

Bernd Lederer (2013)

Was ist Bildung *nicht*? Über Ähnliches, aber nicht Gleiches

„Wenn mich niemand danach fragt, weiß ich es, wenn ich aber einem, der mich fragt, erklären sollte, weiß ich es nicht“. Was der Kirchenvater und Philosoph Augustinus hier mit Blick auf den Begriff „Zeit“ zum Ausdruck bringt, ließe sich sicher auch über „Bildung“ sagen. Die Bedeutungsvielfalt, die sich aus den geschichtlichen und philosophischen Aufladungen des heute so allgegenwärtigen Bildungsbegriffs ergibt, lässt manch einen zumindest an dessen wissenschaftlicher Brauchbarkeit zweifeln. Wie in meinem Beitrag im ersten Teil dieses Buchprojekts¹ zur Spezifizierung von Bildung bereits erläutert wurde, lässt sich die inhaltliche Heterogenität von Bildung aber auch als Vorteil begreifen, entzieht sich dieser Kernbegriff des Pädagogischen hierdurch doch szientistischen und teilweise auch instrumentalisierenden Engführungen. Überhaupt darf Bildung als *die* Letztbegründung allen pädagogischen Handelns gelten, als deren Letzt- und Leitnorm, die darum nur umso mehr einer inhaltlichen Präzisierung und Konkretisierung ihrer unverzichtbaren Wesensmerkmale bedarf. Auch diesbezüglich wurde im Vorgängerband vieles schon ausgeführt, die weiteren Beiträge in dieser Fortsetzung sollen ein Übriges leisten. Ergänzend hierzu wird auf den folgenden Seiten der Versuch unternommen, die Substanz von Bildung dadurch zu bestimmen, indem *ex negativo* benannt wird, was Bildung gerade *nicht* ist und *nicht* meint – worin sich Bildung also von anderen Schlüsselbegriffen der Pädagogik unterscheidet. Namentlich werden hier vier Begriffe von „Bildung“ abgegrenzt, die umgangssprachlich oft mit Bildung gleichgesetzt werden, tatsächlich aber etwas ganz oder teilweise anderes meinen, allen auch vorhandenen Schnittmengen zum Trotz, nämlich „Erziehung“, „Lernen“, „Wissen“ und „Kompetenz“.²

¹ Bernd Lederer (Hrsg.): Bildung: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs. Baltmannsweiler 2011

² Auf den bezüglich Fragen von Erziehung und Bildung gleichfalls omnipräsenten Begriff Intelligenz wird hier, da allerweitestgehend zur Psychologie gehörig, hingegen nicht eingegangen. Die eng mit der Intelligenzthematik verknüpfte unvermeidliche Debatte zur Erbe-Umwelt-Frage würde überdies den Rahmen der Ausführungen sprengen. Verwiesen sei aus einer Vielzahl aktueller Publikationen auf Dieter E. Zimmer: Ist Intelligenz erblich? Eine Klarstellung. Reinbek 2012

1. „Erziehung“ und „Bildung“: eine wichtige Differenz in der deutschen Sprache

Vor einer Präzisierung der Bedeutungsdifferenz von Erziehung und Bildung ist zunächst zwingend auf den kultur- und bildungsgeschichtlich begründeten Umstand hinzuweisen, dass es sich bei Bildung um einen spezifisch deutschsprachigen Terminus handelt, der in seiner Eigenständigkeit und Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert.³ Während im Deutschen nämlich zu Recht zwischen Erziehung und Bildung unterschieden wird, sind in anderen Sprachen, etwa im Englischen und Französischen, beide Begriffe bekanntlich durch den gleichen Terminus („*education*“) benannt.⁴ Zwar werden beide Begrifflichkeiten umgangssprachlich auch im deutschen Sprachraum oftmals gleichgesetzt (vgl. etwa Langewand 1994, 69), und ihre „lange gemeinsame Geschichte in Alltagssprache und Wissenschaft hat dazu geführt, dass sie sich teilweise überschneiden“ (Hierdeis 2003, 76), tatsächlich aber stehen sie doch für unterschiedliche Geschehnisse und Absichten: Erziehung bezeichnet das wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden („*Educans*“ und „*Educandus*“), mit der Absicht, den zu Erziehenden als denjenigen, der an Erfahrung, Reife und Wissen ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele sukzessive auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so letztlich in den Status der Selbstständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche. Mit Blick auf die etymologischen Wurzeln des Bildungsbegriffs, die in den Begriffsgruppen „Bild, bilden“ sowie „Gestalten, gestaltet, Gestaltung“ gründen, verweist Erhard Meueler (2009, 148) auf die Bedeutungsnahe zum lateinischen Begriff „*formare*“, („bilden, gestalten“, aber auch

³ Einige exemplarische Zitate verdeutlichen dies: „Der Begriff der Bildung ist nur im deutschen Sprachraum zu finden“ (Kron 1996, 70). Werner Lenz (2005, 91) betont: „Im anglo-amerikanischen Sprachraum hat der Begriff ‚Bildung‘ und sein sozialhistorischer Zusammenhang keine adäquate Entsprechung“. Für Clemens Menze (1970, 158) steht außer Frage, dass Bildung „in keiner anderen Sprache außerhalb der deutschen Tradition ein Äquivalent hat und deshalb in der internationalen Diskussion immer umschrieben werden muß“. Auch für Bernhard Schwenk (1996, 209) ist Bildung „nicht in andere Sprachen übersetzbar, stellt also eine deutsche Sonderentwicklung dar“. Rudolf Vierhaus (1979, 547) unterstreicht analog hierzu: „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 (1999, 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 auch Schwenk 1996, 208-213; Nicolin 1978, 215; Weber 1999, 385f.).

⁴ Zur entsprechenden Problematik einer Übersetzung von „Bildung“ in andere Sprachen wird ebenfalls bereits in meinem Beitrag im Vorgängerband eingegangen (s. Fußnote 1). Dort findet sich auch der Vorschlag, „Bildung“, analog zum längst in den englischen Wortschatz übernommenen pädagogischen Begriff „Kindergarten“, seiner Bedeutungs- und Aussagemächtigkeit wegen nicht zu übersetzen und stattdessen das Originalwort „einzuenglischen“.

„unterrichten, unterweisen“), in dem sich seit dem Mittelalter das Spannungsverhältnis von Bildung und Erziehung verdichtet: „Bildung im Sinne der Formung, Beeinflussung und Gestaltung wird bis heute vor allem mit Erziehung gleichgesetzt, in der sich der Erzieher als Subjekt und der Zögling als Objekt gestaltender Einwirkung gegenüberstehen“ (ebd.), Letzterer mithin als Mängelwesen in Erscheinung tritt. Bildung hingegen wird seit der Aufklärung mit den Subjektkategorien Selbstdenken, Selbstbestimmung und Selbstaneignung assoziiert (vgl. ebd., 148f.). Das verschränkte Verhältnis von Bildung und Erziehung ist gemäß Meueler (ebd., 149) dann dahingehend zu interpretieren, dass Bildung zwar durch Erziehung mitbedingt sei, zugleich aber, und weit darüber hinausgehend, „auch durch den Widerstand gegenüber der alle Erziehung bestimmenden Herrschaft“ (ebd., 149) gekennzeichnet ist. Meuelers (ebd.) Fazit: „Bildung setzt sich über das Erzogensein hinaus fort. Sie kann von außen immer nur angeregt werden, nie aber bewusst hergestellt werden“. Zudem ist Bildung, zumindest vom Anspruch her, immer nur als *Selbstbildung* möglich, lässt sich also noch weniger als Erziehung von außen nach vorab klar definierten Zielen anleiten. Jochen Krautz (2007, 15) hierzu pointiert: „Während ‚Bildung‘ eher die Selbstbildung, die selbständige innere Entwicklung betont, verweist ‚Erziehung‘ auf die notwendige Führung in einer Beziehung“.⁵ Die entscheidenden Unterschiede zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ werden auch von Helmwart Hierdeis (2003, 76) prägnant benannt, wobei er zugleich die wichtigsten Ziele und Leitbegriffe dieser beiden pädagogischen Fundamentalbegriffe anführt:

„‚Erziehung‘ meint (...) eher das, was im Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen durch Anregen, Vormachen, Erklären, Hinwenden, Ermutigen, Einschränken, Gewöhnen, Schutz gewähren, Zuwendung und Schaffen einer förderlichen Umwelt geschieht und erreicht wird; ‚Bildung‘ meint eher den Prozess und das Ergebnis der Auseinandersetzung des einzelnen mit der Welt und ihren Repräsentanzen in Sprache, Literatur, Wissenschaft, Kunst und Medien, die Verwandlung von Informationen in subjektiv bedeutsames Wissen“.

Mit Blick auf die Distinktionen des Bildungs- vom Erziehungsbegriff gelingt es Hierdeis (ebd.) im Weiteren, die diesbezüglich allerwichtigsten Etappen der Begriffsgeschichte nebst der je zugehörigen Konnotationen von Bildung in wenigen Sätzen zu verdichten:

„Im Bildungsbegriff, wie wir ihn heute verwenden, steckt immer noch die in der idealistischen Literatur des 18. Jahrhunderts entwickelte Vorstellung von der

⁵ Dass hierbei, zumindest bei Kleinkindern, ein überaus enger Zusammenhang besteht, wird von Jochen Krautz (2007, 15) anhand zentraler Ergebnisse der Bindungsforschung erläutert, die die Bedeutung des Urvertrauens und der zugehörigen verlässlichen Beziehungen betonen: „Die Ruhe, das Zutrauen und die innere Freiheit, sich zu bilden, entstehen nur durch eine sichere Bindung. Ohne diesen inneren Halt, ohne Verbindung zum Mitmenschen, bleibt das Leben hohl, unsicher und eindimensional. Erst *in* diesem Bezug bildet sich die Persönlichkeit aus“.

„Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen“ und damit eine philosophisch-religiöse Dimension, die sich bis auf Platons Ideenlehre und auf die Lehre des Christentums vom Menschen als Ebenbild Gottes zurückführen lässt. Die Abgrenzung zum Erziehungsbegriff hin erfolgte um die gleiche Zeit. Die Aufklärungspädagogik sagte ‚Erziehung‘ und formulierte als Zielvorstellung den arbeitsfähigen, produktiven, sich selbst erhaltenden, für die Gesellschaft nützlichen Bürger; die idealistische Pädagogik sagte ‚Bildung‘ und hatte die sprachlich kompetente, historisch und philosophisch informierte, urteilsfähige, ästhetisch genießende Persönlichkeit vor Augen“.

In dieser historischen Perspektive scheint Hierdeis zufolge der Erziehungsbegriff deshalb auch der eindeutigeren und insbesondere auch realitätsbezogeneren Terminus technicus des Pädagogischen zu sein, und zwar, weil er zu verdeutlichen vermochte, dass das Erziehen immer auch mit Wünschen und Vorstellungen, mit Zielsetzungen und Handlungen zu tun hat, zudem mit einer spezifischen materiellen und sozialen Umwelt und Atmosphäre des Aufwachsens, also auch und insbesondere mit bestimmten Beziehungen und Beziehungsmustern (vgl. ebd.). Bildung mit seiner Konnotation als Selbstbildung hingegen scheint weitaus weniger auf das soziale Miteinander als auf das eigene Selbst bezogen zu sein und wirkt(e) zudem seltsam frei von den sie bedingenden Umständen, setze sie doch „die Fähigkeit zur Weltaneignung, also das, was ‚Erziehung‘ zu leisten hat, irgendwie voraus“ (ebd.). Ungeachtet solcher qualitativen begriffsgeschichtlichen Einschätzungen bleibt hier das deutschsprachige Spezifikum festzuhalten, dass weite Bereiche des Pädagogischen, nämlich entwicklungspädagogische und pädagogisch-psychologische Fragen der Kleinkinderziehung, etwa der frühkindlichen Identitätsbildung, der Grundlegung von Urvertrauen, von Sicherheit und stabilen Bindungserfahrungen, der Vermittlung basaler Welt- und Wertorientierung, um hier nur einige wenige Gesichtspunkte anzuführen, vom Bildungsbegriff im engeren fachspezifischen Sinne ausgespart bleiben. Mitunter ließe sich bezüglich der Begriffsscheidung und der darin angelegten „Arbeitsteilung“ zwischen Erziehung und Bildung denn auch von einem bildungsbegriffstheoretischen Defizit sprechen.

2. „Lernen“ und „Bildung“ – Synthese im „Bildenden Lernen“

Wer viel lernt, gilt im Allgemeinen auch als gebildet. Jedenfalls scheint der weitestverbreiteten 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 Menschen – ob bewusst oder unbewusst – von der Wiege bis zur Bahre. Im Grunde lernen wir sogar im Schlaf, denn wie die Neurowissenschaften erklären, besteht eine zentrale Funktion des Schlafens und Träumens

darin, das tagsüber Erfahrene und Gelernte im Gehirn abzuspeichern. 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 beanspruchen darf, neben „Erziehung“ *der* klassische Schlüsselbegriff der Pädagogik zu sein (zu den Grundlagen der Lerntheorie siehe beispielsweise Zimbardo/Gerrig 1999, 206-233; Weber 1999, 36-52).

2.1 Charakteristisches zum Lernbegriff

Lernen kann als die relativ dauerhafte Änderung des Verhaltens aufgrund gewonnener Erfahrungen definiert werden. Auch menschliches Lernen ist in diesem Sinne (wie auch Bildung) 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 (vgl. Weber 1999, 38-41). Der Mensch ist durch sein Mensch-Sein in besonderer Weise sowohl auf Lernprozesse angewiesen als auch zu diesen befähigt, wie Erich Weber (ebd., 36f.) erläutert:

„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 selbstgesteuerten 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‘“.

Gegenstand des Lernens ist 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 als auch als Ergebnis betrachtet werden. Zusammenfassend lässt sich Lernen mit Erich Weber über folgende vier 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 Veranlagungen 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*.

- 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 (vgl. Weber 1999, 39f.).

Es gibt entsprechend dieser inhaltlichen Differenzierungen 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 Form der Lernsteuerung kann zwischen innen- bzw. selbstgesteuert sowie außen- bzw. fremdgesteuert unterschieden werden (vgl. ebd.). Nach der Art und Weise der Verarbeitung des Lernstoffs schließlich steht ein sinnvoll-einsichtiger Stil einem mechanisch-unreflektierten Lernstil gegenüber. Gerade ein pädagogisch gehaltvolles Lernen im Sinne einer erfahrungsbezogenen Veränderung beinhaltet aber, sofern es sich um bewusste Lernprozesse handelt, zwingend eine Reflexion dieser Erfahrungen.

2.2 Bildendes Lernen

Ist nach den vorangehenden Ausführungen die Frage nach dem Unterschied bzw. nach der Gemeinsamkeit zwischen Lern- und Bildungsbegriff bereits beantwortet? Natürlich kann zunächst bereits festgehalten werden, dass Lernen nicht das Gleiche bezeichnet wie Bildung. Bildung umfasst ungleich mehr, sie ist sowohl Ziel, 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 vor- oder unbewusstes, adaptives Lernen, wie es für Kleinkinder („Lernen am Modell“), aber auch für intelligente Säugetiere („behavioristisches Lernen“/„Konditionierung“, also 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 von Lernen, dem eine sehr hohe Übereinstimmung mit den Inhalten, Qualitäten und Charakteristika bescheinigt werden kann, die auch für Bildungsprozesse typisch sind, nämlich das sog. „bildende Lernen“.

Dessen Hauptcharakteristika, Primärzielsetzungen und wichtigste 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 selbstständiges, 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 Potentiale beispielsweise auch ein ästhetisches, emotionales und sozial-moralisches Lernen. Das gegenwarts- bzw. zukunftsbezogene Lernen wiederum impliziert ein vorausschauendes sowie ein innovatives und kreatives, neue Wege eröffnendes Lernen und ergänzt somit das weithin vorherrschende Lernen durch Anpassung (wobei es sich bei Letzterem eigentlich ohnehin um kein echtes Lernen, sondern vielmehr um Adaption handelt, siehe zu allen vier Lerndimensionen Weber 1999, 52-92). Das bildende Lernen beinhaltet also, direkt oder indirekt, entscheidende Merkmalsdimensionen eines vom Vf. im ersten Band bereits dargelegten Verständnisses von Bildung (s. Fußnote 1), 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 persönlichkeitsumfassend verstandenen Bildung.

Diese Qualitäten eines bildenden Lernens haben entsprechend denkbar wenig zu tun mit dem heute so viel zitierten „lebenslangen Lernen“ („lifelong learning“), das eben nicht die bereits erwähnte Selbstverständlichkeit bezeichnet, dass Menschen bis ans Lebensende lernen, sofern sie neugierig bleiben und über entsprechende Stimuli und förderliche Rahmenbedingungen sozialer und kultureller Art verfügen. Vielmehr steht „LLL“ für eine vor über zwanzig Jahren initiierte Programmatik der Europäischen Union, die sich als Antwort auf den laufenden ökonomischen Strukturwandel versteht, welcher sich in einer zunehmend wissensintensiveren Produktion von Gütern und Dienstleistungen („Wissengesellschaft“) sowie in einer Verschärfung des allgemeinen Wettbewerbsklimas („Neoliberalismus“) äußert. Die hierin wurzelnde zunehmende Instrumentalisierung von Bildung im Sinne einer Humankapitalressource mündete in Bestrebungen, die Dauer formeller Schul- und Hochschulbildung zu verkürzen (Abitur nach der zwölften Klasse und

das stark verschulte Bachelor-Kurzstudium sind hiervon beredter Ausdruck⁶), um Rationalisierungspotentiale im Bildungswesen zu erschließen und den weiteren Erwerb primär arbeitsmarktbezogener Kompetenzen in die Verantwortlichkeit des/der Einzelnen zu legen (vgl. Lerch 2010; Bittlingmayer/Bauer 2005; Dewe/Weber 2007).

3. Wissen und Bildung – zum Verhältnis von Voraussetzung und Ziel

Lernen, so lässt sich nach dem vorangehend Ausgeführten pointiert zusammenfassen, 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? Ist jemand, der etwa bei einer Gameshow wie „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: Wird jemand automatisch gebildet, indem er/sie viel Wissen anhäuft? Und *was* sollte diesbezüglich eigentlich gelernt werden, d.h. welche Stoffe und Inhalte? Schließlich ist es sicher nicht dasselbe, ein Telefonbuch auswendig zu lernen oder aber sich die Geschichte der Philosophie zu erschließen. Um diese Fragen zu beantworten, ist zunächst eine eingehendere Beschäftigung mit dem Wissensbegriff selbst erforderlich.

3.1 Zum Wissensbegriff

Zu betonen ist vorab die Differenz bzw. der Zusammenhang von Information und Wissen. Als Formel auf den Punkt gebracht: Informationen/Daten > Informationsverarbeitung > Wissen, d.h.: Erst sinnhaft strukturierte Informationen werden zu Wissen. 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 dezidiert aufklärerische Devisen. Das gilt aber nur, wenn dem betreffenden Wissen auch Kenntnisbestände 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

⁶ Die Aussage des ehemaligen deutschen Bundespräsidenten Roman Herzog, wonach Schuljahre „gestohlene Lebenszeit“ seien, die man besser bereits in Berufstätigkeit verbrächte, versinnbildlicht diese im Kern bildungsfeindliche Werthaltung im Geiste umfassender Wettbewerbskonkurrenz.

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, auf Erfahrung gründenden, also empirischen Realität. Wahrnehmbar heißt hier: Das zu Wissende muss auf irgendeine Art und Weise mit der Menschen zugänglichen Realität wechselwirken, um darauf gründende Hypothesen unabhängig vom jeweiligen Verfechter der Hypothese überprüfen zu können.⁷ Dieses erkenntnisleitende Verfahren macht Wissenschaft erst zur solchen und unterscheidet sie von Denkgebäuden, die lediglich auf unüberprüften oder -prüfbar behauptungen, Meinungen, Spekulationen, Dogmen oder Glaubenssätzen basieren. Im Gegensatz nämlich zu Aberglauben, Esoterik und Religion verzichtet eine richtig verstandene und praktizierte Wissenschaft auf Wahrheitsverkündigungen, sie stellt 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 Gegenbeispiele oder innere Widersprüche präsentiert werden. 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 Schlussfolgerung hinsichtlich des Zusammenhangs von Ursache – Verlauf – Ergebnis eines zu beschreibenden Phänomens gelangen (Kriterium der „Intersubjektivität“).⁸

3.2 Der Zusammenhang von Wissen und Bildung

Exkurs: Der Wissenskanon

Bezogen auf den Zusammenhang von Wissen und Bildung ist zwingend die Frage nach der Wichtigkeit verschiedener Wissensbestände für das Zustandekommen und die Qualität von Bildung zu erörtern. Entsprechend stellt sich erneut die bereits gestellte Frage: Hat

⁷ Es geht dabei ggf. 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 oder die nur mit Mikroskopen und Teleskopen in Erfahrung zu bringenden Erscheinungen des Mikro- und Makrokosmos fallen hierunter.

⁸ Dieses Nachvollziehen durch Nachprüfung und Bestätigung – in den Naturwissenschaften in der klassischen Form des Experiments, in den Geistes- und Sozialwissenschaften durch Befragung, Beobachtung und Inhaltsanalyse – bedeutet auch, dass etwa ein Robinson Crusoe im strengen wissenschaftlichen Sinne, mangels weiterer unabhängiger Prüfer der Behauptungen, nicht zu überindividuell gesichertem Wissen gelangen konnte.

jemand als gebildet zu gelten, weil er/sie beispielsweise bei Abfrage-Shows vom Schlage des populären „Wer wird Millionär?“ viele Fragen zu beantworten vermag? Zunächst ist diesbezüglich kritisch zu bemerken, dass das in derartigen Shows erforderliche Wissen in aller Regel nicht kanonisiert ist. Das bedeutet, dass Fragen zu einer x-beliebigen Person der Populärkultur hierbei genauso wahrscheinlich sind und auch genauso hoch bewertet werden 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 (vorgeblich) zu verfügen hat, um als gebildet gelten zu können. Dem klassisch-humanistischen Bildungsideal zufolge existieren geradezu unumgängliche und unverzichtbare 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 gelten deshalb immer noch Latein und Altgriechisch), dazu Kenntnisse der Weltliteratur, im Besonderen der deutschen Klassik (Goethe, Schiller). Warum aber, so lässt sich grundsätzlich 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 - in der Arbeit, in der Kneipe, in der Bahn, also im konkreten Lebensalltag – weitaus mehr Menschen als etwa das Wissen über den Aufstieg und Fall des Römischen Reiches. Wer maßt sich an, Letzteres per se als höherwertiger einzustufen als Wissensbestände zur Geschichte der Fußball-Weltmeisterschaften oder auch nur zur aktuellen Bundesligatabelle? Entsprechend ließe sich aus demokratisch-egalitärer Sicht kritisieren, dass der Wissens- bzw. Bildungskanon einer Gesellschaft stets von gesellschaftlichen Eliten definiert wird. 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 als „wahres Wissen“ zu gelten hat. Der Stellenwert bspw., der auch heute noch der lateinischen Sprache für das Studium der meisten geisteswissenschaftlichen Disziplinen zukommt, ist ein weiterhin wirkungsmächtiges Relikt des Neuhumanismus als der klassischen Epoche des (vom Anspruch her) humanistisch gesinnten Bildungsbürgertums, in welchem Geschichte und Literatur der alten Griechen und Römer nachgerade verabsolutiert wurden. Dieses elitären Anstrichs wegen verfügen Wissenskanons stets auch über den Charakter eines Herrschaftsinstruments, mit welchem dann all diejenigen als ungebildet etikettiert werden können, die über die als erforderlich betrachteten Wissensbestände nicht oder nur unzureichend verfügen und/oder bestimmte Formen des sprachlichen Ausdrucks („Soziolekt“) und der zugehörigen Verhaltensweisen („Habitus“) nicht oder nur unzureichend beherrschen (zur Reproduktion sozialer Ungleichheit vermittelt „kulturellem“, „sozialem“ und „symbolischem Kapital“ siehe Bourdieu 1982). Gerald Faschingeder et al. (2005, 206) werfen dem elitären Neuhumanismus („Bildung wurde sozialer Besitz“) 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 diente 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“ (ebd., 18).

Stellt dann umgekehrt der Verzicht auf eine Kanonisierung des Weltwissens am Ende einen Akt der gesellschaftlichen Emanzipation und 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?⁹ Da die Lebenszeit und auch das geistige Aufnahmevermögen des Menschen nicht unbegrenzt sind und somit grundsätzlich nicht alles Wissen angeeignet, d.h. gelernt werden kann, bedarf es indes unumgänglich einer möglichst transparenten und durchlässigen Kanonisierung – andernfalls wirklich jedes Wissen gleichwertig wäre. Jedweder

⁹ Es entbehrt dabei nicht einer gewissen Ironie, dass ausgerechnet viele Vertreter des Bildungsbürgertums, ehemals mitunter eherne Verfechter humanistischer Bildungsideale, heute durch die Forcierung des wirtschaftsliberalen Umbaus der Gesellschaft die klassische Menschenbildung im Sinne Humboldts auf dem Altar der Humankapital-Ideologie zu opfern bereit sind. Das verdeutlicht etwa die regelrechte Säuberung vieler Hochschulen von gesellschaftskritischen Instituten und „Orchideenfächern“, also von nicht bis nicht-unmittelbar ökonomisch verwertbaren Inhalten.

Bildungskanon kann, ja *muss* aber hinsichtlich der Art und Weise seines Entstehens und seiner gesellschaftspolitischen Funktion wegen stets auch kritisiert, hinterfragt und ggf. novelliert werden. Es stellen sich folglich insbesondere die kritisch zu reflektierenden Fragen nach seiner inhaltlichen Durchlässigkeit und Dynamik, also nach der Offenheit für anderes und Neues sowie nach dem Potential seiner zeitgemäßen inhaltlichen Weiterentwicklung. Zudem ist grundsätzlich sein konkretes inhaltliches Zustandekommen zu hinterfragen. Schließlich ist es ein großer Unterschied, ob demokratisch legitimierte Gremien Lehrpläne entwerfen oder aber berufene Mitglieder einer mehr oder weniger geschlossenen Gesellschaft im Sinne einer elitären titeltragenden Klasse, m.a.W.: einer Nomenklatura.

„Die letzten Fragen“

Wie aber lassen sich Qualitätsunterschiede hinsichtlich bestimmter Wissensinhalte vernünftig begründen, welches allgemeine oder auch spezielle Wissen kann als bildungsmächtiger als anderes gelten? Zunächst ist in diesem Zusammenhang mit allem Nachdruck zu betonen, dass Wissen keinen Selbstzweck darstellt, sondern letztlich Mittel zum Zweck erweiterter 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 exemplarisch als die zentralen Fragen der Philosophie formuliert: „Was kann ich wissen“?, „Was soll ich tun?“ und „Was darf ich hoffen?“. 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. Bei Hartmut von Hentig sind dies die Leitfragen:

- Gibt es Gott?
- Hat die Welt einen Sinn und Plan, und worin offenbart er sich?
- Was ist meine Bestimmung?
- Warum bin ich und warum bin ich ich?
- Wie ist es um meine individuelle Freiheit bestellt?
- Wohin führt der Lauf der Welt, was kommt „danach“?

Diese Fragen korrespondieren eng mit Handlungs- und Erfahrungsfeldern, die in besonderem Maße für Bildungsprozesse prädestiniert sind, namentlich, jeweils in Theorie und Praxis:

- Geschichten (im Sinne von Literatur)
- das Gespräch
- Sprache und Sprachen
- Theater
- Naturerfahrung
- Arbeit
- Musik
- der individuelle Aufbruch (verstanden als – auch sozialräumlich und geografisch gemeinter – individueller Ausbruch aus Abhängigkeiten und Angepasstheiten familialer, schulischer oder auch beruflicher Domestikation).

Solche Fragen und Kriterien gelingender Bildung können zugleich auch als Normen und Werte humanen Mensch-Seins verstanden werden. Sie stellen intellektuell-charakterliche Dispositionen dar, die als elementare, verbindliche Maßstäbe und Leitziele von Bildung fungieren und denen sich entsprechend auch die Institutionen des Bildungswesens sowie diejenigen Menschen, die Bildungsprozesse anstoßen und vermitteln, verpflichtet wissen müssen. Für von Hentig sind dies im Einzelnen:

- die Abscheu und die Abwehr von Unmenschlichkeit
 - die Empfindsamkeit für Glück
 - Verständigungsbereitschaft und -willen
 - das Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit
 - Sensibilität für philosophische Letztfragen
 - die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und zum gesellschaftlichen Engagement
- (vgl. ausführlich von Hentig 1996, 75, 95, 103-137).

Ohne solche elementaren Letzt- und Leitfragen zu stellen und nach Antworten zumindest zu suchen, würde sich der einzelne Mensch mit einer banalen Kultur der Oberflächlichkeit und Trivialität begnügen, würde somit darauf verzichten, 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.

3.3 Allgemeinwissen und Spezialwissen, Allgemeinbildung und Spezialbildung

Im Sinne solcher „letzten Fragen“ war bisher in erster Linie nur von allgemeinem Wissen die Rede. Es existiert daneben aber natürlich auch ein in aller Regel weitaus profaneres, zugleich jedoch meist 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 Gebrauchsgegenstände aller Arten herzustellen sind. Ein solches Spezial-Wissen ist wiederum Bedingung für eine Spezial-Bildung, etwa im Sinne beruflicher Bildung.

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 manchen Kindersendungen 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 („Warum ist der Himmel blau?“). Solche, gerade von Kindern gern gestellte Fragen vermögen auch so manchen Erwachsenen in ernsthafte Verlegenheit zu bringen. In der höchstgradig arbeitsteiligen und entsprechend hoch spezialisierten Industriegesellschaft der Gegenwart klaffen Anwendungs-, Funktions- und Fertigungswissen entsprechend oft meilenweit auseinander: Bestimmte Gegenstände alltäglichen Gebrauchs wie eben Autos, Fernseher, Tablets, MP3-Player, PCs, Smartphones, Digitalkameras, Kopiergeräte usw. 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. Wer vermag etwa tatsächlich halbwegs detailliert zu erklären, wie die eben genannten Apparaturen, an und mit denen in den allermeisten Fällen tagtäglich nicht wenig Lebenszeit verbracht wird, tatsächlich konkret funktionieren? Im Zusammenhang dieses Auseinanderklaffens von Anwendungs- und Fertigungswissen spricht der Autor gern vom „Robinson-Crusoe-Paradoxon“: Man stelle sich vor, es würde Sie wie den berühmten Schiffbrüchigen auf ein einsames Eiland oder in irgendeine 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 also, deren Nutzung und grobes Funktionsprinzip Ihnen durchaus geläufig sind. Überraschenderweise stoßen Sie auf Menschen eines indigenen Volkes, die, zum Rest der Welt in keinem kulturellen Austauschverhältnis stehend, 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 erforderlichen Rohstoffe (Erze, chemische Substanzen etc.) und der aktiven Mithilfe aller Menschen vor Ort 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 die Frage stellen, ob ein solches Hintergrundwissen denn wirklich notwendig ist und es nicht vielmehr völlig ausreicht, entsprechende Gerätschaften auch zu bedienen – so dies überhaupt erforderlich ist. Dennoch scheint es unter Gesichtspunkten der Mündigkeit unverzichtbar, zumindest grundlegende Zusammenhänge und Fertigungsprinzipien zu begreifen, um seiner Welt nicht in völliger Ahnungs- und Hilflosigkeit gegenüberzustehen. Dies käme nämlich geradezu einem Rückfall in „magisches“ Denken gleich: In früheren Epochen (oft genug freilich auch heute, und dies nicht etwa „nur“ in vorindustriellen Gesellschaften) wurden gewöhnliche Phänomene wie etwa Donner, Unwetter, Seuchen, Kometen etc. mangels besseren Wissens mit dem Wirken der Götter und/oder Gestirne erklärt, oder es wurden Geister und sonstige Phantasmagorien bemüht.

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 und August Hermann Francke, für die Bildung stets nur an ihrem konkreten Nutzen für die im Entstehen befindliche Industriegesellschaft gemessen wurde. Zum anderen die Neuhumanisten, allen voran Wilhelm von Humboldt, für die die allgemeine und zweckfreie Menschenbildung das höchste Gut darstellte, wohingegen Spezialbildung nur zweitrangig war (vgl. Blankertz 1982, 28f., 56-87). In der Gegenwart, zahllose themenbezogene Beiträge seitens namhafter Pädagog/inn/en später, kann dieser Streit als weitestgehend überwunden gelten: Es geht,

denkbar kurz zusammengefasst, hinsichtlich der Wertigkeit und Notwendigkeit von Allgemein- und Spezialbildung längst nicht mehr um ein Entweder-oder, sondern grundsätzlich um ein Sowohl-als-auch, wiederum im Interesse einer mündig-emanzipierten Handlungsfähigkeit im Rahmen einer hochgradig spezialisierten, arbeitsteiligen Industriegesellschaft (vgl. Weber 1999, 420-428).

Allgemeinwissen und Allgemeinbildung

Entscheidend ist unter Bildungsgesichtspunkten letztendlich der Unterschied zwischen „totem Wissen“ und „lebendigem Wissen“: Ersteres wird beispielsweise beim unreflektierten Auswendiglernen eines Geschichtsbuches erworben, Letzteres hingegen bietet Verknüpfungsmöglichkeiten zu anderen Wissensbeständen und umfasst damit sog. „Verweisungszusammenhänge“. Ein Beispiel hierfür aus eigener Erfahrung des Autors in Form des folgenden Eselsbrücken-Reims, den es in der Grundschule auswendig zu lernen galt: „Brigach und Breg bringen die Donau zuweg, 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, sicher aber nicht für Kinder im Grundschulalter. Ähnlich verhält es sich beispielsweise 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 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, idealiter auch noch grundsätzliche Mechanismen des Zustandekommens und des Verlaufs von Kabinettskriegen im Zeitalter des Absolutismus erkannt und reflexiv nachvollzogen werden. Der maximale Bildungserfolg bestünde letztlich darin, umfassende Erkenntnisse über die Wesenhaftigkeit des Phänomens Krieg, über Strukturen und Regelmäßigkeiten der Geschichte oder gar höhere Einsichten zur *Conditio humana* 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“

(Faschingeder et al. 2005, 216). Es geht also nicht um Wissen als Selbstzweck, sondern immer um das Verstehen umfassender Zusammenhänge.

3.4 Bildung als Bildnis: Die 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 und Kultur, Ökonomie, Politik oder Sport. Der vom Vf. hier vertretene Zusammenhang zwischen (Allgemein-)Bildung und (Allgemein-)Wissen lässt sich alles in allem anschaulich durch ein Sinnbild vergegenwärtigen: Stellen Sie sich vor, jemand hätte die Aufgabe, eine aus menschlicher Sicht schier unbegrenzt anmutende Fläche mit einem Decken- und Wandfresko in Form eines Mosaiks zu verzieren, etwa 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 das Bildungserlebnis. Wissensbestände, in Form der schier zahllosen 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 fachgerecht zu errichten und schließlich das Bindemittel oder sonstige Werkstoffe so zu mischen, dass die Steinchen auch langfristig an der Wand haften bleiben, all dieses fachliche – und grundlegend lebenspraktische – Können ließe sich als Spezialwissen beschreiben, welches die Spezialbildung bedingt. Sie ist in diesem Sinn sozusagen die Bedingung der Möglichkeit allgemeiner Bildung. Neben Fachwissen sind aber noch zwei

Persönlichkeitseigenschaften erforderlich, um die notwendigen Verrichtungen im Rahmen dieses Sinnbilds weitaus mehr recht als schlecht bewältigen zu können, um mit anderen Worten die Wahrscheinlichkeit gelingender Bildung zu erhöhen. Hierbei kommt eine Begrifflichkeit ins Spiel, die, ähnlich wie Wissen, allzu oft leichtfertig mit Bildung gleichgesetzt wird, nämlich Kompetenz, die nachfolgend im Mittelpunkt steht. 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. Dieses Bildnis entspricht auch in hohem Maße dem Bildungsverständnis Johann Wolfgang von Goethes, wie ein Zitat dieser Ikone des bürgerlichen Bildungsideals belegt:

„Des Menschen größtes Verdienst bleibt wohl, wenn er 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“ (Goethe 1982, 405).

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 des zuvor entworfenen Bildnisses, „viele kleine Steinchen“), oder doch lieber weniger, dafür aber wertvolleres Wissen (also quasi größere und/oder markantere Steinchen)? Diese Frage führt zum Begriff der „Halbbildung“ nach Theodor W. Adorno.

3.5 „Halbbildung“ in der Wissensgesellschaft

Grundsätzlich gilt: Ohne die bewusste Reflexion des Gelernten und Erfahrenen bleibt Bildung bestenfalls Halbbildung. Nach Theodor W. Adornos Begriffsverständnis meint diese aber nicht etwa, lediglich über leicht überschaubare Wissensinhalte, über ein Halbwissen, zu verfügen. Vielmehr muss auch, wer 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 verharrt. In Adornos „Theorie

der Halbbildung“ (1962) steht selbige eben nicht einfach für eine „halbe“ oder unvollständige Bildung, sondern für eine Form der Bildung, in der Wissen einen quantitativen Charakter gewinnt und sozusagen zur Ware wird. Es handelt sich um eine Bildung, die, mangels Einsicht in deren emanzipatorischen Gehalt, meist nur aufgrund extrinsischen Zwangs (z.B. Notendruck) und aus instrumentellen Motiven (meistens Verwertbarkeit für den Beruf) angeeignet wird. Mangels zweckfreier Dimensionen verkommt Bildung hier 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“ (Manuel Clemens in: Analyse & Kritik 515, 27). In Adornos (2006, 40) Worten: „Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung“. 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“ (Pongratz 2011 [1990], 135). Aus exzessiver Arbeitsteilung als Merkmal moderner Industriegesellschaften erwächst zudem die Gefahr eines überzogenen Expertentums. Eine derartige Überspezialisierung mündet letztlich schlimmstenfalls in eine regelrechte Fachidiotie. Im *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, seien sie technischer, wirtschaftlicher oder auch sozialer Art. Diese Form des (vermeintlichen) Bescheidwissens und/oder Verfügens über – beispielsweise lediglich stur auswendig gelernte – Wissenspartikel und einzelne Bestandteile eines Wissenskanons anstelle eines analytischen und reflexiven Verstehens von Zusammenhängen mündet in Adornos berühmtes Diktum: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“ (zit. nach Liessmann 2006, 69). Konrad Paul Liessmann (ebd., 9f.) beleuchtet in seinen kulturkritischen Ausführungen die Problematik der Halbbildung im Kontext der sich heute so überaus wirkmächtig vollziehenden Kommodifizierung von Bildung, d.h. ihrer Instrumentalisierung und „in-Wert-Setzung“:

„Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jener normativen Idee von Bildung, an der sich so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe. Die Idee von Bildung, wie sie als Programm der Selbstformung des Menschen vom Neuhumanismus formuliert und vom Bildungsbürgertum so recht und schlecht gelebt wurde, hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der

Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein. (...) Daß niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung oder Allgemeinbildung heute bestünden, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muß. (...) Unbildung meint dabei nicht die schlichte Abwesenheit von Wissen, auch nicht eine bestimmte Form von Unkultiviertheit, sondern den mitunter durchaus intensiven Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung. Unbildung heute ist weder ein individuelles Versagen noch Resultat einer verfehlten Bildungspolitik: Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist“.

Letztlich scheint deshalb das Credo von Johann Amos Comenius (1592-1670) aktueller denn je: Seine Forderung: „*Omnes, omnia, omnino!*“ zielt darauf, dass, über alle notwendigen und ja auch sinnvollen Spezialisierungen hinaus, alle Menschen alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen und können sollten. Dies lässt sich auch heute als eine nach wie vor gültige, ja hochnotwendige Aufforderung lesen, weit über den Tellerrand des je eigenen Sach- und Interessengebietes hinaus den Blick für tendentiell alle Bereiche geistig bereichernden Wissens zu weiten, sich vielfältige Wissensgebiete anzueignen und zueinander in Beziehung setzen – damit es eben nicht bei einer bloßen Vielwisserei bleibt, sondern vielmehr Bildung hieraus erwächst. Damit aus Wissen Bildung wird, ist folglich ein Wissen über Wissen, ein Metawissen erforderlich, welches in höhere Einsichten und Erkenntnisse mündet. Es handelt sich um ein Wissen, welches zentrale Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen erkennen lässt und dann auch mögliche (Gegen-)Maßnahmen für gewünschte oder unerwünschte Entwicklungen benennbar macht. Es ist letztlich ein Wissen, welches in normativer Hinsicht 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 – allem Gerede von der Wissensgesellschaft zum Trotz.

Wissen ist stets kontextgebunden

Ein absolutes Wissen, ein Wissen über alles und jedes 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. Nur zwei von potentiell unbegrenzt vielen Beispielen: Biotechnikern, denen es gelingt, den kompletten genetischen Bauplan einer Ameise zu entschlüsseln, wissen im Grunde sehr viel

über den Stoffwechsel und die biologische Funktion des Ameisenorganismus. Darüber jedoch, dass Ameisen in gewaltigen, hochkomplexen Staaten leben, ist damit noch 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 einen 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 im Alter von 20 liest und 30 Jahre später zur selben Lektüre greift, der eignet sich zwar den gleichen Inhalt an; das Wissen indes, welches aus der Lektüre gezogen wird und in Bildung transferiert werden kann, unterscheidet sich jedoch - hoffentlich! - ganz außerordentlich: Beim neuerlichen Lesen bilden nämlich die zwischenzeitlich gemachten Lebenserfahrungen, das Vorwissen, den Hintergrund der jeweiligen Wissensaufnahme und -verarbeitung.

3.6 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 höchst dienlich, allein aber auch noch keine Garantie hierfür. Deshalb äußert sich Bildung in diesem Beispiel einer 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 (vom Vf. auch im ersten Band) zu Bildung und Wissen Gesagten vielmehr sogar behaupten, dass sich substantielle Bildung gerade in der *Nicht*beantwortung bestimmter Fragen trivialen Inhalts äußert. Letztlich wäre es in diesem Beispiel gar ein Zeichen echter Bildung, sich bestimmten Sendeformaten schlichtweg zu verweigern, weil der darin enthaltene Zynismus, mit der ökonomischen und sozialen Existenz von Menschen zu spielen, erkannt und verneint wird. Ein solches Gewahrwerden auch der gesellschaftspolitischen und kulturellen Funktionen bestimmter (in diesem Beispiel medialer) Zurichtungen, ihres Subtextes, und deren nonkonforme Zurückweisung wären ein Beleg für Gebildetheit.

4. Bildung und Kompetenzen: Selbstbestimmung ist mehr als Selbständigkeit

Von allen pädagogisch gefärbten Begriffen, die derzeit reüssieren, haben Kompetenzen im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte die wohl steilste Karriere hinter sich. In gewisser Weise, nämlich dann, wenn die zugehörigen Eigenschaften und Befähigungen im Vordergrund stehen und nicht die Begriffe in ihrem Alltagssprachgebrauch, scheinen Kompetenzen heute sogar angesagter als der Bildungsbegriff selbst.

4.1 Definitorisches zum Kompetenzbegriff

Eckhard Klieme (2004, 13) versteht unter Kompetenzen kurz und bündig die „Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen“. Lothar Reetz (1999, 38) betrachtet Kompetenz ebenfalls pointiert als „menschliche Fähigkeiten, die dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen“. Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey (2002, 70) definieren etwas ausführlicher:

„Alltagssprachlich wird kalkuliert, dass mit Kompetenz bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von vorgegebenen Zielen ermöglichen – und dies immer wieder neu. Kompetenz ist nicht aufzubrechen. Sie ist eine auf Dauer gestellte Fähigkeit, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt: eine Fähigkeit zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten. So ist beispielsweise ‚soziale Kompetenz‘ zuallererst die Fähigkeit, soziale Kompetenz (etwa Empathie, Dialog-, Konflikt-, Kooperations- oder Steuerungsfähigkeit) in immer wieder neuen Handlungssituationen neu zu generieren“.

Johannes Weinberg (1996, 213) wiederum konkretisiert den Kompetenzbegriff wie folgt: „Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenzen werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“. In einem etwas spezifischeren Sinne lassen sich Kompetenzen als intrapsychische Voraussetzungen charakterisieren, die sich dann in sichtbaren Handlungen äußern; sie bezeichnen demgemäß die Qualität des Verlaufs psychischer Tätigkeiten und lassen sich in diesem Sinne auch als erworbene Persönlichkeitsmerkmale verstehen. Demzufolge lässt sich mit Christof Baitsch (1996, 6) Kompetenz verstehen als „die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und (ist, B.L.) als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit“. Somit ist die Kompetenzthematik in demjenigen Kontext verortet, in welchem sie Peter Faulstich (2001, 434) zufolge auch eingeordnet gehört, nämlich in der Persönlichkeitstheorie: „Kompetenz umfasst demnach die psychische Verfügbarkeit möglicher Handlungen. Es geht um intrapsychische Potentiale, die sich in Tätigkeiten realisieren. Sie setzen sich beim Handlungsvollzug als Performanz in der konkreten Anwendung um“. Bei Jürgen Oelkers (2003, 8) sind Kompetenzen ein Maß für

die zunehmende Souveränität in der Beherrschung und gelingenden Ausführung unterschiedlichster Tätigkeiten sowie für deren wachsende Generalisierbarkeit, wobei die Entwicklung von Kompetenzen – durchaus analog zu Bildung – durch Widerstände überwindende Übung erfolgt: „Die Kompetenz entsteht durch Überwindung von Schwierigkeiten und zunehmende Leichtigkeit in der Beherrschung von Standards. Immer mehr Anfängerauffälligkeiten werden beseitigt und immer mehr Sicherheiten werden gewonnen (...)“.

Bei Kompetenz handelt es sich also, so lässt sich hier festhalten, um einen ausgesprochen vielschichtigen Begriff: „Den Status einer geklärten Kategorie kann man dem Kompetenzbegriff noch nicht zuschreiben, bisher ist seine Bestimmung auf die Beschreibung verschiedener Bestandteile angewiesen“ (Vonken 2001, 504). Lässt sich der Begriff Kompetenz abschließend auch kaum exakt definieren, so kann man ihn vom Qualifikationsbegriff aber zumindest dahingehend abgrenzen, dass dieser eine Art *Positionsbestimmung* bedeutet, während Kompetenz aufgrund der ihr innewohnenden persönlichkeitsrelevanten Aspekte hingegen als eine *Dispositionsbestimmung* zu verstehen ist. Qualifikation bezeichnet 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 tendentiell knappen Positionen im Erwerbssystem verteilt (vgl. Erpenbeck/Heyse 1999). Im weitaus umfassenderen Konzept der Kompetenz werden Qualifikationen um individuelle Persönlichkeitsaspekte erweitert, die in erster Linie (aber nicht ausschließlich oder zwangsläufig) auf beruflichen Nutzen ausgerichtet sind. Kompetenzen sind also nicht so statisch an einem vorab definierten Ausbildungsziel orientiert, sie sind breiter angelegt und inhaltsöffener als Qualifikationen. Allen Abgrenzungs- und Definitionsproblemen zum Trotz werden Kompetenzen in Anlehnung an Heinrich Roth (1971) meistens grob und idealtypisch in drei Hauptkategorien unterteilt: Fach- und Methodenkompetenz(en), Sozialkompetenz(en) sowie personale Kompetenz(en) bzw. Selbstkompetenz(en).

4.2 Handlungsbezug und Selbstorganisation als zentrale Merkmale von Kompetenz

Die Handlungsgebundenheit von Kompetenzen meint, dass sich immer nur im gelingenden oder eben misslingenden Vollzug von Tätigkeiten („Performanz“) das tatsächliche Vorhandensein bestimmter Kompetenzen beobachten lässt. Umgekehrt lassen sich

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 in erster Linie auf genetische Prädispositionen, also erbliche Veranlagungen, zurückführen ließen. 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. Von zentraler Bedeutung ist somit das Prinzip der Handlungsorientierung, also die unmittelbare Verknüpfung von Arbeit/Tätigkeit und Lernen, denn nur in Situationen, in denen sich persönliches Handeln positiv auswirkt, werden Kompetenzen auch angeeignet, transferiert und auf Dauer bestätigt. Auch das Kriterium der Selbstorganisation, sowohl als Befähigung wie auch als Ziel, ist gänzlich unverzichtbar, um von Kompetenzen reden zu können. Unter Kompetenzen lassen sich entsprechend all diejenigen Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften beschreiben, über die eine Person verfügt, um bestimmte Tätigkeiten und Handlungen selbstorganisiert auszuführen; Kompetenzen sind somit, wie vorangehend betont, ein Maßstab für individuelle Handlungsfähigkeit, wobei es aber eben explizit darauf ankommt, diese Handlungen selbstorganisiert, also ohne Anleitung anderer, auszuführen bzw. ausführen zu können (vgl. Hof 2002, 84; Bernien 1997, 24; Erpenbeck/Heyse 1999). Mit Betonung dieser beiden Imperative Selbstständigkeit und Handlungsbezug erläutert Christiane Hof (2002, 81) den Sinn und Zweck von Kompetenzen wie folgt:

„An die Stelle von eng definierten Kenntnissen und Fertigkeiten sollen Fähigkeiten und Dispositionen treten, die selbständig und flexibel in eigenverantwortliches Handeln in privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Situationen umgesetzt werden können. Damit werden nicht die historisch kumulierten Wissensbestände, sondern das konkrete Individuum mit seinen Handlungsdispositionen und seiner Selbstorganisationsfähigkeit zum Ausgangspunkt gewählt“ (vgl. auch Erpenbeck/Heyse 1996, 110f.).

Analog hierzu unterstreichen auch Norbert Vogel und Alexander Wörner (2002, 83) den hohen Stellenwert von Selbstorganisationsfähigkeit und Handlungsbezug: Selbstorganisation gilt ihnen als „spezifische Differenz“ des Kompetenzbegriffs, der sich „ein konstitutiver Handlungsbezug an die Seite stellt“. Im selben Sinne lässt sich unter Kompetenz, mit Bergmann/Pietrzyk (2000, 41) gesprochen, auch die „Befähigung eines Individuums zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können auf einem Gebiet“ verstehen. Auch für Gerhard Bunk (1994, 10) besitzt der/diejenige (berufliche) Kompetenz, der/die „über die erforderlichen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten eines Berufs verfügt, Arbeitsaufgaben selbständig und flexibel lösen kann sowie fähig und

bereit ist, dispositiv in seinem Berufsumfeld und innerhalb der Arbeitsorganisation mitzuwirken“. Folglich bringen für Erpenbeck/Heyse (1999, 25) Kompetenzen „im Unterschied zu anderen Konstrukten wie Können, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Qualifikationen usw. die als Dispositionen vorhandenen Selbstorganisationspotentiale (...) des konkreten Individuums (...) auf den Begriff“. Deckungsgleich subsumiert schließlich Bärbel Bergmann diesem Selbstorganisationsprimat entsprechend unter Kompetenz die Fähigkeit zu einem selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen (vgl. Bergmann 1998, 30).

Der mit Bedeutungsgehalten und v.a. mit Untergliederungen so gesättigte Kompetenzbegriff kulminiert inhaltlich somit im Primat der Selbstorganisationsfähigkeit, diese hat als das entscheidende Definitions- und Charakterisierungskriterium von Kompetenz zu gelten, ungeachtet aller auch weiterhin zu konstatierenden Präzisionsdefizite des Kompetenzbegriffes. Über die Summe aus Wissen, Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus ist der zentrale Aspekt von Kompetenz somit die selbständige Anwend- bzw. Umsetzbarkeit dieses Wissens und Könnens (vgl. Bernien 1997, 24f.; Hof 2002, 157). Die im Kontext normativer pädagogischer Letztzielbestimmungen so überaus progressiv konnotierte Selbstorganisation bzw. Selbstorganisationsdisposition und die deckungsgleiche Selbständigkeit, die ob ihrer so engen konnotativen Nähe zu den fundamentalen Bildungszielen wie Autonomie, Mündigkeit und Partizipation eine entsprechend hohe Verwandtschaft, d.h. inhaltliche Schnittmenge zwischen Kompetenz(en) und Bildung nahelegt, ist bei genauerer Betrachtung tatsächlich aber, und dies womöglich überraschend, zugleich auch ein wichtiges Distinktionsmerkmal: Selbstorganisation bzw. selbstorganisiert, so lässt es sich an dieser Stelle pointieren, ist nämlich keineswegs bedeutungsgleich mit Selbstbestimmung bzw. selbstbestimmt. Unter gegenwärtigen, in der Realität postfordistisch-prekärer Arbeitwelten überaus häufig anzutreffenden Umständen des extrinsischen Zwangs zur Selbstorganisation im Rahmen fremdbestimmter und fremdbestimmender Anforderungsregime und mannigfacher Selbst-Ökonomisierungszwänge des „unternehmerischen Selbst“ (vgl. z.B. Moldaschl/Sauer 2000; Pongratz/Voß 1998, 2000) mutiert Selbstorganisation oft genug nur zum alternativlosen Funktionsimperativ und markiert so das regelrechte Gegenteil einer an Selbstbestimmung und Emanzipation orientierten humanen Bildung.

4.3 Kompetenz – ein Synonym für „Marktförmigkeit“?

An Gründen und Motiven für den Aufstieg des Kompetenzbegriffs bzw. -konzepts fanden sich vor dem Hintergrund zunehmender Flexibilisierung, Dynamisierung und Innovationsorientierung in weiten Teilen der Arbeitswelt insbesondere das im Kontext der „Wissengesellschaft“ zunehmend als unverzichtbar erkannte selbstorganisierte Lernen mit allen hierfür erforderlichen Dispositionen. Herauszuheben ist mit Blick auf die Karriere des Kompetenzbegriffs aber auch das keineswegs zufällige Zusammenfallen der Systemtransformation der ehemals sozialistischen Staaten Mittel- und Osteuropas mit eben jener Begriffskonjunktur. Als Folge der umfassenden politisch-sozialen Umwälzungen nach 1989 („Globalisierung“, „Neoliberalismus“) erwuchs auch die vermehrte Forderung nach solchen Eigenschaften, die aus dezidiert ökonomischer Sicht als wünschenswert erachtet wurden und werden. Speziell die Transformation der DDR-Ökonomie wirkte hierbei in Deutschland als ein wichtiger Katalysator, wie das staatsnahe „QUEM-Bulletin“ (3/2007, 1) bestätigt: „Der deutsche Wiedervereinigungsprozess stand bei dieser Gründung (der „Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management – QUEM“, B.L.) Pate: galt es doch, auch auf dem Gebiet der betrieblichen und beruflichen Weiterbildung Inhalte und Formen dieser Prozesse der neuen Bundesländer denen der alten Bundesländer anzupassen. (Entsprechend stand im Titel des ersten Programms die Zielfunktion „Vom Plan zum Markt“). Matthias Vonken (2001, 513) verortet diesen sich zu Beginn der 90er Jahre im deutschsprachigen Raum vollziehenden Aufschwung des Kompetenzkonzepts entsprechend im weit umfassenderen Kontext einer regelrechten Kulturtransformation:

„Die Umstände, die dazu geführt haben, dass dieser Begriff (Kompetenz, B.L.) in die Weiterbildungsdiskussion eingeführt wurde, lassen sich aus pädagogischer Sicht nur ansatzweise erfassen. Belegbar ist, dass ein wesentlicher Grund dieses Begriffswechsels (von „berufliche Weiterbildung“ zu „berufliche Kompetenzentwicklung“, B.L.) politisch-strategischer Natur war. Eine Perspektive war dabei, dass man damit einen Gegenbegriff zu ‚Weiterbildung‘ schaffen wollte, mit dem eine pauschale Abwertung vorhandener berufssachlicher Qualifikationen vermieden werden sollte. Außerdem sollte ein neuer Begriff für die Teilnehmer signalisieren, dass es sich bei ‚Kompetenzentwicklung‘ nicht um klassische Weiterbildungsveranstaltungen in traditioneller Form handelt, sondern um den Versuch einer Integration von Arbeiten und Lernen in Verbindung mit der als notwendig angesehenen Veränderung von Wertmustern und Einstellungen. Eine andere Einstellung geht davon aus, dass die ‚Qualifizierungsoffensive Ost‘ – und damit im weiteren Verlauf auch die Einführung des Kompetenzbegriffs – nur zum Teil der Weiterentwicklung beruflich relevanter Fähigkeiten diene. Hinter den Bemühungen um berufliche Qualifizierung verbarg sich demnach ein verdecktes Curriculum, dass (sic!) insbesondere für eine Anpassung der berufsrelevanten Wert- und Verhaltensmuster der neuen Bundesländer an das marktwirtschaftliche westdeutsche System sorgen sollte, ohne dabei Rücksicht auf Anschlussmöglichkeiten früherer Identitätsbildungen zu nehmen“.

Unisono hebt auch Axel Bolder (2009, 821f.) diese (gesellschafts)politischen Hintergründe und Ursachen für die Hochkonjunktur des Kompetenzbegriffs seit Beginn der 90er Jahre heraus:

„Das Projekt Kompetenzentwicklung hatte seinen Ursprung weniger in der Akkumulation von Erkenntnissen der Bildungsforschung als in politischen Entwicklungen, die noch in der zweiten Hälfte der 1980er Jahre so nicht voraussehbar waren. Den Startpunkt bildete eine bildungspolitische Initiative: der Auftrag des damaligen Bundesbildungsministers an zwei Forschungsinstitute, den Stand der Forschung zur betrieblichen Weiterbildung zu resümieren und Desiderate aufzuzeigen, die in Zukunft zu bearbeiten seien. (...) Der Zusammenbruch der DDR und die zunächst noch sehr umstrittene politische Entscheidung, das westdeutsche Berufsbildungssystem eins zu eins zu übernehmen, was die Kopie des Weiterbildungssystems zwangsläufig präjudizierte, führten zur Konzentration des Programms auf die Qualifikationsentwicklungsprozesse – und ihr Management – in den neuen Ländern. Wie sich bald herausstellen sollte, war dieses Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) in einer kaum beherrschbaren Gemengelage zwischen einem chaotischen (Weiterbildungs-)Anbietermarkt, Nutzlosigkeitserfahrungen der Lernenden (vor allem hinsichtlich des Erfolgs beim Bemühen um Arbeitsplatzerhalt oder -vermittlung), kulturellen Inkompatibilitäten (zwischen real-sozialistischer Sozialisation und marktwirtschaftlichen Institutionen und Abläufen) und offenem Widerstand gegen als Zumutung erlebte Verhaltensimperative (...) entschieden komplizierter, als man es sich vorgestellt hatte (...). Die Basisentscheidung der Übernahme der westlichen Systeme von Arbeit und arbeitsbezogener Bildung implizierte die Option einer konsequenten *kulturellen* Umerziehung (...). Berufliche Weiterbildung hatte so neben ihrer Kernfunktion erwerbsarbeitsbezogenen Neu- und Umlernens vor allem systemintegrative Funktionen zu übernehmen (...)“.

Kompetenzentwicklungsprogramme der 90er und „Nuller-Jahre“ als eine gesellschaftspolitisch intendierte „Eingliederung in das neue Wertesystem“ (Lerch 2010, 105) im Gefolge der Systemtransformation nach Ende der DDR: Dieser Lesart folgt auch Sebastian Lerch (ebd., 104f.), speziell mit Blick auf die damaligen Geschehnisse auf den Erwachsenen- und Weiterbildungsmärkten: „Sicher geht von der Einigung Deutschlands ein wesentlicher Impuls für die Weiterbildungsdiskussion und die Bildungspraxis aus (...). Die neuen Bundesländer wurden von Bildungsanbietern überflutet und durch Lernvorstellungen des Westens ‚kolonialisiert‘ (...)“. So gesehen ging es beim Projekt Kompetenzentwicklung in erster Linie auch nicht um Wissensvermittlung bzw. -aneignung im klassischen Sinne, sondern eben vielmehr um „eine Kulturtransformation extremen Ausmaßes“ (Sauer 1999, 179). Die angedeuteten Probleme und Diskrepanzen bezüglich Anspruch und Realität der Kompetenzentwicklungsbemühungen führten in der Folge zu programmatischen Neujustierungen im Sinne einer (noch) stärkeren Ausrichtung entlang des Leitziels individueller Reproduktion und Verwertbarkeit von Kompetenzen am

Arbeitsmarkt. Mit Blick auf die strategischen Planungen der Arbeitsgemeinschaft QUEM zu Beginn der 90er Jahre konstatiert Johannes Sauer (1999, 179), ganz im Sinne der vorangehenden Einschätzungen, dass hierbei ein umfassender sozioökonomischer Wandel angestrebt wurde, für den eine gängige Weiterbildung im Sinne von Qualifizierung oder eine weitere Aneignung von Wissen als unzureichend angesehen wurde. Vielmehr ging es auch und insbesondere um die Veränderung von Werten, Einstellungen und auch motivationalen Dispositionen zur Erlangung bzw. Erhaltung gesellschaftlicher Funktionsfähigkeit (vgl. ebd.; Vonken 2005, 49). Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey (2002, 73) assistieren argumentativ: „Entwickelt wurde dieser Begriff (Kompetenzentwicklung, B.L.) in der Folge starker Veränderungen, die sich im Rahmen von qualifikatorischen Perspektiven im Zusammenhang mit der ‚deutschen Einheit‘ ergaben. Zweifelsohne war der gewählte Begriff nicht nur pädagogisch, sondern auch politisch motiviert. Er diente der Abgrenzung zu traditionellen Formen der Weiterbildung und markierte auch andere, neue Formen des Lernens, die tendenziell eher an die Arbeit gekoppelt werden sollten“.

Während es in Deutschland im Rahmen einschlägiger Programmatiken der Kompetenzentwicklung also letztlich um ein „bemerkenswert ideologisch aufgeladenes ‚neues Paradigma‘“ (Bolder 2009, 825) im Sinne einer regelrechten *re-education* im Interesse individueller Marktförmigkeit ging, wurde und wird analog hierzu auf europäischer Ebene mit Kompetenzentwicklung der Versuch unternommen, ein dem europäischen Binnenmarkt entsprechendes Instrument zur Förderung beruflicher Mobilität und Transparenz zu entwickeln. Axel Bolder (ebd.) identifiziert diesbezüglich aber einen Akzentunterschied, der sich einer im Wesentlichen doch identischen Grundprogrammatik verpflichtet weiß: „Im Gegensatz zur deutschen Debatte geht es im europäischen Kontext vornehmlich um die Verwertbarkeit von Qualifikationen und Qualifikationsbausteinen auf einem unter dem Freizügigkeitsgebot zunehmend offenen europäischen Arbeitsmarkt“. Zielsetzungen hierbei waren und sind folglich auch die europaweite Vergleichbarkeit nicht nur von Qualifikationen und Abschlüssen, sondern auch von erworbenen Kompetenzprofilen, letztlich wiederum zum Zweck der Rekrutierung und Selektion von Arbeitskräften. Entsprechend war auch die von der EU-Kommission und ihren Unterorganisationen initiierte und zum Teil auch gesteuerte Debatte um die Notwendigkeit, den Erwerb und die Messung von Kompetenzen überwiegend instrumentell-funktionalistisch konnotiert. Nicht umsonst, so Bolder (ebd.), bezeichnet „*competencies*“

eben immer zugleich auch eine „*competitiveness*“ auf hochgradig umkämpften, hochselektiven Arbeitsmärkten. („*Competencies*“ selbst lassen sich im britischen Diskursraum etwa als Arbeitsmarktqualifikationen im Sinne beruflicher Kompetenzen charakterisieren, die eine Mittelstellung zwischen beruflichen Qualifikationen einerseits und einzelberuflichen, gar unternehmensspezifischen Kenntnissen andererseits einnehmen, vgl. ebd.). Im Vordergrund stand und steht bei alledem letztlich der *Outcome*, d.h. die zertifizierbaren Ergebnisse von Lernprozessen mit dem Ziel individueller „*employability*“ und kollektiver Standortsicherung, wie dies in den bildungsstrategischen Programmen der EU als Leitziel gepriesen wird.¹⁰ Übergreifendes Ziel dieser kompetenzbezogenen Ansätze war und ist auf individueller Ebene somit die Vermittlung bzw. letztlich die Verinnerlichung neuer, marktförmiger Wertstrukturen und Dispositionen sowie deren Verfestigung durch berufliches Training. Diese verallgemeinerte Dispositionsbereitschaft wird so selbst wiederum zu einer entscheidenden (personalen) Kompetenz geadelt, unter die sich diverse Einzelkompetenzen wie etwa Flexibilität, Selbstreflexion, Leistungsbereitschaft etc. subsumieren lassen (vgl. Bolder 2009, 823).

Entsprechend wurden in nochmals erhöhtem Maße die aus pädagogischer Sicht so begrüßenswerten individuellen Dispositionen der Selbstverantwortung, Selbststeuerung und Selbstorganisation in den Mittelpunkt der Programmatiken gerückt (vgl. Bolder 2009, 822f.; Sauer 1997; Erpenbeck 1997b). Aus dezidiert ideologiekritischer Perspektive pointiert Bolder (2009, 823) diesbezüglich die weiteren Entwicklungen des Kompetenzdiskurses und deren systemkonforme Folgen: „Die im Transformationsprozess gemachten Erfahrungen wurden dann mit dem explizit ordnungspolitischen Ziel (...) einer kulturellen Umerziehung auch der westdeutschen Bevölkerung übertragen“. Mit dieser Betonung von Selbstverantwortlichkeit, einer im neoliberal konnotierten Sprechen überaus prominenten Begrifflichkeit, bei gleichzeitiger Verlagerung des arbeitsplatzbezogenen Lernens in außerbetriebliche und -berufliche Bereiche, gerät die von Erwerbsarbeit und ihren Erfordernissen befreite Zeit zunehmend unter die Verfügungsgewalt der (potentiellen) Arbeitgeber, Kunden oder Projektfinanziers. Gerade auch berufliche Weiterbildung wird so verstärkt aus dem betrieblichen Kontext herausgelöst, was den überaus ambivalenten Charakter dieser Entwicklung deutlich macht. Denn hiermit werden auch ggf. betriebliche Finanzierung und Möglichkeiten betrieblicher Mitbestimmung,

¹⁰ Axel Bolder (2009, 827) merkt an, dass „Beschäftigungsfähigkeit“ im Grunde eine irreführende Übersetzung von „*employability*“ darstelle, vielmehr müsste von der „Eigenschaft, beschäftigt, eingestellt werden zu können“, die Rede sein.

letztlich betriebliche (Mit-)Verantwortung, sukzessive suspendiert und immer mehr in die persönliche Freizeit hinein verlagert und in den Bereich der (Selbst-)Verantwortung der – womöglich auch nur potentiellen – Arbeitskräfte bzw. Wissensproduzent/inn/en überführt. Mit anderen Worten: Berufliche Weiter- und Fortbildung wird verstärkt *outsourced*, wird individualisiert und meist auch prekariert:

„Im Verein mit dem patchworking des Arbeitskraftunternehmers und, mehr noch: der Arbeitskraftunternehmerin, verschwimmen in der ‚Freizeit- oder ‚Erlebnisgesellschaft‘ die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit immer mehr. Letzten Endes ging es der Programmsteuerung des Projekts Kompetenzentwicklung, betrachtet man es aus ideologiekritischer Perspektive, um allfällige ‚Dispositionsbereitschaft‘ (...), um die Internalisierung fremd gesetzter Anforderungen (von Fremdbestimmung), gar um einen ‚neuen ‚Typ Mensch‘ (...).“ (Bolder 2009, 823).

4.4 Kritik am Kompetenzdiskurs

Der Kompetenztheorie wird mitunter auch der Vorwurf eines didaktischen Reduktionismus entgegengebracht: Für Freerk Huisken (2005, 59f.) ist der Erfolg dieser Begrifflichkeiten nämlich in erster Linie darauf zurückzuführen, dass sie pädagogisch lange Zeit Erträumtes scheinbar endlich realisierten.

„Mit dem Kompetenzcurriculum wird eine Fähigkeit angestrebt, die es nicht gibt und die auch kein Unterricht erzwingen 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 Bestimmtem 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.“

Überhaupt, so kritisiert Huisken weiter, manifestiere sich im regelrechten Kult, der nun schon seit über zwanzig 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 komme: Schließlich geht es in neuen Lehr- und Ausbildungsplänen (egal ob Schule, Berufsausbildung oder Universität betreffend) tendentiell 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:

„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“ (ebd., 59).

4.5 Zum Zusammenhang von Kompetenz und Bildung

Lässt sich eine starke inhaltliche Kongruenz von Bildung und Kompetenz auch kaum bestreiten – zumindest ist das Vorhandensein von Kompetenzen dem Zustandekommen und dem Verlauf von Bildungsprozessen sicher in höchstem Maße förderlich –, so ist der Begriff Kompetenz bzw. das mit ihm umschriebene *Set* von Fertigkeiten und Dispositionen doch keinesfalls mit Bildung gleichzusetzen, allen substantiellen Schnittmengen zum Trotz. Speziell der hohe Stellenwert, der pädagogisch so überaus hochzuschätzenden Qualitäten wie Selbständigkeit, Selbstorganisations-, Handlungs- sowie Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit für die Substanz veritabler personaler und sozialer Kompetenzen zukommt, qualifiziert diese zweifellos als substantiell bildungsmächtig. Auch wenn eine Gleichsetzung des Kompetenz- und Bildungsbegriffs aus begriffsgeschichtlichen sowie sonstigen bildungstheoretischen und -philosophischen Gründen abzulehnen ist, kann Kompetenzen mit anderen Worten doch zumindest eine potentielle substantielle Bildsamkeit attestiert werden. Dies gilt klarerweise insbesondere dann, wenn Dispositionen wie etwa individuelle Handlungs- und gelingende sozialkommunikative Interaktionsfähigkeit sich auch für eine Realisierung der pädagogisch so elementaren Zielsetzung der Persönlichkeits- bzw. Identitätsförderung eignen. Die meisten der mit personalen, sozialen und fachlich-methodischen Kompetenzen verbundenen Inhalte sind dieser pädagogischen Primärintention sicher in hohem Maße dienlich, zumindest eben potentiell. Von den drei Kompetenzkategorien kommt dabei speziell wiederum den personalen Kompetenzen zentrale Bildungsrelevanz zu, was insbesondere deren Fokussierung auf die für Bildung so konstitutiven Kategorien wie etwa Selbstreflexivität,

Urteils- und Kritikfähigkeit, Autonomie und Mündigkeit geschuldet ist. Aber auch soziale Kompetenzen, die sich auf kommunikative Interaktionen und auf eine selbständige, das Bildungsziel Mündigkeit akzentuierende Teilhabe beziehen, stehen dem kaum nach. Letztlich handelt es sich bei Kompetenz(en) somit grosso modo um ein Fähigkeitenbündel, das, mit Blick auf die Bedeutung des Faktors Selbständigkeit und insbesondere auch hinsichtlich der genannten analytischen und kontextualisierenden Intellektleistungen, auf zentrale Teilmomente, ja Kernprinzipien von Bildung abzielt. Diese inhaltliche Konvergenz zwischen Bildung und Kompetenz(en) verdeutlicht etwa Matthias Vonken (2001, 510), indem er Charakteristika eines kompetenten Umgangs mit Wissen skizziert und hierbei intellektuelle Qualitäten anführt, die auch für Bildungsprozesse überaus 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“.

Auch bei Karlheinz A. Geißler wird, speziell mit Blick auf die Begebenheiten und Herausforderungen beruflicher Lebenswelten, die qualitative Nähe von Kompetenz zu Bildung deutlich, indem er das Bildungskernelement der Kritikfähigkeit gar zu einer zentralen Kompetenzkategorie kürt. Seine „Kritikkompetenz“ untergliedert sich wiederum in eine kritisch-reflexive, eine kritisch-soziale und eine kritisch-instrumentelle Kompetenz, denen Geißler zufolge zudem auch und insbesondere elementare Bedeutung für das pädagogische Meta-Ziel der Identitätsgenese zukomme (vgl. Geißler 1974, speziell 102-138). Die thematische Verknüpfung zentraler Bedeutungskerne von Bildung, namentlich Kritik und Identität, rückt Kompetenz hier in unmittelbarste Nähe zum Bildungsbegriff.¹¹ Alle Schnittmengen und Analogien zwischen Kompetenz und Bildung sollten indes nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Subjektbezug des Kompetenzbegriffs, zumindest im Falle einseitiger beruflicher Verwertungsinteressen, in der Regel einer erheblichen inhaltlichen Engführung unterworfen ist, und zwar im ökonomistischen Sinne eines *homo*

¹¹ Mit hermeneutischem Blick auf den Entstehungskontext der Geißler'schen Kompetenztheorie und -kategorisierung – die frühen 70er Jahre, also lange bevor Kompetenz als Modebegriff der Erziehungswissenschaft/Pädagogik reüssierte, und zudem unter gesellschaftspolitisch weitaus progressiveren Umfeld- und Diskursbedingungen – ist indes zu bezweifeln, ob ein solch bildungsmächtiges, weil emanzipatorisches Verständnis von Kompetenz trotz ökonomistisch geprägtem Zeitgeist und angesichts der tatsächlichen Gegebenheiten und Praktiken heutiger Hochwettbewerbs- und Marktgesellschaften außerhalb diskursiver Nischen überhaupt noch verhandelbar wäre.

oeconomicus (vgl. Vonken 2001, 505f.). Die heute allgegenwärtige Bewertung von Persönlichkeitseigenschaften hinsichtlich ihrer ökonomischen Brauchbarkeit markiert eine wichtige, nachgerade unüberwindbare Differenz zwischen Bildung und Kompetenz, wie Vonken (ebd., 514) darlegt:

„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“.

Somit lässt sich das kompetenzskeptische Fazit ziehen, wonach sich der Kompetenzbegriff zwar durchaus großer inhaltlicher Schnittmengen mit Bildung rühmen kann, er gegenwärtig jedoch vermehrt im Sinne eines nicht mehr umfassend-kritisch-humanistischen, sondern eben ökonomisch-funktional eingeführten Verständnisses von Bildung gebraucht wird und sich somit auch „als ‚ökonomisierte Variante‘ des klassischen Bildungsbegriffs (...) darstellen lässt“ (ebd., 520).¹² Letztlich aber – und bei aller grundsätzlichen Anerkennung der Notwendigkeit von Kompetenzentwicklung und einer entsprechenden Akzentuierung deren oberster Maxime der Selbstorganisation(sfähigkeit) als zentralem Lernziel – lässt sich Baethge/Schiersmann (1999, 19) zustimmen, wenn sie die (eher rhetorisch zu verstehende) Frage in den Raum stellen, „ob es klug ist, vorschnell den Begriff der Bildung über Bord zu werfen und ihn durch einen Begriff zu ersetzen, der eher einer Persönlichkeits- als einer Bildungstheorie zuzuordnen ist“. Ein inhaltlich unzulässig reduziertes Verständnis von Bildung, das in einem funktional-ökonomistischen Sinne lediglich als „das Ingesamt der formell und informell angeeigneten Qualifikationen und Kompetenzen“ (Hierdeis 2007, o.S.) gefasst wird, ist ohnedies abzulehnen, inkludiert und impliziert Bildung doch stets ungleich mehr und weit umfassendere Eigenschaften und Dispositionen als jene, die sich im Kompetenzkonzept verdichten. Bildung hat im Interesse ihrer selbstzweckhaften, mitunter nicht-handlungsorientierten, auf (Selbst-)Erkenntnis und Selbstbestimmung abzielenden Bedeutungsanteile vielmehr – und gänzlich unverzichtbar – auch die eigenen Involviertheiten in fremdbestimmte Verwertungsprozesse zu reflektieren

¹² Diese „ökonomische Wendung“ der Inhalte des Bildungsbegriffs, wie sie sie im Kompetenzbegriff erfahren haben“ (Vonken 2001, 520), habe dessen bildende Potenz somit gleich wieder reduziert und konterkariert. Vonken betont indes auch, dass eine derartige inhaltliche bzw. intentionale Engführung des Kompetenzbegriffs keine quasi naturgesetzliche Zwangsläufigkeit bedeute und sich das Kompetenzkonzept theoretisch natürlich nicht auf die ökonomische Verwertbarkeit entsprechender Dispositionen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschränke (vgl. ebd., 505).

und auf Möglichkeiten der Einmischung und Mitbestimmung zu *proflektieren*, im Interesse einer (weitestmöglichen) Emanzipation von allen Verhältnissen, die das selbstbestimmte Denken und Handeln beschneiden. Auf den Punkt gebracht: *Selbstorganisation bzw. Selbständigkeit, wofür der Kompetenzbegriff steht, ist ungleich weniger als Selbstbestimmung, wofür ja Bildung Ziel wie Ausdruck derselben ist.* Es ist auch möglich und kommt nur allzu oft vor, dass sich Menschen selbstorganisiert unterwerfen, anpassen, bedingungslos unterordnen. Bildung hingegen schließt dergleichen idealiter aus. Sie steht eben nicht zuletzt (wie vom Autor bereits in Teil I dieser Buchreihe betont) auch für das Unangepasste, das (reflektiert) Dysfunktionale, das Widerständige.

Erhard Meueler (2009, 149) markiert diese letztlich entscheidende Differenzlinie zum Bildungsbegriff: „Bildung zum Subjekt erfolgt dann, wenn es zum Wachstum all jener Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zur Zunahme von Kenntnissen, Einsichten und Einstellungen kommt, die die bloße Funktionalität (...) übersteigen“. Dieser Einschätzung entsprechend, sie vielmehr noch kritisch zuspitzend, lässt sich mit Helmwart Hierdeis (2007, o.S.) das Spannungsverhältnis von „Kompetenz“ und „Bildung“ und die Rolle des Bildungssystems hierbei alles in allem wie folgt bilanzieren: „Die Bildungsinstitutionen arbeiten auf der Basis eines auf verwertbare Kompetenzen reduzierten Bildungsbegriffs an dieser Selbstentfremdung („die den heranwachsenden Menschen daran hindert, zu wissen, wer er ist, und zu entwickeln, wer er sein könnte“ [ebd.], B.L.) und an der Verringerung von Lebensmöglichkeiten mit (...)“. Kompetenzen, so ließe sich die vorangehend vorgetragene Generalkritik hier verdichten, erscheinen im ökonomistischen Diskurs letztlich als Beitrag zur marktkonformen „*employability*“ – eine sich kritisch-humanistisch verortende Bildung hingegen weiß sich stets primär der Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung des Menschen verpflichtet.

- Zusammenfassender Überblick auf die wichtigsten kongruierenden und inkompatiblen Momente von Kompetenz und Bildung -

Abschließend lässt sich hier in einer denkbar kompakten und pointierten Zusammenschau festhalten: Die Begriffe Kompetenz und Bildung, Letzterer in einem umfassenden, d.h. humanistisch-aufklärerischen Sinn verstanden, nebst der sie konstituierenden Konzeptionen, kongruieren auf den folgenden Zielebenen und hinsichtlich der folgenden Primate:

* Individuelle Handlungsfähigkeit

- * Selbst- und Weltbezug
- * Bezugnahme auf die Gesamtpersönlichkeit
- * Identitätsfindung/-stärkung/-aufrechterhaltung mittels sozial-kommunikativer Dispositionen
- * Selbständigkeit bzw. Selbstorganisationsfähigkeit

Unterschiede und Inkompatibilitäten zwischen Kompetenz und Bildung sind dort zu konstatieren, wo

- * das Verständnis von Kompetenz nur im Sinne bloßer Situationsorientierung, d.h. im Sinne von Performanz oder gar als je fallweises Können enggeführt wird;
- * Kompetenzen normativer Fundamente entbehren oder sogar inhumanen Zwecken dienen, also direkt oder indirekt Verhältnissen Vorschub leisten, die der Würde des Menschen, seiner persönlichen Integrität und Identität, seiner individuellen Mündigkeit und Emanzipation zuwiderlaufen;
- * Kompetenz ausschließlich als instrumentelle Rationalität oder einseitig als rein ökonomische Nutzbarmachung des Menschen gedacht wird; Kompetenz(en) im Sinne eines ökonomisch gewendeten Bildungsbegriffs somit lediglich als Verhaltensimperative im Dienste zweckfunktionaler Handlungsfähigkeit verstanden werden, wo m.a.W. nur ökonomisch nützliche Persönlichkeitseigenschaften zählen und eine nach ökonomisch-zweckfunktionalen Maßstäben handlungsfähige Persönlichkeit gewünscht ist, was sozusagen einem „Verrat ans bloße Funktionieren“ entspräche.

5. Plädoyer für die Rückbesinnung auf ein humanistisches Verständnis von Bildung jenseits zweckfunktionaler Engführungen

Im Zentrum des derzeit dominierenden Diskurses über Bildung seitens (Bildungs-)Politik, Wirtschaft, Medien und nicht zuletzt auch seitens nennenswerter Teile der Erziehungswissenschaft stehen, wie vorangehend am Beispiel des anverwandten Kompetenzdiskurses aufgezeigt wurde, überwiegend ökonomisch-utilitäre Überlegungen. Verpflichtet wissen sich diese den Kriterien betriebswirtschaftlich verstandener Effizienz (sowohl mit Blick auf die Kosten des Bildungssystems als auch auf die Dauer individueller Bildungsinvestitionen, die hier als Humankapitalinvestitionen begriffen werden) und somit der Verwertbarkeit von Bildung (im Sinne sowohl individueller *employability* als auch transindividueller Standortinteressen im Rahmen globaler Wettbewerbslogiken). Bildung ist dieser Sicht- und Sprechweise gemäß zusehends am quantifizierbaren *Output*

(verstanden als die verwertbaren Qualifikationen und beruflich nutzbaren Kompetenzen) interessiert und wird entsprechenden Kosten-Nutzen-Kalkülen unterzogen – dies wiederum sowohl in individueller wie standortbezogener Perspektive. Ständen und stehen in humanistisch ausgerichteten Bildungskonzeptionen solche normativ-aufklärerischen Leitziele wie Mündigkeit und Emanzipation, Selbsterkenntnis und Selbstentfaltung, Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und auch Solidaritätsfähigkeit zumindest noch auf dem Papier, so rücken in den Mittelpunkt eines in Richtung Kompetenz/en verschobenen und inhaltlich reduzierten Bildungsverständnisses nun vielmehr Vorstellungen von Wissensbeständen und Persönlichkeitseigenschaften als individuell wie volkswirtschaftlich erforderlicher Ressourcen, die sich in bildungspolitischen und auch pädagogischen Zielbestimmungen und Konzeptionen wie *employability* und *Lifelong Learning* niederschlagen. Hiermit geht zwar mitunter eine pädagogisch durchaus begrüßenswerte verstärkte Hinwendung auf die alltagspraktischen, konkreten Bedürfnisse der Menschen hinsichtlich ihrer jeweiligen Erwerbsbiographien einher, aber eben auch ein sukzessives Abrücken von oder gar Desinteresse an solchen (ohnehin oft als unveränderlich betrachteten) sozioökonomischen und politischen Verhältnissen, die das Individuum kujonieren und sich mit den individuellen wie gesellschaftlichen Leitbildern emanzipatorischer Menschenbildung als unvereinbar erweisen. Auf die reflexive Analyse und Kritik solcher Verhältnisse zum Zwecke ihrer Überwindung und Verpflichtung auf die Primate gelingender humaner Bildung wird dann entsprechend oft verzichtet. Es versteht sich aber mit Blick auf die im Zeitalter des Humanismus und der Aufklärung gründende emanzipatorische Tradition des Bildungsbegriffs, dass eine betont einseitige Instrumentalisierung und funktionale Engführung pädagogischer Bemühungen zugunsten fragwürdiger ökonomistisch-materieller, im Extremfall sozialdarwinistischer Leitwerte letztlich als regelrechter Verrat am umfassenden Ethos und Menschenbild der Pädagogik zu werten ist.¹³ Gerade in Zeiten zunehmender sozioökonomischer Zurichtungen und Zumutungen ist eine umfassende Persönlichkeits-Bildung aber die Voraussetzung, um das je eigene Leben reflexiv begreif- und gestaltbar zu machen. Mehr noch, so lässt sich etwa Gerhard Strunk (1988, 228) hier beipflichten, entzieht sich ein umfassend verstandener Bildungsbegriff ohnedies qua definitionem seiner umfassenden Funktionalisierbarkeit. Bildung, von ihm verstanden als Zusammenhang und Ineinander von Sachkundigkeit, Urteils- und Handlungsfähigkeit, „ist nicht ‚machbar‘ und damit auch nicht

¹³ Wobei eingestanden sei, dass das Bildungsverständnis der Aufklärung in hohem Maße auf den Beitrag und Nutzen des Individuums im Rahmen industrieller Arbeitsteilungen zielte, d.h. auf seine sog. „Industriosität“ (vgl. Weber 1999, 387f.; Blankertz 1982, 56f.).

instrumentalisierbar“. Würde nämlich Bildung bloß einseitig-instrumentell begriffen, so geriete sie notwendig in Widerspruch zu den Leitzielen Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit hinsichtlich der Auswahl der Mittel und Ziele persönlicher, zwischenmenschlicher und gesellschaftlicher Lebensgestaltung und führte sich damit geradezu selbst ad absurdum (vgl. ebd.). Diese schon von Humboldt so vehement eingeforderte Selbstzweckhaftigkeit jedweder allgemeinen Menschenbildung ist ein zentrales Anliegen humanistischer Bildung, welches es heute mehr denn je gegen Verzweckungszwänge zu verteidigen gölte. Jochen Krautz (2007, 21) bringt dies wie folgt auf den Punkt: „Allgemeine Bildung findet nicht für etwas statt, sondern Bildung geschieht nur für den jeweiligen Menschen. Und nur deshalb, weil er ein Mensch ist. Weil er uns als Mensch so wertvoll erscheint, dass er die Möglichkeit haben muss, sich zu entwickeln und seine Fähigkeiten zu entfalten. Das ist noch völlig unabhängig davon, was er später damit machen möchte“.

Angesichts ihres keiner weiteren Legitimation bedürftigen Eigenwerts kann eine richtig, nämlich kritisch und humanistisch verstandene Bildung im Vergleich zu Kompetenz/en hier zusammenfassend als das pädagogisch weit höherwertigere Begriffskonstrukt geadelt und im Interesse einer entsprechenden diskursiven Verwendungsweise beworben werden. Nur Bildung steht – eben im Gegensatz zu Kompetenz/en – für die transutilitäre, selbstzweckhafte Dimension des Mensch-Seins, für das Unangepasste und Widerständige, das sich ggf. auch in reflektierter Dysfunktionalität zu äußern vermag und sich so fremdbestimmenden Einflüssen, Zwängen und Herrschaftsmechanismen wenn möglich verweigert und entzieht. Eine so verstandene Bildung weiß sich den Leitwerten und Zielbestimmungen beglückender Lebensführung, reflektierter Welt- und Selbsterkenntnis, freier, mündig-emanzipierter Selbstentfaltung im Modus der Selbstbestimmung und nicht zuletzt auch sozial-solidarischem Zusammenleben verpflichtet.

Literatur:

ADORNO, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: HORKHEIMER, M./ADORNO, Th. W.: Soziologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt a.M. 1967 (S. 168-192)

BAETHGE, M. SCHIERSMANN, C.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Perspektiven und Probleme eines neuen Paradigmas der Kompetenzentwicklung für die Arbeitswelt und Zukunft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1998 (S. 15-87)

BAITSCH, Ch.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: QUEM-Bulletin, H. 1, 1996 (S. 6-8)

- BERGMANN, B.: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozeß der Arbeit. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 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)
- BESTE, G.: Kompetenz statt Bildung? Das PISA-Konzept von Literacy – Aufklärung über Irrtümer und Missverständnisse. Vortrag an der Evangelischen Akademie Arnoldshain am 6.5. 2007.pdf-Dokument, entnommen am 20.11. 2008 unter http://www.evangelische-akademie.de/admin/projects/akademie/pdf/material/074151_107.pdf
- BERNIEN, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1997 (S. 17-85)
- BITTLINGMAYER, U. H./BAUER, U.: (Hg.): Die „Wissengesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden 2005
- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- BOLDER, A.: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen: In: TIPPELT, R./SCHMIDT, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2009 (S. 813-843)
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982
- BRÖDEL, R.: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: NUISSL, E./SCHIERSMANN, C./SIEBERT, H. (Hg.) 2002 (S. 39-74)
- BUNK, G. P.: Kompetenzentwicklung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Kompetenz: Begriff und Fakten. Europäische Zeitschrift Berufsbildung, H 1, 1994 (S. 9-15)
- DEWE, B./WEBER, J. P.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn 2007
- ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung 1996. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster/New York/München/Berlin 1996 (S. 15-152)
- ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999
- ERPENBECK, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 1997a (S. 309-316)
- ERPENBECK, J.: Lernen als Kompetenzerwerb. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II, 1997b (S. 44-45)
- FASCHINGEDER, G./LEUBOLT, B. / LICHTBLAU, P./PRAUSMÜLLER, O./SCHIMMERL J./STRIEDINGER, A.: Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: ÖSTERREICHISCHE HOCHSCHÜLERINNENSCHAFT/PAULO FREIRE ZENTRUM (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005 (S. 7-25)

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)

GEIBLER, K. A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München 1974

GEIBLER, K. A./ORTHEY, F. M.: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: NUISSL, E./SCHIERSMANN, C./SIEBERT, H. (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. Bielefeld 2002 (S. 69-79)

HENTIG, H. v.: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996

HIERDEIS, H.: Über den cultural lag universitärer Bildung. Abschiedsvorlesung vom 16.10.2002 an der Universität Innsbruck. In: RATHMAYR, B./RALSER, M. (Hg.): Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch. Innsbruck 2003 (S. 73-87)

HIERDEIS, H.: Das Unbehagen in der Bildungskultur. Heinz Walter zum 65. Geburtstag. Festvortrag am 31. 5. 2007 in St. Gallen. pdf-Dokument, entnommen am 22.04.2010 unter http://www.ifsa.ch/wp-content/vortrag-helmwart_hierdeis.pdf

HOF, Chr.: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: NUISSL, E./SCHIERSMANN, C. IEBERT, H. (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. Bielefeld 2002 (S. 80-89)

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

KLIEME, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Jg. 56, H. 6, 2004 (S. 10-13)

KOCH, L.: Bildung. In: REINHOLD, G./POLLAK, G./HEIM, H. (Hg.): Pädagogik-Lexikon. München/Wien/Oldenburg 1999 (S. 78-84)

KRAUTZ, J.: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007

KREITZ, R.: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: PONGRATZ, L. A./REICHENBACH, R./WIMMER, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007 (S. 98-135)

KRON, F. W.: Grundwissen Pädagogik. 5., verbesserte Auflage. München/Basel 1996

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

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

LEHMANN, G./NIEKE, W.: Zum Kompetenz-Modell. pdf-Dokument, entnommen am 15.11.2005 unter <http://www.bildung-mv.de/download/text-lehmann-nieke.pdf>

- LENZ, W.: Bildung im Wandel. (Studientexte Bildung und Weiterbildung. Bd. 1). Wien 2005
- LERCH, S.: Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld 2010
- LIEDTKE, M.: Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff? – Anmerkungen über injunktive Begriffe – In: Pädagogische Rundschau, Jg. 34, Sonderdruck 1980 (S. 109-120)
- MENZE, C.: Bildung. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Band I. München 1970 (S. 134-184)
- MEUELER, E.: Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 59). Baltmannsweiler 2009
- MOLDASCHL, M./SAUER, D.: Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In: MINSSEN, H. (Hg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin 2000 (S. 205-224)
- NICOLIN, F.: Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff. In: PLEINES, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978 (S. 213-223)
- OELKERS, J.: Lernen, Bildung und Kompetenz: Einige konzeptionelle Überlegungen nach PISA. Vortrag anlässlich der Ringvorlesung Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neu gedacht, am 31. Juli 2003 in der Universität Kaiserslautern; pdf-Dokument, entnommen am 16.11. 2008 unter www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/107_Kaiserslautern.pdf
- PONGRATZ, L. A.: Bildung und Halbbildung. Zur Logik des Verfalls von Subjektivität. (In: GIESEKE, W./MEUELER, E./NUISSL, E. (Hg.): Nur gelegentlich Subjekt? Heidelberg 1990 [S. 188-201]). In: PONGRATZ, L. A.: Sammlung. Fundstücke aus 30 Hochschuljahren. Darmstadt 2011 (S. 131-139)
- PONGRATZ, H. J./VOß, G.: Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 50. Jg., H. 1, 1998 (S. 131–158)
- REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, T. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt a.M. 1999 (S. 32-51)
- ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971
- SAUER, J.: Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: DERICHS-KUNSTMANN, K./FAULSTICH, P./TIPPELT, R. (Hg.): Enttraditionalisierung der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 1996 der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE. Beiheft zum Report Weiterbildung. Frankfurt a.M. 1997 (S. 25-29)
- SAUER, J.: Die Weiterbildungspolitik des Bundes bis 1998. In: ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied 1999 (S. 177-194)

SCHÜPPEL, J.: Organisationslernen und Wissensmanagement. In: GEIßLER, H. (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995 (S. 185-219)

SCHWENK, B.: Bildung. In: LENZEN, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band I und II. 4. Auflage. Reinbek 1996 (S. 208-221)

STRUNK, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988

VIERHAUS, R.: Bildung. In: BRUNNER, O./CONZE, W./KOSELLECK, R. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1, A-D, Nachdruck. Stuttgart 1979 (S. 508-551)

VOGEL, N./WÖRNER, A.: Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: CLEMENT, U./ARNOLD, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002 (S. 81-92)

VONKEN, M.: Von Bildung zu Kompetenz. Die Entwicklung erwachsenenpädagogischer Begriffe oder die Rückkehr zur Bildung? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 97. Jg., H. 4, 2001 (S. 503-522)

VONKEN, M.: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden 2005

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

WEINBERG, J.: Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 3/1996 (S. 209-216)

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