

Begriffliche Probleme im Verhältnis von Familie und institutioneller Bildung*

Walter Herzog

Es ist unbestritten, dass eine Wissenschaft nicht nur einen Gegenstand haben, sondern auch über Begriffe verfügen muss, mit denen sie ihren Gegenstand kognitiv zu erfassen vermag. Begriffe sollten definiert oder expliziert sein, damit Klarheit besteht über ihre Bedeutung (Intension), aber auch darüber, worauf sie sich beziehen (Extension). Ist ein Begriff vage oder wird er uneinheitlich verwendet, muss er präzisiert werden; allenfalls muss ein neuer Begriff eingeführt werden, der den alten ersetzt. In einer reifen Disziplin stehen die Grundbegriffe zudem nicht isoliert voneinander, sondern bilden ein semantisches Netzwerk, in dessen Rahmen sie sich gegenseitig erläutern.

In einer empirischen Wissenschaft müssen sich die zentralen Begriffe darüber hinaus auch operationalisieren lassen. Es müssen Kriterien vorhanden sein, anhand derer sich entscheiden lässt, ob ein Phänomen unter den Begriff fällt oder nicht. Die Begriffe müssen m.a.W. Anschluss bieten für empirische Prozeduren – im Idealfall für Messoperationen, die Daten generieren lassen, die als Grundlage für Tatsachenaussagen über den Gegenstand der Disziplin dienen. Je abstrakter die Grundbegriffe einer Disziplin sind, desto schwieriger und strittiger ist deren Operationalisierung.

Diese Anforderungen wissenschaftstheoretischer Art stellen die Erziehungswissenschaft vor nicht wenige Probleme. Zwar besteht ein gewisser Konsens darüber, was deren Gegenstand bildet – oft heisst es auch heute noch, Gegenstand der Erziehungswissenschaft sei die Erziehungswirklichkeit. Aber die Begrifflichkeit, mit der diese erfasst wird, ist nicht nur ausgesprochen heterogen, sondern auch schwer operationalisierbar. Zudem entstammen die Begriffe der Erziehungswissenschaft oft der Alltagssprache, die sich nur schwer präzisieren lässt. Des Weiteren steht der Disziplin eine Profession zur Seite, deren Handeln angeleitet oder orientiert werden soll, was es der Disziplin nochmals schwer macht, ihre Begriffe nach wissenschaftlichen Kriterien zu klären. Schliesslich wird die Disziplin in jüngster Zeit (wieder) vermehrt von der Bildungs-

* Referat am 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin, 9.-12. März 2014.

politik in Anspruch genommen, die wenig dazu beiträgt, die pädagogischen Grundbegriffe zu klären.

So befindet sich die Erziehungswissenschaft, was ihre Begrifflichkeit anbelangt, in einer schwierigen Lage. Nirgends ist dies deutlicher spürbar als dort, wo sich die Erziehungswirklichkeit verändert und überkommene Begriffe an Gehalt verlieren, sich aber nur schwer durch neue ersetzen lassen. Dazu möchte ich einige Ausführungen machen. Ich werde auf drei Beispiele aus der Schweiz eingehen, weil mir diese etwas vertrauter sind, glaube aber, dass sich die Situation in Deutschland nicht grundsätzlich anders darstellt. Vielleicht können wir in der Diskussion auf allfällige Unterschiede eingehen.

I.

Das erste Beispiel betrifft die Bildungsberichterstattung. In Deutschland sind bisher vier nationale Bildungsberichte erschienen; der fünfte ist angekündigt. In der Schweiz ist Mitte Februar der zweite nationale Bildungsbericht erschienen. Analog zur Bildungsberichterstattung in Deutschland, die in einem zweijährigen Zyklus über das deutsche Bildungssystem informiert, beansprucht der alle vier Jahre erscheinende Bildungsbericht Schweiz umfassend und wissenschaftlich über das schweizerische Bildungssystem Auskunft zu geben. „Umfassend“ heisst, dass alle Bereiche der institutionalisierten Bildung „vom Elementarbereich bis zur Weiterbildung“ (Bildung in Deutschland 2012, S. V) abgedeckt werden.

Im Bildungsbericht Schweiz gibt es ein Kapitel „Vorschul- und Primarstufe“ (SKBF 2014, S. 57ff.). Die Primarstufe, also der Eingangsbereich der obligatorischen Schule, werde künftig acht Jahre dauern, heisst es, bevor der Übertritt zur dreijährigen obligatorischen Sekundarstufe I erfolge. Insofern würde die Berichterstattung „die Vorschul- oder Eingangsstufe einschliessen“ (ebd., S. 58).

Dabei stossen wir auf eine erste begriffliche Schwierigkeit. Denn mit Vorschulstufe ist hier offenbar der Kindergarten gemeint, der neu zum obligatorischen Schulbereich gezählt wird. Demnach gibt es im schweizerischen Schulsystem nunmehr eine Vorschulstufe, die dem Wort nach *vor* der Schule liegt, der Sache nach aber *Teil* der Schule ist – ein begrifflicher Kraftakt, der daraus folgt, dass man den Kindergarten ins Schulsystem integriert hat, aber – aus welchen Gründen auch immer – nicht Schule nennen möchte.

Zu dieser Nichtschule in der Schule besteht nun auch noch ein „Vor- und Umfeld“ (SKBF 2014, S. 58). Schon „vor Beginn der obligatorischen Schulzeit“ (ebd.) seien Kinder „in Sozialisations- und Bildungsprozesse eingebettet“ (ebd.). Das muss man so lesen: „Schon vor dem Kindergarten sind Kinder in Sozialisations- und Bildungsprozesse eingebettet.“ Dieses Vorfeld des Kindergartens wird „frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ (ebd.) genannt. Die Rede ist aber auch von einer „frühen Förderung“ (ebd.) der Kinder. Diese umfasse die „Unterstützung von Kindern in ihrem Lernprozess ab Geburt bis zum Eintritt in die Vorschulstufe“ (ebd.), also bis zum Eintritt in den Kindergarten. Die beiden Begriffe werden als Synonyme ausgegeben. Denn von der „frühen Förderung“ (ebd.) heisst es, sie werde oft gleichbedeutend mit dem Begriff der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung verwendet. Letztere beziehe sich „auf die enge Verzahnung vom Kind ausgehender Lernprozesse (Bildung) mit dem Bereitstellen anregender Lernumgebungen (Erziehung) und der schützenden sowie unterstützenden Zuwendung (Betreuung) durch Erwachsene“ (ebd., S. 58f.). „Bildung, Betreuung und Erziehung“ ist demnach nicht aufzählend gemeint – nicht additiv, sondern integrativ. Ausdrücklich ist von einem „integrale[n] Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung“ (ebd., S. 60) die Rede.

Begrifflich ist dies erneut eine unbefriedigende Situation. Was vor dem Kindergarten liegt, wird das eine Mal Unterstützung, das andere Mal Förderung und das dritte Mal Bildung, Betreuung und Erziehung genannt. Auch der Lernbegriff wird bemüht; von Unterstützung, Anregung und Zuwendung ist die Rede; zudem soll all dies verzahnt und integriert sein. Hinzu kommt, dass die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zwar als familienergänzend und familienunterstützend bezeichnet wird, aber zugleich betont wird, dass das integrale Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung „unabhängig vom institutionellen Kontext“ (ebd., S. 60) sei. Auch in der Familie findet demnach statt, was in Bezug auf den institutionellen Frühbereich eingeführt wurde.

Würden wir uns in die Rolle des sprichwörtlichen Besuchers vom Mars versetzen, der erfahren möchte, was im Vorfeld des schweizerischen Schulsystems geschieht, so kämen wir arg in Nöte. Nähmen wir eines der gängigen pädagogischen Wörterbücher oder Lexika zur Hand, so müssten wir feststellen, dass zwar einige der genannten Begriffe erläutert werden, aber in der Regel unabhängig voneinander, also bestenfalls ad-

ditiv, aber nicht integrativ.¹ Wir fänden Einträge zu Bildung, zu Erziehung, zu Lernen – auch zu Unterricht, Entwicklung und Sozialisation, gelegentlich zu frühkindlicher Erziehung und zu Tagesbetreuung. Wir fänden kaum Einträge zu Betreuung², zu Unterstützung oder zu Förderung. Auch zu Institutionen würden wir Einträge finden: so zu Familie, zu Schule, zu Tageseinrichtungen für Kinder, zu sozialpädagogischen Einrichtungen, seltener zum Kindergarten. Was wir jedoch gar nicht finden würden, wären Einträge zu „Bildung, Betreuung und Erziehung“. Kein neueres, aber auch kein älteres pädagogisches Wörterbuch oder erziehungswissenschaftliches Lexikon, in dem sich ein Lemma „Bildung, Betreuung und Erziehung“ oder „frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ findet. Trotz eingehender Lektüre der neuesten pädagogischen Referenzwerke, von denen es mittlerweile eine stattliche Reihe gibt, würde unser Besucher vom Mars nicht erfahren, was im Vorschulbereich mit unseren Kindern tatsächlich geschieht.³

Er würde sich sogar mit brummendem Schädel von den Wörterbüchern und Lexika abwenden, denn die Einzeleinträge zu Bildung und Erziehung – Betreuung kommt wie gesagt praktisch nicht vor – geben ihm zu verstehen, dass es sich dabei um unvereinbare Begriffe handelt. Bildung scheint etwas gänzlich anderes zu sein als Erziehung. Um nur ein Beispiel unter vielen zu geben, ist die Erziehung gemäss Lutz Koch ein transitiver, die Bildung dagegen ein reflexiver (und damit intransitiver) Begriff (Koch 1999, S. 212). Nicht nur sind wir schlicht unfähig, für den Ausdruck „Bildung, Betreuung und Erziehung“ eine intensionale Definition zu geben, aufgrund unserer Wörterbücher könnten wir nicht einmal sagen, worauf sich der Ausdruck bezieht, was also seine Extension ist.

¹ Auch in Einführungstexten und in der erziehungsphilosophischen Literatur werden die Begriffe in der Regel streng voneinander getrennt und separat erörtert. So betont zum Beispiel Schäfer (2005), dass Bildung, Erziehung und Sozialisation je etwas anderes bezeichnen würden (S. 150). Gleiches gilt für Koller (2009).

² Der Begriff Betreuung kommt nicht nur selten vor, sondern wird noch seltener im pädagogischen Sinn erläutert. Im KLE wird Betreuung ausschliesslich im rechtlichen Sinn verwendet (Bd. 1, S. 142f.).

³ Daran würde sich auch nichts ändern, wenn unser Besucher vom Mars eine einschlägige Rechtsquelle wie das deutsche Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) konsultieren sollte.

II.

Ich komme zu meinem zweiten Beispiel. In verschiedenen Kantonen der Schweiz werden in jüngster Zeit Tagesschulen eingerichtet. Jedenfalls nennt man sie so. Tagesschulen entsprechen den Ganztagschulen in Deutschland. Dies allein schon kann irritieren, denn weshalb brauchen wir zwei Bezeichnungen für dasselbe, wo wir doch dieselbe Sprache sprechen?

Eine Tages- bzw. Ganztagschule – so würden wir naiverweise annehmen – ist eine Schule, die man den ganzen Tag besucht. Wie Sie wissen, ist es so einfach aber nicht. Ich beziehe mich zur Illustration auf zwei Fälle: den Kanton Bern und den Kanton Zürich.

Im Kanton Bern wurde 2008 ein Artikel ins Volksschulgesetz aufgenommen, der die Gemeinden zur Einrichtung von Tagesschulen verpflichtet.

Artikel 14d lautet:

¹ Tagesschulangebote tragen zur Erfüllung der Aufgaben der Volksschule bei.

² Als Tagesschulangebote gelten:

- a Morgenbetreuung,
- b Mittagsbetreuung mit Verpflegung,
- c Aufgabenbetreuung,
- d Nachmittagsbetreuung.

³ Die Gemeinden haben mindestens diejenigen Tagesschulangebote zu führen, für die eine genügende Nachfrage besteht.

⁴ Sie können die Führung der Tagesschulangebote ganz oder teilweise an Private übertragen, sofern die Aufsicht durch die Schulkommission und die Zusammenarbeit mit der Schulleitung gewährleistet sind.

Artikel 14g lautet:

Es steht den Eltern frei, das Tagesschulangebot zu nutzen.

Nun zum Kanton Zürich. Im Volksschulgesetz des Kantons Zürich von 2005 heisst es:

„Der Stundenplan ... gewährleistet einen ununterbrochenen Unterricht oder eine anderweitige unentgeltliche Betreuung während des ganzen Vormittags“ (§ 27.2). Und: „Die Gemeinden bieten bei Bedarf weitergehende Tagesstrukturen an“ (§ 27.3).

Achten wir wiederum auf die Begrifflichkeit. (1) Es ist nicht wirklich von Tagesschulen die Rede. Am weitesten geht der Kanton Bern, der von „Tagesschulangeboten“ spricht, während im Kanton Zürich von „Tagesstrukturen“ die Rede ist.

(2) Adressat der Angebote sind die Eltern, denen es frei steht, das Angebot für ihre Kinder zu nutzen. Nutzen sie es, so müssen sie die Kosten übernehmen, und zwar pro Angebot, das sie wählen. „Die Nutzung [der Tagesschulangebote, W.H.]“ – so heisst es im Leitfaden der Bernischen Erziehungsdirektion – „ist für die Eltern freiwillig und kostenpflichtig“ (ERZ 2008a, S. 5 – Hervorh. W.H.).⁴

(3) Das heisst nicht nur, dass sich das Angebot an die Eltern richtet, die es nach *ihren* Bedürfnissen nutzen können. Es heisst auch, dass das Angebot frei kombinierbar ist. Die Tagesschulangebote sind Tagesschul*module*, wie es im Leitfaden des Kantons Bern ausdrücklich heisst (vgl. S. 9f).⁵

(4) Damit ist klar, dass es in erster Linie um Betreuung geht. Dies ist auch das Wort, das mehrheitlich gebraucht wird. Von einer *Integration* von Bildung, Betreuung und Erziehung – wie im Frühbereich – ist weit und breit nicht (mehr) die Rede. Im Berner Leitfaden zur Einführung von Tagesschulangeboten ist explizit von *Tagesbetreuungsstrukturen* (ERZ 2008a, S. 5) die Rede. In einer Broschüre des Kantons Zürich wird der Begriff der „ausserfamiliären Betreuungsangebote“ (S. 14) verwendet. Auch von „familienunterstützenden Strukturen“ (Kanton Schwyz) und von „familienergänzender Betreuung“ ist die Rede. Es geht, wie die EDK – das Analogon zur KMK in Deutschland – an einer Stelle schreibt, um die „Obhut der Kinder“ (EDK 2006, S. 21), also um eine *kustodiale Aufgabe*.⁶

⁴ Im Kanton Zürich sind die Gemeinden berechtigt, bei der finanziellen Beteiligung der Eltern „bis zur vollen Kostendeckung“ (Broschüre, S. 14f.) zu gehen.

⁵ Bereits im Vortrag zur Tagesschulverordnung heisst es: „Tagesschulangebote sind Module mit verschiedenen Inhalten“ (ERZ 2008b, S. 3).

⁶ In der Broschüre der Zürcher Bildungsdirektion heisst es: „Aufgrund veränderter Familienstrukturen und weil immer mehr Eltern Berufstätigkeit und Familie miteinander vereinbaren wollen, steigt der Bedarf an ausserfamiliären Betreuungsangeboten. Deshalb werden die Gemeinden im neuen Volksschulgesetz verpflichtet, bedarfsgerechte Betreuungsangebote einzurichten“ (S. 14). Kein Wort von den Kindern! Es geht um die Eltern, die sich eine Tagesschule à la carte zusammenstellen können (vgl. Herzog 2008). Mit den Tagesbetreuungsstrukturen und den Tages-

Deshalb sind die Tagesstrukturen auch nicht einfach einzurichten, sondern vorgängig ist nachzuweisen, dass eine Nachfrage besteht. Im Kanton Bern sind die Gemeinden verpflichtet, einmal pro Jahr durch Befragung der Eltern abzuklären, ob ein Bedarf an Tagesschulangeboten besteht oder nicht.

Was uns bei diesem zweiten Beispiel vor Augen steht, ist in gewisser Weise das Gegenteil zu dem, was ich im ersten Beispiel angesprochen habe. Während im Elementarbereich unter pädagogischem Gesichtspunkt eine *Integration* von Bildung, Betreuung und Erziehung angestrebt wird, auch wenn sich der Anspruch definitorisch nicht einlösen lässt, wird hier, im Schulbereich, unter politischer Perspektive (wie ich noch zeigen werde) eine *Trennung* der Aufgaben postuliert. Tagesschulen ja, aber nicht im Sinn einer Integration von Bildung, Betreuung und Erziehung oder – wie wir auch sagen könnten – einer Integration von Unterricht, Erziehung und Förderung, sondern Tagesschulen, die auf Tagesstrukturen reduziert sind, denen eine rein fürsorgerische Aufgabe zugewiesen wird.

III.

Wie sich diese spiegelbildliche Konstellation auf die pädagogische Begrifflichkeit auswirkt, möchte ich an meinem dritten Beispiel, dem sog. HarmoS-Konkordat, zeigen. Wie in Deutschland sind wir in der Schweiz dabei, die obligatorische Schule auf Bildungsstandards umzurüsten (vgl. Herzog 2013). Dazu haben die Kantone ein Konkordat verabschiedet, das am 1. August 2009 in Kraft getreten ist. Das Konkordat verpflichtet die beigetretenen Kantone, verschiedene Eckwerte der obligatorischen Schule zu „harmonisieren“, wie der Ausdruck lautet – von daher auch der Name *HarmoS* (Harmonisierung der obligatorischen Schule).

Das Konkordat äussert sich auch zu Tagesstrukturen. So im Artikel 11:

¹ Auf der Primarstufe wird der Unterricht vorzugsweise in Blockzeiten organisiert.

² Es besteht ein bedarfsgerechtes Angebot für die Betreuung der Schülerinnen und Schüler ausserhalb der Unterrichtszeit (Tagesstrukturen). Die Nutzung dieses Angebots ist fakultativ und für die Erziehungsberechtigten grundsätzlich kostenpflichtig.

Diese Formulierung deckt sich terminologisch mit den Dokumenten aus den Kantonen Bern und Zürich, die wir zuvor angeschaut haben. Bestätigt wird, dass es im Falle von Tagesstrukturen – von Tagesschulen ist im Konkordat weit und breit nicht die Rede – *erstens* um Betreuung geht, dass es sich *zweitens* um ein Angebot handelt, und dass dessen Nutzung *drittens* kostenpflichtig ist. Weiter geht es um Betreuung „ausserhalb der Unterrichtszeit“. „Unterricht“ wird in einem restriktiven Sinn gebraucht, d.h. in klarer Abgrenzung zu anderen pädagogischen Begriffen wie Betreuung, Förderung oder Erziehung.

Das zeigt sich unter anderem daran, dass die im Absatz 1 genannten Blockzeiten „eine rein schulorganisatorische Massnahme“ (EDK 2006, S. 21) genannt werden, während „die schulische Obhut der Kinder während täglich fixen Zeiträumen“ (ebd.) eine „Betreuungsmassnahme“ (ebd.) sein soll, „die nicht ... schulisch bedingt ist“ (ebd.). Das heisst: Was ausserhalb des Unterrichts geschieht, hat nichts mit Schule zu tun und ist dementsprechend bildungspolitisch auch nicht relevant. Isabelle Chassot, die damalige Präsidentin der EDK, sagte in einem Interview daher folgerichtig: „Die Organisation von Tagesstrukturen ... geht über den rein schulischen Rahmen hinaus und ist eine Aufgabe der Sozial- und Familienpolitik“ (Chassot 2007, S. 3). Der „rein schulische Rahmen“ beschränkt sich m.a.W. auf den Unterricht. Alles, was ausserhalb des Unterrichts geschieht, ist – selbst wenn es an einer Schule stattfindet – nicht nur ausserfamiliär (was man noch verstehen könnte), sondern auch *auserschulisch*. Eine Tagesschule ist – so gesehen – ein hölzernes Eisen, jedenfalls wenn man den Begriff beim Wort nehmen wollte.

Sie erkennen die Analogie zum Kindergarten, der begrifflich weiterhin dem Vorschulbereich zugeordnet wird, auch wenn er faktisch in die Schule integriert wurde. Hier haben wir dasselbe Muster, allerdings mit umgekehrtem Vorzeichen: Was faktisch an der Schule geschieht, wird begrifflich aus ihr ausgegrenzt.

Obwohl an Schulen angeboten, werden die Tagesstrukturen nicht nur *familenergänzend*, sondern auch *schulergänzend* genannt. So in einem Leitfaden, den Avenir Suisse, ein schweizerischer Think Tank, 2005 zur Einrichtung von Tagesschulen (!), veröffentlichte. Heutige Eltern, so heisst es in diesem Leitfaden, würden sich „schulergänzende [!] Angebote [wünschen], die nicht obligatorisch für die ganze Woche gelten, sondern von den Eltern ... frei gewählt werden können“ (Avenir Suisse 2005, S. 48).

Ähnlich schreibt die Neue Zürcher Zeitung von „schulergänzenden Tagesstrukturen“ (NZZ 19./20.5.2007, S. 53; NZZ 19.8.2008, S. 11) und von „schulergänzender Betreuung“ (NZZ 23.3.2007, S. 55; NZZ 25./26.10. 2008, S. 54), meint damit aber ganz klar die schulisch organisierten Betreuungsangebote ausserhalb des Unterrichts. Geradezu rabulistisch ist eine Formulierung im Vortrag zur Berner Tagesschulverordnung. Da heisst es nämlich: „Die Tagesschulangebote stellen *schulergänzende* Angebote dar ...“ (ERZ 2008b, S. 3).

Diese begrifflichen Höhenflüge haben nur eines zur Folge, nämlich die Schule, so wie sie ist, in ihrem Bestand zu sichern. Anders als im Elementarbereich, wo die Reformen zu etwas Neuem führen sollen, will man den Schulbereich zwar auch reformieren, aber so, dass alles beim Alten bleibt. Die Schule soll bleiben, was sie ist, nämlich eine reine *Unterrichtsschule*, wenn auch ergänzt um etwas Betreuung am Morgen, am Mittag und am Nachmittag, die aber keinen Bezug zum Unterricht hat. Während man im Elementarbereich über die separierenden Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung hinauskommen will, um eine neue pädagogische Realität zu schaffen, stellt sich die Situation im Primarbereich – zumindest in der Schweiz – genau umgekehrt dar: Eine sich abzeichnende neue pädagogische Realität wird am Entstehen gehindert, indem an den alten Begriffen festgehalten wird.

Dabei ist nicht schwer, den Grund für diesen begrifflichen Murks zu benennen. In der schweizerischen Bundesverfassung findet sich zum Schulwesen der folgende Artikel:

Art. 62

¹ Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.

² Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich.

Unentgeltlich ist der *Unterricht* und *nur* der Unterricht. Es besteht daher jedes Interesse der von Finanzproblemen geplagten Kantone, dass der Unterrichtsbegriff nicht aufgeweicht und um Elemente erweitert wird, die rechtliche Ansprüche auf Finanzierung des Besuchs einer Tagesschule geltend machen liessen. Hätte auch das, was als Tagesstrukturen oder Tagesschulmodule angeboten wird, unterrichtenden Charakter, müsste es vom Staat bezahlt werden. So hat die Einführung von Tagesschulen, wie sie von Seiten der Politik dann doch genannt werden, weil man sich damit als fortschrittlich dar-

stellen kann, nicht zur Konsequenz, dass der Begriff der Schule erweitert wird, sondern ganz im Gegenteil, dass er gleichsam für immer auf Unterricht festgenagelt wird.

IV.

Ich muss es bei dieser Problemdarstellung belassen. Gemeinsam ist den drei Beispielen, dass wir als Erziehungswissenschaftler gezwungen sind, mit Begriffen zu operieren, die auf unseren Gegenstand nicht mehr recht passen wollen. Die pädagogische Begrifflichkeit ist gegenüber der pädagogischen Realität, über die wir Auskunft geben möchten, in Verzug. Der *cultural lag*, wie er vom amerikanischen Soziologen William Ogburn als Charakteristikum gesellschaftlichen Wandels postuliert wurde, manifestiert sich in unserer Disziplin als *conceptual lag*.

Um nicht in Pessimismus zu enden, möchte ich mit einer Vermutung schliessen. Die Vermutung geht dahin, dass sich der Bildungsbegriff gegenüber anderen Begriffen – wie insbes. Betreuung und Erziehung – durchsetzen könnte. Dies deshalb, weil der Bildungsbegriff, trotz seiner gut rekonstruierbaren historischen Abkunft, am wenigsten institutionell gebunden ist, am wenigsten auf ein pädagogisches Berufsfeld bezogen ist und auch inhaltlich und normativ am wenigsten vorbelastet ist. Dafür spricht, dass Bildung längst nicht mehr auf Schule oder Weiterbildung eingegrenzt wird, sondern von Bildung auch in Bezug auf den vor- und ausserschulischen Bereich, eingeschlossen die Familie und selbst Gleichaltrigengruppen, gesprochen wird. Im deutschen Bildungsbericht 2012 beispielsweise findet sich ein Kapitel zu „Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ (S. 47ff.). Der Begriff wird in der Überschrift des Kapitels und auch im Text einige Mal verwendet. Mindestens so oft, wenn nicht öfter, findet sich aber ein kürzerer Ausdruck, und zwar nicht etwa frühkindliche Betreuung und auch nicht frühkindliche Erziehung, sondern frühkindliche Bildung [S. 47, 48, 50, 51, 60, 65 etc.]. Ebenso ist von früher Bildung [65], frühkindlichen Bildungsangeboten [51], frühkindlichen Bildungsprozessen [47], Bildungsbeteiligung von Kindern [56ff.], familialen Bildungsprozessen [48], familialer Bildung [47], Bildung in der Familie [48], Familie als Bildungsort [48], Bildungsaktivitäten in der Familie [49], Bildungsprozessen in der Familie [2], elterlicher Bildungsorientierung u.a. die Rede. Auch wenn man neuere pädagogische Lexika anschaut, so finden sich weit mehr Wortverbindungen mit Bildung als mit Erziehung. Im Wörterbuch Pädagogik von Schaub und Zenke ist das Verhältnis von Lemmata mit Bil-

derung als Wortstamm zu Erziehung als Wortstamm 23 zu 11, im Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft 44 zu 19 und im Beltz Lexikon Pädagogik sogar 76 zu 16.

Die Bildung scheint zum pädagogischen Omnibusbegriff zu werden. Was daran liegt, dass der Begriff formaler ist als der Erziehungsbegriff. Zudem ist er institutionell ungebunden. Damit ist er vielfältiger nutzbar und eignet sich geradezu ideal zur Bezeichnung neuer pädagogischer Sachverhalte, aber auch für Operationalisierungen aller Art. Die Karriere des Bildungsbegriffs ist sicher auch seiner inhaltlichen Unbestimmtheit geschuldet. Wir haben mittlerweile eine Bildungsforschung, wir haben sogar eine Bildungswissenschaft – zumindest dem Namen nach –, aber was dabei unter Bildung verstanden wird, ist etwas anderes als was die Allgemeine Erziehungswissenschaft mehrheitlich darunter versteht. Das mag man als Nachteil verstehen, hat aber den Vorteil, dass sich der historische Ballast, der auf vielen unserer Begriffe lastet, leichter abstoßen lässt. Meine Prognose ist daher: Je mehr und je schneller sich die pädagogische Wirklichkeit verändert und je empirischer die Erziehungswissenschaft wird, desto mehr wird der Bildungsbegriff ins Zentrum der Disziplin rücken. Wer weiss, vielleicht werden wir die begrifflichen Probleme, die uns zurzeit plagen, bald los sein.

Literaturnachweise auf Anfrage.