bildungsprozesse über die Lebensspanne im Blick behält.

*L – Lebenslanges Lernen:* LL. bedeutet das Aufnehmen, Erschließen und Einordnen von Erfahrungen und Wissen in das je subjektive Handlungsrepertoire über die gesamte Lebensspanne. Der Begriff *lifelong learning* wurde in den frühen 1970er Jahren in den bildungspolitischen Diskussionen des Europarates, der UNESCO, der OECD und der EU geprägt (vgl. Titmus 1989) und dann Mitte der 90er Jahre erneut bildungspolitisch vitalisiert.

Für LL. ist die Erkenntnis der hohen Veränderbarkeit und Plastizität menschlicher Entwicklung auch im mittleren und im höheren Erwachsenenalter äußerst bedeutsam (Alter). Heute sind Lernen im Erwachsenenalter und generell die Bildungsprozesse über die Lebensspanne einem äußerst anspruchsvollen Katalog von Erwartungen ausgesetzt, denn sie sollen das Lernen *für alle* über die Lebensspanne ermöglichen und selbst gesteuertes, selbst bestimmtes und kreatives Lernen initiieren. LL. zielt auf die Selbstentfaltung der Persönlichkeit und die Behauptung der Selbständigkeit bis in das hohe Alter. Jedes Lebensalter ist sicher durch bestimmte Lernaufgaben zu charakterisieren, aber für die Erziehungswissenschaft und wissenschaftliche Pädagogik sowie die Bildungspolitik ist besonders hervorzuheben, dass die Lernerfahrungen in früheren Lebensjahren und auch die gegenwärtige Lebenssituation für die Realisierung von Lernkompetenz und Lernpotentialen mit verantwortlich sind.

Dabei sind die Ordnungsgrundsätze der Weiterbildung, wie das Subsidiaritätsprinzip, der Träger- und Angebotspluralismus, die Flächendeckung und die allgemeine Zugänglichkeit der Angebote, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie die öffentliche Verantwortung für LL. bedeutsam und heute auch breit anerkannt. Dennoch reichen diese nicht aus, um die ehrgeizigen und doch realistischen bildungspolitischen Zielsetzungen von LL. einzulösen: Wer das in der grundlegenden Bildung Erreichte kumulativ weiterführen will, Versäumtes nachholen, interindividuelle Bildungsunterschiede ausgleichen und die im Laufe der Zeit überholten Qualifikationen durch neues Lernen ersetzen will, wird sich an die von der UNESCO in die bildungspolitische Diskussion gebrachte Konzeption der Lerngesellschaft erinnern. Dort wird u.a. die Beratung der individualisierten Lernentscheidungen, die Wirkungen des Arbeitsplatzes auf die Lernkompetenz und die Vernetzung der allgemeinen und beruflichen Sekundarbildung sowie der Hochschulbildung hervorgehoben. Das europäische und in Deutschland eingeführte Projekt der „Lernenden Regionen“ basiert auf dieser Konzeption der vertikalen und horizontalen Vernetzung von pädagogischen, ökonomischen und politischen Institutionen. Da wir wissen, dass Lernen im Erwachsenenalter in besonderem Maße auf den Lernmotivationen und den Lernerfolgen in der grundlegenden Bildung beruht und dass starke Effekte und Wirkungen der zurückliegenden Sozialisation und der frühen Lernprozesse auf das mittlere und das spätere Erwachsenenalter in zahlreichen empirischen Studien belegt sind, sind weitere bildungspolitische und pädagogisch noch nicht hinreichend realisierte Herausforderungen zur Förderung von LL. zu benennen.

Stichpunktartig sind dies vor allem: Klare Bildungsstandards (curriculum) und differenzierende Bildungsalternativen, Vermeidung von Über- und Unterforderung (Selektivität) sowie hohe Durchlässigkeit, Möglichkeiten Schulkarrieren, Berufs- und Studienkarrieren zu „korrigieren“ und für „drop-outs“ auch „second chances“ vorzusehen, einen individualisierenden pädagogischen Bezug (kleine Klassen) und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen ermöglichen, Förderunterricht für Lernschwache und für -exzellente, extra-curriculare Aktivitäten (Verbände, Jugendhilfe, Jugendarbeit) auch in enger Kooperation mit (Ganztags-)Schulen, kontinuierliche Leistungs- und Lernrückmeldung (nicht nur Noten) und zentrale Schlussexamina, ausbildungsadäquate und anspruchsvolle Erstarbeitsplätze sowie interessenadäquate leicht überfordernde Arbeitsplätze (denn diese fördern das Selbstinteresse am Lernen und damit nachhaltig das LL.), eine intensive und durchaus selektive Lehrer- und Pädagogenausbildung sowie die kontinuierliche Fortbildung des pädagogischen Personals.

Die Konsequenzen einer solchen Listung für LL. sind klar zu benennen: LL. und Bildung müssen ein vorrangiges Investitionsfeld des Staates sein, denn LL. ist Grundvoraussetzung für die Förderung gesellschaftlicher Integration und Partizipation.

*B – Bildung:* Auch wenn nur wenige Konnotationen des Begriffs Bildung hier aufgegriffen werden können, wird der durch Forschung präzisierter und darin sich klärende Begriff der Bildung sowohl als pädagogischer als auch ein für zahlreiche andere Disziplinen wichtiger Begriff ausgewiesen. Der Begriff der Bildung – wie er beispielsweise in der empirischen Bildungsforschung vertreten wird – ist sicher nicht textexegetisch präzise,

fordert aber theoretische, historische und vor allem empirische Analysen heraus. Bildungstheorie und Bildungsforschung sind dabei nicht notwendig dualistisch zu trennen, es gibt vermittelnde Positionen.

Allerdings ist das Verhältnis von verschiedenen Begriffen wie Bildung, Kompetenzentwicklung, situiertem Lernen und spezialisierender Qualifizierung relativ offen. Während für Bildung ein Persönlichkeitsideal grundlegend ist, geht es bei fachlicher Qualifizierung und situiertem Lernen um die Vermittlung von Leistungsvoraussetzungen, die von Arbeitenden zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Arbeitsprozess erwartet werden. Bildungsprozesse dagegen thematisieren die Förderung autonomer Persönlichkeiten, die ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln zu erfassen, nach denen die soziale und geschichtliche Wirklichkeit sich konstituiert. Interessanterweise werden in den aktuellen Konzepten zum lebenslangen Lernen (vgl. Achtenhagen/Lempert 2000) sowohl Bildung als auch Lernen und Qualifizierung und bei der Diskussion zu den Bildungsstandards sowohl Modi des Weltverständnisses als Allgemeinbildung wie auch basale Prozesse der Kompetenzentwicklung analysiert und für pädagogisches Handeln in Anspruch genommen. Die aktuelle Milieuforschung wiederum konnte aufzeigen, dass in realen sozialen Gruppen und Milieus nicht nur der Begriff sondern auch der subjektive Bezug zu „Bildung“ stark pluralisiert und divergent ist (vgl. Barz/Tippelt, Bd. 1 u. 2, 2004).

Trotz solcher Entgrenzungs- und Pluralisierungstrends wird in der Erziehungswissenschaft (teilweise auch in der empirischen Bildungsforschung) der Begriff Bildung in seiner Mitte des 18. Jahrhunderts durch die Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus gewonnenen Bedeutung – nicht immer explizit aber häufig implizit – aufgegriffen. Bildung gilt dabei in seiner normativen Bedeutung als Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik und ist gegen eine unreflektierte Anpassung an vorgegebene gesellschaftliche Situationen gerichtet. Bildung in diesem emphatischen Sinne ist sowohl auf die Entfaltung kognitiven und theoretischen Verstandes, als auch des moralischen praktischen Willens gerichtet. Bildung als eine Idee der Moderne drückt also die Notwendigkeit der Entfaltung eigener Vernunft (Autonomie) aus, unterstreicht die Selbstentfaltung und die Einmaligkeit jedes Einzelnen, und ist darauf gerichtet, die Würde des Menschen gegen die Vereinnahmung fremdgesetzter Zwecke zu betonen (vgl. Ehrenspeck 2002) – und diese universalistischen Prinzipien gelten in sogenannten modernen Gesellschaften wie in sogenannten Entwicklungs- und Schwellenländern. Dabei ist Bildung seit der Aufklärung kein Privileg für wenige soziale Klassen oder Schichten, sondern wird als Grundrecht betrachtet (vgl. von Friedeburg 1989). Kann die Bildungspolitik an einen solchen emphatischen Bildungsbegriff anknüpfen?

Manches was beispielsweise im Forum Bildung in einer frühen Reaktion auf die damals aufrüttelnden PISA-Ergebnisse (mittlerweile sind „cooling down-Effekte“ unverkennbar) der Bildungspolitik geraten wurde, lässt sich so interpretieren (Reform).

Eine aufgeklärte Bildungspolitik kann Reflexivität und die Fähigkeit, Traditionen und Überlieferungen zu befragen, damit also zur Innensteuerung in der Lage zu sein, Empathie zu entwickeln und dadurch den jeweils anderen verstehen zu können, einfordern. Letztlich ist es Auftrag demokratischer Bildungspolitik durch die alters- und ent-

wicklungsbezogene Formung des Selbstbewusstseins, die zunächst partikularen und dann später universalen Anforderungen der sozialen Gemeinschaft verstehen und akzeptieren zu können. Anliegen der Bildungspolitik und der Bildungsforschung können mit bildungstheoretischen (z.B. philosophisch-pragmatistischen und interaktionistischen) Anliegen durchaus verbunden sein (vgl. Tippelt 1990). Aber es stimmt dennoch, auch wenn es den Idealismus dämpft: Voraussetzungen für komplexe kognitive und soziale Lernprozesse sind zunächst der Aufbau solider Lese-, Mathematisierungs- und Lernkompetenzen (vgl. Klieme u.a. 2003).

## Literatur

- Achtenhagen, F./Lempert, W. (Hrsg.) (2000): *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter (I-V)*. Opladen: Leske&Budrich.
- Avenarius, H./Ditton, H., u.a. (2003): *Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde*. Opladen: Leske&Budrich.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): *Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1 & 2*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bourdieu, P. (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997): *Verstehen*. In: Bourdieu, P. u.a. (Hrsg.): *Das Elend der Welt*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz. S. 393–426.
- Brumlik, M. (2006): „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 1, Jg. 52, S. 60–68.
- Bynner, J./Schuller, T./Feinstein, L. (2003): *Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 3, Jg. 49, S. 341–361.
- Deutscher Bildungsrat (1974): *Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Stuttgart: Klett.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.
- DGfE-Vorstand (2004): *Kerncurriculum für das Hauptfach Erziehungswissenschaft*. Verfügbar unter: [http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC\\_HF\\_EW.htm](http://dgfe-aktuell.uni-duisburg.de/bildpol/KC_HF_EW.htm).
- DGfE-Vorstand (2007): *Kerncurricula für erziehungswissenschaftliche Studiengänge*. i.Dr.
- Edelmann, D./Tippelt, R. (2007): *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. i.Dr.
- Ehrenspeck, Y. (2002): *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske&Budrich, S. 141–154.
- Forum Bildung (2002): *Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung*. Bonn: Forum Bildung.
- Friedeburg, L. von (1989): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kerschensteiner, G. (1912): *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig: Teubner.
- Klieme, E. u.a. (2003): *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kruse, A. (2006): *Der Beitrag der Prävention zur Gesundheit im Alter – Perspektiven für die Erwachsenenbildung*. In: *bildungsforschung* 2/03. Verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-02/gesundheit/>

- Kruse, A./Maier, G. (2002): Höheres Erwachsenenalter und Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske&Budrich. S. 529–544.
- Luhmann, N., Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Klett.
- Michel, K. M. (1979): Der Grundwortschatz des wissenschaftlichen Gesamtarbeiters seit der wissenschaftlichen Wende. In: Habermas, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. Band 2: Politik und Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 817–841.
- OECD (2006): Education at a glance. Paris: OECD.
- Schleiermacher, F.D.E. (1957): Pädagogische Schriften, hg. v. E. Weniger/M. Schulze, Bd. 1. Düsseldorf/München.
- Stanat, P./Kunter, M. (2001): Geschlechtsunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske&Budrich.
- Statistisches Bundesamt (2006): 11. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung. Annahmen und Ergebnisse. Bonn.
- Tenorth, H.-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 341–382.
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hrsg.) (2007): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz. i.Dr.
- Timmermann, D. u.a. (2004): Expertengruppe: Finanzierung Lebenslangen Lernens. Bonn: BMBF.
- Tippelt, R. (1990): Bildung und sozialer Wandel. Eine Untersuchung von Modernisierungsprozessen am Beispiel der Bundesrepublik Deutschland seit 1950. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske&Budrich.
- Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Aloys Fischer. Allgemeiner Pädagoge und Pionier der Bildungsforschung. (1880-1937). München: Utz.
- Tippelt, R. (2006): Bildung und Handeln–Möglichkeiten der empirischen Bildungsforschung. In: Pongratz, L./Wimmer, M./Nieke, W. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. Bielefeld: Janus, S. 138–155.
- Titmus, C.J. (1989): Lifelong education for adults. Advances in education. An international handbook. Oxford u.a: Pergamon.
- Vogel, P. (1998): Stichwort: Allgemeine Pädagogik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. H. 2, Jg. 44, S. 157–180.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 München.  
E-Mail: Tippelt@edu.uni-muenchen.de