



# 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-