
Bildung

Zgaga, Pavel. 2025. "Bildung." V *Pedagoški leksikon, izbrani temeljni pojmi, prvi zvezek*, ur. Sabina Autor, Igor Bijuklić, Damijan Štefanc in Janja Žmavc, 53–65. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
<https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-362-2.53-65>

Opis pojma: pomen, etimologija, prevajanje

Bildung je eden najpogostejše uporabljenih konceptov v razpravah o izobraževanju, šolanju, poučevanju, učenju in izobraževalni politiki v nemško govorečem svetu. Uporablja se tako v razpravah o izobraževalnih programih in političnih reformah kot tudi za izražanje moralnih teženj ter družbenih upov, zato ga večinoma ne morejo zadovoljivo nadomestiti izrazi, kot so izobraževanje, socializacija, poučevanje ali šolanje (Horlacher, 2016). Je nekaj »veliko boljšega« od zgolj *Erziehung*, poudarja z uporabo druge, prav tako večplastne nemške besede Prange (2004, str. 502). Gre torej za izjemno kompleksen koncept, ki ne dopušča enostavne definicije, saj zajema široko paleto konotacij, zaradi katerih prihaja do težav pri prevajanju v druge jezike. To ni dokaz pomenske zmede, temveč opozorilo na veliko raznolikost v razumevanjih izobraževalnih procesov (str. 502). Zato lahko ta koncept brez poznavanja idejnega in filozofskega ozadja postane neuporaben oz. ga ni mogoče smiselno prevajati.

V etimološkem pogledu izvira iz stare (*bildunga* – podoba, oblika, stvaritev) oz. srednje visoke nemščine (*bildunge* – podoba, oblika; ustvarjanje, izdelava) (Horlacher, 2016). Medtem ko sodobna nemščina razlikuje med *Erziehung* in *Bildung*, se v nekaterih drugih jezikih (npr. angleščini, francoščini) oba izraza nanašata na enega samega (*education* oz. *éducation*). Pojem se je razširil v mednarodne razprave, a ostaja specifično nemški izraz, ki pomensko neposredno v drugih jezikih ne obstaja. V prevodih se zato pogosto ohranja v izvorni obliki. Angleški slovarji praviloma ponujajo naslednje možnosti prevoda: *education, formation, culture, growth, refinement, good breeding* itd., francoski pa *culture, formation, façonnement, éducation, enseignement; constitution, création, discipline intellectuelle* (Prange, 2004). Skandinavski jeziki poznajo podobno razlikovanje kot nemščina. V švedščini obstaja razlika med *bildning* (vseživljenjski procesi, tako v šoli kot zunaj nje) in *utbildning* (šolsko oz. poklicno izobraževanje osebe), v danščini in norveščini pa med *dannelse* in *utdannelse* (Varkøy, 2010).

Nemško-slovenski slovarji navajajo naslednje pomene: nastajanje, tvorjenje, zgradba, sestava, omika, kultura; kot *Schulbildung* tudi izobraževanje. Slovensko razlikovanje med *vzgojo* in *izobraževanjem* ne povzema vse tiste vsebine, ki jo vsebuje *Bildung* (v razmerju do *Erziehung*). Ta »razvpito bogata in dvoumna nemška beseda« (Beiser, 2006, str. 131) nakazuje organski proces, pri katerem

nekaj potencialnega, implicitnega in začetnega postane dejansko, eksplicitno in določeno. Dobesedno bi torej lahko pomenila *oblikovanje*, v nekaterih kontekstih tudi *kulturo*, pa tudi *etično idejo samouresničitve* oz. procesa, v katerem nekdo postane to, kar je (str. 131) – *samoformiranje* oz. *samokultiviranje* (Hotam, 2019).

Konceptualna predzgodovina

Pojem *Bildung* ima obsežno konceptualno zgodovino, ki seže do povezave s starogrškim pojmom *paideia*. Na splošni ravni je takšna povezava utemeljena, vendar pa pojmov *paideia* in *Bildung* ni mogoče izenačevati. Literatura svari pred vsiljevanjem modernega pojmovanja *Bildung* v interpretacije antičnega koncepta, ob tem pa se pojavljajo določene redukcije širine klasičnega koncepta. Tako npr. Biesta (2012) razliko med obema konceptoma pojasnjuje s premikom od edukacije kot *kultivacije* k edukaciji kot *osvoboditvi*. Ključno razpoko v tej paradigmi identificira šele z reformacijo, ko pismenost ni več privilegij, temveč nuja. *Paideia* je po njegovem mnenju povezana s kultivacijo, socializacijo in z opolnomočenjem posameznika, medtem ko je *Bildung* povezan tudi z idejo emancipacije ob eksplicitni politični dimenziji. V literaturi obstajajo še druga sorodna opozorila.

Koncept *Bildung* korenini tudi v srednjeveškem krščanskem razumevanju človekovega stvarjenja in preoblikovanja po božji podobi. Mojster Eckhardt (1260–1328) ta pojem uporabi v svoji shemi o božanskem bistvu, skritem v človeški duši. Pri prevajanju *Svetega pisma* v nemščino je bil prisiljen izumljati nove izraze. Eden med njimi je zadeval mistično izkušnjo poglobljanja v Kristusa ob razmišljanju o sebi kot ustvarjenem po Kristusovi podobi (*Bild*). Cilj te vaje je bil preseči naravni obstoj in doseči pravo človečnost (duhovna transcendenca), za to pa je uporabil besedo *Bildung* (Horlacher, 2016). Intimni odnosi med človeško dušo in božanskim, ki ne potrebujejo cerkvenega posredovanja, so »zasebna vrsta samokultivacije« (Hotam, 2019, str. 628). Eckhart je bil obsojen herezije; njegovi spisi so bili na prelomu v 18. stoletje ponovno odkriti kot vir intelektualnega navdiha.

Nemško razsvetljenje in uveljavitev koncepta *Bildung*

56

Koncept *Bildung* se je uveljavil v razsvetljskem 18. stoletju. V nemškem prostoru je bil deležen temeljite filozofske poglobitve, obenem pa je prešel v diskurze o izobrazbi in izobraževanju. Med odgovori na znamenito vprašanje revije *Berlinische Monatschrift* (1784) »Kaj je razsvetljenje« je danes poznana predvsem Kantova definicija »človekovega izhoda iz nedoletnosti«, tj. nezmožnosti uporabljati svoj razum brez vodstva koga drugega, ki je kriv sam (Bahr, 2004 str. 9; Kant, 2006, str. 23). Razsvetljenska zamisel o izobraževanju kot podpori posameznikovemu razvoju v smeri zrelosti je tu jasno razvidna. Pojma *Bildung* Kant v tem prispevku ni uporabil, pač pa ga je Mendelssohn v svojem: »Besede razsvetljenje, kultura, izobraževanje [*Bildung*] so v našem jeziku še vedno novosti. Zaenkrat sodijo zgolj v knjižni jezik. Preprosti ljudje jih skoraj ne razumejo.« Opredelil jih je kot »modifikacije družbenega življenja; so učinki delavnosti ljudi in prizadevanj za izboljšanje njihovega socialnega položaja« (Bahr, 2004, str. 3–4).

Razsvetljenski ideal človeka je torej bitje, ki lahko in mora prevzeti odgovornost zase, za svoj svet in se usposobiti za svobodo. Človek ni pasivno ustvarjen po podobi (*Bild*) Boga ali izročila, ampak mora aktivno oblikovati (*bilden*) sebe in svoj svet po lastni podobi. *Bildung* kot filozofski koncept se oblikuje v kontekstu poznega razsvetljenstva in njemu sledeče romantike (Beiser, 2006), ko se med drugim pojavi vprašanje, kako svobodo povezati z zgodovino in s tradicijo. Odgovor iščejo v človeški naravi: človek se oblikuje v nenehnem procesu najširše razumljenega izobraževanja (tj. *Bildung* kot »formiranje v kulturi«), v katerem človek individualno in socialno uresničuje sebe ter svoj svet. Tu je ključ do utemeljitve svobode v zgodovini: svoboda ni postulat, temveč projekt, odgovornost za njegovo izvedbo pa je izključno na človeku (Gjesdal, 2015).

Bildung-filozofija: nemška klasična filozofija in neohumanizem

Nemške razprave na prelomu v 19. stoletje so te misli temeljito poglobile, tako idejno-filozofsko kot družbenopolitično. Kant, ne glede na izjemen prispevek, vključno z njegovim izrecnim soočanjem s pedagogiko (Kant, 1803, 1988) kot »veliko skrivnostjo popolnosti človekove narave«, pa ni osrednja osebnost v nastajajoči *Bildung*-filozofiji. K začetni konceptualizaciji tega pojma so več prispevali drugi avtorji, zlasti nemški neohumanisti. Ustrezal je tistim segmentom meščanstva in razsvetljene aristokracije, ki so izpodrinili stanovsko strukturo in ponudili alternativni družbeni ideal tako staremu »nezemeljskemu kristjanu« kot dvornemu *galant-homme* (Sorkin, 1983). Obenem se je pomen progresivno poglobljaj; že pri Herderju *Bildung* ne vključuje le individualnega razvoja, temveč razvoj človeške vrste kot celote (Gjesdal, 2015).

Znotraj nemške klasične filozofije pripada v tem oziru opazno mesto Fichteju, čigar osrednja tema je subjektivnost: tisto, kar nas dela ljudi. Biti *Jaz* pomeni biti avtonomen, imeti sposobnost samoodločanja. *Bildung* je jedro subjektivnosti; pri tem gre za oblikovanje samega sebe v družbi s popolno enakostjo vseh njenih članov. V času, ki ga zaznamujeta iztek francoske revolucije in Napoleonova prevlada nad Prusijo, Fichte (1808) odpre politično dimenzijo pojma: Nemci naj bi s kritičnim razumom in izobraževanjem obnovili poslanstvo svobode, enakosti in bratstva (Gjesdal, 2015). Fichte je zgradil »platonsko izobraževalno strukturo, ki je *Bildung* spremenila v zgolj pedagogiko z vnaprej določeno domoljubno vsebino«, izobraževanje srednjega razreda (*Nationalerziehung*), ki se je razvilo iz *Aufklärung* (Sorkin, 1983, str. 70–71). V Fichtejevih rokah je pojem postal politični instrument z vnaprej določenim ciljem. Ta »nacionalistična interpretacija« (Horlacher, 2016, str. 53–54) je pripeljala do zahteve, da mora biti država sponzor nove univerzalne izobrazbe.

Ob razvoju politične konotacije se je pojem tudi filozofsko poglobljaj, že s Schillerjem in Schleiermacherjem, še zlasti pa s Heglom. *Bildung* v njegovi metafizični reformulaciji zajema dve dimenziji, individualno in duhovno (Munzel, 2006); v njem je zajeto samo načelo zgodovine, zgodovine kot procesa učenja, dialektičnega napredovanja duha (Gjesdal, 2015).

Bildung torej ni le formativni razvoj jaza, pač pa postane bistvena značilnost zgodovinske in sistematične dinamike Heglovega prikaza sveta samega, formativni samorazvoj duha (Hegel, 1807, 1998). Bykova (2020) razločuje tri ključne pomeni tega koncepta pri Heglu: izobraževalnega, družbenega in kulturno-zgodovinskega. Prvi se nanaša na formalno izobraževanje, šolanje kot še ne povsem samostojno dejavnost posameznika, drugi pa na proces individualnega kulturnega (duhovnega) razvoja, »kultivacijo sebe« v družbenem polju. To je že samostojna, notranje motivirana dejavnost. Tretji označuje proces individualnega ponotranjenja kulturne zgodovine kot tiste komponente »kultivacije sebe«, do katere pride, ko si posameznik prisvoji stopnje formativnega razvoja (*Bildungstufen*) »sve-tovnega duha«. V tem smislu je *Bildung* samogenerirana dejavnost posameznika v smeri lastne kultivacije skozi kulturo in tradicijo.

***Bildung* v kontekstu družbe in izobraževalnih ustanov: Wilhelm von Humboldt**

Ob filozofskem poglobljanju so se na začetku 19. stoletja pojavila tudi prizadevanja uresničiti *Bildung*-ideal v konkretnem kontekstu družbe in izobraževalnih ustanov. Delo znamenitega Švicarja Pestalozzija, vplivnega tudi v nemškem prostoru, je močno zaznamovalo že Fichteja: pri obeh je popolno uresničenje človekove narave pojmovano kot končni smoter izobraževanja (Dimić, 2021). Uresničenje *Bildung*-ideala v konkretnem družbenem kontekstu po Pestalozziju ne more biti vsiljeno od zunaj, pač pa mora priti od znotraj; upoštevati mora individualnost otroka. Pri W. von Humboldt, ki je glede teh vprašanj osrednja osebnost začetka 19. stoletja, pa fokus ni več na neposredni vzgoji otrok, ampak na oblikovanju kot takem: ne gre več za pragmatično sredstvo za doseg cilja, ampak za cilj sam po sebi (Gjesdal, 2015). Pestalozzi je bil karizmatičen praktik, ki ni posegal v *realpolitiko*, čeprav so njegove zamisli vplivale tudi na prusko izobraževalno reformo (1809), Humboldt pa je poleg intelektualnega delovanja svoje ideje lahko – vsaj za krajši čas, ko je deloval na pruskem ministrstvu za notranje zadeve kot visoki uradnik za področje izobraževanja (1809–1810) – uresničeval s političnimi sredstvi.

Humboldt je gradil na Kantovih in Herderjevih idejah ter med letoma 1790 in 1810 »odločilno prispeval k razvoju in kanonizaciji nemškega pojmovanja samooblikovanja oziroma samokultivacije (*Bildung*)« (Sorkin, 1983, str. 55). V zgodnjem delu o mejah državnega delovanja (Humboldt, 1851) je zagovarjal liberalno tezo o zmanjšanju državne moči na minimum, predvsem zato, da bi zagotovil svobodo posameznikove samokultivacije. Na tej podlagi je razvil lasten koncept *Bildung*, med službovanjem na ministrstvu pa je prenovil izobraževalni sistem in prispeval k ustanovitvi Univerze v Berlinu kot prototipa moderne raziskovalne univerze.

***Bildung* v politični filozofiji W. von Humboldta**

59

Humboldtovo zgodnje zavzemanje za *Bildung* kot »politično suverenost človekovega notranjega razvoja« (Sorkin, 1983, str. 58) poteka v navezavi na Rousseaujevo dihotomijo med notranjim razvojem človeka in zunanjim delovanjem državljana. Humboldtova koncepcija zahteva harmonijo med obema, zato ni omejena na posameznika, temveč vključuje družbenopolitični kontekst. Obstoječa (tj. takratna) organizacija države onemogoča človekovo osebno rast v korist produktivnega in ubogljivega državljana; za spremembo tega stanja bi se morala država popolnoma vzdržati vsakega poskusa, da deluje na moralo in značaj naroda. S takšno teoretsko omejitvijo pristojnosti države je Humboldt (politično) svobodo posameznika utemeljil kot nujni pogoj za samooblikovanje, ki pa ni zadosten, če ga ne spremlja tudi oblikovanje družbenih vezi med posamezniki. Vloga države naj bo v tem, da zagotavlja pogoje za individualni in družbeni »napredek«, »samooblikovanje«. Ta teza je vidna tudi v njegovi koncepciji avtonomne raziskovalne univerze: država mora poskrbeti le za organizacijski okvir in sredstva, ki so potrebna za prakticiranje znanosti in znanja, ter razumeti, da bo intelektualno delo potekalo veliko bolje, če se sama ne vmešava vanj (Humboldt, 2010, str. 231).

Kljub paradoksalnemu razmerju med izobraževanjem brez vmešavanja države in njeno obveznostjo, da ga sistemsko in finančno pospešuje, je kasnejša Humboldtova *Bildung*-teorija (1809–1810) obveljala »za doktrino, ki je legitimirala zvezo izobraženstva in države preko univerze«

(Sorkin, 1983, str. 56). K temu je prispevalo njegovo vztrajanje pri takšni koncepciji, ki povezuje individualno in družbeno razsežnost, pa tudi »odkritje naroda« kot posrednika med posameznikom in človeštvom (str. 61). Država ni izobraževalna, ampak pravna ustanova; če bi bil narod odgovoren za izobraževanje in bi svoboda prevladala v izobraževalnih ustanovah, bi se vzpostavilo nacionalno združenje, potrebno za *Bildung* v najširšem pomenu; pričela bi se »kulturna prenova«, ki je postajala ideal meščanskih slojev.

Humboldtov program prenove izobraževalnega sistema vsebuje tri točke: (1) država prevzame finančno odgovornost za šolstvo in omogoči posamezniku, da se sam izobražuje; (2) izobraževanje naj služi človeku in ne državljanu (ljudje, samooblikovani v svobodne posameznike, bodo boljši državljani od ljudi, oblikovanih »zgolj« v državljane, enako kot bo avtonomna znanost plodnejša od znanosti, ki jo nadzoruje država); (3) kurikulum naj združuje splošno izobrazbo, ki posamezniku omogoči negovanje njegovih edinstvenih sposobnosti, z večjo svobodo pri napredovanju po izobraževalni lestvici (Sorkin, 1983). Toda ta poskus sprave med *Aufklärung* in neohumanističnim konceptom *Bildung* ni bil dosežen v zamišljeni obliki: liberalni »civilnodružbeni« element v Humboldtovi koncepciji se je ob rastočem odporu proti Napoleonu in stopnjevanem nacionalizmu izgubil (tudi ob Fichtejevem posredovanju): »Neohumanizem je bil zreduciran zgolj na pedagogiko«; »*Bildung* je suverenost prepustil domoljubju in političnemu usposabljanju«. Po padcu Napoleona je v obdobju restavracije »*Bildung* tako postal prvi služabnik pruske države« (str. 71–73).

19. stoletje: filozofska in izobraževalna dimenzija pojma *Bildung*

Po K. Gjesdal (2015) je nemška filozofija 19. stoletja temeljito povezana s pojmom *Bildung*. Z iztekom nemške klasične filozofije sicer pride do iracionalističnega obrata, odpovedi umu kot ključni kategoriji. Pri Nietzscheju (2017) je *Bildung* še vedno osrednja filozofska kategorija, a (dotlej) napačno razumljena in potrebna kritike: »*Bildung* je vzgoja za življenje in delovanje,

ne za refleksijo in konceptualno jasnost« (Gjesdal, 2015, str. 715). Po tej kritiki je bila prvotna ideja instrumentalizirana, izkoriščena za zadovoljevanje sodobnih potreb; *Bildung* je postal blago (Horlacher, 2016) in v svoji obstoječi obliki nudi zavetje barbarstvu (Gjesdal, 2015).

Ob intelektualnem dobi *Bildung* do druge polovice 19. stoletja tudi neposredni pomen izobraževanja kot šolanja (Bykova, 2020). Pretežni del stoletja so vodilne izobraževalne ustanove diplomante pripravljale skoraj izključno za državne službe, poučevanje, cerkev in svobodne poklice; ob tem je formalna izobrazba postala pogoj za dvig v *Bildungsbürgertum*, moderno (meščansko) meritokracijo. *Bildung* postane za nemški izobraženi srednji razred to, kar je bil ekonomski individualizem za angleški podjetniški srednji razred (Ringer, 1989). Izobrazba prične postajati prepoznaven družbeni privilegij. Poklic (*Beruf*) se v povezavi z *Bildung*-idealom uveljavi kot alternativa plemiškemu rodu (Ringer, 1989). Na tem trendu je proti koncu 19. stoletja slonela krepitev nemške državnosti in gospodarstva.

61

Bildung: med Pädagogik in Erziehungswissenschaft

Na prelomu v 20. stoletje se je pričel vzpostavljati akademski študij izobraževanja, kar je prispevalo k nadaljnjim variacijam pojma *Bildung*. Za razliko od anglosaškega (*education* kot interdisciplinarna akademska disciplina) je nemški prostor razvijal disciplinarni pristop: *Pädagogik* oz. *Erziehungswissenschaft*, sloneča na relevantnih konceptih humanistike (*Geisteswissenschaften*) in hermenevtike kot filozofske metode v tem polju (Dilthey). Nastane *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (humanistična pedagogika) kot prevladujoča paradigma časa, bližja filozofski teoriji osebnosti kot pedagogiki v običajnem pomenu. Izobraževanje obravnava kot intelektualni, kulturni in zgodovinski fenomen. Gre za široko intelektualno gibanje različnih tokov, ki se kritično ozira na preteklost, zgodovinski kontekst pa pogosto nadomešča s kategorijami kot npr. »duh«, »življenje« in »narod« (*Volk*). *Bildung* postane normativni filozofski koncept, ki deloma temelji na mistificirani preteklosti. Pri Nohlu (1926) celo cilja na ustvarjanje novega, izboljšanega »*Volk*«. Kasnejše epizodno razmerje s politiko nacističnega režima zato ne preseneča (Horlacher, 2016).

Povojno obdobje

Grozote druge svetovne vojne so izzvale vprašanje, zakaj se je bogata nemška kulturna in humanistična tradicija tako slabo upirala nacizmu in zrušitvi *Bildung*-ideala (Gjesdal, 2015). Zato povojna doba prinese nove rekonceptualizacije. Znotraj intelektualno vplivne kritične teorije družbe izstopa Adorno s svojo *Theorie der Halbbildung* (1959). *Halbbildung* (polizobrazba) je stanje, ko kulturne in formativne dobrine postanejo »zgolj blago«. Adorno *Bildung* razume kot obrambno sredstvo pred moderno kulturno industrijo (Horlacher, 2016). Na drugi strani prinesejo povojne razmere v (tedanjo zahodno) Nemčijo močan empiricistični pristop v raziskovanju izobraževanja, nasproten tradicionalni *Bildung*-filozofiji. Humanistična pedagogika je deloma tudi pod tem vplivom izgubljala na pomenu (poudarjanje empirizma in kritika ideologije; npr. H. Roth), vendar pa jo je nova generacija (npr. Wolfgang Klafki) rehabilitirala v smeri kritične *Pädagogik* oz. *Erziehungswissenschaft* (Horlacher, 2016).

Bildung v mednarodnem prostoru in njegov vpliv na sodobne razprave

Koncept *Bildung* je že zgodaj – čeprav nekoliko omejeno – vstopal v mednarodni prostor in tam doživljal dodatne variacije. To velja za skandinavski *folkbildning* (»za vse«) pa tudi angloameriško *liberal education* z navezavami na problematiko *demokratskega izobraževanja* (Dewey) in sorodne teme. Pri nas ta trend ni bil posebej zaznaven. Novejše razprave so dodatno okrepile mednarodno zanimanje za *Bildung*, predvsem v dihotomiji z (vse bolj prevladujočimi) instrumentalnimi razumevanji izobraževanja (Varkø, 2010). Z (izvorno anglosaškim) empirističnim obratom v izobraževalnih vedah se »nedoločena splošnost pojma *Bildung* spremeni v seznam merljivih komponent« (Prange, 2004, str. 507), ki postanejo predmet tečajev usposabljanja (*training*). Kritiki tega obrata poudarjajo, da je izobraževanje kot *education* funkcionalno, medtem ko je *Bildung* vrednota sama po sebi. V tem je najverjetneje treba videti tudi ključen naboj, ki ga kategorija *Bildung* ohranja tudi v sodobnih razpravah.

Sodobne dihotomije, kot so npr. izobraževanje (kultura) kot sredstvo ali cilj, izobraževanje (in kultura) v razmerju do ekonomije (in zlasti neoliberalne ideologije), izobraževanje med globalnim in nacionalnim, izobraževanje in populizem ipd., ohranjajo in obujajo *Bildung*-tradicijo ter prispevajo k sodobnemu povezovanju študij vzgoje in izobraževanja s študijami kulture. Pojem, ki je minuli dve stoletji dominiral večinoma v humanističnem polju, danes (sicer še vedno dokaj obrobno) vstopa tudi na naravoslovno polje (Sjöström idr., 2017), npr. preko tematike vzgoje in izobraževanja za trajnostni razvoj. Za skoraj vsemi konceptualnimi tenzijami, ki se spleta v sodobnih razpravah o ciljih ter smotrih vzgoje in izobraževanja, je mogoče razpoznati vprašanja, odprta v dosedanjih razpravah o *Bildung*. To dokazujejo tudi takšna današnja prizadevanja, kot sta npr. *Bildung* projekt Evropskega združenja za izobraževanje odraslih (European Association for the Education of Adults, b. l.), ali pa *Global Bildung Manifesto* danskega združenja *Nordic Bildung* (2021): »Bildung je sila miroljubne družbene preobrazbe.«

Pavel Zgaga

Viri

- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. V A. Busch (ur.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin* (str. 169–191). Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Bahr, E. (ur.). (2004). *Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland: Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen*. Philipp Reclam Jun Verlag.
- Beiser, F. C. (2006). Romanticism. V R. Curren, *A companion to the philosophy of education*. (str. 130–142). Blackwell Publishing.
- Biesta, G. (2012). Becoming world-wise: An educational perspective on rhetorical curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 44(6), 815–826.
- Bykova, M. F. (2020). Hegel's philosophy of *Bildung*. V M. F. Bykova in K. R. Westphal (ur.), *The Palgrave Hegel handbook* (str. 425–451). Springer.
- Dimić, Z. (2021). Pestalozzi and Fichte – The power of education. *Godišnjak za pedagogiju*, 6(2), 71–81.
- European Association for the Education of Adults. (B. l.). *Bildung*. <https://eaea.org/project/bildung/>

- Fichte, J. G. (1808). *Reden an die deutsche Nation*. Realschulbuchhandlung.
- Gjesdal, K. (2015). Bildung. V M. N. Forster in K. Gjesdal (ur.), *The Oxford Handbook of German philosophy in the nineteenth century* (str. 695–719). Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1807). *System der Wissenschaft. Erster Teil, die Phänomenologie des Geistes*. Joseph Anton Goebhardt.
- Hegel, G. W. F. (1998). *Fenomenologija duha* (B. Debenjak, prev.). Društvo za teoretsko psihoanalizo.
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- Hotam, Y. (2019). Bildung: Liberal education and its devout origins. *Journal of Philosophy of Education*, 53(4), 619–632.
- Humboldt, W. von. (1851). *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Verlag von Eduard Trewendt.
- Humboldt, W. (2010). Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. V *Gründungstexte*. (str. 229–241). Humboldt-Universität zu Berlin, edoc-Server. <https://doi.org/10.18452/4653>
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink.
- Kant, I. (1988). O pedagogiki (Z. Kobe, prev.). *Problemi: revija za kulturo in družbena vprašanja*, 26(11), str. 147–158.
- Kant, I. (2006). Odgovor na vprašanje: kaj je razsvetljenstvo? V I. Kant, *Zgodovinsko-politični spisi* (prev. S. Tomšič, R. Riha, M. Golob in M. Hribar, str. 23–29). Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Munzel, F. G. (2006). Kant, Hegel and the rise of pedagogical science. V R. Curren (ur.), *A companion to the philosophy of education* (str. 113–129). Blackwell Publishing.
- Nietzsche, F. (2017). *Über die Zukunft unserer Bildungs-Anstalten*. Contumax Hofenberg.
- Nohl, H. (1926). Die neue deutsche Bildung. V *Zur deutschen Bildung I: Deutsch, Geschichte, Philosophie* (Göttinger Studien zur Pädagogik, zv. 5, str. 5–15). Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nordic Bildung. (2021, 9. maj). *Global Bildung manifesto: Better Bildung, better future; A Bildung manifesto for a global renaissance 2.0*. <https://www.globalbildung.net/manifesto/>
- Prange, K. (2004). Bildung: A paradigm regained? *European Educational Research Journal*, 3(2), 501–509.
- Ringer, F. (1989). Bildung: The social and ideological context of the German historical tradition. *History of European Ideas*, 10(2), 193–202.

- Sjöström, J., Frerichs, N., Zuin, V. G. in Eilks, I. (2017). Use of the concept of *Bildung* in the international science education literature, its potential, and implications for teaching and learning. *Studies in Science Education*, 53(2), 165–192.
- Sorkin, D. (1983). Wilhelm Von Humboldt: The theory and practice of self-formation (*Bildung*), 1791–1810. *Journal of the History of Ideas*, 44(1), 55–73.
- Varkøy, Ø. (2010). The concept of “*Bildung*”. *Philosophy of Music Education Review*, 18(1), 85–96.