



Der Begriff der Bildung

Einblicke in einen (elementar-)pädagogischen Grundbegriff

Claudia Schwertl

Universität Salzburg

claudia.schwertl@plus.ac.at

<https://doi.org/10.17883/pa-ho-2022-01-08>

EINGEREICHT 15 OKT 2021

ÜBERARBEITET 9 MAI 2022

ANGENOMMEN 10 JUN 2022

Vorliegender Beitrag zeigt exemplarisch anhand der Definition von Bildung im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMBWF, 2020), wie dieser Begriff aufgrund einer inflationären Verwendung in seiner pädagogischen Bedeutung handlungspraktisch verschwimmen kann. Der Analyse geht eine Darstellung der theoretischen Unbestimmbarkeit des Begriffs der Bildung voraus. Im Anschluss werden die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten der (klassischen) allgemeinpädagogischen Theorietraditionen (Klafki, Humboldt, Roth) dargelegt, die sich in Bezug auf den Bildungsbegriff im BildungsRahmenPlan widerspiegeln. Somit kann aufgezeigt werden, dass sich das dortige Verständnis zwar an pädagogischen Denktraditionen orientiert, jedoch die zugrunde gelegten Aussagen nicht in ihrer jeweiligen Tragweite gebührend zum Ausdruck kommen. Abschließend werden mögliche Konsequenzen für die Praxis und somit für das pädagogische Handeln diskutiert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Begriff der Bildung, Elementarpädagogik, Österreich, BildungsRahmenPlan

1. Problemaufriss

Der Besuch einer frühkindlichen Institution – d. h. einer außerfamiliären Kinderbildungs- und Betreuungseinrichtung vor dem Schuleintritt – kann längst als ein Teil der ‚Normalbiografie‘ eines Kindes in Österreich gesehen werden. Ausgelöst von Debatten über Qualität sowie Bildungsstandards in den 1990er Jahren und dem danach folgenden sogenannten PISA-Schock nimmt seither die Debatte über die bestmögliche *frühkindliche Bildung* nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs, sondern vor allem auch auf medialer und politischer Ebene kontinuierlich zu. Daraus folgt, dass dem Begriff der Bildung in institutionellen Kinderbildungs- und -betreuungseinrichtungen in Österreich – aber auch in anderen deutschsprachigen Ländern – eine besondere Rolle zugesprochen wird. Doch obwohl Bildung

– neben Erziehung – als einer der wesentlichen pädagogischen Grundbegriffe zu benennen ist, kann aufgrund einer historischen und kulturellen Vielschichtigkeit keine genaue pädagogische Bestimmung und Definition getroffen werden (Zirfas, 2018, S. 41). Blickt man beispielsweise auf den derzeitigen wissenschaftlichen Diskurs der frühkindlichen Bildung im deutschsprachigen Raum, zeigt sich neben der Orientierung am selbstbildenden Subjekt (Schäfer, 2014; Liegle, 2006) gleichzeitig auch eine ko-konstruktivistische Sicht auf Bildung (Fthenakis, 2003). Zusätzlich entwickelten sich aufgrund der historischen Verstrickung und der disziplinären Nähe zur Sozialpädagogik auch Ansätze, die auf ein gemeinsames Bildungsverständnis zurückgeführt werden können (Stieve, 2013, S. 58f). Die besondere Rolle der frühkindlichen Bildung ist insofern bemerkenswert, da diesem Begriff im Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit in der Vergangenheit wenig Bedeutung geschenkt worden ist und er nach und nach die Begriffe Erziehung und Betreuung verdrängt (Thiersch, 2014, S. 193). Die nunmehr nachgereichte Bedeutung von Erziehung sowie Betreuung wird beispielsweise darauf zurückgeführt, dass der Begriff Bildung als Oberbegriff¹ dieser Trias gilt (Bäck, Hajszan, Hartmann, 2006, S. 47; Krenn-Wache, 2018).

Ziel der nachfolgenden Überlegungen ist es, (1) zunächst den Begriff der Bildung hinsichtlich seiner inhaltlichen und theoretischen Besonderheit im Allgemeinen darzustellen und in Hinblick auf eine mögliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis zu diskutieren. Um sich dabei jedoch nicht in den vielfältigen und unterschiedlichen Denktraditionen, die sich in der wissenschaftlich-theoretischen Auseinandersetzung ergeben, zu verlieren, muss die Unabschließbarkeit dieser Aufgabe gleichzeitig als kritische Ausgangslage anerkannt und gewürdigt werden. Daher braucht es einen konkreten Anhaltspunkt, der einen systematischen Rahmen für dieses Vorhaben bildet. Vor diesem Hintergrund wurde die Verwendung des Bildungsbegriffs im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (kurz: BRP) als genau dieser denknötwendige Anhaltspunkt gewählt. Diese Fokussierung lässt sich damit begründen, dass der BRP als eine allgemeingültige Orientierungsmöglichkeit für Praktikerinnen und Praktiker in Österreich fungiert (BMBWF, 2020, S. 4; S. 5). (2) Es wird in der vorliegenden Arbeit analysiert, auf welche Theorietraditionen bzw. Denkerinnen und Denker im BRP Bezug genommen wird und in welchem Verhältnis sie zueinanderstehen. (3) Im Anschluss werden die Konsequenzen, die sich daraus für die Praxis ergeben, diskutiert.

Als Grundlage für die vorliegende Argumentation wird davon ausgegangen, dass das Nachdenken über pädagogische Begriffe nicht nur Aufgabe und Interesse der Allgemeinen Pädagogik ist, sondern vielmehr wird in der Rekonstruktion

1 Umso wichtiger scheint es angesichts dieser Bedeutungsverschiebung zu sein, Praktikerinnen und Praktikern in elementarpädagogischen Einrichtungen die Möglichkeit zu geben, zu verstehen, wie der Begriff aktuell verstanden und verwendet wird. Denn nur so kann in Bezug auf das pädagogische Handeln deutlich werden, was es bedeutet, Kinder nicht (nur) zu erziehen und zu betreuen, sondern ihnen in erster Linie Bildungsprozesse zu ermöglichen.

der praktischen Verwendung des Bildungsbegriffs seine *elementare* Bedeutung für die frühkindliche Pädagogik sicht- und verstehbar. Anders formuliert, indem der Beitrag eine kritische Analyse der Verwendung des Begriffs der Bildung im BRP unternimmt, wird die immens praktische Bedeutung, die sich hinter seiner Vielschichtigkeit verbirgt, gezeigt. Wenngleich davon ausgegangen werden muss, dass das Verstehen von Bildung ein individueller und praktischer Prozess ist, so soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass eine theoretische Auseinandersetzung notwendig ist, um sich den unterschiedlichen Begriffsverständnissen *anzunähern* und das eigene pädagogische Handeln daran zu *orientieren*.

2. Zur (Un-)Möglichkeit Bildung eindeutig zu definieren

Etymologisch betrachtet lässt sich der Begriff Bildung auf das althochdeutsche *bildunga* oder das mittelhochdeutsche Wort *bildunge* zurückführen, was als Ebenbild, Nachbild oder Nachahmung und später als Gestalt, Gestaltung oder Schöpfung übersetzt werden kann (Zirfas, 2018, S. 40). Im Zuge der Aufklärung im 18. Jahrhundert setzte sich dieser Begriff als ein neuer Leitbegriff durch und gewann an pädagogischer und idealistischer Bedeutung. Bildung steht im aufklärerischen Sinne für eine offene und prozesshafte Welt- und Selbstaneignung. Gebildet zu sein, beschreibt das vernünftige, autonome und mündige Individuum, welches sich für sein ‚gelingendes‘ und ‚besseres‘ Leben einsetzt (Ritter, 1971, S. 921; Stieve, 2013, S. 52). Für die Bezeichnung Bildung gibt es jedoch kein anderssprachiges Äquivalent und der Begriff ist daher eine Besonderheit in der deutschen Sprache (Böhm & Seichter, 2022, S. 75).

Nicht allein bei der Übersetzung, sondern auch bei der inhaltlichen Bestimmung von Bildung ergeben sich Spannungen und Mehrdeutigkeiten, die eine klare und genaue Definition erschweren oder diese sogar unmöglich machen. Generell lassen sich allgemeinverbindliche Termini aufgrund eines fehlenden universellen Referenzrahmens in der Erziehungswissenschaft nicht so einfach festlegen (Ladenthin, 2019, S. 165). Denn saubere und eindeutige Begriffsbestimmungen scheinen vor allem in jenen Wissenschaftsbereichen möglich und notwendig zu sein, für die sich auch (mehr oder weniger verlässliche) Kausalitäten formulieren lassen – allen voran in den Naturwissenschaften. Das bedeutet, bei der Bestimmung von (pädagogischen) Begriffen können weder gleichförmige historische noch stringente systematische Zugänge nachgezeichnet werden, denn sie sind in schier unauflösbare Mehrdeutigkeiten und historisch gewordene Interpretationen verwoben (Zirfas, 2018, S. 36; S. 40; Benner & Brüggem, 2010, S. 174ff). Allgemeinpädagogisch wird in Bezug auf diese Problematik dahingehend argumentiert, dass Begriffe wie beispielsweise *Mündigkeit*, *Gerechtigkeit*, *Erziehung* oder *Bildung* ihre jeweiligen historischen sowie kulturellen Bezüge und somit ihre Bedeutung verlieren, sobald man versuchen würde, sie zu normieren und ihnen eine allgemeingültige Definition

zuzuschreiben. Das bedeutet, einerseits ergeben sich in der praktischen Wirklichkeit, in der ein Begriff wie Bildung verwendet wird, zahlreiche Unvereinbarkeiten, die sich unmöglich in einer exakten, allumfassenden Definition abbilden lassen bzw. scheint es keine theoretische Schablone zu geben, die der praktischen Diversität und damit ihrem Inhalt gerecht werden kann. Andererseits darf der Versuch, sich den Spannungen und Unklarheiten theoretisch anzunähern, um den Begriff zu verstehen, nicht vorschnell aufgegeben werden. Vielmehr gilt es, wie Max Horkheimer einst in einem Vortrag an seine Studierenden betonte, sich „ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu werden“:

Es gibt Bereiche, in denen es vor allem auf saubere und eindeutige Definitionen ankommt, und die Rolle von Definitionen in der Erkenntnis soll gewiß nicht unterschätzt werden. Wenn man aber dem Wesentlichen und Substantiellen nachgehen will, das in Begriffen sich anmeldet, dann muß man versuchen, des ihnen einwohnenden Lebens, ihrer Spannungen und Mehrdeutigkeiten inne zu werden, auf die Gefahr hin, daß man dabei auf Widersprüche stößt, ja, daß man sich selbst der Widersprüche schuldig macht. (Horkheimer, 1985, S. 409)

Trotz dieser Gefahr braucht es vor allem in der Wissenschaft aber auch im praktischen Alltag Begriffe, um Phänomene wie Erziehung und Bildung zu benennen und um Pädagogik als Gegenstand fassen und bearbeiten zu können. Um Bildung überhaupt zu erkennen, bedarf es eines Begriffs, der dieses Phänomen als solches bezeichnet. Denn „[d]er reine Umstand, dass man sich über einen Begriff intersubjektiv verständigen kann, setzt ein gewisses Maß an ‚Wissen‘ bzw. ‚Begriffenem‘ voraus“ (Steffel, 2018, S. 447). Es wäre fatal, Wörter wie Bildung als theoretisches Ideal in einem luftleeren Raum zu diskutieren, da sie sich immer an den empirischen bzw. praktischen Gegebenheiten orientieren müssen (ebd., S. 445). Dementsprechend ist auch Horkheimers Rat an die Studierenden zu interpretieren, die theoretischen Begriffe durch praktische Phänomene zu begreifen, da nur auf diesem Wege der Urteilsbildung subjektive Erkenntnisse möglich seien: „Der Prozeß der Klärung und Bestimmung der Begriffe ist nicht etwas, was der Erkenntnis vorangeht, [...] sondern eben jener Prozeß vollzieht sich nur, indem Sie [die Studierenden] die Begriffe selber auf Gegenstände anwenden und Akte der urteilenden, inhaltlichen Erkenntnis selbst vollziehen“ (Horkheimer, 1985, S. 410). Folgt man Horkheimers Gedanken, können Begriffe somit nur über die subjektive Wahrnehmung und Erkenntnis erschlossen werden. Der Begriff als solcher und das Verständnis hinter ihm bedingen sich daher gegenseitig und können nicht losgelöst voneinander gedacht werden.

Es stellt sich somit die Frage, ob das Verstehen von Bildung eine genuin pädagogische Grundvoraussetzung ist, oder ob Bildung erst durch diese Auseinandersetzung erfahrbar wird. Anders ausgedrückt, könnte in Bezug auf die Praxis

gefragt werden: Ist das kritische Verstehen und die Annäherung an den Begriff der Bildung nicht gleichzeitig eine Form von Bildung, welche nur in der Auseinandersetzung mit der Welt – beispielsweise in der pädagogischen Praxis – gemacht werden kann? Dieser Gedanke entzieht sich einer abschließenden Klärung, stellt aber einen Denkanstoß für die kommenden Überlegungen dar.

Die Annäherung an Begriffe wird daher hier als mögliche Schnittstelle zwischen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen betrachtet. Die Aufgabe der Theorie wird in diesem Zusammenhang darin gesehen, Wörter zu ‚schärfen‘, um einen Dialog zwischen Theorie und Praxis zu ermöglichen (Scheunflug & Affolderbach, 2019, S. 196f). Wohlwissend, dass eine abgeschlossene Konkretisierung auch für die Praxis die zugrunde gelegte Idee von Bildung verfehlen würde und eine Normierung und Idealisierung zur Folge hätte. Die hier vorgenommenen Ausführungen machen deutlich: Um sich einem theoretischen Verständnis von Bildung anzunähern und den Begriff zu verstehen, muss er einerseits aus den verschiedenen Theorietraditionen und andererseits aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und sozialen Bedingungen heraus betrachtet werden. Die Komplexität, die sich daraus ergibt, kann anhand des Bundesländerübergreifenden BRP für Österreich (BMBWF, 2020) exemplarisch aufgezeigt und hinsichtlich der Bedeutung der frühen Kindheit – vor allem für die Praxis – analysiert werden, da dieser als eine mögliche Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis betrachtet werden muss.

3. Der Bildungsbegriff im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan

Mehr als zehn Jahre sind vergangen, seitdem der Bundesländerübergreifende BRP für frühkindliche institutionelle Betreuungseinrichtungen in Österreich erstmalig im Jahr 2009 herausgegeben wurde. Zwar erstrahlt er seit dem Jahr 2020 äußerlich durch ein verändertes Layout in neuem Glanz, doch haben sich die wesentlichen Inhalte seither nicht verändert. Mit dem BRP war und ist letztlich ein zweifacher Anspruch der Herausgeberinnen und Herausgeber verbunden: Einerseits soll dieser eine allgemeingültige Orientierung für praktisch Handelnde sein. Andererseits dient er der kontinuierlichen Qualitätssicherung und -entwicklung, indem er „in komprimierter Form die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse“ (BMBWF, 2020, S. 4) definiert. Das Wort ‚komprimiert‘ scheint einer der wesentlichen Aspekte im Hinblick auf den Umfang und der Auslegung zu sein. Denn unterzieht man dem österreichischen BRP einen (lediglich quantitativen) Vergleich mit anderen deutschsprachigen Bildungs- und Erziehungsplänen, so zeigt sich, dass dieser inhaltlich deutlich kürzer ausfällt. Während der österreichische BRP einen Umfang von 34 Seiten aufweist, erstreckt sich beispielsweise der sächsische Bildungsplan auf mehr als 200 Seiten (Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2011) und auch

das Berliner Bildungsprogramm ist mit rund 180 Seiten (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, 2014) deutlich umfangreicher. Ein inhaltlicher Vergleich zeigt zudem, dass in Deutschland jedes Bundesland einen eigenen Erziehungs- und Bildungsplan verfasst hat und sich somit ein diverseres Bild der frühkindlichen Curricula ergibt. Jeder der 16 Bildungs-, Erziehungs- oder Orientierungspläne (Textor, 2008) wurde vom jeweiligen Bundesland in einem unterschiedlichen Format und in Anleitung von unterschiedlichen Fachexpertinnen und Fachexperten herausgegeben, wodurch sich vielfältige Schwerpunkte ergeben: Während sich beispielsweise in Bayern und Hessen die Bildungspläne auf die ko-konstruktivistische Konzeption im Anschluss an den griechisch-deutschen Genetiker Wassilios Fthenakis beziehen, fokussieren die Bildungspläne in Berlin, Hamburg und im Saarland einen lebenswelt- und situationsorientierten Ansatz (Röhner, 2020, S. 692ff). Die gewählten Referenzwerke und -theorien sind daher nicht einfach als ‚State of the Art‘ des aktuellen Diskurses zu betrachten, sondern Bildungspläne müssen als „normative Konstrukte“ gesehen werden, die „weitgehend aus ‚informierter Willkür‘ der herangezogenen Expertinnen und Experten heraus verfasst sind“ (ebd., S. 691).

Mehr noch wird die eingangs erwähnte Popularität des Bildungsbegriffs im Verhältnis zu den mittlerweile so gut wie vollständig verdrängten elementaren Begriffen Erziehung und Betreuung verständlich, wenn man sich die Häufigkeit ihrer Verwendung im BRP vor Augen führt: Während *Bildung* im österreichischen BRP ca. 120-mal eigenständig oder in Form von Wortkombinationen (wie Bildungsprozess oder -qualität) verwendet wird, findet man den Begriff *Erziehung* nur zweimal. Letzterer wird dabei kein einziges Mal als eigenständiges Wort angeführt, sondern wird nur in der Bezeichnung Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gebraucht. Das Wort *Betreuung* wird in Summe dreimal verwendet und davon einmal in inhaltlicher Kombination mit dem Bildungsbegriff sowie jeweils einmal im Zuge der „außerfamiliären Betreuung“ sowie der „Nachmittagsbetreuung“ (BMBWF, 2020; Fageth, 2022, S. 170).

Der Bundesländerübergreifende BRP wurde so strukturiert, dass nach einer Ausführung der pädagogischen Orientierung (dem Bild vom Kind und der Darstellung pädagogischer Prinzipien) der Bildungsbegriff in Kombination mit dem Kompetenzbegriff in einem eigenen Kapitel genauer definiert wird. Im Anschluss daran werden sechs Bildungsbereiche sowie die Transitionen behandelt und in einem weiteren Kapitel wird die pädagogische Qualität dargestellt (BMBWF, 2020). Im vorliegenden Beitrag soll der Fokus auf die inhaltliche Verzahnung des Bildungs- und Kompetenzbegriffs sowie die diesem Verständnis zugrunde gelegten Theorie- und Denktraditionen gelegt werden.

Im zweiten Kapitel des BRPs wird zunächst beschrieben, dass es für die Auseinandersetzung mit frühkindlicher Bildung ein allgemeines Verständnis von Bildung braucht, und es wird auf die Bedeutsamkeit der „zugrunde liegenden

Lernprozesse“ (ebd., S. 9) hingewiesen. Im Weiteren werden die „Entwicklung und Differenzierung von Kompetenzen als Ergebnisse elementarer Bildungsprozesse“ (ebd.) festgelegt. Das bedeutet, frühkindliche Kompetenzen werden zunächst als Resultat von Bildungsprozessen beschrieben. Folgt man dieser ersten Definition, kann frühkindliche Bildung (nur) durch die Berücksichtigung von Lernprozessen entstehen, welche dann in Kompetenzen münden. Es zeichnet sich daher bereits am Beginn eine Fokussierung auf das Lernen sowie auf die Verbindung von Bildung und Kompetenz ab.

3.1 Bildung als dynamischer und lebenslanger Prozess

Danach folgt in einem eigenen Unterkapitel die Darstellung eines allgemeinen Verständnisses von Bildung: „Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden“ (BMBWF, 2020, S. 9). Kritisch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass Bildung als lebenslanger Prozess insofern ein Paradoxon darstellt, als viele wichtige Voraussetzungen für die aktive Auseinandersetzung mit sich und der Welt – wie beispielsweise die Sprach- und die Reflexionsfähigkeit oder die Koordination der Bewegung – in der frühen Kindheit erst erworben werden müssen und keinesfalls als angeboren betrachtet werden können. Das soll nicht bedeuten, Kindern aufgrund der noch fehlenden Grundlagen die Möglichkeit sich zu bilden, abzuerkennen. Jedoch muss der Bildungsbegriff – notwendigerweise – an die Bedingungen der frühen Kindheit angepasst bzw. für die Kindheitspädagogik übersetzt werden (Frost, 2019, S. 37f; Stieve, 2013, S. 67).

Diese lebenslangen Prozesse werden im BRP dann als *dynamisch* beschrieben und sie „befähigen Menschen zu selbstständigen und individuellen Handlungen im Kontext ihrer Lebensumwelt“ (BMBWF, 2020, S. 9). Was hier unter dem Begriff ‚dynamisch‘ konkret zu verstehen ist, wird jedoch nicht genauer erläutert. Folglich kann nur gemutmaßt werden, dass damit die Wechselbeziehung zwischen den gesellschaftlichen, kulturellen, sozialen sowie individuellen Bedingungen gemeint sein könnte. Denn trotz der Berücksichtigung der Selbstbildung des Subjekts (Schäfer, 2014) bildet sich der Mensch zugleich kontinuierlich im Kontext seiner kulturellen Lebenswelt. Hinter dieser Auslegung lassen sich einige wichtige Aspekte aufzeigen, die vor allem in sozialpädagogischen Auseinandersetzungen – welche die konkrete Lebenssituation und -bewältigung in den Blick nimmt – in den Diskurs des Bildungsbegriffs aufgenommen werden (Stieve, 2013, S. 58; Sting, 2013, S. 17f): Da es sich zunächst um eine allgemeine Definition von Bildung handelt, wird hier nicht deutlich, welche Lebensumwelten gemeint sind. Die hier verwendete Form des Plurals des Begriffs Lebensumwelt bezieht sich darauf, dass nie von nur einem sozialen und materiellen Umfeld gesprochen werden kann. Denn die kindlichen Lebenswelten unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Rechte, Freiheiten

und Möglichkeiten – beispielsweise aufgrund der körperlichen Größe sowie der fehlenden Erfahrung – stark von jenen der erwachsenen (Mierendorff, 2013, S. 63). Kindern werden beispielsweise in elementarpädagogischen Institutionen etliche Privilegien wie der freie Zutritt zu Räumen, die zeitliche Mitgestaltung des Tagesablaufs und der Zugriff auf unterschiedliche Gegenstände verwehrt. Inwiefern Kindern daher immer nur selbstständige und individuelle Handlungen ermöglicht werden können, muss als eine Herausforderung im pädagogischen Alltag gesehen werden. Darüber hinaus ist zu beachten, dass der Eintritt in eine frühkindliche Betreuungsinstitution für viele Kinder das erste Mal ist, dass sie ihre familiäre Lebenswelt verlassen und regelmäßig mit Kindern und Erwachsenen in Kontakt treten, die aus anderen sozialen Milieus kommen und verschiedene Erfahrungen mitbringen. Für die frühkindliche Institutionalisierung bedeutet das, dass Kinder meist in unterschiedlichen Lebensumfeldern leben und zwischen diesen hin- und herpendeln müssen. Die Welt kann daher vom Subjekt nicht als „monolithische Ganzheit erfahren“ (Sting, 2013, S. 17) werden. Was sich mit Bourdieus (2020) Begriff des Habitus beschreiben lässt, zeigt die Herausforderung, die unterschiedlichen ‚Codes‘ des jeweiligen Milieus zu erfahren und zu versuchen, sich diese anzueignen. Das bezieht sich beispielsweise auf die Sprache, die Esskultur oder das Zusammenleben in einer größeren Gruppe und die damit verbundenen Rituale, Regeln und Normen, was unterschiedliche Spannungen und Herausforderungen in Form von Differenzen und fehlender Anerkennung mit sich bringen kann (Sting, 2013, S. 21). Wie und ob selbsttätige und individuelle Handlungen entstehen und ob sie ‚positive‘ Bildungserfahrungen ermöglichen, kann daher nicht geplant oder initiiert werden. Mögliche Ausschlüsse und unterschiedliche soziale Chancen bedingt durch Ungleichheiten müssen dabei immer mitbedacht werden. Für erfolgreiche Bildungsprozesse in Form einer aktiven Auseinandersetzung mit der Welt kann sich das Individuum in der neuen Lebensumwelt nur zurechtfinden, wenn diese Herausforderungen berücksichtigt werden. Zur Unterscheidung von planbaren und curricularen Bildungsprozessen werden häufig in diesem Zusammenhang die Begrifflichkeiten ‚basale‘ oder ‚informelle‘ Bildung bzw. ‚Alltagsbildung‘ verwendet (Rauschenbach, 2009, S. 83f).

3.2. Die Ansprüche an Bildung nach Klafki

Nach dieser zunächst sehr offenen Formulierung im BRP folgt in Rückgriff auf den deutschen Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1993) eine nähere Beschreibung, was unter Bildung verstanden werden kann. Dabei erscheint es nicht unwesentlich zu sein, dass Klafki neben Klaus Mollenhauer und Herwig Blankertz einer der bedeutendsten Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft war, die an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule anknüpften. Aus dieser gesellschaftskritischen Perspektive entwickelte sich ein Begriffsverständnis von Bildung,

welches die Entwicklung eines Problembewusstseins und das Bemühen, diese Probleme zu bearbeiten und sie zu bewältigen, in den Vordergrund rückt (Benner & Brüggem, 2010, S. 211). Im BRP heißt es: Der Mensch habe den Anspruch auf *Selbstbestimmung* sowie *Partizipation* an der Gesellschaft und Kultur und müsse für andere Menschen *Verantwortung* übernehmen (BMBWF, 2020, S. 9).

Im Unterschied zu dieser Formulierung stellt Klafki im Original keine Ansprüche an Bildung, sondern spricht von drei *Grundfähigkeiten*, wodurch Bildung als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang“ (Klafki, 1993, S. 52) entstehen kann. Diese drei Grundfähigkeiten werden bei Klafki genauer dargestellt und somit präzisiert: *Selbstbestimmung* bezieht sich dabei auf die individuellen Lebensbeziehungen und „Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art“ (ebd.). Anstelle des Wortes Partizipation findet sich bei Klafki der Begriff *Mitbestimmungsfähigkeit*. Darunter wird verstanden, dass jede bzw. jeder „Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen und gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“ (ebd.). Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung sieht Klafki nur unter der Voraussetzung der *Solidaritätsfähigkeit* gegeben. Darunter versteht man zum einen die Anerkennung des Anderen und zum anderen sich für diejenigen einzusetzen, die aufgrund von Unterprivilegierung der vorherrschenden gesellschaftlichen Strukturen oder von politischer Unterdrückung bzw. Ausgrenzung nicht zu einer Selbst- oder Mitbestimmung in der Lage sind (ebd.). In diesem Sinne ist das Bildungsverständnis nach Klafki als ein demokratisches Bürgerrecht zu verstehen und er spricht sich somit für eine Bildung für alle aus (Stübiger & Kinsella, 2008, S. 11). Mehr noch zeigt sich bei Klafki ein weitreichenderes und deutlich komplexeres Verständnis, welches hinter den sogenannten Ansprüchen steht und durch eine Präzisierung der jeweiligen Grundfähigkeit angesprochen wird.

Bei diesem anspruchsvollen Bildungsverständnis dürfen die (gesellschaftspolitischen) Fakten nicht außer Acht gelassen werden: Nach wie vor unterdrücken fehlende und zu geringe Betreuungsmöglichkeiten das Recht und die Möglichkeit, dass alle Kinder eine elementarpädagogische Institution besuchen können (König, 2020). Berücksichtigt werden muss auch, dass die Kindheit eine besondere Lebensphase ist, welcher ein besonderer Schutz- und Schonraum zugesprochen wird. In dieser Lebensphase werden Kinder jedoch nicht nur geschützt, sondern ihnen bleiben auch bestimmte Rechte und gesellschaftliche Zugänge in die Gesellschaft – genau aus dieser Schutzfunktion heraus – verwehrt (Mierendorff, 2013, S. 58ff). Bezieht man diese Sichtweise auf Klafkis Grundfähigkeit von Bildung, muss bedacht werden, dass Kinder selbst (noch) nicht in der Lage sind, diese Fähigkeiten vollständig auszuüben und zu gebrauchen. Sie sind denknotwendig auf Erwachsene angewiesen, die mit ihren pädagogischen Handlungen Verantwortung übernehmen müssen, um sich solidarisch für die Möglichkeit der Selbst- und Mitbestimmung des Kindes einzusetzen.

3.3. Frühkindliche Bildung bei Humboldt

Nach dieser zunächst allgemeinen Darlegung, was unter Bildung zu verstehen ist, folgt die Beschreibung des Transfers für die frühkindliche Bildung: „Für die elementare Bildung bedeutet das: Die Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung münden in eine individuelle Selbst- und Weltdeutung“ (BMBWF, 2020, S. 9).

Die *individuelle Selbst- und Weltdeutung* wird daher als Ziel der Ansprüche an Bildung nach Klafki gesehen. Weiter heißt es: „In der humanistischen Tradition wird dieser Prozess als ‚Aneignung der Welt‘ bezeichnet“ (ebd.). Das Ziel der frühkindlichen Bildung als „Aneignung der Welt“ wird hier an der Idee von Bildung nach Humboldt gestützt. Aus einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Perspektive muss an dieser Stelle betont werden, dass es sich bei dem eben erwähnten Ziel frühkindlicher Bildung um eine Interpretation handelt und dieses als solches nicht bei Humboldt zu finden ist. Denn Humboldt, der beinahe 150 Jahre vor Klafki lebte, konnte sich demnach nicht auf dessen Ideen von Bildung beziehen. Diese Interpretation von Klafkis Grundfähigkeiten bräuchte daher für eine logische Schlussfolgerung eine genauere Ausführung. Dabei wird nicht deutlich, wieso diese Interpretation eine große Bedeutung für das Verständnis der frühkindlichen Bildung hat.

Humboldt beschreibt stattdessen, dass es die größte und wichtigste Aufgabe des menschlichen Seins sei, dem Leben so großen Inhalt zu verleihen, welches über das bestehende Leben hinaus auf die kommende Generation wirke. „[D]iese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt, 1960, S. 235f). Bildung als die „Aneignung der Welt“ kann bei Humboldt als Vermittlung „zwischen der individuellen und der gesellschaftlichen Existenz und Koexistenz des Menschen“ (Benner, 1990, S. 77) verstanden werden und ist als eine Aneignung und Weiterentwicklung der individuellen Freiheit durch Kommunikation mit anderen in einer mannigfaltigen Welt zu interpretieren (ebd., S. 78). Laut Humboldt muss sich der Mensch zuerst von sich selbst distanzieren bzw. sogar ‚entfremden‘, um die Einflüsse der Welt zu verinnerlichen und somit eine reichhaltigere innere Welt zu ergründen. Diese Ergründung ergibt sich aus einem Wechselspiel von ästhetischen, sozialen und technischen Handlungen, die nicht hierarchisch zueinanderstehen. In diesem Zusammenhang wird Bildung nicht als etwas Funktions- oder Zweckgebundenes verstanden (Schäfer, 2019, S. 404).

Ruft man sich also ins Bewusstsein, dass Kinder in ihren ersten Lebensjahren erst eine grundlegende Sprachfähigkeit und ein individuelles Identitätsverständnis entwickeln, wäre eine Übertragung der humboldtschen Gedanken auf den frühkindlichen Bildungsbegriff notwendig.

3.4. Bildung als komplexer Austauschprozess

Zugleich werden Bildungsprozesse im BRP nicht nur als dynamisch, sondern in Rückgriff auf den Transaktionsansatz – konkret auf die Ausführungen von Hartmann, Stoll, Chisté und Hajszan (2006, S. 74) – ebenso als „komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt“ (BMBWF, 2020, S. 9) beschrieben. Dieses Begriffsverständnis überrascht nicht, wenn man sich vor Augen führt, dass zwei der genannten Autorinnen Mitarbeiterinnen des für die Ausarbeitung des BRP hauptverantwortlichen Charlotte-Bühler-Instituts waren. Die Komprimierung einer komplexen Theorie erscheint auch hier unausweichlich, zumal das inhaltliche Nachvollziehen dieser Definition nur durch die Lektüre der Referenzwerke der Autorinnen möglich erscheint: Der Transaktionsansatz bezieht sich auf die Wechselwirkung und die gegenseitige „Veränderung von Kind, kultureller und sozialer Umwelt innerhalb und außerhalb des Kindergartens. Im Vordergrund steht dabei nicht ausschließlich das Erreichen von bestimmten Bildungszielen, sondern der Blick richtet sich verstärkt auf die Qualität der transaktionalen Lernprozesse“ (Hartmann et al., 2006., S. 74). Ein Zusammenspiel der transaktionalen Prozesse durch vier Komponenten soll dazu dienen, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in der Planung und Kontrolle von Bildungsprozessen zu unterstützen und diese anschaulich zu machen (ebd., S. 76). Folglich kommt es hier im BRP zu einem unübersehbaren inhaltlichen Bruch, denn mit dem zuvor durchgeführten Verweis auf Humboldt und Klafki kann Bildung nicht als plan- und steuerbarer Prozess verstanden und somit auch nicht kontrolliert werden.

Weiter heißt es im BRP: „Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materiellen Umwelt – ständig weiterentwickeln“ (BMBWF, 2020, S. 9). Deutlich zeigt sich, dass die Eigeninitiative und die Selbsttätigkeit des Kindes bei Bildungsprozessen hervorgehoben und als individueller Prozess verstanden wird. Wie die sozialen und materiellen Impulse erfolgen und wer sie den Kindern ermöglicht (Kindergartenpädagogin oder -pädagoge, Eltern, Freundinnen und Freunde usw.), wird nicht genauer ausgeführt. Hinsichtlich des möglichen Gelingens aber auch Scheiterns von Bildungsprozessen muss der Aspekt berücksichtigt werden, dass soziale und materielle Impulse Bildungsprozesse nicht immer nur positiv beeinflussen, sondern Kinder auch überfordern, irritieren und frustrieren können (Sting, 2013, S. 21f).

Während Kompetenzen weiter oben als Ergebnisse von Bildung beschrieben werden, werden sie in dem eben zitierten Satz wiederum als Bedingung aufgezeigt. Bildung und Kompetenzen werden im BRP zwar einerseits als unterschiedliche Begriffe gehandhabt und ihnen wird jeweils ein eigenes Unterkapitel gewidmet, dennoch zeigt sich andererseits eine komplexe Verstrickung dieser beiden Begriffe. Aufgrund der uneinheitlichen Darstellung von Bildung und Kompetenzen im österreichischen BRP kann davon ausgegangen werden, dass sie hier in

einem Wechselverhältnis zueinanderstehen und sich gegenseitig bedingen. Abschließend wird diese Komplexität genauer analysiert.

3.5. Kompetenzen in Bezug auf Bildung in Anlehnung an Roth

Kompetenzen werden im BRP zuerst als „ein Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen verstanden, das jeder Mensch zusätzlich zur Lernmotivation benötigt, um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“ (BMBWF, 2020, S. 10). In Anlehnung an Heinrich Roth werden im Weiteren die Selbst-, Sozial- sowie Sachkompetenz benannt. Diese theoretischen Überlegungen finden sich im Original im zweiten Band seiner Abhandlung „Pädagogische Anthropologie“ (Roth, 1971, S. 456ff). Dabei ist anzumerken, dass im BRP fälschlicherweise der erste Band als herangezogene Quelle angegeben wurde (BMBWF, 2020, S. 11; S. 33). Roth erhob mit seiner Initiierung der ‚realistischen Wende‘ in den 1960er und 1970er Jahren den Anspruch, pädagogische Probleme wie beispielsweise die Frage nach der Bildsamkeit des Menschen anhand von empirischen Erhebungen und interdisziplinären Erörterung zu beantworten (Roth, 1971, S. 13; Benner & Brüggem, 2010, S. 205; Böhm & Seichter, 2022, S. 411).

Bildung meint ihm zu Folge „den *Prozeß* der Erkenntnis und Aneignung, den inneren Vorgang der Formierung, als auch das *Resultat*, das Verfügenkönnen über das, was uns zu eigen geworden ist, also Wissen und Erkenntnis als *Inhalt* meines Bewußtseins als *Können*“ (Roth, 1966, S. 26, Herv. im Original). Durch die Erörterung einer Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz beschreibt er, wie dem Individuum autonome und mündige Handlungsfähigkeiten *durch Erziehung* ermöglicht werden können (Roth, 1971, S. 17). Die Logik beruht darauf, dass das Kind dazu befähigt wird – ausgehend von einer untersten Stufe der Verhaltensregelung – die höchste Stufe der Freiheit zu erreichen. Kompetenzen werden daher bei Roth stufenweise erworben, indem junge Kinder beispielsweise zuerst lernen, sich Ziele zu setzen und diese zu erreichen, um so bewusst die Sachkompetenz zu erlangen (ebd., S. 454ff). Die einzelnen Kompetenzen im BRP werden jedoch nicht auf der Grundlage von Roths Ausführungen beschrieben, sondern mit Verweis auf unterschiedliche Fachleute wie beispielsweise Psychologinnen und Psychologen. Diese drei Kompetenzen werden im Weiteren durch die ‚lernmethodische Kompetenz‘ sowie die ‚Metakompetenz‘ ergänzt (BMBWF, 2020, S. 11).

Ebenso sollte nicht unerwähnt bleiben, dass sich hinter dem Kompetenzbegriff ökonomische Leistungs- und Verwertungsprozesse verbergen (können), die eine Standardisierung von Bildung nach sich ziehen (Schäfer, 2019, S. 408). Kompetenzen können gemessen, in Skalen abgebildet und unterteilt werden, sodass die Fähigkeiten der Heranwachsenden intersubjektiv vergleichbar werden. Mit dieser Perspektive wird auch der Begriff der Bildung in mess- und steuerbare Kompetenzmodelle verpackt, um folglich Bildungsprozesse beobachten, d.h. empi-

risch zu erheben und objektiv erklären zu können. Von den Autorinnen intendiert oder nicht – unweigerlich wird der Bildungsbegriff diesem Verständnis folgend in einer Verwertungslogik des Kapitalismus verwendet, der sich am ökonomischen Output eines Individuums orientiert. Besonders problematisch erscheint daran, dass sich hinter dem Kompetenzbegriff eine normative Vorstellung von Wissen verbirgt. Kompetenzen „stellen so betrachtet also weniger ein integratives Konzept dar, sondern zielen wesentlich auf soziale Distinktion und Hierarchie“ (Höhne, 2007, S. 41) ab und führen in weiterer Folge vielmehr zu Ausschlüssen als zu chancengerechten und egalitären Zugängen. Denn durch die Vergleichbarkeit von Kompetenzen wird nicht nur deutlich, was ein Kind gelernt hat, sondern was es im Unterschied zu anderen (noch) nicht kann.

Die unmittelbaren Konsequenzen, die sich für die pädagogische Praxis aus diesem inflationären Begriffsverständnis ergeben, werden im Folgenden abschließend zusammengefasst diskutiert.

4. Konsequenzen eines Begriffsdilemmas für die pädagogische Praxis

Wie deutlich wurde, bedarf es einer systematischen Analyse, um sich dem Begriffsverständnis von Bildung im österreichischen BRP (BMBWF, 2020) anzunähern. Die Orientierung an pädagogischen Denktraditionen im BRP, wie sie in diesem Beitrag rekonstruiert wurden, zeigen diverse Perspektiven und Verständnisse des Bildungsbegriffs. Konkret konnten drei wesentliche pädagogische Denktraditionen für den Bildungsbegriff rekonstruiert werden: (1) ein emanzipatorischer Zugang nach Klafki, der sich durch die drei Ansprüche von Bildung in Form von Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortung kennzeichnet, (2) Bildung nach Humboldt als „Aneignung der Welt“ sowie (3) ein Wechselverhältnis von Bildung und Kompetenz in Anlehnung an Roths Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz.

Obwohl der vielfältige Gebrauch des Bildungsbegriffs im BRP einerseits aufgrund der fehlenden einheitlichen Verwendung im erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Zirfas, 2018, S. 40) legitimiert werden kann, lassen sich andererseits die unterschiedlichen Zugänge und damit die Widersprüche der jeweiligen Strömungen nicht leugnen. Somit erscheint es einerseits als Notwendigkeit, die unterschiedlichen Bedeutungsstränge und Einflüsse immer wieder aufzugreifen und kontinuierlich zusammen zu denken. Andererseits ist damit die große Herausforderung verbunden, diese unterschiedlichen Begriffsverständnisse in ihrer wesentlichen Bedeutung aufrechtzuerhalten und sie nicht in einer scheinbar einheitlichen Definition zusammenzuführen, sodass ihre inhaltlichen Grenzen verschwimmen.

Wie in Rückbezug auf Klafki und Humboldt deutlich wurde, muss das zugrundeliegende Verständnis von Bildung auf die frühe Kindheit übertragen werden. Diese Herausforderung darf zu keiner unüberbrückbaren Lücke für das Verständnis von Bildung in der Praxis werden.

Obwohl die Ideen von Bildung bei Humboldt und Klafki oberflächlich erwähnt und angeführt werden, zeigt sich im BRP eine deutliche Tendenz dahingehend, Bildung als Kompetenzerwerb zu verstehen. Damit verbunden wäre jedoch die Einsicht, dass Bildung als ein lebenslanger Prozess nicht immer linear erfolgt und durch den Erwerb von Kompetenzen abgeschlossen werden kann. Unweigerlich würde damit die Komplexität, die dem Bildungsbegriff *sui generis* innewohnt, auf eine Kompetenz-Checkliste reduziert. Vielmehr stellt sich die Frage, ob Partizipation, Selbstbestimmung, Verantwortung sowie die Aneignung der Welt, durch den Erwerb von Kompetenzen positivistisch bestimmt und in Form einer Anleitung angewendet oder gar standardisiert werden können. Die in diesem Beitrag lediglich angedeutete Vielschichtigkeit dieses pädagogischen Grundbegriffs verbietet es geradezu, Bildung als planbaren und zielgerichteten Prozess zu verstehen. Umso mehr ist kritisch zu hinterfragen, ob der BRP von einer derart inflationären Verwendung des Bildungsbegriffs tatsächlich profitiert oder ob dieser nicht gerade dadurch zu einem unpräzisen Begriff verflacht und damit inhaltlich leer wird.

Damit Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung für die Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit (Klafki, 1993, S.52) der ihnen anvertrauten Kinder übernehmen können, bedarf es eines Bewusstseins der Notwendigkeit erziehender wie betreuender Tätigkeiten. Das Nachdenken über pädagogische Grundbegriffe kann und darf nicht losgelöst von den Ansprüchen in der pädagogischen Praxis erfolgen.

Wenn es Praktikerinnen und Praktikern ermöglicht wird, sich den innewohnenden Spannungen und Mehrdeutigkeiten von Begriffen anzunähern, lässt sich daraus eine Konsequenz für ihr praktisches bzw. pädagogisches Handeln schließen: Das Nachdenken über Bildung als eine Form *von* Bildung würde dann miteinschließen, dass ein verändertes Bewusstsein entsteht. Wenn die Bedeutung eines Begriffs (wie Bildung) von der Theorie ‚geschärft‘ wird, um in der Praxis ‚begriffen‘ werden zu können, kann das wiederum ermöglichen, die individuellen (pädagogischen) Handlungen zu reflektieren. Um den Praktikerinnen und Praktikern die Möglichkeit zu bieten, sich den Spannungen und Mehrdeutigkeiten anzunähern, die sich in der Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung ergeben, muss dies den Bedürfnissen und Anforderungen der Praxis entsprechend erläutert und dargestellt werden.

Literatur

- Bäck, G., Hajszan, M. & Hartmann, W. (2006). Bildungsqualität im Kindergarten. Ein transaktionales Bildungskonzept. In *Unsere Kinder* (Hrsg.), *LebensRaum Kindergarten. Methoden des Kindergartens*, Bd.3. Linz: Verlag der Fachzeitschrift *Unsere Kinder*.

- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim: Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2010). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174–215). Weinheim: Beltz.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). *Wörterbuch der Pädagogik* (18. Aufl.). Paderborn: UTB.
- Bourdieu, P. (2020). *Die feinen Unterschiede* (27. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenpPlan*. Wien: Digitales Druckzentrum Renngasse.
- Fageth, B. (2022). *Pädagogischer Takt in der Elementarpädagogik. Problemgeschichtliche Rekonstruktion und empirische Konkretisierung*. Weinheim: Beltz.
- Frost, U. (2019). Ist der Bildungsbegriff für die frühe Kindheit brauchbar? In G.E. Schäfer et al. (Hrsg.), *Bildung in der frühen Kindheit* (S. 33–43). Wiesbaden: Springer.
- Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2006). *Bildungsqualität im Kindergarten*. Wien: öbv & hpt.
- Höhne, T. (2007). Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In L. Pongratz, R. Reichenbach & M. Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz*. Bielefeld: Janus.
- Horkheimer, M. (1985). Begriff der Bildung. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-197* (S. 409–419). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Humboldt, W. (1960). *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Hrsg. v. A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Klafki, W. (1993). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- König, A. (2020). Die Crux mit der Bildung in der Kindertagesbetreuung. Anspruch und Wirklichkeit von Bildungsteilhabe. *Jugendhilfe*, 5, 442–447.
- Krenn-Wache, M. (2018). BILDUNG 2030 – Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle. *Kita aktuell*, 5, 74–76.
- Ladenthin, V. (2019). Nutzen und Nutzlosigkeit des Definierens. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95, 162–169.
- Liegle, L. (2006). *Bildung und Erziehung in früher Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mierendorff, J. (2013). Frühe Kindheit und Wohlfahrtsstaat – Wandel des Modells der frühen Kindheit. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit. (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 58–72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Rauschenbach, T. (2009). *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz*. Weinheim: Juventa.
- Ritter, J. (1971). *Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- Röhner, C. (2020). Bildungspläne im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünger & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl., S. 659–701). Berlin: Barbara Budrich.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie. Bildsamkeit und Bestimmung, Bd. 1*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Bd. 2*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2011). *Der Sächsischer Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten, Horte sowie für Kindertagespflege*. Weimar: Verlag das netz.
- Schäfer, G. E. (2014). *Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, G. E. (2019). Bildung in der frühen Kindheit. In C. Dietrich, U. Stenger & C. Stieve (Hrsg.), *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 402–420). Weinheim: Beltz.
- Scheunpflug, A. & Affolderbach, M. (2019). Zur Funktion unscharfer Begriffe. Ein Plädoyer für einen reflexiven Blick auf Explikation. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 95, 187–198.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2014). *Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege*. Weimar: Verlag das netz.
- Steffel, M. (2018). Die nicht enden wollende Arbeit an Begriffen – veranschaulicht am Begriff der Mündigkeit. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 94, 437–455.
- Stieve, C. (2013). Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 52–70). Wiesbaden: Springer.
- Sting, S. (2013). Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der Frühen Kindheit. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog* (S. 14–26). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stübig, H. & Kinsella, M. (2008). *Bibliografie Wolfgang Klafki, Verzeichnis der Veröffentlichungen und betreuten Hochschriften 1952–2007 sowie Nachträge*. Berlin: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für internationale Pädagogische Forschung.
- Thiersch, R. (2014). Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen – Anmerkungen aus Anlass der Neuerscheinung des baden- württembergischen Orientierungsplanes. In S. Faas & M. Zipperle (Hrsg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit* (S. 187–200). Berlin: Springer.
- Textor, M. R. (2008). *Erziehungs- und Bildungspläne*. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/1951>
- Zirfas, J. (2018). *Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Paderborn: UTB.