

Allgemeiner Teil

Dietrich Benner

Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung

Zusammenfassung: Die im Beitrag entwickelte Unterscheidung zwischen drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen knüpft an Überlegungen an, die unter dem Titel „Erziehung und Bildung“ im Heft 4 des 61. Jahrgangs der Zeitschrift für Pädagogik erschienen sind. In diesen wurde auf der Grundlage der im Deutschen nicht immer eindeutig gebrauchten Begriffe ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ eine Abgrenzung zwischen edukativ unterstützten und nicht-edukativen Lernprozessen vorgenommen und deren Fruchtbarkeit für Didaktik und Bildungsforschung aufgezeigt. Der folgende Beitrag entwickelt diesen Gedankengang weiter. Er stellt fünf Thesen zur Unterscheidung dreier Formen von Kausalität zur Diskussion, die für Erziehungs- und Bildungsprozesse konstitutiv sind. Von diesen abstrahieren gegenwärtig nicht nur die empirische Bildungsforschung, sondern auch weite Teile der bildungstheoretischen Diskurse. Anliegen des Beitrags ist es, die Erforschung dieser Kausalitäten als eine Theorieentwicklungs- und Forschungsaufgabe auszuweisen, die nur in Kooperation von pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Grundlagentheorie, empirischer Bildungsforschung sowie erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenen Fachdidaktiken bearbeitet werden kann.

Schlagnote: Erziehung, Bildung, Kausalität, Erziehungsprozesse, Erziehungs- und Bildungsforschung

These 1: Mit den Begriffen ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ lassen sich Sachverhalte genauer fassen, die zwar aufeinander verweisen, nicht aber identisch sind. Im Zentrum des Begriffs ‚Erziehung‘ stehen das Handeln und Wirken natürlicher und professioneller Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer. Im Zentrum des Begriffs ‚Bildung‘ stehen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, in denen sich beide, der Weltinhalte aneignende Mensch und die von diesem lernend angeeignete Welt, verändern.

Die erste These greift eine weit in die Problemgeschichte pädagogischen Denkens zurückzuverfolgende Unterscheidung auf, mit der in der Antike Lern- und Bildungsprozesse

zesse Erwachsener interpretiert worden sind. Sie ist heute auf Erziehungs- und Bildungsprozesse von der frühen Kindheit an auslegbar (vgl. zum Folgenden Benner, 2015). Der Begriff ‚Erziehung‘ thematisiert nicht-reziproke pädagogische Interaktionen, in denen natürliche und professionelle Pädagogen auf Lernprozesse Heranwachsender in der Absicht einwirken, Bildungsprozesse in Gang zu setzen. Wo dies gelingt, werden Bildungsprozesse zwar edukativ angestoßen und initiiert, nicht aber im eigentlichen Sinne edukativ verursacht und bewirkt.

So übernimmt das Kleinkind die Sprache seiner Umgebung keineswegs unmittelbar von seinen Bezugspersonen, sondern eignet sich diese in Auseinandersetzung mit einer vorgegebenen historischen Sprache an, die ihm zur Muttersprache und zum Ausgangspunkt für die Aneignung der Schrift und das Erlernen von Fremdsprachen wird. Auch das im Unterricht zu Lernende eignen sich Schülerinnen und Schüler nicht unmittelbar von einer Lehrperson an, sondern mit deren Hilfe in Auseinandersetzung mit Sachen und Aufgaben. Die Erziehungsthematik ist darum primär eine solche für pädagogische Akteure, nicht aber eine der Lernenden selbst. Die Bildungsthematik bezieht sich dagegen nicht primär auf pädagogische Interaktionen, sondern auf gegenstands- und sachbezogene Lernprozesse sowie diesen zugrundeliegende Wechselwirkungen von Mensch und Welt. Diese stehen im Unterschied zur Erziehung unter keiner vorrangig pädagogischen Verantwortung.

Legt man das Gesagte auf den Unterricht als eine besondere Form pädagogischer Interaktion aus, so kann man sagen, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler im Unterricht keineswegs dasselbe tun. Lehrer lehren, indem sie Weltinhalte für ihre Schüler erst fragwürdig und dann zugänglich machen (vgl. hierzu Petzelt, 1962). Schüler lernen, wie wir bei Alfred Petzelt nachlesen können, nicht dadurch, dass Lehrer ihnen im Unterricht die richtigen Antworten vorgeben. Vielmehr lockt der Lehrer, wie Klaus Prange (2005) in seiner operativen Pädagogik gezeigt hat, die Antworten seiner Schüler durch strukturierte Zeigegeesten hervor. Diese lenken die Aufmerksamkeit der Lernenden auf etwas, das sie sich aus eigener Kraft nicht aneignen könnten. Der Schüler lernt, indem er sich, veranlasst durch Fragen und Aufforderungen eines Lehrers, in ihm zugleich bekanntes und unbekanntes Gelände vorwagt und am Spalt zwischen Gewusstem und Nichtgewusstem neue Erfahrungen macht und Einsichten entwickelt, die er ohne edukative Unterstützung nicht würde gewinnen können. So sind beispielsweise Schüler und Weltinhalt vor und nach dem Schriftspracherwerb, vor oder nach dem Zehnersprung oder vor und nach der Einführung in die Geschichte des Wohnortes sowie vor und nach dem Übergang von alltäglichen Erfahrungen mit elektrischen Schaltern und technischen Geräten in eine unterrichtliche Aneignung der Grundlagen der Elektrizitätslehre nicht dieselben. Nach der edukativ veranlassten unterrichtlichen Erfahrungserweiterung leben Lernende in einer nicht mehr allein lebensweltlich, sondern auch schriftsprachlich vermittelten, technischen und geschichtlichen Welt, über die sie mit anderen in verschiedenen – z. B. lebensweltlichen, historischen, szientifischen und technischen – Sprachspielen kommunizieren können.

Die klassische Rede vom ‚Pädagogischen Dreieck‘ stellt solche Zusammenhänge mehr, als dass sie diese klärt und erläutert. E (Erzieher), Z (Zögling) und S (Sache) be-

zeichnen nicht drei Pole eines einheitlichen Zusammenhangs, sondern Instanzen, die lehrend und lernend sehr unterschiedlich strukturiert und aufeinander zu beziehen sind (zur edukativ und bildend auslegbaren triadischen Struktur der Erziehung vgl. Meijer, 1985). Der Lehrer bringt dem Schüler nicht etwas bei, das dieser bloß nachahmend übernimmt und dann kann oder nicht kann. Der Schüler lernt für ihn Neues nicht einfach vom Lehrer, sondern in Auseinandersetzung mit einer Sache, auf die er sich, aufgefordert und geleitet durch edukative Fragen und didaktische Zeigegeesten, einlässt und einlassen muss. Dabei macht er nicht nur kontinuierliche Erfahrungen im Zirkel eines schon erworbenen Vorverständnisses, sondern immer auch diskontinuierliche Erfahrungen, in denen sich Bekanntes neu ordnet und Unbekanntes mit Bekanntem auf neue Art verbindet. Solche auf unterrichtliche Vermittlung angewiesenen Erfahrungen hat Dewey in „Demokratie und Erziehung“ in Abgrenzung zu einem bloß routinierten Lernen, aber auch in Abgrenzung zum Lernen auf gut Glück, edukativ provozierte „denkende Erfahrungen“ genannt (Dewey, 1916, S. 157–158; Dewey, 1964, S. 201–202; vgl. hierzu English, 2013).

Die unterschiedlichen Erfahrungen und Handlungen von Lehrern und Schülern lassen sich schematisch vereinfacht durch eine Transformation des pädagogischen Dreiecks in eine Ordnung erziehender und bildender Wechselwirkungen darstellen. Dies versucht das folgende Schema (Abbildung 1) zu verdeutlichen, das in den 1960er Jahren von Wolfdietrich Schmied-Kowarzik und mir gemeinsam entwickelt worden ist (vgl. Schmied-Kowarzik, 1974, 2008; Benner, 1973/2001).

Die Überführung des einen in das andere Schema leitet zur zweiten These über:

These 2: Aus der Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung folgt, dass an pädagogischen Prozessen immer drei Arten von Kausalität beteiligt sind: erstens eine edukative Kausalität, die u. a. durch Fragen und Zeigeoperationen ausgelöst wird; zweitens eine bildende Kausalität, die der Bearbeitung positiver und negativer Erfahrungen durch Lernende zugrunde liegt; und drittens eine methodisch auszuweisende dritte Kau-

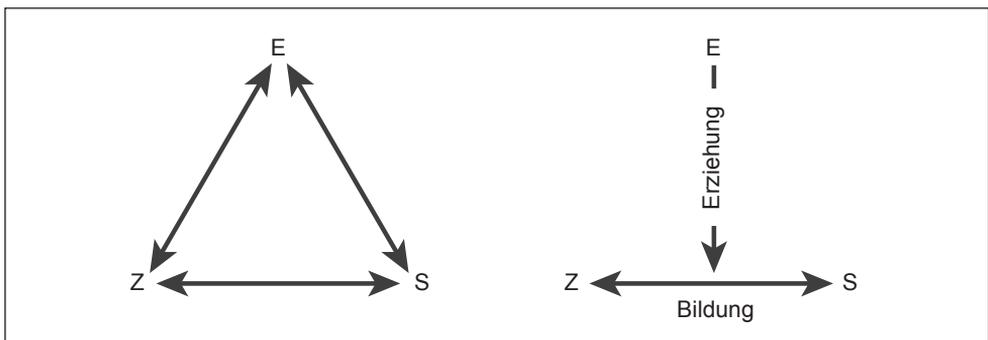


Abb. 1: Zur Transformation des pädagogischen Dreiecks in eine Ordnung von Erziehungs- und Bildungsprozessen

salität, die zwischen der ersten und zweiten Kausalität vermittelt und dann Lern- und Bildungsprozesse ohne weitere edukative Unterstützung strukturiert.

Die drei Kausalitäten lassen sich an Erziehungs- und Bildungsprozessen von der frühen Kindheit bis in schulisch institutionalisierte Lehr-Lernprozesse beobachten (vgl. Piper, 2017) und stehen in keinem hierarchischen Verhältnis zueinander. Die edukative Kausalität entfaltet ihre Wirksamkeit nicht ohne die bildende Kausalität. Sie bezieht sich auf einen Erziehungsprozess, der immer schon in Bildungsprozesse eingebettet ist, die er nicht aus eigener Kraft hervorzubringen vermag. Das Lernen fängt ja nicht mit der Erziehung an, sondern geht dieser voraus, begleitet sie und folgt ihr nach. Und nicht alle, sondern nur bestimmte Bildungsprozesse setzen edukative Einflussnahmen voraus. Während bildende Kausalitäten grundsätzlich auch jenseits der Erziehung zu beobachten sind, ist die dritte Form von Kausalität an Erziehungsprozesse zurückgebunden, die methodische Formierungen auf der Seite der Lernenden und der von diesen anzueignenden Weltinhalte anstreben. Sie kann nur an Bildungsprozessen beobachtet werden, die eine entsprechende Unterstützung erfahren haben.

Für das Verhältnis der drei Kausalitäten und ihre Beziehungen zueinander gibt es nur vorläufige Begriffe. Platon sprach von der „paideia“ – ein Begriff, der sich weder nur mit ‚Erziehung‘ noch nur mit ‚Bildung‘ übersetzen lässt – als einer „Kunst der Umlenkung des Blicks“ (Platon, Politeia: 518d). Hierunter verstand er eine Blickwendungspraxis, deren bildende Kraft weder vom Pädagogen noch vom Lernenden allein ausgeht, sondern sich über etwas Drittes entwickelt, das durch den Dual ‚Erziehung‘ und ‚Bildung‘ nicht erfasst wird. Die bekannte „Höhlenerzählung“ im fünften Buch seiner Abhandlung über den Staat lässt sich pädagogisch so interpretieren, dass die lehrende und die lernende Umlenkung des Blicks weder identisch sind, noch zusammenfallen. In edukativen Prozessen bedarf die bildende Form von Kausalität einer edukativen Sorge, die ihrerseits die bildende Kausalität unterstützt, aber nicht verursacht (mit Blick auf chinesische Traditionen vgl. hierzu Peng, 2017). Von der Wechselwirkung zwischen edukativer und bildender Kausalität kann darum schon mit Verweis auf Platon gesagt werden, dass von ihr eine Wirksamkeit ausgeht, die von keiner der beiden ersten Kausalitäten allein und auch nicht durch beide zusammen verursacht wird (zur paradoxalen Beziehung der unterschiedenen Kausalitäten vgl. Tenorth, 2002).

Hiervon zeugt auch eine von Fichte (1798, Corrolaria zu § 3) vorgenommene Verhältnisbestimmung von Erziehung und Bildung. Sie definiert „Erziehung“ als „Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit“. Der Zu-Erziehende wird durch einen Erzieher zur Selbsttätigkeit aufgefordert und muss diese Tätigkeit doch selbst in Wechselwirkung mit der Welt entwerfen und vollziehen. Was dies bedeutet, hat Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ am Beispiel einer unterrichtlichen Einführung des Dreiecks verdeutlicht, welche Lernende vor die Aufgabe stellt, herauszufinden, wie viele Geraden man wenigstens braucht, um eine Fläche zu begrenzen (Fichte, 1808/1962, S. 399–400).

Die Unterscheidung zwischen der Aktivität eines Lehrers und der Aktivität des unter seiner Anleitung lernenden Schülers findet sich auch bei John Dewey, der ihr Zusam-

menspiel an Phänomenen „unterbrochener Erfahrungen“ verdeutlicht. Unterbrochene Erfahrungen stellen sich, wie Andrea English (2013, S. 79) mit Verweis auf Dewey gezeigt hat, im Lernen nicht von selbst ein, sondern werden von einem Lehrer didaktisch durch Irritationen veranlasst, die bei den Lernenden den sonst kontinuierlichen Erfahrungsverlauf anhalten. Unter dem Einfluss von Irritationen und Unterbrechungen gewinnen Lernende Distanz zu gewohnheitsmäßig erworbenen Vorstellungen und gehen zu einem reflektierenden und kritischen Lernen und Denken über. Vom „Wesen des kritischen Denkens“ hat Dewey (1910/2002, S. 58) in „Wie wir denken“ gesagt, es bestehe auf Seiten der Lernenden nicht in einem weiter so Urteilen wie bisher, sondern „in einem Aufschieben des Urteils“, das durch edukative Einwirkungen eines Lehrers ausgelöst werde. Die Akte des Aufschiebens gewohnheitsmäßiger Urteile, dienen nach Dewey dazu, die „Natur des Problems zu erkennen, ehe man darangeht, eine Lösung zu suchen“ (Dewey, 1910/2002, S. 58). Von den Lehrenden verlangt die erziehende und bildende Funktion von Unterricht, dass sie sich mit der Frage auseinandersetzen, wieviel der Lehrer sagen und zeigen soll (Dewey, 1910/2002, S. 150). Nur wenn der Lehrer nicht zu wenig und nicht zu viel zeigt, kann es ihm gelingen, bei den Lernenden Unterbrechungen einer bis dahin gegebenen Erfahrungskontinuität zu veranlassen, die dazu beitragen, dass diese an den Rändern ihres Wissens und Könnens Nicht-Gewusstes und Nicht-Gekonntes bemerken, in neue Lernprozesse eintreten und in diesen neue Einsichten gewinnen und Könnenserfahrungen machen. Das hat Folgen für den Begriff von Unterricht, dem sich These 3 zuwendet.

These 3: Von Unterricht sprechen wir erst dann, wenn edukative Kausalitäten in Lehr-Lernprozessen bildende Kausalitäten freisetzen und Erfahrung und Umgang der Lernenden so erweitert werden, dass dies dem Fortgang des Unterrichts dient und für das Denken und Handeln der Heranwachsenden in außerunterrichtlichen Situationen bedeutsam wird. Die Aufgaben eines Erfahrung und Umgang erweiternden erziehenden Unterrichts gliedern sich in solche der Sicherung domänenspezifischer Grundkenntnisse, der Förderung einer auf diesen aufbauenden domänenspezifischen Urteilskompetenz und der Anbahnung einer über Wissen und Urteilen hinausführenden domänenspezifischen Partizipations- oder Handlungsentwurfskompetenz.

Unterricht in einem pädagogisch und didaktisch ausgewiesenen Sinne liegt nicht schon dort vor, wo Heranwachsende im Zusammenleben der Generationen etwas lernen, indem sie am Leben einer Gemeinschaft partizipieren. Von Unterricht in einem schulischen Sinne sprechen wir erst dann, wenn in alltägliche Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang eingebettete Lernprozesse um künstlich arrangierte Lehr-Lernprozesse erweitert werden, die erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretisch notwendig und zu legitimieren sind. In diesen lernen Heranwachsende etwas, das auf eine unterrichtliche Vermittlung und Aneignung angewiesen ist, weil es im Zusammenleben der Menschen unmittelbar nicht erlernt und tradiert werden kann. In unterrichtlichen Lehr-Lernsituationen tritt die edukative Kausalität pädagogischen Einwirkens zur Kausalität

bildender Wechselwirkungen von Mensch und Welt in eine schulisch organisierte Beziehung. Sie erst erlaubt es, Heranwachsende in Kulturtechniken und künstliche Wissensdomänen und -formen einzuführen, die unmittelbar lebenspraktisch nicht zu vermitteln wären. Zu dem, was nur im Schulunterricht gelehrt und gelernt werden kann, gehören seit alters her die Schriftsprache und die Anfangsgründe von Algebra und Geometrie. Zu diesen sind später die Fremdsprachen und in der Neuzeit die Anfangsgründe der rechnenden Naturwissenschaften sowie in modernen Gesellschaften die in diesen nicht mehr unmittelbar erinnerbare Geschichte und seit neuestem auch Ethik und Moral, Politik und Religion als auf schulische Vermittlung angewiesene Domänen hinzutreten.

Für alle angeführten Lernbereiche gilt, dass in ihrer schulunterrichtlichen Bearbeitung auseinandertritt, was in lebensweltlichen Lernprozessen, die im praktischen Zirkel des gesellschaftlichen Zusammenlebens stattfinden, gemeinsam tradiert und angeeignet wird: ein alltägliches Wissen, ein mit diesem verbundenes Können sowie beider Verwendung in intergenerationellen Zusammenhängen.

Wenn das Kind laufen lernt, lernt es dies in der Regel nicht künstlich, sondern in einer sich ihm erschließenden Welt, in der es sich bewegt und an dem partizipiert, was es mit anderen erfährt. Dasselbe gilt auch noch für das Sprechen lernen, nicht aber mehr für die Aneignung der Schriftsprache. Die sachbezogene und kommunikative Verwendung der Schriftsprache und ihr Einsatz in pragmatischen, poetischen und rhetorischen Kontexten werden nicht auf einmal mit den Buchstaben und Silben erlernt, sondern sind auf mannigfaltige, unterrichtlich und partizipatorisch strukturierte Lehr-Lernprozesse angewiesen. Zur Vermittlung der Buchstaben und Wörter muss die auf Grundkenntnissen basierende Entwicklung einer schriftsprachlichen Urteils- sowie einer entsprechende Sprachhandlungen entwerfenden Handlungsentwurfskompetenz hinzukommen. Alle drei Teilkompetenzen sind auf eine schulische Vermittlung in Lehr-Lernprozessen angewiesen.

Es war darum ein folgenreicher Irrtum, als die empirische Bildungsforschung in PISA 2000 Schriftsprachkompetenz in der Form von Lesekompetenz testete und die linguistisch beschreibbare Teilkompetenz ‚Kenntnis der Orthographieregeln‘ nicht mit erhob (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2001). Mit der Reduktion der schriftbezogenen Sprachkompetenz auf eine als *output* messbare Lesekompetenz abstrahierte sie nicht nur von schriftsprachrelevanten Grundkenntnissen im Bereich der orthographischen Verschriftlichung der gesprochenen Sprache, sondern auch vom sachbezogenen und kommunikativen rhetorischen Gebrauch der Sprache sowie deren handelnder Verwendung in partizipatorischen Kontexten. Kein Wunder, dass nach solchen Reduktionen, die zum Zwecke der internationalen Vergleichbarkeit der aus den Messungen an Sprachen mit unterschiedlichen Orthographien, Grammatiken und kulturellen Kontexten stammenden Ergebnisse vorgenommen wurden, die Resultate kaum noch Hinweise für die Analyse, Kritik und Verbesserung der edukativen und bildenden sowie der zwischen beiden vermittelnden Kausalitäten lieferten. Dagegen erhebt das Projekt VERA – ein Projekt zu Vergleichsarbeiten in der Schule – heute zusammen mit der Lesekompetenz auch die Orthographiekenntnisse der Schülerinnen und Schüler, nicht aber

z. B. den Unterrichtsausfall; und es erfolgen Rückmeldungen an die Schulen zum Entwicklungsstand der Grundkenntnisse der getesteten Schüler, die den Schulen und ihren Lehrerinnen und Lehrern Hinweise darauf geben, welche Inhalte im Unterricht stärker thematisiert werden sollten.

Wo immer die empirische Bildungsforschung die sich über die Vermittlung von Grundkenntnissen entwickelnde Urteils- und Partizipations- bzw. Handlungsentwurfskompetenz von Schülerinnen und Schülern vernachlässigt, entzieht sie ihren Forschungsergebnissen einen Teil ihrer möglichen pädagogischen und didaktischen Bedeutung. Und dies nicht etwa, weil ihren Ansätzen und Forschungsvorhaben pädagogische Problemstellungen gänzlich fremd wären, sondern weil die erziehende und unterrichtliche Basis von Lehr-Lernprozessen, ist diese erst einmal ausgeblendet, nachträglich nicht mehr in die Interpretation der Ergebnisse einbezogen werden kann (vgl. Zedler, 2011).

An Beiträgen zum Angebot-Nutzen-Modell von Andreas Helmke und Eckhard Klieme lässt sich dies zeigen. Dieses war ursprünglich von Helmut Fend (1982, S. 215; Fend, 2006, S. 22) als ein Modell entwickelt worden, um von Schülerinnen und Schülern erzielte Leistungen in Beziehung zu dem von diesen wirklich besuchten Unterricht zu setzen und beispielsweise Unterrichtsausfall statistisch berücksichtigen zu können. Das von Helmke (2012) entwickelte Angebot-Nutzen-Modell wurde jedoch anders konzipiert. Es unterscheidet nicht zwischen der in Lehrplänen vorgeschriebenen und der von Schülerinnen und Schülern wahrgenommenen Unterrichtszeit. Helmkes Unterscheidung von Angebot und Nutzen verweist vielmehr auf die pädagogisch grundlegende Unterscheidung zwischen edukativer und bildender Kausalität, verfehlt jedoch deren Tiefenstruktur, die ja nicht im Nutzen von Angeboten liegt, sondern auf Wechselwirkungen zwischen pädagogischer Unterstützung und bildenden Selbst- und Weltkonstitutionen basiert. Helmkes Modell suggeriert, Lehren im Unterricht sei so etwas wie Angebote unterbreiten und Lernen im Unterricht könne angemessen als Nutzung entsprechender Angebote beschrieben werden.

In seiner Adaption dieses Modells hat Eckhard Klieme (2006, S. 765–766) ausdrücklich auf die Unterscheidung verschiedener Kausalitäten in unterrichtlichen Lehr-Lernprozessen hingewiesen, so, wenn er betont, dass das „Lehrerhandeln“ nicht das „Schülerlernen“ „verursacht“; die anschließende Folgerung, ersteres „erschaffe eine Lernumgebung als Raum von Lerngelegenheiten, die von den Beteiligten gemeinsam geformt und im Sinne eines Angebots individuell genutzt werden“, verfehlt dann jedoch wieder den pädagogischen Sachverhalt, der in den Kategorien von Anbieten und Nutzen nicht angemessen beschrieben werden kann. In der psychologischen Professionsforschung lassen sich ähnliche Problemverkürzungen beobachten, so beispielsweise, wenn in dieser versucht wird, aus psychologischen Lernkonzepten auf die Qualität pädagogischer Konzepte des Lehrens zu schließen (vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann & Krauss, 2011), oder wenn zwischen psychologischem und pädagogischem Wissen zwar unterschieden, letzteres aber durch die schon psychologisch problematische Unterscheidung zwischen extrinsischen und intrinsischen Motivationen definiert wird (siehe den Thementeil „Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen“ der Zeitschrift für

Pädagogik aus dem Jahre 2015, vgl. König, 2015). Die genannte Unterscheidung ist deshalb pädagogisch wenig aussagekräftig, weil Lehrpersonen im Unterricht immer von außen – also extrinsisch – auf Lernprozesse Heranwachsender einwirken, weshalb der psychologisch durchaus bedeutsame Dual nicht ausreicht, um Wechselwirkungen zwischen edukativen und bildenden Kausalitäten zu erfassen.

Das leitet zur vierten und vorletzten These über, die Bezüge zwischen den Teilkompetenzen ‚Grundkenntnisse‘, ‚Urteilskompetenz‘ und ‚Handlungsentwurfs-/Partizipationskompetenz‘ sowie verschiedenen pädagogischen Aufgabenformaten und Testaufgaben in der erziehungswissenschaftlichen Forschung herstellt.

These 4: Bei der Planung, Durchführung und Erforschung von Unterricht sind nicht nur Zusammenhänge zwischen den drei Kausalitäten und der Trias von Grundkenntnissen, Urteils- und Partizipations- bzw. Handlungsentwurfskompetenz, sondern auch Unterscheidungen und Bezüge zwischen didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben zu berücksichtigen. Die bildungstheoretische Didaktik und Forschung hat solche Zusammenhänge ebenso wenig thematisiert, wie die empirische Bildungsforschung dies im Rahmen ihrer bisherigen Konstruktionen von Kompetenzmodellen und -instrumenten für nur wenige, angeblich ‚starke‘ Fächer geleistet hat. Eine Verständigung über die Funktionen von didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben ist daher dringend geboten. Sie sollte berücksichtigen, dass diese Aufgaben nicht auseinander ableitbar sind, aber so konstruiert werden können, dass sie aufeinander verweisen und aneinander anschlussfähig werden.

Didaktische Aufgaben strukturieren unterrichtlich zu fördernde Lehr-Lernprozesse in untereinander konkurrierenden oder einander ergänzenden Modellen (vgl. Klafki, 1963; Blankertz, 1975; Jank & Meyer, 1991). Der didaktische Aufgabentyp konturiert Unterricht von einzelnen Unterrichtsstunden bis zu ganzen Unterrichtsreihen und versteht hierunter ein Unternehmen, das vom Lehrer geplant und gemeinsam mit Schülern realisiert wird. Ob und inwieweit didaktische Aufgaben bei Lernenden tatsächlich zu einer unterrichtlichen Unterstützung einer domänenspezifisch auszuweisenden und domänenübergreifend zu konzipierenden Kompetenzentwicklung beitragen, wird in didaktischen Modellierungen, von Ausnahmen einmal abgesehen, meistens ausgeklammert. Zu den wenigen Ausnahmen gehört der Kollegs schulversuch Nordrhein-Westfalen, dem ein didaktisch und curricular ausgewiesenes Programm für eine doppelqualifizierende allgemeine und berufliche Bildung (vgl. Kollegschule NW, 1972) zugrunde lag, dessen Einlösung empirisch kontrolliert wurde, nicht aber bestätigt werden konnte (vgl. Gruschka & Kutscha, 1983). Generell neigen bildungstheoretische Begründungen der Didaktik dazu über der Legitimation wünschenswerter Unterrichtsziele die Klärung der methodischen Mittel für ihre unterrichtliche Erreichbarkeit zu vernachlässigen. Dies hat dazu geführt, dass in Bildungstheorien und sich auf sie berufenden Didaktiken die Evaluierungsfunktion didaktischer Forschung weitgehend ausgeblendet wurde (vgl. hierzu die Kritik an Feiertagsdidaktiken bei Jank & Meyer, 1991).

Fortschritte im Bereich der Evaluation von Lehr-Lernprozessen wurden dagegen von der empirischen Bildungsforschung erzielt, der es um die Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert gelang, in wenigen ausgewählten Bereichen die Leistungsfähigkeit ganzer Bildungssysteme empirisch zu vergleichen. Die hierzu entwickelten und eingesetzten Testaufgaben vernachlässigten nun jedoch umgekehrt zentrale Aspekte der bildungstheoretischen Orientierung von Unterricht. Sie evaluieren zudem nicht den von Lehrern faktisch erteilten und von Schülern erfahrenen und mitgestalteten Unterricht, sondern arbeiten in der Regel mit psychologischen *literacy*-Modellen, die allenfalls ansatzweise und in wenigen Teilaspekten fachdidaktisch ausgewiesen sind. In seinem Beitrag über „Kompetenz, Bildung und Literalität“ hat Kai S. Cortina die empirische Bildungsforschung aufgefordert, das „zu enge Prokrustesbett des Literalitätsmodells“ (Cortina, 2016, S. 37) zu verlassen und die Ergebnisse vergleichender Messungen nicht länger als für die gesamte Lebensspanne valide Befunde zu interpretieren (Cortina, 2016, S. 29; siehe mit Blick auf Deutschland auch Cortina, 2015, S. 239–240). Andere haben, um in der Erziehungswissenschaft eine stärkere Akzeptanz für die empirische Bildungsforschung zu sichern, die Möglichkeit einer bildungstheoretischen Erweiterung der empirischen Kompetenzmodellierungen betont und das Gelingen solcher Versuche von einer Überwindung des unfruchtbaren Duals von geisteswissenschaftlicher Didaktik und empirischer Bildungsforschung abhängig gemacht (vgl. Benner, 2002, 2005; Tenorth, 2004; Messner, 2003, 2016; Rucker, 2014).

Während didaktische Aufgaben Lehr-Lernprozesse zu strukturieren suchen und sich auf größere Zeiträume ihrer unterrichtlichen Bearbeitung beziehen, werden Testaufgaben so konstruiert, dass sie keine edukativen Prozesse unterstützen, sondern von Testpersonen erreichte bzw. verfehlte Kompetenzniveaus in kürzester Zeit messbar und vergleichbar machen. Die unterschiedlichen Funktionen beider Aufgabentypen sind auch für ihre Beziehungen zu Prüfaufgaben wie Klassen- und Abschlussarbeiten (z. B. beim Abitur) bedeutsam. Prüfungsaufgaben sind weder didaktisch noch teststatistisch allein zu legitimieren. Bei ihrer Bearbeitung sollen Schülerinnen und Schüler zeigen, ob und inwieweit sie problemorientierte und bildungstheoretisch ausgewiesene Sachverhalte als solche erfassen und differenziert bearbeiten können. Der dritte Aufgabentyp ermittelt Schülerleistungen, die über alle drei Kausalitäten vermittelt sind. Für den einzelnen Schüler sind sie Aufgaben, deren Bearbeitung ohne unterrichtliche Vorbereitung gar nicht möglich wäre. Für den Lehrer sind sie immer auch Kontrollaufgaben für die Überprüfung der Qualität seiner unterrichtlichen Praxis. Weil in die von Schülern bei der Bearbeitung von Prüfaufgaben erbrachten Leistungen stets Wirkungen eines von Lehrern erteilten und zu verantwortenden Unterrichts eingehen, sind die durch Prüfaufgaben feststellbaren Schülerleistungen als vorläufige Leistungen zu interpretieren, die keine abschließenden Urteile über deren weiteren Entwicklungsgang zulassen (vgl. hierzu Hegel, 1811/1971, S. 274).

Die inzwischen bis in Modulabschlussprüfungen von Lehrveranstaltungen an Universitäten verbreitete Unsitte, immer mehr Prüfaufgaben durch Testaufgaben zu ersetzen, zeugt davon, dass das Verständnis für die Unterschiede zwischen den drei Aufgabentypen im Schwinden begriffen ist. Diese stehen untereinander in keinem hier-

archisch legitimierbaren Ableitungsverhältnis. Weder lassen sich aus didaktischen Aufgaben Prüfaufgaben noch aus beiden Kompetenzaufgaben gewinnen. Umgekehrt gilt, dass didaktische Aufgaben nicht aus Kompetenzaufgaben und staatlich gesetzten Prüfaufgaben abzuleiten sind. Aber anschlussfähig sollten sie aneinander sein. Didaktische Aufgaben sollten ebenso auf ihre Bedeutung für die Entwicklung domänenspezifischer Teilkompetenzen befragt werden wie Modellierungen domänenspezifischer Teilkompetenzen daraufhin zu prüfen sind, ob sie diese nach bildungstheoretisch und fachdidaktisch ausgewiesenen empirisch überprüfbareren Niveaus beschreiben. Prüfaufgaben schließlich können nicht nur der Beurteilung einzelner Schüler, sondern auch der Evaluation didaktischer, curricularer und schulorganisatorischer Reformen dienen.

These 5: Neue Verbindungen zwischen Systematischer Pädagogik, Allgemeiner Didaktik, den Fachdidaktiken und der empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung erlauben es heute, die inzwischen etablierten Ansätze der Bildungsforschung um pädagogische und erziehungswissenschaftliche Problemstellungen zu erweitern und zu didaktischen Aufgaben und Prüfaufgaben in Beziehung zu setzen. Gelingt dies, so kann Bildungsforschung in Verbindung mit Unterrichtsforschung wesentlich dazu beitragen, dass die in Pädagogik und Erziehungswissenschaft schon mehrfach ausgerufenen empirischen Wende tatsächlich stattfindet und nicht als Abwendung von pädagogischer Theorie, sondern als Hinwendung zu einer theoretisch und empirisch argumentierenden Grundlagenforschung vollzogen wird.

In zwei von der DFG geförderten Projekten mit Namen KERK (vgl. Benner, Schieder, Schluß & Willems, 2011) und ETiK (vgl. Benner & Nikolova, 2016) ist es Forscherteams an der Humboldt-Universität zu Berlin ansatzweise gelungen, die Alternative bildungstheoretische Didaktik oder empirische Bildungsforschung zu überwinden und Testinstrumente zur Erfassung religiöser und ethisch-moralischer Kompetenzen in den Teildimensionen Grundkenntnisse, Urteils- und Partizipations- bzw. Handlungsentwurfskompetenz zu entwickeln, die bildungstheoretisch, fachdidaktisch und empirisch ausgewiesen und an didaktische Aufgaben und Prüfaufgaben anschlussfähig sind (zur ethisch-moralischen Bildung und Kompetenz vgl. auch Benner, von Oettingen, Peng & Stepkowski, 2015).

Zu den grundlagentheoretisch (vgl. Brinkmann, 2015) zwar diskutierten, empirisch aber weitgehend unbearbeiteten und auch in den beiden angesprochenen Projekten nicht gelösten Fragen gehören u. a.:

- Wie lassen sich methodische Formierungen pluraler Wissens- und Urteilsformen nicht nur für den ethisch-evaluativen Bereich, sondern auch in den sogenannten MINT-Fächern verankern und Testinstrumente entwickeln, die neben szientifischen auch aporetische (vgl. Fischer, 2004), teleologische, historisch-hermeneutische, ideologie- und gesellschaftskritische (vgl. Benner, 2015, im Druck) sowie transzen-

dental- und voraussetzungskritische Wissens- und Reflexionsformen berücksichtigen (vgl. Litt, 1968; Ruhloff, 1996)?

- Wie wirkt sich die im Unterricht einzuführende Unterscheidung zwischen wissenschaftlichen Methoden eines induktiven Empirismus im Sinne von Bacon bis Wagenschein, eines hypothetisch-deduktiven Rationalismus im Sinne von Newton bis Popper, einer historisch-hermeneutischen Interpretation wissenschaftlicher Grundbegriffe im Anschluss an Gadamer u. a. auf die von Schülerinnen und Schülern in bildungstheoretisch erweiterten naturwissenschaftlichen Kompetenzmessungen erreichten Anspruchsniveaus aus?
- Lassen sich vergleichbare Fragestellungen auch für den Mathematikunterricht und die Messung mathematischer Kompetenzen entwickeln? Können auch hier Fehlschlüsse von *literacy*-basierten Kompetenzmessinstrumenten auf Unterrichtsinhalte vermieden und Zusammenhänge aus der Geschichte der Mathematik – wie z. B. der Entwicklung der Geometrie zum Zweck der Bewältigung von Nilüberschwemmungen im antiken Ägypten – im Unterricht thematisiert und bei mathematischen Kompetenzmessungen berücksichtigt werden? Zur mathematischen Grundbildung und Kompetenz gehörte dann, dass Schülerinnen und Schüler beispielsweise den antiken Satz des Pythagoras, der Maßverhältnisse im rechtwinkligen Dreieck ordnet, von der auf Descartes, Newton und Leibniz zurückgehenden algebraischen Kreisformel ($x^2 + y^2 = r^2$) unterscheiden und beide auf den gesellschaftlichen Kontext der Geschichte der Mathematik zurückbeziehen können.

Die Frage, wie die in diesem Beitrag vorgenommenen Unterscheidungen zwischen drei Kausalitäten in Erziehungs- und Bildungsprozessen, zwischen den Teilkompetenzen Grundkenntnisse, Urteilen und an öffentlichen Diskursen Partizipieren sowie didaktischen Aufgaben, Testaufgaben und Prüfaufgaben Eingang in qualitative und quantitative Studien finden können, verlangt in allen Domänen nach einer Klärung der methodischen Konstitution der Unterrichtsinhalte, welche an die in verschiedenen wissenschaftlichen Paradigmen angelegte Vielheit relevanter Wissensformen anschließt und die Frage-, Antwort- und Zeigestruktur des wissenschaftspropädeutischen Unterrichts orientiert (vgl. hierzu Kaiser, 1972; vgl. auch Benner, im Druck).

Eine unter mehreren möglichen Forschungsstrategien könnte darin bestehen, die in Projekten wie KERK und ETiK entwickelten Konzepte auch für die MINT-Fächer zu erproben. Dazu müssten die vorliegenden fachdidaktischen Unterrichtskonzepte und die von der empirischen Bildungsforschung unterschiedenen domänenspezifischen Anspruchsniveaus so optimiert werden, dass in sie plurale, domänenspezifisch auszulegendende Wissensformen Eingang finden und in der Beschreibung und Testung der Teilkompetenzen Grundkenntnisse, Urteilen und Partizipieren berücksichtigt werden. Vielleicht gelingt es dann, nicht nur anspruchsvollere Testaufgaben und Kompetenzmodellierungen zu entwickeln, sondern auch die heute weit verbreitete Beliebigkeit eines von Schülerfragen ausgehenden Unterrichts einzudämmen sowie die von Lernenden erreichbaren Kompetenzniveaus durch didaktische Innovationen zu verbessern.

Literatur

- Benner, D. (1973/2001). *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz UTB.
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von Pisa. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 68–90.
- Benner, D. (2005). Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 563–575.
- Benner, D. (2015). Erziehung und Bildung! Zur Konzeption eines erziehenden Unterrichts, der bildet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 481–496.
- Benner, D. (im Druck). Bildung und Kompetenz. Von der kategorialen Bildung zur Kompetenzorientierung unterrichtlichen Lehrens und Lernens? Überlegungen zur Bedeutung von Wolfgang Klafkis Studien zur Bildungstheorie und Didaktik für eine pädagogisch und kompetenztheoretisch ausgewiesene Didaktik, Unterrichts- und Bildungsforschung. In K.-H. Braun, F. Stübiger & H. Stübiger (Hrsg.), *Pädagogische Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wolfgang Klafki weiterdenken*. Heidelberg: Springer.
- Benner, D., & Nikolova, R. (Hrsg.) (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., Schieder, R., Schluß, H., & Willems, J. (Hrsg.) (2011). *Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus*. Paderborn: Schöningh.
- Benner, D., von Oettingen, A., Peng, Z., & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Schöningh.
- Blankertz, H. (1975). *Theorien und Modelle der Didaktik* (9. Aufl.). München: Juventa.
- Brinkmann, M. (2015). Allgemeine Erziehungswissenschaft als Erfahrungswissenschaft. Versuch einer sozialtheoretischen Bestimmung als theoretisch-empirische Teildisziplin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(4), 527–545.
- Cortina, K. S. (2015). PIAAC und PISA. Pädagogisch paradoxe Parallelen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(2), 223–242.
- Cortina, K. S. (2016). Kompetenz, Bildung und Literalität. Anmerkungen zum Unbehagen der Pädagogik mit zentralen Konzepten der empirischen Bildungsforschung. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 29–28). Opladen: Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewey, J. (1910/2002). Wie wir denken (How we think). In R. Horlacher & J. Oelkers (Hrsg.), *John Dewey: Wie wir denken*. Zürich: Pestalozzianum.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. In J.A. Boydston (Hrsg.), *The Middle Works, 1899–1924, Volume 9*. Carbondale/Edwardsville: SUP.
- Dewey, J. (1964). *Demokratie und Erziehung* (4. Aufl.). Braunschweig: Westermann.
- English, A. (2013). *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart, and education as transformation*. Cambridge: University Press.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2006). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fichte, J.G. (1798/1962). Grundlage des Naturrechts. In F. Medicus (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Band 2*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fichte, J.G. (1808/1962). Reden an die deutsche Nation. In F. Medicus (Hrsg.), *Johann Gottlieb Fichte. Ausgewählte Werke in sechs Bänden. Band 5*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fischer, W. (2004). *Sokrates pädagogisch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Gruschka, A., & Kutscha, G. (1983). Berufsorientierung als „Entwicklungsaufgabe“ der Berufsausbildung. Thesen und Forschungsbefunde zur beruflichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29(6), 877–891.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hegel, G.F.W. (1811/1971). Gymnasialrede vom 2. September 1811. In H. Glockner (Hrsg.), *Georg Friedrich Wilhelm Hegel. Sämtliche Werke. Band 3* (S. 264–280). Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann.
- Kultusminister des Landes Nordrheinwestfalen (1972). *Kollegschule – Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen, Heft 17*. Ratingen: Henn.
- Jank, W., & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt a. M.: Cornelsen/Scriptor.
- Kaiser, H.-J. (1972). Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe. In P. Mensch & G. Thomas (Hrsg.), *Unterrichtsmethode. Intuition. Reflexion. Organisation* (S. 129–144). München: Kösel.
- Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, E. (2006). Empirische Unterrichtsforschung. Aktuelle Entwicklungen, theoretische Grundlagen und fachspezifische Befunde. Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(6), 765–773.
- König, J. (2015). Thementeil „Kontextualisierte Erfassung von Lehrerkompetenzen“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 305–389.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann
- Litt, T. (1968). *Naturwissenschaft und Menschenbildung* (5. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Meijer, W.A.J. (1985). The Concept of Education in Contemporary Dutch Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 19(1), 81–90.
- Messner, R. (2003). PISA und Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49(3), 400–412.
- Messner, R. (2016). Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker* (19. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 23–44). Heidelberg: Springer.
- Piper, S. (2017). *Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand – Umriss einer allgemeinen Theorie frühkindlicher Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: VS Springer.
- Peng, Z. (2017). Über Lernen und Sorge in Traditionen des Konfuzianismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 476–490.
- Petzelt, A. (1962). *Von der Frage. Eine Studie zum Begriff der Bildung* (2. überarb. Aufl.). Freiburg: Lambertus.
- Platon. Politeia. In Eigler, G. (Hrsg.) (1974), *Platon. Werke in acht Bände. Band 4. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Ruhloff, J. (1996). Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In M. Borrelli & J. Ruhloff (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band 2* (S. 148–157). Hohengehren: Schneider.
- Schmied-Kowarzik, W. (1974). *Dialektische Pädagogik*. München: Kösel.
- Schmied-Kowarzik, W. (2008). *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik. Kasseler Philosophische Studien – Neue Folge 1*. Kassel: University Press.
- Tenorth, H.-E. (2002). Apologie einer paradoxalen Technologie – Über Status und Funktion von „Pädagogik“. In W. Böhm (Hrsg.), *Pädagogik – wozu und für wen?* (S. 70–99). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tenorth, H.-E. (2004). Stichwort „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(2), 169–182.
- Zedler, P. (2011): Vom Verschwinden der „Erziehung“ aus der Erziehungswissenschaft. Zum Nebeneinander von (Erziehungs-)Philosophie und sozialwissenschaftlicher Forschung. In J. Breithausen & F. Caputo (Hrsg.), *Pensiero critico. Scritti internazionali in onore di Michele Borrelli* (S. 319–347). Cosenza: Pellegrini.

Abstract: This article develops the distinction between three causalities in processes of ‘pedagogical interaction’ (Erziehung) and ‘formative education’ (Bildung). The discussion connects to previous ideas put forth in ‘Erziehung und Bildung’ (Vol 61.4 of the *Zeitschrift für Pädagogik*). In that article, the author took into consideration the fact that, in German-speaking discourse, the terms ‘Erziehung’ (pedagogical interaction) and ‘Bildung’ (formative education) are not always used consistently and, with that in mind, put forward a distinction between ‘educative’ and ‘non-educative’ learning processes, showing the fruitfulness of this distinction for research in instruction and education. This present article develops this idea further by developing five theses for the distinguishing three forms of causality that are constitutive of processes of ‘pedagogical interaction’ and ‘formative education’. Today, it is argued, that not only empirical researchers but also a large section of theoretical research in education, overlook these causalities. The aim of this article is to argue that research into these causalities is a theoretical and empirical task that can only be undertaken by a cooperative effort between philosophers of education grounded in pedagogical theory, empirical educational researchers and subject specialists with an education theoretical background.

Keywords: Pedagogy (“Erziehung”), Formative Education (“Bildung”), Causality, Pedagogical Processes, Philosophy of Education and Educational Research

Anschrift des Autors

Prof. em. Dr. Dietrich Benner, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Erziehungswissenschaften,
Abteilung Allgemeine Erziehungswissenschaft,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin, Deutschland
E-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de