

Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – der Versuch einer Kompilation

Bernd Lederer

Eine geschichtliche Skizze des Bildungsbegriffs

Es hat den Anschein, als ob heute alle unentwegt von Bildung redeten. Kein Tag vergeht, an dem nicht Vertreterinnen und Vertreter aus Politik, Wirtschaft und Kultur, aus dem Erziehungs- und Bildungsbereich ohnedies, mehr und bessere Bildung einforderten – ohne aber zugleich auch zu benennen, was den gebildeten Menschen denn eigentlich ausmacht, was Bildung mithin tatsächlich meint. Allein ein *auto-complete* der Begriffe „Bildung ist“ auf *google* bringt fundamentale Qualitäten zum Ausdruck: „Bildung ist beste Zukunftsinvestition“, „Bildung ist Option für die Armen“, „Bildung ist ein Menschenrecht“, „Bildung ist die beste Innovation“, „Bildung ist Schlüssel für erfolgreiche Integration“, „Bildung ist ein Recht und keine Ware“, „Bildung ist Zukunft“, „Bildung ist der Schlüssel für Wohlstand“, „Bildung ist mehr als Schule“, „Bildung ist mehr als Berufstraining“, „Bildung ist politische Chefsache“, „Mehr Bildung ist die Lösung nach der Krise“, „Bildung ist Lebensqualität“ und nicht zuletzt: „Was ist Bildung wirklich?“

Nicht umsonst ist im Zusammenhang mit Bildung aus kommunikationstheoretischer Sicht denn auch von einem „*god-term*“ die Rede, weil, analog zu „Schönheit“, „Gerechtigkeit“ oder eben „Gott“, jede/r etwas mit solchen Begriffen anzufangen weiß und diese in aller Regel positiv konnotiert sind. Sobald aber eine Definition eingefordert oder zumindest eine Präzisierung erbeten wird, sind Kontroversen und Substanzarmut vorprogrammiert, da in diesem Fall meistens nur eine unsystematische Auflistung solcher Attribute und Charakteristika erfolgt, die aus je subjektiver Sicht mit dergleichen Begriffen assoziiert werden. Was meint also Bildung tatsächlich, gibt es eine verallgemeinerbare Definition? Zumindest stellt sich diese Frage für den deutschsprachigen Diskursraum, denn nur im Deutschen gibt es, im Rahmen der indoeuropäischen Sprachfamilien, eine explizite Unterscheidung der Begriffe Erziehung einer- und Bildung andererseits – was bereits Richard Rorty zur Forderung Anlass gab, den Begriff Bildung, analog „Kindergarten“, als Originalbegriff in den angelsächsischen Diskursraum zu überführen.

Zwar findet auch im deutschen Diskursraum gelegentlich eine umgangssprachliche Gleichsetzung statt, tatsächlich aber meinen die beiden Begriffe etwas ganz Unterschiedliches: Erziehung bezeichnet das wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden („*Educans*“ und „*Educandus*“), mit der Absicht, den zu Erziehenden, der an Erfahrung, Reife, Kulturtechniken und Wissensbeständen einer Kultur (noch) ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selbständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche. Bildung, wie zu zeigen sein wird, vollzieht sich hingegen im Modus der Selbstbildung und strebt nach reflexiver Welt- und Selbsterkenntnis, nach Selbstentfaltung und nicht zuletzt nach Selbstbestimmtheit.

Bereits in der griechisch-antiken Hochklassik lassen sich in der Idee der „*Paideia*“ (Erziehung, Bildung) erste Anklänge des späteren Bildungsbegriffs finden. Der Terminus leitet sich im engeren Sinne von der Erziehung des Kindes ab, meinte aber schon früh die Bildung, die ein Jugendlicher erhält und die ihn sein ganzes Leben lang prägt. Ziel der *Paideia* ist die Hinwendung zum Denken des Maßgeblichen und Wesentlichen menschlicher Existenz sowie die Ausbildung der elementaren Tugenden, wie sie im Begriff der „*Areté*“ verdichtet sind, verstanden als die Arbeit an sich selbst mit der Absicht der Selbstvervollkommnung (die freilich nichts mit der heutigen Selbstoptimierung im Kontext individualisierter Leistungsgesellschaften gemein hat). Maßstab und *Telos* dieses Strebens nach einer besseren Lebensführung war die „*Eudaimonia*“, die individu-

elle Glückseligkeit oder auch die „*Ataraxia*“, die heitere Gelassenheit, die aus einer tugendhaften Lebensführung resultieren. Die vier platonischen Kardinaltugenden (Tapferkeit, Gerechtigkeit, Besonnenheit, Weisheit) oder auch das aristotelische rechte Maß der gemäßigten Mitte („*Mesotes*“) waren in diesem Sinne Ausweg und zugleich Ziel gelungener Lebensführung und *Conditio sine qua non* persönlichen Glücks. Auch das im Höhlengleichnis Platons versinnbildlichte Streben, der reinen Ideen ansichtig zu werden, die Wahrheit zu erkennen, als Mensch aus der finsternen Welt der Schatten, Trugbilder und der Gefangenschaft heraus und hinauf zum Licht der wahren Erkenntnis zu gelangen und eben nicht die bloßen Schatten an der Wand mit der Wirklichkeit zu verwechseln, ist dem abendländischen Bildungsdenken tief eingeschrieben. Gleichfalls der Imperativ „*Gnothi seauton*“, erkenne dich selbst!, wie er auf dem Apollotempel zu Delphi als Inschrift zu lesen war und von Friedrich Nietzsche in Form des Untertitels seiner Schrift „*Ecce homo: Wie man wird, was man ist*“ bzw. in Form der hierin sich findenden Forderung „*Werde, der du bist*“, apostrophiert wird.

Bekanntlich war es der Dominikaner-Mönch und Anhänger neuplatonischer Philosophie im Geiste Plotins, Eckhart von Hochheim, besser bekannt als Meister Eckhart (1260-1328), der den Bildungsbegriff in die deutsche Sprache implementierte. Bildung meint in seinem Sinne ein *Ebenbild*-Werden Gottes, ein Entfachen des jedem Subjekt innewohnenden göttlichen Funkens gemäß der „*Imago-Dei-Lehre*“, der Idee von der „*Gottesebenbildlichkeit*“ des Menschen. Der Begriff Bildung ist somit theologischen Ursprungs und wird zunächst verstanden als gebildet werden durch Gott und nach dem Abbild Gottes. Die menschliche Seele wird demzufolge gebildet im Sinne von „nachgebildet“. Das angestrebte Ziel eines so verstandenen Bildungsprozesses ist dieser ursprünglichen Auffassung zufolge in der Schöpfung festgelegt und damit durch Gott bestimmt. Im etymologisch engeren Sinne finden sich die Wurzeln des Bildungsbegriffs im Althochdeutschen, wo bereits mehrere Bedeutungskerne existieren: Neben den Konnotationen „Ähnlichkeit“ bzw. „Nachahmen“ („*pildint*“) bringen weiter Urformen von Bildung („*leimbilidari*“, „*bilidari*“) auch das handwerkliche bzw. künstlerische Motiv des „Formens“ und „Gestaltens“ zum Ausdruck. Darüber hinaus wohnt Bildung im Althochdeutschen von Anfang an aber auch ein spirituelles Moment inne, im Frühneuhochdeutschen steht „*bildunga*“ allgemein für „Schöpfung“, „Schaffung“ und „Verfestigung“. Von Alfred Langewand (1994, 70) werden die originären Bedeutungen von „Bildung“ wie folgt aufgelistet: „Das Wort Bildung, althochdeutsch *bildunga*, mittelhochdeutsch *bildunge*, umfaßt anfänglich die Bedeutungen ‚Bild‘, ‚Bildnis‘, ‚Ebenbild‘ sowie ‚Nachahmung‘, ‚Nachbildung‘; dann treten ‚Gestalt‘, ‚Gestaltung‘ und ‚Schöpfung‘, ‚Verfertigung‘ hinzu“. Seit dem frühen 16. Jahrhundert schließlich bezeichnen „bilden“ wie „Bildung“ allgemein die natürliche Gestaltung bzw. Gestalt des Menschen (vgl. Dohmen 1964, 29f.).

Einen konnotativen Meilenstein des Bildungsgedankens liefert später Johann Amos Comenius (1592-1670), der sich angesichts der Zerstörungen des Dreißigjährigen Krieges die Entstehung einer friedlicheren Welt erhofft, indem Menschen von Kindheit an zu menschlich-sittlicherem Verhalten angeleitet werden. Das in diesem Zusammenhang verwendete lateinische Wort „*eruditus*“ – gebildet, aufgeklärt – lässt sich etymologisch auf „ent-roht“ zurückführen. Solchen Ausgang des Menschen aus seiner ursprünglichen „Rohheit“ erwartet sich Comenius etwa durch Sorgfalt beim Denken und beim Sprechen. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik steht eine christlich-humanistische Lebensgestaltung, die in dem Grundsatz: „*Omnes, omnia, omnino exculi*“ kulminiert: Alle Menschen sollen alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen. Folgerichtig stellte er die zu seiner Zeit geradezu revolutionären Forderungen nach einer allgemeinen Schulpflicht und einem gemeinsamen Unterricht für Jungen und Mädchen (vgl. Veit-Jakobus 2005).

Im Zeitalter der Aufklärung, im platonischen Sinne oft symbolisiert als „Licht“ und „Fackel der Vernunft“, wird Bildung untrennbar mit den Prinzipien Vernunft, Emanzipation und Mündigkeit verknüpft, was in Immanuel Kants sattsam bekannter Definition aus dem Jahr 1784 zum Ausdruck kommt: „Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes

liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“. Im darauffolgenden Neuhumanismus, also in der in etwa mit der (frühen) Romantik und dem Klassizismus zusammenfallenden Zeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jh., namentlich in dessen zentraler Gestalt Wilhelm von Humboldt (1767-1835), wird Bildung zum Leitziel und Letztzweck jedweder erzieherischer Tätigkeit, Bildung gewinnt seinen umfassendsten Verständnishorizont: Sie ist letztlich „der wahre Zweck des Menschen“ und meint „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“, also die Ausbildung und Entfaltung aller Talente und Begabungen, letztlich eine Menschwerdung des Menschen durch umfassendes Allgemeinwissen und Kultiviertheit, durch unverwechselbare Individuation und Personagenese. Bildung steht somit für die freie Entfaltung *aller* dem einzelnen Menschen innewohnenden Fähigkeiten, Talente und Anlagen im Sinne umfassendster individueller Persönlichkeitsentfaltung. Bildung bezeichnet folglich nicht weniger als die Personwerdung des Menschen selbst, sie ist, so verstanden, nicht nur Menschenrecht, sondern zugleich immer auch Menschenpflicht. Allgemeinbildung wird zum Selbstzweck geadelt und braucht sich keinerlei instrumenteller Verwertungsinteressen gegenüber mehr zu legitimieren (vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs bspw. Blankertz 1982; Dohmen 1964). Nach diesen skizzenhaften begriffsgeschichtlichen Herleitungen sind im Folgenden einige als unverzichtbar und wesenhaft erkannte Merkmale von Bildung gesondert hervorzuheben.

Bildung als Selbstbildung und Selbsterkenntnis

Seit dem Zeitalter der Aufklärung, im Grunde seit der Renaissance, wird der Mensch nicht mehr (nur) als Geschöpf Gottes erachtet, auch nicht mehr bloß, wie Erhard Meueler (2009, 148) bilanziert, „als willenloses Produkt“ äußerer Umstände ohne entscheidendes eigenes Zutun verstanden, sondern vielmehr als „Selbstschöpfung“. Schon Pico della Mirandola (1463-1494) erkannte in der Hochrenaissance im Menschen dessen eigenen Bildhauer, eine Sichtweise, die dann in Immanuel Kants Imperativ „*Sapere aude!*“, habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, gipfelt, mit dem die Aufforderung zur Selbstaufklärung im Sinne einer Selbstbildung verbunden ist. Als *Werk seiner selbst* solle der Mensch zur sittlichen Persönlichkeit reifen. Es ist dies letztlich einem anthropologischen Spezifikum des Menschseins geschuldet, wie Meueler (ebd., 149) hervorhebt: „Jedem ist es von Geburt an aufgegeben, sich selbst zu bilden“. Dementsprechend verkündet Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) „die Hervorbringung des Menschen durch den Menschen“ (ebd., 146) als pädagogisches Bildungsideal. Bildung meint in solchem Sinne den geistig-seelischen Prozess der Entfaltung und inneren Formung der Person auf Grund eigenen Strebens und äußerer Hilfen. Eine solche Bildung setzt Bewusstsein voraus und umfasst den ganzen Menschen, als auch leiblich-sinnlich-ästhetische und seelische Aspekte, ganz Pestalozzis Appellation gemäß, mit „Kopf, Herz und Hand“ zu lernen. Bildung des Menschen bezeichnet stets dessen *Selbstbildung*. Die Aufgabe von pädagogischer Seite besteht dann primär nicht in einer Formung des Individuums, sondern vielmehr in der Anleitung zu einer solchen Selbstbildung und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien. In dieser vor allem von der Pädagogik des Neuhumanismus akzentuierten, bis heute nachwirkenden Sichtweise auf Bildung bezeichnet diese für Bernhard Schwenk (1996, 216) etwas, das sich zwar anregen und unterstützen lässt, „das aber letztlich spontanes Geschehnis jeder einzelnen Menschenseele bleibt, eigener Verfügung entzogenes Ergebnis eines prinzipiell unendlichen Bemühens, wo niemandem gestattet ist, von sich selbst zu sagen, er sei gebildet“. Hartmut von Hentig (1996, 39) bringt es in seinem Essay „Bildung“ pointiert auf den Punkt: „Bilden ist sich bilden. Der prägnante Sinn des Wortes Bildung kommt jedenfalls in der reflexiven Form des Verbums am klarsten zum Ausdruck“. An anderer Stelle betont von Hentig (ebd., 97) noch prägnanter: „Der Gebildete nimmt seine Bildung selbst in die Hand“. Das bewusste Auswählen und dann auch Aneignen von exogenen Bildungshilfen (inklusive der institutionalisierten Schul- bzw. Hochschulbildung) sowie von kulturellen, gesellschaftlichen Angeboten, so von Hentig weiter, konstituiere letztlich erst gelingende Bildung. Gerhard Strunk (1988, 108) wiederum unterstreicht, dass Bildung zwar nicht von äußeren Bedingungen entkoppelt ist, sich traditionell aber als *Selbstbildung* in Verbindung mit dem Leitziel mündiger und freier Selbstbestimmung darstellt. Sie meint somit im Sinne von Selbsttätigkeit zu-

nächst die individuelle „Selbstbildung, die sich im Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft und der Welt vollzieht und ereignet und (...) auf Verstehen und Handeln gleichermaßen gerichtet“ ist.

Robert Kreitz (2007, 101) akzentuiert, speziell unter Verweis auf das Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts, den zentralen Gesichtspunkt der Selbstbildung als eines konstitutiven Charakteristikums von Bildung (wohingegen „Erziehung“ sinnvollerweise nicht als Selbsterziehung denkbar ist): „Wenn bei Humboldt von Bildung des Menschen die Rede ist, dann ist nicht die äußere Gestalt des Menschen, sondern etwas ‚in ihm‘ Liegendes gemeint, das überdies nicht durch außerhalb des Individuums liegende ‚Kräfte‘ geformt wird, sondern als Werk des sich selbst bildenden Menschen zu verstehen ist“. Ebenfalls mit Blick auf die Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts pointiert Clemens Menze (1980, 9): „Bildung ist (...) der höchste Zweck des menschlichen Lebens, aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist“. Einer Auffassung von Selbstbildung als eines nachgerade existenziellen Primats des Menschseins stimmte Wilhelm von Humboldt dabei ausdrücklich zu. Nochmals in den Worten Menzes (1965, 126): „Der Mensch existiert seiner Selbstbildung wegen und muß, will er Mensch sein, dem nach Verwirklichung drängenden Gesetze gehorchen“. Dieses Prinzip der Selbstbildung wird auch von einem anderen Vordenker der modernen Pädagogik, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), als ein zentrales Charakteristikum von Bildung gewürdigt. Bezug nehmend auf das Bemühen des Erziehers, den Zögling in Richtung eines je gewünschten Erziehungs- bzw. Bildungsziels hin zu *ziehen*, stellt er in seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804) unmissverständlich fest: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen (Vorgaben und Regeln, B.L.) hineinflößen wolle“ (zit. nach Benner 1997, 49). Jochen Krautz (2007, 14) fasst diesen Aspekt von Bildung als Selbstbildung aussagekräftig zusammen: „Bildung meint eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Mensch gewissermaßen als Autor seiner selbst. Die Pädagogik betont diese ‚Selbsterhellung‘, um deutlich zu machen, dass der Mensch nicht von anderen gemacht wird. Er ist Herr seiner selbst. Das ist seit der Aufklärung gemeinsame Überzeugung in Europa: Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder die Kirche – sondern nur um seiner selbst willen“.

Keine Erkenntnis ohne Reflexion: Reflexivität als elementares Bildungsdispositiv

In einem aufklärerischen Sinn meint Bildung wie gesehen nicht die künstliche Gestaltung des Menschen durch andere Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, sondern vielmehr ein reflexives Sich-Selbst-Bilden. Theodor Ballauff (1978, 139) expliziert nicht nur diesen für die Bildung der Neuzeit so überaus zentralen Aspekt der Reflexivität sehr deutlich: „Der Gebildete ist das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Reflexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den Umweg zu sich selbst über die Welt“. Für Gerhard Mertens (1998, 126ff.) ist Bildung der vernunftgeleitete „Welt- und Selbstbezug des Menschen“; Bildung bezeichnet folglich sowohl „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“, als auch die reflektierte Auseinandersetzung mit der je eigenen Persönlichkeit. Mit Werner Lenz (2007, 17) wiederum lässt sich in aller Kürze festhalten: „Bildung beinhaltet Reflexion und Entscheidung zum Handeln, ohne auf Wissen und soziales Potential zu verzichten“. Auch Henry Giroux fasst Bildung als selbstreflexive Praxis, in welcher sich, ganz im Sinne der Befreiungspädagogik Paulo Freires, Lernen nicht in der Akkumulation toten Wissens erschöpft, sondern sich vielmehr, im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung mit sich und den Gegebenheiten der sozialen Umwelt, letztlich der Zielsetzung kritischer Selbstbestimmung ver-

pflichtet weiß (vgl. Neubauer 1998, 616). Reflexive Handlungsfähigkeit zeigt insgesamt das Vermögen an, vorgegebene Situationen und tradierte Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, neu zu deuten und in handlungsorientierter Sicht zu bewerten. Bildungsprozesse beinhalten somit zwingend eine reflexive Distanzierung von der gegenständlichen Welt, um sie gedanklich erfassen zu können (vgl. Dehnbostel 2007, 226). Gerade im Verständnishorizont einer Bildung, die sich einseitig-formalisierten und instrumentellen Nutzbarmachungen entzieht und nicht zuletzt auch für die Bewältigung von Unvorhersehbarem benötigt wird, anders gesagt: Im Kontext einer „extrafunktionalen Bildungsdimensionierung“ (Behrmann 2006, 59), ist der fundamentale Konnex von Reflexion und Bildung evident: „Bildung beruht auf einer relativen Distanz zu sich selbst und der Umwelt bzw. zu den inneren wie äußeren Zwängen. Es geht darum, aufgrund der Aneignung oder Ausbildung eines reflexiven Bewusstseins immer noch unterscheiden sowie entscheiden zu können, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist“ (...“ (ebd.).

Bildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung: Identität als Bildungsziel

Bildung weiß sich im Sinne der Selbstbildung immer auch der Persönlichkeitsformung bzw. Identitätsbildung verpflichtet: „‘Bildung‘, die selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein, meint jenen lebenslangen Prozeß, in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt“ (Mertens 1998, 124). An anderer Stelle definiert Mertens (1989, 184f.) Bildung als „jenen lebenslangen Prozeß wie auch (...) Resultat jenes Prozesses, kraft dessen sich der Mensch zum vollen Stande seines Menschseins und d.h. als ein zu vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen eigentätig hervorbringt, und zwar dadurch, daß er in schöpferischer Transformation seiner inneren Natur seine vielfältigen naturalen Möglichkeiten in kulturelle Ausdrucksgestalten hinein überschreitet“, indem er mit anderen Worten auf schöpferische Weise seine vielfältigen Talente und Befähigungen in kulturelle Ausdrucksformen überführt und dadurch zugleich erhöht. Bildung impliziere eine Steigerung des Bewusstseins im Sinne der Entwicklung individueller Persönlichkeit und stellt ein entscheidendes Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität dar (vgl. Behrmann 2006, 27). Bildung ist somit zu verstehen als „die Aneignung von Welt, als Persönlichkeitsentwicklung“ (Heinemann 2008), als ein Prozess, der die Entwicklung der von Vernunft geleiteten, autonomen Persönlichkeit zum Ziel hat. Bildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung, hat also – im Wortsinn – sehr viel mit der Herausbildung der eigenen, im Kern einzigartigen Persönlichkeit zu tun. Kurz gesagt dient Bildung der Förderung von Identität.

Bildung umfasst sowohl kontemplative Innerlichkeit als auch reflexiv-aktiven Welt- und Handlungsbezug

Wie gesehen ist Bildung eine Persönlichkeitseigenschaft des Menschen, sie ist Prozess und Ziel einer persönlichen Entwicklung hinsichtlich Selbsterkenntnis und Weltaneignung, auch, und nicht zuletzt, in sozialer Hinsicht. Gerade ein Verständnis von Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung und gründet in der möglichst selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Lebenswelten, die das Individuum tangieren, und zwar im Interesse umfassender Handlungsfähigkeit und der sie erst ermöglichenden Selbstaufklärung über relevante Zusammenhänge und Abläufe. Neben einer Subjektkategorie ist Bildung angesichts der intersubjektiven und tätig-objektbezogenen Beziehungsmuster des Menschen deshalb stets auch eine Kategorie des Weltbezugs und steht somit für „die Möglichkeit zum Selbstsein der Person, dies jedoch im Daseinsraum einer konkreten Lebenswelt“ (Mertens 1998, 125). Bildung beinhaltet folglich gesellschaftliche und politische Dimensionen, aber darüber hinaus beispielsweise auch solche ästhetischer, leiblicher oder kontemplativer, auf inneren Ausgleich zielender Art. Die „Suche nach sich selbst benötigt als Gegenspieler die Welt (...). Von hier aus wird das Einnehmen von und das Wiederherausgehen aus der Welt möglich“ (Lerch 2010, 129). Winfried Marotzki (1990, 33) definiert Bildung ganz dieser binären Struktur von Außen- und Innenweltbezug entsprechend als „Transformati-

on grundlegender Welt- und Selbstverhältnisse“. Analog hierzu charakterisiert Detlef Behrmann (2006, 13f.) Allgemeinbildung als Ziel, „welches die Person und ihr Wesen sowohl selbst als auch in Bezug und im Wechselverhältnis zur Umwelt, d.h. anderen Menschen und Systemen sieht. Voraussetzung hierfür ist die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, die auf spezifische Phänomene bezogen ist“. Der Bildungsbegriff vermittelt so zwischen Individuum einerseits und Welt andererseits, Bildung bildet eine Klammer zwischen Welt und Ich: „Selbst ein subjektorientierter Bildungsbegriff ist nicht isolationistisch angelegt, vielmehr nimmt er die gerade bei Humboldt zu findende Grundfigur zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen ‚dem Individuum und der Welt‘ (...) auf“ (Brödel 2002, 45). Klaus Mollenhauer (1982, 7f.) verdeutlicht diese für den Bildungsbegriff so überaus wesentypische dyadische Struktur von Bildung, nämlich einerseits selbstbezügliche Selbstbildung, andererseits und zugleich aber auch weltbezogene Auseinandersetzung und Handlungsorientierung zu sein, was dem Aspekt der Selbstbildung nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheint: „Der sich bildende Mensch ist das Subjekt (ego) seines Bildungsprozesses; er bildet *sich* zu einem empfindenden, urteilenden und verantwortlich handelnden Menschen; er ist ‚selbsttätig‘. (...) Er ist aber auch – in diesem Bildungsprozeß – gebunden an andere (alter), mit denen er interagiert; er kann sich nur bilden im Hinblick auf diese anderen; er wird zum Subjekt in der Interaktion mit diesen, bildet deshalb nicht nur sich selbst, sondern *wird* auch in diesen Beziehungen gebildet“.

Es ist darum mit Kaiser/Kaiser (1996, 70) festzuhalten, dass „sich Bildung auch auf die politisch-soziale Dimension bezieht, daß sie nicht allein die innere Vollkommenheit des Menschen intendiert, der sich aus allem auf sich selbst zurückgezogen hat, daß sie nicht nur Denken oder interesselosen ästhetischen Genuß, sondern auch eine auf die Bewältigung und Veränderung von Wirklichkeit bezogene Handlungskomponente beinhaltet, daß Bildung damit nicht nur Anerkennung und verpflichtende Übernahme, sondern auch Kritik und Distanzierung fordert“. Dementsprechend ist Bildung keinesfalls ein rein intraindividuelles Geschehen im Sinne bloßer Innerlichkeit. Bildung heißt vielmehr auch, handelndes Gestalten des eigenen Lebens nach eigenen Entwürfen unter weitgehend fremdbestimmten Lebensbedingungen zu ermöglichen. Diese Fähigkeit zur „Mitgestaltung der Wirklichkeit“ qua „Bearbeitung lebensweltlicher Frage- und Problemstellungen, die sich im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung stellen“ (Strunk 1988, 133), ist folglich konstitutiver Bestandteil von Bildung, verstanden wiederum als reflexiver Weltbezug. Bildung, wie auch Jürgen Oelkers (2003, 11) deren unverzichtbaren Handlungsbezug unterstreicht, „ist nicht ‚im Kopf‘ (...), sondern zeigt sich inhaltungen des Lernens und Leistungen des Problemlösens“. Bildung weist somit weit über den Horizont eines Homo contemplativus hinaus und gewinnt seine endgültige Form, so Mertens (1989, 185), „erst in der Dimension der Transsubjektivität, im Bereich sittlich-verantwortlichen Umgangs freier Personen miteinander, in der wechselseitigen Anerkennung aller, in der gemeinsamen, vernunftgemäßen Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens (...) Bildung erweist sich hierin als Verantwortungs- und ‚Solidaritätsfähigkeit‘. Im anderen Falle muß sie ihrer selbst verlustig gehen und deprivieren, wo sie nur selbstgenügsam im Kult der isolierten Persönlichkeit befangen bleibt“. Zwar, so Mertens (1998, 125) weiter, „bildet, entfaltet, verwirklicht sich der Mensch in und für sich selbst als Individualität; als ein Selbstsein *in Welt* aber vermag er dies nur *von Welt her* und *auf Welt hin*“. So entsteht auf Grundlage der Austauschbeziehungen zwischen Individuen und ihren Lebenswelten ein dialektischer Prozess subjektiver Wirklichkeitsbewältigung einerseits, bei gleichzeitiger Formung des Subjekts durch eben diese Wirklichkeit andererseits.

Einem regelrechten Kult der Innerlichkeit das Wort zu reden ist ein oft vorgetragener Vorwurf an die Adresse der „Humboldtianer“, dies indes zu Unrecht: So war es für Humboldt ausgemacht, dass sich Bildung natürlich auch in Welt und auf Welt hin bezieht und sich auch (wenngleich nicht ausschließlich) im Status der Weltbezogenheit mitteilt, und dieser kein bloß statisch-unveränderliches, sondern vielmehr ein dynamisches, auf Veränderung hin ausgerichtetes Wechselbeziehungsverhältnis darstellt, durch welches sich Mensch *wie* Welt zugleich verändern (vgl. Menze 1980, 45): „In dem Tätigsein seiner Vermögen ändert der Mensch die Welt, und als neues Objekt der Vermögen wirkt die veränderte Welt auf den Menschen zurück“ (ebd.). Gerade die für jegliche Bildung ganz und gar unverzichtbare Reflexion des Wissens hat zum Ziel, dieses Wissen

auch verantwortungsvoll anzuwenden. Der Mensch, so unterstreicht Erich Ribolits (2009, 231) diese zentrale pädagogisch-anthropologische Qualität, „kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden; das heißt, er kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen“.

Bildung als Aufklärung des Menschen : Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung als elementare Bildungsziele

Insbesondere seit der Epoche der Aufklärung kreist Bildung immer auch um die Begriffe Autonomie, Emanzipation und Mündigkeit. Bildung ist entsprechend stets auch eine Frage gelingender Autogenese, also ein Maß für die selbsttätige und selbstbestimmte Ausprägung der autonomen, unverwechselbar-individuellen Persönlichkeit. Das Vertrauen in die menschliche Vernunft stellt gemäß aufklärerischem Denken die entscheidende Quelle aller Erkenntnis dar, sie ist Richtschnur menschlichen Handelns und Maßstab aller Werte. Bildung im Geiste der Aufklärung kann entsprechend als Selbstermächtigung, als intellektuelle Ausstattung und Befähigung des Menschen zur selbständigen und vernünftigen Führung seines Lebens verstanden werden: „Der gebildete Mensch ist ein emanzipierter Mensch, der sich als Akteur seiner Geschichte versteht und nicht hilflos dem Gang der Dinge ausgeliefert ist“ (Faschingeder et al. 2005, 10). Bildung - oder besser gesagt gebildet-Sein - ist also ein Persönlichkeitszustand, der Menschen dazu befähigt, ihr Handeln auf Einsicht zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Leitprinzip der Selbstbestimmung auch persönlich zu verantworten. Integriert sind in diesem Bildungsbegriff individuelle Eigenschaften wie Selbstbestimmungs-, Urteils-, Kritik- und Verantwortungsfähigkeit, aber auch die Bezugnahme des Individuums auf sein jeweiliges politisch-soziales, gesellschaftliches Sein, womit der Emanzipationsaspekt von Bildung zum Tragen kommt. Das Bildungsteilmoment der Verantwortung bedeutet zudem, dass der Mensch sein Handeln auch persönlich zu verantworten hat, was eine individuelle Urteilsfähigkeit voraussetzt. Der bzw. die einzelne kann aber nur als eine mündig-gewissenhafte Person tatsächlich auch Verantwortung in einem solch umfassenden Sinne übernehmen, womit das elementare Bildungsziel der individuellen Mündigkeit in den Vordergrund rückt (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 69).

Speziell das an der Kritischen Theorie orientierte Paradigma der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, das in den ausgehenden 60er Jahren des 20. Jahrhunderts und in den folgenden eineinhalb Jahrzehnten seine Hochzeit hatte und namentlich etwa von Klaus Mollenhauer, Heinz-Joachim Heydorn, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz propagiert wurde, bestimmt Emanzipation und Mündigkeit explizit als seine Leitziele. Der für eine kritisch-emanzipatorische Bildungstheorie konstitutive Aspekt des Politischen, mithin das (Selbst)Verständnis der Pädagogik als eines Bemühens um einen Beitrag zur Veränderung von Gesellschaft, auf das die Verhältnisse sich zum Humaneren hin entwickeln, wird aber bereits lange vor den Pädagoginnen und Pädagogen der Moderne vertreten, er findet sich etwa schon bei Friedrich Schleiermacher (1768-1834), der die originär erziehungswissenschaftliche Frage nach denjenigen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten stellt, in welcher die Jugend „tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 1957, 31). Herwig Blankertz (1966, 74f.) interpretiert Prozesse der Erziehung dementsprechend als dezidiert gesellschaftliches Geschehen, weshalb „Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation (hat). Eine so verstandene Theorie gewinnt ihre Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung der Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen. Diese kritische Aufhebung der Selbstentfremdung ist überall dort möglich, wo die intellektuelle Potenz der Gesellschaft befreit werden kann zu ihrer wahren Möglichkeit durch Aufklärung und Bildung“. Der mündige Mensch, so Heinz-Joachim Heydorn (1972, 7ff.), der Mündigkeit passend als „verwirklichte Bildung“ versteht, solle sich „seiner selbst habhaft werden“, was den unauflösbaren Zusammenhang emanzipatorischer Bildung mit dem Streben nach Vernunft und Selbsterkenntnis verdeutlicht. Das menschliche Geschlecht dränge, ganz im Sinne des Platonschen Höhlengleichnisses, „aus dem Dunkeln in das Helle. (...) Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. ‚Ich

habe mich selbst durchforscht' heißt es bei Heraklit, (...) gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates“ (ebd., 7). Mündigkeit, anfänglich Prozess kollektiver Befreiung seitens des um bürgerliche Emanzipation bemühten Bürgertums des Spätabsolutismus, wurde so dank Bildung zur „geschichtlichen Macht (...), zum Mittel der Entdunkelung, um die Vernunft des Geschlechtes zu heben (...)“ (ebd., 18). Dieses dem Menschen eigene Verlangen nach Mündigkeit und Erkenntnis gründet, so Heydorn (ebd., 7) weiter, auf der zutiefst aufklärerischen Disposition zur stets skeptischen, herrschafts- wie quellenkritischen Hinterfragung des Gegebenen: „Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“. Das Streben nach Mündigkeit und Selbstbestimmung, die natürlich stets der Selbsterkenntnis als ihrer Voraussetzung bedarf, kann sich entsprechend nicht in reiner Selbstreferenz erschöpfen. Es zielt eben vielmehr zwingend auch auf die politische Dimension im dem Sinne, äußere Einflüsse und Begebenheiten nicht einfach zu ignorieren, sondern vielmehr aktiv auf deren Veränderung in Richtung einer Zurückdrängung heteronomer Prozesse und Strukturgewalten hinzuwirken. Zu differenzieren ist also zwischen einer entfremdeten und einer befreienden Beeinflussung. Dazu gehört auch, dass der sich-bildende Mensch um sein jeweiliges Eingebundensein in (s)einen gesellschaftlichen Kontext weiß und sich bewusst ist, dass er diesen mitgestalten kann bzw. soll (vgl. Lerch 2010, 124). Folglich stellt Bildung vom Anspruch her auch ein Instrument der Selbstbefreiung Unterprivilegierter und Unterdrückter dar. Friedhelm Nicolin (1978, 215) charakterisiert das Projekt der Aufklärung in einem solch emanzipatorischen Sinne voller Pathos: „Wir müssen Aufklärung sehen als Befreiungsbewegung, als das gegen alle Beschränkung sturmlaufende Bemühen des Menschen, die ihm wesensmäßig zugemessene Freiheit zu realisieren und die Welt nach seiner Einsicht menschenwürdig zu gestalten. In diesem Zusammenhang gewinnt Bildung ihre Bedeutung“. Diese innige Verbundenheit des Bildungs- und Freiheitsgedankens pointiert Gerald Faschingeder (2005, 217): „Bildung als Praxis der Freiheit meint Bildung als emanzipatorisches Projekt“. Bildung zielt ab „auf die mündige, verantwortliche Lebensführung, auf das wissende und verantwortete Welt- und Selbstverhältnis des Menschen insgesamt. Dementsprechend läßt sich Mündigkeit auch als ‚verwirklichte Bildung‘ verstehen“ (Mertens 1989, 185).

In einem dezidiert aufklärerisch-emanzipatorischen Sinn hebt schließlich Werner Markert (1998, 6) in Anlehnung an Theodor W. Adorno als ein weiteres Wesenselement emanzipatorischer Bildung deren letztlich umfassenden Anspruch hervor: „Bildung des Subjekts heißt, die ‚Totalität‘ der Potentiale der und des Menschen auszuschöpfen, sie zum Widerstand gegen irrationale Herrschaft zu befähigen, die Mechanismen der ‚Verdinglichung‘ ihres Lebens bewußt zu machen – Bildung ist ‚Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst““. Im Gegensatz dazu bezeichnet Theodor W. Adorno unter einer Bildung, die sich lediglich mit der Akkumulation von Wissen begnügt, ohne dieses Wissen auch verstanden und kontextualisiert zu haben, und statt dessen als bloßes Mittel zum Zweck der sozialen Distinktion Verwendung findet, bekanntlich als „Halbbildung“. Er meint damit nicht eine „halbe“ oder unvollständige Bildung, sondern eine Form der Bildung, in der Wissen einen rein quantitativen Charakter gewinnt und sozusagen zur Warenförmigkeit gerinnt. Eine derart bloß formale Aneignung von Wissensbeständen, die zudem das je Bestehende affirmativ zu verfestigen geeignet ist, führt für Adorno letztlich zu einem regelrechten Absterben der Bildung (vgl. Adorno 2006): „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“. Und an anderer Stelle heißt es gar: „Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung“ (Adorno 2006, 40).

Bildung meint ergo keinesfalls ein Lernen im Sinne der Anpassung an die „Notdurft des Daseins“ (Erich Ri-bolits), sondern vielmehr ein reflektiertes Nach-Denken darüber, ob und wie der gesellschaftliche Status Quo die jeweiligen Persönlichkeitsspiel- und -entfaltungsräume beschneidet und ein emanzipiertes, solidarisches Mensch-Sein behindert, und dann natürlich auch, welche Maßnahmen dagegen jeweils ergriffen werden können. Sich-bilden meint somit auch und insbesondere zu lernen, selbständig, reflektiert und kritisch zu lernen: Kritikfähigkeit und Skeptizismus, Nonkonformismus, reflektierte Dysfunktionalität, also das bewuss-

te Nicht-Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungsimperative, die womöglich nicht mit eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden aufklärerischen Bildungsverständnisses dar. Bildung als charakterliche Disposition, als Geistes- und Werthaltung, ist letztlich unendlich viel mehr als zweckfunktionaler Wissenserwerb: Sie impliziert mitunter Dagegen-Sein, Widerspenstig-Sein, Unangepasst-Sein, Herrschaftskritisch-Sein, Kritik-Üben an herrschenden Diskursen – dies aber nicht als selbstzweckhafte trotzig Pose, sondern vielmehr als Ergebnis (selbst-)reflektierter Auseinandersetzung mit der Welt, ihren Anforderungen, Zwängen und Zumutungen. Bildung als Selbsterkenntnis und -ermächtigung folgt so verstanden der bekannten Forderung von Michel Foucault, sich zu bemühen, „nicht so regiert zu werden“.

Bildung als Sozialität und kooperatives Gut

Bildung ist neben dem Streben nach Individuation, nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, auch Ausweis gelingenden sozialen Miteinanders im Sinne von Immanuel Kants praktischer Vernunft. Bildung ist deshalb vom Wesen her ein „kooperatives Gut“ (Clemens Sedmak), welches, ähnlich solchen gesellschaftlichen Qualitäten wie „Freiheit“, „Kultur“ und „Solidarität“, an Wert *gewinnt*, wenn es von anderen geteilt, sozusagen mitgenutzt wird (im Gegensatz zu „kompetitiven Gütern“, die bei (Ab)Nutzung an Wert verlieren). Als solcherart soziales Gut steht Bildung dann auch für Sozialität und die Ausprägung des *Humanum*, erschöpft sich also wiederum nicht in solipsistischer Selbstbezüglichkeit und kontemplativer Innerlichkeit: „Gebildet zu sein meint demzufolge, Wissen um Vielfalt, Respekt vor Fremdem und Zurücknahme der eigenen Person“ (Lerch 2010, 131). In diesem Sinne subsumiert Wolfgang Klafki unter Bildung neben Selbstbestimmungsfähigkeit eben auch eine Mitbestimmungsfähigkeit und nicht zuletzt eine Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1991; 1993). Wegen der oben erläuterten zentralen Bedeutung der individuellen Verantwortungs- und Urteilsfähigkeit umfasst Bildung deshalb auch zwingend ein handlungsleitendes Wertefundament, das sich im aufklärerisch-humanistischen Sinne an den universellen Menschenrechten orientiert. Mit Gerald Faschingeder (2005, 217) denkbar kurz gesagt: „Bildung ist Humanismus“. Stellvertretend für andere ist dabei mit Karl Heinz Gruber (derStandard, 25.11.2009) indes illusionslos festzuhalten, dass auch eine humanistische Bildung à la Humboldt noch lange keine Immunisierungsfunktion gegen antihumane Gesinnungen liefert(e): „Dass nicht wenige der humanistisch gebildeten Absolventen der Humboldt’schen Universität in führender Rolle an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt waren, ist ein Faktum, das angesichts der gegenwärtigen humanistischen Bildungseuphorie nicht ganz in Vergessenheit geraten sollte“. (Dies entspricht der Erkenntnis, wonach Weimar und Buchenwald nicht nur in unmittelbarer geographischer Nähe zueinander stehen, sondern auch als Synonyme für Zivilität und Barbarei sich einander oftmals näherstehen, als meist vermutet). Karl-Heinz Heinemann (2008) bringt die notwendig kritische, und das heißt auch herrschafts- und ideologiekritische Dimension von Bildung denkbar prägnant auf den Punkt: „Bildung ist immer subversiv (...)“. Das Kriterium der Unvereinnahmbarkeit von Bildung äußert sich dann mitunter wie schon gesehen auch in – reflektierter – Dysfunktionalität, etwa aufgrund der Unvereinbarkeit fremdgesetzter Ziele mit eigenen, fundierten und reflektierten Überzeugungen, und speist somit auch eine individuelle Grundhaltung, die sich nicht zuletzt in Verweigerung, Unangepasstheit und Nonkonformismus zu äußern vermag.

Um nun zur Eingangsfrage zurückzukommen: Wie könnte eine Definition lauten, die sich als Desiderat der zahlreichen Konnotationen und Einschreibungen, die der Begriff im Laufe seiner reichhaltigen Ideengeschichte erfahren hat, verstehen lässt? Ich habe eine, zugegeben sperrige, Definition kompiliert, die meines Erachtens die unverzichtbarsten Inhalte und Qualitäten benennt: Bildung meint die reflektierte Welt- und Selbsterkenntnis im Dienste individueller Selbstentfaltung im Modus der Selbst- und Mitbestimmung in hierfür als geeignet erkannten und (mit)gestalteten Lebensumwelten. Im letzten, auf Kooperation zielenden Aspekt, kommt auch besagte Qualität von Bildung als wesenshaft „kooperatives Gut“ zum Ausdruck, als einer Qualität somit, die sich mehrt, wenn sie von möglichst vielen geteilt und von möglichst vielen sozusagen genutzt wird. Was hat das mit dem heutigen Bildungsdiskurs zu tun, in welchem Bildung überwiegend als

Grundvoraussetzung für die eigene „*Employability*“, somit als individuelle Humankapitalressource begriffen und entsprechend ökonomisch-instrumentell eingeführt wird? Wenn heute von Bildung die Rede ist, so die *Conclusio* meines Buches „Kompetenz oder Bildung“ (2014), ist nicht Bildung im Sinnhorizont der Antike, der Aufklärung oder des (Neu)Humanismus, geschweige denn einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsphilosophie gemeint, sondern letztlich Kompetenz. Diese wird aus fachwissenschaftlicher Sicht im Kern als selbstorganisierte, selbständige Problemlöse- und Handlungsfähigkeit verstanden (siehe z.B. John Erpenbeck und Volker Heyse) und zielt entsprechend auf die hierfür je erforderlichen generalisierbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dabei kommt aber eine entscheidende Differenzlinie zwischen Kompetenz und Bildung zum Vorschein: Selbständigkeit ist nicht dasselbe wie Selbstbestimmtheit! Man kann schließlich auch selbständig und zugleich fremdbestimmt sein, eine Erfahrung, wie sie gerade in modernen Arbeitswelten seitens *multi-taskender* und prekariisierter Wissensarbeiter/innen und „unternehmerischer Ichs“ als alltäglich gelten darf. Bildung aber meint, wie gesehen, gegebenenfalls eben auch bewusste Nicht-Handlungsfähigkeit.

Literatur

ADORNO, T.W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt/M. 2006; BALLAUFF, Th.: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie. In: Pleines (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg, Basel, Wien 1978 (S. 137–148) / BEHRMANN, D.: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt/M. 2006 / BENNER, D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band I: Ausgewählte Texte. Weinheim 1997 / BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Die Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 5, Bochum 1966 (S. 65–78) / BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982 / DEHNPOSTEL, P.: Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In: Dehnbostel, Elsholz, Gillen: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007 (S. 219–234) / BRÖDEL, R.: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissl, Schiersmann, Siebert (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. Bielefeld 2002 (S. 39–74) / DOHMEN, G.: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 1. Band: Weinheim 1964, 2. Band: Weinheim 1965 / ERPENBECK, J., HEYSE, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999 / FASCHINGEDER, G.: Bildung und Herrschaft. Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung. In: Paulo Freire Zentrum/Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005 (S. 203–220) / HEINEMANN, K.-H.: Wissenswertes über PISA und Bologna. In: Wochenzeitung „Freitag“, Nr. 14, 2008, S. 19 / HENTIG, H.v.: Bildung. Ein Essay. München, Wien 1996 / HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972 / KAISER, A., KAISER, R.: Studienbuch Pädagogik. 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 1996 / KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2., wesentlich erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel 1991 / KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute: Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 47. Jg., H. 3, 1993 (S. 98–103) / KRAUTZ, J.: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007 / KREITZ, R.: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Reichenbach, Wimmer (Hg.) 2007 (S. 98–135) / LANGEWAND, A.: Bildung. In: Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994 (S. 69–98) / LEDERER, B.: Die Bildung, die sie meinen. Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn 2008 / LEDERER, B.: Was bedeutet eigentlich "Bildung"? Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Anmerkungen zu Bildung in Zeiten ihrer Verzwäckung. Hamburg 2016 / LEDERER, B.: Bildung. Eine Sammlung von Definitionen und Charakterisierungen eines schillernden Begriffs. Baltmannsweiler 2015 / LEDERER, B.: Kompetenz oder Bildung?. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck 2014 / LENZ, W.: Sozialkapital statt Bildung? In: Umwelt&Bildung, 4/2007 (S. 15–17) / LENZEN, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band I und II. 4. Auflage. Reinbek 1996 / LERCH, S.: Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld 2010 / MARKERT, W. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Baltmannsweiler 1998 / MAROTZKI, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990 / MENZE, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratinen 1965 / MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien-Texte-Entwürfe. Band 13. Hildesheim, New York 1980 / MERTENS, G.: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn, München, Wien, Zürich 1989 / MERTENS, G.: Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik. Paderborn, München, Wien, Zürich 1998 / MEUELER, E.: Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Hohengehren 2009 / MOLLENHAUER, K.: Pädagogik der 'Kritischen Theorie'. Fernuniversität Hagen 1982 / NEUBAUER, J.: Henry Giroux: Pädagogik und Utopie. In: Das Argument 227/1998 (S. 615–618) / NICOLIN, F.: Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff. In: Pleines (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg, Basel, Wien 1978 (S. 213–223) / OELKERS, J.: Lernen, Bildung und Kompetenz: Einige konzeptionelle Überlegungen nach PISA. Vortrag anlässlich der Ringvorlesung Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neu gedacht, am 31. Juli 2003 in der Universität Kaiserslautern (pdf-Dokument) / PONGRATZ, L. A., REICHENBACH, R., WIMMER, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007 / RIBOLITS, E.: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien 2009 / SCHLEIERMACHER, F.D.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger. Bd.1. Düsseldorf, München 1957 / SCHWENK, B.: Bildung. In: Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band I und II. 4. Auflage. Reinbek 1996 (S. 208–221) / STRUNK, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988 / VEIT-JAKOBUS D.: Jan Amos Comenius. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek 2005