

Einleitung

Wir, die Herausgeberinnen und Herausgeber, widmen diesen Band Heinz-Elmar Tenorth, dem streitbaren und wertgeschätzten Kollegen, zuverlässigen und zugewandten Freund, engagierten und hilfreichen Förderer. In dem Band kommen Autorinnen und Autoren zusammen, die sowohl der Erziehungswissenschaft als auch anderen Disziplinen sowie dem Bereich Politik und Öffentlichkeit zuzurechnen sind und die zugleich in kollegialer und freundschaftlicher Verbundenheit – die ja bekanntlich sachbezogene Kritik nicht ausschließt – zu Heinz-Elmar Tenorth stehen.

Das umfangreiche Oeuvre von Heinz-Elmar Tenorth sowie seine Beteiligung an vielen Gesprächen und Diskussionen in unterschiedlichen Positionen und Funktionen weisen auf ein Leitthema, in der sich Rolle und Person, Autor und Werk zu verschränken scheinen: Bildung – nicht als emphatische Option oder kanonisiertes Gut, sondern als ein Gegenstand historischer, empirischer und theoretischer Forschung ebenso wie als sperriges Konzept kategorialer Analyse.

„Mit konstruktiven Überlegungen betritt man beim Thema der allgemeinen Bildung ein schwieriges, unwegsames und gefährliches Gelände. Hier sind nicht nur zahlreiche Wegweiser bereits aufgestellt, die zu den schönsten Aussichtspunkten führen; die Landschaftsgärtner haben auch eindeutige Reviere abgegrenzt, mit deutlichen Grenzpfählen, die das freie Flanieren nicht unbedingt erleichtern, schon weil die Besitzer der Reviere traditionell eigensinnig sind. Es gibt daher Territorien mit eindeutigen Besitzansprüchen, nicht selten sogar mit eigenen Wachtruppen und Warnsystemen, die Fremde – Personen, Werte, Worte – sofort feststellen und markieren. Klassiker des Bildungsdenkens werden in dieser Weise reklamiert (und Humboldt wie die Aufklärung sind jetzt alleiniger Besitz der Reformfraktion), Zielformeln stiften Differenzen (und „Emanzipation“ weckt jetzt nur noch Abwehr), Bezeichnungen für Strukturen markieren soziale Lager (und zwischen „integriert“ und „gegliedert“ gibt es dann kaum Brücken). Nicht selten werden schon interessierte Besuche als unzulässige Übergriffe gedeutet und entsprechend scharf geahndet.“ (Tenorth 1994. S. 159)

Das Leitthema ‚Bildung‘ ist freilich auch vom Standpunkt disziplinärer Fundierung aus darauf angelegt, disziplinäre Grenzen zu überschreiten. So zentral der Begriff für die Erziehungswissenschaft (z.B. als Bildungswissenschaft) auch sein mag, und so inflationär er in schillernder Bedeutung und in

Verbindung wechselnder Komposita verwendet wird – er zählt doch nicht zu den ‚einheimischen Begriffen‘ (Herbart), auf den die Erziehungswissenschaft alleinigen Anspruch erheben könnte. Schon seine sehr deutsche Tradition und die Schwierigkeiten seiner Übersetzung in andere Sprachen verweisen auf weiter dimensionierte Kategorien wie Kultur, Geschichte, Zivilisation als seine Kontexte. In den deutschen erziehungswissenschaftlichen Diskursen spielt er indes auch gegenwärtig eine zentrale Rolle, besonders wenn es darum geht, Eigenrecht und Eigensinn des Individuums und den Prozess der Subjektkonstitution im Medium von Bildung gegenüber gesellschaftlichen Versuchen der Instrumentalisierung und Funktionalisierung des Menschen zu verteidigen.

Oft genug freilich erscheint ‚Bildung‘ als Metapher (Meyer-Drawe 1999), gar als ambige, traditional eingeführte Hülse – „man substituiert nach und nach Tradition für Definition“ (Luhmann & Schorr 1979, S. 83). ‚Bildung‘ scheint seine ungebrochene Kontinuität auch konjunktureller begrifflicher Entleerung und ‚Wiederaufladung‘ „durch Extension und Generalisierung“ (ebd.) zu verdanken. Seine Offenheit und Unbestimmtheit garantieren sinnhaften Anschluss an das Alltagsverständnis und an ‚Praxis‘ und eignen sich besonders gut, nicht nur theoretisch unterschiedlich gefüllt, sondern auch durch Bindung an Komposita respezifiziert und an je aktuelle Reflexionsbedarfe angepasst zu werden (vgl. Tenorth 1986, S. 44; 1997). Er fungiert – „bestimmt unbestimmt“ (Ehrenspeck & Rustemeyer 1996) – als einer von polyvalenten Bezugspunkten der Erziehungswissenschaft: offen genug, um mit zeitgemäßen Bedeutungen beladen zu werden, spezifisch genug, um die disziplinäre Identität zentrieren und ‚disziplinieren‘ zu können und umfassend genug, um bei Bedarf die Gegenwart im Blick auf mögliche Zukünfte extensiv auslegen zu können (vgl. Keiner 1999, S. 171 f.).

Zugleich aber gewinnt der Bildungsbegriff auch seine Bedeutung aus den großen Themen, etwa dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, der Höherbildung der Menschheit, der Gerechtigkeit von Lebenschancen und Lebensverhältnissen, der ‚Emanzipation‘ und dem Recht auf freie Entfaltung und Entwicklung der Persönlichkeit (Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger 2006). In kritischer Perspektive verweist er freilich auch auf naiven Enzyklopädismus (Schwanitz 2010) sowie auf die mit ihm bezeichnete gesellschaftliche Funktion, Zertifikate, Patente, Berechtigungen zu legitimieren und gesellschaftliche Reproduktion sozialer Strata durch ‚Bildung‘ zu sichern (Müller 1981; Lundgreen, Kraul & Ditt 1988; Bourdieu 1994).

Die damit angedeutete mehrfache Referentialität des Themas ‚Bildung‘ erschließt sich somit nur im interdisziplinären, ja transdisziplinären Wechsel der Perspektiven. Dieser Wechsel charakterisiert nicht nur die Arbeiten von Heinz-Elmar Tenorth etwa zur Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte, sondern auch seine Rezeption von Literatur und die Pflege kollegialer und intel-

lektueller Netzwerke. Dieser Wechsel verweist damit aber zugleich auch auf das Interesse an der Relativierung von Ordnungen und der Systematisierung von Kontingenzen – stets gepaart mit einem Plädoyer für solides Handwerk der Forschung in Historie, Empirie und Theorie.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschlossen, den Begriff Bildung insbesondere in den Aspekten seiner Umgestaltung, Umwandlung, Verwandlung in unterschiedlichen historischen, disziplinären, institutionellen etc. Kontexten in den Blick zu nehmen. „Metamorphosen der Bildung“ schien uns ein passender Titel zu sein – breit genug, um ideenreich und kreativ gefüllt zu werden, offen genug, um unterschiedliche Genres aufzunehmen, spezifisch genug, um nicht der Beliebigkeit anheim zu fallen, spielerisch genug, um auch der Form des Essays zu dienen und konkretisierbar genug, um den Facettenreichtum seiner Bearbeitungsmöglichkeiten sichtbar zu machen. Erstaunlich war es freilich für uns zu sehen, dass dieser Titel, der Bildung der *μετα-μόρφωσις*, dem Umgestalten, der Verwandlung in eine andere Gestalt assoziiert, nicht bereits im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs belegt war. Gerade pädagogische Bildungs- und Lernprozesse sind doch durch permanenten Wandel der individuellen und kollektiven Gestalt, durch subtile Metamorphosen gekennzeichnet, auch wenn das „strukturelle Technologiedefizit in der Erziehung“ (Luhmann & Schorr 1979) eine eindeutige Zurechnung von Ursachen und Effekten kaum zulässt (vgl. Tenorth 1990; Lortie 1975, S. 142 ff. Grzesik 1998, S. 17). Grade von Nicht-Wissen, Unsicherheit und Ungewissheit (Keiner 2003, 2005) kennzeichnen somit pädagogisches Handeln als „interaktiv-asymmetrisches Vermittlungsverhältnis in der Spannung von Fallverstehen und subsumptivem Regelwissen“ (Helsper 1998, S. 31) strukturell. Die nur ‚lose Koppelung‘ der pädagogisch relationierten Elemente, die dieses Spannungsverhältnis beweglich halten, macht die kaum vorhersehbare, begrenzt zufällige Metamorphose erst möglich.

Versuche, Übergänge und Formwandlungen mathematisch zu modellieren findet man in modernen Konzepten der nichtlinearen Dynamik und der Fraktale, Approximation, Intervallarithmetik, Fuzzy-Logik und Stochastik. Die philosophisch-metaphysische Grenzüberschreitung hin zur Leere von Raum und Zeit formuliert Andrea Emo (1997) als ‚Metamorphose des Nichts‘. Man findet den Begriff aber auch in der klassischen ökonomischen Theorie von Karl Marx (1956 ff.), der über die „Metamorphose der Waren“ (MEW Bd. 23, S. 118, Bd. 13, S. 69) und die „Metamorphosen des Kapitals und ihr Kreislauf“ (MEW, Bd. 24, S. 31) schrieb. Auf die Bedeutung von Metamorphosen in Religion, Kultus und Kultur der Antike (vgl. schon Burckhardt 1955 ff., S. 7 ff.; Zgoll 2004) und die zentrale Stellung von Ovids Metamorphosen in der Geschichte der Literatur, deren literarische Wiederaufnahmen etwa durch Christoph Ransmayr (2004) und die literaturwissenschaftliche Metarezeption des Meta-

morphosenmotivs (Schmitz-Emans & Schmeling 2010; Schmitz-Emans 2008) können wir hier nur hinweisen.

Das Thema der Metamorphose ist indes – so zumindest aus literaturwissenschaftlicher Perspektive – ausgesprochen aktuell. Es scheint zusammenzuhängen „mit Erfahrungen der Desorientierung, des Schwindels, der Irritation über die nicht Feststellbarkeit des Wirklichen“ (Schmitz-Emans 2008, S. 11). Metamorphosen verweisen auf Übergänge, Verläufe, Vielfältigkeit, auf Verschiedenheit und Andersheit, weniger auf Formen denn auf „Formverschleifung“ (vgl. Reber 2009). Sie thematisieren damit zugleich die Fragen nach der Identität im Wandel (Schmitz-Emans 2008, S. 32; vgl. auch Kuon & Peylet 2009) und der „historische[n] Diskursivierungen des Veränderlichen“ (Schmitz-Emans 2008, S. 41). Die Verschränkung von Historie, Empirie und Theorie scheint in der Metamorphose ihren metaphorischen (und, so fügen wir hinzu, auch akronymen) Ausdruck zu finden.

Die Beiträge des Bandes haben sich zum Ziel gesetzt, nicht nur in ihrem Inhalt, sondern auch in ihrer Form die intellektuelle Kultur, den Esprit, den Widerspruchsgeist, die spielerische Ernsthaftigkeit und streitbare Leichtigkeit aufzunehmen und zu spiegeln, die dem Thema ‚Metamorphosen der Bildung‘ und einem ‚liber amicorum‘ angemessen sind.

Wir haben die Beiträge des Bandes mit zwei Fotografien von Frieda Heyting gerahmt und sie – entsprechend ihrem thematischen Zuschnitt – in vier Kapitel gegliedert. Kapitel eins haben wir mit „**Wissen – Formen – Begriffe**“ betitelt. In diesem Kapitel geht es um begriffliche Grundlagen und grundlegende Unterscheidungen.

Dietrich Benner diskutiert Wissensformen der Wissensgesellschaft zunächst im historisch-kritischen Blick. Er zeigt, dass unterschiedliche Wissensformen nicht auf einer diachronen Zeitachse, einem historischen Kontinuum, abgebildet werden können; sie sind die Folgen weitgehend kontingenter menschlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen. Pragmatische Wissensformen weisen Bezüge zu allen anderen Wissensformen auf und führen damit über sie hinaus. In der Relationierung der unterschiedlichen Wissensformen zeigt sich dann auch ihre immer neu zu erarbeitende reflexive Potenz.

Oswald Schwemmer fragt nach der menschlichen Freiheit im Kontext der Diskussionen um Naturgesetze, Kausalität und Determinismus, insbesondere im Blick auf die klassische Mechanik und die Evolutionstheorie. Organische Systeme, so Schwemmer, sind komplex und entwickeln sich durch interne Veränderungen im Austausch mit ihren Umwelten, die auch zu Neuem, Unkontrollierbarem und Unvorhersehbarem führen. Diese Entwicklungen verlaufen nicht deterministisch, sondern autopoietisch. Vor diesem Hintergrund sei Freiheit neu zu diskutieren.

Jürgen Kaube befasst sich mit Formen der Bildung im Bildungsroman, der – anders als der gewöhnliche Roman – das Abenteuer als das gewöhnliche und den Alltag als das ungewöhnliche Erzählthema bewertet. Selbstbestimmung und Sozialisation, Individualität und Normalität sind, so zeigen die Bildungsgeschichten jugendlicher Protagonisten, keine Gegensätze. Der eigentliche Held ist der Leser. Gegensätze markieren die große Typenvielfalt des Bildungsromans. Das Scheitern von Bildung endet im angelsächsischen Bildungskonzept – anders als in seiner deutschen, emphatischen Fassung – nicht in Unbildung, sondern in moralischer und ethischer ‚Kälte‘.

Klaus Prange diskutiert die Frage nach der Definition, der Relation und Distinktion der drei für Pädagogik und Erziehungswissenschaft zentralen Grundbegriffe „Erziehung“, „Bildung“ und „Unterricht“, auch in ihren disziplinären und wissenschaftspolitischen Konsequenzen. Bei einigem Verständnis für die historischen Wurzeln der Distanz der Erziehungswissenschaft gegenüber dem Begriff und „Geschäft der Erziehung“ betrachtet Prange die Erziehungswissenschaft als ein Fach „ohne Pädagogik“. Für ihn sind Unterricht das relevante Bezugsthema und Unterrichtswissenschaft der Fokus, den Erziehungswissenschaft einnehmen sollte.

Helmut Heid demaskiert historisch und analytisch die bildungspolitische Parole „Aufstieg durch Bildung“ anhand von Paradoxien und ihrer Funktion. Aufstieg wird als Belohnung für Bildung versprochen, ohne dass die Voraussetzungen dieses Versprechens explizit gemacht werden würden. Diese Voraussetzungen aber ermöglichen eine selektive Realisierung des Versprechens, die diejenigen rechtfertigt, die aufgestiegen sind und den Ausschluss der anderen legitimiert. Bildung fungiert in diesem Kontext als Selektions- und Ausgrenzungskriterium. Für die meisten bleibt Aufstieg durch Bildung eine „leere, uneinlösbare und undurchschaute Versprechung“.

Hartwig Zander geht es in seiner Analyse der prätheoretischen Anschauung um das Verhältnis von Kenntnis und Unkenntnis. Er umreißt mit Moritz Löwi das Problem und nutzt dann aristotelische Unterscheidungen, um das von Hönigswald formulierte Theorem der prätheoretischen Anschauung aufzugreifen und seiner pädagogischen – und nicht methodologischen – Bestimmung nachzugehen. Erneute Rückgriffe aus Aristoteles und illustrierende Filmszenenbeschreibungen führen zum Begriff der „Gestalt“ und münden schließlich in eine Ästhetik der Praxis des Fragens und Zeigens.

Jürgen Diederich beschließt dieses Kapitel. Er hat einen bisher unveröffentlichten Text bereitgestellt, der schon Anfang der 1980er Jahre im Rahmen diskursiver ‚fröhlicher Wissenschaft‘ an der Universität Frankfurt entstanden ist und diskutiert wurde. Bezugspunkt ist die berühmte Festschrift für E. A. Dölle (Herrmann 1974) und ihr Bezug zum Positivismusstreit, den Diederich für einen kritisch-sarkastischen Blick auf die Erziehungswissenschaft und einige ihrer Vertreter der damaligen Tage nutzt. Hier ist für die Herausgeber

auch die geeignete Stelle, auf den weitgehend vergessenen Band 2 des Werks von Ernst August Dölle – Pädagogischer Eros und curriculare Deziision – hinzuweisen, der, so die Quellenangabe bei Müller (1977) im Jahre 1977 von Volker Eike Röske und Heinz-Elmar Tenorth herausgegeben worden ist.

Kapitel zwei befasst sich unter dem Titel „**Habitus – Bildung – Lebensform**“ mit Praxen von Bildung und Sozialisation, die in die Kultivierung eines spezifischen Habitus und/oder einer Lebensform münden. Die Beiträge verabschieden einen emphatischen Bildungsbegriff, der unpolitisch und jenseits gesellschaftlichen Engagements interpretiert wird. Bildung in der Moderne wird gesellschaftlich und kritisch aufgefasst und als Befähigung zur Zivilisierung beschrieben.

Margret Kraul nimmt sich eines von der historischen Bildungsforschung weitgehend ignorierten Themas an – des Essens. Dies wird – wie sie zeigt – in vielen Texten seit der Antike dezidiert im Kontext von Bildung behandelt und gehört eigentlich zu den basalen Elementen von Lebensführung und Bildung. Ihre historisch-systematische Darstellung beginnt bei Comenius' Bemühungen um die Vermittlung eines soliden Wissens über Ernährung zur Erlangung eines gottgefälligen Lebens und führt über Francke, der Essen in sein Ordnungssystem geistiger und seelischer Speisung zum Lobe Gottes einfügt, zur säkularisierten Form des Essens zum Zwecke eines guten und vernünftigen Leben bei Locke. Schleiermacher, der die Freiheit des Menschen in der Möglichkeit zur Formgebung, zur Ästhetisierung des Umgangs mit den Dingen bestimmt, verweist auch auf das Sittliche. Essen und Tischgemeinschaft (Geselligkeit) tragen über die Formgebung zur Humanisierung (des Animalischen) und letztlich auch zur Bildung des Menschen bei. Auch das 20. Jahrhundert fördert nicht die Lust am Essen. Letztlich fordern auch die Reformpädagogen Askese, die die kritische Pädagogik (Gamm) anthropologisch begründet (materiell und immateriell) – „erst die dadurch gewonnene Freiheit weise den Menschen als Menschen aus und das gilt für das Essen wie die Bildung“.

Lord Chesterfields Briefe an seinen Sohn dienen Brita Rang und Adalbert Rang dazu, gegenüber der unkritischen Tradition des Bildungsbegriffs im Sinne einer Bildung des ‚innerlich autonomen Menschen‘, einen anderen Traditionsstrang zu betonen, der sich der Idealisierung wie der reinen Ironisierung widersetzt. Der umfangreiche, vielfach aufgelegte und rezipierte Briefwechsel, der von 1737 bis 1768 dauert, setzt als Bildungsziel auf „knowledge of the world“. Dabei fragen Rang und Rang, ob „good breeding“ tatsächlich mit Selbst-Bildung gleichzusetzen sei, wie es bei Locke wie bei Chesterfield, immer auch als soziales Verhalten, verstanden wird. Differenziert werden die Publikationsgeschichte in England, den Vereinigten Staaten und in Deutschland nachgezeichnet und die Ursachen der „sensationellen“

Rezeption und der Charakter des Werks untersucht. Rang und Rang zufolge liegt Chesterfields Werk keineswegs ein vormoderner Erziehungsbegriff zugrunde. Sie betonen demgegenüber, dass Chesterfield nicht nur den inneren Menschen vor Augen hatte, sondern einen modernen Menschen, der sich auf die wechselnden Bedingungen einstellen (nicht anpassen) kann – unabhängig von seinem sozialen Stand.

Auch Annedore Prengel und Hanno Schmitt zeigen an bürgerlichen Praxen der Geselligkeit ein Konzept von Bildung, das statt einer allgemeinen Mensch-Welt-Beziehung Kommunikation als eine Grundlage bildungsbezogener Praxen auffasst. Die Autoren machen zunächst auf die bisher kaum beachtete Breite des Bildungsbegriffs um 1800 aufmerksam, der nicht in einem neuhumanistisch verstandenen Sinne als verinnerlichter Individualprozess aufgeht. Der Gegensatz von Bildung und Ausbildung, der dem Neuhumanismus zugrunde liegt, habe nur relativ kurze Zeit gegolten. Prengel und Schmitt legen an vielen Beispielen dar, dass Geselligkeit in der Spätaufklärung als Teil von Bildung aufgefasst wird. Dieser klassisch als „gesellige“ Bildung verstandene Prozess lasse sich als ‚intersubjektiver‘ Bildungsprozess verstehen. Die beiden Autoren betrachten die Bildungsbestrebungen von sechs ausgewählten Paaren, die sich alle selbst als Besucherinnen und Besucher des Schlosses und der Schule Reckahns lebenslang um Bildung bemühten. An diesen Exempla wird die These entfaltet, dass Bildung als Medium persönlicher Beziehungen gesehen werden kann, d.h. dass Bildung persönliche Beziehungen konstituiert, aber dass, umgekehrt, durch solche Beziehung auch Bildung geschieht.

Ausgehend vom Kerngegenstand der Humboldtschen Theorie der Bildung – Bildung als Prozess, als anthropologische Grundbestimmung und als Selbstkonstruktion des Subjekts mit der Welt als Stoff – fragt Peter Lundgreen nach der Gestaltung von Bildung, die die Selbstbildung des jungen Menschen ermöglichen soll. Dabei bestimmt Humboldt Unterricht als das zentrale Medium, gegliedert in Elementarunterricht, Schulunterricht und Unterricht an einer Universität. Der Beitrag analysiert Humboldts durchaus nicht eindeutige und spannungsfreie Antworten auf die Frage nach den (privilegierten) Stoffen der subjektiven Bildung. Insbesondere für den universitären Bereich des 19. Jahrhunderts beschreibt der Autor die Entwicklungen im Spannungsfeld von Professions- und Wissenschaftsorientierung hin zum Ideal der „Bildung durch Wissenschaft“ – als „Produktivkraft“ und als „unhintergehbare Reflexionsinstanz für einen aufgeklärten, gebildeten Umgang mit den Problemen der Moderne“.

Dieter Langewiesche analysiert das Selbstverständnis von Bildung in der Universität als Einüben einer Lebensform. Die Rektoratsreden des 19. Jahrhunderts spiegeln das Selbstverständnis der Universität als Forschungsinstitution. Es gründet darauf, dass Forschen bildet und dass die Universität mög-

licht alle wissenschaftlichen Fächer umfasse, um fachliche Ausbildung in eine Bildung zu verwandeln, die den Menschen in seiner ganzen Lebensführung prägt. Bildung durch Wissenschaft ist ein unabschließbarer Prozess, an dem (nur) derjenige teilnimmt, der Forschung als die wissenschaftliche Form von Welterkenntnis im Studium kennengelernt und sich für sein Leben dauerhaft anezogen hat. Dieses ‚deutsche Universitätsmodell‘ grenzte sich sowohl gegenüber den französischen Fachschulen (kein wissenschaftlicher Bildungsanspruch) als auch den englischen Colleges (die erziehen, aber nicht wissenschaftlich bilden) ab. Die Bildung als Lebensform stand im Zentrum des über die Rektoratsreden öffentlich wirksamen Selbstbildes der modernen Universität. Seit den 1960er Jahren allerdings ist die Tradition der Rektoratsreden verschwunden und damit auch ein repräsentativer Ort, an dem sich die deutschen Universitäten ihrer selbst vergewissern und in der öffentlichen Debatte für ihr Bildungsverständnis werben können – „sofern sie ein solches noch haben“.

Die Lebensform, deren Analyse sich Wilhelm Brinkmann widmet, ist die Familie. Trotz deutlichen Funktionswandels ist sie doch eine „ubiquitäre und transkulturelle Lebensform“. In der Moderne reguliert sie Reproduktion und Sozialisation, soziale Platzierung, Haushaltung, Freizeit und Konflikte. Auf der einen Seite zeigt sie Ambivalenz und Labilität, auf der anderen aber auch Stabilität und Unausweichlichkeit von Familienbanden. Die Darstellung von Problemlagen, Schutz- und Risikofaktoren im Blick auf die ‚Innenseite‘ und ‚Außenseite‘ der Familie schließt mit dem Befund: „Das alltägliche Zusammenleben ... in einer Familie steht unter den strukturellen ... Vorzeichen eines prekären Widerstreits zwischen objektiven Erfordernissen (der Erwerbsarbeit) und subjektiven Bedürfnissen (familialer Privatheit), zwischen den unterschiedlichen Lebensperspektiven von Männern, Frauen und Kindern, zwischen der Welt des Kindes und der Welt der Erwachsenen“. Reflexivität, (Meta-)Kommunikation und ausreichend Zeitressourcen sind Voraussetzungen für eine gelingende, stabile Familie.

Susanne Baer greift die politische Seite der Geschlechterverhältnisse, insbesondere im Blick auf die Universität auf. Sie plädiert für eine differenzbewusste Bildungspolitik, die mehrperspektivisch Geschlecht als grundlegende Kategorie nicht nur im Sinne einer einfachen Gleichstellung betrachtet, sondern als eine alle Bildungsinstitutionen und deren Praxen durchziehende „Strukturkomponente“. Als solche fasst sie aber nicht nur die Kategorie Geschlecht auf, sondern alle Formen der Ungleichheit, die Universität und andere Bildungsinstitutionen immer noch durchziehen. Genialischen Rückzug in den Elfenbeinturm oder eine sich von gesellschaftlich provozierenden Fragen verabschiedende Tätigkeit in einer Lebenszeitprofessur betrachtet sie als inakzeptable Einstellung. Diversität wird als prägende Strukturkomponente betrachtet, die „sich unterschiedlich darstellt und unterschiedlich wirkt, wenn

und weil sie im Zusammenhang mit weiteren Ungleichheiten“ (Herkunft, Behinderung, Alter, sexuelle Orientierung, Identität) steht. Ein solcher Umgang mit Bildung und Geschlecht wäre angemessen und auch als Bildungs-Aufgabe aufzufassen. Deshalb schlägt sie statt eines hehren Bildungskanons einen „Regenbogenkanon“ vor.

Das zweite Kapitel schließt mit einem Beitrag von Sabine Krause, Judith Kutter & Alexander Graeff, die Bildung in ihrer habitusprägenden Lebensform selbst erlebt haben. Als Reise in das Land „Serendip“ (vgl. Merton & Barber 2003), in dem Gewissheit nicht zu haben ist, aber Abenteuer, beschreiben die zwei früheren Studentinnen und Tutorinnen, Judith Kutter und Sabine Krause, sowie der Student und spätere Mitarbeiter Alexander Graeff das Studium bei, aber auch die Zusammenarbeit mit Heinz-Elmar Tenorth. Gerade das Unbestimmte und damit Herausfordernde machen sie als den Kern ‚ihres‘ Bildungsbegriffs aus.

Das dritte Kapitel umfasst Beiträge, die von einer dezidiert sozialwissenschaftlichen Perspektive aus Prozesse der Systembildung und deren Effekte für Gesellschaften, Gruppen und Organisationen oder individuelle Biographien kritisch analysieren. Es ist betitelt mit der Trias „**Systembildung – Effekte – Kritik**“.

Das Kapitel wird eröffnet mit einem historisch-vergleichenden Beitrag von Jürgen Schriewer, der „im Schnittpunkt von politischer Geschichte, Bildungs- und Mediengeschichte“ Formen und Funktionen ‚zeremonieller Pädagogik‘ in Phasen revolutionärer gesellschaftlicher Umbrüche in Japan (nach 1868), der Sowjetunion (nach 1917/1922) und in Mexiko (nach 1910) analysiert. Zeremonielle Pädagogik zeigt sich in nicht notwendigerweise auf Schulen beschränkten „Formen von Massenerziehung mit Mitteln öffentlicher Inszenierung und ästhetischer Beeindruckung“, in denen politische Ordnungen und Ordnungsvorstellungen repräsentiert sind. Diese werden medial konkretisiert und „im Hinblick auf soziale Akzeptanz und bewusstseinsförmige Verinnerlichung“ eingesetzt. Rundreisen maßgeblicher Repräsentanten, Monumente sowie Kampagnen und Ausstellungen haben sich als besonders wirksame Praxen zeremonieller Pädagogik erwiesen.

Die Produktion und Reproduktion dauerhafter Ungleichheiten bestätigt erneut Peter Drewek mit seinem materialreichen Beitrag über die Forschungen zu Möglichkeiten des Abbaus sozialer Ungleichheit durch das Bildungssystem wie sie z.B. in Forderungen nach einer verlängerten gemeinsamen Beschulung und nach integrierten Schularten artikuliert werden. Er lenkt den Blick auf Reformversuche der 1960er und 70er Jahre und diskutiert unter Berücksichtigung von Daten und Studien unterschiedlicher Provenienz die Frage nach den langfristigen Effekten von Veränderungen auf der Schulsystemebene. Seine Befunde stimmen skeptisch. Angesichts einer „nahezu zir-

kulären Verflechtung von schichtspezifischen Voraussetzungen mit schichtspezifischen Nutzungsformen von Bildung“ plädiert der Autor u.a. für „Strategien positiver Diskriminierungen von Bildungsbenachteiligungen“, um wenigsten gleiche Startchancen zu sichern.

Auch Yvonne Schütze fragt nach der Bedeutung der sozialen Herkunft für die Gleichheit von Bildungschancen im Blick auf weiblichen Bildungskarrieren. Schon der 1865 gegründete Allgemeine Deutsche Frauenverein vertrat zwei unterschiedliche Bildungsziele: Bildung zur Vervollkommnung der Persönlichkeit und Welterkenntnis sowie Bildung als Mittel zum Zweck des Broterwerbs. Diese Ambivalenz verdeutlicht Schütze anhand von zwei literarischen Beispielen, denen sie jeweils zeitlich versetzte fiktive Biographien gegenüberstellt. Sie zeigt damit Differenzen und Ähnlichkeiten von Herkunfts-Konstellationen und Bildungsaspirationen im Wandel der Zeiten. Unter dem Aspekt von Bildung als Mittel zum Broterwerb folgert Schütze, dass heute Bildung „zwar ein notwendiges, aber kein hinreichendes Mittel mehr für eine angemessene Tätigkeit“ ist. Unter dem Aspekt der individuellen Vervollkommnung zeige sich nach wie vor der durchschlagende Einfluss der sozialen Herkunft.

Der Beitrag von Ewald Terhart richtet seinen Blick auf die Innenseite des Bildungssystems, den Unterricht, wie er in der neueren Schul- und Unterrichtsforschung zum Vorschein kommt. Er stellt die bislang in Deutschland kaum bekannte Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (2008) vor (eine Analyse von 800 Metaanalysen mit über 50.000 Einzelstudien), die als ein Meilenstein in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule gelten kann. Terhart analysiert diese Studie unter methodologischen, theoretischen und bildungspolitischen Perspektiven – etwa im Blick auf die Folgen steigender Aggregation von Daten, auf die Abhängigkeit der Ergebnisse vom jeweiligen Unterrichtsverständnis, aber auch auf die materialen Befunde, die aktivem, gelenktem Unterricht mit Lehrern als ‚Herausforderern‘ höhere Lerneffekte bescheinigen als Lehrern als ‚Erleichterern‘, deren Unterricht induktive Problemlösungsprozesse und eigenständige Lösungswege zulässt. In der Diskussion würdigt Terhart die Systematisierungsleistung, die Hattie vollbracht hat. Er verweist aber auch auf Dilemmata: auf das methodische, dass nur gesehen werden kann, was zu sehen ermöglicht wird, wie auf das Evidenz-Dilemma, dass bei steigendem Forschungsaufwand – little science, big science (DeSolla Price 1963) – der (auch öffentliche) Eindruck von im Grunde immer gleichen Ergebnissen entsteht und zugleich Programme, Interventionen und Investitionen kaum durchschlagende Erfolge zeitigen.

Peer Pasternack diskutiert Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätsmanagement in der Hochschullehre und stellt dabei die Frage, welches Verständnis von Qualität und Management hinter dem Konzept des Qualitätsmanage-

ments in der Hochschule steckt und auf welche Besonderheiten man gefasst sein sollte, wenn QM auf die Hochschullehre angewendet wird. Gerade in einer bildungsbezogenen Hochschullehre habe man hinsichtlich ‚Qualität‘ mit Spezifika zu rechnen: „In der Hochschullehre heißt Qualität zu erzeugen zweierlei: bestehende Standards zu sichern, d.h. deren Unterschreitung zu verhindern, und die Normüberschreitung bzw. Normabweichung zu ermöglichen. Hochschulen sollen in ihrer der Lehre zugrundeliegenden Forschung das bisher noch nicht Entdeckte entdecken und das bisher noch nicht Gedachte denken.“ Die Frage, ob man eine solche Qualität managen könne, beantwortet Pasternack negativ. Bestenfalls – und dies sei nicht neu – könne man die Kontexte von Forschung und Lehre, nicht aber diese selbst managen. Vor diesem Hintergrund gehe es also nicht um Qualitätsmanagement, sondern um Qualitätsbedingungsmanagement. Pasternack rät zur Pragmatik und hofft, dass ein solches Management die Lehrenden und Studierenden davon befreien könnte, ihre kreativen Ressourcen in der fantasievollen Bewältigung unzulänglicher Alltagsärgernisse und routinisierbarer Prozesse zu verschleudern. Mit dem Thema der Weiterbildung befasst sich der Beitrag von Klaus Harney. Anders als es die Perspektive lebenslangen Lernens nach permanenter Wissenserweiterung und -veränderung nahelegt, geht es ihm um „Strukturen der Wissenskonservierung“. Im Rückgriff auf die Webersche Unterscheidung von Betrieb und Beruf und auf der empirischen Grundlage des Sozioökonomischen Panels untersucht Harney „den Nutzen des Erhalts bereits erworbener beruflicher Kenntnisse unter der Bedingung des Stellenwechsels“. Die Anpassung an neue Kontexte ruht auf erworbenen Strukturen des Erwerbs und der Verarbeitung von erlerntem Berufs- und erworbenen Betriebswissen und -kenntnissen auf, und auch die Einschätzung des Nutzens der erworbenen Kompetenzen nach einem Stellenwechsel wurzeln in dem erlernten Beruf. Dieser organisiert kumulativ den neuen Wissensbedarf. Der Erhalt der erworbenen Berufskompetenzen geht allerdings mit einem hohen Konservierungsaufwand einher, der auf die besondere Bedeutung institutioneller Rahmungen für solche Anpassungsprozesse hinweist.

Das vierte Kapitel befasst sich mit den Ambivalenzen reformpädagogischer Hoffnungen und Praxen: „**Reform – Pädagogik – Expertise**“. Es geht also um Verwandlungen von Bildung und Erziehung und ihrer Reflexion im Medium von Reformen sowohl im Blick auf Strukturen wie auf prominente Vertreter und ihre Expertise.

Der Beitrag von Charles McClelland leitet von Prozessen der Systembildung, wie sie im vorigen Kapitel diskutiert wurden, über zu den Ambivalenzen von Innovationen und Reformen im deutschen Hochschulsystem. Es geht um die Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium vor dem Ersten Weltkrieg in Preußen/Deutschland. Insbesondere interessiert McClelland die Rezeption und

Bedeutung US-amerikanischer Diskussionen für die Begründung von Positionen von Hochschullehrern der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin zum ‚Frauenstudium‘. Im Blick auf Stellungnahmen, Publikationen und eine Umfrage sowie in der Rekonstruktion sozialer und kognitiver Netzwerke von Hochschullehrern strukturiert McClelland nicht nur das Feld der Befürworter und Gegner, ihrer Meinungen und Begründungen zum Thema Zulassung von Frauen zum Hochschulstudium. Er rekonstruiert auch bildungspolitische Fraktionen und Kontexte und zeigt die Erfahrungen und engen Verflechtungen der Reformfraktion mit den USA. Erst der Erste Weltkrieg brachte jedoch – gemessen an der Zahl der Immatrikulationen – den eigentlichen Durchbruch für das Studium von Frauen.

Marc Depaepe, Frank Simon und Angelo Van Gorp befassen sich – ebenfalls in historischer Perspektive – mit den Bedingungen der Durchsetzung einer modernen Bildungsforschung am Beispiel einer Schlüsselfigur der Reformpädagogik für Belgien ebenso wie für den internationalen Kontext: Ovide Decroly. Sie belegen die These, dass weniger seine epistemologische und wissenschaftstheoretische Position den internationalen Erfolg seiner Reformpädagogik begründen kann, sondern seine „moderne“ Arbeitsweise“, insbesondere kollektive Publikationsformate und reputierliche Publikationsorte, ein gut ausgebautes Netzwerk sowie die „Einführung einer Art ‚Laboratorium‘-Kultur“, die für die Pädagogik den ‚klinisch-medizinischen Blick‘ nutzt. Decrolys Expertise stützt sich auf seine Anerkennung als Wissenschaftler, die nicht zuletzt auch mit seiner Promotion zum Dr. med. und seiner neurologischen Kompetenzen zusammenhängt. Der klinische Blick, der sich stärker auf Abweichungen und ihre Klassifizierung als auf das Normale richtete, führte dann auch zur pädagogischen Diagnostik, Testentwicklung und -anwendung sowie zu differenzierter Beratungstätigkeit. Die Decrolys Expertise zugrundeliegenden ordnungspolitischen und systemstabilisierenden Vorstellungen werden dabei ebenso diskutiert wie sein innovativer Beitrag zu einer reformpädagogisch orientierten modernen Bildungsforschung.

Mit Siegfried Bernfeld stellt Peter Dudek eine weitere Schlüsselfigur gesellschaftskritisch aufgeklärter Reformpädagogik vor. In wissenschaftshistorischer Perspektive fragt er nach dem Zugang des damaligen Außenseiters zum Wissenschaftssystem – auch im Kontext von Berufungsverfahren an der TU Braunschweig. In detailgenauer und reichhaltig auch biographisch belegter Rekonstruktion stellt Dudek zunächst die bildungspolitische Lage in Braunschweig Ende der 1920er Jahre dar und analysiert dann die Diskussionen einer pädagogischen Tagung in Braunlage, die der braunschweigische Landesverband der „Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft Deutschlands“ (AFLD) ausgerichtet hatte und bei der Bernfeld maßgeblich über Gewalt in Erziehungsverhältnissen vorgetragen hatte. Auch wenn sich zielgerichtete universitäre Aspirationen Bernfelds nicht nachweisen lassen, haben doch wenige Monate nach dieser

Tagung die Nationalsozialisten jede Hoffnung auf eine akademische Karriere und damit auch das Thema einer Soziologie der Erziehung und psychoanalytisch orientierten Pädagogik nachhaltig zunichte gemacht.

Die nun folgenden Beiträge verbindet ein Thema, das Dudek bereits in seiner Analyse des Bernfeldschen Vortrags angesprochen hat: Gewalt in der Erziehung. Es geht um die generelle Frage der reflexiv-analytischen und pädagogisch-praktischen Stärken und Schwächen, Leistungen und Gefahren, Erfolgen und Versagen von Bildungsvorstellungen und -praxen aus dem Bereich der Reformpädagogik, und dies durchaus auch im expliziten Bezug auf aktuelle Vorfälle und Straftaten wegen sexuellen Missbrauchs und körperlicher und seelischer Gewalt in pädagogischen Einrichtungen auch der Reformpädagogik. Die Autoren beziehen sich auf die Ebene der Diskurse, nicht der Sachverhalte. Insofern sollen, das muss hier betont werden, der Facettenreichtum und die Differenziertheit der Argumentationen, das luzide Nachdenken über historische und strukturelle Ambivalenzen, keineswegs Übergriffe und Straftaten relativieren oder gar legitimieren.

Yun Yamana eröffnet diese Diskussion mit einer kritischen Reanalyse seiner eigenen disziplinierungstheoretischen Arbeiten zu Landerziehungsheimen aus einer Beobachterposition zweiter Ordnung. Im modifizierenden Rückgriff auf die Kompensationstheorie von Bolz interpretiert Yamana Schule zunächst als moderne, curative „Institution der Kultur...“, die einen Ausgleich dafür schafft, dass der Mensch nicht natürlich ist. Schulkritik wird dann als „Kompensation eines Auraverlusts interpretiert ...“, der durch die moderne Pädagogisierung der Generationsbeziehung entstanden ist“ und die in schulreformerische Absichten mündet. Eine solche Schulreform ließe sich dann aus der Beobachterperspektive zweiter Ordnung als ‚Re-entry‘ verstehen, die die Unterscheidung von Schule und Umwelt, Kultur und Natur innerhalb des ‚reformierten‘ Systems wiederholen. Durch dieses Re-entry, dies zeigt Yamana, entstehen „tote Winkel, die der pädagogische Blick nicht erreichen kann“ und die durch intransparentes ‚underlife‘ von Schülern und Lehrern zu Risiken führen können. Heime lassen sich deshalb, so Yamana unter Bezug auf Goffman, „als typische pädagogische Variante von ‚Asylums‘ mit der Funktion von ‚secondary adjustment‘ betrachten“; ihre Ambivalenz nötigt zu unausweichlicher pädagogischer Selbstkritik. Angestoßen durch die aufgedeckten Missbrauchsfälle im (reform-)pädagogischen Milieu diskutiert Günther List das Verhältnis von Öffnung und Schließung der pädagogischen (Selbst-)Wahrnehmung mit der Frage nach einem zeitlichen ‚Re-entry‘: Kann Pädagogik sich selber historisch werden? Die bildungshistorische Gegenüberstellung einer Reformpädagogik als vergangener Epoche und als eines noch einzulösenden Projekts verweist, so List, möglicherweise auf grundlegende pädagogische Strukturprobleme, denen sich die Historische Pädagogik bzw. Bildungsforschung noch nicht ausreichend ge-

stellt habe. Mit dieser Kritik verbindet sich aber auch Kritik an der spezifischen ‚Handlungsgrammatik‘ reformpädagogischer Protagonisten, namentlich derjenigen von Hentig, die den reformpädagogischen Raum als ahistorische soziale Gegenwelt konstruieren, die dazu tendiert, den „Radius der eigenen Handlungsgrammatik so zu definieren, dass strukturelles Fehlerpotenzial aus dem Blick gerät“. Aus einer kritischen Beobachterperspektive seien deshalb die pädagogische Welt und ihre Gegenwelt, die pädagogische Normalität und die Abweichung nicht voneinander zu trennen. Nach ‚außen‘ gerichtete pädagogische Kritik sollte auch auf den eigenen Sprachgebrauch gerichtet werden. Und die Historische Pädagogik sollte „auf die Reflexivität einer Bildungssprache setzen, die sich im eigenen Sprachgebrauch selber historisch wird“.

Hartmut von Hentig fragt in seinem persönlichen, autoreflexiven Beitrag nach dem Nutzen von Bildung. Auch er nimmt die Diskussionen um die Missbrauchsfälle und seine Betroffenheit zum Anlass, um zu zeigen, dass und wie Bildung dem persönlichen Umgang mit ‚Verleumdungen‘ von Nutzen ist. Im Ausgriff auf weite Bestände des kulturellen Erbes der abendländischen Geschichte zeigt er, wie der Facettenreichtum gelehrter Bildung wechselnde Anschlüsse zur philologischen Analyse, zu Metaphern und Analogien, zu ästhetischer Erfahrung und zu sprachlichen Differenzierungen eröffnet, die schließlich auch Tröstung bieten können. Bildung erscheint als eine je individuelle „Schatzkammer“ für „Hilfe und Trost, Ernüchterung und Sammlung der Kräfte, Ausflucht und Einsicht“ in vielen Lagen des Lebens. Insofern lässt sich der Beitrag in zweifacher Hinsicht lesen: als variationsreiche Explikation und (positive) Beantwortung der Frage nach dem Nutzen von Bildung für die Subjektconstitution und die Erschließung von Weltverhältnissen, aber auch als autobiographische Quelle des Umgangs mit persönlichen Verletzungen im Medium des großen klassischen Bildungskanons und seiner aktuellen Referenzen.

Der Beitrag von Klaus Mertes schließt das vierte Kapitel ab. Als Leiter des Canisius-Kollegs in Berlin ist er mit dem Thema des sexuellen Missbrauchs konfrontiert, auch wenn der Text vor den Ereignissen verfasst wurde und diese nicht explizit aufgreift. Mit seinem Beitrag über die ‚Würde des Lehrberufs‘, insbesondere die Ambivalenzen, denen die Lehrtätigkeit unterliegt trägt er besonders zur Problemdifferenzierung bei. Mit nüchterner Klarheit und ohne jede wohlfeile Lehrerschelte benennt Mertes die oft tabuisierten Balanceakte des Lehrers als ‚Sklave‘ zwischen ‚Dienst und Macht‘, als ‚Henker‘ zwischen ‚Auftrag und Vollstreckung‘, als Verführer und Verführter und als Arbeiter ohne Produkt. Diese Ambivalenzen, so Mertes, sind nicht als Defekt des Lehrberufs zu sehen, im Gegenteil: sie charakterisieren ihn, machen sein Würde aus und fordern Anerkennung. „Dass gerade den Lehrerberuf und die Schule so viele Tabus, so viele Vorbehalte und zugleich so viele

Hoffnungen und Erwartungen treffen, ehrt den Lehrberuf und die Schule über alle Maßen“. Insofern sei die Entscheidung für den Lehrberuf „Ausdruck einer Berufung mit Pathos und moralischem Ernst“.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren sehr herzlich für ihre engagierte Beteiligung. Der in dem privaten Nachwort ausgesprochenen Gratulation schließen wir uns gerne an. Ein herzlicher Dank richtet sich auch an Frau Hannah Hercksen und Frau Monika Knaupp für ihre sorgfältige und geduldige Unterstützung bei der Herstellung dieses Buches sowie an den Verlag Klinkhardt für die Betreuung und sein freundliches Entgegenkommen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber

Literatur:

- Bourdieu, P. (1994): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 7. Aufl. Frankfurt am Main.
- Burckhardt, J. (1955-1959): *Griechische Kulturgeschichte*. Zweiter Band. Dritter Abschnitt: Religion und Kultus. In: Ders.: *Gesammelte Werke*. Bd. 6, Darmstadt.
- DeSolla Price, D. J. (1963): *Little Science, Big Science*. New York.
- Dölle, E. A. (1977): *Dichotomie und Duplizität Bd. 2 Pädagogischer Eros und curriculare Dezi- sion*. Hrsg. von Volker Eike Röske und Heinz-Elmar Tenorth. Essen/Weidhausen (zitiert nach Müller 1977).
- Dörpinghaus A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2006): *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darm- stadt.
- Ehrenspeck, Y./Rustemeyer, D. (1996): *Bestimmt unbestimmt*. In: A. Combe/W. Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main, S. 368-390.
- Emo, A. (1997): *Metamorphose des Nichts. Philosophische Fragmente 1925-1981*, hrsg. v. M. Donà/R. Gasparotti. Zürich.
- Grzesik, J. (1998): *Was kann und soll Erziehung bewirken. Möglichkeiten und Grenzen der erzieherischen Beeinflussung*. Münster u.a.
- Helsper, W. (1998): *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*. In: H.-H. Krü- ger/W. Helsper: *Einführung in die Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 15- 35.
- Herrmann, Th (Hrsg.) (1974): *Dichotomie und Duplizität: Grundfragen psychologischer Er- kenntnis*. Ernst August Dölle zum Gedächtnis. Bern.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim.
- Keiner, E. (2003): *Erziehungswissenschaft – disziplinäres Wissen um Nicht-Wissen?* In: W. Helsper/ R. Hörster/J. Kade (Hrsg.): *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisie- rungsprozess*. Weilerswist, S. 92-115.
- Keiner, E. (2005): *Stichwort: Unsicherheit – Ungewissheit – Entscheidungen*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8, S. 155-172.
- Kuon, P./Peylet, G. (Ed.) (2009): *Métamorphose et identité*. Heidelberg.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago.

- Luhmann, N./Schorr, K. E. (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart.
- Lundgreen, P./Kraul, M./Ditt, K. (1988): *Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts*. Göttingen.
- Marx, K. (1956 ff.): *Das Kapital*. In: Marx & Engels: Werke. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. 23, 24, Berlin
- Marx, K. (1956 ff.): *Zur Kritik der politischen Ökonomie*. In: Marx & Engels: Werke. Hrsg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED, Bd. 13, Berlin
- Merton, R. K./Barber, E. (2003): *The Travels and Adventures of Serendipity. A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton.
- Meyer-Drawe, K. (1999): *Zum metaphorischen Gehalt von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 161-175.
- Müller, D. K. (1981): *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen.
- Müller, S. F. (1977): *Die Höhere Schule Preußens in der Weimarer Republik. Zum Einfluß von Parteien, Verbänden und Verwaltung auf die Schul- und Lehrplanreform 1919-1925*. Weinheim & Basel.
- Ransmayr, Ch. (2004): *Die letzte Welt*. 10. Aufl., Frankfurt am Main.
- Reber, U. (2009): *Formenverschleifung. Zu einer Theorie der Metamorphose*. Paderborn.
- Schmitz-Emans, M. (2008): *Poetiken der Verwandlung*. Innsbruck.
- Schmitz-Emans, M./Schmeling, M. (Hrsg.) (2010): *Fortgesetzte Metamorphosen. Ovid und die ästhetische Moderne / Continuing Metamorphoses. Ovid and Aesthetic Modernity*. Würzburg.
- Schwanitz, D. (2010): *Bildung – Alles, was man wissen muss*. Frankfurt am Main.
- Tenorth, H.-E. (1986): *Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der ‚Zeitschrift für Pädagogik‘*. In: R. Fatke (Hrsg.): *Gesamtregister Jg. 1-30 (1955-1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse*. (*Zeitschrift für Pädagogik*, 20. Beiheft) Weinheim/Basel, S. 21-85.
- Tenorth, H.-E. (1990): *Verantwortung und Wächteramt. Wie wissenschaftliche Pädagogik ihre gesellschaftliche Wirksamkeit behandelt*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 66, S. 409-435.
- Tenorth, H.-E. (1994): *Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt.
- Tenorth, H.-E. (1997): *‚Bildung‘ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 969-984.
- Zgoll, Ch. (2004): *Phänomenologie der Metamorphose: Verwandlungen und Verwandtes in der augusteischen Dichtung*. Tübingen.



Frieda Heyting: Metamorphose der Welt