

Michael Gaismair (1490-1532) hat sich mit der Macht angelegt, zeitweise selbst zum Teil auch Macht ausgeübt. Quellen von Macht sind, neben der Verfügungsgewalt über eine loyale Anhängerschaft und Waffengewalt, insbesondere kommunikative und kulturelle Faktoren. Entsprechend ist eine mit den unterschiedlichen Mitteln der Propaganda realisierte Meinungsführerschaft hinsichtlich kultureller, sozialer und politischer Aspekte des gesellschaftlichen Lebens unverzichtbar für Machterlangung und vor allem –erhalt. Letztendlich ist es aber der Faktor Wissen, der über die Verfügbarkeit und den strategischen Einsatz der genannten Machtressourcen entscheidet. Francis Bacons (1561-1626) berühmte Aussage „Wissen ist Macht“ gilt entsprechend als typische Devise des zu Gaismaiers Zeiten (auch Dank sozialer Selbstermächtigungen wie der von ihm mitverursachten) heraufdämmernden Aufklärungszeitalters. Wie verhält es sich aber mit Bildung? Letztere wird schließlich bei jeder sich bietenden Gelegenheit als Voraussetzung für individuelles wie (standort)nationales Wohlergehen gepriesen – und damit ebenfalls als Basis für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Macht begriffen. Anders gefragt: Wie ist es eigentlich um den Zusammenhang von Wissen¹ und Bildung bestellt?

¹ Exkurs zum Zusammenhang von Wissen und Wissenschaft:

Gesichertes, fundiertes Wissen gründet auf den Erkenntnisprinzipien der Wissenschaft: Wissen erfordert eine aussagekräftige Erklärung bzw. Begründung und muss zwingend überprüf- und nachvollziehbar sein, zudem bedarf es der Übereinstimmung des Wissens mit der wahrnehmbaren Realität. Wahrnehmbar heißt hier: Das zu Wissende muss auf irgendeine Art und Weise mit der Menschen zugänglichen Realität wechselwirken. Es geht also um viel mehr als nur um unmittelbares Hören und Sehen: auch technische Messungen mit Methoden, die für Menschen direkt nicht erfahrbar sind, fallen hierunter.

Genau das nämlich macht Wissenschaft erst zur solchen und unterscheidet sie von Denkgebäuden, die lediglich auf unüberprüften oder -prüfbaren Behauptungen, Meinungen, Spekulationen, Dogmen oder Glaubenssätzen basieren. Im Gegensatz nämlich zu Aberglauben, Religion und Esoterik verzichtet eine richtig verstandene und praktizierte Wissenschaft auf Wahrheitsverkündigungen, sie stellt also stets nur Behauptungen auf. Für diese Hypothesen gilt es dann Belege und Bestätigungen zusammenzutragen, die sich aber prinzipiell auch widerlegen („falsifizieren“) lassen können müssen, indem jemand Gegenbeispiele oder innere Widersprüche präsentiert. Ein Beweis, also tatsächlich gesichertes Wissen, liegt nur dann vor, wenn unabhängig vom Aufsteller einer Behauptung auch andere Forscher wiederholt zum selben Ergebnis kommen. D.h., wenn sie eine bestimmte Beobachtung oder ein bestimmtes Vorgehen selbst tätigen und zum selben Ergebnis, zur selben oder zumindest ähnlichen Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zusammenhangs von Ursache-Verlauf-Ergebnis eines zu beschreibenden Phänomens gelangen (Gesichtspunkt der „Intersubjektivität“). Dieses Nachvollziehen durch Nachprüfung und Bestätigung – in den Naturwissenschaften in der klassischen Form des Experiments – bedeutet auch, dass etwa ein Robinson Crusoe (vor dem Eintreffen des „Freitag“) im

- Zum Zusammenhang von Wissen und Bildung -

Unterstellen wir zunächst, dass Wissen tatsächlich auch Macht bedeutet/bedingt/befördert, ohne hier die diesbezüglich zentrale Frage zu erörtern, *welches* Wissen dabei angesprochen ist (es ist schließlich etwas anderes, über Wissen zur antiken Philosophie zu verfügen oder aber Wissensbestände aus dem allgegenwärtigen *information-fast- und junk-food* der Mediengesellschaft zu destillieren), stellt sich uns also die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Wissen: Ist jemand, der viel weiß, deshalb auch schon gebildet? Jochen Krautz (2007, 17) gibt eine deutliche Antwort: „Bildung ist nicht Wissen“, auch wenn das dem populären, an Game-Shows geschulten Alltagsverstand womöglich widerspricht. Zumindest an einem überaus engen Zusammenhang zwischen „Bildung“ und „Wissen“ lässt Robert Kreitz (2007, 98) zunächst keinen Zweifel: „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung. Wenn man weiß, was es heißt, etwas zu wissen oder zu können, dann weiß man auch etwas darüber, was es heißt, Bildung zu haben“. Mit anderen Worten: „Wer Bildung hat, weiß auch etwas und kann auch etwas“ (ebd.). Jedoch wird diese Auffassung relativiert, indem von Kreitz (ebd., 99) zugleich die grundsätzliche Nicht-Übereinstimmung der beiden Begriffe hervorgehoben wird: „Von jemandem, der nichts weiß und nichts kann, sagen wir nicht, er verfüge über Bildung. Andererseits würde man nicht notwendigerweise jemandem, der viel weiß und vieles kann, Bildung zusprechen. Die Beziehung zwischen Wissen und Bildung mag eng sein, ist aber keine Identität“. Auch Sebastian Lerch (2010, 127) verneint eine direkte Kopplung von Bildung an ein bestimmtes Wissen, vielmehr bedeute erstere eine „Neigung zur Welterfahrung, eine Bereitschaft, sich mit seinen Sinnen gegenüber der Welt zu öffnen und in diese handelnd einzugreifen“, eine Qualität, die von Klaus Holzkamp (1927-1995) als „Weltverfügung“ (ebd.) benannt wird. Bildung, charakterisiert Sebastian Lerch (2003, 127), deren Zusammenhang mit Wissen weiter, „beginnt mit einer Art Neugier, mit dem Wunsch, mehr darüber zu erfahren, was es in der Welt gibt und gleichzeitig scheinbar erkannte, durchdrungene und bekannte Dinge, Ereignisse und Sachverhalte neu erkunden zu wollen oder zu müssen (...)“. Für Erhard Meueler (2009, 150) begnügt sich Bildung „nicht mit Kenntnissen, sondern sucht die

strengen wissenschaftlichen Sinne, mangels weiterer unabhängiger Prüfer der Behauptungen, nicht zu überindividuell gesichertem Wissen gelangen konnte.

Veständigung über das Wissenswerte, ist Suche nach Wahrheit, was nicht ohne Anstrengung des Begriffs und Ausdauer möglich ist“. Entsprechend bedarf Bildung somit des Wissens, aber, und damit ist *das* zentrale Unterscheidungskriterium benannt, Bildung *übersteigt* Wissen, und zwar „mittels kritischer Reflexion“. Bildung steht so für das Streben nach bzw. den Zustand der Mündigkeit, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Mitmenschlichkeit, Verantwortlichkeit für sich und andere, d.h. auch: für die Gesellschaft und deren Weiterentwicklung (vgl. ebd.). Damit aus Wissen Bildung wird, ist folglich ein Wissen *über* Wissen, ein „Metawissen“ erforderlich, welches zu höheren Einsichten und Erkenntnissen beiträgt. Es handelt sich hierbei um ein Wissen, das zentrale Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen, etwa sozialer, politischer oder ökonomischer Art, erkennen lässt und nicht zuletzt auch Gegenmaßnahmen zu unerwünschten Wirkungen ermöglicht. Bildung bezeichnet die Verfügbarkeit von Orientierungs- und Referenzpunkten, sie ist das (stets quellenkritische) Wissen, zu wissen, was wichtig ist (und warum), was hingegen weniger und was wiederum als schlichtweg irrelevant oder gar wissensmindernd gelten darf. Bildend wirkt ein Wissen, so Jochen Krautz (ebd., 17), für das man sich begeistert, das einem etwas bedeutet, über das man nachdenkt, das man kritisch befragt, über das man streitet, das man immer wieder im Geiste hin und her wendet“. Diese für jegliche Bildung ganz und gar unverzichtbare Reflexion des Wissens ist auch Bedingung dafür, dieses Wissen verantwortungsvoll anzuwenden. Der Mensch, unterstreicht analog Erich Ribolits (2009, 231), „kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden; das heißt, er kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen“.

Helmwart Hierdeis (2006, 274) charakterisiert Bildung zwar als Wissenserwerb, dies jedoch im Sinne des intellektuellen Vermögens, welches Informationen strukturiert und in Wissen transformiert. „Sich bilden heißt demnach: selbständig Informationen auswählen, verknüpfen, ordnen, bewerten, Probleme lösen, kognitive Prozesse ökonomisieren“. Hinsichtlich der Frage nach Gemeinsamem und Trennendem von Wissen und Bildung kommt unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten auch dem Unterschied zwischen „totem“ und „lebendigem“ Wissen entscheidende Bedeutung zu: Ersteres wird bspw. beim Auswendiglernen eines Geschichtslexikons erworben, letzteres hingegen bietet Verknüpfungs- und Anschlussmöglichkeiten zu anderen Wissensbeständen und verfügt somit über Verweisungszusammenhänge. Zu

lebendigem, bildendem Wissen werden Informationen nämlich erst dann, wenn exemplarisch, also stellvertretend für vergleichbare Fälle, Grundprinzipien und Zusammenhänge klar werden.² Ebenfalls auf den engen, aber eben keineswegs deckungsgleichen Zusammenhang von Wissen und Bildung verweisend, benennt Jochen Krautz (2007, 17) abermals den entscheidenden Unterschied, der Wissen als eine *Voraussetzung* für Bildung begreift: „Man kann (...) viel wissen, ohne gebildet zu sein. Andererseits kann man aber nicht gebildet sein ohne Wissen. Wissen ist angeeignete Information (...). Bildung dagegen ist personalisiertes Wissen“. Während sich Wissen somit anhäufen lässt, ohne dass damit auch zwangsläufig ein Bildungserlebnis verbunden wäre, stellt Bildung vielmehr ein „persönlichkeitswirksam“ (ebd.) gewordenes Wissen dar, das die betreffende Person auf nachhaltige Art und Weise prägt. Wissen allein reicht somit nicht aus, um die Zieldimensionen und auf Werte bezogenen Inhalte von Bildung auszufüllen: „Aus Wissen entsteht nicht Verantwortung, Ich-Stärke, Mitgefühl und kritisches Bewusstsein“ (ebd.). Allgemeine Bildung ist also keinesfalls gleich allgemeines Wissen, da letzteres noch lange nicht das von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) zu einem Leitziel von Bildung geadelte verantwortliche Handeln des Menschen garantiert (vgl. ebd. 20).

Damit aus Wissen Bildung wird, bedarf es also kontextualisierender und auch reflektierender Intellektleistungen. Überdies ist Bildung aber viel mehr als „nur“ Wissensbestände sortieren, in übergeordnete Zusammenhänge einordnen und von einer Meta-Ebene aus Muster und Kausalitäten erkennen zu können. Bildung meint keineswegs erst seit Wilhelm von Humboldt vielmehr auch Ausprägung der immanenten Talente, steht letztlich für gelingende Person-Werdung und gelingendes Mensch-Sein. Fasst man Bildung mit Wolfgang Klafki (*1927) als Zielbündel Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit,

² So verhält es sich bspw. mit historischen Wissensbeständen: Etwas z.B. über die Bauernaufstände zu Gaismaiers Zeiten zu wissen, etwa soziale Ursachen und Verlauf betreffend, wird erst dann von einem Gegenstand des Allgemeinwissens zum Bestandteil persönlicher Allgemeinbildung befördert, wenn über den engeren Gegenstand hinaus auch der Stellenwert dieser Ereignisse im geschichtlichen Kontext deutlich wird und, in nochmals erweitertem Sinne, idealerweise sogar grundsätzliche Mechanismen des Zustandekommens und des Verlaufs von Kabinettskriegen im Zeitalter des Absolutismus erkannt und begriffen werden. Der maximale Bildungserfolg bestünde letztlich dann darin, umfassende Erkenntnisse über die Wesenhaftigkeit des Phänomens Krieg, über Strukturen und Regelmäßigkeiten der Geschichte oder gar höhere Einsichten in die menschliche Natur, die *Conditio humana*, und ihre gesellschaftlichen Bedingtheiten als Ganzes zu gewinnen.

dann liegt die Verbindung von Wissen und Bildung darin begründet, dass Wissen zu Bildung beiträgt, wenn es diesen Leitnormen zuträglich ist. Bildung umfasst demzufolge ein humanes Wissen, das letztlich dem Wohle jedes Menschen und somit der Menschheit selbst dienlich ist. Ein solches Wissen scheint offensichtlich aber nicht einmal ansatzweise im selben Maße zuzunehmen wie das Faktenwissen, welches als Charakteristikum der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ gelten darf. Es geht bei Bildung also nicht um Wissen als Selbstzweck, sondern immer um das Verstehen umfassender Zusammenhänge sowie um solche Qualitäten von Wissen, die auf Werte bezogen sind: „Gebildet zu sein meint demzufolge, Wissen um Vielfalt, Respekt vor Fremdem und Zurücknahme der eigenen Person“ (Lerch 2010, 131). Hierin gründe die immanente Verschränkung von Bildung und Wissen: „Bildung ohne Wissen ist leer, Wissen ohne Bildung ohne Halt. Bildung kann einen geschmeidigen Zustand des Geistes meinen, der auch bleibt, wenn viel Gewusstes vergessen wird“ (ebd.).

- Bildung als soziales, als „kooperatives Gut“ -

Ist Bildung, verstanden als ein Maß für die Entfaltung der Persönlichkeit des Menschen mit all seinen Talenten und Neigungen, letztlich ein Synonym für Individualität? Hierauf kann mit „Nein“ geantwortet werden: Zweifellos ist sie ein tragendes Fundament jedweder Individualität, keinesfalls jedoch darf sie als individualistisches oder gar weltabgewandt-isoliertes Sich-selbst-Genügen missverstanden werden. Zur Bildung gehört vielmehr auch die Erkenntnis der sozialen (Mit)Bedingtheit menschlicher Existenz, gehört die Einsicht in den gesellschaftlichen Charakter eigener Person-Werdung und in die hierin gründenden sozialen Grundbedürfnisse. Dazu zählt auch das Wissen, dass es dem eigenen sozialen und kulturellen, kurz: humanen Sein in höchstem Maße dienlich ist, wenn es nicht nur mir selbst, sondern eben auch anderen Menschen besser geht, wie dies im Gedanken der Solidarität zum Ausdruck gelangt. Bei Bildung handelt es sich nämlich zwingend um ein kooperatives und eben nicht um ein kompetitives „Gut“, d.h.: Bildung mehrt sich, wenn sie von vielen geteilt und vielen zuteil wird, wenn sie mit anderen Worten „verbraucht“ wird, wenn sie in möglichst vielen Menschen sich ausprägt und dann, durch gegenseitigen Austausch, durch Lernen, Lehren und andere Formen sozialer Kommunikation, sich zu vermehren vermag. Für Hans-Georg Gadamer (1900–2002) ist es ein zentrales Merkmal von Kultur (die Jürgen

Habermas [*1929] als den Wissensvorrat einer Gesellschaft charakterisiert), dass sie, analog zu Bildung, an Wert gewinnt und sich vermehrt, wenn die zugehörigen Kulturgüter geteilt werden. (Aus diesem Grund verbietet sich auch der Ausschluss von Menschen aus Institutionen von Bildung oder auch nur das Erschweren eines entsprechenden Zugangs, etwa mittels Gebühren.) Neben Bildung und Kultur sind auch „Güter“ wie Freiheit und Solidarität solche kooperativen Güter, d.h.: Je gebildeter, kultivierter, freier und solidarischer die soziale Gemeinschaft ist, in der mensch lebt, desto günstiger stehen die Chancen, selbst Bildung, Kultur, Freiheit und Solidarität leben, erfahren und genießen zu können.³ Entsprechend dieser Erkenntnis sind Mit-Menschlichkeit und Solidarität, sind die Orientierung der eigenen praktischen Vernunft am Kulturgut der Menschenrechte („Wie soll ich handeln, was darf, was soll ich tun?“) stets unverzichtbare Momente von Bildung.

- Die politische Dimension von Bildung -

Bildung bezeichnet wie gesehen kein Sich-selbst-Genügen, sondern steht für einen reflexiven Selbst- und Weltbezug des Menschen, meint also sowohl Selbstreflexion und Innenschau, Kontemplation und geistige Durchdringung des Selbst als aber auch ein reflektiert-aktives Handeln in die jeweilige Lebenswelt hinein – im Großen der Gesamtkultur und –gesellschaft, wie im Kleinen der mich umgebenden Lebenswelt. Überhaupt ist die Bedeutung einer proaktiven Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelten, sind der Stellenwert sozialer und kommunikativer Interaktion und die nach Mitbestimmung und Teilhabe strebende (Mit)Gestaltung und Eröffnung individueller wie gesellschaftlicher Handlungs- und Spielräume für gelingende Bildung gar nicht hoch genug zu veranschlagen. Bildung ist auch ein Maß für gelingendes Menschsein jenseits von Fremdbestimmung und Ohn-Macht!

Sich-Bilden meint auch und insbesondere zu lernen, selbständig, reflektiert und kritisch zu denken. Kritikfähigkeit und Skeptizismus, Unangepasstheit, reflektierte „Dysfunktionalität“, also das bewusste Nicht-Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungszwänge, die bspw. nicht mit eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden aufklärerischen Bildungsverständnisses dar. Dagegen-Sein, Widerspenstig-Sein, Unangepasst-Sein, Herrschaftskritisch-Sein, Kritik-Üben – nicht

³ Von Voltaire (1694-1778) stammt das Zitat: „Freiheit ist ein Gut, dass durch Gebrauch wächst, durch Nichtgebrauch dahinschwindet.“

als selbstzweckhafte trotzige Pose, sondern vielmehr als Ergebnis (selbst-)reflektierter Auseinandersetzung mit der Welt, mit ihren Anforderungen, Zwängen und Zumutungen. Bildung heißt auch: zweifeln, eine reflektierte skeptische Grundhaltung an den Tag legen und nicht alles glauben, was behauptet und überliefert wurde und wird! Heute heißt das nicht zuletzt auch, am Markt, seinen Funktionsimperativen und den damit verbundenen psychosozialen Abrichtungen zu zweifeln. Bildung als Selbsterkenntnis und -ermächtigung der autonom-emanzipierten Person folgt der Forderung von Michel Foucault (1926–1984), „nicht so regiert zu werden“ – natürlich stets gemäß den Regeln des „kategorischen Imperativs“ von Immanuel Kant (1724-1804) und somit nie auf Kosten anderer! Bildung erschöpft sich somit selbstverständlich auch nicht in reiner Aus-Bildung zur beruflichen Handlungsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit, wie es heute im Zuge wirtschaftsliberaler Strukturreformen und im Kontext zusehends autoritärer werdender Wettbewerbsparadigmen unter dem Bildungsbegriff gefasst und eingefordert wird. Bildung ist das genaue Gegenteil zweckfunktionalen Anpassungslernens, etwa in Form marktkonformer Kompetenzentwicklung: Bildung meint keinesfalls ein Lernen im Sinne der Anpassung an die „Notdurft des Daseins“ (Erich Ribolits), sondern steht stattdessen für 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, aber natürlich auch, welche Maßnahmen dagegen ergriffen werden können.

Damit Wissen zu diesem emanzipatorischen Anliegen von Bildung beiträgt, muss es behilflich sein, auf „Wissensbereiche der Macht“ Einfluss zu nehmen und Räume für Teilhabe und Mitsprache zu eröffnen. Für den einzelnen bedeutet dies einen materiellen und sozialen Lebenskontext, der zu fortschreitend komplexeren Tätigkeiten und gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen motiviert; hinzu kommen hinreichend direkte und indirekte Verbindungen zwischen unterschiedlichen sozialen Lebensbereichen, damit soziale Netzwerke entstehen, die gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und vielseitige Rollenübernahme fördern und zudem die unmittelbaren Lebensbereiche der Beteiligten mit Lebensbereichen der Macht verbinden, so dass individuelle Bedürfnisse Berücksichtigung finden und dem

einzelnen zunehmende Einflussnahme und Teilhabe auf und an entfernteren Teilbereiche seiner Lebenswelt ermöglicht werden (vgl. Bronfenbrenner 1981).

- Bildung und Macht -

Immer schon standen Wissen und eine darauf bauende Bildung im Dienste der Macht und ihrer zugehörigen sozialen Grenzziehungen. Werner Lenz (2005, 108) interpretiert dieses auf soziale Hierarchie abzielende, in seiner Abgrenzung vom geburtsmäßigen Privilegiensystem der Feudalgesellschaft zugleich auch fortschrittliche Verständnis von Bildung zu Beginn des Industriezeitalters:

„Das Bürgertum stellte dem ‚Adel des Blutes‘ den ‚Adel des Geistes‘ entgegen. Ein brauchbarer Mensch, der mutig, gerecht, vernünftig, ehrenhaft und wahrheitsliebend handelt, war Ziel von Schule und Universität. Nicht die Zufälligkeit der Geburt, die Qualität der Bildung sollte dem individuellen Lebenslauf Gestalt geben. Nicht durch Vererbung, sondern durch Bildung und Leistung sollte der Zugang zu höheren Ämtern, zu gesellschaftlicher Macht und politischem Einfluss geregelt werden. Der Wunsch des Bürgertums, ‚nach oben‘ zu kommen, begleitete der Wunsch sich ‚nach unten‘ abzugrenzen: gegen den Anspruch der Arbeiterklasse auf demokratische Beteiligung an der Macht diente Bildung (...) als ‚natürliche‘ Barriere, die die Zahl der Aufsteiger regulierte, kontrollierte und klein hielt. Bildung wurde zu dem, was man gelesen und gelernt haben musste. Mit dem Bildungskanon war eine neue soziale Barriere entstanden“.

Mit Karl Heinz Gruber (derStandard, 25. 11. 2009) ist aber illusionslos festzuhalten, dass eine klassisch-humanistische Bildung leider keine Immunisierungsfunktion gegen antihumane Gesinnungen garantiert: „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 Symbolik, dass Weimar (Zentrum der v.a. von Goethe und Schiller repräsentierten Geistesströmung der „Weimarer Klassik“) und Buchenwald (Sitz eines NS-Konzentrationslagers) nicht nur in unmittelbarer geographischer Nähe zueinander stehen.

Teilt man in diesem Sinne die These, dass in vermachteten, hierarchischen Gesellschaften wie der unsrigen, eine Position der Macht, sei es in Wirtschaft oder Politik, neben den Faktoren Können, Fleiß und Durchsetzungsvermögen angesichts knapper Ressourcen und darin gründender Konkurrenzkämpfe auch zweifelhafte Persönlichkeitseigenschaften wie Rücksichts- und Skrupellosigkeit bedarf, dann wäre es ein Ausweis von Bildung, gerade eben *nicht* zur Sphäre der Macht zu zählen.

Ließe sich mit Blick auf das berühmte Zitat des Anarchisten Henry David Thoreau (1817-1862), wonach in einer Gesellschaft des Unrechts das Gefängnis der angemessene Platz für einen gerechten Menschen sei, dann nicht auch postulieren, dass in einer personell wie vor allem strukturell Gewalt ausübenden und zufügenden, oft genug zynischen und manipulativen kapitalistischen Gesellschaft der Gegenwart der wahre Status des Gebildeten die Macht-Losigkeit sei? Berühmte Beispiele aus der Geschichte der Philosophie und Kunst, wo wahrlich gebildete, ja weise Menschen oft selbst ohne Macht und auf Seiten der Machtlosen standen (man denke an das Ideal des antiken Philosophen, des mittelalterlichen Mönchs oder auch des „armen Poeten“ in Darstellungen der bildenden Kunst quer durch die Epochen), sprächen dafür. Bildung ist in solcher Lesart eben gerade *nicht* Macht, sondern mitunter Ohn-Macht, ist, auch im Wissen über den kooperativen Charakter von Bildung, ein Indiz für das Parteiisch-Sein mit Ausgeschlossenen.

Literatur:

Bittlingmayer, Uwe H. (Hg.): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden 2005

Bronfenbrenner, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart 1981

Hierdeis, Helmwart: Aufklärung, Bildung und Wissen. In: Reinalter (Hg.): Aufklärungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert. Würzburg 2006 (S. 265-278)

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2., wesentlich erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 1991

Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007

Kreitz, Robert: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007(S. 98-135)

Kübler, Hans-Dieter: Mythos Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2005

Lederer, Bernd: Die Bildung, die sie meinen. Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn 2008

Lederer, Bernd: Bildung: was sie war, ist , sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Hohengehren 2011

Lederer, Bernd: Bildung: was sie war, ist , sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Fortsetzung der Diskussion. Hohengehren 2013

Lenz, W.: Bildung im Wandel. Studientexte Bildung und Weiterbildung. Wien 2005

Lenz, W.: Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial. Wien 2011

Lenz, W.: Bildung. Eine Streitschrift. Abschied vom lebenslänglichen Lernen. Wien 2012

Lerch, Sebastian: Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld 2010

Liessmann, Konrad-Paul: Theorie der Halbbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006

Ribolits, Erich.: Muße und Kultur am Ende der Arbeitsgesellschaft. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 73. Jg., H. 1, 1997 (S. 126-138)

Ribolits, Erich: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien 2009

Ribolits, Erich: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien 2011

Der Autor:

Lederer, Bernd: Dipl.-Päd., Dr. phil. habil.; Senior Lecturer an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Uni Innsbruck, zuvor an den Unis Regensburg und Köln sowie als Lehrkraft in der außerschulischen Jugendbildung und Berufsbildung tätig. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, -philosophie und -geschichte, Forschungsethologie