

Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 14

Julia Dörner

**Bildungsprozesse als
,fruchtbare Momente‘
im Sportunterricht**



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Würzburger Beiträge zur Sportwissenschaft

Band 14

Hrsg. von Harald Lange

Institut für Sportwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg





Bildungsprozesse als ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung der Doktorwürde der
Fakultät für Humanwissenschaften
der
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Vorgelegt von
Julia Dörner
aus Esslingen
Göttingen
2018



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Aufl. - Göttingen: Cuvillier, 2018

Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2018

Erstgutachter: Professor Dr. Harald Lange

Zweitgutachter: Professor Dr. med. Dr.rer. nat. Dr. Sportwiss. Christoph Raschka

Tag des Kolloquiums: 17.01.2018

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2018

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2018

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

ISBN 978-3-7369-9734-9

eISBN 978-3-7369-8734-0



Vorwort

„Fruchtbare Momente sind jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich ‚ein Licht auf geht‘. Instinktiv spürt man seine Bedeutung“ (Copei, 1962, S. 17).

Dieses beschriebene Phänomen des ‚fruchtbaren Moments‘ erfuhr ich im Laufe meiner persönlichen sportlichen Aktivitäten immer wieder. Es waren Momente in denen blitzartig eine Bewegung gelang, ich eine leibliche Veränderung spürte, der „Sport“ „einfach lief“ und in mir ein erfüllendes Gefühl auslöste. Im Gespräch mit anderen Sportlern und Trainern zeigte sich, dass auch sie solche Momente kennen.

Ebenso konnte ich in meinem beruflichen Alltag als Sportlehrerin immer wieder beobachten, wie bei meinen Schülern solche Momente auftraten. Diese Alltagsbeobachtungen waren der Auslöser nach wissenschaftlichen Theorien zur dieser Thematik zu suchen. Fündig wurde ich bei einem Pädagogen aus den 1930iger Jahren: Friedrich Copei. In seiner Dissertationsschrift „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ fand ich schließlich eine Bezeichnung für diese Momente. „Der ‚fruchtbare Moment‘ in all seinen Formen ist der Punkt tiefster und lebendigster Sinnerfassung und Sinngestaltung. Von ihm als dem Punkte höchster Lebendigkeit, Fülle, Schöpferkraft gehen die eigentlichen umformenden Wirkungen aus [...] die wir echte Bildung nennen“ (Copei, 1962, S. 101). Es handelt sich also um die Entstehung und Eigenarten von Bildungsprozessen. Mit dieser pädagogischen Erkenntnis müsse es auch ein entsprechendes Verständnis der didaktischen Lehre geben. „Lehren heißt nicht übermitteln, es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten, heißt, eine *lebendige Bereitschaft* wecken, welche im Ringen mit dem Gegenstand den Sinngehalt in sich aufzunehmen strebt“ (ebd.). Dieser „didaktische Lehrsatz“ gilt auch noch heute, gerät jedoch in der Sportpädagogik bisweilen in den Hintergrund. Meiner Ansicht nach lohnt es sich demnach diesem „Phänomen“ genauer nachzugehen und diesen Ansatz für die Sportpädagogik und -didaktik zu beleben.

Auch in dieser wissenschaftlichen Arbeit gab es einige ‚fruchtbare Momente‘. Das Thema konstituierte sich zunächst aus der wiederholten Beobachtung des Phänomens, das eine gewisse Aufmerksamkeit mit sich brachte. Die Entdeckung ‚fruchtbarer Momente‘ (Anstoß) löste bei mir eine Fragehaltung aus



(Forschungsfrage) und die Arbeit begann mit dem Sammeln von Material zum Thema ‚Bildung‘, dem Klären von Grundbegriffen und die Auseinandersetzung mit anderen Theorien (Methoden). Vertieft in die Auseinandersetzung mit der Thematik gewann das Vorgehen an Spannung (Aufmerksamkeit). Meistens dann in einem Moment, in dem ich mich bereits von der Arbeit abgewandt hatte, kam es zu einem entscheidenden Gedanken, der aufblitzte und schließlich zum Fortsetzen und Gelingen der Arbeit führte. Ließ sich der Gedanke nicht halten, so begann der Prozess auf´s Neue. Ich erfuhr in besonderer Weise, wie sich solch ein ‚fruchtbarer Moment‘ anfühlte und einen kleinen, aber entscheidenden Teil zu der großen Sache beitrug. Die regelrechte Verschmelzung mit einer Sache ist bestimmt jedem Wissenschaftler bekannt und kann dem folgenden Satz von Copei nachempfinden: „Nicht ich denke, sondern es denkt in mir!“

So war das Gelingen dieser Arbeit aber nicht nur von ‚fruchtbaren Momenten‘, sondern auch durch die Anstöße meinen Eltern, meiner Geschwister und meiner Freunde, begleitet worden. Daher möchte ich dieses Vorwort auch nutzen, um meinem Doktorvater Prof. Dr. Harald Lange für seine Unterstützung zu danken. Herr Professor Dr.med. Dr. rer. nat. Dr. Sportwiss. Christoph Raschka danke ich für die unkomplizierte Übernahme der Zweitkorrektur. Besonders bedanken möchte ich mich bei meinem Freund Samuel Dörner, der mich immer in meinem wissenschaftlichen Vorhaben bestärkte und mich unterstützte. Von Anfang an hat Simone Benzinger, als meine Sportsfreundin, an meine Theorie geglaubt und mir von ihren ‚fruchtbaren Momenten‘ als Sportlerin und Trainerin berichtet. In Gesprächen auf der Skipiste oder beim Rad fahren entstanden weitere anregende ‚fruchtbare‘ Gedanken. Eine große Hilfe war auch die Unterstützung meiner Mitdoktorandinnen Miriam Reitter, Katharina Lipfert und Kristina Kreiselmeyer. Durch ihre kritische, wissenschaftliche Brille wurde meine Theorie immer wieder auf den Prüfstein gestellt und neu ausgerichtet. Einen herzlichen Dank möchte ich zum Schluss auch an Martin Pregler ausrichten, der mich mit kompetentem Rat bei der Erstellung meiner Abbildungen unterstützt hat, und ein letzter Dank geht an meine fleißigen Korrekturleserinnen Annika Kegreiss und Sarah Steinbach.



Inhaltsverzeichnis

VORWORT	I
INHALTSVERZEICHNIS	III
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IX
1 EINLEITUNG	1
1.1 Gegenstand und Problemlage	1
1.2 Ziele der Arbeit und zentrale Fragestellungen	5
1.3 Aufbau der Arbeit	7
2 BILDUNG IM 21. JAHRHUNDERT – EIN THEMA DAS BEWEGT	9
2.1 Bildung – eine pädagogische Grundkategorie?	11
2.2 Geschichtlicher Facettenreichtum des Bildungsbegriffs und seine Unverzichtbarkeit für heutige Bildungsprozesse	14
2.2.1 Bildung als ‚Kunst der Umlenkung‘ – antike Bildungsvorstellungen	16
2.2.2 ‚Den Menschen zum Ganzen bilden (formal)‘ vs. ‚den Menschen zur Gesellschaftsfähigkeit bilden (material)‘	17
2.2.3 Bildung als ‚Anregung aller Kräfte eines Menschen‘ - Klassische Bildungstheorien.....	18
2.2.3.1 Humboldts humanistische Bildungstheorie – Bildung als Zweck des Menschen.....	20
2.2.3.2 Herbarts ‚Bildsamkeit‘ und der folgende Herbartianismus	22
2.2.4 Bildungsprozesse in reformpädagogischen Konzepten	23
2.2.5 Theorie der Geisteswissenschaften - Geisteswissenschaftliche Pädagogik	25
2.2.5.1 Hermann Nohl.....	26
2.2.5.2 Eduard Spranger – Erziehung als Erweckung	26



2.2.6	Bildungstheorien heute.....	28
2.2.7	Klafkis Theorie der ‚kategoriale Bildung‘	31
2.2.8	Bildungsaspekte der ‚Selbstbildung‘ und der ‚Prozesshaftigkeit‘	33
2.2.9	Zwischenfazit	35
2.3	Bildungsprozesse in der Schule und deren Verdrängung durch bildungsökonomische Ansätze	36
2.4	Theorien zu Bildungsprozessen.....	42
2.4.1	Bildungsprozesse in der Spontanität.....	43
2.4.2	Aha-Erlebnisse.....	44
2.5	Zusammenfassung und erste Schlussfolgerungen.....	45
3	‚DER FRUCHTBARE MOMENT IM BILDUNGSPROZESS‘ - EINE THEORIE VON FRIEDRICH COPEI.....	47
3.1	Copeis Biografie und seine weiteren pädagogischen Schriften	48
3.2	Der ‚fruchtbare Moment‘ im Bildungsprozess	51
3.2.1	Einleitung	51
3.2.2	Weg und Ziel der sokratischen Mäeutik	52
3.2.3	Der ‚fruchtbare Moment‘ im seelischen Geschehen	53
3.2.3.1	Der ‚fruchtbare Moment‘ im Intellektuellen	54
3.2.3.2	Der ‚fruchtbare Moment‘ im Ästhetischen	63
3.2.4	Pädagogische Folgerungen	65
3.2.4.1	Echte Lehre und rechtes Lernen	65
3.2.4.2	Folgerungen für die geistige Bildung.....	66
3.2.4.3	Zur ästhetischen Erziehung.....	67
3.2.5	Schluss.....	68
3.3	Wirkungsgeschichte und Einbettung der Theorie in die Allgemeine Pädagogik und Didaktik	68
3.4	Grenzen der Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘	75



4	BILDUNG IN DER SPORTPÄDAGOGIK	77
4.1	Sportanthropologische Grundlagen	79
4.2	Bildung als Grundbegriff der Sportpädagogik.....	81
4.3	Geschichtliche Säulen und aktuelle Entwicklungen des Bildungsbegriffs in der Sportpädagogik.....	85
4.3.1	Herbart – Der erziehende Unterricht	86
4.3.2	Die ‚kategoriale Bildung‘ in der Sportpädagogik.....	87
4.3.3	Regulative und konstitutive Prinzipien in der Sportpädagogik.....	88
4.3.4	Prohl – Der Doppelauftrag des Sportunterrichts.....	89
4.3.5	‚Alltagsbildung‘ im Dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht	92
4.4	Die Auswirkungen der zunehmenden Standardisierung auf den Sportunterricht.....	92
4.5	Fazit zur bildungstheoretischen Fundierung in der Sportpädagogik	97
5	ZWISCHENFAZIT UND AUSBLICK: DER ‚FRUCHTBARE MOMENT‘ IM SPORTUNTERRICHT	99
6	BEGRÜNDUNG DER FORSCHUNGSMETHODE - HERMENEUTIK.....	103
6.1	Hermeneutik – eine verstehende Methode	104
6.1.1	Dilthey – Die Kongenialität des Interpretieren	108
6.1.2	Grundbegriffe der Hermeneutik heute	111
6.1.2.1	Das Verstehen	111
6.1.2.2	Verbindlichkeit des Verstehens	112
6.1.2.3	Der hermeneutische Zirkel	112
6.1.2.4	Hermeneutische Regeln	113
6.1.3	Hermeneutik in der Pädagogik	113
6.1.4	Hermeneutik in der Sportwissenschaft.....	114
6.1.5	Kritik und Grenzen der Hermeneutik	114
6.2	Hermeneutisches Vorgehen	115
6.2.1	Regeln der Hermeneutik und Leitfragen für den Forschungsprozess	116



6.2.2	Umgang mit den Regeln.....	118
7	„FRUCHTBARE MOMENTE“ IM SPORTUNTERRICHT	120
7.1	Die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ im Sportunterricht.....	122
7.2	Die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ im Sportunterricht.....	125
7.2.1	Die Selbstverständlichkeiten	126
7.2.2	Der Anstoß	128
7.2.3	Die Fragehaltung.....	131
7.2.4	Die Aufmerksamkeit	133
7.2.5	Methoden der Klärung.....	138
7.2.6	Der ‚fruchtbare Moment‘	140
7.2.7	Das Fruchtbarwerden.....	142
7.2.8	Schluss.....	144
7.3	Bedeutsamkeit und Aktualität der Theorie als Beitrag zur Sportpädagogik	147
7.4	Sportdidaktische Zugänge zum ‚Wie‘ von Bildung.....	149
7.4.1	Anschluss an die kritisch-konstruktive und bildungstheoretische Didaktik von Klafki.....	151
7.4.2	Problemorientiertes Lernen	152
7.4.3	Genetisches-sokratisch-exemplarisches Lehren und Lernen.....	155
7.4.4	Lehrkunst	156
7.5	Ansätze einer Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘	157
7.5.1	Die Selbstverständlichkeiten	160
7.5.2	Der Anstoß	161
7.5.3	Fragehaltung	164
7.5.4	Aufmerksamkeit	164
7.5.5	Methoden	165
7.5.6	Fruchtbarer Moment.....	166
7.5.7	Fruchtbarwerden	167



8	„FRUCHTBARE MOMENTE“ IM SPORTUNTERRICHT - EINE EMPIRISCHE STUDIE IM KONTEXT INTERPRETATIVER UNTERRICHTSFORSCHUNG	170
8.1	Unterrichtsportrait und Unterrichtsrezension – eine interpretative Forschungsmethode nach Dietrich und Landau	171
8.1.1	Beobachtung	173
8.1.1.1	Forschungszugang	174
8.1.1.2	Beobachtungseinheiten	175
8.1.1.3	Beobachter	175
8.1.1.4	Beobachtete	176
8.1.1.5	Erstellung der Portraits	176
8.1.2	Auswertung durch Rezension	177
8.1.3	Übersicht über den Aufbau	177
8.2	Erste Sportstunde zum Thema „Klettern“	177
8.2.1	Analyse der Sache und des Bewegungskerns	177
8.2.1.1	Ausdauernd Laufen und „Um-die-Wette“ Laufen	177
8.2.1.2	„Lauf-, Such- und Fangspiele“	179
8.2.1.3	Klettern – Wagnisse im Sportunterricht	180
8.2.1.4	Balancieren	181
8.2.2	Unterrichtsskizze	182
8.2.3	Unterrichtsportrait	184
8.2.4	Unterrichtsrezension	190
8.2.4.1	„Fruchtbare Momente“ beim „Um-die-Wette-Laufen“	190
8.2.4.2	„Fruchtbare Momente“ im Fangspiel	192
8.2.4.3	„Fruchtbare Momente“ beim wagnishaltigen Klettern	196
8.2.4.4	„Fruchtbare Momente“ beim Balancieren	199
8.3	Zweite Sportstunde zum Thema „Ausdauer“	201
8.3.1	Analyse der Sache und des Bewegungskerns	201
8.3.2	Unterrichtsskizze	202
8.3.3	Unterrichtsportrait	205
8.3.4	Unterrichtsrezension	211
8.3.4.1	„Fruchtbare Momente“ im Spiel „Zombieball“	211
8.3.4.2	„Fruchtbare Momente“ im „Schatzräuberspiel“	214
8.4	Fazit und Zusammenfassung der Ergebnisse	217



9	FAZIT UND AUSBLICK	221
9.1	Für Bildungspläne	223
9.2	Für Lehrerinnen und Lehrer	223
9.3	Für die Schülerinnen und Schüler	226
10	LITERATURVERZEICHNIS	228



Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 1.</i> Bildungs- vs. Kompetenzorientierung	41
<i>Abbildung 2.</i> Die Selbstverständlichkeiten.....	128
<i>Abbildung 3.</i> Der Anstoß	131
<i>Abbildung 4.</i> Die Fragehaltung	133
<i>Abbildung 5.</i> Die Aufmerksamkeit.....	138
<i>Abbildung 6.</i> Die Methoden der Klärung.....	140
<i>Abbildung 7.</i> Der ‚fruchtbare Moment‘	142
<i>Abbildung 8.</i> Das Fruchtbarwerden	144
<i>Abbildung 9.</i> Die Entstehung des ‚fruchtbaren Moments‘	146
<i>Abbildung 10.</i> Die Didaktik des ‚fruchtbaren Moments‘	160





1 Einleitung

1.1 Gegenstand und Problemlage

„Bildung muß das Megathema unserer Gesellschaft werden. Wir brauchen einen neuen Aufbruch in der Bildungspolitik, um in der kommenden Wissensgesellschaft bestehen zu können“ (Herzog, 1997). Bildung – also ein Megathema des 21. Jahrhunderts? In Folge dieser „Ruck-Rede“ platzierte der damalige Bundespräsident das Thema „Bildung“ an eine entscheidende und wegweisende gesellschaftliche und politische Stelle. Die Notwendigkeit der gesteigerten Beachtung dieses Themas bestätigte im Jahr 2000 die PISA-Studie mit ihren scheinbar ‚desaströsen‘ Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler. Daraufhin rollte eine bildungspolitische Welle durch das ganze Land, die unser Bildungswesen maßgeblich veränderte und bis heute verändert. Zehn Jahre später ruft zudem Angela Merkel die Bildungsrepublik Deutschland aus: „Und so führen uns diese Überlegungen zu [...] dem zentralen Stichwort unserer Zeit: Bildung. Ich sage es in einem Satz: Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden. Das ist es, was unsere Zukunft für die nächsten Jahrzehnte sichert“ (Merkel, 2008). Weitere sieben Jahre später griff der Bundespräsident Joachim Gauck den Begriff „Bildungsrepublik“ wieder auf und konstatierte: „Daran sollten wir noch ein wenig arbeiten“ (Gauk, 2015). Daraus kann geschlossen werden, dass trotz bisheriger Anstrengungen das Bildungsthema immer noch hochbrisant ist, denn „Bildung ist ein hochemotionales Thema. So vieles im weiteren Leben hängt von gelingender Bildung ab“ (Gauk, 2015). Aktuell bemerken die Autoren des Dritten Deutschen Kinder- und Jugendsportberichts, dass

Bildung [...] in diesem Jahrhundert zu einem gesellschaftlichen Schlüsselthema geworden [ist] [...] [und] die akademischen Bildungsdebatten [...] inzwischen eine Breite und eine Diversität [erreichen], die sie in der Bundesrepublik bisher allenfalls einmal – in den späten 60er und frühen 1970er Jahren – hatten, wenn auch nicht in der gleichen Intensität. (Schmidt, 2015, S. 50)

Sie weisen darauf hin, dass in den letzten Jahren deutlich wurde, dass sich Bildung nicht nur auf Schule und Unterricht begrenzen lässt (formale Bildung), sondern Bildung mitten im Leben stattfindet (Alltagsbildung).

Die Bedeutsamkeit des Themas ist politisch und gesellschaftlich unumstritten. Doch die Meinungen gehen auseinander, wenn darüber diskutiert wird, welches Bildungs-



verständnis für die Weiterentwicklung des Bildungsbereichs vorherrschend ist und wie er weiterentwickelt werden soll. Vor dem Hintergrund, dass es schließlich um die nächsten Generationen unserer Kinder und Jugendlichen geht, müssen die Entwicklungen immer wieder kritisch reflektiert und Änderungen sorgfältig überdacht werden: Welches Bildungsverständnis ist vorherrschend bzw. erwünscht? Wurde durch die Reformen der letzten 20 Jahre mehr von der erwünschten Bildung erreicht? Wie sollen sich Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen bilden? Worauf kommt es bei Bildung wirklich an? Im Lichte dieser Fragen bildet der pädagogische bzw. philosophische Bildungsbegriff aus der Bildungstheorie den Kern der Begriffsbestimmungen in dieser Arbeit.

Die aufgezeigten Beispiele machen deutlich, dass Bildungsthemen in unserer Gesellschaft und in der Bildungspolitik einen großen Anklang finden und lassen vermuten, dass Bildung in der Pädagogik zugleich ein gewichtiges und brisantes Thema ist. In aktuellen Publikationen treten verschiedene Sichtweisen auf das Bildungsthema zum Vorschein.

Es gibt zahlreiche Publikationen, die die Bedeutung von Bildung im Sinne bildungstheoretischer Ansätze herausstellen (Benner, 2012b; Dörpinghaus, 2011; Dörpinghaus & Nießler, 2012; Girmes, 2012; Grimm, 2001; Gruschka, 2015; Klafki, 2007; Koller, 2012; Krautz, 2007; Langewand, 2004; Lederer, 2014; Liessmann, 2006; Meinberg, 2011; Pongratz, 2007; Rauschenbach, 2015; Rittelmeyer, 2012; Rohlf, Harring & Palentien, 2014a; Wigger, 2009). Bildung ist demnach ein Begriff, der sich seit Humboldt stolz über das letzte Jahrhundert gerettet hat. Dabei ist er immer wieder anders ausgelegt und verstanden worden und heute aktueller denn je. Diese Autoren betonen die Notwendigkeit bildungstheoretischer Bezüge und die Fruchtbarkeit des Bildungsbegriffs für heutige pädagogische Überlegungen und Entscheidungen. Die geschichtliche Aufarbeitung des Bildungsbegriffs zeigt deutlich die Vielfalt und Weite des selbigen. Lange Zeit wurde in formale und materiale Bildung unterschieden, doch die aktuellen bildungstheoretischen Entwicklungen zeigen eine Hinwendung zu einem kategorialen Verständnis von Bildung (Klafki, 2007). Der Aspekt der kategorialen Bildung soll in dieser Arbeit richtungsweisend sein.

Auf der anderen Seite fällt jedoch auf, dass Bildung häufig (wieder) in formalen oder materialen Kategorien verstanden und dabei verkürzt dargestellt wird. Autoren dieser



Richtung antworten einseitig darauf, was Schülerinnen und Schüler können und wissen müssen, um in unserer Gesellschaft bestehen zu können. Wichtig scheint ausschließlich, was am Ende herauskommt (Höhne, 2007; Lederer, 2014; Paechter, Stock, Schmölzer-Eibinger, Slepcevic-Zach & Weirer, 2012b; Rohlfs et al., 2014a; Thiele, 2012; Zeuner & Hummel, 2006; Ziener, 2008). Besonders die Reformen hin zur Festlegung von Bildungsstandards und Kompetenzen (Paradigma der Output-Orientierung) geraten bildungstheoretisch in die Kritik (Brügelmann, 2015; Dust & Mierendorff, 2010; Rohlfs et al., 2014a; Thiele, 2012), würden sie doch das Bildungswesen ökonomisieren und unseren Bildungsauftrag (den nach wie vor alle Schulen haben) verkürzen. Die zweckfreie Bildung scheint aus dem Blickwinkel der Diskussionen geraten zu sein und damit auch die ursprüngliche Idee Humboldts der Wechselwirkung zwischen dem „Ich und der Welt“ (Humboldt, 1960b). Bildung sei ein hohes Gut, das es zu schützen und immer wieder zu verteidigen gelte (Gruschka, 2015; Liessmann, 2006), gerade wenn Bildung als Grundvoraussetzung für Schule und Unterricht gedacht werde (Klafki, 2007).

Die dargelegten bildungstheoretischen Entwicklungen betreffen auch den Bereich der Sportpädagogik. Die Sportpädagogik, die aus der Theorie der Leibeserziehung hervorging und stark bildungstheoretisch verortet war, stellt nach wie vor an sich den Anspruch, Sport im Kontext von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ zu untersuchen (Lange, 2014, S. 7). Während der Ausdifferenzierung der Sportwissenschaften in den letzten Jahrzehnten ist sie jedoch nur noch eine Teildisziplin unter vielen. Zudem ist das Schulfach Sport kein Kernfach und steht unter einem erhöhten Legitimationsdruck (Thiele, 2012). Es muss sich immer wieder rechtfertigen, welchen Beitrag es zum allgemeinen Bildungsauftrag leiste (Stibbe, 2011). Meinberg bemängelt, dass die leibliche Bildung in allgemeinen Diskussionen um Bildung immer etwas unter den Tisch falle. Doch gerade im Sport ergeben sich zahlreiche Bildungsgelegenheiten.

Eine solche Lücke stellt zweifelsohne ein Bildungsbereich dar, der sich seit jeher nachweislich nicht unbedingt als Bildungsgünstling hervorgetan hat und auch nicht die letzten Weihen ‚höherer Bildung‘ empfangen durfte oder sollte. Es sind die um die menschliche Leiblichkeit zentrierten Bildungsformen, die leibliche Bildung (Meinberg, 2011, S. 12).

Anthropologischen Grundlagen zufolge spielt der Leib bei Bildungsprozessen eine entscheidende Rolle und dürfe keineswegs vernachlässigt werden. Das Sich-



Bewegen sei eine wichtige Komponente des In-der-Welt-Seins (Grupe, 1984; Meinberg, 2011).

Demgemäß gibt es auch in der Sportpädagogik unterschiedliche Bildungsverständnisse. Die bildungstheoretische Perspektive von Klafki mit seiner ‚kategorialen Bildung‘ ist Grundlage sportpädagogischer und –didaktischer Konzepte (Klafki, 2005). Eines der wichtigsten Konzepte dieser Denkweise ist der Doppelauftrag des Sports von Prohl (2012a). Einem anderen Bildungsverständnis folgen Autoren, die versuchen Kompetenzmodelle für den Sport zu entwickeln (Balz, Frohn & Neumann, 2012; Gogoll & Kurz, 2013). Um anschlussfähig zu bleiben, müsse sich auch das Fach Sport mit der Standardisierung und Kompetenzorientierung befassen. Allerdings geschieht dies nicht in dem Ausmaß, wie das in den Kernfächern stattfindet.

Der dargelegte Problemaufriss führt nun zum Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Aus der bildungstheoretischen Perspektive soll eine Theorie (Der ‚fruchtbare Moment‘ im Bildungsprozess von Friedrich Copei) vorgestellt werden, die besonders Bildungsprozesse in den engeren Blickwinkel rückt und diese genau beschreibt. Ziel ist eine andere Perspektive auf das Bildungsthema zu gewinnen und den pädagogischen Mehrwert einer solchen Perspektive herauszustellen. Zudem soll untersucht werden, welchen pädagogischen und didaktischen Gewinn diese Perspektive für den Sportunterricht haben könnte.

Ausgehend von der Fragestellung rückt diese Arbeit entscheidende Bildungsmomente in den Mittelpunkt. Sie untersucht die ‚Bildung‘, also ihre Entstehung und ihre Eigenarten, schlechthin. Dabei liegt die These zugrunde, dass diese sogenannten ‚fruchtbaren Momente‘, Bildungsmomente darstellen. Jene Momente machen für einen kurzen Augenblick Bildungsprozesse spürbar und werden von Copei folgendermaßen definiert: „Fruchtbare Momente sind jene eigentümlichen Augenblicke, in denen blitzartig eine neue Erkenntnis in uns erwacht, ein geistiger Gehalt uns packt, uns plötzlich, ein Licht auf geht‘. Instinktiv spürt man seine Bedeutung“ (Copei, 1962, S. 17). Copei stellt im Besonderen den pädagogischen Wert dieser ‚fruchtbaren Momente‘ in den Fokus. Diese treten nicht nur bei genialen intellektuellen Menschen, wie berühmten Entdeckern und Erfindern, sondern ebenfalls in allen ‚echten‘ geistigen Akten des Sinnschaffens bei allen Menschen, also auch bei Kindern auf. Ziel ist



es diese Theorie, insbesondere für Bildungsprozesse im Sportunterricht, mit Hilfe hermeneutischer Methoden, fruchtbar zu machen.

Die Idee Bildungsprozesse genauer zu betrachten und ihre Erzeugung zu untersuchen, wurde schon in anderen Fächern in die aktuelle Diskussion mit eingebracht (u.a. (Freudenberger-Lötz, 2007) für Religion und (Wagenschein, 2010) für naturwissenschaftliche Fächer). In der Sportpädagogik blieb sie bisher jedoch unberücksichtigt, wobei die Frage nach Bildungsprozessen im Sportunterricht sehr aktuell ist. Die Bearbeitung des Themas ist vor allem für pädagogische und didaktische Erkenntnisse des Sportunterrichts relevant. Diese Arbeit möchte die bildungstheoretische Perspektive, d.h. ein weites Bildungsverständnis (kategorial) einnehmen und vor dessen Hintergrund argumentieren.

1.2 Ziele der Arbeit und zentrale Fragestellungen

Diese Arbeit soll einen Beitrag zur Bildungstheorie in der Sportpädagogik liefern und verfolgt das Ziel im Rahmen der Bildungstheorie, Bildungsprozesse im Sportunterricht wieder mehr in den Fokus zu rücken und ihre pädagogische und didaktische Bedeutung herauszustellen. Es soll zum einen dargelegt werden, wie Bildungsprozesse im Sportunterricht entstehen und zum anderen sollen die Eigenschaften von Bildung in Bezug auf Sport und Bewegung herausgearbeitet werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit dient, neben der allgemeinen Bildungstheorie, insbesondere Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ als Interpretationsgrundlage. Es werden also zwei Theorielücken geschlossen. Zum einen wird die pädagogische und didaktische Bedeutung von Bildungsprozessen (als ‚fruchtbare Momente‘) in der Sportpädagogik herausgestellt und zum anderen wird innerhalb Copeis Theorie die leibliche Dimension des Sports und der Bewegung ergänzt.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist es, einen pädagogischen Theorieansatz der ‚fruchtbaren Momente‘ für den Sportunterricht zu entwickeln und daraus didaktische Schlussfolgerungen zu erarbeiten. Dabei gilt es zu prüfen, ob die Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ einen pädagogischen und didaktischen Mehrwert für die Sportpädagogik bzw. -didaktik darstellt. Die Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ liefert hinsichtlich der geforderten und erwünschten Bildungsthematik eine gute Grundlage, um theoriegeleitet Bildungsprozesse im Sportunterricht zu reflektieren, diese als Lehrkraft zu erkennen und solche Prozesse zu unterstützen. Es wird sich im Sinne einer wissen-



schaftlichen Theorie an einem systematischen, methodischen und argumentativen Vorgehen orientiert. Somit lauten die zentralen Fragestellungen:

1. Wie manifestiert sich Bildung im Sportunterricht?
2. Gibt es ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht, in denen Bildungsprozesse sichtbar werden? Welche *Eigenarten* haben ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht? Wie *entstehen* ‚fruchtbare Momente‘ im Sportunterricht?
3. Welche pädagogischen und didaktischen Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für den Sportunterricht?

(Sport-)pädagogische Forschung bearbeitet immer vielschichtige, ganzheitliche und komplexe Prozesse (Grupe & Krüger, 2007, S. 71). Für diese Komplexität braucht es angemessene Methoden. In der Art und Weise der Forschungsfragen (Wie? und Welche?) wird deutlich, dass erst etwas verstanden und dann daraus (weiter-)entwickelt werden soll.

Die Hermeneutik möchte die Strukturen der Wechselwirkungen des Lebens als dauernd fixierte Lebensäußerungen untersuchen. Für das ‚Verstehen‘ liefern also hermeneutische Methoden den passenden Ansatz und sollen hier als Methode (in Form von Leitfragen) verstanden werden. Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ dient dabei als Reflexionsgrundlage (dauernd fixierte Lebensäußerung). Ziel dieser Auslegungen ist es, die Eigenarten und die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ zu erschließen, um in einem weiteren Schritt einen didaktischen Theorieansatz zu entwickeln. Dieser Theorieansatz soll die Verbindung der ‚fruchtbaren Momente‘ mit leiblichen Bildungsprozessen aufzeigen.

Des Weiteren wurde erwogen, nun mit Einbezug empirischer Methoden, den Theorieansatz zu überprüfen. Ziel dieser empirischen Ergänzung durch eine interpretative Methode ist es, die pädagogische und didaktische Bedeutung des Theorieansatzes der ‚fruchtbaren Momente‘ für den Sportunterricht herauszustellen. Abschließend soll die Frage beantwortet werden, ob diese Theorie einen Mehrwert für den sportpädagogischen und –didaktischen Diskurs bereit hält. Dabei wird hier dem Ansatz der Unterrichtsrezensionen bzw.-portraits von Dietrich und Landau (1990) gefolgt, der von Lange (2007) ausgearbeitet wurde. Es müsse demnach vermehrt nach dem ‚Wie‘



von Bildungsgelegenheiten gefragt „und deshalb Beispiele und Portraits eines in diesem Sinne anspruchsvollen und gelingenden Unterrichts rekonstruiert und untersucht“ (Lange, 2014, S. 58) werden.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen wird folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Teil der Arbeit (Kap. 2 bis Kap. 5) wird zunächst die komplexe Bildungsthematik sowohl in der Allgemeinen Pädagogik, als auch in der Sportpädagogik aufgegriffen und bearbeitet. Im Bereich dieser großen Bedeutungslandschaft entstehen immer wieder Diskussionen um die Aktualität des Bildungsbegriffs und seine pädagogische und didaktische Bedeutung. Innerhalb der vielfältigen historischen Bedeutungen gilt es dementsprechend *einen* Blickwinkel auf das Bildungsthema einzunehmen. Dies soll die äußerst fruchtbare bildungstheoretische Perspektive nach Humboldt und Klafki sein, die jedoch zunehmend durch die Standardisierungsdebatte verdrängt wird. Zudem werden gleichzeitig der aktuelle Forschungsstand und wichtige Begriffe geklärt (Kap. 2). In ihrem starken bildungstheoretischen Bezug ist auch die spezielle Bildungstheorie „Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess“ von Friedrich Copei zu betrachten. Einerseits geht es um die Kernaussagen der Theorie für Bildungsprozesse und andererseits aber auch um kulturelle, geschichtliche und biografische Hintergründe (Kap. 3). An dieser Stelle wird deutlich sichtbar, dass bei Copei der Bereich des Sports und der Bewegung, also die leibliche Komponente, die auch Teil des menschlichen In-der-Welt-Seins darstellt, unberücksichtigt bleibt. Wie sich Bildung im Sportunterricht manifestiert wird in Kapitel vier entfaltet. Eine erste Zusammenfassung der bisherigen Darstellungen liefert Kapitel fünf.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die Forschungsfragen mit Hilfe hermeneutischer Methoden bearbeitet. Obwohl hermeneutische Forschung in der heutigen Zeit oft umstritten ist, wird sich hier nach tiefgehenden Begründungen, auf die Hermeneutik als Methode festgelegt. Da der Gegenstand kritisch, reflexiv und vielschichtig untersucht wird, werden die hermeneutischen Regeln in Form von Leitfragen berücksichtigt (Kap. 6). Diese Interpretationen münden in einen Theorieansatz der ‚fruchtbaren Momente‘ im Sportunterricht. Darin werden zunächst die Eigenarten des ‚fruchtbaren Moments‘ aus der Theorie interpretativ erschlossen und dann ausführlich die Entstehung ‚fruchtbarer Momente‘ im Sportunterricht hermeneutisch bearbeitet. Ergebnis



sind die pädagogischen und didaktischen Schlussfolgerungen, die sich aus der Erstellung dieses Theorieansatzes ergeben (Kap. 7).

Darauf aufbauend und zusammenführend dient schließlich der dritte Teil der Arbeit der interpretativen Erforschung der Frage, ob Bildungsprozesse im Sportunterricht als ‚fruchtbare Momente‘ sichtbar werden, welche Eigenarten sie im Sportunterricht aufweisen und wie sie entstehen (Kap. 8). Mit diesen Erkenntnissen können die Forschungsfragen endgültig beantwortet werden.

In einem Fazit werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit zusammengefasst und in einem Ausblick der pädagogische und didaktische Mehrwert der Ergebnisse präsentiert (Kap. 9). Konkrete didaktische Handlungsempfehlungen sind zwar im Kontext dieser Arbeit interessant, konnten aber wegen der räumlichen Begrenzung nur angerissen werden.



2 Bildung im 21. Jahrhundert – ein Thema das bewegt

„Bildung“ wird ein „Megathema des 21. Jahrhunderts“, so verkündete es Roman Herzog 1997 in seiner Funktion als Bundespräsident (Meinberg, 2011, S. 12) und sollte damit Recht behalten. Denn spätestens seit PISA im Jahr 2000 ist dieses Wort in aller Munde und daher auch im aktuellen Kinder – und Jugendsportbericht (Schmidt, 2015) ein Schlüsselthema. Das mediale Zeitalter trägt seinen Teil dazu bei, denn der Bildungsbegriff wird von Politikern und Bildungswissenschaftlern häufig frequentiert und immer wieder zur Begründung von (politischen) Bildungsentscheidungen herangezogen. Der geradezu inflationäre Gebrauch des Wortes ‚Bildung‘ findet sich vor allem in Begriffen wie Bildungsplanung, Bildungsrat, Bildungskatastrophe, etc ... wieder. „Bildung fungiert hier nur noch als Teil eines formalen Bindestrichtitels“ (Lange-wand, 2004, S. 70).

Es stellt sich jedoch das Problem, dass der Bildungsbegriff eine außerordentlich komplexe Kategorie erkennen lässt, die nicht mit einer einfachen Definition zu bewältigen ist. Kann dennoch dem Begriff ‚Bildung‘ als pädagogische Grundkategorie mit seinen vielseitigen Bedeutungen, seiner langen Geschichte und seinen unterschiedlichen Deutungen eine Relevanz zugemessen werden? Wenn dieser Begriff in all seinen Facetten beleuchtet und nicht zu eng gefasst werden soll, gilt es nach Rittelmeyer folgende allgemeinpädagogischen Besonderheiten zu bedenken: ‚Bildung‘ ist zum einen ein spezifisch deutscher Begriff, der nur schwer in andere Sprachen zu übersetzen ist (Rittelmeyer, 2012, S. 13). Zweitens ist ‚Bildung‘ ein zentraler Begriff der deutschen Sprache, der in vielen unterschiedlichen Kontexten (Bildungswerk, Bildungskatastrophe, Körperbildung, etc.) (ebd., S. 13-14) übermäßig verwendet wird. Des Weiteren ist ‚Bildung‘ ein Begriff der keine einheitliche Definition besitzt. Diese könne es angesichts der Fülle der verschiedenen Bedeutungen auch nicht geben. Weshalb Rittelmeyer auch nicht von einem ‚Begriff‘, im traditionellen Sinn, sondern von einer Bedeutungslandschaft spricht (ebd., S. 17). Aus dieser Ausgangslage heraus gibt es immer wieder Diskussionen um die Aktualität des Bildungsbegriffes. Dient er noch als pädagogische Grundkategorie oder sollte man besser ganz auf den Begriff verzichten? (ebd.).



Im Sinne einer phänomenologischen Betrachtungsweise des Begriffes ‚Bildung‘, betont Rittelmeyer, dass „die Vielfalt von Bildungsaspekten wesentlich für die Phänomenologie der Bildung ist – denn es geht eigentlich nicht um einen ‚Begriff‘ im traditionellen Sinn des Wortes, sondern um eine Bedeutungslandschaft, um ein semantisches Tableau“ (ebd.). Auch Lederer stellt fest, dass Bildung den „vieldeutigst verwendeten und schwerst definierbaren Grundbegriff der Pädagogik überhaupt dar[stellt]“ (Lederer, 2014, S. 60). Aufgrund dessen gerate dieser immer wieder in die Kritik. Er galt, v.a. in den 1960er und 1970er Jahren als „idealisierend-überhöht, historisch überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen, unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig, zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den ‚Gebildeten‘ zählt, und für die moderne Industriegesellschaft völlig unbrauchbar“ (Gudjons, 2008, S. 198).

Trotz dieser Kritik ist seine pädagogische Bedeutung nicht zu unterschätzen, bezieht der Bildungsbegriff doch viele Aspekte mit ein, die soziologische, lerntheoretische oder psychologische Herangehensweisen nicht ausreichend erklären können. Dennoch muss angesichts der Fülle an Bedeutungen festgelegt werden, welches Bildungsverständnis, der hier fokussierten pädagogischen Fragestellung, von Wichtigkeit sein wird. Es soll darum gehen, in dieser ‚Bedeutungslandschaft‘ und innerhalb der ‚Vielfalt von Bildungsaspekten‘ *einen* Blickwinkel auf das Phänomen ‚Bildung‘ einzunehmen. Dieser Blickwinkel auf ‚Bildung‘ wird von Copeis Theorie der ‚fruchtbaren Momente‘ abgeleitet (1962).

Es soll also herausgearbeitet werden, dass der Bildungsbegriff nach wie vor ein unverzichtbarer pädagogischer Grundbegriff (Kap. 2.1) ist, dass der Begriff eine lange, vielfältige Geschichte hinter sich hat (Kap. 2.2) und dass der eigentliche Bildungsgedanke, maßgeblich geprägt durch Humboldt und Klafki, im Moment durch die vorherrschende Standardisierungs- und Kompetenzorientierung (Kap. 2.3) verdrängt wird. Dabei wird hier genauer auf die humanistische Bildungstheorie von Humboldt (1969) und die kategoriale Bildungstheorie von Klafki (1964) eingegangen. Diese beiden wichtigen Positionen liefern fundierte und substanzielle Begriffsbestimmungen von ‚Bildung‘, die nicht nur zeitlos, sondern auch für unsere heutige Zeit und besonders für die hier dargestellten Überlegungen zu Bildungsprozessen, überaus fruchtbar sind. Beide Autoren liefern hauptsächlich das Fundament für das hier zu-



grunde gelegte Bildungsverständnis, was der häufigen Engführung des Bildungsbegriffes entgegenwirken soll. Eine solche Engführung ist zum Beispiel in der aktuellen Bildungsdiskussionen um Sport in der Ganztagschule zu beobachten. Hier wird eine Differenzierung in formale, informeller und non-formaler Bildung vorgenommen (u.a. (Dohmen, 2001; Rauschenbach, 2015; Tully & Otto, 2006). Dieser wird in den Beiträgen als ‚neuer Bildungsbegriff‘ deklariert. Die Unterteilung spielt jedoch lediglich auf die verschiedenen ‚Orte‘ der Bildung an. Es geht nicht um den Prozess der ‚Bildung‘ selbst. „In dem an diese Begriffsdifferenzierung anschließenden fachöffentlichen Diskurs wird nicht selten von einem ‚neuen‘ Bildungsbegriff gesprochen, dabei jedoch Ort und Prozess zuweilen unglücklich vermischt und übersehen, dass diese Unterscheidung gewiss nicht ‚neu‘ ist“ (Rohlf, Haring & Palentien, 2014b, S. 13). Dennoch soll diese Einteilung zeigen, dass Bildungsprozesse nicht ausschließlich in der Schule, sondern auch in anderen Bildungseinrichtungen stattfinden können. Solche bildungstheoretische Engführungen scheinen zurzeit unsere Bildungslandschaft zu dominieren (u.a. Gruschka; Gruschka, 2015; Liessmann, 2006), welche sich aufgrund ökonomischer Ausrichtungen, in einem Umbruch befindet. Es stellt sich zunehmend die Frage, wie Kompetenzorientierung mit unserem allgemeinen Bildungsauftrag übereinkomme und wie der ursprüngliche Bildungsgedanke wieder mehr Beachtung in den bildungspolitischen Überlegungen finden könne. „Diese Rückbesinnung auf die Grundaufgaben der Bildung und Erziehung liegt im Interesse der nachwachsenden Generation und ist damit auch im gesellschaftlichen Interesse gefordert“ (Gruschka, 2015, S. 16).

In Kap. 2.4 folgen zum Schluss noch zwei Ansätze, die sich mit dem ‚Wie‘ von ‚Bildung‘ auseinandersetzen und den ‚Prozess‘ in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellen.

2.1 Bildung – eine pädagogische Grundkategorie?

Der Bildungsbegriff ist ein vieldeutiger, traditioneller, oftmals sehr umstrittener Begriff, der sich über die Jahre weiterentwickelt und immer wieder verschiedene Auslegungen erfahren hat. Zu einem pädagogischen Grundbegriff manifestierte er sich zu Zeiten der klassischen Bildungstheorien. Verflochten entfaltete sich damals der Bildungsbegriff besonders in den Bereichen der geschichts-, kultur-, kunst-, staatsphilosophischen sowie anthropologischen Erörterungen (Lessing, Wieland, Herder, Fich-



te, Schiller, Humboldt), aber auch in dichterischer Gestaltung (Bildungsromane), autobiographischer Reflexion, des direkten oder brieflichen Gesprächs mit Zeitgenossen oder des integrierten Moments eines philosophischen Gesamtsystems (Hegel, 2015). Spezifische pädagogische Argumentationszusammenhänge entwickelten dagegen Pestalozzi, Kant, Herbart, Schleiermacher, Fröbel, Diesterweg und Humboldt (Klafki, 2007, S. 15). Vom humanistischen Bildungsideal mit seinem philosophisch-pädagogischen Bildungsdenken ist jedoch im Moment nicht mehr viel zu spüren. Vielmehr dominieren politisch und ökonomisch geprägte Bildungsentscheidungen, die seit nunmehr zehn Jahren unser Bildungswesen spürbar in eine ökonomisch-orientierte Richtung drängen, welches als „neues Produktionsziel“ Kompetenzen hat (Gruschka, 2015, S. 7). Dies zeigt sich u.a. auch an der Fülle veröffentlichter Beiträge zum Thema ‚Bildung‘, die den inflationären Gebrauch immer weiter vorantreiben. Der Bildungsbegriff erfreut sich zurzeit einer hohen Attraktivität, „da er immer mit einem semantischen Überschuss operieren kann, der in präzisen wissenschaftlichen Begriffen nicht gegeben ist“ (Ehrenspeck, Tippelt & Schmidt, 2009, S. 158). Es stünden „vor allem die mess- und vergleichbaren fachlichen Kompetenzen“ (Rohlf et al., 2014b, S. 14) im Mittelpunkt des Interesses.

Unter ‚Bildung‘ wird gegenwärtig anderes verstanden. Der Begriff scheint verengt, und pointiert formuliert stehen die überfachlichen Kompetenzen im Dienst der fachlichen, Persönlichkeitsentwicklung geschieht nicht auch um ihrer selbst willen, sondern als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts. Und das Bedürfnis, selbst diese messen, benoten und vergleichen zu wollen, entspricht dem Zeitgeist. (ebd.)

Welche Rolle spielt dabei der philosophisch-pädagogisch geprägte Bildungsbegriff? „Ist [er, J.B.] heute noch als pädagogische Grundkategorie haltbar?“, fragt Klafki (2007, S. 43) und gibt sogleich die Antwort, dass unsere Gesellschaft den Bildungsbegriff brauche.

Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch [...] an das ‚lebenslange Lernen‘ nicht in ein unverbundenen Nebeneinander oder gar Gegeneinander [...] auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen *begründbar* und *verantwortbar* bleiben oder werden sollen. (ebd., S. 44)



Eine übergreifende pädagogische Zielkategorie ist als „zentrierendes, übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium für pädagogische Einzelmaßnahmen“ (ebd.) unbedingt erforderlich. So auch von Hentig: „Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung“ (2007, S. 13). Auch Lederer betont, dass es nichts nütze, auf den Bildungsbegriff zu verzichten, da in der Pädagogik alle Grundbegriffe ungenau wären und er durch kein anderes Wort ersetzt werden könnte. Zudem löse man die dahinterstehenden Probleme dennoch nicht (2014, S. 73). Die Pädagogik könne also nicht auf den Begriff verzichten. „Die Unverzichtbarkeit der Bildungsidee und -kategorie für eine pädagogische Theorie und Praxis liegt nämlich in ihrem eigenständigen pädagogischen Charakter begründet“ (ebd., S. 73). Giesecke spricht sich auch für die Notwendigkeit des Bildungsbegriffs aus.

Ich halte ‚Bildung‘ [...] für die einzig tragfähige pädagogische Idee der Moderne – etwa im Unterschied zu den reformpädagogischen Axiomen und Maximen, wie sie heute wieder in Mode sind. Dies zu vergessen, ist der zentrale Fehler der bildungspolitischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre gewesen. Im Gegensatz dazu scheint es mir nötig die epochal bedeutsame Substanz dieses Konzepts wieder in den Blick zu nehmen. (2001, S. 51)

Auch Rittelmeyer setzt sich für Bildung – als pädagogischen Grundbegriff ein und spricht sich für einen facettenreichen Bildungsbegriff aus. Er plädiert für ein modernes Verständnis von Bildung, das den Bildungsbegriff nicht zu kurz fasse. Der Bildungsbegriff müsse phänomenologisch ausgelegt werden, dann „ist [er, J. B.] zukunfts offen und dynamisch, aber nicht beliebig auslegbar“ (Rittelmeyer, 2012, S. 122).

Die Diskussion um den Bildungsbegriff scheint zeitlos, da dieser immer wieder für die aktuelle Zeit fruchtbar gemacht und gegenüber funktionellen Begriffen aus anderen Disziplinen (u.a. Sozialisation, Lernen), die den Bildungsbegriff gerne ersetzen würden, verteidigt werden müsse. Zum einen ist der Bildungsbegriff in jedem pädagogischen Lehrbuch zu finden, zum anderen erfolgen im Moment weitere Ausdifferenzierungen und das Begründen neuer Facetten des Bildungsbegriffs (u.a. in philosophischer, ökonomischer, bildungstheoretischer Absicht). Jeder dieser Autoren (u.a. (Geister & Reitemeyer, 2012; Girmes, 2012; Voßkühler, 2012; Wigger, 2009; Witte, 2010) hat das Bedürfnis, den Bildungsbegriff ‚neu‘ fruchtbar für unsere Zeit zu machen.