



Glossar-SportMeMo: Bildung

Version 1.1

Der Terminus *Bildung* hat sich im deutschen Sprachraum seit Ende des 18. Jahrhunderts als zentrale Leitidee der Pädagogik durchgesetzt. Der Bildungsbegriff wird seit jeher in regelmäßigen Abständen kontrovers diskutiert oder infrage gestellt – wie z. B. im Kontext der Auseinandersetzung zwischen Philanthropismus und Neuhumanismus im ausgehenden 18. Jahrhundert, des Vorwurfs der „Halbbildung“ von Seiten so unterschiedlicher Denker wie Nietzsche, Paulsen oder Adorno, der „realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft Ende der 1960er Jahre, der Postmoderne-Diskussion in den 1980er/1990er Jahren und der immer wieder vorgebrachten Kritik an seiner terminologischen Unbestimmtheit und inflationären Überhöhung (vgl. u. a. Lenzen 1997, 949-951; Wiater 2009, 314). Gleichwohl erweist sich die Kategorie der Bildung – genauso wie die damit einhergehende Bildungskritik – im Verlauf gesellschaftlich-politischer Veränderungen als „äußerst robust und widerstandsfähig“ (Meinberg 2010, 15). Versuche, Bildung durch Begriffe wie *Unterricht*, *Erziehung*, *Lernen*, *Sozialisation*, *Qualifikation*, *Kompetenz*, *Urteilkraft*, *Emanzipation*, *Autonomie* oder *Mündigkeit* zu ersetzen, sind nach kurzer Bewährungszeit gescheitert, „weil sie – paradoxerweise – entweder partikularistisch oder überhaupt zu determiniert erschienen“ (Lenzen 1997, 951). Mit solchen Substitutionen konnte das mit Bildung „Gemeinte und an Problem- und Identitätsbewußtsein in ihm Enthaltene“ nicht gefasst werden (Wehnes 1991, 256).

Wie unverzichtbar und aktuell der Bildungsbegriff in pädagogisch-didaktischen Zusammenhängen ist, zeigen Komposita wie *Bildungsforschung*, *Bildungswissenschaft*, *Bildungspolitik*, *Bildungslandschaft*, *Bildungssystem*, *Bildungssteuerung*, *Allgemeinbildung*, *Schulbildung*, *Bildungspläne* oder *Bildungsstandards*. Bildung scheint allgemein positive Konnotationen auszulösen: Wer für „mehr Bildung“ plädiert, wird leicht Einverständnis erzielen. Hingegen ist gegenwärtig eine kritische Auseinandersetzung mit dem zugrunde gelegten Bildungsverständnis im öffentlichen Diskurs kaum wahrzunehmen (vgl. Dörpinghaus 2011, 17). Bildung ist jedoch ein traditionsbehafteter Begriff, dessen Ursprünge nicht einfach übergangen werden können, sofern man sich der eigenen bildungstheoretischen Position zu vergewissern und den aktuellen Trend zu einer „Trivialisierung“ der Bildungsidee (Wiater 2009, 314) aufzuklären sucht (vgl. Klafki 2007, 16-17). Eine zeitgemäße Auslegung der Bildungskategorie steht somit vor der schwierigen Aufgabe, sich nicht „in Fallstricke[n] der Bildungsgeschichte [zu] verfangen“ (Meinberg 2010, 16).

Gleichwohl lassen sich zu Beginn – ohne detailliert auf die wechselvolle Geschichte und Differenzierungen des Bildungsbegriffs einzugehen (vgl. dazu u. a. Benner & Brüggem 2004a, b) – mindestens fünf Merkmale oder Konturen des Bildungsverständnisses herausfiltern: Dies ist eine auf (a) Verstehen in kritisch-diffe-



renzierender Weise zielende Beziehung des Menschen (b) zu sich selbst, (c) zur Mitwelt und (d) zur Welt (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2012, 10).¹ Bildung ist zu verstehen als „Nachdenken, Durchdenken und Weiterdenken darüber, dass und wie Menschen sich mit sich, mit anderen und mit der Welt, sprachlich-gedanklich vermittelt, auseinandergesetzt haben, gegenwärtig auseinandersetzen und zukünftig vielleicht auseinandersetzen können“ (ebd.). Damit kommt noch eine weitere Dimension zum Vorschein, mit der Bildung (e) als „Sich-bilden“ im Sinne eines un abgeschlossenen, reflexiven Selbstbildungsprozesses bestimmt werden kann.

Zur näheren Charakterisierung der Bildungskategorie sollen nachfolgend noch weitere Aspekte beleuchtet werden, bei denen es um den Zusammenhang zwischen (1) Bildung und Ausbildung, (2) Bildung und Mündigkeit sowie (3) Bildung und Leib/Körper geht.

(1) Bildung und Ausbildung

Seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 ist das Thema *Bildung* verstärkt in den Fokus gesellschafts- und parteipolitischer Diskussionen gerückt. Im Zuge dieser Entwicklung wurden mit ungeahntem bildungspolitischem Aktionismus Reformen in Schulen und Hochschulen initiiert, die mit der Formel einer „zeitgemäßen Bildung“ als Investition in die Zukunftsfähigkeit des Wirtschaftsstandortes gepriesen werden: „Bildung wird zum effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen, und zwar als volkswirtschaftlich ertragreiches Humankapital. Sie ist eine Ware, der Mensch ein Mittel, das ist der Kern einer sogenannten zeitgemäßen Bildung.“ (Dörpinghaus 2011, 17) In Zeiten eines ökonomischen Qualitätsmanagements in Schulen und Universitäten wird der Bildungsbegriff zunehmend ausgehöhlt und seiner „politisch kritisch-widerständigen Dimension“ beraubt (ebd.).

So werden bei den prominenten Schulleistungsvergleichsstudien PISA und TIMSS Kompetenzmodellierungen zugrunde gelegt, die sich weitgehend auf formale Aspekte beschränken. Es geht also z. B. um die Fähigkeit, Sach- und Gebrauchstexte zu verstehen. Intention ist die Vermittlung basaler Kompetenzen, die notwendig sind, „um sich auf dem offenen Markt zu behaupten“ (Münch 2009, 30). Bildung wird

¹ Vgl. exemplarisch zu den zahlreichen Versuchen, wesentliche Momente von Bildung in Anlehnung an klassische Bildungstheorien zusammenzufassen und zu ordnen, Klafki (2007, 19-40), Lenzen (1997, 951-957), Meinberg (1984, 54-58), Wiater (2009). Feinsinnige Ausführungen zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis „wider die Verdummung“ finden sich in jüngster Zeit bei Dörpinghaus (2011), der folgende Bildungsmomente erläutert: Bildung ist „nicht Ausbildung“, „die Sorge um sich und die Weise der Selbstgestaltung“, „die Suche nach Erkenntnis und Verständigkeit“, „ein Sichfremdwerden“, „ein Wartenkönnen und eine Verzögerung“ und die Arbeit an einem „kulturellen Gedächtnis“.



durch eine an ökonomischen Interessen ausgerichteten Ausbildung oder „employability“ ersetzt und auf die Erreichung von funktionalen Grundkompetenzen verkürzt.²

Interessanterweise wird in der einflussreichen Klieme-Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme et al. 2003), auf die sich in der Folgezeit zahlreiche KMK-Beschlüsse und länderspezifische „Bildungsreformen“ berufen, in einem eigenständigen Kapitel explizit am Bildungsbegriff festgehalten: „Kompetenzen« beschreiben aber nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte [...]“ (ebd., 66). Statt „Bildung“ heißt es nunmehr „Kompetenz“, wobei jedoch Graduierung und Vermessung der Kompetenzen gefordert werden. Kompetenzorientierung wird durch das zugrunde gelegte psychologische Kompetenzmodell am „Output“ festgemacht (vgl. Thiele 2012, 16-18): „Diese ›Output-Orientierung‹ lässt sich zugleich zwanglos mit einem gewandelten Verständnis staatlicher Steuerung verbinden, wie es auch in anderen Bereichen der Gesellschaft zu beobachten ist.“ (Klieme et al. 2003, 66) In diesem Sinne wird Bildung auf ein überprüfbares Ausbildungs-Ergebnis reduziert, das in „(Aus-)Bildungsstandards“ vermessen werden soll.³

Selbstzweckhaftigkeit und Nutzlosigkeit von Bildung passen nicht in dieses Konzept: „Die Nutzbarmachung von Bildung und ihre Unterordnung unter das ökonomische Gesetz des Profits befördern Bildung aber nicht – im Gegenteil. Bildung und der Mensch sind Selbstzweck, dürfen also nicht als Mittel missbraucht werden.“ (Dörpinghaus 2011, 19) Während der Mensch im klassischen Bildungsdenken als Subjekt gesehen wird, das sich um die eigene Lebensgestaltung sorgt, wird er bei der gegenwärtigen ökonomisch orientierten Bildung „zum bloßen Objekt der Sorge“ (Dörpinghaus 2011, 20). In diesem Sinne kann Bildung durchaus als „Gegenbegriff“ zu Ausbildung gedeutet werden (Schürmann 2010, 63).

(2) Bildung und Mündigkeit

Die Idee der Bildung geht auf Ideale der Aufklärung zurück, in der erstmalig die prinzipielle Bildsamkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit im Sinne eines „Rechts auf Bildung“ aller Personen verankert wird (Schürmann 2010, 63-64). Bildung und Mündigkeit werden seither zusammengedacht, auch wenn sowohl innerhalb der klassischen Ära als auch im weiteren Verlauf der Historie deutscher Bildungsvorstellun-

² Münch spricht in diesem Zusammenhang von einem „neuen Bildungs-Kapitalismus“, dessen einziges Ziel die „Produktion und Reproduktion von Humankapital“ sei, um „Rendite zu erwirtschaften“ (2009, 30). Er sieht PISA und Bologna eingebunden in einen von der OECD gesteuerten, transnationalen Prozess der Transformation von Bildung. Vgl. kritisch zum „marktorientierten“ Umbau von Bildungsprozessen in Universitäten Schürmann (2010) und Meinberg (2010).

³ Thiele (2012, 17) merkt in diesem Zusammenhang an, dass (empirische) Bildungsforscher offenbar die „Definitionshoheit“ über den Bildungsbegriff zu erlangen versuchen, weil sie „den PR-Wert des Bildungs-Labels für sehr hoch“ erachten. Nur so sei zu erklären, „warum sie den ›neuen Wein‹ in einen ›alten Schlauch‹ gießen wollen“.



gen keine einheitliche Auffassung von Bildung (und Mündigkeit) vorherrscht (vgl. ausführlich Benner & Brüggem 2004b, 690-694).

In diesem Zusammenhang wird allenthalben auf Kants prägnante Anfangssätze seiner Schrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1784) verwiesen, in der er Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ beschreibt (zit.n. Benner & Brüggem 2004b, 691). Etymologisch stammt das auch in einem rechtlichen Sinne gebrauchte Wort *Mündigkeit* vom althochdeutschen Begriff *Munt* ab, mit dem das Schutzverhältnis des Hausherrn gemeint ist. Mündigkeit bedeutet in dieser rechtlichen Auslegung das Freisein von dieser Vormundschaft, d. h. den Beginn des Zeitraums, für den eigenen Schutz sorgen zu können (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2012, 54). Kant bezieht diese Idee auf die Bildung des aufgeklärten Menschen, der sich seines Verstandes bedienen kann, um sich aus der individuell und gesellschaftlich „verschuldeten Unmündigkeit“ zu befreien. Voraussetzung dafür ist, dass Menschen selber „denken lernen“ und „selbst denken“ (Benner & Brüggem 2004b, 692).

Bildung zielt letztlich auf Mündigkeit, Selbstbestimmungs- und Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums, um sich in emanzipatorischer Absicht vor gesellschaftlichen Vereinnahmungen und Anpassungen zu schützen. Es bedeutet „die Fähigkeit des Menschen, die eigene Lebensführung reflektieren und zu dieser sowie zu den Formen des menschlichen Zusammenlebens Stellung nehmen zu können“ (Benner & Brüggem 2004b, 687; vgl. ähnlich Dörpinghaus 2011, 19-20).

Betrachtet man in diesem Kontext jüngere Bildungstheorien, so stehen verschiedene Aspekte des Verhältnisses von Bildung und Mündigkeit, freilich in je unterschiedlicher Auslegung, im Vordergrund der Überlegungen. Für Ballauf (1987) ist es z. B. eine Hauptaufgabe von Bildung, die „Selbstständigkeit im Denken“ zu fördern, die er bewusst vom „selbstständigen Denken“ abhebt. Es geht ihm nicht um die Verfügbarkeit, den Besitz von Bildung und Denken (wie im „selbstständigen Denken“ impliziert), sondern darum, „sich in ›selbstloser Verantwortung der Wahrheit‹ vom Denken leiten zu lassen“ (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2012, 119). Es gilt, diese „Selbstständigkeit im Denken“ im Bildungsprozess durch argumentative Anregungen aufzunehmen, weiterzuführen und zu vertiefen (vgl. ebd.).

Bei Benner (2000) ist die Fähigkeit von Menschen zu einer pluralen Kritikfähigkeit ein entscheidendes Moment von Bildung. Ziel ist ein Differenzierungsvermögen des „gebildeten Geschmacks“:⁴ „So verstanden läßt sich Kritik als die Kunst beschreiben, in Unterscheidungen zu denken und durch Unterscheidungen denken zu lernen und hierbei auch solche Fragen zuzulassen und zu diskutieren, auf die wir noch keine Antwort gefunden haben und vielleicht nie eine definitive Antwort finden werden.“ (Benner 2000, 34)

⁴ Vgl. zum „gebildeten Geschmack“ Schürmann (2010, 63).



In Klafkis Überlegungen zu einem „zeitgemäßen Allgemeinbildungskonzept“ wird Bildung als „Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung“ verstanden, die „die Emanzipation von Fremdbestimmung“ und Fähigkeit „zur Freiheit eigenen Denkens und eigener Entscheidungen“ voraussetzt (Klafki 2007, 19). In Anlehnung an klassische Bildungsvorstellungen entwickelt er drei Grundfähigkeiten von Bildung im Umgang mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“: Es sind dies die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung“, „Mitbestimmungsfähigkeit“ und „Solidaritätsfähigkeit“ (ebd., 52). Allgemeinbildung bedeutet, den Zusammenhang dieser Grundfähigkeiten und das Herbartsche Prinzip von der „Vielseitigkeit des Interesses“ zu berücksichtigen (ebd., 54). Klafkis Allgemeinbildungskonzept zur Neuformulierung der klassischen Bildungsidee, die bewusst auch den „lustvollen und verantwortlichen Umgang[s] mit dem eigenen Leib“ einbezieht (ebd.), ist insbesondere von Prohl (2006, 2012) in seiner bildungstheoretischen Begründung eines „erziehenden Sportunterrichts“ aufgenommen und konkretisiert worden.

Aus den Deutungen des Begriffs in der vielschichtigen Bildungstradition leiten Benner und Brüggem (2004b, 698-699) schließlich drei Folgerungen für ein Mündigkeitskonzept in modernen Gesellschaften ab: (1) Mündigkeit ist ohne „Bildung und Wissen“ nicht zu verwirklichen. Sie darf jedoch in einer demokratischen Gesellschaft nicht an notwendige „Grade von Bildung“ geknüpft werden (ebd., 698; ↑[Person](#); ↑[Staatsbürgerschaft](#)). (2) Die Vielfalt unterschiedlicher „Deutungsmuster, Weltanschauungen und Lebensformen“ erfordert besondere „Verständigungspraktiken“ (ebd.), „die individuelle Eigentümlichkeit mit kultureller Mannigfaltigkeit“ zu verbinden sucht (ebd., 699). (3) Voraussetzung für eine solche Verständigungskultur sind „eigentümliche und universelle Individuen“, die Konsens und Dissens im öffentlichen Diskurs austragen (ebd.).

Für solche Diskurse ist ein komplexer Begriff von Mündigkeit erforderlich, der Kritikfähigkeit, Partizipationsfähigkeit und individuelle Entscheidungsfähigkeit einschließt (ebd.).

(3) Bildung und Leib/Körper

In seiner rhapsodischen Chronologie über die körperliche Bildung zeichnet Schmidt-Millard (2001, 72-74) die Bildungstradition von der antiken Gymnastik Platons über neuzeitliche Vorstellungen der physischen Erziehung in der Aufklärung bis zum „natürlichen Turnen“ in der Reformpädagogik nach. Mit Rousseaus *Emile* (1762) wurde nicht nur die Kindheit als pädagogische Aufgabe, sondern auch die Leiblichkeit als Bezugspunkt einer „natürlichen Erziehung“ entdeckt. Als besonderes Verdienst Rousseaus können vor allem die Erkenntnis der leiblichen Vermitteltheit von Erfahrung (vgl. Schmidt-Millard 2001, 73) und des grundlegend angelegten „Selbstzweckcharakters“ körperlicher Aktivitäten (Schürmann 2010, 66) angesehen werden. Mit



der utilitaristischen „Arbeit im Gewande jugendlicher Freude“ von GutsMuths und der philanthropischen Erziehung wurde das freie Spiel durch das Lernspiel und eine methodisch gestaltete Gymnastik ersetzt (vgl. ebd.). Damit war der Weg für das institutionalisierte Schulturnen im 19. Jahrhundert geebnet, das – weit entfernt von einer umfassenden Bildung – zunehmend formalisiert und elementarisiert zur Wehrvorbereitung und zum Untertanengeist beitragen sollte. Erst im reformpädagogischen Ansatz des „natürlichen Turnens“ (Gaulhofer & Streicher) wurde kurzzeitig der Bildungsgedanke in den Leibesübungen wiederentdeckt (vgl. Schmidt-Millard 2001, 74) – jedoch um den Preis eines unkritischen Begriffs von *Natürlichkeit* und von *Unmittelbarkeit*.⁵

Nach der nationalsozialistischen Ära bemühten sich die Vertreter der bildungstheoretischen Fachdidaktik in Westdeutschland, die bildenden Potentiale der Leibesübungen als anthropologische Grundphänomene in Anlehnung an Klafkis allgemeindidaktischen Ansatz der „kategorialen Bildung“ zu legitimieren (ebd., 75; vgl. Meinberg, 1984, 68-69). Die „realistische Wende“ der Erziehungswissenschaft und das Aufkommen der Curriculumtheorie führten in den 1970er und 1980er Jahren zur Abkehr von der Bildungsidee in den Leibesübungen und der *Theorie der Leibeserziehung*, die sich nunmehr als *Sportpädagogik* konstituierte (vgl. zusammenfassend Prohl 2006, 67-82).

Seit Ende der 1980er Jahre ist in der sportpädagogischen Diskussion eine Renaissance des Bildungsbegriffs zu verzeichnen, die in einer Reihe von bildungstheoretischen Neuansätzen mündet (vgl. ebd., 136-143). So sieht Beckers (1997) in der ästhetischen Bildung erhebliche Bildungsmöglichkeiten des Sports ([↑Sport der Moderne](#)), die im Zusammenwirken von Wahrnehmung, Erfahrung und Lebensweltgestaltung liegen. Allerdings schließe dies Formen des institutionalisierten Sports aus, in denen die Sinn- und Bildungsfrage nicht gestellt werde (vgl. Beckers 1987, 255).

Vor dem Hintergrund solcher Orientierungs- und Legitimationsdiskussionen werden die pädagogischen Ansprüche eines *Erziehenden Sportunterrichts* um die Jahrhundertwende auch bildungspolitisch hoffähig gemacht. Die Leitidee *Doppelauftrag* signalisiert eine bildungstheoretische Position, die zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen zu vermitteln sucht. Ziel ist die Persönlichkeitsentwicklung durch Bewegung, Spiel und Sport und die Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur, wie sie – ausgehend von der Lehrplanrevision in Nordrhein-Westfalen um die Jahrhundertwende – zum Prototyp der Lehrplanentwicklung und fachdidaktischen Diskussion wird (vgl. Prohl 2006, 177-189). Die Standard- und Kompetenzorientierung, die sich mit den jüngsten Lehrplanentwicklungen im Fach

⁵ Bei einer kritischen Einordnung von Gaulhofer und Streicher sollte daher nicht übersehen werden, dass sie einer fragwürdigen „Sozial- und Rassenhygiene“ das Wort reden (vgl. dazu Bockrath 2005, 24).



Sport verbreitet hat, kollidiert jedoch mit einem bildungstheoretisch begründeten *Erziehenden Sportunterricht*.

Erst in jüngerer Zeit scheinen die Bildungsmöglichkeiten des Sports über den schulischen Bereich hinaus verstärkt diskutiert zu werden. Insbesondere im Kontext der Ganztagschulentwicklung bemühen sich Sportorganisationen und -verbände darum, den außerschulischen Sport als Ort der informellen Bildung darzustellen. Bereits Meinberg (1984, 75) hatte darauf verwiesen, Bildung aus der „didaktischen Verengung“ des Schulsports zu lösen; Bewegung, Spiel und Sport könnten unter bestimmten Bedingungen auch außerhalb der Schule einen Bildungsbeitrag leisten. In diesem Sinne versuchen Heim (2008) die Bildungsmodalitäten von Bewegung, Spiel und Sport im Lebenslauf herauszupräparieren, Prohl und Lange (2004) den Leistungssport bildungstheoretisch zu begründen (vgl. auch Emrich & Prohl 2009), Bietz, Laging und Roscher (2005) die Bedeutung der Bildungsdimension für die Bewegungs- und Sportpädagogik herauszustellen und Meinberg (2011) eine bildungstheoretisch fundierte „Leibpädagogik“ zu entwerfen. Auffällig ist dabei, dass diese Diskussion von Sportpädagogen geführt wird.

Nur selten werden die Zusammenhänge von Bildung und Sport auch von Allgemein- und Schulpädagogen dargestellt. Sport als reines Freizeitvergnügen und Bildung als Inbegriff geistiger Werte passen offenbar nicht zusammen. Neben der abendländischen Körperdistanz scheinen bei der Bewertung von Bildungsmöglichkeiten des Sports häufig sowohl ein enger Sportbegriff als auch ein enger Bildungsbegriff zugrunde gelegt zu werden (vgl. Beckers 2003).⁶

Literatur

- Beckers, E. (1987). Durch Rückkehr zur Zukunft? Anmerkungen zur Entwicklung der Sportpädagogik. *Sportwissenschaft*, 17, 241-255.
- Beckers, E. (1997). Über das Bildungspotential des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein? Auf der Suche nach fachdidaktischen Antworten* (S. 15-31). Schorndorf: Hofmann.
- Beckers, E. (2003). Der übergangene Körper: Der Beitrag des Sports zum Bildungsprozess. In W. Schwarzkopf (Hrsg.), *Jenseits von Pisa: Welche Bildung braucht der Mensch?* (S. 113-124). Künzelsau: Swiridoff.
- Benner, D. (2000). Pädagogik und Kritik. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Abgrenzung unterschiedlicher Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft. In K. Helmer et al. (Hrsg.), *Spielräume der Vernunft* (S. 7-34). Würzburg.

⁶ So hat z. B. Benner (2010, 9) erst in der 4. Auflage seiner *Allgemeinen Pädagogik* (2001) seine Ausführungen um die „leibliche Verfasstheit des Menschen“ erweitert. Lenzen (1999, 202) stellt die Existenz des Faches Sport in der Schule angesichts des staatlichen Interesses an einer „Qualifikation zum Leistungssport“ insgesamt infrage. Es sei ein Irrglaube, „durch einen zweistündigen Sportunterricht in der Woche [...] eine körperliche Ertüchtigung im Sinne des Breitensports“ zu gewährleisten (ebd.).



Günter Stibbe

- Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (6. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004a). Bildsamkeit/Bildung. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 174-215). Weinheim, Basel: Beltz.
- Benner, D. & Brüggem, F. (2004b). Mündigkeit. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 687-699). Weinheim, Basel: Beltz.
- Bietz, J., Laging, R. & Roscher, M. (Hrsg.) (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bockrath, F. (2005). „Ursprünglichkeit und ungebrochene Natürlichkeit“ – Über reformierte Leiber und gelehrige Körper in der Bewegungsdidaktik. In J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.) (2005). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 24-55). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dörpinghaus, A. (2011). Plädoyer wider die Verdummung. In H. Lange, G. Duttler, T. Leffler, A. Siebe & M. Zimlich (Hrsg.), *Bewegungsbezogene Bildungskonzeptionen. Zur Trias Konzeption, Implementation und Evaluation* (S. 17-26). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2012). *Einführung in die Theorie der Bildung* (4. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Heim, R. (2008). Bewegung, Spiel und Sport im Kontext von Bildung. In W. Schmidt (Hrsg.), *Zweiter Kinder- und Jugendsportbericht. Schwerpunkt: Kindheit* (S. 21-42). Schorndorf: Hofmann.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquards, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. eine Expertise*. Bonn: BMBF.
- Lenzen, D. (1997). Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 43 (6), 949-968.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Hamburg: Rowohlt.
- Meinberg, E. (1984). *Hauptprobleme der Sportpädagogik. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Meinberg, E. (2010). Bildung in dürftiger Zeit. In C. Kruse & V. Schürmann (Hrsg.), *Wie viel Bildung braucht der Sport, wie viel Sport braucht die Bildung?* (S. 15-29). Berlin: LIT Verlag.
- Meinberg, E. (2011). *Leibliche Bildung in der technischen Zivilisation. Über den Umgang mit dem Leibe*. Berlin: Lit.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Aufl.). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. (2012). Der Doppelauftrag des Erziehenden Sportunterrichts. In V. Scheid & R. Prohl (Hrsg.), *Sportdidaktik. Grundlagen – Vermittlungsformen – Bewegungsfelder* (S. 70-91). Wiebelsheim: Limpert.
- Prohl, R. & Emrich, E. (2009). Eliteschulen des Sports als Bildungsorganisationen einer Zivilgesellschaft. *Sportwissenschaft*, 39 (3), 197-209.
- Prohl, R. & Lange, H. (Hrsg.) (2004). *Pädagogik des Leistungssports. Grundlagen und Facetten*. Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (2001). Bildung/Erziehung. In O. Grupe & D. Mieth (Hrsg.), *Lexikon der Ethik im Sport* (3. Aufl.; S. 70-76). Schorndorf: Hofmann.



Günter Stibbe

- Schürmann, V. (2010). Die Unverfügbarkeit der Bildung. In C. Kruse & V. Schürmann (Hrsg.), *Wie viel Bildung braucht der Sport, wie viel Sport braucht die Bildung?* (S. 61-73). Berlin: LIT Verlag.
- Thiele, J. (2012). Skeptische Anmerkungen zur Kompetenzorientierung. In A.-C. Roth, E. Balz, J. Frohn & P. Neumann, *Kompetenzorientiert Sport unterrichten. Grundlagen – Befunde – Beispiele* (S. 13-24). Aachen: Shaker.
- Wehnes, F.-J. (1991). Theorien der Bildung – Bildung als historisches und aktuelles Problem. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis* (S. 256-280). München: Ehrenwirth.
- Wiater, W. (2009). Bildung und Erziehung als Aufgaben der Schule. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (4. Aufl.; S. 311-336). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.