

Ein platonischer Geist geht um im Bildungswesen...

Roland Reichenbach

Ideen sind erfolgreich, wenn sie sich ihr Überleben gegen jede Erfahrung sichern können. Die platonische Idee, dass mit Bildung der gerechte Staat zu verwirklichen sei, ist eine erfolgreiche Idee. Dreimal ist Platon beim Versuch kläglich gescheitert, seine Utopie zu verwirklichen. Macht nichts. Heute gilt Platons *Staat* zum Glück nur noch als Utopie. Würde man meinen. Das wäre beruhigend. Man kann von ihr dennoch viel lernen, aber edel motivierte Heilsideen in der Bildung radikal umzusetzen, davon sollte man lieber die Finger lassen. Isaiah Berlin (1909-1997) schrieb im Epilog zu seinen *Persönlichen Eindrücken* (2001): "Mein Interesse an Ideen, mein Glaube an ihre gewaltige und manchmal unheilvolle Macht, meine Überzeugung, dass der Mensch, wenn er diese Ideen nicht richtig begreift, von ihnen viel stärker bedroht wird als von den unkontrollierten Naturgewalten oder auch seinen eigenen Institutionen – all das wird von den Vorgängen in der Welt tagtäglich neu bestärkt" (S. 372f.).

Wer noble Bildungsideen (heute die Kompetenzorientierung) konsequent umsetzen will, staatlich gesteuert und kontrolliert, lässt die gute Liberalität hinter sich, die in der Bildung immer auch kulturelle Nischen, Lücken und Brache zulässt. Die heutigen Bildungsutopien sind vor allem umfassend-administrativer Art. Ihre Umsetzer treten grundlos selbstsicher auf. Sie scheinen genau zu wissen, was gut ist, welche Aufgabe der Staat in der Bildung hat und wie die Gesellschaft gerechter wird. Dieser Geist ist vielleicht unaufgeklärt, aber sicher platonischer als uns allen lieb sein kann.

„Staatsaufgabe Bildung“

Bildung ist eine der „Aufgaben“, die dem Staat zugeschrieben werden. Sie ist nicht als unabhängig von anderen elementaren Staatsaufgaben zu betrachten, wie dem Schutz der Freiheit, der Förderung der Wohlfahrt und der Chancengleichheit der Bürgerinnen und Bürger, der Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und des Einsatzes für eine friedliche und gerechte (auch internationale) Ordnung (vgl. Art. 2 & 6 der Bundesverfassung); vielmehr durchdringt Bildung zu einem gewissen Grad diese Aufgaben, indem sie zu deren Ermöglichungsbedingung gehört. Bilden können sich Menschen allerdings nur selber. Die „Staatsaufgabe Bildung“ kann sich nicht auf individuelle Bildungsprozesse beziehen, sondern „bloss“ auf die Sicherung der Existenz schulischer Institutionen und Praktiken, wiewohl dieselben weitgehend mit die Förderung von erwünschten Lernprozessen und -produkten (Qualifikationen) legitimiert werden. Etwas ungenau wird vom „Bildungswesen“ gesprochen, wobei damit die Bildungs*institutionen* von der obligatorischen Schule bis zur Tertiärstufe (Hochschulen / Höhere Berufsbildung) gemeint sind. Die Verantwortung hierfür obliegt in der Schweiz primär den Kantonen, während sich im nachobligatorischen Bereich (allgemeinbildende Schulen, Berufsbildung, Hochschulen) Kantone und Bund die Zuständigkeiten und Verantwortung teilen¹. Soweit scheint alles klar zu sein.

Der „Rest“ ist strittig. Mehr oder weniger. Das ist liberal. Doch dieser Rest ist gross. Der Streit (*polemos*) ist der Vater aller Dinge und die Demokratie jene Staats- und Lebensform, welche den Streit (mit Worten) ausdrücklich zulässt und befürwortet. Demokratie ist die pragmatische Antwort auf die Erfahrung, dass Konsens auf argumentativem Wege nicht ge-

¹ In der Schweiz finanzieren Kantone und Gemeinden rund 90 % der Ausgaben im Bereich der Bildung.

funden wird. „Mehrheit statt Wahrheit“ (Hermann Lübke) ist die Lösung. Hat ein muslimischer Schüler das Recht, seiner Lehrerin den Handschlag zu verweigern? Ist die Einforderung des Handschüttelns eine Staatsaufgabe? Dürfen Schülerinnen und Schüler in Jogginghosen zum Unterricht erscheinen? Hat hier einfach jemand etwas gegen die Marken Fila, Adidas oder Puma? Oder wird mit Jogginghosen der Unterricht sabotiert? Gehört es zum sogenannten „Erziehungsauftrag“ der Schule, sich um Umgangsregeln und Kleidervorschriften zu kümmern? Wer gab eigentlich wann und wem genau diesen „Auftrag“? Solche Fragen sind strittig, und es gibt meist gute Argumente für gegenteilige Antworten. Das ist liberal. Offene Gesellschaften zeichnen sich nicht dadurch aus, dass es keine Konventionen gibt, keine Regeln des Umgangs, keinen Anstand oder Gemeinsinn, sondern dadurch, dass Konventionen letztlich verhandelbar sind, einen Spielraum lassen, immer wieder Erwägungen der Angemessenheit erfordern. „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge“, meinte Max Planck. Die Seltenheit von Argumentationskonsensen bedeutet ja nicht, dass keine Einigungen möglich sind. Man kann einer „gemeinsamen“ Sache aus unterschiedlichen, auch partikulären Gründen zustimmen; ein Paar schläft vielleicht im gleichen Bett, aber träumen die beiden den gleichen Traum?

Frühenglisch: ja oder nein? Zweite Fremdsprache für alle auf der obligatorischen Stufe: ja oder nein? Promotionsrecht für die Fachhochschulen: ja oder nein? Nie wird eine Einigung im Bildungsbereich aufgrund von Argumenten, wissenschaftlichen Befunden oder Einsichten in die Bedeutung der *res publica* erzielt. Das ist eben liberal. Und alle wissen es besser. Das ist lästig und macht die Bildungspolitik mitunter zu einem so mühsamen Geschäft. Noch weniger als in anderen gesellschaftlichen Teilsystemen kann man es in der Bildung allen recht machen. Das ist normal. Es allen recht machen zu wollen, ist sowieso unpolitisch. Daher könnte es richtig sein, dass der Staat die Aufgabe der Bildung nur in formaler Hinsicht, gewissermaßen minimalistisch wahrnimmt. Streiten soll man sich lieber auf subsidiärer Ebene. Doch stimmt das? Ist der Staat so enthaltsam in Fragen der Bildung und Ausbildung, wie es zunächst den Anschein haben könnte? Das soll hier mit einigen ideengeschichtlichen Verweisen klar bestritten werden. Die immer grössere *Regulationsdichte*, die auffälligen *Kontrollbestrebungen* und die wenig überzeugenden *Machbarkeitsvorstellungen* im Bereich der Bildung sind Indizien, dass heute auch der Staat von einer Art „pädagogischen Panik“ (Basil Bernstein) ergriffen worden ist. Diese ist nicht mit dem ostasiatischen „Bildungsfieber“ (*educational fever*) zu verwechseln, welches eher als ein Zeichen für Zukunftsoptimismus zu deuten ist, der uns irgendwie abhanden gekommen zu sein scheint. Wer so viel regulieren, kontrollieren und verändern will, hat ganz offensichtlich ein Problem: sicher aber eine gewisse Zuversicht verloren, etwa in die positive Wirkung der mehr oder weniger freien Kräfte in den Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen. Ist diese fehlende Unterstellungshaltung liberal? Kaum. Es fehlt hier offenbar das typisch liberale Vertrauen in die (mehr oder weniger) vernünftige Freiheitspraxis der Bürgerinnen und Bürger!

Doch da ist nichts Neues unter der Sonne. Die Frage nach der Rolle des Staates hinsichtlich der Bildung seiner Bürgerinnen und Bürger ist alt und immer auch von stillschweigenden oder explizit artikulierten *anthropologischen* Annahmen geprägt: Was kann dem Individuum und dem Gemeinwesen in punkto Freiheitspraxis und Bildungsmöglichkeit zugemutet werden? Dies sei anhand von klassischen Positionen zur Thematik erläutert und dabei die These verfolgt, dass das heutige Verständnis des Verhältnisses von Bildung und Staat „platonischer“ ist, als einer liberalen Gesellschaft angemessen ist.

Platons Erziehungsstaat

Platons Utopie sieht bekanntlich drei Stände vor: (1) Bauern / Handwerker, (2) Krieger / Wächter und – vergleichsweise wenige – (3) Philosophen. Die letzteren sollen politische Macht auf moralisch vertretbare Weise umsetzen. Dafür entwirft Platon im *Staat* das „ideale“ Erziehungs- bzw. Bildungsprogramm. *Alle* Kinder (auch die Mädchen) sollen zunächst in den Genuss zumindest einer elementaren und staatlich verantworten Erziehung kommen, die bis ins 20. Lebensjahr reicht und „curricular“ vor allem auf musische Bildung und gymnastische Ertüchtigung ausgerichtet ist. Nach Abschluss dieser Bildungsstufe erfolgt die (finale) Zuteilung in die drei Stände nach quasi psychodiagnostischen Kriterien, namentlich der individuellen Beschaffenheit der „Seelenanteile“, welche mit den drei Ständen korrespondieren.

Wem diese „Zuteilungsprozedur“ heute aufstösst, kann daran erinnert werden, dass zeitgenössisch relativ locker und in naturalistischer Manier von „Begabung“ und „Eignung“ gesprochen wird. Die platonische Staats- und Bildungsutopie wirkt nur wie ein Vorläufer der wenig hinterfragten Idee der Möglichkeit einer Passung von individuellen Merkmalen und dem Funktionieren eines sozial erwünschten Gemeinschafts- und Staatswesens. Wenn alle „ihren“ angemessenen Platz in der Gesellschaft finden, so die Idee, kommt es gut und ist die Gerechtigkeit verwirklicht. Dieses heilsarmeehafte, harmonische Verständnis hofft auch heute auf eine (insgeheim) kosmische Ordnung, die keine sozialen Kämpfe mehr nötig macht oder zulässt.

Zu den vehementen Kritikern Platons gehört Sir Karl Popper, der in *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde* vor dem „Zauber Platons“ eindringlich warnt und diese Gesellschaftsutopie als totalitär ablehnt². Platons *Staat* ist *anti-liberal*. Die Crux seiner Anthropologie besteht ja gerade in der Ansicht, dass der „normale“ Mensch seine Freiheit nicht so praktizieren könne, dass er sich selbst oder den anderen nicht kurz- oder längerfristig schadet. Es verwundert wenig, dass Platon von den Aktionen seiner demokratischen Zeitgenossen wenig gehalten hat; dies hat nicht nur mit dem 27 Jahre dauernden peloponnesischen Krieg zu tun, den er miterleben musste und den die Bürger Athens recht sinnlos vorangetrieben hatten, sondern auch mit der Hinrichtung seines Lehrers Sokrates (Carr und Hartnett 1996, S. 30). Platons Demokratiekritik gilt weniger der demokratischen Staatsform selbst als der mit ihr verbundenen Gefahr eines Umschlags in Tyrannei. Der unersättliche Wunsch nach Freiheit führt zu Ungehorsam gegenüber Autoritäten, zur Missachtung der Gesetze und schliesslich dazu, dass keine Herrschaft mehr geduldet wird (Platon 1992, 563d). In dieser Extremform blühen partikuläre Interessenbefriedigung und Korruption, die Reichen und Mächtigen übernehmen die Führungsrolle im Demos, sind aber im Grunde nur noch an sich selbst interessiert (565a). Im daraus entstehenden „Klassenkampf“ akzeptiert der Demos eine starke Hand, einen neuen Führer, der martialisch gegen die Umstände ankämpft und dabei immer mehr zum Tyrannen wird (man fühlt sich grad eher an das heutige Ankara als das alte Athen erinnert...). Fazit: Demokratie schadet am Ende dem Volk selbst. Platons *Staat* steht für die Notwendigkeit einer politischen und moralischen Elite, ohne welche das Gemeinwesen nicht gerecht geführt werden kann. Nur wenigen Menschen ist viel zuzumuten, vielen kann nur wenig, aber nicht viel zugemutet werden. Platonischer Realismus. Basta.

² Karl Popper (2003). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Tübingen: Mohr Siebeck (Original 1945). Der erste Band trägt den Titel „Der Zauber Platons“.

Humboldt für die Lyrik, Hegel für den Anspruch

Ein Sprung in die Zeit der deutschen Aufklärung bzw. in die klassisch-idealistische Epoche! Die Rolle des Staates wird bei Humboldt und Hegel in Fragen der Bildung ganz unterschiedlich beurteilt; beide Antworten sind Folgen des Bildungsverständnisses dieser Denker.

In den *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*³ (1792 bzw. 1851) wendet sich Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gegen eine umfassende Staatsmacht. Seine Kritik ist nicht etwa gegen Platons Utopie, sondern gegen den *Policey-* und *Wohlfahrtsstaat* im „aufgeklärten Absolutismus“ Preussens gerichtet (vgl. Lischewski 2014, S. 175). Humboldt argumentiert für einen *liberalen Rechtsstaat*, dessen primäre Aufgabe in der Garantie der individuellen Freiheitsrechte bestehe und der sich in die „Bildung des Menschen“ *nicht* einzumischen habe. Staatliche Eingriffe in das Erziehungs- und Unterrichtswesens seien nur im Notfall legitim. Diese Position ist der Idee des „wahren Zwecks des Menschen“⁴ geschuldet, der in der „höchsten und proportionirlichsten“⁵ Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen besteht. Die „Kräfte“ des *Ich* sind spontan, der Mensch von Anfang an selbsttätig: das Ich bemächtigt sich der Welt, um sich damit zu stärken und der Welt sein Gepräge aufzudrücken. In den „Schulplänen“ für Königsberg und Litauen (1809 bzw. 1810) formuliert Humboldt die beiden Hauptziele institutionalisierter Bildung: *individuelle Kräfteübung* und *allgemeine Menschenbildung*.

Problematisch ist die Rolle des Staates: Einerseits ist Bildung als der wahre Zweck des Menschen für die liberale Ordnung unabdingbar, andererseits soll es dem Staat aber versagt bleiben, „Bildung durch den Aufbau, die Regulierung und Finanzierung eines öffentlichen Schulsystems zu fördern“ (Giesinger 2016, S. 30). Ohne staatliche Regulierung stellt sich – so Giesinger – die Frage, ob nicht soziale Gruppen von Bildung ausgeschlossen würden, und darüber hinaus sei auch nicht sichergestellt, dass sich das Bildungsideal Humboldts so auch wirklich durchsetzen könne (ebd.).

Auch Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) Auffassung des Staates folgt aus seinem Verständnis über die Bildung des Menschen, doch in der Konsequenz steht Hegel Humboldt diametral entgegen. Bildung wird in der *Phänomenologie des Geistes* (1986/1807) als „Entfremdung“, „Entäusserung“ und „Aufheben des natürlichen Selbst“ verstanden. Sie ist das Bemühen, die ungeformte, „natürliche“ Subjektivität zu überwinden. Damit sind Formen der Eitelkeit, der Willkür und der Begierde gemeint, welche erst durch den (Bildungs-) Prozess des „Hinaufhebens“ in die Allgemeinheit des „objektiven Geistes“ transzendiert werde (vgl. Lischewski a.a.O., S. 194). Man könnte zeitgenössischer formulieren: Bildung ist die (subjektive) Aneignung objektivierter Kultur, welche die Bereitschaft des Selbst einfordert, sich den symbolischen Ordnungen (der Sprache, Grammatik, Logik, des Fachwissens etc.) zu unterwerfen und die ihm dadurch in der sittlichen Gemeinschaft als *Person* eine reflektierte Stellung ermöglicht. Die Aufgabe der Schule besteht darin, zwischen der Familie und dem Gemeinwesen zu vermitteln. Der Unterricht ist am *Sachwissen* orientiert, welches das Kind aus seiner emotionalen und unmittelbaren Bindung der Familie loslösen hilft. Unterrichtspraktiken und Wissensaneignung, welche von oben und aussen verordnet sind, führen zu einer „*bildenden Entfremdung*“, doch mit der zunehmenden Aneignung der kulturellen Bestände kommt es schliesslich zu einer *Versöhnung* zwischen Selbst und Gemeinwesen, zwischen subjektivem und objektivem Geist auf einem höheren Niveau.

³ Orthografie wie im Original

⁴ Orthografie wie im Original

⁵ Orthografie wie im Original

Der Staat hat diesen Prozess zu unterstützen, denn er verkörpert für Hegel das „an und für sich Vernünftige“ grad selber. Damit heimste sich Hegel die Kritik der Staatsverherrlichung und naiven Bejahung des Faktischen ein. Aber man kann es sich mit Hegel zu einfach machen: *Erstens* ist die Dialektik des Bildungsprozesses – Entfremdung und Versöhnung – heute zwar semantisch anders eingebettet, aber als bildungstheoretischer Topos zu betrachten. *Zweitens* sieht Hegel die Entwicklung und Stärkung seines reflektierten Selbstbewusstseins als ein Recht *aller* Menschen an, das *drittens* deswegen durch den Staat gesichert werden soll, namentlich – und *viertens* – durch ein Curriculum, das sich an Kultur und Wissenschaft zu orientieren hat und nicht an partikulären Präferenzen irgendwelcher Gruppen oder Machthaber.

Auch wenn man die „Staatsnähe“ der Geschichtswissenschaft kritisch betrachten will, so kommt dem Geschichtsunterricht (nicht nur) in demokratischen Gesellschaften eine elementare Bedeutung zu. In ihm werden idealiter die Bedingungen der nicht nur individuellen, sondern kollektiven „Gewordenheit“ thematisiert bzw. analysiert, wenn auch dies immer nur in bescheidenem Ausmass möglich ist. Ob es sinnvoll ist, die jüngsten Schüler mit Pfahlbauern und Neandertalern zu konfrontieren, die zehnjährigen mit römischen Aquädukten und die 14-jährigen mit Adolf Hitler, sei dahingestellt. Die Chronologie der Geschichte wird ja zum Glück auch nicht mehr unbedingt auf die Chronologie der Schulstufen übertragen. Denn so verpasst man curricular etwa die kulturelle Bedeutung des römischen Rechts (dafür weiss man etwas über Abwasserkanäle, auch interessant), überhaupt des *Rechts* (was m.E. problematisch ist), und die Jüngsten wurden lange mit atavistischen Gesellschaftsbildern traktiert, in denen Männer Mamuts jagen und Frauen Beeren sammeln (vgl. Kübler 1998), dafür kleideten sich beide Geschlechter mit lässigen Fellkleidern ...

Es will einem vorkommen, als ob die zeitgenössische aufdringliche Bildungslyrik des selbstorganisierten Lernens, des kreativen Konstruierens und des unternehmerischen Selbst ganz humboldtianisch imprägniert ist, während die Totalität des Anspruchs, die damit einhergeht, und vor allem auch die staatlich und institutionell abgesicherte Alternativlosigkeit dieses Denkens ganz hegelianisch anmutet! In beiden Perspektiven scheint die (platonische) Idee auf, dass Bildung am Ende das Gute und Gerechte verwirklichen hilft.

Starker Staat der Bildung, schwacher Staat der globalen Ökonomie

In die Gegenwart! Bildung soll es heute in jeder Angelegenheit richten – da scheinen sich alle einig zu sein – und der Staat soll das Bildungssystem und damit die formale Bildung regulieren, zertifizieren und kontrollieren („Monitoring“ genannt). Dabei fungiert der ökonomisch gerahmte Kompetenzdiskurs als Rechtfertigungsbasis. In einem OECD-Dokument ist an prominenter Stelle zu lesen: „Kompetenzen haben wesentliche Auswirkungen auf die Lebenschancen jedes Einzelnen: Kompetenzen können Leben verändern, Wohlstand schaffen und die soziale Inklusion fördern. Ohne die richtigen Kompetenzen werden Menschen an den Rand der Gesellschaft gedrängt, kann sich technischer Fortschritt nicht in Wirtschaftswachstum niederschlagen und können Unternehmen und Staaten in der heutigen weltweit vernetzten und zunehmend komplexen Welt nicht mehr im Wettbewerb mithalten. Voraussetzung, um grösstmöglichen Nutzen aus Investitionen in Kompetenzen und Qualifikationen zu ziehen, sind verlässliche Informationen über die am Arbeitsmarkt erforderlichen und verfügbaren Kompetenzen. Voraussetzung sind ferner Politikmaßnahmen, mit denen sichergestellt wird, dass Kompetenzen wirkungsvoll eingesetzt werden, um bessere Arbeitsplätze zu

schaffen, damit sich die Lebensbedingungen insgesamt verbessern. Um diese Ziele zu unterstützen, hat die OECD begonnen, die Kompetenzen der Erwachsenenbevölkerung zu messen ...“⁶. Jetzt kommen also die Erwachsenen dran – Platon hätte vielleicht seine Freude gehabt. Basil Bernstein (1924-2000) war einer der ersten soliden Kritiker des umfassenden Kompetenzdiskurses⁷. Die virulent gewordene Transformation des Bildungsverständnisses kann als eine Verschiebung des Fokus‘ oder Ideals der Bildung als Kulturgut und Fachwissen zum Leitbild der Bildung als Kompetenz und Humankapital verstanden werden (vgl. Münch 2009). Die tiefere Ursache dieser Bewegung sieht Münch in der Verschiebung der symbolischen Macht weg von „nationalen Bildungseliten“ hin zu „transnational organisierten Wissenseliten“. Die „Pädagogik ist invasionsartig in alle Lebensbereiche eingedrungen, auch in die intimen (...), und es gibt kein Entkommen vor dieser allgemeinen Pädagogisierung in modernen Gesellschaften“ meinte Bernstein (2001, S. 379f., zit. n. Sertl 2004, S. 26) und konstatierte am Ende des letzten Jahrhunderts eine „total pädagogisierte Gesellschaft“: „Die Arbeitswelt transformiert sich pädagogisch zum lebenslangen Lernen, und das liefert sowohl den Schlüssel als auch die Legitimation der TPS [*Totally Pedagogised Society*]. Es ist nicht schwer zu verstehen, wie das Management des ‚short-termism‘, also der Kurzfristigkeit, wo Fertigkeiten, Aufgaben, ja ganze Arbeitsbereiche sich ständig wandeln, verschwinden oder durch neue ersetzt werden, wo den Lebenserfahrungen die Basis von stabilen Zukunftserwartungen fehlt und die entsprechenden Verankerungen, wie also dieses Management des ‚short-termism‘ sich in eine Sozialisation für die TPS, via Lebenslanges Lernen übersetzt“ (Bernstein 2001, S. 365, übers. von Sertl 2004, S. 20).

Interessant ist die Verschiebung der gesellschaftlichen und staatlichen Verantwortlichkeiten in der Bildung, also die Frage, wie Staat und Management in der pädagogisierten Gesellschaft zu sehen sind. Die (neue) Schwäche des Staats in der globalen Ökonomie wird durch einen starken Staat im Feld der Bildung kompensiert (Bonal & Rambla 2003, S. 180).

Nun setzen gerade *liberale* Gesellschaften auf staatliche und zentrale Steuerung in der Bildung. Dieser unfreiwillige Platonismus ist ironisch: während der Markt seinen eigenen Gesetzen folgt, ersetzen komplexe Regulierungssysteme im Bildungsbereich eine verlorengegangene Kosmologie ... Wie wenig Selbstvertrauen muss eine wirtschaftlich und kulturell so erfolgreiche Nation wie die Schweiz haben, dass sie sich so breitwillig möglichst allen Regulierungsvorgaben und -ideen meist im vorausseilenden Gehorsam unterwirft? Zu den politischen Kardinaltugenden, die Platon im *Staat* auch diskutiert, gehören Besonnenheit und Mut. *Davon* wäre Gebrauch zu machen.

⁶ „Für das Leben gerüstet? Wichtigste Ergebnisse von PIAAC“ (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, dem „PISA für Erwachsene“) https://www.oecd.org/berlin/SkillsOutlook_2013_GER.pdf (Download am 11.3.2017)

⁷ Z.B. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (Bernstein 2000)

Literatur

- Berlin, I. (2001). *Persönliche Eindrücke*. Berlin: Berlin Verlag (Original 1980).
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield (2nd & rev. ed.).
- Bonal, X. & Rambla (2003). Captured by the totally pedagogised society : Teachers and teaching in the knowledge economy. *Globalisation, Societies, Education*, 1(2), 169-184.
- Carr, W. & Hartnett, A. (1996). *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.
- Giesinger, J. (2016). Bildung im liberalen Staat. Von Humboldt zu Rawls. In R. Casale, H.-C. Koller & N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische*. Paderborn: Schöningh, S. 27-40.
- Hegel, G.W.F. (1986/1807). *Phänomenologie des Geistes*. In ders., *Werke*, Bd. 3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Kübler, M. (1998). Gesellschaftliche und politische Vorstellungen, mit denen Kinder im Sachunterricht der 3. bis 6. Klasse der Primarstufe konfrontiert werden. In R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.), *Politische Bildung und staatsbürgerliche Erziehung in der Schweiz*. Freiburg i. Ü.: Universitätsverlag, S. 51 - 67.
- Lischewski, A. (2014). *Meilensteine der Pädagogik. Geschichte der Pädagogik nach Personen, Werk und Wirkung*. Stuttgart: Kröner.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten – Lokale Autoritäten. Politik unter dem Regime von PISA*, McKinsey & Co. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Platon (1992). *Politeia*. Sämtliche Werke, Bd. 3, in der Übers. v. Friedrich Schleiermacher, mit der Stephanus-Nummerierung, hrsg. v. W. F. Otto, E. Grassi & G. Plamböck. Hamburg: Rowohlt, S. 67-310.
- Popper, K. (2003). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Tübingen: Mohr Siebeck (Original 1945).
- Sertl, M. (2004). A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema. In E. Ribolitis & J. Zuber (Hrsg.), *Pädagogisierung*. Schulheft 116/2004. Wien: StudienVerlag, S. 17-29.