

Benner, Dietrich

Nichtaffirmative Erziehungs- und Bildungstheorie und ihre Bedeutung für eine operativ ausgewiesene Unterrichts- und Bildungsforschung

Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 48-63*



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Nichtaffirmative Erziehungs- und Bildungstheorie und ihre Bedeutung für eine operativ ausgewiesene Unterrichts- und Bildungsforschung - In: Ammann, Kira [Hrsg.]; Emmenegger, Fion [Hrsg.]; Gerstgrasser, Robin [Hrsg.]; Ibrahim, Omar [Hrsg.]; Rucker, Thomas [Hrsg.]; Welti, Gaudenz [Hrsg.]: *Bildsamkeit – Komplexität – Werteorientierung. Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 48-63* - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-308777 - DOI: 10.25656/01:30877; 10.35468/6113-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-308777>

<https://doi.org/10.25656/01:30877>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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


Leibniz-Gemeinschaft

Dietrich Benner

Nichtaffirmative Erziehungs- und Bildungstheorie und ihre Bedeutung für eine operativ ausgewiesene Unterrichts- und Bildungsforschung

Mit diesem Beitrag danke ich Elmar Anhalt für wichtige Hinweise und Anregungen, die ich aus der Lektüre seiner Schriften und in Gesprächen aus den Jahren 2010 und 2016 gewonnen habe. Von ihm habe ich gelernt, dass man Herbart system- und komplexitätstheoretisch interpretieren und systemtheoretische Gedankengänge und Analysen von Niklas Luhmann nicht nur erziehungs-, bildungs- und institutionstheoretisch würdigen und kritisieren, sondern auch komplexitätstheoretisch analysieren und abwandeln kann (vgl. Anhalt 1999). Wir stimmen darin überein, dass Erziehungs- und Bildungstheorien nicht nur für die Beschreibung der Eigenlogik, sondern auch der Komplexität pädagogischen Handelns unverzichtbar sind und durch komplexitätstheoretische Vertiefungen anschlussfähig an andere Diskurse werden (vgl. Anhalt 2012; Rucker 2014). Diese Übereinstimmungen sind u. a. in dem von Hans-Christoph Koller, Fabian Kessl und Katja Schmidt in der Zeitschrift „Erziehungswissenschaft“ zusammengestellten Thementeil „Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung“ dokumentiert, der mit zwei Beiträgen eingeleitet wird, in denen wir, ohne dies zwischen uns abgestimmt zu haben, jeweils auf Überlegungen des anderen Bezug nehmen (vgl. Anhalt, Rucker & Welti 2018; Benner 2018a).

Die folgenden Überlegungen knüpfen an diese Beiträge an und sind einer gemeinsamen Fragestellung verpflichtet. Sie wenden sich gegen eine gegenwärtig in Deutschland dominante selbstaffirmative Bildungsforschung und Bildungspolitik (zur Kritik affirmativer Konzepte vgl. Uljens 2023), deren Kritik in drei Abschnitten entwickelt wird. Der erste ist mit „PISA 2000 und die Folgen“ überschrieben und vergleicht kritische Befunde der empirischen Bildungsforschung, die Ende 2022 auf einer Tagung an der „Neuen Schule“ Wolfsburg vorgetragen wurden, mit einem Papier der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission“ der deutschen Kultusministerkonferenz, das ebenfalls aus dem Jahre 2022 stammt. Der zweite handelt vom Fehlen einer erziehungs-, bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsforschung und von drei im

pädagogischen Handeln wirksamen Interaktionskausalitäten. Der dritte arbeitet Zusammenhänge zwischen Fragen, Zeigen und Antworten in Lehr-Lernprozessen heraus und weist auf ihre Bedeutung für eine sich als Erziehungs- Bildungs- und Kompetenzforschung verstehende Unterrichtsforschung hin.

1 PISA 2000 und die Folgen – Überlegungen anlässlich eines aktuellen Papiers der „Ständigen Wissenschaftlichen Kommission“ der deutschen Kultusministerkonferenz

Wer heute nach den Folgen von PISA 2000 fragt, sollte die Hoffnungen, die vor mehr als 20 Jahren mit PISA verbunden wurden, mit aktuellen Outputmessungen und deren Ergebnissen sowie Reformvorschlägen konfrontieren, welche die „Ständige Wissenschaftliche Kommission“ der Kultusministerkonferenz jüngst zur Weiterentwicklung der deutschen Grundschule ausgearbeitet und kürzlich im Internet vorgestellt hat (vgl. SWK 2022; zum weitgehenden Fehlen einer kritischen Aufarbeitung vgl. Klieme 2020).

PISA war als eine Erfolgsgeschichte geplant, in der Unterricht aus seiner Bevormundung durch wechselnde bildungstheoretische, darunter auch ideologische Programme befreit und durch Kompetenzmessungen kontrolliert werden sollte. Als Resultat der Umstellung der bis dahin bildungstheoretisch argumentierenden auf kompetenztheoretisch ausgerichtete Lehrpläne wurde ein deutlicher Abbau der sozialen Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem prognostiziert. Zwanzig Jahre später kann keine der an PISA mitwirkenden Instanzen auf eine wirkliche Erfolgsgeschichte zurückblicken. Das an der Humboldt-Universität angesiedelte IQB (2023) berichtet zuletzt über zunehmende Lernstandsdefizite, die durch den Unterrichtsausfall während der Covid-19-Pandemie noch verstärkt worden sind und nicht auf eine Abnahme, sondern auf eine Zunahme der Bildungsbenachteiligung im deutschen Bildungssystem hinweisen.

Auf einer an der Neuen Schule Wolfsburg am 11. und 12. November 2022 aus Anlass des 25-jährigen Bestehens des Hamburger „KESS_Netzwerks“ durchgeführten Tagung klärte der Pädagogische Psychologe und Empirische Bildungsforscher Stanislav Ivanov die Anwesenden darüber auf, dass infolge des während der Pandemie stattgefundenen Unterrichtsausfalls bei Schüler:innen Kompetenzdefizite entstanden seien, die Auswirkungen bis in die Berufsbildung und das Studium haben würden und bis zum Ende der Schulzeit nicht abgebaut werden könnten. Zusammen mit dem emeritierten Hamburger Staatsrat Ulrich Vieluf und der Empirischen Bildungsforscherin Roumiana Nikolova warnte er Schulaufsicht, Bildungspolitik und Öffentlichkeit vor der Illusion, die Defizite könnten abgebaut werden. Worauf es ankomme, sei der Aufbau und eine Weiterentwicklung schulischer Netzwerke zu Einrichtungen, an denen mit didaktisch und bildungstheoretisch ausgewiesenen

innovativen Unterrichtsformen experimentiert, Praxisforschung mit Grundlagenforschung verbunden und die Ergebnisse der Lernstandserhebungen mit Blick auf Leistungen und Grenzen des erteilten Unterrichts diskutiert werden.

Einen Monat später stellte dann am 12. Dezember 2022 die „Ständige Wissenschaftliche Kommission“ der KMK in Anwesenheit ihrer Präsidentin Karin Priem ihr Gutachten zur Weiterentwicklung der deutschen Grundschule vor. Im Gutachten selbst und in seiner Präsentation finden sich keine Aussagen und Analysen zur zunehmenden Verfehlung der Bildungsstandards in Lesen, Schreiben und Mathematik, auch nicht zum Unterrichtsausfall während der Pandemie und der im Fernunterricht bei etlichen Lehrpersonen sichtbar gewordenen allgemein- und fachdidaktischen Inkompetenz, die nur noch Aufgaben stellen, diese aber weder erklären noch interpretieren konnten. Das Gutachten und seine Vorstellung suchen den durch nichts gedeckten Eindruck zu erwecken, dass Wissenschaft und Bildungspolitik die gesamte Entwicklung fest im Griff haben (vgl. SWK 2022).

An dem Gespräch zwischen Wissenschaft und Politik nahm eine große Anzahl von Lehrer:innen und Wissenschaftler:innen teil, von denen sich viele über die von der Kommission und der Vorsitzenden der KMK geäußerte Zuversicht nur wundern konnten. Die Zuschauenden und Zuhörenden durften zwar Handzeichen geben und sich zu Wort melden, um neue Themen einzubringen oder Einwände zu formulieren, drangen dabei aber – wie ich aufgrund eigener, aber auch fremder Erfahrungen feststellen konnte – nicht bis zu den Akteuren aus Wissenschaft und Politik vor. Eine von der KMK bestellte Gesprächsleiterin trat als Mittlerin zu dem unsichtbar bleibenden Publikum auf und stellte abwechselnd den Wissenschaftler:innen aus der Kommission und der Bildungspolitik Fragen, die sie aus den anonym bleibenden Wortmeldungen selbst formulierte. Der Grundtenor der Fragen und der von beiden Berufsgruppen gegebenen Antworten war immer derselbe. Die Fragen an die Politik lauteten: Frau Ministerin, was haben Sie vorbereitet, was werden sie tun? Die Fragen an die Wissenschaft lauteten sinngemäß: Was schlagen Sie vor? Was sind Ihre neuesten Erkenntnisse? Zu den Antworten gehörten u. a. die folgenden: Man müsste die auf der Grundlage der empirischen Bildungsforschung erfolgreich begonnenen Reformen in der Grundschule nun auch auf den Kindergarten übertragen, die in der Grundschule begonnene Konzentration auf Kernfächer überall konsequent weiterverfolgen und die Ausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte und Lehrer:innen auf empirische Bildungsforschung, pädagogische Diagnostik und Kompetenzmessung umstellen, dann würde das Ziel erreichbar sein, dass demnächst alle Schüler:innen alle Bildungsstandards in allen Kernfächern erreichen.

Der zur ständigen Kommission gehörende Leiter des Mercator-Instituts kam mehrfach mit seiner Auffassung zu Wort, die Kompetenzförderung müsse in den Kernbereichen Lesen und Mathematik stattfinden. Dabei könnten Randbereiche

wie Sport zurücktreten. Er vertrat damit eine Auffassung, die verkennt, dass Lesen und Rechnen nicht nur in den sogenannten Kernfächern, sondern der Tendenz nach in allen Fächern vorkommen und ihre fachunterrichtliche Vermittlung nur dann sinnvoll und legitim ist, wenn ihre Präsenz in Schulen und Schulleben nicht auf einen Kernunterricht zentriert wird. Wie um dem Ganzen noch die Krone aufzusetzen, verkündete der Leiter des genannten Instituts mitten in einer Situation, in der Unterrichtsausfälle wegen Grippe- und Coronaerkrankungen bei Lernenden und Lehrpersonen ein Maximum erreichten, in Berlin vermehrt un- ausgebildetes Personal Fachunterricht erteilt sowie auf unabsehbare Zeit tausende von Lehrer:innen fehlen werden, es bestehe keinerlei Mangel an Lehrpersonen und Unterrichtsstunden, sondern bloß ein Mangel an geeigneten Lernmitteln, die es nun auf der Grundlage von Kompetenzmessungen und Diagnostik zu entwickeln gelte.

Bei soviel Selbst-Affirmation blieben elementare Erfordernisse guter wissenschaftlicher Arbeit, aber auch politischer Redlichkeit und vor allem demokratischer Meinungsbildung und Beteiligung auf der Strecke. Die Veranstaltung, deren Verlauf im Internet öffentlich einsehbar ist (<https://www.youtube.com/watch?v=0H6MRiWm1aw=>), thematisierte weder Zusammenhänge von Lehren und Lernen, Lehrmitteln und Lernmitteln, Unterrichtsqualität und der Förderung von Bildungsprozessen (vgl. Benner 2022), noch Alternativen und offene Fragen, und schon gar nicht Misserfolge, Kompetenzdefizite und ungeklärte Abstimmungsprobleme zwischen Kompetenzmessungen und Veränderungen in der unterrichtlichen Praxis. Sie konfrontierte damit ungewollt die auf ihr selbst nicht zu Worte kommende Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit mit der alarmierenden Frage, wie eine wissenschaftlich irregeleitete und ihre eigene Verantwortung nicht mehr wahrnehmende Bildungspolitik im Verbund mit einer Bildungsforschung, die ohne Erziehungs-, Bildungs- und Schultheorie auskommt, künftig daran gehindert werden können, den von der Kommission empfohlenen Weg weiterzugehen und neue Aufgaben zu übernehmen, nachdem sie die alten nicht zielführend bearbeitet haben.

Ein „Weiter so!“, welches das von Bildungsforschung und Bildungspolitik entwickelte Kompetenzverständnis nun auch zum Inhalt der Ausbildung für pädagogische Berufe und der Weiterbildung und Professionalisierung von Erziehenden, Lehrpersonen und Sozialpädagog:innen erheben würde, kann nur verheerende Wirkungen haben. Um sie zu verhindern, gilt es neue Kooperationen mit einer Praxisforschung aufzubauen, die sich nicht in einem, sondern in mehreren Paradigmen bewegt und eine zugleich grundlagen- und praxistheoretisch ausgewiesene Erziehungswissenschaft betreibt. Es ist höchste Zeit festzustellen, dass die Umstellung der Bildungspläne in Deutschland von bildungstheoretischen auf kompetenztheoretische Normierungen nicht gelungen ist (vgl. hierzu Benner 2002). Vergleicht man ältere mit neueren Lehrplänen, so wird ein Paradigmenwechsel

erkennbar, der aber nicht darüber hinwegtäuschen kann, dass in den neuen wie in den alten Plänen zwar durchgängig behauptet wird, ihre Bildungs- und Kompetenzziele seien durch Unterricht vermittelbar und würden von den Schüler:innen erreicht. Die Kompetenzmessungen bestätigen dies aber nicht, sondern besagen das Gegenteil (vgl. Lewalter u. a. 2023). In den sogenannten Kernfächern erreichen immer weniger Schüler:innen die Mindeststandards. In besonderer Weise gilt dies für Lernende mit besonderem Unterstützungsbedarf. Diese Entwicklung beschädigt inzwischen auch die Entwicklung in allen anderen Lernbereichen.

Gleichzeitig zeigt sich aber an den neueren Bildungsplänen ein nicht gering zu schätzender Fortschritt. Er liegt darin, dass die bildungstheoretischen Ziele früher oft so formuliert wurden, dass ihre Erreichbarkeit gar nicht überprüft werden konnte, während die nach 2000 entstandenen Lehrpläne Kompetenzziele formulieren, die auch dann, wenn man ihre bildungstheoretische Reichweite und Qualität in Zweifel zieht, zumindest Möglichkeiten einer empirischen Kontrolle ihrer Vermittelbarkeit und Erreichbarkeit eröffnen. Weithin ungeklärt aber bleibt in älteren wie neueren Rahmenplänen, worauf sich die Vermittelbarkeit der gesetzten Bildungs- und Kompetenzziele gründet.

Seit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates (1970) wird in Reformplänen die lernende Seite des Unterrichts überbetont und seine lehrende Seite vernachlässigt. Weitgehend aus dem Blick geraten ist, dass Bildungsprozesse deshalb durch unterrichtliches Lehren unterstützt werden müssen, weil ihre Aufgaben und Ziele ohne lehrende Unterstützungen gar nicht bearbeitet und erreicht werden können. Was im schulischen Unterricht gelernt werden soll, ist ganz unabhängig davon, ob Lehrpläne Bildungs- oder Kompetenzziele verfolgen, durch Lernen aus Erfahrung nicht schon vermittelbar. Inhalte und Kompetenzen wie Schreiben und Lesen, die Anfangsgründe der Mathematik und der Wissenschaften, die Geschichte des eigenen Landes und die anderer Länder, aber auch Leibesbildung, Kunst und Musik sowie neuerdings, verstärkt durch unterbrochene Tradierungen, auch religiöse und ethisch-moralische Bildung können im unmittelbaren Zusammenleben der Generationen weder vermittelt noch angeeignet werden. Weil sie für den Fortbestand moderner Gesellschaften unverzichtbar und notwendig sind, müssen sie in Schulen künstlich vermittelt und angeeignet, nämlich gelehrt und gelernt und als „Weltzugänge“ (Baumert 2002, 106ff.) erschlossen werden, die im unmittelbaren gesellschaftlichen Zusammenleben nicht vermittelbar sind (vgl. Biesta 2008, 2017; Gruschka 2014; Benner 2020, 48ff.; Uljens 2023). Eine Bildungsforschung, die keine Lehr-Lernprozesse mehr untersucht, sondern sich auf Outputmessungen konzentriert und deren Ergebnisse sozialstatistisch unter Ausblendung der zwischen Lernen und Lehren bestehenden Zusammenhänge interpretiert, ist ebenso fehl am Platz wie eine Bildungspolitik, die selbst bei dramatisch abnehmenden Kompetenzen weiter ihren eigenen Versprechungen vertraut und jede Bilanzierung von Misserfolgen verhindert und vermeidet. Solche Fehlentwicklungen gilt es auf allen Ebenen zu korrigieren.

2 Vom Fehlen einer erziehungs-, bildungs- und kompetenztheoretisch ausgewiesenen Erziehungs-, Unterrichts- und Bildungsforschung und drei im pädagogischen Handeln wirksamen Interaktionskausalitäten

Bei den ebenso umfassenden wie notwendigen Korrekturen darf nicht übersehen werden, dass die empirische Bildungsforschung durch den Einsatz des methodischen Verfahrens der Raschskalierung sowie anderer Verfahren, die erziehungs- und bildungstheoretische Dimensionen von Kompetenzen zu unterscheiden erlauben (vgl. Nikolova 2011, 2016; Ivanov 2016; Nikolova & Ivanov 2016; Benner, Ivanov & Nikolova 2016), Fortschritte bei der Ermittlung domänenspezifischer Anforderungsniveaus erzielt hat, die es auch dann zu bewahren gilt, wenn Bildungsstandards bildungstheoretische Defizite aufweisen und von vielen Lernenden nicht erreicht werden (vgl. Benner 2020, 272ff.). Ein Zurück zu vorrangig bildungstheoretisch argumentierenden Lehrplänen und einer vorrangig oder ausschließlich bildungstheoretisch argumentierenden Didaktik und Schulpädagogik sollte es ebenso wenig geben wie eine Zukunft, in der didaktische Fragen auf lerntheoretische Modellierungen von Unterricht verkürzt und die Anforderungen einer pädagogisch und erziehungswissenschaftlich ausgewiesenen Unterrichtsforschung psychometrisch normiert werden.

Die in aktuellen Diskursen zuweilen von Bildungstheoretiker:innen und empirischen Bildungsforscher:innen vertretene, aber unterschiedlich bewertete Alternative „Bildung oder Kompetenz“ ist irreführend und falsch. Auf Bildung und bildungstheoretische Orientierungen kann nicht verzichtet werden, weil die in Schulen zu vermittelnden Kenntnisse und zu fördernden Kompetenzen kein unmittelbares Resultat von Bildungsprozessen oder Lernen sind, sondern durch unterrichtliche Lehr-Lernprozesse gefördert werden müssen. Auf Kompetenzorientierungen und -messungen kann nicht verzichtet werden, weil der Erfolg von Erziehung und Unterricht nicht dem Zufall überlassen werden darf und Bildungsprogramme und -reformen evaluiert werden müssen. Bildung und Kompetenz aber reichen nicht aus, denn für beide sind edukative Unterstützungen eine unerlässliche Voraussetzung, die darüber mitentscheidet, ob Bildungsprozesse gelingen und Kompetenzen durch sie gefördert werden. Für die Evaluation schulischer Lehr-Lernprozesse geeignete Kompetenzen sollten künftig nicht mehr bloß psychometrisch, sondern so ausgewiesen werden, dass sie für die Evaluation edukativ unterstützter Bildungsprozesse aussagekräftig sind.

Dass das grundsätzlich möglich ist, konnte ich in den zurückliegenden Jahren mit einem Team von Erziehungswissenschaftler:innen und empirischen Bildungsforscher:innen aus Europa und China nachweisen. Dieses hat ein Konzept zur Modellierung und Evaluation ethisch-moralischer Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse entwickelt, erprobt und international validiert, in

dem ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung ausgewiesen und in die Teildimensionen ethisch-moralische Grundkenntnisse, Urteilskompetenz und Partizipationskompetenz differenziert wird. Die für diesen Bildungs- und Kompetenzbereich ermittelten Anforderungsniveaus setzen in allen drei Bereichen mit Kenntnissen aus, Urteilen in und Partizipieren an einer Herkunftsmoral ein und führen über Einführungen und Auseinandersetzungen mit fremden Moralien zu Fragen eines urteilenden und reflektierenden Umgangs mit widerstreitenden Moralien im Medium einer gemeinsam zu entwickelnden öffentlichen Moral. Diese wird nicht postkonventionell und universalistisch, sondern mit Bezügen auf Vielheit, Streit und Verständigung definiert (vgl. Benner & Nikolova 2016; Peng u. a. 2021). Das Modell und sein Instrument erlauben es, Bildungs- und Kompetenzforschung mit einer Unterrichtsforschung zu verbinden, die ethisch-moralische Bildungsprozesse als Lehr-Lernprozesse erfasst und Kohlbergs Stufenfolge präkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller Urteilspräferenzen in eine Trias von Eigenem, Fremdem und Öffentlichem überführt.

Damit liegt erstmals ein Modell und Testinstrument für einen vernachlässigten Bildungsbereich vor, die über Kohlbergs Stufenfolge präkonventioneller, konventioneller und postkonventioneller Urteile hinausführen. Schüler:innen, die in den raschskalierten Kompetenzmessungen höhere Anforderungsniveaus erreichen, erreichen diese auch in Testungen, die mit den von Kohlberg entwickelten Testinstrumenten durchgeführt werden. Im Vergleich beider Modelle kommt dem bildungstheoretischen der Vorteil zu, dass es nicht bloß Urteilspräferenzen, sondern Urteilskompetenzen erfasst und dabei auf die von Kohlberg entwickelte parapädagogische Vorstellung verzichtet, Kinder urteilten auf der präkonventionellen Stufe in ängstlicher Abhängigkeit von Bezugspersonen oder heteronomen Instanzen. Ein weiterer Vorteil ist, dass es ohne die nicht verifizierte Annahme auskommt, es gebe eine höchste Form moralisches Urteilens, die sich außerhalb aller konventionellen Orientierungen auf einer rein prinzipiellen Stufe bewege (vgl. Reichenbach 1998; Nunner-Winkler 1998, 2007, 2009; Benner u. a. 2015; Ivanov 2016).

Auf die skizzierte Art und Weise kann nicht nur die Opposition von Bildung und Kompetenz überwunden, sondern auch gezeigt werden, dass die Trias Erziehung, Bildung und Kompetenz an die im Folgenden in Erinnerung gebrachte Unterscheidung zwischen Bedingungsfeldern, mit denen empirische Bildungsforschung die Ergebnisse ihrer Kompetenzmessungen korreliert, und pädagogischen Handlungskausalitäten anschlussfähig ist, die Erziehungs- mit Bildungs- und diese mit Unterrichtsforschung zu verbinden erlauben. Bedingungsfelder sind Determinanten von Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen, die sich durch pädagogisches Handeln nur sehr begrenzt verändern lassen. Pädagogische Kausalitäten sind dagegen Handlungskausalitäten, auf die Lehrende und Lernende großen Einfluss haben, weil es sich bei ihnen um Kausalitäten handelt, die von erziehenden Handlungen und bildenden Wechselwirkungen ausgehen.

Es ist lange her, dass in der Didaktik der Berliner und später Hamburger Schule eines Paul Heimann, Gunther Otto und Wolfgang Schulz zwischen anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen als Bedingungsfeldern sowie Entscheidungsfeldern des Unterrichts unterschieden und letztere als zentrale Bereiche didaktischen Handelns ausgewiesen wurden (Heimann, Otto & Schulz 1965, 23). Empirisches Bildungsmonitoring korreliert dagegen Alter, Geschlecht, Schulabschlüsse der Eltern, sozialen Status und Milieu sowie die Anzahl von Büchern zu Hause und vieles andere mehr mit von Schüler:innen erreichten Kompetenzniveaus und blendet den tatsächlichen Unterricht und die Anzahl der stattgefundenen bzw. nicht stattgefundenen Unterrichtsereignisse aus. Verlässliche Auskünfte über die Qualität von Lehr-Lernprozessen aber lassen sich weder aus Outputmessungen noch aus Korrelationen zwischen Kompetenzniveaus und sozialstatistischen Daten entwickeln (vgl. kritisch Baumert 2016; Benner 2018b; Tenorth 2023).

Man stelle sich einmal vor, in der Medizin würde nicht nach den medizinischen Ursachen bestimmter Krankheiten und Krankheitsverläufe geforscht, sondern eine korrelationsstatistische Begleitforschung betrieben, die in ihrer Ausrichtung auf anthropogene und sozial-kulturelle Bedingungsfelder die operativen und medikamentösen Therapien und ihre Bedeutung für Behandlungserfolge und therapeutische Misserfolge ausblendet. Anders als in der Medizin hat die Vernachlässigung von Handlungskausalitäten in der Pädagogik und forschenden Erziehungswissenschaft durchaus Tradition. Ich erinnere nur an das Dahrendorfsche Mädchen vom Lande aus einer katholischen Arbeiterfamilie mit mehreren Kindern, das Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre alle für Bildungsbenachteiligung signifikanten sozialstatistischen Merkmale auf sich versammelte (vgl. Dahrendorf 1965). Wären Mädchen mit den genannten Merkmalen nicht selten als Studierende an Universitäten anzutreffen gewesen, sondern häufig an bestimmten Krankheiten erkrankt oder gar gestorben, die Medizin hätte alles unternommen, um die medizinischen, nicht durch Geschlecht, Region, Religion, Status der Eltern usw. definierbaren Ursachen zu finden und geeignete Behandlungsmethoden und -konzepte zu entwickeln.

Ende der 1970er Jahr entwickelte dann der in Zürich lehrende Philosoph Hermann Lübbe eine beißende Kritik an Richtungen einer Pädagogik, die die Außerkraftsetzung varianter Gesetzmäßigkeiten im Bereich der Bedingungsfelder zum Programm pädagogischen Handelns erhob. Nach der Darstellung Lübbes suchte eine solche Pädagogik die Bildungsbenachteiligung des besagten Mädchens dadurch aufzuheben, dass sie dieses seiner Religion, seinen Eltern, seiner Heimat und seinen Geschwistern entfremdete und einer emanzipatorischen Erziehung in der Stadt zuführte.

Aus dem Dahrendorfschen Mädchen ist inzwischen der muslimische Junge aus einer patriarchalischen Familie in innerstädtischen Brennpunkten geworden, ohne dass sich an der Vernachlässigung pädagogischer Handlungskausalitäten

Grundlegendes geändert hat. Um die Unterscheidung zwischen Bedingungs- und Handlungsfeldern ist es in der Pädagogik zuweilen nicht besser als vor 60 Jahren bestellt, wie sich an einem Vergleich zwischen Ausbildungsgängen für angehende Hebammen und Sozialpädagog:innen in bestimmten Hochschulen in Berlin genauer zeigen ließe. Während angehende Hebammen in die Techniken der Geburtshilfe eingeführt werden, lernen angehende Sozialpädagog:innen, zwischen den von Bourdieu unterschiedenen Kapitalsorten zu unterscheiden, nicht aber durch welche pädagogischen Praktiken und Kausalitäten sich soziale Benachteiligung reduzieren oder korrigieren lässt.

Gegen solche Ausbildungspraktiken lässt sich einwenden: Jede pädagogische Interaktion wird durch drei pädagogische Handlungskausalitäten konstituiert, die nicht mit Korrelationen innerhalb der Bedingungsfelder sowie zwischen diesen und Bildungs- sowie Kompetenzentwicklungsprozessen identisch sind.

Von den drei Handlungskausalitäten geht die erste von pädagogischen Akteuren aus, während die zweite bildenden Wechselwirkungen zwischen Heranwachsenden und Weltinhalten entspringt und die dritte sich dann zeigt, wenn Erziehung an ihr Ende gelangt. Die erste lässt sich genauer als edukative Kausalität fassen. Durch sie unterstützen pädagogisch Handelnde Kinder und Jugendliche darin, in konkrete Lern- und Bildungsprozesse einzutreten, die – wie z. B. das Erlernen der Schrift, einer fremden Sprache oder der Anfangsgründe der Geometrie – ohne unterrichtliches Lehren gar nicht möglich wären.

Die zweite Kausalität geht nicht von Erziehenden, Lehrenden und Sozialarbeiter:innen aus, sondern basiert auf bildenden Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Welt, in denen beide sich verändern. So wird in der Schule Schrift und Mathematik, Fremdsprache und Naturwissenschaft nicht von Lehrpersonen, sondern mit deren Unterstützung an Schriftzeichen, mathematischen und sprachlichen Aufgaben und Artikulationen erlernt. Wo dies gelingt, gehen edukative Fremdaufforderungen in bildende Aneignungsprozesse über und werden überflüssig.

Und wo Heranwachsende weiterlernen und sich Neues aneignen, ohne hierbei durch pädagogische Akteure unterstützt werden zu müssen, kommt eine dritte Kausalität ins Spiel, die ein Weiterlernen und Umlernen jenseits der Erziehung freisetzt, und darum zu Recht durch den Begriff Kompetenz definiert wird (vgl. Benner 2015, 2018b, 2020, 65ff.).

Ist man unzufrieden mit Ergebnissen von Erziehungs-, Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen und will man herausfinden, was an einer vorgegebenen pädagogischen Praxis verbessert werden kann, so darf man sich nicht auf Korrelationen zwischen Bedingungsfaktoren und erreichten oder verfehlten Kompetenzstufen konzentrieren, sondern muss man bei diesen Kausalitäten ansetzen und fragen, wie edukative, bildende und letztere von ersteren unabhängig machende Kausalitäten optimiert und die durch sie unterstützten Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse besser gefördert werden können.

3 Von Zusammenhängen zwischen Fragen, Zeigen und Antworten in Lehr-Lernprozessen und ihrer Bedeutung für eine sich als Erziehungs- Bildungs- und Kompetenzforschung verstehende Unterrichtsforschung

Erziehung, Bildung und Kompetenz sind eine für pädagogische Theorieentwicklung, Praxis und erziehungswissenschaftliche Forschung gleichermaßen unverzichtbare Trias und lassen sich auf die drei klassischen Formen einer gegenwirkenden und an uneinsichtigem Handeln hindernden disziplinierenden Erziehung, eines erziehenden und bildenden Unterrichts sowie einer beratenden Erziehung auslegen. In der ersten Form zeigen sich Kompetenzen, wenn Heranwachsende gelernt haben, sich selbst zu regieren und zu disziplinieren, so dass sie nicht mehr durch andere regiert und vor uneinsichtigen Handlungen bewahrt werden müssen. In der zweiten Form zeigen sich unterrichtlich geförderte Kompetenzen daran, dass Heranwachsende gelernt haben, ohne weitere Unterstützung durch Lehrpersonen Neues zu lernen und mit anderen jenseits der Erziehung über Gelerntes und Zu-Lernendes zu kommunizieren. In der dritten Form kommt es auf Übergänge von Fremd- in Selbstberatung an, in denen diese Kompetenz wirksam wird.

Alles was im gesellschaftlichen Leben nicht tradiert werden kann, aber für den Fortbestand und die Weiterentwicklung moderner Gesellschaften notwendig ist, muss in Schulen dreifach gelehrt und gelernt werden: erstens als ein Wissen, das durch Erfahrung allein nicht erworben werden kann, zweitens als Teilkompetenz, die dieses Wissen urteilend zu gebrauchen versteht, und drittens als Kompetenz, partizipatorische Aufgaben und Probleme reflektierend bearbeiten, wenngleich nicht unbedingt auch schon lösen zu können. Angewandt auf den Bereich des Lesens, Schreibens und freien Redens bedeutet dies, dass die Transformation der gesprochenen in eine geschriebene Sprache erstens phonologisch richtig eingeführt und zweitens durch orthographische Kenntnisse abgesichert werden muss. Drittens müssen Lernende in den sprachlich richtigen, also grammatisch und rhetorisch urteilenden Gebrauch der Schriftsprache eingeführt werden – und zwar so, dass viertens die fachliche und zivilgesellschaftliche Kompetenz gestärkt wird, in der Schriftsprache darstellend, urteilend und verstehend sowie partizipierend mit anderen über Weltinhalte zu kommunizieren. Die an dritter und vierter Stelle genannten Aufgaben können nicht an den Lese- und Schreibunterricht delegiert, sondern müssen von allen Unterrichtsfächern wahrgenommen werden. Es ist die von der empirischen Bildungsforschung im Verbund mit der Bildungspolitik vorgenommene Trennung zwischen Kern- und Randfächern, die für die Nicht-Erreichung der genannten Ziele mit verantwortlich ist.

Für andere Aufgaben schulischen Unterrichts gilt Vergleichbares. Auch in den Bereichen der mathematischen und wissenschaftlichen, der historischen und gesellschaftlichen sowie ethisch-moralisch-zivilgesellschaftlichen Grundbildung

gilt es jeweils domänenspezifisches Grundwissen so zu vermitteln, dass Urteils- und Partizipationskompetenzen entstehen können. Um zu erkennen, wie das geschieht, reichen Outputmessungen nicht aus. Vielmehr müssen die hierfür maßgeblichen Zusammenhänge zwischen didaktischen Kompetenzen von Lehrenden und der Kompetenzentwicklung bei Schüler:innen erforscht werden. Eine Bildungsforschung, die die hierfür grundlegenden Zusammenhänge zwischen Lehren und Lernen nicht thematisiert, ist keine erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung, kann aber zu einer solchen weiterentwickelt werden. Ebenso gilt, dass eine Weiterentwicklung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Forschung ohne empirische Bildungsforschung und eine Überprüfung von Erziehungs- und Bildungsprozessen an den Kompetenzentwicklungen der Schüler:innen nicht gelingen kann.

Im Folgenden ist abschließend von didaktischen Operationen und unterrichtlichen Interaktionen die Rede, die zeigen, durch welche Operationen Lehr- und Lernprozesse im Unterricht miteinander verbunden werden können und wie fachliche Grundkenntnisse so zu vermitteln und anzudeuten sind, dass Lernende eine reflektierende Urteils- und Partizipationskompetenz entwickeln, die sie fachlich qualifiziert und befähigt, in domänenspezifische und zivilgesellschaftliche Diskurse einzutreten und an diesen teilzunehmen.

In seinen Studien zu einer operativen Pädagogik hat Klaus Prange immer wieder die didaktische Bedeutung des Zeigens betont und das Zeigen als zentrale Operation des Lehrens ausgewiesen (vgl. Prange 2005; Prange & Strobel-Eisele 2006). Vom Zeigen im Unterricht sagte er, es habe eine sachliche, eine soziale und eine temporäre Seite. Die Kunst des zeigenden Lehrens basiert immer auch darauf, dass jemand jemandem etwas zu einem Zeitpunkt zu zeigen versteht, zu dem die zeigende Geste vorbereitet, notwendig und wirklich hilfreich ist. Der von Prange beschriebene Zusammenhang hat mich deshalb dazu inspiriert, das Zeigen um das bis auf Sokrates und Platons Dialoge zurückzufolgende lehrende Fragen sowie ein Antworten zu ergänzen, mit dem Lernende nicht nur auf ein Gezeigtes, sondern immer auch auf lehrendes Fragen und Zeigen antworten (vgl. Benner 2020, 17ff., 222ff.; für den Grundschulunterricht vgl. Russel u. a. 2017). Die von mir favorisierte Trias von Fragen, Zeigen und Antworten wendet sich gegen einen Unterricht, in dem Lehrende Fragen stellen, dann Antworten bei Schüler:innen abrufen, anschließend die falschen nicht berücksichtigen und ihren Unterricht schließlich mit den oft wenigen richtig antwortenden Schüler:innen fortsetzen.

Die zu solchem Unterricht passenden Wiederholungen kommen ohne didaktisches Zeigen aus. Er gleicht einem Ratespiel, das von jemandem veranstaltet wird, der die Antworten kennt und ein Publikum hat, das an dem Ratespiel mitzuwirken bereit ist. Das ist besonders dann der Fall, wenn die Fragen, wie in Quizsendungen üblich, vorgegeben sind und es nichts gibt, das gelehrt und gelernt werden könnte, weil es nur darauf ankommt, einen Sieger zu ermitteln. Die Funktion des

Fragens im erziehenden und bildenden Unterricht ist nicht die, einen Sieger zu ermitteln, sondern etwas fragwürdig zu machen und Irritationen zu erzeugen. Didaktisches Fragen überlässt die, an die die Frage gerichtet wird, nicht sich selbst, sondern bereitet Wendungen des Blicks vor, in denen klar wird, dass es neben dem, was klar erscheint, auch Ungeklärtes, Nicht-Verstandenes, Zu-Suchendes und erst noch Zu-Erkennendes gibt.

Gelingt dies, geht das didaktische Fragen in ein didaktisches Zeigen über. Dieses zeigt anders als der Quizmaster nicht auf das Richtige und gibt auch keine Antwort, bei der Lehrende vorsagen, was Lernende nachsprechen sollen, sondern es zeigt auf etwas, das noch nicht im Blick der Lernenden liegt, aber für die Bearbeitung der Frage hilfreich ist. Der die fragwürdig gewordene Sache klärende Prozess muss durch das lehrende Fragen und Zeigen angestoßen, darf aber durch diese nicht schon abgeschlossen werden. Vorsagen ist hier gleichermaßen für Lehrkräfte und Schüler:innen verboten. Die Antworten müssen Antworten auf eine zuvor fragend und zeigend erzeugte Irritation sein und von den Lernenden kommen. Nur dann können sie zugleich Antworten sein, über die Lernende auch untereinander und mit anderen kommunizieren.

Aktivitäten, in denen Heranwachsende sich etwas fragen, einander etwas zeigen und miteinander etwas suchen, gehen dann von einem von Lehrer:innen geführten Unterricht in zivilgesellschaftliche Prozesse und problembezogene Interaktionen über, in denen Probleme nicht wie in PISA-Testaufgaben gelöst, sondern im Kontext gesellschaftlicher Situationen interpretiert und bearbeitet werden. Hiermit abgestimmte Kompetenztestaufgaben dürfen nicht vorrangig oder gar ausschließlich als Problemlöseaufgaben, sondern müssen als Probleminterpretations- und Problembearbeitungsaufgaben formuliert werden, die zu didaktischen Aufgaben in Beziehung stehen, die im Literatur, Geschichts- und Kunstunterricht, aber auch im Ethik- und Religionsunterricht und selbst im Technikunterricht – man denke nur an die aktuelle Entwicklung im Bereich nachhaltiger Technologien – in der Regel ohne endgültige Lösungen auskommen.

Eine Unterrichtsforschung, die so strukturierten Unterricht protokollierte und mit Lehrenden analysierte und erforschte, kann herausfinden, wann innerpädagogische Kausalitäten des Fragens, Zeigens und Antwortens Bildungsprozesse unterstützen und wann sie ins Leere gehen. Ob Fragen, Zeigen und Antworten zielführend zusammenwirken, hängt von vielem ab, nicht nur von der Aufgabenfolge, sondern auch davon, ob Lehrende nur auf etwas oder auch auf die Wissensform zu zeigen verstehen, in der etwas angeeignet werden soll.

Unterrichtsqualität ist methodisch davon abhängig, dass im Fragen, Zeigen und Antworten der Blick auf Erfahrung und Umgang erweiternde mathematisierende, interpretierende, historisierende und problematisierende Wissensformen gelenkt wird. Der Blick der Lernenden muss so auf die gegenstandskonstituierende Methode gelenkt werden, dass sie anfangen, zwischen szientifischen, hermeneutischen,

ideologiekritischen und phänomenologischen Methodenzugriffen zu unterscheiden und deren pragmatische Abstimmungsprobleme zu erkennen. Dabei ist darauf zu achten, dass die Blickwendungen zwischen den Methoden nicht unmittelbar aus den Methoden folgen, sondern durch didaktisch angestoßene Blickwendungen herbeigeführt werden.

Auch die empirische Bildungsforschung hat die Bedeutung des Fragens erkannt, untersucht jedoch das Zusammenspiel von Fragen, Zeigen und Antworten nicht auf der Grundlage der drei pädagogischen Handlungskausalitäten, in welchen das Fragen neue Wechselwirkungen zwischen Lernenden und Weltinhalten vorbereitet, das Zeigen den Blick der Lernenden auf etwas lenkt, dessen erfahrungserweiternde Wahrnehmung das Selbst und die Welt verändern, und das Antworten Auskunft darüber gibt, ob das Fragen und Zeigen im Bildungsprozess des Lernenden problemtransformierend wirksam geworden sind. Die auf den Begriff der Kompetenz gebrachte dritte Kausalität besteht dann darin, dass Lernende Veränderungen im jeweiligen Wahrnehmungs- und Handlungsfeld selbständig interpretieren können, ohne dass erneute edukativ-fragende und bildend-zeigende Operationen notwendig sind.

Klaus Pranges Zeigeanalysen haben zusammen mit Norbert Rickens Adressierungsanalysen (vgl. Ricken 2009) wichtige Beiträge zur Zeige- und Anerkennungs-forschung erbracht, die sich durch die Einbeziehung fragender und antwortender Operationen noch ausweiten und vertiefen lassen. Dabei hat Ricken zu Recht Rückfragen zu Pranges Zeigetheorie formuliert, welche die Dominanzstellung des Zeigens problematisieren (ebd., 117ff.). Aber auch die Dominanzstellung des Adressierens kann problematisiert werden (vgl. Rucker 2024). Zu dem, was zum Zeigen und Adressieren hinzukommen muss, gehören nicht nur die fragenden und antwortenden, sondern auch die übenden Operationen, denen Malte Brinkmann (2021) seit Jahren eine besondere Aufmerksamkeit widmet. Sie sichern im Bereich des Unterrichts ab, dass didaktisches Fragen und Zeigen in ein Selberfragen und Selberzeigen und pädagogisches Auffordern und Adressieren in ein Fragen, Zeigen und Antworten übergehen können, in dem Heranwachsende von pädagogischen Frage- und Zeigeoperationen der Lehrenden unabhängig werden.

Diese Hinweise deuten nur an, worin eine didaktische Frage-, Zeige- und Antwortforschung bestehen könnte. Für eine solche Forschung trete ich seit meiner Tätigkeit im wissenschaftlichen Beirat von PISA ein. Es hat 17 Jahre gedauert, bis meine Anregungen in der empirischen Bildungsforschung wahrgenommen wurden (vgl. Benner 2002; Tillmann 2017), und es ist zu hoffen, dass der Beginn einer fruchtbaren Zusammenarbeit der zusammenzuführenden Forschungsrichtungen nicht noch einmal so lange brauchen wird. Insbesondere aber ist zu hoffen, dass die Zusammensetzung der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK schon in absehbarer Zeit eine andere als jetzt sein wird und die Meinungsvielfalt und Kontroversen, die gegenwärtig außerhalb des Horizonts der Kommission und

der Bildungspolitik liegen, in diese Einzug halten. Nur wenn dies geschieht, lassen sich wirklich Erkenntnisse darüber gewinnen, wie Lehr-Lernprozesse verbessert, anspruchsvolle didaktische Aufgaben und Testaufgaben konstruiert sowie Lehr-Lernmittel entwickelt werden können, die Lehrenden als Unterrichts- und Lernenden als Lern- und Bildungsmittel dienen (vgl. Benner 2022; Ramseger 2023).

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbarts Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Anhalt, E. (2012): *Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E., Rucker, T. & Welti, G. (2018): *Erziehung als Ermöglichung von Bildung. Über die originäre Problemstellung der Erziehungswissenschaft im Kontext der Bildungsforschung*. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 19-25.
- Baumert, J. (2002): *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 100-150.
- Baumert, J. (2016): *Was wissen wir über Unterricht und welche Fragen können wir nicht beantworten?* (unveröffentlichter Vortrag vom 10.02.2016)
- Benner, D. (2002): *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (1), 68-90.
- Benner, D. (2015): *Erziehung und Bildung! Zur Konzeptualisierung eines erziehenden Unterrichts, der bildet*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 61 (4), 481-496.
- Benner, D. (2018a): *Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung, erörtert aus der Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*. In: *Erziehungswissenschaft* 29 (56), 9-18.
- Benner, D. (2018b): *Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 64 (1), 107-120.
- Benner, D. (2020): *Umriss der allgemeinen Wissenschaftsdidaktik. Grundlagen und Orientierungen für Lehrerbildung, Unterricht und Forschung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Benner, D. (2022): *Bildungsmedien als Mittler in edukativ unterstützten Bildungsprozessen. Eine Problemskizze aus erziehungs- und bildungstheoretischer sowie didaktischer und kompetenztheoretischer Sicht*. In: D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid, H. Schulz-Gade (Hrsg.): *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-38.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015): *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Brill | Schöningh.
- Benner, D., Ivanov, S. & Nikolova, R. (2016): *Die Anforderungsniveaus der ethisch-moralischen Teilkompetenzen*. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 131-175.
- Benner, D. & Nikolova, R. (Hrsg.) (2016) *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Biesta, G. J. J. (2008): *Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 84 (2), 179-194.

- Biesta, G. J. J. (2017): *The Rediscovery of Teaching*. New York: Routledge.
- Brinkmann, M. (2021): *Die Wiederkehr des Übens. Praxis und Theorie eines pädagogischen Grundphänomens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dahrendorf, R. (1965): *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart: Klett.
- Gruschka, A. (2014): *Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heimann, O., Otto, G. & Schulz, W. (1965): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Schroedel.
- IQB (2023): *IQB-Bildungstrend 2022*. Online unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2022/Bericht/> (Abrufdatum: 03.01.2024).
- Ivanov, S. (2016): Die Validierung des ETiK-Instruments. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 101-129.
- Klieme, E. (2020): 20 Jahre PISA. Ein Gespräch mit Eckhard Klieme. In: *Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 7 (6), 6-12. Online unter: <https://leseräume.de/wp-content/uploads/2020/10/lr-2020-1-Klieme.pdf> (Abrufdatum: 03.01.2024).
- Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O. & Reiss, K. (2023): *PISA 2022. Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Nikolova, R. (2011): Pilotierungs- und Validierungsstudien. Vorgehen und Befunde. In: D. Benner, R. Schieder, H. Schluß & J. Willems (2011): *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 75-124.
- Nikolova, R. (2016): Zur bildungswissenschaftlichen Ausrichtung des Ansatzes. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 45-68.
- Nikolova, R. & Ivanov, S. (2016): Studien zur Kompetenzmessung mit den ETiK-Instrumenten. In: D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.): *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh, 177-199.
- Nunner-Winkler, G. (1998): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim: Beltz, 133-152.
- Nunner-Winkler, G. (2007): *Moralentwicklung*. In: M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 315-325.
- Nunner-Winkler, G. (2009): Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (4), 528-548.
- Peng, Z., Benner, D., Nikolova, R., Ivanov, S. & Peng, T. (2021): Ethical and Moral Competences of Upper Secondary Students: A Comparative Study. In: *ECNU Review of Education* 4 (4), 686-706.
- Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Prange, K. & Strobel-Eisele, G. (2006): *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ramseger, J. (2023): So viele Daten und so wenig Orientierung. Eine kritisch-konstruktive Sichtung aktueller grundschulpädagogischer Forschungsbeiträge. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rang (Hrsg.): *Nachhaltige Bildung in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-53.
- Reichenbach, R. (1998): Preis und Plausibilität der Höherbildungsidee. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (2), 205-221.
- Ricken, N. (2009): Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Grundform pädagogischen Handelns. In: K. Berdelmann & T. Fuhr (Hrsg.): *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion*. Paderborn: Schöningh, 111-134.
- Russel, T., Murcia, K., Hsiung, Ch.-T. & Ramseger, J. (2017): Reasoning Through Representations. In: M. W. Hackling, J. Ramseger & H.-L. S. Chen (Hrsg.): *Quality Teaching in Primary Science Education. Cross-Cultural Perspectives*. Cham: Springer, 149-179.

- Rucker, T. (2014): Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rucker, T. (2024): Bildsames Subjekt – Überlegungen zu einem erziehungs- und bildungstheoretisch fundierten Begriff der Adressierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 70 (im Druck).
- Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK) (2022): Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2022/SWK-2022-Gutachten_Grundschule_Zusammenfassung.pdf (Abrufdatum: 03.01.2024).
- Tenorth, H.-E. (2023): Von Humboldt lernen ... ein Plädoyer für bildungstheoretische Bildungsforschung. In: M. Brinkmann, S. Kopf & R. Mattig (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt: Kulturwissenschaftliche Forschung zwischen Praxis, Theorie und Empirie der Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 17-37.
- Tillmann, K.-J. (2017): Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen. In: J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.) (2017): Empirische Bildungsforschung. Der Kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag, 5-22.
- Uljens, M. (Hrsg.) (2023): Non-affirmative Theory of Education and Bildung. Cham: Springer.

Autor

Benner, Dietrich, Prof. Dr.

Humboldt-Universität zu Berlin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Problem- und Theoriegeschichte der Pädagogik, Reformpädagogik, Wissenschaftsdidaktik, Religiöse und Ethisch-moralische Erziehung, Bildung und Kompetenz

E-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de