

Bernd Lederer

Die Bildung, die sie meinen...

Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot?

Hamburg: tredition, 2016

Dr. phil Bernd Lederer ist freiberuflicher Dozent und Bildungsforscher in verschiedenen Institutionen der Erwachsenen- und Berufsbildung

INHALT

- 1. Vorab**
- 2. Wovon ist hier eigentlich die Rede? Die Substanz des Bildungsbegriffs**
- 3. Das A und O der Bildung: Reflexion!**
- 4. Bildung ist immer Persönlichkeitsbildung!**
- 5. Bildung im Sinne der „Humanökologie“**
- 6. Bildung und Ähnliches – aber nicht Gleiches!
Ersatzbegriffe und Neuschöpfungen**
- 7. Wenn heute von Bildung die Rede ist, oder: Die Bildung, die sie meinen, ist die Bildung für den „totalen Markt“**
- 8. Mehr Licht! Was Bildung heute sein müsste und sein könnte**

1. V O R A B

Bedeutet ein weiteres Buch zum Thema Bildung nicht Eulen nach Athen zu tragen, angesichts der Vielzahl populärer Schriften jüngerer Erscheinungsdatums, in welchen erklärt wird, was man zu lesen und zu wissen habe, um als gebildet gelten zu dürfen oder auch, um für eine der zahlreichen Wissens-Abfrage-Shows à la „Wer wird Millionär?“ gewappnet zu sein? Ganz zu schweigen von der umfangreichen erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur und all jenen überwiegend bildungspolitisch motivierten Abhandlungen, die meist um die Namen der italienischen Städte *Pisa* und/oder *Bologna* kreisen und Maßnahmen für die Neugestaltung von Lehrplänen und -inhalten, von Unterrichts-, Schul- und Hochschulorganisationen zwecks Stärkung und Zukunftssicherung des heimischen Wirtschaftsstandortes benennen. Die schiere Vielzahl solcher Beiträge zur Bildungsdebatte (auch aus manch unberufenem Munde) erhärtet zugleich den Verdacht, bei Bildung handele es sich derzeit womöglich in erster Linie um ein Modethema, ein schlichtes Zeitgeistphänomen gar?! Zudem vermag sich der geistige Gehalt jener ominösen und vielzitierten „Bildungsgesellschaft“ dem kritischen und geistig wachen Betrachter - etwa beim Zappen durch die Fernsehkanäle oder beim Verfolgen manch gesellschaftspolitischer Debatte - nicht ohne weiteres zu erschließen. (Anders gewundert: Wenn der gegenwärtige gesellschaftliche Zustand tatsächlich einer echt existierenden oder zumindest im Entstehen befindlichen „Wissens- und Bildungsgesellschaft“ entspricht, wie sähe dann wohl deren Gegenteil aus?)

Dieses Buch verfolgt deshalb auch eine andere Stoßrichtung: Keine x-te Abhandlung über notwendige Konsequenzen, die etwa aus der bundesdeutschen Debatte allgegenwärtigen PISA-Studie zu ziehen sind – so erforderlich diese zweifellos auch sind -, kein Kompendium reformpädagogischer Ansätze, sondern ein Buch darüber, was unter Bildung zu verstehen ist, was darunter definitiv nicht zu verstehen ist (auch wenn im öffentlichen Diskurs oft von Bildung die Rede ist, obwohl es tatsächlich um etwas anderes, bestenfalls um etwas ähnliches geht) und was gerade heute darunter verstanden werden sollte. Es geht m.a.W. in erster Linie um den *Bedeutungskern* von Bildung und damit auch um Anspruch und Realität besagter Bildungsgesellschaft. Damit verbindet sich aber nicht nur die Frage, was unter Bildung überhaupt zu verstehen und wie sie zu definieren ist - und zwar gerade auch in *Abgrenzung* zu sattsam bekannten, inhaltlich

mehr oder weniger verwandten und umgangssprachlich nur allzu oft (und fälschlicherweise!) synonym verwandten Begrifflichkeiten, etwa den unvermeidlichen „Kompetenzen“ und „(Schlüssel-)Qualifikationen“ oder dem heute so hoch gehandelten „Rohstoff Wissen“. Es gilt auch zu ergründen, wofür Bildung *heute* meist steht, oder, deutlicher gesagt, wofür sie herzuhalten hat, wenn beispielsweise Politiker oder Wirtschaftslobbyisten die Bedeutung von Bildung für das Wohl und Wehe der Gesellschaft unterstreichen und dementsprechend „Investitionen in Bildung“ mit Nachdruck propagieren. Anders gesagt gilt das Interesse auch der ideologischen Dimension dieser Bildungsgesellschaft, ihren Entwicklungsbedingungen und ihrer gesellschaftspolitischen Funktion, speziell vor dem Hintergrund der gegenwärtigen, gelegentlich mit dem gewöhnungsbedürftigen Substantiv „Neoliberalismus“ umschriebenen spät- bzw. postindustriellen Arbeitsgesellschaft, samt ihrer angeblichen und tatsächlichen Anforderungen und Erfordernisse.

Entsprechend versteht sich dieses Buch als kleiner Beitrag zu einer *kritischen Zeitdiagnostik*, dessen Hauptmotivation darin besteht, den aufklärerischen und emanzipatorischen Gehalt des Bildungsbegriffs zu verteidigen. Zu verteidigen gegen dessen Beschlagnahme durch ökonomische Interessen, aber auch gegen seine Sinnentfremdung durch inflationär-beliebigen Gebrauch und die unzulässige Gleichsetzung mit verwandten Begrifflichkeiten. Darüber hinaus aber geht es auch und nicht zuletzt darum, gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen An- und Herausforderungen Rechnung zu tragen und die überzeitlichen Inhaltsdimensionen von Bildung herauszustellen.

2. WOVON IST HIER EIGENTLICH DIE REDE? DIE SUBSTANZ DES BILDUNGSBEGRIFFS

Notwendige Klarstellungen

Was haben Begriffe wie „Bildung“, „Gott“, „Freiheit“ oder „Gerechtigkeit“ miteinander gemein? Antwort: Jeder führt diese Worte mehr oder weniger oft im Munde, doch fragt man nach, was damit eigentlich konkret gemeint sei, versteht doch meistens jede(r) etwas anderes darunter. Auch wenn dieses Buch *keinen wissenschaftlichen Anspruch im engeren Sinne* erhebt, ist es doch beste wissenschaftliche Gepflogenheit, eingangs inhaltlicher Ausführungen zu jeglichem Thema zunächst einmal die einschlägigen Grundbegriffe zu klären. Schließlich sind Missverständnisse vorprogrammiert, wenn unter bestimmten Begriffen verschiedene Personen inhaltlich Unterschiedliches

fassen. Bei kaum einem anderen deutschsprachigen Wort mit vergleichbarer Bedeutungsschwere gibt es nämlich derart vielfältige Bedeutungszuschreibungen, wie bei dem so überaus oft bemühten Begriff „Bildung“. Wer also ist gebildet: Der- oder diejenige mit enzyklopädischem *Allgemeinwissen*? Jemand, der sich auf einem bestimmten Gebiet als *kompetent* erweist? Und wenn ja, was bedeutet dann eigentlich *kompetent sein*? Ist es der handlungsfähige Mensch, der als gebildet gelten darf oder gar der „Weise“ und „Tugendhafte“ – was immer dies wiederum konkret bedeuten mag?

Zur Beantwortung der Frage nach dem, in Goethes Worten, „Pudels Kern“ von Bildung, nach deren inhaltlicher *Substanz*, nach den entscheidenden *Bedeutungsgehalten von Bildung* also, sind folglich einige Klärungen und Definitionsversuche unerlässlich. Diese jedoch, demütig sei's hier bereits eingestanden, werden nie in eine einzige, quasi letztinstanzliche Bestimmung des Bildungsbegriffs münden: Zu vielschichtig und bedeutungsschwanger ist dieser, um ihn (wie noch deutlich werden wird) ein für allemal, am besten auch noch kurz und knapp definitorisch in Stein meißeln zu können. Sehr wohl möglich – und somit auch ein guter Grund trotzdem weiter zu lesen – ist jedoch die versprochene Bestimmung der entscheidenden Bedeutungsdimensionen von Bildung, wie sie sich geschichtlich ausgeprägt haben.

Hierbei kann und soll jedoch weder die vielseitige Geschichte des Bildungsbegriffs in aller Ausführlichkeit nachgezeichnet, noch gar der Anspruch erhoben werden, *sämtliche* Bedeutungsgehalte dieses Fundamentalbegriffs der Pädagogik auszuführen.¹ Hier steht vielmehr die inhaltliche Bestimmung eines Verständnisses von Bildung im Vordergrund, wie es sich dank der wichtigsten Vordenker der Bildungstheorie (vor allem in den ideengeschichtlichen Epochen der Aufklärung und des Neuhumanismus, aber auch im Verlauf des 20. Jahrhunderts) herauskristallisierte. Im Rahmen der inhaltlichen Bestimmung des Bildungsbegriffs wird neben Koryphäen und ihrem jeweiligen Bildungsverständnis auch eine elementare geistige, spezifisch menschliche Eigenschaft näher beleuchtet, die Bildung sozusagen erst zur solchen macht: Die Rede ist von *Reflexivität* bzw. *Reflexionsfähigkeit*. Erweitert werden die Ausführungen zum Bildungsbegriff auch noch um Ansätze, die den Stellenwert zwischenmenschlicher Kommunikation für das Zustandekommen von Bildung hervorheben. In dem Zusammenhang wird schließlich noch die sog. „humanökologische Perspektive“ vorgestellt. Sie sieht die Bildungsprozesse des Menschen nicht nur in der individuellen Selbstreflexion begründet, sondern stets auch in der reflektierten Auseinandersetzung mit den umgebenden Lebensumwelten, wobei insbesondere das Bildungsziel der *Selbstbestimmung* unterstrichen wird.

Eine ganz kurze Geschichte des Bildungsbegriffs

Hinsichtlich der Frage, was unter Bildung zu verstehen ist bzw. verstanden werden *sollte*, ist zunächst ein kurzer Blick auf die Geschichte dieses Begriffs unerlässlich. Vorab ist dabei unbedingt auf den kultur- und bildungsgeschichtlich begründeten Umstand hinzuweisen, dass es sich bei Bildung um einen *spezifisch deutschsprachigen Begriff* handelt, der in seiner Eigenständigkeit und Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert!² Während im Deutschen nämlich zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ zu unterscheiden ist, werden in anderen Sprachen, etwa im Englischen und Französischen, beide Begriffe synonym verwandt („education“). Zwar werden beide Begrifflichkeiten umgangssprachlich auch im deutschen Sprachraum gelegentlich gleichgesetzt, tatsächlich aber meinen sie etwas ganz unterschiedliches: Erziehung bezeichnet das wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden („Educat“ und „Educandus“), mit der Absicht, den zu Erziehenden als denjenigen, der an Erfahrung, Reife und Wissen ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selbstständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche. Pädagogik (griechisch: von *Paideia* "Erziehung, Bildung" oder *pais* "Knabe", "Kind" und *agogein* "führen") ist deshalb mit Erziehungswissenschaft nicht falsch übersetzt. Folgerichtig findet sich heute öfters die Bezeichnung Bildungswissenschaft als Lehre von der Bildung Erwachsener, als sozusagen bereits Erzogener. „Bildungswissenschaft“ tritt somit vermehrt an die Stelle der traditionellen „Erziehungswissenschaft“, sofern es eben um Fragen der Bildung geht, die sich, wie hier noch erläutert wird, nicht von außen anleiten und nach definierten Zielen lenken lässt wie die Erziehung, sondern immer nur als *Selbstbildung* möglich ist.

Zur Begriffsgeschichte

Obwohl die Antike noch nicht den Begriff Bildung verwendete, waren doch zumindest einige der Ideen, die diesen Begriff prägen, bereits präsent. In Platons (427v.-347v.Chr.) Werk „Politeia“ finden sich im Rahmen seiner Beschreibung der Erziehung zu einem Philosophenkönig - besonders im berühmten „Höhlengleichnis“ - Gedanken, die in hohem Maße unser heutiges Verständnis von Bildung prägen: Bildung als „Ideen-schau“ (Schau der ewigen „Urbilder“ anstelle der nur flüchtigen und chimärenhaften „Abbilder“ unserer Wahrnehmung), als die Erkenntnis der Realität und der Wahrheit.

Ein geistiges Emporsteigen aus der Höhlenwelt der Schatten- und Trugbilder, hinauf und hinaus in die Welt des Lichts und der wahren Erkenntnis. Der Begriff *Paideia* (griechisch „Erziehung“, „Bildung“), der bei Platon eine große Rolle spielt, ist ein zentraler Wertebegriff und Schlüsselbegriff für das Verständnis der klassischen antiken Kultur. Der Begriff leitet sich von der Erziehung (des Kindes) ab (*paideuein*), meinte aber schon früh die Bildung, die ein Jugendlicher erhält und die ihn sein Leben lang prägt.

Der spezifisch deutsche Begriff Bildung entstand im Mittelalter, wahrscheinlich als Begriffsschöpfung Meister Eckharts (1260-1328) im Rahmen der „Imago-Dei-Lehre“ (Lehre von der „Gottesebenbildlichkeit“ des Menschen). Der Begriff ist also theologischen Ursprungs. „Bilden“ wird zunächst verstanden als gebildet werden durch Gott und nach dem Abbild Gottes. Die menschliche Seele wird dabei gebildet im Sinne von "nachgebildet". Bildung ist hierbei also ein Prozess, auf den der/die Einzelne gar keinen Einfluss hat. Es ist auch nicht die Aufgabe des Menschen, sich zu bilden (wie dies später Wilhelm von Humboldt fordert), da der Prozess von außen an den Menschen herangetragen wird. Das angestrebte Ziel dieses Prozesses ist nach dieser ursprünglichen Auffassung in der Schöpfung festgelegt und damit durch Gott bestimmt.

Angesichts der Zerstörungen während des Dreißigjährigen Krieges erhofft sich Johann Amos Comenius (1592-1670) die Entstehung einer friedlicheren Welt, indem Menschen von Kindheit an zu menschlich-sittlicherem Verhalten angeleitet werden. Das in diesem Zusammenhang verwendete lateinische Wort „*eruditus*“ – gebildet, aufgeklärt – bedeutet etymologisch (vom Wortursprung her gesehen) „ent-roht“. Solchen Ausgang des Menschen aus seiner ursprünglichen „Rohheit“ erwartet sich Comenius (288 Jahre vor Ludwig Wittgenstein!) etwa durch Sorgfalt beim Denken und beim Sprechen. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik steht eine christlich-humanistische Lebensgestaltung. Ein philosophischer Grundsatz seiner Pädagogik lautet: "*Omnes, omnia, omnino*" (lat.), das heißt: "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!

Das im 18. Jahrhundert entstehende neue Menschenbild eines aufgeklärten, vernünftig in wissenschaftlichen Kategorien denkenden und handelnden Menschen formt auch den Begriff der Bildung um. Durch die Auseinandersetzung deutscher Autoren mit dem Moralphilosophen Shaftesbury (1671-1713) wird der Begriff säkularisiert, also verweltlicht. Die theologische Bedeutung weicht einer Bedeutung, die sich der platonischen annähert. Der Mensch soll sich nun nicht mehr zum Abbild Gottes entwickeln,

das Ziel ist vielmehr die Vervollkommnung des Menschen selbst. Diese Idee findet sich unter anderem bei Pestalozzi (1746-1827), Herder (1744-1803), Schiller (1759-1805) und Goethe (1749-1832). Immanuel Kant (1724-1804) präzisiert in seiner Schrift „Über Pädagogik“ die Aufgabe von Bildung:

„Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. [...] Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. [...] Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann.“

Waren die Bildungsziele vor der Aufklärungsepoche noch durch Gott gegeben, so sind sie nun bestimmt durch die Notwendigkeit des Menschen, mit anderen zusammen in einer Gesellschaft zu leben. Es geht darum, den Menschen so zu formen, dass er ein nützliches Mitglied der Gesellschaft werden kann, wobei in diesem Formungsprozess die vorhandenen Anlagen entwickelt werden. Doch immer noch werden die Bildungsziele nicht durch das Individuum selbst festgelegt, sondern sind Idealvorstellungen die unabhängig vom einzelnen ewige Geltung beanspruchen und von außen an das Individuum herangetragen werden. Erst die ideengeschichtliche Strömung des deutschen „Idealismus“ (Fichte, Schelling, Hegel) wendet den Bildungsbegriff hin zum Subjektiven. Bildung wird hier verstanden als Bildung des Geistes, der sich selber schafft. Dieser bei Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) beschriebene Prozess lässt sich in der Formel fassen: Das Ich als Werk meiner Selbst. Außerdem ist es Fichte, der seinen Bildungsbegriff das erste Mal auf objektives Faktenwissen begründet. Ziel ist wie bei den Denkern der Aufklärung die Entwicklung einer vollkommenen Persönlichkeit. Vollkommen ist die Person, wenn eine Harmonie zwischen „Herz, Geist und Hand“ (Pestalozzi) besteht. Wilhelm von Humboldt (1767-1835) schließlich erhebt Bildung zum Programm. Das Bedürfnis sich zu bilden sei im Inneren des Menschen angelegt und müsse nur noch geweckt werden. Jeder Person soll Bildung zugänglich gemacht werden. Beim humboldtschen Bildungsideal geht es dabei in erster Linie nicht um ein empirisches (Fakten-)Wissen, sondern vielmehr um die Ausbildung und Vervollkommnung der Persönlichkeit und das Erlangen von Individualität. Dieses „Sich-bilden“ wird nicht betrieben, um ein materielles Ziel zu erreichen, sondern um seiner selbst willen, es ist Selbstzweck und dient letztlich der *Menschwerdung des Menschen* (dazu später mehr).

Ein bürgerliches Statussymbol und messbares Gut, das am praktischen, insbesondere ökonomischen Leben orientiert sein muss, wird Bildung erst im Zuge ihrer Bürokrati-

sierung, etwa in Form von Gymnasiallehrplänen. Bildung genügt sich nicht mehr allein, sondern soll Nutzen und möglichst auch Gewinn bringen. Damit wird Bildung zum Statussymbol der Gesellschaft und zum sozialen Abgrenzungskriterium. Man gehört entweder dazu, ist gebildet oder eben nicht. Die Bedeutung von Bildung degeneriert im 19. Jh. zu der eines Herrschaftsinstruments, sie verkommt zum Selektionskriterium einer ständischen Klassengesellschaft. So schreibt der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen (1846-1908) im Jahre 1903:

„Wenn ich mein Sprachgefühl ganz gewissenhaft erforsche, so finde ich dieses: gebildet ist, wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anzuziehen und zu benehmen weiß, und von allen Dingen, von denen in der Gesellschaft die Rede ist, mitreden kann. Ein Zeichen von Bildung ist auch der Gebrauch von Fremdwörtern, das heißt der richtige: wer in der Bedeutung oder der Aussprache fehlgreift, der erweckt gegen seine Bildung ein ungünstiges Vorurteil. Dagegen ist die Bildung so gut wie bewiesen, wenn er fremde Sprachen kann (...). Damit kommen wir dann auf das letzte und entscheidende Merkmal: gebildet ist, wer eine 'höhere' Schule durchgemacht hat, mindestens bis Untersekunda (10. Klasse, B.L.), natürlich mit 'Erfolg'.“

Und zur Bewertung von Bildung schreibt er weiter:

„Und um über den Erfolg, also über den Besitz der Bildung keinen Zweifel bestehen zu lassen, besteht in Deutschland jetzt allgemein die Einrichtung, daß der Schüler beim Abschluss der Untersekunda geprüft und ihm über die Bildung eine Bescheinigung ausgestellt wird. (...) Damit hätten wir denn auch einen von Staats wegen festgesetzten Maßstab der Bildung: es gehört dazu, was in den sechs ersten Jahreskursen der höheren Schulen gelernt wird.“

An der Geschichte des Bildungsbegriffs lässt sich also verfolgen, dass dieser im Laufe der Zeit nicht eine einzige Bedeutung, sondern unterschiedliche Einfärbungen und Signaturen erhalten hat. Angefangen bei der religiösen Bedeutung, über die Persönlichkeitsentwicklung, bis hin zur „Ware Bildung“, wie sie heute immer mehr im Mittelpunkt steht und wovon in diesem Buch noch ausführlich die Rede sein wird.

Das Definitionsproblem von Bildung

Bereits der oberflächliche Blick auf die Begriffsgeschichte zeigt: Bildung kann über vielerlei Bedeutungen verfügen, weshalb sich Definitionsversuche entsprechend schwer gestalten. Die grundsätzliche Problematik einer inhaltlichen Bestimmung und Präzisierung ist zunächst auch deshalb hervorzuheben, weil in diesem Zusammenhang bereits erste inhaltliche Konturen von Bildung verdeutlicht werden. Als erstes ist festzuhalten, dass Bildung sich auf praktisch *alle* Gebiete der menschlichen Lebenswirklichkeit überhaupt erstreckt und folglich so unterschiedliche Bereiche wie Kultur, Politik, Wirt-

schaft, Technik oder auch Sport umfasst. Diese denkbar breite Fülle von Lebenswelten, auf die sich Bildung bezieht und aus denen sie sich gleichsam speist, ist letztlich sowohl Mittel zum Zweck als auch Betätigungsfeld des obersten Bildungsziels überhaupt, nämlich, ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts (s.u.) gesprochen, der *Menschwerdung des Menschen*.³ Das grundsätzliche Problem einer Präzisierung des Bildungsbegriffs folgt also nicht zuletzt aus der letztlich unüberschaubaren Bandbreite möglicher Lebenswelten, in denen sich Bildungsprozesse ereignen können. Bildung präsentiert sich aber nicht nur deshalb als eine außerordentlich *komplexe Kategorie*. Der Pädagogik-Professor Erich Weber erläutert die noch weit umfassendere inhaltliche Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffs, welche die Schwierigkeiten hinsichtlich dessen verbindlicher Definition erklären:

„Die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs reicht von der weitesten Fassung, wonach ‘alles Leben bildet’, bis zur engsten Auffassung von geistiger Bildung als lernende Auseinandersetzung mit überlieferten Kulturgütern (...) Die terminologische Verwirrung nimmt noch zu, wenn die allgemeine Menschenbildung von der speziellen (beruflichen) Ausbildung unterschieden wird (...) Außerdem meint Bildung einen Vorgang, der ‘reflexiv’ als ‘Selbstbildung’ und (...) ‘transitiv’ als ‘Fremdbildung’ verstanden wird. Darüber hinaus kann als Bildung nicht nur der ‘Bildungsprozeß’, sondern auch das ‘Resultat der Bildung’ bezeichnet werden, aber auch eine ‘regulative pädagogische Leitidee’“.⁴

Das Bemühen um eine eindeutige und allgemeinverbindliche Definition von Bildung gestaltet sich dieser Komplexität des Phänomens entsprechend schwierig. Gerade angesichts der *geschichtlichen Wandlungen* des Bildungsbegriffs wird deutlich, dass die Frage, was Bildung wirklich *ist*, - und zwar für immer und ewig – weitgehend ins Leere läuft. Der Bildungstheoretiker und Humboldt-Experte Clemens Menze kommt hinsichtlich der Bemühungen um eine *eindeutige* Bestimmung des Bildungsbegriffs entsprechend zu einer eher ernüchternden Erkenntnis:

„Es gibt (...) keine Definition, mit der festgelegt werden könnte, was Bildung ein für allemal inhaltlich bedeutet, so daß jedermann einer solchen Bestimmung beipflichten müßte. Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozeß begreifen läßt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll. Der Prozeß selbst unterliegt gesellschaftlichen, ökonomischen, auch institutionellen Bedingungen“.⁵

Aus einer solch eher skeptischen Sicht scheint über den Bildungsbegriff eine *einheitliche* Aussage also so gut wie unmöglich, wohnt diesem doch ein kaum noch überschaubarer Bedeutungsreichtum inne, der seinen sinnvollen Gebrauch sehr erschwert. In Frage gestellt oder gar abgelehnt, weil er zu ungenau, nicht „operationalisierbar“ (d.h. nicht in konkrete Handlungsanweisungen übersetzbar) und einer empirischen Untersu-

chung nicht zugänglich sei, wird der Bildungsbegriff insbesondere von den Vertretern einer empirisch und analytisch orientierten Erziehungswissenschaft. Von Seiten einer Pädagogik also, die sich als exakte Wissenschaft im Sinne der Naturwissenschaften verstehen möchte. Sie kritisieren, dass aus der Geschichte und den *metaphysischen Aufladungen* des Bildungsbegriffs eine derartige Vieldeutigkeit und auch Belastetheit desselben resultiere, welche seine sinnvolle Verwendung geradezu ausschließe. Zudem laufe man Gefahr, angesichts der mangelnden Objektivierbarkeit des *normativen*, also moralischen und ethischen Gehalts von Bildung das Terrain außerwissenschaftlicher Aussagen zu betreten. Entsprechend lehnen einige Theoretiker den Bildungsbegriff in Gänze ab und plädieren statt dessen dafür, diesen durch einen anderen Begriff zu ersetzen, „weil er im Zusammenhang strenger realwissenschaftlicher Arbeit keinen Platz mehr habe, in seiner Bedeutung zu unscharf oder auch zu stark weltanschaulich getönt sei“.⁶ Ein wichtiger Kritikansatz bezieht sich somit auf die *geschichtliche Bedingtheit* des Bildungsbegriffs.

Ganz ohne Zweifel verfügen wichtige Inhalte des Bildungsbegriffs auch über eine stark *zeitabhängige Dimension*, die es vor dem Hintergrund der jeweiligen Epoche stets zu berücksichtigen und zu erörtern gilt (was im zweiten Teil dieses Buches noch ausführlich geschieht). Pädagogisch relevante Begriffe wie *Bildung*, *Mündigkeit* und *Emanzipation*⁷ sind also „nicht so aufzufassen, als stünden sie *absolut* überzeitlich am Begriffsfirment und leuchteten auf die pädagogische Erde herab“.⁸ Ein tieferer Grund für die Komplexität des Bildungsbegriffes liegt Clemens Menze zufolge zudem schlicht und ergreifend in der *komplexen Natur des Menschen* selbst begründet: „Denn Bildung ist nicht etwas dem Menschen Äußerliches, einmal Erreichtes und dann Abgeschlossenes, sondern der Grund für die Möglichkeit eines sich nicht in Funktionen erschöpfenden menschlichen Daseins selbst und also so unausschöpfbar wie das Leben selbst“.⁹ Es existiert somit, und das lässt sich an dieser Stelle schon einmal in aller Deutlichkeit festhalten, keine wirklich *verbindliche* Definition und entsprechend auch kein *letztgültiges*, also für alle und zu allen Zeiten anerkanntes Verständnis von Bildung. Tröstlicherweise ist es dagegen weitaus Erfolg versprechender, sich nachfolgend auf die Suche nach weitestgehend unumstrittenen und unverzichtbaren *Kernelementen* von Bildung zu machen. Zuvor geht es aber noch kurz um die Frage, ob der Bildungsbegriff angesichts der angeführten Defizite überhaupt sinnvoll zu gebrauchen ist.

Trotzdem: Der Bildungsbegriff ist unverzichtbar!

Wegen seiner offensichtlich mangelnden Eindeutigkeit und Präzision ließe sich die Brauchbarkeit des Bildungsbegriffs natürlich ganz grundsätzlich in Frage stellen. Es nützt jedoch gar nichts, Bildung einfach zu einem Unwort zu erklären, denn mit einem Verzicht auf diesen Begriff oder auch durch die Verwendung von Ersatzbegriffen lösen sich die damit verbundenen Fragen und Probleme nicht einfach in Rauch auf. Clemens Menze bringt es auf den richtigen Punkt: „Auch in der Philosophie hat niemand nachhaltig den Gedanken vertreten, den Begriff Sein - weil undefinierbar - zu eliminieren und damit die Probleme der Metaphysik einer Lösung näher zu bringen“.¹⁰ Vielmehr gilt, dass trotz oder sogar gerade *wegen* seiner Vieldeutigkeit der Bildungsbegriff aus pädagogischer Sicht durch keinen anderen Fachbegriff zu ersetzen ist. So erweisen sich *theoretische Äquivalente* und *Ersatzbegriffe*, beispielsweise *Lernen*, *Qualifikation*, *Kompetenz*, *Identität*, *Emanzipation* oder auch *Sozialisation*, für den Bildungsbegriff wegen dessen ganz speziellen pädagogischen Eigencharakters als unzureichend bis untauglich.¹¹ Die Unverzichtbarkeit der Kategorie Bildung für eine pädagogische Theorie und Praxis liegt mit anderen Worten in deren *eigenständigen, genuin pädagogischen Charakter* begründet. Bildung lässt sich durch Ersatzbegriffe nicht ersetzen, da diese meist in anderen Wissenschaftsbereichen und Lebenswelten anzusiedeln sind und auch solche Interessen, Themengebiete und Inhalte umfassen, die nicht *allein* pädagogischer Natur sind, wie das beispielsweise bei den Begriffen *Kompetenz*, *Qualifikation* oder auch *Emanzipation* der Fall ist. Trotz aller Kritik, welcher der Bildungsbegriff immer wieder ausgesetzt war und ist, erweist er sich dann offensichtlich doch als unverzichtbar, was sich schon an den vielen gebräuchlichen Wortverbindungen ablesen lässt, in die er eingegangen ist, bspw. *Bildungssystem*, *-politik*, *-forschung*, *-controlling* oder auch *Bildungsgesellschaft* (auch wenn es dabei zugegebenermaßen oft um etwas anderes geht als um Bildung...). Der Fundamentalkritik am Bildungsbegriff ist letztlich und insbesondere zu entgegnen, dass praktisch *alle* Grundbegriffe, nicht nur der pädagogischen Fachsprache, sondern selbst wissenschaftliche Grundbegriffe in den Naturwissenschaften, mehr oder weniger stark ausgeprägten Unschärfen und möglichen Mehrdeutigkeiten unterliegen!

Auch seiner Abhängigkeit von Zeitumständen und Denktraditionen zum Trotz ist die *prinzipielle* Brauchbarkeit des Bildungsbegriffs nicht in Frage zu stellen, weil dieser nämlich auch über eine gewichtige *zeitunabhängige* Dimension verfügt. In einem einschlägigen Lehrbuch heißt es hierzu treffend: „Sie (der Begriff Bildung, zudem Mündigkeit und Emanzipation, B.L.) sind zeitunabhängig insofern, als sie notwendige Aus-

sagen über den Menschen als selbstbestimmtes Wesen machen. Sie sind zeitabhängig insofern, als die konkrete inhaltliche Füllung dieser Begriffe auch vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Gegebenheiten vorgenommen wird¹². Gerade hinsichtlich der Frage, welche Art von Bildung bzw. welche zugehörigen Inhalte anzustreben und dann auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems zu fördern sind, bedarf es somit einer inhaltlichen Konkretisierung des Bildungsbegriffs durch dessen Kritik und Weiterentwicklung im Rahmen einer gesellschaftlichen Debatte - zu der dieses Buch, so der hehre Anspruch, einen kleinen Beitrag liefern soll! Der Pädagogik-Professor Erich Weber postuliert ganz in diesem Sinne: „Geboten ist weder eine ersatzlose Streichung, noch eine untaugliche Ersetzung des Bildungsbegriffs, vielmehr seine nicht ahistorische, sondern zeitgemäße Neubestimmung“¹³ - was natürlich mehr bedeutet als lediglich ein Rekapitulieren oder Restaurieren älterer Auffassungen. Unisono argumentieren der Bildungswissenschaftler Gerald Faschingeder und KollegInnen: „Bildung ist eben stets ‚eingebettet‘ in Gesellschaft, daher muss der gesellschaftliche Bezug eines jeden Bildungsbegriffes herausgearbeitet und analysiert werden. Verständlich wird damit, weshalb Bildung ein geschichtlich umkämpfter Begriff ist, der im Lauf der Jahrhunderte sehr unterschiedlich besetzt wurde.“¹⁴

Erst die Idee bzw. der Begriff der Bildung, so lässt sich hier festhalten, vermag als „letztes pädagogisches Prinzip und Kriterium“¹⁵ einen wertvollen qualitativen Maßstab abzugeben für das pädagogische Bemühen um die Entwicklung der Persönlichkeit und den humanen Charakter eines gelingenden Menschseins - *auch unter Zurückweisung außerpädagogischer Interessen und Einflussnahmen*. In genau diesem Sinne gilt hier Bildung nicht nur als unverzichtbarer Begriff, sondern eben auch als *Maßstab für Menschlichkeit und Emanzipation*.

Beim Bemühen um die inhaltliche Bestimmung von Bildung stehen sich also letztlich im wesentlichen drei Ansichten gegenüber: Einer ersten, sehr rigiden Auffassung zufolge ist es schlicht unmöglich, Bildung als einen sinnvollen Fachbegriff zu verwenden; eine zweite Sichtweise kritisiert den Begriff wegen seiner angeblichen inhaltlichen Beliebigkeit, während ein dritter Ansatz den Bildungsbegriff als durchaus wertvoll anerkennt und sich der Aufgabe seiner sinnhaften Präzisierung stellt – eine Zielsetzung, der sich auch die folgenden Ausführungen verpflichtet wissen.

Unverzichtbare Merkmale von Bildung

Eine inhaltliche Präzisierung des Bildungsbegriffs erweist sich zwar als schwieriges Unterfangen, dennoch lassen sich die zentralen Aspekte und Elemente eines *allgemeinen* Verständnisses von Bildung klar benennen.^{16 17} Zunächst ist hervorzuheben, dass Bildung sowohl einen *Prozess* als auch ein *Resultat* als auch ein *Ziel* bezeichnen kann: Bildung ist somit „die geistig-intellektuelle Ausformung des Menschen und der Prozeß, der den Menschen zu dieser Ausformung führt“.¹⁸ Auf jeden Fall aber ist eine durchaus im Wortsinn verstandene Bildung stets der Persönlichkeitsformung bzw. *Identitätsbildung* des Menschen 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“.¹⁹ An anderer Stelle definiert der Uni-Pädagoge Gerhard Mertens Bildung analog hierzu 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 auf schöpferische Weise seine vielfältigern Talente und Befähigungen in kulturelle Ausdrucksformen überführt und dadurch zugleich erhöht.²⁰

Ein charakteristisches Merkmal von Bildung ist dabei deren tendenzielle *Unabschließbarkeit*. Kein Mensch kann demzufolge streng genommen je von sich behaupten, vollständig gebildet, sozusagen „aus-gebildet“ zu sein. Dies bedürfte nämlich einer Art Allwissenheit und zusätzlich auch noch einer umfassenden Selbstbestimmtheit in jeder nur denkbaren Situation und zu jedem Zeitpunkt des Lebens. Das sind jedoch Wesensmerkmale, die wohl kaum je einem Menschen zu eigen sein dürften - zumindest trifft man solche Artgenossen doch wohl eher selten. Bildung ist deshalb eine nie abschließbare Aufgabe, ein lebenslanger Prozess. Bildung als Prozess wie auch als Ziel ist wegen ihres komplexen Charakters zudem niemals völlig planbar, wie Clemens Menze betont:

„Bildung als das Werk meiner selbst ereignet sich im lebendigen Umgang zwischen Mensch und Mensch, (...) in der vollen Lebenswirklichkeit, in dem unmittelbaren Erfassen und Aneignen einer Einsicht. Für diesen ‘fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß’ (...) kann zwar die Situation bereitgestellt, der Moment selbst kann aber nicht erzwungen werden“.²¹

In einem erfrischend aufklärerisch-emanzipatorischen Sinn betont schließlich der Bildungsforscher Werner Markert (in Anlehnung an Theodor W. Adorno, deshalb auch

die etwas komplizierte Ausdrucksweise) als ein weiteres Wesenselement von Bildung deren letztlich *umfassenden Anspruch*:

„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‘“. ²²

Bildungsziele Mündigkeit und Emanzipation

Seit dem Zeitalter der *Aufklärung* kreist das als klassisch zu bezeichnende Verständnis von Bildung um die Begriffe *Autonomie*, *Emanzipation* und *Mündigkeit*. Der ideelle Kern der Aufklärungsepoche, die Idee des vernunftbegabten Individuums, kommt programmatisch in der legendären Definition von Aufklärung zum Ausdruck, wie sie der vielleicht bedeutendste aller Aufklärer, Immanuel Kant (1724-1804), zum Ausdruck brachte:

„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 Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ ²³

Aufklärung lässt sich in diesem Sinne als eine Geistesrichtung beschreiben, die das Vertrauen in die *menschliche Vernunft* als die entscheidende Quelle aller Erkenntnis, als Richtschnur menschlichen Handelns und als Maßstab aller Werte ansieht. Der hohe Stellenwert von Bildung ist deshalb auch ein zentrales Charakteristikum der Aufklärungsepoche. Bildung im Geiste der Aufklärung kann als *Selbstermächtigung*, als intellektuelle Ausstattung und Befähigung des Menschen zur *selbständigen und vernünftigen Führung seines Lebens* verstanden werden. Bildung ist also auf das allerengste mit dem Bemühen um die *Emanzipation* des Individuums verknüpft: „Der gebildete Mensch ist ein emanzipierter Mensch, der sich als Akteur seiner Geschichte versteht und nicht hilflos dem Gang der Dinge ausgeliefert ist“. ²⁴

Folglich stellt Bildung auch ein Instrument der Selbstbefreiung Unterprivilegierter und Unterdrückter Menschen dar. Friedhelm Nicolin 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“. ²⁵

Diese innige Verbundenheit des Bildungs- und Freiheitsgedankens packt Gerald Faschingeder pointiert in einen Satz: „Bildung als Praxis der Freiheit meint Bildung als emanzipatorisches Projekt“.²⁶ Einer solchen neuzeitlich-aufklärerischen *Freiheitsidee* gemäß beinhaltet Bildung die Strukturelemente *Autonomie, Freiheit, Sittlichkeit* und *Emanzipation*. Sie 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“.²⁷ Umgekehrt kann Bildung aus dieser Perspektive als eine *dialektische Synthese aus den Begriffen Mündigkeit und Emanzipation* charakterisiert werden, weil Bildung all diejenigen Merkmale umfasst, die diesen beiden Prinzipien jeweils nur zum Teil innewohnen. Bildung verfolgt in dem Sinn die umfassende Zielsetzung, „Menschen zu selbstbestimmten und freien autonomen Individuen zu machen, die Kraft ihrer eignen Vernunft Entscheidungen zu treffen vermögen, die für sie und auch ihr Umfeld gut sind.“²⁸ 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.²⁹ Das Bildungsteilmoment der *Verantwortung* bedeutet zudem, dass der Mensch sein Handeln auch zu verantworten hat, was wiederum individuelle *Urteilsfähigkeit* voraussetzt. Diese speist sich aus der *Einsicht* in bestimmte Zusammenhänge sowie deren zutreffende Bewertung und erfordert somit auch eine entsprechende *Sachkompetenz*. (Zum Kompetenzbegriff siehe Kapitel 6). Der bzw. die einzelne kann aber nur als eine *mündige Person* tatsächlich auch Verantwortung in einem solch umfassenden Sinne übernehmen, womit schließlich das Bildungsziel der individuellen Mündigkeit in den Vordergrund rückt.³⁰ Wegen der 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 denkbar kurz gesagt: „Bildung ist Humanismus“.³¹

Normen und Werte der Menschenbildung

Solche durch und durch humanistischen und universelle Gültigkeit beanspruchenden Normen und Werte, denen sich jede wahre Menschenbildung verpflichtet weiß (sowohl in theoretischer Vermittlung als auch in praktischem Handeln), finden sich in den wichtigsten Menschenrechtserklärungen der Geschichte konkret benannt, so etwa in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung (1776), der französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789), der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948), der Konvention des Europarates zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1950) oder auch in den Internationalen Pakten über bürgerliche und politische Rechte sowie über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966).

Über die darin konkret angeführten ethischen und moralischen Forderungen und Prinzipien hinaus lässt sich die normative, also auf Werte bezogene Botschaft einer der Aufklärung und Emanzipation des Menschen verpflichteten Bildung aber auch grundsätzlicher formulieren. Immanuel Kants (1724-1804) Antwort auf die Frage, „Was soll ich tun?“, auf die Frage also nach den allgemein-verbindlichen Verhaltensvorschriften, denen Menschen im Interesse einer Förderung der Humanität vernünftigerweise folgen müssten, wird in seinem berühmten „Kategorischen Imperativ“ (einer unbedingten Verhaltensvorschrift) so formuliert: „Handle stets so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte“. ³² Im Klartext: Jedes eigene Handeln hat so auszufallen, dass die ihm zugrundeliegenden Werte zugleich auch von allen anderen geteilt werden können und sich somit als Grundlage einer für alle akzeptablen Gesetzgebung eignen. Anders gesagt: Die eigene Freiheit endet dort, wo die Rechte und Freiheiten anderer beschnitten werden; Freiheit bedeutet demzufolge, alles tun zu dürfen, was keinem anderen schadet. Und vereinfacht formuliert, so dass es auch Kinder verstehen: „Was du nicht willst, das man dir tut, das füg‘ auch keinem anderen zu!“ (Der Kategorische Imperativ wird gelegentlich auch als „Goldene Regel“ bezeichnet, weil sich seine Kernaussage in den Verhaltensnormen praktisch aller Weltreligionen findet. ³³) In einem erweiterten Sinn fordert Kant zudem: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“. ³⁴ Mitmenschen, so die Forderung, dürfen nie lediglich als Mittel zu irgendeinem Zweck (z.B. ökonomischer Gewinn) benutzt und betrachtet werden, sondern immer auch als *Selbstzweck*, als *Wert an und für sich!* Theodor W. Adorno (1903-1969) hat Kants Vorschrift nach der Erfahrung des Zivilisationsbruchs durch den Holocaust abgewandelt, gewissermaßen aktuali-

siert und konkretisiert. Er fordert, unser „Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe.“³⁵ Bei Karl Marx (1818-1883) schließlich findet sich eine sehr umfassende und eindringliche Aufforderung zur Humanisierung der Verhältnisse, der sich auch jede gesellschaftskritische und an Emanzipation orientierte Bildungsbemühung anzuschließen hat, nämlich „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“.³⁶

Innerlichkeit und Handlungsbezug

Begreift man Bildung in einem aufklärerischen Sinn *als Verschmelzung der Teilmomente Mündigkeit und Emanzipation*, so kommt es auch auf deren richtige Balance an. Wird nämlich einer der beiden Aspekte überbetont oder umgekehrt ein anderer unterakzentuiert, ergeben sich konzeptionelle Einschränkungen eines umfassenden Verständnisses von Bildung. Eine einseitige Hervorhebung des Emanzipationsaspekts etwa neigt zur Überbetonung des *kritisch-reflexiven Charakters* von Bildung und vernachlässigt dabei ihre bejahende Komponente. Bildung, verstanden als umfassende Handlungsfähigkeit des Menschen (was in die Richtung des Kompetenzbegriffes weist, doch dazu später mehr in Kapitel 8) beinhaltet aber auch Bejahung, Anerkennung, Sachkompetenz, Urteilsvermögen und nicht-politische Dimensionen, etwa ästhetischer, leiblicher oder kontemplativer, also auf inneren Ausgleich bezogene Art.³⁷ Umgekehrt vermag eine einseitige Überbetonung der Mündigkeitsdimension den Bedeutungsgehalt von Bildung zu sehr in Richtung *Individualismus, Innerlichkeit und Reflexion* zu verschieben, wodurch dann wiederum die Handlungsdimension Gefahr läuft, vernachlässigt zu werden. Der Stellenwert des Handlungsbezugs von Bildung ist mit Nachdruck zu unterstreichen, da sich viele fälschlicherweise nicht bewusst sind, dass Bildung eben weitaus mehr und etwas anderes bezeichnet als einen Zustand der Kontemplation im Sinne selbstvergessenen Grübelns. Es ist darum unbedingt 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“.³⁸

Gerade im Rahmen moderner, hochgradig arbeitsteiliger Industriegesellschaften ist die Betonung der Handlungskomponente von Bildung natürlich ganz besonders wichtig.

Im Unterschied zur Kontemplation findet aktives Handeln des einzelnen dabei meist in sozialen Zusammenhängen, also in Gesellschaft statt. Wichtig ist dabei wiederum, dass sich Bildung wie betont am *Ideal der Selbstbestimmung* orientiert, damit soziales Handeln nicht in Anpassung und Konformismus mündet. Entsprechend wichtig sind deshalb auch (*Selbst-*)*Kritikfähigkeit* und *Urteilsvermögen*.³⁹

Dem Stellenwert der Handlungsorientierung entsprechend erschließt sich das Phänomen Bildung also nicht allein als Kategorie des Subjekts, sondern immer zugleich als *Kategorie des Weltbezuges*. Bildung weist somit weit über den Horizont des Individuums hinaus und gewinnt seine endgültige Form

„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“⁴⁰

Der letzte Gesichtspunkt ließe sich – ein klein wenig Respektlosigkeit vor Denkmälern vorausgesetzt – auch dem Bildungsverständnis *des* Bildungspapstes schlechthin, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), als Vorwurf entgegenbringen, siehe nachfolgend.

Humboldt und die Pflicht zur Bildung

„*Menschwerdung des Menschen*“

Auch eine noch so kurze Abhandlung zum Bildungsbegriff wie die Vorliegende wäre unvollständig, ohne eine Hervorhebung des – zumindest geschichtlich gesehen – bedeutendsten Bildungstheoretikers überhaupt. Die am einzelnen Menschen orientierte und die *Selbstzweckhaftigkeit von Bildung* mit Nachdruck betonende Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts ist wegen ihrer weitreichenden Wirkungsgeschichte auch für ein modernes Verständnis von Bildung von großer Bedeutung.

Humboldts Bildungstheorie ist vorrangig am Subjekt orientiert, sie will zunächst den einzelnen Menschen und erst dann, aber eben auch dadurch, die objektiven Verhältnisse ändern. Als *der* Vertreter des klassischen deutschen Bildungsideals (wie gesagt: Bildung, ein spezifisch deutscher Begriff) plädiert er für die *Rechte der Individuen* gegenüber den Anmaßungen des Staates und für gesellschaftspolitische *Reformen durch die Bildung der Bürger*. *Individuelle Charaktere* sollen bei Humboldt so ausgebildet werden, dass sie ihre *Eigentümlichkeit behalten*, Individualität genießt in Humboldts

Bildungsverständnis entsprechend allerhöchsten Stellenwert, wie Herwig Blankertz verdeutlicht:

„Was der Mensch tut, ist im Grunde völlig gleichgültig, entscheidend ist allein dieses, daß mit der Hingabe an eine Sache eine eigene Ansicht der Welt und ein geschärftes individuelles Weltverständnis gewonnen wird, daß von der vereinzelt und je besonderen Stelle, an der das Werk zu leisten ist, die Vollendung der ‘ganzen Bildung’ und damit der Individualität als ‘Ganzes’ gelingt“. ⁴¹

Kein Menschen darf dabei in eine Form gepresst werden, die ihm nicht angemessen ist, schließlich bedeutet Bildung für Humboldt die *Vollendung des Menschen* in der Verwirklichung der ihm jeweils eigenen Möglichkeiten: „In diesem idealistischen Verständnis wurde Bildung zum Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen“. ⁴² Jedoch ist Humboldts Perspektive nicht ausschließlich individualistisch, wie Erich Weber betont: „Er erwartet vom Individuum nicht nur, daß es an der eigenen Selbstgestaltung und Selbstvollendung interessiert ist, sondern daß es als gebildetes Subjekt auch reformerisch an der geistigen und politischen Gestaltung der Verhältnisse mitwirkt“. ⁴³ Bildung, so verstanden ein Maß für die *gelingende Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt*, meint also kein weltfremdes Sichselbstgenügen, sondern vielmehr *tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt*. ⁴⁴

Bei Humboldt erreicht der Stellenwert der Bildung einen ideengeschichtlichen Höhepunkt. Sie wird, im Sinne der vollständigen Bildung all seiner Kräfte, als *der wahre Zweck des Menschen* überhaupt begriffen. Bildung ist somit nicht weniger als die *Menschwerdung des Menschen!* ⁴⁵ Folglich ist Bildung aber auch nicht nur das Recht des Menschen (wie heute in zentralen Menschenrechtserklärungen festgehalten ⁴⁶), sondern vielmehr auch die *Pflicht* des Menschen!

Vorrang der Allgemeinbildung

Für Wilhelm von Humboldt besitzt Allgemeinbildung ⁴⁷ deutlichen Vorrang vor jeder Art von zweckorientierter Bildung; entsprechend scharf trennt er zwischen *allgemeiner* und *spezieller* Bildung. Während ihm zufolge die allgemeine Bildung den Menschen zu stärken und zu läutern habe, würden durch eine spezielle Bildung hingegen lediglich anwendungsorientierte Fertigkeiten vermittelt. Eine Vermischung der beiden Absichten führe zu einer regelrechten Verunreinigung von Bildung und ermögliche so weder *vollständige Menschen* noch vollständige Bürger. Für den Schulunterricht fordert Humboldt dementsprechend die strikte Absonderung all derjenigen Inhalte, die sich nur auf bestimmte Berufe beziehen und die deshalb erst *nach* vollendetem allgemeinen Un-

terricht erworben werden sollten. Allgemeinbildung erhält für Humboldt somit sowohl den zeitlichen als auch sachlichen Vorrang vor Berufs- bzw. Spezialbildung, sie soll die *unverwechselbare Individualität* des Menschen gewährleisten und den einzelnen Menschen gemäß seiner ihm eigenen Vernunft zur *Selbstbestimmung* und *Weltgestaltung* befähigen. Somit werde dann auch die Gefahr einer Vereinseitigung und Selbstentfremdung als Folge der Ausübung spezialisierter Berufstätigkeiten gebannt, weil die *intellektuelle Emanzipation* erst die *bewusste Wahl* bzw. den Wechsel des Berufs ermöglichen.⁴⁸

Humboldt fordert in diesem Sinn den *Vorrang einer freien Bildung, die so wenig wie möglich auf die bürgerlichen Verhältnisse und ihre Sachzwänge gerichtet ist*. Menschen bilden heißt bei Humboldt folglich, sie nicht zu äußeren Zwecken zu erziehen und den einzelnen nicht mit seiner gesellschaftlichen Funktion zu verwechseln!⁴⁹ Einige Zitate aus der Fachliteratur erläutern dieses Verständnis von Bildung, dem wegen seiner Betonung von Individualität und Autonomie gerade derzeit höchste Bedeutung zukommt. In einer Zeit, die durch die Unterwerfung des Menschen unter die Sachzwänge des freien Marktes gekennzeichnet ist und Bildung fast nur noch nach ihrem unmittelbaren ökonomischen Nutzen bewertet (oder gleich durch das vermeintlich funktionalere Kompetenzkonzept ersetzt – dazu in aller Ausführlichkeit mehr in Kapitel 6). Zunächst Arnim und Ruth Kaiser: „Bildung (bei Humboldt, B.L.) wendet sich gegen Vereinnahmung des Lernenden für gesellschaftliche, ökonomische oder politische Zwecke. Bildung kennzeichnet das Bemühen, den Menschen grundsätzlich in die Lage zu versetzen, sich selber für oder gegen solche Anforderungen entscheiden zu können“.⁵⁰ Erich Weber hierzu etwas ausführlicher:

„Nach Humboldt darf die *Bildung des Individuums weder zu früh noch einseitig durch die ökonomischen Interessen und gesellschaftlichen Mächte in Beschlag genommen werden, da die Menschen sonst sich selbst entfremdet werden*. In Humboldts Bildungstheorie und bei seiner Bildungsreform sind deshalb die für alle Menschen grundlegende Menschenbildung und die spezielle berufliche Ausbildung der Bürger zu trennen (...) Auch gilt es für jeden Menschen alle seine Bildungsmöglichkeiten so weit wie möglich offen zu halten und zu fördern“.⁵¹

Gerhart Neuner fasst das zweckfreie Bildungsideal Humboldts (und des darauf gründenden Bildungsbürgertums) folgendermaßen zusammen:

„Mit dem Aufstieg des Bürgertums wurde absolute Zweckfreiheit zum Ideal ‚wirklicher‘ Bildung. Der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zufolge sollte der Gegenstand von Bildung, als ‚Gegenstand schlechthin, die Welt sein‘. Der sich Bildende möge in ‚jedem Geschäft des Lebens‘ seine Belehrung finden. Ihm solle es allein um die ‚Erhöhung seiner Kräfte und die Ver-

edelung seiner Persönlichkeit‘ zu tun sein (...) Deshalb hielt Humboldt, bürgerlicher Zweckfreiheit verpflichtet, nichts von Bildung, die auf konkrete Bezüge zu den Realitäten des Lebens oder einen Beruf Wert legt. Würden allgemeine Menschenbildung und die Bedürfnisse des Lebens oder eines Gewerbes vermischt, so werde die Bildung ‚unrein‘.⁵²

Es wäre jedoch ganz falsch zu glauben, dass Humboldt eine spezialisierte Berufsbildung rundherum abgelehnt hätte! Er anerkannte durchaus ihre Bedeutung, hielt sie aber eben einer allgemeinen Bildung *nachgeordnet*. Diese Nachordnung bedeutet für Humboldt aber keine Zurückweisung, auch wenn er davon ausgeht, dass die spezielle Bildung nur bestimmte Anwendungsfertigkeiten bereitstellt, während die allgemeine Menschenbildung hingegen den Menschen selbst stärken soll. Hierzu noch einmal Erich Weber:

„Für (...) Humboldt war die ‚reine‘, allgemeine Menschenbildung vorrangig gegenüber der utilitaristischen, speziellen Berufsbildung. *Er lehnte diese zwar nicht prinzipiell ab, wollte sie jedoch ‚humanisieren‘*. Dazu hielt er es für erforderlich, primär alle Kräfte einer Person harmonisch zu entfalten und das personale Subjekt zur *kritischen Distanzierung und zur verantwortlichen Autonomie im Umgang mit der sozioökonomischen Realität zu befähigen*, ohne die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung zu vermengen, da sonst (...) weder eine ‚reine‘ allgemeine Menschenbildung noch eine ‚realitätsentsprechende‘ spezielle berufliche Ausbildung gelingen könne“.

Humboldt leugnete also keineswegs die Bedeutung einer Berufstätigkeit bzw. einer speziellen Fertigkeit für den Erwerb von Bildung! So sei es etwa für einen Tischler ebenso nützlich Griechisch zu lernen, wie es umgekehrt einem Gelehrten nütze, Tische zu machen. So liegt also auch im Anfertigen von Tischen ein Bildungswert, „eben weil ‚jede Beschäftigung‘ den Menschen zu adeln vermag“.⁵³

Soviel in aller Kürze zum „Bildungsdenkmal“ Humboldt. Natürlich ließe sich mancherlei an dessen (Allgemein-)Bildungskonzeption hinterfragen, insbesondere ist aber auch seine Wirkungsgeschichte kritisch zu reflektieren: Das Verständnis von Bildung degenerierte unter Bezugnahme auf Humboldt in der Folgezeit nämlich zum sozialen Abgrenzungs- und Unterscheidungsmerkmal höherer Stände. Der hohe Stellenwert humanistischer, „schöngestiger“ Gymnasial-Bildung mit zugehörigen Kenntnissen des Lateinischen bei gleichzeitiger Geringschätzung handwerklich-technischer (Aus-)Bildung resultierte so aus seinem Charakter eines Statussymbols und Mitgliedsausweises des privilegierten Bildungsbürgertums. Doch dies sei an dieser Stelle lediglich angedeutet. Im Anschluss soll hier noch kurz ein Bildungskonzept vorgestellt werden, das auf Humboldts Bildungsverständnis Bezug nimmt, es sich aber zum Ziel gesetzt hat, dieses den Herausforderungen und Gegebenheiten der Gegenwart anzupassen.

Wolfgang Klafkis Bildungstheorie

Bildung als „Kategoriale Bildung“

Wolfgang Klafki zählt zu den einflussreichsten deutschsprachigen Pädagogen der letzten Jahrzehnte. Sein Verständnis von Allgemeinbildung verdient es, hier etwas näher beleuchtet zu werden. In seiner „Theorie der kategorialen Bildung“ wird der Gegensatz zwischen der sog. „formalen“ und der sog. „materialen“ Bildung aufgehoben und somit die *dialektische* (auf den Zusammenschluss gegensätzlicher Elemente auf einer höheren Ebene abzielende) *Struktur von Bildung* deutlich.

Formale und Materiale Bildung

Ein umfassendes Bildungsverständnis hat für Wolfgang Klafki die Zweiteilung in „formale“ und „materiale“ Bildung zu überwinden. Formale Bildung meint den Erwerb bestimmter Kompetenzen (Kapitel 6), mit deren Hilfe die Aneignung konkreten Wissens erst ermöglicht oder zumindest erleichtert werden soll, ganz im Sinne eines „Wissen, wie’s geht und wissen, wo’s steht“. Formale Bildung ist also weitestgehend unbelastet von konkreten Wissensbeständen, sondern bezieht sich auf die Fertigkeit und das Vermögen, sich bestimmte Wissensbestände und Informationen *bei Bedarf selbständig aneignen* zu können. Materiale Bildung hingegen meint den konkreten Wissenserwerb, bezieht sich also auf tatsächlich *vorhandene Wissensbestände* und ganz bestimmte *Handlungsfähigkeiten*. Beide „Bildungen“ bilden jedoch, richtig verstanden, keinen Widerspruch, vielmehr umfasst der Bildungsbegriff nämlich beides: „Er vermittelt formale Fähigkeiten einer Handlungskompetenz mit dem fundierten Erwerb von Sachwissen“.⁵⁴

In Klafkis Bildungstheorie werden also, mit Erich Weber gesprochen, „die Inhalte (der materialen Bildung) und die Kräfte (der formalen Bildung) nicht voneinander getrennt, sondern in einer dialektischen Synthese miteinander gefördert und ‘aufgehoben’, wodurch es zwischen Mensch und Welt zu einer wechselseitigen ‘Erschließung’ kommt“.⁵⁵ Friedrich Kron dazu ganz ähnlich: „Mit dieser Transformation des Humboldtischen Bildungsgedankens hat Klafki den klassischen Gegensatz von materialer und formaler Bildung, wie er - Humboldt mißverstehend - oft in der Pädagogik diskutiert worden ist, systematisch neu gefaßt“.⁵⁶ Diese Synthese formaler und materialer Bildung mündet bei Klafki in bestimmte *Bildungskategorien*, in denen die Spaltung in Subjektives einerseits und Objektives andererseits aufgehoben und statt dessen in einer wechsel-

seitigen *Einheit* zusammengefasst wird.⁵⁷ Bildung meint hierbei, und hier wird es zugegeben etwas abstrakt, das *Erschließen der sachlichen und geistigen Welt des Menschen* und umgekehrt *das Erschlossensein des Menschen für seine jeweilige Wirklichkeit*. Vereinfacht gesagt: Indem der Mensch versucht, sich die Welt, in der er lebt, geistig zu erschließen (etwa, indem er Wissenschaft und Philosophie betreibt), ist der Mensch durch diese intellektuell-tätige Hinwendung zur Welt zugleich auch integraler Bestandteil dieser Welt. Diesen Prozess der „doppelten Erschlossenheit“ des stets und ständig lernenden Menschen im Medium der Bildung⁵⁸ bezeichnet Klafki dabei als „kategorial“. ⁵⁹ Kategorial ist hier ein weitgehend synonyme Begriff für *repräsentativ paradigmatisch, elementar* und *exemplarisch*. Es geht also um eine *bewusste Auswahl von Bildungsinhalten*, um, so Erich Weber, die „für den Menschen wesentlichen Verhältnisse, Grundstrukturen und -probleme seiner Wirklichkeit inhaltlich zu erarbeiten und verstehend zu erfassen, aber auch die für das Gelingen des menschlichen Lebens bedeutsamen körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte und Grundformen des Erlebens auszulösen und zu entfalten“. ⁶⁰ Klafkis *Kategorien* können somit als die *grundlegenden Formen und Inhalte menschlicher Selbst- und Welterkenntnis* verstanden werden, die ein sinnvolles Handeln erst ermöglichen. Schon wegen der schier unbegrenzten Vielfalt möglicher Bildungsgegenstände (s.o.) und des lediglich begrenzten Zeitbudgets für Bildungsprozesse bedarf es natürlich zwingend einer gezielten Auswahl der Bildungsinhalte, wobei eben gilt, dass sie den Kriterien der kategorialen Bildung genügen müssen. Weber fordert dementsprechend: „Für den ‘bildenden’ Unterricht bedeutet das, daß Inhalte, die ‘kategoriale Bildung’ ermöglichen, erforderlich sind, wenn die Lernprozesse zu Bildungsprozessen werden sollen“. ⁶¹

Bildung als kritisch-konstruktive Bildung

Klafki vertritt ein zeitgemäßes Verständnis von Bildung, das einerseits am Prinzip der Aufklärung festhält und - ohne naive Fortschrittsgläubigkeit – andererseits das Ziel ihrer kritisch-konstruktiven Fortentwicklung verfolgt. Folglich fordert er die kritische (Wieder-)Anknüpfung an das in der Aufklärung wurzelnde, insbesondere im deutschsprachigen Raum (etwa) zwischen 1770 und 1840 von Denkern wie Lessing, Herder, Kant, Pestalozzi, Schleiermacher, Humboldt, Hegel und Marx geprägte Denken, um dieses den kulturellen, gesellschaftlich-politischen und pädagogischen Problemen der Gegenwart anzupassen.⁶² Klafki betont in seiner Bildungstheorie deshalb auch den *gesellschaftlichen, geschichtlichen und politischen Zusammenhang*, in dem sich Bildung

ereignet, wodurch der Bildungsbegriff *gesellschafts- und systemkritisch* aufgeladen wird.⁶³ Eva-Maria Lankes bringt das Bildungsverständnis Klafkis so auf den Punkt: „‘Bildung’ nennt Klafki (...) den Zusammenhang der *Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität*; neben anderen Inhalten betrachtet er die Sozialität des Menschen als eine Grunddimension menschlicher Fähigkeiten“.⁶⁴ Ein solches kritisches Verständnis von *Bildung* reflektiert in besonderem Maße die *gesellschaftlichen Bedingungen* des menschlichen Lebens. Die kritisch-konstruktive Bildungstheorie Klafkis beinhaltet wegen ihrem Interesse an der *Emanzipation des Menschen also auch und insbesondere gesellschaftspolitische Probleme*.⁶⁵

Die grundlegende, auf *Humanitätsgewinn* hin ausgerichtete Zielsetzung der Klafkischen Bildungstheorie erläutert Friedrich Kron anhand eines bildungsgeschichtlichen Vergleichs: Die kategoriale Ausrichtung „der Auseinandersetzungen mit neuen Themen führt zu grundlegenden neuen Einsichten über die Bestimmung des Verhältnisses des Menschen zur Welt. War die Verantwortung für das gesellschaftliche und moralische Ganze bei W.v. Humboldt Ausdruck der Bildung, so wird die von Klafki beschriebene kategoriale Bildung jetzt zur ‘kritisch-konstruktiven’ Bildung, insofern sie die Kritik und zugleich die Bemühungen einbezieht, neue Ansätze zu einem humaneren Denken und Handeln aufzuspüren“.⁶⁶

Bildung als Allgemeinbildung

Von entscheidender Bedeutung für eine kritische und emanzipierte geistige „Durchdringung“ von Welt ist – nicht nur für Wolfgang Klafki - die Kategorie der *Allgemeinbildung*.⁶⁷ Wolfgang Klafkis Konzept einer zeitgemäßen Allgemeinbildung lässt sich dabei durch drei zusammenhängende Qualitäten charakterisieren:

- zum einen ist Allgemeinbildung eine *Bildung für alle*. Dementsprechend ist Bildung im Zusammenhang einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung als ein *Bürgerrecht* zu verstehen und bedeutet sowohl Anspruch als auch Möglichkeit *aller* Menschen;

- Allgemeinbildung ist zudem eine *allseitige bzw. vielseitige Bildung* im Dienste *vollständiger Persönlichkeitsentfaltung*; diese umfasst sowohl die motorische und emotionale als auch kognitive Dimension des Menschseins und vollzieht sich deshalb beispielsweise auch in *handwerklich-technischen* und *ökonomischen* Lebenswelten;

- Allgemeinbildung ist schließlich eine *Bildung in Bereichen des Allgemeinen und des gemeinsam Verbindlichen*; hierbei geht es darum, durch Bildung die erfolgreiche

und verantwortliche Bewältigung all jener für die jeweilige Epoche typischen Problemen zu ermöglichen, mit denen sich die gesamte Menschheit konfrontiert sieht. (Zu diesen sog. „epochaltypischen Problemlagen“ – bei Klafki v.a. Fragen von Frieden, Ökologie und sozialer Ungleichheit – siehe Kapitel 8.)⁶⁸

Als Grundlage einer so verstandenen Allgemeinbildung werden von Klafki schließlich noch drei zusammenhängende *Grundfähigkeiten* angeführt:

■ die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung*, um die je eigenen Beziehungs- und Sinnmuster auch *selbst definieren und begründen* zu können;

■ die *Mitbestimmungsfähigkeit* der Menschen bei der gemeinsamen Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse;

■ die *Solidaritätsfähigkeit*, um die eigenen *Ansprüche auf Selbst- und Mitbestimmung* auch gegenüber unterprivilegierten und benachteiligten Personen zunächst anerkennen und dann auch unterstützen zu können.^{69 70}

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Klafki, unter Rückgriff sowohl auf Humboldts Bildungsverständnis als auch auf Ansätze der kritischen Gesellschaftstheorie (also im Sinne Adornos, Horkheimers, Marcuses u.a. Denker der „Frankfurter Schule für Sozialforschung“), seine kategoriale Bildung „um die Dimension der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung des lernenden und sich bildenden Menschen“ erweitert.⁷¹ Unverzichtbar hierfür ist aber der Wille und die Fähigkeit zur Reflexion!

3. Das A und O von Bildung: Reflexion !

Warum ist Reflexion so wichtig?

In einem aufklärerischen Sinn (also jenseits theologischer Einfärbungen, wie sie vor allem im Mittelalter vorherrschend waren, s.o.) meint Bildung nicht die künstliche Gestaltung des Menschen durch andere Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, sondern ein *reflexives Sich-Selbst-Bilden*. Bildung des Menschen ist somit immer *Selbstbildung*. Die Aufgabe des Pädagogen besteht also, entgegen einem weitverbreiteten Missverständnis, nicht in der absichtsvollen Formung des Individuums von außen, sondern vielmehr in der Anleitung zur *Selbstbildung* und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien. Der namhafte Erziehungswissenschaftler Theodor Ballauff streicht diesen für die Bildung der Neuzeit überaus zentralen Aspekt der *Selbstbildung* und der hierbei unverzichtbaren *Reflexivität* ganz deutlich heraus: „*Der Gebildete ist das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Re-*

flexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den *Umweg zu sich selbst über die Welt*“.⁷² Für den Hochschullehrer Gerhard Mertens ist Bildung als vernunftgeleiteter „Welt- und Selbstbezug des Menschen“ zu verstehen; Bildung bezeichnet folglich sowohl „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“ als auch die *reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit*.⁷³

Die Unverzichtbarkeit von Reflexion wird auch von der Lernforscherin Annette Kluge hervorgehoben, in ihrem Fall mit Blick auf individuelle Lernprozesse. Erst das „absichtsvolle Reflektieren“ von Erfahrungen ermöglicht nämlich das Lernen *aus* Erfahrung, der Lernprozess wird mit anderen Worten durch Reflexion erst begründet: „Ohne Reflexion werden die eigenen Handlungstheorien und deren –erfolg nicht überprüft, das Handlungsergebnis mit dem angestrebten Ziel nicht verglichen. Selbstreflexion kann als Problemlöseprozeß verstanden werden, der statt einer externen Aufgabe Teile des eigenen Problemlösens zum Gegenstand hat“.⁷⁴ Für Thomas Stahl wiederum bedeutet Reflexion nicht weniger als den „Springpunkt menschlicher Existenz und Entwicklung“,⁷⁵ da der hinter diesem Begriff stehende intellektuelle Prozess einen festen Bestandteil des menschlichen Alltags bildet, ganz egal ob es etwa um das Überdenken struktureller Veränderungen, bspw. in einer Organisation, oder um das Backen eines Kuchens geht: Stets überprüfen wir Handlungen und ihre Ergebnisse und Verändern unser Verhalten dahingehend, das dessen Folgen und Wirkungen im Sinne unserer Absicht verbessert werden. Angesichts dieser zentralen Bedeutung von Reflexion bzw. Reflexivität für die Bildung des Menschen lohnt sich hier auch eine etwas eingehendere Beschäftigung mit diesem Begriff.

Der Reflexionsbegriff

Der Reflexionsbegriff führt, als eigenständige Kategorie betrachtet, in einschlägigen pädagogischen Nachschlagewerken eher ein Schattendasein. Bernhard Dieckmann etwa ordnet Reflexion der Kategorie der *Erfahrung* unter. Diese umfasst, neben der Wahrnehmung äußerer Sinnesreize, auch "eine Art ‚innerer Erfahrung‘ als Vorstellung", eben die Reflexion. Der menschliche Verstand ist dabei die Instanz, die den jeweiligen Erfahrungsstoff ordnet und strukturiert.⁷⁶ Reiner Walrafen wiederum sieht Reflexion in einem engen thematischen Zusammenhang mit einem pädagogisch gefärbten Verständnis von *Engagement*. Reflexion und Engagement kennzeichnen für ihn die beiden Stadien des Bildungsprozesses. In deren stetem Wechsel wird das integrative Verhältnis des Menschen zu seiner denkend und handelnd gestalteten Welt „immer wieder in Frage

gestellt, durch neue Information überholt“ und - falls Bildung gelingt - neuerlich zustande gebracht.⁷⁷ Reflexion steht hier also für ein *fortwährendes Infragestellen* sowohl der jeweiligen Realität die mich umgibt und an der ich mein Handeln ausrichte, als auch des jeweiligen Selbstverständnisses. Aus pädagogischer Sicht bezeichnen Reflexivität und Selbstreflexion nicht zuletzt grundlegende Prozesse im Verhältnis von Menschen zu ihren Lernerfahrungen, die ebenfalls eine wichtige Grundlage für *Selbstbewertungsprozesse* bilden.

In den klassischen Reflexionsmodellen von Kurt Lewin (1890-1947) und, daran anknüpfend, John Dewey (1859-1952), bezieht sich Reflexion auf konkrete Erfahrungen, deren Wahrnehmung und Bedeutung. Als Ergebnis der Reflexion folgen daraus Konzepte und Aussagen, deren Konsequenzen in neuen Situationen überprüft werden und dann wieder in neue, wiederum zu reflektierende Erfahrungen münden usw.usf. Der Prozess der Reflexion gleicht also mit anderen Worten einem Kreis oder besser noch einer sich nach oben, in Richtung höheren Durchblicks sich windenden Schraube. Selbstreflexion beinhaltet also immer auch das Nachdenken darüber, ob die vorherigen und aktuellen Denk- und Problemlöseprozesse angemessen und zielführend waren bzw. sind. Selbstreflexion findet somit als ein „*metakognitiver Prozess*“ statt, d.h.: *Das eigene Denken selbst wird überdacht*, etwa indem individuelle Problemlösestrategien zum Gegenstand des Nachdenkens werden. Als gemeinsamer Nenner einer Vielzahl einschlägiger Definitionen von Reflexion lässt sich somit festhalten, dass Reflexion stets das *Durchdenken gemachter Erfahrungen* beinhaltet, das dann in eine *Veränderung von Sichtweisen und, so das Ziel, in eine Optimierung der Handlungspraxis* mündet. Dies bewirkt als Ergebnis eine *Änderung des eigenen Verhaltens*, bspw. hinsichtlich der angewandten Arbeitsmethoden, um diese letztlich zu verbessern.⁷⁸ Reflexion umfasst folglich immer auch und insbesondere eine gewisse *kritische Distanz* zu sich selbst und zu den gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Die pädagogische Anthropologie (Menschenkunde) verweist darauf, dass gerade Reflexion, verstanden als die intellektuelle Fähigkeit zum Erklimmen einer Überblick gewährenden, nicht mehr nur auf das Subjekt bezogenen „Aussichtsplattform“ (die sog. „*Meta-Ebene*“), eine zentrale Eigenheit des Menschseins darstellt.⁷⁹ In diesem Sinn ist Reflexion auf das aller engste mit Bildung verknüpft und hat als deren elementarer Bestandteil zu gelten, denn Bildung äußert sich im Erkennen umfassender Zusammenhänge, Ursachen, Folgen, Rück- und Wechselwirkungen. Das reflektierte „*Sich-Selbst-Verorten-Können*“ in Raum und Zeit, in Geschichte und Kultur, aber auch in politi-

scher, ökonomischer und sozialer Hinsicht, ist das, worin sich Bildung beweist (s.u.). Zur Reflexion gehört dementsprechend auch eine *neugierige, forschende Grundhaltung*, die sich im Sinne einer solchen *Meta-Perspektive* selbst zum Thema macht.⁸⁰

Begreift man Selbstreflexion als absolut elementaren Bestandteil von Bildungsprozessen, so ist insbesondere, mit Hermann Novak gesprochen,

„der emanzipatorische Charakter von Selbstreflexion (...) in den Mittelpunkt zu stellen. Der Bogen spannt sich von der retrospektiven Selbstbetrachtung über das sozusagen gegenwärtige Selbst bis hin zum selbst gewünschten Selbst. Dazu gehört die Reflexion des von anderen gewünschten Selbst meiner Person einschließlich der Abhängigkeiten, in denen eine Person steht und die Alternativen und Optionen“.⁸¹

Eine umfassende Reflexion beinhaltet also immer auch eine *emanzipatorische Dimension*, weil sie Zwänge und Strukturen von Fremdbestimmung aufdecken hilft. Die zu jeder Bildung gehörende *reflexive Handlungsfähigkeit* findet ihren Ausdruck dementsprechend in *selbständigem, kritischem Handeln unter Bedingungen individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit*. Reflexive Handlungsfähigkeit heißt, gegebene Situationen und überkommene Sichtweisen kritisch hinterfragen, deuten und bewerten zu können. Reflexivität bezeichnet mit den Worten Dehnbostels und Meyer-Menks „die bewusste, kritische und verantwortliche Einschätzung und Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen“.⁸² Bezogen beispielsweise auf die Reflexion beruflicher Gegebenheiten ist aus emanzipatorischem Interesse heraus einer persönlichkeitsförderlichen Perspektive zunächst ein perspektivisches Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen erforderlich. Sodann sind, quasi von besagtem intellektuellen „Hochstand“ aus, Prozesse, Strukturen und Handlungsalternativen zu hinterfragen und mit eigenen Erfahrungen und Wissensbeständen abzugleichen. Das Ziel der Reflexionsbemühungen besteht dann im Sinne Michel Foucaults (1926-1984) nicht zuletzt darin, „verinnerlichte Herrschaftsverhältnisse“ zu erkennen: „Ohne die Illusion zu nähren, frei von Zwängen existieren zu können, ermöglicht Reflexion doch eine anderes Verhältnis zur Welt, eine selbstbestimmte Subjektivität zu entfalten.“⁸³ Entscheidend ist dabei aber, und dies sei hier nachdrücklich betont, dass Reflexion nicht auf selbstbezügliche und selbstzweckhafte Denkprozesse begrenzt bleibt. Vielmehr hat sie letztlich auch in Handlungen, also in Praxis überzugehen, die es dann natürlich wieder und wieder zu reflektieren gilt: „Bildung ist demnach Reflexion der Praxis, damit gleichzeitig Anstoß für eine verändernde Praxis“.⁸⁴

Förderung von Reflexivität

Eine Selbstreflexion, die der vielschichtigen Gesamtpersönlichkeit eines Menschen gerecht werden soll, darf sich keiner thematischen Einschränkung unterwerfen (etwa im Sinne einer bloßen Qualifikationsbedarfsanalyse o.ä.), sondern muss vielmehr das *Gesamt* aller individuellen Handlungen, Gestaltungen und Entscheidungen berücksichtigen. Eine solche *reflexive Grundhaltung* lässt sich stichpunktartig (u.a.) durch folgende intellektuelle Eigenschaften und Einstellungen charakterisieren:

- ein offener, aktiver Umgang mit Wissen
- eine experimentelle Grundhaltung mit dem Mut zum Fehlermachen
- Suche nach Ursachen und Abschätzung der Folgen
- eine skeptische Grundhaltung, d.h. Infragestellung gängiger, auch eigener Sichtweisen

Fördern lässt sich eine *reflexive Grundhaltung* durch hierfür geeignete Rahmenbedingungen. Bezogen etwa auf Organisationen, seien es Unternehmen, Vereine oder bspw. auch Einrichtungen des Bildungswesens, sind dies in erster Linie eine *kommunikationsoffene*, auch *streitbare Organisationskultur* und eine *Atmosphäre der Teilhabe*, in der Probleme und Barrieren ohne Furcht vor persönlichen Nachteilen angesprochen und diskutiert sowie defensive AbwehrROUTINEN abgebaut werden können. Klassische Reflexionsbarrieren sind dementsprechend

- *fehlende Zeit* zur individuellen, aber auch gemeinsamen Reflexion (etwa auf der Ebene von Arbeitsgruppen oder Abteilungen),
- als unhinterfrag- und veränderbar empfundene, *unkommunikative Arbeits- oder Lernbedingungen*, aber auch
- die Furcht vor einer sich und andere überfordernden Wahrnehmung vorhandener *Komplexitäten* und einer selbstbezüglichen, zeitintensiven „*Reflexion der Reflexion*“.

Letztlich werden Reflexionsprozesse also infolge fehlender Einsicht in deren Notwendigkeit und durch rigide, individuelle Handlungsspielräume beschneidende Organisationsstrukturen unterbunden.⁸⁵

Eine kritische Anmerkung zur Reflexionsthematik zuletzt

Die normalerweise positiv besetzte Vorsilbe „Selbst“ ist in der Debatte um die Anforderungen und Erfordernisse der modernen, durch und durch „durchökonomisierten“ Gesellschaft allgegenwärtig, etwa in Form *selbstgesteuerten* bzw. *selbstorganisierten* Lernens, *Selbstevaluation*, *Selbststeuerung*, *Self-Monitoring*, *Self-Marketing* und natür-

lich auch *Selbstverantwortung*. Dadurch wird deutlich, dass sich die gerade auf dem Gebiet beruflicher Bildung stark propagierte Notwendigkeit von *Selbstreflexion* auch als Zeitgeistphänomen charakterisieren lässt. In dem Fall bedeutet die Betonung des „Selbst“ nur allzu oft kein echtes *Mehr* an Autonomie und Selbstbestimmung, sondern steht vielmehr für die meist unfreiwillige Individualisierung der Lebensrisiken des „Arbeitskraftunternehmers“ bzw. „Arbeitsnomaden“ der hochflexiblen, deregulierten Ökonomie der Gegenwart. „Selbst-XYZ“ dient in solch einem Sinne also lediglich der Flexibilisierung des umfassend verfügbaren Arbeitnehmers im Interesse instrumenteller, fremdbestimmter Zwecke. Umso wichtiger ist deshalb die Erweiterung des Reflexionshorizontes auf die umfassende Ebene der Gesamtgesellschaft inklusive der aus ihr bzw. ihren Machtungleichgewichten gespeisten sozialen und ökonomischen Zumutungen (dazu in aller Ausführlichkeit mehr in Kapitel 8).⁸⁶ Allerletztlich haben Reflexionsprozesse, damit sie zur Bildung des Menschen beitragen, jedoch immer der Entwicklung der mündigen Persönlichkeit zu dienen!

4. Bildung ist immer Persönlichkeitsbildung!

Identität als Bildungsziel

Wie gesehen ist Bildung als ein Prozess zu verstehen, „der die Entwicklung der von Vernunft geleiteten, autonomen Persönlichkeit zum Ziel hat“.⁸⁷ Bildung ist immer 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*.⁸⁸ Identität bezeichnet dabei die Fähigkeit und Bereitschaft eines Menschen zur relativen Kontinuität und Stabilität seines Selbsterlebens und seiner *Selbstverwirklichung*, und das trotz aller Veränderungen, die wir im Laufe unseres Lebens zu bewältigen haben.⁸⁹ Die Identität eines Menschen ist also die Voraussetzung dafür, dass er bzw. sie der bzw. die Gleiche bleibt, zumindest in seinem/ihrem Innersten. Dementsprechend versteht der Sozialisationsforscher Klaus Hurrelmann Identität „als bewußt reflektierte situations- und lebensgeschichtliche Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des Selbstbildes“.⁹⁰ Mit anderen Worten verfügt jemand über Identität, der „über verschiedene Handlungssituationen und über unterschiedliche lebensgeschichtliche Phasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage eines

bewußt verfügbaren Selbstbildes wahr“. Gerhard Mertens erläutert den Begriff der Identität ausführlicher:

„*Identität*‘ ist, innerhalb einer Vielzahl konzeptioneller Zugänge, psychosozialer Terminus für das einzigartige Phänomen, daß das Individuum, wiewohl Akteur in tausendfältigen Situationen und unterschiedlichsten sozialen Rollen, dennoch in Bezug auf andere und auf sich selbst in einem unterstellten Zeitkontinuum sich als ein und dasselbe bewußt ist. Insofern thematisiert der Begriff das fundamentale Streben des Menschen nach Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person (Individualität), sein Streben nach Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung. Solcher Suche nach Selbstkonsistenz entsprechend ist dann Identität das Gesamt aller Antworten auf die Frage: ‘Wer bin ich?’“⁹¹

Identität lässt sich in diesem Sinne, etwas abstrakt gesprochen, auch als die „*Es-Selbstbleibung des Individuums*“ verstehen, die dem relativ gleichbleibenden Fundament jeder Persönlichkeit entspricht. Im Normalfall verfügt jeder Mensch über eine Identität, die sich durch Einflüsse wie Erziehung, primärer und sekundärer Sozialisation⁹² und eben auch Bildung immer wieder schrittweise verändert, wobei das Individuum *im Kern* aber es selbst bleibt, zumindest ab einem bestimmten Entwicklungsstadium.⁹³

Der hohe Stellenwert der *Identitätsfindung als einer Bildungsaufgabe* ergibt sich auch aus der aufgrund persönlicher Erfahrung wohl für jeden und jede nachvollziehbaren *Bedeutung eines positiven Selbstbildes* für die eigene Handlungsfähigkeit. Klaus Hurrelmann erläutert diesen Zusammenhang von *Selbstbild, Identität und Handlungskompetenz* und definiert dabei das „Selbstbild als das strukturierte Gefüge von Ergebnissen der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion der individuellen Handlungskompetenzen und der faktischen eigenen Verhaltensweisen“. Das Selbstbild resultiert also in einem hohen Maß aus der Einschätzung und Erfahrung eigener Fähigkeiten. Umgekehrt ist ein positives Selbstbild, sind eine ordentliche Portion *Selbstvertrauen und Selbstachtung* wiederum Voraussetzung - zumindest höchst förderliche Bedingung - um bestimmte Aufgaben und Herausforderungen positiv zu bewältigen. Das Selbstbild und das Identitätsbewusstsein eines Menschen - beide sind durch die Lebenserfahrung des Individuums (somit nicht zuletzt auch durch seine *Lernerfahrung*) bedingt - beeinflussen also dessen Handlungskompetenz und dadurch das jeweilige Gelingen oder Misslingen seiner Handlungen in erheblichem Maße. Aus pädagogischer Sicht muss es dann natürlich darum gehen, förderliche Lebens- und Lernbedingungen zu schaffen, die ein möglichst positives Selbstbild und eine möglichst stabile Identität ausbilden helfen, negative Beeinflussungen und Ausprägungen hingegen vermeiden.⁹⁴

Die Bedeutung eines positiven Selbstbildes für das jeweilige psychosoziale Wohlergehen kann dabei gar nicht hoch genug veranschlagt werden: *Wertschätzung* der eige-

nen Person, auf Erfolgserlebnissen gründende *Selbstachtung* sowie, engstens damit verbunden, die Erfahrung, gebraucht, anerkannt und akzeptiert, nicht zuletzt auch von jemandem geliebt zu werden, sind urmenschliche Grundbedürfnisse. Der offensichtliche Zusammenhang zwischen Selbstbild und subjektiver Lebenszufriedenheit (und damit auch persönlicher Gesundheit) ist ein zentraler Forschungsgegenstand der Humanwissenschaften, speziell der Pädagogik und Psychologie. Aus pädagogischer Sicht ist vor allem die fundamentale Bedeutung zu unterstreichen, die der Befriedigung dieser Bedürfnisse für die *Sozialität* des Menschen zukommt: Wer mit seinem Leben überwiegend zufrieden ist, ist in der Regel auch eher bereit, positiv auf sein soziales Umfeld ein- bzw. rückzuwirken und das gesellschaftliche Wohlergehen entsprechend zu mehr.⁹⁵ Wie sehr hingegen Erfahrungen von Frustration und Ausgeschlossenheit gerade bei Jugendlichen, deren Identität sich eben erst festigt, Ausbrüche physischer wie psychischer Gewalt (inklusive Autoaggression, also Gewalt gegen sich selbst) bewirken können, ist ein Thema von aller höchster sozialer Brisanz. Jugendlicher Rechtsradikalismus oder Drogenmissbrauch sind nur zwei Phänomene destruktiven Verhaltens, die unter diesem Gesichtspunkt besser zu erklären sind. In der Gesellschaft der Gegenwart ist es dabei immer noch der Faktor Erwerbsarbeit, der die primäre Grundlage für gesellschaftliche Integration und soziale Anerkennung darstellt. Entsprechend verheerend sind die Folgen der strukturellen, in erster Linie durch zunehmende Produktivität und Rationalisierungen verursachten Massenerwerbsarbeitslosigkeit im allgemeinen sowie der hohen Jugenderwerbsarbeitslosigkeit im besonderen.⁹⁶

Doch zurück zur Identitätsthematik im engeren Sinn: Aus Sicht psychologischer, soziologischer und pädagogischer Ansätze wird die Ausbildung und Stabilisierung von Identität durch *gelingenden zwischenmenschlichen Umgang* mitbedingt. Demnach liegt der Anknüpfungspunkt für die Entwicklung von Identität in der *Interaktion* mit anderen Menschen. Identität wird durch wechselseitige Kommunikationen (mit-)begründet, wobei sich der Mensch sozusagen in seinen jeweiligen Mitmenschen „spiegelt“.⁹⁷ „In sozialen Beziehungen, die in einer gemeinsamen Umwelt stattfinden, erfährt der Mensch sich selbst auf dem Umweg über Mitmenschen“.⁹⁸ Diese Art der *Spiegelung* stellt eine grundlegende Voraussetzung für persönliche Identitätsentwicklung dar. Der Aufbau von Identität vollzieht sich aber nicht nur in der Interaktion mit anderen Menschen, sondern darüber hinaus auch im Wechselspiel mit menschlichen *Umwelten* unterschiedlichster Art. Identität entwickelt das Individuum eben nicht in isolierter Individualität, etwa durch die egozentrische Beschäftigung nur mit sich selbst, sondern hauptsächlich in so-

zialer Gemeinschaft - und somit also ganz entgegen dem egoistischen bis allzu oft sozialdarwinistisch anmutenden Zeitgeist. Identität wird erst durch die *aktive und produktive Auseinandersetzung* des Menschen mit seinen sozialen und geschichtlichen Gegebenheiten sowie deren jeweiligen Anforderungen gefestigt. Speziell die Konfrontation mit Neuem, Andersartigem und noch Unbekanntem stellt hierbei eine große Herausforderung dar, geht es doch darum, sich selbst als Individuum zu verändern und dabei dennoch der bzw. die gleiche zu bleiben, also weiterhin *identisch mit sich selbst* zu sein.

Für Clemens Menze bezeichnet Bildung in diesem identitätsbezogenen Sinne den „Entfaltungsprozeß, in dem sich ein Inneres veräußerlicht. Allerdings ist Bildung nicht ein Entfaltungsvorgang in der Weise, daß sich eine Kraft, unbeeinträchtigt von der in ihrer Widerständigkeit gekennzeichneten Wirklichkeit, nach außen drängt. Bildung geschieht im Wechselspiel mit der Welt“. Pädagogisch bedeutsame Interaktionstheorien erinnern dabei auch an Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) Formulierung des „*Im-Andern-zu-sich-selbst-Kommens*“. Bildung lässt sich somit als die „*Vermittlung des Selbst durch das Andere*“ beschreiben, Sie ist deshalb, abstrakt gesprochen, „der Vollzug der Selbstwerdung des Individuums in der Durchdringung von Selbst und Welt“.

99

Zusammengefasst ist festzuhalten: Identität entwickelt sich nicht im außergesellschaftlichen Raum, sondern immer nur in einer geschichtlich gewachsenen, sich wandelnden, sozial und kulturell geprägten *Lebenswelt*, die der einzelne Mensch nach humanen Kriterien mitgestalten und mitentwickeln können sollte.¹⁰⁰ Es gibt etliche theoretische Ansätze, die die Herausbildung dessen, was der Mensch ist und was ihn ausmacht, vor allem in zwischenmenschlichen Kommunikationen wurzeln sehen. Im Zusammenhang solcher „interaktionsorientierter Sozialisierungstheorien“ ist hier vor allem George Herbert Meads (1863-1931) klassische Theorie des „Symbolischen Interaktionismus“ nachfolgend noch einer gesonderten Betrachtung wert.

„Symbolischer Interaktionismus“

Im Mittelpunkt dieser Sozialtheorie mit dem etwas komplizierten Namen steht das Verständnis menschlichen Verhaltens als einer *symbolisch*, d.h. über vielfältige Zeichen vermittelten Interaktion, welche die Entwicklung von individueller Identität, ja sogar von Gesellschaften erklären hilft. Dazu der Gründervater der Theorie, G.H. Mead, himself: „Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das

heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozeß als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses“.¹⁰¹ Jeder Mensch ist demzufolge in einen prozesshaften sozialen Kontext eingebunden, innerhalb dem er sowohl eine Beziehung zu diesem selbst als auch zu den darin vorkommenden Personen aufbaut. Die hierbei gesammelten Erfahrungen sind die Basis für den Aufbau und die Festigung von Identität. Entscheidende Voraussetzung einer solchen Identitätsentwicklung ist für Mead dabei der Umstand, dass die Einstellungen und Haltungen anderer Personen gegenüber der eigenen Person wahrgenommen werden. M.a.W.: Dass das Individuum in diesem Prozess „sich selbst zum Objekt wird“¹⁰² Die eigenen Verhaltensweisen und Handlungen werden aber nicht nur aus der Perspektive eines einzelnen Gegenübers, sondern auch und insbesondere aus der Sicht des jeweiligen sozialen Umfelds (des sog. „verallgemeinerten Anderen“) registriert. Das erst macht das je eigene Verhalten - und eben auch seine Wirkungen auf andere - erkennbar. Das Individuum wird quasi *selbst* Gegenstand der eigenen Selbstreflexionen, wenn es gedanklich die Rolle eines anderen einnimmt und dann sozusagen mit fremden Augen auf sich selber schaut:

„Wo man (...) auf das reagiert, was man an einen anderen adressiert, und wo diese Reaktion Teil des eigenen Verhaltens wird, wo man nicht nur sich selbst hört, sondern sich selbst antwortet, zu sich selbst genauso wie zu einer anderen Person spricht, haben wir ein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst zum Objekt wird“.¹⁰³

Die Einschätzungen anderer beeinflussen das eigene Verhalten dabei natürlich insbesondere hinsichtlich der Zielsetzung der *Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls*. Die enorme Bedeutung des jeweiligen sozialen Umfelds besteht aus identitätstheoretischer Sicht folglich darin, gewissermaßen die Funktion eines Spiegels zu übernehmen, „in dem der einzelne sein Gesicht, die Unverwechselbarkeit der eigenen Persönlichkeit erkennt, und zwar durch Wahrnehmung und Bewertung der Reaktionen der anderen“.¹⁰⁴ Der entscheidende Faktor bei einer solchen Spiegelung des Menschen im „Spiegel der Gesellschaft“ ist dabei Kommunikation, insbesondere solche sprachlicher Art. Der Mensch als soziales Wesen lebt in ständigen Interaktions- und Kommunikationsprozessen, die über den Austausch (in erster Linie, aber nicht nur) sprachlich vermittelter Symbole, Bedeutungen, Erwartungen und Wertmustern verläuft. Als Ergebnis solcher kommunikativen Austauschprozesse resultiert aus Sicht des symbolischen Interaktionismus letztendlich die Ausprägung der persönlichen Identität.¹⁰⁵ Damit wird der überragende Stellenwert einer kommunikativ-anregenden, von Wertschätzung getragenen

sozialen Einbettung des Menschen für seine Herausbildung einer reifen Persönlichkeit klar und deutlich!

Neben gelingender Kommunikation braucht es für die Entwicklung von Identität bzw. Selbstbewusstsein zudem in erster Linie der bereits als unverzichtbar erkannten Fähigkeit zur *Reflexion*. Im Sinne des Symbolischen Interaktionismus bedeutet das, sich gedanklich zu sich selbst wie zu einem anderen Menschen zu verhalten bzw. die gleiche Haltung sich selbst gegenüber einzunehmen wie andere Personen. Mit anderen Worten geht es darum, sozusagen *externer Beobachter seiner selbst* zu sein. Eine *Selbstreflexion*, die der Herausbildung von Identität dient, vollzieht sich aber wiederum nicht allein im Rahmen isolierter Denkprozesse, sondern vielmehr in Gesellschaft. Das eigene Verhalten muss dann abermals so angepasst werden, dass es der Summe der Erwartungen der anderen gerecht wird.

Damit diese Kontrolle aber eben nicht in ein regelrechtes „Abrichten“ des Menschen im Sinne gesellschaftlicher Erwartungshaltungen mündet (wie dies etwa im sog. „*strukturfunktionalen Ansatz*“ nach Talcott Parsons thematisiert wird), bewahrt sich bei Mead das Individuum seine individuelle Identität durch das sog. „*I*“, eine relativ autonome Instanz der Persönlichkeit, welche durch die übernommenen gesellschaftlichen Konventionen, dem „*Me*“, mitbeeinflusst wird. Das „*I*“ und das „*Me*“ ergeben dann zusammen das „*Self*“, die Gesamtpersönlichkeit des Menschen. Das *Me* setzt sich aus den eigenen Erfahrungen und dem gesellschaftlichen Erwartungshorizont zusammen. *I und Me* gehören dabei untrennbar zusammen, sie stellen das Subjekt und Objekt der Erkenntnis in ein und derselben Person dar.¹⁰⁶ Dementsprechend betont Mead: „Beide Aspekte (...) sind für den vollen Ausdruck der Identität absolut notwendig“.¹⁰⁷ Zu differenzieren ist mit Mertens somit „zwischen einem sozial geformten Teil der Persönlichkeit, der sich aus der Summe der Erwartungen der anderen (...) herauskristallisiert hat“, eben dem *Me*, und dem *I* „als jene spontane, *kreative Ich-Instanz* im Persönlichkeitssystem, die sich nicht einfach von außen vereinnahmen läßt, sondern zum Widerspruch drängt, wenn ein Ansinnen als unzumutbar, eine Beschuldigung als ‚ungerechtfertigt‘ erscheint“. Aufgehoben werden beide Aspekte im sog. *Self*: „Erst das Zusammenspiel von ‚*Me*‘ und ‚*I*‘ ergibt das ‚*Self*‘, die Identität der Person“. Dieses *Selbst* ist letztendlich mit dem Begriff der Identität „aufs engste verwandt bzw. deckungsgleich“.^{108 109}

Die Gefahr einer Orientierung eigenen Verhaltens an gesellschaftlichen Erwartungshaltungen besteht dabei natürlich in Anpassung und Konformismus, im Extremfall sogar in Selbstverleugnung, schließlich übt die Gesellschaft durch die von ihr grundge-

legten Normen und Verhaltensregeln auch eine Kontrollfunktion gegenüber Individuen aus.¹¹⁰ Individualität beengende oder gar regelrecht zersetzende Normen und Konventionen sind leider auch in (vermeintlich) liberal-pluralen Gesellschaften überreichlich vorzufinden. In modernen Unternehmen bspw., die ja oft den Anspruch erheben, durch flache Hierarchien und Verantwortungsübertragung von „Oben“ nach „Unten“ Handlungsspielräume zu erweitern, kann der durch die herrschende Unternehmenskultur vorgegebene Verhaltens- bzw. Wertekodex als Beispiel für die Reduzierung von Persönlichkeitsspielräumen angeführt werden (man denke nur an die regelrechte Gehirnwäsche, der die Mitarbeiter in vielen Firmen wie etwa bei *Wal Mart* unterworfen sind). Auch die im Rahmen fortschreitender Leistungsverdichtung und zunehmender Arbeitsplatzunsicherheit wirkenden Anpassungsmechanismen lassen sich hier anführen. (Wer wagt es schließlich heute noch seinem Chef zu widersprechen, wenn womöglich kein nennenswerter Kündigungsschutz existiert und das Bewusstsein vorherrscht, dass hinter der eigenen Arbeitsstelle hunderte gleichqualifizierter Interessenten warten?) Bei weitem nicht allein, aber sicher auch nicht zuletzt durch das Wirken der „Frankfurter Schule für Sozialforschung“ und ihrer „Kritischen Theorie“ der Gesellschaft wurde verdeutlicht, wie sehr die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaft weit über unmittelbare Zwänge (etwa am Arbeitsplatz) hinausgehend, auch auf der Ebene der Kultur das Denken formiert, d.h. lenkt und gleichschaltet - und zwar oft, oder meist, auch unbewusst: Dabei ist es vor allem die „Kulturindustrie“ (Adorno/Horkheimer), in erster Linie in Form der Medien, die zusammen mit der überall überpräsenten Werbung als „Bedürfnisindustrie“ das Bewusstsein schleichend „bewirtschaftet“. Aber auch konkrete soziale und ökonomische Zwänge, etwa Armut und Arbeitslosigkeit, sind Faktoren, die individuelle Handlungsspielräume meist drastisch einengen.¹¹¹ Für derartige Zwangslagen und Anpassungsmechanismen hat der norwegische Friedensforscher und Politikwissenschaftler Johann Galtung den überaus passenden Begriff der „strukturellen Gewalt“ geprägt.¹¹²

Diese strukturelle Gewalt ist natürlich auch den (materiell gesehen) reichen Wissens-, Informations-, Bildungs- oder wie auch immer Gesellschaften der industrialisierten Welt zutiefst innewohnend. Um nur einen Aspekt hervorzuheben: Eine Gesellschaft, die die Teilhabe an ihrem materiellen und kulturellen Reichtum in erster Linie an Erwerbsarbeit knüpft, welche deshalb auch einen entsprechend hohen Stellenwert für das individuelle Selbstwertgefühl einnimmt, die gleichzeitig jedoch immer mehr Menschen von dieser Form der Vergesellschaftung ausschließt, entzieht diesen wichtige Gelegenheiten und Chancen zur Persönlichkeitsbildung mittels identitätsstiftender Prozesse.¹¹³

Welche Schlussfolgerungen ergeben sich letztlich aus dem Wortungetüm „symbolischer Interaktionismus“ für die „praktische Vernunft“, also für die Frage, wonach jeder Mensch sein Handeln ausrichten sollte, was er folglich zu tun und zu unterlassen hat? Eine unter Bildungsgesichtspunkten schließlich höchst bedeutsame Frage! Auf den Punkt gebracht sollte deutlich geworden sein, *wie wichtig ein respektvoller, von Wertschätzung getragener alltäglicher Umgang miteinander ist*. Eine ernstgemeinte *positive Rückmeldung* dem/der anderen gegenüber (wo dieses Gegenüber als Zweck und nicht nur als Mittel zum Zweck für irgendetwas gesehen wird), ein *anerkanntes Lob* zur rechten Zeit und ein *vorausschauendes Wohlwollen* können manchmal kleine Wunder wirken. Sie *stärken das Selbstwertgefühl* und *verbessern das soziale Klima* – nicht nur im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, sondern mit allen Menschen und in allen Lebenslagen!

5. Bildung im Sinne der „Humanökologie“

Ein Verständnis von Bildung, das ebenso wie der symbolische Interaktionismus die Ziele *Identitätsstärkung* und *Persönlichkeitsentwicklung* in den Vordergrund rückt und dementsprechend auch auf gelingende Lebensgestaltung und *Selbstbestimmung* abzielt, liegt der sog. „humanökologischen“ Sichtweise zugrunde. Sie interessiert sich zugleich für die vielfältigen Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihren jeweiligen Umwelten, wobei letztere nach „Reichweiten“ unterschieden und unter dem Aspekt der Bildungsförderlichkeit analysiert werden. Gründe genug also, sich hier etwas eingehender mit diesem interessanten pädagogischen Ansatz zu beschäftigen.

Zum Begriff „Humanökologie“

Die Humanökologie ist eine Denkrichtung, deren Interesse denjenigen Lebensumwelten gilt, die den Menschen auf vielseitigste Weise sozialisieren. Ganz so, wie sich das aktive Leben nur in bestimmten Umweltsituationen vollzieht, kann sich der Mensch auch immer nur in der *Interaktion* mit materiell, kulturell, ökonomisch und sozial bestimmten Umwelten zur selbständigen Person *heranbilden* und zur „vollen Gestalt reifen Menschseins“ ausformen.¹¹⁴ Der/die einzelne wird folglich nicht als isolierte und weltlose Person betrachtet, sondern vielmehr als Subjekt in vielfältigen, jeweils ganz konkreten, sich wandelnden Lebensumwelten unterschiedlicher Reichweite. Diese Ein-

bettungen reichen, untereinander vernetzt und miteinander wechselwirkend, von Kleinstumwelten im Nahbereich des Menschen (etwa Familie, Freundeskreis und Arbeitskollegen) bis in den übergreifendsten Umweltzusammenhang auf der Ebene der Gesamtgesellschaft und –kultur. Die humanökologische Sichtweise versteht den einzelnen Menschen zudem nicht bloß als ein durch gesellschaftsstrukturelle Faktoren passiv geprägtes Objekt, sondern vielmehr als einen - mit unterschiedlich starken Einschränkungen - *aktiv* mitgestaltenden, *reflexiven* *Umweltakteur*. M.a.W. stellt der Mensch (zumindest potentiell) ein Subjekt dar, das „zu reflexivem Welt- und Selbstbezug fähig ist“. ¹¹⁵ Die Humanökologie untersucht besagte Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihren natürlichen wie soziokulturellen Umwelten nun speziell unter dem Gesichtspunkt möglicher *Bildungsförderlichkeit*. ¹¹⁶ Von zentralem Interesse sind dabei aber nicht nur die Wechselwirkung selbst, sondern ebenso die Vernetztheit dieser Umweltkontexte untereinander. Hierdurch kommt einem „systemischen“, also auf Wechselwirkungen und Rückkopplungen abzielenden Denken eine ganz zentrale Bedeutung zu. Charakteristisch für die humanökologische Perspektive ist somit das Bemühen, die *Funktionszusammenhänge vernetzter Systeme* in Erfahrung zu bringen und zu verstehen. Notwendig ist hierfür eine ganzheitliche, „holistische“ Sichtweise. Diese ist unter Bildungsgesichtspunkten deshalb so wichtig, weil sich die „Formung des Menschen zur Persönlichkeit, seine Bildung, stets nur in der jeweiligen produktiven Auseinandersetzung mit (...) Umwelтанforderungen materieller, gesellschaftlicher und kultureller Art“ vollzieht. ¹¹⁷

Das „humanökologische“ Bildungsverständnis: Bildung als reflexiver Selbst- und Weltbezug

Welches Verständnis von Bildung liegt der humanökologischen Perspektive zugrunde und wie lässt sich eine solche Bildung befördern? Bildung bezeichnet auch in diesem Zusammenhang jenen lebenslangen Prozess, „in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt“. Bildung steht so für Leben im umfassendsten Sinne, in welchem sowohl theoretisches Erkennen, praktisches Handeln sowie sinnlich-ästhetisches Urteilen eine sinnhafte Einheit bilden. Bildung zielt somit „auf das reflexive und verantwortete Dasein des Menschen ab“. ¹¹⁸ Im Klartext lässt sich Bildung im humanökologischen Sinn treffend als *vernunftgeleiteter Welt- und Selbstbezug des Menschen* charakterisieren.

Bildung ist zunächst einmal, wie nicht nur von Humboldt betont wurde (s.o.), eine *Kategorie des Subjekts*: Bildung ist Ausdruck von Subjektivität und verfolgt zugleich das Ziel einer unverwechselbaren, starken Persönlichkeit. Angesichts der über den einzelnen Menschen weit hinausreichenden zwischenmenschlichen, aber auch tätigkeits- und objektbezogenen Beziehungen und Abhängigkeiten des Menschen ist Bildung zugleich aber auch zwingend eine *Kategorie der Weltbezogenheit*. Bildung steht somit für die Möglichkeit zum *Selbstsein der Person*, dies aber stets *im Rahmen einer konkreten Lebenswelt*. Bildung vollzieht sich also immer sowohl in individuellen als auch sozialen Rahmenbedingungen. Bildung stellt so verstanden eine *Relationskategorie* dar, die zwischen Mensch und Welt vermittelt. Diese Weltbezogenheit ist geradezu ein fundamentales Merkmal der menschlichen Existenz. Bildung, die man humanökologisch gesehen auch als *reflektierte Selbstverortung des Menschen in dessen Welt* verstehen kann, ist ohne konkreten Umweltbezug gänzlich unmöglich! Dementsprechend bedarf ein primär subjektbezogenes Bildungsverständnis im Geiste Humboldts dringend der Korrektur, und zwar im Sinne seiner perspektivischen Ausweitung um die *Dimension des Weltbezugs*. Zwar bildet, entfaltet und verwirklicht sich der Mensch „in sich“ und „für sich“ selbst als Individuum, dies aber eben stets *in der Welt* und auf seine Welt hin bezogen.¹¹⁹ So entsteht auf Grundlage der Austauschbeziehungen zwischen Menschen und ihren Lebenswelten ein sich wechselseitig durchdringender Prozess: einerseits subjektive Wirklichkeitsbewältigung, andererseits und gleichzeitig die Formung des Subjekts *durch* eben diese Wirklichkeit. Aus dieser Weltorientierung von Bildung erwächst nicht zuletzt auch eine *Gestaltungsverantwortung* diesen Welt(en) gegenüber, und zwar hinsichtlich ihres jeweiligen Beitrags zu menschlichem Wohlergehen bzw. dessen Förderung. Entsprechend zielt Bildung auch auf den Bereich des *menschlich Dienlichen und Nützlichen*, wie Gerhard Mertens unterstreicht: „Gerade im Schmelztiegel praktischen Weltumgangs bildet der Mensch seine humane Gestalt heraus, die sittlich-kulturelle Gestalt eines freien Subjekts in Natur und Geschichte“.¹²⁰

Im Sinne dieses Außenweltbezugs ist für ein humanökologisch gefärbtes Verständnis von Bildung auch der Aspekt der *Handlungsorientierung* von zentraler Bedeutung. Bildungsprozesse verlaufen demzufolge „immer nur im *tätigen Umgang* mit Personen und Dingen in situativen Umweltkontexten“.¹²¹ Der einzelne Mensch tritt seiner Umwelt bzw. seinen Umwelten handelnd und gestaltend, ggf. auch kritisch gegenüber und bildet hierdurch wiederum seine eigene *innere Gestalt*, seine Persönlichkeit aus. Das pädagogische Ideal dieser Sicht auf Bildung ist somit letztlich die „vielfältig geformte,

selbständig gewordene, eben *gebildete* Person, und das bedeutet eine Person, die jeweils aktualisiert zu reflexivem Welt- und Selbstbezug fähig ist“.¹²²

Bildung im Geiste der Humanökologie ist somit als die *Selbstformung des Menschen* zu begreifen. Dieser liegt ein Prozess der kritischen und produktiven Aneignung derjenigen Umweltzusammenhänge zugrunde, innerhalb derer der Mensch denkend, interpretierend, wertend, verbindend und gestaltend tätig ist und so, in ständiger Wechselwirkung mit seinen sozialen und kulturellen Lebensumwelten, zugleich auch seine *Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung* betreibt. Das Interesse aller humanökologisch ausgerichteten Bildungsbemühungen gilt dementsprechend:

- dem konkreten Verhalten eines Menschen in seinen unterschiedlichen Lebensbereichen,
 - deren jeweiligen Beziehungen zueinander und insbesondere
 - den Rückwirkungen der verschiedenen Umwelten auf die betreffende Person selbst.
- Im Vordergrund steht letztlich die Frage, wie sich in diesen wechselnden, situationsbezogenen Lebenskontexten Bildungsprozesse jeweils konkret ereignen und vor allem, was sie an bildungsförderlichen Bedingungen jeweils *erfordern*. Mit anderen Worten geht es darum, die jeweiligen Situationen und ihre Umfeldbedingungen hinsichtlich ihrer *Bildungsmächtigkeit* zu überprüfen und dann möglichst auch zu optimieren.

Bildungsprozesse, die sich wie gesagt in erster Linie auf Wechselwirkungen der Menschen mit ihren jeweiligen Umweltkontexten gründen, kommen nämlich nur dann in nennenswertem Ausmaß zustande, falls diese Umwelten auch über ein ansprechend *anregendes Niveau* für die sich bildende Person verfügen. In qualitativer Hinsicht können sich die verschiedenen Umweltbezüge nämlich erheblich hinsichtlich ihres jeweiligen Anregungspotentials voneinander unterscheiden. Da diese „jeweilige Umweltqualität mit ihrem stimulierenden bzw. blockierenden Potential über die *Bildungsspielräume* von Personen in erheblichem Umfange mitentscheidet“¹²³, muss es entsprechend darum gehen, die Qualität der Bildungsförderlichkeit unterschiedlicher Umwelten zu analysieren und zwar im natürlich im Interesse deren Erhöhung. Die Zielsetzung einer humanökologischen Bildungskonzeption besteht also hauptsächlich in der Schaffung bzw. Bereitstellung *stimulierender Umwelten*,

„die als umfassendes Netzwerk von sozial positiven Kontakten und Spielräumen die sich bildende Person auf dem Wege vielfältiger Rollenübernahme und Aktivität dazu motiviert, ihre Vorstellungen von sich selbst und ihrer Lebenswelt in einer Weise zu erweitern und zu differenzieren, daß sie nun auch selbst gestaltend eingreifen und sich diese Welt zu eigen machen kann“.¹²⁴

Um aber die unterschiedlichen Umweltbezüge hinsichtlich ihrer jeweiligen Bildungsförderlichkeit überhaupt sinnvoll bewerten zu können, ist ein Modell vonnöten welches hilft, die unübersehbare Vielfalt situativer Umweltkontexte des Menschen überschaubarer zu gestalten. Hierfür bietet sich *Urie Bronfenbrenners* (1917-2005) *Systemmodell* an, das die Umweltbezüge des Menschen anhand typischer Merkmale kategorisiert und dadurch ein vernetztes Gefüge von Systemebenen mit jeweils unterschiedlicher sozialer Reichweite entwickelt. Diese Umwelten können dann sowohl gesondert als auch im Verhältnis zueinander bezüglich ihrer Bildungsspielräume und ihres Beitrags für die Selbstentfaltung und -verwirklichung der betreffenden Person reflektiert, d.h. verglichen und bewertet werden.¹²⁵

Die einzelnen Umweltebenen

Die Erkenntnis, dass Menschen grundsätzlich immer in verschiedene, sich gegenseitig beeinflussende Umweltzusammenhänge eingebettet sind, bildete die Basis für Urie Bronfenbrenners Bemühungen um deren sinnvolle Systematisierung. Diese *subjektiv bedeutsamen* Umwelten – und nur diese sind für den einzelnen auch wirklich von Interesse - werden durch verschiedene charakteristische Elemente bestimmt, die sowohl im Nah- als auch im Fernumfeld des Menschen angesiedelt sind. Die Umwelten reichen von der Gesamtgesellschaft mit ihren politischen und v.a. ökonomischen Funktionszwängen, von der umgebenden Kultur mit ihren vielfältigen Normen und Werten bis hin zu verschiedenen Orten und Gegenständen sowie Rollen und Funktionen. Entscheidend sind aber weniger die Umweltebenen selbst, sondern vielmehr die zahlreichen Wechselwirkungen zwischen ihnen und der betreffenden Person. Bronfenbrenner benennt und spezifiziert modellhaft *vier Umweltsystemebenen* unterschiedlicher Größenordnung, die sich schalenförmig um das Individuum anlegen, wobei die äußerste Schale die vom Individuum am weitesten entfernte Umwelt darstellt, während nach innen hin immer subjektnähere Umweltbezüge folgen. Im einzelnen werden von Bronfenbrenner folgende Systemeinheiten unterschieden:

Das Mikrosystem

Das Mikrosystem bildet die „innerste“ der menschlichen Umweltebenen, die das Individuum umlagern: es handelt sich um die *unmittelbare Nahumwelt* des Menschen, in der dieser jeweils bestimmte *Rollen* übernimmt, *Aktivitäten* ausführt und *zwischenmenschliche Beziehungen* erlebt. Urie Bronfenbrenner selbst definiert:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich (‘setting’) mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein *Lebensbereich* ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können. *Tätigkeit* (oder *Aktivität*), *Rolle* und *zwischenmenschliche Beziehung* sind die *Elemente* (oder Bausteine) des Mikrosystems“.¹²⁶

Beispiele für das Mikrosystem sind etwa die *Familie*, der *Freundeskreis* oder auch *Arbeitskollegen*. Menschen erleben die hiermit verknüpften individuellen *Tätigkeiten*, *Beziehungen* und *Rollen* an einem bestimmten *Ort* mit je spezifischen materiellen und physikalischen Eigenschaften, dem sog. „*Setting*“. Dieses stellt eine begrenzte Lebens-einheit dar, eine Art „ökologischen Grundbaustein“, der bestimmte Verhaltensmuster mit bestimmten strukturellen Gegebenheiten verbindet. Es bezeichnet m.a.W. die zahlreichen Einzelsituationen, in denen das Individuum an einem konkreten Ort und zu einer bestimmten Zeit eine bestimmte Rolle ausfüllt. Ein Beispiel hierfür wäre etwa die Situation, als Lehrkraft zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kurs an einem konkreten Ort tätig zu sein. Weitergehend charakterisieren lässt sich ein Mikrosystem sowohl hinsichtlich seiner sog. „objektiven Settingaspekte“ als auch und vor allem bezüglich seiner *subjektiven Bedeutungsgehalte*, die das jeweilige Setting für ein bestimmtes Individuum bereithält. Unter objektiven Gesichtspunkten des Settings werden physikalische und soziale Umfeldbedingungen und die zugehörigen Verhaltensmuster gefasst, etwa Raumgestaltung, Arbeitsatmosphäre, Struktur sozialer Beziehungen usw. In subjektiver Hinsicht bezeichnet das Setting eine ständige, individuell *erlebte* Wechselwirkung mit den gegebenen Umweltfaktoren.

Diese objektiven Elemente der jeweiligen Umweltkontexte bedingen deren je *subjektive Wahrnehmung* und Verarbeitung dabei in erheblichem Maße mit. Die *subjektiv wahrgenommene Realität* ist aus humanökologischer Sicht deshalb letztlich auch von größerer Relevanz als die sog. objektive Wirklichkeit. Ein sehr eindrückliches Beispiel für die Bedeutung der subjektiv interpretierten Realität stammt von dem berühmten Psychologen Kurt Lewin (1890-1947). Er schildert, wie sich eine an sich reizvolle und liebliche waldreiche Mittelgebirgslandschaft inmitten des Gemetzels einer Schlacht des Ersten Weltkriegs subjektiv in eine Landschaft verwandelt, die nur noch unter Gesichtspunkten möglicher Fluchtmöglichkeiten und Schutzstellungen wahrgenommen wird. Aufgrund dieser elementaren Bedeutung der sog. „*phänomenalen*“, *d.h. individuell bedeutsam erlebten und subjektiv interpretierten Umwelt* des Menschen müssen die jeweiligen Umweltkontexte hinsichtlich ihrer jeweils *aufmerksamkeitswirksamsten* und

einflussstärksten Faktoren analysiert werden. Bronfenbrenner zufolge sind solche Hauptkomponenten des Mikrosystems, denen für die Entwicklung der Persönlichkeit der höchste Stellenwert zukommt, insbesondere *dauerhafte, bedeutungsvolle, erfüllende Tätigkeiten und Aktivitäten*, zudem sinnstiftende *Rollen* sowie bereichernde *zwischenmenschliche Beziehungen*.

Wie wichtig eine positive, anregende Atmosphäre für das persönliche Wohlergehen sein kann, ist sicherlich jedem und jeder klar, der und die bspw. schon einmal in einem fensterlosen, kahlen, vielleicht noch zu hellen und überheizten Raum arbeiten musste. Und die Aussicht auf ein Stück grüner Natur wird wohl auch von den allermeisten dem Blick auf eine große Verkehrskreuzung oder einen Parkplatz vorgezogen. Nicht minder, eher *noch* wichtiger für subjektive Zufriedenheit und Wohlergehen sind über diese physikalischen Aspekte hinaus aber vor allem *als sinnvoll empfundene Tätigkeiten*, in denen sich der/die einzelne ein gutes Stück weit als Persönlichkeit zu entfalten vermag. Und ebenso wichtig sind positive, von *Wertschätzung und Anerkennung* getragene soziale Umgangsformen. Entsprechend sollte jegliches setting stets darauf hin untersucht werden, wie sich die genannten Aspekte möglichst optimieren lassen.¹²⁷

Das Mesosystem

Das Mesosystem kann als ein „System von Mikrosystemen“ verstanden werden. Es übergreift als umfassendere Ebene verschiedene einzelne Lebensbereiche und beschreibt deren Wechselwirkungen miteinander. Das Mesosystem liegt dabei auf einer noch überschaubaren Ebene im persönlichen Nahbereich des Individuums. Bronfenbrenner erläutert:

„Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis. Ein Mesosystem ist somit ein System von Mikrosystemen. Es wird gebildet oder erweitert, wenn die sich entwickelnde Person in einen neuen Lebensbereich eintritt. Außer dieser Primärverbindung kann es noch viele andere Verbindungen geben: andere Personen, die aktiv an beiden Lebensbereichen teilnehmen; vermittelnde Verbindungen im sozialen Netzwerk; formelle und informelle Kommunikationen zwischen den Lebensbereichen“.¹²⁸

Das Mesosystem repräsentiert also die Wechselwirkungen und Verknüpfungen *zwischen* den Lebensbereichen, an denen die Person selbst *aktiv* beteiligt ist. Es umfasst also beispielsweise die Beziehungen zwischen Arbeitsplatz/-tätigkeit einerseits und Familie andererseits: Regelmäßige Überstunden, flexible Arbeitszeiten, Stress in der Arbeit,

prekäre Beschäftigungsverhältnisse bis hin zum Verlust des Arbeitsplatzes gehen auf unterschiedlichste Weise zu Lasten des familiären, überhaupt des sozialen Lebens. Gelingt hingegen eine positive, ausgewogene und befruchtende Verknüpfung zwischen den einzelnen Mikrosystemen, bietet das Mesosystem für das Individuum die Chance, sich in verschiedenen gesellschaftlichen Rollen einzubringen und auszuleben sowie mehrere Rollen und Positionen nebeneinander einzunehmen. Beides ist der Persönlichkeitsentwicklung in hohem Maße dienlich.

Das Exosystem

Das Exosystem bezeichnet alle Einflüsse, die „von außen“ auf den Menschen einwirken, ja manchmal sogar regelrecht einstürzen, und dabei praktisch als unbeeinflussbar wahrgenommen werden, sein Mikro- und Mesosystem jedoch in hohem Maße betreffen. Bronfenbrenner definiert:

„Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden. Beispiele eines Exosystems eines kleinen Kindes sind der Arbeitsplatz der Eltern, die Schulklassen älterer Geschwister oder der Bekanntenkreis der Eltern“.¹²⁹

Als Beispiele für das Exosystem sind also primär *Faktoren gesellschaftsstruktureller Art* zu nennen, bspw. Rationalisierungsmaßnahmen mit der Folge persönlicher *Arbeitslosigkeit*, der Einfluss der *Medien* und der durch sie getragenen *„Bedürfnisindustrie“*, *politische Entscheidungen* vom Schlage „HartzIV“ und sonstige Einwirkungen, die unterschiedlichsten gesellschaftlichen Institutionen und Rahmenbedingungen lokaler wie überregionaler Art entspringen können. Das Exosystem umfasst letztlich die Folgen von Maßnahmen, die aus „Lebensbereichen der Macht“ stammen, in denen, formell oder informell, Mittel zugeteilt oder entzogen sowie gesellschaftlich relevante Entscheidungen getroffen werden. Eine den Prinzipien Mündigkeit und Emanzipation verpflichtete Bildung – und alles andere ist keine Bildung! - hat auf der Exosystemebene natürlich nach solchen Einflüssen Ausschau zu halten, die Erfahrungen der Fremdbestimmung und Außensteuerung provozieren, um selbige nach Möglichkeit abzuwehren.

Das Makrosystem

Die sozialräumlich am weitesten vom einzelnen Menschen entfernte Umweltebene stellt das Makrosystem dar. Es bezeichnet das *gesamtgesellschaftliche System*, also den vorherrschenden Gesellschaftstypus mit seinen zugehörigen Strukturen, Zielen und

Zwecken. Die Rede ist somit von der Gesamtkultur, welche die untergeordneten Systemebenen in inhaltlicher und formaler Hinsicht prägt. Urie Bronfenbrenner erläutert:

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“.

Das Makrosystem stellt gewissermaßen *Prototypen von Umwelten* dar. Es umfasst die jeweiligen *Normen und Werte* der Gesellschaft, ihr politisches und wirtschaftliches System, die vorherrschenden *Religionen, Subkulturen und Ideologien*, und es drückt sich in spezifischen gesellschaftlichen *Handlungszwängen* aus. Die Makroebene der westlichen Industriestaaten ist wohl am treffendsten mit Begriffen wie „Konsum- Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft“, „postfordistischer Kapitalismus“¹³⁰ oder auch „Neoliberales System“ (s.u.) umschreiben.

Humanökologische Bildungsförderung

Nach dieser kurzen Erläuterung jener von Urie Bronfenbrenner unterschiedenen Umweltebenen und einiger Hinweise darauf, wie sich Bildungsprozesse dort ereignen, stellt sich abschließend noch die Frage nach den Voraussetzungen bzw. Fördermöglichkeiten für eine gelingende Bildung aus humanökologischer Sicht. Im Umkehrschluss lassen sich daraus natürlich auch bildungsabträgliche Faktoren und Strukturen ableiten. Bildung, zu verstehen wie gesagt als „*reflexiver und vernunftgeleiteter Selbst- und Weltbezug* des Menschen“, wird, wie ebenfalls beschrieben, findet im humanökologischen Konzept stets im Zusammenhang mit den konkreten, situationsbezogenen Lebenswelten des jeweiligen Menschen statt. Bildungsbemühungen müssen deshalb immer den spezifischen Umweltkontext des Individuums berücksichtigen. Die realen Umweltbedingungen werden somit zu den realen Bedingungen von Bildungsprozessen. Hervorzuheben ist deshalb abermals „die kaum zu überschätzende *Bedeutung des Faktors Umwelt* für die Entwicklung und Bildung des Menschen zur reifen Persönlichkeit“.¹³¹

Entsprechend stellt sich die Aufgabe, die vielfältigen und miteinander vernetzten Umweltbezüge auf ihre bildungsrelevanten Faktoren und Wirkungen hin abzuklopfen. Im Interesse der anzustrebenden *Selbstentfaltung des Menschen, hin zu einer identitätsgefestigten Persönlichkeit* bedarf es einer hierfür geeigneten Gestaltung der unterschiedlichen menschlichen Umwelten: Auf der *Mikroebene* wären dies etwa materielle und soziale Lebensverhältnisse, die *zunehmend komplexere und vielseitigere Tätigkeiten und*

Beziehungen eröffnen. Auf der *Mesoebene* ist die Schaffung eines sozialen Netzwerkes anzustreben, das sowohl *Orientierung* vermittelt als auch *vielseitige Rollenübernahmen* ermöglicht. Bezüglich des Exo- und Makrosystems geht es um die *Förderung sozialer Teilhabe* sowie *erweiterter Einflussnahme- und Gestaltungsmöglichkeiten* auch auf die entfernteren Bereiche der persönlichen Umwelt. Es bedarf anders gesagt des weitestmöglichen Abbaus von *Faktoren und Prozessen der Fremdbestimmung zugunsten von Selbstbestimmungserfahrungen*. Im Interesse einer Steigerung der Bildungsförderlichkeit einzelner Lebensbereiche ergibt sich deshalb auf das *Exosystem* bezogen die prinzipielle Forderung, Einflussnahmemöglichkeiten zu erhöhen und zwar auf diejenigen mit Macht ausgestatteten Strukturen und Funktionsträger, die das eigene Leben beeinträchtigen. Ziel ist dabei, legitime persönliche Bedürfnisse nicht nur artikulieren, sondern auch durchsetzen zu können. Wünschenswert ist sodann auf der Ebene des *Makrosystems* im selben Sinne, dass Individuen in die Lage versetzt werden, ihren *Einflussbereich* auch auf die von ihnen entferntesten Entscheidungsinstanzen auszuweiten.

Gerhard Mertens fasst diese Voraussetzungen entwicklungsförderlicher Umwelten in enger Anlehnung an Bronfenbrenner wie folgt zusammen:

- „-im Blick auf den *Mikrobereich* ein materieller und sozialer Lebenskontext, der zu fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, wechselseitigen Interaktionsmustern und zwischenmenschlichen (...) Beziehungen motiviert;
- im Blick auf die *Mesosystemebene* hinreichend direkte und indirekte Verbindungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, denen zufolge ein soziales Netzwerk entsteht, welches gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und vielseitige Rollenübernahme fördert;
- hinsichtlich des *Exosystems* soziale Netzwerke, welche die unmittelbaren Lebensbereiche der Beteiligten mit Lebensbereichen der Macht verbinden, so daß individuelle Bedürfnisse angemessene Berücksichtigung finden;
- hinsichtlich des *Makrosystems* gesamt-kulturelle Konstruktionsanweisungen bzw. subkulturelle Muster, die dem einzelnen eine zunehmende Einflußnahme auf den entfernteren Teilbereich in seiner Umwelt einräumen“.¹³²

Die Devise dieser Förderungsbedingungen lässt sich mit Urie Bronfenbrenner in Umwandlung der berühmten Worte Sigmund Freuds, „Wo ‚Es‘ (Triebe, Affekte, B.L.) war, soll ‚Ich‘ (individuelle Vernunftebene, B.L.) werden“, zu der Forderung verdichten, „*Wo Exo- war, soll Meso- werden*“. Mit anderen und v.a. klareren Worten: „Der Mensch erweitert im Verlauf seiner Entwicklung seinen Einfluss auch auf die entfernteren Teilbereiche seiner Umwelt, die sein Leben bestimmen“.¹³³ Dies ist alleine, auf sich selbst gestellt, jedoch erfahrungsgemäß nur schwerlichst, meistens gar nicht möglich. Vielmehr bedarf es der *Vernetzung und Kooperation* mit anderen Betroffenen, braucht es angemessene Formen der *(Selbst-)Organisation*, um Interessen und Kapazitäten bün-

deln und so mit höherer Durchsetzungskraft und entsprechend höheren Erfolgsaussichten agieren zu können.¹³⁴ Zur Persönlichkeitsbildung gehört dem Leitgedanken des humanökologischen Ansatzes zufolge also die Möglichkeit, in einem vielfältigen und zwischenmenschlich *anregenden* Netzwerk von Umwelten und Menschen als Person handeln und sich *frei entfalten* zu können. Das ist „die Basis für das Gelingen aller Bildungsprozesse, das Gelingen der Bildung zur reifen Persönlichkeit“.¹³⁵ *Eine Bildung, so lässt es sich hier zusammenfassend auf den Punkt bringen, die sich nicht der Selbstbestimmung und Selbstentfaltung des Menschen verpflichtet weiß, hat diesen Namen nicht verdient!*

6. Alles Bildung? Über Begriffsverwirrungen, Ähnliches aber nicht Gleiches sowie Ersatzbegriffe

Wir leben in einer „Wissensgesellschaft“ (oder befinden uns zumindest auf dem unvermeidlichen Weg dorthin), Bildung ist die entscheidende „Ressource“, d.h. der wichtigste „Rohstoff“ des Informationszeitalters, „lebenslanges Lernen“ wiederum ist notwendige Bedingung, um angesichts der technologischen Entwicklungen und der Vermehrung des Weltwissens den Herausforderungen der Gegenwart und vor allem der Zukunft gewachsen zu sein, vielfältigste Kompetenzen schließlich sind heutzutage das erklärte Ziel jeder Aus- und Weiterbildung und Voraussetzung für berufliches Weiterkommen. So oder so ähnlich klingen die Gewissheiten, die derzeit von Politikern, Unternehmern und ihren Lobbyisten, von Publizist*innen und auch seitens überwiegender Teile der zuständigen Wissenschaften verlautbart werden. Was haben diese sattsam bekannten Begrifflichkeiten eigentlich miteinander gemein, was trennt sie inhaltlich? Bezeichnen sie alle mehr oder weniger das Gleiche, weshalb sie ungangssprachlich oft (oder meist) synonym verwandt werden? Vor allem aber: Was haben diese Schlagworte tatsächlich mit dem bisher ausgebreiteten Verständnis von Bildung zu tun?¹³⁶

Ist jemand, der bei einer Gameshow wie etwa „Wer wird Millionär?“ viele Fragen zu beantworten vermag deshalb auch schon gebildet? Anders gefragt: Bedeutet viel zu wissen zugleich auch gebildet zu sein, sind *Allgemeinwissen* und *Allgemeinbildung* dasselbe? Daran knüpfen sich anverwandte Fragen an: Wie verhält es sich etwa mit dem Verhältnis von Lernen und Bildung – wird jemand automatisch gebildet, indem er/sie viel lernt? Und *was* sollte diesbezüglich eigentlich gelernt werden, d.h. welche Stoffe

und Inhalte? – schließlich ist es sicher nicht das Selbe, ein Telefonbuch auswendig zu lernen oder aber sich die Geschichte der Philosophie zu erschließen. Insbesondere stellt sich auch die Frage, was es mit den allenthalben geforderten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen auf sich hat: sind sie weitgehend gleichbedeutend mit Bildung, eine Voraussetzung für deren Erwerb, wichtiger als Bildung gar oder schlicht Nachfolgebegriffe der von vielen als veraltet und aus verschiedenen Gründen (s.o.) als missverständlich betrachteten Kategorie Bildung? Diese und andere Fragen stehen nachfolgend im Mittelpunkt. Sie sollen dabei helfen, das, was Bildung zur Bildung macht, weitergehend zu spezifizieren - diesmal aber auch durch die Charakterisierung dessen, was Bildung eben *nicht* ist. Zunächst soll in diesem Sinne der Zusammenhang von Lernen und Bildung etwas genauer unter die Lupe genommen werden.

L E R N E N

Wer viel lernt, gilt im allgemeinen auch als gebildet. Jedenfalls scheint der weitverbreitetsten Auffassung zufolge Lernen als eine unbedingte Voraussetzung für Bildung. Zu Recht? Wäre es nämlich wirklich so einfach, müsste im Grunde jeder Mensch vor Bildung nur so strotzen, schließlich lernen wir – ob bewusst oder unbewusst– von der Wiege bis zur Bahre (hochbetagt sein heißt schließlich keinesfalls, geistig inaktiv sein zu müssen)! Im Grunde lernen wir sogar im Schlaf, denn wie uns Neurowissenschaftler erklären, besteht eine zentrale Funktion des Schlafens und Träumens darin, das tagsüber Erfahrene und Gelernte im Gehirn abzuspeichern.¹³⁷ Was also meint und bezeichnet „Lernen“ eigentlich konkret – insbesondere in Abgrenzung zu Bildung? Ein Unterschied vorab: Der Lernbegriff ist in starkem Maße psychologisch geprägt und somit keine ausschließlich pädagogische Kategorie, wohingegen der Bildungsbegriff, neben „Erziehung“, wie bereits betont *der* klassische *Terminus technicus* der Pädagogik ist.¹³⁸

Charakteristisches zum Lernbegriff

Der Mensch ist durch sein Mensch-Sein in besonderer Weise sowohl auf Lernprozesse angewiesen als auch zu diesen befähigt, wie der Pädagogik-Professor Erich Weber hier zunächst einmal ausführlich erläutern soll:¹³⁹

„Aus evolutionstheoretischer Sicht wird für alle Lebewesen festgestellt: ‚Leben ist bzw. heißt Lernen‘ (...) Die Entwicklung der Kultur und der Persönlichkeit erfolgt phylogenetisch (...) und ontogenetisch (...) weitgehend durch Lernprozesse. (...) In der pädagogischen Praxis und Theorie geht es letztlich stets um ein im weiten Sinn zu verstehendes Lernen und die dazu notwendigen Lernhilfen, bzw. um die Herausforderung und Förderung von selbstbestimmten und selbstgesteu-

erten Lernprozessen (...) Pädagogisch bedeutsame Sachverhalte und Aufgaben sind im Grunde immer mit Lernphänomenen verbunden, haben es in jedem Fall mit der Entstehung, Herausforderung und Förderung, mit der Vermittlung und Aneignung, Begründung und Überprüfung von Erfahrung zu tun. (...) Für H. Giesecke (...) bildet das im weiten Sinn verstandene ‚Lernen‘ die ‚Generalüberschrift der Pädagogik‘.¹⁴⁰

Lernen kann als die *relativ dauerhafte Änderung des Verhaltens aufgrund gewonnener Erfahrungen* definiert werden. Auch menschliches Lernen ist in diesem Sinne (wie auch Bildung, s.o.) Folge der *Wechselwirkungen eines Menschen mit seiner Umwelt*. Ausgeschlossen hiervon sind aber Verhaltensänderungen, die durch genetisch bedingte Reifungsprozesse oder bloß vorübergehende Befindlichkeiten wie etwa Müdigkeit und Rauschzustände verursacht sind. Lernen lässt sich auch schlicht als Oberbegriff für *erfahrungsbedingte Prozesse* verstehen, *die sich in Verhaltensänderungen äußern*. Aus (neuro-)psychologischer Sicht wiederum bedeutet Lernen schlicht eine relativ stabile Änderung kognitiver Strukturen. Ein pädagogisch bedeutsames Lernen als erfahrungsbezogene Veränderung beinhaltet aber, sofern es sich um *bewusste* Lernprozesse handelt, immer auch eine *Reflexion* dieser Erfahrungen!¹⁴¹ Ein ausgesprochen pathetisches Verständnis von Lernen vertritt Peter Senge, ein in den 90er Jahren überaus populärer „Managementguru“ der Organisationsentwicklungstheorie, der ein bedeutender Mitbegründer des Konzepts der „Lernenden Organisation“ war:

„(I)n der Alltagssprache ist ‚Lernen‘ zu einem Synonym für das ‚Aufnehmen von Informationen‘ geworden. (...) Aber das Aufnehmen von Informationen ist nur entfernt mit echtem Lernen verwandt. Es wäre unsinnig zu sagen: ‚Ich habe gerade Radfahren gelernt, denn ich habe ein phantastisches Buch darüber gelesen.‘ Echtes Lernen berührt den Kern unserer menschlichen Existenz. Lernen heißt, daß wir uns selbst neu erschaffen (...), daß wir neue Fähigkeiten erwerben, die uns vorher fremd waren (...), daß wir die Welt und unsere Beziehung zu ihr mit anderen Augen wahrnehmen (...), daß wir unsere kreative Kraft entfalten, unsere Fähigkeit, am lebendigen Schöpfungsprozeß teilzunehmen“.¹⁴²

Wegen der Brauchbarkeit nachfolgender Definition des Lernbegriffs speziell für pädagogische Belange sei noch einmal Erich Weber das (allerdings in Fachsprache gehaltene) Wort erteilt:

„Mit ‚Lernen‘ meint man beim Menschen das auf der Basis genetisch-evolutionärer und kultureller Voraussetzungen erfolgende Insgesamt der dispositionell (zur Verfügung stehenden, B.L.) (im Gedächtnis) verankerten und wieder abrufbaren, relativ andauernden Veränderungen seines Verhaltens und Wissens, Handelns und Erlebens durch Erfahrung (Informationsverarbeitung) infolge von adaptiven Reaktionen des Organismus auf Umwelteinflüsse und von produktiven Interaktionen des Subjekts mit der Welt“.¹⁴³

Unterschieden werden muss also zwischen den Begriffen *Lernen* und *Adaption*. Lernen bezeichnet die Entwicklung von Einsichten, Wissen und Zusammenhängen zwischen vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Handlungen, während Adaption für die zunehmende Anpassung an innere und äußere Änderungen unterschiedlichster Art steht.¹⁴⁴ Besteht hinsichtlich eines *allgemeinen* Verständnisses von Lernen in der Fachliteratur noch weitgehende Übereinstimmung, so ergeben sich doch Unklarheiten und Meinungsverschiedenheiten, sobald es um inhaltliche Spezialisierungen geht. Die Inhalte des Lernens sind nämlich – und das ist eine deutliche Parallele zum Bildungsbegriff – genau so vielfältig wie der Mensch und seine Interessen. Sie reichen von konkreten intellektuellen oder auch motorischen, also bewegungsbezogenen Fertigkeiten und Fähigkeiten über vielfältigste Wissensbestände sachlicher wie auch musisch-kreativer Art, bis hin zu umfassenden Orientierungen und Werthaltungen. Sie können sowohl „Hirn“, als auch „Herz“ und „Hand“ betreffen und sind auf jeden Fall zu vielfältig und –schichtig, um sie in eine einheitliche und sinnvolle Systematik mit Anspruch auf Vollständigkeit bringen zu können.¹⁴⁵

Gegenstand des Lernens ist im Sinne dieser Vielfalt im Prinzip alles, was der Mensch in seiner Kultur zum Überleben und darüber hinaus für ein *gutes Leben* benötigt, worüber er jedoch nicht von Natur aus, also durch biologisches Erbe oder Reifung, verfügt. Lernen kann dabei sowohl als Vorgang (=Lernprozess) als auch als Ergebnis (=Lernergebnis) betrachtet werden. Zusammenfassend lässt sich Lernen über folgende drei Merkmale charakterisieren:

- Lernen ist *ergebnisorientiert*: es bewirkt Veränderungen auf der Verhaltensebene und hinsichtlich der Wahrnehmung des Lernenden. Ziel ist eine *Weiterentwicklung des Denkens und Handelns*, grundlegende Werthaltungen und ideelle Überzeugungen durchaus mit eingeschlossen.

- Lernen funktioniert über Informationsverarbeitungsprozesse, d.h. die gewünschte Veränderung des Verhaltens einer Person kommt durch *Erfahrung und deren Verarbeitung* zustande. Veränderungen, die aus genetischen Verhaltensanlagen oder aus Beeinflussungsfaktoren wie Erschöpfung, Krankheit oder Rausch resultieren, sind definitiv vom Lernbegriff auszuschließen. Im Gegensatz zu Tieren können Menschen als Subjekte ihre Erfahrungen vor allem auch durch *selbstbestimmte, realitätsverarbeitende Wechselwirkungen mit ihrer jeweiligen Umwelt* gewinnen. Ein derart spezifisch menschliches Lernen wird zwar ebenfalls von genetischen und evolutionären Veranla-

gungen beeinflusst, ist als *Handeln* jedoch mit den Faktoren *Denken*, *Bewusstsein* und *Geist* verbunden.

Die mit Lernen einhergehenden Veränderungen auf den Ebenen des Denkens und Handelns sind relativ *dauerhaft wirksam* und stellen ein individuell *nutzbares Ergebnis* dar. Lernen geschieht in der Reihenfolge: *Aneignung*, d.h. Wissens- und Erfahrungserwerb, *Speicherung* und schließlich *Erinnerung*.¹⁴⁶

Der Handlungsaspekt des Lernens

Lernen ist keine reine „Kopfangelegenheit“, es spielt sich nicht nur unbeobachtbar von der Außenwelt, innerhalb der „grauen Zellen“ ab, sondern verfügt auch über einen nach außen hin wahrnehmbaren *Handlungsbezug*: „Lernen bezeichnet den Vorgang der Aufnahme und Speicherung von Erfahrungen und der Konditionierung des Verhaltens. Ergebnis des Lernprozesses ist die Veränderung der Wahrscheinlichkeit, mit der Verhaltensweisen in bestimmten Situationen auftreten. Zum Lernen gehört also neben der Wissenskomponente auch eine Aktionskomponente“.¹⁴⁷

Es gibt entsprechend dieser inhaltlichen Differenzierung dann auch nicht nur eine einzige und einheitliche Form des Lernens, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Lernarten und auch Lerntheorien. Entsprechend lassen sich auch verschiedene *Lernformen* und *–stile* unterscheiden, unabhängig vom je konkreten Lerninhalt: Nach der Art, in welcher der Lernende sich seinem Lerngegenstand zuwendet, lässt sich beispielsweise zwischen einem *aktiv-entdeckenden Lernstil* einerseits und einem *reaktiv-aufnehmenden Lernstil* andererseits differenzieren. Nach der Art und Weise der Verarbeitung des Lernstoffs steht ein *sinnvoll-einsichtiger Stil* einem *mechanisch-unreflektierten Lernstil* gegenüber. Schließlich kann auch noch nach der Form der Lernsteuerung zwischen *innen- bzw. selbstgesteuert* und *außen- bzw. fremdgesteuert* unterschieden werden. Die Frage, welche dieser Lernformen und *–stile* am meisten mit Bildung zu tun haben, sollte nach den vorangehenden Ausführungen zum Bildungsbegriff relativ einfach zu beantworten sein (falls nicht: einfach weiterlesen...!).

Bildendes Lernen

Ist nach den vorangehenden Ausführungen die Frage des Unterschieds oder auch der Gemeinsamkeit zwischen Lern- und Bildungsbegriff bereits beantwortet? Vermutlich nicht ganz. Natürlich kann bereits festgehalten werden, dass Lernen *nicht das Gleiche* meint wie Bildung. Bildung ist viel *mehr*, ist sowohl Prozess als auch *Zustand*, eine

Qualität menschlichen Seins und Ausdruck der Persönlichkeit. Lernen hingegen ist genau genommen letztlich *Mittel zum Zweck der Bildung*. Jedoch sind bei allen Unterschieden durchaus auch deutliche Verwandtschaftsbeziehungen vorhanden. Denn so wie es verschiedene Formen und Inhalte des Lernens gibt, unterscheidet sich Lernen auch mehr oder weniger deutlich von Bildung: Ein unbewusstes, passives Lernen, wie es für Kleinkinder („Lernen am Modell“), aber auch für intelligente Säugetiere („Konditionierung“/Formen der Dressur) üblich ist, kann natürlich nicht mit Bildung in Zusammenhang gebracht werden. Ein *bewusstes und reflektiertes* Lernen jedoch sehr wohl. Tatsächlich gibt es ein Verständnis des Lernens, dem eine sehr hohe Übereinstimmung mit den Inhalten, Qualitäten und Charakteristika bescheinigt werden kann, die auch für Bildungsprozesse typisch sind: Die Rede ist hier vom sog. „*bildenden Lernen*“.

Dessen Hauptkriterien und wichtigsten Inhaltsdimensionen sind im einzelnen:

- ein „*freiheitliches und befreiendes Lernen*“: hierbei geht es um ein Lernen *von* Freiheit und *in* Freiheit, also insbesondere um ein *selbsttätiges* und *selbständiges, selbstbestimmtes* sowie *selbstverantwortlich-autonomes* Lernen;
- ein „*kognitives und reflexives Lernen*“: im Gegensatz etwa zu einem nur mechanischen, reaktiven und/oder assoziativen Lernen steht hierbei ein *bewusstes, aktives, eigentätiges, komplexes, sinnhaft-einsichtiges, problemlösendes, strukturierendes, erkennendes*, also *denkendes Lernen* im Vordergrund. Ein solches Lernen wird durch ein Nach- und Überdenken des eigenen Lernens zu einem *reflexiven Lernen*, was dem zentralen Bildungskriterium der *Reflexivität* entspricht;
- ein „*identitätsstiftendes und wert- bzw. sinnorientiertes Lernen*“: Dieses Lernen weiß sich der *Identitätsfindung bzw. -förderung* des Menschen verpflichtet; ein solches *Identitätslernen* ist prinzipiell ein *reflexives* Lernen, das sich insbesondere auch auf die eigene Biographie bezieht. Zwischen einer *Selbstvergewisserung* i.S. der *Identitätsbildung* und einer *Sinnvergewisserung* besteht dabei ein unmittelbarer Zusammenhang. Deshalb ist ein identitätsstiftendes Lernen auch engstens mit einem wert- und sinnorientierten Lernen verknüpft, welches Orientierung gebende *Wert- und Sinnfragen* zum Gegenstand hat;
- ein „*ganzheitliches und gegenwarts- bzw. zukunftsbezogenes Lernen*“: ersteres beinhaltet ein *motorisches* und ein *praktisches*, d.h. ein auf praktisches Handeln und auf Handfertigkeiten hin ausgerichtetes Lernen. Die Lerndimension des ganzheitlichen Lernens überwindet somit die Einseitigkeiten eines „verkopften“, d.h. rein an Wissensbeständen orientierten Lernens und umfasst neben der Entfaltung intellektueller,

motorischer und praktischer Potenziale beispielsweise auch ein *ästhetisches, emotionales* und *sozial-moralisches* Lernen. Das gegenwarts- bzw. zukunftsbezogene Lernen wiederum beinhaltet ein vorausschauendes sowie ein *innovatives und kreatives*, neue Wege eröffnendes Lernen und ergänzt somit das weithin vorherrschende Lernen durch Anpassung (wobei es sich bei letzteren eigentlich ohnehin um kein echtes Lernen, sondern vielmehr um Adaption handelt).¹⁴⁸

Das bildende Lernen beinhaltet also, direkt oder indirekt, entscheidende Merkmalsdimensionen eines in den ersten Kapiteln dieses Buches dargelegten Verständnisses von Bildung, das insbesondere um die Begriffe *Reflexion, Mündigkeit* und *Emanzipation* kreist und die *autonome, selbstbestimmte und -bewusste Persönlichkeit* zum Ziel hat. Entsprechend hoch ist in qualitativer Hinsicht die inhaltliche Übereinstimmung eines *solchen* Verständnisses von Lernen mit einer richtig verstandenen Bildung. Nach „Lernen“ stehen nachfolgend noch vier weitere Begriffe an, die zweifellos alle etwas mit Bildung zu tun haben, aber auch nicht einfach mit ihr gleichgesetzt werden dürfen: „Wissen“, „Intelligenz“ sowie die so vielzitierten „Schlüsselqualifikationen“ und insbesondere die derzeit so hochgehandelten „Kompetenzen“.

WISSEN

Lernen, so lässt sich nach dem vorangehend erfahrenen pointiert definieren, ist die Aneignung von Fertigkeiten und die Aufnahme von Wissen, ist m. a. W. ein Prozess der *Wissensbildung*. Wer viel bzw. vieles gelernt hat, wer also viel weiß, gilt gemeinhin zugleich auch als gebildet. Doch ist der Zusammenhang tatsächlich derart simpel? Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst eine eingehendere Beschäftigung mit dem Wissensbegriff selbst erforderlich. Dies um so mehr, als doch allenthalben zu lesen und zu hören ist, dass „wir“ – die Menschen in westlichen Industriestaaten - in „*Wissensgesellschaften*“ leben.

Der Wissensbegriff

Vorab: Für den Wissensbegriff existiert genauso wenig wie beim Bildungsbegriff eine präzise, letztgültige und übergreifend anerkannte Definition. Wissen, so definiert die Internet-Enzyklopädie „Wikipedia“ (bzw. deren verschiedene Autoren), „bezeichnet die Gesamtheit aller organisierten Informationen und ihrer wechselseitigen Zusammenhänge, auf deren Grundlage ein vernunftbegabtes System handeln kann“.¹⁴⁹ Der Zusammenhang von Informationen und Wissen – beides ist eben nicht das Gleiche! Friedrich/Raffel etwa unterscheiden explizit zwischen Daten (im Sinne von Informationen)

und Wissen, wobei die Begriffe umgangssprachlich aber oft synonym verwendet werden. Es sollte aber vielmehr „streng zwischen Daten, Informationen und Wissen unterschieden werden“, denn idealtypischerweise, so Friedrich/Raffel, sind Daten nämlich unstrukturiert, isoliert und somit Kontext unabhängig, bewirken zudem nur geringe Verhaltenssteuerungen und bestehen meist aus bloßen (i.d.R. numerischen) Zeichen. Über den Zwischenschritt der Informationsverarbeitung ist Wissen hingegen strukturiert und in Kontexten verankert, es bedingt ein hohes Maß an Verhaltenssteuerung und existiert in Form kognitiver Handlungsmuster.

Als Formel auf den Punkt gebracht: **Infos/Daten >>> Informationsverarbeitung >>> Wissen.**¹⁵⁰

Wissen steht vom Sinngehalt des Wortes her im Gegensatz zu „Glauben“ – die Parole „Wissen statt Glauben“ und vor allem Francis Bacons (1561-1626) berühmte Aussage „Wissen ist Macht“ sind in diesem Sinne typisch aufklärerische Devisen. Das gilt aber nur, wenn dem betreffenden Wissen auch Informationen zugrunde liegen, die derart aufeinander bezogen sind, dass sie in sich stimmig sind. Darüber hinaus muss sich Wissen, um als gesichert gelten zu können, auch in Übereinstimmung mit den wahrnehmbaren Gegebenheiten und Bedingungen befinden – ansonsten ist von lediglich spekulativem Wissen zu sprechen. Aus Wissen wird „Erkenntnis“, wenn das Wissen Relevanz für bestimmte Problemlösungen besitzt. Gesichertes, fundiertes Wissen gründet in diesem Sinne 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 (z.B. Radiowellen, Ultraviolett, Gravitationswellen gar ...) 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 Herrn Freitag) im strengen wissenschaftlichen Sinne, mangels weiterer unabhängiger Prüfer der Behauptungen, nicht zu *überindividuell* gesichertem Wissen gelangen konnte!¹⁵¹

Für Jörg Schüppel ist Wissen, neben den Faktoren Können, Wollen und Glauben, letztlich ein grundlegendes Wesensmerkmal der menschlichen Psyche. Wissen kann ihm zufolge aber nicht isoliert betrachtet werden, sondern immer nur im Prozess seiner *Anwendung*. Es verfügt über einen sog. „Agens-Charakter“, stellt also mit anderen Worten einen menschlichen Antrieb dar. Wissen tritt dementsprechend immer erst dann in Erscheinung und wird sozusagen realitätsmächtig, wenn es in entsprechenden Handlungssituationen zu *konkreten Anwedungen* führt.¹⁵² Auch bei Schmitz/Zucker wird der Wissensbegriff mit dem Aspekt der *Handlungsorientierung* verknüpft: „Wissen ist die Möglichkeit, etwas tun zu können, z.B. Information konzentrierter und schneller zu prüfen. Wissen ist Handlungsvermögen. Wissen ist Können. (...) Wissen eines Systems bedeutet nicht, im Besitz immerwährender Wahrheiten zu sein, sondern lediglich über *vorübergehend* schnellere Prüfungsmöglichkeiten zu verfügen“.¹⁵³ Für Lang/Amelingmeyer ist ein Wissen ohne Handlungsorientierung letztlich sogar weitestgehend irrelevant!¹⁵⁴ In diesem Zusammenhang lässt sich auch der Begriff „träges Wissen“ anführen. Es handelt sich um ein mehr oder weniger stark vorhandenes Wissen, dass sich aber kaum „aktivieren“ und für neue Anwendungen und Handlungen nutzbar machen lässt. Die Wichtigkeit des Handlungsbezugs hat der Wissensbegriff übrigens auch mit Bildung gemein, doch dazu später mehr.

Formen des Wissens

So wie es verschiedene Formen des Lernens gibt, lassen sich auch unterschiedliche Arten von Wissen benennen: Zunächst kann Wissen in ein sog. „deklaratives Wissen“

und ein „prozedurales Wissen“ unterschieden werden. Ersteres bezieht sich auf ein „Wissen *was und wozu*“, umfasst also Wissen über Fakten („Der Mensch ist ein Säugtier“) sowie Konzepte und Eigenschaften („Wasser ist bei Zimmertemperatur flüssig“, „Wasser lässt sich durch Erhitzen in Dampf verwandeln“). Deklaratives Wissen beinhaltet zudem Wissen über sog. „semantische Beziehungen“ (etwa „Ursache X führt zu Wirkung Y“, „X ist Teil von Y“, „A kommt vor B“ etc.), Wissen über Ereignisse und Handlungen sowie über Regeln und ihre Bedingungen („bei einer Temperatur zwischen 0°C und 100°C liegt Wasser in flüssiger Form vor“). Nicht zuletzt ist als höchste Form des Wissens in diesem Zusammenhang das sog. „*Metawissen*“, das „Wissen über Wissen“, anzuführen: Das ist beispielsweise das Wissen darüber, wie verlässlich ein bestimmtes Verfahren der Wissensgewinnung eigentlich ist. In Abgrenzung zum deklarativen Wissen beschreibt das *prozedurale Wissen* hingegen ein „Wissen *wie*“ im Sinne des „Know how“. Es handelt sich also um ein handlungsorientiertes Wissen, ganz dem grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Wissen und Handlungsfähigkeit gemäß (s.o.).

Zwei weitere Formen bzw. Ebenen des Wissens die sich unterscheiden lassen, sind zudem das „explizite“ und das „implizite“ Wissen. Unter explizitem Wissen lässt sich dasjenige Wissen verstehen, das man konkret benennen, aussprechen und vermitteln kann, wohingegen sich implizites Wissen durch einen hohen Situations- und Personenbezug auszeichnet und sich deshalb nur schwerlich formalisieren und kommunizieren lässt. Explizites Wissen ist methodisch und systematisch strukturiert, deshalb vergleichsweise leicht zu verbreiten und zudem in verschiedenen Medien (Schrift, Bild- und Tonträger) außerhalb der Köpfe speicher- und vielfältigbar. Ungleich schwieriger gestaltet sich hingegen der Zugriff auf das umfassendere und tiefgreifendere implizite Wissen: „‘We know more than we can tell.’ In Worten und Zahlen ausdrückbares Wissen repräsentiert nur die Spitze des Eisberges des gesamten Wissens. Implizites Wissen ist das Wissen, welches in den Köpfen von Individuen gespeichert ist. Es ist persönliches und deshalb schwer zu formulierendes und zu vermittelndes Wissen“.¹⁵⁵ Das implizite Wissen gründet im individuellen Handeln und Tätigsein, es verfügt über eine sowohl intellektuelle als auch handlungsbezogene Komponente, letztere im Sinne eines „know how“, also eines „gewusst wie“. Das know how bezeichnet in diesem Sinne die Fähigkeit, eine konkrete Handlung auszuführen und lässt sich nur vergleichsweise schwer auf andere Individuen übertragen. Dem expliziten Wissen entspricht dagegen das „know why“, das gewusst-warum. Es steht für die *reflexive* Fähigkeiten, das Zu-

standekommen eines bestimmten Resultats auch begründen zu können, was ein entsprechendes *Verstehen* von Zusammenhängen voraussetzt. Letzteres lässt sich artikulieren und auf andere „übertragen“, d.h. mitteilen.¹⁵⁶

Eng verwandt mit der Unterscheidung zwischen explizitem und implizitem Wissen ist die Trennung in „Oberflächen-Wissen“ und „Tiefen-Wissen“. Das Oberflächen-Wissen beinhaltet das je individuelle Abbild der Realität und die darin vorhandenen Fakten und Informationen zu ihrer Bewältigung. Das Tiefen-Wissen hingegen steuert sozusagen die Realitätswahrnehmung bzw. -verarbeitung, es ist dementsprechend für die adäquate Umsetzung des Wissens verantwortlich und beeinflusst Handlungen und Verhaltensformen. In gewisser Weise kann das Tiefen-Wissen als eine Art „Weltanschauung“ verstanden werden, als die subjektiv-eigentümliche Sicht der Dinge.¹⁵⁷ Die letzte Unterscheidung von Wissen, die hier nur noch kurz angedeutet werden soll, ist die Scheidung in „materielles“ und „immaterielles“ Wissen. Materielles Wissen ist sozusagen „greifbar“, also quasi von „dinglicher Natur“ (bzw. lässt es sich verdinglichen), etwa in Form von Büchern, Dokumenten, Anleitungen und Gesetzen. Immaterielles Wissen hingegen besteht beispielsweise aus Handlungsroutinen und Verfahrensweisen, die oft (noch) gar nicht bewusst gemacht wurden.

Wissen und Bildung

Wer von Wissen redet, schneidet damit, wie soeben gesehen, ein sehr komplexes, weil vielschichtiges Thema an. Dies um so mehr, als es über die unterschiedlichen Formen bzw. Ebenen des Wissens hinaus zudem selbstverständlich auch verschiedene *Wissensinhalte* gibt, deren Unterschiedlichkeit genau so umfassend ist wie die Vielfalt der Welt, in der wir leben. Bezogen auf den Zusammenhang zwischen Wissen und Bildung stellt sich dann aber natürlich die Frage nach der Gewichtigkeit verschiedener Wissensbestände für das Zustandekommen und die Qualität dessen, was hier mit dem Begriff Bildung umschrieben ist. Entsprechend stellt sich erneut die Ausgangsfrage: hat jemand automatisch als gebildet zu gelten, der bei Abfrage-Shows vom Schlage des populären „Wer wird Millionär?“ (oder bspw. auch des ehemals so beliebten Brettspiels „Trivial Pursuit“) viele Fragen zu beantworten vermag? Dazu eine kurze Abschweifung: Früher, in den ersten drei bis vier Nachkriegsjahrzehnten, hießen derartige Sendeformate noch „Quizsendung“. Legendär im deutschen Sendegebiet und geradezu ein Musterbeispiel für das Bildungs(klein-)bürgerfernsehen jener Zeit waren „Einer wird gewinnen“ mit Hans-Joachim Kuhlenkamp und, nicht minder sprichwörtlich, „Der große Preis“ mit

Wim Thoelke („Wum“ und „Wendelin“ nicht zu vergessen), wobei sich besagter großer Preis übrigens auf gerade einmal 10.000 DM Höchstgewinn belief. Ein gutes Beispiel dafür, in welcher kurzer Zeit und in welchem Ausmaß das gesamte Medium TV durch das Privatfernsehen kapitalisiert wurde – im Rahmen eines umfassenden Prozesses gesamtgesellschaftlicher Ökonomisierung, versteht sich. Ohne hier in kulturkonservative Nostalgie verfallen zu wollen: Beim Vergleich der Inhalte des abgefragten Wissens in den „Quizshows“ der ausschließlich öffentlich-rechtlich verfassten Fernsehära mit ihren heutigen Pendanten wird man eklatante Unterschiede gewahr: Waren einst die Fragen noch in klassische Wissensrubriken unterteilt, entscheidet heutzutage der Computer weitestgehend nach dem Zufallsprinzip. Repräsentierten die Fragen früher noch Inhalte klassisch-bürgerlichen Schul- oder gar Spezialwissens, müssen bzw. dürfen Kandidaten heute mit allem rechnen. Nicht zuletzt: Das Element des Ratens („a, b, c oder d“) gab es in Zeiten, als sich das öffentlich-rechtliche Fernsehen noch einem (meist indes sehr kleinbürgerlich interpretierten) Bildungsauftrag verschrieb, ebenso wenig in diesem Ausmaß, wie auch die Möglichkeiten, Fragen zu tauschen, diverse Joker zu wählen usw. Ohne diesen zumeist überaus biederen und Geistesriesen kaum jemals intellektuell fordernden Fernsehformaten nachtrauern zu wollen, stellt sich doch die Frage nach den Ursachen dieser offensichtlichen Charakterverschiebung, weg vom Fernsehen als „Schule der Nation“ und hin zum allzu oft vollends hirnentleerten Glücks- und Ratespiel, bei dem nicht selten soziale Existenzen auf dem Spiel stehen. Nicht wenige „Überflüssige“ der Marktwirtschaft sehen ihre größte Chance auf Vermögen jedenfalls bei derartigen Geldverteilungsspektakeln.¹⁵⁸ In Zeiten, in denen Geld nicht nur die Welt regiert – das tut es schließlich schon seit seiner Erfindung – sondern der Zugang zu Geld über den klassisch bürgerlichen Weg der Ausbildung und Erwerbsarbeit für immer mehr Menschen immer schwieriger, wenn nicht unmöglich zu begehen ist, herrscht an der Bereitschaft, sich in medialer Öffentlichkeit nicht nur zu präsentieren, sondern oft genug regelrecht zu prostituieren, jedenfalls kein Mangel. Das belegen Formate à la „Big Brother“ oder die zahllosen unsäglichen Castingshows, in denen Jugendliche, die keine realen Chancen auf Ausbildung und Lohnarbeit haben, oft ihre letzte Perspektive sehen, doch noch „reich und berühmt“ zu werden.

Der Wissenskanon

Nach diesem kulturpessimistischen Exkurs aber zurück zur Frage, was solche Abfragespiele denn nun eigentlich mit Bildung zu tun haben? Zunächst ist diesbezüglich

kritisch zu bemerken, dass das in derartigen Shows erforderliche Wissen nicht *kanonisiert* ist. Das bedeutet: Fragen zur Person Dieter Bohlen bspw. sind hierbei genauso wahrscheinlich und werden auch genauso hoch bewertet wie etwa Fragen zu Aristoteles oder Platon. Die Frage „Wie heißt der Königsberger Philosoph, der als einer der bedeutendsten Denker des Aufklärungszeitalters gilt?“ steht mitunter unvermittelt und gleichberechtigt neben der Frage „Wer gewann die letzte Staffel von ‚Deutschland sucht den Superstar‘?“. Dieser bewusste Verzicht auf die Festlegung jeglicher inhaltlichen Wertigkeit von Wissensgehalten ist das Gegenteil des klassischen „Bildungskanons“. Er bedeutet den Verzicht auf die verbindliche Definition eines Wissensbestandes, über den man (angeblich!) zu verfügen hat, um als gebildet gelten zu können. Dem klassisch-humanistischen Bildungsideal zufolge gibt es nämlich eine Reihe geradezu unumgänglicher und unverzichtbarer Inhalte des Wissens, ohne die eine hochwertige Bildung des Menschen einfach nicht denkbar ist: Dazu zählen insbesondere Wissen über Altertum und Antike (als Sprache der Gebildeten gilt deshalb bekanntlich immer noch Latein, daneben sollte am besten aber auch noch Griechisch beherrscht werden), dazu Kenntnisse der Weltliteratur, im besonderen der deutschen Klassik (Goethe, Schiller), nicht zuletzt auch Wissen über die zentralen Epochen der Kunstgeschichte (insbesondere natürlich in deutschen Landen, hierbei wiederum mit den Schwerpunkten Klassizismus und Romantik). Zweifellos sind dies allesamt hoch bedeutungsvolle Wissensgebiete - warum aber gerade diese und nicht andere? Was ist etwa mit dem Wissen auf naturwissenschaftlichem Gebiet, das heutzutage zwar einen weitaus höheren Stellenwert genießt als noch zu Humboldts Zeiten, nichts desto trotz der von vielen Bildungspapstern immer noch als allem Schöngestigen und Geistesgeschichtlichen nachgelagert angesehen wird? (Tatsächlich gab es vor kurzem mit dem Buch „Die andere Bildung“ von Ernst Fischer den Versuch einer Kanonisierung [vermeintlich] bildungsnotwendigen Wissens auch im Bereich der Naturwissenschaften, nachdem sich der bekanntere Bestseller „Bildung. Was man wissen muss“ von Dietrich Schwanitz über weiteste Strecken eher wie ein Geschichtsbuch liest.)

Warum aber, so ließe sich grundsätzlich ketzerisch einwerfen, sind solche Wissensinhalte – egal ob geistes- oder naturwissenschaftlicher Art - überhaupt in irgendeiner Weise höherwertiger als ein doch weitaus zeitgemäßer und alltagsnäher scheinendes Wissen, etwa aktuelle Erscheinungen der Populärkultur betreffend? Schließlich interessieren und tangieren diese im täglichen privaten wie öffentlichen Gespräch - auf der Arbeit, in der Kneipe, in der Bahn - weitaus mehr Menschen als etwa das Wissen den Auf-

stieg und Fall des Römischen Reiches? Wer maß sich eigentlich an, letzteres per se als höherwertiger einzustufen als Wissensbestände zur Geschichte der Fußball-Weltmeisterschaften (oder auch nur zur aktuellen Bundesligatabelle)? Schließlich steht doch wirklich außer Frage, dass solche Ereignisse und Lebensbereiche dem konkreten Lebensalltag der aller meisten Menschen weitaus mehr entsprechen als etwa vergangene Epochen und ihre Artefakte oder auch theoretische Kenntnisse der Physik wie bspw. die Allgemeine Relativitätstheorie, die im Bereich menschlicher Größenordnungen zudem noch nicht einmal wirkungsmächtig wird.

Darüber hinaus ist prinzipiell festzustellen - und aus demokratischer Sicht auch zu kritisieren: Der Wissens- bzw. Bildungskanon einer Gesellschaft bzw. Kultur wurde und wird stets von den gesellschaftlichen *Eliten* definiert. Sie bestimmen, etwa in Form von Lehrplänen und Ausbildungsinhalten, was als relevantes Wissen zu gelten hat und was eben nicht. Schließlich sind es nicht „einfache Leute“, die auf Lehrstühlen, in diversen Instituten, Fakultäten, Kommissionen, Ausschüssen und Parlamenten sitzen und entsprechende Richtlinien erstellen bzw. verabschieden. Auch sind es i.d.R. Mitglieder der oberen gesellschaftlichen Schichten, die als Zeitungsredakteure, einflussreiche Autoren und Verleger, Wissenschaftler oder auch als Akteure des etablierten Kulturbetriebs (also nicht die Mehrheit der prekär Beschäftigten in diesem Bereich) durch ihre unterschiedlichen Aktivitäten (mit)festlegen, was „wahres Wissen“ ist. Der Stellenwert bspw., der auch heute noch der Lateinischen Sprache für das Studium der meisten geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen zukommt (in denen in den allermeisten Fällen natürlich auch ganz ohne Lateinkenntnisse große wissenschaftliche Leistungen möglich wären), ist ein auch heute noch wirkungsmächtiges Relikt des Neuhumanismus als *der* klassischen Epoche des (zumindest vom Anspruch her) humanistisch gesinnten Bildungsbürgertums, in welchem Geschichte und Literatur der alten Griechen und Römer geradezu verabsolutiert wurden. Wegen dieses elitären Charakters verfügen *Wissenskanone* stets auch über den Charakter eines Herrschaftsinstruments, durch welches dann all diejenigen als ungebildet etikettiert werden können, die über die als erforderlich betrachteten Wissensbestände nicht oder nur unzureichend verfügen und/oder nicht bestimmte Formen des sprachlichen Ausdrucks (der „Soziolekt“) und der zugehörigen Verhaltensweisen (der „Habitus“) nicht oder nur unzureichend beherrschen.¹⁵⁹ Gerald Faschingeder (u.a.) werfen dem elitären Neuhumanismus („Bildung wurde sozialer Besitz“¹⁶⁰) in diesem Sinne letztlich sogar Verrat am Kern der Bildungsidee vor:

„Mit Bildung ist es wie mit der Kultur: Ein eigentlich sehr breites Konzept wurde im Zusammenhang mit der bürgerlichen Emanzipation um 1800 auf

einen recht engen Korpus an Wissensstandards und einen spezifischen Habitus reduziert. (...) (Bildung diene somit, B.L.) mehr zur Abgrenzung von anderen gesellschaftlichen Gruppen und zur Rechtfertigung eines politischen Führungsanspruches als zur Befreiung des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“.¹⁶¹

Stellt dann umgekehrt der Verzicht auf eine Kanonisierung des Weltwissens am Ende sogar eine Art Demokratisierung dar? Hat in diesem Fall, wie es ein Autor mit Blick in die Abgründe der Fernsehlandschaft formuliert hat, gar das (Bildungs-)Proletariat die Macht übernommen – zumindest im Bereich „Massenkultur“ und Medien? (Es entbehrt dabei übrigens nicht einer gewissen Ironie, das ausgerechnet viele Vertreter des Groß- und Besitzbürgertums, ehemals geradezu Gralshüter humanistischer Bildungsideale, heute durch die Forcierung des wirtschaftsliberalen Umbaus der Gesellschaft die klassische Menschenbildung im Sinne Humboldts auf dem Altar des freien Marktes zu opfern bereit sind. Das verdeutlicht etwa die regelrechte Säuberung vieler Hochschulen von gesellschaftskritischen Disziplinen und „Orchideenfächern“, also von nicht bis nicht-unmittelbar ökonomisch verwertbaren Inhalten, um nur ein Beispiel zu nennen. Dazu später noch mehr in Kapitel 8).

Da die Lebenszeit und auch das geistige Aufnahmevermögen des Menschen aber leider nicht unbegrenzt sind und somit nicht alles Wissen angeeignet, d.h. gelernt werden kann, bedarf es indes unumgänglich einer möglichst „lockeren“, d.h. transparenten und durchlässigen Kanonisierung – ansonsten wäre nämlich wirklich jedes Wissen gleichwertig, ganz im Sinne obiger Beispiele. Gegen diesen Gedanken jedoch sträubt sich (hoffentlich!) der gesunde Menschenverstand! Jedweder Bildungskanon kann, ja *muss* aber hinsichtlich der Art und Weise seines Entstehens und seiner gesellschaftspolitischen Funktion wegen stets auch kritisiert werden. Es stellen sich dabei insbesondere die kritisch zu reflektierenden Fragen nach seiner inhaltlichen Durchlässigkeit und Dynamik, also nach der Offenheit für Anderes und Neues sowie dem Potential seiner zeitgemäßen inhaltlichen Weiterentwicklung. Zudem ist grundsätzlich sein konkretes inhaltliches Zustandekommen zu hinterfragen. Schließlich bedeutet es einen großen Unterschied, ob *demokratisch legitimierte* Gremien Lehrpläne anfertigen oder aber berufene Mitglieder eines mehr oder weniger geschlossenen Vereins, etwa im Sinne einer elitären titeltragenden Klasse, sprich: einer *Nomenklatura*.

„Die letzten Fragen“

Wie aber lassen sich Qualitätsunterschiede hinsichtlich bestimmter Wissensinhalte vernünftig begründen, welches allgemeine oder auch spezielle Wissen ist *bildungsmächtiger* als anderes? Zunächst ist in dem Zusammenhang mit allem Nachdruck zu betonen, dass Wissen keinen Selbstzweck darstellt (trotz aller unbestreitbarer Vorteile eines breiten Wissensfundus, etwa im Rahmen diverser Abfragespiele oder alltäglichen Smalltalks), sondern letztlich *Mittel zum Zweck erweiterten Weltzugangs* ist. M.a.W. dient gehaltvolles Wissen – direkt oder indirekt – einer vertieften *Weltdurchdringung*, und zwar sowohl auf theoretisch-intellektueller wie praktisch-handlungsbezogener Ebene. Pathetisch gesprochen: Wissen mit Bildungspotenz hat dazu beizutragen, Antworten auf die drei berühmten Fragen zu finden, die Immanuel Kant als die zentralen Fragen der Philosophie, der „Liebe zum Wissen bzw. zur Weisheit“ also, formuliert hat, als da wären: „Was kann ich wissen“?, „Was soll ich tun?“ und „Was darf ich hoffen?“. Die erste Frage deckt den gesamten Bereich der Wissenschaften und Philosophie ab und beinhaltet insbesondere auch die Dimension eines „Wissens über Wissen“ (= „Metawissen“) im Sinne der Frage nach *prinzipieller* Erkenn- und Erklärbarkeit der Welt. Es geht hierbei also um die grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen menschlicher Erkenntnis und des zugehörigen Wissens. Hier werden die umfassendsten Fragen gestellt, die Menschen zu fragen imstande sind, etwa: „Woher kommt *alles*, wie ist die Welt/das *Weltall* entstanden und woraus besteht es, wie entwickelt sich alles weiter?“ bzw., auf individueller Ebene: „Wie bin ich entstanden, woraus bestehe und wie „funktioniere“ ich?“ bzw., noch grundsätzlicher: „Wer und was bin ich?“

Die zweite der drei Kernfragen Kants betrifft den Bereich zwischenmenschlichen Zusammenlebens. Es stehen somit umfassende Fragen zu Moral und Ethik im Mittelpunkt des Interesses, etwa dergleichen: „Was ist gut, was hingegen böse, wie ist ein tugendhaftes Leben beschaffen, wie ist das Gute zu befördern und um welchen Preis das Schlechte zu vermeiden?“ Die letzte der Kantschen Kardinalfragen öffnet den geistigen Horizont schließlich noch um die Dimension der Sinnhaftigkeit: Welcher ist der Sinn des Lebens im allgemeinen und meines eigenen im speziellen? Wie lässt er sich erkennen und befördern? Nicht zuletzt thematisiert Kant damit auch Gegenstandsbereiche der *Metaphysik* im Sinne einer Suche nach *Letztbegründungen*, nach höheren Formen oder Ideen des Seins. Überhaupt geht es dabei um Fragen, die jenseits der Möglichkeiten menschlicher Beweisführung und somit im Bereich des *Glaubens und Hoffens* anzusiedeln sind. Es sind Fragen der Art „welchen höheren Sinn hat das Leben /hat mein Leben?“.

Solche Fragen wie die von Immanuel Kant aufgeworfenen entscheiden letztlich über die Qualität menschlichen Seins sowohl im Sinne seines geistigen Tiefgangs als auch hinsichtlich des Maßes an Mit-Menschlichkeit, möglicher individueller Freiheit und Emanzipation. Alles in allem beinhaltet eine umfassend verstandene Menschenbildung somit Wissensbestände, die zur Beantwortung oder zumindest Erörterung der umfassenden und umfassendsten Fragen beitragen, die sich der menschliche Geist zu stellen hat und überhaupt sich stellen kann. Andernfalls begnügte dieser sich nämlich mit einer banalen Kultur der Oberflächlichkeit und Trivialität, verzichtete er darauf, die Tiefen menschlicher *Seinsergründung* auszuloten, geschweige denn deren Grenzen zu verrücken. Damit aber würde eine wesentliche Dimension menschlichen, und das heißt eben auch intellektuellen Seins, nicht gelebt!

Doch muss sich jegliches Wissen, das beanspruchen kann, kanonisiert zu werden, wirklich auf derart tiefeschürfende, hochphilosophische und umfassende Aspekte des Seins beziehen? Muss es sich unbedingt mit den letzten oder gar ewigen Rätseln menschlicher Existenz auseinandersetzen, um als *veritabel*, d.h. als qualitativ wertvoll und somit bildsam bewertet werden zu können? Natürlich nicht! Deutlich sollte aber geworden sein, dass (Allgemein-)Wissen eben nicht Selbstzweck, sondern (aller)letztlich, möglicherweise auch um vielerlei Ecken herum und über Umwege, Mittel zu dem Zweck ist, den „reflexiven Selbst- und Weltbezug“ des Menschen im Interesse seiner Mündigkeit und Emanzipation, seines Weltverständnisses und seiner Handlungsfähigkeit zu befördern.

Allgemeinwissen und Spezialwissen, Allgemeinbildung und Spezialbildung

Im Sinne der „letzten Fragen“ war bisher in erster Linie nur von allgemeinem Wissen die Rede. Es existiert aber natürlich auch ein weitaus profaneres, zugleich jedoch meist auch ungleich lebenspraktischeres und wohl auch unmittelbar-nützlicheres Anwendungs- und Handlungswissen. Es handelt sich etwa um das Wissen, wie ein Computer zu bedienen, ein Auto zu fahren, ein Essen zuzubereiten oder auch Schnürsenkel zu binden sind. Ein solches Spezial-Wissen ist wiederum Bedingung für eine Spezialbildung, etwa im Sinne beruflicher Bildung (und damit auch in hohem Maße Voraussetzung für fachliche und methodische *Kompetenzen*, wie im nachfolgenden Kapitel noch erläutert wird).

Das „Robinson-Crusoe-Paradoxon“

Spezialwissen umfasst neben Anwendungs- und Handlungswissen insbesondere auch ein spezifisch wissenschaftlich-technisches, auf Verfahrensweisen bezogenes Wissen über die Funktionsweise und Herstellung bestimmter Gegenstände, z.B. Autos, Flugzeuge, Fernseher, Telefone, Lebensmittel, Textilien bzw. über das Zustandekommen bestimmter Phänomene, auch solche alltäglicher Art, etwa ein Gewitter oder eine Sternschnuppe. Es handelt sich um dasjenige Wissen, das auf so unnachahmliche Art und Weise in der (deshalb auch gerne von Erwachsenen gesehenen) „Sendung mit der Maus“ (oder, ebenso „Kult“: „Löwenzahn“ mit Peter Lustig) vermittelt wird, wenn sich dort etwa anschaulich verfolgen lässt, auf welche Weise bestimmte Dinge des Alltags an welchem Ort und oft auch noch von wem, angefertigt werden oder wenn wohlvertraute und dabei letztlich doch unverstandene Ereignisse und Zusammenhänge erklärt werden („Wie kommt die Mine in den Bleistift?“, „Warum ist der Himmel blau?“). Solche, gerade von Kindern gern gestellte Fragen bringen auch so manchen Erwachsenen in ernsthafte Verlegenheit. In der höchstgradig arbeitsteiligen und entsprechend spezialisierten Industriegesellschaft der Gegenwart klaffen Anwendungs- Funktions- und Fertigungswissen entsprechende oft meilenweit auseinander: Bestimmte Gegenstände alltäglichen Gebrauchs wie eben Autos, Fernseher, Video- bzw. DVD-Rekorder, MP3-Player, PC, Handy, Digitalkamera, Kopiergerät usw.usf. werden zwar (falls überhaupt!) zu nutzen und deshalb zu bedienen verstanden, doch über deren konkrete technische Funktionsweise und ihre Fertigung wird oft nur wenig gewusst. Hand aufs Herz: Wer kann halbwegs detailliert erklären, wie die eben genannten Apparaturen, an und mit denen in vielen Fällen tagtäglich Lebenszeit verbracht wird, tatsächlich konkret funktionieren? Im Zusammenhang dieses Auseinanderklaffens von Anwendungs- und Fertigungswissen spricht der Autor gerne vom „*Robinson-Crusoe-Paradoxon*“:

Stellen Sie sich vor, es würde Sie wie den berühmten Schiffbrüchigen auf ein einsames Eiland oder in irgend eine von der modernen Zivilisation noch unbeleckte Ecke des Planeten verschlagen. Glücklicherweise konnten Sie einige Alltagsgegenstände retten: sagen wir, Ihren Laptop und Ihr Handy (leider kein Empfang!), Gerätschaften täglichen Gebrauchs, deren Nutzung und grobes Funktionsprinzip Ihnen durchaus geläufig sind. Überraschenderweise stoßen Sie auf Menschen eines Naturvolkes, das, vom Rest der Welt unentdeckt, auf der Kulturstufe der Steinzeit als Jäger- und Sammler leben. Tief beeindruckt von ihren wundersamen Technikartefakten werden Sie aufgefordert, selbige zu reproduzieren. Das Problem ist klar: Selbst bei Vorhandensein aller Rohstoffe (Erze, bestimmte chemische Substanzen etc.) und der aktiven Mithilfe aller Stam-

mesangehörigen, hätten Sie keinerlei Chance, diese Aufgabe zu lösen - und zwar letztlich aufgrund des fehlenden Spezial- und Fertigungswissens. Zweifellos aber ist dergleichen in hochgradig arbeitsteiligen und spezialisierten Gesellschaften wie der unseren völlig unvermeidlich. Überhaupt lässt sich grundsätzlich fragen, ob ein solches Hintergrundwissen denn wirklich notwendig ist und es nicht vielmehr völlig ausreicht, entsprechende Gerätschaften auch zu bedienen – so überhaupt erforderlich. Dennoch ist es unter dem Gesichtspunkt der Mündigkeit erforderlich, zumindest grundlegende Zusammenhänge und Fertigungsprinzipien zu verstehen, um seiner Welt nicht in völliger Ahnungs- und Hilflosigkeit gegenüber zu stehen. Dies käme nämlich einem Rückfall in „magische“ Zeitalter gleich: In früheren Zeiten (und leider auch nur allzuoft heutzutage und zwar nicht etwa „nur“ in vorindustriellen Gesellschaften) wurden gewöhnliche Phänomene wie Donner, Unwetter, Seuchen, Kometen etc. mangels besseren Wissens mit dem Wirken der (menschenähnlichen) Götter und/oder Gestirne erklärt oder es wurden Geister und sonstige Phantasmagorien bemüht. Und noch vor nicht allzu langer Zeit glaubten manche Menschen, die ihre ersten Fernsehgeräte durchaus zu bedienen wussten, dass bei der Tagesschau im Apparat ein echter Mensch säße...

Das Verhältnis von Allgemein- zu Spezialbildung

Das Verhältnis von Allgemein- zu Spezialbildung und der Streit um deren Wertigkeit durchzieht die Geschichte der Pädagogik wie einen roten Faden. Konträr gegenüber standen sich dabei insbesondere die pietistisch (d.h. im Geiste des Protestantismus) orientierten Pädagogen des Aufklärungszeitalters (etwa Joachim Heinrich Campe [1746-1818] und August Hermann Franke [1663-1727]), für die Bildung stets nur an ihrem konkreten Nutzen für die im Entstehen befindliche Industriegesellschaft gemessen wurde. Zum anderen die Neuhumanisten (v.a. Wilhelm von Humboldt, s.o.), für die die allgemeine und zweckfreie Menschenbildung das höchste Gut darstellte, wohingegen Spezialbildung nur zweitrangig war. Heutzutage, viele, viele themenbezogene Beiträge seitens namhafter Pädagogen später, kann dieser Streit als allerweitestgehend überwunden gelten: Es geht, unverschämt kurz zusammengefasst, hinsichtlich der Wertigkeit und Notwendigkeit von Allgemein- und Spezialbildung natürlich nicht um ein Entweder-Oder, sondern grundsätzlich um ein Sowohl-als-Auch! – Und zwar wiederum im Interesse einer mündig-emanzipierten Handlungsfähigkeit im Rahmen einer hochgradig spezialisierten, arbeitsteiligen Industriegesellschaft. ¹⁶²

Allgemeinwissen und Allgemeinbildung

Entscheidend ist unter Bildungsgesichtspunkten letztendlich der Unterschied zwischen „totem Wissen“ und „lebendigem Wissen“: Ersteres wird bspw. beim Auswendiglernen eines Telefonbuches erworben, letzteres hingegen bietet *Verknüpfungsmöglichkeiten* zu anderen Wissensbeständen und umfasst somit sog. „*Verweisungszusammenhänge*“. Ein Beispiel hierfür aus eigener, gelegentlich als leidvoll empfundener Erfahrung des Autors in Form des folgenden Eselsbrücken-Reims, den es in der Grundschule auswendig zu lernen galt: „Brigach und Breg bringen die Donau zu Weg, Isar, Iller, Lech und Inn, fließen rechts zur Donau hin, Naab und Regen, kommen links entgegen“. Zu lebendigem, bildenden Wissen werden die in diesem Reim enthaltenen Informationen erst dann, wenn *exemplarisch*, also stellvertretend für vergleichbare Fälle, das *Grundprinzip* klar wird, dass sich Flüsse nämlich stets aus Quellen speisen, somit über einen Ursprung und zudem über sie speisende Zuflüsse verfügen, die auf beiden Seiten (rechts und links, in Strömungsrichtung gesehen) zu finden sind. Eine banale Erkenntnis zweifellos, nicht so jedoch für Kinder im Grundschulalter! Ähnlich verhält es sich bspw. auch mit historischen Wissensbeständen: Etwas über den Siebenjährigen Krieg zu wissen, etwa seine Dauer und die beteiligten Königreiche, wird erst dann von einem Gegenstand des Allgemeinwissens (mit dem sich bei geeigneten Anlässen zweifellos glänzen lässt) zum Bestandteil persönlicher *Allgemeinbildung* befördert, wenn über den engeren Gegenstand hinaus auch der Stellenwert besagten Krieges im geschichtlichen Kontext deutlich wird und, in nochmals erweitertem Sinne, am besten auch noch grundsätzliche Mechanismen des Zustandekommens und des Verlaufs von Kabinettskriegen im Zeitalter des Absolutismus erkannt und begriffen werden. Der maximale Bildungserfolg bestünde letztlich darin, umfassende *Erkenntnisse* über die *Wesenhaftigkeit* des Phänomens Krieg, über *Strukturen* und *Regelhaftigkeiten* der Geschichte oder gar höhere Einsichten zur *menschlichen Natur* als Ganzes zu gewinnen.

Bildung heißt also nicht etwa, Unwissende mit Wissen zu füttern, sondern vielmehr, angemessen blumig gesprochen, „in einen Dialog über die Welt einzusteigen“.¹⁶³ Es geht also nicht um Wissen als Selbstzweck, sondern immer um das *Verstehen umfassender Zusammenhänge*.

Bildung als Bildnis: „Schaffung eines Mosaiks“

So wie in den beiden angeführten Beispielen verhält es sich mit allen erdenklichen Wissensgebieten, egal ob aus den Bereichen Natur-, Sozial- oder Geisteswissenschaften,

ob aus Kunst&Kultur, Ökonomie, Politik, Sport oder was und wen auch immer betreffend. Der Zusammenhang zwischen (Allgemein-)Bildung und (Allgemein-)Wissen lässt sich alles in allem schön und anschaulich durch folgendes Sinnbild vergegenwärtigen: Stellen Sie sich vor, irgendjemand hätte die Aufgabe, eine aus menschlicher Sicht schier unbegrenzt anmutende Fläche mit einem Decken- und Wandfresko in Form eines Mosaiks zu verzieren, sagen wir beispielsweise, die gesamte Innenfläche des Petersdoms! Die praktisch unzähligen, auf einem gewaltigen Haufen unsortiert liegenden Mosaiksteinchen symbolisieren in diesem Bild einzelne, singuläre Wissensbestandteile. Jedes einzelne Wissenspartikel ist für sich, isoliert betrachtet, weitestgehend wertlos. Erst durch ihre gegenseitige *Verwiesenheit* aufeinander gewinnen sie an Bedeutung, insofern erst bei einer sinnhaften Anordnung der einzelnen Steinchen, einem Puzzle gleich, größere Zusammenhänge entstehen. Es erscheinen dann *Muster* und schließlich *ganze Bilder* vor dem geistigen Auge, die mit zunehmender Wissensaufnahme – um im Bild zu bleiben: bei weiterer Sammlung und sinnvoller Anordnung der Mosaiksteinchen – ein immer detailschärferes *Gesamtbild* ergeben. Schließlich gewinnt Wissen in denjenigen Bereichen, die bereits eine hohe Wissens-/Steinchendichte aufweisen, einen *ergänzenden* und *vertiefenden* Charakter. Gleichzeitig wird es auf der „Baustelle“ aber stets auch Flächen, also Bereiche geben, die noch weitgehend unbestückt und kahl sind, wo neues Wissen folglich erst noch der Ein- und Zuordnung zu anderem (Vor-)Wissen bedarf. *In diesem Bild steht das Erkennen übergeordneter Muster und Zusammenhänge für den Prozess der Bildung. Wissensbestände, in Form der potenziell unendlich vielen Puzzlesteinchen, sind letztlich Mittel zum Zweck der Bildung.* Dasjenige handwerkliche und intellektuelle Vermögen, das unerlässlich ist, um überhaupt die Steinchen und sämtliche erforderlichen Materialien zu beschaffen, anzuordnen und anzubringen, also etwa die Fähigkeit, ein Gerüst für das Deckenfresko fachgerecht zu errichten und schließlich den Mörtel oder sonstige Werkstoffe so zu mischen, dass die Steinchen auch langfristig an der Wand haften bleiben, all dieses fachliche – und im Vorfeld grundlegend lebenspraktische - Können lässt sich als *Spezialwissen* beschreiben, *welches Spezialbildung bedingt*. Sie ist in diesem Sinn sozusagen die *Bedingung der Möglichkeit* allgemeiner Menschenbildung.

Neben Fachwissen sind aber noch zwei weitere Persönlichkeitseigenschaften erforderlich, um die notwendigen Verrichtungen im Rahmen unseres Sinnbilds weitaus mehr recht als schlecht bewältigen zu können, um mit anderen Worten die Wahrscheinlichkeit gelingender Bildung zu erhöhen. Dabei kommen Begrifflichkeiten ins Spiel, die ähnlich

wie Wissen allzu oft leichtfertig mit Bildung gleichgesetzt werden: Nämlich „Intelligenz“ und „Kompetenz“. Beide werden nachfolgend behandelt. Um zuvor aber das hier entworfene Sinnbild abzuschließen, bedarf es noch des ausdrücklichen Hinweises darauf, dass die Arbeit am Deckenfresko eine *lebenslange*, letztlich also *unabschließbare Aufgabe* darstellt. Zunehmendes Wissen und wachsende Erfahrungen führen zwar in die angestrebte Richtung, enden aber nie in einer endgültigen, abschließenden Fertigstellung, schon allein, weil noch vor Beendigung der Arbeiten Instandhaltungs- und Renovierungstätigkeiten erforderlich sind. (Speziell die Kölner wissen mit Blick auf ihren Dom, wovon ich hier spreche!). Das hier entworfene Bildnis kommt auch in hohem Maße dem Bildungsverständnis Johann Wolfgang von Goethes (1749-1832) nahe, wie ein diesbezügliches Zitat diese Ikone des bürgerlichen Bildungsideals belegt:

„Des Menschen größtes Verdienst bleibt wohl, wenn der die Umstände soviel als möglich bestimmt und sich so wenig als möglich von ihnen bestimmen läßt. Das ganze Weltwesen liegt vor uns wie ein großer Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der größten Ökonomie, Zweckmäßigkeit und Festigkeit zusammenstellt. Alles außer uns ist nur Element, ja, ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns oder an uns auf eine oder die andere Weise dargestellt haben.“¹⁶⁴

Der Zusammenhang von Wissen und Bildung ist nun, so die Hoffnung des Autors, ein gutes Stück weit geklärt. Wie ist es aber vor diesem Hintergrund um den Zusammenhang von *Qualität und Quantität* des Wissens bestellt? Anders gefragt: Worin liegt der Wert der „Vielwisserei“, ist es – auch mit Blick auf das hier ausgebreitete Sinnbild – sinnvoller, viel Wissen anzusammeln (unabhängig von seinem Wert, also sozusagen, gemäß der zuvor entworfenen Metapher, „viele kleine Steinchen“), oder doch lieber weniger, dafür aber wertvolleres Wissen (also quasi größere und/oder markantere Steinchen)?

Vorsicht Halbbildung!

Grundsätzlich gilt: Ohne die bewusste Reflexion des Gelernten und Erfahrenen bleibt Bildung bestenfalls Halbbildung. Halbbildung bedeutet dabei nicht, lediglich über leicht überschaubare Wissensinhalte, über „Halbwissen“ zu verfügen. Vielmehr muss selbst jemand, der sich Unmengen an Wissensbeständen angeeignet hat, als lediglich halbgebildet gelten, sofern er/sie das Gelernte nicht auch begriffen hat und somit auf der Ebene bloßer Informiertheit verbleibt! In Theodor W. Adornos berühmter „Theorie der

Halbbildung“ meint diese eben nicht eine „halbe“ oder unvollständige Bildung, sondern eine Form der Bildung, in der Wissen einen quantitativen Charakter gewinnt und sozusagen zur „Ware“ wird. Mit anderen Worten: Egal ob begriffen oder nicht, hauptsache Vielwisserei! Es handelt sich um eine Bildung, die, mangels Einsicht in deren emanzipatorischen Gehalt, nur aufgrund Zwang (Notendruck an Schule, Uni) und aus instrumentellen Gründen (Verwertbarkeit im Beruf) angeeignet wird. Mangels zweckfreier Momente verkommt Bildung zum kulturellen Statussymbol und lässt sich an der Figur des typischen Bildungsbürgers verdeutlichen, „der tagsüber gewissenhaft in seinem Unternehmen arbeitet und abends den Zwängen der entfremdeten Gesellschaft durch einen Opernbesuch entkommen möchte, ohne allerdings mit dem Herzen dabei zu sein.“¹⁶⁵ In einem solchen Sinne „ist Halbbildung der Weg mißlungener Erfahrung, die zur Stereotypie verkommt; dann ist Halbbildung die Einebnung differenzierter Reflexion zu stupider Informiertheit, zum bloßen Gestus des Bescheidwissens“.¹⁶⁶

Der zu beobachtende Niedergang bildungsbürgerlicher Ideale ist dabei vor allem auf das stete Wirken der „Kulturindustrie“, also v.a. der kommerziellen Massenmedien und der ihnen zugehörigen „Bewusstseinbewirtschaftung“ in Form von Werbung zurückzuführen. Die Klassiker der „Kritischen Theorie“ der „Frankfurter Schule für Sozialforschung“, T.W. Adorno und Max Horkheimer, wiesen bereits 1944 auf die negative Wirkung der Medien auf das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung hin, Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal fassen dies wie folgt zusammen:

„Durch die Verbreitung von Massenmedien können Werbung und Public Relations immer stärker wirken, privilegierte Privatinteressen erhalten so die Möglichkeit, die Öffentlichkeit zu manipulieren, die dadurch ihren kritischen Charakter verliert. Auf diese Weise entstand eine ‚durch Massenmedien zugleich vorstrukturierte und beherrschte Öffentlichkeit (...)‘.¹⁶⁷

„*Wissensexplosion*“ und „*Wissensgesellschaft*“

Wie passt in dem hier besprochenen Zusammenhang zuletzt noch die vielzitierte „*Wissensexplosion*“ ins Bild? Immerhin gilt diese als ein entscheidendes Merkmal der sog. „*Wissensgesellschaft*“, in der wir doch derzeit vorgeblich leben! Die Rede ist hier von jenem durch tiefgreifende wissenschaftliche und technische Umwälzungen (insbesondere auf den Gebieten der Informations-, Kommunikations-, Gen- und Nanotechnologie¹⁶⁸) und die globale Entfesselung der Marktkräfte bedingten Prozess, der das gesamte „Weltwissen“, d.h. die Summe *aller* weltweit existierenden Informationsbestände, sich (angeblich) ungefähr alle 5 Jahre verdoppeln lässt.¹⁶⁹ Augenscheinlich bedeutet dieser Wissenszuwachs zunächst aber lediglich einen Zuwachs an detailliertem, klein-

teiligem Faktenwissen, und eben nicht zugleich auch an wertvoller, durch *Verstehen* ermöglichter Erkenntnis, ganz im Sinne der Feststellung: „Immer mehr Menschen wissen von immer weniger immer mehr!“ Gemeint ist damit folgendes: Während es vor einigen Jahrhunderten, namentlich vor Beginn des wissenschaftlichen Zeitalters im 17./18. Jahrhundert, theoretisch noch möglich, zumindest denkbar war, dass sich Universalgelehrte das in verschiedenen Enzyklopädien zusammengefasste, vollständig zugängliche Weltwissen im Laufe eines langen Geisteslebens aneigneten, ist dies in der Gegenwart nicht einmal mehr theoretisch denkbar.¹⁷⁰ Zu hoch ist der Grad an Spezialisierung, der sich etwa darin äußert, dass ganze Wissenschaften nur noch als „Bindestrich-Disziplinen“ existieren: Chemiker etwa forschen bspw. im Bereich Physikalische Chemie, Biochemie, Organische Chemie u.a.m., Historiker spezialisieren sich auf Vor- und Frühgeschichte, Mediävistik (Lehre vom Mittelalter), Neuzeit, Zeitgeschichte oder forschen zu einem bestimmten Spezialgebiet, etwa dem 2. Weltkrieg. Pädagogen wiederum beschäftigen sich z.B. eingehend mit Pädagogischer Psychologie, Entwicklungspsychologie, Pädagogik des Jugendalters, Erwachsenenbildung, Wirtschaftspädagogik, Methodik und Didaktik, Abweichendem Verhalten u.a.m. Zwar ist es natürlich möglich und unter Gesichtspunkten des Wissenstransfers auch angebracht, sich in verschiedenen Bereichen seines jeweiligen Fachgebietes einen grundlegenden Überblick auch auf andere Teilbereiche und Fachdisziplinen zu verschaffen. Eine eingehende Spezialisierung jedoch, die es erlaubt, den jeweils aktuellen Wissensstand größtenteils zu überschauen und dann auch selbst als ausgewiesener Experte neue Forschungsergebnisse beizusteuern, ist i.d.R. nur noch in begrenzten Teilgebieten möglich. Diese werden aber aus besagten Gründen immer begrenzter, woraus die Gefahr eines überzogenen Expertentums erwächst. Eine derartige Über-Spezialisierung mündet letztlich schlimmstenfalls in eine regelrechte *Fachidiotie*. In diesem *worst case* geht der Gesamtzusammenhang, der Blick aufs Ganze und für das Wesentliche verloren, mit den Folgen eines tatsächlichen Erkenntnisrückschritts und eines möglichen Kontrollverlusts über die Richtung und den Verlauf bestimmter Entwicklungen, z.B. technischer oder auch wirtschaftlicher Art.

Letztlich scheint deshalb das Credo eines der größten Vordenkers der modernen Pädagogik, Johann Amos Comenius (1592-1670), (zugleich der erste namhafte Verfechter des Prinzips der Gewaltlosigkeit in Erziehungsdingen), aktueller denn je: er vertrat (auf Latein) die Forderung: „*Omnes, omnia, omnino*“! und meinte damit, dass, über alle notwendigen und ja auch sinnvollen Spezialisierungen hinaus, alle Menschen alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen und können sollten.¹⁷¹ Dies lässt sich heute als

nach wie vor gültige, ja hochnotwendige Aufforderung lesen, weit über den Tellerrand des je eigenen Sach- und Interessengebietes hinaus, den Blick für tendenziell alle Bereiche geistig bereichernden Wissens zu weiten, sich vielfältige Wissensgebiete anzueignen und zueinander in Beziehung setzen – damit es nicht bei einer bloßen „Vielwissenerei“ bleibt, sondern vielmehr Bildung daraus wird.¹⁷² Damit aus Wissen Bildung wird, ist ein *Wissen über Wissen*, ein sog. „*Metawissen*“ erforderlich, welches zu höheren Einsichten und Erkenntnissen beiträgt. Es handelt sich um ein Wissen, das zentrale Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen erkennen lässt und dann auch mögliche Gegenmaßnahmen benennbar macht. Es ist letztlich ein Wissen, dass dem Wohle jedes Menschen und somit der Menschheit selbst dienlich ist. Ein solches in höchstem Maße bedeutsames, wertvolles und unverzichtbares Wissen scheint offensichtlich aber nicht einmal ansatzweise im selben Maße zuzunehmen wie besagtes Faktenwissen, geschweige denn, dass es sich verdoppeln würde.

„*Wissen ist relativ*“

Im übrigen, und nun folgt leider eine Binsenweisheit, ist Wissen immer relativer Natur. Ein absolutes Wissen, ein Wissen über alles und jeden in angemessen vertiefter Form, ist schlichtweg ein Ding der Unmöglichkeit. Nicht „nur“, dass die schiere Unmenge möglichen Wissens sich jeder vollständigen Aneignung grundsätzlich entzieht: Zu sehr ist Wissen stets in Kontexte und Verweisungszusammenhänge eingebunden, deren Nicht-Berücksichtigung ein bestimmtes Wissen bestenfalls als Halbwissen erscheinen lassen. Dazu nur zwei von potenziell unbegrenzt vielen Beispielen: Biotechnikern, denen es gelingt, den kompletten genetischen Bauplan einer Ameise zu entschlüsseln, wissen im Grunde sehr viel, praktisch alles über den Stoffwechsel und die biologische Funktion des Ameisenorganismus. Darüber jedoch, dass Ameisen in gewaltigen, hochkomplexen Staaten leben, ist damit kaum etwas ausgesagt. Mit anderen Worten: Eine Ameise (und damit auch das Wissen über die Ameise) „wird erst zur Ameise“ durch ihre soziale Lebensweise, durch ihre Organisationsform. Ein Kontext, der bei allen umfassenden und aussagekräftigen Erörterungen zum „Wesen“ der Ameise zwingend mitzudenken ist. Diese Verwiesenheit des einzelnen auf ein umfassenderen Zusammenhang gilt natürlich notwendig auch für den Menschen, wobei die wechselwirkenden Umwelten und Einbettungen nicht nur menschlich-kultureller, sondern auch biologisch-ökologischer Art sind. Ein weiteres Beispiel: Wer ein bestimmtes Buch, bspw. von Hermann Hesse, im Alter von 17 liest und 20 Jahre später zur selben Lektüre greift, der

eignet sich zwar die gleiche *Information* an; das Wissen indes, welches aus der Lektüre gezogen wird und in Bildung transferiert werden kann, unterscheidet sich jedoch (und hoffentlich!) ganz außerordentlich: Beim neuerlichen Lesen bilden nämlich die zwischenzeitlich gemachten Lebenserfahrungen, das Vorwissen, den Hintergrund der jeweiligen Wissensaufnahme und –verarbeitung.

Die Moral von der Geschichte ...

So wenig wie über die Qualität des Wissens selbst, so wenig ist durch die Wissensexplosion auch über den normativen Gehalt von Wissen ausgesagt. Es ist schließlich nicht das Gleiche, das Wissen über die Steuerung von Flugkörpern zur Verbesserung der Sicherheit der Zivilluftfahrt zu nutzen oder aber zur Optimierung von Marschflugkörpern. Ebenso macht es einen Unterschied ums Ganze, ob das Wissen zur Replikation von Genen zur Therapie chronischer Krankheiten verwendet wird oder für Klonexperimente am Menschen. Volkswirtschaftliches Wissen, um noch ein drittes von potentiell zahllosen Beispielen zu nennen, kann zur Förderung des sozialen Wohlergehens möglichst aller Bevölkerungsmitglieder oder aber lediglich zur Bereicherung einiger weniger ohnehin schon Privilegierter herangezogen werden. Kurzum: Wissen an und für sich ist wertneutral, es kann grundsätzlich für menschenfreundliche wie –feindliche Zwecke gebraucht und missbraucht werden. Dass jede Form von Wissenschaft und Technik (inklusive Kulturtechnik) immer diese janusköpfige Struktur aufweist, wurde in dem Klassiker „Die Dialektik der Aufklärung“ von Adorno/Horkheimer schon Mitte des 20. Jahrhunderts präzise ausgearbeitet.

Dergleichen Überlegungen münden zwangsläufig in die Frage, ob nur der/diejenige als gebildet gelten darf, der/die auch in moralischer Hinsicht Tugendhaftigkeit an den Tag legt. (Ohne hier die Problematik einer verbindlichen Festlegung der damit verbundenen Normen und Werte bzw. ihrer konkreten Ausgestaltung auch nur anzureißen, ließe sich hier pragmatisch bestimmen, dass ein den Status der Menschenfreundlichkeit verdienendes Wissen sich den einschlägigen Menschenrechtsdeklarationen umfassend verpflichtet wissen muss.) Sind, so lässt sich daraufhin zugespitzt fragen, Nazis oder auch sonstige Fundamentalisten also per se ungebildet? Fasst man unter Bildung, wie ausgeführt, die Fähigkeit, einzelne Wissensbestände zu umfassenden verstehenden Einsichten in komplexe Zusammenhänge zusammenzuführen, dann ist es im Grunde eine Frage der Qualität dieser Einsichten in den Gesamtzusammenhang der Menschenrechtsthematik und ihrer Begründbarkeit, mit anderen Worten ein Verständnis

für die Notwendigkeit humaner Gesinnung, die diese Frage einer Antwort näher bringt. Der Reihe nach: In der bayerischen Verfassung findet sich etwa die Formulierung, wonach das Bildungssystem der „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“ (Artikel 131,2) verpflichtet sei! Nun dürften freilich die Ansichten darüber, was hierunter denn konkret zu verstehen ist, ähnlich weit auseinander gehen und zahlreich sein, wie die unterschiedlichen Standpunkte, Meinungen und Lebenseinstellungen von Menschen nun mal so sind. Und dennoch: Nach knapp zweieinhalb Jahrtausenden praktischer Philosophie gibt es Kriterien und Merkmale eines sittlich-guten Verhaltens, die sich vernünftig, ja geradezu logisch begründen lassen und deshalb Anspruch auf universelle Geltung beanspruchen dürfen – also auch über religiöse und/oder kulturelle Eigentümlichkeiten hinaus. Im Kern geht es dabei um die „Goldene Regel“ der praktischen Vernunft, von der hier schon die Rede war und die in Immanuel Kants berühmten „Kategorischen Imperativ“ formuliert ist (siehe Kapitel 2). Bei allen kritischen Einschränkungen im *Détail* (die sich daraus ergeben, dass unterschiedliche Menschen unter dem „Was du nicht willst...“ Unterschiedliches verstehen), sollte eines zumindest klar sein: So sehr es womöglich Differenzen in der Bestimmung dessen gibt, was Menschen tun/nicht tun sollten, weil man dies doch selbst auch nicht angetan haben möchte (Bsp.: der Fundamentalist, der darauf besteht, gesteinigt zu werden, sollte er seinen Gott lästern, oder auch die SM-Freunde, die sich liebend gerne körperliche Schmerzen zum Zweck der Luststeigerung zufügen, wovon andere hingegen nicht wirklich begeistert wären), so sehr herrscht doch wohl Einigkeit in zumindest einer Hinsicht: Niemand will *gezwungen* werden, anderer Leute Überzeugungen und Prinzipien, was denn nun tatsächlich als gut und schlecht zu gelten hat und entsprechend von jedem/r gewollt werden sollte, zu akzeptieren und zu erdulden, ohne ebenfalls dieser Meinung zu sein. Es bedarf vielmehr eines gesellschaftlichen Prozesses der vernünftigen Aushandlung dessen, was im Sinne des kategorischen Imperativs *konkret* zu tun bzw. zu lassen ist, wo und wann also etwa individuelle Freiheit ihre Grenzen hat, weil die Freiheit anderer berührt wird. Ein solches Ideal von gleichberechtigter Aushandlung handlungsleitender Normen setzt indes zwingend voraus, sich zunächst einmal grundsätzlich *gegenseitig als Mensch zu akzeptieren* und entsprechend die physische wie psychische Unversehrtheit des anderen zu akzeptieren. So argumentiert, in allergrößten Zügen vereinfacht dargestellt, ein Ansatz zur vernunftgemäßen Begründung der universellen (also weitgehend religions- und kulturunabhängigen) Gültigkeit der Menschenrechte, wie er von Jürgen Habermas und Karl–Otto Apel vertreten wird.¹⁷³ Ob dann tatsächlich auch ge-

mäß der Normen und Werte, die sich objektiv begründen lassen, gehandelt wird, steht natürlich auf einem anderen Blatt Papier! Selbstverständlich lässt sich auch wider besseren Wissens amoralisch handeln, lassen sich Bildungsstandards aushebeln und Maßstäbe kultivierten, zivilisierten Gebarens einreißen, wie ein Blick auf die Geschichte offenbart. Zumindest lässt sich dann, zugegeben ein schwacher Trost, mit Fug und Recht behaupten, dass das an den Tag gelegte Verhalten nicht als Zeichen der Gebildetheit betrachtet werden kann!

Jenseits aller Theorie betreffen derartige Überlegungen bezüglich Meinungsverschiedenheiten normativer Art aber wohl doch ohnehin eher die Ausnahmen von der Regel. Diese besteht darin, dass die Bedürfnisse der Menschen im wesentlichen doch die Gleichen sind. Das ergibt sich einfach daraus, dass wir Bedürfniswesen sind, die sich hinsichtlich ihrer Grundbedürfnisse praktisch nicht unterscheiden: Es geht uns um leibliche und seelische Unversehrtheit, materielle und soziale Sicherheit, Anerkennung und Liebe. Ungeachtet aller Einwände lässt sich deshalb eines nicht bestreiten: es gibt zwingende Gründe, ein bestimmtes Verhalten als „besser“, als „menschlicher“ zu qualifizieren als ein anderes. Diese intellektuelle Einsicht in die Struktur menschlicher Normen und Werte, in ihre Notwendigkeit und Begründbarkeit sowie ein darin gründendes tugendhaftes Denken und Handeln setzt neben dem entsprechenden Wissen auch eine gefestigte Persönlichkeit voraus, die wiederum ein Ausdruck von Bildung ist (siehe bereits Kapitel 4). Entsprechend lässt sich hier mit gutem Grund die Behauptung rechtfertigen: Unmenschlich handelnde Menschen können viel wissen, sie können auch intelligent und kompetent sein (auch ein organisierter Massenmord erfordert zweifellos derartige Dispositionen), sie können aber nicht gebildet sein!

Fazit

Abschließend noch einmal zurück zur Ausgangsfrage: Ist gebildet, wer viel weiß, wer also etwa bei „Wer wird Millionär“ viele Fragen richtig beantwortet? Selbstverständlich nicht, jedenfalls nicht im unmittelbaren Sinne! Ein breites Grundlagen- bzw. Allgemeinwissen ist zwar der Bildung dienlich, allein aber auch noch keine Garantie hierfür. Deshalb äußert sich Bildung im Beispiel der Wissensshow am ehesten noch darin, die richtige Antwort sinnvoll herleiten zu können, etwa durch logisches Ausschlussverfahren, Vergleiche und Abwägung. Es ließe sich nach allem bisher zu Bildung und Wissen gesagtem vielmehr sogar behaupten, dass sich substanzielle Bildung gerade in der Nichtbeantwortung bestimmter Fragen trivialen Inhalts (etwa irgendwel-

che zeitgeistigen Kommerz(un)kultur-Phänomene betreffend) äußert. Letztlich wäre es in diesem Sinne ein Zeichen echter Bildung, sich solcher Sendeformate schlichtweg zu verweigern, weil der darin enthaltene Zynismus, mit der ökonomischen und sozialen Existenz von Menschen zu spielen, erkannt und verneint wird.¹⁷⁴

Ein solches Gewährwerden auch der gesellschaftspolitischen Funktion der Sendung, seines „Subtextes“ (also das, was man indirekt, zwischen den Zeilen liest und wahrnimmt), wäre geradezu ein Beleg für Gebildetheit. Das beinhaltet auch die Erkenntnis, dass es in praktisch allen derartigen Game- oder auch Castingshows immer nur um das gleiche Grundprinzip geht: das Übrigbleiben eines einzigen glücklichen Siegers nämlich, der sich letztendlich gegen alle übrigen Konkurrenten durchzusetzen vermochte („the-winner-takes-it-all-Prinzip“). Es ist dieses mentalitätsbildende Prinzip, das der derzeitigen gesellschaftlichen Funktionslogik, etwa beim Kampf um die zu knappen Arbeitsplätze und die dürftigen ökonomischen Chancen vieler, vollauf entspricht und durchaus als „Sozialdarwinismus“ bezeichnet werden kann.¹⁷⁵ Bildung käme somit, provokant gesprochen, bspw. in der Geste zum Ausdruck, den eigenen Gewinn bei „Wer wird Millionär“ an Ort und Stelle dem Moderator Günther Jauch zu übereignen, um auf diese grotesk anmutende Art (in bester Tradition der kulturgeschichtlichen Strömungen des „Dadaismus“ oder auch des „Situationismus“) ein Zeichen gegen die groteske, durch kein Leistungsprinzip mehr gerechtfertigte Ungleichverteilung von Gehältern und Vermögen zu setzen... Wie gesagt: Dergleichen intellektuelle Befähigung zur Gesellschaftskritik wäre im besten aufklärerischen Sinne ein Ausweis von Bildung!

So viel in aller Kürze – und keinesfalls inhaltlich erschöpfend - zum Thema Wissen bzw. Wissen und Bildung. Wie angekündigt bedarf es aber noch der Klärung weiterer Begrifflichkeiten, die gerne mit Bildung verwechselt oder gleichgesetzt werden und in unserem vorangehenden Sinnbild ebenso wenig fehlen dürfen wie Bildung und Wissen selbst, nämlich zum einen Intelligenz, zum anderen die (zu recht?) so vieldiskutierten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen.

I n t e l l i g e n z

Der Intelligenzbegriff wird hier, im Unterschied zu „Wissen“ und „Kompetenz“, nicht eingehender behandelt, und zwar aus gutem Grund: Intelligenz ist nämlich ein vorwiegend *psychologischer Begriff*, ist eine eher technische Kategorie zur quantitativen Beschreibung gewisser intellektuell-kognitiver Leistungen. Bildlich gesprochen, in

Form eines zugegeben überaus gewagten Vergleichs, der jedoch zumindest die technisch interessierten LeserInnen erfreuen wird: Intelligenz bezeichnet quasi die Eigenschaften der *Hardware* eines Computers sowie seines jeweiligen *Betriebssystems*, also etwa seine Speicherkapazitäten, Taktgeschwindigkeit usw., wohingegen die Anwendungssoftware, also die *Qualität der Programme*, die auf dem Rechner laufen, in diesem Bildnis unter die Rubrik Bildung fallen. Klar ist hierbei: Eine hochkomplexe Software bedarf gewisser Voraussetzungen auf der Hardware-Seite, um gut „laufen“ zu können, gleichzeitig jedoch nützt die ausgeklügeltste Hardware, nützt der (potenziell) leistungsstärkste Computer wenig bis nichts, wenn auf ihm nur hirnentleerte „Ballerspiele“ oder primitive und veraltete Animationen vom Typ „PacMan“ oder gar nur Bildschirmschoner laufen - zumindest würden in diesem Fall seine theoretisch vorhandenen Potenziale kaum genutzt. Intelligenz und Bildung sind somit durchaus *korreliert*, sie stehen also in einem engen Verhältnis zueinander. Diese Wechselbeziehung ist aber insofern eher schwach ausgeprägt, als sich doch auch viel über sich und die Welt in Erfahrung bringen lässt („Bildung ist reflexiver Selbst- und Weltbezug“, s.o.), ohne zugleich ein ausgewiesener Schnell- und Logischdenker sein zu müssen. Im Gegenteil: Jede/r kennt sicherlich Beispiele von Menschen, die zwar auf den Gebieten der Logik und schnellen Auffassungsgabe eher bescheidene Leistungen vollbringen, dafür aber ihr soziales Umfeld mit erstaunlichen Einsichten in Zusammenhänge und qualifizierten Werturteilen beeindrucken oder auch auf sozial-emotionaler Ebene über bemerkenswerte Eigenschaften verfügen. Die sprichwörtliche „Bauernschläue“, der Jaroslav Hasek in seinem Roman „Der brave Soldat Schweik“ ein Denkmal setzte, bringt dieses Phänomen auf den (wenn auch unzeitgemäßen) Begriff.

Der berühmt-berüchtigte Intelligenztest, vor gut einem Jahrhundert erstmalig konzipiert,¹⁷⁶ steht dabei zu Recht längst in der Kritik, lediglich einen *Teilaspekt* des so überaus komplexen und umfassenden Persönlichkeitsmerkmals namens Intelligenz zu messen, nämlich lediglich die logisch-kombinatorisch-rationale Intelligenz (bei der, statistisch gesehen, angeblich Männer durchschnittlich tendenziell höhere Werte erreichen als Frauen). Tatsächlich aber diskutiert die Wissenschaft (vornehmlich wie gesagt die Psychologie) gegenwärtig eine ganze Reihe verschiedener *Intelligenzformen*: Neben der genannten etwa auch die mittlerweile überaus populäre „Emotionale Intelligenz“ (bei der, wiederum mit den selben Einschränkungen, angeblich eher Frauen die Nase vorne haben und die eng verwandte „Soziale Intelligenz“). Über die rein kognitive Ebene hinaus sprechen Psychologen zudem von der „Motorischen Intelligenz“, die sich auf kom-

plexe Bewegungsabläufe und damit verbundene Fertigkeiten bezieht und über die bspw. Musikvirtuosen verfügen, aber auch viele Sportler, die bei konventionellen Intelligenztests hingegen womöglich eher bescheiden abschneiden. Der renommierte Harvard-Psychologe Howard Gardner kommt derzeit auf sechs Dimensionen der Intelligenz, nämlich: verbal-linguistische, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinästhetische, musikalische und interpersonale Intelligenz.¹⁷⁷

Da (v.a.) die klassischen Intelligenztests zudem stets auch als Selektionsinstrument zum Einsatz kamen und kommen, etwa im Rahmen von Bewerbungs- und Eignungstests, wohnt ihnen zudem stets auch der *Charakter eines Herrschaftsinstruments* inne. So ist bspw. bekannt, dass aufgrund der strukturellen Ähnlichkeiten der Tests diejenigen Prüflinge besser abschneiden, die dergleichen schon öfters praktiziert haben. Da etwa in den USA Jugendliche aus der weißen Mittelschicht aber aufgrund ihrer Erziehung, Schulsozialisation und häufiger Bewerbungsaktivitäten i.d.R. mehr Erfahrungswerte mit Intelligenztests aufweisen als etwa Angehörige der afroamerikanischen Unterschicht, da zudem das erforderliche Sprachverständnis der Tests am gesellschaftlichen Mainstream ausgerichtet ist, lassen sich IQ-Unterschiede entlang ethnischer Grenzen ausmachen – was sofort hoch erfreute Rassisten auf den pseudowissenschaftlichen Plan rief und ruft (siehe etwa das Machwerk „The Bell Curve“ von Charles Murray und Richard Herrnstein aus dem Jahr 1994). Tatsächlich jedoch sind solche Ergebnisse den haarsträubenden Unzulänglichkeiten des Intelligenzkonzepts selbst geschuldet!

Nach diesem Ausflug auf das Terrain der Psychologie geht es nachfolgend wieder zurück zu primär pädagogischen Begrifflichkeiten, wenngleich die letzten beiden der mit dem Bildungsbegriff verwandten Begrifflichkeiten, die nachfolgend noch vorgestellt werden, die Psychologie ebenfalls interessieren: Die Rede ist von den Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen.

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen

Von allen pädagogisch gefärbten Begriffen, die derzeit in Umlauf sind, haben die Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Verlauf der letzten beiden Jahrzehnte die wohl steilste Begriffskarriere hinter sich. In gewisser Weise, nämlich dann, wenn die zugehörigen Konzeptionen im Vordergrund stehen, und nicht die Begriffe in ihrem Alltagssprachgebrauch, scheinen Kompetenzen derzeit sogar angesagter als der Bildungsbegriff selbst. Deshalb ist hier eine etwas eingehendere Betrachtung der Schlüsselqualifi-

fikationen und Kompetenzen sowie deren inhaltliche Schnittmenge mit Bildung angebracht.

Background

Typisch für die kapitalistische Gesellschaft von heute sind technologische, ökonomische und gesellschaftliche Umbrüche, die sich u.a. in verschärften Wettbewerbsstrukturen, veränderten sozialen Wertvorstellungen und neuen Formen der Arbeitsorganisation äußern. Schlagwortartig wird in dem Zusammenhang oft von der „nachindustriellen“ oder auch „postfordistischen“ Gesellschaft gesprochen. Diese erfordert, so jedenfalls die vorherrschende Meinung, den Erwerb bzw. die Förderung bestimmter *überfachlicher* und weitgehend *verallgemeinerbarer* Qualifikationen und Anlagen, die gemeinhin unter den Oberbegriffen der „Schlüsselqualifikationen“ und „Kompetenzen“ gefasst werden.¹⁷⁸ Ihr Sinn und Zweck besteht in erster Linie darin, *beruflich handlungsfähige* Individuen auszubilden, jedoch kommt ihnen aber auch weit über die Lebenswelt Arbeit/Beruf hinaus hohe Bedeutung zu. Der hohe Bedarf an nicht-fachspezifischen Fertigkeiten wird dabei insbesondere mit der Notwendigkeit erhöhter Innovativität und Flexibilität in konkurrenzfähigen Unternehmungen begründet. Auf Seiten der Mitarbeiter äußert sich diese positiven Falls in Form erweiterter Gestaltungsoptionen und umfassenderer, integrierterer Arbeitsaufgaben, die tendenziell ein höheres Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortung ermöglichen, als das zur Hochzeit des „Fließbandzeitalters“ (=“Fordismus“) der Fall war. Die Kehrseite dieser erfreulich anmutenden Entwicklung sind freilich zugleich eine erhöhte Leistungsverdichtung, die Erosion Orientierung gebender Strukturen (wie etwa fester Arbeitszeiten) oder auch verstärkte Selbst-Disziplinierung in Arbeit und Privatleben („Selbst-Ökonomisierung“), bis hin zur Selbstausschöpfung .

Natürlich bestimmen das Fließprinzip und die zugehörige Arbeitsorganisation (der sog. “Taylorismus“, benannt nach dem wissenschaftlichen Vordenker eines hochgradig arbeitsteiligen, getakteten und an Effizienz orientierten, zugleich entfremdenden Fertigungsprinzips, Frederick Taylor [1856-1915]), immer noch weite Bereiche der Arbeitswelt. Doch verglichen mit den mittleren Jahrzehnten des 20. Jh. geht es heute – zumindest in den hochentwickelten Industriestaaten - nicht mehr so sehr um die Massenproduktion standardisierter Produkte, sondern vermehrt auch um „wissensintensive“ Einzelanfertigungen und insbesondere Dienstleistungen unterschiedlichster Art. Zudem hat sich der Charakter der Fließbandarbeit selbst schon längst geändert, z.B. in Form „Teil-

autonomer Fertigungsgruppen“, bei denen einzelne Mitarbeiter mit mehreren, qualitativ verschiedenen Verrichtungen betraut sind und dadurch tendenziell über mehr Handlungs- und Verantwortungsspielräume verfügen.

Die im Wissenszuwachs der technischen Moderne, aber auch in der Verlagerung von Weiterbildungsaktivitäten in den persönlichen Verantwortungsbereich der Angestellten (im Sinne ihrer wortwörtlichen Privatisierung) gründende Notwendigkeit eines möglichst *selbständigen, lebenslangen Lernens* ist eine weitere Rahmenbedingung heutiger Qualifikationsanforderungen.¹⁷⁹ Gemessen an den Anforderungen der modernen Arbeitswelt genügt es heute nicht mehr, mittels gängiger Weiterbildungskurse und Ausbildungsprogramme in bestimmte Arbeitstechniken einzuführen, vielmehr gehe es auch darum, die Grundlagen für ein *selbständiges Handeln* auszubilden, wodurch indirekt sogar die Autonomie der Persönlichkeit befördert werde.¹⁸⁰ Nicht zuletzt ist auch die hohe Bedeutung der *Gruppenarbeit* in modernen Arbeitsprozessen ein wichtiger Faktor, der die nachgefragten Fähigkeiten der Mitarbeiter in hohem Maße bedingt.

In heutigen Arbeitswelten verläuft bekanntlich ein großer Teil der Arbeits- und Lernprozesse in Gruppenform, Teams und zugehörige Teamsitzungen sind längst Standard der Arbeitsorganisation. Hintergrund hierbei ist der gegenwärtige Strukturwandel von einer „materiellen“, auf der Produktion von Massenkonsumartikeln basierenden Wirtschaft, hin zu einer eher „immateriellen“, auf „intelligenten“ und „wissensintensiven“ Produkten und Dienstleistungen (Computer-Programme und -Anwendungen, Internetinhalte, Marketing-Kampagnen, Erfindungen und Patente usw.) gründenden Ökonomie. Diese (tendenziell) „postindustrielle“ Wirtschaft setzt nicht mehr nur die klassischen Rohstoffe des Industriezeitalters in neue Produkte um – also Öl, Kohle, Eisen, Kautschuk etc., die natürlich immer noch die Grundlage aller industriellen Tätigkeit bilden (was nicht zuletzt anhand der um ihre Kontrolle und Verfügbarkeit geführten militärischen Interventionen sichtbar wird) - sondern benötigt vielmehr und in zunehmendem Maße auch den „Rohstoff Wissen und Information“. Gefordert wird in diesem Sinn das sprichwörtliche „Humankapital“, d.h. Persönlichkeitseigenschaften und berufsübergreifende Fähigkeiten, die der Beschaffung und dem Austausch von Informationen und Wissen dienlich sind. Als praktisch unverzichtbar gelten deshalb heute alles in allem nicht nur Fähigkeiten, die auf selbständiges und flexibles Arbeiten abzielen, sondern insbesondere auch solche, die ergebnisorientierte Zusammenarbeit befördern oder gar erst ermöglichen. Der Organisationspsychologe Christian Dräger fasst die vielseitigen

Dispositionen, über die Arbeitnehmer gemäß den Wunschlisten ihrer Arbeitgeber verfügen sollten, so zusammen:

„Die Mitarbeiter sind gefordert, selbständig zu denken, das heißt auch umzudenken, anders zu denken und vorauszudenken, flexibler zu reagieren und sich schneller anzupassen. Sie dürfen sich nicht mit dem Ist-Zustand zufriedengeben, sondern den Soll-Zustand im Blickfeld haben und - ganz wichtig - in zunehmendem Maße bereit sein, Verantwortung zu übernehmen“.¹⁸¹

Ein solches Zitat – und es ließen sich hier beliebig viele ähnlichen Inhalts anführen, auch solche, die noch weit stärker in die gewünschte „Eier legende Wollmilchsau“ im Sinne eines marktförmigen „Übermenschen“ (der am besten auch noch Lohnzurückhaltung im Interesse „seines“ Unternehmens und dankbare Loyalität für seinen Arbeitsplatz an den Tag legt), macht den Hintergrund der Debatte um Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen deutlich: Geänderte Bedingungen der Produktion münden in neue Anforderungen an die Arbeitskräfte (die von den damit einhergehenden Rationalisierungsschüben übrig blieben). Unter dem Begriff „Lernende Organisation“ erfreuten sich in den Neunziger Jahren in diesem Sinne Arbeitsorganisationskonzeptionen großer Beliebtheit, welche als Prinzipien flache Hierarchien, Mitarbeiterpartizipation und Kommunikation sowie ein permanentes Verbesserungswesen („Total Quality Control“, „Kaizen“) propagierten und dadurch individuelles wie kollektives („organisationales“) Lernen zu befördern beabsichtigen, letztlich natürlich im Rahmen einer umfassenden Rationalisierungsstrategie. Ein Blick in die Realität der modernen Arbeitswelt plus ein Funke Kritikfähigkeit machen denn auch ganz deutlich, dass die so überaus erfreulich anmutenden erweiterten Handlungsspielräume und Anforderungsprofile à la Selbständigkeit in Wirklichkeit doch nur Umschreibungen für eine neue Qualität von Arbeitszwängen bilden: Tatsächlich führen die Übertragung von Verantwortung oder der Abbau von Hierarchien („Verschlankung“), i.d.R. nicht zu mehr Mitbestimmung und Handlungsfreiheit, sondern schlicht zu mehr *Leistungsverdichtung* und Verlagerung der Haftung nach „Unten“.¹⁸²

Mittlerweile scheint die Erfahrung, jederzeit kündbar und somit plötzlich überflüssig zu sein - und zwar auch und gerade trotz immenser Gewinne des beschäftigenden Unternehmens - den „psychologischen Kontrakt“ zwischen Arbeitgeber- und -nehmer zusehends zu erodieren. Das Bemühen, Mitarbeiter durch gewisse Formen der (meist kostenlosen) Teilhabe und Einbindung ins Unternehmen („Unternehmenskultur“, „Corporate Identity“) zu Höchstleistungen, gar zur Selbstaussbeutung zu motivieren (indem die Selbstkontrolle seitens der sich als „Co-Unternehmer“ verstehenden Beschäftigten

die Fremdkontrolle zunehmend ersetzt, s.u.) wird dadurch zwar erschwert; jedoch ergeben sich die gleichen unerfreulichen Folgen auch weitergehend ohne eine solche Identifikation mit „seinem“ Unternehmen, nämlich einfach aus den Sachzwängen einer zunehmenden Leistungsverdichtung heraus.¹⁸³

Begriffswirrwarr

Die aus den genannten Gründen erforderlichen bzw. eingeforderten *Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen* sind – analog zu den anderen zentralen Begriffen, die bisher behandelt wurden - alles andere als eindeutig und verbindlich definiert. Die Schwierigkeit, etwa Schlüsselqualifikationen begrifflich exakt zu fassen, lässt sich allein schon anhand deren Vielzahl verdeutlichen: 1988, also noch vor der massenhaften Verbreitung von PC und Internet, kennt die einschlägige Literatur bereits 80 verschiedene Schlüsselqualifikationen!¹⁸⁴ Außerdem existieren neben Schlüsselqualifikation noch andere Begriffe, die im Grunde jedoch das Gleiche meinen: z.B. „extra- und multifunktionale Fertigkeiten“, „fähigkeitsübergreifende Qualifikationen“, „innovative Fertigkeiten“, „Strukturqualifikationen“, „übergreifende Zielqualifikationen“, „berufs-, fach-, und branchenübergreifende Qualifikationen“, „Transferqualifikationen“ oder auch „persönliche und soziale Kompetenzen“.¹⁸⁵ Zu betonen ist dabei die relative Beliebigkeit solcher Aufzählungen, weshalb H.-M. Rummler nach einer Auflistung von nicht weniger als 32 (!) Qualifikationen, Kompetenzen, Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen zu dem Ergebnis gelangt: „Die Aufzählung ließe sich fortführen, zufällig und beliebig, perspektivlos und unzusammenhängend blieben all diese Fertigkeiten. Jeder scheint unter diesen Qualifikationen verstehen zu dürfen, was er will. Ob es sich dabei immer auch um (neue) Schlüsselqualifikationen handelt, darf bezweifelt werden“.¹⁸⁶ Klein/Körzel bringen es ganz im selben Sinne so auf den Punkt: „Schlüsselqualifikationen sind der Versuch einer Antwort zur Vermeidung von Sprachlosigkeit angesichts nicht prognostizierbarer Qualifikationsnachfragen auf dem Arbeitsmarkt von morgen“.^{187 188}

Was für Schlüsselqualifikationen gilt, gilt auch für Kompetenzen. Beide Begriffe werden umgangssprachlich oft gleichbedeutend verwandt. Für Axel Bolder sind die Versuche, die Begriffe Qualifikation und Kompetenz voneinander abzugrenzen, „ihrer Vielzahl wegen kaum noch registrierbar“, was insbesondere deren fehlender inhaltlich-verbindlichen Präzisierung geschuldet ist: „Bis heute verschwimmen die Grenzen zwischen den beiden Konzepten bei den meisten Autoren (...); oft werden sie synonym ge-

braucht“. ¹⁸⁹ Bei Lehmann/Nieke ist „Kompetenz“ schlicht der *Nachfolgebegriff* von „Schlüsselqualifikation“, wobei letzterer Anfang der 90er Jahre seine Hochzeit erlebte. Nachdem es jedoch „bald mehr als 600 Schlüsselqualifikationen gab, verlor der Begriff seine Faszination – und verschwand weitgehend aus der pädagogischen Diskussion. Nun also der Begriff *Kompetenz*“. ¹⁹⁰ Etliche Theoretiker, die auf der Grundlage einer *starken inhaltlichen Verwandtschaft* der beiden Begriffe stehen, fassen die Schlüsselqualis als Oberkategorie, Kompetenzen hingegen als Untereinheit. In diesem Sinn lassen sich als Schlüsselqualifikationen dann die an die Person gebundenen, fachübergreifenden Kompetenzen bezeichnen. ¹⁹¹ Gabriele Borsi definiert dementsprechend in aller Kürze: „Im Begriff Schlüsselqualifikation wird heute die Fach-, Methoden-, Selbstlern- und Sozialkompetenz zusammengefaßt“. ¹⁹² Auch Arnim Kaiser betrachtet Schlüsselqualifikation als „formale, situationsübergreifende, längerfristig einsetzbare Kompetenzen“. ¹⁹³ Peter Faulstich hingegen versteht den Kompetenzbegriff als eine *konzeptionelle Ausweitung* des Schlüsselqualifikationsbegriffs und bevorzugt ersteren gegenüber letzteren, da Kompetenzen stärker auf der Persönlichkeitsebene gründen und deshalb inhaltlich umfassender und substantieller seien. ¹⁹⁴

Für Matthias Vonken hat der Begriff Kompetenz, eine Begriffskarriere hingelegt, wie sie der Schlüsselqualifikationsbegriff, der 1974 von dem Universitätspädagogen Dieter Mertens geprägt wurde, seit den siebziger Jahren durchlaufen hat. ¹⁹⁵ Genau wie letzterer ist aber auch Kompetenz ein ausgesprochen vielschichtiger und somit nur schwer handhabbarer Begriff: „Den Status einer geklärten Kategorie kann man dem Kompetenzbegriff noch nicht zuschreiben, bisher ist seine Bestimmung auf die Beschreibung verschiedener Bestandteile angewiesen. Diese Beschreibungsversuche zielen in der Regel auf das Verhältnis von Qualifikation und Kompetenz, wobei diese sich zwischen zwei Extremen bewegen: Auf der einen Seite werden beide Begriffe gleichgesetzt (...), auf der anderen Seite wird Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation (...) erklärt“. ¹⁹⁶ Lässt sich Kompetenz auch nicht exakt definieren, so kann man ihn vom Qualifikationsbegriff aber zumindest dahingehend abgrenzen, dass dieser eine Art *Positionsbestimmung* bedeutet, während Kompetenz hingegen als eine *Dispositionsbestimmung* zu verstehen ist - ganz im Sinne der dem Kompetenzbegriff innewohnenden persönlichkeitsrelevanten Aspekte. Qualifikation bezeichnen also Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich *lernen und lehren* lassen, die objektiv *beschreib- und messbar* sind und sich letztlich auch *bewerten (benoten)* lassen. Mit Erpenbeck/Heyse gesprochen handelt es sich bei Qualifikationen um ein i.d.R. *zertifizierbares Bündel von Kenntnissen und*

Fertigkeiten, das Zugangsberechtigungen zu tendenziell knappen Positionen im Erwerbssystem verteilt.¹⁹⁷ Im weitaus umfassenderen Konzept der Kompetenz werden Qualifikationen um individuelle *Persönlichkeitsaspekte* erweitert, die in erster Linie (aber nicht ausschließlich, s.u.) auf beruflichen Nutzen ausgerichtet sind. Kompetenzen sind also nicht so statisch an einem vorab definierten Ausbildungsziel orientiert, sie sind *breiter angelegt* und *inhaltsoffener*.

Begriffsklärungen

Bevor sich hier angesichts des geschilderten Begriffswirrwarrs noch Sokrates' berühmte Erkenntnis „Ich weiß, das ich nichts weiß“ Bahn bricht,¹⁹⁸ wird es höchste Zeit für einige begriffliche Präzisierungen. Kompetenzen lassen sich in etymologischer Hinsicht (d.h. den Wortursprung betreffend) zunächst einmal mit „Sachverstand“ und „Zuständigkeit“ umschreiben.¹⁹⁹ Das bedeutet in diesem Sinne sowohl „etwas tun dürfen“, „etwas tun können“ („Experte sein für etwas“) als auch „erfolgreich sein in etwas“. Unter pädagogischen Gesichtspunkten ist der Persönlichkeitsbezug dabei *das* zentrale Qualitätsmerkmal von Kompetenz, beziehen sich Kompetenzen doch auf den Menschen *als Ganzes*, auf sein Wissen, seine Fertigkeiten und sogar auf seinen Willen – was noch zu kritisieren sein wird (s.u.). Der Persönlichkeitsbezug äußert sich insbesondere im zentralen Kompetenzelement der *Selbständigkeit*, das von einigen Autoren als *das* entscheidende Definitionsmerkmal benannt wird. So kann Kompetenz, mit Bergmann/Pietrzyk gesprochen, als die „Befähigung eines Individuums zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können auf einem Gebiet verstanden werden“.²⁰⁰ Ebenfalls den Faktor Selbständigkeit betonend, besitzt für Gerhard Bunk der- bzw. diejenige berufliche Kompetenz, der bzw. die „über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben *selbständig* und flexibel lösen kann sowie fähig und bereit ist, dispositiv (verfügend, B.L.) in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“.²⁰¹ Für die „Kompetenz-Päpste“ John Erpenbeck und Volker Heyse bringen Kompetenzen „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen usw. die als Dispositionen vorhandenen *Selbstorganisationspotentiale* (...) des konkreten Individuums (...) auf den Begriff“.²⁰² Und auch Bärbel Bergmann versteht im Sinne dieses Selbstorganisationsaspekts unter Kompetenz die Fähigkeit zu einem *selbstorganisierten* und *selbstgesteuerten* Lernen.²⁰³

Letztlich umfasst der Kompetenzbegriff also, im Gegensatz zu Qualifikation, vom Anspruch her den Menschen als Ganzes. Er beinhaltet dementsprechend auch individuelles Wissen, aber in einem erweiterten Sinne eben nicht nur hinsichtlich seiner bloßen Verfügbarkeit, sondern insbesondere hinsichtlich der Fähigkeit, Wissen auch *bewerten* und in umfassende *Wertbezüge* einordnen zu können. Einem solch umfassenden Verständnis gemäß verfügen Kompetenzen dann durchaus auch über ein gewisses Wertefundament, das auch die humanistisch-aufklärerischen Leitziele Mündigkeit und Emanzipation beinhalten kann. Prinzipiell zielt Kompetenz immer auf individuelle Handlungsfähigkeit und –orientierung ab, wie Matthias Vonken unmissverständlich heraushebt: „Alles in allem wird daraus deutlich, dass mit diesem Kompetenzbegriff letztlich der Mensch als ganzes gemeint ist, mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit. In diesem Sinne bedeutet der dazugehörige Terminus der ‚Kompetenzentwicklung‘ die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen“. ²⁰⁴ Welches sind nun aber *konkret* diejenigen Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften, die sich mit den Etiketten Schlüsselqualifikation und Kompetenz versehen lassen?

Eine Systematisierung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen

Wer sich um eine Systematisierung der zahlreichen Bedeutungsinhalte von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bemüht, wird feststellen müssen, dass die entsprechenden Zuordnungen oft weder eindeutig noch schlüssig sind, Definitionen sich häufig überlappen und mancherlei Oberbegriffe gleichauf nebeneinander stehen. ²⁰⁵ Die grundlegende Schwierigkeit, die einzelnen Fertigkeiten sinnvoll voneinander abzugrenzen, ist auch dem Umstand geschuldet, dass diese sich in vielfacher Hinsicht gegenseitig bedingen. Einzelne Kompetenzen stehen immer in einem dichten Wirkungsverhältnis zueinander und sollen, *zusammen genommen*, den Menschen zu einem bewussten und zielorientierten Handeln befähigen- nicht nur im Beruf, sondern auch im Privatleben (s.u.). ²⁰⁶

Beispiele für Schlüsselqualifikationen

Eine Sammlung von Persönlichkeitsmerkmalen, die „sowohl für das Unternehmen als auch für den Mitarbeiter sinnvoll sind“, ²⁰⁷ liefert Ulrike Brommer ungeachtet aller Systematisierungsschwierigkeiten. An entsprechenden psychischen und sozialen Dispositionen, also Veranlagungen, führte sie Anfang der Neunziger Jahre an:

- *Lernbereitschaft* und die Fähigkeit zur *Verhaltensänderung*;

- *selbständiges Denken* und Handeln;
- *Selbststeuerung* der Wissensaneignung und *eigenverantwortliches Lernen*;
- *umfassendes, vernetztes* und *komplexes Denken in Zusammenhängen* (=systemisches Denken);
- *kreatives* und *innovationsförderndes Denken*;
- *produktives* und *zeitsparendes Denken*;
- die Fähigkeit zu *Kooperation* und *Konfliktbewältigung*.

An hierfür wünschenswerten, konkreten Persönlichkeitsmerkmalen zählt sie zudem auf: Selbstbewußtsein, Belastbarkeit, Flexibilität, Unabhängigkeit, Kreativität, Optimismus, Offenheit, Glaubwürdigkeit, Risikobereitschaft und Einfühlungsvermögen.²⁰⁸ Ein schlüssiges und *die ganze Person umfassendes* Verständnis von Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, das also auch „den Ansprüchen einer ganzheitlich orientierten Persönlichkeitsbildung Rechnung trägt“, ist das Anliegen von Lothar Reetz.²⁰⁹ Er benennt drei persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten und Einstellungen, die als Basis für berufliche Schlüsselqualifikationen angesehen werden können:

- *persönlich-charakterliche* Einstellungen, also normative Orientierungen, Haltungen und auch charakterliche Eigenschaften wie z.B. Ausdauer, Aktivität, Initiative und Lernbereitschaft;
- *leistungs-tätigkeits-aufgabengerichtete Fähigkeiten*, etwa Problemlösen, Entscheiden, Konzepte entwickeln und schließlich
- *sozialgerichtete Fähigkeiten*, beispielsweise Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung und Verhandlungsfähigkeit .

Ute Laur-Ernst schließlich unterscheidet grob drei Kategorien von Schlüsselqualifikationen, die unter jeweils unterschiedlichen Lernbedingungen erworben werden. Sie verweist aber darauf, dass diese Differenzierung nur idealtypisch besteht, zumal die entsprechenden Eigenschaften und Fertigkeiten jeweils zusammen mit einem dazugehörigen Sachwissen erworben würden.

- Die erste Kategorie, das *interdisziplinäre, zwischenberufliche, überlappende Wissen*, umfasst zentrale und elementare Begriffe, Regeln und Handlungsorientierungen, Gesetzmäßigkeiten, Prinzipien und Verfahrensweisen. Es wird meist durch herkömmliche Lehr- und Lernmethoden erworben.
- Die zweite Kategorie bezieht sich auf *methodisches, verfahrens- und verhal-*

tenstechnisches Können, das über den konkreten Arbeitsplatz, ja sogar über die Arbeitswelt selbst hinausweist und somit auch für vergleichbare außerberufliche Aufgaben und Situationen genutzt und über selbige vermittelt werden kann, in erster Linie durch die Prinzipien der Anwendung und Übung. Beispiele hierfür sind etwa EDV-Kenntnisse, die Befähigung zur Informationsbeschaffung sowie Planungskönnen.

- Die dritte Kategorie schließlich beinhaltet *persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten und Dispositionen* wie Kreativität, soziale Sensibilität sowie Urteils- und Kooperationsfähigkeit. Fähigkeiten mit einer größeren Anwendungsvielfalt, d.h. mit einer geringeren Bezogenheit auf bestimmte Berufsinhalte und Arbeitsstrukturen, sind darüber hinaus etwa die *Offenheit gegenüber anderen Denkweisen* und Interessenlagen oder auch das „Fragen nach Alternativen im Gegensatz zum Zugreifen auf die erste ‚beste‘ (schlechte) Lösung“. Laur-Ernst bezeichnet diese Fähigkeiten als „Jedermann-Fähigkeiten“, die überall in der Arbeitswelt genauso wie sonst im Leben gebraucht werden, über die aber leider nicht jedermann verfügt“.²¹⁰

Familien von Kompetenzen

Allen Abgrenzungs- und Definitionsproblemen zum Trotz werden Kompetenzen in Anlehnung an Heinrich Roth (1971) meistens grob und idealtypisch in die drei Hauptkategorien unterteilt: der *Fach- und Methodenkompetenz*, der *Sozialkompetenz* sowie der *personalen Kompetenz bzw. Selbstkompetenz*.²¹¹ In Anlehnung an diese Standardkategorisierung werden nachfolgend die wichtigsten Kompetenzen und ihre Inhalte kurz erläutert.²¹²

Fach- und Methodenkompetenz

Über Fachkompetenz verfügt, wer auf sachverständige Weise die Inhalte und Aufgaben seines Arbeits- bzw. Tätigkeitsbereiches bewältigt und die hierfür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt.²¹³ Die Fach- und Methodenkompetenz umfasst gemäß einschlägiger Literatur neben dem eigentlichen fachlichen Können nebst dem zugehörigen Fachwissen auch so unterschiedliche Aspekte wie etwa organisatorische Fähigkeiten, eine gewisse Experimentierfreudigkeit, Kombinationsgabe oder auch die Befähigung, breit angelegte, nicht spezifische Aufgaben zu managen. Entscheidend ist hier, wie bei allen anderen Kompetenzen auch, wiederum der Gesichtspunkt der *Selb-*

ständigkeit. Aufgaben und Tätigkeiten *kreativ und selbstorganisiert* zu gestalten und entsprechend zu handeln, ist deshalb ebenso als Methodenkompetenz zu betrachten, wie die *selbständige* Übertragung von Problemlösestrategien auf neue, veränderte Herausforderungen - ein Aspekt, dem natürlich gerade gegenwärtig vor dem Hintergrund technologischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungsprozesse hohe Bedeutung zukommt. Als Kernaspekt der Methodenkompetenz kann somit die *Befähigung zum Transferieren* verstanden werden.²¹⁴ Unter die Rubrik Fach-/Methodenkompetenz fallen des weiteren oft noch Fertigkeiten und Fähigkeiten wie bspw. analytisches und strukturierendes Denken, das Erkennen von Zusammenhängen und Wechselwirkungen, ganzheitliches Denkvermögen, ein Gespür für zukünftige Entwicklungen, Kreativität und Innovationsfähigkeit, unternehmerisches Denken und Handeln sowie und nicht zuletzt konzeptionelle Fähigkeiten.²¹⁵

Personale Kompetenz bzw. Selbstkompetenz

Die zweite der hier angeführten Kompetenzkategorien ist die *personale Kompetenz* bzw. *Selbstkompetenz*. Unter Selbstkompetenz lässt sich die Fähigkeit fassen, - wieder einmal - *selbständig* jeweils gesetzte Ziele zu realisieren, Motivationen und Lernstrategien für sich selbst zu entwickeln und die je richtige Selbsteinschätzung vorzunehmen. An hierfür notwendigen Dispositionen lassen sich die *Bereitschaft zur Selbstentwicklung* und zur *Selbstreflexion* hervorheben, dazu Einstellungen wie Leistungs- und Lernbereitschaft, Offenheit, Risikobereitschaft, Belastbarkeit, Glaubwürdigkeit, Emotionalität und insbesondere auch Flexibilität. Fortsetzen lässt sich diese weitgehend beliebige Auflistung der unter Selbstkompetenz fungierenden persönlichen Fähigkeiten und Veranlagungen mit einer *selbständigen Urteils- und Kritikfähigkeit* oder auch so allgemeinen Eigenschaften wie *Kreativität, Selbstverantwortungsfähigkeit* und *Eigeninitiative*. Im weitesten Sinn gehören zu Selbstkompetenzen auch wertmäßige Orientierungen und charakterliche Eigenschaften, beispielsweise Ausdauer, Aktivität, Initiative und Lernbereitschaft. Die Fähigkeit zum *selbständigen Problemlösen*, die uns schon im Rahmen der Fach- und Methodenkompetenzen begegnete, kommt natürlich auch bei der Selbstkompetenz wiederum herausragende Bedeutung zu. Zur personalen Kompetenz lässt sich heute in besonderem Maße auch die Fähigkeit zu *selbständigem lebenslangem Lernen* zählen. Eine solche *Selbstlernkompetenz*, also die Befähigung, *selbständig und autonom* lernen und sich jeweils situationsadäquat Wissen aneignen zu können, gilt schließlich als eine entscheidende Anforderung der „Wissensgesellschaft“ (s.o.).²¹⁶

Soziale Kompetenz

Die für ein soziales und kommunikatives Miteinander notwendigen, zumindest aber hilfreichen Eigenschaften werden als soziale Kompetenzen bezeichnet. Dazu gehören grundsätzlich natürlich *Kooperationsbereitschaft* sowie *Team- und Konfliktfähigkeit*. Auch *kommunikative Kompetenzen*, die dem sprachlichen wie nonverbalen Austausch von Informationen und Befindlichkeiten dienen, zählen hierzu. An Elementen sozialer Kompetenz lassen sich (u.a.) folgende Veranlagungen, Charaktereigenschaften und Befähigungen aufzählen: Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsfähigkeit, Konsens- und Teamfähigkeit sowie Verständnisbereitschaft. Über Sozialkompetenz verfügt somit diejenige Person, die mit anderen auf kommunikative und kooperative Weise zusammenzuarbeiten vermag, sich dementsprechend gruppenorientiert verhält und überhaupt zwischenmenschliches Verständnis zeigt.²¹⁷ In einem erweiterten Sinn bedeuten soziale Kompetenzen aber viel mehr als „nur“ die Befähigung, mit anderen zielführend kommunizieren, kooperativ Probleme lösen oder Sachentscheidungen überzeugend vertreten und begründen zu können. Soziale Kompetenz äußert sich für die Organisationspsychologin Gabriele Borsi darüber hinaus auch darin, *Betroffene zu Beteiligten* zu machen und somit beispielsweise auch weniger leistungsfähige Mitarbeiter derart aktiv in das Geschehen einzubinden, dass ihnen Motivationserlebnisse ermöglicht werden. Sozialkompetenz kann sich entsprechend auch darin äußern, Kolleginnen und Kollegen *Hilfe zur Selbsthilfe* zu leisten und dadurch deren *Selbstbewusstsein* zu befördern - ggf. auch durch die Überwindung von Konkurrenzängsten bezogen auf die eigene Position. Sozialkompetenz äußert sich bei Borsi in einem solch sympathischen Sinne nicht zuletzt auch in *Querdenkertum*.²¹⁸ (Schön wär's, wenn's denn so wär', möchte man Gabriele Borsi und ihrem Verständnis sozialer Kompetenz entgegen! Die Realität der gegenwärtigen Arbeitswelt scheint demgegenüber meist wohl eher doch solche Kompetenzen zu honorieren, die sich im Sinne eines „survival of the fittest“, des Sich-durchsetzens in beruflichen Verteilungs- und Machtkämpfen, nutzen lassen – aller Management-Esoterik, wie sie gerade in den 90ern, zu Zeiten des *new-economy-booms* fröhliche Urständ' feierte, zum Trotz.)

Handlungsbezug als A und O

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen treten erst durch Handlungspraxis zutage, sie werden also erst in konkreten Situationen sichtbar. Christof Baitsch definiert Kompetenz in seinem Verständnis als ein Persönlichkeitsmerkmal, dementsprechend als

ein System „innerpsychischer Voraussetzungen“, das sich in der *Qualität sichtbarer Handlungen* niederschlägt und diese zugleich reguliert.²¹⁹ Diese *Handlungsgebundenheit* von Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen bedeutet, dass sich immer nur im gelingenden oder eben misslingenden Vollzug von Tätigkeiten das tatsächliche Vorhandensein bestimmter Kompetenzen beobachten lässt. Umgekehrt lassen sich Schlüsselqualis und Kompetenzen auch nur durch Handlungspraxis erwerben und eben nicht auf rein theoretische Art, etwa durch Lesen oder Hören. Ganz zu schweigen davon, dass sie sich (zum biologistischen Zeitgeist passend) auf genetische Prädispositionen, also erbliche Veranlagungen, zurückführen ließen.²²⁰ Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen sind somit streng genommen auch nicht direkt vermittelbar, weil sie vielmehr „individuell über die Auseinandersetzung mit der gegenständlichen, natürlichen, geistigen und sozialen Umwelt“ erworben werden, wie Ute Laur-Ernst erläutert:

„Gelernt und gehandelt (...) wird in konkreten beruflichen Zusammenhängen – unter spezifischen Bedingungen, mit bestimmten Zielen, Personen und Gegenständen. (...) Dementsprechend bedürfen die übergreifenden Qualifikationen einer an den beruflichen Inhalten und den jeweiligen Tätigkeiten orientierten ‚Spezialisierung‘. (...) Sie (die übergeordneten Fähigkeiten, also Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, B.L.) sind konsequent in vielen unterschiedlichen arbeitsrelevanten Zusammenhängen zu lernen und anzuwenden, um sich tatsächlich zu stabilen und generalisierbaren Kompetenzen auszuformen“.

Von zentraler Bedeutung ist somit das Prinzip der *Handlungsorientierung*, also die unmittelbare *Verknüpfung von Arbeit bzw. Tätigkeit und Lernen*, denn nur in Situationen, in denen sich persönliches Handeln positiv auswirkt, werden Schlüsselkompetenzen und Kompetenzen auch angeeignet, *transferiert* und auf Dauer bestätigt.²²¹

Für die Arbeit oder das gesamte Leben?

Natürlich sind solche Handlungssituationen nicht auf die ökonomische Arbeitswelt beschränkt, auch wenn sie, wie gesehen, überwiegend in deren Zusammenhang thematisiert wurden und werden. Gerade soziale Kompetenz ist natürlich unverzichtbar für das weite Feld sozialer Arbeit und sozialen Engagements, ist aber eben auch mehr als nur hilfreich im alltäglichen privaten Umgang. Das ganze Thema Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen ist deshalb aus einer primär instrumentellen Perspektive des Nutzens für ökonomische Belange herauszulösen und auf das grundsätzliche Interesse an der *subjektiven Entwicklung* des und der einzelnen hin zu erweitern. Nicht Verwertungsinteressen, sondern das soziale und intellektuelle Wachstum des Menschen haben aus bildungstheoretischer Sicht im Mittelpunkt des Interesses zu stehen. Schlüsselqualis und

Kompetenzen dienen in einem umfassenden Sinne, also weit über die Lebenswelt Beruf hinaus betrachtet, dann letztlich der individuellen *Persönlichkeitsentwicklung*, *Lebensgestaltung* und *Lebensbewältigung*.²²² Erwerb und Umsetzung von Schlüsselqualis bzw. Kompetenzen finden eben nicht nur im Beruf statt, sondern, zeitlich parallel, auch in vielen, vielen anderen Lebensbereichen: Familie, Hobbies, soziales, kulturelles und politisches Engagement sowie Eigenarbeit (siehe Kapitel 8) sind ebenfalls (wenn nicht noch weitaus mehr!) individuelle Handlungs- und Lernfelder, die auf die Persönlichkeitsstruktur einwirken und sich folglich sowohl als Aneignungs- wie auch als Anwendungsbezüge für Kompetenzen eignen. Ulrike Brommer stellt die hierzu passende Frage: „Überlegen Sie, was Sie in Ihrer Freizeit sehr gerne tun und sehr gut können (einen Verein leiten, Kassenwart, eine Bürgerinitiative aufbauen, Elternsprecher in der Schule, soziales Engagement, Kunst und Handwerk u.v.m.). Welche dieser Fähigkeiten können Sie auch im Beruf einsetzen?“. ²²³

Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen

Die ganze Kompetenz- und Schlüsselqualifikationsthematik war von Anfang an auch von Kritik begleitet. Bemängelt wurden und werden etwa das hohe Maß an *Abstraktheit*, also die bereits beschriebene große Spannweite möglicher Interpretationen des Gegenstandsbereiches sowie, damit engstens verbunden, das Problem einer schlüssigen Systematisierung.²²⁴ Für Peter Faulstich ist die ganze Debatte um Schlüsselqualifikationen letztlich gar ein „wissenschaftlicher Skandal“. Weder seien nämlich die zugehörigen Kategorien theoretisch fundiert noch ausreichend präzisiert: „Eine Begriffshalde von mittlerweile mehr als 600 so bezeichneten Schlüsselqualifikationen wurde aufgetürmt. (...) Nur in Ausnahmefällen ist das Konzept rückbezogen auf eine dahinterstehende Persönlichkeitstheorie“. ²²⁵ Die konzeptionelle Ausweitung der Schlüsselqualis im Begriff der Kompetenz wird von Faulstich aus den gleichen Gründen kritisiert, auch hier seien weder dessen Beschreibungsmöglichkeiten noch seine theoretische Fundierung bisher ausreichend.²²⁶ Auch Matthias Vonken ärgert diese Vielschichtigkeit des Kompetenzbegriffs bzw. die Vielzahl zugehöriger Klassifikationen: „Dabei stellt sich die Frage, ob sich ein Konstrukt wie Kompetenz theoretisch überhaupt derart strukturieren lässt, oder ob nicht vielmehr mit diesen Unterteilungen nur Aspekte *der* Kompetenz gemeint sind“. Neben dem Problem der Definition stellt sich aber insbesondere auch noch die Frage nach der jeweiligen Priorität und Wertigkeit einzelner Kompetenzen. Schließlich gilt es festzulegen, welche Kompetenzen in besonderem Maße gebraucht

werden und dementsprechend zu fördern sind: „Mit der Zunahme der Anzahl von Kompetenzen sinkt die Wahrscheinlichkeit der Bestimmung der kompetenten Persönlichkeit“.²²⁷

Der Frust der Theoretiker bezieht sich also darauf, dass sich derart allgemein gehaltene Kompetenzen wie etwa „Mündigkeit“ kaum in präzise, eindeutige und überprüfbare Lernziele (die in didaktischer Hinsicht dann am besten auch noch in Grob- und Feinziele zu trennen sind) umsetzen lassen. Darüber hinaus ist es unter Gesichtspunkten der Kompetenzentwicklung schwierig, die entsprechenden Zielsetzungen zu *operationalisieren*, also bestimmte Verhaltensweisen so zu beschreiben, zu entwickeln und auszuprägen, dass sie mit bestimmten wünschenswerten Fähigkeiten übereinstimmen - und umgekehrt. Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen bieten also lediglich (oder auch immerhin!) als *Zielgrößen* (dennoch) eine richtungsweisende Orientierung für die Gestaltung von Lernprozessen.²²⁸ Dem Konzept der Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen wird schließlich noch der Vorwurf eines *didaktischen Reduktionismus* entgegengebracht: Für Jürgen Zabeck ist der Erfolg dieser Begrifflichkeiten nämlich in erster Linie darauf zurückzuführen, dass sie pädagogisch lange Zeit Erträumtes scheinbar endlich realisierten. Das Schlüsselqualifikationskonzept bedeute schließlich nichts anderes als

„die Erfüllung jenes alten Pädagogentraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeit erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekanntenen Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen“.²²⁹

Freerk Huisken ergänzt und vertieft den selben Aspekt:

„Mit dem Kompetenzcurriculum wird eine Fähigkeit angestrebt, die es nicht gibt und die auch kein Unterricht erzwungen kann. Es soll die Sache (...) so gelernt werden, dass alle Anwendungen der ‚Arbeits- und Lebenswelt‘ bereits in dieser Lehre enthalten sind. Mit dem jeweiligen standardisierten *konkreten* Fachwissen sollen *alle potenziellen* Situationen, in denen es in je spezifischer Weise gebraucht wird, bereits *allgemein* vorweg erschlossen sein. Es soll eine Fähigkeit erlernt werden, die für einfach alles, was später in Arbeits- und Lebenswelten ansteht, tauglich sein soll. Diesem Ideal liegt der absurde Gedanke zugrunde, dass die Befähigung zu etwas Bestimmten immer den *Mangel* an sich hat, eben nur für dieses Bestimmte tauglich zu sein und für etwas anderes, was z.B. von der Wirtschaft nachgefragt wird, gerade *nicht*. Der brutale Anspruch, der in der Propaganda dieser Fähigkeiten zum Ausdruck kommt, besteht darin, dass allen ‚Problemen‘, die im Beruf – aber nicht nur dort – auftauchen, adäquat und flexibel begegnet werden soll, um sie zur Zufriedenheit jener, die einem die Probleme *bereiten*, zu bewältigen. Im Unterricht erschlägt dann der ‚situationsspezifische Anwendungszusammenhang‘ jegliche Aneignung von bestimmtem, sachlogisch dargebotenem Wissen; oder es wird

umgekehrt ein rein der Wissenslogik folgender Lernprozess als *praxisfern* denunziert.²³⁰

Überhaupt, so kritisiert Huisken darüber hinaus, manifestiere sich im regelrechten „Kult“, der nun schon seit über zehn Jahren um das Kompetenzthema getrieben wird, auch eine um sich greifende Wissens- und Theoriefeindlichkeit, die in der oft unreflektierten Wertschätzung des Allheilmittels „Praxisbezug“ zum Ausdruck kommt: Schließlich geht es in neuen Lehr- und Ausbildungsplänen (egal ob Schule, Berufsausbildung oder Universität betreffend) tendenziell immer weniger um Sach- und Faktenwissen oder gar um selbstzweckhaftes, möglicherweise nicht direkt anwendbares Allgemeinwissen, sondern, in immer stärkerem Maße nur noch um die Kompetenz, sich gegebenenfalls, je nach augenblicklichem Bedarf, Wissen selbständig besorgen und aneignen zu können. Entsprechend hält Huisken ein Plädoyer für die Bedeutung und den Eigenwert von Wissen, und zwar eben nicht nur für ein unmittelbares Handlungswissen, sondern insbesondere auch für ein selbstzweckhaftes Allgemeinwissen sowie - und nicht zuletzt - auch für die bewusste Reflexion des jeweiligen Wissens! Eine Sichtweise, der sich der Autor an dieser Stelle gerne anschließt:

„Man muss wissen, woran es liegt, wieso die Zündung nicht mehr funktioniert oder der Bauch schmerzt, wenn der Schaden wirklich behoben werden soll. Dafür braucht es nicht eine Kompetenz, sondern konkrete Kenntnisse, Wissen eben, über die Zündspule oder den Magen- und Darmtrakt. Dass es in der Autowerkstatt ums Geschäft und im Krankenhaus um die Wiederherstellung von Arbeitsfähigkeit geht (...) verweist darauf, dass ‚zweck- und situationsangemessenes Handeln‘ die Unterwerfung der Reflexion unter herrschende Zwecke verlangt.“²³¹

Der Zusammenhang von Kompetenzen und Bildung

Nach all den Ausführungen über Rahmenbedingungen, Definitionsschwierigkeiten, Inhalte und Kategorien sowie und nicht zuletzt kritischen Einwüfen zum Thema, nun aber noch zur Kernfrage: Was haben Schlüsselqualifikationen, was haben Kompetenzen eigentlich mit Bildung zu tun? Ist der kompetente Mensch zugleich auch der gebildete Mensch? Ist Kompetenz in diesem Sinne einfach ein Synonym für Bildung, eine Art Ersatz- oder Nachfolgebegriff für den bei vielen unbeliebten, weil so überaus bedeutungsschwangeren und deshalb nur schwer konkretisierbaren Bildungsbegriff? Meint Kompetenz hingegen vielleicht doch etwas ganz anderes, nämlich eine lediglich ökonomisch brauchbare Bildung, bei der allein die Aspekte der Nützlichkeit und der unmittelbar Nutzen stiftenden Anwendungsorientierung zählen? Oder liegt die „Wahrheit“ (die es in diesem Fall natürlich nicht gibt) womöglich irgendwo dazwischen, bezeichnen Kompe-

tenzen also etwas ähnliches, aber eben nicht das Gleiche wie Bildung? Diesen Fragen wird im folgenden nachzugehen sein, in erster Linie in Form von Stellungnahmen seitens ausgewählter Bildungswissenschaftler. Für Arnim Kaiser etwa bilden Schlüsselqualifikationen eine Art *Vermittler* zwischen zweckfreier Allgemeinbildung einerseits und beruflicher, anwendungsorientierter Weiterbildung andererseits. Sie stellen Kompetenzen dar, die in die Lage versetzen, mit grundlegenden, wenn auch an konkrete Situationen gebundene Herausforderungen umgehen zu können.²³² Im gleichen Sinne steht für Hans-Michael Rummeler das Konzept der Schlüsselqualifikationen geradezu für die Aufhebung des Gegensatzes von allgemeiner und beruflicher Bildung und Carsten Breyde argumentiert unisono, dass es Schlüsselqualifikationen geradezu *immanent* sei, dass sie eine Entgegensetzung von beruflicher und allgemeiner Bildung auf der Ebene der *Bildungsziele* nicht zuließen.²³³

Bei Lehmann/Nieke wiederum stellen Schlüsselqualifikationen lediglich eine *Umschreibung* für den so weitaus bedeutungsreicheren Bildungsbegriff dar: „Mit dem Begriff *Bildung* tut man sich in Deutschland – wie auch in anderen Ländern – schwer. Vielleicht ist dies der Grund, warum diverse Umschreibungen benutzt werden, die zudem mitunter aus nicht-pädagogischen Bereichen übernommen werden. Ein Beispiel sind die der Wirtschaft entlehnten ‚Schlüsselqualifikationen‘.“²³⁴ Auch für Rolf Arnold sind „Qualifikation“ und „Bildung“ keine Gegensätze, sondern inhaltlich *zusammenlaufende Begriffe*. Dies ist seines Erachtens einer regelrechten „Paradoxie der Schlüsselqualifikationen“ geschuldet: Wegen des technischen Wandels und der damit verbundenen hohen Veränderungsrate jeweils erforderlicher Kenntnisse und Wissensbestände verfügen Schlüsselqualifikationen nämlich notwendigerweise über eine inhaltlich weitgehend *offene Struktur*. Diese relative Inhaltsoffenheit aber, so Arnold, läuft der Absicht der Arbeitgeber entgegen, ihre Angestellten durch eine bestimmte Qualifizierungsmaßnahme den jeweiligen Unternehmensbedürfnissen gemäß *anzupassen*: „Erfolgreiche Qualifikationsanpassung durch berufliche Weiterbildung gelingt nämlich heute nur dann, wenn es gelingt, den Arbeitskräften mehr zu vermitteln als angepasste Qualifikationen bzw. mehr als Qualifikationen zur Anpassung an bekannte Anforderungen.“²³⁵ Daraus resultiert Rolf Arnold zufolge aber eine neue und in höchstem Maße *bildungsmächtige* Qualität:

„Diese hat viel mit ‚Bildung‘ i.S. von *Persönlichkeitsbildung* zu tun und (überwindet den Widerspruch, B.L.) zwischen ‚Bildung oder Qualifikation‘ (...) und ‚Qualifizierung und Aufklärung‘ (...) Informatisierung und Technologisierung von Produktion und Dienstleistung vollziehen sich nämlich als eine widersprüchliche Entwicklung mit ebenso widersprüchlichen Auswirkungen auf die

Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten: Die Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen angepaßt werden an Situationen, die ‚offen‘ sind, und für deren Gestaltung es gerade keine ‚passenden‘ Lösungen gibt. *Diese offenen Situationen erfordern in zunehmendem Maße eine Qualifizierung durch Bildung, d.h. ‚die Anforderungen der Arbeitswelt (schlagen) in Anforderungen an die freie Entwicklung der Persönlichkeit (um) (...), Berufsausbildung (muß), gerade weil sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert‘ – und hierin liegt das Paradoxon der Schlüsselqualifikationen – ‚mehr und mehr allgemeine Persönlichkeitsbildung werden‘*“.²³⁶

Diese überaus optimistische, ja enthusiastische Einschätzung scheint aber leider sogar nicht der täglichen Erfahrung vieler Millionen Arbeitnehmer zu entsprechen. Deren Realität ist nämlich mehrheitlich gekennzeichnet durch zunehmende Leistungsverdichtung (selbes Arbeitspensum mit weniger Mitarbeitern oder höheres Pensum bei gleichem Personalbestand) und Massenentlassungen – und das sehr oft bei gleichzeitig sattem Unternehmensgewinnen. Entsprechend wird im nachfolgenden Kapitel (Nr. 8) dieser euphorischen Sicht auf Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen auch noch einiges an Ideologiekritik entgegensetzen sein.

Doch zurück zum Zusammenhang von Bildung und Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen. Bei Detlef Buschfeld bilden Kompetenzen eine Art *inhaltlicher Brücke* zwischen der subjektbezogenen, identitätsstiftenden und Inhalte vertiefenden Bildung einerseits und der hingegen situationsbezogenen, verwertungsorientierten und über (früher oder später) verblässende Inhalte umfassenden *Qualifikation* andererseits. Kompetenzen sind in diesem verbindenden Sinn *zugleich* sowohl subjektgebunden als auch situationsorientiert. Für Peter Faulstich wiederum wohnt der Kompetenzthematik wegen der darin angesprochenen Persönlichkeitsmerkmale zumindest eine gewisse *Nähe zur Bildungsthematik* inne und auch Matthias Vonken zufolge hat sich der Kompetenzbegriff in seiner pädagogischen Bedeutung dahingehend gewandelt, dass dieser sich in der Weiterbildung dem Bildungsbegriff *annähert*.²³⁷ Kompetenzentwicklung beinhaltet als Leitbild schließlich auch die Entwicklung der Persönlichkeit, woraus sich natürlich gewisse *Parallelen* zwischen Bildungs- und Kompetenzbegriff ergeben. Das sollte aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Subjektbezug des Kompetenzbegriffs (zumindest im Zusammenhang beruflicher Weiterbildung, wo Schlüsselqualis und Kompetenzen in besonderem Maße thematisiert werden), sich inhaltlich in erster Linie am Ideal des „homo oeconomicus“ ausrichtet. Dabei handelt es sich um einen nur gemäß wirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten und Zielsetzungen denkenden und handelnden, auf stete Nutzenmaximierung bedachten Menschentypus, der die Funktionslogik und Wertmaßstäbe der Marktwirtschaft verinnerlicht hat. Diese Ori-

entierung der im Kompetenzkonzept ja eigentlich propagierten Persönlichkeitsentwicklung an bloßen ökonomischen Brauchbarkeitsbelange markiert für Matthias Vonken einen sehr wichtigen *Unterschied zwischen Bildung und Kompetenz*:

„Im Vergleich zum Bildungsbegriff, der ja ebenfalls die Entwicklung von Persönlichkeit intendierte, werden die hinter den beiden Begriffen stehenden unterschiedlichen Wertvorstellungen deutlich. Bezog sich der Bildungsbegriff auf das neuhumanistische Ideal einer für das Leben in einer Kulturwelt gebildeten Persönlichkeit, so bezieht sich der Kompetenzbegriff im betrachteten Zusammenhang auf eine nach ökonomischen Maßstäben im wirtschaftlichen Wandel handlungsfähige Persönlichkeit“.²³⁸

Im selben Sinne gibt Werner Markert zu bedenken: „Doch inwieweit die Verbindung von Modernisierungsangeboten und Kompetenzerweiterung in den Betrieben unter den Bedingungen von ‚Freisetzungs‘-Drohungen immer mehr als Anpassungsdruck und nicht als Subjektivierungschance erfahren wird, sollte eine für (...) Berufspädagogen heute wichtige Untersuchungsaufgabe sein“.²³⁹ Der Vorwurf, mit Kompetenz würde heute in erster Linie (wenn auch nicht ausschließlich) die Unterwerfung des Menschen unter die Zwänge des allgegenwärtigen „Terrors der Ökonomie“ (Viviane Forrester) verstärkt, wird später noch angemessen vertieft (Kapitel 8).

Dass sich aber dennoch eine substantielle inhaltliche Schnittmenge zwischen Bildung einerseits und Kompetenz diagnostizieren lässt, wird von Matthias Vonken insofern verdeutlicht, als er Merkmale eines *kompetenten* Umgangs mit Wissen benennt und dabei intellektuelle Qualitäten anführt, wie sie auch als Kennzeichen für Bildung typisch sind: „Ein kompetenter Mensch soll (...) Wissen verfügbar haben, es (auch moralisch) bewerten und strukturieren können, in der Lage sein, sich neues Wissen anzueignen bzw. fehlendes Wissen entsprechend zu kompensieren und schließlich dieses Wissen in Handlungen umsetzen können. Der Umgang mit Wissen bedeutet im Kompetenzbegriff also Bewertung, Strukturierung, Aneignung von neuem Wissen und damit Handlungsfähigkeit“. Daraus folgt für Vonken, dass sich der Kompetenzbegriff „als ‚ökonomisierte Variante‘ des klassischen Bildungsbegriffs, wie ihn der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 in seinem Gutachten vertreten hat, darstellen lässt. Die ‚ökonomische Wendung‘ der Inhalte des Bildungsbegriffs, wie sie sie im Kompetenzbegriff erfahren haben, birgt jedoch Probleme, die bisher noch zu wenig beachtet wurden“. Matthias Vonken betont aber zugleich, dass eine solche inhaltliche Eindimensionalität des Kompetenzbegriffs nicht zwingend ist: „Das Kompetenzkonzept beschränkt sich theoretisch nicht auf ökonomische Verwertbarkeit von Kompetenzen“.²⁴⁰

Wie bereits angeführt, lassen sich Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen nämlich natürlich auch *außerhalb* der Arbeitswelt aneignen und anwenden. Das Problem einer einseitig ökonomischen, bzw., als Steigerungsform, *ökonomistischen* Ausrichtung der Kompetenzen ließe sich folglich vermeiden, wenn es gelänge, Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen, die in Arbeitsprozessen erworben wurden, auch jenseits der Erwerbsarbeit sich anzueignen und zu nutzen. Carsten Breyde jedenfalls argumentiert trotz der Gefahr einer Art „Abrichtung“ individuellen Verhaltens mittels entsprechender Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen dennoch sehr optimistisch, dass die „Verwertungsmöglichkeiten dieser (Schlüssel-,B.L)Qualifikationen aus Sicht der Individuen umfangreicher sind als aus der rein unternehmerischen Sicht. Werden diese umfangreichen, individuellen Verwertungsmöglichkeiten mit in die Betrachtung einbezogen, haben Schlüsselqualifikationen unabhängig vom Beschäftigungssystem eine persönlichkeitsbildende – und damit eine emanzipatorische – Funktion für das Individuum“.²⁴¹ Und Rolf Arnold spricht Schlüsselqualifikationen letztlich sogar ein regelrecht subversives Potential zu:

„Eine um Schlüsselqualifikationen erweiterte berufliche Weiterbildung zielt immer auch auf eine nicht begrenzbar Qualifikationsdimension – *eine Dimension formaler Bildung* -, die von den Mitarbeitern eines Unternehmens durchaus auch gegen die Absichten des Managements ‚ins Spiel gebracht‘ werden kann. Schlüsselqualifikationen beinhalten somit ein Qualifikationsrisiko für die Unternehmen, auf das diese sich einlassen müssen, wollen sie nicht auch auf die für sie funktionale Seite der Schlüsselqualifikationen verzichten: ‚Selbständigkeit‘ und ‚kommunikative Kompetenz‘ (...) erhöhen nämlich eher die Wahrscheinlichkeit, daß Mitarbeiter sich auch Gedanken darüber machen und sich darüber verständigen, daß es in den Betrieben auch ganz anders sein könnte“.²⁴²

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen als Bestandteil „formaler Bildungstheorien“

Die Frage, was Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen mit Bildung zu tun haben, lässt sich auch speziell unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten betrachten. Beide Konzepte erweisen sich aus einer solchen Perspektive betrachtet als Bestandteile sog. „formaler Bildungstheorien“. Der Begriff wurde bereits im Zusammenhang mit Wolfgang Klafkis Bildungsverständnis (s.o.) erläutert. Deshalb hier nur zur vertiefenden Wiederholung: Formale Bildung meint, salopp gesagt, die Befähigung, sich selbständig, je nach Bedarf, neues Wissen anzueignen, zu bewerten und ggf. auch anzuwenden.²⁴³ Den Gegensatz hierzu bildet die sog. „materiale Bildung“, bei der es immer um ein ganz konkretes, ganz bestimmtes Wissen geht, etwa im Sinne der Fachinhalte von Schullehrplänen. Die heutzutage, angesichts technischer Entwicklungen und sonstigen Strukturwandels überall und ständig propagierte Befähigung zum „lebenslangen Lernen“ ist

ganz klar ein Bestandteil formaler Bildung, weil es hierbei eben nicht um ganz konkrete Lerninhalte geht, sondern vielmehr um das „Lernen, zu lernen“ selbst.²⁴⁴ Kaiser/Kaiser formulieren in den Worten Jean-Jacques Rousseaus die Devise einer formal orientierten, d.h. nicht auf das bloße Ansammeln selbstzweckhaften Wissens hin ausgerichteten Bildung sehr pointiert: „Ein gut entwickelter Verstand, nicht ein voller Kopf ist das Ziel der Erziehung“.²⁴⁵ Die pädagogische Zentralfrage der formalen Bildungstheorie lautet mit Clemens Menze gesprochen wie folgt: „Durch welche Inhalte lassen sich in exemplarischer Weise die Kräfte des Ich allseitig ausbilden, und an der Erarbeitung welcher Stoffe lassen sich Methoden erlernen, die nicht nur für die Auffassung dieser Stoffe, sondern für die Erfassung aller möglichen Stoffe überhaupt anwendbar sind?“²⁴⁶ Die durch entsprechende Inhalte und durch die „Begegnung mit der Welt“ erworbenen Kräfte und Methoden sollen dann „auf Abruf“ angewendet werden können, sobald dies in einer konkreten Situation erforderlich wird. Realen Gegenständen und konkretem Wissen selbst kommt in der formalen Bildungsperspektive nur die vergleichsweise geringe Bedeutung zu, eben *Material und Mittel* für den Zweck des Erwerbs umfassender Methoden und Fähigkeiten zu sein ganz im Sinne des Schlüsselqualifikations- bzw. Kompetenzgedankens.²⁴⁷

F a z i t

Festhalten lässt sich hinsichtlich des inhaltlichen Zusammenhangs von Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen und Bildung somit grundsätzlich zunächst einmal deren Charakterisierung als *Bestandteile einer formalen Bildung*.²⁴⁸ Zwar sind deshalb die Begriffe Schlüsselqualifikation und Kompetenz bzw. die mit ihnen umschriebenen Bündel von Fertigkeiten, Einstellungen und Veranlagungen nicht gleich ohne weiteres mit Bildung gleichzusetzen, jedoch lässt sich doch eine *starke inhaltliche Nähe* nur schwer bestreiten. Zumindest ist das Vorhandensein entsprechender Fähigkeiten sowohl dem Zustandekommen als auch dem Verlauf von Bildungsprozessen förderlich. *Gerade die große Bedeutung pädagogischer Qualitäten wie Kritik- und Handlungsfähigkeit, Selbständigkeit und Reflexivität, die vor allem personalen und sozialen Kompetenzen innewohnt, qualifiziert diese als ausgesprochen bildungsmächtig.* Das gilt v.a. deshalb, weil natürlich Kompetenzziele wie eben Handlungsfähigkeit, Reflexivität und gelingende zwischenmenschliche Kommunikation auch den pädagogischen Oberzielen der Persönlichkeits- bzw. Identitätsförderlichkeit sowie individueller Mündigkeit und Emanzipation dienlich sind. Die meisten der mit Schlüsselqualifikationen bzw. personalen, so-

zialen und fachlichen Kompetenzen verbundenen Inhalte sind hierfür vom Grundsatz her geeignet. Es kommt „nur“ darauf an, was man daraus macht.

Auch wenn sich eine Gleichsetzung von Schlüsselqualifikation/Kompetenz und Bildung aus begriffsgeschichtlichen und sonstigen bildungstheoretischen Gründen verbietet, kann Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen also sicherlich eine gehaltvolle Bildungsmächtigkeit zugeschrieben werden, vorausgesetzt natürlich, sie werden aus rein ökonomischen Zweck-Nutzen-Relationen herausgelöst.

7. Wenn heute von Bildung die Rede ist. Oder: Die Bildung, die sie meinen, ist die Bildung für den „totalen Markt“

Hier ist zunächst ein kurzes Innehalten angebracht, um sich noch einmal den bisherigen Verlauf der Ausführungen zu vergegenwärtigen: Zunächst (Kapitel 1) wurde geklärt, was allgemein unter Bildung zu verstehen ist, wobei unter speziellen Aspekten der zentrale Gesichtspunkt der Reflexion (Kapitel 2), das Bildungsverständnis einer humanökologischen Sichtweise (Kapitel 3) und die Bedeutung zwischenmenschlicher Kommunikation (Kapitel 4) hervorgehoben wurden. Anschließend (Kapitel 5) wurde Bildung von anderen einschlägigen Begriffen und Konzepten unterschieden und dadurch zugleich weitergehend konkretisiert, indem diese fälschlicherweise oft synonym zu Bildung gebrauchten Begriffe näher erläutert wurden: Erst ging es um den Lernbegriff, dann um Wissen, wobei das Sinnbild von Bildung als Anfertigung eines riesengroßen, tendenziell unabschließbaren Mosaiks besonders hängen geblieben sein sollte. Nach dem eher psychologisch konnotierten Intelligenzbegriff folgten schließlich die heute so vielzitierten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, denen zumindest eine gewisse Verwandtschaft mit Bildung nachgesagt werden darf. Es sollte an dieser Stelle also durchaus schon klar geworden sein, was unter Bildung zu verstehen ist, was m.a.W. Bildung zu Bildung macht und worin sie sich von anderem unterscheidet. In diesem Zusammenhang wurde auch betont, dass das, was Bildung *konkret* ist, worin sie sich verdeutlicht, nie ein für allemal und überzeitlich in Stein gemeißelt werden kann (im Gegensatz zu seiner grundsätzlichen Bedeutung), sondern stets aktuell aufs Neue zu erörtern ist (siehe Kapitel 1).

Was also wird heute unter Bildung verstanden, nicht zuletzt: was *sollte* heute darunter verstanden werden, um dem Bedeutungskern von Bildung gerecht zu werden, er-

lebt der Begriff selbst doch eine Hochkonjunktur wie wohl nie zuvor? Um es sogleich auf den Punkt zu bringen: Bildung wird im „herrschenden Diskurs“, also im Rahmen der von den Meinungsmachern aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Medien geführten gesellschaftlichen Debatte und des von ihm geprägten öffentlichen Meinungsklimas, in erster Linie als Wirtschafts- und „Standortfaktor“, als „Humankapital“ gesehen. Bildung gilt heute in hohem, ja überwiegendem Maße als Wettbewerbsfaktor, als Dienstleistung für ökonomische Interessen. Kurz gesagt: Bildung wird „ökonomisiert“! Das gilt sowohl für das Verständnis von Bildung selbst als auch – untrennbar miteinander verknüpft – für die Institutionen des Bildungswesens, jeweils im Kontext eines gesellschaftsumfassenden Ökonomisierungsprozesses. Mit Faschingeder u.a. gesprochen mehren sich dadurch seit langem

„die Zeichen, dass unter Bildung nicht mehr die Ermöglichung der Selbstführung des mündigen Individuums verstanden wird, sondern der Bildungsbegriff vor allem in einem ökonomistischen Sinn bestimmt ist. Während sich der Bildungsbegriff im ersten Fall an der umfassenden ‚Selbstermächtigung‘ gegenüber gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen orientiert, geht es gegenwärtig um die ‚Selbstoptimierung von Humanressourcen‘ nach dem Gebot unternehmerischer Profitlogik“.²⁴⁹

Dass hinter dem Gerede von Bildung als Humankapital eine zynische Sichtweise steht, die den Menschen als Mittel zum ökonomistischen Zweck, letztlich als reinen Sachwert betrachtet, ist offensichtlich. Dass es sich darüber hinaus auch um blanken Unsinn handelt, verdeutlicht Elmar Altvater, indem er die Eigenarten der beiden Begriffe gegeneinander stellt:

„Zunächst ist individuelle Bildung („mein Humankapital“) nichts ohne die Bildung aller anderen in einer arbeitsteiligen Gesellschaft. Was jemand weiß, weiß sie oder er von anderen. Alle sind Lehrer und Lernende zugleich. Bildung und Wissen sind daher öffentliche Güter par excellence und nicht individuelles Kapital, das seinem Eigner Zinseinkünfte einbringt. Obendrein kann das Einkommen eines Menschen kaum dem Humankapital zugerechnet werden. Sonst gäbe es keine hochqualifizierten Menschen mit vergleichsweise niedrigem und Dummdäübel mit sehr hohem Einkommen. Schließlich ist es dem Humankapitalisten verwehrt, sein Humankapital zu liquidieren und alternativ, beispielsweise in Immobilienfonds zu investieren.“²⁵⁰

Was sind eigentlich die Ursachen (die Erscheinungsformen werden später noch genauer thematisiert) besagter Ökonomisierung von Bildung bzw. von Gesellschaft selbst? Unter welchen Zeitumständen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist das Thema Bildung heute zu erörtern? Eine "kritische Zeitdiagnose" versucht nachfolgend Antworten zu geben.

Exkurs zur Zeitdiagnostik

„Ökonomisierung“ und „Neoliberalismus“

Was genau bedeutet „Ökonomisierung“, speziell in Bezug auf die Bildungsthematik, und was hat es mit dem in diesem Zusammenhang vielzitierten „Neoliberalismus“ auf sich? Ökonomisierung von Bildung heißt, abstrakt gesprochen, dass aufgrund absichtsvollen Handelns politisch Verantwortlicher, Bildung „der kapitalistischen Verwertungslogik unterworfen wird“.²⁵¹ Das wiederum heißt, Bildung gewinnt den Charakter einer Ware, für die es einen bestimmten Preis zu zahlen gilt, der sich durch Angebot und Nachfrage bestimmt. Die Konsequenzen skizziert Luise Gubitzer so:

„Bildung wird kommerzialisiert. Je nach Kaufkraft und Einkommensverteilung, beide werden wiederum durch die Ware Bildung beeinflusst, wird Bildung nachgefragt und angeboten werden. Dem gemäß wird es ein nach KäuferInnenschichten differenziertes Bildungsangebot entstehen, das die (...) beabsichtigte Schichtung der Gesellschaft hervorbringen wird. (Denn, B.L.) Märkte gewähren keine Chancengleichheit“.²⁵²

Damit ist eine Folge der Ökonomisierung von Bildung bereits benannt. Bildung zielt in einem ökonomistischen Sinne nicht mehr ab „auf die allgemeine Befähigung zu selbständigem Denken und mündigem Handeln, sondern auf Zugewinn an wirtschaftlicher Produktivität“, sie wird, gemessen an der Selbstzweckhaftigkeit allgemeiner Menschenbildung, instrumentell beschnitten.²⁵³ Bildung weiß sich dann in erster Linie nicht mehr der Förderung der autonomen Persönlichkeit verpflichtet, sondern wird vielmehr zum Mittel für den Zweck beruflichen, letztlich wirtschaftlichen Erfolgs. Das Ideal und Ziel der Bildung rückt aus Sicht des Individuums ab von der mündigen, autonomen Person und hin zu einem sicheren Arbeitsplatz und erfolgreicher Berufskarriere.²⁵⁴ Gerald Faschingeder erklärt ausführlich, warum und inwiefern dies dem Bedeutungskern von Bildung aber zutiefst zuwiderläuft:

„Bildung ist ein relationales Geschehen, das immer in soziale Bezüge eingebettet ist. Das Problem, das mit der Ökonomisierung der Bildung angesprochen wird, ist eine bestimmte Form sozialer Beziehungen. Besser als von der Ökonomisierung von Bildung sollte demnach von der Durchkapitalisierung von Bildung bzw. von der Instrumentalisierung von Bildung gesprochen werden. Einerseits wird Bildung zur Ware, andererseits organisieren sich die Bereitsteller von Bildung – Kindergärten, Schulen und Universitäten – vermehrt als Unternehmen. Unternehmerische Logik und damit autoritäre Managementmodelle durchdringen das Bildungswesen. Wenn einzelne Bildungsinhalte als Ware betrachtet werden, sind sie

in Geld tauschbar. Bildung wird verdinglicht, verliert ihren Charakter des Unaus-tauschbaren, Einmaligen. Erst damit kann so etwas wie Ökonomisierung von Bil-dung stattfinden.²⁵⁵

Da die bürgerliche Gesellschaft der Gegenwart in erster Linie das Ziel der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit propagiert, wird, so Faschingeder pessimistisch weiter, jedes Gerede von Bildung zur bloßen Makulatur, da letztlich doch alle Inhalte von Bil-dung und Kultur den Marktgesetzen untergeordnet würden.²⁵⁶ Bildung wird somit zum „Humankapital“ degradiert, in das es seiner Bedeutung gemäß zu investieren gilt. Bil-dung verliert so ihren weit umfassenderen Charakter und wird inhaltlich verstärkt zur Kompetenz oder gar Qualifikation reduziert: „Denn zur Diskussion steht nicht der Zu-gewinn von aufgeklärter und bildungsmächtiger Kritik- und Reflexionsfähigkeit, son-dern der Erwerb spezifischer, in zunehmender Weise auch außerhalb der traditionellen Bildungsinstitutionen erwerbbarer, unmittelbar verwertbarer und recyclefähiger Fertig-keiten“.²⁵⁷ (Kein Wunder also, dass die Wirtschaft und ihre Verbandssprecher denn auch eine weitaus stärkere Berücksichtigung wirtschaftlicher Themen und Inhalte in den Schulunterricht fordern, bis hin zu einem eigenen Schulfach Wirtschaft - wobei es sich dabei wohl kaum um eine in erster Linie reflektiert-kritische Auseinandersetzung mit Fragen der Ökonomie handeln dürfte).²⁵⁸

Ökonomisierung aller Lebensbereiche

Die Ökonomisierung von Bildung ist nur dann richtig eingeordnet, wenn sie als Teilmoment eines viel umfassenderen Prozesses gesellschaftlicher Ökonomisierung verstanden wird. Ökonomisierung bedeutet allgemein, dass die Prinzipien und Regeln der Marktwirtschaft zum allgemeingültigen gesellschaftlichen Organisationsprinzip er-hoben werden, das „Ökonomische“ wird letztlich zum Maßstab allen menschlichen Verhaltens.²⁵⁹ Im Rahmen des zusehends alle Lebensbereiche dominierenden Marktes werden die Menschen sozusagen zu Unternehmern in eigener Sache, ständig gezwun-gen, ihr berufliches, soziales und privates Fortkommen zu „managen“: „Jedes Individu-um ist ‚Unternehmer des eigenen Lebens‘ und muss seine persönliche ‚Erfolgsstrategie‘ verfolgen. Ausbildung ist in dieser Sicht für *sie* und *ihn* vor allem eine *private Investiti-on*, von der die Individuen einen möglichst guten Ertrag erwarten“.²⁶⁰ Die Entwicklung hin zum „eindimensionalen Menschen“ (Marcuse), zum „homo oeconomicus“, dem stets auf individuelle Nutzenmehrung bedachten, seine Umwelt in Kategorien von Kon-kurrenz und Wert wahrnehmenden Marktmenschen, wird dadurch beschleunigt - natür-lich mit allen zugehörigen Negativfolgen und Verkümmierungen psychischer und sozia-

ler Art. Hierzu zählt nicht zuletzt auch eine weitgehend unreflektierte Weltsicht, in welcher der kapitalistische Status Quo mit seinen (vermeintlichen) Sachzwängen und Alternativlosigkeiten verinnerlicht wird („Wir“ haben über unsere Verhältnisse gelebt“, „wir“ müssen den Gürtel enger schnallen“, „die“ Löhne, Renten, Sozialtransfers sind zu hoch, ebenso aber auch die Steuern für Reiche, Superreiche und Rekordgewinne realisierende Konzerne“ etc...).²⁶¹ Das dies natürlich zu Lasten individueller Bildung und Emanzipation (beides hängt bekanntlich auf das allerengste zusammen) geht, ist mit Gerald Faschingeder u.a. nachdrücklichst zu betonen:

“Eine solche Politik funktioniert, wenn es gelingt, die Individuen davon zu überzeugen, dass es nur so sein kann, wie es ist. (...) „*There is no alternative*“, kurz TINA. Sind die Menschen erst einmal zur inneren Überzeugung gelangt, dass dem so sei, dann verzichten sie auf politisches Engagement, aber auch auf Wünsche und Sehnsüchte nach einer anderen Welt. (...) Die betroffenen Subjekte reflektieren diesen Umstand nicht mehr, sind sich selbst entfremdet und damit auf äußerster Ebene den Strukturen der Macht (...) ausgeliefert.“²⁶²

Die Ökonomisierung der Gesellschaft äußert sich besonders markant in der Privatisierung weitester Teile der – ehemals – öffentlichen Daseinsvorsorge: Von Staatsbetrieben (Bahn, Fluggesellschaften), öffentlichen Grundversorgern (Energie- und Telekommunikationsunternehmen), öffentlich-rechtlichen Institutionen des Bildungswesens, der Bereiche Forschung und Wissenschaft (dazu später mehr) und sogar des Strafvollzugs²⁶³ bis hin zu kommunalen Einrichtungen, die ehemals noch kostenlos oder für relativ geringe Entgelte nutzbar waren, nunmehr aber in immer höherem Maße Gebühren und Eintrittsgelder erheben – oder eben gleich ganz geschlossen werden – (Nahverkehr, Bäder, Bibliotheken, Theater, soziale Hilfs- und Betreuungsangebote und kulturelle Einrichtungen, aber auch Behörden und Ämter). Auf diese Weise bilden sich – ganz entgegen der vertretenen Marktideologie – oft *oligopolartige Strukturen* heraus. D.h.: relativ wenige, meist große Anbieter, die nach einer anfänglichen, euphorischen „Bonanza“ den brutalen Wettbewerb überleben (etwa, indem sie *fusionieren und rationalisieren*, was sich in massenhaften Entlassungen äußert), teilen sich den Markt auf und kontrollieren unausgesprochen die (steigenden) Preise (bestes Beispiel derzeit: der Energie- und Telekommunikationsbereich). Darüber hinaus gibt „die öffentliche Hand“ durch Privatisierungen aber auch in höchstem Maße politische, wirtschaftliche und soziale Gestaltungsmöglichkeiten aus der Hand, verzichtet also auf eine demokratisch legitimierte Einflussnahme auf Standorte, soziale Konditionen, langfristige Unternehmensstrategien, Stadtentwicklung usw.²⁶⁴

Ökonomisierung äußert sich nicht nur in wahrnehmbaren Privatisierungs- und marktwirtschaftlichen Deregulierungsmaßnahmen, sondern zudem auch in zahllosen alltäglichen Gegebenheiten, die so „normal“ sind, dass sie kaum noch bewusst zur Kenntnis genommen, geschweige hinterfragt und kritisiert werden: z.B. darin, dass Filme und Sportübertragungen auf Privatsendern laufen, wo sie von zahllosen, nicht nur nervtötenden sondern auch infantilisierenden sowie ideologie- und bewusstseinsbildenden Werbespots zerstückelt werden, obwohl sie genausogut auf öffentlich-rechtlichen Kanälen gezeigt werden könnten, dann freilich zu weit geringeren Kosten für die Ausstrahlungsrechte, die dann eben nicht mehr von derart vielen konkurrierenden Sendern ersteigert würden – womit auch Spielergehälter und sonstige Gagen im Profisport und Showbusiness nicht derart explodiert wären, wie das in den letzten 10 Jahren der Fall war (ganz abgesehen davon, dass viele Übertragungen allgemeinen öffentlichen Interesses dem Publikum weitgehend enteignet und ins Bezahlfernsehen verbannt werden. Wen's interessiert, kann ja in die Kneipe mit entsprechendem Abo laufen.)... Ökonomisierung führt in diesem Sinne bspw. auch dazu (um bei diesem anschaulichen, dem Autor besonders nahegehenden Themenfeld zu bleiben), dass aus Fußballvereinen, die ehemals dem Allgemeinwohl verpflichtete „eingetragene Vereine“ waren, profitorientierte Kapitalgesellschaften werden. Aus Stadien, die ehemals nach charismatischen Sportgrößen oder regionalen bzw. lokalen Besonderheiten hießen, werden „Arenen“, die nach Sponsoren in Form von Konzernen und Großunternehmen benannt sind (so heißt bspw. das Nürnberger „Frankenstadion“ jetzt „easy-credit-stadion“, die „Nürnberg Ice Tigers“, als wäre das nicht schon schlimm genug, heißen nun offiziell „Sinupret [irgendein Markenname] Ice Tigers“). Analog hierzu wird bereits diskutiert, Stationen und Haltestellen des öffentlichen Personennahverkehrs gegen entsprechende Entgelte nach Kaufhäusern und Firmen zu benennen, die sich (wenn überhaupt) in der Nähe befinden. Angesichts dieser Entwicklung ist es nicht mehr weit bis zur Umbenennung von Straßennamen und Plätzen in Konzern- und Produktnamen („Müllermilchstraße“, „Mediamarktplatz“). Letzte Konsequenz wäre dann, dass Eltern (zumindest sozial Schwächere) gegen entsprechendes Entgelt ihren Nachwuchs auf Konzernnamen taufen lassen („Puma“, sei pünktlich und pass gefälligst auf deinen Bruder ‚Pepsi‘ auf!“).

Zudem müssen immer mehr Dienstleistungen, die früher einmal über Steuern öffentlich finanziert wurde, in Zeiten der Ökonomisierung in Form entsprechender Gebühren privat bezahlt werden – mit der Folge etwa, dass der „kleine“ Besuch auf der Bahnhofstoilette beim Sanitärdienstleister „McClean“ heute schon bis zu 1 Euro kostet!

Ökonomisierung bedeutet, dass selbst Turnhallen von Schulen mit Werbebotschaften von Sponsoren belegt werden und an manchen Unis bereits einzelne Vorlesungen im Namen eines Geldgebers erfolgen. Und auch sonst machen sich kommerzielle „Bewusstseinsbewirtschaftungen“ breit, etwa in Form von Werbeplakaten, PR- und Verkaufsfaktionen oder mittlerweile auch schon als „Campus-TV“ o.ä. (Werbeberieselung in der Mensa im Stil der von U-Bahn-Stationen bekannten Großbildschirme). (Anmerkung am Rande: Wie tief sind Universitäten, die im Zeitalter der Aufklärung noch als „churches of reason“, als „Schulen der Vernunft“ bezeichnet wurden und als Orte freien Denkens, auch als intellektuelle Experimentierfelder galten, angesichts ihrer nun auch optisch wahrnehmbaren kommerziellen Zurichtung gesunken ...!) Um noch ein letztes Beispiel aus einer schier unermesslichen Fülle offensichtlicher Beispiele anzuführen: Ökonomisierung heißt auch, dass im Rahmen ambulanter Pflege jede einzelne Pflegeverrichtung gesondert zu dokumentieren ist, mit der Folge, dass die „Kostenposten“ Kommunikation/Gespräch/Zuwendung extra ausgewiesen und entsprechend abgerechnet werden müssen. Kurz: Praktisch alles, was jemals umsonst zu haben war oder gemeinschaftlich organisiert wurde, wird nunmehr „in Wert gesetzt“, wird kommerzialisiert und zum potentiell Gewinn abwerfenden Geschäftsfeld umgestaltet. Selbst der Tod wird konsequenterweise ökonomisiert: Neben grenzüberschreitendem Krematoriumstourismus eröffnete 2006 der erste privat betriebene Friedhof in Deutschland.

Neoliberalismus

Was unter Ökonomisierung, speziell unter der Ökonomisierung von Bildung zu verstehen ist, dürfte soweit klar geworden sein. Der ideologische Hintergrund und Antrieb dieses Prozesses aber, der sog. „Neoliberalismus“, bedarf hingegen noch einer etwas ausführlicheren Erläuterung, geht es in diesem Kapitel doch schließlich um Bildung in „neoliberalen Zeiten“. Luise Gubitzer definiert diesen für viele immer noch unklaren Begriff wie folgt (und auf zugegeben recht akademische Art): „Neoliberal als analytische Kategorie kennzeichnet eine Ordnungspolitik, die u.a. aus Deregulierung im Sinne von Flexibilisierung zur Senkung der Kosten der Produktion und höherer Anpassungsfähigkeit zur Senkung der Kosten der Produktion und höherer Anpassungsfähigkeit gesellschaftlicher Subsysteme, wie z.B. Bildung an die Kapitalverwertung besteht“.²⁶⁵ Vereinfacht gesprochen handelt es sich beim neoliberalen Gesellschaftsmodell um eine besonders radikale und konsequente Spielart der Marktwirtschaft, die bewusst auf das Attribut „Sozial“ verzichtet und statt dessen als Kapitalismus in Erscheinung tritt, der

manchmal per Bindestrich mit den vorangeführten Substantiven „Turbo“, „Casino“, „Kannibalismus“, „Heuschrecken“ oder „Raubtier“, versehen wird und dadurch durchaus zutreffend charakterisiert ist.

Um zu verstehen, was dieser Neoliberalismus ist, woher er kommt und was er will, bedarf es zunächst eines (ganz kurzen) Blickes auf die jüngere Geschichte der Wirtschaftstheorie: Der klassische Liberalismus (17., v.a. 18. Jh.) ging zunächst davon aus, dass die Mechanismen des freien Marktes letztlich das Wohlergehen der ganzen Gesellschaft befördern. Die vom berühmtesten Vordenker des Wirtschaftsliberalismus, Adam Smith (1723-1790), so benannte „unsichtbare Hand des Marktes“ Sorge dafür, dass das naturgemäß egoistische Verhalten der Vielen letztlich in den allgemeinen Nutzen aller mündet. Schließlich steht ein Bäcker nicht deshalb in aller Frühe auf und backt schmackhafte und zudem preiswerte Brötchen, weil er ein guter, nächstenliebender Mensch ist (in den allermeisten Fällen zumindest nicht *allein* deshalb), sondern vor allem natürlich, um seine Ware zu verkaufen. So verwandelt sich sein Eigennutz (Verkaufen und Gewinn machen) in einen Allgemeinnutzen (preiswerte Brötchen zu guter Qualität - schließlich schläft die Konkurrenz nicht und unternimmt das Gleiche). David Ricardo (1772-1823) übertrug die marktgläubige Theorie des Liberalismus auf internationale Handelsbeziehungen und begründete so die Lehre vom Freihandel: Es macht mehr Sinn, wenn Volkswirtschaften das produzieren, was sie am besten können, worauf sie also spezialisiert sind, um diese Produkte dann gegen solche zu handeln, die von anderen Herstellern besser gefertigt werden können (=Theorie der „komparativen Kostenvorteile“). England, so das klassische Beispiel von Ricardo, handelt deshalb besser sein Segelleinen gegen portugiesischen Wein, statt sowohl Segeltuch als auch Wein zugleich herzustellen, für Portugal gilt das Umgekehrte. Soweit zur Theorie.

Schnell wurde jedoch deutlich, dass ein weitestgehend ungezügelter Marktgeschehen soziale (und auch ökologische) Verheerungen bedingt: Eine Gesellschaft, in der sich, wie vom Liberalismus gewünscht, der Staat nur auf eine „Nachtwächterfunktion“ beschränkt (Verteidigung und Eigentumsschutz) und sich aus dem wirtschaftlichen Geschehen weitestgehend heraushält, erlebt nämlich die zwangsläufigen Folgen des freien Marktes: Zuvorderst eine wachsende *soziale Polarisierung*, also eine zunehmende Spaltung der Gesellschaft in Arm und Reich, in Gewinner und Verlierer, die abgehängt wurden und vom Wohlstand ausgeschlossen sind, und das, obwohl in den allermeisten Fällen sowohl Einsatz- und Leistungsbereitschaft als auch formale Qualifikation und Eignung gegeben sind. Das hierbei grundlegende Prinzip findet sich schon in der Bibel:

„Wer hat dem wird gegeben“: Während Geld und Vermögensbesitzer ihr Kapital nämlich gewinnbringend anlegen und mehren können, sind all diejenigen, die außer ihrer individuellen Arbeitskraft nichts oder nur wenig besitzen, hingegen gezwungen, diese Arbeitskraft zu denjenigen Bedingungen zu verkaufen, die der Arbeitsmarkt gerade diktiert. Und das sind heutzutage, in Zeiten struktureller Massenerwerbslosigkeit, zu einem großen Teil hundsmiserabel bezahlte Jobs, von denen kaum jemand leben kann (was zum sozialen Phänomen der „working poor“, der Armen trotz Arbeitsstelle/n führt) und überhaupt prekäre Beschäftigungsverhältnisse ohne Planungsperspektive und soziale Sicherheiten. Eine weitere Folge des freien, d.h. politisch, also mit Hilfe des Steuer-, Sozial-, Tarif- oder auch Kartellrechts nicht oder kaum gebändigten Marktgeschehens: Größere bzw. erfolgreichere Unternehmen schlucken die kleinere Konkurrenz, weshalb „Oligopole“ (wenige Anbieter, die den Markt unter sich aufteilen) oder gar Monopolstrukturen (ein einziger Anbieter, der den Markt beherrscht und die Preise diktiert) entstehen, womit der Markt sich sozusagen selbst ad absurdum führt und zudem auf ihrer Marktmacht gründende, demokratisch weder legitimierte noch kontrollierte politische Machtgebilde entstehen. (Die zur Vermeidung solcher Fälle geschaffenen Kartellbehörden sind oft genug weder in der Lage wechselseitige Beteiligungen von Konzernen zu unterbinden noch willens, marktbeherrschende Stellungen zu vermeiden, sofern es dem nationalen Standort dienlich scheint.)

Im Laufe des 19. Jh. war es die sich weltweit im Aufschwung befindliche Arbeiterbewegung, welche die destruktiven Folgen eines ungezügelter Marktgeschehens zumindest in Ansätzen zu bändigen vermochte und den Kapitalismus ein Stück weit sozusagen an die Leine nahm: Arbeitsrecht und Tariflöhne, Arbeits- und Kündigungsschutz, Arbeitszeitverkürzung, Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, bezahlter Urlaub, Sozialleistungen (in Form der Sozialversicherungssysteme), Steuerprogression (die Reichen zahlen prozentual mehr als die Einkommensschwächeren), öffentliche Investitionen in den Bereichen Soziales, Kultur und nicht zuletzt auch Bildung; Dies und anderes mehr wurde von der organisierten Arbeiterschaft und ihren Gewerkschaften auf deren Druck hin während der letzten 200 Jahre erkämpft. (Paradoxe Weise war es bekanntlich ausgerechnet der anti-sozialistische Reichskanzler Otto von Bismarck, der im Deutschen Reich in den 1880er Jahren die Sozialversicherungssysteme einführte - allein aus Angst vor einem Umsturz seitens der ausgebeuteten und in weiten Teilen verelendeten Industriearbeiterschaft). Dass im 20. Jh. „die halbe Welt“ planwirtschaftlich ausgerichtete Gesellschaftsmodelle praktizierte, die aus Sicht der Marktbefürworter im Westen von nie-

mandem als attraktiv empfunden werden sollten (und auch nicht als erstrebenswert angesehen wurden), tat in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ein Übriges dazu, dass die schlimmsten Auswüchse des Kapitalismus durch politische Maßnahmen wenn schon nicht vermieden, so doch mehr oder weniger deutlich gemildert wurden. Im neuen Jahrhundert aber, im „Zeitalter der Globalisierung“, feiert ein ungeschminkter Kapitalismus wieder Triumphe, und mit ihm auch sein ideologisches Fundament, der Wirtschaftsliberalismus, jetzt eben in Gestalt des „Neo-Liberalismus“.

Geschichtliches zum Neoliberalismus

Der Beginn dieser aggressiven Renaissance wird oft auf die frühen 70er Jahre des 20. Jh. datiert. Damals kamen zwei folgenreiche finanzpolitische Ereignisse zusammen: Die Weltwährung Dollar wurde vom Goldstandard entkoppelt, war also wertmäßig nicht mehr durch die berühmten Goldbestände in „Fort Knox“ gedeckt und somit frei handel- und spekulierbar. Praktisch gleichzeitig endete das sog. „System von Bretton-Woods“, in welchem die wichtigsten Währungen der Welt innerhalb schmaler Schwankungsgrenzen aneinandergespeult waren. Diese Aufhebung des Systems fester Wechselkurse hatte zur Folge, dass Geldsorten in Form von Devisen dem spekulativen Handel anheim fielen. Damit begann in noch weitaus größerem Maße als zuvor die für den heute weltweit vorherrschenden Kapitalismus so typische Entkopplung der realwirtschaftlichen Produktion einerseits (das ist der Bereich der durch Menschen und Maschinen produzierten Güter und Dienstleistungen) und der Finanzspekulation mit „immateriellen, ja regelrecht „virtuellen“, weil im Grunde nur in Form von Computerdaten existierenden Werttiteln (Devisen, Aktien etc.), andererseits. Es entwickelte sich so ein gewaltiger, bis in die Gegenwart anhaltender quantitativer wie qualitativer Zuwachs des grenzüberschreitenden Aktien-, Devisen- und „Derivatehandels“²⁶⁶, sowohl absolut als auch und insbesondere im Vergleich zur realen Güterproduktion. Eng damit verbunden ist der starke Trend zu globalen Unternehmenszusammenschlüssen (sog. „Mergers and Acquisitions“), weil die Spekulationsgewinne wieder gewinnbringend angelegt sein wollen (was jedoch im „realwirtschaftlichen“ Sektor, also in Form einer Ausweitung der Produktion, etwa durch Firmenneugründungen, wegen der auf vielen Gebieten vorhandenen Überkapazitäten und vorherrschender Hochkonkurrenz immer unattraktiver erscheint).

„Casino-Kapitalismus“

Im Zusammenhang mit dieser Globalisierung von Investitions- und Finanzströmen („Globalisierung“ meint in ökonomischer Hinsicht nämlich in erster Linie grenzüberschreitende finanzielle Transaktionen in Form elektronischen Datenverkehrs, und erst an zweiter Stelle den transnationalen, zollfreien Güter- und Dienstleistungshandel) kommt auch das eng mit dem Neoliberalismus verbundene Konzept des sog. „Shareholder-Value“ ins Spiel. Der dahinter stehenden Sichtweise liegt die Idee zugrunde, dass Unternehmen die Vermehrung des Aktionärsvermögens durch entsprechende Kursgewinne und die Ausschüttung von Dividenden zum obersten Leitprinzip ihrer unternehmerischen Entscheidungen machen sollten und nicht etwa dergleichen „Sozialklimbim“ wie das Wohlergehen der Beschäftigten oder gar die Förderung des gesellschaftlichen Allgemeinwohls. Daraus aber folgt: Während es einstmals noch ausreichend war, als Unternehmer „schwarze Zahlen“ zu schreiben, also Gewinn zu machen, geht es heute vielmehr um das Verhältnis von Gewinn zu eingesetztem Kapital, d.h. um die jeweilige *Rendite*. Sie allein stellt das (noch dazu meist kurzfristige) Interesse der global agierenden Anleger dar, etwa in Form der „Private-Equity-“, und „Hedge-Funds“.²⁶⁷ Diese Abhängigkeit von hochspekulativen Anlagefonds ist mit ein entscheidender Grund, weshalb Unternehmen oft trotz Riesengewinnen tausende ihrer Mitarbeiter entlassen bzw. ihre Produktion in Niedriglohnländer verlegen.²⁶⁸

Der hinter diesen Entwicklungen stehende Aufstieg marktradikaler Theorie und zugehöriger wirtschaftspolitischer Praxis fiel dabei keineswegs vom Himmel und war ebenso wenig zwangsläufig: Es waren insbesondere die theoretischen Arbeiten der Ökonomen Milton Friedman (1912-2006) und Friedrich August von Hayek (1899-1992) sowie etlicher Wirtschaftswissenschaftler an der Universität Chicago (deshalb auch „Chicago-Boys“ genannt) sowie anderer Wirtschaftswissenschaftler, die in den Nachkriegsjahrzehnten wirtschaftsliberale Ansichten und Überzeugungen zuungunsten wohlfahrtsstaatlicher Orientierungen in den Vordergrund der ökonomischen und politischen Diskussion rückten. Die Ölkrise 1973 verursachte derweil rezessive Entwicklungen der westlichen Volkswirtschaften, die auch das wohlfahrtsstaatliche Modell des „Keynesianismus“ in die Krise führten.²⁶⁹ Der hierfür namensgebende Nationalökonom John Maynard Keynes (1883-1946) ist Begründer der Theorie des „deficit spending“, derzufolge der Staat in wirtschaftlich schwachen Zeiten die Aufgabe hat, notfalls über Schuldenaufnahme Geld in die Wirtschaft zu pumpen, um die Nachfrage zu erhöhen und so den lahmen Konjunkturmotor wieder in Schwung zu bringen, bspw. durch Investitionen in öffentliche Einrichtungen und Gebäude, Infrastrukturprojekte (Straßen,

Flughäfen) und Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen. (Die berühmteste Nachfragepolitik der Geschichte war zweifellos der „New Deal“ von US-Präsident F.D. Roosevelt, die in den 30er Jahren des 20. Jh. in erheblichem Maße dazu beitrug, die Folgen der Weltwirtschaftskrise zu lindern – neben Straßenbau-, Staudamm- und sonstigen Infrastrukturprojekten geschah dies natürlich nicht zuletzt in Form von Kriegsrüstung.)

„Monetarismus und Rossapfeltheorie“

Zusammen mit der besagten Aufhebung des Systems fester Wechselkurse, ebenfalls im Jahre 1973, wurden anstelle des keynesianischen Ansatzes nunmehr „angebotsorientierte“ und „monetaristische“ Wirtschaftspolitiken in der Praxis realisiert, zunächst im Chile der Militärdiktatur Augusto Pinochets, dann vor allem durch Ronald Reagan („Reagonomics“) und Margret Thatcher („Thatcherism“). Angebotsorientiert meint dabei das Gegenteil der keynesianischen Nachfragepolitik: Durch Steuererleichterungen soll die sog. Angebotsseite der Wirtschaft, d.h. die Unternehmer und ihre Unternehmen, entlastet werden, um so deren Investitionstätigkeit zu stimulieren. M.a.W.: Die Reichen müssen noch reicher werden, damit sie ihr Vermögen re-investieren und dadurch letztlich alle etwas abbekommen - so die über Gerechtigkeitsgedanken weitestgehend hinwegsehende Sichtweise. Die Formel hierfür lautet kurz „G.I.B.“: Gewinne führen zu Investitionen und die führen schließlich zu Beschäftigung. Geläufig ist diese Theorie jedoch auch unter den Bezeichnungen „Trickle-Down-Economy“ sowie „Rossapfeltheorie“, frei nach dem Motto: Wenn ein großer Pferdeapfel abfällt (=Gewinn), können Millionen Fliegen (=Arbeitnehmer) davon zehren. Damit sich die verschiedenen, letztlich in neue Arbeitsstellen mündenden Geldgeschäfte auch lohnen, bedarf es aber einer harten Währung, weshalb der Staat im Neoliberalismus auf eine „Austeritätspolitik“ verpflichtet ist, d.h., er hat für eine harte, stabile Währung zu sorgen. Diese auch als „Monetarismus“ bekannte Politik ist darum stets bemüht, den Haushalt zu sanieren und öffentliche Ausgaben möglichst gering zu halten, auch und insbesondere auf Kosten des Sozial- Gesundheits- und Bildungsetats (Wovon gerade auch Entwicklungsländer ein Klagelied singen können, ist es doch genau diese Politik, die ihnen von den globalen Gralshütern der neoliberalen Ideologie, der Welthandelsorganisation, dem Internationalen Währungsfond und der Weltbank, vorgeschrieben wird, andernfalls ihnen dringend notwendige Kredite oder Schuldnachlässe verweigert werden).²⁷⁰

Anspruch und Realität

Soviel zur Theorie. Die Realität ist nämlich seit Jahrzehnten eine andere: Gewinne werden eben *nicht* automatisch in neue beschäftigungsintensive Unternehmungen und damit in die Schaffung neuer Jobs investiert, nicht zuletzt deshalb, weil sich über spekulative Geldanlagen oft viel höhere Renditen erzielen lassen als durch eine Ausweitung der Produktion. Der Kapitalismus des 21. Jh. (zumindest in den hoch industrialisierten Ländern) „funktioniert“ mittlerweile eben ganz anders, als sich das „klein Fritzchen“ in der Regel so vorstellt. Ein kleines Beispiel zur Verdeutlichung: Erhöht ein Produzent von Tütensuppen seinen Umsatz um 30%, muss er deshalb natürlich nicht zugleich auch seine Belegschaft um diesen Prozentsatz aufstocken. Im Gegenteil: Der höhere Gewinn fließt in die Anschaffung der modernsten Tütenabfüllmaschine, die es irgendwo auf der Welt für Geld zu kaufen gibt und ermöglicht so eine Rationalisierung der Produktion, mit der Folge von Beschäftigungs*abbau*. M.a.W. lautet die Formel mittlerweile wie folgt: „Die Gewinne von heute sind die Rationalisierungsinvestitionen von morgen und die Arbeitslosen von übermorgen“. Eine weitere Möglichkeit besteht aus Unternehmer-sicht in der Nutzung des Gewinns für die Überführung der gesamten Produktion in ein Niedriglohnland, um so langfristig noch mehr Profit zu machen (denn die Kosten für den Transport der Tütensuppen rund um den Globus fallen heute kaum noch ins Gewicht). Des weiteren führen neue technische, aber auch arbeitsorganisatorische Neuerungen bei gleichzeitig riesigem Wettbewerbsdruck (in der globalen Ökonomie konkurrieren zahlreiche Tütensuppenproduzenten um die selbe Kundschaft, welche sich preiswerte Produkte mit hoher Qualität erwartet) für die restliche Belegschaft zu einer *Leistungsverdichtung*. Das bedeutet, dass bei gleicher Beschäftigtenzahl mehr gearbeitet oder mit weniger Leuten die gleiche Menge produziert wird (oder aber auch mit weniger Personal mehr und billigere Tütensuppen hergestellt werden!). Nicht zuletzt bietet es sich wie gesagt natürlich insbesondere an, einen erheblichen Teil des Gewinns gewinnberingend an den unterschiedlichen Börsen und/oder Immobilienmärkten dieser Welt anzulegen. Alles in allem scheint die Option, aufgrund der Nachfragesteigerung auch neue Mitarbeiter anzustellen - am besten noch unbefristet und mit Sozialversicherung – fast schon unwahrscheinlich. Dies um so mehr, als kurzfristig erforderliche Steigerungen der Produktion vorübergehend auch mit regelmäßigen Überstunden, willigen Praktikanten und/oder Leiharbeitern bewältigt werden können. (Das es praktisch auch anders geht, zeigen die – allerdings viel zu seltenen – Fälle, in denen zunehmende Produktivität oder auch eine Absatzkrise nicht automatisch zu Entlassungen führen,

sondern in eine Verkürzung der Arbeitszeit münden, etwa, um ein bekanntes Beispiel anzuführen, bei Volkswagen in Wolfsburg Anfang der Neunziger Jahre.)²⁷¹

„*jobless growth*“

Wirtschaftswachstum und Unternehmensgewinne, die aber dennoch nicht zu neuen Arbeitsplätzen, von denen sich menschenwürdig leben lässt, in *nennenswerter Zahl* führen (die Rede ist hier also nicht von der natürlich leicht rückgängigen Zahl Erwerbsloser in Zeiten anziehender Konjunktur) sondern oftmals sogar die Zahl der Nicht-, Unter- oder unsicher Beschäftigten erhöhen, sind deshalb ein typisches Phänomen des „real existierenden“ Neoliberalismus. Man spricht in diesem Zusammenhang von „*jobless growth*“, also beschäftigungslosem Wachstum. Dem gesunden Menschenverstand mag es zunächst Paradox erscheinen: Eine wachsende Volkswirtschaft müsste doch geradezu zwangsläufig mit steigenden Beschäftigtenzahlen einhergehen, schließlich war es in früheren Zeiten auch so! Entsprechend fordert die große Mehrheit der Politiker unisono „Wachstum, Wachstum, Wachstum!“ und dazu alles, was selbiges – angeblich – befördert: also in erster Linie wieder einmal das übliche Repertoire des Neoliberalismus: Abbau sozialer Standards und Lohnsenkungen für ArbeitnehmerInnen bei gleichzeitigen Steuererleichterungen für Konzerne und Besserverdiener. Tatsächlich aber gilt auch in diesem Fall, dass der Kapitalismus des 21. Jh. auf der Ebene des Arbeitsmarktes nicht mehr so funktioniert, wie noch vor Jahrzehnten. Der Zusammenhang von Wachstum und zusätzlicher Arbeit gilt nämlich in erster Linie für Mangelgesellschaften mit niedriger Produktivität: Wenn sich etwa in klassischen Agrargesellschaften oder auch in Jäger-Sammler-Kulturen die Vorratsspeicher leeren, muss *mehr* gearbeitet werden, müssen bspw. mehr Felder bestellt und geerntet, muss mehr gejagt und gesammelt werden, um die Vorräte wieder aufzustocken. Heute hingegen liegt in entwickelten Industriestaaten mit sehr hoher Produktivität das „Problem“ nicht im Mangel, sondern eher im Überfluss: Es wird nämlich nicht zu wenig produziert, vielmehr wird das Produzierte zu wenig nachgefragt (mit Ausnahme natürlich kurzfristig stark nachgefragter Spezialprodukte oder naturgemäß begrenzter Rohstoffe). Ein Autokonzern wie VW könnte bspw. mit seiner derzeitigen Belegschaft deutlich mehr Autos fabrizieren, als er weltweit auf zusehends gesättigten Märkten abzusetzen vermag (auch in den derzeit aufgrund ihrer nachholenden Modernisierung boomenden Volkswirtschaften in China und Indien ist der Markt nicht unbegrenzt aufnahmefähig und wird zudem immer stärker von der entstehenden nationalen Autoproduktion bedient). Kurzfristige Nachfragesteigerungen be-

dürfen also keiner nennenswerten Neueinstellungen, gegebenenfalls reichen auch Leistungsverdichtung und Überstunden. (Abgesehen davon, dass Neueinstellungen beim Unternehmen X auf weitgehend gesättigten Märkten natürlich oft Entlassungen bei Unternehmen Y bedeuten und umgekehrt.) In wirtschaftlich schwachen Zeiten wäre in Hochproduktivitätsländern statt Mehrarbeit also vielmehr *Arbeitszeitverkürzung*, d.h. eine Umverteilung der vorhandenen Erwerbsarbeit sinnvoll.²⁷²

Realität aus Sicht der Mehrheit

Überhaupt ist der neoliberalen Ideologie ganz grundsätzlich vorzuwerfen, dass sie in der Realität nicht funktioniert (was natürlich aus Sicht der Profiteure dieser Ideologie nicht gilt): Jahrzehnte des Sozialabbaus, der Steuergeschenke für Reiche und Konzerne, der „Lohnzurückhaltung“ seitens abhängig Beschäftigter, der Deregulierung und Flexibilisierung der Märkte und Arbeitsverhältnisse sowie der Privatisierung weiter Teile des ehemals öffentlichen Sektors führten und führen gleichzeitig zu Massenarbeitslosigkeit, gewaltig wachsenden Einkommens- und Vermögensunterschieden, dem Niedergang der öffentlichen Infrastruktur (dazu zählen neben Serviceeinrichtungen, z.B. bei der Post, insbesondere auch steigende Tarife und Gebühren, etwa bei Verkehr, Strom, Wasser, Müll etc.), Stellen- und Qualitätsabbau in den Bereichen Soziales, Kultur, Bildung (Studiengebühren!) usw.usf. Dadurch wurde zwar die Produktion in manchen Bereichen enorm effektiviert und vergleichsweise wenige Vermögende noch um ein Vielfaches vermöglicher gemacht. Der weit überwiegenden Mehrheit der Bevölkerung jedoch, insbesondere natürlich den sozial Benachteiligten, haben diese Entwicklungen aber praktisch nichts als Nachteile eingebracht. (Abgesehen vielleicht von vereinzelt sinkenden Kosten für manche Konsumartikel und Flugreisen mit Billigcarriern, wobei „der Preis für diesen geringen Preis meistens zu hoch ist“, wird er i.d.R. doch durch Dumpinglöhne, miese Arbeitsbedingungen - bis hin zur Kinderarbeit in vielen Ländern - und Umweltsauereien überhaupt erst ermöglicht. Letztlich aber sank (und sinkt) das Niveau sozialer Sicherheiten deutlich, während die Arbeitslosigkeit und die Zahl der „prekär“ Beschäftigten stieg und steigt (daran ändern wie gesagt auch leicht sinkende Zahlen in Zeiten der Hochkonjunktur nichts). Alles in allem nahmen und nehmen Zukunftsängste zu, die allgemeine Lebensqualität hingegen ab – und das trotz steigender Produktivität, also der Fähigkeit, aufgrund technischen und wissenschaftlichen Fortschritts mit tendenziell immer weniger Arbeitseinsatz immer mehr und bessere Güter zu produzieren.

„Prekariat“

Ein typisches Charakteristikum der neoliberalen Arbeitswelt ist das sog. „Prekariat“. Bei der so bezeichneten sozialen Gruppe handelt es sich um Menschen, die sich in weitgehend ungesicherten, instabilen, eben „prekären“ Arbeitsverhältnissen befinden. Diese umfassen bspw. Formen (unfreiwilliger) Teilzeit, Jobs mit fehlendem Kündigungsschutz, befristete Verträge oder Scheinselbständigkeit. Zu diesem wachsenden Personenkreis, dessen Mitglieder wirtschaftlich und sozial gesehen quasi von heute auf morgen und oft genug „von der Hand in den Mund“ leben, zählen auch die sprichwörtlichen „Ich-Ags“, die permanenter Konkurrenz und Nachfrageschwankungen unterworfen sind. Die psychosozialen Folgen dieser „Prekarisierung“ sind schon überall zu beobachten und sie nehmen zu: Neben einem allgemeinen Verlust an Lebensqualität sind dies insbesondere psychosoziale Stressleiden, aber auch die abnehmende Geburtenrate hierzulande lässt sich dadurch teilweise erklären: Wer ständig damit beschäftigt ist, sich selbst über die Runden zu bringen, wer sich ohne jede Planungssicherheit mehr schlecht als recht durchzuschlagen gezwungen ist, ist nicht unbedingt darauf versessen, auch noch soziale Verantwortung für eigenen Nachwuchs zu übernehmen. Die Folgen der *Prekarisierung der Arbeitswelt* lassen sich auch passend mit dem Begriff „Selbstökonomisierung“ zusammenfassen: Die Zwänge des Marktes werden verinnerlicht und prägen den Alltag in Form des Gedankens „woher kriege ich morgen und übermorgen mein Geld bzw. das nächste Projekt bzw. den nächsten befristeten Job?“ der praktisch 24 Stunden am Tag mehr oder weniger präsent ist. Nebenbei bemerkt zeigt sich hier wieder einmal: „Freiheit“ sollte eben nicht „nur“ die „Freiheit zu“ etwas (zu wählen, seine Meinung frei in Wort und Schrift äußern zu können etc.) umfassen, sondern auch die „Freiheit vor etwas“ (nämlich vor der Angst um die soziale Zukunft).

Nun lässt sich natürlich einwenden, dass eine Reihe ebenfalls neoliberal geprägte Länder deutlich geringere Arbeitslosenquoten aufweisen als die Bundesrepublik Deutschland. In denjenigen westlichen Industriestaaten *mit vergleichbarer Produktivität* aber, in denen die Zahl der offiziell registrierten Arbeitslosen vergleichsweise gering ist, lohnt sich jedoch ein genauerer Blick auf die jeweiligen Zahlen und Umstände: Zunächst ist zu betonen, dass der hier beschriebene Effekt des „jobless growth“ umso deutlicher in Erscheinung tritt, je höher die Produktivität ist. Im Falle geringer Produktivität werden (zumindest vorübergehend) tatsächlich zunächst eher Menschen aus Fleisch und Blut angestellt, und eben noch nicht gleich High-Tech-Gerätschaften erworben, die die anfallenden Tätigkeiten praktisch ebenso gut erledigen könnten und sich

mittelfristig auch amortisieren, d.h. bezahlt machen. So finden sich, um ein Beispiel zu nennen, in Ländern mit niedriger Produktivität an mobilen Baustellen eben oft fahnen-schwenkende Menschen, wohingegen in Hochlohn- bzw. Hochproduktivitätsländern dort elektronische Ampeln stehen. Oft herrscht in Staaten mit niedrigerer offizieller Arbeitslosenstatistik auch gerade eine Sonderkonjunktur²⁷³ oder es werden in noch stärkerem Maße statistische Tricksereien angewandt als in Deutschland, etwa indem all diejenigen aus der Statistik herausgehalten werden, die entweder in bestimmten Maßnahmen (ABM, Umschulungen, Sozialhilfe etc.) stecken oder Minijobs ausüben, von denen niemand wirklich leben kann. Menschen, die aufgrund der gezahlten Hungerlöhne und der gleichzeitig hohen Lebenshaltungskosten (der privatisierte Energie- und Wohnungsmarkt senkt weder Gebühren noch Mieten, um erlittene Lohnsenkungen auszugleichen) trotz regulärer Arbeitsstelle arm sind, werden als „working poor“ bezeichnet und sind ebenfalls eine der Folgeerscheinungen der freien und eben nicht mehr sozialen Marktwirtschaft, ganz im Sinne der neoliberalen Ideologie.

Ideologie statt Wissenschaft

Aus wissenschaftstheoretischer Sicht ist dem Neoliberalismus zudem jeglicher Anspruch, eine wissenschaftlich fundierte Gesellschaftstheorie zu sein, gänzlich abzuerkennen. Den beschriebenen sozialen Folgen zum Trotz lässt sich das neoliberale Modell nämlich wissenschaftlich nicht widerlegen („falsifizieren“, s.o.) – womit es sich zugleich aber auch jeglicher vernünftiger Begründung und Fundierung entzieht: Auch wenn bspw. die Unternehmenssteuern nur noch 5% betragen würden und trotzdem keine neuen Jobs entstehen, läge es aus Sicht der Vertreter und Nutznießer neoliberaler Weltanschauung niemals an der falschen Theorie selbst, sondern immer nur an der unzureichend konsequenten Umsetzung - die Steuern müssten dann eben auf Null herunter. Sind sie aber auf Null, ohne dass sich an der sozialen Situation der Mehrheit etwas verbesserte (wie sollte dies auch möglich sein), so liegt es halt an den Menschen selbst, die eben zu wenig marktförmig orientiert oder zu schlecht ausgebildet sind (aus Sicht der Unternehmer versteht sich) und überhaupt nicht begriffen haben, dass „wir“ in Zeiten der Globalisierung nun mal den Gürtel enger schnallen und aufhören müssen, ständig nur zu jammern etc.pp.²⁷⁴ Jedenfalls liegt es niemals an womöglich falschen Prämissen und Voraussetzungen! Zu dieser Kritikresistenz des Neoliberalismus gehört auch die fatalistische Behauptung der Alternativlosigkeit neoliberaler Politik (Prinzip „TINA“, s.o.) mitsamt ihren - leider, leider - unvermeidlichen Härten gegenüber Rent-

nern, Arbeitslosen, Studenten, Arbeitnehmern, im Grunde genommen allen, außer den glücklichen Eigentümern größerer Kapitalmengen (und, so ließe sich hinzufügen, ihren Interessenvertretern in den Parlamenten, den Interessenverbänden der Arbeitnehmer und den Wirtschaftsforschungsinstituten).

Tatsächlich aber, so erkennt der gebildete Menschenverstand, handelt es sich bei der gegenwärtigen Verfasstheit kapitalistischer Gesellschaften um von Menschen gemachte Verhältnisse, für die keineswegs übernatürliche Mächte verantwortlich zeichnen. Von Menschen gemachte Verhältnisse können aber, den entsprechenden Willen vorausgesetzt, auch von Menschen verändert werden. Der Prozess der Globalisierung gilt geradezu als Musterbeispiel für die scheinbar gottgegebenen höheren Zwänge, denen „wir“ uns nun mal, ob wir wollen oder nicht, zu unterwerfen haben, weshalb Lohn- und Rentenkürzungen, der Abbau sozialer Sicherheiten, Studiengebühren u.a.m. bei gleichzeitiger Senkung des Spitzensteuersatzes, der Erbschafts-, Vermögens und Kapitalertragssteuern als unvermeidlich behauptet werden. Schließlich können andere Staaten mit deutlich niedrigeren Löhnen und Steuern aufwarten, so die Argumentation. Der „Downlevelling“ genannte Wettlauf der nationalen, aber auch föderalen, kommunalen, ja sogar individuell-persönlichen „Standorte“ um die Senkung und gegenseitige Unterbietung der Steuer-, Lohn- und Sozialstandards, ist deshalb ein leider unabänderlicher Sachzwang – so die Ideologie. Dass das Produktivitätsniveau, die Lebenshaltungskosten und sonstige Lebensstandards (Gesundheit, Bildung, Kultur) in Niedriglohn- und –steuerländern vielleicht auch geringer sind, spielt hierbei keine Rolle. Ebenso wenig die Tatsache, dass es in der „globalen Konkurrenz“ natürlich nicht um die abstrakte Lohnhöhe geht, sondern immer um die *Lohnstückkosten* (Lohnsumme geteilt durch die Anzahl der produzierten Güter bzw. Dienste). Nicht zuletzt: Auch Unternehmer genießen Vorteile durch moderne und belastbare Infrastrukturen (Straßen, Flughäfen, Datenleitungen) und gut ausgebildete Fachkräfte, was aber natürlich den Einsatz entsprechender Steuermittel erfordert (es sei denn, man privatisiert, ganz neoliberal gedacht, alle Bereiche öffentlicher Daseinsvorsorge – der Preis hierfür wäre freilich unerträglich hoch: Mautgebühren, horrende öffentliche Miet- und Pachtkosten und die in Geldwert nicht mehr ausdrückbaren Folgen sozialer Chancenlosigkeit als Folge eines völlig privatisierten Bildungssystems, sind nur einige Beispiele.

Dabei ist die meist als Rechtfertigungsgrund für Sozialabbau und Lohnsenkungen angeführte Globalisierung der Weltwirtschaft weder etwas völlig neues (schon im 19. Jh. wurden durch Dampfschiffahrt und Eisenbahn Riesenzuwächse im grenzüberschrei-

tenden Handel ermöglicht)²⁷⁵, noch ist sie in dieser Form gar zwangsläufig: Globalisierung ist letztlich eine Kette von Abkommen und Verträgen zur Liberalisierung des Welthandels, die von Politikern ausgehandelt, unterschrieben und ratifiziert wurden, die der Freihandelsideologie mehr oder weniger verfallen sind (oder aber sich deren Zwängen zu beugen haben, wie dies gerade in vielen Entwicklungsländern der Fall ist). Die Folge ist u.a., dass entwickelte Sozialstaaten nunmehr auch mit mancherlei „Standorten“ zu konkurrieren gezwungen sind, die keine freien Gewerkschaften und keinerlei vergleichbare Sozial- und Umweltstandards kennen. Die Ideologie des Freihandels mit ihren „komparativen Kostenvorteilen“ (s.o.) wird dabei übrigens schon längst als kaum mehr gültig kritisiert, weil in der modernen globalen Ökonomie sehr viele Staaten das Gleiche zu weitgehend gleicher Qualität zu produzieren vermögen, und im Grunde nur noch über Wechselkursungleichgewichte, vor allem aber über niedrige Lohn- und Steuerniveaus miteinander konkurrieren (und eben nicht mehr über die Qualität der Produkte, auf deren Fertigung sich die jeweilige Nationalökonomie traditionell am besten versteht).

Fazit

Die Idee des freien Marktes hat den „Realsozialismus“ überlebt, der moderne Kapitalismus ist *derzeit* deshalb sowohl in Theorie als auch Praxis weitestgehend alternativlos. Mehr noch: Durch den Bedeutungsverlust seiner Gegenkräfte kommt der globale Kapitalismus quasi „zu sich selbst zurück“, er wird sozusagen wieder „authentisch“, nachdem er sich etwa eineinhalb Jahrhunderte gewisse sozialrechtliche Beschränkungen gefallen lassen musste. Im Grunde stellen die zugehörigen „Reformen“ deshalb auch ein Zurück ins 19. Jh. dar (in welchem der berühmte „Manchester-Kapitalismus“ regierte). Die erwähnte Globalisierung der Kapitalströme erhöhte und erhöht den Konkurrenzdruck der Unternehmen (inklusive der von ihnen abhängigen Zulieferer) radikal, da sich alle Beteiligten nunmehr einem weltweiten Vergleich ihrer Marktwerte stellen müssen. Folge der ökonomischen Globalisierung und Liberalisierung ist somit eine in dieser Qualität nie erfahrene Herausforderung von Unternehmen und der in ihnen Beschäftigten aufgrund von Konkurrenz aus Staaten und Regionen mit geringeren Tarif-, Sozial- und Ökologiestandards. Die Möglichkeit für Unternehmen, insbesondere Konzerne, ihre Standorte in die Länder mit den für sie günstigsten Bedingungen, d.h. den niedrigsten Löhnen, Sozial- und Umweltstandards zu verlagern, macht nicht nur Belegschaften erpressbar und devot (zusätzlich zu der Einschüchterung, die aus dem immer

mehr durchlöcherten Kündigungsschutz resultiert), sondern auch ganze Regierungen. Die Folge sind Steuersenkungswettläufe zwischen den Nationalstaaten, die sich in erster Linie als „Standorte“ verstehen, mit dem Ergebnis einer sogar für kapitalistische Verhältnisse extremen Diskrepanz zwischen privatem Reichtum einerseits - Großunternehmen und Vermögensbesitzer profitieren gewaltig von diesem Prozess - und öffentlicher Armut andererseits. Leere Kassen, Staatsverschuldung auf Rekordniveau und regelrechte Kürzungssorgien, gerade auch im Sozial- und Bildungsbereich, sind Konsequenz der Steuergeschenke an Unternehmen und Vermögende sowie der zusätzlichen Kosten bzw. Einnahmeausfälle durch Massenarbeitslosigkeit (als Ergebnis der Rationalisierung der Produktion). Somit hat der Großteil der Staatsbürger immer weniger Teil am nach wie vor ja zunehmenden Reichtum der Gesellschaft (die Menge und Qualität der produzierten Waren und Dienstleistungen steigt schließlich weiterhin, jedoch braucht es dazu immer weniger Beschäftigte).²⁷⁶

Der alles entscheidende Hauptvorwurf an die Strategen und Profiteure der Ideologie des Neoliberalismus ist aber letztlich, dass dieser die Lebensinteressen und –bedürfnisse der weit überwiegenden Mehrheit der Menschen unberücksichtigt lässt, ja sogar ins Gegenteil verkehrt: Die allermeisten Menschen wollen eben nicht ständig getriebene der (demokratisch überdies nicht legitimierten) Marktkräfte und –prozesse sein, d.h.: immer flexibel, immer mobil, immer abrufbar, immer maximal leistungsbereit und immer um viel zu knappe (bzw. nicht vorhandene) Jobs konkurrierend. (Für diese „Spezies“, die gezwungen ist, ohne Rücksicht auf ihre sozialen Einbettungen den prekären Arbeitsplätzen hinterherzuziehen, so wie Wüstennomaden auf dem Weg zur nächsten Oase, hat sich in Anlehnung an Richard Sennett der Begriff „Arbeitsnomaden“ verbreitet.²⁷⁷) Die meisten Menschen sind auch nicht „von Natur aus faul“, wie es das neoliberale Menschenbild unterstellt, und müssen deshalb auch nicht ständig durch den Druck des Marktes getrieben werden (wie schon allein ein Blick in die Vergangenheit belegt, als die Marktwänge bei weitem nicht so radikal die gesamte Gesellschaft durchwirkten wie heute, und trotzdem viel geleistet und geschaffen wurde – von den zahllosen Beispielen ehrenamtlicher und unentgeltlicher Höchstleistungen ganz zu schweigen). Sie wollen, wenn man ihnen nur die Gelegenheit dazu gibt, durchaus etwas sinnvolles leisten, sie möchten, auch zusammen mit anderen, etwas wertvolles und bleibendes schaffen. Sie wollen aber auch Sicherheiten für sich und ihre Familien, wollen wissen, dass sie auch morgen noch über ein Einkommen verfügen, von und mit dem sich leben lässt. Sie möchten nicht im Zustand permanenter Konkurrenz um ihre Teilhabe am gesell-

schaftlichen Reichtum kämpfen müssen, sondern, ggf. auch kooperativ, an seiner Entstehung mitwirken und über die Bedingungen seines Zustandekommens mitreden können. Sie wünschen in einer Gesellschaft zu leben, in denen der demokratische Anspruch auf Mitbestimmung auch eingelöst wird und wo eben nicht in Wirklichkeit Geldinteressen und ihre Lobbys regieren. Sie wollen die bestmöglichen Gesundheits- und Bildungssysteme, die allen zugute kommen, nicht nur Begüterten, zudem funktionierende öffentliche Einrichtungen und Dienste, die erschwinglich sind (im Gegensatz etwa zu den Tarifen der privatisierten deutschen Bahn AG und vieler kommunaler Verkehrsverbände oder den rasant steigenden Preisen ehemals öffentlicher Energieversorger). Sie wünschen sich gesunde Lebensmittel und eine intakte Natur, auch für nachfolgende Generationen. Nicht zuletzt wollen sie in einem Gemeinwesen leben, in dem die Unterschiede zwischen den höchst und geringst Vermögenden überschaubar sind und sich dabei auch wirklich über die Faktoren Leistung und Können rational begründen und legitimieren lassen und eben nicht lediglich Skrupellosigkeit, Zynismus, den kapitalistischen Mechanismen der Geldvermehrung oder auch bloßem Glück geschuldet sind. Nicht nur aus Gründen sozialer Gerechtigkeit, sondern schon allein deshalb, weil große Vermögensunterschiede immer auch Einfluss- und Machtungleichgewichte bedeuten, was zwangsläufig die Idee der Demokratie untergräbt, wonach sich doch die besten Ideen und nicht die Bestrebungen kommerzieller Meinungsmacht durchsetzen sollten). All diese zutiefst menschlichen Bedürfnisse aber stehen im neoliberalen Kapitalismus nicht nur nicht auf der Agenda, vielmehr entwickelt sich dieser zusehends zu einer „Diktatur des Marktes“ auf sozialdarwinistischer Grundlage. Der finnische Bildungsforscher Jyrki Hilpelä hebt in diesem Sinne abschließend die psychischen und sozialen Folgen des neoliberalen Menschen- und Gesellschaftsbildes hervor:

„Der Neoliberalismus bietet dem Menschen lediglich ein kleines Set von Rollen: Unternehmer bzw. Produzent und Verkäufer, Käufer bzw. Kunde und Konsument. Decken diese Rollen das gesamte Spektrum des Lebens? (...) Ist der Sinn des Lebens, lediglich ‚effektiv‘ zu leben – und Geld zu verdienen? Droht dem Leben in dieser Perspektive trotz des materiellen Überflusses nicht eine Verarmung bis hin zur Banalität? Auf keinen Fall fördert der Neoliberalismus (...) die ‚Individualität‘, denn die ‚richtige‘ Lebensart wird von ihm auf bestimmte Verhaltensweisen reduziert. (...) die Neigung, das Leben mit *Arbeit* zu identifizieren und die Ausbildung lediglich als *Vorbereitung* dafür anzusehen, (lässt, B.L.) wesentliche Aufgaben der Ausbildung außer Acht (...): geistiges Wachstum, Qualität des Lebens der Individuen und Gemeinschaften, Güte der zwischenmenschlichen Beziehungen. (...) Der Markt ‚atomisiert‘ vor allem die Gesellschaft, betont die Bedeutung des materiellen Wohlstandes und fördert die Tendenz zur unmittelbaren Befriedigung der Bedürfnisse. Die ‚atomisierten‘ Individuen

fühlen weder Gemeinsamkeit noch Solidarität. (...) die neoliberalistische Gesellschaft (zwingt, B.L.) *alle* dazu (...) zu konkurrieren, ob sie dies wollen oder nicht. Dadurch werden auch die Widerspenstigen dazu gezwungen, die neue Lebensart zu praktizieren – und sie durchzusetzen. Die Menschen werden mit Gewalt und nicht in Freiheit in die ‚Unternehmenskultur‘ sozialisiert.“²⁷⁸

Soweit die bewusst essayistisch gehaltenen Ausführungen zum Thema Ökonomisierung und Neoliberalismus, zwei Begriffen, die den gegenwärtigen und wohl auch noch geraume Zeit vorherrschenden gesellschaftlichen Zuständen Ausdruck verleihen. Was aber zeitigen diese an Auswirkungen speziell für das hier grundlegende Verständnis von Bildung?

Ausgewählte Folgen der neoliberalen Ökonomisierung für das Bildungssystem

Wie wirkt sich also die beschriebene „Ökonomisierung von Bildung in Zeiten des Neoliberalismus“ auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems konkret aus? Dass die Erwachsenenbildung immer weniger an öffentlicher Finanzierung zuwächst und statt dessen immer weiter privatisiert, kommerzialisiert und inhaltlich in die Richtung einer Vermittlung rein beruflich relevanter Fertigkeiten und Qualifikationen gerückt wird, ist ein Beispiel. Ein weiteres ist auf der „gegenüberliegenden“ Bildungssystemebene der Kindertagesstätten und –gärten angesiedelt, wo die scheinbar gottgegebene Ebbe in den öffentlichen Kassen dazu führt, dass über die zu entrichtenden Gebühren eine Sozialauswahl zuungunsten sozial Schwacher befördert wird und mittlerweile selbst unqualifizierte „1-Euro-Jobber“ als Hilfskräfte zum Einsatz gelangen. Über diese angedeuteten Beispiele hinaus erfolgt nachfolgend zudem ein *etwas* genauerer exemplarischer Blick auf die Bereiche Berufsbildung, Schule und Hochschule.

Beispiel 1: Berufsbildung nebst zugehöriger Kompetenzen als Beitrag zur Persönlichkeitsanpassung

Auf dem Gebiet der beruflichen Bildung dreht sich heute – von den je berufsspezifischen Inhalten natürlich abgesehen – fast alles um die hier bereits ausführlich gewürdigten Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen. Wie sollte es anders sein, wird auch die Diskussion um die erforderlichen Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich hinter diesen Begriffen verbergen, allerweitestgehend unter „ökonomistischen“ Vorzeichen geführt. Anders gesagt: Es interessieren in erster Linie praktisch nur solche Persönlich-

keitsmerkmale, die wirtschaftlich als nutzbringend erachtet werden. Derart ökonomisierte Kompetenzen bekommen den Charakter von „Verhaltensvorschriften“, welche die individuelle Vielfalt gleichzuschalten drohen – wie ein beliebiger Blick in die Seiten mit Stellenangeboten belegt, wo für die miesesten Jobs eine Vielzahl der immergleichen Kompetenzen eingefordert werden („Sie sind flexibel, belastbar, teamfähig, motiviert und selbständig und haben zudem Spaß daran, in Eigenverantwortung ... usw.usf.). Dementsprechend finden sich (insgesamt noch viel zu wenige) Kritiker/-innen der Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die sich auf diese Instrumentalisierungs- und Gleichschaltungstendenzen einschließen.

Kirsten Lehmkuhl etwa spricht in diesem Sinne von „Schlüsselqualifikationen als postfordistische Verinnerlichung sozialer Kontrolle“.²⁷⁹ Es handelt sich hierbei ihrerseits um Persönlichkeitseigenschaften, die den Anforderungen der modernen, spätindustriell-kapitalistischen Arbeitswelt entsprechen und letztlich dazu führen, dass der/die einzelne gemäß äußerer Zwänge und Interessen funktioniert, wobei diese verinnerlicht, also zu den eigenen gemacht werden. Der dahinter stehende Gedanke ist der, dass sich angesichts der Komplexität moderner Arbeitsprozesse, die heute nicht mehr im selben Ausmaß wie früher immer nur an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit und unter zentraler Beobachtung stattfinden (etwa am Fließband oder im Großraumbüro), heute vermehrt Lücken in der hierarchischen, „tayloristischen“ (s.o.) Kontrolle der Arbeitskräfte auftun, die es dann eben durch vermehrte *Eigenkontrolle* auszufüllen gilt.²⁸⁰ Kritisiert werden Schlüsselqualifikationen hier somit als eine immanente Begleiterscheinung moderner („posttayloristischer“) Arbeitsorganisation mit der ihr innewohnenden Tendenz zur *Verinnerlichung vorherrschender Normen und Zwänge* seitens der Beschäftigten; m.a.W.: mit der Tendenz der *Selbstökonomisierung*.

Der Generalverdacht, unter dem Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen aus solch kritischer Sicht stehen, ist somit der, dass ein auf Produktivitätssteigerung und Profitmaximierung ausgerichtetes System die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter – wie gesehen beinhaltet Kompetenzentwicklung offiziell ja dieses Ziel - lediglich für die eigenen ökonomischen Interessen verzweckt oder gar karikiert.²⁸¹ Matthias Vonken versteht unter Kompetenz folglich insbesondere „wirtschaftlich relevante Persönlichkeitsmerkmale des Menschen vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Wandels“.²⁸² Zwar werden im Zusammenhang mit Kompetenzen durchaus auch bildungsmächtige Aspekte der Persönlichkeit thematisiert (s.o.), jedoch, so Vonken, letztlich nur mit der Absicht ihrer ökonomischen Nutzbarmachung: „Persönlichkeitsaspekte, die in

den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff ‚Bildung‘ mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ wieder in die Erwachsenenbildungsdebatte eingeführt, nun aber unter dem Blickwinkel des ökonomischen Nutzens“.²⁸³ Analog steht für Freerk Huiskens fest: „Nach dem Sinn dieser Kompetenzen muss man nicht lange suchen. Auch sie leben von dem Ideal vollständiger Brauchbarkeit des Schulabgängers für vorgegebene Zwecke, in denen er zu funktionieren hat.“²⁸⁴ In diesem negativ-kritischen Sinn ist der/die einzelne dann auch nicht mehr das mündige, selbstorganisierte Subjekt, das die jeweiligen Inhalte und Ziele von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen (mit)bestimmt, sondern eher das *Objekt* solcher Prozesse. Das heißt weitergedacht aber auch, dass der/die Betreffende im Rahmen gängiger Kompetenzentwicklungskonzepte tendenziell als unmündig und folglich als der Entwicklung seiner Kompetenz und damit auch seiner Persönlichkeit bedürftig betrachtet wird.²⁸⁵

Da dem Kompetenzbegriff neben kognitiven immer auch motivationsbezogene Dimensionen innewohnen, bedeutet das im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklungsbemühungen natürlich auch einen entsprechenden Zugriff auf das Bewusstsein des „zu entwickelnden“ Menschen. Kompetenzen bzw. Kompetenzentwicklungsmaßnahmen bekommen aus solch kritischer Perspektive den Beigeschmack regelrechter Gehirnwäsche, wie Matthias Vonken ausführlich erläutert:

„Wenn Kompetenz also den Willen des Menschen mit in den Begriff einbezieht, so stellt sich das Problem, dass eine von außen initiierte Kompetenzentwicklung letztlich nur so erfolgreich sein kann, wie es derjenige, dessen Kompetenz entwickelt werden soll, zulässt. Ansonsten wäre sie auf Manipulationen angewiesen – und damit wäre der Erwachsene schwerlich als mündig zu bezeichnen. Zulassen wird man es jedoch i.d.R. nur dann, wenn das mit der Kompetenzentwicklung vorgesehene Ziel weitgehend mit den Zielen des Individuums übereinstimmt (...) Dass diese Ziele gerade im Bereich der beruflichen Weiterbildung tatsächlich deckungsgleich sind, lässt sich nicht ohne weiteres behaupten, insbesondere dann nicht, wenn mittels Kompetenzentwicklung ein Zugriff auf die Persönlichkeit versucht wird“.²⁸⁶

In den Chor der auf Außensteuerungstendenzen abzielenden Kompetenzkritik stimmt auch Axel Bolder mit ein. Letzten Endes bedeutet Kompetenzentwicklung für ihn die *Verinnerlichung von Fremdbestimmung*:²⁸⁷ Es geht um die Bereitschaft des Individuums, den „fremd gesetzten Anforderungen gegenüber“ mit bestimmten erwünschten Einstellungsmustern, etwa Leistungsbereitschaft und Flexibilität, zu begegnen. Für Bolder steht hinter diesem Konzept der Kompetenzentwicklung letztlich ein neokonservatives „ordnungspolitisches Interesse“, welches nicht weniger als das „Ziel einer kulturellen Umerziehung“ verfolgt.²⁸⁸ Matthias Vonken warnt angesichts solcher Instrumen-

talisierungstendenzen vor den Gefahren, die sich daraus für das pädagogische Selbstverständnis und die dazugehörige Ethik ergeben:

„Im Sinne von Berufsethos als Bestandteil pädagogischer Professionalität wäre danach zu fragen, ob *Kompetenzentwicklung als pädagogische Aufgabe* – unter der Perspektive der Entwicklung und Einbeziehung von Persönlichkeit – nicht dem Menschen den mühsam errungenen ‚Ausgang (...) aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ (...) dahingehend nimmt, dass der Mensch wieder zum *Objekt* von Bildungsbemühungen degradiert wird, diesmal jedoch nicht vor dem Hintergrund humanistischer Wertvorstellungen, sondern in Bezug auf ökonomische Belange“.²⁸⁹

Am Beispiel der „Problemlösekompetenz“ bringt Freerk Huisken diesen ökonomischen Sinn und Zweck von Kompetenzen zum Ausdruck. Besagte Kompetenz sei nämlich schlicht und ergreifend „der schöngefärbte Begriff für die Aneignung von geistigen Anpassungstechniken fürs reibungslose Funktionieren im Beruf, im Jobcenter bei der Einarbeitung und Umschulung oder im Privatleben“.²⁹⁰ Arnim Kaiser wiederum verdeutlicht anhand der Schlüsselqualifikation „Kritikfähigkeit“ den Widerspruch zwischen Anspruch und Realität der dahinterstehenden „Philosophie“, der es in Wirklichkeit doch meistens bloß nur um Anpassung geht und eben nicht um eine echt umfassende individuelle Kritikfähigkeit: „Der einzelne scheint Eigeninteressen nur innerhalb eines anderenorts definierten, ihm vorgegebenen Rahmens mit Firmeninteressen konfrontieren zu können“.²⁹¹ Das Individuum werde, so abermals der Vorwurf, damit auf betriebliche Gegebenheiten hin *funktionalisiert*, anstatt umgekehrt innerbetriebliche Gegebenheiten vom einzelnen aus einer kritischen Bewertung zu unterziehen. Im Falle einer naiv-unkritischen Gleichsetzung der Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gerät das Konzept der Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen somit leicht unter *Ideologieverdacht*, weil „die Erhaltungs- und Erwartungsinteressen des betrieblichen Sozialsystems mit den persönlichen Lebensinteressen der in ihm wirkenden Mitarbeiter nicht identisch sein können“.²⁹²

In einem sehr ähnlichen Sinn verdeutlicht Karl Georg Zinn am Beispiel der für die moderne Arbeitswelt so überaus charakteristischen Forderung nach einem *lebenslangen Lernen* der Menschen, dass die Spielräume für eine tatsächlich selbstbestimmte, d.h. nicht-instrumentelle Bildung aufgrund der Dominanz der Lebenswelt Arbeit/Beruf stark eingeschränkt sind. An der von Politik und Wirtschaft ständig vorgebrachten Forderung nach möglichst permanentem Lernen weit über die Ausbildungszeit hinaus wird von ihm zunächst grundsätzlich kritisiert, dass es hierbei „ausschließlich um Weiterbildung im Rahmen beruflicher Verwertbarkeit“ gehe, schließlich werde lebenslanges Lernen doch insbesondere von denjenigen eingefordert, „die mit ‚Bildung‘ keineswegs das

emanzipatorische, aufklärerische Konzept der Persönlichkeitsentwicklung und demokratischer Kritikfähigkeit verbinden, sondern die ökonomische Funktionstüchtigkeit des Produktionsfaktors Mensch im Blick haben“.²⁹³ Zinn beschreibt die Folgen einer derart einseitig ökonomischen und nutzungsorientierten Perspektive wie folgt:

„Die Bildungskosten werden immer stärker individualisiert, was rhetorisch als Freiheitsgewinn, höhere Selbstverantwortung und mehr Eigeninitiative propagiert wird. Faktisch werden jedoch durch den erhöhten beruflichen Verwertungsdruck beim lebenslangen Lernen Freiheit, Selbstverantwortung und Eigeninitiative erheblich eingeschränkt. Denn es bleiben weniger Zeit und Geld sich mit jenen wirklich frei gewählten Bildungsinhalten zu befassen, die geringen oder gar keinen Berufsbezug haben, sondern unmittelbar der Lebensqualität und Selbstentfaltung dienen“.²⁹⁴

In dem Zusammenhang lässt sich auch kritisieren, dass das im Rahmen der Weiterbildungsthematik immer wieder geforderte selbständige Lernen außerhalb der regulären Arbeitszeit und jenseits des Arbeitsplatzes, also im Rahmen der „Freizeit“, dazu führt, dass die erwerbsarbeitsfreie Zeit des Arbeitnehmers zunehmend in die Verfügbarkeit der Arbeitgeber überführt wird. Berufliche Weiterbildung wird so verstärkt in die persönliche Freizeit verlagert, wird m.a.W. „aus dem betrieblichen Kontext und betrieblicher Verantwortung in Lebenswelt und Verantwortung der (...) Arbeitskräfte gestellt“.²⁹⁵ Als Folge zerfließen somit wiederum vermehrt die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit. Solche Beschränkungen individueller Gestaltungsfreiräume bezüglich Zeit und sozialer Rollen sind aber insbesondere aus humanökologischer Sicht, die ja auf gelingende Rollenübernahmen in unterschiedlichen Lebensumwelten unter Gesichtspunkten der Selbstbestimmung abzielt (s.o.), als erhebliche Einschränkung von Bildungsspielräumen zu werten. Das Bildungsziel der Selbstbestimmung wird zudem und nicht zuletzt – fast überflüssig, es extra zu erwähnen - aber auch durch vielfältigste psychosoziale Belastungen (Stress, Mobbing, Burn-Out etc.) gefährdet, die in den Rahmenbedingungen gegenwärtigen Überwettbewerbs gründen.

Über die ökonomistische Engführung hinaus ist der heute zusehends deregulierte und kommerzialisierte Weiterbildungsmarkt aber insbesondere dafür zu kritisieren, dass er zu einem großen Teil ganz einfach falsche Versprechungen macht! Glaubt man Politikern und Unternehmensverbänden, ist Bildung/Weiterbildung die Voraussetzung dafür, um auf dem Ausbildungs-/Arbeitsmarkt überhaupt noch eine Chance zu haben. Und in der Tat: Statistiken belegen ziemlich deutlich, dass Menschen mit niedrigem oder gar ganz ohne Bildungsabschluss unter den Langzeitarbeitslosen klar überrepräsentiert sind, wohingegen Personen mit Ausbildung und noch stärker Akademiker, in geringerem

Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Damit ist aber jedoch noch nichts darüber ausgesagt, ob diese höheren Abschlüssen tatsächlich auch in adäquate Beschäftigungsverhältnisse münden. Es ist schließlich eine Binsenweisheit, dass Akademiker i.d.R. über mehr und bessere soziale Kontakte verfügen als Vertreter benachteiligter sozialer Schichten und zudem oftmals mehr Aktivitäten an den Tag legen, um Erwerbslosigkeit zu entgehen, als manch frustrierter und lethargischer Langzeitarbeitsloser. Das heißt in vielen Fällen aber nur, dass „Studierte“ in Call-Centern sitzen, Taxi fahren oder Kellnern, also zwar nicht Teil der Erwerbslosenstatistik sind, jedoch in keiner Weise auch nur annähernd Tätigkeiten verrichten, für die sie ausgebildet sind.²⁹⁶

Insgesamt lässt sich im Grunde seit Beginn der Bildungsreform der frühen 70er Jahre eine „Zertifikationsinflation“ beobachten: Die Zahl höherer Abschlüsse nimmt zu, zugleich nimmt der Wert eines Abschlusses damit aber auch ab, da das Angebot lukrativer Beschäftigungsverhältnisse, für die höhere Abschlüsse einst als Zugangsvoraussetzung galten, nicht im gleichen Maße zunimmt – vielmehr, rationalisierungsbedingt, sogar abnimmt. (Auch wenn ein gesamtgesellschaftlich insgesamt steigendes Ausbildungsniveau eine Vielzahl zusätzlicher Innovationen im Produkt- und Dienstleistungsbereich bedingt. Gleichzeitig wird aber durch diese dabei auch und insbesondere hervorgebrachten intelligenteren und effizienteren Technologien und Verfahren der Prozess der Produktivitätssteigerung ebenso beschleunigt, was per Saldo zu einer mittel- und langfristigen Abnahme des gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeitvolumens führt. Die Bildungsreform frisst also sozusagen ihre Kinder! Überhaupt trägt der Weiterbildungsmarkt zur Vertiefung bereits vorhandener sozialer Ungleichheiten bzw. zu deren Fortschreibung bei: Frei nach dem „Matthäus-Prinzip“ des „Wer hat, dem wird gegeben“, kommen in erster Linie Personen in den Genuss betrieblicher wie außerbetrieblicher Weiterbildung, die über eine Arbeitsstelle verfügen, also ohnehin schon privilegiert sind und ihr Qualifikationsprofil damit noch zusätzlich zu erweitern vermögen.²⁹⁷

Beispiel 2: Universitäten als „Profitcenter“

Ein besonders drastisches und zugleich anschauliches Beispiel für die Ökonomisierung des Bildungssystems sind die seit den 90er Jahren weltweit in Vormarsch befindlichen Studiengebühren, die eine neue Qualität der marktförmigen Ausrichtung von Bildung darstellen. Faschingeder u.a. bringen es auf den Punkt: „Studierende werden als KundInnen angerufen, die an den Universitäten die ‚Ware Bildung‘ erwerben können“.²⁹⁸ Hochschulen werden so zu „Standortfaktoren der Wissensgesellschaft“, zu

„standortgerechten Dienstleistungshochschulen“ umgewandelt. Entsprechende Verwertungsinteressen beziehen sich dabei nicht mehr nur auf technische oder verfahrensbezogene Wissensbestände, sondern in immer stärkerem Maße auf das „Humankapital“, also den solcherart verstandenen Menschen selbst.²⁹⁹

Die schrittweise Umwandlung öffentlicher Institutionen, die der freien Forschung, der intellektuellen Entwicklung und Menschenbildung verpflichtet sind, in profitorientierte, marktangepasste Unternehmen, trägt den Namen der Stadt, in welcher europäische Bildungs-Technokraten im Jahr 1999 entsprechende Grundsatzbeschlüsse verabschiedeten: „Bologna-Prozess“. Hauptzielsetzung des selbigen ist die Schaffung gleichwertiger, europaweit gültiger Abschlüsse auf Basis relativ gleicher Qualifikation (der „Bachelor“ als Standardabschluss und der „Master“ als „Premiumabschluss“). Dagegen wäre an und für sich nichts einzuwenden, hätten diese Abschlüsse nicht aufgrund ihrer kurzen Ausbildungszeit (der Bachelor wird bereits in sechs Semestern Regelstudienzeit erworben) und der stark *verschulten* Inhalte (in Form von „Modulen“ und „Bausteinen“, die wie im Stundenplan der Schule vorgegeben sind) ganz und gar den Charakter von Schmalspurstudiengängen und „Fast-food-Abschlüssen“. Die dahinter stehende gesellschaftspolitische Zielsetzung benennen Prausmüller (u.a.) wie folgt: „Ein stark verschulter, auf Berufsqualifikationen zentrierter erster Zyklus soll den Großteil der Studierenden arbeitsmarktkonform ausbilden. Diese sollen dann für die weitere ‚Veredelung‘ ihrer Arbeitskraft im Sinne des lebenslangen Lernens selbst die Entwicklung ihres Humankapitals weiter bewirtschaften.“ Da nur ein vergleichsweise kleiner Teil der Studierenden Zugang zum Master hat, lässt sich die gewünschte Konsequenz des ganzen Prozesses auch so zusammenfassen: „Beschäftigungsfähigkeit für die Masse, Bildung für die Elite“.³⁰⁰ Luise Gubitzer sieht die Funktion des Bologna-Prozesses im Herstellen einer relativ homogenen Schicht von AbsolventInnen, „die am Arbeitsmarkt in Konkurrenz zueinander stehen und dadurch zu billigen und willigen (flexiblen) akademischen Arbeitskräften werden sollen“. Die Folge der Gleichschaltung auf der Ebene der Abschlüsse ist somit letztlich auch eine „geistige Gleichschaltung“. Das Selbstverständnis der Studierenden soll sich letztlich vom mündigen, d.h. Einfluss nehmenden, mitredenden und –bestimmenden Staatsbürger, hin zum Kunden und Wirtschaftsbürger wandeln: „Durch die Vorgabe des effizienten Studiums werden sie so beschäftigt, dass für kritische Aktivitäten keine Zeit bleibt. Durch *lean studies* werden auch die Inhalte jedes kritischen Inhalts bereinigt werden.“³⁰¹

Ergebnis dieser Homogenisierung der Studieninhalte im Sinne ihrer Gleich- und Vergleichbarmachung zum Zweck besserer Bewertbarkeit, ist also letztlich eine Form der Standardisierung, wie sie von McDonalds bekannt ist, wo ja auch alle Hamburger überall gleich aussehen und schmecken (deshalb ist in diesem Zusammenhang gelegentlich auch von „McDonaldisierung“ die Rede): „Nur als homogenes Gut ist Bildungsauftrag vergleichbar, evaluierbar, zertifizierbar, kommerzialisierbar, am internationalen Markt verkaufbar, handelbar. Und nur das kann die Vorstellung sein, Bildung zu verkaufen“.³⁰² Welche – speziell unter klassisch-humanistischen Gesichtspunkten kulturlos zu nennenden - Geistes- und Werthaltungen hinter diesem Prozess stehen, verdeutlicht ein Beispiel aus Hamburg: Dort bestimmte ein ehemaliger Unternehmensberater im Amt des Bildungssenators, dass die hiesige Universität die Hälfte ihrer Historiker, Philosophen und Romanisten einsparen müsse und Wirtschaft und Wissenschaft engstens zusammenwirken sollten.³⁰³

Ökonomisierung der Hochschulen bedeutet nämlich auch, dass der Staat die finanziellen Zuwendungen zunehmend kürzt (die öffentlichen Kassen sind bekanntlich leer, insbesondere aufgrund der Steuersenkungen für Konzerne und Vermögende, die fester Bestandteil neoliberaler Ideologie sind, s.o.), wodurch die Finanzierung von Forschung und Lehre so vermehrt den Unis selbst überlassen bleibt. Im Rahmen des Bologna-Prozesses schlägt die EU-Kommission drei Möglichkeiten zur Finanzierung vor:

a) privates Sponsoring

Das bedeutet bspw. - wie verschiedentlich bereits praktiziert - Werbung in Hörsälen, Seminarräumen und sonstigen Gebäuden oder auch Hinweise der Art: „Die heutige Vorlesung wird Ihnen präsentiert von...“ (Vielleicht ist das Lehrpersonal eines Tages auch gehalten, wie Profisportler Werbebotschaften und Markennamen sichtbar am Hemdkragen oder auf der Jacke zu tragen). Die Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt hat 2006 allen ernstes einen Hörsaal in „Aldi-Hörsaal“ benannt! Die Wirkung eines derart kommerzialisierten „öffentlich-rechtlichen“ Raums auf das Verständnis junger Menschen von Staatlichkeit lässt sich leicht ausmalen („prinzipiell unterfinanziert, stets abhängig vom Gönnertum der Wirtschaft und reicher Mäzene“). Auch dass einer der letzten „Sozialräume“, der noch nicht im selben Ausmaß durch Reklame und Markenzeichen geprägt ist, wie der übrige öffentliche Raum, nunmehr auch der „Bedürfnisindustrie“ geöffnet wird und der „Bewusstseinsbewirtschaftung“ Vorschub leistet, obwohl er doch eigentlich ganz im Gegenteil zur kritischen Reflexion gesell-

schaftlicher Zusammenhänge, und d.h. eben auch zur kritischen Reflexion des Konsumismus und Materialismus gedacht war, stimmt überaus bedenklich!

b) kommerzielle Nutzung von Forschungsergebnissen

Die Folge privaten Sponsorings: In erster Linie wird erforscht, was sich auch verkaufen lässt. Im Bereich der Pharmaforschung, um hier nur ein Beispiel zu nennen, führt dies seit langem dazu, dass für die Erforschung relativ harmloser Krankheiten und Unannehmlichkeiten, von denen aber viele Menschen in den reichen Industrienationen betroffen sind, mehr Mittel aufgewendet werden, als für die Bekämpfung tödlicher Krankheiten, die aber nur vergleichsweise wenige oder aber hauptsächlich arme Menschen betreffen, wie in weiten Teilen der Welt der Fall. Gerade Unis jedoch kommt, oder muss man bereits sagen: kam hierbei deshalb im besonderen Maße die Funktion zu, diesen kommerziell nicht rentablen Bereich der Forschung angemessen zu berücksichtigen.

c) „Beiträge“ der Studierenden, sprich: Studiengebühren.

Studenten werden dadurch zu Kunden des Bildungsdienstleisters Universität und sind gehalten, ihre „Investitionen“ ökonomisch vernünftig zu tätigen, d.h. „effizient“ zu studieren, m.a.W.: so schnell wie möglich. Deshalb werden natürlich auch nur diejenigen Seminare und Kurse belegt und sonstige Veranstaltungen besucht, die dem Studienerfolg unmittelbar dienlich sind – alles übrige, über den Tellerrand des Prüfungsstoffes hinausweisende, wird wegrationalisiert, von zeitintensivem und zudem unentgeltlichen politischem und/oder kulturellem Engagement ganz zu schweigen. Der Hauptvorwurf gegen Studiengebühren bezieht sich aber auf deren soziale Selektionswirkung, denn gerade Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen werden von Studium abgehalten, wie einschlägige Erfahrungen zeigen.³⁰⁴ Dabei spielt es übrigens keine Rolle, ob die Gebühren gleich oder erst nach dem Studium zu entrichten sind. Die Aussicht, nach Ende des Studiums vor einem gewaltigen Schuldenberg zu stehen, zugleich aber keinerlei Gewähr zu haben, auch eine der erworbenen Qualifikation angemessene Anstellung zu finden, ist nicht eben erfreulich und schreckt v.a. Angehörige unterer sozialer Schichten ab. (Nur um Missverständnissen vorzubeugen sei unterstrichen, dass soziale Ungleichheit natürlich unabhängig von Studiengebühren entsteht, durch selbige indes noch verstärkt wird.) Das alte Argument übrigens, wonach Studierende ihre Ausbildung selbst finanzieren sollten, denn schließlich verdienten sie später ja auch mehr und zudem seien Kindergartenplätze ja auch nicht umsonst, ist aus mehreren Gründen geradezu ein Paradebeispiel neoliberaler (Irr-)Logik: Zunächst ist in Zeiten hoher Akademikerarbeitslosigkeit bzw. meist prekärer Beschäftigungsverhältnisse natürlich keineswegs gesichert,

dass Uniabsolventen später tatsächlich auch zu den Besserverdienern gehören. Viel wahrscheinlicher scheint heute, wenn überhaupt, eine prekäre Existenz als Projektmitarbeiter oder scheinselfständiger Auftragnehmer. Und selbst wenn: ein sozial gerechtes Steuersystem hat dafür sorgen, dass durch eine angemessene Besteuerung gutverdienende Akademiker auch entsprechend zur Finanzierung des Bildungswesens beitragen. Im Übrigen ist darauf hinzuweisen, dass der über Gebühren sowie sonstige Zulassungsvoraussetzungen (Abitur) begrenzte Zugang zum Universitätsstudium speziell in Deutschland Dimensionen annimmt, die es so in anderen OECD-Staaten (Vereinigung der wirtschaftlich entwickeltsten Industriestaaten der Welt) nicht gibt. Der Bildungsbericht der OECD für 2006 ergab: Zwischen 1995 und 2004 stieg die Zahl der Studierenden in Deutschland lediglich um 8%, im OECD-Durchschnitt (24 Industriestaaten umfassend) jedoch um 49%! Überhaupt schließen in der BRD nur 20,6% eines Altersjahrganges ein Studium ab, im OECD-Durchschnitt sind es 36,8%. Derzeit beginnen nur 37% eines Jahrgangs ein Studium (OECD-Mittel: 67,7%), was angesichts von nur 38,8%, die überhaupt die Hochschulreife erlangen, nicht verwundern darf. Torsten Bultmann erläutert die Gründe, die im hiesigen hochselektiven Schulsystem zu finden sind:

„Die Mehrheit der Schüler wird im gegliederten Schulsystem bereits vorher aussortiert und im Alter von zehn Jahren auf so genannte praktische Bildungswege verwiesen, die vom Studium ausschließen. (...) Die deutsche pädagogische Alltagswelt (...) ist nach wie vor von einer naturalisierenden Begabungsideologie bestimmt, die von der Annahme ausgeht, es gäbe so etwas wie eine unverrückbare Verteilung unterschiedlicher angeborener ‚Leistungsfähigkeit‘, derzufolge immer nur eine Minderheit für ‚die Wissenschaft‘ qualifiziert wäre. De facto sicher das gehobene Bildungsbürgertum durch die künstliche Beschränkung des Zugangs zur gymnasialen Oberstufe (...) die exklusive Bildung seiner Kinder. Dies befördert eine pädagogische Kultur permanenten individuellen Klassifizierens und (Aus-)Sortierens, die ihre Wurzeln tatsächlich im 19. Jahrhundert hat. Eine Politik permanenten Sparens und Kürzens an öffentlicher Bildung, also der Kampf um den privilegierten Zugang zu knappen Ressourcen in Verbindung mit der zunehmenden betriebswirtschaftlichen Steuerung von Bildungsinstitutionen, hat diese Pseudopädagogik noch einmal gestärkt.“³⁰⁵

Vor allem aber zeigt sich in der Forderung nach Studiengebühren ein Verständnis von Bildung, welches das Studium nur noch als individuelle Investition in den eigenen „Standort“, in die eigene Person versteht und eben nicht mehr als etwas, das auch der *gesamten* Gesellschaft Nutzen bringt. Diese bedarf nämlich qualifizierter Ingenieure, Ärzte, Juristen, Architekten, Naturwissenschaftler, aber ebenso, sofern sie sich als eine Kulturgesellschaft versteht, kompetenter Geistes- und Sozialwissenschaftler. So zeigt sich abermals die Kurzsichtigkeit neoliberaler, immer nur auf Kosten-Nutzen-

Relationen fixierter Ideologie: Eine sich demokratisch und sozial dünkende Gesellschaft hat mittel- und langfristig nämlich zweifellos weitaus mehr davon, wenn statt stromlinienförmiger und „nützlicher Fachidioten“ vielmehr mündige, gebildete und gereifte Persönlichkeiten das weiterführende Bildungssystem verlassen! Letztere haben vielleicht länger studiert als nötig, haben sich womöglich in Seminaren und Veranstaltungen getummelt, die nicht unmittelbar zum Fachbereich zählen oder gar ein, zwei Semester in den Sand gesetzt, um etwas von der Welt zu sehen und haben auf diese Weise ihren geistigen Horizont erweitert.

Wird den Unis ihre Finanzierung immer mehr selbst überantwortet, nehmen, und so ist es auch beabsichtigt, je nach Management und Profilierung, die Unterschiede in Ausstattung und Renommé der Hochschulen deutlich zu. Sehr schön ist dies heute bereits bei den traditionell weitgehend privat finanzierten Unis in den USA zu besichtigen: Einer handvoll weltberühmter Elite-Unis (mit Jahresstudiengebühren, die von 3000 bis zu mehr als 30 000 Dollar reichen) stehen dort eine Unmenge vergleichsweise unbekannter, schlecht ausgestatteter Massenunis gegenüber. Diese haben – und das gilt dann auch hierzulande – die Funktion, beschäftigungsfähige „Wissensarbeiter“ für die jeweiligen Anforderungen des Arbeitsmarktes bereitzustellen.³⁰⁶ Über die Verteilung öffentlicher Mittel, die Menge an Sponsorengeldern und die Höhe von Studiengebühren entscheiden letztlich die *Rankings*, also der jeweilige Rangplatz in einschlägigen Leistungstabellen. Hierzu werden bestimmte Indikatoren berücksichtigt wie etwa die Zahl der Veröffentlichungen, Zitationen, durchschnittliche Studiendauer, Notenschnitt, Durchfallquoten etc., d.h. ausschließlich quantifizierbare Größen. Somit erzeugt das Streben nach Effektivität nicht zuletzt Riesenmengen an ergebnisfixierten Evaluationsprozessen und Messvorgängen, ungeachtet der Tatsache, dass die Ergebnisse von Bildung, verstanden als Selbstermächtigung mündiger Persönlichkeiten, natürlich nicht wirklich zu messen sind (im Gegensatz zur *Qualifikation*, für die es Zertifikate und Zeugnisse gibt). Die Konsequenz ist letztlich eine Entsorgung des kritischen Denkens, wie Christina Kaindl sehr treffend betont:

„Wenn der Maßstab bei der Hochschulevaluation und –entwicklung nur Effizienz im Sinne ökonomischer und gesellschaftskonformer Brauchbarkeit ist, dann wird Kritik zum Luxus. Mit Instrumenten der leistungsbezogenen Mittelvergabe, Studiengebühren und weiteren Maßnahmen wird suggeriert, dass sich Universitäten und Studierende diesen Luxus nicht mehr leisten können.“³⁰⁷

Die Umwandlung von Hochschulen in „Profit-Center“ und einige der Folgen kommentiert abschließend Jyrki Hilpelä (mit Blick auf die Situation in Finnland):

„Die Universität ist Teil der Wirtschaft, vor allem zur *Qualifikation* von Arbeitskräften (Examina), aber auch zur *Innovation* marktgängiger Produkte und Technologien verpflichtet. Dies bedeutet, dass ihr Erfolg an dem unmittelbaren Nutzen gemessen wird, und das heißt, dass nur noch ‚nützliche‘ Dinge betrieben werden dürfen, ‚nutzlose‘ dagegen aufgegeben werden müssen. Die Profitcenter der einen Universität konkurrieren mit denen der anderen. Sie sollen ‚Profile‘ ausbilden, d.h. sich für Lehre und Forschung ‚Marktlücken‘ suchen, in denen sie erfolgreich agieren können. (...) Ein kurzsichtiges Nützlichkeitsstreben gestaltet sowohl die Forschungspolitik als auch den Lehrplan. Als Folge davon geraten die Grundlagen und Grundbestände der Disziplinen aus dem Blick und der Unterricht wird oberflächlich. Ein Fach, das vom unmittelbaren *praktischen* Nutzen determiniert wird, kann *Theorie* nicht mehr im alten griechischen Sinne betreiben. Der an die Leine der Produktentwicklung gelegten Wissenschaft fehlt die Distanz, die nötig ist, um die Trends der Gesellschaft kritisieren zu können.“³⁰⁸

Beispiel 3: Schulbildung in Zeiten von „PISA“

Auch öffentliche, allgemeinbildende Schulen bleiben von der Ökonomisierung unter neoliberalen Vorzeichen nicht verschont, entsprechend ist auch die Diskussion um die Lehrinhalte und –methoden an allgemeinbildenden Schulen in zunehmendem Maße einem ökonomistischen Tunnelblick unterworfen. Nicht nur der Trend hin zur Privatschule für die Kinder aus begüterttem Hause ist Ausdruck und zugleich Mit-Ursache dieses Prozesses. Der verstärkte und beschleunigte Bedeutungswandel der Institution Schule, von einer Bildungsanstalt hin zur Aus-Bildungsanstalt mit der Funktion eines Zulieferersystems für die Wirtschaft (was sie natürlich immer schon war, aber eben nicht mit dieser Dominanz und Deutlichkeit) kommt insbesondere in der Debatte um die berühmt-berüchtigte „PISA-Studie“ zum Vorschein, die dem bundesdeutschen Schulwesen ein verheerendes Zeugnis ausgestellt hat - insbesondere den unteren Schulformen. Der kritische Erziehungswissenschaftler Freerk Huiskens (Uni Bremen) hat in seinem Buch „Der PISA-Schock und seine Bewältigung. Wieviel Dummheit braucht/verträgt die Republik?“ auf grandiose Art und Weise die Verlogenheit der einhergehende pädagogischen und gesellschaftspolitischen Debatte aufgedeckt, in der es in Wirklichkeit nicht um die Verbesserung der Qualität der Persönlichkeitsbildung geht, sondern in erster Linie wieder einmal um den Nutzen des/der einzelnen für den nationalen Wirtschaftsstandort. Im folgenden werden einige der Kernaussagen Huiskens im Original wiedergegeben, da dergleichen kaum prägnanter und besser gesagt werden kann.

Zunächst aber zur Erinnerung: Als im Jahr 2002 die PISA-Studie („Programme for International Student Assessment“), ein Leistungsvergleich von Schülern der Sekundar-

stufe II (Klassen 8-9) in den Bereichen Mathematik und Lesen in den Ländern der OECD („Organization for economic and cultural development“ – eine Interessensorganisation der höchst entwickelten Industriestaaten der Welt) veröffentlicht wurde, war das Entsetzen und Wehklagen in Deutschland groß: Ausgerechnet das „Land der Dichter und Denker“ belegte unter 32 beteiligten Ländern nur die Plätze 21 und 22. Noch schlimmer (wenngleich deutlich weniger skandalisiert als das schlechte Abschneiden selbst): Deutschland war das Schlusslicht hinsichtlich der Chancengleichheit von Kindern aus unteren sozialen Schichten. Anders gesagt: Nirgendwo sonst (im Rahmen der untersuchten Länder) bedingt die soziale Herkunft die individuellen Bildungschancen – bzw. Chancenlosigkeiten - (gemessen am erreichten Abschluss) so stark wie hierzulande. Nirgendwo sonst ist also die Chancengleichheit zu Beginn der Bildungslaufbahn so gering ausgeprägt wie in Deutschland – am geringsten übrigens in Bayern.³⁰⁹ Nebenbei bemerkt ist Chancengleichheit - egal ob vor oder während der Schul- und Ausbildungsphase - in Klassen- bzw. Schichtengesellschaften ohnehin ein frommer Wunsch, wie etwa in den Untersuchungen Pierre Bourdieus (1930 – 2002) immer wieder gezeigt wurde: In Schichtengesellschaften reproduzieren sich soziale Ungleichheiten aufgrund der herkunftsbedingt unterschiedlichen Ausstattungen nicht nur mit ökonomischem Kapital, also Geld und Vermögen (bspw. um eine Ausbildung zu finanzieren), sondern auch mit „sozialem“ und „kulturellem“ Kapital. Gemeint sind damit bspw. Beziehungen („Vitamin B“) und hilfreiche Kontakte zu einflussreichen Personenkreisen („könntest du nicht für meinen Sohn ...?“ „Ich könnte dir da jemanden empfehlen...“); aber auch Sprachstile (der sog. „Soziolekt“, also die Spracheinfärbung aufgrund sozialer Herkunft), Umgangsformen und Verhaltensweisen (der individuelle „Habitus“), die die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schicht offen legen, zählen hierzu.³¹⁰

Das Hauptmotiv hinter dem allgemeinen Erschrecken, das die PISA-Studie insbesondere seitens Politik und Wirtschaft verursachte, war aber nicht allein die Tatsache, dass es diese Gesellschaft fertig bringt, knapp ein Viertel ihres Nachwuchses „als ‚funktionale Analphabeten‘ aus der Schule zu entlassen“, sondern vielmehr, dass es um die Zukunft dieses Staates wohl ziemlich schlecht bestellt sein muss, denn Bildung, so Freerk Huisken, gilt nach der herrschenden Auffassung in erster Linie

„ein Wachstumsfaktor, eine Ressource für den Standort, ist Humankapital, mit dem ‚wir‘ unsere Rohstoffknappheit substituieren müssen und können (...) Die Sorge während der Debatte lautete also nicht: Wie ist es um die geistige Verfassung junger Menschen hierzulande bestellt? Das allererste Sorge-Objekt hieß ‚Deutschland‘. Nicht die Bildung, die hierzulande der Jugend verpasst wurde, stand für sich auf dem Prüfstein, sondern allein die *Auswir-*

kungen dieser Bildung aufs *nationale Ansehen* und auf die *Konkurrenzfähigkeit der nationalen Ökonomie* wurden besorgt registriert (...) Der Befund lautet jetzt umstandslos, dass es der hierzulande ausgebildete Nachwuchs an *ökonomischer Nützlichkeit* für die *Nation* fehlen lässt.³¹¹

Jugendliche spielen aus dieser Sicht nur noch die Rolle des (potenziellen) Wachstumsfaktors, der personifizierten Wissensquelle für den globalen Wettstreit der Wirtschaftsstandorte. Schulen verkommen dementsprechend zu bloßen Dienstleistungsbetrieben am Kapitalismus, weshalb Huisken zufolge das hiesige Bildungssystem – aller Kritik zum Trotz – in Wirklichkeit hochgradig funktional ist! Es wird nämlich seiner gesellschaftspolitischen Hauptfunktion, der *Vorsortierung des Nachwuchses nach Nützlichkeits- und Leistungskategorien*, vollauf gerecht – und zwar in größerem Umfang als etwa „PISA-Sieger“ Finnland, wo die Schüler weitaus weniger früh, weniger konsequent und nicht derart irreversibel vorselektiert werden wie in der Bundesrepublik Deutschland. Der vermeintliche Nachteil, dass hierzulande bereits nach der vierten Klasse eine später kaum noch rückgängig zu machende Weichenstellung hinsichtlich des weiteren Bildungsverlaufs vollzogen wird – wohingegen in Finnland oder auch Schweden bis Ende der Sekundarstufe II noch gemeinsam unterrichtet und erst dann nach Leistungs- und Befähigungskriterien auf verschiedene Leistungsstufen verteilt wird (übrigens in Schweden bis zur 8. Klasse ganz ohne Schulnoten im herkömmlichen Sinne!!) – sei im Rahmen einer vom Markt regierten Gesellschaft tatsächlich nämlich ein Vorteil. Anders gesagt: Nicht trotz, sondern *wegen* der frühen, konsequenten und später kaum noch rückgängig zu machenden Selektion ist das deutsche Bildungssystem überaus funktional und erfüllt so seine Bestimmung:

„Die vermeintlichen Sieger wie etwa Finnland oder Kanada sind die eigentlichen Verlierer, insofern sie Finanzmittel und Ausbildungszeit für einen Output verschwenden, der von der Nachfrage so gar nicht honoriert wird. Wir sind die Gewinner des Vergleichs, insofern wir es am effektivsten geschafft haben, die geistigen Interessen von Jugendlichen auf das Maß zurückzufahren, das dem Kriterium zukünftiger Brauchbarkeit in unserer Gesellschaft entspricht.³¹²

Dem Gerede von der Verschwendung öffentlicher Gelder angesichts der dürftigen PISA-Ergebnisse liege denn, so Huisken, auch nichts anderes zugrunde als das sattsam bekannte bildungsökonomische Kosten-Nutzen-Denken, das die Ausbildungszeit immer nur als Vorab-Investitionen betrachtet, die sich erst im Berufsleben endlich bezahlt machen:

„Unter ‚unnötiger Verschwendung von Lebenszeit‘ versteht (ein deutscher PISA-Experte im Zeitungsinterview, B.L.) wenn Jugendliche länger im Bil-

dungswesen verbleiben, als es für das Job-Niveau nötig ist, das er für sie ermittelt hat. (...) Je kürzer und effektiver die Ausbildung, desto geringer die Kosten pro Ausgebildetem und desto länger die Zeit, in der Ausgebildete als Ressource gesellschaftlich zur *Verfügung* steht; wobei diese Bildungsökonomien die Dauer der Verfügbarkeit der Absolventen durchaus nicht mit deren Verfügung über einen gesicherten Arbeitsplatz verwechseln (...) ‚Überschulung‘, also eine übermäßige Verabreichung von Bildung, die sich *nicht kapitalistisch* verwerten lässt, gilt schließlich als glatte *Verschwendung* von Geld und Zeit, als unproduktive, mit *unnötigem* Lernen vergeudete Lebenszeit“.³¹³

Das allgemeine Klagen über die zum Teil haarsträubenden Wissenslücken und fehlenden Kenntnisse bezüglich grundlegender Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen scheint Huisken weitestgehend verlogen, denn tatsächlich bedarf der Arbeitsmarkt eben nur einer gewissen, begrenzten Menge gut oder gar best-qualifizierter Arbeitskräfte (und sogar davon gibt es heute bereits offensichtlich zuviel, wie die hohe Akademiker-Arbeitslosigkeit bzw. deren weitverbreitete Unterbeschäftigung zeigt – mit Ausnahme [jüngerer] Ingenieure, Informatiker und diversen Naturwissenschaftlern, deren Fähigkeiten und Wissen sich ganz unmittelbar in Fertigungsprozesse und Produkte des globalen High-Tech-Marktes umsetzen lassen). In Wirklichkeit nämlich fordert der Markt eine sich nicht nur aus Hauptschülern und Schulabbrechern rekrutierende

„Masse an Arbeitskräften, die allein für ganz einfache Arbeiten vorgesehen sind. (...) Gerade in ihrer Dummheit haben sich diese Schulabsolventen als *funktional* erwiesen und weiterhin zu erweisen. ‚Funktioneller Analphabetismus‘ ist ein Begriff, der diesen Sachverhalt tatsächlich trifft. (...) Zum einen braucht man (...) zur Verrichtung stupider körperlicher Arbeit keine umfängliche geistige Ausbildung. (...) Zum anderen ist die Dummheit funktional, weil deren Träger schon mit 15 oder 16 Jahren dem Arbeitsmarkt unverbraucht zur Verfügung stehen. Bei ihnen ist keine Lebenszeit ‚verschwendet‘ worden. (...) Unser Bildungswesen macht sich um den Nachweis verdient, dass im Kapitalismus gerade auch *fehlende Bildung* zu den *Wachstumsfaktoren* gehört.“³¹⁴

Freerk Huisken verweist in dem Zusammenhang auf ein Beispiel aus dem PISA-Siegerland Finnland, dessen bedeutendster Konzern, der Mobiltelefon-Produzent Nokia, „mit dem finnischen Schulsystem gar nicht zufrieden ist, weil die meisten Arbeitskräfte gemessen an den Arbeitsplatzanforderungen viel zu lange in der Schule ‚überqualifiziert‘ sind und zu hohe Ansprüche stellen.“³¹⁵ Entsprechend, so Huisken, ist das Wehklagen über die selektive Funktionsweise des deutschen Bildungssystems deshalb auch nicht wirklich einer unzureichenden Bereitstellung geeigneten „Nachschubs“ für die Bedarfe der Wirtschaft geschuldet, sondern vielmehr der Angst vor sozialen Verwerfungen, die den Rahmen des kontrollierbaren sprengen könnten:

„Und nur das bereitet den Bildungsverantwortlichen Kopfschmerzen. Wenn nämlich Ausschluss von weiterführender Bildung und Ausschluss vom Arbeitsmarkt zusammentreffen – und zwar bei in- oder ausländischen Jugendlichen, deren soziale Herkunft daraus zwangsläufig ein wenig erfreuliches ‚Schicksal‘ macht – , dann könnte glatt für die Gesellschaft ein *Ordnungsproblem* entstehen.“³¹⁶

Hinter der weitgehend verlogenen PISA-Debatte steht für Huisken zu schlechter letzt ein neues, dem humanistischen Bildungsideal entgegenlaufendes Bildungs-Leitbild: „Die Ideologie vom *mündigen* Bürger, der selbstbewusst sein Leben in die Hand nimmt und es zu eigenem Nutz (...) organisiert, ist *out*. *In* ist das Bild vom *funktionsfähigen* Bürger, der alle Anforderungen der Marktwirtschaft zur Zufriedenheit der Standortverwalter (...) meistert“. ³¹⁷ Im übrigen gilt für die Kommerzialisierung des Schulbetriebs das selbe wie auch für den Hochschulbereich: Wenn heute mehr Autonomie für einzelne Schulen und mehr Befugnisse für deren Rektoren (auf Kosten des Lehrerkollegiums) gefordert werden, steht dahinter letztlich die neoliberale Zielsetzung einer verschärften Konkurrenz zwischen den einzelnen Schulen um die besten Schüler und Lehrer (gemessen an den jeweiligen Kriterien erwünschter Funktionstüchtigkeit) sowie auch um Sponsoren- und Fördergelder, etwa seitens betuchter Eltern. Wenn, wie in Nordrheinwestfalen beschlossen und in anderen Bundesländern geplant, Eltern bei der Wahl der für ihren Nachwuchs geeigneten Schule völlig frei gestellt sind, darf sich niemand wundern, wenn es in zu einer noch weit stärkeren sozialen Segregation auch der öffentlichen Schulen kommt, also zur Trennung in gut ausgestattete und beleumundete Schulen für die Mittel- und Oberschicht einerseits und Verwahranstalten mit schlechter Ausstattung und geringer qualifizierten Lehrkräften für die sozial Schwachen und aus dem System gefallenen andererseits. Natürlich sind allgemeinbildende Schulen in dieser Rundum-Konkurrenz dann ebenso wie Unis gezwungen, ihr jeweiliges Profil zu schärfen und mittels positiver Statistikwerte hohe Plätze im örtlichen sowie regionalen *Schul-Ranking* zu ergattern. Eine Folge ist dann, neben einer allgemeinen Ausrichtung des Schulbetriebs an ökonomistischen Kriterien und einer entsprechenden Verhaltensregulation der Schüler, bspw. auch die Tendenz zum „Teaching-to-the-test“, also eine Form der Beschulung, die den Lehrstoff und die Lehrpraxis weitgehend auf Testvorbereitung reduziert.³¹⁸

Ein weiteres Ergebnis der Ökonomisierung des Schulsystems ist der allgemein zu beobachtende Trend zur Verkürzung der Schul- bzw. überhaupt der Ausbildungszeit. Er wird damit begründet, dass die durchschnittliche Ausbildungsdauer in Deutschland ver-

glichen mit konkurrierenden Standorten zu hoch sei und die Schülerinnen und Schüler entsprechend früher in das Berufsleben bzw. in das Hochschulsystem entlassen werden müssten. Und das, obwohl „die Welt“ vorgeblich doch immer komplizierter wird, sich das „Weltwissen“ rasant vermehrt und sich doch überhaupt an allen Ecken und enden Defizite auch in musisch-kreativen und körperlich-motorischen Bereichen und nicht zuletzt im Sozialverhalten diagnostizieren lassen, weshalb die Gesamtschulzeit doch eigentlich verlängert werden müsste! Es sei denn, man glaubt wirklich, dies alles allein auf Basis „formalen“ Lernens (s.o.) bewältigen zu können – mit allen Folgen für ein dann fehlendes materielles Weltwissen und entsprechend verkümmerter Allgemeinbildung. Zudem ist ganz grundsätzlich zu fragen, welchen Wettbewerbsvorteil (abgesehen von Etatüberlegungen) durchschnittlich etwas jüngere Absolventen dem jeweiligen Standort tatsächlich bringen sollen oder ob in der Realität – zynisch gesprochen – die Schüler/Absolventen eben nicht einfach früher in die Arbeitslosigkeit entlassen werden...

Konsequenzen der Schul-/Ausbildungszeitverkürzung sind jedenfalls steigenden Leistungsverdichtung (denn der Lehrstoff wird ja nicht wirklich um einen ganzen Jahresinhalt gekürzt) und eine qualitative Ausdünnung der Unterrichtsinhalte, etwa um aktuelle Themen oder Belange, die das soziale Klima der Klasse/des Kurses betreffen: Letztlich führt eine verstärkte Verschränkung der Lebenswelten Schule/Hochschule mit der Arbeits-/Berufswelt dazu, dass erstere endgültig ihres Charakters als eines „Schonraums“ verlustig gehen und vielmehr vermehrt als Stätte des Kampfes um knappe Chancen und Ressourcen der hoch krisenhaften Wettbewerbsgesellschaft wahrgenommen werden. Mit allen psychosozialen Folgen wie Stress und Versagensängsten, Konkurrenzgebaren statt Kooperation, bis hin zu Mobbing und dergleichen mehr.

Dietrich Hoffmann benennt abschließend noch einmal die Folgen neoliberaler Vergesellschaftung für das Thema Bildung, speziell unter Gesichtspunkten sozialer (Un-)Gerechtigkeit:

„Das neoliberale Denken hat sich – nicht zuletzt wegen des Fehlens einer anderen ‚globalen‘ Weltanschauung, vor allem aber wohl wegen des Aufschwungs eines inzwischen nicht mehr durch die weltpolitischen Gegensätze behinderten ‚weltunspannenden‘ Kapitalismus – durchgesetzt. (...) Die Folge ist bzw. wird eine Kommerzialisierung der Bildung sein, die zu erheblichen Verwerfungen dessen führt, was man mit einer schiefen Metapher die ‚Bildungslandschaft‘ nennt. Privatschulen, private Aus- und Weiterbildungseinrichtungen (...) werden weiter entstehen. Die entsprechenden Institutionen werden nicht aus Menschenfreundlichkeit gegründet, sondern, um damit Einfluß auszuüben und Geld zu verdienen. Die entsprechenden Angebote müssen mithin bezahlt – und können nur von denen nachgefragt werden, die sich ihre

Ausbildung oder Weiterbildung etwas kosten lassen (können). Damit wird eine Restauration besonderer Art eingeleitet: Eliten bilden Eliten aus, so wie bis zur Einführung von Schulgeldfreiheit und der Abschaffung der Vorlesungsgebühren in Deutschland war, wobei ‚Elite‘ heute nicht mehr ständisch oder funktionalistisch, sondern ökonomisch verstanden werden muß (...). Man kann auch sagen, daß Besitz und Bildung wieder die Verbindung eingehen, die am Anfang der Entwicklung vorhanden war“.³¹⁹

8. Mehr Licht! Was Bildung heute sein müsste und sein könnte

Soviel zur Zeitdiagnose. Das Bildungswesen wird, solange sich kein gesellschaftlicher Widerstand dagegen formiert, einer umfassenden Ökonomisierung unterworfen, wie praktisch alle anderen Lebensbereiche auch. Bedeutet dieser Prozess im allgemeinen ohnehin schon eine Zumutung, eine Beschränkung des Mensch-Seins und eine Reduzierung persönlicher Entfaltungsspielräume, so stellt die Ökonomisierung der Bildung im speziellen einen ganz besonderen, nicht hinnehmbaren Skandal dar:

Bildung ist nämlich, so Luise Gubitzer, „weder ein Gegenstand wie ein Schuh noch eine reine Computer unterstützte Dienstleistung. Sie ist eine kommunikative, beidseitige Tätigkeit mit enormer Komplexität, bei der es um Inhalte, aber auch um Sozialisation, um Persönlichkeit und Würde der Studierenden und Lehrenden geht. Wie misst man dabei *Output*, Erfolg, wie Misserfolg? Das sind aber die Bewertungsmaßstäbe der Ökonomisierung gemäß dem Denken der gewinnmaximierenden Wirtschaft.“³²⁰

Bildung bezeichnet aber wie gesehen etwas viel umfassenderes: Sie soll den Menschen ja gerade dazu befähigen, aus der Sphäre bloßer Nutzenorientierung herauszutreten und es ihm ermöglichen, das eigene Leben an Prinzipien auszurichten, die reinen Nutzenerwägungen übergeordnet sind!³²¹ Entscheidend ist somit die (Selbst-)Erkenntnis, „dass Bildung mehr als nur Mittel zum Zweck der Erhöhung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit auf einem umkämpften Arbeitsmarkt ist“³²², vielmehr ist sie, vom Anspruch her, die selbstzweckhafte Selbstermächtigung der aufgeklärt-mündigen, emanzipierten Person.

Ist Bildung womöglich dadurch „zu retten“, dass man sie einfach von ökonomischen Inhalten entkoppelt? Selbstverständlich nicht! Zunächst verhindert dies natürlich nicht die Ökonomisierung von Bildung selbst und zudem wohnt wirtschaftlichen Themen und Gegebenheiten ein so außerordentlich hoher gesellschaftlichen Stellenwert inne, dass sich eine als zeitgemäß verstehende Bildung gerade auch mit ökonomischen Fragestellungen und Zusammenhängen beschäftigen *muss*! Bildung als *allseitige Bil-*

dung hat sich – wie bereits betont wurde - letztlich allen wesentlichen Bereichen menschlicher Kultur zu widmen. Entscheidend ist dabei aber stets die Einsicht, dass Bildung den nur je aktuellen Horizont ihrer jeweiligen Themengebiete bei weit übersteigt und, um ihrem Anspruch gerecht zu werden, auch übersteigen muss.³²³

Gerald Faschingeder hebt letztlich die Essenz des Bildungsbegriffs, die den Absichten einer Ökonomisierung von Bildung diametral entgegentläuft, nochmals deutlich hervor:

„Gegenwärtig wird Bildung auf Ausbildung, auf ökonomisch verwertbare Bildung reduziert. Gegen diese Instrumentalisierung von Bildung (...) gilt es Bildung verwertungsfrei zu denken. Gute Bildung ist demnach Bildung um der Bildung willen, anstelle einer Bildung um der Herrschaft willen. Bildung als solche ist immer befreiend, kann nicht anders als emanzipierend sein, wird immer Strukturen und die Stellung des Menschen in Strukturen reflektieren. Sie kann damit nicht anders, als auch Klassenstrukturen bzw. hierarchische Beziehungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu reflektieren und zu kritisieren. Damit wohnt Bildung an sich ein egalitärer Grundgedanke inne.“³²⁴

Bildung hat sich demzufolge heute zwingend auch in Form einer theoretisch durchdrungenen und praktisch gelebten Kapitalismuskritik zu äußern! Auf der Suche nach Alternativen und Gegenstrategien zur galoppierenden Ökonomisierung und „Verdinglichung“ der Bildung setzt Faschingeder dabei ganz auf eine spezifisch menschliche Eigentümlichkeit, auf ein ganz bestimmtes, klassisches Humanvermögen: auf Bildung!:

„Vor der Verwandlung von Bildung in eine Ware schützt Bildung selbst, schützt der ihr innewohnende kritische Gehalt. Der Bildungsbegriff selbst bleibt ein wirksames Instrument, um bildungspolitische Zielsetzungen auf den Menschen selbst zurück zu beziehen. Die Idee des Menschen, des Humanen, ist jener utopische Entwurf, der Lernen zu einem befreienden Projekt macht. Im Übrigen wird im pädagogischen Bildungsbegriff, auch so wie er in Anknüpfung an die klassische Tradition der deutschsprachigen Erziehungsphilosophie fortgeschrieben wurde, die Erinnerung daran bewahrt, dass der Mensch dem Menschen nicht voll verfügbar ist, nicht einmal sich selbst.“³²⁵

Max Horkheimer, neben T.W. Adorno und Herbert Marcuse der bedeutendste Vertreter der Frankfurter Schule für Sozialforschung, hat in einer berühmten Rede³²⁶ im Jahr 1952, kurz nach seiner Rückkehr aus dem US-amerikanischen Exil, ausgeführt, welche zutiefst gesellschaftskritische Funktion Bildung im allgemeinen, universitäre Bildung im speziellen, im Grunde aber, so die Überzeugung des Autors dieses Buches, alle Bildungseinrichtungen (in leicht unterschiedlicher Gewichtung) gerade heute wahrzunehmen hätten. Eine der allerwichtigsten Aufgaben ist hierbei nach wie vor die „Erziehung zum Geiste“, die ihrer Bestimmung nach „dem inhumanen Betrieb der Massenge-

sellschaft genau entgegengesetzt“ ist. Sie, die Geistesbildung, muss sich vielmehr „mit aller Macht dagegen wehren, zu dessen Vorhalle zu werden“. Blindes Mitläufertum und unreflektierte Zustimmung schaffen „die totalitäre Masse“ nebst ihrer demagogischen Führer, „noch ehe der totalitäre Staat da ist“. (...) Gegen diese Entwicklung gibt es kein Mittel als die Erkenntnis.“ Studierende müssen sich, so Horkheimer, zu „denkenden, aktiven Menschen, die der Welt, wie sie ist, Widerstand leisten“ bilden können. „Im Wunsch nach Bildung (...) steckt eben dieser Wille, seiner selbst mächtig zu werden, nicht abhängig zu sein von blinden Mächten, von scheinhaften Vorstellungen, überholten Begriffen, abgetanen Ansichten und Einbildungen“ Studentinnen und Studenten sollen sich zudem nicht stur „dem Willen zum persönlichen Fortkommen“ hingeben, wie es heute meist den Anschein hat, sondern sich vielmehr auch dem Ganzen, dem „ernsthaften Kampf gegen das, was in der Welt unrichtig ist“ zuwenden. Mehr denn je ist „die Zukunft einer freien Welt darauf gestellt, (...) daß (genügend Menschen, B.L.) mit Zivilcourage und Widerstandskraft, mit innerer Unabhängigkeit entstehen die (...) – in der Welt des Gegengeistes – geistige Menschen sind.“³²⁷ Forderungen, die, wie gesagt, für alle Ebenen und Felder des Bildungssystems gelten!

Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft als Gegenstand der Bildung

Es wurde bereits wiederholtermaßen betont, dass das, was Bildung an Wissensinhalten und Verhaltensweisen *konkret* beinhaltet, nicht für alle Zeiten festgeschrieben ist, sondern immer wieder aufs Neue erörtert und bestimmt werden muss – im Gegensatz zu den *allgemeinen* Merkmalsdimensionen und Zielsetzungen von Bildung, wie etwa Mündigkeit, Emanzipation und Reflexivität, die zweifellos überzeitliche Gültigkeit beanspruchen dürfen. Was ist in diesem Sinne *heute*, zu Beginn des 21. Jh., unter besonders bildungsmächtigen Wissensbeständen zu fassen? Lassen sich gar Aussagen darüber treffen, zu welchen Schwerpunktfragen und -themen – wie gesagt: über die zeitlosen Inhaltsdimensionen hinaus – eine *Bildung der Zukunft* Antworten zu liefern hätte? Natürlich weiß kein Mensch, wie die Zukunft beschaffen sein wird – dennoch lassen sich aber zumindest bestimmte Entwicklungen der Gegenwart in die mittelbare Zukunft fortzeichnen („extrapolieren“), immer jedoch zwangsläufig nur mit der demütigen Gewissheit: „Erstens kommt es anders und zweitens als man denkt!“

Zukunft der Arbeit

Dennoch ist klar, dass eine Bildung, die den Anforderungen der zukünftigen Gesellschaft gerecht zu werden sucht, insbesondere auch Antworten auf die gewaltigen Umbrüche der Arbeitswelt bieten muss, wie sie sich bereits heute vollziehen und zukünftig noch beschleunigen werden. Die entscheidende Entwicklung besteht dabei in einer starken Verknappung des Faktors Erwerbsarbeit (d.h. bezahlter, marktvermittelter Arbeit) aufgrund umfassender Automatisierung und Rationalisierung sowohl im Produktions- als auch im Dienstleistungsbereich.³²⁸ Die Bedeutung der damit verknüpften gesellschaftlichen Umwälzungen beleuchtet Gerhart Neuner ausführlich, speziell mit Blick auf deren Auswirkungen für eine mögliche Bildung der Zukunft:

„Die bayerisch-sächsische Zukunftskommission (...) war zu dem Resultat gekommen, künftig würden in den entwickelten Industrieländern höchstens 40 Prozent der Menschen benötigt, um die erforderlichen Güter und Dienstleistungen herzustellen. (...) Die traditionelle Arbeitswelt gehe unwiderruflich ihrem Ende entgegen, und sie produziere eine ‚Redundant population‘, wie bereits David Ricardo, der Begründer der klassischen Nationalökonomie, vorausgesagt hatte. Dem hatte Karl Marx widersprochen, der konstatierte, die ‚industrielle Reservearmee‘ würde mit dem jeweiligen Aufwärtszyklus der Kapitalakkumulation erneut absorbiert werden. (...) Wenn nur knapp die Hälfte der Menschen oder noch weniger für produktive Arbeit und Dienstleistungen gebraucht werden, was macht man mit den überflüssig Gewordenen? Sollen diese Überzähligen (...) für freiwillige Bürgerarbeit gewonnen werden (...) ? Erziehungswissenschaftler entwickeln neuerdings im Blick auf diese bereits als Realität akzeptierte Situation ein Konzept von *Allgemeinbildung*, das nicht auf Normalarbeitsverhältnisse und Beruf, sondern auf den Bildungsidealismus orientiert (...): Kultivierung von Geselligkeit, Freundschaft, intellektuellem Austausch, proportionierlich-harmonische Entwicklung der Kräfte sowie das romantische Konzept der Entfaltung der Seelenkräfte.“³²⁹

Wenn die klassische Erwerbs-, d.h. Lohnarbeit knapp wird, gibt es zunächst die Alternative, den Weg zurück in die Feudalgesellschaft – bzw. in eine zeitgemäße Variante derselben - zu nehmen: gering qualifizierte und entlohnte personennahe Dienstleistungen, die von vergleichsweise wenigen Gutverdienern, Reichen und Superreichen in Anspruch genommen werden einerseits, eine Heerschar von untereinander konkurrierenden und sich gegenseitig unterbietenden Dienstboten, Zuträgern, Putzkräften etc. andererseits (Stichwort „Ich-AG“). Letztere nehmen ersteren viele Unannehmlichkeiten des Alltags wie Einkaufen, Auto putzen, Rasenmähen, Wäsche waschen etc. ab und verrichtet damit Arbeiten, die großteils weit unter dem bereits erreichten zivilisatorischen Niveau des technisch machbaren zurückbleiben (Schuhe putzen bspw. könnte ebensogut ein Automat ausreichend gut erledigen – bzw. könnte es genauso gut selbst erledigt werden, aller Arbeitsteilung zum Trotz). Wenn dieser Weg in die Dienstbotengesellschaft (wobei diese Dienstboten i.d.R. stets mehrere Jobs zum Leben brauchen) nicht

begangen wird (obwohl die Entwicklung seit langem in diese Richtung weist), bedarf es – ganz entgegen der neoliberalen Ideologie - zum einen der Umverteilung von Arbeit (bspw. durch Arbeitszeitverkürzung, Sabbatjahre, Weiterbildungen, längere Ausbildungszeiten und auch durch ein früheres Renteneintrittsalter³³⁰). Zum anderen sind neue Beschäftigungs- und Betätigungsfelder erforderlich, um die Teilhabe aller am arbeitsteilig erwirtschafteten gesellschaftlichen Reichtum zu gewährleisten. Unverzichtbar ist dabei jedoch, den Begriff der Arbeit weitaus umfassender zu begreifen und hierunter etwa auch Formen der *Eigenarbeit* zu fassen, die gegenwärtig noch mehr oder weniger als Privatangelegenheit und Freizeitvergnügen betrachtet werden, obwohl ihnen eine gesellschaftliche Relevanz zukommt, die ungleich höher ist als etwa die des Vertriebs von Handyklingeltönen: In erster Linie sind hier natürlich die Erziehung von Kindern anzuführen oder auch die Pflege von Alten, Kranken oder Menschen mit Behinderung (ein Mensch ist bekanntlich nicht per se behindert, er wird vielmehr von den gesellschaftlichen Gegebenheiten behindert!). Insbesondere ist der Arbeitsbegriff aber auf Formen des ehrenamtlichen, gemeinnützigen Engagements auszudehnen und nicht zuletzt auch auf sinnstiftende Formen der Eigenarbeit, etwa in den Bereichen Sport, Soziales, Kultur und natürlich insbesondere Bildung. Die Ausübung solcher *Aktivitäten und Tätigkeiten*, die den Horizont gängiger Lohnarbeit weit übersteigen, bedarf dringend der Honorierung im Sinne sozialer Leistungen und finanzieller Transfers (Stichworte sind hierbei „Bürgergeld“ und „bedingungsloses Grundeinkommen“). Diese haben sich aus der gesamtgesellschaftlichen Wertschöpfung zu speisen, sind also in erster Linie durch Steuern zu finanzieren, sie könnten aber ergänzend auch indirekt, bspw. in Form kostenloser oder tariflich stark reduzierter öffentlicher Dienstleistungen in den Bereichen Bildung, Kultur, Soziales, Wohnen, Verkehr usw., ausgezahlt werden.

Für einen erweiterten Arbeitsbegriff!

Wichtig ist im Zusammenhang der Diskussion um eine humane Gesellschaft der Zukunft also ein umfassender Perspektivenwechsel hinsichtlich des herkömmlichen Verständnisses von Arbeit. Diese umfasst nämlich wie betont viel mehr als nur entgeltete Tätigkeiten, sprich herkömmliche Lohnarbeit. Es ist überaus bemerkenswert, dass diese für die meisten Menschen immer noch als Synonym für Arbeit schlechthin gilt, wie die gängige Kennenlernfrage „Und was machst Du so?“ belegt: Hierbei zielt das Interesse ja nicht auf sinnvolle Tätigkeiten und Aktivitäten, welche der/die einzelne im Lauf der Zeit verrichtet, sondern auf die jeweilige Erwerbsarbeit (so vorhanden) und

damit auch auf den hiermit verbundenen sozialen Status. Die für die Zukunft einer Gesellschaft wichtigste und verantwortungsvollste Tätigkeit indes, das Erziehen von Kindern nämlich, fällt im alltagssprachlichen Verständnis meist gar nicht unter den Arbeitsbegriff, ebenso wenig etwa die Pflege Angehöriger oder überhaupt Hausarbeit. Dabei ist es gerade das weite Feld der Eigenarbeit, der individuell wie zwischenmenschlich und gesellschaftlich sinnstiftenden Tätigkeiten, in denen Menschen ihre Individualität tendenziell am umfassendsten einbringen und ausleben können, zumindest sind die sozialen, technischen und wirtschaftlichen Funktionszwänge der überwiegend herrschaftlich organisierten und strukturierten Erwerbsarbeit hierbei weniger stark ausgeprägt, bestenfalls fehlen sie sogar. Soziale, kulturelle, wissenschaftliche und politische Aktivitäten zählen hierzu – ganz im Sinne eines aktiven Lebens, einer *Vita activa*, wie sie Hanna Arendt zum Ideal erhob -, aber auch sportive Tätigkeiten und natürlich insbesondere das Familien- und auch Beziehungsleben. Nicht zuletzt stellt der Erwerb selbstzweckhafter Allgemeinbildung eine Tätigkeit dar, die ebenso als Arbeit (eben als Bildungsarbeit) anzusehen ist, schließlich ist sie oft mit Anstrengungen verbunden, die Zeit und Kraft erfordern. Ihr Ertrag kommt nicht nur dem oder der einzelnen zugute, sondern dient letztlich der ganzen Gesellschaft und zwar ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts, der Bildung als „Menschwerdung des Menschen“ und damit als Menschenpflicht begreift (s.o.), schließlich sollte es das vitale Interesse jedes mündigen Menschen sein, sich unter anderen mündigen Menschen zu bewegen. Emanzipierte Menschen leben eben nicht, um bloß im kapitalistischen Sinne zu arbeiten, d.h. um als Anbieter und Verkäufer ihrer Arbeitskraft aufzutreten und dann womöglich (und leider nur allzu oft) stupide und persönlichkeitsreduzierende Tätigkeiten zu verrichten. Vielmehr arbeiten sie (oder sollten dies tun), um erfüllt zu leben, d.h. um ihre vielseitigen Interessen, Talente und Neigungen, ihre Individualität auszuleben (und das eben nicht nur in womöglich noch mit Konsum ausgefüllten Nischen der erwerbsarbeitsfreien Zeit), was auch die Förderung gesellschaftlicher Wohlfahrt als förderliche Rahmenbedingungen umfasst (ganz so, wie von Herbert Marcuse in seinem Klassiker „*Der eindimensionale Mensch*“ beschrieben).

Gerade in Zeiten, in denen die Entwicklung der Automatisierungs- und Datenverarbeitungstechnik mit Siebenmeilenstiefeln voranschreitet und die klassische Lohnarbeit deshalb langfristig vom heutigen Krisenmodell mit Massenerwerbslosigkeit und prekären, ungesicherten Beschäftigungsverhältnissen, zum regelrechten Auslaufmodell zu werden scheint, verstärken sich gesellschaftspolitische Debatten, wie eine Zukunft jen-

seits gängiger Erwerbsarbeitszwänge denkbar wäre. Forderungen nach massiver Verkürzung und Umverteilung der restlichen Erwerbsarbeit (z.B. durch sog. „Sabbatjahre“, also regelmäßige längere Auszeiten vom Erwerbsleben mit Wiedereinstiegsgarantie, wie es sie in Norwegen und Schweden für weite Teile der Erwerbsbevölkerung, hierzu-lande jedoch nur bei wenigen privilegierten Berufsgruppen gibt) treffen dabei auf Vorschläge, auf Grundlage eines erweiterten Arbeitsbegriffs auch solche Tätigkeiten anzuerkennen und entsprechend materiell zu honorieren (etwa durch das diskutierte Grundeinkommen bzw. Bürgergeld oder zumindest in Form einer Anrechnung auf die Renten- und Gesundheitsbeiträge) die jenseits der Marktökonomie gesellschaftlichen Nutzen und Sinn stiften. Die Rede ist wie gesagt von Aktivitäten in den Bereichen Erziehung, Pflege, ehrenamtliches, soziales und kulturelles Engagement und nicht zuletzt natürlich auch Bildung. Zu finanzieren ist dergleichen durch Abschöpfungen des gesellschaftlichen Reichtums, denn letzterer wächst, dem Produktivitätsfortschritt sei Dank, ja weiterhin gewaltig. Nur dass zu seiner Anhäufung eben tendenziell immer weniger Menschen in Form von Gehalts- und Honorarempfängern benötigt werden und dass dieser nicht in soziale, kulturelle und gesellschaftliche Prosperität umverteilt wird, sondern in erster Linie nur das exorbitante Vermögen vergleichsweise weniger Reicher und Superreicher mehrt.³³¹

Alles in allem bietet eine Erweiterung des Arbeitsbegriffs bei einem langfristig zugleich sinkenden Stellenwert gängiger Lohnarbeit die Möglichkeit, individuelle zeitliche Freiräume zu eröffnen und mit kreativen (Eigen-)Tätigkeiten auszufüllen – womit nicht zuletzt auch in zunehmendem Maße Zeit für Prozesse selbstzweckhafter Bildung gewonnen wäre. Die inhaltliche Neubestimmung des Arbeitsbegriffs, die Adelung vielfältiger Formen gesellschaftlicher Tätigkeiten im Sinne ihrer materiellen Honorierung, böte zudem die Chance, die in Industriegesellschaften weitgehend vollzogene Entgrenzung von Arbeit und Leben wieder ein gutes Stück weit zu revidieren – und das eben nicht in der heutigen Form der Individualisierung und Flexibilisierung der Arbeitswelt mit einer oft ungewollten Durchdringung von Job und Privatem, sondern vielmehr als Deklaration schöpferischer Tätigkeiten zum Maßstab eines sinnstiftenden Lebens. Letztlich bedeutet Umverteilung von (Lohn-)Arbeit auch einen Angebotsrückgang der Ware Arbeitskraft (bei ohnehin sukzessive sinkender Nachfrage nach marktförmig bezahlter menschlicher Arbeit) und erhöht damit die Option sowohl auf eine Humanisierung der Arbeitsverhältnisse selbst als auch auf die Erhöhung der Lebensqualität, wird

diese heute doch in erheblichem Maße durch soziale Zukunftsängste (Arbeitslosigkeit, sozialer Abstieg, Armut) gemindert.

„Epochaltypische Schlüsselprobleme“

Welche weiteren Inhalte müssten heute wie auch zukünftig im Sinne einer zeitgemäßen Bildung zwingend reflektiert sowie hinsichtlich ihrer Ursachen und Wirkungen, verstärkenden oder mildernden Kontexten durchdacht werden? Wolfgang Klafki hat bereits in den 80er Jahren im Rahmen seiner Bildungstheorie der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (welche wiederum den Kern seiner hier bereits gewürdigten Allgemeinbildungskonzeption bildet, s.o.) Antworten auf die Frage gefunden, um welche Themengebiete eine zeitgemäße Bildung zu kreisen hat: In erster Linie nämlich um diejenigen Sachverhalte und Umstände, von denen das Wohlergehen des einzelnen Menschen, insbesondere aber auch das Überleben der Menschheit selbst abhängt! Als *epochaltypische Schlüsselprobleme* bezeichnet Klafki somit die in der gegenwärtigen Welt erkennbaren und für die Zukunft voraussehbaren elementaren Herausforderungen, von deren Bewältigung bzw. Nichtbewältigung die Lebensqualität, ja sogar die Existenz sowohl des einzelnen Menschen als auch der gesamten Menschheit abhängt. An konkreten, zeitgemäßen Schlüsselproblemen führt Klafki etwa die Ökologiethematik, Fragen der Friedenssicherung und Probleme zwischenmenschlicher Art an, zudem und nicht zuletzt auch gesellschaftliche Probleme, die in sozialer Ungleichheit gründen.³³²

Klafkis Überlegungen haben die Situation der 80er und frühen 90er Jahre zur Grundlage. Im Rahmen einer aktuellen „Zeitdiagnostik“ sind – leider und zweifellos! - sämtliche angesprochenen Problemkreise auch weiterhin zu benennen, wobei die Ökologiethematik noch um das Phänomen der Klimaerwärmung zu ergänzen ist. Auch die ökologischen und insbesondere sozialetischen Herausforderungen der Gentechnologie (Klonen, Gendiagnostik, Genfood etc.) stehen relativ neu auf der Agenda und sind zwingend anzuführen. Eher unspektakulär anmutend, aber von höchstem Bedrohungspotential für die Idee individueller Freiheit, sind die ausufernden Überwachungstechniken und –praktiken und der damit verbundene Verlust „informationeller Selbstbestimmtheit“ (speziell natürlich in Zeiten medial noch verstärkter Terrorangst). Nicht zuletzt stellt auch die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, also das Nebeneinander unterschiedlicher ökonomischer, sozialer und kultureller Entwicklungsstufen und zugehöriger Wertmuster eine globale Krisenerscheinung dar, wie sie sich etwa in Form eines militanten Islamismus äußert. Hierbei sind es in weit überwiegender Weise junge

Männer („angry young man“), die sich aufgrund fehlender Arbeitsplätze und entsprechend mangelnder sozialer Teilhabemöglichkeiten (geschweige denn Aufstiegschancen) als überflüssig empfinden, die weltweit in besonderer Weise als Destruktivkraft in Erscheinung treten.³³³ Die Nicht-Befriedigung des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach Anerkennung und Achtung, die unzureichend gemachte grundnotwendige Erfahrung, nützlich, gebraucht und beliebt zu sein, das fehlende Wissen, wichtiges Mitglied einer sinnstiftenden Gesellschaft zu sein, lässt sich – bei allen grundsätzlichen Verschiedenheiten der Phänomene – als Erklärungsmuster für so unterschiedliche Erscheinungen wie islamistische Selbstmordattentäter, jugendlicher Rechtsradikalismus, Amokläufe und motivlose Gewaltverherrlichungen heranziehen.

Von allen angeführten Problemlagen ist in erster Linie somit jedoch die Herausforderung des globalen, neoliberal-aggressiven Kapitalismus der Gegenwart in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken, weil in ihm alle zuvor angeführten Schlüsselprobleme mehr oder weniger stark gründen.³³⁴ Bildung, der reflexive Selbst- und Weltbezug der mündig-emanzipierten Persönlichkeit, hat sich heutzutage so lässt es sich letztlich auf den Punkt bringen, zwingend auch fundierter Kapitalismuskritik zu widmen, schon allein um ihres Fortbestandes willen!

¹ Eingehendere Abhandlungen zu Geschichte und Theorie des Bildungsbegriffs finden sich in der einschlägigen Fachliteratur. Exemplarisch angeführt, weil für dieses Buch herangezogen, jedoch ohne den Anspruch einer auch nur ansatzweisen Vollständigkeit, seien etwa Bernhard 2001, Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006, Fuhrmann 1999 u. 2002, von Hentig 1996, Koch 1999a; Menze 1970; Ders. 1995; Pleines 1978; Schwenk 1996; Vierhaus 1979 oder auch Weber 1999, wo sich wiederum Verweise auf weitere grundlegende, überblicksartige Darstellungen finden (siehe Lit.verzeichnis).

² Einige Zitate von Hochschullehrern belegen dies deutlich: „Der Begriff der Bildung ist nur im deutschen Sprachraum zu finden“ (Kron 1996, 70). Für Clemens Menze (1970, 158) steht fest, daß Bildung „in keiner anderen Sprache außerhalb der deutschen Tradition ein Äquivalent hat und deshalb in der internationalen Diskussion immer umschrieben werden muß“. Und auch für Bernhard Schwenk (1996, 209) ist Bildung „nicht in andere Sprachen übersetzbar, stellt also eine deutsche Sonderentwicklung dar“. Rudolf Vierhaus (1979, 547) betont im selben Sinne: „In der Tat gibt es bis heute nur wenige Begriffe, die zugleich so häufig gebraucht, so unterschiedlich gemeint und in ihrer Bedeutungssteigerung so spezifisch deutsch sind wie ‘Bildung’“. Lutz Koch (1999a, 78) erläutert unisono: „Der Begriff der Bildung ist einer der Grundbegriffe (...) der deutschen Pädagogik, wenn nicht gar *der* Grundbegriff (...) Da er in anderen Sprachen kaum eine adäquate Entsprechung hat (...), scheint er nur von begrenzter Verwendbarkeit zu sein und (...) ein spezifisch ‚deutsches Deutungsmuster‘ (...) anzuzeigen“ (siehe hierzu auch Schwenk 1996, 208-213; Nicolin 1978, 215).

³ Menze 1970, S. 181

⁴ Weber 1999, 383f.

⁵ Menze 1995, 350

⁶ Nicolin 1978, 213f.

⁷ Die Internet-Enzyklopädie „Wikipedia“ definiert: „Emanzipation (lat. emancipare: einen Sklaven oder erwachsenen Sohn aus dem mancipium – das ist die feierliche Eigentumserwerbung durch Handauflegen – in die Eigenständigkeit entlassen). Im 17./18. Jahrhundert erfolgte eine Bedeutungsverschiebung: Aus dem Akt des Gewährens von Selbständigkeit wurde eine Aktion gesellschaftlicher und insbesondere politischer Selbstbefreiung; Ziel jedes emanzipatorischen Bestrebens ist ein Zugewinn an Freiheit bzw. Gleichheit durch Kritik an diskriminierenden und unterdrückenden, herrschaftlichen Strukturen.“

⁸ Kaiser/Kaiser 1996, 64

⁹ Menze 1995, 356

¹⁰ Menze 1970, 157

¹¹ Menze 1970, 158

¹² Kaiser/Kaiser 1996, 65

¹³ Weber 1999, 405

¹⁴ Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 18

¹⁵ Weber 1999, 405

¹⁶ Um die Bandbreite der unterschiedlichen Bedeutungsgehalte und Konnotationen von Bildung im Lauf der Zeiten lediglich anzudeuten, sei darauf verwiesen, dass der Begriff zur Zeit seiner Entstehung in der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts zunächst „die Aktualisierung der Ebenbildlichkeit Gottes in der ganzen Person“ (Kron 1996, 70) bezeichnete. Dieses in erster Linie theologische Verständnis von Bildung erfuhr dann aber im Verlauf der Aufklärung und des Neuhumanismus (18. Jahrhundert) eine entscheidende Wendung (siehe ebd., 70ff.). Friedrich Kron (ebd., 70) fasst diesen Bedeutungswandel kompakt zusammen: „Der Bezug des Menschen zu Gott wird um den Bezug des Menschen zur Welt erweitert. Hier erfährt Bildung den Sinngehalt der kritischen und emanzipatorischen Distanz, d.h. der Autonomie des Menschen gegenüber der Heteronomie der Welt. Bildung gewinnt dabei die Bedeutung der Aktualisierung der eigenen Kräfte in der Gestaltung der kulturellen und sozialen Welt“ (zur Etymologie [Wortstammkunde] und Geschichte des Bildungsbegriffs siehe auch Koch 1999a, 78f.).

¹⁷ Zur Systematik des Bildungsbegriffs und seinen unterschiedlichen Konnotationen siehe etwa Pleines 1978.

-
- ¹⁸ A. Ulfing: Lexikon der philosophischen Grundbegriffe, Köln 2004, 64
- ¹⁹ Mertens 1998, 124
- ²⁰ Mertens 1989a, 184f.
- ²¹ Menze 1970, 180
- ²² Markert 1998, 6
- ²³ Kant nach H.-M. Elzer 1970, 595
- ²⁴ Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 10
- ²⁵ Nicolin 1978, 215
- ²⁶ Faschingeder 2005, 217
- ²⁷ Mertens 1989a, 185
- ²⁸ Faschingeder 2005, 206
- ²⁹ Ein Gesichtspunkt, der besonders auch im Kontext einer humanökologisch orientierten Pädagogik von zentraler Bedeutung ist (siehe den letzten Teil dieses Kapitels zum Bildungsbegriff).
- ³⁰ Siehe Kaiser/Kaiser 1996, 69
- ³¹ Faschingeder 2005, 217
- ³² R. Eisler: Kant-Lexikon, Hildesheim, New York 1972, 267-273
- ³³ Siehe hierzu insbesondere die umfassenden Ausführungen des Theologen Hans Küng zum sog. „Projekt Weltethos“: dem Bemühen, die Unterschiede zwischen den Weltreligionen zugunsten ihres *gemeinsamen ethischen Nenners* zurückzudrängen.
- ³⁴ Zit. nach Sperling 2004, 217
- ³⁵ Adorno 1982, 358
- ³⁶ Marx-Engels-Werke (MEW) 1:385
- ³⁷ Zum Stellenwert der leiblich-ästhetischen Dimension von Bildung siehe – selbstverständlich!- Schillers „Ästhetische Briefe“, aber beispielsweise auch Mollenhauer 1987 und 1990 (siehe Lit.verzeichnis).
- ³⁸ Kaiser/Kaiser 1996, 70
- ³⁹ Kaiser/Kaiser 1996, 69
- ⁴⁰ Mertens 1989a, 185
- ⁴¹ Blankertz 1963, 93
- ⁴² Faschingeder 2005, 204
- ⁴³ Weber 1999, 389
- ⁴⁴ Siehe Koch 1999a, 80
- ⁴⁵ Jedoch gilt diese Apotheose (Vergöttlichung) der Bildung nicht für die zweckgebundene spezielle, berufliche Bildung, wie der Bildungswissenschaftler Lutz Koch (1999a, 80) betont: „In dieser Absolutsetzung der Bildung zum höchsten Daseinszweck erreicht der Gegensatz zur Standes- und Berufsbildungsidee der Aufklärung ihr Extrem“.
- ⁴⁶ In der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 heißt es im Artikel 26:
 „(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht sollen allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen.(2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.“
- ⁴⁷ Die von Humboldt geforderte allgemeine Menschenbildung ist dabei nicht einfach gleichzusetzen mit der später sogenannten *Allgemeinbildung* „im Sinne eines mehr oder weniger umfassenden Kenntnisbestandes, sondern (meint, B.L.) eben die Stärkung und Erhöhung der

menschlichen Kräfte“ (Koch 1999a, 80). *Allgemein* bezieht sich dann auf den Umstand, dass jene Kräfte jedem Menschen qua Menschsein zu eigen sind.

⁴⁸ In Zeiten strukturell bedingter Massenerwerbslosigkeit bleibt dies natürlich meist nicht mehr als ein frommer Wunsch! Dabei lassen sich die Hauptursachen für den Mangel an Lohnarbeit klar benennen: eine historisch so noch nie dagewesene, durch technische Entwicklungen und effizientere Formen der Organisation von Arbeit bedingte *steigende Produktivität*, die wiederum Rationalisierungsschübe verursacht, die durch die Hochkonkurrenz des liberalisierten globalen Marktes noch verschärft werden. Nicht zuletzt bedingt zudem die massenhafte Auslagerung von Jobs in Billiglohnländer eine steigende Arbeitslosenquote trotz z.T. hoher Unternehmensgewinne und weiterhin wachsender Wirtschaftsleistung. Der paradoxe Umstand, dass dieser Prozess einer schrittweisen Verdrängung menschlicher Arbeit durch Technik langfristig eigentlich etwas höchst erfreuliches ermöglicht, nämlich eine mehr oder weniger umfassende Befreiung von den Zwängen der Arbeitsgesellschaft sowie eine darauf gründende inhaltliche Neubestimmung von Arbeit sowie und nicht zuletzt mehr Zeit und Raum für selbstzweckhafte Bildung, wird an anderer Stelle noch ausführlich erörtert (Kapitel 7 und 8).

⁴⁹ Zu Humboldts Bildungsverständnis siehe etwa Blankertz 1963, 23; Kaiser/Kaiser 1996, 65; Koch 1999a, 80; Ruhloff 1996, 24; Schwenk 1996, 217; Vierhaus 1979, 520

⁵⁰ Kaiser/Kaiser 1996, 65

⁵¹ Weber 1999, 389

⁵² Neuner 2001, 54f.

⁵³ Blankertz 1963, 95

⁵⁴ Kaiser/Kaiser 1996, 73

⁵⁵ Weber 1999, 407

⁵⁶ Kron 1996, 73

⁵⁷ Siehe Menze 1970, 162

⁵⁸ Kron 1996, 73

⁵⁹ Wolfgang Klafki selbst definiert: „Bildung ist *kategoriale Bildung* in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit ‘kategorial’ erschlossen hat und daß eben damit er selbst - dank der selbstvollzogenen ‘kategorialen’ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse - für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“. Klafki 1978, 76.

Bei Friedrich Kron (1996, 73) findet sich folgende Definition kategorialer Bildung: „Kategoriale Bildung bedeutet grundlegende Bildung, insofern sich in diesem Prozeß grundlegende Formen und Inhalte der Erkenntnis bzw. des Verstehens im wahrsten Sinn des Wortes ‘herausbilden’. Kategorial ist diese Bildung desweiteren, wenn und weil sie Kategorien im Menschen erzeugt, mit deren Hilfe der Mensch sich selbst und die Welt sowie sein Verhältnis zu sich selbst und der Welt interpretieren und damit auch ein begründetes Handeln entwickeln kann“.

⁶⁰ Weber 1999, 407

⁶¹ Weber 1999, 408. Kritisiert wird Klafkis Theorie kategorialer Bildung von Clemens Menze (1970, 162f.) ihres hohen Abstraktionsgrades und des dadurch bedingten formalen Charakters wegen. Sie entziehe sich einer empirischen Überprüfung, vernachlässige die Geschichtlichkeit von Bildung und fördere zudem Missverständnisse durch das Fehlen klar definierter Allgemeinbegriffe. Darüber hinaus bemängelt Menze eine zu starke didaktische Akzentuierung dieser Bildungstheorie, „die eine Verengung des Bildungsbegriffs auf ein ‘Ergriffensein’, ein ‘Erleben’, auf ein aus existentieller Erfahrung Entspringendes zur Folge hat und die das geistige Werden des Menschen bedingenden Faktoren - gesellschaftliche Verhältnisse, Lebenserfahrung, Anpassung, Gewöhnung, Brauchtum, Gesetzgebung, Tradition, die vielfältigen Sozialisationsprozesse überhaupt - zu wenig berücksichtigt“. Nicht zuletzt stellte sich die nicht beantwortete Frage nach der Umsetzung gewonnener Erkenntnisse und Erlebnisse in richtiges Handeln.

⁶² Siehe Klafki 1993, 98

⁶³ Siehe Kron 1996, 73

⁶⁴ Lankes 1999, 359, eigene Hervorhebung

⁶⁵ Siehe Klafki 1993, 98

⁶⁶ Kron 1996, 74

⁶⁷ Auch Erich Weber (1999; 409, 91) fordert: „Bildung muß heute als ‘Allgemeinbildung’ (oder ‘allgemeine Bildung’) verstanden werden“, wobei Allgemeinbildung wiederum als „Bildung im Medium des allgemein Bedeutsamen“ begriffen werden sollte“.

⁶⁸ Zu allen drei Dimensionen siehe Klafki 1990, 94f.; Ders. 1991, 53f., ausführlich 52-72; Ders. 1993, 98f.; siehe auch Weber 1999, 409f.

⁶⁹ Siehe Klafki 1990, 93f.; Ders. 1991, 19f., 40, 52; Ders. 1993, 98; siehe hierzu auch Weber 1999, 409.

⁷⁰ Zwar bezieht sich Wolfgang Klafki hinsichtlich der didaktisch-methodischen Prinzipien seiner Allgemeinbildungstheorie in erster Linie auf die Gegebenheiten und Bedingungen des Schulunterrichts, doch können seine entscheidenden Überlegungen und Prämissen plausiblerweise auch darüber hinaus pädagogische Gültigkeit beanspruchen.

Klafki betont in seiner Bildungstheorie die Entfaltung *formaler Fähigkeiten*, die auf andere Lernsituationen übertrag- und anwendbar, d.h. generalisierbar sind. Unter den Bedingungen moderner Industriegesellschaften bedarf es an entsprechenden Fähigkeiten dabei insbesondere der *Kritikfähigkeit*, die auch eine *Selbstkritik* umfasst, zudem der *Argumentationsfähigkeit*, der Fähigkeit zur *Empathie* und der *Kooperationsfähigkeit*. Nicht zuletzt geht es auch um die Fähigkeit vernetzten Denkens. In didaktisch-methodischer Hinsicht vertritt Klafki dabei v.a. das *Selbsttätigkeitsprinzip* und das *Individualisierungsprinzip*, zudem empfiehlt er ein exemplarisches, methodenorientiertes und handlungsorientiertes Lernen (siehe Klafki 1990, 98f.; Ders. 1991, 63; Ders. 1993, 101f.; siehe auch Weber 1999, 412f.)

⁷¹ Kron 1996, 73

⁷² Ballauf 1978, 139

⁷³ Mertens 1998, 126 u. 128

⁷⁴ Kluge 1999, S. 236

⁷⁵ Stahl 2004, 6

⁷⁶ Dieckmann 1996, 404

⁷⁷ Walrafen 1971, 395

⁷⁸ Siehe Stahl 2004, 5

⁷⁹ Gegenüber dem Tier, so erläutert Mertens (1998, 59) in Anlehnung an die Anthropologie Helmuth Plessners (1892-1985), "weist die Positionsform *menschlichen Seins* ein entscheidendes Novum auf: die in der zentristischen Positionsform des Tieres bereits angelegte Rückbezüglichkeit des biologischen Systems gelangt beim Menschen zum Durchbruch, und zwar im Modus *durchgreifender Reflexivität* (...) Sein Leben aus der Mitte wird nochmals in Beziehung zu ihm gesetzt, das Zentrum seiner Positionalität geht zu sich selbst auf Distanz. Damit wird freilich die zentrische Positionsform nicht negiert, vielmehr gewinnt sie ‚volle Reflexivität‘ und wird so zu einer neuen Lebensform organisiert". Siehe hierzu ausführlich Mertens 1998, 55-62

⁸⁰ Siehe Kluge 1999, 208

⁸¹ Novak 2004, 12

⁸² Dehnbostel/Meyer-Menk 2004, 8

⁸³ Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 14f.

⁸⁴ Faschingeder 2005, 219

⁸⁵ Aus einer Vielzahl einschlägiger Publikationen zum Thema reflexions- und lernförderliche Organisationsstrukturen seien hier lediglich exemplarisch angeführt: Lang/Amelingmeyer 1996, Meyer-Dohm/Schneider 1991, Friedrich/Raffelt 1998, Isaacs/Senge 1992, Hennemann 1999, Kluge 1999, Lederer 2005, Sattelberger 1991, Schön 1983.

⁸⁶ Zu den Begriffen „Arbeitsnomade“ und „Arbeitskraftunternehmer“ sowie den dahinterstehenden gesellschaftlichen Entwicklungen siehe Sennett 1998 u. 2005; Moldaschl/Sauer 2000; Pongratz/Voß 1998 u. 2000

⁸⁷ Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal 2005, 192

⁸⁸ Eng verwandt mit dem Identitätsbegriff sind im psychologischen Zusammenhang Begriff-

lichkeiten wie *Selbstkonzept*, *Selbstbild*, *Selbstverständnis*, *Selbsteinschätzung* und *Selbstwertgefühl* (siehe Weber 1999, 69f.)

⁸⁹ Siehe Weber 1999, 67

⁹⁰ Hurrelmann 1998, 171 u. 169

⁹¹ Mertens 1998, 13f.

⁹² Primäre Sozialisation basiert auf den frühkindlichen Lebenserfahrungen und Einflüssen, wird also in allererster Linie durch die Eltern bestimmt. Die Sekundärsozialisation beginnt dann im Kinder- und Jugendalter, und umfasst etwa Schule, Medien sowie die Gleichaltrigen-Gruppe. Als Einstiegsliteratur zum Thema Sozialisation lassen sich bspw. Hurrelmann 1998 sowie Oerter/Montada 1995 empfehlen.

⁹³ Zur weiteren Vertiefung der Identitätsthematik siehe zum Beispiel Luckmann 1979; Mertens 1998, 21-36; Hurrelmann 1998, 158-178; Oerter/Dreher 1995, 346-360

⁹⁴ Siehe Weber 1999, 70

⁹⁵ Die Literatur zu besagtem Zusammenhang füllt ganze Bücherregale. Angeführt seien hier lediglich die Arbeiten der Sozialisations- und Gewaltforscher Klaus Hurrelmann und insbesondere Wilhelm Heitmeyer sowie des Kriminologen Christian Pfeiffer (siehe Literaturverzeichnis).

⁹⁶ Die psychosozialen Verheerungen der dauerhaften Erfahrung, gesellschaftlich nicht gebraucht und damit außerhalb der Gemeinschaft zu stehen, hat Michael Obermaier (2005) eingehender untersucht. Dort findet sich auch umfassende Literatur zum Thema Arbeitslosigkeit und ihren psychosozialen Folgen (siehe Lit.verzeichnis).

⁹⁷ Kommunikation umfasst dabei natürlich mehr als nur verbale, also bewusste sprachliche Kommunikation, ganz im Sinne des berühmten Statements des Kommunikationsforschers Paul Watzlawick : „Man kann nicht nicht kommunizieren!“ (siehe z.B. Watzlawick 1997).

⁹⁸ Luckmann 1979, 299

⁹⁹ Sie ist deshalb, abstrakt gesprochen, „der Vollzug der Selbstwerdung des Individuums in der Durchdringung von Selbst und Welt“. Menze 1970, 162; zur kommunikativen und gesellschaftlichen Dimension des *Selbst* siehe bspw. auch Schaller 1978, 208-212.

¹⁰⁰ Siehe Weber 1999, 71

¹⁰¹ Mead 1968, 177

¹⁰² Mead 1968, 180

¹⁰³ Mead 1968, 181

¹⁰⁴ Mertens 1998, 18

¹⁰⁵ Hierzu der Uni-Pädagoge Gerhard Mertens (1998, 17f.): „Individuen können so voneinander lernen, sich zu beeinflussen und gemeinsam in kulturellen Bedeutungswelten zu leben. Zunächst und vor allem jedoch ist es ihnen in diesem interaktiven Kontext erst möglich, in sich eine Identität, ein Selbst auszubilden und sich als ein solches auch zu begreifen“.

¹⁰⁶ Siehe Mead 1968, 216-221, 258ff.; Mertens 1998, 17

¹⁰⁷ Mead 1968, 243

¹⁰⁸ Alle Zitate Mertens 1998, 17f.

¹⁰⁹ In der Tradition Meads interpretiert Lothar Krappmann die Ich-Identität als ein stets neu auszubalancierendes Gleichgewicht zwischen der *sozialen* und *persönlichen Identität* (analog zu Meads *Me* and *I*). Identität steht dabei nicht etwa für ein starres, individuell entworfenes Selbstbild, sondern vielmehr für eine stets neue Verbindung zwischen den erlebten Interaktionen des Individuums und seinen je aktuellen Erwartungen und Bedürfnissen. Krappmann thematisiert Identität dabei insbesondere unter den Bedingungen einer individualisierten und hochgradig ausdifferenzierten *postmodernen* Gesellschaft, die das Individuum mit vielfältigen und teilweise widersprüchlichen Normen und Rollenerwartungen konfrontiert und deren jeweilige Integration in ein stimmiges Selbst entsprechend erschwert (siehe Krappmann 1988, 9). Gerhard Mertens (1998, 19f.) betont aber auch die hiermit verbundenen individuellen

Herausforderungen und Chancen: „Gelingt es (...), *divergierende Erwartungen* und *Interpretationen stellungnehmend* mit der eigenen biographischen Organisation zu integrieren, dann wird auf diese Weise Identität erweitert, entfaltet, je neu stabilisiert“. Mertens (ebd., 20) betont zudem: „Entsprechend müßte man auch in der heutigen, differenzierten Gesellschaft die Konzeption von Identitätsbildung erheblich dynamisieren, indem man die Vorstellung von einer verfestigten, scharf konturierten, widerspruchsfreien ‘autonomen Identität’ ablöst zugunsten der Konzeption einer ‘*mutuellen Identität*’ (...), die auch vermeintliche Unvereinbarkeiten in sich aufnimmt, sie dialektisch aufarbeitet und als Widersprüche auf einer höheren Komplexitätsstufe aufgehoben sein läßt“.

¹¹⁰ Um die eigene Identität zu entwickeln, muss das Individuum somit nach Mead (1968, 197) auch den jeweiligen *gesellschaftlichen Kontext* erfassen: „Dieses Hereinholen der weitgespannten Tätigkeit des jeweiligen gesellschaftlichen Ganzen oder der organisierten Gesellschaft in den Erfahrungsbereich eines jeden in dieses Ganze eingeschalteten oder eingeschlossenen Individuums ist die entscheidende Basis (...) für die volle Entwicklung der Identität des Einzelnen: nur insoweit er die Haltungen der organisierten gesellschaftlichen Gruppe, zu der er gehört, gegenüber der organisierten, auf Zusammenarbeit beruhenden gesellschaftlichen Tätigkeiten, mit denen sich diese Gruppe befaßt, annimmt, kann er eine vollständige Identität entwickeln und die, die er entwickelt hat, besitzen“.

¹¹¹ Man konnte natürlich immer schon einem oder mehreren Lohnarbeitsverhältnissen nachgehen und dabei dennoch arm sein, wofür sich mittlerweile der Begriff „working poor“ eingebürgert hat. In Zeiten sinkender Reallöhne und zunehmender prekärer Beschäftigungsformen mit unzureichenden sozialen Mindeststandards ist deren Zahl stark steigend (mehr dazu in Kapitel 7).

¹¹² Die heute aktueller denn je anmutenden Schriften der Herren Adorno, Horkheimer, Marcuse & Co. hier alle aufzulisten, sprengt jeden Rahmen. Klassiker, quasi Bücher, die man als kritischer, gebildeter Geist gelesen haben sollte (ohne hier einer mittlerweile beliebten Praxis zu folgen, und aufzulisten, „was man gelesen haben muss“, um als gebildet gelten zu können) sind sicherlich „Die Dialektik der Aufklärung“ (Adorno/Horkheimer) und „Der eindimensionale Mensch“ (Marcuse). Einen guten Überblick für „Einsteiger“ bieten auch van Reijen 1984, Gmünder 1985, Wiggershaus 1988 und Behrens 2002 (siehe Lit.verzeichnis).

¹¹³ Zur Bedeutung, die dem Faktor Erwerbsarbeit für die Selbstachtung und das psychische Wohlergehen des/der einzelnen nach wie vor zukommt, sei abermals auf Michael Obermaiers Untersuchung (2005) nebst der darin zu findenden Literaturangaben hingewiesen.

¹¹⁴ Mertens 1998, 126

¹¹⁵ Mertens 1998, 128. Gerhard Mertens betont, dass es sich bei der humanökologischen „Ausrichtung“ um kein neues wissenschaftliches Paradigma handelt, da sie weder über eine in sich geschlossene Theorie noch über eine zugehörige bestimmte Methode verfügt: „Eher handelt es sich um eine zwar heterogene, aber gleichwohl zunehmend einflußreiche Forschungsrichtung, innerhalb derer sich allmählich auch ein pädagogisch aussichtsreicher *Ansatz* formiert“ (Mertens 1998, 102).

¹¹⁶ *Ökologie* wird allgemein als „Beziehungsganzheit“ von Lebewesen und Umwelt verstanden, bezeichnet also „eine Betrachtungsweise, die sich mit den *Wechselbeziehungen zwischen lebenden Organismen und ihrer Umwelt* befaßt“ (Mertens 1998, 102f.). Es handelt sich dabei um eine Perspektive, die sich auch speziell auf die Wechselwirkungen von Menschen mit ihren jeweiligen Umwelten beziehen lässt (zur Wissenschaftsgeschichte des Begriffs siehe Mertens 1998, 103-107).

¹¹⁷ Mertens 1998, 109

¹¹⁸ Mertens 1998, 124

¹¹⁹ Siehe Mertens 1998, 125

¹²⁰ Mertens 1998, 186. Ein solches Verständnis von Bildung entspricht auch in starkem Maße demjenigen des namhaften und einflussreichen Pädagogen Wolfgang Klafki, der ebenfalls die wechselseitige Beziehung zwischen Mensch und Welt betont. Mehr zu Klafki in den folgenden Kapiteln.

¹²¹ Mertens 1998, 127

¹²² Mertens 1998, 128

¹²³ Mertens 1998, 128

¹²⁴ Mertens 1998, 128

¹²⁵ Siehe Mertens 1998, 110

¹²⁶ Bronfenbrenner 1981, 38

¹²⁷ Die Bedeutung subjektiver Bedürfnisse wie das Streben nach Anerkennung und Selbstentfaltung wird in Abraham Maslows berühmten Konzept der *Bedürfnispyramide* ausführlich gewürdigt, siehe Maslow 1978

¹²⁸ Bronfenbrenner 1981, 41f.

¹²⁹ Bronfenbrenner 1981, 42

¹³⁰ Der Begriff „Postfordismus“ bezeichnet die Nachfolgeära des „Fordismus“. In Anspielung auf Henry Ford, der Anfang des 20. Jh. die Fließbandfertigung in der Automobilindustrie einführt, bezeichnet der Fordismus einen Typus von Industriegesellschaft, die auf der Massenproduktion zumeist standardisierter Güter basiert und in der große Fabrikbelegschaften den Hauptanteil der Arbeitnehmerschaft einer Volkswirtschaft bilden. Der Postfordismus hingegen basiert wegen der technologischen Umbrüche und Rationalisierungen (seit Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jh.) eher auf hochflexibilisierten Einzelfertigungen und in zunehmendem Maße zudem auf Dienstleistungen. Charakteristisch für diese Art von Gesellschaftstypologie sind neben Massenarbeitslosigkeit auch individualisierte Beschäftigungsverhältnisse (etwa im Sinne der sprichwörtlichen „Ich-Ags“) und sonstige Formen „prekärer“ Tätigkeit. (In diesem Zusammenhang erfreut sich der Begriff „Prekariat“ als Bezeichnung für prekär Beschäftigte ohne festen Arbeitsvertrag, Sozialversicherungsschutz und dauerhafte Planungssicherheit, zunehmender Beliebtheit. Diese stets auf der Suche nach Jobs und Projekten befindlichen „Arbeitsnomaden“ (Richard Sennett) sind dabei zugleich auch „Arbeitsmonaden“, d.h. ohne feste Einbindung in Belegschaften und somit weitgehend isoliert von KollegInnen, mit denen sich gemeinsame Interessen zumindest potenziell organisieren ließen, wie im Fall der gewerkschaftlich eingebundenen Belegschaften des Fordismus.

¹³¹ Mertens 1998, 123

¹³² Mertens 1998, 123f.

¹³³ Bronfenbrenner 1981, 124

¹³⁴ Die Strategie der Vernetzung und Bündelung von Kräften mit dem Ziel, Einfluss auf vermeintlich übermächtige Instanzen zu nehmen, wird derzeit besonders in der globalisierungskritischen Bewegung intensiv diskutiert und z.T. auch in die Tat umgesetzt. Ein wichtiger Impulsgeber (dieses natürlich immer schon mehr oder weniger bewusst verfolgten Ansatzes) war hierbei das Buch „Empire“ von Antonio Negri und Michael Hardt, in dem die These aufgestellt wird, dass die moderne Form kapitalistischer Herrschaft sich nicht so sehr in Form einzelner Institutionen und Personen manifestiert, sondern vielmehr in den Köpfen derjenigen Menschen wurzelt, die die herrschende Logik, die vermeintliche Alternativlosigkeit der Verhältnisse, akzeptiert und verinnerlicht haben, die m.a.W. „selbstökonomisiert“ sind. Gegen diese auf zahllose Köpfe verteilte Herrschaftsform, das „Empire“ (mit dem eben nicht ein Imperium im klassischen Sinn, also in Form einer bestimmten Supermacht gemeint ist), bedarf es des (durch moderne Informations- und Kommunikationstechniken wie v.a. dem Internet ermöglichten) organisierten Zusammenschlusses unterschiedlicher Gruppen und Akteure, die, wenn auch ggf. nur vorübergehend, ein gemeinsames Ziel verfolgen, sich ansonsten aber in Form und Inhalt auch stark unterscheiden können. Im gemeinsamen Vorgehen gegen An-

wendungsformen der Gentechnik etwa könnten in diesem Sinne bspw. traditionelle kirchliche Gruppen projektbezogen und zeitlich befristet auch mit linken Parteien kooperieren. Diese globale selbstorganisierte Gegenbewegung zum alles durchdringenden „Empire“ bezeichnen Negri/Hardt als „Multitude“ (siehe Lit.verzeichnis).

¹³⁵ Mertens 1998, 124

¹³⁶ Um sich einen Überblick zu verschaffen, seien hier exemplarisch folgende (auch im Lit.verzeichnis angeführten) Einführungs-/Grundlagenwerke angeführt:

- Blankertz, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar 1982

- Böhm, W.: Wörterbuch der Pädagogik, 14., überarbeitete Auflage, Stuttgart 1994

- Brunner, O. / Conze, W. / Koselleck, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1, A-D, Nachdruck, Stuttgart 1979

- Haller, H.-D. / Meyer, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Bd.3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart/Dresden 1995

- 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

- Kron, F. W.: Grundwissen Pädagogik, 6., verb. Auflage, München/Basel 2001

- Kron, F. W.: Grundwissen Didaktik, 4., neu bearb. Auflage, München 2004

- Lenzen, D.: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart 1983

- Lenzen, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band I und II, 4. Auflage, Reinbek 1997

- Lenzen, D. / MOLLENHAUER, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden 1995

- Pleines, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen, Freiburg/Basel/Wien 1978

- Reinhold, G. / Pollak, G. / Heim, H. (Hg.): Pädagogik - Lexikon, München/Wien/Oldenburg 1999

- Speck, J. / Wehle, G. (Hg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, Band I, München 1970

- Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen 1999

- Weber, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik, 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage, Donauwörth 1999

¹³⁷ Lernen aus Sicht der Hirnforschung bildet ein weites Forschungsfeld. Als Einstieg in die überaus faszinierende Thematik, die den eigenen geistigen Horizont erweitert und dementsprechend Bildungsmächtigkeit beanspruchen kann, seien hier lediglich exemplarisch Antonio Damasio, Daniel Dennett, Detlef B. Linke und Oliver Sacks empfohlen (siehe Lit.verzeichnis).

¹³⁸ Zu den Grundlagen der Lerntheorie siehe bspw. Zimbardo/Gerrig 1999, 206-233; Weber 1999, 36-52

¹³⁹ Diese für die Pädagogik fundamentale Erkenntnis ist auch ein zentraler Gegenstand der pädagogischen Anthropologie, d.h. Menschenkunde. Siehe hierzu etwa Weber 1999; Mertens 1998 oder auch Zdarzil 1978.

¹⁴⁰ Weber 1999, 36f.

¹⁴¹ Siehe Borsi 1994, 125

¹⁴² Senge 1996, 23f.

¹⁴³ Weber 1999, 41

¹⁴⁴ Siehe Borsi 1994, 127

¹⁴⁵ Die Formel „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ hat der Begründer der Sozialpädagogik, Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827), geprägt und damit einen Meilenstein in der Geschichte der Didaktik gesetzt.

¹⁴⁶ Siehe Weber 1999, 39f.

¹⁴⁷ Lang/Amelingmeyer 1996, 5

¹⁴⁸ Siehe Weber 1999, 52-92 und Kapitel 4.

¹⁴⁹ Wissen lässt sich in wissenschaftlicher Fachsprache mit Jörg Schüppel (1995, 194f.) in allgemeiner Form wie folgt definieren:

„Wissen ist die deklarative und symbolische Repräsentation von Informationen im Sinne subjektiver Kenntnisse über die Realität und die damit zusammenhängenden prozeduralen Verarbeitungsmechanismen für Informationen. Die Konstruktion einer individuellen bzw. kollektiven Wissensbasis kann damit in eine Art ‘Oberflächen-Wissen’ und ‘Tiefen-Wissen’ differenziert werden. Wissen ist dabei zunächst immateriell, grundsätzlich wahrheitsfähig, zu jedem Zeitpunkt produzierbar und kopierbar, wobei das - positive wie negative - Wissenswachstum in der Regel von der vorhandenen Wissensbasis abhängig bleibt. Lernen und Wissen stehen dabei in einer ähnlichen Beziehung wie allgemein ein Prozeß zu seinen Ausgangsbedingungen und dem resultierenden Ergebnis“.

¹⁵⁰ Siehe Friedrich/Raffel 1998, 12

¹⁵¹ Zum gewaltigen Themenkomplex Wissenschafts- und Erkenntnistheorie sollen an dieser Stelle beispielhaft nur drei Einstiegshilfen genannt werden: Bernulf Kanitscheider sowie Thomas Kuhn (siehe Lit.verzeichnis)

¹⁵² Siehe Schüppel 1995, 200

¹⁵³ Schmitz/Zucker 1999, 183, Hervorhebung im Original

¹⁵⁴ Siehe Lang/Amelingmeyer 1996, 9

¹⁵⁵ Lang/Amelingmeyer 1996, 7

¹⁵⁶ Siehe Lang/Amelingmeyer 1996, 8

¹⁵⁷ Siehe Schüppel 1995, 194-211

¹⁵⁸ Wie etwa auch den betrügerischen „Call-in-shows“, bei denen einem offenbar debilitierten Publikum vorgegaukelt wird, niemand rufe augenblicklich an, um sich den Geldgewinn zu sichern, da wohl niemand den gesuchten Begriff wüsste („Sonne, XXX und Sterne“). Dass in Wirklichkeit gleichzeitig Tausende in der Warteschleife hängen bzw. vom Computer abgewiesen werden, dadurch das Schmierentheater finanzieren, wird natürlich verschwiegen. Die Anruferkosten werden, wenn überhaupt, in mikroskopischer Schriftgröße unter anderen Zahlen und Adressen, irgendwo am Bildschirmrand versteckt.

¹⁵⁹ Der Begriff des „Habitus“ und die verschiedenen Kapitalformen, das „soziale“ („Vitamin B“), „kulturelle“ (Abschlüsse, Titel, Wissensbestände) und „symbolische“ (Status, Nimbus) Kapital, sind untrennbar mit dem Namen Pierre Bourdieu (1930-2002) verknüpft, der auch deren jeweiligen Stellenwert für die gesellschaftliche Position des einzelnen eingehend untersucht hat. Insbesondere konnte er auch die fehlende Chancengleichheit in den Bildungssystemen der westlichen Industriegesellschaften, wie sie sich etwa in der Reproduktion sozialer Ungleichheit im bzw. durch das Bildungssystem manifestiert, durch die Ungleichverteilung der Kapitalformen begründen. Siehe – u.a., denn von Bourdieu ist praktisch alles lesenswert – die Klassiker „Die Illusion der Chancengleichheit“, „Die feinen Unterschiede“ und „Die verborgenen Mechanismen der Macht“ (siehe Lit.verzeichnis).

¹⁶⁰ Faschingeder 2005, 206

¹⁶¹ Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 18

¹⁶² Aus einer Vielzahl von Beiträgen zum Thema Allgemeinbildung und Spezialbildung seien

stellvertretend angeführt: Ballauf 1978, Blankertz 1982, Faulstich 2001, Fink 1978, Vierhaus 1979. Im Allgemeinen ist natürlich auf die Schriften der bedeutendsten Vorreiter der modernen Berufsbildungstheorie zu Verweisen: Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger und Theodor Litt (siehe Lit.verzeichnis, dort auch als Sekundärliteratur das Buch von Franz Schorer).

¹⁶³ Faschingeder 2005, 216

¹⁶⁴ Goethe 1982, 405

¹⁶⁵ Manuel Clemens in: Analyse & Kritik 515, 27

¹⁶⁶ Pongratz 1988, 296

¹⁶⁷ Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal 2005, 186

¹⁶⁸ Nanotechnologie (griech. nānos = Zwerg) ist ein Sammelbegriff für ein breites Spektrum von Technologien, die sich der Erforschung, Bearbeitung und Produktion von Gegenständen und Strukturen widmen, die kleiner als 100 Nanometer (nm=milliardstel Meter) sind.

¹⁶⁹ Zahlreiche empirische Belege für diesen Prozess finden sich bei den beiden Technik-Utopisten Ray Kurzweil und Hans Moravec (siehe Lit.verzeichnis). Zugleich handelt es sich hierbei um köstliche Beispiele für den ungetrübten Glauben an die Segnungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, der uns den Autoren zufolge bereits in wenigen Jahrzehnten paradisische Zustände beschert, in denen Krankheiten und der Tod überwunden und jedwede als anstrengend empfundene Arbeit von Robotern übernommen werden.

¹⁷⁰ Gelegentlich wird Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) als einer der letzten Universalgelehrten charakterisiert, d.h.: zu dessen Lebenszeit war es theoretisch vielleicht noch möglich, sich alles vorhandene Wissen der Welt sukzessive anzueignen. (Was aber, wenn überhaupt[!], wohl nur für das Wissen der abendländischen Wissenschaften galt!)

¹⁷¹ Zu Johann Amos Comenius siehe etwa Gossmann und Dieterich (siehe Lit.verzeichnis).

¹⁷² An Hochschulen steht das Konzept „Studium generale“ für eine inhaltliche Erweiterung des eigentlichen Fachstudium um allgemeinbildende Inhalte aus benachbarten Fachbereichen in Form entsprechender Seminare und Vorlesungen. In Zeiten von Studiengebühren und Leistungsverdichtung wird ein solches bewusst Umwege in Kauf nehmende Studium natürlich zum Luxus. (Zur Ökonomisierung von Bildung mehr in Kapitel 7).

¹⁷³ Siehe Lit.liste bei Habermas und Apel

¹⁷⁴ Für viele Mitglieder der „Wissensgesellschaft“ scheinen solche Shows jedenfalls eine der wenigen Chancen, ihr wie auch immer zu bewertendes Wissen in Geldform zu realisieren – und das trotz braven Befolgens der Spielregeln der „Bewerbungslotterie“. Führt man sich einige der vielen Anekdoten über Personalchefs zu Gemüte, die angesichts der Flut eingehender Bewerbungsmappen gerne schon mal allein deren Farbgebung als Auswahlkriterium heranziehen oder auch auf Oberflächlichkeiten wie Handschrift oder Sex-Appeal hin urteilen, ist die Bezeichnung Lotterie hier wahrlich angebracht (ganz zu schweigen von den subtilen, rein subjektiven Vorlieben und Abneigungen beim Bewerbungsgespräch selbst, die meist unausgesprochen bleiben und definitiv nichts mit fachlicher Eignung zu tun haben).

¹⁷⁵ Warum gibt es bspw. kein Sendeformat, bei dem mehrere Menschen in Kooperation miteinander, ein dem Gemeinwohl dienliches Projekt bearbeiten (etwa die Gründung eines Kindertheaters) und vom Publikum hinsichtlich ihrer Gemeinschaftsleistung und der vertretenen Gesamtkonzeption mit abgestuften materiellen Zuwendungen bedacht werden? Die Antwort sollte jedem gebildeten, und d.h. eben auch zur Gesellschafts- und Kulturkritik fähigen Menschen klar sein: Eine solche Philosophie widerspricht dem herrschenden gesellschaftlichen Konkurrenzprinzip, wonach jeder/jede als sein/ihr eigener „Standort“ gegen andere Individuen um stets zu wenige Jobs, Aufstiegschancen, preiswerten Wohnraum usw. konkurriert.

¹⁷⁶ Zum Begriff Intelligenz im allgemeinen und zum Intelligenztest im besonderen finden sich Ausführungen in jedem besseren Grundlagen- und Einführungswerk der Psychologie; verwiesen sei zudem, rein exemplarisch, auf Gould 1994, Guthke 1980 und Stern 2001 (siehe

Lit.verzeichnis).

¹⁷⁷ Spektrum der Wissenschaft, März 2006, 58f.

¹⁷⁸ Die Frage, ob von *der* Kompetenz oder von verschiedenen *Kompetenzen* die Rede sein sollte, begleitet das Kompetenzthema von Anfang an. Grundsätzlich sind sowohl Singular als auch Plural möglich. In ersterem Fall steht eher das gesamte hinter Kompetenz stehende Konzept im Vordergrund, bei Verwendung der Mehrzahl geht es hingegen mehr um die verschiedenen Inhalte von Kompetenz im Sinne der einzelnen Kompetenzarten.

¹⁷⁹ Siehe z.B. Dehnbostel 1995, 478

¹⁸⁰ Zumindest aus Sicht der Organisationsberaterin Gabriele Borsi (siehe 1994, 153), die das Thema Schlüsselqualifikationen ziemlich einseitig positiv abhandelt.

¹⁸¹ Dräger 1995, 50

¹⁸² Zum Konzept der „LO“, seinen Widersprüchlichkeiten sowie zur jüngeren Geschichte der Arbeitsorganisation siehe etwa Borsi 1994, Geißler 1995, Hennemann 1998, Lederer 2005, Minssen 2000, Piore/Sabel 1989, Sattelberger 1991, Pongratz/Voß 1998, Diesselb. 2000.

¹⁸³ Wie tröstlich und zugleich erfrischend wirkt da doch die sehr empfehlenswerte Lektüre von Corinne Maiers „Die Entdeckung der Faulheit. Von der Kunst, bei der Arbeit möglichst wenig zu tun“, in der sie angesichts des nicht (oder kaum) mehr gegebenen Zusammenhangs zwischen individueller Leistung einerseits und innerbetrieblichem Aufstieg oder zumindest Arbeitsplatzsicherheit andererseits, dafür plädiert, nur noch Dienst nach Vorschrift zu leisten, Arbeitsamkeit lediglich zu simulieren und ggf. den Arbeitgeber zu beklaugen (Büromaterialien etc.). (Siehe Lit.verzeichnis).

¹⁸⁴ Siehe Anderseck 1995, 15

¹⁸⁵ Rummler 1991, 47f.

¹⁸⁶ Rummler 1991, 48

¹⁸⁷ Klein/Körzel 1993, 153

¹⁸⁸ Die Definitionsproblematik nochmals verschärfend, vertritt Angelika Wagner ein überaus umfassendes Verständnis von Schlüsselqualifikationen, das den Bereich der Berufswelt weit überschreitet. Für sie zählen hierzu sogar *staatsbürgerliche Tugenden*, welche die Demokratiefähigkeit des Individuums und damit auch der Gesellschaft als Ganzes bedingen (siehe Wagner 1990, 13). Analog dazu unterstreicht auch Carsten Breyde (1995, 42) die Bedeutung des Erwerbs individueller Kompetenzen zum „Zweck der Mitwirkung des einzelnen bei der Gestaltung einer demokratischen und freien Gesellschaft“.

¹⁸⁹ Bolder 2002, 651. Bolder unternimmt dennoch den Versuch einer - wenn auch reichlich abstrakt gehaltenen - definitorischen Differenzierung: „Als größter gemeinsamer Nenner (der einschlägigen Diskussion, B.L.) kann wohl gelten, dass es sich bei Qualifikationen um ein – in der Regel zertifiziertes – Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt (...) Kompetenzen werden dagegen eher als personengebundene Performanzqualitäten (...) verstanden, die, in einer dynamischen Perspektive, immer an den Verlauf von Arbeitsprozessen und die Akkumulation praktischer Erfahrung gebunden sind, und insbesondere aufgrund ihres permanent aktuellen Praxisbezugs sowohl als innovationsoffener als auch als innovationsträchtiger gelten“.

¹⁹⁰ Lehmann/Nieke 2002

¹⁹¹ Siehe Stabenau 1995, 347; Buschfeld 2002

¹⁹² Borsi 1994, 45

¹⁹³ Kaiser 1992, 60

¹⁹⁴ Siehe Faulstich 2001, 434

¹⁹⁵ Siehe Dieter Mertens 1974

¹⁹⁶ Vonken 2001, 503f.

¹⁹⁷ Siehe Erpenbeck/Heyse 1999

¹⁹⁸ Die darin zum Ausdruck gebrachte demütige Bescheidenheit, basierend auf der von Sokra-

tes (470-399v.Chr.) als höchste Form der Erkenntnis erkannte Einsicht in das für einen einzelnen Menschen unüberschaubare Ausmaß an Weltwissen, gilt in der Pädagogik zwar als eine erstrebenswerte Tugend, bringt hier aber keinen weitergehenden Erkenntnisfortschritt.

¹⁹⁹ Lehmann/Nieke 2002, 2

²⁰⁰ Bergmann/Pietrzyk 2000, 41

²⁰¹ Bunk 1994, 10 (eigene Hervorhebung)

²⁰² Erpenbeck/Heyse 1999, 25 (eigene Hervorhebung)

²⁰³ Siehe Bergmann 1998, 30

²⁰⁴ Vonken 2001, 505

²⁰⁵ Siehe Kaiser 1992, 40-43

²⁰⁶ Siehe Brommer 1993, 85

²⁰⁷ Brommer 1993, 17

²⁰⁸ Siehe Brommer 1993, 18

²⁰⁹ Reetz 1990, 22. Dies geschieht in Anlehnung an Heinrich Roths *Pädagogische Anthropologie* (siehe Lit.verzeichnis)

²¹⁰ Laur-Ernst 1990, 43; zu allen drei Kategorien siehe Laur-Ernst 1990, 39ff.

²¹¹ Siehe bspw. Borsi 1994, 144; Erpenbeck/Heyse 1996, 19f.; Lehmann/Nieke 2002, 3. Bei Buschfeld (2002) bilden Fach-, Personal- und Sozialkompetenz Dimensionen einer sie umfassenden *beruflichen Handlungskompetenz*.

²¹² Kompetenzen sind seit Anfang/Mitte der 90er Jahre ein Megathema, die Zahl einschlägiger Publikationen ist entsprechend kaum noch überschaubar. Bzgl. Kompetenzkategorisierung und entsprechender Inhalte seien hier lediglich exemplarisch angeführt: Roth 1971, Borsi 1994, Erpenbeck/Heyse 1996, Lehmann/Nieke 2002, Buschfeld 2002 (siehe Lit.verzeichnis).

²¹³ Bunk 1994, 11

²¹⁴ Siehe Bergmann 1998, 35; zur Fach-/Methodenkompetenz zudem Erpenbeck/Heyse 1999, 58f.

²¹⁵ Brommer 1993, 81

²¹⁶ Alle angeführten Selbstkompetenzen finden sich bei Bergmann 1998, 36; Brommer 1993, 83; Meyer-Dohm 1991, 24; Reetz 1990, 22; Borsi 1994, 153

²¹⁷ Zu den Inhalten sozialer Kompetenz siehe bspw. Borsi 1994, 147f.; Brommer 1993, 82; Bunk 1994, 11

²¹⁸ Siehe Borsi 1994, 147f.

²¹⁹ Siehe Baitsch 1996

²²⁰ Wegen des großen Stellenwerts der Handlungsorientierung bedarf es hinsichtlich der Gestaltung von Arbeitsumgebungen grundsätzlich „Lernarrangements, die die situative Komplexität mit der Handlungsorientierung verbinden, zugleich die Motivation fördern und selbstständiges Lernen begünstigen“ (Reetz 1990, 26). Das Prinzip der Handlungsorientierung bzw. das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit nimmt grundsätzlich einen sehr hohen Stellenwert in Rahmen theoretischer Überlegungen zum Thema Schlüsselqualifikationen ein (siehe Laur-Ernst 1990, 41.; Dörig 1994, 96ff.). Diese *Handlungsfähigkeit* lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- sie ist eher persönlichkeits- als situationsbezogen;
- sie ist eher allgemein und situationsunabhängig als spezifisch und situationsgebunden;
- sie ist eher abstrakt und allgemein denn konkret formuliert, wie die entsprechenden Begriffe, etwa *Problemlösungsfähigkeit* oder *Kommunikationsfähigkeit*, verdeutlichen;
- sie ist im Umfang eher komplex als einfach strukturiert, umfasst also beispielsweise nicht nur die Ebene der Ausführung, sondern auch die der Planung und Kontrolle (siehe Reetz 1990, 18).

²²¹ Den Begriff *Transfer* erläutert Roman Dörig (1994, 214) wie folgt: „Mit dem Begriff Transfer (Lernübertragung, früher Mitübung) ist die lernpsychologisch bedeutsame Frage

verbunden, ob und wieweit eine vorangehende Lernerfahrung oder -leistung das Lernen oder Lösen einer nachfolgenden Aufgabe erleichtert (positiver Transfer), nicht beeinflusst (Null-Transfer) oder erschwert (negativer Transfer)“. Dörig fügt süssig hinzu, dass der *generelle Transfer*, also die Fähigkeit, mit einem Satz von Eigenschaften sich alle beliebigen weiteren Fertigkeiten mehr oder weniger selbständig aneignen zu können, immer schon zu den großen Träumen der Erziehungswissenschaftler gehörte (siehe Dörig 1994, 234).

²²² Dörig 1994, 94f.

²²³ Brommer 1994, 154

²²⁴ Siehe z.B. Laur-Ernst 1990, 38f.; Reetz 1990, 16

²²⁵ Faulstich 2001, 434

²²⁶ Siehe Faulstich 2001, 434

²²⁷ Beide Zitate von Vonken 2001, 518

²²⁸ Siehe Breyde 1995, 65f., 74f.

²²⁹ Zabeck 1989, 78

²³⁰ Huisken 2005, 59f.

²³¹ Huisken 2005, 59

²³² Siehe Kaiser 1992, 64

²³³ Siehe Rummler 1991, 40f.; Breyde 1995, 44

²³⁴ Lehmann/Nieke 2002, 1

²³⁵ Arnold 1999, 253

²³⁶ Arnold 1999, 253f., eigene Hervorhebung

²³⁷ Siehe Faulstich 2001, 434f. und Vonken 2001, 503

²³⁸ Vonken 2001, 514. Eine weitere inhaltliche Differenz zwischen Bildungs- und Kompetenzbegriff lässt sich zudem auch anhand der Handlungsdimension verdeutlichen, also anhand der Zielsetzung individueller Handlungsfähigkeit, die beiden Begriffen jeweils eigen ist. So zielt Bildung zwar „auf die Handlungsfähigkeit des Individuums, jedoch ohne dabei Zielperspektiven dieses Handelns im Blick zu haben. Unter Kompetenz wird jedoch Handlungsfähigkeit bezogen auf ein Handlungsziel (eine Tätigkeit, eine Anforderung [...]) verstanden“ (Vonken 2001, 516).

²³⁹ Markert 1998, 18f.

²⁴⁰ Vonken 2001, 510, 520, 505

²⁴¹ Breyde 1995, 33

²⁴² Arnold 1999, 254; eigene Hervorhebung

²⁴³ Dem Wortsinn nach bedeutet *formale Bildung* eine ‚auf die Erzeugung der Form zielende Bildung‘, ist also eigentlich ein leerer Pleonasmus (eine Wortdopplung wie etwa ‚runde Kugel‘, B.L.), ‚bildende Bildung‘; (...) Gemeint ist, daß den Unterrichtsgegenständen eine Fähigkeit zur Übung und Ausbildung der sogenannten Seelenvermögen innewohnt, Verstand, Gedächtnis, Witz und dergleichen mehr, und zwar einigen Unterrichtsgegenständen besonders“ (Schwenk 1996, 218). Der Begriff der formalen Bildung entstand in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den Bemühungen, die Notwendigkeit altsprachlichen Unterrichts, insbesondere von Latein, neu zu begründen (siehe ebenda). Die formale Bildungstheorie beherrschte dann weitgehend das 19. Jahrhundert (siehe Menze 1970, 159).

²⁴⁴ Bereits im „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970, einem bildungspolitischen Meilenstein der Bundesrepublik, wurde eine hohe - bis in die Gegenwart freilich noch deutlich erhöhte - *Veralterungsrate des Wissens* festgestellt und daraus die Notwendigkeit abgeleitet, nicht allein Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern auch die *Fähigkeit, stets neues hinzu zu lernen*, ob auf neuen Wissensgebieten oder in zwar bereits bekannten Bereichen, dafür jedoch auf höherem Niveau. Formales Bildungsziel des Strukturplans ist somit „das Lernen des Lernens“ (siehe Kaiser/Kaiser 1996, 71).

²⁴⁵ Kaiser/kaiser 1996, 71

²⁴⁶ Menze 1970, 159

²⁴⁷ Siehe Menze 1970, 159. Die konkreten, materialen Inhalte von Bildung werden im Rahmen *formaler* Bildungstheorien somit, so die Kritik, zu „*bloßen Übungsmitteln*“ degradiert, „sie werden mediatisiert und in ihrer Aussage gleichgültig. Was ein geeigneter Inhalt ist, bestimmt sich allein danach, wie gut an ihm ‘Kräfteentwicklung’ geübt werden kann. Übersehen wird dabei jedoch, daß Inhalte immer auch mit ihrer Inhaltlichkeit wirken“ (Kaiser/Kaiser 1996, 71). Clemens Menze (1970, 160) kritisiert die Theorie formaler Bildung dahingehend, dass es nicht möglich sei, „Methoden unabhängig von Inhalten zu bilden. Vielmehr ist, wie Hegel (...) gezeigt hat, die Methode weder Werkzeug noch Mittel, sondern sie bedeutet selbst Veränderung und Formierung des von ihr zu Erkennenden“. Darüber hinaus stellt für Menze ein unbegrenzter Transfer, der Fertigkeiten auch an solchen Objekten realisiert, an denen sie noch nie geübt wurden, schlicht und ergreifend ein Ding der Unmöglichkeit dar. Die *Transferforschung* zeige nämlich, dass ein Übungsübertrag i.d.R. nur bei inhaltlich und strukturell *ähnlichen* Elementen sowie unter methodisch *ähnlichen* Ansätzen stattfindet (siehe Kaiser/Kaiser 1996, 72): „Kurz: Die Inhaltsseite kann beim Bildungsprozeß nicht in der Vereinseitigung zu einem rein formalen Verständnis gleichgültig werden“ (ebenda). Das Grunddilemma der formalen Perspektive von Bildung besteht Clemens Menze (1970, 160) zufolge darin, dass einerseits eine zu lange Zeit, die für die Ausbildung der grundlegenden Kräfte verwandt wird, insbesondere junge Menschen an der so wichtigen Beschäftigung mit denjenigen Fragen hindere, die für ihr Leben eigentlich wirklich bedeutsam sind, „(a)ber umgekehrt gilt auch: Eine zu früh einsetzende, sehr spezialisierte Ausbildung läßt den Überblick verlieren und bedeutet deshalb Beeinträchtigung einfallsreicher, schöpferischer Arbeit, weil sie den jungen Menschen auf genau bestimmte Ziele hin festlegt, die seiner Eigenkraft und Initiative keinen Raum lassen“.

Im Gegensatz zur formalen Sichtweise rückt die *materiale Bildungstheorie* den Inhaltsaspekt in den Vordergrund, es geht ihr also um die *Vermittlung konkreter Inhalte und Gegenstandsbereiche*. In der materialen Theorie gründet Bildung somit „auf der Inhaltsvermittlung, auf der Auseinandersetzung mit eigens dazu ausgewählten Inhalten, da nur auf diesem Weg die Grundlagen für sachbezogenes Urteil und Entscheidungsfähigkeit geschaffen werden“ (Kaiser/Kaiser 1996, 72). Einwenden lässt sich gegen die materiale bildungstheoretische Perspektive, dass natürlich nie und nimmer wirklich alle jene Inhalte vermittelt werden können, die etwa für die Zieldimensionen Urteilsfähigkeit und Sachkompetenz erforderlich wären. Zudem lässt sich gerade in modernen, hochkomplexen Gesellschaften auch kaum ein Konsens darüber herstellen, *welche* konkreten Bildungsinhalte tatsächlich als unverzichtbar anzusehen sind. Angesichts des für moderne Industriegesellschaften charakteristischen, geradezu rasenden wissenschaftlich-technischen Fortschritts (der natürlich immer zwei Seiten hat) veraltern darüber hinaus viele Wissensbestände sehr schnell. Nicht zuletzt besteht zudem auch noch die Gefahr des Abgleitens in einen reinen *Enzyklopädismus*, also in schlichte Vielwisserei (siehe ebenda; zu formaler und materialer Bildung siehe auch Schwenk/v.Pogrell 1995).

Die hier nur kurz erläuterte Unterscheidung zwischen materialer und formaler Bildung ist bereits seit Entstehen dieser Begrifflichkeiten Gegenstand bildungstheoretischer Kontroversen. Eine solche Gegenüberstellung der beiden „Bildungen“ wurde schon von den Pädagogen-Denkmalern Friedrich Schleiermacher (1768-1834) und Johann-Friedrich Herbart (1776-1841) kritisiert, letzterer lehnte sie schlichtweg ab (siehe Schwenk 1996, 218). Auch für Kaiser/Kaiser (1996, 72) stellen materiale und formale Aspekte von Bildung keinen unüberbrückbaren Widerspruch dar, vielmehr seien beide Perspektiven wichtig, zumal sie sich gegenseitig ergänzen: „Inhaltsbezug ist als Grundlage für Urteil und Entscheidung unentbehrlich. Sein Korrektiv erhält er aber an dem formalen Prinzip der auf Selbstbestimmung bezo-

genen Kritik- und Handlungsfähigkeit, durch die der Lernende Kompetenzen erwerben soll, um unterschiedliche Situationen bewältigen zu können. Ohne einen eigens ausgewiesenen Inhaltsbereich wird Bildung schwammig, ohne Erwerb formaler Fähigkeiten dagegen starr“.

²⁴⁸ Siehe bspw. Arnold 1999, 254

²⁴⁹ Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 7

²⁵⁰ Altvater 2005, 45

²⁵¹ Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 13

²⁵² Gubitzer 2005, 38f.

²⁵³ Reinprecht 2005, 130

²⁵⁴ Neuner 200, 54

²⁵⁵ Faschingeder 2005, 205

²⁵⁶ Faschingeder 2005, 208

²⁵⁷ Reinprecht 2005, 131

²⁵⁸ Siehe Neuner 2001, 56

²⁵⁹ Siehe Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 54

²⁶⁰ Hilpelä 2001, 189

²⁶¹ Diese (Selbst-)Gehirnwäsche ist dann an ihrem vorläufigen Schlusspunkt angelangt, sobald arbeitswillige, jobsuchende Sozialhilfeempfänger davon überzeugt sind, dass sie immer noch zuviel an Unterstützung erhalten und statt dessen doch lieber der Spitzen- und Vermögenssteuersatz der „Leistungsträger“ reduziert werden sollte, um diesen die Möglichkeit zu eröffnen, einen Teil ihres Reichtums in Arbeitsplätze für sie umzulenken ...

²⁶² Faschingeder, Leubolt, Lichtblau, Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 14

²⁶³ Die in privatisierten Gefängnissen von Insassen zu ununterbietbaren „Löhnen“ produzierten Güter stellen etwa in den USA bereits einen substantiellen Wirtschaftsfaktor dar, der als „prison-industrial-Komplex“ bezeichnet wird. Siehe bspw. Goldberg/Evans/Schlosser 1998

²⁶⁴ Auch die „Public-private-Partnerships“, die Vorfinanzierung öffentlicher Gebäude oder Infrastrukturen durch Privatkapital, die dann seitens der „öffentlichen Hand“ zu i.d.R. überhöhten Konditionen rückgemietet werden müssen, kosten langfristig, also über die Dauer des meist Jahrzehnte währenden Mietverhältnisses gesehen, den Steuerzahler mehr, als es auf den ersten Blick den Anschein hat.

Zur Vertiefung der Schattenseiten der derzeit grassierenden Privatisierungslogik seien Peter Hausschild (2003) und die attac-Basistexte 2006 zur Lektüre empfohlen.

²⁶⁵ Gubitzer 2005, 28

²⁶⁶ An der Börse handelbare Finanzkonstruktionen, z.B. Options- oder Termingeschäfte.

²⁶⁷ „Private-Equity-Fonds“, seit dem Wahlkampfgetöse 2005 auch als „Heuschrecken“ bekannt, sind institutionalisierte Anleger, deren einziger Sinn und Zweck darin besteht, finanziell angeschlagene Unternehmen aufzukaufen, deren „Filetstücke“ herauszulösen, mit drastischen, i.d.R. auf Kosten von Arbeitsplätzen und Löhnen gehenden Maßnahmen zu sanieren und gewinnbringend weiterzuveräußern, wohingegen der Rest „abgewickelt“ wird. Bei alledem zählt einzig der kurzfristige Profit, ohne Rücksicht auf soziale oder unternehmenskulturelle Belange.

Gleiches gilt für „Hedge-Fonds“, mit ausgefeilten Manövern operierende, hochspekulative Finanzanleger, die sich bspw. zunächst auf Pump bestimmte Finanztitel (Aktien, Devisen) ausleihen, sodann dagegen anspekulieren und, sobald diese sich wertmäßig im Keller befinden, selbige zu dann niedrigerem Tarif wieder zurückzahlen, wobei die Differenz als Gewinn eingestrichen wird. Bei alledem geht es zuvorderst nicht um realwirtschaftliche Gegebenheiten, sondern um eine selbstzweckhafte Form des Finanzroullettes, dessen bisher bekannteste Verheerungen das Auseinanderbrechen der europäischen Währungsunion 1992 (das britische Pfund wurde durch den berühmten Hedge-Fond von George Soros massiv unter Druck gesetzt) und die Asien-Krise 1997/98 (spekulativer Großangriff auf die thailändische Währung

Bath, wiederum durch den Soros-Fonds, mit der Folge einer Asien umfassenden Kettenreaktion schwerwiegenden Währungskrisen) waren.

²⁶⁸ Siehe Ballwieser 1996; Martin/Schumann 1996, 180ff.; Schmidt 1999, 9-43

²⁶⁹ Gerhart Neuner (2001, 50) skizziert die Geschichte des Neoliberalismus in aller Kürze wie folgt: „Nachdem die Ölkrise der 70er Jahre das Weltwährungssystem erschüttert hatte, erfaßte eine von Inflation begleitete Stagnation die wichtigsten Industrieländer. Bis dahin hatte die ökonomische Lehre von John Maynard Keynes als wirksames Instrument gegen Krisen gegolten, wonach der Staat mit zusätzlichen finanziellen Investitionen die gesamtwirtschaftliche Nachfrage steigern und so das wirtschaftliche Gleichgewicht wiederherstellen könne und solle (...) Unter diesen veränderten Bedingungen wurde ein neues ökonomisches Konzept dominant, dessen Credo lautet: Weniger Staat und mehr Markt! (...) Der Staat solle sich (...) konsequent aus dem Wirtschaftsgeschehen heraushalten“.

²⁷⁰ Siehe bspw. Dixon 2000; Hobbsbawm 1998, 503-518; Harald/Schumann 1996, 63ff., 152ff.; Fuchs 2002, 2-5

²⁷¹ Dass es hierbei aber auch nicht ohne Negativfolgen abging, wobei insbesondere eine Zerrüttung sozialer Beziehungen im Gefolge der gleichzeitig verstärkten Flexibilisierung der Arbeitszeiten hervorzuheben ist, kann bei Hielscher und Hildebrandt nachgelesen werden (siehe Lit.verzeichnis).

²⁷² Natürlich wird das weltwirtschaftliche Gesamtbild derzeit durch die nachholende Entwicklung der beiden bevölkerungsreichsten Volkswirtschaften der Erde, China und Indien, aufgepoliert. Der asiatische Wachstumsboom führt durch Exportrekorde natürlich auch in Europa zu Extraprofiten.

²⁷³ Wie (mitte des ersten Jahrzehnts des neuen Jahrhunderts) bspw. im Falle der nachholenden Entwicklung in Irland und den EU-Beitrittsländern Osteuropas oder in Form des spekulativen Immobilienbooms in Großbritannien, wo überdies der fehlende Euro und die dadurch gesicherte Notenbanksouveränität, zudem auch die größere räumliche Distanz zu den Billiglohnländern Mittel- und Osteuropas ein vergleichsweise positives Konjunkturklima schaffen – abgesehen davon, dass das statistische Verfahren zur Registrierung Arbeitsloser ein niedrigeres Niveau ausgewiesener Zahlen begünstigt. Ganz zu schweigen von der nachholenden industriellen Entwicklung in Indien und v.a. China und natürlich der größtenteils auf privaten wie öffentlichen Pump (kreditfinanzierter Massenkonsum und horrenden Rüstungsausgaben) finanzierten Konjunktur der USA.

²⁷⁴ Auch und gerade für den Hart IV-Empfänger gilt schließlich: „Du bist Deutschland“ – so jedenfalls der Slogan einer Marketingkampagne, die 2005/2006 der sozialen Befriedung und Weckung von Leistungsbereitschaft im Dienste des Standorts Deutschland dienen sollte.

²⁷⁵ Siehe Boxberger/Klimenta 1998

²⁷⁶ Zur Globalisierungs- und Liberalisierungsthematik seien hier aus einer mittlerweile (und erfreulicherweise) zur Unsumme angeschwollenen Zahl durchaus lesenswerter Bücher zum Thema rein exemplarisch empfohlen: Boxberger/Klimenta 1998; Fuchs 2002; Giarini/Liedtke 1997; Harald/Schumann 1996; Heitger 1991; Hickel/Strickstock 2001; Hornstein 2001; Klein 2001, 2003; Stiglitz 2004, 205; Mander/Goldsmith 2002 (siehe Lit.verzeichnis).

²⁷⁷ Siehe Sennet 1998

²⁷⁸ Hilpelä 2001, 190

²⁷⁹ Lehmkuhl 1992, 175

²⁸⁰ Siehe Lehmkuhl 1992, 175f.

²⁸¹ Breyde 1995, 31-37

²⁸² Vonken 2001, 515

²⁸³ Vonken 2001, 515

²⁸⁴ Huisken 2005, 58

-
- ²⁸⁵ Siehe Vonken 2001, 516
- ²⁸⁶ Vonken 2001, 517
- ²⁸⁷ Siehe Bolder 2002, 663
- ²⁸⁸ Bolder 2002, 663
- ²⁸⁹ Vonken 2001, 520
- ²⁹⁰ Huisken 2005, 60
- ²⁹¹ Kaiser 1992, 39
- ²⁹² Breyde 1995, 32
- ²⁹³ Zinn 2002, 32
- ²⁹⁴ Alle drei Zitate: Zinn 2002 32f.
- ²⁹⁵ Bolder 2002, 663
- ²⁹⁶ Meist heißt es dann, dass die Betroffenen eben Ingenieurwissenschaften o.ä. hätten studieren sollen. Abgesehen davon, dass nicht jede/r hierfür geeignet ist, gehört zu Marktgesellschaften leider aber auch der berüchtigte „Schweinezyklus“: Wird heute ein zukünftiger Arbeitskräftebedarf für irgendein Berufsfeld prognostiziert, führt dies umgehend zu steigenden Studierendenzahlen in diesem Bereich, mit der Folge baldiger Sättigung des Bedarfs bzw. der Entstehung eines Überangebots.
- ²⁹⁷ Lediglich der Vollständigkeit halber sei hinzugefügt, dass es zudem meist die ohnehin schon besser (aus-)gebildeten sind, die WB in Anspruch nehmen – insbesondere solche freiwilliger, außerbetrieblicher Art (schließlich erfordert es durchaus einiger Ahnung von der Materie, sich auf dem schier unüberschaubaren WB-Markt die richtigen Angebote überhaupt auszuwählen. Zur hier kurz skizzierten Problematik beruflicher Weiterbildung siehe etwa die angeführten Titel vom Helmut Heid und Erich Ribolits (siehe Lit.verzeichnis).
- ²⁹⁸ Faschingeder/Leubolt/Lichtblau/Prausmüller/Schimmerl/Striedinger 2005, 9
- ²⁹⁹ Faschingeder/Leubolt/Lichtblau/Prausmüller/Schimmerl/Striedinger 2005, 22
- ³⁰⁰ Prausmüller/Schimmerl/Striedinger 2005, 71
- ³⁰¹ Alle Zitate Gubitzer 2005, 28f.
- ³⁰² Gubitzer 2005, 47
- ³⁰³ Siehe Gubitzer 2005, 32
- ³⁰⁴ Empfohlen seien zum Thema die Publikationen des „Aktionsbündnisses gegen Studiengedöhen“ (siehe Lit.verzeichnis)
- ³⁰⁵ Wochenzeitung „Jungle World“, Nr. 42, 18.10. 2006, S.4
- ³⁰⁶ Siehe Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 68
- ³⁰⁷ Wochenzeitung „Jungle World“, Nr. 42, 18.10. 2006, S.6
- ³⁰⁸ Hilpelä 2001, 194f.
- ³⁰⁹ An Literatur zu PISA lassen sich neben Freerk Huisken (2005) zusätzlich noch Rindermann und Rost empfehlen (siehe Lit.verzeichnis).
- ³¹⁰ Aus einer Vielzahl lesenswerter Bücher sei hier nur auf eines der bekanntesten von Pierre Bourdieu hingewiesen: „Die feinen Unterschiede“ (1982).
- ³¹¹ Huisken 2005, 12, 14ff.
- ³¹² Huisken 2005, 28
- ³¹³ Huisken 2005, 29, 47.
- ³¹⁴ Huisken 2005, 38f.
- ³¹⁵ Huisken 2005, 48
- ³¹⁶ Huisken 2005, 41
- ³¹⁷ Huisken 2005, 51
- ³¹⁸ Siehe Huisken 2005, 54
- ³¹⁹ Hoffmann 2001, 32f.
- ³²⁰ Gubitzer 2005, 41
- ³²¹ Gubitzer 2005, 44

³²² Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal 2005, 197

³²³ Siehe Neuner 2001, 61

³²⁴ Faschingeder 2005, 203

³²⁵ Faschingeder 2005, 217f.

³²⁶ Es handelt sich um die Immatrikulationsreden, die Max Horkheimer zum Sommersemester 1952 und zum Wintersemester 1952/1953 als Rektor der Johann-Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt am Main gehalten hat.

³²⁷ Max Horkheimer: Gesammelte Schriften. Band 8: Vorträge und Aufzeichnungen, S. 383-387 und 418, zitiert nach Gubitzer 2005, 49f.

³²⁸ Siehe bspw. Rifkin, Giuarini/Liedtke, Strasser (siehe Lit.verzeichnis)

³²⁹ Neuner 2001, 53

³³⁰ Entgegen der herrschenden Meinung besteht das „Rentenproblem“ nicht in der Konstellation „immer mehr Alte und immer weniger Junge“, sondern darin, dass die Finanzierung der Renten wie zu Bismarcks Zeiten allein durch den Faktor Arbeit finanziert wird und nicht aus dem gesamtgesellschaftlichen Reichtum heraus. Das heißt aber: Auch bei steigendem Durchschnittsalter der Bevölkerung steigt die Produktivität aufgrund des technischen und wissenschaftlichen Fortschritts. Gründlich erläutert etwa in Albrecht Müller: „Die Reformlüge“ (siehe Lit.verzeichnis).

³³¹ Statistiken, welche die enorme Ungleichverteilung des Reichtums hierzulande und in der „globalisierten“ Welt belegen, finden sich noch und nöcher. Empfohlen seien hier etwa der „Atlas zur Globalisierung“ sowie die isw-Themenhefte (siehe Lit.liste). Die Websites des Statistischen Bundesamtes in Wiesbaden und der Weltentwicklungsbericht der Vereinten Nationen bieten zusätzliche Möglichkeiten zur Eigenrecherche.

³³² Siehe hierzu ausführlich Klafki 1991, 56-69; Ders. 1993, 99f.; Weber 1999, 410f.

³³² Siehe hierzu das provokante Werk „Söhne und Weltmacht“ von G. Heinsohn (siehe Lit.verzeichnis)

³³² Was am eben skizzierten Phänomen der massenhaften Exklusion von Menschen besonders deutlich wird. Schließlich lässt sich Kapitalismus als Gesellschaftsordnung bezeichnen, die massenhaft Individuen als überflüssig im Sinne ihres ökonomischen Nutzens (abgesehen von ihrer Rolle als manipulierbarer Konsument) deklariert.

LITERATUR

ADORNO, T.W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Berlin/Frankfurt a.M. 1950

ADORNO, T.W.: Negative Dialektik. Frankfurt/M. 1982

ADORNO, T.W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt/M. 2006

ALLEMANN-GHIONDA, C. (Hg.): Multikultur und Bildung in Europa, Bern 1994

AKTIONSBÜNDNIS GEGEN STUDIENGEBÜHREN: Argumente gegen Studiengebühren. Eine Widerlegung von Behauptungen. ABS-Schriftenreihe. 3. überarb. Auflage 2003

AKTIONSBÜNDNIS GEGEN STUDIENGEBÜHREN: Gebühren für „Langzeit“-Studierende? Fakten zur Debatte. ABS-Schriftenreihe. 3. Überarb. Auflage 2003

ALTVATER, E.: Das Ende des Kapitalismus wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik. 2. Auflage. Münster 2006

ANDERSECK, K.: Schlüsselqualifikationen in der Diskussion (Diskussionsbeitrag Nr. 219, Juli 1995, Fernuniversität Gesamthochschule Hagen, Fachbereich Wirtschaftswissenschaften), Hagen 1995

APEL, K.-O.: Transformation der Philosophie, Bd. II (Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft), Frankfurt/M. 1976

APEL, K.-O.: Diskurs und Verantwortung. Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral, Frankfurt/M. 1997

APEL, K.-O.: Auseinandersetzungen in Erprobung des transzendentalpragmatischen Ansatzes,
Frankfurt/M. 1998

ARBEIT & ÖKOLOGIE-BRIEFE (ohne Autorenangabe), 1/2002: Psychostress ist Problem
Nr.1: Veränderungen der Arbeitsbedingungen und Belastungen (S. 28 – 30)

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.):
Kompetenzentwicklung 1996. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiter-
bildung, Münster/New York/ München/Berlin 1996

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.):
Kompetenzentwicklung für den wirtschaftlichen Wandel. Erste Zwischenbilanz zum
Forschungs- und Entwicklungsprogramm, Münster/New York/München/Berlin 1998

ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung, Bad Heilbrunn 1991

ARNOLD, R.: Theorie und Praxis des Systemischen Lernens,
in: Geißler 1995 (S. 352-361)

ARNOLD, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen,
München 1996

ARNOLD, R.: Weiterbildung und Beruf, in: Tippelt (Hg.) 1999 (S. 245-256)

ATTAC-Basistexte 9: Privatisierung: Wahn und Wirklichkeit. Kommunen im Fadenkreuz.
Hamburg 2006

BAECKER, D.: Postheroisches Management. Ein Vademecum, Berlin 1994

BAITSCH, Ch.: Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung. Eine hermeneuti-
sche Analyse bei Industriearbeitern in einer sich verändernden Arbeitssituation, Bern
1985

-
- BAITSCH, Ch.: Lernen im Prozess der Arbeit. Ein psychologischer Blick auf den Kompetenzbegriff, in: QUEM-Bulletin, 1/1996, S. 6-8
- BAITSCH, Ch. (Hg.): Organisationales Lernen. Facetten aus Theorie und Praxis. München 1999
- BALLAUF, T.: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie,
in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 137–148)
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986
- BECK, U.: Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revisited,
in: Lenzen (Hg.) 1993 (S. 63-79)
- BECK, U. (Hg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie, Frankfurt/M. 2000
- BECK, U. / BECK-GERNSHEIM, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt/M. 1994
- BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S. (Hrsg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse.
Frankfurt 1996
- BEHRENS, R: Kritische Theorie, Hamburg 2002
- BERGMANN, B.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit, in:
Arbeitsgemeinschaft – Qualifikations – Entwicklungs – Management (QUEM) (Hg.)
1998 (S. 27–44)
- BERGMANN, B. / PIETRZYK, B.: Lernanforderungen von Arbeitsaufgaben und Kompetenzentwicklung, in: Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik, 9. Jg., Heft 1, 2000 (S. 40-53)
- BERNHARD, A.: Bildung. In: Armin Bernhard, Lutz Rothermel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik, Stuttgart 2001

BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen,
Düsseldorf 1963

BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart,
Wetzlar 1982

BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik (begr. von Wilhelm Hehlmann), 14., überarbeitete
Auflage, Stuttgart 1994

BOLDER, A.: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen,
in: Tippelt (Hg.) 2002 (S. 651-674)

BORSI, G. M.: Das Krankenhaus als lernende Organisation. Zum Management von individuel-
len, teambezogenen und organisatorischen Lernprozessen, Heidelberg 1994

BOURDIEU, P.: Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht, Frankfurt/M. 1978

BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M. 1982

BOURDIEU, P.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 3, Bd. 1, Hrsg. v. Margareta Steinrücke, Hamburg: 1992

BOURDIEU, P.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz 1997

BOURDIEU, P.: Gegenfeuer. Wortmeldungen im Dienste des Widerstandes gegen die neoliberale Invasion, Konstanz 1998.

BOURDIEU, P.: Neue Wege der Regulierung. Vom Terror der Ökonomie zum Primat der Politik. Hamburg 2001

BOURDIEU, P.: PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971

BOXBERGER, G. / KLIMENTA, H.: Die zehn Globalisierungslügen. Alternativen zur Allmacht des Marktes, München 1998

BRATER, M. / BÜCHELE, U. / FUCKE, E. / HERZ, G.: Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Stuttgart 1988

BREYDE, C.: Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11/Pädagogik, Bd. 645), Frankfurt/M. u.a. 1995

BRINKMANN, Ch. / WIEDEMANN, E.: Individuelle und gesellschaftliche Folgen von Erwerbslosigkeit in Ost und West, in: Montada (Hg.) 1994 (S. 175-192)

BRÖCKLING, U.: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement,

in: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.) 2000 (S. 131–167)

BRÖCKLING, U. / KRASMANN, S. / LEMKE, Th. (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen,

Frankfurt/M. 2000

BRÖDNER, P.: Macht Arbeit wieder krank? Flexibilität und nachhaltige Gestaltung von Arbeit,

http-Dokument, entnommen am 10.9.2002 unter

<http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/ps/broedner02a.pdf>

BROMMER, U.: Schlüsselqualifikationen, Stuttgart 1993

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

BRUNNER, O. / CONZE, W. / KOSELLECK, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1, A-D, Nachdruck, Stuttgart 1979

BUCKMILLER, M.: Die Perspektive sozialer Utopien - Ein historischer Blick nach vorn, in: Heckmann/Spoo (Hg.) 1997 (S. 26-49)

BUNK, G.P.: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland, in: Kompetenz: Begriff und Fakten, Europäische Zeitschrift Berufsbildung, Heft1, 1994 (S. 9-15)

BUSCHFELD, D.: Grundlagen und Zielsetzungen handlungsorientierten Unterrichts. Gastvorlesung im Rahmen der Veranstaltung „Didaktik für berufliche Bildungsgänge II“, 17. Mai 2002,

http-Dokument, entnommen am 15.11. 2002 unter http://www.uni-koeln.de/wiso-fak/wipaed/downloads/gastvortrag_buschfeld1.pdf

CONZE, W.: Arbeit, in: Brunner/Conze/Koselleck (Hg.) 1979 (S. 154–215)

CZERWENKA, K.: Lernen, soziales, in: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999
(S. 360-364)

DAMASIO, A.: Descartes' Irrtum - Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München:
List, 1994.

DAMASIO, A.: Ich fühle, also bin ich - Die Entschlüsselung des Bewusstseins, München: List,
2000.

DAMASIO, A.: Der Spinoza-Effekt - Wie Gefühle unser Leben bestimmen, Berlin 2005

DEHNBOSTEL, P.: Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisations-
lernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung, in:
Geißler (Hg.) 1995 (S. 477-495)

DENNETT, D.: Philosophie des menschlichen Bewusstseins, Hamburg 1994

DENNETT, D.: Darwins gefährliches Erbe. Die Evolution und der Sinn des Lebens, Hamburg
1997

DENNETT, D.: Spielarten des Geistes. Wie erkennen wir die Welt? ; ein neues Verständnis des
Bewußtseins, München 2001

DEYSSON, Ch.: So tun als ob, in: Wirtschaftswoche, Nr. 11, 1999 (S. 166-171)

DIECKMANN, B.: Erfahrung, in: Lenzen (Hg.) 1996 (S. 404-407)

DIETERICH, V.-J.: Jan Amos Comenius. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten, Reinbek
2005

-
- DIXON, K.: Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus, Konstanz 2000
- DÖRIG, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie, Hallstadt 1994
- DÖRPINGHAUS, A./ POENITSCH, A./ WIGGER, L : Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2006
- DRÄGER, CH.: Vorsprung durch Wissen. Das Unternehmen als lernende Organisation, in: Karriere Führer Hochschulen, 17. Ausgabe II, 1995 (S. 49f.)
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung, in: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hg.) 1996 (S. 15-152)
- ERPENBECK, J. / HEYSE, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster 1999
- FAULSTICH, P.: Beruflichkeit als Identitätschance und Bildungsanlass?, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens. Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugenderziehung (RdJB), 49. Jg., Heft 4: Berufliche Bildung, 2001 (S. 422-437)
- FASCHINGEDER/LEUBOLT/LICHTBLAU/PRAUSMÜLLER/SCHIMMERL/: STRIEDINGER: Bildung ermächtigt. Eine Einleitung, in: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.) 2005, S. 7-25
- FINK, E.: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung, in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 40–54)
- FISCHER, A.: Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen, Bielefeld 1998

-
- FISCHER, E.: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte, Berlin 2003
- FLECKER, J.: ‚Sachzwang Flexibilisierung‘? Unternehmensreorganisation und flexible Beschäftigungsformen, in: Minssen (Hg.) 2000 (S. 269-294)
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt/M. 1976
- FOSTER, ST. F.: The Club of Rome Report on Education: Requirements for a new learning theory, in: Glaser/Lompscher (Eds.): Cognitive and motivational aspects of instruction, Amsterdam 1982 (S. 22-36)
- FRESE, M.: Psychische Folgen von Arbeitslosigkeit in den fünf neuen Bundesländern. Ergebnisse einer Längsschnittstudie, in: Montada (Hg.) 1994 (S. 193-213)
- FRIEDRICH, R. / RAFFEL, F.-C.: Das lernende Unternehmen - die lernende Organisation, (Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e.V.), Eschborn 1998
- FUCHS, Ch.: Der mehrdimensionale kapitalistische Umbruch, http-Dokument, entnommen am 10.10.2002 unter <http://stud4.tuwien.ac.at/~e9426503/soinfofes/umbruch.html>
- FÜLBERTH, G.: G Strich. Kleine Geschichte des Kapitalismus, Köln 2005
- FUHRMANN, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters, Frankfurt/Main, Leipzig 1999
- FUHRMANN, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität, Stuttgart 2002
- GADAMER, H.-G.: Bildung, in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 55–63)
- GEIßLER, H. (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft,

Neuwied/Kriftel/Berlin 1995

GIARINI, O. / LIEDTKE, P.M.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome, München 1999

GLASER, H.: Das Verschwinden der Arbeit. Die Chancen der neuen Tätigkeitsgesellschaft. Düsseldorf/Wien/New York 1988

GMÜNDER, U.: Kritische Theorie. Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas, (Sammlung Metzler Bd. 20), Stuttgart 1985

GOETHE, J.W.v.: Wilhelm Meisters Lehrjahre, Hamburger Ausgabe, Bd. 7, München 1982

GOLDBERG, E. / EVANS, L. / SCHLOSSER, E.: The Prison-industrial Complex, in: The Atlantic Monthly, Dezember 1998.

GOULD, S.-J.: Der falsch vermessene Mensch; 2. Auflage, Frankfurt/M. 1994

GOSSMANN, K. u.a. (Hrsg.): Auf den Spuren des Comenius. Texte zu Leben, Werk und Wirkung, Göttingen 1992

GUTHKE, J.: Ist Intelligenz meßbar? Eine Einführung in die Probleme der psychologischen Intelligenzforschung und Intelligenzdiagnostik, 2. Auflage, Berlin 1980

HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns (Bd.1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft), Frankfurt a.M. 1981

HABERMAS, J.: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a.M. 1983

HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt a.M. 1988

HABERMAS, J.: Kommunikatives Handeln und Detranszendentalisierung der Vernunft, Stuttgart 2001

-
- HALLER, H.-D. / MEYER, H. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Bd.3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart/Dresden 1995
- HAMMER, F.: Autorität und Gehorsam, Düsseldorf 1977
- HARALD, M./ SCHUMACHER, H.-P.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand, Reinbek 1996
- HARTEIS, Ch. / HEID, H. / KRAFT, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, Opladen 2000
- HARTMANN, U.: Die bildungstheoretische Begründung des Organisationslernens bei Wilhelm von Humboldt, in: Geißler (Hg.) 1995 (329-351)
- HAUSSCHILDT, P. (u.a.): Schwarzbuch Privatisierung. Wasser, Schulen, Krankenhäuser. Was opfern wir dem freien Markt? Wien 2003
- HECKMANN, F. / SPOO, E. (Hg.): Wirtschaft von Unten. Selbsthilfe und Kooperation (Distel-Hefte, Beiträge zur politischen Bildung, Band 36, hrsg. von Uli Dieterich und Marion von Hagen), Heilbronn 1997
- HEID, H.: Chancen im Bildungs- und Beschäftigungssystem, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 87. Band, Heft 8, 1991
- HEID, H.: Funktion und Tauglichkeit herrschender Prinzipien zur Gewährleistung sozialer Verteilungsgerechtigkeit, in: Montada, L. (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 1994
- HEID, H.: Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption, in: Metzger/Seitz (Hg.): Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse, Zürich 1995

-
- HEID, H.: Qualität der Argumente, mit denen das Erfordernis lebenslangen Lernens begründet wird, in: Harteis u.a. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung, Opladen 2000
- HEINSOHN, G.: Söhne und Weltmacht. Terror im Aufstieg und Fall der Nationen, 2. Auflage, Zürich 2006
- HEITGER, B.: Chaotische Organisationen – organisiertes Chaos? Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation, in: Sattelberger (Hg.) 1991
- HEITMEYER, W.: (zus. mit Hagan, John) Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002
- HEITMEYER, W.: (Hg. zus. mit D. Loch): Schattenseiten der Globalisierung. Rechtsradikalismus, Rechtspopulismus und Regionalismus in Westeuropa, Frankfurt a.M. 2001
- HEITMEYER, W.: Deutsche Zustände. Folge 1. 2002, Frankfurt a. M.; Deutsche Zustände. Folge 2. 2003, Frankfurt a. M., Deutsche Zustände. Folge 3. 2005, Frankfurt a. M., Suhrkamp. Deutsche Zustände. Folge 4. 2006, Frankfurt a. M., Suhrkamp
- HENNEMANN, C.: Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht, unveränderter Nachdruck, München und Mering 1998
- HENTIG, H.v.: Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996
- HICKEL, R. / STRICKSTROCK, F. (Hg.): Brauchen wir eine andere Wirtschaft?, Reinbek bei Hamburg 2001

HIELSCHER, V.: Entgrenzung von Arbeit und Leben? Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und ihre Folgewirkungen für die Beschäftigten. Eine Literaturstudie. Veröffentlichungsreihe der Abteilung Regulierung von Arbeit des Forschungsschwerpunkts Technik-Arbeit-Umwelt des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, Berlin im März 2000,
http-Dokument, entnommen am 10.10.2002 unter <http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2000/ii00-201.pdf>

HIELSCHER, V. / HILDEBRANDT, E.: Die Ambivalenz flexibler Arbeitszeiten: Neue Abhängigkeiten vom Betrieb oder Zugewinn an Lebensfähigkeit?,
in: Hildebrandt (Hg.) 2000 (S. 129-149)

HILDEBRANDT, E. (Hg., in Zusammenarbeit mit G. Linne): Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit,
Berlin 2000

HOBBSBAWM, E.: Das Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts, München 1998

HOFFMANN, D. / MAACK-RHEINLÄNDER, K. (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Die Pädagogik unter den Zwängen des ‚Marktes‘. Weinheim und Basel 2001

HOLZAMER, H.-H.: Firmen sind keine Geldmaschinen. Der Management-Philosoph Peter Senge formuliert seine „fünfte Disziplin“,
in: Holzamer (Hg.) 1996 (S. 19-22)

HOLZKAMP, K.: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung,
Frankfurt/M. 1993

HORKHEIMER, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt /M. 1967

HORKHEIMER, M.: Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen, Hamburg 1970

HORKHEIMER, M.: Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt/M. 1970

HORKHEIMER, M. / ADORNO, T.W.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt/M. 1994

HORNSTEIN, W.: Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung,
in: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), 47. Jg., Heft 4, 2001 (S. 517-537)

HUISKEN, F.: Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem
unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten, Studienausgabe der Kritik der
Erziehung, Band 1 und 2, Hamburg 1998

HUISKEN, F.: Der PISA-Schock und seine Bewältigung. Wieviel Dummheit braucht/verträgt
die Republik? Hamburg 2005

HUMBOLDT, W.v.: Werkausgaben:

* Gesammelte Schriften. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, hrsg.
von Albert Leitzmann, Berlin 1903-1936, Nachdruck 1968

* Werke in fünf Bänden. Studienausgabe, Darmstadt 2002

HURRELMANN, K.: Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale
Risikofaktoren im Lebenslauf, Weinheim 1988

HURRELMANN, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von
Sozialstruktur und Persönlichkeit, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel
1998

INSTITUT FÜR SOZIALÖKOLOGISCHE WIRTSCHAFTSFORSCHUNG:

* Report 45: Wieviel Reichtum können wir uns leisten? Vom Reichtum, der Armut braucht
(Dezember 2000)

* Report 51: Arbeit und menschliche Würde. Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in
Deutschland (Juli 2002)

* Report 59: Globalisierung & Wirtschaftskrise. Alternativen zu Massenarbeitslosigkeit und
Sozialabbau (September 2004)

* Report 60: Die Irrtümer des Neoliberalismus. Wider die Thesen von Hans-Werner Sinn und
weiteren Unsinn (November 2004)

-
- * Report 62: Zukunft der Arbeit (Juli 2005)
 - * Report 66: Alternativen zum Neoliberalismus. Reichtum neu verteilen, gute Arbeit schaffen, solidarische soziale Sicherung (Juni 2006)
 - * Report 67: Wie den Neoliberalismus überwinden (September 2006)

ISAACS, W./SENIGE, P.: Overcoming limits to learning in computer-based learning environments. European Journal of Operational Research, 59, 1992. North-Holland

JAHRBUCH Bildung und Arbeit 1996. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit, Opladen 1996

JÜRGENS, K. / REINECKE, K.: Anpassung an ‚atmende Unternehmen‘ – Anforderungen an Familien durch flexibilisierte Arbeitszeiten,
in: Hildebrandt (Hg.) 2000 (S. 207-229)

KANITSCHIEDER, B.: Kosmologie : Geschichte und Systematik in philosophischer Perspektive, 2.Auflage, Ditzingen, 1991

KANITSCHIEDER, B.: Von der mechanistischen Welt zum kreativen Universum, Darmstadt 1993

KANITSCHIEDER, B.: Im Innern der Natur - Philosophie und moderne Physik, Darmstadt 1996

KAISER, A.: Schlüsselqualifikationen in der Arbeitnehmerweiterbildung,
Neuwied 1992

KAISER, A. / KAISER, R.: Studienbuch Pädagogik, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage,
Berlin 1996

KERBER, B.: Arbeiten bis zum Umfallen,
in: Psychologie Heute, 27. Jg., Heft 11, 2000 (S. 30–35)

KERSCHENSTEINER, G.: Begriff der Arbeitsschule, 17. Auflage, München u.a. 1969

KERSCHENSTEINER, G.: Texte zum pädagogischen Begriff der Arbeit und zur Arbeitsschule. Besorgt von Gerhard Wehle, 2. Aufl., Paderborn 1982

KIESELBACH, T.: Arbeitslosigkeit als psychologisches Problem – auf individueller und gesellschaftlicher Ebene,
in: Montada (Hg.) 1994 (S. 233-263)

KLAFKI, W.: Kategoriale Bildung, in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 64-77)

KLAFKI, W.: Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs,
in: Krüger (Hg.) 1990 (S. 91-103)

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., Heft 3, 1993 (S. 98-103)

KLAFKI, W.: Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung,
in: Seibert/Serve (Hg.) 1994 (S. 135-161)

KLEIN, R. / KÖRZEL, R.: Schlüsselqualifikationen - Desiderate und Operationalisierungsprobleme in berufspädagogischen Kategorien,
in: Staudt (Hg.) 1993 (S. 147-163)

KLEIN, N.: No Logo! Der Kampf der Global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern, 2. Auflage, Pöbneck 2001

KLEIN, N.: Über Zäune und Mauern. Berichte von der Globalisierungsfront, Frankfurt a.M. 2003

-
- KLUGE, A.: Erfahrungsmanagement in lernenden Organisationen. Göttingen 1999
- KOCH, C.: Bewusstsein. Ein neurobiologisches Rätsel. Heidelberg 2005
- KOCH, L.: Bildung, in: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999a (S. 78–84)
- KOCH, L.: Lernen, in: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999b (S. 351–355)
- KRAPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1988
- KRON, F. W.: Grundwissen Pädagogik, 5., verb. Auflage, München/Basel 1996
- KRÜGER, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung?, Opladen 1990
- KUHN, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt/M. 1976
- KURZWEIL, R.: Homo s@piens : Leben im 21. Jahrhundert - was bleibt vom Menschen?
München 2000
- LANG, R. / AMELINGMEYER, J.: Die lernende Organisation in Wissenschaft und Praxis
(Arbeitspapier Nr. 8 der TH Darmstadt, Institut für Betriebswirtschaftslehre, Fachgebiet
Technologiemanagement & Marketing, Prof.Dr. Günter Specht), Darmstadt 1998
- LANKES, E.-M.: Lernen, kooperatives, in: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999
(S. 358–360)
- LAUR-ERNST, U.: Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung von gewerblichen und
kaufmännischen Berufen - Konsequenzen für das Lernen,
in: Reetz/Reitmann (Hg.) 1990 (S. 36-55)
- LEDERER, B.: Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und
Analysen. Hamburg 2005

LEHMANN, G. / NIEKE, W.: Zum Kompetenz-Modell,

http-Dokument, entnommen am 15.11.2002 unter

<http://www.bildung-mv.de/download/text-lehmann-nieke.pdf>

LEHMKUHL, K.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik. Eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion?, Dissertation der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Hannover, Hannover 1992

LENZEN, D. (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?, Darmstadt 1990

LENZEN, D. (Hg.): Verbindungen. Vorträge anlässlich der Ehrenpromotion von Klaus Mollenhauer, Weinheim 1993

LENZEN, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe, Band I und II, 4. Auflage, Reinbek 1996

LENZEN, D. / MOLLENHAUER, K. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden 1995

LEWIN, K.: Werkausgabe (Hrsg. von Carl-Friedrich Graumann), Bern 1982

LISSMANN, K.-P.: Theorie der Halbbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006

LINKE, D.B.: Das Gehirn - Schlüssel zur Unendlichkeit. Der Geist ist mehr als unser Hirn, Freiburg u.a. 2004

LINKE; D.B.: Die Freiheit und das Gehirn . Eine neurophilosophische Ethik, Reinbek 2006

LISOP, I.: Technischer Wandel und Bildung, in: Schnieder 1991 (S. 65-83)

LISOP, I.: Bildung und /oder Qualifikation bei modernen Produktionskonzepten? Über einige theoretische Ungereimtheiten und falsche Entgegensetzungen,
in: Markert (Hg.) 1998 (S. 33-53)

LITT, T.: Naturwissenschaft und Menschenbildung, Heidelberg 1954

LITT, L.: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955

LITT, L.: Technisches Denken und menschliche Bildung, Heidelberg 1957

LOHOFF, E.: Dead men working. Gebrauchsanweisungen zur Arbeits- und Sozialkritik in Zeiten kapitalistischen Amoklaufs, Münster 2004

LUCKMANN, Th.: Persönliche Identität, soziale Rolle und Rollendistanz,
in: Marquard/Stierle (Hg.) 1979 (S. 293-313)

LUHMANN, N.: Die Autopoiesis des Bewußtseins, in: Soziale Welt, 36. Jg.,
Heft 4, Göttingen 1985 (S. 402-446)

LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Nachdruck, Frankfurt/M. 1993

LYOTARD, J.-F.: Der Widerstreit, München 1987

MAIER, C.: Die Entdeckung der Faulheit. Von der Kunst, bei der Arbeit möglichst wenig zu tun, München 2006

MANDER, J. / GOLDSMITH, E.: Schwarzbuch Globalisierung. Eine fatale Entwicklung mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern, München 2002

MARCUSE, H.: Repressive Toleranz, in: Robert Paul Wolff, Barrington Moore, Herbert Marcuse: Kritik der reinen Toleranz. Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. 1966.

MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch, Frankfurt 1967

MARCUSE, H. (Hg.): Aggression und Anpassung in der Industriegesellschaft, Frankfurt/M.
1968

MARCUSE, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund
Freud, Frankfurt/M. 1968

MARKERT, W.: Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf
die Subjektbildung, in: Markert (Hg.) 1998 (S. 1-21)

MARKERT, W. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung.
(Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung:
Bd. 15), Hohengehren 1998

MARQUARD, O. / STIERLE, K. (Hg.): Identität, München 1979

MARTIN, H.-P. / SCHUMANN, H.: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und
Wohlstand, 5. Auflage, Reinbek bei Hamburg 1996

MASLOW, A.H.: Motivation und Persönlichkeit, 2. Auflage,
Olten/Freiburg i.Br. 1978

MAURER, F.: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters,
Langenau-Ulm 1990

MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus (mit
einer Einleitung herausgegeben von Charles W. Morris), Frankfurt/M. 1968

MENZE, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965

MENZE, C.: Bildung, in: Speck/Wehle (Hg.) 1970 (S. 134–184)

MENZE, C.: Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts, Hannover (u.a.) 1975

-
- MENZE, C.: Bildung, in: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) 1995, Bd. 1 (S. 350-356)
- MENZE, C.: Wilhelm von Humboldt. Denker der Freiheit, Sankt Augustin 1993
- MERTENS, D.: SchlüsselqualifikationenThesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft,
in: MittAB 1/1974, S. 36-43
- MERTENS, G.: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele, Paderborn/München/Wien/Zürich 1989a
- MERTENS, G.: Von der Heteronomie zur Autonomie. Zur Grundweichenstellung der Moralerziehung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65. Jg., Münster 1989b (S. 441-469)
- MERTENS, G.: Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik, Paderborn/ München/Wien/Zürich 1998
- MEYER-DOHM, P.: Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen – Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit, in: Meyer-Dohm/Schneider (Hg.) (S. 19-31)
- MEYER-DOHM, P. / SCHNEIDER, P. (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung, Stuttgart/ Dresden 1991
- MINNSEN, H. (Hg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit, Berlin 2000
- MOEWES, G.: Geld oder Leben. Umdenken und unsere Zukunft nachhaltig sichern. Wien/München 2004
- MOLDASCHL, M. / SAUER, D.: Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft,
in: Minssen (Hg.) 2000 (S. 205–224)

-
- MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff ?, in: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., 1987 (S. 1-20)
- MOLLENHAUER, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie, in: Lenzen (Hg.) 1990 (S. 3–18)
- MONTADA, L. (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit, Frankfurt 1994
- MONTADA, L.: Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation, in: Oerter/Montada 1995 (S. 862-894)
- MORAVEC, H.: Computer übernehmen die Macht. Vom Siegeszug der Künstlichen Intelligenz, Hamburg 1999
- MORAVEC, H.: Mind Children. Der Wettlauf zwischen menschlicher und künstlicher Intelligenz, Hamburg 2001
- MÜLLER, A.: Die Reformlüge : 40 Denkfehler, Mythen und Legenden, mit denen Politik und Wirtschaft Deutschland ruinieren, vollst. überarb. und aktualisierte Taschenbuchausg, München 2005
- MÜLLER, A.: Machtwahn : wie eine mittelmäßige Führungselite uns zugrunde richtet, München 2006
- HARDT, M. / NEGRI, A.: Empire. Die neue Weltordnung, Frankfurt am Main 2003
- HARDT, M. / NEGRI, A.: Multitude. Krieg und Demokratie im Empire, Frankfurt am Main 2004
- NEGT, O.: Arbeit und menschliche Würde, 2. Auflage, Göttingen 2002
- NEUNER, G.: Ende der Arbeitsgesellschaft – Ende der Bildung?, in: Hoffmann, D./Maack-Rheinländer 2001, S. 49-63

-
- NICOLIN, F.: Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff, in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 213–223)
- NOVAK, H.: Selbstreflexion und Selbstevaluation zwischen Anpassung und Emanzipation. Bonn 2004
- OBERMAIER, M.: Flexible Arbeitswelten. Zur pädagogischen Prävention bei Erwerbslosigkeit, Hamburg 2005
- OERTER, R. / MONTADA, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, 5., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim 2002
- ÖSTERREICHISCHE HOCHSCHÜLERINNENSCHAF, PAULO FREIRE ZENTRUM (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005
- PAPMEHL, A.: Wer lernt ist dumm! Stolpersteine auf dem Weg zur Wissensorganisation (8 Thesen zum Lernen und Verlernen), in: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 228-247)
- PAPMEHL, A. / SIEWERS, R. (Hg.): Wissen im Wandel. Die lernende Organisation im 21. Jahrhundert, Wien 1999
- PAULSEN, F.: Bildung. In: W. Rein (Hrsg.) 1903 (S. 658-670)
- PECCEI, A. (Hg.): Club of Rome, Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre, Wien/Zürich/Innsbruck 1980
- PEDLER, M. / BURGOYNE, J. / BOYDELL, T.: Auf dem Weg zum „Lernenden Unternehmen“, in: Sattelberger (Hg.) 1991 (S. 58-65)
- PEDLER, M. / BURGOYNE, J. / BOYDELL, T.: Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern, Frankfurt/M./New York 1994

PFEIFFER, C. / WETZELS, P.: Kinder als Täter und Opfer. Eine Analyse auf der Basis der PKS und einer repräsentativen Opferbefragung, 1997

PFEIFFER, C. / WETZELS, P.: Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland, Aus Politik und Zeitgeschichte, B26/99, 1999, S. 3-22

PIORE, M.J. / SABEL, C.F.: Das Ende der Massenproduktion. Studie über die Requalifizierung der Arbeit und die Rückkehr der Ökonomie in die Gesellschaft, Frankfurt/M. 1989

PLEINES, J.-E.: Zur Systematik des Bildungsbegriffs,
in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 172–186)

PLEINES, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen, Freiburg/Basel/Wien 1978

PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch, Berlin 1928

PONGRATZ, H.J. / VOß, G.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., Heft 1, 1998 (S. 131–158)

PONGRATZ, H.J. / VOß, G.: Vom Arbeitnehmer zum Arbeitskraftunternehmer – Zur Entgrenzung der Ware Arbeitskraft, in: Minssen 2000 (S. 225-247)

POSTMAN, N.: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert, Berlin 1999

PRENZEL, M.: Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener,
in: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg. 1993 (S. 239–253)

PRENZEL, M.: Mit Interesse in das dritte Jahrtausend!,
in: Seibert/Serve (Hg.) 1994 (S. 1314-1339)

RAU, J.: Den ganzen Menschen bilden – wieder den Nützlichkeitszwang. Plädoyer für eine neue Bildungsreform, Weinheim und Basel 2004

REETZ, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung,
in: Reetz/Reitmann (Hg.) 1990 (S. 16–35)

REETZ, L. / REITMANN, T. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Fachwissen in der Krise?,
Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in
der Krise?“, (Materialien zur Berufsausbildung, Herausgegeben vom Berufsförderwerk
Hamburg,
Band 3), Hamburg 1990

REIJEN, W.v.: Philosophie als Kritik. Einführung in die Kritische Theorie, 1984

REIN, W. (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage, Langensalza 1903

REINHOLD, G. / POLLAK, G. / HEIM, H. (Hg.): Pädagogik - Lexikon, Mün-
chen/Wien/Oldenburg 1999

RIBOLITS, E.: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung
des Menschen im Post-Fordismus, 2., durchges. und erg. Auflage, München/Wien 1997

RIBOLITS, E.: Muße und Kultur am Ende der Arbeitsgesellschaft, in: Vierteljahresschrift für
wissenschaftliche Pädagogik, 73. Jg., Heft 1/ 1997

RICHTER, P.: Psychische Belastungen in der modernen Arbeitswelt – neue Herausforderun-
gen, Bewältigungs- und Gestaltungsansätze,
in: Arbeit&Ökologie-Briefe, 29. Jg., Heft 5, 2002 (S. 26–29)

RIFKIN, J.: Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft (mit einem Nachwort von Martin Kempe),
Frankfurt/M. 1997

RINDERMANN, H.: Was messen internationale Schulleistungsstudien? Schulleistungen,
Schülerfähigkeiten, kognitive Fähigkeiten, Wissen oder allgemeine Intelligenz? Psycho-
logische Rundschau 47 (2006) 69-86

RITTER, J.: Metaphysik. Studien zu Aristoteles und Hegel, Frankfurt/M. 1977

RÖBER, B.: Die Kommerzialisierung von Gefühlen im Kontext betrieblicher Personalentwicklung – Thesen zur Genese der Konvergenzproduktion,
in: Harteis/Heid/Kraft (Hg.) 2000 (S. 235–245)

RÖBER, B.: Über die Qualität des Wollens – Erzieherische Ableitungen aus Michel Foucaults
Subjektbegriff,
http-Dokument, entnommen am 10.10.2002 unter
<http://www.gradnet.de/pomo2.archives/pomo2.papers/roesser00.html>

ROST, D.H.: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Weinheim
2005.

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd I.: Bildsamkeit und Bestimmung, Hannover 1966

RUHLOFF, J.: Allgemeinbildung – Berufsbildung,
in: Lenzen (Hg.) 1996 (S. 23–27)

RUMMLER, H.-M.: Die Bedeutung der Schlüsselqualifikationen für die Weiterbildung von
Führungskräften (Europäische Hochschulschriften: Reihe XI / Pädagogik, Bd. 464),
Frankfurt/M./Bern/New York/Paris 1991

RUTSCHKY, K.: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung,
Frankfurt/M. 1977

SACKS, O.: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte, 11. Auflage, Reinbek 2001

SACKS, O.: Awakenings = Zeit des Erwachens, 12. Auflage, Reinbek 2002

SACKS, O.: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte, Hamburg 2006

SADER, M.: Psychologie der Gruppe (Grundlagentexte Psychologie, hrsg. von Manfred Sader
und Peter Schwenkmezger), 6., überarbeitete Auflage, Weinheim/München 1998

SATTELBERGER, T. (Hg.): Innovative Personalentwicklung. Grundlagen, Konzepte, Erfahrungen, Wiesbaden 1989

SATTELBERGER, T.: Die lernende Organisation im Spannungsfeld von Strategie, Struktur und Kultur, in: Sattelberger (Hg.) 1991 (S. 11-56)

SATTELBERGER, T. (Hg.): Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung, Wiesbaden 1991

SCHALLER, K.: Bildung als Selbstverwirklichung,
in: Pleines (Hg.) 1978 (S. 204–212)

SCHATZ, H.: Arbeit als Herrschaft. Die Krise des Leistungsprinzips und seine neoliberale Rekonstruktion, Münster 2004

SCHILLER, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (=“Ästhetische Briefe“), München 1967

SCHMIDT, H.: Globalisierung. Politische, ökonomische und kulturelle Herausforderungen, Stuttgart 1999

SCHMITZ, C. / ZUCKER, B.: Wissen managen? Wissen entwickeln!,
in: Pappmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 178-203)

SCHÖN, D.A.: The Reflective Practitioner. New York 1983

SCHORER, F.: Berufliche Bildung - Menschenbildung gestern und heute. Aktuelle Lösungsversuche bei Pestalozzi u. Kerschensteiner, 2. Aufl., Bern /Frankfurt/M./ New York 1986

SCHÜPEL, J.: Organisationslernen und Wissensmanagement, in: Geißler (Hg.) 1995 (S. 185-219)

-
- SCHULER, H. (Hg.): Organisationspsychologie,
Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1993
- SCHULTHEIS, FRANZ / SCHULZ, KRISTINA (HG.): Gesellschaft mit begrenzter Haftung.
Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag, Konstanz 2005
- SCHWENK, B.: Bildung, in: Lenzen (Hg.) 1996 (S. 208–221)
- SCHWENK, B. / v. POGRELL, L.: Bildung, formale – materiale,
in: Haller/Meyer (Hg.) 1995 (S. 394-399)
- SEIBERT, N. / SERVE, H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten
Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven, München
1994
- SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus,
4. Auflage, Berlin 1998
- SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe, Bad Heilbrunn 1983
- SPECK, J. / WEHLE, G. (Hg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe, Band I, München
1970
- SPERLING, V.: Kleine Geschichte der Philosophie. Große Denker von der Antike bis zur
Gegenwart, erweiterte Neuausgabe, München 2004
- SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung, Heidelberg 1965
- SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Gesammelte Schriften,
Bd. 2, Hg. von O.F. Bollnow u. G. Bräuer, Heidelberg 1973
- STABENAU, H.-J.: Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Lean Learning,
in: Geißler/Behrmann/Petersen (Hg.) 1995 (S. 339-352)

-
- STAHL, TH.: Selbstreflexives Lernen in Lernenden Organisationen. Bonn 2004
- STERN, E.: Perspektiven der Intelligenzforschung, Lengerich (u.a.) 2001
- STIGLITZ, J.: Der Schatten der Globalisierung, München 2004
- STIGLITZ, J.: Die roaring nineties, München 2005
- STRASSER, J.: Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht, Zürich 1999
- TIPPELT, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Opladen 1999
- TIPPELT, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Opladen 2002
- TISDALE, T.: Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation. Weinheim 1998
- UNVERZAGT, G.: Arbeiten – am liebsten von nine to five,
in: Psychologie Heute, 28. Jg., Heft 3, 2001 (S. 30–33)
- VESTER, F.: Das kybernetische Zeitalter. Neue Dimensionen des Denkens, Frankfurt/M. 1974
- VESTER, F.: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter,
Stuttgart 1980
- VESTER, F.: Leitmotiv vernetztes Denken. Für einen besseren Umgang mit der Welt, 2.,
überarbeitete Auflage, München 1989
- VIERHAUS, R.: Bildung, in: Brunner/Conze/Koselleck (Hg.) 1979 (S. 508–551)
- VONKEN, M.: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer
Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung?, in: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspä-
dagogik, 97. Jg., Heft 4, 2001
(S. 503–522)

VOß, G.G.: Arbeitskräfte zu Unternehmern! Neue Masken für ein altes Spiel?

http-Dokument, entnommen am 9.9.2002 unter

http://www.neuezeiten.net/Zukunftsdebatte/Beitraege/pdf/Arbeitskräfte_zu_Unternehmern.pdf

WAGNER, A. C.: Grußwort, in: Reetz/Reitmann (Hg.) 1990

WALLDRICH, H.-P.: Der Markt, der Mensch, die Schule. Selektionsmaschine oder demokratische Lerninstitution? Köln 2007

WALRAFEN, R.: Reflexion und Engagement

Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik, 8. Völlig neu bearb. u. stark erw. Auflage, Donauwörth 1999

WATZLAWICK, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, 9. Auflage, München 1997

WEBER, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik, 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage, Donauwörth 1999

WEISS, H. / SCHMIEDERER, E.: Asoziale Marktwirtschaft. Insider aus Politik und Wirtschaft enthüllen, wie die Konzerne den Staat ausplündern, 3. Aufl., Köln 2005

WIGGERSHAUS, R.: Die Frankfurter Schule. Geschichte, Theoretische Entwicklung, Politische Bedeutung, München 1988

ZABECK, J.: „Schlüsselqualifikationen“ - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel, in: Wirtschaft und Erziehung 41, Heft 3, 1989 (S. 77-86)

ZDARZIL, H.: Pädagogische Anthropologie, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage,
Graz/Wien/Köln 1978

ZIMBARDO, P. / GERRIG, R. J.: Psychologie, 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage (Hg.
der deutschen Ausgabe: Hoppe-Graff, S./Keller, B.), Berlin/Heidelberg/New York u.a.
1999

ZINN, K.G.: Wie Reichtum Armut schafft. Verschwendung, Arbeitslosigkeit und Mangel,
Köln 1998

ZINN, K.G.: Neoliberal in die neue Klassengesellschaft? Tradition und Ideologie des ‚lebens-
langen Lernens‘, in: Bildung und Kapitalismus, Broschüre, Hrsg. v. AstA d. Univ. zu
Köln, Köln 2002 (S. 31-34)