

Begemann, Ernst

Bildung. Feststellungen - Positionen - Anmerkungen - Anstöße

Bildungsforschung 2 (2005) 1, 19 S.



Quellenangabe/ Reference:

Begemann, Ernst: Bildung. Feststellungen - Positionen - Anmerkungen - Anstöße - In:
Bildungsforschung 2 (2005) 1, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-46651 - DOI: 10.25656/01:4665

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-46651>

<https://doi.org/10.25656/01:4665>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bildungsforschung.org>

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



Bildung. Feststellungen – Positionen – Anmerkungen – Anstöße

Ernst Begemann

Dieser Beitrag intendiert eine kritische Aufnahme des Bildungsbegriffes, seiner inhaltlichen Bestimmungen und seines Ursprungs anzuregen. Das erscheint dringend, weil eine Auseinandersetzung bisher in der breiten, auch wissenschaftlichen Öffentlichkeit ausbleibt, obwohl das Wort/ der Begriff Bildung in vielfältigem Gebrauch ist. Diese Überprüfung von "Bildung" ist auch deshalb dringend, weil das Wort und der Begriff "Bildung" international nicht übersetzbar und damit auch deren Inhalte in anderen Ländern nicht selbstverständlich bekannt sind.

1. Vorbemerkung

Wer über Bildung und Bildungsforschung ein kritisches Forum anbietet, Beiträge leistet oder nutzt, sollte Basisinformationen zur Verfügung haben, um grundsätzliche Problematiken zu erkennen:

"Bildung" ist ein deutschsprachiges Wort, ist ein deutscher "geisteswissenschaftlicher" Begriff, mit dem ein humanistischer Anspruch vertreten wird, den es so in anderen Kulturen nicht gibt. Dieser Tatbestand sollte bekannt sein. Man vermutet ihn nicht, weil im deutschsprachigen Kulturraum Wort ("Begriff") wie selbstverständlich in aller Munde ist und alle, die es benutzen, davon auszugehen scheinen, dass das Wort eindeutig ist und der Begriff ein geklärtes theoretisches oder praktisches Konzept angibt. Das ist aber nicht der Fall. Und das, obwohl er in "allen" gesellschaftlichen Bereichen und Diskussionen verwandt wird und nicht nur im Schulsystem und im speziellen weiteren Kulturraum. Deshalb ist es wohl kaum zu erwarten, dass Wort / Begriff schnell zu ersetzen sind. Davon geht auch dieses Forum (wohl) aus.

Ein weiteres: Es ist ein dauerndes Verfälschen, wenn bei Übersetzungen das Wort bzw. der Begriff "Bildung" immer verwandt wird für Sachverhalte, die in anderen Ländern, in einem anderen sozio-kulturellen, geschichtlichen und theoretischen Kontext stehen und damit andere Vorstellungen wecken, andere definierten Sachverhalte aussagen oder für andere "pädagogische" Sachverhalte stehen als im Deutschen mit der spezifischen deutschen institutionellen und theoretischen Bildungskultur.

In diesem und weiteren Beiträgen sollen deshalb die nicht einlösbaren Vorstellungen von Bildung aufgezeigt werden, zum Beispiel dadurch, dass angenommene Ziele und die Methoden zu ihrer Erreichung mit dem Aufzeigen des Phänomens menschliches Lernen und seiner Bedingungen nicht vereinbar sind. Außerdem ist aufzuzeigen, dass das kultur-geschichtlich durchgesetzte Wort Bildung mit verschiedenen inhaltlichen "Verständnissen" nicht nur im deutschen Schulsystem etabliert ist. Bei uns ist zum Beispiel die Gliederung nach Bildungsstufen weiter wie selbstverständlich und kaum in Frage gestellt gegenwärtige Realität.

Die folgende Darstellung bemüht sich dabei um kurze, zureichende Informationen und meist thesehafte Positionsfeststellungen wie viele In-Frage-Stellungen.

2. Zur Gegenwart

Das Wort Bildung läßt sich nicht in andere Sprachen übersetzen. Die Frage drängt sich auf: Ist es notwendig, wenn andere Kulturen andere Worte und damit auch andere Begriffe oder Konzepte verwenden? In Deutschland gibt es seit Jahrzehnten aufwendige Bemühungen, Kongresse und viele Veröffentlichungen, um aufzuzeigen, daß das traditionelle Konzept der Allgemeinbildung nicht (mehr, wenn es das je war) angemessen ist, um Auftrag und Ziele der Schule für alle, "allgemeinbildende" genannt, zu fassen.

An ausgewählten Beispielen der Kritik an Schule und schulischer Bildung sollen durch kurze Zitate bzw. Hinweise Einzelheiten der Kritik erkennbar werden, die den allgemeinbildenden Schulen und ihrer Allgemeinbildung vorgehalten werden und "überwunden" werden müssten:

In einem Vortrag habe ich 1988 die vorliegende Kritik in seinen Aspekten gebündelt (Frieden als (ethisches) Ziel der (Sonderschul-)Erziehung) und zum Aufriss einer Alternative zur Allgemeinbildung das Konzept einer "Friedenserziehung" entfaltet (Begemann 1988, 1994). Darin habe ich auch den kritischen Diskurs um "Bildung" über die "Inhalte" und ihr Lernen um eine "Klärung" von Erziehung erweitert. Es geht dann auch um das Problem der Trennung von Erziehung (für Moral) und Unterricht (für das Lernen von Wissen und Fertigkeiten). Die derweil in der Konzeption von Schulbildung übliche Trennung kann nicht sichern, dass eine wirksame moralische Erziehung stattfinden kann und Menschen lernen, (auch) angemessen, verantwortlich, "moralisch" zu handeln (vgl. dazu die grundsätzliche Bilanz "'Selbst'-Erziehung" in Begemann 2000, 419-500).

Eine Bildungskommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen hat ihre Ergebnisse über die Zukunft der "Schulen" unter dem Titel "Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" (1995) vorgestellt. Ihre Ergebnisse wurden unter dem Stichwort Schule als "Haus des Lernens" vorgestellt. Es komme darauf an, dass die Schüler selbst lernen und nicht "belehrt" werden. "Bildung soll als Lern- und Entwicklungsprozeß verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen." (1995, S. XII) Deshalb: Schulische Veränderungen seien erforderlich in Bezug auf die Inhalte und die „Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. (1995, S. XIII)

Marianne Gronemeyer (1997) legt mit "Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule" eine Analyse der deutschen Schule vor. Ihre Kapitelüberschriften sagen schon aus, worauf es ihr ankommt:

- "I. Kapitel. Die unmögliche Institution oder: Denn sie darf nicht, was sie soll. (...)
 - Bildung für alle – Das Gleichheitsgebot. (...)
 - Keine Bildung für alle – Das Hierarchiegebot
 - Lernen in der Lernwüste
 - Das Standardisierungsgebot (...)
- II. Kapitel Lehrer als Beruf oder: Von der Abschaffung des Lernens (...)
- III. Kapitel Coole Schule oder Die Tyrannei der Langeweile

- IV. Kapitel Unbildung, Halbbildung, Schulbildung oder: Die Schule saniert sich zu Tode
- V. Kapitel Die Schule als Hure des Fortschritts oder: Erziehung zur Unmündigkeit
- VI. Kapitel Schöne neue Bildungswelt oder: Die Schule im Zeitalter ihrer technischen Reproduzierbarkeit" (1995, 9-11)

Hartmut von Hentig hat mit zwei Büchern viel beachtete Kritik an den Schulreformversuchen vorgetragen. Sie scheinen von gegensätzlichen Anliegen her konzipiert zu sein:

In "Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen" analysiert Hartmut von Hentig (1993) die Situation von jugendlichen Schülern.

"Wachsende Jugendkriminalität, Gleichgültigkeit, Gewalt, Unordnung, Unzufriedenheit, stumme Resignation: die jungen Menschen offenbaren, was ihnen Eltern, Haus, Gesellschaft und Schule an Lebenssinn, an Vorstellungen von einem guten Leben und Erfahrungen schuldig geblieben sind. Die Schule heute, weit davon entfernt, Lebens- und Erfahrungsraum für lernende und sich bewährende Kinder zu sein, entlässt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber unselbständig – und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei" (Buchrückseite).

Hartmut von Hentig beschreibt die schulisch notwendige Reform (1993):

"Eine Gesellschaft, die ihre jungen Leute bis zum 25. Lebensjahr nicht braucht und sie dieses wissenläßt, indem sie sie in 'Schulen' genannte Ghettos sperrt, in eine Einrichtung, die nichts Nützliches herstellt, an der nichts von dem geschieht, was die Menschen für wichtig halten, die sich nicht selbst erhält und die man nicht freiwillig besucht – eine Gesellschaft, die ihren jungen Menschen dies antut, wird sie verlieren (...) Aber das kann sie doch zuwege bringen, dass in dieser Schule jedes Kind, während der 10 oder 12 oder 13 Jahre, die es an ihr verbringt, erfährt: Ich werde gebraucht (...)" (184f)

1996 legt Hartmut von Hentig in seinem Essay "Bildung" erneut Einspruch ein, gegen all das, was als Reform von Schule und "Bildung" auf den Weg gebracht werden soll. Der Verlag beschreibt (Klappentext):

"Dem heutigen unbedachten Gebrauch des Wortes Bildung (für das, was in der Schule geschieht) stellt Hartmut von Hentig (...) ein strenges Verständnis von Bildung gegenüber: Bildung, die sich gleichermaßen deutlich von Ausbildung einerseits und Erziehung andererseits unterscheidet: 'Bildung für alle' unter Aufhebung des irreführenden Gegensatzes von 'höherer' und 'gemeiner' Bildung; Bildung, die Kinder und Jugendliche von Anfang an zu Subjekten des Bildungsvorganges macht, also im 'sich bilden' besteht." – Und Hartmut von Hentig selbst (auf der Rückseite, also zentral): "Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht Ordnungsstaat, nicht ein Mehr an Selbsterfahrung und Gruppendynamik, nicht die angestrengte Suche nach Identität."

Trotz dieser durch die Beispiele belegten "Unzulänglichkeiten" von Schule und der "Unbestimmtheit" bzw. Vieldeutigkeit von Wort und Begriff "Bildung" wird für das Erforderliche an Reform der Schule und ihrer "Inhalte" weiter das Wort Bildung verwendet, wie im letzten Zitat von Hartmut von Hentig, der in dem Buch eindrücklich reklamiert, daß Qualifikationen, Wissen und Fertigkeiten nicht zureichen, daß humane Bildung mehr bzw. etwas anderes sei als gesellschaftliche Anpassungsleistung, als durch Unterricht vermitteltes Wissen und

Fertigkeiten. Hermann Giesecke ergänzt: "Erziehung ist immer nötig, Bildung, insbesondere Bildung für alle, ist eine Zutat, die sich eine Gesellschaft erst einmal leisten können muß und will" (1998, 25). Jetzt sei es zivilisatorisch möglich, daß nicht nur eine Elite, sondern möglichst viele in den Genuss von Bildung kommen könnten. Was aber soll Bildung dann sein? Sie ist nach Hermann Giesecke offensichtlich nicht lebensnotwendig, sondern ein Zusatz-Genuß, der nur einer Elite möglich war und nun vielen, aber nicht allen möglich werden könnte. Ein kurzer Rückblick: Das Wort Bildung wird in vielfältigen Bedeutungen und Komposita benutzt. Gegenüber dem pädagogischen "Begriff" Allgemeinbildung wird das Konzept der Berufsbildung oder Ausbildung als anders und als im Sinne des Humanen weniger "Wertvollen" abgegrenzt. Die Kritik an der Schule und ihrer Allgemeinbildung und das Aufweisen dessen, was Schulen für die heranwachsende Generation zu leisten hat, kann ohne das Wort Bildung auskommen bzw. formuliert die Kritik an Wort und Konzept Bildung wie Marianne Gronemeyer. Trotzdem: Wort und ein scheinbar damit klar umschriebenes Programm für den schulischen Auftrag sind in unserer Gesellschaft in Gebrauch. Es gilt deshalb weiter nach den Hintergründen usw. zu fragen. Das soll in nächsten Abschnitten erfolgen.

3. Zum Wort, zur Geschichte, zur Bedeutung

Das Wort Bildung meint den Prozeß und das Ergebnis. Es scheint nach dem Herkunftswörterbuch (Duden 7, 1989) abgeleitet von dem Verb "bilden" im Sinne von "einer Sache Gestalt und Wesen geben" bzw. etwas abbilden, eine Gestalt nachbilden. Damit leitet sich das Verb vom Substantiv "Bild" ab. Dessen Herkunft ist offen. Vielleicht geht es auf germanisch "bil" zurück, das Wunderzeichen und Wunderkraft bedeutet und im altsächsischen "Bilidi", dem Wunder(-zeichen), bewahrt ist. Ein Bild malen, sich ein Bild machen ist demnach keine rein handwerkliche oder kognitive Ausführung, sondern eine "zauberhafte" Angelegenheit, in die Außermenschliches hineinwirkt. Von einem "Bild" kann nach dieser Vorstellung dann auch eine "Kraft" ausgehen und diese kann "angerufen" werden, wie es auch in bestimmten Riten geschieht.

Mittelhochdeutsch "bildunge" und althochdeutsch "bildunga" meinen: Schöpfung oder Verfertigung bzw. Bildnis oder Gestalt. Das Wort "Bildung" kommt im 18. Jahrhundert im Zusammenhang mit Aufklärung und der Emanzipation des dritten Standes, der Bürger, auf. Böhm (1988) beschreibt Funktion und Konzept so:

Bildung "bezeichnet die kritische Distanz des aufgeklärten Menschen gegenüber der Heteronomie von Metaphysik, Theologie und herrschender Gesellschaftsklasse und begründet seine Autonomie in der ihm eigenen Vernunft. Damit befreit sich der Mensch durch B. aus den überkommenden Verhältnissen und macht sich vom (funktionellen) Mittel zum Selbstzweck; neben seine Ausbildung zum Bürger tritt die allg. Menschenb. (Rousseau). Seine entscheidende Grundlage findet dieses Bildungsverständnis in Leibniz' Auffassung des Menschen als Monade und in der Deutung der Substanz als Kraft. In der psychologisierten Fassung dieses (ursprünglich metaphysischen) Gedankens wird B. zur Ausfaltung der in der Seele wohnenden Kräfte. Während die Aufklärung diesen Ausfaltungsprozeß entsprechend dem neuzeitl. Wiss.sverständnis als einen durch planmäßige erzieherische Einwirkungen von außen verursachten Vorgang sah – der Mensch sollte zu seinem Glück und zur Tugend hingeführt werden –, wurde B. im dt. Humanismus und Idealismus zur Selbstgestaltung des Menschen. Gegenüber der drohenden Mechanisierung und Funktionalisierung wurde die These vom Menschen als Zweck seiner selbst zugespitzt (Kant, Schiller) und seine geschichtliche (Herder) und sprachliche (Humboldt) Grundverfassung herausgearbeitet. Bezugspunkt der B. ist nicht ein von außen herangetragenenes 'Bild', sondern die Bestimmung des Menschen selbst (Fichte)". (86)

Bevor dieses pädagogische Verständnis entwickelt wurde, entstand in der deutschen Mystik ein anderer Vorbegriff, die Einbildung: Meister Eckhart beschreibt sie als den "Weg, auf dem Gott sich in die Seele des Menschen hineinbildet [...], indem der Sohn Gottes in der Seele wiedergeboren wird" (aus: Müller-Friese 1996, 27). Dahinter steht die Vorstellung des biblischen Schöpfungsberichts (Gen 1,27), daß der Mensch als Ebenbild Gottes geschaffen sei. Die katholische Jerusalemer Bibel übersetzt mit Abbild, man spricht auch von der Imago Dei, dem Bild Gottes. Müller-Friese erläutert: Diese ursprüngliche Gottebenbildlichkeit sei durch den Sündenfall verlorengegangen und müsse nach Meister Eckhart erneuert werden durch die "Einbildung". "Der Mensch ist in diesem Bildungsvorgang vollkommen passiv, empfangend zu denken, er kann zu seiner 'Bildung' nichts beitragen. Allenfalls kann er sich in mystischer Haltung von all dem entbilden, was dem Bild Christi im Wege stehen könnte, was zwischen Mensch und Gott steht" (ebd.). Einbildung ist dann Überwindung der Trennung (Sünde) von Gott.

Der pädagogische Begriff der Bildung schließt an diese verschiedenen Traditionen an. Und Wilhelm von Humboldt formuliert das Konzept der neuhumanistischen Allgemeinbildung für das Individuum als "höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen" (ebd.) und Karl Marx entwickelt das Konzept der polytechnischen Bildung.

"Allseitige und gleiche Bildung für alle. Nur eine allseitige und gleiche Bildung bereitet jede/n Einzelne/n gleichermaßen auf die gemeinsame Beherrschung der Produktion und die gemeinsame Verwaltung der Gesellschaft vor. Unter Erziehung verstehen wir drei Dinge: Erstens: Geistige Erziehung. Zweitens: Körperliche Erziehung, wie sie in den Sportschulen und durch militärische Übungen gegeben wird. Drittens: Polytechnische Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige. Der Einteilung der jugendlichen Arbeiter sollte ein stufenweise fortschreitender Kursus der geistigen, sportlichen und polytechnischen Ausbildung angepasst sein. Die Kosten für die polytechnischen Schulen sollten teilweise durch den Verkauf ihrer Produkte gedeckt werden. Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Erziehung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausbildung wird die Arbeiterklasse weit über das Niveau der Aristokratie und Bourgeoisie erheben." (Marx 1956, 194f)

Das Problem der neuhumanistischen Allgemeinbildung nach Humboldt war, daß sie bürgerlich-realistische Inhalte ausdrücklich ausschloß und damit weithin auch die Vorerfahrungen der Schüler, die aber gerade die Voraussetzungen für das Lernen sind. Bärbel Gafert beschreibt das Konzept (1979, 211):

"Es ging bei Humboldt nicht mehr um die institutionelle Trennung von Bürger- und Spezialschulen und Gymnasien, es ging um die Ausschaltung bürgerlich-realistischer Bildungsmomente und Schulen schlechthin. Sie wurden als spezialistisch und materialistisch abgewertet. Das formale Bildungsprinzip der Alt Sprachenwissenschaft wurde Organisationsprinzip für alle staatlichen Schulen. Humboldt übernahm die Vorstellungen der neuhumanistischen Reformer vor ihm, da sie seinem individuell entwickelten Bildungsverhalten entsprachen. In dem von den Mitgliedern der Wissenschaftlichen Deputation ausgearbeiteten Plan zur Errichtung der gelehrten Schulen hieß es in der Veröffentlichung von 1810: 'Aus den gelehrten Schulen muß alles entfernt werden, was ihnen das Aussehen geben könnte, Spezialschulen zu sein'. Humboldt, den seine eigene philosophisch-philologische Bildung als einzige reine Form der Menschenbildung galt, unterstützte den Vorschlag, die Gymnasien als 'reine Bildungsanstalt' zu bewahren. Auch in die Elementarschulen, sollte keine 'unreine', zweckgebundene Bildung gelangen. [...] Alle Schulen sollten von bürgerlichen Geschäften frei sein".

Theodor Ballauff (1982, 372f.) sieht im Neuhumanistischen Bildungsgedanken folgende positiven Einsichten und Forderungen:

"Nicht Flucht aus der Politik, nicht Frustration durch Herrschaftsverhältnisse konstituieren den Bildungsgedanken, sondern die Entdeckung einer gedanklichen Befreiung und Distanzierung gegenüber unserem alltäglichen In-der-Welt-sein, also unserem Selbstverständnis und unbedenklichen Tun und Lassen. Paradoxe Weise sind so erst die modernen politischen Postulate der Demokratie möglich geworden; z. B. in folgendem: 1) die Forderung einer allen gemeinsamen Bildung, sowohl sachlich wie menschlich; 2) das Postulat der totalen Partizipation: niemand darf von Sachlichem oder Menschlichen ausgeschlossen werden, sondern muß im Medium der Bildung bzw. der Organisation daran Anteil haben; 3) das Postulat der permanenten Erudition [Gelehrsamkeit, E.B.]: Bildung bleibt nicht auf Lebensalter und lebensaltersbezogene Institutionen beschränkt, sondern wird Lebensvollzug selbst; 4) das Postulat einer selbständigen Lebensgestaltung nach eigenem Ermessen; 5) die Gewichtung der Individualität; 6) die zentrale Bedeutung der Sprache als Interpretationshorizont und Kommunikationsmedium; 7) die Maßgeblichkeit des Gedanklichen; die Konsequenz der universalen Bildung des Gedankenkreises; 8) das Postulat eines einheitlichen Bildungsganges für alle; 9) die Einrichtung der Schule zur Überwindung der Beschränktheit; nicht die Festschreibung des geläufigen, gängigen Alltags kann die Zielsetzung bestimmen, sondern ein ständig zu überschreitender Umkreis von Einsicht und Erkenntnis."

Helga Romberg scheint mit ihrer Studie zu belegen, daß Ballauffs Einschätzungen mindestens zum Teil auch eingetreten sind. Sie beschreibt unter anderem die Wirkungen des auf das einzelne Individuum ausgerichteten Bildungskonzeptes.

Die Bildung "löste den Menschen aus der überkommenen ständischen Ordnung heraus. Nach der neuen Wertskala verliehen nicht mehr die Zugehörigkeit zum vornehmsten Stand, ererbte Rechte, Macht oder adliger Lebensstil die höchste Geltung, sondern der persönliche Rang bemaß sich nach dem jeweils erreichten Grad der Bildung. Das gehobene Bürgertum, das sich gestützt auf wirtschaftliche Kraft und geistige Bildung, der alten Staatsordnung selbstbewußt und kritisch gegenüberstellte, beanspruchte die allgemeine Anerkennung des von ihm getragenen Bildungsgedankens und damit für sich als 'Gebildete' das höchste gesellschaftliche Prestige. [...] Die Gebildeten verstanden sich als eine neue Elite außerhalb und über den alten Eliten des Adels und des Militärs, als Elite des Geistes, deren einziges Zugehörigkeitskriterium Bildung und deren Aufgabe die Pflege eines höchsten Menschheitsgutes, der Geist, die Kultur, eben 'Bildung' war" (Romberg, 1979, 573f).

4. Niedere und Höhere Bildung

Ludwig von Friedeburg (1989) zeigt auf, daß es in Deutschland bei der Entwicklung der Schulen einen Bruch zur Antike gab und daß man zwischen dem niederen und höheren Schulwesen zu unterscheiden habe.

"In Deutschland ist Schule im christlichen Mittelalter neu entstanden, mit anderen Aufgaben und ohne Verbindung zur weltlichen Stadtschule der Antike, die das römische Reich über Europa verbreitet hatte und die nördlich der Alpen zusammen mit der Stadtkultur in der Völkerwanderung unterging. Die sich entfaltende Kirche sorgte für den Priesternachwuchs" (von Friedeburg 1989, 15). Und "erst nach langem Widerstreben wurde im lateinischen Westen die überlieferte klassische Bildung in die christliche Erziehung aufgenommen" (ebd.). Es entstanden Lateinschulen. Diese erweiterten sich nicht "nach unten zur allgemeinen Elementarbildung [...]. Statt dessen entwickelte sich ein zweites, getrenntes, niederes Bildungssystem, die Volksschule" (21). "Aus wirtschaftlichen Gründen bestand auf dem

Lande im ausgehenden Mittelalter kein Anlaß zur Elementarbildung. Das Bedürfnis, lesen zu lernen, erwuchs aus religiösen Motiven im Protest gegen die herrschende Kirche und deren Monopol der Bibelauslegung" (22). Luther übersetzte nicht nur die Bibel ins Deutsche, damit jeder sie lesen könne und prinzipiell deshalb auch lesen lernen sollte, sondern formulierte auch seinen Glaubenskatechismus und schuf Choräle zur rituellen Praktizierung des neuen Glaubens. Neben dem Pfarrer wurde eine besondere Lehrperson erforderlich, zunächst der Küster, und ein eigener Raum. "So entstand die Schule im Dorf. Zwischen diesen Küsterschulen auf dem Lande und den überkommenen Stadtschulen bestanden keine Anknüpfungspunkte. Von den berufspädagogisch orientierten Schreibleseschulen trennte sie der kirchliche Bildungsauftrag, von den Lateinschulen ihre Volkstümlichkeit" (23). So entstand das niedere Schulwesen auf dem Lande und in der Stadt neben dem höheren. "Den Kindern der unteren Schichten wurde der Zugang zur höheren Bildung erschwert; Söhne der oberen Schichten traten in den Vordergrund" (24).

Dabei wurde der Adel Maßstab. "Die jüngeren Söhne des Adels, denen die Reformation die Plätze und Pfründe der kirchlichen Hierarchie entzogen hatte, wandten sich der juristischen, der 'Herrenfakultät' zu, mit dem Blick auf Positionen im Fürstenstaat und entsprechend betontem Standesgebaren. An ihrem Verhalten richteten sich die Bürgersöhne aus" (24). Paulsen (1919, 261) stellt fest: "Es spiegelt sich hierin die Wandlung der Gesellschaft: der geistliche Stand verschwindet in der protestantischen Welt, das Bürgertum tritt zurück, der Adel wird der sozial und politisch herrschende Stand". Bildung ermöglichte Status und Macht. "In dem Maße aber, in dem durch die Rationalisierung der Welt literarische Berufsausbildung, [Lernen aus Büchern, E. B.] funktionsnotwendiger für die Verfügung über Recht, politische Macht und wirtschaftliche Mittel wurde, verbanden sich mit ihr nicht nur Außenseiterchancen, sondern Statusansprüche, zumindest aus der Sicht der oberen Stände. Füglich war diesen vom Beginn öffentlicher Elementarbildung an deren Beschränkung ebenso bedeutsam wie ihre Einrichtung. Die Abgrenzung von Volksbildung wurde so zu ihrem zentralen Organisationsprinzip" (25 f. [1]).

Das Gymnasium wurde zur grundlegenden Ausbildungsstätte des Nachwuchses der herrschenden Elite. Es wurde zur Startrampe für leitende Positionen im Staatsdienst wie in der Wirtschaft. Dazu muß dann der Studienabschluß kommen. "Von einer gewissen Größenordnung an bedarf nun ein Land oder ein Länderbündel in der Hand eines Fürsten einer Universität. Die Universität wird staatstragend und den Staat damit sichernde Einrichtung" (Ellwein 1985, 44). Und von Friedeburg verweist (nach Lennert 1964) auf die Gründung von Privatgymnasien. "Demselben Zweck dienten die Landesschulen in Grimma, Meißen und Schulpforta. Sie sollten den Nachwuchs, auch den adligen, für Regierung und Kirche gemeinsam erziehen" (31).

5. Volksbildung soll Untertanen erziehen

Im folgenden gebe ich einige Belege, auch von Friedeburg (1989), wie Volksbildung Untertanen erziehen soll, die durch andere über Jahrhunderte bestätigt werden könnten:

- Friedrich II.: "Daß Schulbildung die Kinder auf dumme Gedanken bringe, diese Sorge der Obrigkeit begleitet die Volksschule durch die Jahrhunderte, nicht weniger als die nun angeblich immer überfüllten Gymnasien. Die Schulmeister auf dem Lande sollten den jungen Leuten Religion und Moral lehren, forderte 1779 Preußens aufgeklärter König, Friedrich II., in einer Kabinettsordre an seinen Staatsminister Freiherr von Zedlitz, 'damit die Leute bei ihrer Religion hübsch bleiben und nicht zur Katholischen übergehen, [...] darum müssen die Schulmeister sich Mühe geben, daß die Leute Attachment zur Religion

behalten, und sie so weit bringen, daß sie nicht stehlen und nicht morden. ... sonst ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bisgen lesen und schreiben lernen, wissen sie aber zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und so was werden; deshalb muß man auf 'n platten Lande den Unterricht so einrichten, daß sie das Nothwendige, was zu ihrem Wissen nöthig ist, lernen, aber auch in der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch da bleiben' (Meyer 1885, S. 170)" (27).

- Bismarck schrieb an seinen Kaiser: In der Volksschule bestehe die Neigung, "den Lehrstoff auszudehnen und die Anforderungen über das dem gesetzlich obligatorischen Unterricht gesteckte Ziel fortschreitend immer weiter hinaufzuschrauben. Die Folge hiervon ist, daß die Schüler anstatt durch die Schule für das praktische Leben brauchbar gemacht zu werden, den Aufgaben desselben und den Verhältnissen, in welchen sie und ihre Eltern leben, entfremdet werden. Schon jetzt mehrt sich die Zahl derer, die aus der Schule die Überzeugung ins Leben nehmen, sie seien für gewöhnliche Arbeit, wie ihre Eltern sie verrichten, zu gut, weil sie mehr gelernt haben. Namentlich die intelligenteren unter den Kindern unterliegen vermöge ihrer Schulerfolge und Eindrücke der Gefahr des unbegrenzten Strebens über die Sphäre ihrer Eltern hinaus und der Unzufriedenheit im Falle des Mißlingens", so zitiert von Friedeburg (S. 28 aus Führ 1976, 50).
- Abgeordneter von Helldorf, 1899 in einer Debatte des Preußischen Herrenhauses: "Ich will den Bauern nicht zum Rechnen bringen, denn dann ist der Bauer verdorben, er soll den Pflug führen und hinter dem Pfluge hergehen, nicht Rechnungen führen" (ebd.).
- Abgeordneter Dr. Rose (in: Deutscher Bundestag 1978, S.7617): "Deshalb wollen wir, daß endlich mit dem Spuk immer weiterer Schuljahre Schluß gemacht wird. [...] Mir ist es lieber, daß eine Elektriker meine Leitung richtig legt; meine Stromrechnung braucht er nicht zu verstehen".

Ludwig von Friedeburg bilanziert: "Elementarbildung abzugrenzen und einzuengen blieb so aus dieser Sicht erklärtes Organisationsprinzip der Volksschule. [...] Wirtschaftliche Interessen, insbesondere auf dem Lande, waren immer bemüht, die Volksschule gleichsam nur negativ zu definieren [...]. Ihre säkulare Bedeutung erhielt die muttersprachliche Elementarbildung als Bestandteil der Entfaltung des modernen Territorialstaates. Das ist nicht nur deskriptiv gemeint. [...] Vielmehr besteht ein funktionaler Zusammenhang zwischen Bildungssystem und Staatenbildung bei der Durchsetzung zentraler Herrschaftsansprüche und Normen. [...] Die Volksschule, wie immer in ihr künftige Untertanen zu Gehorsam und Demut erzogen werden sollten, ist dabei nicht einfach nur Herrschaftsmittel zur Konsolidierung überkommener Machtverhältnisse." [...] sondern wurde "bewußt in den Dienst der allmählichen Errichtung einer neuen Herrschaftsform gestellt." (28 f.). [\[2\]](#)

6. Durchsetzung der Schulpflicht und verschiedener Bildungskonzepte

Wer über Konzept, Inhalte und Ziele der allgemeinbildenden Schulen mehr Klarheit gewinnen oder die neue Diskussion um die Sicherung der Bildung im Schulsystem besser durchschauen möchte, darf sich nicht auf das Konzept der Allgemeinbildung oder die schon genannten Aspekte beschränken. Nach den in diesem Abschnitt vorgestellten Stichworten zur geschichtlich-organisatorischen Entwicklung von Schulen, möchte ich Ursprüngen der pädagogischen Konzeptionen im klassischen Griechenland und danach den *Umwendungen* von Menschen vor jeweils neuen Lebensabschnitten nachgehen. Damit zurück zum deutschen Schulsystem. Die Schulpflicht wurde verordnet: Zuerst in der

- Reformatoren Kirche: "Die Straßburger Kirchenordnung von 1598 spricht bereits die gesetzliche Schulpflicht der Kinder aus und regelt auch die Ausbildung der unterrichtenden Küster" (Reble 1964, 85).
- Bei den politisch und wirtschaftlich unabhängig sein wollenden Feudalstaaten gingen die kleinen voran: "In Anhalt-Bernburg (1607) und in Weimar (1619, durch Kronmayer) wurde zum erstenmal der Grundsatz des staatlichen Schulzwanges in Landesschulordnungen festgelegt. [...] Um und nach 1650 entstanden dann eine ganze Reihe von Landes- schulordnungen mit dem Gedanken des Schulzwanges, teilweise auch mit Forderungen allgemeiner Methode und allgemeiner Lehrbücher im Sinne von Ratke und Comenius. Hier sind etwa zu nennen Gotha (1642), Braunschweig-Wolfenbüttel (1647), Württemberg (1649), Braunschweig-Lüneburg (1649) (Reble, 112).
- "In Preußen brachte das General-Landschul-Reglement (1763) die erste große Volksschulordnung für ganz Preußen mit Festlegung der allgemeinen Schulpflicht, der geistlichen Aufsicht, des Lehrplanes und des Gedankens einer Seminaristischen Lehrerbildung" (Reble, 158).

Damit war die Schulpflicht für alle Kinder aber noch nicht real umgesetzt. Man schätzt, daß in Preußen um 1898 erreicht war, daß circa 98 Prozent der Kinder eine Schule besuchten. Das war aber keine Einheitsschule für alle. Es gab verschiedene höhere und niedere Schulen, deren Schülerschaft deutlich nach dem sozialen oder auch ethnischen Status der Herkunftsfamilien selektiert war. Es gab katholische und evangelische Schulen in der Trägerschaft der Kirchen. Es gab städtische und Staatsschulen und noch weitere Privatschulen. Das gilt auch heute noch.

Wir haben in Deutschland kein einheitliches Schulsystem mit einer einheitlichen Allgemeinbildung. Das demokratische Anliegen aus dem 19. Jahrhundert, eine Nationalschule für alle zu schaffen, damit sich alle Schüler gegenseitig kennen- und schätzen lernen und lernen, miteinander zu leben, ist auch nicht mit der vierjährigen Grundschule 1920 erreicht, denn damals entstanden Vorschulen, in die Eltern, die es wollten und finanziell konnten, ihre Kinder zur Vorbereitung auf den Besuch des Gymnasiums an der Grundschule vorbei schickten. Das wurde 1948 im Grundgesetz verboten. Weniger beachtet wird oft, daß es weitere Schüler gibt, die nicht oder nur zum Teil in den sogenannten Regelschulen unterrichtet werden. Wir nennen sie seit den 1960er Jahren "Behinderte". Für sie entstanden seit der Mitte des 18. Jahrhunderts Sonderklassen und Sonderschulen. Wenn wir diese hinzurechnen, dann besteht, das allgemeinbildende deutsche Schulsystem, wenn wir die Gesamtschulen außer Betracht lassen, weil sie sich nicht durchgesetzt und die grundsätzliche Struktur auch nicht verändert haben, aus drei unterschiedlichen Bildungsgängen mit für die weitere Ausbildung berechtigenden Abschlüssen (Gymnasium, Real- und Hauptschule) und aus weiteren drei schulischen Konzepten ohne Ausbildungsberechtigungen:

- die Schule für Lernbehinderte (vgl. Begemann 1995; 1992; 1991; 1989; 1988; 1985; 1982; 1970; 1968 und Powell (MPI-Berlin) 2004 "Das wachsende Risiko 'sonderpädagogisch förderbedürftig' klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft"; "Schulische Integration als Bürgerrecht in den USA", "Grenzen der Inklusion: Die Institutionalisierung von sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland und den USA"; Powell & Wagner 2001 "Daten und Fakten zu Migrantenjugendlichen an Sonderschulen"; Solga 2002 "'Ausbildungslosigkeit' als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften");
- die Schule für Geistigbehinderte (vgl. Begemann 1980 "Zum Bildungsauftrag am geistigbehinderten Kind in pädagogischer Sicht"; Bach 1968) und

- die Klassen für Schwerstbehinderte (vgl. Begemann & Fröhlich 1979 "Modellversuch zur Förderung Schwerstkörperbehinderter in der Primarstufe")

Schelskys Formel (1961) stimmt weiter: Schulen sind "Zuteilungsapparaturen für Lebenschancen".

Weiter darf man bei der Entwicklung des deutschen Schulsystems nicht übersehen, daß Eltern früher Schulgeld bezahlen mußten oder / und auf die (Mit-) Arbeit ihrer Kinder angewiesen waren, so daß sie nicht regelmäßig oder nur zu bestimmten Jahreszeiten die Schule besuchten. Die Schulgeldfreiheit der staatlichen oder öffentlichen Schulen, seit Ende des 19. Jahrhunderts in Preußen, erhöhte die Schulbesuchsquote.

Weitere Gesichtspunkte zur Einschätzung der Schulbildungen bis heute sind: Die Qualität der schulisch vermittelten "Bildung" war abhängig von der Qualität und Ausbildung der Lehrer. Es werden für die niederen Schulen Lehrerseminare ausgebaut. "Preußen schafft 1901 für Präparande und Seminar einen einheitlichen Lehrplan mit 6 Jahresklassen, der sich an die Volksschule anschließt. Die Zahl der Lehrerseminare wird sehr erhöht, und die Lehrer werden wirtschaftlich besser gestellt" (Reble 1964, 304).

7. Der pädagogische Anfang

Das pädagogische Denken des Abendlandes beginnt bei den Griechen. Von ihnen stammt das Wort *paideia*. Man kann es wörtlich übersetzen als Knabenführung. Wenn man Führung als Kausativ versteht, dann meint das Wort: Knaben Erfahrungen ermöglichen. Wir könnten auf Kinder oder Heranwachsende allgemein erweitern. Dieses Wort ist im Englischen übernommen: pedagogy, pedagogical. Daneben heißt das lateinische gebildete meist verwendete Wort: education (herausführen). Im Englischen kommt man zumeist mit education aus. Die deutsche Unterscheidung von Erziehung, Unterricht und Bildung entfällt in nicht-deutschsprachigen Ländern. Für Bildung fehlt ein entsprechendes Wort.

Was meint *paideia*? Heidegger, der es als "Umwendung des ganzen Menschen in seinem Wesen" (GA, Bd. 9, 217, vgl. Krawitz 1992, 83 ff.) deutet und als einen wichtigen Text zu seinem Verständnis auf das platonische Höhlengleichnis verweist, meint, daß *paideia* am ehesten mit Bildung wiederzugeben sei, wenn auch nicht völlig. "Bilden sei einmal ein Bilden im Sinne der entfaltenden Prägung. Dieses 'Bilden' aber 'bildet' (prägt zugleich aus der vorgreifenden Anmessung an einen maßgebenden Anblick, der deshalb Vorbild heißt. 'Bildung' ist Prägung zumal und Geleit durch ein Bild" (ebd.). Theodor Ballauff hat mit seinen "Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung" (1966) die wohl informativste und anerkannteste Darstellung von Bildung gegeben. Trotzdem stellt Rudi Krawitz weiterhin fest: "Das Wesen der Bildung zu erfassen, gehört wohl zu den größten noch ungelösten Aufgaben der Pädagogik" (1992, 86), um dann doch die zusammenfassende Unterscheidung von materialer, formaler und kategorialer Bildung nach Wolfgang Klafki vorzustellen.

8. Was bleibt wichtig und weiter zu klären?

Im folgenden sollen nur Hinweise dafür gegeben werden, was beim Gebrauch des Begriffes "Bildung" alles gemeint sein könnte oder ursprünglich erfasst sein sollte. Ich habe den Eindruck, dass das Wort in der Regel benutzt wird, als wäre es ein bestimmter Begriff, der von einem geklärten Sachverhalt ausgeht. Das aber ist bis heute nicht der Fall. Insofern muss

ein Interesse dahinter stehen, wenn man von Bildung spricht und damit einen Begriff wählt der international sich nicht übersetzen lässt, dessen "Intentionen" demnach in anderen Ländern also nicht verfolgt werden. Meine Hinweise erfolgen fast nur stichwortartig oder thesenhaft. Sie sollten nach der bisherigen Übersicht auch ohne weitere Erläuterungen verständlich sein.

8.1 Ist "Bildung" als ergänzender Begriff zu Pädagogik (Education) überhaupt nötig?

Ich erinnere: Nach Heidegger (s.o.) und Ballauff (1966) beginnt das Konzept der Bildung mit dem Höhlengleichnis von Platon und seiner Beschreibung der Herausführung bzw. Umwendung des Menschen (Heidegger). Dafür steht aber der Begriff Pädagogik - der schon vor Platon in Gebrauch war - (griechisch: Knabenführung, lateinisch und englisch education: Herausführung). Diese Worte werden aber nicht in diesem speziellen Sinne einer Herausführung oder Umwendung benutzt. Im Englischen steht das Wort education für all das, was im Deutschen meist getrennt als Unterricht und Erziehung definiert wird. Dazu kommt dann noch das gesonderte Anliegen einer "Bildung", mit all den unzureichenden Formen, die diese im deutschen Schulwesen angenommen haben.

Es bleibt also die Aufgabe im deutschsprachigen Raum, den oder die Ausgangsbegriffe neu zu bestimmen und inhaltlich zu klären. Soll Pädagogik gleich education bestimmt werden und auch die von Unterricht getrennte moralische Erziehung in einem erneuerten Verständnis mit umfassen? [\[3\]](#) Erübrigt sich dann das Wort Bildung? Dazu hier nur die Fragen:

- Ist Bildung als ergänzender Begriff (weiter) nötig? Ein Verzicht, der bei der "selbstverständlichen" Verbreitung des Wortes nicht leicht durchzusetzen sein würde, könnte aber den internationalen Austausch erleichtern und inhaltlich besser Übereinstimmungen erzielen. Das scheint auch deswegen dringend geboten, weil die BRD kein isolierter Nationalstaat ist, sondern (Mit-) Glied der EU, die in anderen Bereichen einheitliche Regelungen anstrebt.
- Müsste dann nicht auch die Annahme, eine getrennte moralische Erziehung wäre möglich, aufgegeben werden (vgl. Begemann 2000, s.o.)? Und das würde erfordern, das Konzept von "Erziehung und ... Bildung" müsste korrigiert werden.
- Was liegt den Bildungsvertretern zurecht am Herzen und spricht für die Beibehaltung von Wort und Begriff "Bildung" trotz der internationalen Isolierung?
- Ein Ergebnis gilt damit als fest: An dieser begrifflichen oder jener inhaltlichen Stelle sind Korrekturen erforderlich. Was aber sollte kritisch korrigiert werden? Und wie lassen sich Erneuerungen durchsetzen?

Damit sind weitere Fragen offenkundig. Für eine mögliche Beantwortung von weiteren Fragen möchte ich einige weitere Hinweise geben.

Zuerst grundsätzlich zum Auftrag der Schulen in Gesellschaften, in denen man nicht im Mitleben und Mittun das lernen kann, was man zur Teilnahme aktuell und der Lebensperspektive braucht. Das sollte unstrittig sein. Wenn das zugestanden wird, heißt die Konsequenz: Den allgemeinbildenden Schulen kommt die Aufgabe der Lebensbefähigung durch lebensnotwendiges und bedeutsames Lernen zu und damit auch ein "Befähigen" für eine Teilnahme in allen Bereichen unserer Gesellschaft (vgl. Inhalte der Kritik im Abschnitt 2 "Zur Gegenwart")

Diese "Aufgabe" lässt sich nicht beschränken auf die Berufsausbildung. Damit ist die Trennung von allgemeiner "Bildung" und Berufsbildung zu überprüfen.

Es muss realistische Chancen und Herausforderungen geben zu einem verantwortlichen Teilsein-Können in gegenwärtigen sozio-kulturellen Lebenssituationen in unserer Gesellschaft, um unsere Welt gerechter, friedfertiger, zukunftsfähiger zu gestalten. Das dazu Erforderliche ist für alle Schulen neu zu bestimmen und die Möglichkeiten, es in ihnen lernen, erfahren, erproben und weiterführen zu können, müssen konzipiert, erprobt und durchgesetzt werden. Das würde bedeuten: Statt lehrender Schule mit allgemeinen Standards für ausgewählte Gruppen nach einem angenommenen Begabungsniveau ist eine Schule zu gestalten als Ort des Lernens für jeden individuell-spezifisch und doch in der Gemeinsamkeit einer Lebens-, Arbeits- und Lerngemeinschaft als Einübung und Befähigung von verantwortlichen, mündigen Bürgern.

Zu diesen grundsätzlichen Forderungen sollen noch Gründe aufgeführt werden.

8.2. Warum genügt die schulische Allgemeinbildung nicht? [\[4\]](#)

Dass die schulische Allgemeinbildung nicht genügt, soll hier nach den Ausführungen in „2. Zur Gegenwart“ nur durch Hinweise angezeigt werden. In Begemann (1988, 1994) können weitere Sachverhalte und Aspekte ausführlich nachgelesen werden. Deshalb formuliere ich nur Thesen, die den Leser zum Weiter-aus-Füllen herausfordern können:

- Schulische Allgemeinbildung garantiert keine gleichwertige allgemeine Bildung für alle.
- Sie ist keine adäquate Zurüstung für "Behinderte" (Hiller 1989).
- Allgemeinbildung ist nicht ausgerichtet auf die Lebensbefähigung einer Freizeitgesellschaft.
- Sie ist nicht eingestellt auf die Erhaltung der Lebensgrundlagen unserer Erde und der erforderlichen Veränderungen der Lebensstile und Lebensformen.
- Sie ist keine Befähigung für das Leben in einer multikulturellen und multiethnischen Gesellschaft und nicht auf die verantwortliche Gestaltung einer solidarischen Gesellschaft und einer Weltfriedensordnung.
- Sie ist unzureichend eingestellt auf die wissenschaftlichen und technischen Bedingungen unserer Gesellschaft wie Genforschung und die Möglichkeiten der Medienwelt (Internet, Fernsehen u. a.).
- Allgemeinbildung ist zu individualistisch und egozentrisch, zielt auf Selbstverwirklichung, nicht auf solidarische Gemeinschaft mit den anderen, armen, benachteiligten Mitmenschen.
- Sie ist die Bildung einer bestimmten bürgerlichen und von Männern bestimmten Kultur. Sie setzt bestimmte bürgerliche Lebensformen und kulturelle Lebensmuster und Interessen und Moral voraus (Hiller 1989).
- Es geht ihr um "Rückzug in die Innerlichkeit, die ästhetische Stilisierung der harmonisch allseitig entfalteten Persönlichkeit" (Ballauff 1966), um Kontemplation.
- Der Allgemeinbildung geht es um das Allgemeine. Damit werden die Lernvoraussetzungen nicht beachtet.
- Sie ist verkommen zur reinen Wissensvermittlung. Das Wissen wird nicht als lebensbedeutsam erlebt.

8.3. Einwände gegen die Verwendung des Wortes "Bildung"

Schließlich nenne ich sachlich kurze Thesen, die nach den bisherigen Ausführungen verständlich sein werden, und verwende provokante Formulierungen, die zugemutet werden, ohne hier weiter belegt zu werden:

- Bildung ist nicht eindeutig definiert oder inhaltlich bestimmt.
- Sie ist orientiert an der Kultur des klassischen Griechenlands und damit an der einer Männerelite, die nicht arbeiten mußte und wollte, sondern Kontemplation zum Ziel hatte.
- Sie ist ausgerichtet an einer Geisteswelt, der (idealen) Welt der Ideen, die die phänomenale Gegenwart und das praktische Leben gering schätzte.
- Sie ist ausgerichtet auf die Idee des Guten (und des Schönen und des Wahren). Wer geistig erkennt, der tut dann auch das Gute. Das Problem des ethisch-moralischen Lebens ist aber nicht gelöst, die Gebildeten des Abendlandes haben sich durch Bildung nicht von Schrecklichem, Mörderischen abhalten lassen.
- Sie soll an den Objektivationen des klassischen Altertums in der Schule erreichbar sein, aber nicht "gemacht" werden können. Das Ergebnis, wenn es "hoch" kommt, ist Kenntnis, Wissen, mehr nicht. Sie ist für eine "geistige" Elite gedacht und schafft damit gesellschaftliche Hierarchien, Standesdünkel und anderes.
- Das Niveau wird durch die Höhe der Schule bzw. des Schulabschlusses definiert, also durch Wissen und eine bestimmte Sprache bzw. Fremdsprache, nicht durch gelebte "Geistigkeit".
- Bildung soll als kulturelle Zutat für Menschen möglich sein, die es sich wirtschaftlich, intellektuell und zeitlich und auf dem Hintergrund gesellschaftlicher Nischen oder der Freizeitgesellschaft leisten können.
- Das Wort ist nicht in andere Sprachen übertragbar. Das Konzept scheint in anderen Kulturen nicht nötig. Hängt das mit unseren (vagen) Konzeptionen von Geist und Geisteswissenschaft und Theorie zusammen? In anderen Ländern spricht man von Kultur, Kulturwissenschaft oder englisch von human science.

9. Berechtigte Anliegen des Bildungskonzeptes und Weiteres

Menschliches Leben erfordert die Befähigung für vorgegebene und zukünftige gesellschaftliche Verhältnisse. Jeder muß sein Leben auch neu und verantwortlich (mit)gestalten (können und dürfen). Dazu bedarf er der Ziele, Normen, Kriterien. Dazu bedarf er auch der (geistigen) Methoden.

Die Erkenntnis scheint vergessen, daß der Mensch nicht als Subjekt seiner Ratio Welt erkennen und bestimmen und entsprechend willkürlich, überlegt, "einsichtig" sich und seine Welt gestalten und beherrschen und verbrauchen kann (darf). Der Mensch ist nicht das souveräne, gottgleiche Aktwesen, als das er sich gern sehen möchte.

Der Mensch sucht nach Sinn. Er möchte Sicherheit seiner Seins-(Lebens-)Bedingungen. Er möchte Orientierung für das, was gut und richtig und wahr ist, also: wie er angemessen leben kann (soll). Das erfährt er nicht in der individualistischen Isolation, sondern nur im Teilsein, mit Menschen, mit der Natur und mit der geistigen Wirklichkeit (Buber 1984). Menschliches Leben braucht also Möglichkeiten des Teilnehmens in diesen Bereichen. Buber spricht vom dialogischen Leben in der Ich-Du-Beziehung.

Menschliches Leben besteht aus Lebensabschnitten und ist ausgerichtet auf Neues, auf "Auferstehungen". Das bedeutet Abschiednehmen und Neuanfangen, also Neuanfangen

können. Dazu ist Umkehr nötig. Also eine Umwendung des ganzen Menschen. Das erfordert eine intensive Vorbereitung auf den nächsten Lebensabschnitt. Also: Kenntnisse, Orientierungen, Lebensziele und neue Aufgaben für den neuen Status.

Diese Umwandlungen brauchen die rituellen Lebensformen und kompetenten wie glaubwürdigen Begleiter, denen man vertrauen kann, denn Verabschiedungen tun weh, das Neue ängstigt und reizt, die Vorbereitung, ohne schon dazusein, ist noch nicht erforderliche Realität, kann aber als lebensbedeutsam bzw. lebensnotwendig angenommen werden. Fazit: Jeder muß sich auf Neues einstellen und Lebensnotwendiges lernen können. Das soll Schule leisten. Dazu bedarf es des (elitären) Begriffs Bildung und seiner klassischen Inhalte nicht. Es genügt: Lernen von lebensbedeutsamen Möglichkeiten, Lebensperspektiven und Beanspruchung von Aufgaben, Teilsein, Teilnehmen und Lebens- und Lernbegleitung. Das alles kann man auch unter Pädagogik oder Education fassen.

Zum Schluss nur eine Information über einen Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, eine knappe Bilanz zum "Gebrauch" von Wort und Begriff "Bildung" wie als Fazit die Forderung nach kritischer Auseinandersetzung mit der deutschen "Bildungstradition".

Ein prominentes Beispiel der "Rezeption" von "Bildung" heute: Ingrid Gogolin, als Vorsitzende, und Rudolf Tippelt haben herausgegeben: "Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (2003). Dieser Jahresband der Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 2003 ist ein Beleg für die unzureichende Auseinandersetzung mit dem Begriff "Bildung". Und die Vorsitzende der DGfE selbst bekennt gleich zu Beginn ihres Eröffnungsreferates "Innovation durch Bildung", dass es angemessener gewesen wäre, "'Innovation der Bildung' anstatt 'Innovation durch Bildung' über diesen Kongress zu schreiben." (23) Das aber wird in allen Beiträgen nicht geleistet.

Obwohl das Wort Bildung vielfach benutzt wird in fast allen Bereichen unserer Gesellschaft und in der allgemeinen Diskussion, bleibt festzustellen: Das Konzept der Bildung wird als ein unbestimmtes benutzt, die ursprünglichen Ansätze sind weithin unbekannt und eine breite Reformdiskussion ist nicht zu beobachten, die das griechische Konzept bekannt machen und für unsere Zeit neu zu bestimmen versucht. Das soll in einem eigenen Beitrag einer Lese-Einführung erfolgen.

Mein Fazit: Eine kritische Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Konzept Bildung ist nicht als Vorhaben der großen pädagogischen oder staatlichen Institutionen zu beobachten. Es fehlt sogar eine konkrete Information über die inhaltlichen Bestimmungen des in der griechischen Aufklärung vor 2500 Jahren "entdeckten" Konzeptes Bildung, die unser deutsches Schulsystem als "Bildungssystem" bestimmen soll(te), das als humanistisch begründet gilt.

Autor

Prof. em. Dr. phil. Ernst Begemann

An den Tierhäuptern 14

55296 Lörzweiler

E-Mail: ernstbg@pruefung.net

Homepage: <http://begemann.pruefung.net>

Fußnoten

[1] vgl. auch Gero Lenhardt, Manfred Stock: Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR, 1997 [zurück](#)

[2] Hier als Ergänzung nur der Hinweis auf: Bildung der Bürger. Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule, Autor: Gero Lenhardt, MPI, Berlin, 2 - Archiv-Nr.: 051-2911, Südwestrundfunk, SWR2 Wissen – Manuskriptdienst, mit Genehmigung des Autors auf meiner Homepage (<http://www.begemann.pruefung.net>). Dort kann auch die Grundlage die erweiterte, wissenschaftliche Darstellung des Vortrags nachgelesen werden oder über die URL <http://www.mpib-berlin.mpg.de/dok/full/lenhardt/pisa.pdf>. [zurück](#)

[3] vgl. Begemann, E.: "Selbst"- Erziehung, in: Begemann, E.: Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Mit Beiträgen von Heinrich Bauersfeld, Frankfurt/M. 2000, S. 419 – 500. Online zugänglich unter: <http://www.begemann.pruefung.net>. [zurück](#)

[4] Argumente, Thesen und Literatur in: E. Begemann: Frieden als (ethisches) Ziel der (Sonderschul-) Erziehung. Anregungen zu einem Verständnis, das nicht mehr trennt zwischen Unterricht und Erziehung. In: J. Blickenstorfer, H. Dohrenbusch; F. Klein (Hg.): Ethik in der Sonderpädagogik, Marhold, Berlin 1988, 20-60. Und in: D. Schmetz, P. Wachtel (Hg.): Erschwerte Lebenssituationen: Erziehung und pädagogische Begleitung, edition bentheim, Würzburg 1994, 39-73 und Hiller, G. G. : Ausbruch aus dem Bildungskeller: Armin Vaas, Ulm 1989. [zurück](#)

Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek: Rowohlt.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2003): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Vollst. neu bearb. Auflage. Hrsg. von: Kai S. Cortina, Jürgen Baumert, Achim Leschinsky, Karl Ulrich Mayer, Luitgard Trommer,. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bach, Heinz (1968): Geistigbehindertenpädagogik. Berlin: Marhold.
- Ballauff, Theodor (1966). Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin: Duncker & Humblot.
- Ballauff, Theodor (1982). Funktionen der Schule. Weinheim: Beltz.
- Begemann, E., Homepage (HP). <http://www.begemann.pruefung.net>
- Begemann, E. (1968). Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler, Sozio-kulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin: Marhold.
- Begemann, E. (1970). Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler, Schroedel, Hannover 1970
- Begemann, E. (1977). Pädagogisch-didaktische Aufgaben der Schule für sozio-kulturell benachteiligte Schüler, in: Feuser, G.(Hg.): Behinderte pädagogik ..., Sonderheft von Behindertenpädagogik, Oberbiel 1977, 57-112 (demnächst auf der HP)
- Begemann, E. & Fröhlich, A. (1979). Modellversuch zur Förderung Schwerstkörperbehinderter in der Primarstufe, Zwischenbericht hg. vom

Kultusministerium Rheinland-Pfalz: Schulversuche und Bildungsforschung, Berichte und Materialien, Bd. 24, Mainz.

- Begemann, E. (1980). "Zum Bildungsauftrag am geistigbehinderten Kind in pädagogischer Sicht", in: Begemann, E.: Behinderte – Eine humane Chance unserer Gesellschaft, Marhold Berlin.
- Begemann, E.; Schön, M. & Vetter, G. (1982). Schulversuch Hauptschulabschluß an der Schule für Lernbehinderte, (Freiwilliges 10. Schuljahr) Abschlußbericht, Mainz.
- Begemann, E. (1984). Schüler und Lern-Behinderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Begemann, E. (1985). Bericht über den Modellversuch Freiwilliges Zehntes Schuljahr an der Schule für Lernbehinderte zum Erwerb des Hauptschulabschlusses in Rheinland-Pfalz, in: Die Deutsche Schule, 77, 1985, 304-316.
- Begemann, Ernst (1988, 1994). Frieden als (ethisches) Ziel der (Sonderschul-) Erziehung. Anregungen zu einem Verständnis, das nicht mehr trennt zwischen Unterricht und Erziehung. In: J. Blickenstorfer, H. Dohrenbusch; F. Klein (Hg.): Ethik in der Sonderpädagogik, Marhold, Berlin 1988, 20-60 und in: D. Schmetz, P. Wachtel (Hg.): Erschwerte Lebenssituationen: Erziehung und pädagogische Begleitung, edition bentheim, Würzburg 1994, 39-73. (HP)
- Begemann, E. (1987, 1988). Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte als individuelles und gemeinsames Lernen, Teil II, Mainz 1987, Teil III, Grundlagen und Beispiele, Mainz 1988
- Begemann, E. (1988). Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration? In: Eberwein, H. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1988, 142-149. Überarbeitete 5. Auflage 2000 im Druck unter dem Titel: Handbuch Integrationspädagogik.
- Begemann, E. (1989). Integration als humane Aufgabe und Realutopie der Schule. In: Forum Pädagogik, Baltmannsweiler 1989, H. 2, 58-66.
- Begemann, E. (1991). Ziele und Aufgaben einer integrierenden Schule. In: Sander, A. & Raidt, P. (Hg.): Integration und Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken, Bd. 6 Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, St. Ingbert 1991, 57-66.
- Begemann, E. (1991). Bedingungen des Lernens in einer integrierenden Schule. In: Sander, A. & Raidt, P. (Hg.): Integration und Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken, Bd. 6 Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, St. Ingbert 1991, 66-78.
- Begemann, E. (1991). Die wohnortintegrierte Schule als Modell einer integrierenden Schule. In: Sander, A. & Raidt, P. (Hg.): Integration und Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken, Bd. 6 Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, St. Ingbert 1991, 122-137.
- Begemann, E. (1992). "Sonder"-(schul-) Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen, in: Z.f.Heilpädagogik, 43, 1992, H.4, 217-267
- Begemann, E. (1995). Anmerkungen und Fragen zur "sonderpädagogischen" Situation, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46, 1995, 388-397.
- Begemann, E. (1997). Sonderpädagogik für Nichtbehinderte. Was müssen Nichtbehinderte für ein solidarisches Miteinander lernen?, Pfaffenweiler.
- Begemann, Ernst (2000). Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Mit Beiträgen von Heinrich Bauersfeld, Frankfurt/M. (HP)
- Begemann, Ernst (2001). Wirklichkeit als Dialog. Beobachtungen von Pädagogen, Psychologen, Philosophen, Physikern. Weinheim: Beltz Wissenschaft. (HP)
- Begemann, Ernst (2001). Zu Fördern und Förderschwerpunkten. In: Die neue Sonderschule, 46, Nr. 6, 422-435. (HP)

- Begemann, Ernst (2001). Heilpädagogik, in: Norbert Mette / Folkert Rickers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 1, Neunkirchen-Vluyn: Neunkirchener Verlag, Sp. 801-810. (HP)
- Begemann, Ernst (2002). Von der Differenzialdiagnostik zur Lernbegleitung. In: Die neue Sonderschule, 47, Nr. 1, 6-26. (HP)
- Begemann, Ernst (2002). Sozio-kulturelle Benachteiligung pädagogisch verstehen. In: Die neue Sonderschule, Heft 3, 191-216. (HP)
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied: Luchterhand.
- Braun, Karl-Heinz, Hoffmann, Christoph, Hofmann, Hans-Georg, Krüger, Heinz-Hermann & Olbertz, Jan-Hendrick (1998). Schule mit Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Brezinka, Wolfgang (1988). Erziehung, Kunst des Möglichen. Beiträge zur Praktischen Pädagogik. München.
- Böhm, Winfried (1988). Wörterbuch Pädagogik. Stuttgart: Kröner.
- Buber, Martin (1984). Das dialogische Prinzip. Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ellwein, Thomas (1985). Die Deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Königstein / Ts.
- Friedeburg, Ludwig von (1989). Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuhrmann, Manfred (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt a.M.: Insel Verlag.
- Gafert, Bärbel (1979). Höhere Bildung als Antiaufklärung. Entstehung und Bedeutung des preußischen Gymnasiums. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Giesecke, Hermann (1998). Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gogolin, Ingrid & Rudolf Tippelt (Hg.) (2003). Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Gronemeyer, M. (1997). Lernen mit beschränkter Haftung. Über das Scheitern der Schule. Darmstadt.
- Hansmann, Otto und Marotzki, Winfried (1988). Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, Beltz.
- Heidegger, Martin (1947). Platons Lehre von der Wahrheit. Bern.
- Hentig, Hartmut von (1996). Bildung. Ein Essay. München: Carl Hanser Verlag.
- Hentig, Hartmut von (1993). Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München: Carl Hanser Verlag.
- Hiller, Gotthilf Gerhard (1989). Ausbruch aus dem Bildungskeller. Ulm: Armin Vaas.
- Klafki, Wolfgang (1963). Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klemm, Klaus u.a. (1990): Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim: Juventa Verlag.
- Krawitz, Rudi (1992). Pädagogik statt Therapie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lenhardt, Gero & Manfred Stock (1997). Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lennert, Rudolf (1964). Wesenszüge der Fürstenerziehung. In: Neue Sammlung, Heft 4.

- Marx, Karl (1956). Vorschläge für das Programm der Internationalen Arbeiterassoziation (IAA), (Marx-Engels-Werke) MEW, Berlin, Bd.16, S.194 f. Online zugänglich unter
- Marx, Werner (1972). Einführung in Aristoteles' Theorie vom Seienden. Hamburg: Felix Meiner.
- Meyer, Ernst und Rainer Winkel (Hg.) (1991): Unser Ziel: Humane Schule. Entwicklung - Praxis – Perspektiven, Grundlagen der Schulpädagogik, Band 1. Hohengehren: Schneider.
- Meyer, Jürgen Bona (Hg.) (1885): Friedrich's des Großen Pädagogische Schriften und Äußerungen. Langensalza.
- Müller-Friese, Anita (1996). Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Paulsen, Friedrich (1919). Geschichte des gelehrten Unterrichts. Leipzig. Pleines, Jürgen-Eckhardt (1989). Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Pleines, Jürgen-Eckhardt (1987). Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Powell, Justin J.W. (o.J.). Das wachsende Risiko, als "sonderpädagogisch förderbedürftig" klassifiziert zu werden, in der deutschen und amerikanischen Bildungsgesellschaft. Selbstständige Nachwuchsgruppe "Ausbildungslosigkeit: Bedingungen und Folgen mangelnder Berufsausbildung" Independent Research Group "Lack of Training: Employment and Life Chances of the Less Educated", Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online zugänglich unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de>
- Powell, Justin J.W. (2004). Schulische Integration als Bürgerrecht in den USA. In: Ulrich Becker, Alexander Graser (Hg.): Studien aus dem Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Sozialrecht, Band 33, Perspektiven der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung, Interdisziplinäre und vergleichende Betrachtungen, Nomos, Baden-Baden, 2004, 93-124
- Powell, Justin J.W. & Wagner, Sandra (2002). Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991, in: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 10.Jg., Juni 2002, 65-70.
- Reble, Albert (1964). Geschichte der Pädagogik. Stuttgart: Klett.
- Romberg, Helga (1979). Staat und Höhere Schule. Ein Beitrag zur deutschen Bildungsverfassung vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg. Weinheim: Beltz (erschien als Bd. 11 der Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte des Deutschen Institutes für Internationale Pädagogische Forschung.)
- Schelsky, Helmut (1961). Anpassung und Widerstand. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Solga, Heike (2002). "Ausbildungslosigkeit" als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54. Jg., September 2002, 476-505.
- Solga, Heike und Sandra Wagner (2000). "Beiwerk" der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule, Selbstständige Nachwuchsgruppe Working Paper 1/2000.
- Steffen, Uwe (1982). Jona und der Fisch. Der Mythos von Tod und Wiedergeburt. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim: Juventa.

Zitation

Empfohlene Zitation:

Begemann, Ernst (2005). Bildung. Feststellungen - Positionen – Anmerkungen – Anstöße. In: bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 1, URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-01/bildung/>

[Bitte setzen Sie das Datum des Aufrufs der Seite in runden Klammern und verwenden Sie die Kapitelnummern zum Zitieren einzelner Passagen]

© Ernst Begemann