Bernd Lederer

Kompetenz oder Bildung

innsbruck university press

THESIS SERIES

innsbruck university press

Ich danke allen, die mir bei der Anfertigung dieser Arbeit mit
Anregungen, Denkanstößen sowie Ermunterungen zur Seite standen.
Besonderer Dank gilt Herrn Volker Milsch für Layout und Satz.

Bernd Lederer

Kompetenz oder Bildung

Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis

Bernd Lederer
Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Innsbruck

Gedruckt mit Unterstützung des Vizerektorats für Forschung der Universität Innsbruck.

© *innsbruck* university press, 2014
Universität Innsbruck
1. Auflage
Alle Rechte vorbehalten.
www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-902936-06-6

Inhaltsverzeichnis

0 Persönliche Vorbemerkungen 19

1 Fragestellungen, Vorbemerkungen und Einleitendes 21
1.1 Pointierte Zielbestimmung der Habilitationsschrift 21
1.2 Zentrales Anliegen, Forschungsthesen und Argumentationsduktus der Arbeit 22
1.3 Thematische Reihung der wichtigsten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen 25
1.4 Notwendige Vorbemerkungen bezüglich *Gendering,* Rechtschreibung, Hervorhebungen und sprachliche Reichweite . 27
1.5 Notwendige Vorbemerkungen zum Ort des Sprechens, zur Definitionsproblematik, zum methodischen Ansatz und zum Verhältnis von Objektivität und Wertorientierung 28
– Zum Ort des Sprechens – 28
– Zur Problematik von Begriffsdefinitionen – 29
– Methodischer Ansatz – 31
– Zum Spannungsverhältnis von Objektivität und Wertorientierung – 31
1.6 Notwendige Prolegomena zu Systematik und Duktus der Bildungsbegriffsspezifikation 32
1.7 Einleitende Hinführung zur Globalthematik Bildung, Kompetenz und Reflexion 34

I Näheres zu „BILDUNG“ im Bemühen um eine Revitalisierung und Verteidigung der ihr innewohnenden emanzipatorischen Bedeutungskerne . 37

2 Begriffliches 39
2.1 Zum Gegenstandsbereich des Bildungsbegriffs 39

– *„Erziehung“ und „Bildung“: eine wichtige Differenz in deutscher Sprache* – 40
– *„Bildung“: Lost in translation?* – 43
2.1.1 Zur Genealogie des Bildungsbegriffs 44
– *Antike* – 44
– *Mittelalter* – 46
– *Humanismus und Aufklärung* – 48
– *Zwischenfazit* – 55
2.1.2 Vier historische und konnotationsgeschichtliche Bedeutungskerne des Bildungsbegriffs nach Günther Dohmen . 56
– *Der mystisch-religiöse Bildungsbegriff* – 56
– *Der organologische Bildungsbegriff* – 57
– *Der pädagogisch-aufklärerische Bildungsbegriff* – 58
– *Der kulturpädagogische Bildungsbegriff* – 59
2.2 Inhaltliche Desiderata von „Bildung“ 60
2.2.1 Zur Definitionsproblematik von Bildung 60
– *Umfassendes und wenig Konkretes* – 62
– *Begriffliche Heteronomien* – 64
– *Eine verbindliche Bildungsdefinition: „Mission impossible“?* – 68
– *Zwischenfazit* – 73
2.2.2 „Bildung“ als unverzichtbare pädagogische Leitkategorie 73
– *Begriffspluralität als Chance* – 76
– *Resümée: Bildung als grundsätzlich brauchbarer, zeitabhängiger und zugleich überzeitlicher Begriff* – 77
– *Zwischenfazit und weiteres Vorgehen* – 79
2.2.3 Verwendungsweisen von „Bildung“ – ein nicht-systematischer Überblick 81
2.2.3.1 Thematisierungsweisen von Bildung nach Heinz-Elmar Tenorth 83
2.2.3.2 Die fünf Thematisierungsebenen von Bildung sensu Jürgen-Eckardt Pleines/Dieter Lenzen/Yvonne Ehrenspeck . . 88
2.2.3.3 Die fünf Thematisierungsebenen von Bildung nach Alfred Langewand 92
– *Die sachliche Dimension von Bildung* – 92
– *Die temporäre Dimension von Bildung* – 93
– *Die soziale Dimension von Bildung* – 93
– *Die wissenschaftliche Dimension von Bildung* – 93
– *Die autobiographische Dimension von Bildung* – 94

– Reflexiver Einwurf – 94
2.2.3.4 Vier Thematisierungsschwerpunkte von Bildung gemäß der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck 95
2.2.3.5 Facetten von Bildung: Schlaglichtartige Spezifizierungen zentraler Bildungskriterien seitens ausgewählter Autoren 98
– Bildung nach Hartmut von Hentig – 98
– Bildung nach Helmwart Hierdeis – 104
– Bildung nach Jürgen Oelkers – 105
– Bildung nach Andreas Dörpinghaus – 105
2.2.4 Elementare Charakteristika und Kategorien des Bildungsbegriffs 108
2.2.4.1 Bildung als Selbstbildung 109
2.2.4.2 Zur Unabschließbarkeit von Bildung 113
– Bildung als Prozess, Ziel und Ergebnis zugleich – 116

3 Spezifizierung unverzichtbarer Zielsetzungen und Inhaltsdimensionen eines nicht-zweckfunktional enggeführten Verständnishorizontes von „Bildung“ 119
3.1 Bildung als Aufklärung des Menschen: Die Bildungsziele Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung 119
3.1.1 Vernunft, Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie als Leitnormen der Aufklärung 122
3.1.2 Bildung als Schlüssel für notwendige Veränderungen (Antonio Gramsci) 124
3.1.3 Bildung und Freiheit, Bildung und Befreiung 126
3.1.4 Bildung als Praxis der Freiheit – und der Solidarität 128
3.1.5 *Exkurs:* Normen und Werte emanzipatorischer Menschenbildung 133
– Sind nur „gute“ Menschen gebildet? – Eine essayistische Reflexion – 138
– Fazit und thematische Überleitung – 140
3.2 Reflexivität als elementares Bildungsdispositiv 141
3.3 Bildung als Persönlichkeitsbildung: Identität als Bildungsziel . 143
3.3.1 Zum Begriff und Konzept der Identität 143
3.3.1.1 Zum Identitätsbegriff 145
3.3.1.2 Mutuelle und flüchtige Identitäten 147
3.3.1.3 Identitätsfindung als Bildungsaufgabe 149
3.3.1.4 Identität und Interaktion 150

3.3.2 *Exkurs:* „Symbolischer Interaktionismus“ nach G. H. Mead und seine Bedeutung für gelingende Bildung 153
3.4 Kontemplative Innerlichkeit *und* aktiver Welt- und Handlungsbezug als tragende Momente von Bildung 157
– Bildung für bessere Verhältnisse – 161
– Überleitung – 162
3.5 Wissenschaftshistorische und paradigmatische Verortung des zu generierenden Bildungsverständnisses: Kritische Theorie und Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft 164
3.5.1 Kritische Theorie und ihre Anfragen und Forderungen an die Pädagogik 165
3.5.2 Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft 173
3.5.2.1 Leitziel Emanzipation 174
3.5.2.2 Ideologie- und Diskurskritik sowie Selbstreflexion als unverzichtbare Methoden der Kritischen Erziehungswissenschaft 178
3.5.2.3 Kritik am Kritischen Paradigma in den Erziehungswissenschaften 181
3.5.2.4 Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft und ihre Anschlussfähigkeit zu (neu)humanistischen Bildungsverständnissen 182
3.5.2.5 Zwischenfazit und Ausblick: Kritische Erziehungswissenschaft – am Ende oder vor einem möglichen *Restart*? 184
3.5.3 Konturen einer möglichen kritisch-emanzipatorischen Didaktik 191
3.5.3.1 Modell einer reflexiven Kritischen Didaktik nach Wolfgang Schulz 192
3.5.3.2 Plädoyer für einen didaktischen Neuanfang 195
– Zusammenfassung und thematische Überleitung – 197

4 Ausgewählte Apologeten eines nicht-zweckfunktional enggeführten Verständnishorizontes von Bildungstheorie und -philosophie: Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki 199
4.1 Wilhelm von Humboldts humanistische Bildungstheorie: Bildung als *Menschwerdung des Menschen* 199
– Humboldts Kerngedanke: Bildung zur Individualität – 199

– *Bildung als Ausbildung der je eigenen Individualität und des allgemein Menschlichen im Menschen* – 201
– *Bildung als Selbst- und Weltbezogenheit* – 206
– *Gegen Anpassung und Formierung: Bildung als Freiheit von Zurichtungen* – 208
– *Der Primat der Allgemeinbildung* – 210
– *Kritische Einwürfe: Bildung als elitärer Distinktionsgewinn* – . 213
4.2 Wolfgang Klafkis dialektische Bildungstheorie 215
– *Bildung als „Kategoriale Bildung“* – 215
– *Bildung als „kritisch-konstruktive Bildung“* – 217
– *Bildung als Allgemeinbildung* – 218
– *Zwischenfazit und thematische Überleitung* – 220

5 Ausgewählte Spezifikationen von Bildung *ex negativo* 223
5.1 Bildung und „Halbbildung“ 224
– *Anstelle von Halbbildung: zeitgemäße Allgemeinbildung!* – . . . 228
5.2 Das Verhältnis von Bildung und Wissen 229
5.2.1 „Wissensexplosion“ in der neokapitalistischen „Wissensgesellschaft“? Einleitende Reflexionen 229
5.2.2 Der Zusammenhang von Wissen und Bildung bzw. von Allgemeinwissen und Allgemeinbildung 233
– *Exkurs: Bildung als Bildnis - ein essayistischer Diskussionsvorschlag zur Rehabilitierung breiten Allgemeinwissens* – 237
– *Thematische Überleitung* – 240
5.3 Das Verhältnis von Bildung und Lernen: Merkmale eines „bildenden Lernens“ 241
5.3.1 Exkurs: Bildendes Lernen im Kontext der „Pflicht“ zu lebenslangem und informellem Lernen: „*Lifelong Learning*“ und „*Informal Learning*“ als ideologisch konnotierte Gegenkonzepte zum „bildenden Lernen“ 241
5.3.1.1 Theoretisch-Konzeptionelles zu *Lifelong Learning* 242
5.3.1.2 Ideologiekritik an *Lifelong Learning* als neokapitalistische Selbstregulierungstechnik 245
5.3.1.3 *Informal Learning* im Kontext einer Rationalisierung des Bildungssystems 253

5.3.2 „Bildung“ ungleich „Lernen“: Bildung = Lernen + Reflexion + Verstehen + Normativität . . . 255
5.3.3 Inhalte und Ebenen eines bildenden Lernens nach Erich Weber 260
5.3.3.1 Freiheitliches und befreiendes Lernen . . . 261
5.3.3.2 Kognitives und reflexives Lernen . . . 262
5.3.3.3 Identitätsstiftendes Lernen . . . 264
5.3.3.4 Soziales und kooperatives Lernen . . . 267
– Soziales Lernen – . . . 267
– Kooperatives Lernen – . . . 268
5.3.3.5 Wert- und sinnorientiertes Lernen . . . 269
– Wertorientiertes Lernen – . . . 270
– Sinnorientiertes Lernen – . . . 271
5.3.3.6 Ganzheitliches sowie gegenwarts- und zukunftsbezogenes, innovatives und antizipatorisches Lernen . . . 272
– Ganzheitliches Lernen – . . . 272
– Gegenwarts- und. zukunftsbezogenes Lernen – . . . 273
– Innovatives und antizipatorisches Lernen – . . . 274
– Antizipation – . . . 275
– Partizipation – . . . 276
– Zusammenfassung und thematische Weiterführung – . . . 277

6 Erweiterung des generierten Bildungsverständnisses um eine humanökologische Perspektive . . . 279
6.1 Theoretische Verortung: Sozialökologische Ansätze in der Erziehungswissenschaft . . . 279
6.2 Der humanökologische Ansatz nach Urie Bronfenbrenner . . . 281
6.2.1 Konzeptioneller Zugang . . . 282
6.2.2 Wissenschaftshistorischer Hintergrund . . . 284
– Das humanökologische Entwicklungsverständnis: Entwicklung als phänomenologische Kategorie – . . . 284
6.2.3 Humanökologischer Methodenpluralismus . . . 285
6.2.4 Urie Bronfenbrenners Systemmodell . . . 287
– Das humanökologische Verständnis von Umwelt – . . . 287
– Mikrosystem – . . . 289
– Mesosystem – . . . 291
– Exosystem – . . . 292
– Makrosystem – . . . 293

– *Chronosystem* – 293
6.3 Das humanökologische Bildungsverständnis 296
6.3.1 Bildung als Kategorie des reflexiven Selbst- und Weltbezuges . 296
6.3.2 Humanökologische Bildungsförderung 300
6.4 Der sozialökologische Ansatz nach Dieter Baacke: Ergänzung, nicht Ersatz für eine humanökologisch inspirierte Pädagogik . . 303
6.5 Würdigung der humanökologischen Pädagogik und Überleitung 304

7 Was ist, was meint „Bildung“? Zusammenfassung in Form eines Essays 307
– *Begriffliches und Geschichtliches* – 307
– *Bildung als Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis* – 309
– *Bildung und Sozialität* – 309
– *Bildung und individuelle Handlungs- bzw. Entfaltungsspielräume* – 310
– *Bildung und Allgemeinwissen* – 310
– *Konkrete Kriterien von Bildung* – 312
– *Bildung als Allgemeinbildung* – 313
– *Bildung als Kritikfähigkeit* – 313
– *Bildung als Ware* – 314
– *Bildung als das Erklimmen einer reflexiven „Meta-Ebene“* – . 315
– *Bildung und Philosophie* – 316
– *Bildung und Humanität* – 316
– *Bildung und Humanitas* – 316
– *Thematische Überleitung* – 317

II Näheres zu „KOMPETENZEN“ im Kontext einer „Kommodifizierung“ und „Ökonomisierung“ von Bildung 319

8 Geschichtlich-diskursive Verortung des Kompetenzbegriffs . . 323
8.1 Aktualität und „Penetranz“ des Kompetenzdiskurses 323
8.2 Zur Genealogie des Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdiskurses 326

8.3 Geschichtliche Skizze des Kompetenzkonzepts im Rahmen der Erwachsenenbildung in Westdeutschland seit 1950 329
8.3.1 Das „Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960 330
8.3.2 Die „realistische Wendung“ in den Erziehungswissenschaften . . 332
8.3.3 „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970 335
8.3.4 „Qualifikationsoffensiven“ und Karriere des Schlüsselqualifikationsbegriffs 342
8.3.5 Durchbruch des Kompetenzdiskurses nach 1989ff. 345
– Kompetenzen als marktgerechte Anpassungsstrategie im Dienste sozioökonomischer und kultureller Transformationen – . 345
8.3.6 Zwischenfazit: Kritik an der kompetenzorientierten Wende und erstes Plädoyer für eine Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff 350
8.4 Sozioökonomische Transformationen und die Dominanz des Kompetenzdiskurses 353

9 Der Kompetenzbegriff: Konkretisierungen und Definitorisches 359
9.1 Zur Heterogenität und Definitionsproblematik von „Kompetenz(en)“ (und des vorangehenden Schlüsselqualifikationsbegriffs) 359
9.2 Begriffliche Bestimmungen von „Kompetenz“ 362
9.2.1 Etymologische und inhaltliche Annäherungen 362
– „soft skills“ – 364
– Zur Differenz von „Kompetenz“ und „Performanz“ – 366
9.2.2 Allgemeine Charakteristika und Definitionen von „Kompetenz“ 367
9.2.3 Die gängige Systematisierung von Kompetenzen 370
9.2.3.1 Fach- und Methodenkompetenz(en) 371
9.2.3.2 Personale Kompetenz(en) 372
9.2.3.3 Soziale Kompetenz(en) 373
9.2.4 Abweichende und ergänzende Systematisierungen von Kompetenzen 376
9.2.5 Begriffliche Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten von „Kompetenz“, „Qualifikation“ und „Schlüsselqualifikation“ . . 380
– „Kompetenz(en)“ und „Schlüsselqualifikation(en)“ – 380
– „Kompetenz(en)“ und „Qualifikation“ – 383
– Zusammenfassung – 388

9.3 Der Kerngehalt von „Kompetenz“: Selbstorganisierte Handlungsfähigkeit . . . 389
9.3.1 Handlungsbezug von Kompetenzen und Primat der Handlungsfähigkeit . . . 389
9.3.2 Primat der Selbstorganisationsfähigkeit . . . 393
– Zusammenfassung – . . . 395
9.4 Exkurs: Entwicklung und Transfer von Kompetenzen . . . 396
– Plädoyer für außerberuflichen Kompetenzerwerb und -anwendungsbezug – . . . 397
9.5 Begriffliche und methodisch-konzeptionelle Kritik an Kompetenzen . . . 398
– Mangelnde Messbarkeit und pädagogisch-didaktische Operationalisierungsproblematik – . . . 402

10 Differenzen zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ im Kontext ökonomisch-instrumenteller Inbeschlagnahmungen . 407
– Erkenntnisleitendes Interesse des Kapitels – . . . 407
10.1 Bildung im Horizont ihrer gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionalität: Eine bildungsgeschichtliche Skizze des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung zur Analyse des Stellenwerts von Bildung in den Kompetenzdomänen Arbeit und Beruflichkeit . . . 410
– Problembeschreibung und Fragestellung – . . . 410
10.1.1 Beginn der Diskussion bereits in der Antike . . . 411
10.1.2 Der bildende Wert der Praxis in der Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus . . . 413
10.1.2.1 Das Bildungsverständnis der Aufklärer: der Primat der „Industriosität“ . . . 414
– Bildung und „Ungehorsam“ – . . . 419
10.1.2.2 Das Bildungsverständnis der Neuhumanisten: der Primat der Allgemeinbildung . . . 421
– Bildung als elitärer Distinktionsgewinn – . . . 427
– Neuhumanistische Geringschätzung der Berufsbildung und Primat der Allgemeinbildung – . . . 428
10.1.2.3 *Exkurs:* Wilhelm von Humboldts Primat der Allgemeinbildung bei gleichzeitiger Anerkennung angewandter Bildung . . . 433

– *Humboldts Wertschätzung auch spezieller Bildung* – 436
– *Kritik an Humboldts Bildungstheorie* – 438
10.1.3 Rehabilitierung der anwendungsbezogenen Bildung 442
10.1.4 Fazit: Auch spezielle Bildung bildet, doch allgemeine Bildung ist das sie tragende Fundament 445
– *Einsprüche gegen die Gleichwertigkeit „der Bildungen“ mit Blick auf sozioökonomische Realitäten* – 453
– *Voraussetzungen einer tatsächlich auch „bildenden Spezialbildung“* – 454
10.1.5 Zusammenfassung und thematische Überleitung 457
10.2 Bildung und Kompetenzen im Kontext einer Ökonomisierung und Kommodifizierung des Bildungssystems und Bildungsgedankens 459
10.2.1 Verortungen des Humankapitaldiskurses 459
– *Exkurs: Geschichte und Apologeten des Humankapitaldiskurses* – 466
10.2.2 Was meint „Ökonomisierung der Bildung“? 469
10.2.2.1 *Exkurs:* Folgen der Ökonomisierung für das Bildungssystem und das vorherrschende Verständnis von Bildung 473
10.2.2.2 Indikatoren für Ökonomisierungslogiken am Beispiel des Hochschulsystems 485
– *Beispiel 1: Modularisierung von Bildungsinhalten* – 485
– *Beispiel 2: Universitäten als Berufsausbildungsstätten und Dienstleistungsunternehmen* – 487
– *Beispiel 3: Elitenförderung* – 491
10.2.3 Zwischenplädoyer gegen die Ökonomisierung des Bildungssystems 492
– *Alternative Reformagenden* – 496
– *Zusammenfassung und Weiterführung* – 499

11 Ausgewählte Einschätzungen und Analysen des Verhältnisses von „Kompetenz“ und „Bildung“ 501
11.1 Theoretische Grundverortung einer Schnittmengenanalyse von Kompetenz(en) und Bildung: Kompetenzen als Elemente formaler Bildungstheorien 501

11.2 Ausgewählte fachwissenschaftliche Einschätzungen zu Schnittmengen und Unterschieden von „Kompetenz“ und „Bildung“ . . . 504
– Persönlichkeitsbezug als qualitative Schnittmenge von Bildung und Kompetenz – . . . 510
– Umweltbezug als gemeinsames Charakteristikum von „Bildung“ und „Kompetenz(en)“ – . . . 516
– Annäherung und Differenzierung im Begriff der Reflexivität – 517
– Zusammenfassung und Weiterführung – . . . 519
11.3 Kritik an Kompetenzen aus dezidiert kritisch-emanzipatorischer Sicht . . . 520
11.3.1 Kompetenzen als Beitrag zur marktgerechten Anpassung der Persönlichkeit . . . 522
11.3.1.1 Kompetenzen im Kontext neoliberaler Selbsttechnologien . . . 524
11.3.1.2 Das Menschen- und Gesellschaftsbild des neoliberalen Kompetenz- und Bildungsdiskurses . . . 528
11.3.1.3 Kompetenzen als marktkonforme Selbstdisziplinierungsdispositive . . . 531
– Die kompetente Persönlichkeit als marktförmige Persönlichkeit? – . . . 532
11.3.1.4 Teamarbeit als potentiell subjektivitätskujonierende soziale Praxis . . . 536
11.3.1.5 Der Kompetenzimperativ als neue Qualität ökonomistischer Herrschaft . . . 541
11.3.1.6 Beschränkung von Individualitätsspielräumen . . . 543
11.3.1.7 Vom Festangestellten zum „Arbeitskraftunternehmer“ . . . 546
11.3.2 Kompetenzen für *Lifelong Learning* im Dienste individueller *Employability* . . . 552
– Employability qua lebenslangem Lernen – . . . 556
– Leitziel „Entrepreneurship-Kompetenz“ – . . . 559
11.4 Zusammenfassendes Fazit des Zusammenhangs von „Kompetenz“ und „Bildung“ . . . 562
11.4.1 Zur Differenz von „Bildung“ und „Kompetenz“ . . . 562
11.4.2 Plädoyer für eine Neubesinnung auf den Bildungsbegriff . . . 564
11.4.3 Kritisch-reflexive Rückbesinnung auf humanistische Bildungsideale . . . 566

11.4.4 Abschließende Zusammenschau der wichtigsten kongruierenden und inkompatiblen Momente von „Kompetenz“ und „Bildung“ 569
11.5 Was impliziert „Kompetenz“ im heute dominanten Modus des Sprechens über Kompetenzen und was scheidet sie von „Bildung“?
Die soziale Logik des Kompetenzdiskurses: Zusammenfassung in Form eines Essays 571
– *Was „Bildung“ von „Kompetenz“ unterscheidet* – 571
– *Das Menschenbild des neoliberalen Kompetenzdiskurses* – . . . 573
– *Pädagogisches Selbstverständnis und Kompetenzdiskurs* – . . . 577
– *Zusammenfassung und Weiterführung* – 578

III Näheres zu „REFLEXION“ im Wissen um deren Stellenwert für eine Bildung, die mehr ist als nur Kompetenz 581

12 Theoretische Spezifizierungen des Reflexionsbegriffs 583
12.1 Terminologische, anthropologische, philosophische und wissenschaftshistorische Annäherungen 583
12.1.1 Terminologische und gegenstandsbezogene Annäherungen . . . 583
12.1.2 Selbstreflexivität als anthropologisches Spezifikum 586
12.1.3 Philosophisches zum Reflexionsbegriff 589
12.1.4 Fünf wissenschaftshistorische Dimensionen der Selbstreflexion nach Helmwart Hierdeis 591
12.2 Bildungstheoretische Fundierung der Reflexionsthematik 594
12.2.1 Reflexion als elementares Bildungskonstitutivum 594
– *Bildung als Selbstbildung im Modus der Reflexivität* – 594
– *Selbstreflexion und Selbsterkenntnis* – 597
– *Bildung als Reflexion der eigenen Biographie* – 598
12.2.2 Kritikfähigkeit und Emanzipation als primäre Zielsetzungen der Selbstreflexion 603
– *Reflexion und Kritische Theorie* – 604
– *Kritische Selbstreflexion: unerwünscht?* – 605
12.2.3 Reflexion als elementare (Selbst-)Kompetenz 608
12.2.4 Reflexive Kompetenzentwicklung: Reflexion von Lernen, Handeln, Erfahrungen und Kompetenzen 614

– *Reflexive Kompetenzentwicklung nach Julia Gillen* – 614
– *Reflexives Erfahrungslernen nach Guido Franke* – 615
– *Reflexion über Handlungen nach Donald Schön und Reflexion über Erfahrungen nach Julia Gillen* – 616
– *Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz nach Helmut Knüppel/Johann Wilhelm* – 619
– *Überleitung* – 622

13 Theoretische Modellbildungen zur Analyse und Förderung von Reflexion 625
13.1 Zur Relevanz reflexionstheoretischer Modellbildungen für die Fundierung einer reflexiven Erziehungswissenschaft und Pädagogik und eines darauf gründenden Bildungsverständnisses 625
13.2 Ausgewählte Reflexionsmodelle 629
13.2.1 Das Reflexionsmodell nach Donald Schön: Reflexion *in der* Handlung und Reflexion *über die* Handlung 629
– *1. Stufe: „Wissen-in-der-Handlung“* – 629
– *2. Stufe: „Reflexion-in-der-Handlung“* – 629
– *3. Stufe: „Reflexion-über-die-Handlung“* – 630
– *Pädagogisch-didaktische Konsequenzen* – 632
– *Kritischer Einwurf* – 633
13.2.2 Die Theorie reflexiven organisationalen Lernens 634
– *Single-loop learning* – 635
– *Double-loop learning* – 636
– *Deutero learning* – 637
– *Pädagogisch-didaktische Konsequenzen* – 639
13.2.3 Das Reflexionsstufenmodell nach Martin Hartmann 640
13.2.3.1 Mögliche Bausteine einer *Kulturgeschichte der Reflexion* 640
13.2.3.2 Die Reflexionsstufentheorie sensu Martin Hartmann 644
13.2.3.3 Die Reflexionsstufen Martin Hartmanns im Einzelnen 647
– *„0. Stufe“: „Keine Reflexion – Die unwillkürliche Reaktion im Geschehen“* – 647
– *1. Reflexionsstufe: „Das selbstvergessene Individuum“* – 647
– *2. Reflexionsstufe: „Die Eigenschaft der Gegenstände“* – . . . 648
– *3. Reflexionsstufe: „Das Subjekt und das Objekt“* – 650
– *4. Reflexionsstufe: „Die Instrumentalisierung der Anderen und die Steuerung von Handlungen“* – 652

– *5. Reflexionsstufe: „Sozialer Prozess und äußere Regulation“* – 654
– *6. Reflexionsstufe: „‚Kultur‘ als Selbstregulierungsstruktur“* – . 657
– *7. Reflexionsstufe: (ohne spezifizierende Bezeichnung)* – 659
13.2.3.4 Kritische Würdigung der Hartmannschen Reflexionsstufentheorie und pädagogisch-didaktische Konsequenzen in Form einer Bevorzugung humanökologischer Modellbildungen 660
13.3 Methodische Aufgaben und Grenzen einer reflexiven Pädagogik 663
– *Einige Folgerungen für die methodenpraktische Förderung von Reflexivität* – 667
13.4 Kritische Einwürfe zur Reflexionsthematik 668
13.5 Wofür steht „Reflexion“ und in welchem Zusammenhang steht sie zu „Bildung“? Zusammenfassung in Form eines *Essays* . . . 672

14 Abschließendes Plädoyer für eine gezielt geförderte Praxis sozialräumlich-differenzierter Reflexivität im Horizont der Gesamtthematik 675
14.1 Zusammenfassende Schlussfolgerungen für Bildungstheorie und Pädagogik 675
14.2 Vorschlag für eine methodische Reflexionsförderung: das Konzept der Reflexionswerkstatt sensu Lederer/Pawlik 677
– *Allgemeine Charakterisierung und pädagogische Zielsetzungen* – 677
– *Ebenen und Phasen einer Reflexionswerkstatt* – 680
– *Schematische Kurzdarstellung einer Reflexionswerkstatt* – . . . 682
– *Abschließende Bemerkung* – 682

Literatur 683

Anmerkungen 701

0 Persönliche Vorbemerkungen

Als Vertreter einer der letzten Studienjahrgänge, der das Glück hatte, seine akademische Ausbildung noch vor Einführung von Studiengebühren und insbesondere auch noch vor der Umsetzung der „Bologna-Programmatik“ und der Implementierung entsprechender Studienarchitekturen durchleben zu dürfen, und von daher noch weitaus eher in der Lage wie auch Willens war, im Studium intellektuelle Umwege in Kauf zu nehmen und sich mit breiteren Fragestellungen analytisch-reflexiv zu beschäftigen, bin ich, weit über die Lebenswelt Universität hinaus, gewissermaßen unmittelbarer Zeitzeuge der umfassenden und überaus wirkmächtigen Durchdringung gesellschaftlicher Teilsysteme durch marktwirtschaftliche Imperative und Lenkungsmechanismen, die sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten vollzogen hat, weiterhin vollzieht und auch vor dem Verständnis dessen, was unter„Bildung“ zu verstehen ist und welcher Stellenwert selbiger zukommt, nicht halt machte und macht. Im Gegenteil war in den letzten über 20 Jahren überdeutlich zu beobachten, wie in Forschung und Lehre solche Inhalte, erkenntnisleitenden Interessen und Methoden mit verve in den Vordergrund rückten, die auf unmittelbare Verwertung im Sinne individueller Beschäftigungs- und Marktfähigkeit („Employability“) sowie nationaler (Wirtschafts)Standortinteressen abzielen. In welchem Ausmaß dabei oft genug zeitgeistkompatible Begriffe und Konzepte affirmiert und bis zur Karikatur forciert wurden und werden, Hauptsache, diese scheinen geeignet, Drittmittel und Forschungsprojekte zu lukrieren, müsste und muss kritischen WissenschaftlerInnen oft genug Anlass zu selbstkritischen Selbstreflexionen sein. Als teils prekarisierter Erziehungswissenschaftler/Pädagoge in unterschiedlichen Positionen und Institutionen des Bildungssystems hatte ich dabei oft genug ähnliche Rollenkonflikte zu reflektieren und mit mir selbst auszufechten, etwa dem zwischen der Notwendigkeit, sein Geld als Anbieter pädagogischer und wissenschaftlicher Dienstleistungen verdienen und entsprechend an der gerade gegebenen Nachfrage ausrichten zu müssen einerseits, und dem hiermit keinesfalls immer deckungsgleichen erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnis und Ethos nebst dem ihm grundliegenden pädagogischen Normengefüge andererseits. Letzteres impliziert eben auch, sich den Leitzielen

kritisch-reflexiver (Selbst)Erkenntnis, individueller Mündigkeit und Emanzipation von fremdbestimmenden und entfremdenden Strukturzwängen verpflichtet zu wissen. Entsprechend liest sich diese Habilitationsschrift auch als kleiner Beitrag, jene Risse zu verstärken, die sich im Zuge der krisenhaften Ökonomielagen seit 2008 im neoliberalen Diskursgefüge abzuzeichnen scheinen, ein Diskurs, der eben auch die Geistes- und Sozialwissenschaften, und damit auch die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft, in weiten Teilen durchdrungen hat. Die inhaltliche Ausbreitung und Begründung eines nicht-zweckfunktionalenggeführten, wesentliche Momente sowohl der humanistischen Bildung als auch der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik aufgreifenden Bildungsverständnisses und dessen Verteidigung gegen ökonomistische Beschlagnahmungen, etwa im Sinne einer inhaltlichen Gleichsetzung von Bildung mit Kompetenz, ist zentrales Anliegen dieser Schrift.

1 Fragestellungen, Vorbemerkungen und Einleitendes

1.1 Pointierte Zielbestimmung der Habilitationsschrift

„Bildung“, sowohl der Begriff wie der ihn konstituierende Diskurs, wird heute im Zuge umfassender gesellschaftlicher Ökonomisierungs- und Inwertsetzungsprozesse zunehmend auf seine instrumentelle Bedeutung im Sinne einer Zuliefererfunktion für wissensintensive und hochflexible Arbeitsmärkte des globalisierten Marktes reduziert. Der Bildungsbegriff droht so sukzessive seiner aufklärerischen und humanistischen Bedeutungsgehalte verlustig zu gehen und regrediert schlimmstenfalls zu einer aus pädagogischer Sicht weitgehend banalen, von elementaren Inhaltsdimensionen entleerten Floskel gesellschaftspolitischer Zielbestimmungen. Im Rahmen des heute vorherrschenden Modus des Sprechens über Bildung wird diese, so die hier vertretene These, wenn auch nicht als Begriff, der ja geradezu omnipräsent anmutet, so doch hinsichtlich ihrer konzeptionellen und konnotativen Ausrichtungen, in deutlich wahrnehmbarem Maße zunehmend durch „Kompetenz“ bzw. bedeutungsgleiche Konzepte und Termini („*skills*“, „Schlüsselkompetenzen“ etc.) ersetzt. Der Kompetenzbegriff hat, wie noch zu belegen sein wird, in den letzten fünfzehn bis zwanzig Jahren auf einer fachdiskursiven Ebene, wenngleich wiederum keineswegs umgangs- und alltagssprachlich, den Bildungsbegriff, speziell in seinen aufklärerischen und (neu)humanistischen Bedeutungs- und Konnotationsvarianten, in den Hintergrund gedrängt. „Kompetenz“, nebst der besagten anverwandten Konstruktionen, ist heute – teils in penetrant anmutender Weise – ein nachgerade hegemonialer Terminus eines überwiegend von ökonomisch-instrumentellen Interessen geleiteten Diskurses in den Bildungswissenschaften, insbesondere, indes keineswegs allein, auf dem Terrain der Erwachsenenbildung/Weiterbildung/Beruflichen Bildung.

Vorliegende Schrift weiß sich der Überwindung solcher instrumentellen inhaltlichen Engführungen verpflichtet, welche Bildung überwiegend im Sinne individueller „*Employability*“ auf „postfordistischen“ Arbeitsmärkten der „Wissensgesellschaft“ bzw. als strategische „Humankapitalinvestitionen“ im Rahmen standortbezogener Konkurrenzlogiken (miss)verstehen. Entsprechend

wird hier als zentrale Zielsetzung die Rehabilitierung eines Verständnisses von Bildung angestrebt, das auf umfassende Persönlichkeitsentwicklung abzielt und auf einem humanistisch-aufklärerisch-emanzipatorischen Normengefüge fußt. Hierfür wird sich nicht zuletzt eine reflektierte Würdigung und ein darauf gründendes Bemühen um eine Neubestimmung der wichtigsten Erkenntnisse der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft als überaus fruchtbar erweisen. Auch das normative wie methodische Gerüst der „humanökologischen Pädagogik“ mit ihrem analytischen Blick auf konkrete Mensch-Umwelt-Interaktionen und der hierbei je vorhandenen, idealerweise zu erweiternden individuellen Handlungsoptionen und Teilhabemöglichkeiten stellt diesbezüglich einen bereichernden konzeptionellen Ansatz dar. Indes ist es insbesondere das Moment der (Selbst)Reflexion mit ihren Letztzielen der Selbsterkenntnis und allerletztlich der Selbstbestimmung, das geradezu als Bedingung der Möglichkeit umfassend verstandener Bildung gelten darf. Hierbei kommt der Einsicht in die Deckungs*un*gleichheit von „Selbstorganisation“ (als zentrales Anliegen von Kompetenz) und „Selbstbestimmtheit“ (als elementarer Zielanspruch von Bildung) als eines entscheidenden (wenngleich nicht einzigen) Distinktionskriteriums zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ sowie dem Aufzeigen und der Analyse hiermit verbundener Widersprüche herausragende Bedeutung für ein *re-inforcement* humanistisch-kritisch-emanzipatorischer Bildung zu. Entsprechend ist das zuletzt noch kurz angesprochene Bemühen um praktikable methodisch-didaktische Ansätze zur Analyse reflexiver Prozesse und letztlich dann auch zur gezielten Initiierung und Förderung individueller Reflexivität speziell aus bildungspraktischer Sicht von allergrößter Relevanz.[1]

1.2 Zentrales Anliegen, Forschungsthesen und Argumentationsduktus der Arbeit

Das zentrale Anliegen vorliegender Habilitationsschrift ist es so mit anderen Worten, einen im Sinne von Persönlichkeitsbildung *umfassend* verstandenen Bildungsbegriff nachzuzeichnen bzw. zu entwickeln und selbigen aus seiner zunehmenden ökonomischen Vereinnahmung und Engführung herauszulösen. Angesichts des heute so überaus inflationären Ge- und teilweise auch Missbrauchs des Bildungsbegriffs und seiner besagten zunehmenden konnotativen Einfärbung als Kompetenzäquivalent im Dienste individueller Marktfähigkeit, versteht sich vorliegende Arbeit hinsichtlich des ausführlich grundzulegenden

und auszubreitenden Bildungsverständnisses somit auch als bildungstheoretischer und insbesondere -philosophischer Beitrag, um im Sinne eines konzeptionellen Hybrids die zum Teil ja durchaus konvergenten Ideenlinien der Kritischen Theorie und der darauf gründenden kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft sowie bestimmter, nämlich *nicht*-elitärer Kerngedanken des Bildungshumanismus, etwa im Geiste Wilhelm von Humboldts, zusammenzudenken. Dies aber jeweils nicht im Sinne einer bloßen Rückbesinnung, sondern in Form einer reflexiv-konzeptionellen Neubestimmung und Weiterentwicklung. Nach der ausführlichen Konturierung eines solch umfassenden, d. h. insbesondere den Leitwerten des Humanismus und der Aufklärung verpflichteten Bildungsbegriffs werden sodann, auf Basis einer Analyse jeweiliger Kerngehalte und Konnotationen, auch die durchaus bildungsmächtigen Potentiale des Kompetenzbegriffs klar benannt, wobei hierbei speziell dem Reflexionsbegriff die Bedeutung sowohl einer konzeptionellen Brücke zwischen Kompetenz und Bildung als aber auch und zugleich eines wichtigen Unterscheidungsmerkmals beizumessen sein wird. Letzteres umso mehr, als der (herrschafts)kritische, aufklärerische, emanzipatorische und transinstrumentelle Kerngehalt von Bildung erst durch die Reflexion gesellschaftlicher Strukturzwänge zur Entfaltung gelangt, weshalb reflexionstheoretische (zuletzt auch pointiert reflexions*praktische*) Überlegungen den letzten Schwerpunkt der Ausführungen bilden. Neben einer kritischen Diskussion verschiedener theoretischer Zugänge zur Reflexionsthematik (wobei diesbezüglich das Reflexionsstufenmodell Martin Hartmanns gesonderte Würdigung erfährt) wird abschließend für ein reflexionsintensives, d. h. Prozesse der Reflexion explizit würdigendes und akzentuierendes Bildungsgeschehen plädiert. Ein solcherart fundierter und durchmessener Bildungsbegriff, der insbesondere um das für gelingende Bildung so zentrale Kriterium der Reflexion kreist, markiert letztlich den bildungstheoretischen Zielhorizont eines hier eingeforderten und nachdrücklich propagierten Verständnisses von Bildung im Gedankenduktus humanistischer und aufklärerischer Prinzipien im Allgemeinen sowie einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik im Speziellen, welchem neben der Orientierung an den Bildungskonstitutiva Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung nicht zuletzt auch dezidiert sozial- und humanökologische Analyseperspektiven eingeschrieben sind, die wiederum auf möglichst umfassende Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten abzielen.

Die folgende Skizze der wichtigsten hier zu erörternden Forschungsfragen und -thesen sowie zentralen Aussagen der Arbeit liefert einen Überblick auf den solcherart ins Auge gefassten Themenkreis und dessen geplante Durchdringung,

wobei die punktuelle Abfolge nicht der inhaltlichen Reihenfolge im Sinne der Gesamtgliederung entspricht (siehe diesbezüglich nachfolgend 1.3.):

- Im Bildungsdiskurs der Gegenwart, der sich im Rahmen einer zu konstatierenden ökonomistischen Inbeschlagnahmung des Bildungssystems und -verständnisses vollzieht, wird „Bildung“ inhaltlich allzu leichtfertig mit „Kompetenz(en)“ gleichgesetzt oder gelegentlich auch gleich ganz auf den Bildungsbegriff verzichtet. Auch wenn zweifellos substantielle Schnittmengen zwischen Kompetenz und Bildung zu konstatieren sind und in einem bildungstheoretisch erweiterten Sinne die Dichotomie von Allgemeinbildung und Spezialbildung keineswegs als Antithese aufzufassen ist, verbietet sich indes diese weitverbreitete Ineinssetzung oder gar eine diskursive Exklusion sowohl aus begriffsgeschichtlicher wie auch aus bildungstheoretischer Sicht. Dies gilt um so mehr mit Blick auf die Zuschreibungen, An- und Einforderungen, die sich unter einem heute diskursdominanten Kompetenzverständnis subsumiert finden.

- Vielmehr bedarf es nicht nur einer bildungsmächtigen Aufladung des Kompetenzbegriffs und -konzepts, sondern auch und vor allem einer kritisch-reflexiven, zeitgemäßen Neubestimmung des Bildungsbegriffs selbst, jeweils vermittels einer vehementen Akzentuierung des Reflexionsbegriffs und der kritisch-emanzipatorischen Gehalte von Bildung.[2]

- Reflexion/Reflexivität und die Orientierung an den pädagogischen Leitnormen Emanzipation und Mündigkeit, Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, sind die Voraussetzung der Möglichkeit, den bildenden Gehalt von Kompetenz(entwicklung) zu erweitern und so das bildende Potential von Kompetenzen sowie den klassisch aufklärerischen und humanistischen Bildungsbegriff in seiner nicht-instrumentell-ökonomischen Substanz zu stärken. Reflexion ist die Basis von Bildung und zugleich die pädagogisch-konzeptionelle Brücke zwischen den Begriffen Bildung und Kompetenz. (Ein so verstandener inhaltlicher Konnex zwischen den Konzepten Bildung und Kompetenz böte zudem auch eine Möglichkeit, den nur im deutschen Diskursraum beheimateten Bildungsbegriff „übersetzbarer“, d. h. erfass- und umschreibbarer zu gestalten und auf diesem Wege zu internationalisieren.)

- Ein derart emanzipatorisches Verständnis von Reflexion kann sich indes nicht mit biographiebezogener Selbstreflexion begnügen, sondern

muss auch und insbesondere auf komplexe Fragen sozioökonomischer und -kultureller Art rekurrieren. Speziell das Bildungsverständnis einer kritischen Erziehungswissenschaft bedarf der möglichst umfassenden Reflexion solcher Strukturen und der durch sie bedingten Zwänge im persönlichen Nah- wie Fernbereich, die geeignet sind, individuelle Handlungs- und Entfaltungsspielräume zu beschneiden.

- Bezüglich dieser Reflexionsfoki und Analysefelder erweist sich die humanökologische Perspektive nach Urie Bronfenbrenner im Rahmen sozialökologischer Zugänge als besonders zielführend. Sie untersucht entlang eines schlüssigen Mehrebenenmodells gesellschaftliche Kontexte hinsichtlich vorhandener und erweiterbarer Mitentscheidungs-, Teilhabe- und Handlungsmöglichkeiten.

1.3 Thematische Reihung der wichtigsten inhaltlichen Schwerpunktsetzungen

Diese Arbeit umfasst fünf thematische *Cluster* und zugehörige Inhalte, die in der folgenden Reihenfolge durchlaufen werden:

Erster inhaltlicher Schwerpunkt: *Näheres zum Bildungsbegriff*

- Geschichtliche Skizze des Bildungsbegriffs; genealogische Bedeutungskerne
- Diskussion der Definitions- und Bestimmungsproblematik, mithin der grundsätzlichen Brauchbarkeit des Bildungsbegriffs
- Definitionen, Charakteristika, konnotative Aufladungen und Thematisierungsweisen des Bildungsbegriffs
- Zentrale Inhaltsdimensionen, Strukturmomente und Normen von Bildung: Emanzipation und Mündigkeit, Identität und Selbstbestimmung als Leitzielsetzungen, Reflexion als Konstitutivum
- Kritische Theorie und Kritische Erziehungswissenschaft als wichtige paradigmatische Verortung des grundgelegten Bildungsverständnisses
- Spezifikationen von Bildung anhand zweier ausgewählter Klassiker der Bildungstheorie: Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki
- Weitergehende Spezifikationen des Bildungsbegriffes *ex negativo*: Unterschiede und Zusammenhänge zwischen Bildung und „Halbbildung“,

zwischen Bildung und Wissen sowie zum Verhältnis von Bildung und Lernen unter spezieller Hervorhebung eines „bildenden Lernens“
- Erweiterung des ausgebreiteten Bildungsverständnisses um die „human-ökologische Perspektive“ nach Urie Bronfenbrenner

Zweiter inhaltlicher Schwerpunkt: *Näheres zum Kompetenzbegriff*
- Aktuelle und bildungsgeschichtliche Verortung des Kompetenzdiskurses
- Begriffliche An- und Abgrenzungen zu „Kompetenz“: „Qualifikation“, „Schlüsselqualifikation“, „*soft skills*“ u. a.
- Gängige Systematisierung von Kompetenzen
- Kritik am Kompetenzkonzept aus begrifflich-konzeptioneller Sicht

Dritter inhaltlicher Schwerpunkt: *„Bildung“ und „Kompetenz“* – Analyse der konzeptionellen Schnittmengen und Differenzen
- Einführender bildungsgeschichtlicher Exkurs über das Verhältnis von „Kompetenz“ und „Bildung“ im Kontext deren Funktionalität für Arbeit und Beruf, im engeren bildungstheoretischen Sinne zum Verhältnis von Allgemein- und Spezial- bzw. Berufsbildung
- „Kompetenz“ und „Bildung“ im Kontext einer Ökonomisierung und Kommodifizierung von Bildung/des Bildungssystems/des Bildungsgedankens
- Ausgewählte Beiträge zur Diskussion um das Verhältnis der Begriffe und Konzepte zueinander
- Kritik am Kompetenzkonzept als Instrument zur Persönlichkeitsnormierung gemäß instrumentell-ökonomischer Verwertungsinteressen
- Stellungnahme: „Bildung“ und „Kompetenz“ bedeuten nicht das Gleiche – die entscheidenden Differenzlinien bilden der Unterschied zwischen Selbstorganisation und Selbstbestimmung sowie der Stellenwert der Reflexion

Vierter inhaltlicher Schwerpunkt: *Näheres zum Reflexionsbegriff*
- Verortung der Reflexionsthematik aus bildungstheoretischer Sicht
- Ausgewählte theoretische und modellhafte Zugänge zum Reflexionsbegriff unter vertiefter Berücksichtigung der Reflexionsstufentheorie nach Martin Hartmann
- Kritik am (Selbst)Reflexionskonzept angesichts einer konnotativen Umdeutung des Präfix „Selbst“ im Geiste wettbewerbslogischer Selbstverwertungsmaxime

- Abschließendes Plädoyer für eine methodenpraktische Fruchtbarmachung der Reflexionstheorien im Interesse gelingender Bildung.

1.4 Notwendige Vorbemerkungen bezüglich *Gendering*, Rechtschreibung, Hervorhebungen und sprachliche Reichweite

- Wo angebracht, wird die geschlechtsspezifische Endung „-Innen“ verwendet, ohne dies im Interesse des Leseflusses aber zum Selbstzweck zu erheben.
- Der Arbeit liegt die neue Rechtschreibung zugrunde, von der aber in bestimmten seltenen Fällen Ausnahmen aus schriftästhetischen Gründen gemacht werden: Dies betrifft etwa einen Verzicht auf den Ersatz von „ph“ durch „f“, von „ti“ durch „z“ sowie einzelne Fälle der Zusammenschreibung von Adjektiven und Attributierungen. In Zitaten wird die Originalschreibweise wiedergegeben.
- Im Interesse einer stringent übersichtlichen Gliederung der Arbeit wurde vielfach auf (vierte, fünfte) Untergliederungspunkte verzichtet und statt dessen eine *Parenthese* (– ***kursiv*** –) bevorzugt.
- Hervorhebungen in Zitaten entsprechen dem Original, auf die explizite Benennung dieses Sachverhalts wird ebenso verzichtet wie auf eigene Hervorhebungen innerhalb von Zitaten.
- Zum Zwecke der wiederholten Markierung zentraler Attribute und Merkmalsdimensionen eines hier grundzulegenden und zu begründenden Verständnisses von „Bildung“ werden entsprechende Begrifflichkeiten oder Textpassagen kursiv hervorgehoben.
- Steht „Bildung“ in seiner begrifflichen Form im Mittelpunkt der Ausführungen, wird dies entsprechend durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Da der Begriff nicht losgelöst von seinen Inhalten, Bedeutungen, Zielen etc. thematisiert werden kann, ist eine stringente und entsprechend konsequent markierte Unterscheidung zwischen Signifikant und Signifikat nicht durchhaltbar und meist auch nicht sachnotwendig.
- Die folgenden Ausführungen sind aufgrund des hohen Stellenwerts, den der Bildungsbegriff darin einnimmt, zwangsläufig weitgehend auf den deutschsprachigen Diskursraum beschränkt. Wie nachfolgend noch zu zeigen sein wird, handelt es sich bei „Bildung“ um einen spezifisch deutschsprachigen Terminus, der in seiner Bedeutungstiefe nur schwer

oder gar nicht in andere Sprachen übersetzbar ist. (Gleichwohl wird weiter unten auch für eine Internationalisierung des Bildungsbegriffs plädiert, indes weniger durch seine Translation bzw. Synonymisierung, vielmehr durch dessen Übertragung in den angelsächsischen Diskursraum, analog etwa dem im Englischen längst etablierten deutschen Pädagogikbegriff „*Kindergarten*“.)

1.5 Notwendige Vorbemerkungen zum Ort des Sprechens, zur Definitionsproblematik, zum methodischen Ansatz und zum Verhältnis von Objektivität und Wertorientierung

– ***Zum Ort des Sprechens*** –
Jedwedes Reden, Behaupten, Fordern und Beschreiben verrät immer auch etwas über den biographischen, sozialen und politischen Ort des Senders bzw. ist durch diesen Standpunkt und -ort (mit)konstituiert. Nicht nur wissenschaftliche Theorie und Praxis sind immer auch Ausdruck individueller Biographie und Erfahrung und der durch sie bedingten Weltsicht und Absicht. Als Vertreter der Dominanzkultur (männlich, weiß, deutsche Staatsbürgerschaft und somit EU-Bürger, keine schwerwiegenden Behinderungen, keine sozioökonomische Zwangslage, um hier nur einige der allerwichtigsten Differenzlinien anzuführen), ist sich der Autor der nachfolgenden Bildungsbegriffsbestimmungen wie auch aller weiteren Ausführungen durchaus der Problematik bewusst, womöglich ein „*white and male narrativ*“ zu produzieren und dementsprechend Gefahr zu laufen, eine dominanzkulturelle, mitunter kulturzentristische Perspektive einzunehmen. Dies gilt umso mehr, als die weit überwiegende Mehrheit der Bildungstheoretiker (und nach wie vor auch Erziehungswissenschaftler) männlichen Geschlechts und vor allem auch einem in der Regel durchaus saturiert-bildungsbürgerlichen Milieu zuzuordnen ist. Die Problematik verschärfend, handelt es sich bei „Bildung“, wie bereits erwähnt und noch genauer auszuführen, um einen spezifisch deutschsprachigen Terminus, der in seiner entscheidenden geschichtlichen Grundlegung zudem einem dezidiert elitären Umfeld entspringt – man denke hier nicht zuletzt etwa an Friedrich Nietzsches Schmähbegriff des „Bildungsphilisters“. Diese ganz grundsätzliche Problematik jedweder Wissenschaft, zumal der analysierenden und wertenden Geisteswissenschaften, nämlich deren subjektzentrierter Blick, der eben stets auch Ausdruck eines spezifischen biographischen Differenzverhältnisses zum *Mainstream* ist,

oder aber eben diesem *Mainstream* entspricht und selbigen reproduziert, kann hier nicht negiert, sondern nur, aber immerhin, bewusst gemacht und explizit reflektiert werden. Es bleibt zu hoffen, dass auch VertreterInnen minoritärer Positionen, seien diese *gender-, race-* oder *class*-spezifisch, in weit stärkerem Maße als bisher ihre Bildungsverständnisse, -anliegen und sonstigen Thematisierungsweisen in den Bildungsdiskurs einzuspeisen vermögen.

– Zur Problematik von Begriffsdefinitionen –

Vorliegende Arbeit macht es sich zur Aufgabe, Klärendes zum Bildungsbegriff, zudem auch zum Kompetenz- und Reflexionsbegriff beizutragen, um so für ein Verständnis von Bildung im Gedankenduktus primär des Humanismus, der Kritischen Theorie und der humanökologischen Perspektive plädieren zu können, welches letztlich instrumentellen Engführungen im Sinne des Humankapitalgedankens entgegenzuwirken vermag. Von daher sind nachfolgend Ausführungen mit zahlreichen Definitionen und Begriffsklärungen unvermeidlich. Wolfgang Brezinka (1975, 5) benennt diese grundlegende wissenschaftsmethodische Selbstverständlichkeit klar und deutlich: „Damit fruchtbare theoretisch-systematische Arbeit überhaupt möglich wird, müssen zunächst begriffsanalytische Vorarbeiten geleistet werden“. Auch hinsichtlich der folgenden Bemühungen um eine Spezifizierung des Bildungsbegriffs, weiter unten dann auch der für das Grundanliegen der Arbeit ebenfalls zentralen Begriffe Kompetenz und Reflexion, stellt sich hier also die Aufgabe, terminologische Bestimmungen seitens unterschiedlicher AutorInnen und Theorierichtungen in Form von Zitaten zusammenzutragen, Gemeinsames und Trennendes zu benennen, um letztlich zu aussagkräftigen Begriffsbedeutungen zu gelangen. Dabei darf eine zentrale Problematik aber nicht außer Acht gelassen werden: Nicht nur, dass es, wie noch ausführlicher darzulegen, eine quasi unbegrenzte Menge an Charakterisierungen der hier relevanten Begriffe gibt, stellt sich diesbezüglich noch weit grundsätzlicher die Frage, inwiefern terminologische Klärungen hinsichtlich des Erkenntnisanliegens jedweder Begriffsarbeit nicht sogar kontraproduktiv zu wirken vermögen, allen wissenschaftlichen Bemühungen um terminologische Exaktheit zum Trotz. So ließe sich mit Max Liedtke (1980, 115) etwa das Paradoxon diskutieren, ob begriffliche Unschärfen nicht vielmehr sogar „als Voraussetzung wissenschaftlicher Exaktheit“ fungieren: Am Beispiel des Pestalozzischen Bewusstseins für die Problematik nominaler Festlegungen wird von Liedtke (ebd.) verdeutlicht, dass dieser auf eine konkrete Definition des Erziehungsbegriffs nicht etwa deshalb verzichtete, weil Erkenntnisdefizite dies

erforderten, sondern vielmehr, „weil sie für die Wissenschaftsentwicklung geradezu nachteilig gewesen wäre“. Im Gegensatz zu (vorgeblich!) exakten, logisch ausgerichteten Wissenschaften wie etwa der Mathematik, sollte in Geisteswissenschaften, so das durchaus diskussionswürdige Plädoyer Liedtkes (ebd., 116), die zentralen Begrifflichkeiten „vor einer weiteren Erforschung nur soweit umschrieben werden, wie zur Vermeidung von Mißverständnissen nötig bzw. wie der jeweilige Erkenntnisgegenstand es erlaubt. Andernfalls besteht die Gefahr der Konstruktbildung“. Es gebe schließlich Beispiele zuhauf, wo komplexe, schwer fassbare empirische Phänomene („Geist“, „Freiheit“, „Wille“, „Materie“, um nur einige wenige anzuführen), als „zumeist voreilige terminologische Fixierungen zu bestimmten abgrenzbaren Realitäten erhoben, konstruiert worden sind“ (ebd.). Angesichts dieser Gefahr „voreilige(r) Präzisierungen“ (ebd., 118), finde sich bereits bei Immanuel Kant der Hinweis, dass ein empirischer Begriff nicht definiert, d. h. bzgl. „aller seiner Merkmale innerhalb bestimmter Grenzen dargestellt“ (ebd., 116) werden könne, sondern vielmehr „nur expliziert, d. h. bezüglich seiner gerade bekannten Merkmale umschrieben werden kann“ (ebd.). Mehr noch, „ist die exakte Fassung von Grundbegriffen (...) auch gar nicht erforderlich“ (ebd.), schließlich sei es etwa für den Erfolg einer medizinischen Untersuchung völlig bedeutungslos, ob es eine verbindliche Definition des Begriffes Medizin gäbe, so Liedtke unter Rekurs auf Kant (wobei sich hier zweifellos auch die gegenteilige Auffassung vertreten ließe). Liedtkes (ebd., 117) Fazit: „So ärgerlich die mangelnde Präzision dieser Wörter für den Sprachanalytiker ist, so nebensächlich ist sie für die Fortentwicklung der empirischen Wissenschaft“. Des Weiteren ist eine gewisse Unschärfe des begrifflich subsumierten Erkenntnisgegenstandes ohnehin unvermeidlich, zumindest für Wissenschaften, die empirisch ausgerichtet sind und synthetisch verfahren, ihre Begriffe also erst im Laufe des Forschungsprozesses generieren und spezifizieren. Hinzu kommen die mannigfachen geschichtlichen Wandlungen im Bedeutungsreigen jedweder wissenschaftlicher Termini, die diese mitunter schnell als überholt erscheinen lassen. Entsprechend sind dergleichen Begriffe doch meist nur Injunktionen, also im strengeren Sinne nicht genau von anderen Begriffen abgrenzbar, sondern wesenhaft durch fließende Übergänge gekennzeichnet (vgl. ebd., 117f.; auch Kapitel 2.2.1. u. 2.2.2. dieser Arbeit).

Prototypisch gilt dieser injunktive Charakter für den Begriff Bildung; entsprechend sollen die zahlreichen Begriffsbestimmungen im Rahmen der kommenden Ausführungen nebst anderem auch dieses leisten: Sie sollen diese *Relativität* des Sprechens über Bildung, analog weiter unten dann auch über „Kompetenz“ und

„Reflexion“, verdeutlichen helfen. Auch wenn dabei oft der Begriff „Definition“ Verwendung findet, handelt es sich so gesehen doch eher nur, aber immerhin, um *Klärungsbemühungen*. Gerade *weil* sich diese Schrift ja als Beitrag versteht, einen ganz bestimmten Verständnishorizont von und ein ganz bestimmtes Sprechen über Bildung zu befördern, namentlich ein humanistisch-selbstzweckhaftes, kritisch-emanzipatorisches und hochgradig reflexives Sprechen auf Kosten neokapitalistischer Humankapitaldiskurse, gerade *weil* mit anderen Worten besagte Schlüsselbegriffe der Erziehungswissenschaft inhaltlich und konnotativ nicht ein für allemal festgelegt sind, sondern unterschiedlichen Interessen und Wertvorstellungen Bedeutungs- und Interpretationsspielräume eröffnen, verbieten sich begriffliche Verabsolutierungen von selbst. Entsprechende Kompilationen verfolgen somit „lediglich“ das Anliegen – und diese Intention teilte durchaus auch Pestalozzi im Rahmen seiner Bemühungen um den bewusst nicht definierten Erziehungsbegriff – einer „Akzentuierung bestimmter innerhalb eines Diskurses wichtig erscheinender Aspekte des Phänomens“ (Liedtke 1980, 115). Ziel sind mit anderen Worten Wortbestimmungen, Klärungen inhaltlicher Gehalte, Konturierungen etc., und eben *nicht* hermetische Festlegungen.

– *Methodischer Ansatz* –

Aus dergleichen Überlegungen leitet sich dann auch die methodische Grundausrichtung dieser Arbeit ab, welche die gesamten Ausführungen trägt: Es ist ein *hermeneutisch-begriffstheoretisch* orientiertes Vorgehen, eine „philologische Sammelarbeit“ (Liedtke 1980, 118), die dann natürlich zwangsläufig auch relativ viele Zitate (zum Teil ausführlich) anführt und anführen muss. Es handelt sich um eine Vorgehensweise, die, mit dezidiert ideologiekritischer Absicht, herrschende Diskurse analysiert, d. h. Modi und Orte des Sprechens benennt, hinterfragt und letztlich in ein Plädoyer für die Neubestimmung eines nicht-instrumentellen, humanistisch-kritischen Bildungsgedankens in Abgrenzung zum Kompetenzkonzept sowie in ein Plädoyer für dessen systematische Beförderung mündet.

– *Zum Spannungsverhältnis von Objektivität und Wertorientierung* –

Frei nach dem *Bonmot* „Sage mir dein Bildungsverständnis und ich sage dir, wer du bist“, können und sollen wertbezogene Orientierungen hinsichtlich des favorisierten Verständnisses dessen, was unter „Bildung“ verstanden werden sollte, nicht geleugnet werden, auch wenn dies dem Kriterium wissenschaftlicher

Objektivität oberflächlich betrachtet zu widersprechen scheint. Diesbezüglich wird aber zu verdeutlichen sein, dass es sich bei diesen Wertmustern um intersubjektiv begründbare Normen und Werte handelt, die zudem bildungsgeschichtlich herleitbar sind. Zudem ist die Erziehungswissenschaft zwangsläufig stets auch eine normative Disziplin, sind doch immer auch die Ziele von Erziehung und Bildung und deren Begründung einer ihrer Erkenntnisgegenstände, und das, ohne deshalb zwangsläufig die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft im Sinne einer Theorie für die Praxis gelingender Bildung engführen zu müssen. Es ist eben nicht Intentionen dieser Schrift, eine reine Deskription terminologischer Angebotsbüffets und zugehöriger Diskurse vorzunehmen, sondern ja vielmehr deren Anliegen, ein *bestimmtes* Verständnis von Bildung zu entwickeln, gleichsam aus vielen Ansätzen herauszuschälen, das in besonderem Maße geeignet scheint, heutigen Herausforderungen, ja Bedrohungen einer ökonomistisch-instrumentellen Vereinnahmung des Bildungsgedankens entgegenzuwirken: Ohne entscheidenden Ergebnissen hier bereits vorgreifen zu wollen, handelt es sich dabei wie schon angedeutet um ein Verständnis von Bildung im Gedankenduktus des Humanismus und der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Es soll letztlich einem überwiegend instrumentellen, an marktförmigen Persönlichkeitsdispositionen interessierten Kompetenzkonzept entgegengestellt werden.

1.6 Notwendige Prolegomena zu Systematik und Duktus der Bildungsbegriffsspezifikation

Vor Beginn der komplex-strukturierten und materialreichen Ausführungen zu Geschichte und Inhalten des Bildungsbegriffs bedarf es vorab noch einiger Bemerkungen, die die grundlegenden Intentionen und vor allem die Anlage des Vorgehens betreffen. Die Entwicklung eines für die Grundargumentation dieser Arbeit geeigneten Verständnisses von „Bildung“, welches eignet, dem Kompetenzbegriff in seiner derzeit dominierenden Verwendungsweise entgegengehalten zu werden und sich entsprechend als robust gegenüber ökonomistischen Einhegungen und Inbeschlagnahmungen erweist, folgt hier zunächst einmal einer Systematik *ad structuram*, und nicht *ad personam*: Es ist nachfolgend mithin nicht das primäre Anliegen, die zahlreichen angeführten BildungstheoretikerInnen einer bestimmten Denkschule, zumindest einem dezidierten bildungsphilosophischen und/oder -theoretischen Standpunkt zuzuordnen – weder ist dies in vielen Fällen nötig noch ist es überhaupt immer möglich – sondern deren

konkrete Aussagen bezüglich Inhalte, Bedeutungen und Struktur von „Bildung“ an inhaltlich passender Stelle auszuführen. Auch impliziert die Nennung eines Autors bzw. einer Autorin zwecks Spezifizierung seines/ihres Bildungsbegriffs noch keine bestimmte theoretische Verortung und sagt auch nichts darüber aus, ob der Autor dieser Habilitationsschrift seiner/ihrer Meinung ist. Anknüpfend an die eben geäußerten kritischen Bemerkungen bezüglich der grundsätzlichen Problematik definitorischer Kategorienbildungen werden paradigmatische Ein- und Zuordnungen einzelner BildungstheoretikerInnen denn auch weitestgehend vermieden. Im Vordergrund stehen vielmehr die vom Verfasser dieser Arbeit als unverzichtbar erkannten Strukturmomente und Essentialia von „Bildung“.

Das hierbei generierte und aus vielen Ausführungen desiderierte Verständnis von „Bildung“ wird am Ende dieses Hauptkapitels zum Bildungsbegriff in Form einer essayistisch gehaltenen Zusammenfassung (siehe Punkt 7) verdichtet (Analoges gilt für die Kapitel zu „Kompetenz und „Reflexion“). Vorbehaltlich dessen soll im Interesse besserer Nachvollziehbarkeit des strukturellen Vorgehens an dieser einleitenden Stelle bereits klar benannt werden, welcher konnotativen Provenienz der hier favorisierte Bildungsbegriff, welches mit anderen Worten des Autors bildungstheoretischen Standpunkt, welcher Art sein Bildungsbegriff letztlich ist: Es handelt sich um ein im Gedankenduktus sowohl des (Neu)Humanismus (indes unter Ausschluss seiner elitären Momente) als auch der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft verortetes Verständnis von Bildung, das sich an den klassischen Aufklärungsleitzielen Mündigkeit und Emanzipation, Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis orientiert und Bildung in einem dezidiert sozial-, respektive humanökologischen Begriffshorizont auch als gelingende Persönlichkeits- und Identitätsbildung begreift, die sich gerade auch in Partizipation und Handlungsfähigkeit realisiert. Bildung wird hier, analog zu klassischen Auffassungen, vom Autor im Bedeutungshorizont von Selbstbildung präferiert, zudem aber auch als ein Prozessgeschehen betrachtet, und eben weniger als Ergebnis, wie dies heute, im Zuge instrumenteller Bildungskonnotationen, die „Bildung“ oft im Sinne von „Kompetenz“ und „Qualifikation“ verstehen (siehe Punkt 9), zusehends der Fall zu sein scheint. Alles in allem werden die nachfolgenden Ausführungen von einem explizit ideologiekritischen Erkenntnisinteresse getragen. Den Aspekten Selbstbildung und Selbstreflexivität werden entsprechend höchste Bedeutung zugemessen.

1.7 Einleitende Hinführung zur Globalthematik Bildung, Kompetenz und Reflexion

In den überaus wirkmächtigen Empfehlungen des „Deutschen Bildungsrates“ zum „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970, 33f.; siehe 8.3.3.) heißt es, das

> „Ziel der beruflichen Bildung (soll) nicht allein darin gesehen werden, daß der einzelne in der Berufswelt spezialisierte Tätigkeiten ausführen kann, sondern ebenso darin, dass er über allgemeine Fähigkeiten verfügt wie die zur Erkenntnis von Zusammenhängen, zu selbständigem Handeln, zu Kooperation und Verantwortung. Der Lernprozess wird grundsätzlich als eine Einheit gesehen, in der allgemeine und berufliche oder praktische und theoretische Bildung nicht voneinander zu isolieren sind.“

Die hier formulierten Zieldimensionen scheinen in den sattsam bekannten Kompetenzkonzepten[3] mittlerweile durchaus realisiert – zumindest auf dem (hierzu reichlich vorhandenen) Papier und dem Anspruch nach. Vor allem die Betonung des Terminus „Selbständigkeit“ kann als grundlegend für das heute weitgehend akzeptierte Verständnis von Kompetenz(en) und die Begründung ihrer Unverzichtbarkeit gelten, speziell im Kontext der Anforderungsprofile moderner Arbeitswelten.

Gleichzeitig jedoch werden die angeführten pädagogischen Qualitäten meist auch mit einem geläufigen Verständnis von Bildung assoziiert. Von daher stellt sich die Frage, wie es um substantielle Unterschiede und ebensolche Gemeinsamkeiten zwischen diesen beiden zentralen Begriffen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik im Allgemeinen bestellt ist. Nuissl/Schiersmann/Siebert (2002, 5) unterstreichen, dass es sich hierbei „keineswegs um eine rein akademische Debatte, um einen ‚Streit um Worte‘ handelt, sondern um einen bildungspolitisch und didaktisch höchst folgenreichen Diskurs. Dabei geht es nicht um endgültige Klärungen und Antworten, sondern um eine geschärfte Wahrnehmung der Perspektivenvielfalt und Vielschichtigkeit der Erwachsenenbildung“. Dies gilt natürlich umso mehr, als auch die begrifflichen und konzeptionellen Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis nicht vom grassierenden Ökonomismus in der von ihm durchwirkten gesellschaftlichen Gegenwart verschont bleiben, und sich gerade das Sprechen über Bildung immer stärker in Kategorien des individuellen wie standortbezogenen Nutzens vollzieht, d. h. mit dem instrumentellen Fokus auf ihre potentielle

Verwertbarkeit, jeweils gemäß der Imperative der Marktgesellschaft. Bezüglich der Debatte um „Bildung“ und/oder/vs. „Kompetenzen“, im erweiterten Sinne von Emanzipation (insbesondere auch von marktwirtschaftlichen Zwängen und Zurichtungen) und Marktförmigkeit (eben im Sinne der „*Employability*“ als Ziel des „*Lifelong Learning*“, s. u.) ist es dabei immer noch der Bildungsbegriff, den das *Bildung*ssystem oder auch die Erwachsenen*bildung* im Namen führen und von dem her sie sich folglich zu legitimieren haben. Entsprechend ist es erforderlich, zunächst auf grundsätzlicher Ebene beide pädagogischen Schlüsselkategorien inhaltlich und konzeptionell aufzubereiten, um dann Teilmengen, Übereinstimmungen und ggf. Inkompatibilitäten auf der Ebene von Inhalten, Bedeutungen und Konnotationen näherhin benennbar zu machen. Daran anknüpfend wird unter dem Begriff und Prinzip der „Reflexion“ ein nachgerade fundamentales Prinzip identifiziert und angemessen thematisiert, das nicht nur Kompetenzen eingeschrieben zu sein hat, die dem Anspruch auf Bildungsmächtigkeit genügen wollen, sondern, wie zu zeigen, sich als gänzlich unverzichtbar erweist für jedwede substantielle, transinstrumentelle, d. h.: im (neu)humanistischen Sinne selbstzweckhafte und persönlichkeitsumfassende, zudem selbst- wie gesellschaftskritische, sich im Gedankenduktus der Aufklärung verortende und sich so den Fundamentalzielsetzungen Emanzipation und Selbstbestimmung verpflichtet wissende Bildung selbst. Abschließend münden die Analysen in ein Plädoyer zur gezielten Förderung einer als *Conditio sine qua non* humanistisch-kritischer Bildung erkannten Reflexionsfähigkeit. Da pädagogisch-geschichtlich der Bildungsbegriff dem Kompetenzbegriff vorausgeht und er zudem – so die Argumentationsbasis dieser Arbeit – im Mittelpunkt jeder pädagogischen Debatte zu stehen hat, wird er nachfolgend als erstes eingehender durchleuchtet und inhaltlich aussagekräftig spezifiziert. Hierbei soll letztlich ein Verständnis von Bildung entwickelt und begründet werden, das sich als robust gegenüber ökonomistischen Engführungen erweist.

Teil I

Näheres zu „BILDUNG“ im Bemühen um eine Revitalisierung und Verteidigung der ihr innewohnenden emanzipatorischen Bedeutungskerne

2 Begriffliches

2.1 Zum Gegenstandsbereich des Bildungsbegriffs

> „Bildung lehrt den vernünftigen Umgang mit der Welt. Deshalb muss Bildung die zentrale Aufgabe unserer Gesellschaft werden."
>
> *(Jürgen Baumert/Johannes Fried/Hans Joas/Jürgen Mittelstraß/Wolf Singer: Manifest, in: Killius/Kluge/Reisch (Hg.) 2002, 171)*

> „In den letzten Jahren ist Bildung zu einem Phantasma unserer Gesellschaft geworden, das entschieden hysterische Züge und die Gestalt eines säkularen Erlösungsglaubens angenommen hat."
>
> *(Klaus Nüchtern, in: Wochenzeitung Falter 13/2009, 7)*

Vorangehendem Zitat ist mit Blick auf alltägliche politische Verlautbarungen und die hohe Frequenz, mit welcher der Begriff Bildung in den Medien in Erscheinung tritt, wohl ohne Weiteres zuzustimmen. Doch gilt dergleichen über den Alltags- und Umgangssprachgebrauch hinaus auch in einem explizit fachspezifischen Sinne? Ist „Bildung" als erziehungswissenschaftlich-theoretisch, -philosophisch und handlungspraktisch hergeleiteter und fundierter *Terminus technicus* der Pädagogik gleichfalls bzw. *überhaupt* Gegenstand öffentlicher Debatten vergleichbarer Relevanz? Ist ein pädagogisch tatsächlich *fundierter* Bildungsbegriff überhaupt noch *en vogue*? In bildungspolitischen Debatten und mehr noch in umgangssprachlichen und nicht-fachtheoretischen Diskursen ist er zwar, wie gesagt, geradezu omnipräsent, sein Gebrauch nachgerade „inflationär" (z. B. Tenorth 1997, 970), was sicherlich keines weiteren Beleges bedarf. Doch bezüglich seines Stellenwerts in pädagogischen Fachdebatten scheinen Zweifel durchaus angebracht, inwiefern „Bildung", als Begrifflichkeit mit konkreten, geschichtlich herleitbaren, überzeitlichen, aber auch zeitbezogenen und -gemäßen Bedeutungsgehalten versehen, angesichts etwa der Hochkonjunktur des Kompetenzbegriffs oder anderer zeitgeistkompatibler Konzeptionen (wie etwa „*Lifelong learning*") überhaupt noch als sinnhafter und -stiftender Fachbegriff in Erscheinung tritt, geschweige denn, ob er in erziehungswissenschaftlichen Fachdebatten dominiert. Günther Dohmen (2002,

8) etwa stellt stellvertretend für viele Bildungsbegriffsskeptiker die Frage: „Führt die aktuelle Konzentration auf das ‚lebenslange Lernen' dazu, dass der Begriff ‚Bildung' seine Bedeutung verliert? Ist ‚Bildung' etwas, was man lehren und lernen kann? Ist es eher das, was übrig bleibt, wenn man alles Gelernte vergessen hat?"

– ***„Erziehung" und „Bildung": eine wichtige Differenz in deutscher Sprache*** –

Vorab einer begrifflichen Spezifizierung von „Bildung" ist zwingend auf den kultur- und bildungsgeschichtlich begründeten Umstand hinzuweisen, dass es sich hierbei um einen spezifisch deutschsprachigen Terminus handelt, der in seiner Eigenständigkeit und Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert![4] Während im Deutschen nämlich zwischen „Erziehung" und „Bildung" zu unterscheiden ist, sind in anderen Sprachen, etwa im Englischen und Französischen, beide Begriffe bekanntlich durch den gleichen Terminus („*education*") benannt. 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),[5] tatsächlich aber stehen sie für etwas ganz Unterschiedliches: 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 auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selbständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche. Pädagogik (griechisch: von „*Paideia*": „Erziehung", „Bildung" oder „*pais*": „Knabe", „Kind" und „*agogein*": „führen", s. u.) ist deshalb mit Erziehungswissenschaft nicht falsch übersetzt (vgl. Menze 1970, Kaiser/Kaiser 1996, Weber 1999, Gudjons 2006). Ebenfalls 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 Bedeutungsnähe zum lateinischen Begriff „*formare*", („bilden, gestalten", aber auch „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 dem Aufklärungszeitalter 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“. Folgerichtig findet sich heute oft auch die Bezeichnung „Bildungswissenschaft“ als Lehre von der Bildung Erwachsener, als sozusagen bereits Erzogener. „Bildungswissenschaft“ tritt somit vermehrt an die Stelle der traditionellen „Erziehungswissenschaft“, sofern es eben um Fragen der Bildung geht, die sich, wie hier noch zu erläutern sein wird, nicht von außen anleiten und nach definierten Zielen lenken lässt wie – zumindest vom Anspruch her – die Erziehung, sondern immer nur als *Selbst*bildung möglich ist (siehe 2.2.4.1). 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“.[6]

Die entscheidenden Unterschiede zwischen „Bildung“ und „Erziehung“ werden von Helmwart Hierdeis (2003, 76) präzise 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 Begriffgeschichte nebst der je zugehörigen Konnotationen von Bildung, die hier

im weiteren Verlauf der Ausführungen noch eingehender dargelegt werden, 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 ‚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 Helmwart Hierdeis zufolge der Erziehungsbegriff deshalb auch der eindeutigere und insbesondere auch realitätsbezogenere Terminus technicus der Pädagogik 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 sozialen und materiellen Umwelt und Atmosphäre des Aufwachsens sowie, *last but not least,* natürlich mit bestimmten Beziehungen und Beziehungsmustern (vgl. ebd.). Bildung mit seiner Konnotation als Selbstbildung hingegen schien weitaus weniger auf das soziale Miteinander denn 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. Gleichwohl soll und wird im Laufe der weiteren Ausführungen der hohe Wert und auch die Brauchbarkeit, ja Notwendigkeit eines umfassenden Verständnisses von „Bildung“ näherhin belegt werden. Es stellt sich aber angesichts des deutschsprachigen Charakters von Bildung noch vorab eingehenderer Begriffsdiskussionen und -klärungen die grundsätzliche Frage einer Übersetzbarkeit in andere Sprachen.

– *„Bildung“: Lost in translation?* –

Mit Erich Ribolits (2010) ließe sich der provokante Gedanke erörtern, ob der nur im deutschen Sprachraum existente Begriff Bildung gar eine spezifisch deutsche „Pathosformel“ darstellt, die, gewissermaßen im Sinne einer terminologischen Sublimierung, all das Progressive und Emanzipatorische, das im realpolitisch-gesellschaftlichen Leben nur allzu oft vermisst und eingefordert wird, begrifflich zu substituieren vermag, wohingegen Nationen wie Frankreich oder Großbritannien, aufgrund der in früheren Jahrhunderten im Gegensatz zum Deutschen Reich konkret realisierten politischen und kulturellen Errungenschaften, einer derartigen begrifflichen Projektion nicht oder eben weit weniger bedurften und bedürfen (vgl. ebd.). Handelt es sich, ungeachtet einer Bewertung dieser originellen These, bei Bildung somit auch „nur“ um einen lediglich im deutschsprachigen Diskursraum gebräuchlichen Terminus, so spricht indes zugleich doch nichts dagegen, sich um dessen Übersetzbarkeit oder, besser gar, seinen Import in andere Sprachen, etwa ins Englische, zu bemühen. Immerhin existieren doch bereits eine Reihe deutschsprachiger Begriffe, die, der üblichen Sprachexportrichtung entgegenlaufend, den Weg in den angelsächsischen Sprachraum fanden: Zwar sind „Angst“, „Blitzkrieg“, „Anschluss“, „Führerbunker“ zweifellos abschreckende und zweifelhafte Beispiele hierfür, doch existiert bekanntlich auch ein spezifisch pädagogisches, überaus erfreuliches Gegenbeispiel, nämlich „Kindergarten“. Entsprechend scheint es nicht vermessen, zumindest den Versuch zu unternehmen, den Begriff Bildung, dessen Brauchbarkeit, seinen terminologischen Eigenwert und deshalb Unverzichtbarkeit in pädagogischer Theorie wie Praxis natürlich vorausgesetzt, durch entsprechende Akzentsetzungen im Rahmen einschlägiger Debatten langfristig zu internationalisieren. Vorliegende Schrift sucht hierfür einen bescheidenen Beitrag zu leisten.

2.1.1 Zur Genealogie des Bildungsbegriffs

Hinsichtlich der Frage, was unter „Bildung“ *heute* konkret zu verstehen ist bzw. verstanden werden *sollte*, ist zunächst ein (kurzer) Blick auf die Geschichte dieses Begriffs unerlässlich. Die Beschäftigung mit der historischen Dimension zentraler Begrifflichkeiten, und dies gilt natürlich keineswegs nur für solche der Erziehungswissenschaft und Pädagogik, kann verhindern helfen, so Max Liedtke (1980, 109), dass „man sich auf die bloß gegenwärtige Erscheinungsform eines Problems beschränkt und die geschichtliche Bedingtheit gegenwärtiger Lösungsversuche übersieht“. Entsprechend lohnt hier ein genauerer Blick auf die Geschichte des Bildungsgedankens. Die nachfolgenden Ausführungen hierzu fußen insbesondere auf Menze 1970, Blankertz 1982a, Weber 1999, Gudjons 2006, Hammerstein 1987, 1996, 2005. Hinsichtlich der etymologischen Begriffsgenealogie von „Bildung“ ist zunächst der letztlich universelle Charakter dessen, was speziell im deutschsprachigen Diskursraum hierunter firmiert, deutlich zu benennen und zudem auch die sukzessive Formierung dieser Terminologie anzusprechen. In der Geschichte praktisch aller Gesellschaften, so hebt Paul Röhrig hervor, finden sich nämlich von Anfang an bereits eine Vielfalt praktischer Vorstellungen und Konzepte, die zunächst noch keinerlei zugehöriger Theorie bedurften, weil sie sich konkreter Bedürfnisse seitens der Adressaten von Erziehung verdankten: Sowohl die kriegerisch-asketische Erziehung der jungen Spartaner, die christliche Erziehung im Mittelalter oder auch die berufliche Ausbildung der Moderne, um nur drei Beispiele anzuführen, verstanden sich durch ihre Zweckgerichtetheit praktisch von selbst. Sukzessive jedoch, so Röhrig (1994, 172) weiter, entstanden

> „aus den zeitlich primären und gesellschaftlich vorrangig zweckbestimmten Formen des Erziehens und Aufwachsens (...) in Europa eigenartige pädagogische Gebilde, die sich nur das Ziel setzen, den Menschen zu helfen, wirkliche Menschen zu sein, ein Bild auszufüllen, das man sich von Menschlichkeit und Humanität in langem Nachdenken erarbeitet hatte.“

– ***Antike*** –

Obwohl die Antike natürlich noch nicht den Begriff Bildung verwendete, waren doch zumindest einige der Ideen, die diesen Terminus später im Deutschen prägen sollten, bereits präsent Hartmut von Hentig (1996, 40) verortet die

Wurzeln späterer und heutiger Verständnisse von „Bildung“ als eines Prozesses der *Selbstformung des Menschen* jedenfalls bereits in antiken Begrifflichkeiten: „In die Pädagogik sind das Wort und die Vorstellung durch Übersetzung des lateinischen Wortes *formatio* gelangt, hatten doch schon die alten Römer das griechische *eidos* mit *forma* wiedergegeben. Es ist nur natürlich, daß die platonische Vorstellung, jedem Ding wohne sein *eidos*, die ihm eigentümliche Gestalt, inne, mitklang (...)“. In Platons Werk „Politeia“ finden sich im Rahmen seiner Beschreibung der Erziehung zu einem Philosophenkönig – besonders im berühmten „Höhlengleichnis“ – Gedanken, die in hohem Maße ein bestimmtes, nämlich umfassendes Verständnis von Bildung, wie es dann etwa im klassischen Bildungshumanismus kulminiert, (mit)prägen: Bildung als „Ideenschau“, als Schau der ewigen „Urbilder“ anstelle der nur flüchtigen und chimärenhaften „Abbilder“ unserer Wahrnehmung, Bildung mithin als Erkenntnis der Realität und der Wahrheit, Ziel, Prozess und Ergebnis eines geistigen Emporsteigens aus der Höhlenwelt der Schatten- und Trugbilder, hinauf und hinaus in die Welt des Lichtes und der wahren Erkenntnis. Der Begriff und die Idee der „*Paideia*“ (griechisch für „Erziehung“, „Bildung“), dem bei Platon hohe Bedeutung zukommt und im Rahmen seines Höhlengleichnisses entworfen wurde (vgl. Röhrig 1994, 172), ist ein zentraler Wert- und Schlüsselbegriff für das Verständnis der klassischen antiken Kultur. Der Begriff leitet sich im engeren Sinne von der Erziehung des Kindes, genauer des „Knaben“, ab (*„paideuein“*), meinte aber schon früh die Bildung, die ein Jugendlicher erhält und die ihn sein ganzes Leben lang prägt. Ziel der *Paideia* ist die Hinwendung des Menschen zum *Denken des Maßgeblichen* und die Ausbildung der elementaren Tugenden des Menschen, wie sie im Begriff der *„Areté“* verdichtet sind.[7] Zugleich aber stellt auch die „*periagogische*“ Denkfigur (Umlenkung der Seele von den Schatten der Dinge zu ihrem Sein), ein wichtiges Moment antiker Bildung dar. Sie wird im Höhlengleichnis so überaus eindrücklich beschrieben, als individueller *Telos*, als finales Ziel, aus der finsteren Welt der Schatten, Trugbilder und der Gefangenschaft heraus und hinauf zum Licht der wahren Erkenntnis, letztlich zur höchsten Idee, nämlich zum Guten selbst, zu gelangen. Paul Röhrig (1994, 172) unterstreicht die Wirkmächtigkeit dieser Philosophie: „Der Gedanke einer solchen allgemeinen Bildung war stark genug, über die Zeit der späten römischen Kaiser und schließlich das hohe Mittelalter hinaus in den ‚Septem Artes liberales‘ fortzuleben“.[8]

– Mittelalter –

Im etymologisch engeren Sinne finden sich die Wurzeln des Bildungsbegriffs im Althochdeutschen, wo bereits mehrere Bedeutungskerne existieren: Neben den Konnotationen „Ähnlichkeit“ bzw. „Nachahmen“ („*pildint*“) bringen weiter Urformen von Bildung („*leimbilidari*“, „*bilidari*“) auch das handwerkliche bzw. künstlerische Motiv des „Formens“ und „Gestaltens“ zum Ausdruck. Darüber hinaus wohnt Bildung im Althochdeutschen von Anfang an aber auch ein spirituelles Moment inne, im Frühneuhochdeutschen steht „*bildunga*“ allgemein für „Schöpfung“, „Schaffung“ und „Verfestigung“. Von Alfred Langewand (1994, 70) werden die originären Begriffsbedeutungen von Bildung wie folgt aufgelistet: „Das Wort Bildung, althochdeutsch *bildunga*, mittelhochdeutsch *bildunge*, umfaßt anfänglich die Bedeutungen ‚Bild‘, ‚Bildnis‘, ‚Ebenbild‘ sowie ‚Nachahmung‘, ‚Nachbildung‘; dann treten ‚Gestalt‘, ‚Gestaltung‘ und ‚Schöpfung‘, ‚Verfertigung‘ hinzu“. Seit dem frühen 16. Jahrhundert schließlich bezeichnen „bilden“ wie „Bildung“ allgemein die natürliche Gestaltung bzw. Gestalt des Menschen (vgl. zu den einzelnen etymologischen Herleitungen im Einzelnen Dohmen 1964, 29f.). Der spezifisch deutsche Begriff Bildung entwickelte sich schließlich im Hochmittelalter, wahrscheinlich als Begriffsschöpfung Meister Eckharts (1260–1328) im Rahmen der mystisch-konnotierten „*Imago-Dei-Lehre*“, der Lehre von der Gottesebenbildlichkeit des Menschen. „Bildung“ meint in diesem Sinne ein Eben*bild*-Werden von Gott. Im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln habe sich dieser theologischen Denkfigur zufolge der Mensch der letztlich unerreichbaren Zielsetzung verpflichtet zu wissen, sich als Ebenbild Gottes herauszubilden (vgl. Meueler 2009, 146). „Bilden“ war also von Anfang an in hohem Maße theologisch besetzt und wurde zunächst verstanden als gebildet werden durch Gott und nach dem Abbild Gottes. Die Vorstellung des Ab- und Nachbildens bzw. Nachahmens nach einem Urbild, nach dem etwas gebildet wird, ist dem Bildungsbegriff somit etymologisch immanent. Die menschliche Seele wird demzufolge gebildet im Sinne von *nachgebildet*. Gemäß dieser stark platonisch/neuplatonisch geprägten Auffassung meint Bildung somit ein Zurückbilden zu Gott bzw. eine Wiederannäherung an das im Menschen grundgelegte, seiner Seele bereits innewohnende Urbild Gottes, wie Günther Dohmen (1964, 36) erläutert:

> „Der neuplatonische Emanationsprozeß wird schon auf der Stufe der Bilder gleichsam zurückgewendet zum eigenen Ursprung: er wird aufgefangen von einem mystischen Re-integrationsprozeß, der die Stufen der Emanation

> wieder zurückgeht bis zu dem einen Urgrund: Gott. (...) Hinter dem Bildungsbegriff steht bei Eckhart die spiritualistische Vorstellung eines geistigen Abbildungsverhältnisses der Seele zu ihrem Schöpfer".

Ziel von Bildung ist demzufolge letztlich die neuplatonische „*Unio mystica*", also das geistig-transzendentale Einswerden mit Gott als dem Urgrund der Welt, aus dem einst alles emanierte bzw. weiterhin alles ausfließt. Bildung meint dann einen Prozess, auf den der/die Einzelne gar keinen Einfluss hat. Auch bezieht sich das Bildungsverständnis sensu Meister Eckhart auch nicht auf den gesamten Menschen, sondern im Grunde nur auf dessen Seele und deren Vernunftpotential. Das im „Seelengrund" eingeschriebene spirituelle Bild Gottes soll hierbei mit dem göttlichen Urgrund zur Einheit gebracht werden. Die Ausbildung natürlicher geistig-körperlicher Anlagen im Interesse einer harmonischen Gesamtpersönlichkeit hingegen stellte noch kein explizites Bildungsziel dar. Es ist dieser Auffassung zufolge auch nicht die Aufgabe des Menschen, sich zu bilden (wie dies später etwa Wilhelm von Humboldt fordert), da der Prozess ja quasi von außen an den Menschen herangetragen wird. Das angestrebte Ziel dieses Prozesses ist nach dieser ursprünglichen Auffassung bereits in der Schöpfung selbst festgelegt und damit durch Gott bestimmt. Die Bildungsidee Meister Eckharts erweist sich so nicht zuletzt auch als eine wirkmächtige Quelle des später in der deutschen Philosophie oft unterstellten „Innerlichkeitskultes" (vgl. ebd., 47ff.). Diese Sicht auf Bildung, so führt Dohmen (ebd., 48f.) zusammenfassend aus,

> „zielt im Grunde auf eine spirituelle Herauslösung des geistig-göttlichen Seelenteils aus der kreatürlichen Individualität des Menschen. (...) Dieser dualistisch-spiritualistische Ansatz der ersten wirklichen ‚Bildungslehre' in der deutschen Geistesgeschichte mag mitbestimmend gewesen sein für die auffallende Nähe des traditionellen deutschen Bildungsbegriffs zur Sphäre des reinen Geistes (...) (Es, B. L.) zeigt sich hier schon in der ersten deutschen Bildungslehre eine betont geist- und innerlichkeitsbezogene Begriffsauffassung".

Dieses im Hoch- und Spätmittelalter durch Meister Eckhart in den Vordergrund rückende Motiv der *Imago Dei*, der Gottesebenbildlichkeit, findet sich bereits in der Bibel, genauer im Alten Testament, es wird im 1. Buch Mose (1, 26/27) zum Ausdruck gebracht: „Und Gott sprach: Lasset uns Menschen machen, ein Bild, das uns gleich sei (...) Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn (...)" (zit. nach Langewand 1994, 70). Neben

dieser Idee des Menschen als eines Ebenbildes seines Schöpfers, die wiederum sowohl als anthropologisch-optimistische *Prämisse* wie als „*Konsequenz* eines Aktes göttlichen Gnadenbeweises ansehbar ist“ (ebd.), existierte noch die Vorstellung der anzustrebenden Wandlung des Menschen in besagte *Imago Dei*. Ein biblischer Verweis auf diese Denkfigur findet sich im zweiten Brief des Apostels Paulus an die Korinther: „(...) und wir werden verklärt in sein Bild von einer Herrlichkeit zur andern, von dem Herrn, der der Geist ist“ (2. Kor. 3,18; zit. nach Langewand 1994, 70).

– ***Humanismus und Aufklärung*** –

Diese „wechselvolle, oft enge Beziehung“ (Langewand 1994, 71), die das Begriffspaar *Bildung* und *Bildnis* nebst seiner zugehörigen Konnotationen im Hoch- und Spätmittelalter bis in die beginnende Neuzeit hinein eingegangen ist, wurde in der weiteren Folge der Entwicklung des Bildungsbegriffs auf unterschiedliche Weise verarbeitet und weitergedacht, zum Teil auch relativiert: So etwa, neben der Mystik Meister Eckharts, in der Naturphilosophie des Paracelsus oder aber auch im *Pietismus*, einer ideellen Hochdomäne der Bildungsphilosophie. Die Idee der Gottesebenbildlichkeit beeinflusste die fortlaufende Wirkungsgeschichte des Bildungsbegriffs dabei im Wesentlichen auf zweierlei, an der anthropologischen Axiomatik unterscheidbare Art und Weise: Einer negativen Anthropologie zufolge erhebt sich der Mensch zur *Imago Dei* (s. o.) durch göttliche Erhebung und Gnade, wie dies für die Auffassung des sittenstrengen Pietismus charakteristisch ist, wohingegen die optimistische Lesart den Menschen als ein grundsätzlich potentiell göttliches Wesen ansieht, eine Auffassung, die sich etwa bei Gottfried Wilhelm Leibniz findet und überhaupt als ideelle Basis für die fortschrittsoptimistische und teleologische Bildungsphilosophie des Aufklärungszeitalters und des Neuhumanismus, etwa in Gestalt Johann Gottfried Herders und vor allem natürlich Wilhelm von Humboldts, angesehen werden kann. Gerade der in so hohem Maße die Bedeutung von Sprache, Geschichtlichkeit und Tradition betonende Herder akzentuierte Bildung dahingehend, dass diese, im Sinne zugleich eines Ist-Zustandes, einer Kann-Option und aber auch eines Imperativs, als Vollkommenheit des Menschen im geschichtlichen Prozess zu interpretieren sei, als überindividuelles Voranschreiten des Menschengeschlechts zu Humanität und Glückseligkeit (vgl. Herder 1887, 350; Langewand 1994, 71f.). Eine solch zweck- und zielbezogene Sicht auf „Bildung“, wie sie in der von Aufklärung und Neuhumanismus so stark geprägten deutschen Begriffstradition dominiert(e), steht im bewussten

Gegensatz zum ersten Kritiker der Aufklärung und Mitbegründer der modernen Pädagogik, Jean-Jacques Rousseau, der bekanntlich den Prozess der Industrialisierung als Regression vom pädagogisch zu bevorzugenden Naturzustand verstand und so gewissermaßen als erster namhafter Theoretiker einer „Dialektik der Aufklärung“ angesehen werden kann. Diese Distanzierung vom so einflussreichen Rousseauschen Geschichtspessimismus, die für ein adäquates Verständnis des deutschen Begriffes von Bildung nicht unwichtig ist, erläutert Alfred Langewand (1994, 72) pointiert: „Das deutsche Konzept der Bildung ist also auch und wesentlich als Antwort auf die Zumutung Rousseaus zu verstehen, einen Sinn der Geschichte gebe es nicht, und die Wahrhaftigkeit und Glückseligkeit des Wilden im Naturzustand (und des nur ‚negativ‘ zu erziehenden Kindes) seien allemal wahrscheinlicher als die des christlichen Bürgers!“.

Eine nachhaltige Aufwertung und Verständniserweiterung erfuhr der Bildungsbegriff – aufgrund dessen enger Gebundenheit an die deutsche Sprache (s. o.), besser gesagt: erfuhr ein entsprechendes Verständnis erstrebenswerter menschlicher Qualitäten – im Zeitalter des Humanismus. Speziell in der Naturphilosophie der Renaissance findet sich hinsichtlich ideeller Einstellungsmuster, die mit Bildung korrelieren, eine weitere universelle Wurzel des spezifisch deutschen Bildungsbegriffs. Sandra Wiesinger-Stock unterstreicht diese für jedwedes umfassende Verständnis von Bildung letztlich konstitutive Geistes- und Werthaltung und führt hierzu eine Reihe persönlichkeitsbezogener Kriterien an, die, wie noch zu argumentieren sein wird, auch als zentrale performative Charakteristika eines auch für den gegenwärtigen Begriffsgebrauch eignenden, somit im Grunde zeitlosen Verständnisses von Bildung gelten dürfen, nämlich letztlich dem von *Bildung als Entfaltung der Persönlichkeit*:

> „Der Humanismus der Renaissance stellte den Einzelmenschen (im Sinne der antiken Freiheit, Selbstverantwortlichkeit und Demokratie) in den Mittelpunkt, der aus den festen Gemeinschaftsformen des christlichen Mittelalters herausgelöst werden sollte. Das Ziel war jedoch kein egoistischer Individualismus, sondern die ‚Annäherung an ein allgemein verbindliches Humanitätsideal‘. Eine Geisteshaltung, die den christlichen Gedanken der Gleichheit aller Menschen mit dem griechischen Wert der freien, maßvollen Persönlichkeitsentfaltung verband. Das humanistische Bildungsideal war daher das der Persönlichkeitsbildung (im Sinne der antiken *humanitas*)“ (Wiesinger-Stock 2002, 90).

Angesichts der materiellen wie geistigen Zerstörungen während des Dreißigjährigen Krieges erhoffte sich in einem solchen Sinne Johann Amos Comenius die Entstehung einer friedlicheren Welt, indem Menschen von Kindheit an zu menschlich-sittlicherem Verhalten angeleitet werden. Das in diesem Zusammenhang verwendete lateinische Wort „*eruditus*“ – gebildet, aufgeklärt – lässt sich etymologisch von „ent-roht“ ableiten. Solchen Ausgang des Menschen aus seiner ursprünglichen „Rohheit“ erwartet sich Comenius (bereits 288 Jahre vor Ludwig Wittgenstein) etwa durch Sorgfalt beim Denken und Sprechen. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik steht eine christlich-humanistische Lebensgestaltung, der philosophische Grundsatz seiner Pädagogik lautet bekanntlich: „*Omnes, omnia, omnino*“ (lat.): „Alle Menschen sollen alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen“. (Folgerichtig stellte er die zu seiner Zeit geradezu revolutionären Forderungen einer allgemeinen Schulpflicht und eines koedukativen Unterrichts für Jungen und Mädchen, und zwar ausdrücklich unter Bedingungen der Gewaltlosigkeit.[9]) Bildung äußert sich nach Comenius dann insbesondere auch darin, den Unterschied all dieser „Dinge“, d. h. all dieser potentiellen Erkenntnisgegenstände zu kennen und jedes mit seinem Namen bezeichnen zu können (vgl. Gossmann 1992; Comenius: Opera didactica omnia 1657).[10] (Kaum weniger bedeutsam hinsichtlich ihrer Beiträge zu einer humanistischen Theorie und Praxis des Pädagogischen sind Erasmus von Rotterdam und auch Spinoza; Ausführungen zu deren pädagogisch hoch relevantem Werk sprengen indes den hier gegebenen Rahmen eines lediglich skizzenhaften Überblicks. Siehe hierzu etwas ausführlicher Hammerstein 1996).

Die anfänglich stark religiöse Aufladung des Bildungsbegriffs (s. o.) erfuhr mit Beginn der Neuzeit und speziell durch die Epoche der Aufklärung eine schrittweise und dabei letztlich doch unumkehrbare Säkularisierung. War der Begriff bis dahin auch eine Umschreibung für die äußere Gestaltetheit des Menschen, ist die nachdrückliche Übertragung des Begriffs auf die „innere Gestalt“ des Menschen (nach göttlichem Ebenbild) primär Ergebnis entsprechender Konnotationsverschiebungen des 18. Jahrhunderts (vgl. Langewand 1994, 70). Der Primat und das Ideal eines in seiner gesamten Potentialität ausgeschöpften, reifen Menschseins kann als zentrales Charakteristikum von Bildung im Zeitalter des Humanismus und der anschließenden Aufklärung angesehen werden (vgl. Röhrig 1994, 172f.): „In der Zeit des Zweiten Humanismus (nach der Antike als erstem humanistischen Zeitalter, B. L.) finden wir den Bildungsgedanken in seiner höchsten Ausprägung“ (ebd., 172).[11] Bei Jean-Jacques Rousseau etwa ist in diesem Zusammenhang im „Emile“ von nichts Geringerem die Rede als

von der *Erhebung des Individuums zum Menschen*: „Ich aber will ihm einen Rang verleihen, den er nie verlieren kann, einen Rang, der ihn zu allen Zeiten ehren wird – ich will ihn in den Stand des Menschen erheben“ (Rousseau 1963, 412). Bei Immanuel Kant, der explizit an den ihn in pädagogischen Fragen inspirierenden Rousseau anknüpft, findet sich sodann analog hierzu das Plädoyer für eine Wissenschaft, die den Menschen lehrt, was man sein und wissen müsse, um ein Mensch zu sein (vgl. Röhrig 1994, 172f.). Paul Röhrig (1988, 348) resümiert diese Sicht auf Bildung in deutlichen Worten: „Dem jahrtausendealten Prinzip einer Standes- oder Klassenerziehung nun die Idee einer allgemeinen Menschenbildung entgegenzusetzen, war revolutionär, und die Forderung nach dieser, bald sogar zum Menschenrecht proklamiert, durchzieht ja dann auch sowohl die bürgerliche wie die proletarische Emanzipationsbewegung“.

Das im 18. Jahrhundert sich herausbildende neue Menschenbild eines aufgeklärten, vernünftig in wissenschaftlichen Kategorien denkenden und handelnden Menschen formt somit letztlich auch den Begriff der Bildung um. Nicht zuletzt tragen die pädagogischen Überlegungen des Moralphilosophen Anthony Ashley Cooper, 3. Earl of Shaftesbury (1671–1713), dazu bei, im Sinne eines novellierten und erweiterten Bildungsverständnisses zwischen der eigenständigen Kategorie „Bildung“ einerseits und „Schulbildung“ andererseits aufgrund unterschiedlicher zugehöriger Konnotationen zu differenzieren. Es besteht mithin fortan die Möglichkeit, wie Jürgen Oelkers (2003, 2) dieses weiterentwickelte Bildungsverständnis näherhin ausführt, „den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen. Die ‚Welt‘ wird zur *persönlichen* Welt oder (...) zur *inneren Form*, die sich selbst konstituiert, ohne auf Bildungsinstitutionen angewiesen zu sein. ‚Bildung‘ ist unablässige *Selbstformung*, die sich ästhetisch unterscheiden muss, ohne von Außen gelenkt werden zu können“. Nicht zuletzt durch die Auseinandersetzung deutscher Autoren mit Shaftesbury wurde der Begriff Bildung stärker säkularisiert. Die vorhandene theologische Konnotation wich einer Bedeutung, die sich der platonischen annäherte: Der Mensch soll sich nun nicht mehr zum Abbild Gottes entwickeln, das Ziel ist vielmehr die *Vervollkommnung des Menschen* selbst. Diese Idee findet sich unter anderem bei Johann Heinrich Pestalozzi, Johann Gottfried Herder (s. o.), Friedrich Schiller und Johann Wolfgang von Goethe. Immanuel Kant präzisiert in seiner Schrift „Über Pädagogik“ die Aufgabe von Bildung dementsprechend:

„Die Pädagogik oder Erziehungslehre ist entweder physisch oder praktisch. (...) Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. (...) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Wert haben kann“ (In: Immanuel Kants gesammelte Werke. Hrsg. von Karl Rosenkranz und Friedrich Wilhelm Schubert. Neunter Teil. Leipzig 1838. [Erhältlich bei *Google-Books*]).

Waren die Bildungsziele *vor* der Aufklärungsepoche somit noch durch Gott quasi vorgegeben, so sind sie nun bestimmt durch die sich dem Menschen stellende Notwendigkeit, mit anderen *zusammen in Gesellschaft* zu leben. Das Ziel von Bildung muss es demzufolge nunmehr sein, den Menschen so zu formen, dass er ein nützliches Mitglied eben dieser Gesellschaft werden kann, wobei im Verlauf dieses Formungsprozesses die je vorhandenen persönlichen Anlagen ausgeprägt und entwickelt werden. Doch immer noch werden die Bildungsziele nicht durch das Individuum selbst festgelegt, sondern stellen Idealvorstellungen dar, die, unabhängig vom einzelnen, sozusagen ewige Geltung beanspruchen und von außen an das Individuum herangetragen werden. Erst die ideengeschichtliche Strömung des deutschen Idealismus (Fichte, Schelling, Hegel u. a.) wendete den Bildungsbegriff endgültig hin zum Subjektiven. Bildung wird hierbei verstanden als Bildung des Geistes, als eines Geistes, *der sich selber schafft*. Dieser bei Johann Gottlieb Fichte beschriebene Prozess lässt sich in die Formel fassen: *Das Ich als Werk meiner Selbst*. Auch ist es Fichte, der seinen Bildungsbegriff das erste Mal auf ein objektives Faktenwissen begründet. Ziel ist wie bei den Denkern der Aufklärung die Entwicklung einer vollkommenen Persönlichkeit. Vollkommen ist die Person, wenn eine Harmonie zwischen „Herz, Geist und Hand“ (Pestalozzi) besteht (vgl. Blankertz 1982a; Lenzen/Mollenhauer 1995). Wilhelm von Humboldt schließlich erhebt Bildung im Sinne ihrer Apotheose zum umfassendst denkbaren Programm gelingenden Mensch-Seins (vgl. ausführlicher 4.1.). Das Bedürfnis sich zu bilden sei im Inneren des Menschen bereits angelegt und müsse nur noch geweckt werden. Bei der Humboldtschen Idee von Bildung geht es in erster Linie nicht um die Anhäufung eines empirischen (Fakten-)Wissens, sondern vielmehr wiederum um die Ausbildung und *Vervollkommnung der Persönlichkeit und das Erlangen von Individualität*. Dieses „Sich-Bilden“ wird nicht eines materiellen Zieles wegen betrieben, sondern vielmehr *um seiner selbst willen*, es ist Selbstzweck

und dient letztlich nichts Geringerem als der *Menschwerdung des Menschen* (s. u.). Jürgen Oelkers (2003, 2) ergänzt diesbezüglich: „Auf dieser Linie sind ‚Individualität' und ‚Bildung' nicht zu unterscheiden; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt, *ist* dann seine Bildung. Entsprechend wird die Schule und werden generell die Bildungsinstitutionen abgewertet zugunsten einer ‚humanen' oder ‚humanistischen' Auffassung, die das Individuum in den Mittelpunkt stellt".

Der nachgerade klassische, bildungsbürgerliche Bildungsbegriff gründet dabei letztlich in umfassenden sozioökonomischen und politischen Transformationsprozessen, nämlich im Bemühen des Bürgertums der noch ständisch strukturierten Gesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts um politische *Emanzipation und Selbstermächtigung* angesichts der Begebenheiten des heraufziehenden Industriezeitalters. Werner Lenz (2007, 16) erläutert diesen geschichtlichen Kontext, dem sich der emanzipatorische Anspruch, den Bildung seitdem wie selbstverständlich erhob und den im weiteren geschichtlichen Verlauf auch die Arbeiterschaft zum Mittel der Befreiung von sozialen und politischen Zwängen erkor, in erheblichem Maße verdankt:

> „Das Bürgertum wollte sich Macht und Einfluss aufgrund eigener Leistung und eigenständiger Bildung, nicht aber durch den ‚Adel des Blutes', nämlich durch Vererbung, erwerben und sichern. Für die Arbeiterschaft des 19. Jahrhunderts sollte Bildung ermöglichen, die Lebensverhältnisse zu verbessern, indem sie sich mit kämpferischem Bewusstsein und verlässlichem Wissen aus Abhängigkeit emanzipierte".

Den Blutadel, so Lenz (2005, 82) an anderer Stelle weiter, solle aus Sicht des aufstrebenden Bürgertums vielmehr der „‚Adel des Geistes' (...) ersetzen: nicht die Zufälligkeit der Geburt sollte über die gesellschaftliche Stellung der Einzelnen bestimmen, sondern deren Bemühen und deren Leistung". Dergleichen Apotheosen zum Trotz, und hierbei ist Alfred Langewand zuzustimmen, waren die einschlägigen Bildungsreformen des ausgehenden 18. und des frühen 19. Jahrhunderts (allgemeine Schulpflicht in Preußen 1796, Humboldtsche Universitätsreformen 1809) indes weitaus weniger Ausdruck nobler aufklärerisch-humanistischer Gesinnung seitens aufgeklärter Monarchen und bürokratischer Eliten, sondern vielmehr Reaktion auf sich wandelnde Qualifikations- und Kompetenzanforderungen (um hier den modernen Jargon zu bemühen) der sich formierenden frühindustriellen Arbeitsgesellschaft und nicht zuletzt auch Konsequenz militärischer Notwendigkeiten im Zuge der zunächst negativen

Erfahrungen deutscher Staaten angesichts der französischen Kriegserfolge: „Mitentscheidend für die Karriere des Bildungsbegriffs ist schließlich die politische und staatliche Reaktion auf die napoleonischen Kriege, insbesondere die preußische Reformpolitik von Stein und Hardenberg (...)“ (Langewand 1994, 73). Dass Bildung in dieser historischen Reformphase eine so überaus große Bedeutung zugesprochen bekam, lag also keineswegs in einer (neu)humanistischen Wertschätzung von Bildung als eines Selbstzwecks begründet, wie sich beispielsweise auch anhand eines königlichen Kommentars zur Gründung der Berliner Universität im Jahre 1809 verdeutlichen lässt: Diese solle nämlich „durch geistige Kräfte dem Staate ersetzen, was er an physischen verloren hat“ (ebd.).

Zum bürgerlichen Statussymbol und messbaren Gut, das am praktischen, insbesondere ökonomischen Leben orientiert sein müsse, wurde Bildung erst im Zuge ihrer Bürokratisierung, etwa in Form gymnasialer Curriculae. Bildung genügt sich in diesem Fall nicht mehr allein, sondern hat vielmehr zusätzlich Nutzen und möglichst auch Gewinn abzuwerfen. Damit gerann und verkam Bildung letztendlich zum Statussymbol der bürgerlichen Gesellschaft und zum sozialen Distinktionskriterium. Die Bedeutung von Bildung degeneriert – gemessen am humanistischen Ideal – im 19. Jahrhundert gar zu der eines Herrschaftsinstruments und Selektionskriteriums einer ständischen Klassengesellschaft. So beschreibt der Pädagoge und Philosoph Friedrich Paulsen (1846–1908) im Jahre 1903 das nachgerade idealtypische Bildungsverständnis der *Bourgeoisie* treffend wie folgt:

> „Wenn ich mein Sprachgefühl ganz gewissenhaft erforsche, so finde ich dieses: gebildet ist, wer nicht mit der Hand arbeitet, sich richtig anzuziehen und zu benehmen weiß, und von allen Dingen, von denen in der Gesellschaft die Rede ist, mitreden kann. Ein Zeichen von Bildung ist auch der Gebrauch von Fremdwörtern, das heißt der richtige: wer in der Bedeutung oder der Aussprache fehlgreift, der erweckt gegen seine Bildung ein ungünstiges Vorurteil. Dagegen ist die Bildung so gut wie bewiesen, wenn er fremde Sprachen kann (...). Damit kommen wir dann auf das letzte und entscheidende Merkmal: gebildet ist, wer eine ‚höhere‘ Schule durchgemacht hat, mindestens bis Untersekunda (10. Klasse, B. L.), natürlich mit ‚Erfolg‘“ (Friedrich Paulsen: Bildung. In: W. Rein [Hrsg.]: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Auflage. Langensalza 1903 [S. 658–670]; zit. nach

> Bildungsserver Wiki, Bildungslexikon, http-Dokument, entnommen am 25. 04. 2010 unter `http://wiki.bildungsserver.de/index.php/Bildung`.

Und zur überaus trivialen, weil dem Gehalt dessen, was Bildung doch eigentlich meinen sollte, völlig unangemessenen Bewertungspraxis von Bildung führt er aus:

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

– ***Zwischenfazit*** –

Die Entwicklung des Bildungsbegriffs in konnotativer Hinsicht kann somit so zusammenfasst werden: Ausgehend von theologischen Bildungsverständnissen im Sinne des *Imago Dei*-Gedankens bezog sich „Bildung“ im Zuge einer Säkularisierung des Begriffs dann spätestens ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verstärkt auf die Idee der Humanität und nicht zuletzt auf das Leitziel individueller Vollkommenheit und Perfektion. Die Konnotationen „Aufklärung“, „Tugend“ und „Geist“ waren ebenso verbreitet wie im darauffolgenden Säkulum die Verständnisse von Bildung als individuelles Gut und als persönlicher *Wert an sich*. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts, nicht zuletzt auch im Gefolge der „realistischen Wende“ in der Erziehungswissenschaft mit ihrer stärkeren Betonung sozialwissenschaftlicher Perspektiven und Methoden (vgl. 8.3.2.), wurde der Bildungsbegriff zum Teil verdrängt oder gar ersetzt durch Konstrukte wie „Enkulturation“, „Sozialisation“, „Identität“ oder „Qualifikation“ (vgl. Langewand 1994, 70). In Zeiten einer offensiven gesellschaftlichen Ökonomisierung, so lässt sich ergänzen, wird eine humanistisch und ganzheitlich verstandene Bildung in zunehmendem Maße verdrängt durch Begriffe und Konzepte wie „Kompetenz“ oder „*Lifelong Learning*“ als eines Beitrags zur persönlichen „*Employability*“ sowie zur „Humankapitalentwicklung“ im Dienste nationaler Standortsicherung (vgl. hierzu noch ausführlicher 5.3.1.; 10.2.; 11.3.). Anhand dieser kurzen einführenden geschichtlichen Skizze des Bildungsbegriffs lässt sich nachvollziehen, wie dieser im Lauf der Zeit nie nur eine einzige Bedeutung beinhaltete, sondern vielmehr stets differente

Einfärbungen, Signaturen und Zuschreibungen aufwies. Angefangen bei der religiösen Bedeutung, über die Persönlichkeitsentwicklung, bis hin, wie noch zu zeigen, zum Produktionsfaktor und zur „Ware Bildung“, wie sie in Zeiten umfassender „Verbetriebswirtschaftlichung“ weiter Lebensbereiche heute immer mehr im Mittelpunkt steht (s. u.). Mit Günther Dohmen lassen sich, die historischen Zugänge zu „Bildung“ hier zunächst abschließend, idealtypisch vier Bedeutungsdimensionen von „Bildung“ in ihrem geschichtlichen Verlauf unterscheiden und näherhin spezifizieren.

2.1.2 Vier historische und konnotationsgeschichtliche Bedeutungskerne des Bildungsbegriffs nach Günther Dohmen

Günther Dohmen (1964) benennt vier zentrale geschichtlich-genealogische Bedeutungs- und Konnotationsschwerpunkte des Bildungsbegriffs, die auch heute noch geeignet sind, eine historische Skizze des Bildungsbegriffs zusammenfassend abzurunden. Im Einzelnen werden von ihm unterschieden:

– ***Der mystisch-religiöse Bildungsbegriff*** –
Diese Bedeutungsdimension von Bildung wurzelt wie gesehen in der spätmittelalterlichen Mystik des 14. Jahrhunderts bei Meister Eckhart und bezeichnet den Prozess einer Rückwendung der Seele zu Gott, um hierdurch zu dessen Ebenbild emporzusteigen. Bildung bezeichnet in diesem theologischen Sinne somit eine Art „Bild-Werdung“; dort, „wo etwas Geistig-Inneres zum Bild wird, taucht in diesem frühen Sprachgebrauch der Begriff ‚Bildung‘ auf“ (Dohmen 2002, 9); ausführlicher gesprochen:

> „Die Grundbedeutung des Begriffs ‚Bildung‘ ist primär die der Bildwerdung von etwas Geistig-Innerem. Das Wort bezeichnet sekundär dann auch das Ergebnis dieses Bildwerdungsprozesses. (...) Das Göttlich-Ursprüngliche im Menschen, das erweckt und ausgebildet werden soll, wird religiös meist als Imago Dei, als ein göttliches Urbild gefaßt, das (...) leitbildhaft die ‚Bildung‘ des Menschen bestimmt“ (Dohmen 1964, 218).

Bildung steht demgemäß für ein „neues, vollkommeneres Werden aus dem reinen Geistgrund des Lebens“ (ebd.). In einem neuplatonischen Sinne, in welchem Geist bzw. Geistigkeit als göttliche Emanation, als Ableitung aus einem göttlich-perfekten Idealbild, verstanden wird, meint Bildung in abstrakteren Worten das zum Abbild-Werden einer umfassend-transzendenten Geistseele. Dieses

religiös und mystisch geprägte Verständnis von Bildung fasst Günther Dohmen (1964, 215) so zusammen:

> „Dieser Bildungsbegriff erhielt sein christliches Gepräge durch die mystische Ausrichtung auf die reine Gotteserkenntnis und auf Rückwendung der Geistseele des Menschen zu ihrem Schöpfer. Das ist ein Prozeß, der als ‚Bildung' bezeichnet werden konnte, weil er im wesentlichen als eine neue, vertiefte, bewußte Bildwerdung des ursprünglichen, spirituellen Gottesbildes im Seelengrund des Menschen verstanden wurde. (...) Das ist die religiöse Grundform der Idee einer reinen Geistesbildung, die sich in völliger Abgeschiedenheit vom irdischen Leben und sinnlich-konkreten Handeln des Menschen abspielt".

Der nicht zu Unrecht viel kritisierte, gelegentlich stark übertrieben ausgeprägte Innerlichkeitsbezug von Bildung stößt hier auf seine ideengeschichtlichen Ursprünge. Günther Dohmen kommentiert diesbezüglich auf provokante Weise den oft idealistisch-postmaterialistischen Charakter von Bildung bzw. deren Nicht-Kompatibilität mit den Anforderungen und Verwertungschancen einer Geldökonomie. Hierfür wird die später noch ausführlich im Fokus der Abhandlungen stehende Problematik einer Dichotomie zweckfreier Allgemeinbildung versus verwertungsbezogener Spezialbildung bzw. handlungsbezogener Kompetenzen indirekt aufgegriffen (vgl. hierzu noch ausführlich 10.1.): „‚Bildung' kann in diesem Zusammenhang etwas sarkastisch beschrieben werden als das, was man braucht, um auf das Geld verzichten zu können, das man mit ihr nicht verdienen kann" (Dohmen 2002, 10). Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass in diesem ursprünglichsten Verständnis von Bildung einem absichtsvoll-förderlichen Bemühen von pädagogischer Seite praktisch noch kein nennenswerter Stellenwert eingeräumt wurde, verfügt das Bildungserlebnis im spirituell-mystisch-religiösen Sinne doch letztlich über einen *Erweckungscharakter* und entzieht sich so jeder pädagogischen Verfügbarkeit (vgl. Dohmen 1964, 219; zum mystisch-religiösen Bildungsbegriff vgl. ausführlich Dohmen 1964, 35–58).

– Der organologische Bildungsbegriff –

Diese „säkularisierte Bedeutungsschicht" (Dohmen 2002, 10) von Bildung hingegen fasst selbige als naturgemäßen und organischen Wachstumsprozess, als eine natürliche, dem Menschen *immanente Entwicklung und Ausprägung innerer Anlagen und geistiger Kapazitäten* im Sinne der aristotelischen „*Ente-*

lechie“, zu verstehen als „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“ (Reetz 1999, 44). Eine solche Sicht auf Bildung kommt erneut im Naturglauben der Renaissance zum Ausdruck (etwa bei Paracelsus), findet aber auch in der Aufklärung wichtige Anhänger (Rousseau, Goethe), ist letztlich jedoch speziell im Neuhumanismus verankert. Günther Dohmen (1964, 215) erläutert: „Aus dem neuen Glauben des Menschen an die inneren Bildungskräfte (...) ergab sich ein Rückgang des Menschen auf die eigenen Naturanlagen als Grundlage für einen organologischen Begriff der menschlichen ‚Bildung‘“. Dabei steuert das organologische Bildungsverständnis auch einen wichtigen Aspekt für das gegenwärtig hochnotwendig scheinende Anliegen einer Verteidigung eines umfassenden und emanzipatorischen Verständnisses von Bildung bei: „Der Mensch ist nach dieser Bildungsauffassung niemals ein Mittel zu irgendeinem gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen Zweck, sondern er ist Selbstzweck, seine reine Selbstverwirklichung ist der höchste Zweck der ‚Bildung‘“ (Dohmen 2002, 10; vgl. ausführlicher Dohmen 1964, 68–78).

– ***Der pädagogisch-aufklärerische Bildungsbegriff*** –

Seinen Höhepunkt erreicht das Verständnis von und die Wertschätzung für Bildung im Zeitalter der Aufklärung, in welchem der Mensch als ein Vernunftwesen wahrgenommen wird. Er wird als ein zur vernunftgemäßen Aufklärung über die Struktur der Welt ebenso wie zur Einsicht in die Notwendigkeit moralischen Handelns befähigtes Individuum begriffen, wobei das Potential der Vernunft als gezielt entwickel- und förderbar gilt. In solch dezidiert aufklärerischem Kontext gewinnt der Bildungsbegriff auch eine stärker pädagogische Konnotation, und zwar im transitiven Sinne der Bildung eines zu Erziehenden durch seinen Erzieher, wie Dohmen (2002, 11) erklärt: „Der Erzieher soll seine Zöglinge nach den von der Vernunft erkannten Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu brauchbaren Menschen und vernünftigen Bürgern ‚bilden‘“ (vgl. ausführlicher Dohmen 1965). Es kann und soll hier bereits festgehalten werden, dass sich das im weiteren Verlauf der Ausführungen noch vertiefend zu entwickelnde Verständnis von Bildung, das letztlich für eine Gegenüberstellung eines ökonomistisch-funktionalistisch enggeführten Verständnisses von Bildung bzw. Kompetenz sowie der Verdeutlichung des Stellenwerts von Reflexivität für das Gelingen von Bildungsprozessen eignet, in höchstem Maße an diesem und am vorangehenden organologischen Bildungsbegriff orientiert.

– Der kulturpädagogische Bildungsbegriff –

Die vierte und letzte der von Günther Dohmen angeführten historischen Bildungsverständnisse ist jene eher kulturpädagogisch inspirierte Bildungskonnotation, welche sich im Zusammenhang der Kulturpädagogik des 20. Jahrhunderts herausbildet, z. B. bei Eduard Spranger. Hierbei wurde, einem durchaus modernen Verständnis entsprechend, Bildung nicht mehr primär als Ergebnis pädagogisch-hierarchischer (auf der Educans-Educandus-Beziehung gründender) Bemühungen interpretiert, vielmehr wird Bildung jetzt als *Prozess* verstanden, der vom Erzieher zwar nicht mehr direkt bewirkt wird, aber sehr wohl immerhin durch die Bereitstellung hierfür geeigneter Rahmenbedingungen und Impulse in Form „werthaltiger Kulturzeugnisse“ (Dohmen 2002, 11) gefördert werden kann. Dohmen (ebd.) erläutert diese zeitgemäßere Bedeutungsdimension von Bildung zum Abschluss dieser historischen Skizze wie folgt:

> „Durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit bestimmten höheren Werten, wie sie in hervorragenden Kulturgütern – die damit zu ausgewählten ‚Bildungsgütern‘ werden – manifestiert sind, sollen die entsprechenden wertvollen Anlagen im Menschen gezielt geweckt werden. Die ‚Bildwerdung‘ entsprechender Anlagen soll dann zu einer kultivierten wertbezogenen Lebensform führen“.

Selbstverständlich sind Dohmens vier geschichtliche Bedeutungsschwerpunkte von Bildung nicht alternativlos. Bei Reinhart Koselleck etwa finden sich, indes in hohem Maße analog zu Dohmen, deren drei Etappen einer Begriffsgeschichte von Bildung zunächst: die theologisch geprägte Epoche, sodann ein aufklärerisches Verständnis und schließlich eine moderne, überwiegend selbstreflexive Sicht auf Bildung (vgl. Koselleck 2006, 114; Lerch 2010, 130), für die letztlich auch hier noch entschieden plädiert werden soll (vgl. Kapitel III). Bis dahin bedarf es aber noch eingehenderer Ergründungen, was unter „Bildung“ eigentlich dezidiert zu verstehen ist. Diesbezüglich ist vorab aber ganz grundsätzlich erst einmal die Frage zu beantworten, inwieweit dieser Kernbegriff des Pädagogischen überhaupt einer erschöpfenden Definition zugänglich ist oder ob er nicht vielmehr sachnotwendig im Diffusen bleiben muss.

2.2 Inhaltliche Desiderata von „Bildung“

2.2.1 Zur Definitionsproblematik von Bildung

„Was sich überhaupt sagen läßt, läßt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muß man schweigen.“

(Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus)

„Die Begriffe, die man sich von etwas macht, sind sehr wichtig. Sie sind die Griffe, mit denen man die Dinge bewegen kann.“

(Bertolt Brecht)

„Bildung“ präsentiert sich wie schon gesehen als eine außerordentlich komplexe Kategorie und stellt dementsprechend den vieldeutigst verwendeten und schwerst definierbaren Grundbegriff der Pädagogik überhaupt dar. Bildung sei, mit Fröhlich/Göppel (2006, 8) und stellvertretend für manch andere sprechend, ein „typisch deutsches ‚Container-Wort‘“, das zwar über eine spezifische und rekonstruierbare Geschichte verfügt (s. o.), inzwischen jedoch eine breite, nur schwer systematisierbare Palette semantischer Konnotationen sowohl verinnerlicht als auch veräußerlicht habe. In seiner derzeitigen Verfassung, so assistiert Theodor Schulze (2006, 29) sicher nicht zu Unrecht, sind die Konturen des Bildungsbegriffs verschwommen, sein inflationärer Gebrauch gehe auf Kosten inhaltlicher Bestimmtheit und mindere entsprechend dessen Erkenntniswert, v. a. mit Blick auf wissenschaftlich-methodische Operationalisierungsbedarfe:

> „Der Bildungsbegriff hat sich zu einer vielseitig verwendbaren Hohlform entwickelt, in der man ganz verschiedene Bedeutungen transportieren kann. Ich bevorzuge den Ausdruck ‚Joker-Begriff‘: Man kann diesen Begriff in vielerlei Bedeutungen und unterschiedlichen Zusammenhängen einsetzen. (...) es gibt, so weit ich sehe, derzeit kein schlüssiges, zeitgemäßes Bildungskonzept, an dem man sich orientieren könnte (...)“.

Bei einschlägigen Spezifizierungsbemühungen von „Bildung“ fehle gleichsam, so Schulze (ebd.) weiter, ein theoretisches Fundament, eine exaktere Bestimmung des Gegenstandsbereichs und der zugehörigen Informationsquellen; letztlich

mangele es somit an der Möglichkeit, „die Gültigkeit und Reichweite der Aussagen in empirischen Untersuchungen zu befestigen und weiterzuentwickeln“. Nicht minder deutlich diagnostiziert Heinz-Elmar Tenorth (2009, 970) die begriffliche Verschwommenheit dessen, was „Bildung“ ist bzw. sein soll: „Die Rede von Bildung ist immer noch diffus, versammelt Unvereinbares, bietet methodisch Differentes, manchmal auch nur für dunkles Gerede oder ein nur politisch ambitioniertes kritisches Räsonnement“. Höchst problematisch und unbefriedigend sei hierbei, so Tenorth (ebd.) weiter, dass die AnhängerInnen verschiedener Bildungsverständnisse dazu neigten, „theoretische Differenzen zu Revieren“ auszubauen und diese zu verstetigen, mit der zwangsläufigen Folge, sich gegen Einwürfe und Kritik „durch relative Blindheit nach außen“ abzuschotten. Aufgrund dergleichen Dogmatismen, zumindest aber angesichts der in selektiven Wahrnehmungen und thematischen Engführungen gründenden Gefahr theoretischer Einseitigkeiten, ist es in theoretisch-begriffssystematischer Hinsicht natürlich „wenig befriedigend, wenn kluge Menschen sich mit der Arbeit an einem Begriff mühen, dem andere kluge Menschen nicht mehr zubilligen als den Status der leeren, allein provinziell tradierten Worthülse (ebd.). Letztlich, so Tenorth pessimistisch, lägen die sattsam bekannten Definitions- und Konkretisierungsproblematiken des Bildungsbegriffs denn auch gar nicht in dessen Heterogenität begründet, sondern vielmehr in seiner *Heteronomie*, also in seiner weltanschaulichen Gebunden- und Zerriebenheit (vgl. ebd., 976). Speziell in den 60er und 70er Jahren, also zu Zeiten einer empirisch-quantitativen Neuorientierung der Erziehungswissenschaften (siehe 8.3.), so fasst Herbert Gudjons (1997, 202) die Kritiklinien zusammen, geriet der Bildungsbegriff unter Druck; er wurde als „idealisierend-überhöht, historisch überholt (...), unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig, zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den ‚Gebildeten‘ zählt, und für die moderne Industriegesellschaft völlig unbrauchbar“ regelrecht gebrandmarkt.

Beim Versuch einer inhaltlichen Präzisierung des Bildungsbegriffs lassen sich aufgrund dessen im Wesentlichen *drei Ansichten* konträr gegenüberstellen: Einer ersten, sehr rigiden Auffassung zufolge ist es weitestgehend unmöglich, „Bildung“ als einen sinnvollen Fachbegriff der Pädagogik zu verwenden; eine zweite Sichtweise wirft dem Begriff zumindest eine inhaltliche Beliebigkeit vor, während ein dritter Ansatz allen Schwierigkeiten zum Trotz dennoch den Versuch einer sinnvollen und nachvollziehbaren Präzisierung des Bildungsbegriffs unternimmt (vgl. Menze 1970, 156). Der letzteren Zielsetzung wissen sich, wie

hier ausdrücklich betont werden soll, nicht nur die folgenden Ausführungen, sondern auch der argumentative Gesamtduktus dieser Arbeit verpflichtet. Zuvor jedoch sei mit Blick auf die vielfältigen Gegenstandsbereiche von Bildung die grundsätzliche Problematik ihrer inhaltlichen Bestimmung und Präzisierung noch eingehender verdeutlicht, zumal hierbei zugleich auch schon erste inhaltliche Konturen dessen, was letztlich in einem umfassenden, d. h. insbesondere persönlichkeitsbildenden und emanzipatorischen Sinne unter Bildung verstanden werden soll(te), hervortreten werden.

– ***Umfassendes und wenig Konkretes*** –

Einen überaus unsystematischen, auf seine Art aber gerade deshalb durchaus aussagekräftigen Reigen möglicher Bedeutungsgehalte von und thematischer Zugänge zu „Bildung", der die ganze Komplexität der Begrifflichkeit verdeutlichen hilft, liefert bereits ein schlichtes „*Googeln*" der Worte „Bildung ist . . ." (Stand: 23. Mai 2011). Hier finden sich bspw. Aussagen (meist in der Form von Aufsatz- und Vortragstiteln, Reihenfolge abweichend) wie: „Bildung ist beste Zukunftsinvestition", „Bildung ist Option für die Armen", „Bildung ist keine Wunderwaffe gegen Armut", „Bildung ist ein Menschenrecht", „Bildung ist Gesellschaftspolitik", „Bildung ist die beste Innovation", „Bildung ist Schlüssel für erfolgreiche Integration", „Bildung ist ein Recht und keine Ware", „Bildung ist wie Treppensteigen", „Bildung ist Zukunft", „Bildung ist der Schlüssel für Wohlstand", „Bildung ist mehr als Schule", „Bildung ist Sache des Staates", „Bildung ist mehr als Berufstraining", „Bildung ist politische Chefsache", „Mehr Bildung ist die Lösung nach der Krise", „Bildung ist Lebensqualität" und nicht zuletzt: „Was ist Bildung wirklich?"

Der Begriff Bildung lässt sich im Sinne des Kommunikationstheoretikers Kenneth Burke als ein „*god-term*" charakterisieren, als ein Ausdruck, der, wie eben „Gott" oder auch „Freiheit" und „Gerechtigkeit", zwar in aller Regel spontane Zustimmung zu erzeugen vermag, von dem tatsächlich aber niemand genau definieren könne, was eigentlich damit gemeint ist, geschweige denn, was *konkret* hierunter zu verstehen wäre (vgl. Paulsen 2006, 126ff.). Wilhelm von Humboldt, *der* Vertreter einer umfassend-humanistischen, selbstzweckhaften Bildung, versteht im Sinne der letztgestellten Frage hierunter höchst vielsagend bspw. „alles, was Menschen Wert gibt, umfassenden Zweck (. . .); höchste Mannigfaltigkeit in der Ausbildung, Sinn für Gabe und Genuß jeglichen Grades und jeglicher Art, und dann Kraft genug, die höchste Mannigfaltigkeit aufs höchste zu vereinfachen, das Viele immer auf das Eine zu beziehen, in

jedem einzelnen immer Seiten zu finden, wo es mit allem zusammenschmilzt (...)“ (Humboldt, Gesammelte Werke, Band 1, 82; zit. nach Menze 1965, 127). Bildung, so „definiert“ Eugen Rosenstock in gleichfalls umgreifendster Form überaus vage und dabei doch auch pointiert, sei „nichts Höheres als das Leben selbst“ (Rosenstock 1921, 384; zit. nach Röhrig 1988, 352). Ähnlich umfassend konstatiert Hartmut von Hentig (1996, 206): „Was für ein Volk die Kultur ist (...), ist für den einzelnen die Bildung. Sie ermöglicht ihm, in seiner *civitas* zu leben, sie weist ihm seine Aufgabe in ihr an“. Analog hierzu Jürgen Baumert et al. (2002, 171): „Bildung ist die Grundfeste menschlicher Kultur“. Martin Buber charakterisiert Bildung ebenfalls eher schwammig, wenn auch pathetisch, als „Führung zu Wirklichkeit und Verwirklichung“ (Buber 1986, 62; zit. nach Röhrig 1988, 365) und Franz Angermann postuliert: „Wirkung des Geistigen in der Welt der Erscheinungen, Gestaltung von Ideen, von Sinn im ‚Wirklichen‘ aber ist Bildung, nichts anderes“ (Angermann 1928, 31; zit. nach Röhrig 1988, 365). Für Sebastian Lerch (2010, 130) impliziert der Bildungsbegriff, wiederum wenig präzise und aussagekräftig, eine „aktive Bedeutung (...), eine des Schaffens und Formens, eine Bedeutung, die auch in geistiges Hervorbringen übertragbar ist“. Peter Bieri (Bild der Wissenschaft 4/2009, 11) führt ein Verständnis von Bildung an, welches ihm als Philosophen angemessen ist: „Gebildet ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“. Bei Theodor Ballauff findet sich die Sentenz von Bildung als der „Freigabe des Menschen zur Selbständigkeit im Denken“ (Kreitz 2007, 102). Hans-Jochen Gamm (1984, 183; zit. nach Meueler 2009, 147) benennt Bildung „als die tätige Seite der Vernunft“. Für Heinz-Joachim Heydorn (1967, 2f.; zit. nach Hoffmann 2007, 38) steht Bildung für das „Selbstinnewerden der Vernunft“ sowie für die „Verständigung des Bewußtseins über sich selbst“ und letztlich für das „Zusichselbstkommen“ des Menschen in eben dieser Vernunft. An anderer Stelle geht die Rede von Bildung als „stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen“ (Heydorn 1980, 285; zit. nach Meueler 2009, 147). Alfred Langewand (1994, 69) versteht Bildung, ganz der Heterodoxie des Begriffs entsprechend, als „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“, wobei „auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverhältnisses wie Vernunft, Rationalität, Humanität, Sittlichkeit verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen“. Bildung stellt für Andreas Dörpinghaus (2009, 5) nicht weniger dar als die „Möglichkeit,

uns in unserem Menschsein zu verbessern, die in uns ruhenden Möglichkeiten zu verwirklichen, eine bestimmte Haltung zur Welt einzunehmen, die Welt mit anderen Augen zu sehen, kluge, begründete Entscheidungen fällen zu können und in der Lage zu sein, unser Leben nach vernünftigen Gesichtspunkten führen zu können"; es geht in einem existentiell-philosophischen Sinne darum, „Bescheid zu wissen im Leben und eine eigene Antwort auf die Frage zu finden, woran wir sind", letztlich darum, ein „*fragendes* Denken zu üben". In der bayerischen Landesverfassung schließlich findet sich in Artikel 131, Absatz 2, als Zielbestimmung von Bildung (nebst anderem): „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne". Das österreichische Schulorganisationsgesetz bestimmt in § 2 Aufgabe der österreichischen Schule, Artikel 1, unisono:

> „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken".

– *Begriffliche Heteronomien* –

> „Die Klage über eine mangelnde Präzision in der Pädagogik ist wohl so alt wie diese Disziplin selbst."
>
> *(Max Liedtke 1980, 110)*

Angesichts der soeben benannten Unbestimmt- und Vagheiten konstatiert Peter Faulstich (2002, 15), stellvertretend für viele andere, mit Blick auf einen zeitgemäßen, d. h. speziell auch den Herausforderungen und Zumutungen

der global-kapitalistischen Gegenwart angemessenen Bildungsbegriff sehr kritisch:

> „Der Begriff Bildung scheint von Überalterung und Auszehrung bedroht, wird nur noch als ‚Container-Wort' (...) oder ‚Substrat-Kategorie' (...) gebraucht. Darüber hinaus besteht der Verdacht, über die Möglichkeit von Bildung hartnäckig weiter nachzudenken, erzeuge Illusionen angesichts einer Lage, die gleichzeitig gekennzeichnet ist durch sich globalisierenden Kapitalismus, der regionale Kulturen aufsaugt, und sich fragmentierende Individualität, in der Identität zerstiebt in Multiplität".

Überhaupt ist der Bildungsbegriff, so gibt Theodor Schulze (2006, 31) zu Recht zu bedenken, natürlich weniger Gegenstand empirischer Forschungsdisziplinen, sondern vielmehr der philosophischen und geisteswissenschaftlichen Traditionen. Damit stehen als zentrale Topoi solch schwer zu konkretisierende Leitbegriffe wie „Aufklärung, Entwicklung, Kultur, Welt und Menschheit" im Vordergrund, ganz zu schweigen von Zielbestimmungen wie „Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, Bildsamkeit und Mündigkeit, Entwicklung und Emanzipation", die das Vokabular der Pädagogik prägen und zudem auf die Aneignung solch weitreichender und umfassender Wissensfelder und Lebensbereiche wie Sprache und Literatur, Wissenschaft, Kunst und Religion gerichtet sind. Günther Dohmen (1964, 15) konzedierte analog hierzu Mitte der 60er Jahre, also schon zu Beginn einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Orientierung in der Pädagogik: „Der Begriff ‚Bildung' ist heute einer der unklarsten und verschwommensten Grundbegriffe der deutschen Pädagogik. Es gibt im allgemeinen Sprachgebrauch keinen anerkannten Konsensus darüber, was man eigentlich darunter zu verstehen habe. Auch die wissenschaftliche Pädagogik ist dieses Begriffs noch nicht recht Herr geworden". An anderer Stelle konstatiert Dohmen (1965, 243), dass Bildung doch nur schwer als brauchbares Klassifizierungsmerkmal eigne, „da es zu wenig objektive Kriterien für ihren wertenden Vergleich gibt". In diesen Chor der Kritiker stimmt auch Wolfgang Brezinka (1975, 5; zit. nach Liedtke 1980, 110) mit ein. Mit Blick auf die in der pädagogischen Literatur allgegenwärtigen terminologischen Unzulänglichkeiten gelangt er zu der Schlussfolgerung, die Pädagogik sei mehr noch als die meisten anderen Disziplinen „von vagen Begriffen und von ungenauen, informationsarmen Sätzen erfüllt", weshalb er der Pädagogik ob solch mangelnder Präzisierungskraft den Charakter der Wissenschaftlichkeit letztlich sogar abspricht (vgl. ebd.). Hartmut von Hentig (1996, 55) plädierte 1968 in seinem

Buch „Systemzwang und Selbstbestimmung“ angesichts der problematischen Konnotationen und Fehlentwicklungen des geschichtlichen Bildungsbegriffs und -diskurses gar dafür, „man solle für einige Jahrzehnte auf die Benutzung des Wortes ‚Bildung‘ verzichten. Der Begriff schien nicht zu retten zu sein – am wenigsten durch Definitionen. Gefordert war ein gründliches Vergessen sowohl des hohlen Anspruchs und der verknöcherten Praxis, mit der die bürgerliche Kultur ihre ‚Bildung‘ belastet hatte, als auch der höhnischen Kritik, mit der sich Fortschritt und Emanzipation ihrer entledigten (...)“. Mit Blick auf die Möglichkeiten einer inhaltlichen Bestimmung einer konsistenten Theorie von Bildung urteilte Clemens Menze (1970, 181) angesichts der vielfältigen unterschiedlichen Bezugsfelder von Bildung ebenfalls bereits vor vier Jahrzehnten entsprechend eher pessimistisch:

> „Ob in der Gegenwart noch ein umfassendes, inhaltlich ausgeführtes System einer Theorie der Bildung möglich ist, ist sehr umstritten; denn eine Theorie der Bildung (...) bezieht sich auf alle Gebiete der Kultur wie der menschlichen Lebenswirklichkeit überhaupt und hat diese nicht als vorliegende, sondern in ihrer Bedeutung für die Menschwerdung des Menschen zum Gegenstand. Deshalb ist in einer modernen Bildungstheorie der Bereich der Wirtschaft genausowenig zu eliminieren wie der Bereich des Sports“.

Mit den Worten Bernhard Schwenks (1998, 208) wiederum wird mit „Bildung“, einem derart inhaltspluralen Gegenstandsspektrum entsprechend, heute meist all das assoziiert, „was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin“. Hinsichtlich einer terminologischen Klärung von Bildung bleibt dementsprechend und verständlicherweise auch Robert Kreitz zwar reichlich nebulös, er arbeitet aber dennoch einen wesentlichen Aspekt von Bildung heraus, nämlich, ganz gemäß Webers Charakterisierung, gerade eben deren *fehlende* Gegenständlichkeit und Nicht-Objektbezogenheit – zumindest im allgemeinen Begriffssinne. Im Gegensatz zu den Konstrukten „Wissen“ und „Können“ lässt sich „Bildung“, so Kreitz, eben gerade *nicht* durch eine bestimmte Demonstration vorhandener Wissensbestände oder Fertigkeiten ohne Weiteres beweisen. Bildung stelle somit keine quantitative, sondern vielmehr eine *qualitative Größe* dar, was die Begriffsbestimmung natürlich keinesfalls erleichtere (vgl. Kreitz 2007, 99f.). Peter Faulstich (2002, 16) diagnostiziert angesichts dieser terminolo-

gischen Unzulänglichkeiten die von interessierter Seite attestierte überaus schlechte Konjunktur des Bildungsbegriffs und hebt entsprechend darauf ab, dass heute „eine fast schon hegemonial gewordene Destruktion des Bildungsdenkens“ vorherrsche, wobei das Reden von und über Bildung schnell den Vorwurf der Antiquiertheit einzubringen vermöge. Speziell mit Blick auf die gegenwärtig sich vollziehenden intensiven Ökonomisierungs- und Funktionalisierungsprozesse der Bildungsinstitutionen und des Begriffsverständnisses selbst (vgl. ausführlich 10.2.) bemerkt Eva Borst (2007, 82) süffisant, „dass die vielfach entfaltete, facettenreiche und kritische Ausdeutung des Begriffs und eine damit verbundene *ernsthafte* Auseinandersetzung darüber, was Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen sein könnte, in einer öffentlichen Geschwätzigkeit unter(geht, B. L.), die Bildung anpreist, sie aber im gleichen Moment desavouiert, indem sie ihr einen nur wirtschaftlichen Wert zugesteht“. In einem Positionspapier zum Bildungsverständnis der Fakultät für Bildungswissenschaften der Uni Innsbruck (2009, o. S.) wird die Problematik so zusammengefasst: „Ein Rundblick auf das, was historisch wie gegenwärtig unter Bildung verstanden und begrifflich gefasst wird, zeigt eines deutlich: Es gibt beharrliche Versuche, den Bildungsbegriff zu vermeiden oder abzuschaffen“. Gründe für dieses terminologische Ressentiment, das bis hin zur Ablehnung des Bildungsbegriffs reicht (zumindest im Rahmen des akademischen Diskurses, denn umgangssprachlich ist „Bildung“ heute ja wie andernorts schon angeführt praktisch in aller Munde und geradezu omnipräsent), finden sich etwa im Vorwurf, er sei, speziell mit Blick auf seine etymologischen Wurzeln, zu „mystisch“ oder auch aufgrund seiner Konnotation als konservativ-elitäres Distinktionsmerkmal zu „bürgerlich“. Vor allem aber wird er oft prinzipiell wegen seiner vielfältigen geschichtlichen und pathetischen Aufladungen sowie aufgrund fehlender einheitlicher Definition als schlichtweg nicht operationalisierbar und für wissenschaftlich-empirische Zwecke deshalb mithin als ungeeignet erachtet (vgl. ebd.). Im Zuge dessen wird „in Ansätzen empirischer Bildungsforschung eine Reduktion auf (messbare/vermessene) Leistung/Output in formellen Lehr- und Lernarrangements vorgenommen“ (ebd.), was, wie zu zeigen, indes der Komplexität der Gesamtthematik und dem, was „Bildung“ als regulative Leitidee und Letztbegründung von Pädagogik anstrebt und impliziert, keinesfalls auch nur ansatzweise gerecht wird.

Dieses also auch heute nach wie vor virulente grundsätzliche Problem einer begrifflichen Klärung und Präzisierung von Bildung gründet wie angedeutet insbesondere auch in der praktisch unbegrenzten Bandbreite möglicher Lebens-

welten, in denen sich Bildung manifestiert. Heinz-Elmar Tenorth (1997, 975) spricht ob des disziplinübergreifenden Charakters von Bildung in abstrakter Form von einer „multidisziplinäre(n) Substratkategorie“, wobei gerade die in den meisten Thematisierungsfällen zu diagnostizierende Subjektfixiertheit von Bildung schlimmstenfalls Gefahr laufe, letztlich „nur die esoterische Selbstkultivierung der Individuen“ (ebd., 973) zu artikulieren. Entsprechend, so die häufig vorgetragene Kritik, eigne sich Bildung in einem strengen Sinne nicht als wissenschaftlicher Fachbegriff, sondern vielleicht doch eher nur als „Deutungsmuster“ (Ehrenspeck 2009, 157). Die Bedeutungspluralität verstärkend kommt hinzu, dass, wie unten noch genauer erläutert, „Bildung“ sowohl den *Prozess* als auch das *Ergebnis* als auch das *Ziel* entsprechender Bemühungen bezeichnet und deshalb sowohl deskriptiv-analytisch wie eben auch im Sinne normativer Zielbestimmungen verwendet werden kann (vgl. Tenorth 1997, 973; Brezinka 1971, 27). Diese enorme inhaltliche Spannweite des Begriffs, die zugleich seine Komplexität und Heteronomie konstituiert, erläutert Erich Weber (1999, 383f.) ausführlich, wobei er zugleich die zugehörige und immanente Definitionsproblematik ableitet:

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

– ***Eine verbindliche Bildungsdefinition: „Mission impossible“?*** –
Das Bemühen um eine eindeutige und allgemeinverbindliche Definition von „Bildung“ gestaltet sich der Vielzahl möglicher Begriffszugänge entsprechend schwierig. Auf die grundsätzliche Problematik, ja Sinnhaftigkeit definitorischer Bemühungen, die angesichts der Gefahr begrifflicher Konstruktbildungen der wissenschaftlichen Sache mitunter sogar abträglich sind, weil sie Räume für eine konzeptionelle Weiterentwicklung des Erkenntnisgegenstandes verbauen und statt dessen inhaltliche Engführungen befördern können, wurde oben (siehe 1.5.) bereits verwiesen. Gerade angesichts der geschichtlichen Wandlungen des

Bildungsbegriffs werde deutlich, so Schwenk (1996, 220), dass „die Frage, was (...) denn Bildung nun wirklich ‚ist', ins Leere stößt". Clemens Menze (1995, 350) kommt hinsichtlich der Bemühungen um eine eindeutige Bestimmung des Bildungsbegriffs analog zu der eher ernüchternden Erkenntnis:

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

Im selben Sinne betont Menze (1970, 156) an anderer Stelle apodiktisch: „Über den Bildungsbegriff in der Gegenwartspädagogik ist eine einheitliche Aussage unmöglich". Es gebe nämlich einen „kaum noch überschaubaren Bedeutungsreichtum" (ebd., 157), der einen sinnvollen Gebrauch doch sehr erschwere. Insbesondere aus der Perspektive einer empirisch-analytisch orientierten Erziehungswissenschaft, wie sie nach der „realistischen Wende" Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts in den Vordergrund rückte (siehe 8.3.2.), wurde bzw. wird der Bildungsbegriff verstärkt in Frage gestellt oder sogar gänzlich abgelehnt, weil er eben „zu ungenau, nicht operationalisierbar und der empirischen Untersuchung nicht zugänglich" (Böhm 1994, 100) sei.[12] Aus dezidiert empirisch-sozialwissenschaftlicher Sicht wird somit kritisiert, dass aus der Entwicklungsgeschichte und aus den spezifisch metaphysischen Aufladungen des Bildungsbegriffs eine derartige Vieldeutigkeit und Vorbelastetheit dieses Terminus resultiere, dass seine sinnvolle Verwendung geradezu ausgeschlossen sei.[13] Zudem laufe man Gefahr, angesichts der mangelnden Objektivierbarkeit speziell des normativen Gehalts von „Bildung" das Terrain „außerwissenschaftlicher Aussagen" (Menze 1970, 156) zu betreten. Analog hierzu verweist Friedhelm Nicolin (1978, 214) auf die von manchen Theoretikern auch heutzutage gelegentlich vertretene völlige Ablehnung des Bildungsbegriffs, in der dann das Bemühen gründet, diesen durch einen anderen Begriff zu ersetzen, „weil er im Zusammenhang strenger realwissenschaftlicher Arbeit keinen Platz mehr habe, in seiner Bedeutung zu unscharf oder auch zu stark weltanschaulich getönt sei" (zur Begriffsheterogenität von Bildung vgl. ebd., 213f.). Dies gilt umso mehr, als der Diskurs um den Bildungsbegriff, speziell seine Bedeutungsdimensionen, Konnotationen und nicht zuletzt

seine pädagogisch-praktischen normativen Implikationen betreffend, als Bildungs*philosophie* eben primär Gegenstand der Philosophie und dann erst der Pädagogik sei. Yvonne Ehrenspeck (2009, 155) präzisiert diesbezüglich:

> „So betonte bereits Wilhelm von Humboldt in der Blütezeit bildungstheoretischer Theoriebildung die Notwendigkeit einer philosophischen Theorie der Menschenbildung (...) und zeigte damit an, dass bildungstheoretische Reflexion grundsätzlich philosophische Reflexion zu sein hat. In der Geschichte der Disziplin hat sich dieses Denken lange gehalten und wird nach wie vor als Anspruch formuliert, denn Pädagogik sei, ‚wenn theorie-radikal, Philosophie' (Ruhloff [...])".

Der meist auch philosophische Duktus der Bildungstheorie bildet dabei geradezu eine Konstante in der Begriffsgeschichte von Bildung, vorausgesetzt, diese widmet sich tatsächlich auch dem Begriff in seiner inhaltlichen und perspektivischen Gänze und reduziert selbigen nicht in einem instrumentell-technischen Sinne, wie dies oft im thematischen Kontext zusammengesetzter Begriffkonstrukten von Bildung der Fall ist (etwa als Bildungs*politik* oder Bildungs*controlling*). Beginnend mit theologischen und/oder mystischen Konnotationen von Bildung bei Meister Eckhart, über die an antiken Idealen angelehnten Vorstellungen des (Neu)Humanismus, bis in die jüngere Vergangenheit neostrukturalistischer und postmoderner (Bildungs)Theoriebildungen und nicht zuletzt auch mit Blick auf die hier angestrebte Renaissance eines kritischen und nicht-elitär humanistischen Paradigmas von „Bildung" in der Gegenwart: Stets war und ist die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff auch von philosophischen Diskursen begleitet, wofür auch die bedeutenden bildungstheoretischen Beiträge derart namhafter Denker wie etwa Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Schiller oder auch Nietzsche sprechen, um hier nur einige Klassiker des 18. und 19. Jahrhunderts exemplarisch anzuführen. Dementsprechend war bildungstheoretische Reflexion bis in das 20. Jahrhundert hinein stets eingebunden in die großen philosophischen Systementwürfe, was sich in dessen weiteren zeitlichen Verlauf indes wandelte (vgl. Ehrenspeck 2009, 155). Yvonne Ehrenspeck (ebd., 155f.) führt diese (relativ) jüngeren Entwicklungen des Verhältnisses von Bildung bzw. Bildungstheorie und Philosophie nachfolgend aus und betont dabei mit Peter Vogel zunächst die eminente Bedeutung einer philosophischen Würdigung bildungstheoretischer Fragen für das Zustandekommen einer veritablen Wissenschaft des Pädagogischen:

> Die „ausdrückliche Grundlegung einer ‚Theorie' der Bildung kann als das ‚take-off der Pädagogik als Wissenschaft' beurteilt werden (...). Das enge Verhältnis von Pädagogik und Bildungsphilosophie insgesamt hält sich im Wesentlichen bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts und ist dadurch bestimmt, dass ‚Pädagogik grundsätzlich eine philosophische Disziplin ist, indem sie mit den Denkmitteln der Philosophie pädagogisch-theoretische und pädagogisch-praktische Probleme reflektiert' (Vogel 1997, S. 63)".

Erst mit dem im Laufe der 60er Jahre sich vollziehenden Paradigmenwechsel hin zur empirisch-quantitativen Ausrichtung der Erziehungswissenschaft („realistische Wendung", vgl. 8.3.) wird, so Ehrenspeck (2009, 156) weiter, „diese Wahlverwandtschaft von Philosophie und Pädagogik als vorherrschender Form pädagogischer Reflexion und Forschung radikal kritisiert und um die empirische Sozialforschung ergänzt. Im Zuge dieser Entwicklung war für kurze Zeit auch eine Deszendenz von Bildungsbegriff und Bildungstheorie zu beobachten, die aber spätestens seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts überwunden war".[14] Überhaupt, so ergänzt Alfred Langewand (1994, 83) diese Analyse einer regelrechten Verfallsgeschichte des Bildungsbegriffs gegen Mitte des 20. Jahrhunderts, speziell wiederum während und nach der sog. realistischen Wende als einer verstärkten Hinwendung zum empirisch-sozialwissenschaftlichen Paradigma, wurde bzw. wird Bildung wie gesehen oft ob seiner „Dunkelheit" und „Vagheit" wegen kritisiert. Speziell die soziologische Systemtheorie unterbreitete dabei in den Worten Langewands (ebd.) einen „Vorschlag zum Ende der Bildung", insofern sie für ein technisch-instrumentelles Begriffsverständnis plädiert, welches „Bildung" als Gradmesser für die Leistungen und Funktionen des Erziehungssystems heranzieht. Als konnotative Vorläufer dieser Sichtweise gelten demzufolge, und zwar bereits in der Aufklärungspädagogik im 18. Jahrhundert, Konzepte wie menschliche Perfektibilität und „Industriosität" (vgl. 10.1.2.1.), im 20. Jahrhundert, und im Grunde bis in die Gegenwart, Konzepte der Lernfähigkeit und des (messbaren) Kompetenzerwerbs: „Bei ‚Bildung' handele es sich somit (aus Sicht der soziologischen Systemtheorie, B. L.) um den Versuch des Erziehungssystems, die eigene Rolle gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt (Familie, Wissenschaft, Staat usw.) zu finden. (...) ‚Bildung' gilt somit als eine veraltete Reflexionssemantik des Erziehungssystems (...)" (Langewand 1994, 83).

Auch dieser Bildungsbegriffskritik wohnt wiederum der immanente Vorwurf mangelnder Operationalisierbarkeit inne, ein gerade in heutigen Zeiten gras-

sierender Evaluations- und Rankingbemühungen auf praktisch allen Ebenen des Bildungs- und Wissenschaftssystems natürlich besonders schwerwiegender Vorwurf. Diese Messproblematik, die dem so inhaltsheterogenen und vielschichtigen Bildungsbegriff zukommt, ist dabei aber keinesfalls verwunderlich, denn zum einen, so Roland Reichenbach (2007, 71), „sind gesellschaftlich bedeutsame und dadurch konnotativ stark aufgeladene Konzepte fast immer strittig und zweitens ist die Messbarkeit von Strittigem eben selber strittig". Bestimmte Dimensionen der Bildung sind in Wahrheit eben so komplex, dass sie sich sinnvoller Messungen und einem quantitativ-wertenden Zueinander-in-Verbindung-Setzen entziehen (vgl. ebd.).[15] Diese Quantifizierungsschwierigkeiten gelten zwar zweifelsohne auch für viele Kompetenzen, indes erhebt das Kompetenzkonzept zumindest den *Anspruch* der Messbarkeit zum Zwecke des Vergleichs, letztlich im Interesse der (i. d. R. arbeitsmarktbezogenen) Bewertung und Selektion, wohingegen Bildung, jedenfalls aus tatsächlich humanistischer und insbesondere aus kritisch-emanzipatorischer Perspektive, diesen Anspruch weder zu erheben vermag noch zu erheben beabsichtigt (vgl. etwa 3.5.). Das Kriterium einer weitestgehenden Nicht-Messbarkeit der Summe all jener komplexen (und noch dazu interdependenten) Persönlichkeitsqualitäten, reflexiven Dispositionen und Wissensbestände, die sich unter dem Bildungsbegriff subsumieren lassen (die Rede ist hier nicht von Ableitungen, die explizit der Messung und Zertifizierung dienen, wie etwa „Qualifikationen", siehe 9.2.5.) markiert auch eine der Hauptursachen für die Genealogie und (zumindest anfängliche) Akzeptanz zunächst (ab Mitte der 70er Jahre) des Schlüsselqualifikations- und später (ab Anfang der 90er Jahre) des Kompetenzbegriffs und seiner terminologischen Derivate (wie „*soft skills*" oder „Schlüsselkompetenz"). Mit ihrem weitaus funktionaleren und von Anfang an auf Messbarkeit und Quantifizierungsoptionen hin ausgerichteten Konzeptansatz versuch(t)en diese entsprechend den Bildungsbegriff zu beerben (vgl. ausführlich 8.3.). Wie noch genauer aufzuzeigen sein wird, ist dieser Aspekt der kaum praktikablen Messung von „Bildung" aber auch ein Hauptdistinktionsmerkmal zwischen „Bildung" und „Kompetenz", auch wenn letztere realiter ebenfalls auf allerhöchste Messproblematiken und quantitativ-methodische Unzugänglichkeiten stößt, ihrem konzeptionellen Anspruch, den der Bildungsbegriff so gar nicht erst erhebt, zum Trotz (siehe hierzu noch in aller Ausführlichkeit Kapitel 11) .

– Zwischenfazit –

Wichtige Ansätze von Kritik am Bildungsbegriff beziehen sich somit auf die geschichtliche Bedingtheit desselben, auf seine historischen und problemgeschichtlichen Aufladungen, weshalb „Bildung“ immer auch über eine stark zeitabhängige Dimension verfügt, die es dann anhand hermeneutischer Verfahrensweisen zu verstehen und zu erörtern gilt. Erziehungswissenschaftlich und pädagogisch relevante Begriffe wie Bildung selbst, aber auch z. B. „Mündigkeit“ und „Emanzipation“ sind also „nicht so aufzufassen, als stünden sie absolut überzeitlich am Begriffsfirmament und leuchteten auf die pädagogische Erde herab“ (Kaiser/Kaiser 1996, 64). Ein tieferer Grund für die Komplexität des Bildungsbegriffes liegt zudem, wie Menze (1995, 356) hervorhebt, schlichtweg in der komplexen Natur des Menschen selbst und seiner Lebenswelten begründet: „Denn Bildung ist nicht etwas dem Menschen Äußerliches, einmal Erreichtes und dann Abgeschlossenes, sondern der Grund für die Möglichkeit eines sich nicht in Funktionen erschöpfenden menschlichen Daseins selbst und also so unausschöpfbar wie das Leben selbst“. Es existiert somit, dies sei an dieser Stelle nachdrücklich festgehalten, keine verbindliche Definition und entsprechend auch kein letztgültiges Verständnis von Bildung. Hieraus leiten sich freilich sowohl die Notwendigkeit als auch die Legitimation ab, zumindest unverzichtbare Kernkriterien und Essentialia im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners von „Bildung“ aufzuzeigen. Es geht hier letztlich darum, die grundsätzliche Brauchbarkeit, ja Sachnotwendigkeit des Bildungsbegriffs für pädagogische Fragestellungen und auch Handlungspraktiken zu belegen und ein der Gegenwart angemessenes Verständnis dessen, was Bildung ist bzw. sein sollte, näherhin benennbar zu machen. Eine solche Konzeption von Bildung hat dann auch den mannigfachen Kritiken und insbesondere den ökonomistischen Engführungs- und Vulgarisierungstendenzen standzuhalten und liefert somit nicht zuletzt auch ein für die Belange der Fragestellung nach Schnittmengen, aber auch Inkompatibilitäten zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ brauchbares Begriffsverständnis.

2.2.2 „Bildung“ als unverzichtbare pädagogische Leitkategorie

Die Brauchbarkeit des Bildungsbegriffs lässt sich, wie vorangehend gezeigt, wegen seiner offensichtlich mangelnden Eindeutigkeit und Präzision grundsätzlich in Frage stellen oder gar negieren. Clemens Menze (1995, 356) ist hier aber vollauf zuzustimmen, wenn er klarstellt: „Es nützt nichts, Bildung

zu einem Unwort zu erklären“, denn ein Verzicht auf den Begriff oder auch die Verwendung von Ersatzbegriffen würde die dahinterstehenden Fragen und Probleme nicht einfach auflösen. Menze (1970, 157) bringt seine Verteidigung des Bildungsbegriffs auf den richtigen Punkt: „Auch in der Philosophie hat niemand nachhaltig den Gedanken vertreten, den Begriff Sein – weil undefinierbar – zu eliminieren und damit die Probleme der Metaphysik einer Lösung näher zu bringen“. Folgerichtig gelangt er zu der Feststellung: „Trotz dieser Vieldeutigkeit bildet sich im wissenschaftlichen Sprachgebrauch der Pädagogen ein Bildungsbegriff heraus, der durch keinen anderen Terminus zu ersetzen ist“ (ebd., 158). Mit Blick auf die v. a. von der empirischen Erziehungswissenschaft geäußerte grundsätzliche Kritik am Bildungsbegriff verweist Menze zudem auf den Umstand, dass praktisch *alle* Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, aber selbst manche Grundbegriffe in den Naturwissenschaften, gewissen Unschärfen unterliegen (vgl. Menze 1970, 156f.). Erich Weber unterstreicht entsprechend seinen verteidigungswerten Standpunkt, wonach sich theoretische Äquivalente und Ersatzbegriffe, beispielsweise „Lernen“, „Qualifikation“, „Kompetenz“, „Identität“, „Emanzipation“ oder auch „Sozialisation“ als Substitute für den Bildungsbegriff aufgrund dessen speziellen *pädagogischen Eigencharakters* als unzulänglich oder gar als untauglich erwiesen haben (vgl. Weber 1999, 404). Werner Lenz (2005, 90f.) konstatiert vielmehr: „Der Bildungsbegriff, über Jahre durch die Begriffe ‚Sozialisation‘ und ‚Lernen‘ bedrängt, gewinnt wieder Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum soll er in die Unübersichtlichkeit Orientierung bringen, um uns Halt zu geben“. (Auf den grundsätzlichen Sinn und Nutzen definitorischer Begriffsfestlegungen wurde bereits unter 1.5. eingegangen). Die Unverzichtbarkeit der Bildungsidee und -kategorie für eine pädagogische Theorie und Praxis liegt nämlich in ihrem eigenständigen, genuin pädagogischen Charakter begründet. Bildung lässt sich m. a. W. durch Ersatzbegriffe nicht so einfach, geschweige denn adäquat ersetzen, da diese meist in anderen Wissenschaftsbereichen anzusiedeln sind und auch Interessen, Perspektiven und Kontexte umfassen, die nicht allein pädagogischer Natur sind, wie eben etwa auch die Termini „Qualifikation“ oder „Kompetenz“. Hermann Gieseckes (2001, 51) Überzeugung einer regelrechten Notwendigkeit des Bildungsbegriffs lässt sich hier entsprechend teilen:

> „Ich halte ‚Bildung‘ (...) für die einzig tragfähige pädagogische Idee der Moderne – etwa im Unterschied zu den reformpädagogischen Axiomen und Maximen, wie sie heute wieder in Mode sind. Dies zu vergessen,

ist der zentrale Fehler der bildungspolitischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre gewesen. Im Gegensatz dazu scheint es mir nötig, die epochal bedeutsame Substanz dieses Konzepts wieder in den Blick zu nehmen“.

Unisono unterstreicht Detlef Behrmann (2006, 7f.) die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs. Er stelle nämlich einen originären Schlüsselbegriff der Erziehungswissenschaft dar und firmiere als eine „Leitkategorie pädagogischen Denkens und Handelns“. Bildung bspw. durch psychologische Begriffskonstrukte aus dem Kontext von Lernen und Wissen zu ersetzen, habe sich kaum durchsetzen können. Behrmann (ebd.) hierzu ausführlich:

„Zwar werden Lernen und Wissen sehr wohl als Befähiger und Zielstellung von Bildung angesehen und hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen in Anlehnung an Mechanismen der psychischen Regulation und an kognitive Dispositionsgrundlagen häufig in pädagogische Betrachtungen einbezogen, aber letztlich können diese Konstrukte das für Bildung maßgebliche Geflecht des strukturellen und ideellen Ausgleichs von Bildungsprozessen zwischen Individuum und Gesellschaft bzw. individuellen Lebensläufen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen und deren rekursiver Progression nur unzureichend abbilden. Insofern haben sich neben Bildung vor allem Qualifikation, Schlüsselqualifikation und Kompetenz als Beschreibungsvarianten einer pädagogischen Leitkategorie etabliert“ (zu Gemeinsamkeiten und Unterschieden dieser begrifflichen Leitkategorien siehe noch ausführlicher 9.2.5.).

Erst die Idee der Bildung, so Weber (1999, 405), vermag als „letztes pädagogisches Prinzip und Kriterium“ einen Maßstab für pädagogische Intentionen zum Wohle der Person und im Interesse eines humanen Charakters des Menschseins, auch unter Zurückweisung außerpädagogischer Interessen und Einflussnahmen, abzugeben (vgl. auch Böhm 1994, 101). Helmwart Hierdeis (2006, 265) gibt im Sinne dieser Funktion von Bildung als *der* regulativen Idee des Pädagogischen schlechthin zu bedenken:

„Wenn Jean-François Lyotard noch lebte, dann würde er uns darauf aufmerksam machen, dass neben der ‚Aufklärung‘ auch ‚Bildung‘ und ‚Wissen‘, sofern sie sich als gesellschaftswirksame Leittheorien etabliert hätten, zu den ‚großen Erzählungen‘ gehörten, deren ‚Ende‘ gekommen sei, weil ihre Legitimationskraft für Letztbegründungen nicht ausreiche (...). Andererseits könnte auch er nicht leugnen, dass seine Vorstellung

von einer pluralen Gerechtigkeit ohne Aufklärung nicht denkbar, ohne Bildung nicht vermittelbar und ohne Wissen nicht praktisch umsetzbar wäre. Und aller Zeitgebundenheit und Pluralität zum Trotz: Wer wollte den Menschen die Hoffnung verbieten, dass sie noch zu ihren Lebzeiten vollkommenere Verhältnisse erleben, als ihre jeweilige Gegenwart zulässt!".

Ergänzend hierzu konstatiert Bernhard Schwenk (1996, 209) speziell mit Blick auf Bildungsbegrifflichkeiten wie Bildungspolitik, Bildungssystem etc. ganz richtig: „Doch trotz aller Kritik, welcher der Bildungsbegriff gerade in den letzten Jahrzehnten ausgesetzt war, erweist er sich ganz offensichtlich als unverzichtbar", was sich schon allein an den vielen gängigen Wortverbindungen, in die er eingegangen ist, ablesen lässt.[16], [17] Ganz analog zu Schwenk unterstreicht auch Yvonne Ehrenspeck (2009, 156) diese offensichtliche Funktionalität des Bildungsbegriffs angesichts dessen mannigfacher Entlehnungen, denn sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im dezidiert erziehungswissenschaftlichen Kontext liege der Bildungsbegriff in vielerlei Verwendungsweisen vor: „Im historischen Verlauf hat dieser Begriff zahlreiche semantische Elemente akkumuliert und zu unzähligen semantischen Konnotationen angeregt. Zudem ist er als Terminus Bestandteil vieler Komposita, wie Bildungsplanung, Bildungsökonomie, Bildungspolitik oder auch Bildungsforschung".

– ***Begriffspluralität als Chance*** –

Ungeachtet dieser Vielfalt möglicher Bedeutungskerne und Bezugnahmen weiß Ehrenspeck vielmehr um die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs, und dies nicht trotz, sondern gerade *wegen* seiner Vielscheckigkeit und der darauf gründenden thematischen Anschlussfähigkeiten: So sei, wie Ehrenspeck unter Bezugnahme auf Edwin Keiner zu bedenken gibt, „Bildung" einerseits offen genug, um ohne größere Widersprüche mit zeitgemäßen Bedeutungsgehalten beladen und aus unterschiedlichen thematischen Perspektiven heraus beleuchtet werden zu können, andererseits aber auch spezifisch genug, um die Identität der pädagogischen Disziplin zu gewährleisten. Nicht zuletzt erweise sich Bildung als umfassend genug, um ein breites Spektrum an möglichen Zielhorizonten abzudecken (vgl. Ehrenspeck 2009, 158). Von daher stellt die zweifellos zu attestierende semantische Mehrfachkodierung von Bildung eben nicht zwangsläufig ein Defizit, sondern auch einen konzeptionellen Pluspunkt dar. Lasse sich also, wie Ehrenspeck (ebd., 159) weiters ausführt, Bildung, im Gegensatz (sic!) zu Begriffen wie „Lernen" oder „Sozialisation", aufgrund seiner zahlreichen semantischen Konnotationen auch nicht exakt definieren, sondern

vielmehr, aber immerhin, nur „dimensionieren“, so konstituierten gerade diese Bedeutungsdimensionen mit ihren je spezifischen Fragestellungen und Forschungsinteressen die Attraktivität des Bildungsbegriffs in nicht unerheblichem Maße, indem sie nämlich bestimmte Aspekte und Anschlussfähigkeiten von Bildung nicht unter-, sondern vielmehr „überdeterminierten“: „Gerade diese Überdeterminiertheit der Dimensionen (von Bildung, B. L.) scheint aber den Bildungsbegriff attraktiv zu machen, da er immer mit einem semantischen Überschuss operieren kann, der in präzisen wissenschaftlichen Begriffen nicht gegeben ist. Dies mag auch ein Grund für die zu beobachtende Unersetzbarkeit und mögliche Unübersetzbarkeit des Bildungsbegriffs sein (...)“ (ebd.). Hartmut von Hentig (1996, 39) ist beizupflichten, wenn er den vermeintlichen und vorgeblichen Nachteil einer begrifflichen Vagheit gleichfalls in einen Vorteil umzumünzen versteht und dabei die Notwendigkeit und Legitimität des Begriffes unterstreicht: „Bildung ist ein nützliches Wort für einen schwer fassbaren, aber identischen Vorgang. Wir sollen dankbar sein, daß unsere Sprache uns mit dem Wort ‚bilden‘ auf keine spezielle Vorstellung festlegt“.

– ***Resümée: Bildung als grundsätzlich brauchbarer, zeitabhängiger und zugleich überzeitlicher Begriff*** –

Dieser positiven Einschätzung zum Trotz wurde der Bildungsbegriff ob seiner Vieldeutigkeit und der darin gründenden Operationalisierungsproblematiken als wissenschaftlich-empirischer Fachterminus aber eben doch oft eher kritisiert, in vielen Fällen, wie eben gezeigt, auch abgelehnt, speziell nach der sich Anfang der 60er Jahre vollziehenden „realistischen Wendung“ in der Erziehungswissenschaft, d. h. im Gefolge einer verstärkten Hinwendung zum methodischen Paradigma der empirischen Sozialforschung. Im Interesse besserer Operationalisierung und Definierung wurde von dieser Seite aus dafür plädiert, anstelle von Bildung vielmehr Ersatzbegriffe wie Identität und/oder Lernen in den Mittelpunkt des Fachdiskurses zu rücken. Ungeachtet dieser Bemühungen konnte der Bildungsbegriff seinen Stellenwert als ein *zentraler Terminus technicus* der Erziehungswissenschaft aber erfreulicherweise behaupten, was neben seiner begriffsgeschichtlichen Tradition eben gerade auch seiner oben angedeuteten Anschlussfähigkeit und seiner (relativen) inhaltlichen Ausgestaltbarkeit zu verdanken ist. Mit Beginn der 80er Jahre, nach dem Abklingen der Diskursoffensive der empirisch orientierten Erziehungswissenschaft, wurde Bildung als Fachbegriff der pädagogischen Disziplin wieder vermehrt gewürdigt. Nach einer langen Phase der Kritik und des regelrechten Verfalls der Bildungsidee

wird somit heute eher selten die gänzliche Abschaffung des Bildungsbegriffs und -konzepts proklamiert, sondern vielmehr seine Neufassung eingefordert, in verschiedenen Ansätzen konstituiert und vielschichtig diskutiert (bevor Anfang/Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts der Kompetenzbegriff mit verve in den Vordergrund drängte, siehe Kapitel 8). Dabei wurden zwar auch Revisionen bildungstheoretischer Art vorgeschlagen, grosso modo aber wurde, wie Yvonne Ehrenspeck (2009, 156) ausführt, „neben den bekannten kritischen Einschätzungen des Begriffs (...) auf die Argumentationen klassischer und moderner Bildungstheorie erneut positiv Bezug genommen". Und bereits 1997 konstatiert Heinz-Elmar Tenorth (1997, 970), allen Unkenrufen zum Trotz, eine bemerkenswerte Vitalität des Bildungsbegriffs: „Ungeachtet aller Krisendiagnosen – bis hin zu jüngsten Letalbehauptungen (...) – stabilisiert sich nicht allein im pädagogischen Milieu (...) der Bildungsbegriff in erstaunlicher Weise".

Diese grundsätzliche Gültigkeit des Bildungsbegriffs ist auch mit Blick auf seine ebenfalls viel kritisierte Abhängigkeit von Zeitumständen und Denktraditionen nicht generell in Frage zu stellen, da Bildung vielmehr stets auch eine zeit*unabhängige* Dimension umfasst. Kaiser/Kaiser bringen beide Dimensionalitäten auf den Punkt: Der Terminus Bildung, zudem auch die ihm immanenten Begriffe Mündigkeit und Emanzipation, sind zeitunabhängig insofern, als sie notwendige Aussagen über den Menschen als ein selbstbestimmtes Wesen machen, und sie sind zeitabhängig insofern, als die Füllung dieser Begriffe mit konkreten Inhalten auch im Kontext historisch-gesellschaftlicher Begebenheiten vorzunehmen ist (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 65). Gerade im Bemühen um bildungspolitische Zielbestimmungen bedürfe es somit einer Konkretisierung des Bildungsbegriffs vermittels dessen Kritik und Weiterentwicklung im Rahmen entsprechender gesellschaftlicher Diskurse (vgl. auch Schwenk 1996, 220).[18] Ganz ähnlich argumentieren Gerald Faschingeder et al. (2005, 18): „Bildung ist eben stets ‚eingebettet' in Gesellschaft, daher muss der gesellschaftliche Bezug eines jedweden Bildungsbegriffes herausgearbeitet und analysiert werden. Verständlich wird damit, weshalb Bildung ein geschichtlich umkämpfter Begriff ist, der im Lauf der Jahrhunderte sehr unterschiedlich besetzt wurde." Auch Erich Weber (1999, 405) postuliert in aller Klarheit: „Geboten ist weder eine ersatzlose Streichung, noch eine untaugliche Ersetzung des Bildungsbegriffs, vielmehr seine nicht ahistorische, sondern zeitgemäße Neubestimmung". Eine solche Bestimmung impliziert indes mehr als lediglich ein Rekapitulieren oder

Restaurieren älterer Auffassungen von Bildung, wie wiederum Peter Faulstich (2002, 17) unterstreicht:

> „Wenn also ‚Bildung' nicht verkommen soll zu einer abstrakten und wirkungslosen Idee oder zur reinen Legitimationsfloskel, muss sie bezogen werden auf den historischen Kontext, die gegenwärtige Situation und zukünftige Perspektiven. Ein solcher Begriff von Bildung bestimmt sich nicht aus einem zeitlosen Kanon, sondern immer nur historisch konkret angesichts der sich je gegenwärtig stellenden Probleme und der Verwirklichungsvoraussetzungen von Entfaltungsmöglichkeiten".

Mit Theodor Ballauff versuchte auch einer der Apologeten der deutschen Erwachsenenbildung den Sinn von Bildung, also das, was in der Gegenwart je unter Bildung verstanden werden kann bzw. werden soll, durch geschichtliche Exkursionen zu ergründen, wie Paul Röhrig (1994, 186) anhand des von Ballauff zugrunde gelegten Bildungsverständnisses sehr nachvollziehbar und lesenswert erläutert:

> „Es geht also nicht um ein zeitloses, immer gleiches Wesen von Bildung, sondern um das, was heute geschichtlich als Bildung an der Zeit ist. Gerade an dem heute fast wie selbstverständlich vorausgesetzten Bildungsziel der Persönlichkeit, die sich frei innerhalb der Normen der Gesellschaft entfaltet, setzt Ballauffs Kritik an. Ist überhaupt der wahre Mensch jener, der sich selbst sucht, der Wissen und Können und die Dinge der Welt sich aneignet, um daran zur Persönlichkeit zu werden oder in ihrem Besitz Gewißheit zu haben, selbst etwas zu sein? Hier ist ein Menschenbild maßgeblich, das den Menschen als ein vernunftbegabtes Lebewesen ansetzt, das sich selbst gewinnt, wenn es kraft seines Wissens und Könnens sich die Welt verfügbar macht und so kann, was es will".

– ***Zwischenfazit und weiteres Vorgehen*** –

Pädagogisches Handeln, so ist hier abschließend Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2002, 90) beizupflichten, verortet seinen Orientierung gebenden humanistischen „Fluchtpunkt" letztlich in einem genauer zu bestimmenden wünschenswerten Zustand des Humanum. Dieser bedürfe aber der Kategorie Bildung als übergeordneter Leitkategorie: „Bildung ist dafür eine historisch bewährte, theoretisch und praktisch immer noch anregungsreiche Orientierungsmarke" (ebd.). Heinz-Elmar Tenorth (1997, 971f.) resümiert im Anschluss an eine kritische Erörterung der terminologischen und definitorischen Unzulänglichkei-

ten des Bildungsbegriffs in aller Deutlichkeit: „Man muß den Bildungsbegriff bei strengeren theoretischen und methodischen Ansprüchen aber nicht etwa meiden, nur ist doch immer notwendig, ihn zu präzisieren und zu operationalisieren“. Auch Yvonne Ehrenspeck (2009, 155) argumentiert nachdrücklich für die dauerhafte Verwendung von Bildung als veritablem Terminus technicus der Erziehungswissenschaft und verweist hierbei bereits auf weiterführende Probleme und Fragestellungen, die auch in dieser Schrift noch weiterer Vertiefung harren: Neben Begriffen wie „Erziehung“, „Lernen“ oder „Unterricht“ zähle der Begriff „Bildung“ zu den vergleichsweise wenigen, „die semantische Tradition der Erziehungswissenschaft dauerhaft leitenden Begriffen“, der sich ungeachtet vielfältiger Kritik und vieler theoretischer wie methodischer Weiterentwicklungen der Erziehungswissenschaft (wobei hier insbesondere wiederum die „empirische Wendung“ Anfang der 60er Jahre hervorgehoben wird, vgl. 8.3.1. u. 8.3.2.), letztlich doch bis heute im pädagogischen Diskurs behaupten konnten und nach wie vor zum Kernbestand pädagogischer Reflexion und Profession gehören. Begriffe wie Theorie der Bildung, so Ehrenspeck (2009, 155) weiter,

> „kontinuieren in spezifischer Weise die Diskussion um paradigmatische Fragen der Pädagogik und stabilisieren eine besondere semantische Tradition. Zwar scheint damit die erstaunliche Persistenz dieser Reflexionsform gesichert, dennoch ist die Frage nach der empirischen Anschlussfähigkeit von Bildungsbegriff und Bildungstheorie bislang unbeantwortet geblieben“.

Der humanistische und emanzipatorische Charakter von Bildung ist, wie noch zu zeigen, dabei letztlich das entscheidende Distinktionskriterium zwischen „Bildung“ und anderen einschlägigen Begrifflichkeiten, insbesondere „Kompetenz“ (siehe zu letzterem zusammenfassend 11.4. u. 11.5.). Dementsprechend hält Peter Faulstich den Bildungsbegriff gerade heute, in Zeiten einer wirkmächtigen Formierung der Gesellschaft gemäß ökonomischer Vorgaben und Zwänge, für besonders unverzichtbar, da ihm das kritische, an Mündigkeit orientierte Denken der Aufklärung innewohnt und somit ein zivilisatorischer Eigenwert zukomme (vgl. Faulstich 2003, 244). In diesem Sinne werden im Folgenden die Kernmerkmale eines ideen- wie wirkungsgeschichtlich zu verortenden und gerade auch unter herrschenden gesellschaftlichen Begebenheiten Anspruch auf Relevanz und Brauchbarkeit beanspruchenden Verständnisses von Bildung näherhin analysiert. Dergleichen bildet dann die Grundlage für weitere, eingehendere Konkretisierungen eines Bildungsverständnisses, das sich den

zeitgeistadäquaten Engführungstendenzen im Sinne humankapitalistischer Anforderungsregime gewachsen erweist. Ein solches Verständnis von Bildung wird dann etwa auch eine aussagekräftige Analyse gegebener und nicht gegebener Schnittmengen zwischen „Kompetenz“ einerseits und „Bildung“ andererseits ermöglichen.

2.2.3 Verwendungsweisen von „Bildung“ – ein nicht-systematischer Überblick

Nachdem der Bildungsbegriff, wie eben gezeigt, als unsubstituierbar gelten darf, bedarf es nunmehr der systematischen Suche nach unhintergehbaren Bedeutungskernen dieses Terminus. Einen ausführlichen, dabei doch kompakten Überblick auf zentrale Dimensionen und Teilaspekte des Bildungsbegriffs (die im Laufe der weiteren Ausführungen hier z. T. noch ergiebiger beleuchtet werden) liefert Alfred Langewand (1994) in seiner Abhandlung zu „Bildung“ im Rahmen einer Einführung in Grundlagen und Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft (vgl. auch Lenzen 1994). Langewand (1994, 69) gelingt es dabei, neben etymologischen Aspekten sowohl normative Gehalte als auch Zieldimensionen von Bildung zu benennen und bereits erste wichtige Strukturmomente und zugehörige Verwendungsweisen anzuführen:

> „Unter ‚Bildung‘ kann man im großen und ganzen verstehen, daß auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverständnisses wie ‚Vernunft‘, ‚Rationalität‘, ‚Humanität‘, ‚Sittlichkeit‘ verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen. Die Einmaligkeit und Eigentümlichkeit des je einzelnen soll demgemäß möglichst ‚harmonisch‘ mit den abstrakten Formen vernünftiger, philosophischer, wissenschaftlicher oder ästhetischer Selbst- und Weltdeutung vereint sein oder vereinbar sein. Diese Einheit von genereller, rationaler Bestimmung von ‚Ich und Welt‘ und persönlicher Unverwechselbarkeit, von Artikulation der menschlichen ‚Vernunft‘ und Artikulation von menschlicher ‚Natur‘, soll zudem zwanglos zustande kommen“.

Dem Versuch einer zumindest groben Kategorisierung der so überaus mannigfaltigen Bedeutungsgehalte, Konnotationen und Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs unterziehen sich Volker Fröhlich und Rolf Göppel (2006, 10) im Rahmen ihrer Auflistung einer breiten „Palette von unterschiedlichen For-

mulierungen und disparaten Verwendungsformen, mit denen ‚Bildung' jeweils als etwas sehr Unterschiedliches gefasst wird" bzw. einer Aneinanderreihung der je zugehörigen Attributierungen und Zuschreibungen. Wenn konkretisiert werden soll, was unter Bildung zu verstehen ist oder zu verstehen sein hätte, lassen sich zunächst solche Merkmale von Bildung spezifizieren, die auf deren *prozesshaften* Charakter verweisen. Speziell aus individueller Sicht geht dann die Rede von Bildung

- als Selbstbildung
- als selbstverantwortete Eigenentwicklung
- als Antwortgeschehen
- als intermediäres Geschehen
- als kognitiv-strukturierende Umweltaneignung
- als Aneignung von Welt
- als Ordnung der Vorstellungswelt
- als Orientierung
- als Weg zur Emanzipation
- als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung
- als reflexiver Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins
- als Chance der Persönlichkeitsentwicklung
- als Kritik der Erinnerung
- als lebenslanger Prozess.

Wird Bildung als Prozesshaftigkeit hingegen primär aus Perspektive der jeweiligen (nicht nur pädagogischen) UnterstützerInnen im Bildungsgeschehen thematisiert, stehen im Vordergrund Verständnisse von Bildung

- als Wissensvermittlung
- als Sinn- und Wertevermittlung
- als Aufklärung
- als individuelle Entwicklungshilfe
- als pädagogischer Dialog u. a. m.

Neben einem Prozessgeschehen stellt Bildung aber immer auch ein *Resultat* entsprechender Prozesse dar (s. u.). Von dieser Warte aus betrachtet, und speziell mit Blick auf den je individuellen Nutzen von und durch Bildung, wird diese bspw. etikettierbar

- als Lebenskunst

- als individuelle Bestimmung
- als Ressource der Lebensführung
- als Befähigung zum Leben
- als Praxis der Freiheit
- als Weg zu einem besseren Leben
- als Schlüssel zur Emanzipation u. a. m.

Steht dagegen der allgemeine *gesellschaftliche Nutzen* der Bildung im Mittelpunkt der Charakterisierungsbemühungen, so wird Bildung eher fassbar bspw.

- als soziale Kompetenz
- als Fundament einer demokratischen (Wissens)Gesellschaft
- als Leitbegriff bzw. regulative Idee der Zivilgesellschaft oder noch allgemeiner
- als Beitrag zu Frieden und sozialer Gerechtigkeit sowie
- als Bürgerrecht und Kulturgut.

Gänzlich andere Konnotationen von Bildung finden sich indes speziell im gegenwärtigen und jüngeren Diskurs, wenn, sei es in affirmativer oder auch (wie in dieser Arbeit der Fall) in kritisch-ablehnender Weise, die Funktion und Bedeutung von Bildung im Kontext ökonomischer Beschlagnahmungen in (Schlag)Worten be- und umschrieben wird. Die Rede ist dann von Bildung

- als Humankapital respektive Humanressource
- als Motor für Innovation und entsprechend als Zukunftsinvestition
- als Wettbewerbs- und Standortfaktor
- als Produkt und Ware (vgl. Fröhlich/Göppel 2006, 8ff.).

Werner Lenz wiederum charakterisiert Bildung in aller kürzester Weise anhand der Attribute „kritisch“, „skeptisch“ und „sozial“ (vgl. Lenz 2011, Titel). Krisenbewältigung, Wagemut, Aufklärung und Demokratie, Kritik- und Beziehungsfähigkeit sowie Selbststeuerung sind ihm weitere als elementar erkannte Zielbestimmungen werthaltiger Bildung (vgl. Lenz 2012).

2.2.3.1 Thematisierungsweisen von Bildung nach Heinz-Elmar Tenorth

Heinz-Elmar Tenorth (1997, 971) wiederum differenziert zwischen vier Betrachtungs- und Thematisierungsweisen, unter denen das Phänomen Bildung be- und abhandelbar ist:

a) Eine *alltagssprachliche und nicht-theoretische öffentliche Sprechweise*, die auf fachtheoretische und begriffsgeschichtliche Fundierungen und Herleitungen verzichtet, wie dies etwa regelmäßig dann der Fall ist, wenn in Politik und Medien von Bildung die Rede ist (also bspw. wenn die Notwendigkeit von Investitionen in Bildung oder die Bedeutung der Ressource Bildung für die Zukunft des Wirtschaftsstandortes beschworen wird).
b) Demgegenüber stehen dezidiert *wissenschafts- und fachspezifische Bezugnahmen* auf den Bildungsbegriff sowie auf zugehörige Übersetzungsleistungen. Diese Theorieleistungen werden nicht nur von der Erziehungswissenschaft selbst erbracht, sondern seitens ganz unterschiedlicher Disziplinen (etwa Psychologie, Soziologie, Kulturwissenschaft etc.) mit ihren jeweiligen Analyse- und Konkretisierungsbemühungen hinsichtlich dessen, was Bildung ist, war, sein sollte, wie sie sich darstellt usw.
c) Des Weiteren lässt sich Bildung im engeren, begriffsbezogenen Sinne thematisieren, d. h. aus Sicht von *Bildungsphilosophie und -theorie*, die den Bildungsbegriff anhand einschlägiger Klassiker und Quellen untersucht, ihn in einem ideologisch-weltanschaulichen oder auch utopischen Sinne verwendet oder ihn schlicht als Platzhalter für quasi Unsag- und Unfassbares heranzieht.
d) Letztlich ist auch eine Thematisierung von Bildung ex-negativo möglich, d. h.: im Sinne einer *Kritik bis Ablehnung des Terminus* ob dessen Vieldeutigkeiten, fehlender Präzisierungen und Operationalisierungsoptionen und aufgrund sonstiger Ungereimtheiten, derentwegen Bildung als wissenschaftlicher Fachbegriff ungeeignet scheint (vgl. zu allen vier Thematisierungszugängen auch Ehrenspeck 2009, 157).

Speziell mit Blick auf seine diskursive Verwendung „im Kontext von Philosophie und Kritik“ (Tenorth 1997, 976) unterscheidet Heinz-Elmar Tenorth weitere vier Verwendungsweisen des Begriffs:

a) *Klassikerexegese als Suche nach dem wahren Verständnis von Bildung*: Auf dieser Ebene macht sich der auch von Tenorth angeführte heteronome Charakter von Bildung am stärksten bemerkbar. Erfahrungsgemäß finden sich nämlich nur eher selten bildungstheoretisch-diskursive Übereinstimmungen zwischen Apologeten stark differenter bildungsphilosophischer Schulen, etwa zwischen Bildung im Sinne des Kritischen Paradigmas einerseits und im Sinne romantisch-idealistischer Philosophie andererseits. Auf

Grundlage der entsprechenden Klassiker und ihrer zu exegierenden Texte interessieren deren Adepten und Anhänger meist eben nur „die jeweilige Gemeinde der Verehrer und Freunde der Denker der Vergangenheit“ (Tenorth 1997, 976). Letztlich indes, so Tenorths durchaus schlüssige Kritik, liefe autopoetische Theoriepflege doch nur auf selbstreferentielle Diskurse hinaus.

b) *Geschichtsphilosophische, weltanschauliche und utopische Verwendungen des Bildungsbegriffs*:
Besagte Verhärtungen, gelegentlich gar feindlich zu nennende Konfliktlinien in bildungstheoretischen Diskursen führen häufig zu weltanschaulichen und politischen Aufladungen des Bildungsbegriffs, die ihn weit über seine eigentliche Bedeutung als eines „Substratbegriffs in einer Erziehungswissenschaft“ (Tenorth 1997, 976) erhöhen und ihm so eine Bedeutung zuteil werden lassen, die ihm im Grunde nicht zusteht, die er eigentlich auch nicht zu beanspruchen bräuchte. So fanden und finden sich in Geschichte und Gegenwart der Bildungstheorie und -philosophie immer auch Bezugnahmen auf Bildung, die diese als nichts Geringeres denn als Surrogat oder Analogon zur (abendländischen) Vernunft selbst betrachten und Bildung von daher generell mit metaphysischen Zuschreibungen versehen und/oder Bildung mit moralphilosophischen Diskursen zu Letztnormen und Leitzielbestimmungen eines *erfüllten Menschseins* verknüpfen. Von daher nimmt es nicht Wunder, wenn Kritiken, wie sie oft grundsätzlich an Weltanschauungen, Ideologien und Utopien geübt werden, auch dem Bildungsdiskurs gegenüber angebracht werden (siehe bereits vorangehend zur Definitionsproblematik des Bildungsbegriffs). Indes gelte es, so Tenorth (ebd., 977) zu Recht, allen grundsätzlichen Schwierigkeiten solcher Verwendungsformen und diskursiven Einfärbungen zum Trotz, derartige Thematisierungsformen dann eben „in Toleranz“ zu ertragen.

c) *Bildung als „Platzhalter für das Unsagbare“ und Kategorie immanenter Widersprüche*
Bildung wird dieser Thematisierungsform gemäß bewusst als das „Unsagbare“ verstanden und in Abgrenzung zur bzw. im Sinne einer Kritik an der Bildungsforschung in den Bildungsdiskurs eingespeist. Aus der definitorischen Not gewissermaßen eine konnotative Tugend machend, wird der Bildungsbegriff somit „jenseits der Wissenschaften platziert,

und zwar als Platzhalter für das Unsagbare. Ihm wird angesonnen, das zu sagen, was ‚das Ganze der Pädagogik' ist, wie man z. B. bei Herwig Blankertz lesen kann: ‚Das Ganze der Pädagogik, die Erziehung, enthält einen szientistisch nicht einholbaren Sinn.' (...)" (Tenorth 1997, 977). Dieses Ganze aber, wie Tenorth mit den Worten Blankertz betont, ist eine in der europäischen Bildungstradition nicht zu leugnende Realität und eben keineswegs ein wegzudefinierendes Defizit (vgl. ebd., Blankertz 1979, 307). Gerade sich kritisch verstehende Ansätze in der Pädagogik verwendeten „Bildung" in einem derart totalen Sinne, nicht zuletzt, um „‚szientistische' Versuche, etwas über Welten der Bildung auszusagen" (Tenorth 1997, 977), abzuwehren, wobei sich dergleichen Bildungsverständnisse im Allgemeinen als Wirklichkeitskritik verstehen lassen und im Speziellen, etwa aus Sicht der Kritischen Pädagogik, als Kapitalismuskritik. In stark überhöhter Form, so Tenorth weiter, rückten solche Verwendungsweisen von Bildung indes letztlich in die Nähe theologischer Denkfiguren der Erlösung (vgl. ebd., 977f.).

d) *Bildung als erziehungswissenschaftlicher Grundbegriff*
In der vierten und letzten der von Heinz-Elmar Tenorth offerierten Verwendungsweisen schließlich wird „Bildung" als zentraler und unverzichtbarer, weil *Orientierung bietender Leitbegriff* der Erziehungswissenschaft bzw. der pädagogischen Praxis verstanden – ganz auch der grundgelegten Intention vorliegender Habilitationsschrift entsprechend. Beispielshaft wird diese Thematisierungsebene von Tenorth anhand Dietrich Benners Struktur („Architektonik") einer Theorie der Allgemeinen Pädagogik verdeutlicht. Benner differenziert diesbezüglich zwischen drei thematischen Schwerpunkten der Allgemeinen Pädagogik:

- als Theorie der Bildung
- als Theorie der Erziehung
- als Theorie der zugehörigen Institutionen.

Bildung wird dabei, unter bewusstem Verzicht auf darüber hinausgehende Verwendungsweisen, im Sinne der „Bildsamkeit" rezipiert, welche wiederum unter handlungs- und erziehungstheoretischen Gesichtspunkten mit dem Leitziel der Selbsttätigkeit (bzw. mit der Aufforderung hierzu) verknüpft ist. (Wie an anderer Stelle noch ausführlich zu erörtern sein wird, findet sich das Kriterium der Selbsttätigkeit bzw. Selbstorgani-

sation aber eher als Konstitutivum im Kompetenzbegriff grundgelegt, wohingegen Bildung, weit darüber hinaus reichend, zudem, bzw. in viel stärkerem Maße, letztlich an *Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis* orientiert ist, vgl. Kapitel 11., v. a. 11.4. u. 11.5.). Stellvertretend für andere theoretische Ansätze finden sich dabei auch bei Benner einige der für Bildungskonnotationen durchaus typischen Dualisierungen wieder, konkret in Form einer Gegenüberstellung von „affirmativ vs. kritisch", wie sie in gleicher Form auch im Rahmen der Kritischen Theorie bei Herbert Marcuse in Erscheinung tritt, nämlich als „traditional vs. kritisch". Tenorth (1997, 979) erläutert nachfolgend Dietrich Benners Bildungsnorm der *Gesellschaftskritik(fähigkeit)* und seine Charakterisierung von Affirmation als einer der individuellen Bildsamkeit im Grunde *abträglichen* Disposition und benennt dabei auch das entscheidende Kriterium dessen, was „kritisch" in diesem Kontext im Kern eigentlich bedeutet:

> „Bei Benner bleibt jedes System von Aussagen über ‚die Aufgaben und die Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis' letztlich ‚affirmativ' (...), das nicht der ‚Fragestellung' der Mündigkeit gerecht wird. ‚Affirmativ' wäre, so seine These, eine Theorie, die bei der Formulierung der bildungstheoretischen Grundbegriffe – ‚Bildsamkeit' und ‚Bestimmung' – den Fehlschluß auf die Natur und den Rückzug auf die gegebene Praxis von Staat, Politik und Gesellschaft nicht vermeidet".

Andererseits sei Bildung aber zugleich weit mehr als die „Beschaffenheit individueller Subjektivität" (ebd., 980), die sich etwa im Modus der Kritik ausdrückt, sondern, etwa in Form der Thematisierung der für gelingendes zwischenmenschliches Handeln erforderlichen bzw. hilfreichen Dispositionen und Attribute, vielmehr auch mit *Anerkennung und Achtung* (des Anderen) verknüpft und dementsprechend keineswegs nur mit kritisch-skeptischen Attributierungen der Differenz und Distanz verbunden (vgl. Benner 1982, 75).

Die vielfältigen Thematisierungsformen und Begriffsverständnisse von Bildung als eines, wenn nicht als *des* Kernbegriffs der Erziehungswissenschaft/Pädagogik, werden von Heinz-Elmar Tenorth in seinem Systematisierungsversuch wie folgt bilanziert: Die grundlegende Problematik einer dem Anspruch eines solchen Status entsprechenden aussagekräftigen und für die Bildungsforschung fruchtbaren Begriffsbestimmung von „Bildung" gründet weniger in der Unmöglichkeit

eins solchen Unterfangens per se, sondern vielmehr im oft zu beobachtenden Bemühen der Begriffsinterpretatoren, *mehr* zu wollen und anzustreben als etwa Wissen zu generieren und zu strukturieren, nämlich vielmehr die Welt interpretieren, nicht allein Fragen klären, sondern Normen setzen und begründen oder autonom Kritik üben (vgl. Tenorth 1997, 980f.). M. a. W. gründen die Missverständnisse und Schwierigkeiten in der Überhöhung von „Bildung" zur Chiffre für philosophische Letztfragen und/oder gesellschaftspolitische Wunschvorstellungen. Tenorth (ebd., 981) hierzu abschließend:

> „Es gibt eine Differenz der Sprechweisen über Bildung, die auf irreduziblen Unterschieden basiert. Das gilt nicht nur in der bekannten Differenz von Seins- und Sollenssätzen, sondern auch in der wechselseitigen Wahrnehmung des eigenen Themas, quasi ontologisch. (...) Die Realität (...) bezeichne nicht eine Realität, die mit Bildung gemeint sein könnte, sondern den manifesten ‚Widerspruch', die kategoriale Differenz (...). Diese Redeweise ist selbst schon alt; denn (...) Nietzsche unterschied (...) Bildungsanstalten als Stätten der ‚Lebensnot' von denen der wahren Bildung, und Franz Rosenzweig kannte ‚zwei Reiche der Bildung', die der Gelehrten und die des Lebens (...)".

Neben dieser Kurzdarstellung der Tenorthschen Thematisierungskategorien von Bildung finden sich aber noch weitere, zum Teil ähnliche, zum Teil unterschiedliche, jedenfalls jeweils aussagekräftige und Klärungshilfen leistende Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs, z. B. jene von Jürgen-Eckardt Pleines, Dieter Lenzen und Yvonne Ehrenspeck, auf die ein Blick zu werfen nachfolgend lohnt.

2.2.3.2 Die fünf Thematisierungsebenen von Bildung sensu Jürgen-Eckardt Pleines/Dieter Lenzen/Yvonne Ehrenspeck

Bei Yvonne Ehrenspeck (2009) werden, rekurrierend auf Pleines (1989) und Lenzen (1997), insgesamt 5 unterschiedliche Dimensionen des Bildungsbegriffs unterschieden und näherhin erörtert:

a) *Bildung als individueller Bestand*
   In diesem durchaus geläufigen und gängigen, wenn nicht sogar prävalenten Verständnis von Bildung werden die mit ihr verknüpften Persönlichkeitsdispositionen und -merkmale, deren je spezifische Wissensbestände

und Kompetenzen, als individueller Besitz begriffen. Bildung stellt hierbei das Ergebnis eines Prozesses persönlichen Bildungserwerbs, mithin eines Aktes der Aneignung dar, auch im Sinne entsprechender Teilhabe an den jeweiligen Bildungsgütern einer Gesellschaft. Entsprechend lassen sich auf dieser Thematisierungsebene materiale Theorien von Bildung ansiedeln, rücken diese doch den konkreten (Wissens)Gehalt von Bildung, ergo das *Sach- oder Faktenwissen*, in den Mittelpunkt des pädagogisch(-didaktischen) Interesses. Das Ideal eines möglichst breiten Allgemeinwissens, gar eines enzyklopädischen Weltwissens, wie es dem klassischen Bildungsbürger zu Ehre gereicht und die figurative Idee des Universalgelehrten früherer Epochen kennzeichnete, ist somit auf dieser ersten Dimension von Bildung zu verorten. Die hierbei zu lösende pädagogische Problematik besteht in der Frage nach demjenigen Kanon des Wissens, anhand dessen sich ein solches Weltwissen als höher- oder geringerwertiges, relevanteres oder weniger relevantes Wissen deklarieren lässt; m. a. W. bedarf es der inhaltlichen Ausgestaltung und aber auch der Legitimation eines Wissenskanons.

b) *Bildung als individuelles Vermögen*
Wird Bildung als individuelles Vermögen thematisiert, rückt hingegen die *formale und funktionale Sicht* auf Bildung in den Vordergrund. Ungeachtet der je konkreten Inhalte von Bildung wird diese nicht mehr als Besitz, sonder als individuelles Vermögen im Sinne persönlicher *Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kräfte, Vermögen und Kompetenzen* verstanden. Diese Eigenheiten stellen eine Ermöglichungshilfe, wenn nicht eine Voraussetzung für Bildung dar, wobei die Akzentuierung nicht mehr auf dem materialen *know what*, sondern auf dem *know how* liegt. Yvonne Ehrenspeck (2009, 160) gibt indes zu bedenken, dass „die Übertragbarkeit dieser formalen Kompetenzen auf andere Inhalte begrenzt (ist, B. L.)“. Zudem übersähen formale Bildungstheorien die je spezifische Struktur eines bestimmten Inhalts. Inhalte seien aber nie neutral, sondern haben so gesehen immer schon Nebenwirkungen, die es mitzuberücksichtigen gelte (vgl. ebd.).[19]

c) *Bildung als individueller Prozess*
Neben einem individuellen Bestand und Vermögen ist Bildung aber stets auch ein *Prozess*, der, und dies ist zu betonen, ein Leben lang anhält und letztlich unabschließbar ist (siehe zum Aspekt der Prozesshaftig-

keit von Bildung noch genauer 2.2.4.2.). Diese Sicht auf Bildung als eines dynamischen Prozesses der *Selbst-Bildung* steht dabei insbesondere Theoriebildungen nahe, die sich mit Fragen der Selbstorganisation von Lern- und Bildungsprozessen beschäftigen, etwa kognitionspsychologischen und konstruktivistischen Lerntheorien (vgl. Ehrenspeck 2009, 161). Jürgen-Eckardt Pleines (1989, 22) versteht unter einem Bildungsprozess eine „dynamische, stets konkrete und individuelle Bewegung, (...) ein ständiges Sichüberschreiten, das jeden vorgegebenen Zustand und Bestand hinter sich läßt“.[20] Interpretiert man Bildung aus philosophischer Perspektive zudem in einem durchaus an Wilhelm von Humboldt gemahnenden Sinne als regelrechte *Bestimmung des Menschen* zu „Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis“ (Benner 1987, 62; zit. nach Ehrenspeck 2009, 161), die sich in einem steten Spannungsfeld von inneren und gesellschaftlich vermittelten äußeren Determinationen vollzieht (vgl. Lenzen 1997, 129; Ehrenspeck 2009, 161), so wird Bildung verständlich als letztlich lebenslanges Bemühen des solcherart denkenden und handelnden Subjekts, das über keine echte Finalitätsperspektive verfügt – außer dem individuellen Ableben, versteht sich.

d) *Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*

Dieses so pathetisch anmutende Verständnis von „Bildung“, dessentwegen der Terminus so oft auch als nicht-operationalisierbar und unwissenschaftlich abgelehnt wird (s. o.), wurzelt letztlich in einem erweiterten Sinne in den antiken Bildungsidealen der „Paideia“ als eines tugendhaften und sittlichen Lebens („Areté“) und des Denkens und Erkennens des „Wahren, Schönen und Guten“ gemäß der Platonischen Ideenlehre; in einem engeren Sinne gründet diese Dimension von Bildung in den etymologischen Ursprüngen des Begriffes selbst, genauer im Gedanken der mystischen „Imago Dei-Lehre“ sensu Meister Eckhart (vgl. bereits 2.1.1.); in einem säkularisierten Verständnis der Aufklärung schließlich findet sich diese Sichtweise im Gedanken des individuellen wie zivilisatorischen Fortschritts durch Bildung und Aufklärung des Menschen. Dieses Verständnis erläutert und vertieft Yvonne Ehrenspeck (2009, 161):

> „Dieser Fortschrittsgedanke speist sich aus der Herkunft des Bildungsbegriffs aus der christlichen Tradition, in der Bildung als ein Prozess beschrieben wurde, in dessen Verlauf das Indi-

> viduum versucht, der Imago dei, dem Vorbild, das Gott gibt, kontinuierlich näher zu kommen. Dies ist allerdings ein unabschließbarer Vorgang, da der Mensch nur gottähnlich ist, aber nicht Gott selbst sein kann.

Auch nachdem der Imago-Dei-Gedanke bzw. -Glaube seine Wirkmächtigkeit verloren hatte, wurde die darin grundgelegte Denkfigur keineswegs gleichfalls obsolet. Vielmehr fand sie sich in gewandelter Form in den zahlreichen fortschrittsorientierten Theorien von Bildung wieder, in denen „Bildung zum Garant einer zukünftigen gerechteren Gesellschaft, einer künftig gelingenden Interaktion von Individuen oder einer friedlichen und mit der Natur in Einklang stehenden Lebensweise des Menschen wurde (...)“ (ebd.).

e) *Bildung als Aktivität bildender Institutionen und Personen*
Nicht zuletzt ist Bildung in einem sehr pragmatischen Sinne das, was PädagogInnen an dafür vorgesehenen Einrichtungen vermittelnd praktizieren – vorausgesetzt natürlich, sie erheben überhaupt den Anspruch, die jeweilige Zielgruppe und Klientel pädagogischen Schaffens und Strebens tatsächlich auch zu *bilden*, besser gesagt, da Bildung ja im Grunde *Selbstbildung* meint (vgl. 2.2.4.1.), hierfür geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen und Impulse zu liefern, was indes immer noch anderes und vor allem *mehr* bedeutet als die Zielgruppe bloß zum Lernen zu bringen (bzw. sie dazu zu zwingen) und sie dabei zu unterstützen, ihre Kompetenzen zu entwickeln, Qualifikationen zu vermitteln usw. – ganz zu schweigen davon, dass dann zwischen erklärter Absicht und tatsächlichem Handeln immer noch ein gewichtiger Unterschied besteht (dies umso mehr, als im Kontext einer Orientierung am Leitziel der „*Employability*“ Bildung ad absurdum geführt und oft genug in ihr Gegenteil verkehrt zu werden droht, vgl. 10.2.; auch 5.2. u. 11.3.2.). Bildungstheorien, die sich auf der fünften und letzten Ebene dieser Systematik von Bildungsverständnissen und -thematisierungsweisen, wie sie Yvonne Ehrenspeck anführt, verorten lassen, beschäftigen sich so mit Fragen gelingender Bildung im Sinne ihrer methodischen, didaktischen, (sozial)räumlichen, gesellschaftlichen Bedingungen und Begebenheiten. Solche auf Institutionen bzw. Organisationen sowie (Handlungs)Person(al) bezogene Sicht auf Bildung habe, so Ehrenspeck (2009,162) unter Bezugnahme auf Benner (1987), die Frage zu stellen,

> „nach dem gesellschaftlichen Ort, an dem die pädagogische Praxis unter Anerkennung der für sie konstitutiven und regulativen Prinzipien so ausgeübt werden kann, dass sie ‚im Sinne der Theorie der Erziehung wirkt und ihre Aufgaben im Sinne der Theorie der Bildung verfolgt' (Benner 1987, S. 166). Bildungstheorie anerkennt insofern nicht die bloße Faktizität institutionalisierter Bildung, sondern sie formuliert immer auch einen kritischen, ‚nichtaffirmativen' Begriff von Bildung (...)".

Es geht mithin um diejenige im Mittelpunkt des Pädagogischen stehende Frage, deren Beantwortung die erziehungswissenschaftliche Disziplin letztlich konstituiert und auch legitimiert: Nämlich die Benennung und Analyse derjenigen Begebenheiten und Verfasstheiten pädagogischer Institutionen unterschiedlichster Art, welche deren vornehmster Aufgabe, nämlich der Förderung individueller Bildsamkeit und folglich auch mündiger *Selbständigkeit, Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis* gerecht werden und ihr dienlich sind. Die oberste Norm pädagogisch-institutionellen Handelns sollte somit letztlich die *Förderung des Humanum* im Kontext gesellschaftlicher, auch heteronomer Anforderungen und Bedingungen sein (vgl. ebd.). Eine weitere interessante Systematik von Verwendungsweisen und thematischen Dimensionen des Bildungsbegriffs findet sich nachfolgend bei Alfred Langewand.

2.2.3.3 Die fünf Thematisierungsebenen von Bildung nach Alfred Langewand

In seinem Überblicksartikel auf Geschichte und Bedeutung des Bildungsbegriffs im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Grundkurses (vgl. Lenzen 1994) erörtert Alfred Langewand (1994, 74ff.) die primären diskursiven Verwendungen des Bildungsbegriffes und differenziert dabei fünf formale Dimensionen, „in denen sich das Reden über Bildung fast regelmäßig vollzieht":

– Die sachliche Dimension von Bildung –

Diese Bedeutungsebene umfasst die *Gegenstände von Bildung* im Sinne *materialer* Bildung: „Bildung braucht Stoffe" (ebd., 74). Es geht folglich um Fragen der Quantität und Qualität von Wissensbeständen, Fertigkeiten und Inhalten von Bildung bezüglich deren jeweiliger Bildungspotentialität. Erforderlich ist mit anderen Worten erneut die Bestimmung und Bestückung eines gesellschaftlich sanktionierten Bildungskanons; entscheidend ist somit letztlich der bildende

Gehalt eines bestimmen *Inhalts*, die sich diesbezüglich bekanntlich fundamental zu unterscheiden vermögen.[21]

– *Die temporäre Dimension von Bildung* –
„Bildung braucht Geschichte“ (ebd.), ist sie doch nicht erst seit Johann Gottfried Herder thematisch-inhaltlich immer auch mit Aspekten der Geschichtlichkeit menschlicher Existenz und der historischen Bedingtheit und Entwicklung menschlicher Gesellschaften betraut, was stets auch Fragen der auf Zukünftiges hin bezogenen Lern- und Bildungsziele beinhaltet. Besondere Bedeutung kommt hierbei der Differenzlinie „zwischen dem faktischen Verlauf der Ereignisse und ihrer ‚Bedeutung‘“ (ebd., 75) zu, denn aufgrund der normativen Fundierungen und Aufladungen des Bildungsbegriffs ergeben sich schließlich immer auch Diskrepanzen zwischen dem Wünschenswerten der geschichtlichen Entwicklung und der oft genug deprimierenden gesellschaftlich-historischen Realität; anders gesagt konstituiert sich der Bildungsbegriff nicht zuletzt in der zu thematisierenden Differenz zwischen „Geschichtsverlauf und Richtungssinn der Geschichte sowie Formen ihrer Modifikation“ (ebd.).

– *Die soziale Dimension von Bildung* –
Bildung umfasst stets auch *normative Koordinatensysteme* der praktischen Vernunft in Form präskriptiver Sätze der Art „Du sollst!“ bzw. „Du sollst nicht!“. Langewand (ebd.) unterstreicht: „(W)elche sachlichen Inhalte auch immer mittels welcher Deutungen zu Bildungsinhalten gemacht werden und welche geschichtliche Relevanz man auch der Bildung zubilligen mag, mit Bildung sind in der Regel normative Zumutungen verbunden, deren Akzeptanz sich nicht von selbst versteht: Bildung braucht Zustimmung“. Entsprechend kreisen bildungstheoretische Debatten auf dieser Thematisierungsebene um die Differenzen zwischen Lern- und Bildungsinhalten einerseits und deren gesellschaftlicher Akzeptanz andererseits, sind erstere doch sozusagen unter den Vorbehalt gesellschaftlicher Zustimmung gestellt: „Bildung ist kein automatischer Prozeß, keine Zwangsläufigkeit. Die Frage der Anerkennung von sozialen, pädagogischen, moralischen, wissenschaftlichen Standards bildet den Mittelpunkt der sozialen Dimension des Bildungsbegriffs“.

– *Die wissenschaftliche Dimension von Bildung* –
Auf dieser Ebene möglicher Bildungsdiskurse stehen die *Bedingungen der Möglichkeit von Bildung* im Mittelpunkt, es geht folglich um Fragen methodischer sowie didaktischer Konzeptionen zur Beförderung von Bildungsprozessen, aber

auch um den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik selbst, also um Gehalt und Bedeutung, um Anspruch und Realität von Wissenschaft im Rahmen einer Erziehungs*wissenschaft*. Entscheidend hierbei, so Langewand (ebd., 76), sei der Unterschied „von praktischer Bildungsreflexion und theoretischer Analyse der Möglichkeit von Bildung", im erweiterten Sinn die Differenz von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Den Unterschied zwischen beidem (der auch dem hier verwendeten Begriffsgebrauch entspricht) erläutert Langewand (ebd.) kompakt: „‚Pädagogik' antwortet auf die praktischen Fragen nach dem Sinn, den Methoden usw. von Erziehung, ‚Erziehungswissenschaft' fragt nach deren Möglichkeiten". Den Bildungsbegriff konstituiert in der wissenschaftlichen Dimension des Themas mithin „die Differenz von *Bildung* und *Bildsamkeit*" (ebd.) nebst der zugehörigen Modifikationen.

– ***Die autobiographische Dimension von Bildung*** –

Die Bedeutung individueller Bildung für das jeweilige Selbstverständnis des – mehr oder weniger sowie auf unterschiedlichste Art – gebildeten Menschen steht im Mittelpunkt reflexiver Auseinandersetzungen mit der je eigenen (*Bildungs)Biographie*. Zentral ist dabei der Aspekt, ob, und falls ja, inwiefern dem/der einzelnen der Stellenwert von Bildung überhaupt bewusst ist, m. a. W., ob er/sie Bildung für sein/ihr Selbstverständnis überhaupt benötigt bzw., und besser gesagt: zu benötigen sich bewusst ist. Langewand (ebd., 76) präzisiert diesen bildungsphilosophisch wie -praktisch höchst bedeutsamen Gesichtspunkt:

> „In der autobiographischen Dimension (...) ist die Differenz von Bildung als kulturellem Muster und dem je konkreten Verstehen des eigenen Lebens konstitutiv. Was immer Pädagogik und Erziehungswissenschaft über den Bildungsbegriff verfügen – es sind Interpretationen, deren Wahrheit oder Angemessenheit für den einzelnen immer noch unentschieden sein kann und vielleicht sogar sein muß. In der autobiographischen Dimension wird somit die Differenz von Bildung und Selbstbeschreibung wichtig".

– ***Reflexiver Einwurf*** –

Die Relevanz der Fragen und Differenzlinien, die sich auf dieser Ebene stellen und thematisieren lassen, erschließt sich nicht zuletzt etwa in alltäglichen Beobachtungen, wenn beispielsweise jugendliche (aber natürlich auch erwachsene) Vertreter sog. „bildungsferner Schichten" (um den zeitgenössischen Soziologenjargon anzuführen), oftmals keinerlei Anzeichen eines Bewusstseins dafür an den Tag legen (bzw. zu legen scheinen), an Bildungsmangel bzw.

Bildungsdefiziten zu leiden und fehlendes Wissen entsprechend auch nicht als persönliches Defizit empfinden. Vielmehr scheint die Beobachtung persönlicher und gruppenbezogener Habiti und Kommunikationsformen nahezulegen, dass mangelnde Bildung geradezu als Prädikat echter, unverfälschter Männlichkeit oder eines milieuadäquaten Status wahrgenommen und ausgewiesen und dann oft offensiv nach außen gekehrt wird. Bedarfe nach nachholender oder kompensatorischer Bildung werden erfahrungsgemäß nur sehr selten artikuliert (der Autor bezieht sich hier auf seine eigenen Erfahrungen als Lehrkraft im Rahmen beruflicher Eingliederungshilfen für Hauptschüler, Schulabbrecher und sog. „verhaltensauffällige" Schüler in sozialen Brennpunkten in Köln), sei es aus mangelnder Einsicht in persönliche Defizite, sei es aus resignativer Einsicht in die oft nicht gegebene Garantie eines Ausbildungs- oder Erwerbsarbeitsplatzes qua Bildungsabschluss oder sei es gar aus regelrechter Bildungsverachtung. Eine eingehendere Untersuchung der Differenz zwischen Selbsteinschätzungen/Selbstbildern und tatsächlichen Bildungsstandards wäre jedenfalls ein lohnendes Thema weitergehender erziehungswissenschaftlicher oder auch sozialpsychologischer Forschungen.

2.2.3.4 Vier Thematisierungsschwerpunkte von Bildung gemäß der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck

Die bildungswissenschaftliche Fakultät der Universität Innsbruck, namentlich stellvertretend in Person Paul Mecheril, Hermann Mitterhofer und Helga Peskoller, skizziert in einem Positionspapier zu „Bildungsbegriff: Positionierungen an der Fakultät und Vorschläge zur Verschränkung von Forschung und Lehre" (April 2009, das Papier befand sich auf der Homepage der Fakultät und liegt dem Autor vor) vier auch für die eigene Lehr- und Forschungspraxis als zentral erkannte Bedeutungsdimensionen und Thematisierungsebenen von Bildung:

a) Die erste der von den beteiligten Fakultätsmitgliedern, inklusive Studierenden, als elementar erachtete und in den Diskussionsprozess eingebrachte Thematisierungsebene von Bildung ist deren *gesellschafts- und ideologiekritisches Potential*, gesellschaftlichen Ungleichheiten entgegenzuwirken – ein gerade angesichts der penetranten Ökonomisierungstendenzen im Bildungswesen und -verständnis als gewichtig erkanntes Charakteristikum von Bildung, das in folgender Frage der AutorInnen angesprochen ist:

> „Wo wird es Menschen verunmöglicht, in einen Prozess der Welt-, Gegenstands- und Selbstverhältnisse einzutreten, die einerseits subjektiv als sinnvoll verstanden und performiert werden und andererseits in einem gesellschaftlichen Sinne das Handlungsvermögen fördern. Bildung wird damit auch zu einem Begegnungsphänomen, das dezidiert mit Bezug auf seine Dimension *gesellschaftlicher Ungleichheit* befragt wird".

Bildung solle unter diesen Gesichtspunkten, als Zielsetzung formuliert, „den Menschen befähigen, ‚nicht dermaßen regiert zu werden' (Foucault), sowohl im Hinblick auf sein Verständnis der sozialen Welt und der Beziehungen der in ihr handelnden Menschen, wie auch im Hinblick auf sein fachliches Wissen, das ihn zu beruflicher Arbeit qualifiziert" (ebd.). Voraussetzung für eine Immunisierung gegen die einseitig-instrumentelle Vernutzung des Individuums ist somit eine *Impfung mit Bildung*, die wiederum eines Wissens über soziokulturell verursachte Ungleichheiten bzw. Unterschiede und der „*Entschlossenheit*, sie zu verringern" (ebd.) bedarf. Mit anderen Worten geht es um *Informiertheit*, um die *Analyse und Kritik* insbesondere auch sozioökonomischer Fragen auf dem Feld der Politischen Ökonomie. Gefordert ist über diese Wissensbestände hinaus aber auch eine moralische Empörung ob des erkannten Unrechts und die leidenschaftliche Bereitschaft, gegen diese zu opponieren:

> „Soziokulturell verursachte Ungleichheit oder Unterschiede sind u. a. mittels Bildung zu verringern um – mit Bourdieu gesprochen – die Menschen zu befähigen, dem Gefühl von Minderwertigkeit auf dem Gebiet der Kultur zu entkommen, ihr Leben in der ökonomischen und sozialen Welt in einer Art und Weise zu gestalten, dass sie sich wohl fühlen, im Stande sind, Krisen zu meistern und unter dem auszuwählen, was von außen an sie herangetragen wird" (ebd.).

b) Die Widersprüche, ja Paradoxien der gesellschaftlichen Anforderungen und Zumutungen der (Post)Moderne, im Besonderen die strukturellen Gewalten der globalen Ökonomisierung, erfordern Antworten auch auf der Ebene des Bildungsverständnisses und der mit Bildung assoziierten reflexiven Befähigungen. Gerade die in der deregulierten, von prekären Stati gekennzeichneten *Wissensgesellschaft* eingeforderten und gepredig-

ten *role models*, etwa das des flexiblen Selbstunternehmers (vgl. etwa 11.3.1.1. bis 11.3.1.7.), sowie der weitverbreiteten sozialdarwinistisch grundierten Ausgrenzungs- und Diskriminierungstendenzen (nicht nur) entlang der klassischen Differenzlinien *gender*, *race* und insbesondere *class* im Sinne sozioökonomischer Ein- und Ausschlüsse, lassen, speziell aus Sicht einer an Fragen der (individuellen und gesellschaftlichen) Differenz interessierten Erziehungswissenschaft, die folgenden *drei Bildungsleitziele* als nachgerade unabdingbar erscheinen:

- „Immunisierung gegenüber kulturalistischen Deutungen sozialer Ungleichheit
- Deutungskompetenz von Heterogenität und Differenz
- Distanzierungspotential von populistischen Erklärungen“ (Positionspapier, s. o.)

c) Im Weiteren wird Bildung in thematischer Hinsicht mit folgenden drei Fähigkeiten bzw. Kompetenzen verknüpft und dann entsprechend aufgefasst. So geht die Rede von

- „Bildung als Pluralitätskompetenz“ (die zum Umgang mit anforderungspluralen und komplexen Lebenswelten ermächtigt)
- Bildung als „reflexive Lernfähigkeit“, als „Befähigung zur mehrperspektivischen Reflexion von Lernprozessen“ auf den unterschiedlichen Anforderungsbereichen der modernen Vergesellschaftungsmechanismen mit ihrem oft genug zu diagnostizierenden Hang zur medial vermittelten Affektiertheit und Oberflächlichkeit.
- Bildung als „widerstreitende Bildung“ (ebd.) in dem Sinne, dass partikularen individuellen Weltwahrnehmungen und Erfahrungen Rechnung zu tragen ist und das, was „Bildung“ konkret bedeutet, zum Teil auch jeweils aktuell verhandelt zu werden hat, wobei hier deutliche Bezugnahmen zu konstruktivistisch ausgerichteten Theoriebildungen zu konstatieren sind.

d) Schließlich ist Bildung auf das aller engste und grundsätzlichste mit der Ausübung und *Ausbildung reflexiver intellektueller Potentiale* verknüpft. Entsprechend soll Bildung, im Wortlaut, „Menschen einerseits im Prozess der Aneignung von Welt unterstützen und sie andererseits zu einer kritischen Reflexion und Handlungsfähigkeit und zu einer individuellen reflexiven Entwicklung zum Sein befähigen“ (ebd.).

Nach diesen insgesamt vier Versuchen, den Bildungsbegriff hinsichtlich seiner ihn mit Bedeutung versehenden Thematisierungsweisen zu systematisieren, geht es im nächsten Schritt nunmehr darum, auf eher lose und noch wenig systematisierte Weise, sozusagen facetten- und schlaglichtartig, einzelne, als zentral erkannte Aspekte und Kernkriterien von Bildung zu sammeln, die in ihrer Zusammenschau aber durchaus geeignet sind, ein veritables Begriffsverständnis zu generieren.

2.2.3.5 Facetten von Bildung: Schlaglichtartige Spezifizierungen zentraler Bildungskriterien seitens ausgewählter Autoren

Jedwedes Reden über Bildung, dies sollte bereits deutlich geworden sein, ist ein Reden in Vielfältigkeiten. Nach der vorangehenden Auswahl an Thematisierungsmöglichkeiten von Bildung finden sich nachfolgend nunmehr noch exemplarische, weitgehend unsystematische Charakterisierungen und Spezifizierungen dessen, was Bildung war, ist und sein sollte, und zwar von ausgewähltberufener Seite, namentlich von Hartmut von Hentig, Helmwart Hierdeis, Jürgen Oelkers und Andreas Dörpinghaus.

– Bildung nach Hartmut von Hentig –

Wenige Bildungstheoretiker- und -praktikerInnen haben in jüngerer Vergangenheit einen ähnlich vielgelesenen Beitrag zur Debatte, was „Bildung“ eigentlich meint oder meinen sollte, beigetragen wie Hartmut von Hentig (zu der Zeit Leiter der berühmten „Bielefelder Laborschule“) mit seinem Essay „Bildung“ (1996). Für von Hentig (1996, 58) sind dabei vor allem „drei Figuren“ dessen denkbar, was Bildung ist, wofür sie steht, welche Ziele sie verfolgt und welche Diskurse sie bedingt:

* Zunächst, in einem dem Erbe der Aufklärung verpflichteten Sinne, ist Bildung ein Synonym für das *Streben nach Emanzipation*, ein geistiges und moralisches Rüstzeug „gegen die utilitäre Vereinnahmung“ im Sinne „gegenhaltende(r) Kräfte“ im Dienste einer humanen gesellschaftlichen Entwicklung.
* Den bereits angeführten skeptischen Einwürfen und Definitionsproblematiken (s. o.) entsprechend wird Bildung von interessierter Seite aber zugleich auch als „ein Spuk, eine Zweckbehauptung, eine Ideologie, ein Überbau“ (ebd.), letztlich als ein nicht operationables Ideologem abgekanzelt und letztlich abgelehnt, wohingegen vielmehr den „harten

Instrumenten“ (ebd.) der gesellschaftlichen Nutzenkalküle, zuvorderst Beruflichkeit und Wissenschaft, der Vorzug zu geben sei.

* Eine dritte Begriffszeichnung schließlich zielt genau auf die Vermittlung zwischen beiden Positionen, der zweckfreien oder besser selbstzweckhaften emanzipatorischen Herrschaftskritik einerseits und der utilitaristischen Zweckfunktionalität andererseits und bezeichnet so „die Spannung oder Brücke zwischen (...) tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft“. Von Hentig (ebd.) kommentiert diese pragmatische bildungsphilosophische Position mit einer passenden Allegorie: „Bildung ist beides – Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle“.

Besagtes Spannungsverhältnis zwischen Zweckfreiheit und Zweckgebundenheit von Bildung, d. h. auch: zwischen selbstzweckhafter Allgemeinbildung und zweckfunktionaler Spezialbildung, letztlich zwischen kritisch-emanzipatorischer (Persönlichkeits- und Identitäts)Bildung und Kompetenz, durchzieht vorliegende Arbeit als roter Faden und wird an gegebenen Stellen (insbesondere unter 10.1. und Kapitel 11. bzw. 11.4.) noch gebührlich vertieft. An dieser Stelle lässt sich jedoch zunächst einmal das bisher über Bildung gesagte mit Hartmut von Hentig (1996, 182) aussagekräftig in Form von vier Bedeutungsebenen zusammenfassen und verdichten: Was meint und bezeichnet, wofür steht „Bildung“?

„Bildung kann erstens einen Stoff bezeichnen, eine kanonisierte Sorte von Kenntnissen; die dazugehörigen Verben lauten ‚haben‘ und ‚wissen‘. Bildung kann zweitens ein Vermögen bezeichnen, die Fertigkeit oder Fähigkeit zu etwas; die dazugehörigen Verben lauten ‚können‘ und ‚tun‘. Bildung kann drittens einen Prozeß bezeichnen, eine Formung der Person; die kennzeichnenden Verben lauten ‚sein‘, ‚werden‘, ‚sich bewußtwerden‘. Die letzte Bedeutung ist nur denkbar als ‚Sich-Bilden‘, jene Humboltsche Figur von der Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt, zu der mir die Formulierung ‚die Menschen stärken, die Sachen klären‘ eingefallen ist“.

Dieser Beitrag begrifflicher Deutung bedarf aber zwingend auch Antworten auf die Frage nach dem Tertium von Bildung, nach dem Woraufhin, mit anderen Worten: nach den Zielen und Absichten von Bildung. Auch diesbezüglich führt von Hentig in seinem Essay „Bildung“ eine Reihung einzelner

Aspekte und Facetten an, die zwar unterschiedliche, indes oft auch zueinander komplementäre Zieldimensionen von Bildung darstellen:

* Das *materiale* Verständnis von Bildung, das in unterschiedlichster Form immer wieder Konjunkturen erlebt(e) und am entschiedensten in Gestalt der bildungsbürgerlich-humanistischen Gymnasialbildung in Erscheinung trat, fasst Bildung zuvorderst als die Aneignung des gesellschaftlich als relevant erkannten bzw. erachteten, d. h. kanonisierten Wissens, welches Bildungsgüter definiert, „die den Menschen von sich aus bereichern und ertüchtigen“ (von Hentig 1996, 19).
* Die *formale* Bildungsidee hingegen zielt ab auf verallgemeinerbare und transferierbare Fähigkeiten zur *selbständigen Wissensaneignung* (so konkreter Bedarf besteht), für die materiale Inhalte und Gegenstände in erster Linie nur als Anschauungs- und Übungsmittel zum Zweck des individuellen Bildungskräfteerwerbs fungieren; eine Auffassung, die heute im Kontext des Imperatives (und mitunter auch Ideologems) des „Lebenslangen Lernens“ (siehe 5.3.1.) in Form des Kompetenzdiskurses bzw. namentlich in Form der „*soft skills*“ seinen zeitgemäßen Ausdruck findet (zur Kritik an der diskursiven Dominanz von „Kompetenz(en)“ und zugehörigen Begriffsderivaten siehe etwa noch 8.1.).
* Eine weitere Zieldimension, für die zuvorderst Wilhelm von Humboldt als deren Apologet anzuführen ist, ist das Verständnis von Bildung als Ausprägung und Entfaltung aller dem einzelnen Menschen immanenten Anlagen, Befähigungen, Talente und Potentiale, m.a.W: das Verständnis von Bildung als *Personwerdung der Person*.
* Das Meta-Ziel von Bildung im Gedankenduktus der Aufklärung ist die Freisetzung ins *mündige, selbstbewusste und -bestimmte Denken*, das nicht nur Selbstzweck an sich, sondern auch Voraussetzung gesellschaftlicher *Mitwirkung und Gestaltungsfähigkeit* ist.
* In einem idealistisch-philosophischen Sinne, namentlich bei Johann Gottfried Herder, lautet die Zielbestimmung von Bildung „das Fortschreiten der ‚Menschheit zur Humanität‘“ (ebd.), auf das und indem sich die gebildete Subjektivität des einzelnen in G. W. F. Hegels „Objektivität des absoluten Geistes“ einfüge und selbigen mehre.
* Einer in erster Linie an gesellschaftspolitischen Begebenheiten orientierten Bildungszielhierarchie zufolge hat Bildung den einzelnen Menschen zur *verantwortungsbewussten Bürgerschaft* zu befähigen, wobei ein solch

explizit politisches Verständnis von Bildung auch und insbesondere auf *Herrschafts- und Ideologiekritik* abzielt und im Ringen um Emanzipation nichts weniger als, kämpferisch mit Heinz-Joachim Heydorn (1979, 337; zit. nach von Hentig 1996, 20) gesprochen, die „Liquidation von Macht" anstrebt, denn: „Bildungsfragen sind Machtfragen" (ebd.).

* Bildung als Fortsetzung von Erziehung, wenngleich auf höherer Stufe, ist die letzte der hier von Hartmut von Hentig vertretenen Ansichten über Bildung und deren Ziele, wobei diese, in enger Anlehnung an Jean-Jacques Rousseau, durch jeweils geeignete pädagogische Interventionen nicht nur des Verstandes allein, sondern sowohl die *Schulung von Körper und Sinnen, von Denken, Urteilskraft und Handeln* als auch von *praxisorientiertem handwerklichen Geschick* erstreben soll. Als höchstes, den Erziehungsprozess vollendendes Ziel Rousseaus indes fungiert die Beförderung des Menschen „zu einem liebenden und empfindsamen Wesen" (aus Rousseaus „Emile", zit. nach von Hentig 1996, 20).

Diese Zielbestimmungen zusammenfassend dient Bildung nach Hartmut von Hentig letztlich der *Verbesserung des Menschen* selbst sowie der Welt, in der er lebt. Wie aber ist dieses Leitziel zu erreichen, welcher Bildungsmaßnahmen bedarf es hierfür? Da in seiner Konzeption von Bildung potentiell *alle* Arten von Einflüssen den Menschen zu bilden vermögen, gibt es entsprechend auch keinen verbindlichen Kanon von Bildungsgütern, der sich in bestimmten Bildungsinstitutionen konkret vermitteln ließe. Jedoch führt von Hentig (1996, 103) „zehn ganz normale Lebenstätigkeiten (...), denen ich die gewünschte Bildung, den Anlaß zum Sich-Bilden zutraue", an. Diese gemäß von Hentig in besonderem Maße für Bildungsprozesse prädestinierten zehn Handlungs- und Erfahrungsfelder sind im Einzelnen – und zwar 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 oder schulischer Domestikation)

(vgl. ausführlich von Hentig 1996, 103–137).

Anstelle unrealistischer, weil der Komplexität des Bildungsbegriffs und -gedankens nicht gerecht werden könnender, exakter und konkreter didaktischer Anweisungen benennt von Hentig somit vielmehr bestimmte zentrale Maßstäbe, an denen sich jedes Bildungsgeschehen zu messen habe und durch die es sich nachvollziehen lässt. Sie sind bei Hartmut von Hentig Indikator für all das, was den Menschen *zum positiven hin verändert und formt, bestärkt, aufklärt und in Bewegung setzt.* Diese auch unter den Normen und Werten der Menschenbildung subsumierbaren Leitziele von Bildung bzw. Kriterien gelingender Bildung, die auch als intellektuell-charakterliche Dispositionen zu verstehen sind, welche als elementare, verbindliche Maßstäbe von Bildung fungieren und denen sich entsprechend auch die Institutionen der Bildung sowie diejenigen Menschen, die Bildungsprozesse anstoßen und vermitteln, verpflichtet wissen müssen, sind 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. ebd., 75).

Auf solch nachgerade existenzielle Fragen sollte Bildung Antworten oder besser Antwortmöglichkeiten liefern. Treffender gesagt: Dergleichen zu fragen und entsprechend ernsthaft nach Antworten zu suchen, anstatt sich in althergebrachte Mythen und in Aberglauben zu flüchten, ist ein *Ausdruck von Bildung.* An derart zeitlosen Fragen, die sich, wie von Hentig (ebd., 95) betont, sozusagen von selber stellen, bilden sie doch, mit Immanuel Kant gesprochen, geradezu „eine Naturanlage der Vernunft“ (ebd.) werden im Einzelnen gestellt:

- 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“?

(vgl. ebd.).

Schließlich bleibt noch ein sechstes Bildungsleitziel, das hier auch ob seiner Bedeutung für den weiteren Gedankenduktus vorliegender Arbeit einer besonderen Hervorhebung bedarf, nämlich die

* Bereitschaft zur *Selbstverantwortung und Verantwortung* in der *res publica;*
  Bildung kommt, so lässt sich hier mit von Hentig explizit festhalten, immer auch eine dezidiert politische Dimension zu, was sich leicht mit der Rolle des Menschen als sozialem Wesen im Allgemeinen und als aristotelischem „*zoon politikon*“ im Speziellen begründen lässt. Von Hentig (ebd., 98f.) stellt angesichts der gänzlich unverzichtbaren Bildungskriterien der *Befähigung zur Selbst-, aber eben auch zur Mitgestaltung und zur Teilhabe an gesellschaftlichen Belangen* deshalb unmissverständlich klar:

  > „Darum ist eine Bildung, die nicht zur Politik führt, mich also nicht zur Wahrnehmung meiner Rolle – oder Verantwortung – im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, eben keine ‚Bildung‘. Gemeint sind die Befähigung zur Prüfung, Erörterung, Beratung, Beurteilung politischer Sachverhalte und zur daraus folgenden Entscheidung; die Einsicht in die Weisheit oder Torheit von Prozeduren und Institutionen; die Bejahung von natürlichen Unterschieden; die Wahrnehmung von Macht, die ich ausübe und die ich erleide; die Tapferkeit gegenüber den Freunden, die Zivilcourage gegenüber den Vielen, den Oberen und Stärkeren“.

(Vgl. zu allen sechs Bildungsmaßstäben ausführlich ebd., 76–99). An anderer Stelle spezifiziert von Hentig (2004, 291) Bildung anhand dreier Bestimmungen:

- „Sie ist *erstens* das, was ‚der sich bildende Mensch‘ aus sich zu machen sucht, ein Vorgang mehr als ein Besitz“. Angesprochen sind hierbei *Fragen von Sinn und gelingender Lebensgestaltung* vermittels kultureller Güter, es handelt sich so um „*persönliche Bildung*“ (ebd.)
- Bildung meint „*zweitens* das, was dem Menschen ermöglicht, in seiner geschichtlichen Welt, im *état civil*, (...) zu überleben“, umfasst also all jenes Wissen und Können, diejenigen Dispositionen und Verhaltensmodi, die für gelingende *Weltorientierung und -gestaltung*, speziell natürlich in der arbeitsteiligen Marktgesellschaft, erforderlich, zumindest hilfreich

sind: „Das ist die *praktische Bildung*. ‚*Technai*' hätten die Griechen dazu gesagt" (ebd.).
- Bildung ist schließlich „*drittens* das, was der Gemeinschaft erlaubt, gesittet und friedlich, in Freiheit und mit einem Anspruch auf Glück zu bestehen". Es geht mithin um die *res publica*, die öffentlichen Angelegenheiten, um Fragen soziopolitischer, -kultureller und -ökonomischer Art, folglich handelt es sich um „die *politische* Bildung" (ebd., 292).

(Zur Kritik an von Hentigs Bildungskonzeption, speziell ob dessen striktem Subjektbezug, siehe die nachfolgende Fußnote).[22] Ergänzend, zum Teil auch korrespondierend zu Hartmut von Hentigs Bildungsverständnis werden im Folgenden noch kurz drei weitere namhafte Pädagogen hinsichtlich ihrer Sicht auf „Bildung" angeführt, nämlich Helmwart Hierdeis, Jürgen Oelkers und Jürgen Dörpinghaus.

– ***Bildung nach Helmwart Hierdeis*** –
Helmwart Hierdeis (2003, 80f.) benennt vier entscheidende Aspekte und Qualitätsmerkmale von „Bildung", die *in toto* ein kaleidoskopartiges Gesamtbild ergeben:

* „Bildung ist: auf die Welt vorbreitet werden und sich auf die Welt vorbereiten".
* „Bildung ist: durch organisierte Lernprozesse und persönliche Auseinandersetzung mit der Welt aufgeklärt, urteils- und handlungsfähig, sozial kompetent, emotional sensibilisiert zu werden, im Sinne von Humboldts: das Angebot an Welt für die eigene umfassende Menschwerdung zu nützen".
* „Bildung ist: Hilfe zur Selbstreflexion und selbstreflexiver Umgang mit Erfahrungen und Informationen".
* „Bildung ist: methodisch angeleiteter Dialog mit Lernenden über ihre eigene Person und die Arbeit der Lernenden an ihrer eigenen Geschichte und Entwicklung".

Hierdeis (ebd., 81) fügt seiner knappen, und dabei doch aussagekräftigen Auflistung die wichtige Ergänzung hinzu, dass es sich im Interesse des sich bildenden Menschen verbiete, die vier genannten Aspekte bzw. Qualitäten von Bildung gegeneinander auszuspielen oder einzelne gar gänzlich zu ignorieren, auch wenn die Bildungsinstitutionen je unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung

hätten. Die gesellschaftlich organisierte und institutionalisierte Bildung indes, so ist Hierdeis (ebd.) mit Blick auf den von ihm skizzierten Anspruch an Bildung und der beobachtbaren Realität des Bildungssystems leider gänzlich zuzustimmen, bleibe diesbezüglich „weit hinter ihren Möglichkeiten zurück".

– ***Bildung nach Jürgen Oelkers*** –

Bei Jürgen Oelkers (2003, 6) finden sich deren „drei allgemeine Elemente, was ‚Bildung' ausmachen kann oder muss", die er wiederum aus theoretischen Ansätzen John Deweys und Michael Oakeshotts (a.a.O.) ableitet:

* Zunächst lässt sich Bildung als „nicht nur anfängliche, sondern *fortgesetzte* Initiation in symbolische Welten, die für Verstehen und Verständigung unerlässlich sind" (ebd.), charakterisieren. In diesem Verständnis kommt „Bildung" offensichtlich eine starke inhaltliche Nähe zum Sozialisations- und noch mehr zum Erziehungsbegriff zu, versteht sie Oakeshott doch als eine „Transaktion zwischen Generationen, in der Neulinge in die Welt, die sie bewohnen sollen, eingeführt werden müssen" (ebd., 4), was sicher teilweise auch der terminologischen Identität von „Erziehung" und „Bildung" im Englischen („*education*") geschuldet ist.
* Der Bildungsprozess verläuft nicht linear, vielmehr entwickelt sich Bildung entlang gestufter Schwierigkeiten.
* Die Qualität der Bildung, so Oelkers (ebd., 6) abschließend, besteht letztlich in der Akzeptanz bestimmter *Niveaus und Standards*, „die das persönliche Urteil und den individuellen Geschmack bestimmen".

– ***Bildung nach Andreas Dörpinghaus*** –

Bei Dörpinghaus finden sich sechs Spezifikationen von Bildung:

1.: *Bildung ist nicht Ausbildung*, sondern, in enger Anlehnung an Wilhelm von Humboldt, vielmehr das die Spezialbildung tragende Fundament. Sie ist also „Grundlage jeder gelingenden Ausbildung, die sich nicht mit einer stupenden und mechanischen Anwendung von Gelerntem zufrieden gibt, sondern den Anspruch des Mitgestaltens stellt" (Dörpinghaus 2009, 5; zum Verhältnis von Allgemein- und Spezialbildung, siehe noch ausführlich 10.1.).
2.: *Bildung ist Selbstsorge und Selbstgestaltung*: In diesem Sinne meint Bildung für Dörpinghaus (Dörpinghaus 2009, 6f.), durchaus romantisch

gesprochen, eine „Einübung in das Leben, verbunden mit dem Ziel, vielleicht Dichter seines Lebens zu werden“, Möglichkeiten zu entdecken und diese und sich selbst zu verwirklichen. Das Streben nach *Selbstverwirklichung* impliziert dabei eine „Art Praxis der Freiheit“ (ebd., 6), die im Sinne Michel Foucaults mit dem Ziel verbunden ist, „sich selbst zu regieren und nicht regiert zu werden“ (ebd.).

3.: *Bildung als Suche nach Erkenntnis und Verständnis* meint, sehr stark an Platons Höhlengleichnis angelehnt, eine Überwindung des Status bloßer Informiertheit und halbgebildeter Vielwisserei, und stattdessen ein vom *Eros*, von der Liebe zur Weisheit und von der Lebensneugierde getriebenes Begehren nach wahrer *Erkenntnis*. Bildung ist hierbei freilich, ganz entgegen den Versprechungen der Spaßgesellschaft und des *Edutainments,* oftmals „ein leidvoller Prozess, der mitunter mit Schmerzen verbunden ist“ (ebd., 7).

4.: *Bildung ist ein Sichfremdwerden* in dem sehr sokratischen Sinne, dass Bildung stets auch ein *In-Frage-Stellen*, ein *bewusstes Nichtwissen* und nicht zuletzt auch das Begehen von Irrtümern mit einschließt, was Transformationen der eigenen Persönlichkeit bedingt bzw. erst ermöglicht, die dann den Ausgangspunkt *reflexiver Selbstvergewisserung* bilden. Von entscheidender Bedeutung ist bei alledem die bildungskonstitutive Interaktion zwischen Selbst und Welt: „Bildung entsteht nur in der Auseinandersetzung mit Fremdem“ (ebd., 9).

5.: *Bildung ist ein Wartenkönnen und eine Verzögerung*: Die relative Instinktungebundenheit des Menschen, das, zumindest im Vergleich zu Tieren, nicht unmittelbare Eingebundensein in Reiz-Reaktionsketten, ist ein zentrales Kriterium pädagogischer Anthropologie. Erst das Moment reflexiver Verzögerung erlaubt es, statt auf Fragen zu reagieren, selbige sinnhaft zu beantworten, ist mithin also Voraussetzung, um von einer reflexiven *Meta-Ebene* der Betrachtung aus *Sinn und Bedeutung* zu erfassen. Adorno, so bemerkt Dörpinghaus (ebd., 10), bestimmte „die Bildung des Menschen als ein *Wartenkönnen*. Bildung ist Wartenkönnen“. Entsprechend ist das Kriterium der Verzögerung, das Abstand nehmen von der Unmittelbarkeit, schlechthin konstitutiv für Bildungs- und überhaupt für Erfahrungsprozesse. Gegenwärtig, in Zeiten ökonomistischer Beschlagnahmungen des Bildungssystems, würden durch die „Effizienzrationalität der Beschleunigung“ (ebd., 11) Bildungsprozesse aber vielmehr verhindert: „Horkheimer formuliert in diesem Sinne, dass der Prozess der Bildung

in den der Verarbeitung umgeschlagen sei“. Der Trend, so Dörpinghaus, sei heute eben eine Beschleunigung sozialer Prozesse, die sich in einer Outputorientierung, im Sinne etwa einer rascher zu bewerkstellenden Kompetenzentwicklung, niederschlügen (vgl. ebd.).

6.: *Bildung ist ein kulturelles Gedächtnis*, womit der transindividuelle Charakter von Bildung angesprochen ist. Bildung ragt über die individuelle Lebenszeit hinaus und verdichtet sich zu einem kulturellen Gedächtnis, das als Spiegel fungiert, in dem „das Fremde im Eigenen, die Vergangenheit im Gegenwärtigen sichtbar wird“ (ebd., 12). Ein geschichtliches Bewusstsein zu entwickeln ist für jedwede Bildung nachgerade elementar, ermöglicht doch erst der Blick in die Historie die Selbsterkenntnis als Subjekt der Geschichte und vergegenwärtigt so die Geschichtlichkeit eigener Existenz wie auch gesellschaftlicher Gegebenheiten. Dies wiederum ist Voraussetzung, um sich in einem hermeneutischen Sinne der geschichtlichen Bedingtheit und Relativität des eigenen Denkens gewahr zu werden und eine Interpretation der Gegenwart dahingehend zu ermöglichen, den Status Quo nicht etwa zu verabsolutieren, sondern vielmehr zu begreifen, „dass die Dinge, die gegenwärtig so unumstößlich zu sein scheinen, geworden sind und daher – und das ist das Wichtigste – auch anders sein könnten, als sie sind“ (ebd.).

Nach diesen eher unsystematischen *samplings* einzelner Bildungsspezifikationen, die indes, so der hier erhobene Anspruch, *grosso modo* durchaus substantielle und aussagekräftige Charakterisierungen dessen erlauben, was „Bildung“ meint und wofür sie stehen sollte, wird im Nachfolgenden der Versuch unternommen, einzelne als wesenshaft erkannte Strukturmomente von Bildung zu explizieren und näherhin zu spezifizieren, um so bereits erste Zwischenergebnisse bei der Suche nach unverzichtbaren Bedeutungskernen eines für das Anliegen dieser Arbeit geeigneten Verständnisses von Bildung benennen zu können, die später dann dem Kompetenzkonzept und anderen begrifflichen Substitutionsversuchen und eindimensional-instrumentellen Vereinnahmungsbemühungen gegenübergestellt werden können.

2.2.4 Elementare Charakteristika und Kategorien des Bildungsbegriffs

Da es dem König aber wenig gefiel, daß sein Sohn,
die kontrollierten Straßen verlassend,
sich querfeldein herumtrieb,
um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden,
schenkte er ihm Wagen und Pferd.
„Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen", waren seine Worte.
„Nun darfst du es nicht mehr", war deren Sinn.
„Nun kannst du es nicht mehr", war deren Wirkung![23]

(Günther Anders)

Zwar gibt es also nicht die eine einzige, verbindliche und sozusagen in Stein gemeißelte Definition oder zumindest Charakterisierung von „Bildung", jedoch lassen sich zumindest zentrale und unverzichtbare Aspekte und Elemente eines allgemeinen Verständnisses von Bildung, mithin Strukturprinzipien und Inhaltskategorien, die als *(kleinster) gemeinsamer Nenner* aus zahlreichen bildungstheoretischen und -philosophischen Beiträgen destillierbar sind, durchaus benennen. Letztere lassen sich im antiken Denken, in der Scholastik, v. a. aber im Gedankenduktus der Aufklärung und des (Neu)Humanismus verorten; Bildung wird hierbei als Individuation und Streben nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung betrachtet und eben nicht im ökonomischen bzw. ökonomistischen Sinne als „Kompetenz" und/oder als markt- bzw. jobbezogene Handlungsfähigkeit enggeführt, wie dies heute ja oft der Fall ist (die Differenzlinien von Bildung und Kompetenz und die Merkmale einer „Ökonomisierung von Bildung" sind Gegenstand ausführlicher Erörterungen unter 10.2. und in Kapitel 11). Im Folgenden werden als besonders wichtig erachtete *Merkmalskriterien, Systematisierungskategorien und Strukturmomente von Bildung* näherhin ausgeführt. Dies geschieht zwar ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit, indes zumindest auf Repräsentativität. Hierzu werden zunächst erst einmal in Kurzform wichtige Kernkriterien angeführt, bevor im nachfolgenden Kapitel (3.) dann vertiefende Präzisierungen und konzeptionelle Ausweitungen ausgewählter Gesichtspunkte erfolgen (zur Systematik des Bildungsbegriffs und seinen unterschiedlichen Konnotationen siehe etwa

Pleines 1978). Als erstes zentrales Kriterium lässt sich nachfolgend der Aspekt der *Selbstbildung* anführen.

2.2.4.1 Bildung als Selbstbildung

Seit dem Zeitalter der Aufklärung, im Grunde seit der Renaissance, wird der Mensch nicht mehr (nur) als Geschöpf Gottes erachtet, nicht mehr nur, wie Erhard Meueler (2009, 148) bilanziert, „als willenloses Produkt“ äußerer Umstände ohne entscheidendes eigenes Zutun, sondern vielmehr als „Selbstschöpfung“. Schon Pico della Mirandola erkannte in der Hochrenaissance im Menschen dessen eigenen Bildhauer, eine Sichtweise, die dann in Immanuel Kants Imperativ „*Sapere aude*!“ gipfelt, mit dem die Aufforderung zur Selbstaufklärung im Sinne einer Selbstbildung verbunden ist. Als *Werk seiner selbst* solle der Mensch so schließlich zur sittlichen Persönlichkeit reifen (vgl. ebd., 148f.). Es ist dies letztlich einem anthropologischen Spezifikum des Menschseins geschuldet, wie Meueler (ebd., 149) hervorhebt: „Jedem ist es von Geburt an aufgegeben, sich selbst zu bilden“, entsprechend verkündet Johann Heinrich Pestalozzi „die Hervorbringung des Menschen durch den Menschen“ (ebd., 146) als pädagogisches Bildungsideal. Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ 1983, 6) definierte Bildung in einem solchen Sinne als „(g)eistig-seelische(n) Prozeß der Entfaltung und inneren Formung der Person auf Grund eigenen Strebens und äußerer Hilfen“. Eine solche Bildung setzt Bewusstsein voraus und umfasst den gesamten Menschen, als *auch leibliche und seelische Aspekte*. Bildung selbst ist dabei niemals etwas Endgültiges, sondern eben vielmehr ständige Prozesshaftigkeit (vgl. ebd.). Der Begriff Bildung kann in einem solchen sehr allgemeinen Sinne zunächst also sowohl einen Prozess als auch ein Resultat bezeichnen (s. u.). Gemäß eines modernen Verständnisses, also jenseits theologischer Konnotationen, bezieht sich Bildung in beiden Fällen auf die „Formierung und Gestaltung des Menschen durch den Menschen“ (Koch 1999a, 78). Zu unterscheiden sind dabei klassisch zwei konkurrierende Modelle, zum einen das eher dominante handwerkliche Modell im Sinne einer artifiziellen Gestaltung des Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, zum anderen das stärker einem pädagogisch-humanistischen Menschenbild verpflichtete Modell eines nicht mehr transitiven, sondern *reflexiven Sich-Bildens*. In letzterem Falle meint die Bildung des Menschen daher seine *Selbst*bildung. Die Aufgabe des Pädagogen besteht dann primär nicht in einer Formung des Individuums, sondern vielmehr in der *Anleitung zu einer solchen*

Selbstbildung und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien (vgl. ebd.). In dieser vor allem von der Pädagogik des Neuhumanismus akzentuierten (siehe 4.1. u. 10.1.2.2. u. 10.1.2.3.), bis heute nachwirkenden Sichtweise von Bildung bezeichnet diese für Schwenk (1996, 216) etwas, „das sich zwar anregen und unterstützen läßt, das aber letztlich spontanes Geschehnis jeder einzelnen Menschenseele bleibt, eigener Verfügung entzogenes Ergebnis eines prinzipiell unendlichen Bemühens, wo niemandem gestattet ist, von sich selbst zu sagen, er sei gebildet". Hartmut von Hentig (1996, 39) bringt es in seinem Essay „Bildung" auf den Punkt: „Bilden ist sich bilden. Der prägnante Sinn des Wortes Bildung kommt jedenfalls in der reflexiven Form des Verbums am klarsten zum Ausdruck". An anderer Stelle betont von Hentig (ebd., 97) noch prägnanter: „Der Gebildete nimmt seine Bildung selbst in die Hand". Das *bewusste Auswählen* und dann auch Aneignen von exogenen Bildungshilfen (inklusive der institutionalisierten Schul- bzw. Hochschulbildung) sowie von kulturellen, gesellschaftlichen Angeboten, so von Hentig weiter, konstituiere letztlich erst gelingende Bildung (vgl. ebd.).[24] Gerhard Strunk (1988, 108) wiederum unterstreicht, dass Bildung zwar nicht von äußeren Bedingungen entkoppelt ist, sich traditionell aber als *Selbst*bildung in Verbindung mit dem Leitziel *mündiger und freier Selbstbestimmung* darstellt. Sie meint somit im Sinne der *Selbsttätigkeit* zunächst die individuelle „Selbstbildung, die sich im Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft und der Welt vollzieht und ereignet und (...) auf Verstehen und Handeln gleichermaßen gerichtet" ist (vgl. ebd., 100–114). Ein lesenswertes Zitat von Jochen Krautz (2007, 14) führt diesen Nimbus von Bildung als einer Selbstbildung unmissverständlich vor Augen, wobei er insbesondere den Zusammenhang von *Selbstbildung und Selbstbestimmung* hervorhebt, da aus einer dezidiert aufklärerischen Sicht auf Bildungsbegriff und Menschen Bildung stets auf Einsicht und freiwilligem Streben gründet:

> Bildung meint eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Mensch gewissermaßen als *Autor* seiner selbst. Die Pädagogik betont diese ‚Selbsterhellung', um deutlich zu machen, dass der Mensch nicht von anderen gemacht wird. Er ist Herr seiner selbst. Das ist seit der Aufklärung gemeinsame Überzeugung in Europa: Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er

wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder die Kirche – sondern nur um seiner selbst willen".

Auch Robert Kreitz (2007, 101) hebt, speziell unter Verweis auf das Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts (siehe 4.1.), auf den zentralen Gesichtspunkt der Selbstbildung als eines konstitutiven Charakteristikums von Bildung ab (wohingegen „Erziehung", wie weiter oben bereits ausgeführt, sinnvollerweise nicht als Selbsterziehung denkbar ist): „Wenn bei Humboldt von Bildung des Menschen die Rede ist, dann ist nicht die äußere Gestalt des Menschen, sondern etwas ‚in ihm' Liegendes gemeint, das überdies nicht durch außerhalb des Individuums liegende ‚Kräfte' geformt wird, sondern als Werk des sich selbst bildenden Menschen zu verstehen ist". Ebenfalls mit Blick auf die Bildungsphilosophie Humboldts pointiert Clemens Menze (1980, 9): „Bildung ist (...) der höchste Zweck des menschlichen Lebens, aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist". Einer Auffassung von Selbstbildung als eines nachgerade existentiellen Primats, wie sie etwa Friedrich Schlegel vertritt, stimmte Wilhelm von Humboldt dabei ausdrücklich zu. Nochmals in den Worten Menzes (1965, 126): „Der Mensch existiert seiner Selbstbildung wegen und muß, will er Mensch sein, dem nach Verwirklichung drängenden Gesetze gehorchen". Das Prinzip der Selbstbildung wird auch von einem anderen Vordenker der modernen Pädagogik, Johann Friedrich Herbart, als ein zentrales Bildungs-Charakteristikum hervorgehoben. Bezug nehmend auf das Bemühen des Erziehers, den Zögling in Richtung eines je gewünschten Erziehungs- bzw. Bildungsziel hin zu *ziehen*, stellt er in seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" (1804) unmissverständlich fest:

> „Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Dies Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen (Vorgaben und Regeln, B. L.) hineinflößen wolle" (zit. nach Benner 1997, 49).

Gleichfalls Bezug nehmend auf Humboldt ist auch bei Sebastian Lerch (2010, 124) „Selbst-Bildung wesentliches Kennzeichen von Bildung". Das sich bildende Subjekt habe sich den veränderbaren und mitunter aktiv zu verändernden

Umständen der eigenen Existenz gegenüber denkend und handelnd zu verhalten, andernfalls, d. h. ohne diese bewussten Verarbeitungen, Bildung schlichtweg nicht möglich ist. Als entscheidend für das Gelingen und die Qualität jedweder Selbstbildung wird von Lerch dabei das Kriterium der Reflexivität angeführt, das auch hier im Rahmen weitergehender Spezifizierungen des Bildungsbegriffs noch gründlich zu vertiefen sein wird (siehe 3.2. u. v. a. Teil III der Arbeit). So hebt auch Andreas Dörpinghaus (2009, 5) hervor: „Der Mensch *wird* eben nicht gebildet, sondern er bildet *sich*, und zwar ausschließlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit sich, der Welt und in der Diskussion mit anderen Menschen und Kulturen". Entsprechend zielt Bildung nicht auf die Mehrung von Selbsterkenntnis im viel zu engen Sinne eines bloßen rational-kognitiven Wissens von und über sich selbst, sondern vielmehr darauf, „sich im jeweiligen Denken, Fühlen, Handeln und Wollen einzuschätzen, sich mit sich zu identifizieren, zugleich aber die Fähigkeit zu besitzen, sich von sich zu distanzieren" (Lerch 2010, 124). Selbstbildung umfasst in einem derart empathischen Sinne somit nicht zuletzt auch und gerade „Herzensbildung" (ebd.), die auf der Einsicht gründet, dass die affektiv-emotionale Seite des Seins, Gedanken, Wünsche und Gefühle, veränderbare Größen bilden, die es dem Individuum erlauben, sich sozusagen „mit sich selbst (zu) befreunden" (ebd.).

Bildung weiß sich im Sinne von Selbstbildung immer auch der Persönlichkeitsformung bzw. *Identitätsbildung* verpflichtet, wie etwa Gerhard Mertens (1998, 124) betont: „‚Bildung', die selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein, meint jenen lebenslangen Prozeß, in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt". An anderer Stelle definiert Mertens (1989a, 184f.) Bildung analog hierzu als „jenen lebenslangen Prozeß wie auch (...) Resultat jenes Prozeßes, kraft dessen sich der Mensch zum vollen Stande seines Menschseins und d. h. als ein zu vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen eigentätig hervorbringt, und zwar dadurch, daß er in schöpferischer Transformation seiner inneren Natur seine vielfältigen naturalen Möglichkeiten in kulturelle Ausdrucksgestalten hinein überschreitet". Ebenfalls Bildung und das Meta-Ziel der Persönlichkeitsentwicklung auf das Engste verknüpfend, erläutert Sandra Wiesinger-Stock, dass mit Bildung ursprünglich zwar die äußere Gestaltung des Menschen bezeichnet war, seit den Zeiten des deutschen Idealismus indes stehe Bildung längst auch für die *innere Formung der Person*, für die Entfaltung ihrer geistigen Kräfte durch die Aneignung geschichtlicher und kultureller

Werte (vgl. Wiesinger-Stock 2002, 89). Auch Peter Faulstich (2002, 16) hebt auf dieses für die Selbstbildung so bedeutsame Mensch-Kultur-Spannungsfeld ab und definiert:

> „Bildung kann gefasst werden als immer wieder neue Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen und ist eingebunden in die Kontinuität ihrer Biographien. Im Verlauf des Lebens entfaltet sich Persönlichkeit. Und gleichzeitig mit der individuellen Entfaltung von Identität erfolgt gesellschaftliche Verortung. So, wie damit skizziert, kann man den Kern des Bildungsdenkens abstrakt komprimieren“ (zum Themenkreis Bildung-Identität siehe noch ausführlicher 3.3.).

2.2.4.2 Zur Unabschließbarkeit von Bildung

Ein weiteres charakteristisches Merkmal von Bildung ist deren tendentielle Unabschließbarkeit. Niemand kann demnach, streng genommen, jemals von sich behaupten, umfassend gebildet zu sein. Dies bedürfte schließlich einer Art Allwissenheit und zudem allerhöchster Selbstbestimmtheit und Selbsterkenntnis, und das in jeder nur denkbaren Situation. Dies sind freilich Wesensmerkmale, die einem Menschen nicht zu eigen sind (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 70f.). Bildung stellt deshalb „eine nie abschließbare Aufgabe dar. Bildung ist ein lebenslanger Prozeß“ (ebd., 73). In diesem Sinne ließe sich – zugespitzt – von „Weiterbildung“ als eines genau genommen weitgehend überflüssigen Begriffes reden, da Bildung ohnedies als ein lebenslanger, lebensbegleitender und lebensintegrierter Prozess zu verstehen ist (vgl. Lenz 2005, 12; zum Thema Bildung als Prozess vgl. auch Pleines 1978, 174ff.). Auch Jürgen-Eckardt Pleines erläutert individuelles Bildungsgeschehen als eine lebenslange Aufgabe (die hier nicht verwechselt werden sollte mit dem heute so vielzitierten „*Lifelong Learning*“, von dem in anderem Zusammenhang noch in kritischer Absicht die Rede sein wird, vgl. 5.3.1.) mit durchaus pathetisch anmutenden Worten und Metaphern:

> „Unter Berufung auf das beständige Werden des Lebens und dessen in sich dialektische Ausprägung als Geist begreift sich die Bildung (...) als ein Weg zu etwas, was sie selbst *ist* und daher notwendig bewußt auch sein *will*. Bildung, in dieser Bedeutung genommen, ist zum unendlichen *Streben*, zum sich jeweils selbst übersteigenden Schaffensvollzug geworden, demgegenüber alle vermeintlich festliegenden Zustände, Ergebnisse oder

> Werte zu zufälligen Prädikaten an einem Wesen herabgesetzt werden, dessen individuelle und allgemeine Existenzform die sich selbst überholende, alles Starre wieder verflüssigende *Zeit* ist“ (Pleines 1989, 24f.).

Die Prozesshaftigkeit wird, unter Bezugnahme auf John Dewey, ebenso von Jürgen Oelkers (2003, 6) als wichtiges Charakteristikum von Bildung benannt: Angesichts immer neuer Lernsituationen und zugehöriger Anwendungsbedarfe von Wissen und Können erschöpfe sich Bildung selbstverständlich niemals in der bloßen Akkumulation statisch-lexikalischen Wissens, so dass man sich Bildung nicht als *abschließende*, sondern vielmehr als „*fortdauernde* Initiation“ vorzustellen hat. Es gibt also keine finale Qualität von Bildung, „sondern immer nur neue Bewährungen für die einmal erreichten Niveaus“ (ebd.). Koch/Marotzki/Schäfer (1997, 9; zit. nach Reetz 1999, 44) definieren Bildung in einem solchen prozessorientierten Sinne etwas abstrakt als „gerichtete(n) Transformationsprozess der Grundstrukturen im Umgang mit sich selbst und mit sozialer und natürlicher Welt“. Auf diesen Prozesscharakter von Bildung hebt auch Paul Röhrig (1988, 348) in seiner Begriffsbestimmung ab: „In dem Augenblick, da die Worte ‚bilden‘ und ‚Bildung‘ im deutschen Sprachraum zu einem pädagogischen Begriff werden, versteht man darunter jenen Prozeß, in welchem ein Individuum mit anfänglicher Hilfe und dann zunehmend selbständig in den Geist vorbildlicher Kulturgüter eindringt, sie verstehen lernt und damit in seinen Kräften vielseitig oder gar allseitig wächst“. Bildung als Prozessgeschehen umfasst dabei sowohl die Lebensspanne in zeitlicher Hinsicht als auch das je gelebte Leben, sprich, die persönliche Biographie, in qualitativ-erlebnisbezogener Hinsicht. Theodor Schulze (2006, 32) betont folgerichtig: „Bildungsprozesse zielen auf die Entfaltung einer vielseitigen Persönlichkeit, auf die Erweiterung von Kompetenz. Biographische Lernprozesse führen zum Vollzug einer Bewegungsgestalt, dem gelebten Leben; sie enden in einer erzählbaren Geschichte“ (zu einem Verständnis von Bildung als biographischer Reflexionsprozess vgl. 12.1.1.). Letztlich, so Schulze (ebd., 33) weiter, transzendiert Bildung als Prozess das einzelne Individuum und mündet in die „Idee von einer wachsenden geistigen Welt und einer sich in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten entfaltenden Menschheit“. Dies entspricht weitestgehend einem denkbar umfassenden Bildungsverständnis à la Wilhelm von Humboldt, wonach es darum zu gehen habe, dem Begriff der Menschheit, mithin dem allgemein Menschlichen, einen möglichst großen Inhalt im *einzelnen* Menschen zu eröffnen, womit der Begriff Bildung in philosophischer Hinsicht nicht weniger als die

Menschwerdung des Menschen selbst impliziert (vgl. ebd., zu Humboldts Bildungsbegriff 4.1.). Bei Jürgen-Eckardt Pleines (1989, 25) liest sich diese sowohl an Aristoteles Vorstellung der Entelechie als auch an Meister Eckarts Imago-Dei-Gedanken erinnernde Interpretation des Bildungsprozesses als Ausprägung des bereits immanent im Individuum grundgelegten Selbstbewusstseins im Zuge einer dialektischen Verschränkung von Ist- und Soll-Zustand wie folgt: Der „Mensch *findet* sich selbst vor vermittels des erwachten Selbstbewußtseins; er findet sich als etwas *gesetzt* von der Natur; und indem er das findet, findet er zugleich, daß er noch etwas werden *soll*; er findet ein *Sein*, das im *Werden* begriffen ist. Er ist nur *angefangen* und *soll vollendet* werden; er findet sich auf einen *Weg* gesetzt, auf dem er weitergehen soll". In einem ähnlich existenzphilosophischen Sinne unterstreicht Bernd Dewe (1997, 98) aber, dass dieser lebenslange Weg als solcher nicht vollends plan- und kontrollierbar, sondern vielmehr vom Wesen her *kontingent* ist; Bildung als unabschließbares Geschehen lässt sich so auch als *ständige Reflexion* über biographische Unbestimmtheiten begreifen: „In der Tat ist Bildung ein lebenslanger Prozeß. – Ihre Inhalte sind nicht zeitunabhängig zu bestimmen, Bildung muß vielmehr auf die unvermeidlichen Kontingenzen reagieren (...): Der Referenzpunkt von Allgemeinbildung ist explizit die Bewältigung von Kontingenz (...)".

Klaus Mollenhauer verknüpft in nachfolgendem Zitat, das hier schon allein seines zusammenfassenden Charakters wegen lohnt, angeführt zu werden, diese bildungsbegrifflichen *Basics* der Selbstbildung des Menschen sowie den prozesshaften Charakter einer solchen Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, indem er die Auseinandersetzung und Wechselwirkung mit individuellen (Lebens)Umwelten und den darin handelnden (Mit)Menschen als zentral für beides erkennt (der Gesichtspunkt zwischenmenschlicher Interaktion für den Erwerb von Bildung wird ob seiner zentralen Bedeutung für Bildungstheorie und -praxis unter 3.4. noch eingehender thematisiert). Zu Beginn wagt Mollenhauer (1982a, Kurseinheit 3, 7) dabei erst einmal eine inhaltliche Skizze dessen, was Bildung alles ist bzw. sein kann, wobei aber auch Aspekte angesprochen werden („Anpassung", „zwangsläufiges Produkt"), die wohl kaum als konsensfähig gelten können, zumal unter PädagogInnen mit kritisch-emanzipatorischem Impetus, wie dies bei Mollenhauer ja der Fall ist:

> „Man kann den Bildungsprozeß eines Menschen als Entfaltung seiner Anlagen, als Anpassung an gesellschaftliche Normen, als zwangsläufiges Produkt seiner materiellen Situation, als Entwicklung seiner Vernunft oder

was immer man sonst will bestimmen; das Kind selbst jedenfalls fängt an, sich zu bilden, wenn es in *tätige* Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, zumal mit den Personen, die mit ihm leben, eintritt".

An selber Stelle verdeutlicht Mollenhauer (ebd., 7f.) diese für den Bildungsbegriff so überaus charakteristische dyadische Struktur von Bildung, nämlich einerseits selbstbezügliche Selbstbildung, andererseits und zugleich aber auch weltbezogene Auseinandersetzung und Handlungsorientierung zu sein, was dem Aspekt der Selbstbildung aber nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheint:

„Der sich bildende Mensch ist das *Subjekt* (ego) seines Bildungsprozesses; er bildet *sich* zu einem empfindenden, urteilenden und verantwortlich handelnden Menschen; er ist ‚selbsttätig'. (...) Er ist aber auch – in diesem Bildungsprozeß – gebunden an andere (Alter), mit denen er interagiert; er kann sich nur bilden im Hinblick auf diese anderen; er wird zum Subjekt in der Interaktion mit diesen, bildet deshalb nicht nur sich selbst, sondern *wird* auch in diesen Beziehungen gebildet".

– Bildung als Prozess, Ziel und Ergebnis zugleich –

Bildung ist aber nicht allein Prozess einer solchen Selbstbildung, sondern sowohl Prozess *als auch* Ziel *sowie*, und dem zuvor Gesagten zum Teil widersprechend, auch *Ergebnis*, wie Sandra Wiesinger-Stock (2002, 89) insistiert: Den je temporären Bildungs(zwischen)stand nämlich aus der Definition von „Bildung" auszuklammern, also im Sinne eines bloßen Verständnisses von Bildung als Prozess und Ziel, hält sie für regelrecht unlogisch, weil

„Bildung in jedem Stadium auch Produkt der Bildungsbestrebungen ist und nicht nur Ziel und Prozeß. Andernfalls könnte man ja auch nie von ‚Gebildeten' sprechen. Man muß nicht Vollkommenheit erreichen, um dieser Bezeichnung zu entsprechen, im Gegenteil, kann es gar nicht. Doch auch wenn es nur ‚Annäherung an das Ideal' geben kann, (...), so ist ‚Gebildete(r)' dennoch ein zulässiger und allgemein verständlicher Begriff. Mein Bildungsbegriff enthält daher alle drei der genannten Ebenen: Ziel, Prozeß und Produkt".

Diesen dialektischen Charakter von Bildung als Verlauf wie auch als Resultat belegt und begründet Alfred Langewand (1994, 69) unter Verweis auf die etymologischen Wurzeln und Grundlagen des Bildungsbegriffs: Ähnlich

nämlich wie im Falle des Lateinischen *„forma“* (Gestalt) und *„formatio“* (Gestaltung), des Englischen *„form“/„formation“* oder auch im Französischen *„forme“/„formation“,* kann Bildung den individuellen *Entwicklungsgang* selbst wie auch seine *abschließende* Gestalt bezeichnen (vgl. Langewand 1994, 69). Bildung als Prozess wie auch als Ziel ist wegen seiner Komplexität und Heterogenität aber niemals völlig planbar – allen diesbezüglichen PädagogInnenträumen zum Trotz, die bekanntlich so alt sind wie ihre Disziplin selbst. Diese Kontingenz des Bildungsgeschehens stellt deshalb ein weiteres zentrales Charakteristikum von Bildung dar, wie Clemens Menze (1970, 180) verdeutlicht: „Bildung als das Werk meiner selbst ereignet sich im lebendigen Umgang zwischen Mensch und Mensch, (...) in der vollen Lebenswirklichkeit, in dem unmittelbaren Erfassen und Aneignen einer Einsicht. Für diesen ‚fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß‘ (...) kann zwar die Situation bereitgestellt, der Moment selbst kann aber nicht erzwungen werden“. Somit lässt sich an dieser Stelle festhalten: Bildung, gerade in einem dezidiert interaktionistischen Sinne, ist *Prozess, Zustand* und *Ziel* zugleich. Freilich bleibt die nachfolgend zu erörternde Frage: welcher Zustand und welche Ziele charakterisieren Bildung?

3 Spezifizierung unverzichtbarer Zielsetzungen und Inhaltsdimensionen eines nicht-zweckfunktional enggeführten Verständnishorizontes von „Bildung“

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

> „Ich sehe die Verbreitung von Licht und Bildung als die zuverlässigste Quelle an, um die Lage des Menschen zu bessern, seine Tugend zu fördern und sein Glück zu mehren.“
>
> *(Thomas Jefferson, Inschrift in der* New York Public Library*, zit. nach LeMonde diplomatique 4/2009, 12)*

> “Nothing can more effectually contribute to the Cultivation and Improvement of a Country, the Wisdom, Riches, and Strength, Virtue and Piety, the Welfare and Happiness of a People, than a proper Education of Youth, by forming their Manners, imbuing their tender Minds with Principles of Rectitude and Morality, (and, B. L.) instructing them in (...) all useful Branches of liberal Arts and Science.“
>
> *(Benjamin Franklin 1749; zit. nach Allmendinger/Ebner/Nikolai 2009, 47)*

> „Man braucht nicht zu erlernen, ein Sklave zu sein, aber um ein wirklich freier Mensch zu werden, bedarf es einer langen Lehrzeit.“
>
> *(Manès Sperber; zit. nach Meueler 2009, 81)*

Seit der geistesgeschichtlichen Epoche der Aufklärung kreist das als klassisch zu bezeichnende Verständnis von „Bildung“ immer auch um die Begriffe *Autonomie, Emanzipation* und *Mündigkeit*. Bildung ist demzufolge stets auch eine Frage gelingender *Autogenese*, also ein Maß für die *selbsttätige und selbstbestimmte Ausprägung der autonomen, unverwechselbar-individuellen Persönlichkeit*. Speziell das an der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule für Sozialforschung orientierte Paradigma der „Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft“, das in den ausgehenden 60er Jahren des 20. Jahr-

hunderts und in den folgenden eineinhalb Jahrzehnten seine Hochzeit hatte und namentlich insbesondere von Klaus Mollenhauer, Heinz-Joachim Heydorn, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz propagiert wurde, bestimmte Emanzipation und Mündigkeit explizit als seine Leitziele (vgl. ausführlich 3.5.2.). Dieser gerade für eine kritische Erziehungswissenschaft konstitutive Aspekt des Politischen, mithin das (Selbst)Verständnis der Pädagogik als eines Bemühens um einen Beitrag zur Veränderung von Gesellschaft, auf das die Verhältnisse sich *zum Humaneren hin* entwickeln, wurde aber bereits lange vor den PädagogInnen der Moderne vertreten, er findet sich etwa schon bei Friedrich Schleiermacher (1957, 31), der die originär erziehungswissenschaftliche Frage nach denjenigen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten stellt, in welcher die Jugend „tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen". Herwig Blankertz (1966, 74f.) interpretiert Prozesse der Erziehung dementsprechend auch als gesellschaftliches Geschehen, weshalb

> „Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation (hat). Eine so verstandene Theorie gewinnt ihre Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung der Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen. Diese kritische Aufhebung der Selbstentfremdung ist überall dort möglich, wo die intellektuelle Potenz der Gesellschaft befreit werden kann zu ihrer wahren Möglichkeit durch Aufklärung und Bildung".

Der mündige Mensch, so Heinz-Joachim Heydorn (1972, 9), der gleichfalls der Denkrichtung einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft zuordenbar ist und Mündigkeit entsprechend als „verwirklichte Bildung" versteht, solle sich „seiner selbst habhaft werden" (ebd., 7), womit der unauflösbare Zusammenhang emanzipatorischer Bildung mit dem *Streben nach Vernunft und Selbsterkenntnis* benannt ist. Das menschliche Geschlecht dränge, ganz im Sinne des Platonschen Höhlengleichnisses, „aus dem Dunkeln in das Helle. (...) Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. ‚Ich habe mich selbst durchforscht' heißt es bei Heraklit, (...) gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates" (ebd., 7). Mündigkeit, anfänglich Prozess „einer kollektiven Befreiung" (ebd., 18) seitens des um bürgerliche Emanzipation bemühten Bürgertums des Spätabsolutismus, wurde so dank Bildung zur „geschichtlichen Macht (...),

zum Mittel der Entdunkelung, um die Vernunft des Geschlechtes zu heben (...)“ (ebd.). Dieses dem Menschen eigene Verlangen nach *Mündigkeit und Erkenntnis* gründet, so Heydorn weiter, auf der zutiefst aufklärerischen Disposition zur stets skeptischen, herrschafts- wie quellenkritischen *Hinterfragung* des Gegebenen: „Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“ (ebd., 7). Heydorn (ebd., 15) ergänzt an anderer Stelle diesen für Bildung so überaus zentralen Aspekt der *Skepsis und Kritik*: „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit implizit, muß sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken“. Dabei kann sich das Streben nach Mündigkeit und Selbstbestimmung, die, so sei hier hinzugefügt, natürlich stets der Selbsterkenntnis als ihrer Voraussetzung bedarf, aber natürlich nicht in reiner Selbstreferenz erschöpfen, sondern bedarf eben zwingend auch der politischen Dimension im dem Sinne, äußere Einflüsse und Begebenheiten nicht einfach zu ignorieren, sondern vielmehr aktiv auf deren Veränderung in Richtung einer Zurückdrängung heteronomer Prozesse und Strukturgewalten hinzuwirken (vgl. Lerch 2010, 124). Sebastian Lerch (ebd.) hebt hierbei explizit die bildungsrelevanten Aspekte bzw. zentrale Zieldimensionen von Bildung hervor: „Das Subjekt lernt zwischen einer entfremdeten und einer befreienden Beeinflussung zu differenzieren. (...) Dazu gehört auch dass er (der sich bildende Mensch, B. L.) um das Eingebundensein in einen gesellschaftlichen Kontext weiß und sich bewusst ist, dass er diesen gleichsam mitgestaltet“.

Wie noch gründlicher zu belegen sein wird, ist auch für die Realisierung der pädagogischen Leitnormen Emanzipation und Mündigkeit das Bildungskonstitutivum der Reflexivität eine zwingende Grundvoraussetzung (siehe 3.2. und 12.2.2.). Emanzipation, so Helmwart Hierdeis (1987, 106) unter Bezugnahme auf Jürgen Habermas, bildet eine anthropologische und (geschichts)philosophische Kategorie, die auf das allerengste mit Mündigkeit verknüpft ist und wie diese letztlich in *Selbstreflexion* kulminiert bzw. dieser als Bedingung ihrer Möglichkeit bedarf. Der Zusammenhang zwischen den drei Begriffen begründet sich dabei wie folgt:

> „Dem Menschen war im Unterschied zur übrigen Natur die *Sprache* gegeben. Mit ihrer Struktur war seine Mündigkeit antizipiert. Sie zu verwirklichen, darin bestand das emanzipatorische Interesse. Als Erkenntnisinter-

esse war es darauf gerichtet, den Menschen als Individuum und Gattung auf dem Weg über die *Selbstreflexion* zur Mündigkeit zu führen (...)".

3.1.1 Vernunft, Mündigkeit, Emanzipation und Autonomie als Leitnormen der Aufklärung

„Allen Menschen ist zuteil, sich selbst zu erkennen und verständig zu denken"

(Heraklit)

„Gnothi seauton! Erkenne dich selbst!"

(auf Gott Apollo zurückgeführter Leitsatz griechisch-antiker Philosophie)

„Dem Wunsch nach der Autorität geht die Angst vor der Autonomie voraus"

(Stefan Ripplinger, Konkret 2/2012, 43)

Die enge Verknüpfung von Emanzipation und Mündigkeit darf sicherlich als ein zentrales ideengeschichtliches Charakteristikum des Zeitalters der Aufklärung begriffen werden. Der ideelle Kern der Aufklärungsepoche, die Idee des vernunftbegabten Individuums, kommt programmatisch in der berühmten Definition von Aufklärung zum Ausdruck, wie sie Immanuel Kant zum Ausdruck brachte:

> „Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!" (Kant: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?" Berlinische Monatsschrift, Bd. 4, 1784).

Dieses für das Verständnis der zentralen Intentionen von Aufklärung unverzichtbare Zitat impliziert auch das mit den Zielkategorien Mündigkeit und Emanzipation in einem Atemzug zu nennende Ideal individueller Autonomie, lässt sich diese doch als persönliche Befähigung intellektuell-dispositiver wie

struktureller Art begreifen, sich von heteronomen gesellschaftlichen Anforderungszwängen nicht (bzw. nicht mehr als unvermeidlich) vereinnahmen zu lassen und statt dessen eben den eigenen (kritischen) Verstand zu nutzen, um die jeweils denk- und handlungsleitenden Prinzipien reflexiv zu eruieren und sich das Denken, Entscheiden und Handeln nicht von anderen, seien es Personen oder Institutionen, abnehmen zu lassen (vgl. Hierdeis 1987, 107). Gerade die Erziehung zur Mündigkeit, und damit immanent verbunden zu individueller *Moralität* und gesellschaftlicher *Solidarität* im Rahmen allgemeiner Bildung, ist von Kant als die zentrale, zugleich aber auch sträflich vernachlässigte Aufgabe des Erziehungswesens identifiziert worden (vgl. Groothoff 1987b, 74). Groothoff unterstreicht, dass Mündigkeit aus philosophisch-anthropologischer Perspektivik und im Sinne einer regulativen praktischen Idee nichts Geringeres darstellt als den *Telos*, als das Letztziel des Bildungsprozesses selbst (vgl. ebd., 94). Der Begriff der Mündigkeit ist im Kontext aufklärerischen Denkens jedenfalls engstens mit der Leitnorm individueller Autonomie verknüpft, wie Gerhard Mertens (1989a, 85f.) angemessen ausführlich darlegt:

> „Mündigkeit, in der Tradition der Aufklärung ‚Autonomie' genannt, scheint die tiefste Selbsterfahrung dieser epochalen neuzeitlichen Bewegung zum Ausdruck zu bringen, nämlich die Erfahrung der dem Menschen ursprünglich zukommenden Macht, sein Leben selbst in die Hand nehmen und führen zu können, seine umfassenden Lebensinteressen eigenständig vertreten und verwirklichen zu dürfen, seine Selbstgesetzgebungsgewalt als höchste Norm menschlicher Selbständigkeit verstehen zu sollen. Autonomie wird so Ausdruck menschlicher *Vernunft* (...). Mündigkeit als Autonomie ist sonach der prägnanteste neuzeitliche Begriff für die Ursprünglichkeit und Wirkungsweise menschlicher *Freiheit*. Diese bedeutet nach Hegel das ‚Bei-sich-selbst-seyn' des Menschen: ‚frei bin ich, wenn ich bei mir selbst bin'. Im Stande der Freiheit hat der Mensch sein Sein nicht in einem anderen, der bzw. das er nicht selbst ist, vielmehr verwirklicht er sein eigenes Seinkönnen und wird so er selbst. Erst im Vollzuge seines Selbstseinkönnens gelangt der Mensch zu seiner humanen Bestimmung. Freiheit ist ‚Signum' des Humanen, vornehmstes Zeichen menschlicher Würde".

Eine sich in diesem Kontext verorten lassende „Philosophie des Selbstseins" (Meueler 2009, 98) versteht sich gemäß Michael Theunissens Untersuchungen zum Zusammenhang von Selbstverwirklichung und Allgemeinbildung geradezu als emanzipatorische Gegenbewegung zu den zahlreichen aufgenötigten

Rollenspielen und Funktionsimperativen der Markt- und Arbeitsgesellschaft (vgl. ebd.; Theunissen 1981). Aufklärung lässt sich in einem solcherart am Leitziel Mündigkeit ausgerichteten Sinne als eine Geistesrichtung beschreiben, die das Vertrauen in die menschliche Vernunft als die entscheidende Quelle aller Erkenntnis, als Richtschnur menschlichen Handelns und als Maßstab aller Werte ansieht. Der hohe Stellenwert von Bildung als eines überaus zentralen Charakteristikums der Aufklärungsepoche verwundert von daher nicht. Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2002, 90) unterstreichen, dass Bildung im Gedankenduktus der Aufklärung „als Mündigkeit/Autonomie verstanden und an individuelle, vernunftgeleitete Urteilsfähigkeit gebunden“ ist.[25] Es war hierbei, wie Heydorn (1972, 7) herausstellt, erst das im Aufstieg befindliche Bürgertum, das Bildung zu einem Instrument der Befreiung adelte und ihm die Bedeutung als „Mittel zum Klassenkampf“, als „Waffe in der Hand des Menschen“ (ebd., 18) verlieh, um an die Stelle des Adels mit seiner Bevorteilung qua Geburt vielmehr ein Privileg zu setzen, das der Mensch, solcherart in seine eigene Verantwortung gestellt, selbst zu erwerben imstande ist, nämlich den *Adel der Bildung*: „Am Ende winkt Freiheit, nach schwerem Ringen um die Verwirklichung, eine Muse, die sich als dauernde Selbstschöpfung kundtut, als ästhetischer Selbstgenuß des wiedergefundenen Menschen“ (ebd., 7). Die bürgerliche Klasse hatte somit, so Heydorn (ebd., 17),

> „befreiende Mündigkeit als Ziel aller Bildung gesetzt; (...) Sie hatte Bildung zum Instrument des Klassenkampfes gemacht, den entscheidenden Kontrapunkt zur Unterwerfung gesetzt, die Radikalität des Gedankens an die Wirklichkeit herangeführt. Als Sprecherin der Menschheit hatte sie allen Befreiung zugesichert auf Grund einer unwidersprochenen Einheit der Vernunft“.

Diese hochpolitische Sicht auf *Bildung als eines Werkzeugs gesellschaftlicher und geschichtlicher Befreiung* findet sich auch bei Antonio Gramsci, einem der wohl wichtigsten Analytiker der gesellschaftlichen Rolle und Aufgabe des gebildeten, reflexionsfähigen Menschen, namentlich des Intellektuellen.

3.1.2 Bildung als Schlüssel für notwendige Veränderungen (Antonio Gramsci)

Für Antonio Gramsci, wenngleich kein Pädagoge im engeren Sinne, so doch einer der einflussreichsten Vertreter einer erklärtermaßen auf politische Verän-

derungen, ja Umwälzungen hin orientierten Bildungstheorie und -philosophie, hat Bildung die *reflexive Bewusstwerdung* und Aneignung der eigenen wie der Menschheitsgeschichte zu ermöglichen, auf dass die Perpetuierung der Klassengesellschaft und der ihr immanenten Herrschaftsverhältnisse durch das *Erkennen der eigenen Stellung im System* und das nun nicht mehr unhinterfragte Hinnehmen der Zumutungen und Pressionen überwunden werde. Das *Sich-Erkennen als Subjekt von Geschichte* konstituiert erst aufgeklärt-aufrechte Subjektwerdung, ohne die es keine Bildung geben kann bzw. die, auch im Sinne Humboldts, als Ziel von (Persönlichkeits)Bildung zu betrachten ist. Gramsci zielt entsprechend in den Worten von Andreas Merkens (2004, 30) auf eine „Einheit von Bildung und politischer Praxis als kritisches Instrument der Selbstpotenzierung des Menschen". Entsprechend lässt sich das menschliche Dasein und die Genese individueller Persönlichkeit als das widersprüchliche Werden in historisch und gesellschaftlich vermittelten Praxisverhältnissen charakterisieren. Der Mensch ist, ganz im marxistisch-materialistischen Sinne, nur in einem gesamtgesellschaftlichen Rahmen zu analysieren, also mit Blick auf die historisch-spezifischen Produktionsverhältnisse wie die darin gründenden kulturellen Ausdrucksformen (vgl. ebd.). Bildung hat für Gramsci die primäre Aufgabe, Menschen dazu zu ermächtigen, sich – im Wortsinn – *selbstbewusst* zu den eigenen gesellschaftlichen Verhältnissen in Bezug zu setzen und sich als (pro)aktiv handelnde Subjekte möglicher Veränderungen zu begreifen. Bildung bezeichnet für Gramsci folglich auch die politische und kulturelle Praxis der intellektuellen *Selbstvergewisserung und der Selbstermächtigung.* Letztlich lässt sich eine so verstandene Bildung als eigene Kulturform charakterisieren, wie Gramsci in einem Zeitungsbeitrag (1916; zit. nach Merkens 2004, 15) selbst hervorhebt:

> „Wir müssen (...) aufhören, Kultur als enzyklopädisches Wissen zu verstehen, wobei der Mensch nur als ein Gefäß gesehen wird, das mit empirischen Daten angefüllt und vollgepfropft werden muss (...). Wirkliche Kultur ist etwas völlig anderes. Kultur ist Disziplinierung des eigenen inneren Ichs, Inbesitznahme der eigenen Persönlichkeit und die Erlangung eines höheren Bewusstseins, mit dem man dazu kommt, den eigenen historischen Wert zu verstehen, die eigene Funktion im Leben, die eigenen Rechte und Pflichten".

Speziell Intellektuellen kommt hierbei für Gramsci die Aufgabe zu, vermittels kommunikativer und soziokultureller Interventionen herrschende Diskurse auf-

zubrechen und zu beeinflussen. Hierzu zählt auch das permanente „Misstrauen gegenüber jeder Macht und der ihr innewohnenden Willkür“ (Meueler 2009, 82; vgl. Merkens 2004).

Vorab gründlicher Erörterungen der gegenwärtigen Transformationen und Konnotationsverschiebungen sowohl des Verständnisses von Bildung als auch der primären Intentionen der Institutionen des verstärkt an Arbeitsmarkt- und Wirtschaftsstandortinteressen ausgerichteten Bildungssystems und der damit verbundenen Folgen auf der Ebene der jeweiligen Inhalte und Methoden (vgl. hierzu 10.2.; v. a. 10.2.2.), lässt sich an dieser Stelle bereits nachdrücklich vermerken, dass ein derart nachdrücklich auf *Emanzipation von gesellschaftlicher Fremdbestimmung* und auf *Selbstaufklärung* hin ausgerichtetes Verständnis von Bildung wie dasjenige Gramscis, mit den Zielen und Methoden einer am Imperativ der (vordergründigen) Effizienz und ökonomischen Verwertbarkeit orientierten Bildungsprogrammatik, wie sie heute in vielen Bildungsdiskursen und -praktiken geradezu hegemonial geworden zu sein scheint, unvereinbar ist.

3.1.3 Bildung und Freiheit, Bildung und Befreiung

„Lebendig ist, was widersteht“

(Armand Gatti [zit. nach Meueler 2009, 81])

„Niemand hat das Recht zu gehorchen.“

(Hannah Arendt)

In einem solcherart dezidiert politisch, ja nachgerade revolutionär aufgeladenen Verständnis von Bildung als einer durch sie erst *ermöglichten Mündigkeit* des Menschen, zielt Bildung auf Gegengesellschaft und hebt, so wiederum Heinz-Joachim Heydorn (1972, 150), als „Bildung zur Universalität (...) die unmenschlichste Repression der Vergangenheit als Kulturversagung auf. (...) Damit erst vermag sich Bildung revolutionär zu Ende zu bringen, ihre bisherige Geschichte zu verhandeln. (...) (S)ein (des Menschen, B. L.) Aufstieg ist Gegenstand der Bildung“. Mit weit weniger revolutionärem Impetus, und dabei auch im Gedankenduktus der Aufklärung verortet, vertrat N. F. S. Grundtvig (1783–1872), Begründer des Volkshochschulgedankens, die – in heutigen Kategorien als überaus emanzipatorisch zu bezeichnende – Idee einer sogenannten „Lebensaufklärung“. Paul Röhrig (1994, 174) erläutert dieses Konzept:

„Man kann vereinfacht sagen, dass es sich hier um die Selbstaufklärung des Volkes handeln sollte und nicht um eine Aufklärung der Ungebildeten durch die Studierten und Gelehrten. Das, was nach Grundtvig aufgehellt werden soll, ist das menschliche Leben selbst, für das es, so weit es das Zeitliche betrifft, nur eine einzige Erkenntnisquelle gibt: die menschliche Erfahrung. Daran sind alle Menschen beteiligt, und alle können im lebendigen Gespräch versuchen, deutlichere und zusammenhängende Erkenntnisse über die Erfahrung zu gewinnen".

Der wichtigste Quellgrund der Aufklärung ist Grundtvig zufolge die Geschichte und der ihr zugehörige Wissensfundus: „Die Geschichte, die schließlich über einen langen Zeitraum menschliches Fühlen, Denken und Handeln zeigt, offenbart dem Menschen noch am ehesten etwas über das Geheimnis seines Wesens" (ebd.). Inhärenter Bestandteil dieser aufklärerischen Sicht sind bei Grundtvig pragmatische Zieldimensionen wie Demokratie, soziale Wohlfahrt – gerade auch für benachteiligte Bevölkerungsgruppen, und nicht zuletzt die Emanzipation der Frauen. Eingebettet, so Röhrig (ebd., 175) abschließend, sind diese aufklärerischen Ziele indes in ein umfassendes Ideal, „nämlich die Aufweckung der einfachen Menschen zu selbständiger Geistigkeit, zu wechselseitigem Sprechen und Nachdenken, und vor allem ging es um den historisch gebildeten Menschen, der weiß, woher er kommt und was er seinem Volk, der Menschheit, der Welt oder der Schöpfung schuldig ist. Grundtvig wollte nicht, daß die Menschen blind irgendeiner Sache anhängen, sondern dass sie sich über Lebensfragen besprechen und aufklären (...)".

Bezug nehmend auf Hans-Joachim Heydorn (s. o.) hebt auch Peter Faulstich die Zieldimensionen Mündigkeit und Emanzipation als zentrale Momente des Bildungsbegriffs hervor. (Eine regelrechte Kulturgeschichte der dem Bildungsbegriff immanenten herrschafts- und ideologiekritischen Dimension hat Heydorn 1970, also zu Hochzeiten theoretisch fundierter emanzipatorischer Gesellschaftskritik, in seinem paradigmatischen Werk „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft" gebührlich ausgebreitet). Speziell in Zeiten einer ausufernden Marktgesellschaft mit ihrer oft neofeudal anmutenden Dienstleistungskultur,[26] ist es umso wichtiger, wenn auch entsprechend schwierig, sich seiner selbst gewahr zu werden. Entsprechend intendiert der Begriff Bildung „die Überwindung aller Verhältnisse, welche die Menschen unterdrücken, entmündigen und verstümmeln. Ausgangspunkt des Nachdenkens ist die Möglichkeit einer Entfaltung der Menschen, nicht ihre Verwertbarkeit, ihre Qualifikation oder

die Produktion oder gar der Profit“ (Faulstich 2002, 16). Gerade gegen den in ökonomischen Zwängen gründenden Anpassungs- und Funktionalitätsdruck der Gegenwart gelte es, den aufklärerischen Eigensinn des Bildungsbegriffs, wie er sich in der Selbstentfaltung des Individuums niederschlägt, nachdrücklich hervorzuheben. Die entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist für Faulstich (ebd., 17) die,

> „wie nämlich sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit. Zielsetzung und zentrale Kategorie ist Mündigkeit als Fähigkeit, über sich selbst zu bestimmen. In diesem Zusammenhang ist Bildung individuelle Voraussetzung von Befreiung und sie zielt gleichzeitig auf die Überwindung der Verhältnisse, welche die Entfaltung der Menschen verhindern. Bildung impliziert die Abschaffung von Herrschaft: zunächst der Herrschaft der Natur, dann der Herrschaft des Menschen über den Menschen“.

Ebenfalls auf den Primat der *Selbstentfaltung* zielend, interpretiert Volker Fröhlich (2006, 55) das gleichsam im gedanklichen Horizont der Freiheit von Zwang und Herrschaft verortete Bildungsverständnis Winfried Marotzkis. Es gründet gleichsam auf den Konstitutiva Selbstreflexivität und Selbstbestimmung, die der reflexiven Selbsterkenntnis logischerweise zwingend bedarf, und ist gekennzeichnet durch eine überaus „enge Verbindung zur Erfahrung von Individualität, im Sinne der Entfaltung autochthoner Selbstentwürfe, die sich abheben von vorfindbaren, vorgängigen Deutungsschablonen (...)“. Bildung im Geiste der Aufklärung kann solchen Auffassungen gemäß somit als *Selbstermächtigung*, als intellektuelle Ausstattung und Befähigung des Menschen zur *selbständigen und vernünftigen Führung seines Lebens* verstanden werden: „Der gebildete Mensch ist ein emanzipierter Mensch, der sich als Akteur seiner Geschichte versteht und nicht hilflos dem Gang der Dinge ausgeliefert ist“ (Faschingeder et al. 2005, 10). Herwig Blankertz (1974, 68) verdichtet diese emanzipationsorientierte Perspektive in seinem Verständnis von Bildung als „Befreiung des Menschen zu sich selbst, zu Urteil und Kritik“.[27]

3.1.4 Bildung als Praxis der Freiheit – und der Solidarität

Folglich stellt Bildung in dieser progressiven Bedeutung eines Instruments der *Selbstbefreiung* auch einen Schlüssel zur Emanzipation Unterprivilegierter und Unterdrückter dar. Friedhelm Nicolin (1978, 215) charakterisiert das

Projekt der Aufklärung in einem solch emanzipatorischen Sinne voller Pathos: „Wir müssen Aufklärung sehen als Befreiungsbewegung, als das gegen alle Beschränkung sturmlaufende Bemühen des Menschen, die ihm wesensmäßig zugemessene Freiheit zu realisieren und die Welt nach seiner Einsicht menschenwürdig zu gestalten. In diesem Zusammenhang gewinnt Bildung ihre Bedeutung". Bildung, „ihrer Möglichkeit nach Instrumentarium der Befreiung" (Heydorn 1972, 16), würde indes nach einer Beseitigung struktureller Zwänge der Fremdbestimmung selbst wiederum in ihrer Wesenshaftigkeit geläutert, denn, so Heinz-Joachim Heydorn (1972, 16), „erst die befreite Gesellschaft nimmt auch die Bildung ganz in ihr eigenes Sein zurück, indem sie die Institution als Ausdruck der Unterwerfung aufhebt, Praxis und Theorie versöhnt". Entsprechend konstatiert Ilse Dahmer (1969, 24f.; zit. nach Hoffmann 2007, 58), ganz der Kritischen Theorie gemäß und mit entsprechendem Blick auf gesellschaftliche Momente und Strukturen, die individueller Mündigkeit im Wege stehen, in aller Prägnanz: „Pädagogik orientiert sich am Begriff von Mündigkeit und fordert deren Antizipation als Bedingung der Möglichkeit von Veränderung: von Überwindung der Unmündigkeit, in der Erziehung den Menschen vorfindet". Worin aber wurzelt diese diagnostizierte Unmündigkeit? Aus prominenter Sicht der Kritischen Theorie, namentlich Theodor W. Adornos, liegt diese in einer ungenügend erkannten und entsprechend ungenügend bekämpften allgegenwärtigen gesellschaftlichen *Heteronomie* begründet, der es, im Interesse individueller Mündigkeit, entsprechend entschieden entgegenzuwirken gelte. Heteronomie erschöpft sich für Adorno aber nicht in Bevormundungen seitens Religion/Kirche und/oder Politik/Staat/Wirtschaft, sondern, weit darüber hinausgehend, in all jenen repressiven Momenten und Prozessen der Zivilisation, die dazu eignen, barbarische Verhältnisse zu generieren oder zu perpetuieren. Im Interesse einer *Erziehung zur Mündigkeit* gelte es folglich, all jene Instanzen, die das individuelle Bewusstsein beherrschen und, schlimmer noch, die mangels Reflexionsfähigkeit womöglich sogar positiv besetzt sind und folglich Sicherheit wie Geborgenheit suggerieren, erstens: zu erkennen und zweitens: zu bekämpfen (vgl. Groothoff 1987b, 74f.). Voraussetzung für all dies ist indes eine Ermächtigung und Befähigung zu *kritischer Selbstreflexion* (vgl. ebd.). Erziehung, so Adorno (1962, 145) in seiner an anderer Stelle noch zu würdigenden „Theorie der Halbbildung" (vgl. 5.1.), sei letztlich eine „Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand", auf der Basis eines entsprechenden Bewusstseins (vgl. ebd., 107).[28] Allgemeine Bildung lässt sich in einem derart umfassend-emanzipatorischen Sinne als allgemeine Menschenbildung begreifen

und avanciert sodann letztlich „zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung“ (Schwenk 1998, 216). Bildung steht somit für all jene Inhalte und Prinzipien, die nicht verloren gehen dürfen, „wenn Menschsein seinen humanen Charakter bewahren soll: die aller Planung und Machbarkeit entzogene Selbstbestimmung der Person“ (Böhm 2000, 76ff.). Der intellektuelle wie kreative Widerstand „gegen die pure Verzweckung der Person im Arbeitsalltag, gegen die Beschränkung auf funktionale Subjektivität“ (Meueler 2009, 146) ist es denn auch, was für Erhard Meueler Selbstbildung im Kern ausmacht.

Diese innige Verbundenheit des Bildungs- und Freiheitsgedankens packt Gerald Faschingeder (2005, 217) pointiert in die Feststellung: „Bildung als Praxis der Freiheit meint Bildung als emanzipatorisches Projekt“. Einer solchen neuzeitlich-aufklärerischen Freiheitsidee gemäß beinhaltet Bildung an Strukturelementen *Autonomie, Freiheit, Sittlichkeit* und *Emanzipation*. Sie zielt, mit Gerhard Mertens (1989a, 185) gesprochen, ab „auf die mündige, verantwortliche Lebensführung, auf das wissende und verantwortete Welt- und Selbstverhältnis des Menschen insgesamt. Dementsprechend läßt sich Mündigkeit auch als ‚verwirklichte Bildung‘ verstehen“. Umgekehrt kann Bildung aus dieser Perspektive als eine dialektische *Synthese* aus den Begriffen *Mündigkeit und Emanzipation* charakterisiert werden, weil Bildung all diejenigen Merkmale umfasst, die diesen beiden Prinzipien jeweils nur zum Teil innewohnen. Bildung verfolgt demgemäß die umfassende Zielsetzung, „Menschen zu selbstbestimmten und freien autonomen Individuen zu machen, die Kraft ihrer eignen Vernunft Entscheidungen zu treffen vermögen, die für sie und auch ihr Umfeld gut sind“ (Faschingeder 2005, 206). Bildung – oder besser gesagt *Gebildet-Sein* – ist dann also ein Persönlichkeitszustand, der Menschen dazu befähigt, ihr Handeln auf Einsicht zu gründen und es *kritisch-prüfend* unter dem *Leitprinzip der Selbstbestimmung* persönlich zu verantworten. Integriert sind in diesem Bildungsbegriff individuelle Eigenschaften wie *Selbstbestimmungs-, Urteils?, Kritik- und Verantwortungsfähigkeit*, aber auch die Bezugnahme des Individuums auf sein jeweiliges politisch-soziales, gesellschaftliches Sein, womit wiederum der Emanzipationsaspekt von Bildung zum Tragen kommt.[29] Speziell in aufklärerischer Tradition, darauf verweist Erhard Meueler (2002, 60), steht Bildung weithin synonym für „Selbst-Aufklärung und Sich-Entwickeln aus eigener Kraft, als selbst gewollte Qualifikation, als subjektives Voranschreiten, als Selbstentfaltung, als Selbstbestimmung der Vernunft und als kritisches Verhältnis zum Gelernten und dem zu Lernenden (...)“. Wie in solchen Aus-

führungen bereits aufscheint, ist Emanzipation indes nicht zum Nulltarif zu haben, sondern erfordert vielmehr individuelle Anstrengungen, die Jürgen Oelkers (2003, 4) mit den (Sekundär)Tugenden „Bescheidenheit, Ausdauer und Mut“ zusammenfasst. Überhaupt sei Bildung, so Oelkers (ebd.) unter Bezugnahme auf Michael Oakeshott, nur mit Blick auf Emanzipation *und* Disziplin erwerbbar, wobei sich die zunächst zu erbringenden Aufwendungen und Mühen letztlich indes wahrlich lohnten:

> „Die grundlegende Idee ist, dass Bildung *befreit*, jedoch nur, wenn ihre Voraussetzungen erfüllt sind. (...) Wer sich in Bildungsprozessen engagiert (...) erhält einen Gegenwert aber erst *nach* der Anstrengung (...) Die Belohnung ist persönliche Souveränität, nämlich die Befreiung von der Kontingenz der Geburt, der Tyrannei des Augenblicks und der Anpassung an die bloß gegebene Kondition des Lebens“.[30]

Mit dem Tugendkatalog der Disziplin engstens verbunden und vom pädagogischen Leitziel Mündigkeit zudem zwingend impliziert ist das zuvor bereits angesprochene Bildungsteilmoment der *Verantwortung*. Es bedeutet, dass Menschen ihr Handeln stets zu verantworten haben, was wiederum individuelle *Urteilsfähigkeit* voraussetzt. Diese speist sich aus der *Einsicht in* Zusammenhänge und deren zutreffende Bewertung und erfordert somit nicht zuletzt eine entsprechende Sachkompetenz. Der bzw. die einzelne kann Verantwortung in einem solch umfassenden Sinne tatsächlich aber nur dann übernehmen, wenn er/sie sich als mündige Person erweist, womit abermals das Bildungsziel individueller Mündigkeit in den Vordergrund rückt (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 69). Wegen der zentralen Bedeutung der individuellen Verantwortungs- und Urteilsfähigkeit umfasst Bildung deshalb zwingend ein handlungsleitendes *Wertefundament*, das sich im aufklärerischen und humanistischen Sinne an den universellen Menschenrechten orientiert. Mit Gerald Faschingeder (2005, 217) denkbar kurz gesagt: „Bildung ist Humanismus“. Auf das Allerengste hiermit verbunden ist folglich der Leitwert der *Solidarität* (der etwa auch in Wolfgang Klafkis wirkmächtiger Bildungskonzeption gesondert hervorgehoben und hier noch zu thematisieren sein wird, vgl. 4.2.). Paul Röhrig (1988, 356) zeichnet in diesem Zusammenhang eine wichtige Entwicklungslinie des Bildungsgedankens nach, die nicht zuletzt im Begriff der Solidarität und deren Stellenwert kulminiert: Es kann eine Entwicklung aufgezeigt werden

> „von der Rezeption des Humboldtschen Individualismus, bei dem noch gewissermaßen dem einzelnen die Kultur, die Welt zum Medium seiner

> Bildung wird, hin zu einer Haltung, in der das Ich aus dem Mittelpunkt herausgeht und Verantwortung für das Leben, die Gemeinschaft, die Klasse oder das Volk übernimmt. Der gebildete Erwachsene ist dann der, der für andere und anderes einstehen kann, dem seine Ichbezogenheit nicht mehr den Blick verstellt für das, was wahrhaft ist, für Not, die ihn zu *antworten* herausfordert, also der zur Solidarität fähige Mensch".

Ein solcher Widerspruch und Widerstand gegen die Missachtung der Rechte anderer, die letztlich aber immer auch eigene Rechte tangiert, ist dabei im Grunde ein zutiefst existentialistisches Anliegen, muss es mit Blick auf reale Machtverhältnisse und Lebensumstände doch darum gehen, die drohende Vergeblichkeit emanzipatorischen Handelns zu widerlegen und den Menschen als Souverän seiner selbst zur Geltung zu verhelfen, und zwar, wie Hans Ebeling (1990, 38; zit. nach Meueler 2009, 81) so treffend betont, „durch das, was einmal Bildung hieß und wieder dazu werden muss".[31]

In einem dezidiert aufklärerisch-emanzipatorischen Sinn hebt schließlich Werner Markert (1998, 6) in Anlehnung an Theodor W. Adorno als ein weiteres Wesenselement emanzipatorischer Bildung deren letztlich umfassenden Anspruch hervor: „Bildung des Subjekts heißt, die ‚Totalität' der Potentiale der und des Menschen auszuschöpfen, sie zum Widerstand gegen irrationale Herrschaft zu befähigen, die Mechanismen der ‚Verdinglichung' ihres Lebens bewußt zu machen – Bildung ist ‚Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst'". Karl-Heinz Heinemann (2008) bringt die kritische Dimension von Bildung sogar noch weitaus prägnanter auf den Punkt, wenn er betont: „Bildung ist immer subversiv (...)". Es ist dies ein fundamentales Charakteristikum von Bildung, dessen herausragender Stellenwert gerade im Zusammenhang der Debatte um eine inhaltliche Bestimmung des Verhältnisses von Kompetenz und Bildung noch eingehender hervortreten wird, zumal es als eine Art Grundprinzip von Bildung bzw. von Gebildet-Sein gelten darf: das Kriterium der *Selbstzweckhaftigkeit und Unvereinnahmbarkeit von Bildung*, das sich gegebenenfalls auch äußert in – *reflektierter* – *Dysfunktionalität* im Sinne einer individuellen Haltung der *Verweigerung*, der *Unangepasstheit*, des *Nonkonformismus*. Lässt sich somit der Stellenwert von Emanzipation als fundamentalem Leitziel von Bildung nicht hoch genug bewerten, stellen sich weitergehende Fragen nach denjenigen Leitwerten, die das normative Fundament von Bildung ausfüllen, mithin nach denjenigen Imperativen praktischer Philosophie, zu deren Verwirklichung

jedwede Bildung beitragen soll oder vielmehr beitragen muss, will sie ihrem überzeitlich humanistischen Anspruch gerecht werden.

3.1.5 *Exkurs:* Normen und Werte emanzipatorischer Menschenbildung

„1 Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
2 Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
3 (...)".

(Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen vom 10. 12. 1948)

„Meine Herren, allen Angehörigen des Menschengeschlechts die Mittel zugänglich zu machen, dass sie für ihre Bedürfnisse sorgen, ihr Wohlergehen sichern, ihre Rechte erkennen und ausüben, ihre Pflichten begreifen und erfüllen können;
jedem die Möglichkeit zu sichern, seine berufliche Geschicklichkeit zu vervollkommnen, sich für gesellschaftliche Funktionen vorzubereiten, zu denen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen: das muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein; (...)“[32]

(Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, vom Marquis de Condorcet der französischen Nationalversammlung im Namen des Komitees für öffentlichen Unterricht am 20. und 21. April 1792 vorgelegt; zit. nach Reinalter 2006, 269 [33]*)*

Solche durch und durch humanistischen, universelle Gültigkeit beanspruchenden Normen und Werte wie sie sich beispielshaft in den vorangehend zitierten historischen Texten finden und denen sich jedwede Menschenbildung, die diesem Anspruch und Begriff gerecht werden will, verpflichtet weiß (sowohl in theoretischer Vermittlung als auch in praktischem Handeln), finden sich auch in anderen wichtigen Menschenrechtsdokumenten der Geschichte konkret benannt: so etwa in der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung

(1776), der französischen Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte (1789), der eben angeführten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (1948), der Konvention des Europarates zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (1950) oder auch in den Internationalen Pakten über bürgerliche und politische Rechte sowie über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (1966).[34]

Über die darin z. T. konkret angeführten ethischen und moralischen Forderungen und Prinzipien hinaus lässt sich die normative, auf Werte bezogene Botschaft einer den Prinzipien Aufklärung und Emanzipation des Menschen verpflichteten Bildung aber auch grundsätzlicher formulieren. Immanuel Kants Antwort auf die Frage, „Was soll ich tun?“, auf die Frage also nach den allgemein-verbindlichen Verhaltensvorschriften, denen Menschen im Interesse einer Förderung humanerer Verhältnisse vernünftigerweise folgen müssten, wird in seinem berühmten *Kategorischen Imperativ* bekanntlich so formuliert: „Handle stets so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könnte“ (R. Eisler: Kant-Lexikon, Hildesheim/New York 1972, 267–273). Jedes eigene Handeln hat folglich so auszufallen, dass die ihm zugrundeliegenden Werte und Normen zugleich auch von allen anderen geteilt werden können und sich somit als Grundlage einer *für alle* akzeptablen Werteordnung und grundlegenden Gesetzgebung eignen. Anders gesagt: Die eigene Freiheit endet dort, wo die Rechte und Freiheiten anderer beschnitten werden; Freiheit bedeutet demzufolge, all das tun (und lassen) zu dürfen, was keinem anderen schadet. Diese Überzeugung fand Eingang in die Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte im Anschluss an die Französische Revolution von 1789. Dort heißt es in Artikel 4: „Die Freiheit besteht darin, alles tun zu dürfen, was einem anderen nicht schadet: Die Ausübung der natürlichen Rechte eines jeden Menschen hat also nur die Grenzen, die den anderen Mitgliedern der Gesellschaft den Genuss ebendieser Rechte sichern. Diese Grenzen können nur durch das Gesetz bestimmt werden“. Dieser normative Kodex wird gelegentlich als die „Goldene Regel“ bezeichnet, deren Kernaussage sich nicht zufällig in den Verhaltensnormen praktisch aller Weltreligionen wiederfindet.[35] In einem erweiterten Sinn fordert Immanuel Kant zudem: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (zit. nach Sperling 2004, 217). Mitmenschen, so also die Forderung, dürften nie lediglich als Mittel zu irgendeinem Zweck (z. B. ökonomischer Gewinn) be- und vernutzt und betrachtet werden, sondern sind

vielmehr immer auch als *Selbstzweck*, als *Wert an und für sich* wertzuschätzen. Theodor W. Adorno hat Kants Vorschrift nach der Erfahrung des Zivilisationsbruchs in Form des Holocaust abgewandelt, gewissermaßen aktualisiert und konkretisiert. Er fordert, unser „Denken und Handeln so einzurichten, dass Auschwitz nicht sich wiederhole, nichts Ähnliches geschehe“ (Adorno 1982, 358). An anderer Stelle bestimmt Adorno (1969b, 84; zit. nach Hoffmann 2007, 60) anknüpfend hieran als Leitziel des Bildungssystems, auf „die Entbarbarisierung der Menschheit hinzuarbeiten (...)“. Bei Karl Marx findet sich analog hierzu eine sehr umfassende und eindringliche Aufforderung zur Humanisierung der Verhältnisse, der sich jede gesellschaftskritische, an Emanzipation orientierte Bildungsbemühung anzuschließen hat, nämlich die, „alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist“ (Marx-Engels-Werke [MEW] 1:385). An anderer Stelle benennt Marx als Ziel gesellschaftlich-emanzipatorischen Fortgangs, der natürlich immer Bildung voraussetzt und zugleich im bestmöglichsten Sinne ermöglicht, einen „Verein freier Menschen“ als einer „Assoziation, worin die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung für die freie Entwicklung aller ist“ (MEW 4:482).

Ein regelrechtes Potpourrie an hierzu anschlussfähigen allgemeinhumanistischen Normen und Werten führt Hartmut von Hentig (1996, 96) im Rahmen seines Essays „Bildung“ als Zielbestimmung derselben an (siehe auch bereits 2.2.3.5.): Bildung müsse „ein Maß für Menschlichkeit, einen Anspruch auf Glück, die Offenheit von Geist und Seele, Selbstgewißheit durch Selbstprüfung haben, nein, nicht etwas *haben*, sondern etwas *sein*: menschlich, glücksfähig, geöffnet, selbstbewußt, weil weltbewußt, vernünftig und vernunftkritisch“. Humane, auf der Sozialität menschlicher Gesellschaft gründende Verhältnisse bedürfen politischer Normen und Wertmuster, weil individuelle Emanzipation letztlich nur im Kontext bestimmter sozialer Voraussetzungen denkbar ist. Erforderlich hierfür, so von Hentig (1996, 93) weiter,

> „ist ein Bewußtsein von uns vererbten allgemeinen Zwecken wie der Aufrechterhaltung des Friedens oder der Verwirklichung der *res publica*, der Vervollkommnung der Gerechtigkeit, der Sozialpflichtigkeit des Eigentums, der Befreiung des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit, der Solidarität mit den Geplagten, Verfolgten, Vernachlässigten in der Welt – und davon, daß diese Zwecke nicht Funktionären und damit dem Funktionalismus überantwortet werden dürfen“.

Im Gedankenduktus der Kritischen Theorie gründend und diese zugleich weiterdenkend, sucht und findet Jürgen Habermas eine gerade unter originär erziehungswissenschaftlich-methodischen Gesichtspunkten hoch bedeutsame *Meta-Norm* praktischer Vernunft im Rahmen seiner einflussreichen Diskursethik mit deren Leitziel der idealen Sprechsituation, in welcher grundsätzlich jede/r Gesprächsteilnehmer/in die gleiche Chance hat, sich an Kommunikationsprozessen zu beteiligen und seine/ihre Argumente vorzutragen. Als Apriori, d. h. als grundsätzliche und zwingende Bedingungen der Möglichkeit einer derart uneingeschränkten und deshalb *herrschaftsfreien Kommunikation* werden von Habermas und Karl-Otto Apel (in seiner als „Universalpragmatik" bezeichneten Sprach- und Diskursphilosophie) solche normativen Verhältnisse benannt, die ein gegenseitiges *Sich-Geltenlassen* der DiskurspartnerInnen gewährleisten: Erst im Falle einer gegenseitigen Gewährleistung der physischen und aber auch und insbesondere psychosozialen Integrität des/der Mitmenschen ist die *Conditio sine qua non* eines freien Meinungsaustausches und einer freien Suche nach vernünftigen Regeln des Zusammenlebens gegeben, auf dass der sozusagen „zwanglose Zwang" des besseren Arguments zum Tragen komme (vgl. etwa Apel 1976; Habermas 1983). Wolfgang Schulz liefert ein gutes Beispiel für das, was herrschaftsfreier Diskurs in der pädagogischen Praxis bedeutet bzw. bedeuten kann: man möge sich etwa die Frage stellen, so Schulz (1987, 134f.), ob ein erreichtes Einverständnis des/der Pädagogen/in mit der jeweiligen pädagogischen Klientel oder aber mit seinen/ihren Vorgesetzten „auch erzielt worden wäre, wenn die Schülerinnen und Schüler nicht Sorge um ihre Beurteilung und sie selbst nicht Sorge z. B. um ihre feste Anstellung gehabt hätten (...)". Jürgen Habermas (1968b, 164) unterstreicht indes die Bedingtheit seines Bildungs- und Gesellschaftsideals einer solcherart herrschaftsfreien (zumindest, und weniger utopisch, möglichst herrschafts*armen*) Kommunikation:

> „Freilich würde sich erst in einer emanzipierten Gesellschaft, die die Mündigkeit ihrer Glieder realisiert hätte, die Kommunikation zu dem herrschaftsfreien Dialog aller mit allen entfalten lassen, dem wir das Muster einer wechselseitig gebildeten Identität des Ichs immer schon entlehnen. Insofern gründet die Wahrheit (...) in der Antizipation des gelungenen Lebens".

Und zudem, so Hans-Hermann Groothoff (1987b, 94), „wie man wohl hinzusetzen darf, der gelungenen Bildung". Der Endzustand des Bildungsprozesses, ganz in einem teleologischen Sinne, ist für Jürgen Habermas dementsprechend

erst dann erreicht, wenn der/die einzelne in *zwang- und somit herrschaftslosen öffentlichen Kommunikationen* seine je persönlichkeitskonstituierenden (Selbst-) Reflexionen, Entfremdungen, aber auch identifikationsstiftenden und -leitenden Prozesse und Erfahrungen, m. a. W. seine Ich-stärkenden wie -schwächenden (Lebens-)Erfahrungen sich zu vergegenwärtigen und zu kritisieren in der Lage ist (vgl. Groothoff 1987b, 94; Habermas 1968b, 285, 318). Entsprechend einer solchen *Akzeptanz des anderen*, wie sie der sog. „transzendentalpragmatische Ansatz" sensu Karl-Otto Apel zwingend einfordert, sind gegenseitiger *Respekt und Wertschätzung* gegenüber dem je Anderen und Fremden weitere normative Elementaria menschlicher Bildung (immer vorausgesetzt, diese Toleranz schließt Formen der Intoleranz nicht mit ein, verwechselt also nicht Akzeptanz mit quasi-nihilistischer Gleichgültigkeit im Sinne eines falsch verstandenen *anything goes*). Dieses Bildungsleitziel der *Toleranz und Akzeptanz* gegenüber Ungewohntem, Fremdem und Andersdenkenden wird von Theodor W. Adorno (1976, 130f.) in Form des berühmten und gerade für die Kritische Theorie von Gesellschaft so zentralen Postulats zum Ausdruck gebracht, wonach sich ein erstrebenswert humanerer gesellschaftlicher Zustand auch dadurch charakterisiere, dass „man ohne Angst verschieden sein kann". Die *Wertschätzung des Differenten und Heterogenen*, in welchem sich das Gleichheitsprinzip letztlich erst realisiert (vgl. Welsch 1987), ist folglich unverzichtbares Moment einer Erziehung zu *Toleranz und Mitmenschlichkeit*, wie dies dem Kanon der Menschenrechte entspricht. Bezug nehmend auf pädagogische Praxen lassen sich mit Annedore Prengel (1999, 249f.) einige der zentralsten Normen und Werte der Menschenbildung hier wie folgt zusammenfassen:

> „Gute Ordnungen in pädagogischen Arbeitsfeldern orientieren sich an folgenden Kriterien: Sie stellen einen Rahmen für Freiheit bereit, der im Einklang mit dem Gruppenprozeß relativ flexibel verändert werden kann. Sie unterscheiden sich von undemokratischen Ritualen durch die Verpflichtung auf Freiheit, Selbstbestimmung, Verschiedenheit und Prozeßhaftigkeit. Sie beruhen auf der Norm von Selbstachtung und wechselseitiger Anerkennung und intendieren beides, Selbstwahrnehmung, Selbstausdruck, Selbstachtung sowie Wahrnehmung und Achtung der anderen Person".

Letztlich beinhaltet eine sich normativ an den Werten der politischen und sozialen Menschenrechte orientierende Bildungstheorie und -praxis stets auch die *Proflexion* der erstrebenswerten *Soll-Zustände* gesellschaftlicher Art; neben die wissenschaftlich-empirische Deskription hat somit stets die Antizipati-

on zukünftig wünschens- und erstrebenswerter Zustände und Zielsetzungen nebst erforderlicher Bedingungen zu treten. Der diesem Bemühen durchaus immanente *Mut zur Utopie*, d. h. zum utopischen Denken emanzipatorischer Sozialverhältnisse als eines richtungsweisenden Leuchtturms pädagogischen wie politischen Handelns, darf speziell als ein wichtiges Charakteristikum der in theoretischer Hinsicht im selbstreflexiv-aufgeklärten Neo-Marxismus der Kritischen Theorie verorteten Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft gelten (siehe 3.5.2.). Dietrich Hoffmann (2007, 60) etwa unterstreicht diesbezüglich: „Die vom Interesse an der Zukunft, insbesondere von dem an der Herstellung einer *Assoziation freier Menschen* geleitete Analyse des geschichtlichen Verlaufs und die Synthese künftiger Entwicklung verleugnen keineswegs ihre *utopischen* Züge. (...) Pädagogische und politische Absichten überschneiden sich im Ziel des mündigen Individuums und der mündigen Gesellschaft". Im Sinne einer Aufhebung aller „überflüssigen Beengungen und verfrühten Festlegungen" (ebd., 34) bedeute eine solche „freie Assoziation freier Menschen" (Marx) für Hoffmann (ebd.), der hier offensichtlich bei Diskurstheorien sensu Jürgen Habermas/Karl-Otto Apel Anleihe nimmt, „nicht mehr und nicht weniger, als dass die Menschen im Prozess zunehmender Freiheit ihre Lebensweise stets neu nach dem erreichten Zustand ihrer Fähigkeiten zu vernünftiger Verständigung *verabreden* müssen". Diese utopischen oder zumindest utopisch anmutenden Proflexionen erfolgen nicht im Sinne eines selbstzweckhaften Wunschdenkens, als bloße Traumtänzereien, sondern stets mit analytischem Blick auf die realen gesellschaftlich-historischen Begebenheiten, Möglichkeiten und Grenzen.

– Sind nur „gute" Menschen gebildet? – Eine essayistische Reflexion –

Reflexionen über die Normen und Werte von Bildung münden zwangsläufig in die grundsätzliche Frage, ob nur der-/diejenige als gebildet gelten darf, der/die auch in moralisch-ethischer Hinsicht Tugendhaftigkeit im Sinne der oben angeführten Prinzipien und Dispositive der Menschenfreundlichkeit, wie sie in den einschlägigen Menschenrechtsdeklarationen angeführt werden, an den Tag legt. Sind, so lässt sich daraufhin zugespitzt fragen, Rassisten, Sexisten, Faschisten und sonstige (bspw. religiöse) Fundamentalisten also per se ungebildet? Fasst man unter „Bildung", wie noch näher zu spezifizieren, auch die Fähigkeit, einzelne Wissensbestände zu umfassenden verstehenden Einsichten in komplexe Zusammenhänge zusammenzuführen, dann ist es im Grunde eine Frage

der *Qualität* dieser Einsichten in den Gesamtzusammenhang der Menschenrechtsthematik und ihrer Begründbarkeit, mit anderen Worten ein Verständnis für die Notwendigkeit humaner Gesinnung, die diese Frage einer Antwort näher zu bringen vermag. Nach knapp zweieinhalb Jahrtausenden praktischer Philosophie gibt es zumindest wichtige Kriterien und Merkmale eines sittlich-„guten" Verhaltens, die sich vernünftig, ja geradezu logisch begründen lassen und deshalb Anspruch auf universelle Geltung beanspruchen dürfen – also über religiöse und/oder kulturelle Eigentümlichkeiten hinausweisen. Im Kern geht es dabei um die „Goldene Regel" der praktischen Vernunft, wie sie in Immanuel Kants Kategorischem Imperativ formuliert ist (s. o.). Bei allen kritischen Einschränkungen im Detail, die sich daraus ergeben, dass unterschiedliche Menschen unter dem „Was du nicht willst…" sehr oft Unterschiedliches verstehen, dass es m. a. W. womöglich Differenzen in der Bestimmung dessen gibt, was Menschen tun/nicht tun *sollten*, weil man dies doch selbst auch nicht angetan haben *möchte* (bspw. religiöse Fundamentalisten, die darauf bestehen, hart bestraft zu werden, sollten sie gegen ihre religiösen Ge- und Verbote verstoßen, oder Anhänger sexueller Praktiken, die sich konsensuell körperliche Schmerzen zum Zweck der Luststeigerung zufügen), so sehr herrscht doch meist Einigkeit in zumindest einer Hinsicht: Niemand will *gezwungen* werden, anderer Leute Prinzipien und Überzeugungen, was denn nun tatsächlich als gut und schlecht zu gelten und entsprechend von jedem/r gewollt und angestrebt werden sollte, zu akzeptieren und zu erdulden, ohne ebenfalls dieser Überzeugung zu sein. Es bedarf vielmehr eines dialogischen und/oder gesellschaftlichen Prozesses der vernünftigen Aushandlung dessen, was im Sinne des kategorischen Imperativs *konkret* zu tun bzw. zu lassen ist, wo und wann also etwa individuelle Freiheit ihre Grenzen hat, weil die Freiheit anderer berührt wird. Ein solches Ideal von gleichberechtigter Aushandlung handlungsleitender Normen setzt indes *zwingend* voraus, sich zunächst einmal grundsätzlich *gegenseitig als Mensch zu akzeptieren* und entsprechend die physische wie psychische Unversehrtheit des anderen zu akzeptieren. So argumentiert (stark vereinfacht) der metatheoretische Ansatz einer vernunftgemäßen Letztbegründung normativen Handelns, wie er insbesondere von Jürgen Habermas und Karl–Otto Apel in ihrer Theorie des idealen Diskurses (s. o.) entwickelt wird und der die Möglichkeit eröffnet, die universelle (also weitgehend religions- und kulturunabhängige) Gültigkeit der Menschenrechte zu begründen. Ob dann tatsächlich gemäß derjenigen Normen und Werte, die sich solcherart objektiv begründen ließen, gehandelt wird, ist durch diese (interaktions- und kommunikations)theoretische Fundierung der

Vernünftigkeit moralischen Handelns noch keineswegs gewährleistet. Natürlich lässt sich leider auch wider besseren Wissens amoralisch handeln, lassen sich Bildungsstandards aushebeln und Maßstäbe eines kultivierten, zivilisierten Gebarens einreißen, wie ein Blick auf Geschichte nur allzu deutlich offenbart. Zumindest lässt sich dann aber – zugegeben ein schwacher Trost – mit Fug und Recht behaupten, dass das an den Tag gelegte Verhalten nicht als Zeichen der Gebildetheit betrachtet werden kann.

Jenseits aller Theorie stellen solche Streitfälle und Meinungsverschiedenheiten bezüglich *grundsätzlicher* normativer Verhaltensstandards doch eher die Ausnahme von der Regel dar. Letztere besteht nämlich darin, dass die Bedürfnisse der Menschen im Wesentlichen die Gleichen sind (vgl. hierzu einschlägige Standardwerke der Ethnologie und Anthropologie, zudem, speziell im erziehungswissenschaftlichen Kontext, etwa Zdarzil 1978; Plessner 1928; Mertens 1998). Menschen sind demzufolge Bedürfniswesen, die sich hinsichtlich ihrer Grundbedürfnisse praktisch nicht unterscheiden und deshalb im Normalfall bezüglich der zu wahrenden Meta-Normen durchaus vergleichbare Verhaltensstandards an den Tag legen: Es geht Menschen primär um leibliche und seelische Unversehrtheit, materielle und soziale Sicherheit, Anerkennung und Liebe. Ungeachtet aller Einwände scheint sich deshalb eines nicht bestreiten zu lassen: Es gibt zwingende Gründe, ein bestimmtes Verhalten als „besser“, als „menschlicher“ zu qualifizieren als ein anderes. Diese intellektuelle *Einsicht* in die Struktur menschlicher Normen und Werte, in ihre Notwendigkeit und Begründbarkeit sowie ein in dieser Erkenntnis gründendes tugendhaftes Denken und Handeln setzt neben dem entsprechenden Wissen eine gefestigte Persönlichkeit voraus, die wiederum ein Ausdruck von Bildung ist. Entsprechend lässt sich letztlich die Hypothese rechtfertigen: Unmenschlich handelnde Menschen können viel wissen, sie können intelligent und kompetent sein (auch ein organisierter Massenmord erfordert zweifellos derartige Dispositionen), sie können aber nicht gebildet sein.

– Fazit und thematische Überleitung –

Ungeachtet der philosophischen Diskurse um die Universalität handlungspraktischer Normen und Werte und um den Stellenwert, den die individuelle Einsicht in deren Gültigkeit oder vielmehr in die Notwendigkeit ihrer Befolgung für den je zuzumessenden Bildungsstatus des Individuums hat, lässt sich hier als Ergebnis der vorangehenden Ausführungen in aller Kürze zusammenfassen: Den in zentralen Ideen der Aufklärung wurzelnden universellen Menschen-

rechten sind die Prinzipien *Emanzipation, Mündigkeit* und *Autonomie* sowie die hierfür unerlässliche *Selbsterkenntnis* und das darin wiederum gründende Streben nach *Selbstbestimmung* immanent, diese sind, speziell seit den konnotativen Färbebädern der Aufklärung und des Neuhumanismus und nicht zuletzt – wenngleich ideengeschichtlich natürlich weitaus weniger einflussreich – der Kritischen Erziehungswissenschaft, unverzichtbare Leitziele, Meta-Normen und zugleich Konstitutionsfaktoren von Bildung. Ein Verzicht auf diesen progressiven, direkt oder indirekt stets auch politische Implikationen zeitigenden Grundton, der in „Bildung“ stets *auch* mitschwingt, stellt eine unzulässige Engführung des Begriffsgebrauchs dar. Stehen im Mittelpunkt pädagogischer Interessen etwa die berufliche oder sonstige Handlungsfähigkeit, ist statt dessen, wie unten noch ausführlich darzulegen sein wird, vielmehr der Kompetenzbegriff anzuraten (vgl. zusammenfassend 11.4. u. 11.5.). Besagte Selbsterkenntnis und -bestimmung setzen als weiteres, elementares Bildungscharakteristikum aber zwingend (Selbst)Reflexion voraus.

3.2 Reflexivität als elementares Bildungsdispositiv

Der Begriff Reflexion bzw. Reflexivität, der nicht nur integraler Bestandteil jedweder Bildung ist, sondern, wie zu zeigen, zudem als unverzichtbares Moment solcher Kompetenzen zu gelten hat, die, über Handlungs- und Selbstorganisationsfähigkeit hinaus, zugleich persönlichkeitsbildenden Wert beanspruchen können wollen, bildet, seiner großen Bedeutung angemessen, einen eigenen Schwerpunkt unter Kapitel III. An dortiger Stelle wird dann u. a. gründlich über die bildungstheoretische Fundierung des Reflexionsbegriffs zu reden sein. Da aber keine auch nur skizzenhafte Abhandlung über den Bildungsbegriff hinreichend sein kann, ohne auf den immanenten Zusammenhang von Reflexion und Bildung zumindest hinzuweisen, soll der Reflexionsbegriff bereits an dieser Stelle kurz eingeführt zu werden.

In einem aufklärerischen Sinn (also jenseits theologischer Einfärbungen, wie sie vor allem im Mittelalter für den Bildungsbegriff noch vorherrschend waren, s. o.) meint Bildung wie bereits gesehen nicht die künstliche Gestaltung des Menschen durch andere Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, sondern ein *reflexives Sich-Selbst-Bilden*, Bildung des Menschen meint also wie schon gezeigt immer auch *Selbst*bildung. Theodor Ballauff (1978, 139) bspw. expliziert diesen für die Bildung der Neuzeit überaus zentralen Aspekt der Selbstbildung und der hierfür unverzichtbaren Reflexivität: „Der Gebildete ist

das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Reflexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den Umweg zu sich selbst über die Welt". Für Gerhard Mertens (1998, 126) ist Bildung der vernunftgeleitete „Welt- und Selbstbezug des Menschen"; Bildung bezeichnet folglich sowohl „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt" (ebd., 128) als auch die reflektierte Auseinandersetzung mit der je eigenen Persönlichkeit. Mit Werner Lenz (2007, 17) lässt sich in aller Kürze festhalten: „Bildung beinhaltet Reflexion und Entscheidung zum Handeln, ohne auf Wissen und soziales Potential zu verzichten". Auch Henry Giroux fasst *Bildung als selbstreflexive Praxis*, in welcher sich, ganz im Sinne der Befreiungspädagogik Paolo Freires, Lernen nicht in der Akkumulation toten Wissens erschöpft, sondern sich vielmehr im Sinne einer *kritischen Auseinandersetzung mit sich und den Gegebenheiten der sozialen Umwelt* letztlich der *Zielsetzung kritischer Selbstbestimmung* verpflichtet weiß (vgl. Neubauer 1998, 616). Sandra Wiesinger-Stock arbeitet heraus, dass der reflexive Charakter von Bildung immer auch der Persönlichkeitsentwicklung, dem Leitziel jedweder Bildung, zukommt. Bildung sei deshalb, wie ebenfalls schon ausgeführt, in einem reflexiven Sinne zu verstehen, und zwar als ein *aktives Sich-Bilden* und nicht als ein von außen vollzogener Prozess: Sie beschreibt die Entwicklung individueller Eigenarten im Wechselspiel von individuellen Anlagen, Umwelteinflüssen und eigenen Entscheidungen und Aktivitäten, letztlich also steht sie für die gelingende Persönlichkeitsentwicklung: „Auch ich tendiere dazu, die Komponente der Persönlichkeitsentwicklung im Bildungsbegriff mitzumeinen, wie wohl diese nicht zwangsläufig mit dem Erwerb von Wissen und Kenntnissen einhergehen muß. Dies ist eine Frage des Prinzips von Haben und Sein: Bildung haben oder gebildet sein" (Wiesinger-Stock 2002, 89).

Gerade im Verständnishorizont einer Bildung, die sich einseitig-formalisierten und instrumentellen Nutzbarmachungen entzieht und insbesondere für die *Bewältigung von Unvorhersehbarem* benötigt wird, anders gesagt im Kontext einer „extrafunktionalen Bildungsdimensionierung" (Behrmann 2006, 59), ist der fundamentale Konnex von Reflexion und Bildung nachgerade evident. In den deutlichen Worten Detlef Behrmanns (ebd., 60): „Bildung beruht auf einer relativen Distanz zu sich selbst und der Umwelt bzw. zu den inneren wie äußeren Zwängen. Es geht darum, aufgrund der Aneignung oder Ausbildung eines reflexiven Bewusstseins immer noch unterscheiden sowie entscheiden zu können, ‚wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist' (...)". Zum zentralen Stellenwert der Reflexivität im Zusammenhang mit Fragen der Bildung führt Behrmann (ebd.) weiters aus:

> „Grundsätzlich zielt eine extrafunktionale Bildung also auf eine reflexive und differenzierende Erkenntnis- und Dispositionsfähigkeit. Extrafunktionale Bildung heißt, eine reflexive Distanz zu sich selbst aufbauen und zur Umwelt einnehmen zu können, um aus dieser Position heraus Verantwortung für das eigene Handeln und dessen Folgen im Kontext von Gesellschaft, Politik, Ökonomie, Technik, Ökologie und sonstigen lebensweltlichen Zusammenhängen zu übernehmen (...)".

Reflexive Handlungsfähigkeit, so schließlich Peter Dehnbostel (2007, 226) zum selben Thema, zeige insgesamt das Vermögen an,

> „vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter, kompetenzbasierter Absicht zu bewerten. So erst werden Bildungsprozesse möglich, ‚denn diese schließen eine Distanzierung des Verstandes von der gegenständlichen Welt, um sie gedanklich erfassen zu können, notwendig mit ein' (...)".

Reflexive Handlungsfähigkeit, sowohl in struktureller als auch subjektbezogener Hinsicht, ermöglicht eine Distanznahme und die handlungspraktische Rückbindung von Erfahrungen. Das Gegenteil hiervon stellen eine bloße Qualifizierung und ein reines Anpassungslernen dar (vgl. ebd.). Das später noch auszulotende Potential von Reflexion erschöpft sich nicht in rein selbstbezüglicher Selbstreflexivität, sondern ist, wie Bildung selbst ja auch, stets auch auf Umwelt und Mitmenschen, auf *Lebens- und Weltbewältigung* hin bezogen, sie dient letztlich der *Persönlichkeitsbildung* bzw. ist Ausdruck derselben.

3.3 Bildung als Persönlichkeitsbildung: Identität als Bildungsziel

3.3.1 Zum Begriff und Konzept der Identität

Der Gegenwartsgesellschaft westlich-industriellen Typs werden bekanntlich anomische Tendenzen diagnostiziert, die in vermehrtem Maße als pädagogische Problemfelder erkannt werden. Ulrich Becks „Risikogesellschaft" (1986) war ein prominenter auslösender Beitrag entsprechender Debatten, Wilhelm Heitmeyers Devianz- und Anomiestudien gaben und geben ihr ein empirisches Fundament. Gerade bestimmte Formen jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu schweren Gewalttätigkeiten werden in diesem Kontext analysiert (vgl. insbesondere Heitmeyers vieldiskutierte Längsschnittstudie „Deutsche

Zustände“ seit 2002). Ungeachtet der hier nicht behandelbaren Evidenz und Stichhaltigkeit entsprechender Problemfeldanalysen und Ursachenzuschreibungen, ist die überbordende Bedeutung von Fragen der *Identitätsgenese und Persönlichkeitsbildung* – speziell, wenngleich nicht nur, bei Jugendlichen – aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nicht hoch genug zu veranschlagen. Hierfür geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen und Hilfestellungen zu leisten, stellt eine der zentralen pädagogischen Aufgabenstellungen und Herausforderungen dar. Im Folgenden sei dieser konstitutive Stellenwert der Persönlichkeits-/Identitätsbildung für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis deshalb näherhin beleuchtet.

Für Reinhard Uhle (1993, 5) impliziert Bildung „eine Steigerung von Bewusstsein im Sinne des Werdens von Persönlichkeit“ und bildet so ein entscheidendes Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität (vgl. auch Behrmann 2006, 27): Bildung als die Aneignung von Welt, als Persönlichkeitsentwicklung, ist als ein Prozess zu verstehen, „der die Entwicklung der von Vernunft geleiteten, autonomen Persönlichkeit zum Ziel hat“ (Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal 2005, 192). Für Henning Kössler (1989, 56) ist Bildung

> „der Erwerb eines Systems moralisch erwünschter Einstellungen durch die Vermittlung und Aneignung von Wissen derart, daß Menschen im Bezugsystem ihrer geschichtlich-gesellschaftlichen Welt wählend, wertend und stellungsnehmend ihren Standort definieren, Persönlichkeitsprofil bekommen und Lebens- und Handlungsorientierung gewinnen. Man kann stattdessen auch sagen, Bildung bewirke Identität (...)“.

Bildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung, hat also – im Wortsinn – sehr viel mit der Herausbildung der eigenen, im Kern einzigartigen Persönlichkeit zu tun. Kurz gesagt dient Bildung der *Förderung von Identität*. Das Konzept von Persönlichkeit ist nach Peter Faulstich (2002, 22)

> „eine Konzeption des Menschen als intentionales absichtsvoll handelndes Individuum, das in steter Auseinandersetzung mit seiner Welt auf diese einwirkt, von dieser beeinflusst wird und ihr im biographischen Prozess Sinngehalte zuweist. Die Einheit, von der geredet wird, wenn von Bildung die Sprache ist, ist der einzelne Mensch in seiner physischen, psychischen und sozialen Identität“.

Das Konzept der Identität gründet dabei auf der Annahme, dass Menschen grundsätzlich ein Interesse daran hätten, sich selbst als eine *Einheit* zu begreifen

und zwar sowohl in dem Sinn, dass sie ihre Biographie und Sinnstrukturen als Kontinuität erleben als auch mit Blick auf eine Unterscheidbarkeit von ihren Mitmenschen (vgl. ebd.). Faulstich (ebd.) betont: „Identität ist nicht gegeben, sondern immer neu zu erzeugen im Verhältnis zu den anderen". Bildung wird von Faulstich in einem solch identitätsbezogenen Sinne umfassend charakterisiert als „ein lebensgeschichtlicher Vorgang, in dessen Verlauf die Individuen versuchen, Identität herzustellen. Sie eignen sich Kultur an und entfalten dabei ihre Persönlichkeit. In diesem Prozess entsteht eine individuelle Biographie. Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben" (ebd.). Identität, verstanden „als das jeweilige Ergebnis der Arbeit des Subjekts an sich selbst" (Strunk 1988, 225) wird von Gerhard Strunk (ebd.) kompakt als „ein Prozeß der Selbstbildung" gefasst. Entsprechend müssen Bildungsbemühungen – sowohl eigene als auch pädagogisch vermittelte – die *Personwerdung* derart begleiten und unterstützen, dass der einzelne Mensch „in der Vielfältigkeit und im Wechsel der Lebensanforderungen die Einheit seiner Person, d. h. sein Selbstbild, und damit seine Identität finden, bewahren und entwickeln kann (...)" (ebd., 226f.).

3.3.1.1 Zum Identitätsbegriff

Identitätsstiftung, m. a. W. die Genese und Festigung von Identität, ist, so lässt sich hier bereits unterstreichen, konstitutiv für substantielle Prozesse der Bildung (und zudem auch eine zentrale Dimension *bildenden Lernens*, die wiederum eng mit dem Aspekt der Wert- bzw. Sinnorientierung verbunden ist, vgl. hierzu noch 5.3., speziell 5.3.3.5. sowie Weber 1999, 67–88; Lederer 2005, 162–165). Entsprechend ist der pädagogisch und speziell bildungstheoretisch wie -praktisch derart in den Zenit der Aufmerksamkeit gerückte Begriff der Identität selbst näherhin zu erläutern. Der ursprünglich aus dem Bereich der Psychologie und aus den Sozialwissenschaften stammende Begriff Identität[36] fand im Verlauf der siebziger Jahre seinen Eingang in die Erziehungswissenschaft (vgl. Weber 1999, 67). Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive gesehen bezeichnet „Identität" für Erich Weber (ebd., 69) primär „die Fähigkeit und Bereitschaft eines Menschen zur relativen Kontinuität und Konsistenz seines Selbsterlebens und seiner Selbstverwirklichung, trotz aller lebens- und epochalgeschichtlichen wie der damit einhergehenden ökologischen Veränderungen. Die Identität eines Menschen ist die Voraussetzung dafür, daß er, zumindest in

seinem personalen Kern, der Gleiche bleibt“. Analog fasst Klaus Hurrelmann (1998, 171) Identität „als bewußt reflektierte situations- und lebensgeschichtliche Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des Selbstbildes“ auf. Von Identität kann Hurrelmann (ebd., 169) zufolge dann gesprochen werden, „wenn ein Mensch über verschiedene Handlungssituationen und über unterschiedliche lebensgeschichtliche Phasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage eines bewußt verfügbaren Selbstbildes wahrt“. Gerhard Mertens (1998, 13f.) definiert den Begriff der Identität im gleichen Sinne anschaulich anhand einer pointierten Kernfrage:

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

Ganz in diesem Sinne und speziell mit Blick auf das pädagogische Fundamentalziel der Selbstbestimmung ist Identität, verstanden als Selbsterkenntnis, für Sebastian Lerch (2010, 124) Ausdruck des ständigen Knüpfens, Auflösens und erneuten Knüpfens eines psychosozialen „Netzes aus seelischen Episoden, Zuständen und Dispositionen (...), von dem das Ich schließlich sagt, es selbst zu sein“. Identität lässt sich demzufolge etwas abstrakt als eine Art *Es-Selbstbleibung des Individuums* verstehen bzw., mit den Worten Gerhard Strunks (1988, 224), „als Erfahrung des Bei-sich-selbst-Seins“, die dem *relativ gleichbleibenden Fundament jeder Persönlichkeit* entspricht. Philosophisch anmutend kann Identität mit Blick auf die An- und Herausforderung, allen Pluralitäten und Heteronomien gesellschaftlicher wie privater Lebensbedingungen zum Trotz, dennoch im Kern jeweils der/die Einzelne zu bleiben, auch als die „sich durchhaltende Selbigkeit“ (Heim 1997, 70) wohlfeil umschrieben werden. In einem solcherart philosophischen Sinne steht das Konstrukt der Identität für die Unverwechselbarkeit der je eigenen Lebensgeschichte mit all den ihr zugehörigen Unplan- und -wägbarkeiten, Widersprüchen und Unzulänglichkeiten, letztlich: mit der ihr eigenen Kontingenz (vgl. Strunk 1988, 225).

3.3.1.2 Mutuelle und flüchtige Identitäten

Im Kontext der als hochgradig ausdifferenziert und individualistisch charakterisierbaren Gegenwartsgesellschaft mit ihren multiplen sozialen Schichtenlagen und den eng damit korrelierten sozialen Milieus, die zudem gekennzeichnet sind von einer stark zunehmenden Erosion der Normalerwerbsbiographien („Prekarisierung“) sowie allgegenwärtigen Flexibilitäts- und Mobilitätserwartungen mit entsprechenden Migrationsbiographien (vgl. Beck 1986; Sennett 1998; 2007), stellt sich das Problem der Identitätsgenese und -festigung natürlich auf verschärfte Weise. Das Verständnis von Identität wurde entsprechend längst dynamisiert und in Richtung eines stärker flexibel-plastischen Modells hin verschoben, wofür sich die Bezeichnung „mutuelle Identität“ eignet, verstanden als eine Integration disparater Identitätsaspekte (durchaus im Sinne postmoderner Lebensentwürfe, vgl. Mertens 1998, 20; Krappmann 1971; 1988, 9). In der Nachfolge George Herbert Meads (s. u.) fasst Lothar Krappmann Ich-Identität als eine stets neu auszutarierende Balance zwischen der sozialen und der persönlichen Identität (in Anknüpfung an Meads „*Me*“ and „*I*“, s. u.). „Identität“ meint hierbei nicht etwa ein statisches, jeweils individuell entwickeltes Selbstbild, sondern eine immer wieder erneuerte Verbindung zwischen subjektiv erlebten sozialen Austauschprozessen und zugehörigen Erwartungen und Bedürfnissen. Krappmanns Kontext, in dem er seine Identitätstheorie entfaltet, sind die Begebenheiten der in höchstem Maße individualisierten, pluralisierten postmodernen „Risikogesellschaft“ (Beck), die den einzelnen mit unterschiedlichsten und zu einem nicht geringen Teil sich entgegenlaufenden Normen und Rollenerwartungen konfrontiert und damit deren Integration in ein konsistentes Selbstbild stark erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht (vgl. Mertens 1998, 19). Dem durchaus zeitgemäßen (in kritischer Manier ließe sich auch sagen: zeitgeistkompatiblen) Verständnis von Identität sensu Krappmann zufolge ist diese somit keinesfalls als ein starres, ehernes Konstrukt misszuverstehen, sondern vielmehr als eine in jeder Situation stets neu zu überprüfende und ggf. neu zu konstituierende Persönlichkeitseigenschaft zu begreifen. (Eine ausführliche Darlegung des Krappmannschen Verständnisses von Identität findet sich bei Krappmann 1971 bzw. 1988). Kh. A. Geißler (1974, 39) erläutert hierzu: „Identität stellt dabei eine immer wieder neu zu leistende Verknüpfung früherer und anderer Interaktionsbeteiligungen des Individuums mit den Erwartungen und Bedürfnissen, die in der aktuellen Situation auftreten, dar“. Krappmann (1971, 75) selbst formuliert dieses stets neue Ringen um Identität

als notwendige „Balance des Individuums zwischen Akzeptierung angesonnener sozialer Identität und gleichzeitigem Widerstand gegen sie“.

Die mit dergleichen Balancebemühungen verbundenen individuellen Herausforderungen, aber eben auch Chancen, stellt Gerhard Mertens (1998, 19f.) wie folgt heraus: Gelinge es nämlich, „divergierende Erwartungen und Interpretationen stellungnehmend mit der eigenen biographischen Organisation zu integrieren, dann wird auf diese Weise Identität erweitert, entfaltet, je neu stabilisiert“. Mertens (ebd., 20) plädiert an anderer Stelle folgerichtig auch für ein erweitertes, pädagogisch zu förderndes Verständnis von Identität: In der modernen, von Differenzverhältnissen geprägten Gesellschaft bedürfte das Konzept der Identitätsbildung einer erheblichen Dynamisierung,

> „indem man die Vorstellung von einer verfestigten, scharf konturierten, widerspruchsfreien ‚autonomen Identität‘ ablöst zugunsten der Konzeption einer ‚mutuellen Identität‘ (...), die auch vermeintliche Unvereinbarkeiten in sich aufnimmt, sie dialektisch aufarbeitet und als Widersprüche auf einer höheren Komplexitätsstufe aufgehoben sein läßt“.

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang eines dynamisch-mutuellen Verständnisses von Identität à la Krappmann den auch so hochgradig bildungsmächtigen Momenten der Autonomie und der für Bildung ohnehin konstitutiven Reflexivität zu, wie Karlheinz A. Geißler (1974, 40) lesenswert herausarbeitet:

> „*Krappmann* zeigt, daß gerade die widersprüchlichen Anforderungen in ihrer Bearbeitung durchs Individuum diesem die Chance verleiht, Identität als Produkt kritischer Reflexion zu erfahren. Mitgedacht ist in solch inhaltlicher Bestimmung von Identitätserfahrung auch die Autonomie gegenüber sozial-strukturellen Zwängen, speziell im beruflichen Bereich. (...) Autonomie, hier aber bezogen auf ein gelungenes Lebens- und Sinnverständnis, kann dann nicht als vermeintliche Unabhängigkeit von den sozialen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Notwendigkeiten verstanden werden, es sei denn um den Preis des Verlustes ihrer gesellschaftskritischen Potenzen. Identität wird in situationsadäquater Anstrengung von Anpassung und Distanz in ablaufenden Interaktionen gewonnen. Eine Dialektik, die (...) für Kritik in gleicher Weise konstitutiv ist“.

In einem analogen Sinne charakterisiert auch Zygmunt Bauman (in seinem Werk „Flüchtige Moderne“ [2003]) Individualität als ein sich stets veränderndes

und fortlaufendes Geschehen, was als ein nachgerade typisches Phänomen der spätkapitalistischen Moderne angesehen werden darf. Kennzeichnend hierfür sind die tendentielle „Verflüssigung“ (Bauman 2003, 14) dareinst relativ stabiler Lebensläufe, Identitäten, sozialer Bezugsgruppen u. a. m., bei gleichzeitigem Zwang, in verstärktem Maße in marktwirtschaftlich vermittelte Vergleichs- und Konkurrenzverhältnisse mit anderen zu treten, was letztlich die Notwendigkeit eines ständigen Arbeitens an sich selbst, am eigenen Kompetenzprofil erfordert, wie es gerade für Kompetenzentwicklungen im Interesse der *Employability* überaus typisch ist (vgl. ebd.; siehe hierzu noch ausführlich 11.3.; speziell 11.3.2.). Vor diesem Hintergrund unterscheidet Bauman (2003, 53) zwischen dem „Individuum *de facto*“, das seine jeweiligen Lebensumstände weitgehend selbstbestimmt zu kontrollieren vermag, und dem „Individuum *de jure*“ (ebd.), welches lediglich als Rechtsfigur bürgerlichen Rechts existiere, tatsächlich aber seinen jeweiligen, heteronom gesetzten Lebensbedingungen weitgehend ausgeliefert ist und die Ursachen für persönliches Scheitern überwiegend nur in sich selbst und nicht mehr in den gesellschaftlichen Verhältnissen gründend wahrnimmt, was im Kontext der Kritik am Kompetenzbegriff und -konzept geradezu als Charakteristikum neoliberaler Selbstdisziplinierungstechniken gelten kann (vgl. ebd., 50–54; 11.3.1.).

3.3.1.3 Identitätsfindung als Bildungsaufgabe

Im Normalfall verfügt jeder Mensch über eine Identität, die sich durch Einflüsse wie Erziehung, primärer und sekundärer Sozialisation und eben auch durch Bildung immer wieder schrittweise verändert, wobei das Individuum *im Kern* aber es selbst bleibt – zumindest ab einem bestimmten Entwicklungsstadium.[37] Der hohe Stellenwert der *Identitätsfindung als einer Bildungsaufgabe* (vgl. Mertens 1998, 13; Lederer 2005, 162–165) ergibt sich insbesondere aus der Bedeutung eines positiven Selbstbildes für die eigene Handlungsfähigkeit. Klaus Hurrelmann (1998, 169) unterstreicht diesen *Zusammenhang von Selbstbild, Identität und Handlungskompetenz* (siehe hierzu auch nachfolgend 3.3.1.4.) und definiert das „Selbstbild als das strukturierte Gefüge von Ergebnissen der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstreflexion der individuellen Handlungskompetenzen und der faktischen eigenen Verhaltensweisen“. Das Selbstbild resultiert also in einem hohen Maß aus der Einschätzung und Erfahrung eigener Fähigkeiten. Umgekehrt ist ein positives Selbstbild, sind *Selbstvertrauen und Selbstachtung* wiederum Voraussetzung – zumindest höchst

förderliche Bedingung – um bestimmte Aufgaben und Herausforderungen positiv zu bewältigen. Das Selbstbild und das Identitätsbewusstsein eines Menschen – beide sind durch die Lebenserfahrung des Individuums (und somit nicht zuletzt auch durch seine Lern- und Bildungserfahrungen) bedingt – beeinflussen folglich dessen Handlungskompetenz und dadurch wiederum das jeweilige Ge- oder Misslingen seiner Aktivitäten in erheblichem Maße. Aus pädagogischer Sicht geht es somit primär um die Schaffung förderlicher Lebens-, Lern- und Bildungsbedingungen, die ein möglichst *positives Selbstbild* und eine möglichst *stabile Identität* ausbilden helfen, negative Beeinflussungen und Ausprägungen hingegen vermeiden (vgl. Weber 1999, 70; zudem Laskowski 2000).

3.3.1.4 Identität und Interaktion

„Denn Geselligkeit ist das wahre Element für alle Bildung, die den ganzen Menschen zum Ziele hat."

(Friedrich Schlegel, zit. nach Lerch 2010, 129)

Diese Bedeutung eines positiven Selbstbildes für das jeweilige psychosoziale Wohlergehen kann aus pädagogischer Sicht nicht hoch genug veranschlagt werden: *Wertschätzung* der eigenen Person, auf *Erfolgs- und Anerkennungserlebnissen* gründende, sich aus Quellen der Anerkennung speisende Selbstachtung sowie, allerengstens damit verbunden, die Erfahrung, *gebraucht, anerkannt und akzeptiert*, nicht zuletzt auch *geliebt* zu werden, sind urmenschliche Grundbedürfnisse.[38] Der offensichtliche Zusammenhang zwischen Selbstbild und subjektiver Lebenszufriedenheit (und damit persönlicher Gesundheit) ist ein zentraler Forschungsgegenstand nicht nur der Psychologie und Psychosomatologie, sondern längst auch der Erziehungswissenschaft und Pädagogik (vgl. etwa Hiller 2004; Petri 2004). Aus sowohl psychologischer, soziologischer als auch pädagogischer Perspektive wird die Ausbildung und Stabilisierung von Identität durch gelingenden zwischenmenschlichen Umgang mitbedingt, der Anknüpfungspunkt für die Entwicklung von Identität sind folglich Prozesse gelingender Interaktion mit anderen Menschen, ein für pädagogische Theorie und Praxis elementarer Gesichtspunkt, der hier noch im Zusammenhang der Klafkischen Bildungstheorie hervorgehoben wird (siehe 4.2.) und später auch im Kontext einer sog. humanökologisch orientierten Pädagogik gesonderter Würdigung bedarf (vgl. Kapitel 6.). Identität wird stets durch wechselseitige Kommunikationen (mit-)begründet, wobei sich der

Mensch sozusagen in seinen jeweiligen Mitmenschen „spiegelt“.[39] Thomas Luckmann (1979, 299) hierzu prägnant: „In sozialen Beziehungen, die in einer gemeinsamen Umwelt stattfinden, erfährt der Mensch sich selbst auf dem Umweg über Mitmenschen“. Diese Art der Spiegelung stellt eine grundlegende Voraussetzung für persönliche Identitätsentwicklung dar, jedoch vollzieht sich der Aufbau von Identität nicht nur in der Interaktion mit anderen Menschen, sondern darüber hinaus auch im *Wechselspiel mit menschlichen Umwelten* (und zugehörigen Umweltanforderungen) unterschiedlichster Art. Identität entwickelt das Individuum eben nicht in isolierter Individualität, etwa durch die egozentrische Beschäftigung mit sich selbst, sondern hauptsächlich und in aller erster Linie in *sozialer Gemeinschaft*. Identität wird erst durch die aktive und produktive Auseinandersetzung des Menschen mit dessen sozialen und geschichtlichen Gegebenheiten in einer je konkreten Lebenswelt mit je konkreten Anforderungen generiert und gefestigt; sie wächst somit nicht etwa automatisch, qua genetischem Programm, aus sich heraus, „im Sinne Goethes (...) als ‚geprägte Form, die lebend sich entwickelt‘“ (Strunk 1988, 224), sondern vielmehr und zwingend in *tätiger Auseinandersetzung mit Menschen, Dingen und Prozessen*, im Grunde somit mit allem, „was auf den Menschen von außen eindringt“ (ebd.). Mit anderen Worten wird Identität alleine in der „Auseinandersetzung mit der Erfahrung des Fremden oder Andersartigen“ (ebd., 223) generiert. Diese auch sozialisationstheoretisch abgesicherte Erkenntnis bedeutet zudem, dass all die für eine gestaltende Interaktion mit der äußeren und inneren Realität erforderlichen Fähigkeiten (in gewisser Weise ließe sich hier auch von „personalen Kompetenzen“ bzw. „Selbstkompetenzen“ sprechen), namentlich der Realitätsaneignung, -verarbeitung, -bewältigung und nicht zuletzt eben auch -veränderung, im Laufe dieses lebenslangen Prozesses stets variiert und weiterentwickelt werden (vgl. ebd., 223ff.; zudem Hurrelmann 1986, 70).

Speziell die Konfrontation mit Neuem, Andersartigem und noch Unbekanntem stellt hierbei eine große Herausforderung dar, gilt es doch, sich selbst als Individuum zu verändern und weiterzuentwickeln und dabei dennoch der bzw. die gleiche zu bleiben, also weiterhin identisch mit sich selbst zu sein. Identität entsteht somit nicht im außergesellschaftlichen Kontext, sondern in einer geschichtlich gewachsenen, sich wandelnden, sozialen und kulturell geprägten Lebenswelt, die das Individuum nach humanen Kriterien zu gestalten und zu entwickeln hat (vgl. Weber 1999, 71). Der immanente Zusammenhang von Bildung einerseits und Identitätsgenese bzw. -perpetuierung andererseits

und hierbei wiederum der konstitutive Stellenwert, dem sozial-kommunikative Interaktionsprozesse dabei zukommen, ist kaum deutlich genug hervorzuheben. Für Clemens Menze (1970, 158) bezeichnet Bildung in einem solch dezidiert interaktionistischen Sinne den Entfaltungsprozess, „in dem sich ein Inneres veräußerlicht". Jedoch entfaltet sich Bildung nicht in der Weise, dass eine immanente Kraft ungeachtet der von Widerständigkeit gekennzeichneten Wirklichkeit nach außen dränge, ereignet sich Bildung doch vielmehr stets „im Wechselspiel mit der Welt" (ebd.). Pädagogisch bedeutsame Interaktionstheorien erinnern dabei auch an G. W. F. Hegels Diktum des *im-Andern-zu-sich-selbst-Kommens*. Bildung lässt sich so, auch im Sinne Josef Derbolavs, als die *Vermittlung des Selbst durch das Andere* beschreiben (vgl. ebd., 161), sie „ist deshalb der Vollzug der Selbstwerdung des Individuums in der Durchdringung von Selbst und Welt" (ebd., 162; vgl. Lederer 2005, 165). Zusammengefasst ist festzuhalten: Identität entwickelt sich nicht im außergesellschaftlichen Raum, sondern immer nur in einer geschichtlich gewachsenen, sich wandelnden, sozial und kulturell geprägten Lebenswelt, die der einzelne Mensch nach menschlichen Aspekten *mitgestalten und -entwickeln* können soll (vgl. Weber 1999, 71). Bildung bezeichnet für Helmut Heim (1997, 70) unter identitätstheoretischen Gesichtspunkten und gemäß einer solch sozial-interaktiven Perspektive den beständigen dialektischen Prozess „der Selbstvermittlung, der sich in Distanzierung und Identifizierung auseinanderspannt".

Bei der Herausbildung dessen, was der Mensch ist und was ihn ausmacht, ist somit die Analyse der vielfältigen Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen von herausragender Bedeutung. Sozialökologische Ansätze, speziell aber die sog. „humanökologische Perspektive" in der Pädagogik, versuchen diesem Umstand gerecht zu werden (vgl. Kapitel 6). Eine gleichsam interaktionsorientierte Sozialisationstheorie, die vor allem auf zwischenmenschliche Kommunikationen fokussiert und der eine überaus große geistes- und sozialwissenschaftliche Wirkmächtigkeit attestiert werden kann, ist George Herbert Meads klassische Theorie des „Symbolischen Interaktionismus", sie ist nachfolgend allemal einer gesonderten exkursorischen Betrachtung wert.

3.3.2 *Exkurs:* „Symbolischer Interaktionismus“ nach G. H. Mead und seine Bedeutung für gelingende Bildung

> „Es verwundert mich sehr, ja Staunen ergreift mich. Die Menschen reisen in fremde Länder und bewundern die Höhe der Gebirge, die gewaltige Größe der Meereswellen, den langen Lauf der Ströme, die ungeheure Ausdehnung der Ozeane, den Kreislauf der Gestirne, und aneinander gehen sie vorbei ohne Erstaunen.“
>
> *(Augustinus)*

Prozesse der Bildung ereignen sich insbesondere im sozialen Kontext und vollziehen sich nie allein im Status kontemplativer Innerlichkeit und Einsamkeit, und zwar schon allein deshalb, weil der einzelne Mensch immer in gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist und weil es eben „Andere braucht, um gebildet zu werden“ (Lerch 2010, 130). Es war das Verdienst George Herbert Meads, in seiner Sozialisationstheorie die Bedeutung interaktiver Prozesse und die hierfür typischen Kommunikationsprozesse in den Mittelpunkt der Analyse zu rücken (vgl. Lederer 2005, 165ff.). Zentral hierbei ist das Verständnis menschlichen Verhaltens als einer symbolisch vermittelten Interaktion, deren Prozess die Entstehung individueller Identität und sogar von Gesellschaft als solcher erklärt (vgl. Mead 1968). Mead (ebd., 177) erläutert: „Identität entwickelt sich; sie ist bei der Geburt anfänglich nicht vorhanden, entsteht aber innerhalb des gesellschaftlichen Erfahrungs- und Tätigkeitsprozesses, das heißt im jeweiligen Individuum als Ergebnis seiner Beziehungen zu diesem Prozeß als Ganzem und zu anderen Individuen innerhalb dieses Prozesses“. Jedes Individuum ist demzufolge in einen prozesshaften sozialen Kontext eingebunden, in welchem es sowohl eine Beziehung zu diesem Prozess als Ganzem als auch zu denjenigen Individuen aufbaut, die ihm im Rahmen dieses Prozeßes entgegentreten. Die hierbei gesammelten Erfahrungen und Ergebnisse konstituieren sodann Identität (vgl. ebd., 177–186; 196ff.). Entscheidende Voraussetzung einer solchen Identitätsentwicklung ist für Mead der Umstand, dass das Individuum in diesem Prozess „sich selbst zum Objekt wird“ (ebd., 180), was bedeutet, dass die Einstellungen und Haltungen anderer Personen gegenüber der eigenen Person wahrnehmbar sind und wahrgenommen werden. Somit werden die eigenen Verhaltensweisen und Handlungen auch aus der Perspektive des jeweiligen Gegenübers bzw. aus Sicht des sozialen Umfelds, des sog. „verallgemeinerten Anderen“ (vgl. ebd., 196) betrachtet, was das jeweilige Eigenverhalten und seine Wirkungen auf

die Anderen durchschau- und erkennbar macht. Die interaktionstheoretische Bedeutung von Personengruppen, etwa einer jugendlichen *peer-group* oder eines Arbeitsteams, besteht darin, gleichsam die Funktion eines Spiegels zu übernehmen, „in dem der einzelne sein Gesicht, die Unverwechselbarkeit der eigenen Persönlichkeit erkennt, und zwar durch Wahrnehmung und Bewertung der Reaktionen der anderen“ (Mertens 1998, 18). Die Einschätzungen der Wahrnehmungen, die sich andere von einem selbst machen, ermöglichen nicht zuletzt die Orientierung des eigenen Verhaltens am zentralen Gesichtspunkt der Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls (vgl. ebd.).

Das Individuum wird sich durch dergleichen Spiegelungsprozesse quasi *selbst* zum *Objekt* seiner Selbstreflexion, wenn es gedanklich-empathisch die Rolle eines anderen übernimmt und sozusagen mit fremden Augen auf sich selbst zu blicken vermag. In Meads (1968, 181) eigenen Worten: „Wo man (...) auf das reagiert, was man an einen anderen adressiert, und wo diese Reaktion Teil des eigenen Verhaltens wird, wo man nicht nur sich selbst hört, sondern sich selbst antwortet, zu sich selbst genauso wie zu einer anderen Person spricht, haben wir ein Verhalten, in dem der Einzelne sich selbst zum Objekt wird“. Der entscheidende Faktor einer solchen Art von Objektwerdung des Individuums ist sonach Kommunikation, insbesondere solche sprachlicher Art, da hierbei der Einzelne auf sich selber reagiert (vgl. ebd., 184). Menschen leben als gesellschaftliche Wesen in ständigen Interaktions- und Kommunikationsprozessen, die über den Austausch von in erster Linie sprachlich vermittelten Symbolen, Bedeutungen, Erwartungen und Wertmustern verläuft (vgl. Mertens 1998, 17). Als entscheidendes Ergebnis solcher kommunikativen Austauschprozesse hebt Mertens (ebd., 17f.) die Identitätsgenese hervor: „Individuen können so voneinander lernen, sich zu beeinflussen und gemeinsam in kulturellen Bedeutungswelten zu leben. Zunächst und vor allem jedoch ist es ihnen in diesem interaktiven Kontext erst möglich, in sich eine Identität, ein Selbst auszubilden und sich als ein solches auch zu begreifen“. Neben dem Faktor Kommunikation geht es bei der Entwicklung von Identität bzw. Selbstbewusstsein in erster Linie um die schon in anderem Zusammenhang mehrfach herausgehobene „unabdingbare Fähigkeit des Subjekts zur Reflexivität, d. h. seine Fähigkeit, sich zu sich selbst wie zu einem anderen (Subjekt) zu verhalten bzw. die gleiche Haltung sich selbst gegenüber einzunehmen wie andere Individuen“ (ebd., 17). Eine solche Selbstreflexion, die dann zur Herausbildung bzw. besser zur Bestärkung von Identität zu führen vermag, vollzieht sich sonach nicht in isolierten Denkprozessen, sondern immer nur im sozialen Handeln mit- und

zwischeneinander agierender Individuen (vgl. ebd.). Das eigene Verhalten muss dabei jeweils dahingehend *adaptiert* werden, dass es den Erwartungen des „*generalized other*“, d. h. der „Summe der Erwartungen der anderen“ (ebd., 18), gerecht wird. Um die eigene Identität zu entwickeln, muss das Individuum somit nach Mead (1968, 197) auch den jeweiligen *gesellschaftlichen Kontext* erfassen und berücksichtigen:

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

Die Gesellschaft übt durch die von ihr grundgelegten Normen und Verhaltensregeln in diesem Sinne eine gewisse Kontrollfunktion gegenüber dem einzelnen Individuum aus. Damit diese soziale Kontrolle nicht in eine soziale Determiniertheit des Menschen im Sinne seiner Formierung gemäß gesellschaftlicher Funktionsimperative mündet (so wie dies etwa im „strukturfunktionalen Ansatz“ sensu Talcott Parsons akzentuiert wird, vgl. Parsons 1964; 2009), bewahrt sich in der Meadschen Konzeption das Individuum seine individuelle Identität bekanntlich durch das sog. „*I*“, eine relativ autonome Instanz personalen Seins, welche durch die übernommenen gesellschaftlichen Konventionen, dem „*Me*“, mitbeeinflusst wird.[40] [41] Gerhard Mertens (1998, 18) fasst den symbolanalytischen Ansatz sensu Mead kompakt zusammen:

> „Die Bildung des Menschen zur reifen Persönlichkeit, die für sich und ihre soziale Umwelt als identische agiert, erfolgt (...) nur im Rahmen symbolischer Interaktion mit anderen Subjekten, deren Äußerungen, Bedeutungszuweisungen, Werteinstellungen und Rollenerwartungen sich über Interpretationsleistungen zu einem komplexen kulturellen Regelsystem verdichten und im Rahmen von Austausch und wechselseitiger Wertschätzung jene Internalisierungsprozesse bewirken, deren Gesamtheit den sozialen Teil der Persönlichkeit ausmacht“.

Wie an anderer Stelle schon betont, kommt insbesondere den Prinzipien *wechselseitiger Akzeptanz und Wertschätzung* im sozial-kommunikativen Interaktionsgeschehen eine nicht zu überschätzende Bedeutung zu, ist doch die Erfahrung, anerkannt, gemocht und geschätzt zu werden, von geradezu fundamentaler Bedeutung für das eigene Selbstkonzept und Selbstvertrauen, insbesondere, aber nicht nur, bei Jugendlichen in der Phase der Identitätsgenese, wie etwa Annedore Prengel (1999, 244f.), speziell mit Blick auf die zentrale Bildungsnorm der *Toleranz* und der gegenseitigen *Akzeptanz* des Sich-Fremd- und Anders-Seins verdeutlicht:

> „Gerade weil die oder der andere anders ist, die anderen anders sind, brauchen wir Kommunikation. Zwischen Verschiedenen kann eine wechselseitige Beziehung stattfinden, in der Anderssein anerkannt wird. (...) Beide Personen legen den Schwerpunkt zu sich und zeigen sich in ihrer Besonderheit der anderen Person. Sie hören einander zu und nehmen einander wechselseitig in ihrer Besonderheit wahr. So nehmen sie Impulse vom jeweils anderen auf und lösen Neues beim anderen aus. Jedes ändert sich, wenn sie sich austauschen. Damit bewegen sich beide Seiten in einem offenen Prozeß, dessen Ausgang ungewiß ist, dessen Ziele unbestimmbar sind“.[42]

Der elementare Stellenwert substantieller sozial-kommunikativ-interaktiver Prozesse ist charakteristisch für eine Persönlichkeitsbildung im Sinne gelingender Identitätsgenese und -festigung. Diese ist wiederum zentrales Element eines im Gedankenduktus des Humanismus und der Aufklärung verorteten Bildungsverständnisses. Letztlich ist, wie eben gezeigt, eine dank sprudelnder Quellen der *Anerkennung* auf gesundem *Selbstvertrauen* und einem *positiven Selbstkonzept* basierende *gefestigte Identität* eine grundlegende Voraussetzung für gelingendes Tätigsein, für ein erfolgreiches und *zielführend-proaktives Handeln.* Genau diese *Handlungsfähigkeit* ist ein weiteres zentrales Charakteristikum von Bildung, das qualitativ weit über deren Subjekt- und Innerlichkeitsbezug hinausweist.

3.4 Kontemplative Innerlichkeit *und* aktiver Welt- und Handlungsbezug als tragende Momente von Bildung

> Die „Suche nach sich selbst benötigt als Gegenspieler die Welt (...). Von hier aus wird das Einnehmen von und das Wiederherausgehen aus der Welt möglich."
>
> *(Sebastian Lerch 2010, 129)*

Wie gesehen ist Bildung eine qualitative Eigenschaft von Menschen, sie ist zudem Prozess und Ziel einer persönlichen Entwicklung hinsichtlich *Selbsterkenntnis und Weltaneignung*. Gerade Bildung als Persönlichkeitsbildung strebt nach Selbstbestimmung und Selbstentfaltung und gründet in einer möglichst selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit seinen je ökonomischen, sozialen und kulturellen Lebenswelten. Es handelt sich um ein Prozessgeschehen, das grundsätzlich unabschließbar ist, „bis der Tod uns ereilt" (Meueler 2009, 149). Neben einer Subjektkategorie ist Bildung somit, angesichts der intersubjektiven sowie tätig-objektbezogenen Beziehungsmuster des Menschen, stets zugleich auch zwingend eine Kategorie des Weltbezugs und steht deshalb für „die Möglichkeit zum Selbstsein der Person, dies jedoch im Daseinsraum einer konkreten Lebenswelt" (Mertens 1998, 125). Bildung, verstanden als umfassende Handlungsfähigkeit des Menschen (was eher in die Richtung des Kompetenzbegriffes verweist, siehe hierzu ausführlich 9.3.1.), beinhaltet über den kritisch-reflexiven Charakter hinaus auch nicht-(zumindest nicht explizit-)gesellschaftliche und politische Dimensionen, etwa solche ästhetischer, leiblicher oder kontemplativer, auf inneren Ausgleich bezogener Art.[43] Die Mündigkeitsdimension von Bildung impliziert dabei keineswegs ein einseitiges Übergewicht der Faktoren Individualismus, Innerlichkeit und Reflexion, da andernfalls wiederum die Handlungsdimension von Bildung Gefahr liefe, vernachlässigt zu werden. Kornelia Hauser (2008, 2) kritisiert diese oft anzutreffende inhaltliche Engführung des Bildungsbegriffs im Sinne eines Primats der Innerlichkeit, die ihrzufolge Ergebnis spezieller deutscher(/österreichischer) Befindlichkeiten sei, die im originär deutschen Bildungsbegriff gerönnen und somit nicht zuletzt gesellschaftspolitische und kulturelle Mentalitäten widerspiegelten: „Nur im deutschen ist der Begriff der Bildung (den es in keiner anderen Sprache gibt) ohne Sinn für Gesellschaftlichkeit artikuliert, aber auf der Seite von ‚Persönlichkeit' und Innerlichkeit und eben nicht – wie im anglo-amerikanischen Raum –

republikanisch. Wird sich dort die Frage gestellt, wie gedacht werden kann (bezogen auf ein Problem) heißt die deutsche Frage: ob gedacht/erkannt werden kann“. Der Stellenwert des Handlungsbezugs von Bildung ist entsprechend mit Nachdruck zu unterstreichen, da Bildung eben weitaus mehr und etwas ganz anderes bezeichnet als lediglich einen Zustand geistiger Versunkenheit und Kontemplation, etwa gar im Sinne selbstvergessenen Grübelns. Es ist darum mit Kaiser/Kaiser (1996, 70) unbedingt festzuhalten,

> „daß sich Bildung auch auf die politisch-soziale Dimension bezieht, daß sie nicht allein die innere Vollkommenheit des Menschen intendiert, der sich aus allem auf sich selbst zurückgezogen hat, daß sie nicht nur Denken oder interesselosen ästhetischen Genuß, sondern auch eine auf die Bewältigung und Veränderung von Wirklichkeit bezogene Handlungskomponente beinhaltet, daß Bildung damit nicht nur Anerkennung und verpflichtende Übernahme, sondern auch Kritik und Distanzierung fordert“.

Insofern, so folgert auch Gerhard Strunk (1988, 133), ist Bildung keinesfalls ein rein intraindividuelles Geschehen bloßer Innerlichkeit. Bildung heiße vielmehr, das „handelnde Gestalten des eigenen Lebens nach eigenen Entwürfen unter nicht selbst gewählten oder selbstbestimmten Lebensbedingungen“ zu ermöglichen. Diese Fähigkeit zur „Mitgestaltung der Wirklichkeit“ qua „Bearbeitung lebensweltlicher Frage- und Problemstellungen, die sich im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung stellen“ (ebd.), ist folglich konstitutiver Bestandteil von Bildung, im Sinne eines *reflexiven Weltbezuges* (vgl. Mertens 1998). Bildung, so attestiert auch Jürgen Oelkers (2003, 11) deren unverzichtbaren Handlungsbezug, „ist nicht ‚im Kopf‘ (...), sondern zeigt sich in Haltungen des Lernens und Leistungen des Problemlösens. Die Übersetzung von Wissen in Können geschieht im Zugriff auf Probleme (...)“. Keinesfalls, und einem weit verbreiteten Missverständnis zum Trotz, so lässt sich in aller Deutlichkeit festhalten, erschöpft sich Bildung in zweckfreier, reiner Kontemplation, wenngleich diese zweifellos ein unverzichtbares Kriterium umfassender Bildung darstellt.

Gerade im Rahmen moderner, hochgradig arbeitsteiliger Industriegesellschaften ist die Betonung der Handlungskomponente von Bildung von besonderer Bedeutung. Im Unterschied zu Innerlichkeit und Kontemplation findet aktives Handeln des einzelnen meist in sozialen Zusammenhängen, also in Gesellschaft statt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist wiederum, dass sich Bildung, wie betont, am Ideal der *Selbstbestimmung* orientiert, um so sicherzustellen, dass

soziales Handeln nicht in Anpassung und Konformismus mündet. Den Faktoren *(Selbst-)Kritikfähigkeit* und *Urteilsvermögen* kommt folglich allerhöchste Bedeutung zu (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 69). Es lässt sich somit festhalten: Bildung ist nicht allein eine Kategorie des Subjekts, sondern immer zugleich eine *Kategorie des Weltbezuges*. Bildung weist folglich weit über den Horizont des Individuums hinaus und gewinnt seine endgültige Form

> „erst in der Dimension der Transsubjektivität, im Bereich sittlich-verantwortlichen Umgangs freier Personen miteinander, in der wechselseitigen Anerkennung aller, in der gemeinsamen, vernunftgemäßen Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens (...). Bildung erweist sich hierin als Verantwortungs- und ‚Solidaritätsfähigkeit'. Im anderen Falle muß sie ihrer selbst verlustig gehen und depravieren, wo sie nur selbstgenügsam im Kult der isolierten Persönlichkeit befangen bleibt" (Mertens 1989a, 185).

Bildung bezeichnet, wiederum mit Gerhard Mertens (1998, 124) gesprochen, demzufolge

> „die selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein, meint jenen lebenslangen Prozeß, in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt (...). Im Resultat ist Bildung dann vernunftgemäße Daseinsform im umfassenden Sinn, nämlich in der geistigen Ganzheit einer Existenzweise, in der theoretisches Erkennen, praktisches Handeln und sinnlich-ästhetisches Urteilen aufeinander verwiesen sind (...). Bildung zielt sonach auf das reflexive und verantwortete Dasein des Menschen ab".

Bildung hilft, so ließe sich dies zusammenfassen, bei der Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben in einem je gegebenen individuellen und sozialen Rahmen. Bildung stellt in diesem Sinne eine *Relationskategorie* dar, die zwischen Subjekt und Welt vermittelt. Aufgrund dieser für jede menschliche Existenz konstitutiven Weltbezogenheit personalen Seins ist eine als reflexive Selbstverortung des Menschen in seiner Lebenswelt verstandene Bildung ohne konkrete Umweltbezüge schlechterdings unmöglich. Von daher bedarf es der Korrektur eines heute oft noch überwiegend eher selbstbezüglich-subjektbezogenen Bildungsverständnisses, und zwar dahingehend, dass die Dimension des Weltbezuges stärker akzentuiert wird (vgl. 1998, 125–128). Die Dominanz eines eher subjektivistisch-selbstbezüglichen Bildungsideals scheint daher zu rühren, dass dergleichen etwa

auch bei Wilhelm von Humboldt im Mittelpunkt steht bzw. zu stehen scheint. Einem regelrechten Kult der Innerlichkeit das Wort zu reden ist entsprechend ein oft vorgetragener Vorwurf an seine Adresse, dies indes zu Unrecht: So war es für Humboldt (respektive für die durch ihn als deren prominentesten Exponenten repräsentierte bildungsphilosophische Epoche des Neuhumanismus) nicht nur ausgemacht, dass sich Bildung natürlich auch in Welt und auf Welt hin bezieht und sich somit (wenngleich nicht ausschließlich) im Status der Weltbezogenheit mitteilt, darüber hinaus wurde dieses Mensch-Welt-Verhältnis als kein statisch-unveränderliches, sondern vielmehr als dynamisches, auf Veränderung hin ausgerichtetes Wechselbeziehungsverhältnis dargestellt, durch welches sich Mensch *wie* Welt zugleich verändern, womit der Stellenwert und die Notwendigkeit des Handlungsbezugs von Bildung deutlich benannt sind (vgl. Menze 1980, 45). Clemens Menze (ebd.) präzisiert den Charakter dieser Interaktionalität: „In dem Tätigsein seiner Vermögen ändert der Mensch die Welt, und als neues Objekt der Vermögen wirkt die veränderte Welt auf den Menschen zurück".

Mertens (1998, 125) unterstreicht bezüglich dieser Mensch-Welt-Wechselwirkung: „Zwar bildet, entfaltet, verwirklicht sich der Mensch in und für sich selbst als Individualität; als ein Selbstsein in Welt aber vermag er dies nur von Welt her und auf Welt hin". So entsteht auf Grundlage der Austauschbeziehungen zwischen Individuen und ihren Lebenswelten ein *dialektischer Prozess subjektiver Wirklichkeitsbewältigung* einerseits, bei gleichzeitiger Formung des Subjekts durch eben diese Wirklichkeit andererseits (vgl. ebd.). Auch an anderer Stelle betont Mertens (1989a, 187) entsprechend: „Für die personale Existenzweise und ihre selbsttätige, innere Formgebung ist das In-der-Welt-Sein schlechthin konstitutiv". Winfried Marotzki (1990, 33) definiert Bildung dieser binären Struktur von Außen- und Innenweltbezug entsprechend als „Transformation grundlegender Welt- und Selbstverhältnisse". Detlef Behrmann (2006, 13f.) erläutert unisono Allgemeinbildung als Ziel, „welches die Person und ihr Wesen sowohl selbst als auch in Bezug und im Wechselverhältnis zur Umwelt, d. h. anderen Menschen und Systemen sieht. Voraussetzung hierfür ist die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, die auf spezifische Phänomene bezogen ist". Bei Rainer Brödel (2002, 45) findet sich in diesem auf Selbst- und Weltbezug gerichteten Sinne folgende Charakterisierung des Bildungsbegriffs: Diesem ist die Differenzierung zwischen Ich-Bezug und Weltbezug nachgerade immanent, da er zwischen der Einheit des Individuums

einerseits und der Totalität der Welt andererseits vermittelt. Bildung bildet sozusagen eine *Klammer zwischen Ich und Welt*:

> „Der Prozess der Welterfassung und -strukturierung findet in diesem Spannungsbogen statt. Selbst ein subjektorientierter Bildungsbegriff ist nicht isolationistisch angelegt, vielmehr nimmt er die gerade bei Humboldt zu findende Grundfigur zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen ‚dem Individuum und der Welt' (...) auf".

Auch in Helmwart Hierdeis (2007, o. S.) mehrdimensionalen Definitionsversuch von Bildung bildet diese dialektische Verschränkung von Subjekt und Objekt, von Mensch und Welt, den Kristallisationspunkt für Bildung, wobei aber auch der Aspekt der Strukturierung von Weltwissen hervorgehoben wird:

> „Als Bildung bezeichnen wir den Prozess und das Ergebnis der Auseinandersetzung des Menschen mit ‚der Welt' und mit der eigenen Person. Einerseits geht es also um die Umwandlung von Wahrnehmungen und Informationen in geordnetes Wissen, von geordnetem Wissen in geordnetes Denken und von geordnetem Denken in angemessenes Handeln. Andererseits geht es um die Fähigkeit zum begründeten Urteil und zur Übernahme von Verantwortung sich selbst und ‚der Welt' gegenüber. Sie schließt die Aufklärung über die eigene Person ein".[44]

Ein solches Verständnis von Bildung wie es hier von Hierdeis (ebd.) vertreten wird, denkt diese zwei unverzichtbaren Dimensionen, Ich- und Weltbezug, Subjektivität und Sozialität, eng zusammen, wohingegen deren Gegeneinanderausspielen anstelle einer gebotenen Gleichgewichtung und -behandlung gar „zu Formen der Unkultur" beizutragen vermag, wie Hierdeis (ebd.) betont: „Für eine humane Kultur ist eine am Prinzip selbstreflexiver Verantwortung orientierte Wissensentwicklung, Technologie und Politik ebenso unerlässlich wie eine aufgeklärte Subjektivität".

– ***Bildung für bessere Verhältnisse*** –

Aus der Weltorientierung von Bildung erwächst insbesondere auch eine Gestaltungsverantwortung des gebildeten Menschen, seine Bildung für die Mehrung menschlichen Wohlergehens zu nutzen. Günther Bittner (2006, 24) etwa beklagt, dass der Bildungsbegriff, hinsichtlich seiner inhaltlichen Konkretisierung wie gesehen ohnehin oft eher beliebig anmutend, vielfach eine überwiegend nur präskriptive Konzeption darstelle, und entsprechend nur wenig praktische

Anleitung impliziere: „Bildung definiert sich (...) von irgendwelchen ‚Bildungszielen' her, deren Trefflichkeit außer Zweifel steht, deren Deklaration jedoch folgenlos bleibt, solange nicht untersucht wird, wie im konkreten Leben die Entwicklung derart löblicher Fähigkeiten (wie die von Wolfgang Klafki herausgehobene Bestimmung von Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidaritätsfähigkeit, B. L.) denn nun vor sich gehen mag". Entsprechend hat Bildung auch vermehrt auf den Bereich des Utilitären zu zielen, wie wiederum Mertens (1989a, 186) unterstreicht: „Gerade im Schmelztiegel praktischen Weltumgangs bildet der Mensch seine humane Gestalt heraus, die sittlich-kulturelle Gestalt eines freien Subjekts in Natur und Geschichte".

Die unmittelbare und enge Verwobenheit pädagogischen Geschehens mit gesellschaftlichen Zuständen und Begebenheiten wurde bereits von Wilhelm Dilthey, ganz seinen hermeneutischen Großkenntnissen entsprechend, deutlich herausgearbeitet. Im Besonderen seien pädagogische Wahrheiten keinesfalls ohne die jeweils vorherrschenden politischen Interessen und Weltbilder erkennbar, Erziehung folglich stets auch eine Funktion der Gesellschaft respektive ihrer jeweiligen Verfasstheit. Das jeweils vorherrschende Bildungsideal kann demzufolge nur vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Ideale der jeweils erziehenden Generation interpretiert werden. Aufgabe von Erziehung ist es entsprechend, den Menschen durch hierfür geeignete pädagogische Mittel in einen Zustand der *reflexiven Selbst- und Welterkenntnis* zu versetzen, die ihm eine selbständige Erreichung seiner Ziele und Bestimmungen ermöglicht – interessanterweise ist dergleichen im Sinne des nachfolgend zu würdigenden kritisch-emanzipatorischen Bildungsideals, als dessen Anhänger Wilhelm Dilthey, bekanntlich einer der namhaftesten Apologeten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, ansonsten ganz sicher nicht gelten kann (vgl. Dilthey 1960, 14, 192, 236; Hoffmann 2007, 57).

– Überleitung –

Begreift man Bildung im Sinne des hier gesagten also *auch* als unverzichtbares und fundamentales Kriterium reflexiver Weltbezogenheit, stellt sich grundsätzlich und sachnotwendig die Frage nach denjenigen Zieldimensionen und wünschenswerten Zuständen gesellschaftlicher Art, die mit und durch Bildung realisiert werden sollen/sollten bzw. durch die und in denen sich Bildung ausdrückt und durch die und in denen Bildung befördert wird. Mit anderen Worten bedarf es mit Blick auf die gesellschaftliche und entsprechend auch

politische Dimension von Bildung zwingend einer Spezifikation des Bildungsbegriffs bzw. -verständnisses hinsichtlich dessen gesellschaftlicher, respektive gesellschaftspolitischer Operationalisierung, da entsprechende Zustände und Bedingungen doch immer auch auf die Möglichkeiten gelingender Bildung zurückwirken – dies umso mehr, als dass sich natürlich auch die Bildungsdimension des reflexiven Selbstbezugs stets im (mehr oder weniger Einfluss nehmenden) gesellschaftlichen Raum vollzieht bzw. deren Ergebnisse ob der zwingend sozialen Natur des Menschen zumindest indirekt immer auch auf Gesellschaft bezogen sind bzw. bezogen werden können. Der bezüglich dieses Problemhorizontes wohl zielführendste und aussagekräftigste bildungstheoretische wie sozialphilosophische Ansatz, und dies nicht nur im Kontext des argumentativen Gesamtduktus dieser Arbeit, ist die nachfolgend zu vertiefende „Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft“ bzw. die ihr zugrundeliegende „Kritische Theorie“, die hier einen entscheidenden Referenzrahmen für eine mit dieser Arbeit beabsichtigte Neubestimmung und vor allem Neubelebung eines sozusagen „richtig“ verstandenen, und das meint: eines humanistisch und kritisch konnotierten Bildungsbegriffs bildet. Sie soll im Rahmen der Ausführungen zu zentralen Bildungscharakteristika näherhin erläutert werden, da die bisher bereits angeführten Bildungskriterien und Leitzielbestimmungen, namentlich Emanzipation, Mündigkeit, Autonomie, Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, zudem (kritische) (Selbst)Reflexion und (auf Veränderung bezogener) Weltbezug, sich in diesem Paradigma überaus stark verdichten.

3.5 Wissenschaftshistorische und paradigmatische Verortung des zu generierenden Bildungsverständnisses: Kritische Theorie und Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

> „Aber das menschliche Wesen ist kein dem einzelnen Individuum innewohnendes Abstraktum.
> In seiner Wirklichkeit ist es das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse."
>
> *(Karl Marx: 6. These der „Thesen über Feuerbach" [1845])*

> „Ich halte dafür, daß das einzige Ziel der Wissenschaft darin besteht, die Mühseligkeiten der menschlichen Existenz zu erleichtern."
>
> *(Bertolt Brecht: Das Leben des Galilei)*

> „Zugleich zeigt der Spätkapitalismus die Tendenz (...), uns alle zu Kind-Erwachsenen zu verzwergen, uns durch Dumpf-Fernsehen und Erwachsenen-Computerspiele und einen Overkill an sinnlosen Warenangeboten zu infantilisieren, bis wir ideale, unkritische, spontane, hemmungslose, kindliche Konsumenten geworden sind, die politisch keinen Ärger machen."
>
> *(Susanne Gaschke, Falter 42/2009, S. 21)*

Das bisher ausgebreitete und weiterhin noch zu spezifizierende Verständnis von Bildung, das an geeigneter Stelle dem Kompetenzbegriff entgegengestellt werden soll, lässt sich, nebst dezidiert bildungshumanistisch inspirierten Zugängen, im Gedanken- und Argumentationsduktus der Kritischen Theorie und der hiervon inspirierten und nachhaltig geprägten Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft verorten. Mehr noch, kann diese Habilitationsschrift durchaus auch als Plädoyer für eine zeitgemäße und *reflektierte* (d. h. aus den Fehlern und Einseitigkeiten der Vergangenheit lernende) Rück- oder vielmehr Neubesinnung auf zentrale Prinzipien und Ziele der Kritisch-Emanzipatorischen Erziehungswissenschaft[45] gelesen werden. Grund genug, deren wichtigste Charakteristika nachfolgend kurz in Erinnerung zu rufen.

3.5.1 Kritische Theorie und ihre Anfragen und Forderungen an die Pädagogik

> „Die Grundannahme der Kritischen Theorie besteht darin, dass die Menschen zur Aufklärung geeignet und damit bereit sind."
>
> *(Alexander Kluge)*

> „Die Kritische Theorie ist als Philosophie mit dem Anspruch angetreten, die Massen, die zu den Nazis übergelaufen sind, wieder umkehren zu können."
>
> *(Alexander Kluge [46])*

Die Kritische Theorie steht bekanntlich für eine *herrschafts- und ideologiekritische* Denkrichtung, die, auf das allerstärkste beeinflusst und geprägt von den Theorien und Schriften des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, Wissenschaft und jede Form von Erkenntnis stets (auch) als Ergebnis gesellschaftlicher Machtverhältnisse und Interessenskonstellationen erkennt und analysiert. Als in höchstem Maße reflexive, historisch-sozioökonomisch orientierte, sich als Kritik der politischen Ökonomie und als interdisziplinäre Kulturkritik verstehende Gesellschafts- und Wissenschaftstheorie liegt ihr erkenntnisleitendes Interesse nicht nur in der Deskription gesellschaftlicher Macht- und Autoritätsverhältnisse, sondern auch in der Reflexion (bzw. *Proflexion*) von Möglichkeiten (und Grenzen) politischer und sozialer Veränderungen in Richtung solcher Dispositionen, Geistes- und Werthaltungen sowie Strukturen, Institutionen und Organisationen, die dem Primat individueller *Emanzipation* von gesellschaftlichen, d. h. sozioökonomisch, -kulturell und -strukturell vermittelten Handlungs- und Denkzwängen dienlich sind. Die umfassende Zielsetzung der Kritischen Theorie besteht, mit Max Horkheimer (1970, 32) selbst gesprochen, somit in der „Idee einer vernünftigen, der Allgemeinheit entsprechenden gesellschaftlichen Organisation", die, zumindest gemäß der gesellschaftspolitischen Grundierung und Orientierung der Frankfurter Schule, in einem aufgeklärt-reflexiven Sinne als sozialistische Programmatik beschrieben werden kann. Entsprechend wenden sich die VertreterInnen des Kritischen Paradigmas in gesellschaftspolitischer Hinsicht etwa gegen die sich verfestigenden sozialstrukturellen Schichten- und Klassenunterschiede, denen insbesondere aus bildungssoziologischer Perspektive bezüglich Fragen der Chancengleichheit nach wie vor dramatische Relevanz zukommt. Folgerichtig

wird die politisch-ökonomisch-materialistische Analyse der Zusammenhänge zwischen kapitalistischer Produktionsweise, gesellschaftlichen Institutionen und der durch sie produzierten und perpetuierten Ideologien, individuellen Abhängigkeiten und darin gründenden psychosozialen Einschreibungen von den Anhängern der Kritischen Theorie als elementar begriffen. Denk- und handlungsleitendes Ziel sowie regulative Idee dieser Analysen und Kritiken ist letztlich die speziell auch pädagogische „Utopie von der gerechten, repressionsfreien und glücklichen Gesellschaft mündiger, weil emanzipierter Individuen“ (Hierdeis 1987, 106; vgl. ebd., 107ff.).

Gründend auf der für die Kritische Theorie grundlegenden Erkenntnis, dass jedwede Wissenschaft, ergo auch die Erziehungswissenschaft, folglich auch die auf deren Erkenntnissen gründende pädagogische Praxis, stets durch konkrete politische und sozioökonomische Verhältnisse geprägt, mithin Ausdruck herrschender Ideologie ist, erweist sich eine Analyse genau dieser Abhängigkeiten und Begebenheiten als dementsprechend unverzichtbar. Wolfgang Klafki (1976, 51) führt unter Hervorhebung der für Kritische Theorie (und Bildung, s. o.) kategorischen Primärziele *Selbstbestimmung* und *Emanzipation* diesbezüglich aus: „Die konsequente Reflexion auf die Möglichkeit, dem einzelnen wirklich zur Selbstbestimmung, zur Emanzipation, zum Recht auf individuelles Glück zu verhelfen, führt kritische Theorie zu der Einsicht, daß diese Möglichkeit nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft gegeben ist“. Die Implikationen für pädagogische Theorie und Praxis werden von Klafki (ebd.) an selber Stelle unmissverständlich benannt: „Erziehungswissenschaft im Sinn kritischer Theorie muß daher notwendigerweise zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit Gesellschaftskritik verbünden, die an den genannten Prinzipien orientiert ist“. Speziell im Kontext neoliberal-spätkapitalistischer Medien- und Konsumgesellschaften hat sich eine analytisch-kritische Perspektive mit Veränderungsintention insbesondere mit der „Instrumentalisierung von Wissen und Techniken für den Machterwerb und die Machterhaltung von Minderheiten“ (Hierdeis 2007, o. S.) auseinanderzusetzen, werden heute doch in immer nachdrücklicher anmutender Weise, so Hierdeis (ebd.) in angemessen deutlichen Worten weiter, „die Mehrheiten vom Verlust ihrer Lebensgrundlagen und ihrer Selbstbestimmung durch mediale Verblödung abgelenkt und durch die Vorenthaltung kritischen Wissens am Denken gehindert (. . .)“.

Die Kritik der Vertreter der Kritischen Theorie an herkömmlichen Gesellschaftstheorien fokussiert im Allgemeinen insbesondere auf deren oftmalige Ausblendung gesellschaftlicher Widersprüche und struktureller Gewaltver-

hältnisse und im Speziellen auf die weit verbreitete Ignoranz gegenüber der Gebundenheit jeglicher wissenschaftlicher Erkenntnisinteressen, Methoden und generierter Wissensbestände – und damit auch dem, was als „Wissen" anerkannt wird und was hingegen nicht – an gesellschaftliche Machtverhältnisse und die darin gründenden Ideologien. Das, was zu einer gegebenen Zeit als wissenschaftlich veritabel, als erforschenswert oder eben -unwert erachtet wird, m. a. W. dasjenige, was die Konjunkturen von Forschung und Wissenschaft bedingt, ist immer auch Ausdruck von Zeitgeistigkeiten und Machtinteressen. Dies umso mehr, als das gesellschaftliche Subsystem Wissenschaft nie im luftleeren Raum agiert, sondern selbst diejenigen Kategorien erst (mit)erschafft und vorgibt, mit denen und durch welche gesellschaftliche Diskurse strukturiert werden. Die je vorherrschende Sicht auf Welt, und dazu zählen bspw. und nicht zuletzt Legitimationsstrategien für Mechanismen sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung, ist immer auch (wenngleich nicht nur) das Ergebnis dominanter wissenschaftlicher Paradigmen und Schwerpunktsetzungen auf der Ebene von Methoden, Erkenntnisinteressen und nicht zuletzt personellen wie finanziellen Ausstattungen. Max Horkheimer (1970, 18f.) erläutert diesen Aspekt mit einer gerade für das heutige wissenschaftliche Personal und seinen mittlerweile meist mehr oder weniger prekären Arbeitsbedingungen bemerkenswert aktuellen Feststellung: „Der Gelehrte und seine Wissenschaft sind in den gesellschaftlichen Apparat eingespannt, ihre Leistung ist ein Moment der Selbsterhaltung, der fortwährenden Reproduktion des Bestehenden, gleichviel, was sie sich selbst für einen Reim darauf machen". Derselbe Sachverhalt in einer griffigen Formulierung Klaus Mollenhauers (1982, 47) auf den Punkt gebracht: „*Was* die Menschen einer Gesellschaft/Kultur wissen, *wie* sie dieses Wissen erwerben und *in welcher Form* sie es für das Handeln bereitstellen, ist von der Praxis der Gesellschaft/Kultur abhängig". Betrachtet man konventionelle Wissenschaft einem solchen Verständnis gemäß als strukturell-institutionalisierte Form der Erkenntnis bzw. der Erkenntnisgenese, dann sind dieser im Sinne der Apologeten des Kritischen Paradigmas insbesondere drei zentrale Kritikpunkte entgegenzuhalten:

- Moderne Wissenschaft neigt häufig dazu, sich als eine von der sozialen Realität abgelöste Sphäre zu generieren;
- entsprechend werde zu wenig darüber reflektiert, welche eigentliche gesellschaftliche Funktion der Wissenschaft zukommt und welche Folgen dies jeweils zeitigt;

- weshalb institutionalisierte Forschung denn auch zumeist über einen affirmativen Charakter verfügt, anstatt sich „als Kraft zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Richtung auf immer bessere, gerechtere“ (Mollenhauer 1982, 49) Zustände zu begreifen (vgl. ebd., 49f.).

Reflektierte Wissenschaft habe deshalb nicht nur zu bedenken, wie weit das eigene Forschen mit anderen Formen gesellschaftlicher Theorie und Praxis korrespondiert, sondern auch, inwieweit diese noch zeitgemäß ist, m. a. W., dem historischen Stand der Gesellschaft zu entsprechen scheint (vgl. ebd., 48f.). Das Selbstverständnis der Kritischen Theorie wird von Max Horkheimer (1970) in den Worten Klaus Mollenhauers (1982, 42) dementsprechend in Form dreier argumentativ aufeinander aufbauender Erkenntnisse zusammengefasst; diese besagen, dass

„• Wissenschaft als gesellschaftliche Tätigkeit begriffen wird,
- diese gesellschaftliche Tätigkeit durch die Form ihrer Theorie, nämlich als traditionelle, von Wissenschaftlern nicht mehr als gesellschaftliche, sondern nur als individuelle Tätigkeit verstanden wird,
- deswegen eine ‚Kritische Theorie‘ gerade die Produktionsbedingungen von Theorie und Wissenschaft reflektieren muß“.

Die von Horkheimer vorgebrachte Kritik an der „traditionellen Theorie“ (also an den vor bzw. unabhängig von der Kritischen Theorie vorherrschenden, überwiegend traditionell-geisteswissenschaftlich oder aber deskriptiv-empirischen Forschungsrichtungen) und die ihnen entgegengesetzten Intentionen und Sichtweisen der Kritischen Theorie lassen sich mit Klaus Mollenhauer (1982a, 46f.) letztlich in vier Punkten verdichten. Sie lohnen, hier angesichts des hohen Stellenwerts zitierter Quelle für das Selbstverständnis einer „Pädagogik der ‚Kritischen Theorie‘“ (Buchtitel) ausführlich und im Wortlaut angeführt zu werden, liefern sie doch wichtige Denkanstöße für WissenschaftlerInnen jedweder Fachrichtungen hinsichtlich der Frage, ob die hierin vorgetragenen Kritiken auch heute noch zutreffen bzw., und vor allem, in welchem qualitativen Ausmaß sie dies tun :

„1. Genesis und Wirkung wissenschaftlicher Erkenntnis werden vernachlässigt. Dagegen will die Kritische Theorie die sich durchsetzende wechselseitige Abhängigkeit von Theorieproduktion und gesellschaftlicher Entwicklung, von unerkannter Parteilichkeit der Theorie und theore-

tisch nicht reflektierter gesellschaftlicher Folgen der Anwendung ihrer Ergebnisse durchbrechen.
2. Die Forschungstätigkeit bleibt fachspezifisch beschränkt; damit werden die Untersuchungsgegenstände aus ihrem Realzusammenhang herausgelöst. Ohne die Berechtigung fachwissenschaftlichen Vorgehens grundsätzlich zu bestreiten, will die Kritische Theorie die Partikularisierung der Erkenntnis und die Isolierung der Erkenntnisgegenstände in der Reflexion des beiden gemeinsamen geschichtlich-gesellschaftlichen Gesamtzusammenhangs aufheben.
3. Die wissenschaftlichen Methoden verselbständigen sich gegenüber ihrem Gegenstand und vereinheitlichen sich nach dem Muster naturwissenschaftlichen Vorgehens. Demgegenüber fordert die Kritische Theorie, daß die Methoden der Gesellschaftswissenschaften den praktisch-geschichtlichen Charakter ihrer Erkenntnisgegenstände entsprechen.
4. Es wird von der Wissenschaft Wertfreiheit gefordert. Aus der Einsicht in die Interessengebundenheit von menschlicher Erkenntnis erhebt die Kritische Theorie demgegenüber die Begründung gesellschaftlicher Parteinahme und damit die Begründung von Wertentscheidungen zum Gegenstand ihrer theoretischen Reflexion."
(Mollenhauer 1982, 46f.)

Die Kritische Theorie erkennt, so ließen sich vorangehende Punkte zusammenfassen, den Menschen als (Mit)Produzenten seiner jeweiligen historischen Lebensformen und Wirklichkeiten, die folglich keine statisch-unveränderlichen Umstände darstellen, sondern als ein zu *gerechteren Zuständen* hin zu veränderndes Ensemble gesellschaftlicher, d. h. insbesondere politischer und ökonomischer Machtverhältnisse wahrzunehmen sind. Die Analyse und Genese vernünftiger, d. h. humanerer Zustände geht dabei unmittelbar einher mit dem Streben nach *Selbsterkenntnis* des Individuums im Kontext eben jener jeweiligen gesellschaftlichen Lebensumstände (vgl. Horkheimer 1970, 20f.; 57). Roger Behrens (2002, 20) indes wirft in die Debatte ein, dass gerade die traditionelle Wissenschaftstheorie, die sich in der Regel auf das Primärziel der Werturteilsfreiheit berufe, aus Sicht der Kritischen Theorie den Nährboden abgibt,

> „für reaktionäre Forschung, die mitunter bereit ist, um der Wissenschaft willen den Tod von Menschen in Kauf zu nehmen, oder sich für diese Gefahr gar nicht zuständig fühlt. Eine traditionelle Theorie sei von wissen-

schaftlichen Moden und schließlich vom ökonomischen Markt abhängig, ihre Forschung werde bereitwillig als Ware gehandelt. Ist die traditionelle Theorie politisch, so tendiere sie zum Weltanschaulichen und verteidige die ‚eigene Meinung'. In letzter Konsequenz bestätigt sie stets die Verhältnisse so, wie sie sind".

Eine sich kritisch verstehende Wissenschaft hingegen weiß, was bereits für Wilhelm von Humboldt ein unumgehbares Faktum bildete, dass nämlich der Fortschritt der Wissenschaften erst dann auch einen Fortschritt für die Menschheit darstellt, wenn Wissenschaft tatsächlich in der Lage ist, diesen Fortschritt *menschlich* zu gestalten, also ihn im Interesse *größerer Freiheit der Individualität* nutz- und gestaltbar zu machen (vgl. Behrens 2002). Kritische Theorie, so bringt es Annedore Prengel (1999, 235) in historisch-genealogischer Sicht auf den Punkt, konstituierte sich unter anderem durch eine Kritik an dem, was sie als die „traditionelle Theorie des neuzeitlichen Szientismus" bezeichnete.[47]

Hinsichtlich einer Analyse der instrumentellen, zweckfunktionalen Formierung (und Deformierung) des Denkens in kapitalistischen Gesellschaften der Moderne kommt aus Sicht der Kritischen Theorie insbesondere der bewusstseinsbewirtschaftenden Rolle der „Kulturindustrie" ganz besondere Bedeutung zu. In Gestalt der „Bewusstseins- bzw. Bedürfnisindustrie", etwa in Gestalt von Werbung und Marketing, bestimmt sie in hohem Maße gesellschaftliche Diskurse und nimmt massiven Einfluss auf herrschende Geistes- und Werthaltungen, insbesondere auf dem Gebiet der („falschen") Bedürfnisse materialistisch-konsumistischer Art. Industriell produzierte und distributierte Kulturerzeugnisse, etwa austauschbare Fernsehformate und seichte, sedierende Musiken und Informationen in kommerziellen Radios, hoch partikulare Sonderinteressen, individualistische Nichtigkeiten und sonstige *junk-information* im Internet, haben, so die zweifellos berechtigte Kritik, nicht nur keinerlei aufklärend-emanzipierende Wirkung, sondern verfolgen vielmehr die Absicht, im Sinne eines modernen „Opiums des Volkes" (Marx) Kritikfähigkeit und Reflexionsbereitschaft zu unterminieren, wenn nicht gar aufzulösen. Ohne explizite Reflexion indes ist jede Form kritischer Erkenntnis unmöglich, regrediert Wissenschaft zur bloßen Informationsakkumulation im Dienste instrumenteller Interessen und verkommt politische Praxis unter Umständen zum bloßen Aktivismus und zur Pseudoaktivität, wie Christoph Türcke und Gerhard Bolte (1994, 84) hervorheben: „Wo Reflexion ausfällt, regiert der blinde Betrieb. Die verabsolutierte Praxis, indifferent gegen die Zwecke, auf die sie sich beruft, fällt

immer mit der herrschenden zusammen. Trotz ihres antiautoritären Anspruchs wird sie repressiv“.

Die Kritische Theorie sensu Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse u. a. bildet das theoretische und weltanschauliche Fundament der von ihr inspirierten und sowohl normativ als auch forschungsstrategisch bzw. -methodisch Orientierung gebenden Kritischen Erziehungswissenschaft, die im nächsten Abschnitt näherhin gewürdigt wird. Die Fragen, die aus Sicht der Kritischen Theorie speziell an die Pädagogik gestellt werden bzw. werden sollten, werden von Klaus Mollenhauer et al. in seiner wirkmächtigen Schrift „Pädagogik der ‚Kritischen Theorie'. Kurseinheit 1: Was ist ‚Kritische Theorie'?“ von 1982 in Auszügen wie folgt benannt: Bezüglich der pädagogisch elementaren Kategorie der „Bildsamkeit“, die Mollenhauer als Prozess der Ausformung individuell gegebener Anlagen und zugleich als einen Lern- bzw. Umlernprozess fasst, ist mit Blick auf die daraus folgenden Leitzielbestimmungen pädagogischen Wirkens festzuhalten:

> „Der Kritischen Theorie können wir die Aufforderung entnehmen, den Sachverhalt der ‚Bildsamkeit' nicht nur als naturwüchsigen Zusammenhang zu betrachten, als Entfaltung eingeborener Anlagen zu begreifen, sondern als ein Produkt gesellschaftlich-menschlicher Tätigkeit, die den Bildungsprozeß des Einzelnen formt. Der Bildungsprozeß in seiner aktiven Dimension ist zugleich selbst wieder gesellschaftlich-menschliche Tätigkeit, und insofern enthält er die Aufforderung zur Selbstbestimmung“ (Mollenhauer 1982, 55).

Elementar für das Kritische Paradigma ist wie schon betont die Erkenntnis der Gebundenheit sowohl der individuellen pädagogischen Entwicklung als auch der wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen und der ihr zugehörigen Methodologien an gesellschaftliche Machtstrukturen in je konkreten geschichtlichen Zusammenhängen. Hieraus ergeben sich mit den Worten Mollenhauers (ebd., 56f.) folgende Forderungen an eine sich kritisch-theoretisch verortende Erziehungswissenschaft: Gemäß dieses Paradigmas müsse bereits der heranwachsende Mensch in die intellektuelle Lage versetzt werden, nicht nur all jene Kompetenzen sich anzueignen, „die die Beteiligung als Gesellschaftsmitglied überhaupt erst möglich machen“, sondern darüber hinaus „sich jenem kulturellen Material gegenüber distanziert zu verhalten, um sich produktiv, auf das zukünftig Neue hin, mit seiner Gegenwart auseinandersetzen zu können. Ist dieses Problem innerhalb der pädagogischen Theorie lösbar?“ Und ob der

eigenen gesellschaftlich-strukturellen Ein- und Zeitgebundenheit des/der ErziehungswissenschaftlerIn ergeben sich für Mollenhauer (ebd.) die folgenden Anschlussfragen:

> „Was folgt aus der Annahme, daß auch der, der über Erziehung (wissenschaftlich) nachdenkt, durch die Begriffe, Verfahren und ‚wahrnehmenden Organe' an den geschichtlichen Zusammenhang gebunden ist, den er erkennen will; und was folgt aus der Annahme, daß auch der Gegenstand des Erkennens – die Erziehung nämlich in allen ihren Ausprägungen – Moment des gleichen Zusammenhanges ist? Was folgt daraus für die Wahl, die der Erziehungswissenschaftler für seine Themen und die Wahl, die er hinsichtlich seiner Methoden zu treffen hätte?"

Hinsichtlich der bereits von der traditionellen bürgerlichen Pädagogik und etwa auch von Wilhelm von Humboldt so vehement verfochtenen überragenden Leitkategorie individueller Mündigkeit wiederum fordert Mollenhauer (ebd., 55f.) aus Sicht der Kritischen Theorie:

> „Die Kritische Theorie verlangt hier eine Präzisierung. (...) Die Anforderung an eine Kritische Theorie der Erziehung läge darin, dieses Bildungsziel in seiner Historizität ideologiekritisch zu bedenken, andererseits den Wunsch nach Selbstbestimmung als geschichtspraktische Antizipation eines zu erreichenden Zustands, der über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist, aufzunehmen. Wie hätte aber die Pädagogik mit dieser Forderung umzugehen, da sie selbst auch immer nur einen Teilbereich gesellschaftlicher Praxis repräsentiert?"

Anknüpfend an letztere Frage seien nachfolgend einige der wichtigsten theoretischen Positionen und normativen *Essentials* einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft näherhin erläutert und in Erinnerung gerufen; dies nicht nur in theorie- bzw. bildungsgeschichtlicher Hinsicht, sondern letztlich auch unter dem für vorliegende Arbeit bedeutenden (Teil-)Erkenntnisinteresse, welche Anknüpfungs- und Reformoptionen sich der gegenwärtigen Pädagogik im Sinne einer reflektierten Rückbesinnung auf Kritische Theorie bei deren gleichzeitiger Adaption an die heutige gesellschaftliche Situation und hinsichtlich deren Weiterentwicklung eröffnen. Letztlich, so lassen sich hier mit einem Bonmot von Wolfgang Schulz (1987, 134) die Ausführungen zur Kritischen Theorie beschließen, ist diese Perspektive des Denkens, Reflektierens und Analysierens nicht als eine allumfassende Legitimationsgrundlage eigenen pädagogischen

Handelns (über) zu interpretieren, vielmehr ist sie „immer Pfahl im Fleisch, Zweifel, Unruhe und Verhinderung dessen, was auch Faust nicht haben wollte: ‚Und wird' ich einst zum Augenblicke sagen, verweile doch, du bist so schön . . .'".

3.5.2 Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft

Die als „realistische Wende" in den Erziehungswissenschaften bezeichnete tendentielle Abwendung von hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Orientierungen und Fragestellungen bei gleichzeitiger Hinwendung zu empirisch-quantitativ ausgerichteten Forschungsmethoden und Perspektiven, die sich gegen Ende der fünfziger, Anfang der sechziger Jahre sukzessive vollzog (und die nicht zuletzt in dem einflussreichen bildungspolitischen Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" von 1960 einen Ausdruck fand), führte zu einem Erneuerungs- und Modernisierungsschub der pädagogischen Theorie, der zugleich eine Art Identitätskrise zeitigte (vgl. 8.3.1 u. 8.3.2.). So ging die Erziehungswissenschaft sukzessive tradierter geisteswissenschaftlicher Zieldimensionen und Selbstverständnisse verlustig und generierte an deren statt quantitativ-empirisches Wissen auf dem Gebiet der Pädagogik selbst, aber auch in anverwandten Disziplinen wie der Psychologie und Soziologie sowie in anderen sozial- und kulturwissenschaftlicher Fachdisziplinen, derer sich die Erziehungswissenschaft als Nachbar- und Hilfsdisziplinen bedient. Bezüglich einer normativen Klammer im Sinne umfassender Zieldimensionen pädagogischen Handelns sowie überhaupt hinsichtlich des Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft hingegen ließen sich in vermehrtem Maße theoretische Defizite konstatieren. Vor diesem Hintergrund und im Kontext des antiautoritären gesellschaftlichen Aufbruchs Ende der sechziger Jahre formierte sich zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts ein neues, zeitweilig diskursdominantes und eminent einflussreiches theoretisches und handlungspraktisches Paradigma in Gestalt der „Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft"[48]. Inspiriert und beeinflusst wurde diese in gesellschaftstheoretischer Hinsicht insbesondere von den Arbeiten der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule für Sozialforschung (s. o.) und anverwandter Strömungen. Aufgeschlossene PädagogInnen erkannten darin „eine geschichtlich orientierte, mit philosophischen Gründen radikaldemokratisch argumentierende und zugleich empirisch verfahrende Sozialwissenschaft", so Klaus Mollenhauer (1978, 31), einer der Apologeten dieses erziehungswissenschaftlichen Paradigmas.

Speziell der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die noch in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts das vorherrschende Paradigma markiert, wurde aus Sicht der von der Kritischen Theorie geprägten Kritischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik vorgeworfen, die pädagogische Praxis lediglich zu interpretieren, ohne zugleich ihren zwingend gesellschaftlichen Charakter aufzuzeigen bzw. selbigen zu verändern (vgl. Mollenhauer 1978, 32; Hoffmann 2007, 8). In theoretisch-ideengeschichtlicher Hinsicht kann die Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft geradezu als Gegenentwurf zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik mit ihrem überwiegend konservativen Selbstverständnis und dem Primat der hermeneutischen Methode verstanden werden. Diese, so der generalisierte Vorwurf, stünde im Dienst des herrschenden Status Quo und reflektiere zu wenig die eigene Eingebundenheit in vorgegebene Herrschaftsstrukturen und die darin gründende Wissensgenese ohne Proflexion auf dessen Verwendung und Verwertung (vgl. Koring 1997, 3ff.). Umgekehrt ließ sich aus Sicht der Kritischen Theorie mit Theodor W. Adorno einer überwiegend empirisch-quantitativ orientierten Erziehungswissenschaft (wie sie im Gefolge besagter „realistischen Wende“ in den Vordergrund rückte) wiederum entgegenhalten, dass diese zu einem naiv praktizierten Forschungsbetrieb verkomme, insofern eben nicht zugleich auch die gesellschaftlichen, in Machtverhältnissen gründenden Rahmenbedingungen jedweder wissenschaftlichen Erkenntnisse bzw. Erkenntnisinteressen zum Gegenstand der Reflexion gemacht würden. Darüber hinaus hätten neben den jeweiligen Erkenntnisinteressen die jeweiligen – im Falle einer Handlungswissenschaft wie der pädagogischen Disziplin gänzlich unverzichtbaren – gesellschaftlichen und herrschaftlichen *Handlungs*interessen in den Mittelpunkt reflexiver Praxen zu rücken (vgl. Adorno 1969; Habermas 1968a, 155; Hoffmann 2007, 9).

3.5.2.1 Leitziel Emanzipation

Der Emanzipationsbegriff als Topos wurde – passenderweise – im Epochenjahr 1968 von Jürgen Habermas auf Basis der Kerngedanken der Kritischen Theorie im Rahmen seiner Publikation „Erkenntnis und Interesse“ in den Diskurs der Sozialwissenschaften eingespeist. Alle Erkenntnis, und explizit auch die wissenschaftliche, so lässt sich das zentrale Anliegen der Schrift auf den Punkt bringen, ist stets von bestimmten Interessen geleitet. Diese Interessen sind Ausdruck der je gegebenen historischen und gesellschaftlichen, also auch kulturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Verhältnisse. Diesen liegen

stets auch vermachtete Strukturen zugrunde, sie sind also immer „Ausdruck von Herrschaft und Abhängigkeit“ (Hierdeis 2008, o. S.). Das aus Sicht der Kritischen Theorie und ihrer Apologeten hieraus gezogene Schlussfolgerung und die darin gründenden normativen (Handlungs)Maxime benennt Helmwart Hierdeis (ebd.): „Jeder Mensch hat ein Interesse daran, sich aus Abhängigkeiten zu befreien. Das Interesse an Emanzipation ist also mit dem Menschsein gegeben. Die normative Intention besagt, dass die Theorie die Praxis des Menschseins verändern muss, so dass Abhängigkeiten abgebaut und annähernd herrschaftsfreie gesellschaftliche Beziehungen möglich werden“. Demzufolge kann sich eine emanzipatorisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft keinesfalls darauf kaprizieren, den gesellschaftlichen Status Quo zu konservieren oder gar zu affirmieren, statt dessen und vielmehr hat sie daran zu arbeiten, gesellschaftliche Transformationen im Interesse individueller *Freiheit und Sozialität* zu befördern. Die kritische Funktion einer emanzipatorischen Pädagogik zeigt sich dort, so Hierdeis (ebd.) weiter, „wo sie die Bedingungen analysiert, die den gesellschaftlichen Nachwuchs daran hindern, rational zu denken und zu handeln und in diesem Sinne mündig zu werden. Sie hat infolgedessen eine besondere Sensibilität für die möglichen Ursachen verhinderter Emanzipation“. Das für das Kritisch-emanzipatorische Paradigma konstitutive Erkenntnisinteresse an emanzipierenden Strukturen ergibt sich mit Klaus Mollenhauer (1982a, Kurseinheit 3, 40) dementsprechend aus der herrschaftlichen Verfasstheit der Gesellschaft selbst:

> „Schließlich wird das gesellschaftliche Leben der Menschen immer auch durch Formen der Herrschaft zusammengehalten; das menschliche Individuum muß deshalb sein Bewußtsein als Einzelnes, seine Ich-Identität zu den Normen der Gruppe in Beziehung setzen und – wenigstens der Möglichkeit nach – sich von diesen Normen, ‚aus der Abhängigkeit von hypostasierten Gewalten‘ (Habermas, B. L.) lösen können. Das darin enthaltene Interesse nennt Habermas das *emanzipatorische Erkenntnisinteresse*“.

Das Agens der Kritischen Erziehungswissenschaften war – und ist in seinen Kontinuitätslinien auch weiterhin – nicht ein einziges Kriterium für sich allein, sondern vielmehr ein Bündel individueller Dispositionen und gesellschaftlicher Zustände, die letztlich der umfassenden Zielsetzung individueller Emanzipation von personalen wie strukturellen Zwängen dienlich sind. In den Worten Wolfgang Klafkis (1971, 382) ist eine sich im Paradigma der Kritischen Theorie verortende Erziehungswissenschaft darum bemüht, die Bedingungen und prak-

tischen Möglichkeiten zu eruieren, die „Freiheit, Gerechtigkeit und Vernunft" realisieren helfen, wobei diese Leitziele verstanden werden als „Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerechtigkeit, individueller Vernunft und vernunftgemäßen gesellschaftlichen Verhältnissen". Das Moment der Kritik als zentrales attributierendes Charakteristikum der Kritischen Theorie umfasst einen dementsprechend umfassenden Themenbogen pädagogisch und gesellschaftlich relevanter Aspekte: Erziehungsstile und -programme ebenso wie Ansprüche und Erwartungshaltungen, die letztlich wiederum Teil der je hegemonialen, herrschaftslegitimierenden Ideologie sind. Folglich habe pädagogische Theorie im Sinne des Kritischen Paradigmas *sowohl kultur- als auch gesellschafts- als auch wissenschaftskritisch* zu sein. „Der Maßstab ihrer Kritik ist die Realisierung des Sinnes von Erziehung: die Humanisierung des Menschen" (Dahmer 1969, 24f.; zit. nach Hoffmann 2007, 58). Analog hierzu benennt Helmwart Hierdeis (2008, o. S.) als Leitmotiv einer sich emanzipatorisch verstehenden Pädagogik „das selbstbestimmte, selbstreflexive Subjekt, unter dessen Gesellschafts- und Ideologiekritik vielleicht einmal eine Gesellschaft emanzipierter Menschen entstehen wird". Die ausgesprochene Aktualität, ja Vordringlichkeit einer solchen Analyse vorherrschender Konzepte und Begriffe der pädagogischen Theorie und Praxis im Gedankenduktus der Kritischen Theorie bzw. der Kritischen Erziehungswissenschaft lässt sich gegenwärtig exemplarisch anhand des *Bologna-Prozesses* im Speziellen sowie im Allgemeinen am Beispiel der umfassenden Ökonomisierung und zweckfunktionalen Instrumentalisierung von Bildung (d. h. des Bildungssystems wie auch des Bildungsbegriffs selbst) in besonders eindringlichem Maße verdeutlichen (vgl. zur Bologna- und vor allem zur Ökonomisierungsdebatte noch ausführlich 10.2.).[49] Umso wichtiger ist und wird eine kritisch-reflexive Rückbesinnung auf die theoretisch-konzeptionellen *Basics* einer Kritischen Theorie von Gesellschaft und einer von ihr und durch sie fundierten Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und zugleich deren Weiterentwicklung, für die sich diese Arbeit als ein ausdrückliches Plädoyer verstehen lässt.

Zentrale erkenntnis- und handlungsleitende Prinzipien und Normen der kritisch-emanzipatorischen Denkrichtung waren (bzw. sind) neben *Emanzipation* zudem zuvorderst *Mündigkeit und Selbstbestimmung*, darüber hinaus (Chancen)*Gleichheit*, *Demokratisierung* der gesellschaftlichen Verhältnisse (inklusive und insbesondere der pädagogischen Lebenswelten), Abbau bzw. Beseitigung von Erfahrungen von (ökonomischer, sozialer, politischer) Herrschaft, Zwang und Fremdbestimmung. Individuelle Unmündigkeit ist dementsprechend

nicht (nur) als anthropologische Größe zu verstehen, sondern, gegenwärtigen Tendenzen der Kulturalisierung von Armut und Unbildung („Unterschichtenfernsehen", „bildungsferne Milieus", „Hartz IV-Lebenswelten" usw.) entgegenlaufend, zuvorderst als ein gesellschaftlich-sozial-strukturell vermitteltes Entwicklungsgeschehen. Eine Veränderung inhumaner, unsozialer, individueller Emanzipation abträglicher Verhältnisse, so Klaus Mollenhauer, hat als Voraussetzung zunächst einmal die *Bewusstmachung* dieser jeweils herrschenden Verhältnisse, um gerade in der jungen Generation überhaupt erst das Potential gesellschaftlicher Veränderung durch die intellektuelle Auseinandersetzung mit erstrebenswerteren Verhältnissen freilegen zu können (vgl. Mollenhauer 1968, 67, 74). Klaus Mollenhauer bestimmt im Sinne des Kritischen Paradigmas als Aufgabe pädagogischer Theorie wie auch Praxis somit, speziell bei Jugendlichen das Potential gesellschaftlicher Veränderung freizulegen, also letztlich durch geeignete erzieherische und bildungsfördernde Maßnahmen mit dazu beizutragen, Gesellschaft zum Besseren hin zu verändern (vgl. Mollenhauer 1968, 66f.). Nur als eine „Praxis der Aufklärung" (Mollenhauer 1972, 15f.) gewinne Pädagogik letztlich ihre Legitimität. Sie weiß sich dem Fortschritt verpflichtet, strebt entsprechend ausdrücklich nach Veränderungen des Status Quo und versucht, diese Veränderungen mit zu initiieren (vgl. Mollenhauer 1968, 66ff.; Hoffmann 2007, 62ff.). Herwig Blankertz (1966, 74), neben Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki wohl der wichtigste Vertreter der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, verortet das erkenntnisleitende Interesse der Pädagogik unisono explizit in der Beförderung der obersten Leitnormen Mündigkeit und Emanzipation: „Eine so verstandene Theorie gewinnt die Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung der Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen. Die kritische Aufhebung ist nur dort möglich, wo (...) die intellektuelle Potenz der Gesellschaft befreit werden kann zu ihrer wahren Möglichkeit und Bildung" (vgl. auch Blankertz 1982b). Emanzipation meint entsprechend auch keinen individualistischen, gar solipsistischen Kult des Solitärs im ausschließlichen Sinne seiner *Selbstentfaltung und -verwirklichung*, sondern versteht sich zwingend zugleich auch als *soziale Emanzipation* des Menschen, der, zusammen mit anderen Mitgliedern seiner Gesellschaft, selbige gemäß seiner Bedürfnisse verbessert und deshalb Formen strukturellen Zwangs und Unrechts aufzuheben sich bemüht (vgl. Hoffmann 2007, 37f.). Das Bildungsverständnis der Kritischen Erziehungswissenschaft lässt sich deshalb mit Klaus Mollenhauer abermals als zweidimensionales Konstrukt verstehen, das im Sinne von Selbstverwirklichung sowohl Subjektbezug als zugleich die

Dimension Weltbezug umfasst (vgl. bereits 3.4.), geht es doch stets auch darum, Bildung in den Dienst gesellschaftlicher Humanisierungen zu stellen (vgl. Mollenhauer 1968, 67; zum engen Zusammenhang von Selbstverwirklichung und Bildung siehe auch Theunissen 1981).

3.5.2.2 Ideologie- und Diskurskritik sowie Selbstreflexion als unverzichtbare Methoden der Kritischen Erziehungswissenschaft

Als unverzichtbarer (reflexions)methodischer Ansatz zur Erreichung emanzipativer Zustände wird von den VertreterInnen der Kritischen Erziehungswissenschaft das Prinzip und Konzept der *Ideologiekritik* erkannt: Sie setzt, in den Worten von Dietrich Hoffmann (2007, 39), „an der Vorstellung an, dass der Mensch auf dem Wege der Bildung in einen geschichtlichen Zusammenhang eintritt, um den ‚Sinn des Lebens' in der Geschichte zu verwirklichen". Die Methode der Ideologiekritik hat, um eigene ideologische Voreingenommenheiten möglichst zu vermeiden, als erstes immer an der *Kritik fehlerhafter Aussagen* anzusetzen, die (empirische) Prüfung falscher, unwahrer Meinungen und Behauptungen geht der umfassenderen Analyse des ideologischen Kontextes also voraus. Erst nach einer solchen Prüfung der Hypothese, etwa hinsichtlich ihres empirischen Gehalts und ihrer methodischen Fundierung, werden in einem nächsten Schritt die eigenen Hypothesen aufgestellt. Diese fokussieren etwa auf die Frage, wer von einer bestimmten Aussage, von einem bestimmten methodischen Vorgehen und überhaupt von einem bestimmten Erkenntnisinteresse profitiert und warum, und wer nicht und warum nicht (vgl. ebd.). Grundlage einer solchen Ideologiekritik ist die von der Kritischen Theorie geäußerte Kritik am „historisch falschen Bewusstsein" (so definiert Karl Marx „Ideologie", vgl. Hoffmann 2007, 8) weitester Teile der Bevölkerung, das aufgrund des omnipräsenten „Verblendungszusammenhangs" (Adorno), wie ihn Politik, Wirtschaft und Werbung und nicht zuletzt die Apparate der „Kulturindustrie" generieren und im Menschen implementieren, die psychisch-dispositive Voraussetzung dafür bildet, dass Menschen allzu oft entgegen ihre objektiven sozialen Interessen handeln, zumindest empfinden, und sich zudem auch noch (vermeintlich) freiwillig unter autoritäre Herrschaftsformen und Gesellschaftsstrukturen subordinieren. Entsprechend kamen und kommen im Sinne der Ideologiekritik konsequent all diejenigen Wissensbestände, vorherrschenden Diskurse und Legitimationen (sozialer Missstände) auf den Prüfstand der Gesellschaftskritik, die sich zusammen als herrschende Ideologie einer Ge-

sellschaft oder eines gesellschaftlichen Subsystems identifizieren lassen und letztlich Unterdrückung, Verfälschung, Vorurteil und Ideologie bedingen (vgl. Mollenhauer 1968, 69). Eine solche Analyse gesellschaftlicher Machtstrukturen intendiert entsprechend, und im strikten Gegensatz zu affirmativen und instrumentellen, gar operanten Forschungsinteressen, keinesfalls eine An- und Einpassung gegenüber denjenigen Anforderungen und Zumutungen, die sich aus der kapitalistischen Marktgesellschaft und ihren zugehörigen Macht- und Herrschaftsverhältnissen deduzieren lassen. Statt dessen weiß sie sich der Reflexion individueller wie gesellschaftlicher Motive und Handlungsbegründungen verpflichtet und gründet dabei auf der Erkenntnis, dass gesellschaftliche Verhältnisse nicht überzeitlich und „Gott gegeben", sondern stets von Menschen geschaffen, und daher auch von Menschen veränderbar sind, womit sich immer auch konkrete Handlungsoptionen eröffnen und praktisch umsetzen lassen.

Das Zerreißen des vielzitierten „Schleiers der Ideologie" ist dabei natürlich immer Mittel zum letztendlichen Zweck und Primärziel der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft: der Emanzipation des Menschen von Herrschaft und Unterdrückung seitens autoritärer und repressiver Personen, Institutionen und Strukturen. Ziel einer sich in hohem Maße als gesellschaftspolitisch wirkmächtig verstehenden Pädagogik ist somit die individuelle Hilfe zur und Begleitung bei Prozessen der *Selbstermächtigung* sowie das *Aufdecken, Kritisieren und Bekämpfen* sowohl von ideologischen, auf Bewusstseinsbildung abzielenden Prozessen als auch von Formen repressiver struktureller Gewalt politischer und sozialer Art. Erziehungswissenschaftliches Denken und Handeln wird im Kritischen Paradigma denn auch, dieser Zielsetzung entsprechend, als umfassender Ansatz verstanden, der auf Interventionen nicht nur in den pädagogisch-institutionellen Bereich im engeren Sinne, sondern auch in den gesellschaftlich-politischen Raum abzielt und zu diesem Behufe insbesondere die meist vermachteten Bedingungen und Kontexte herrschender Diskurse zu hinterfragen, ggf. zu delegitimieren trachtet. Zur Ideologie- und Diskurskritik im Sinne der Kritischen Theorie gehört auch die *kritische Selbstreflexion der eigenen Theorie und Handlungspraxis*: Ganz im Sinne einer selbstreflexiven „*Aufklärung über Aufklärung*" werden entsprechend pädagogische Theorien und Praktiken vermittels rationaler Diskurse und expliziter Reflexionsprozesse über sich selbst aufgeklärt, bspw. hinsichtlich ihrer (womöglich falschen) Prämissen und gesellschaftlichen Rahmenverhältnisse im Sinne gegebener oder eben fehlender Voraussetzungen der Möglichkeit emanzipatorisch-aufklärerischer pädagogischer Praxis. Überhaupt, so kann mit Annedore Prengel (1999, 235)

im Sinne dieser Selbstkritik festgehalten werden, lässt sich Kritische Theorie, und folglich eine sich im zugehörigen Gedankenduktus verortende Kritische Erziehungswissenschaft, als „radikale Selbstreflexion der Wissenschaft“ charakterisieren. Mehr noch: „Es gibt wohl kaum eine theoretische Konzeption, in der radikale Selbstreflexion eine ähnlich bedeutsame Rolle spielt wie in der Kritischen Theorie“ (ebd., 236). Entsprechend dieser Diagnose ist Bemühungen um eine Entwicklung methodisch-konzeptioneller Ansätze zur gezielten Förderung komplexer und umfassender Reflexionsprozesse, die sich als möglicher Beitrag zu einer Art „Didaktik Kritisch-emanzipatorischer Pädagogik“, die sich wiederum als praktische Säule einer hier durchaus propagierten, zeitgemäß formuliert, „Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft 2.0“ verstehen ließe, höchste pädagogische Relevanz zuzumessen.[50] Emanzipation als Leitziel kann nämlich, wie Helmwart Hierdeis (2008, o. S.) betont, „weder suggeriert noch gelehrt werden, noch bringen emanzipatorische Einsichten allein schon befreiende Handlungen hervor“, sie ist mithin kein Lernziel, das sich sozusagen *ex-cathedra* lehren und unterrichten ließe, sondern bedarf neben praktischer Einsicht der pädagogisch-methodischen Übung. Keinesfalls darf eine sich emanzipatorisch verstehende Pädagogik, die es mit selbstreflexiver Selbstaufklärung ernst meint, zudem vulgären Indoktrinationen Vorschub leisten. Statt dessen hat sie idealiter gegen dergleichen zu immunisieren. Dann erst erhält bzw. eröffnet sie „dem Subjekt die Freiheit seiner Entscheidung und seines Handelns. Sie fragt nur danach, ob die gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Voraussetzungen für emanzipatorische Prozesse gegeben sind und versucht, sie anzubahnen“ (ebd.).

Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft versteht sich keineswegs als elitäre akademische Disziplin einer Gesellschafts- und Diskursanalyse, sondern als Praxis, die sich empirisch an den Folgen und Konsequenzen der auf Erziehung und Bildung abzielenden Maßnahmen messen lässt. Die für das kritische Paradigma wesentliche, ja konstitutive Reflexion der jeweiligen politisch-sozial-ökonomisch-kulturell bedingten Theorien, Methoden und Diskurse nicht nur der erziehungswissenschaftlichen Disziplin selbst, sondern auch jedweder gesellschaftspolitischen Prämissen und vorherrschenden Ideologien (nebst ihrer zugehörigen Bewusstseins(de)formationen), hat so vom Anspruch her, wie bereits betont, stets auch *konkrete und überprüfbare* Handlungsoptionen zu eröffnen. Kritische Erziehungswissenschaft ist somit kein selbstreferentielles akademisches Sprachspiel. Das Kritisch-emanzipatorische Paradigma erweist sich in diesem Sinne vielmehr als „eminent politische Aufgabe“ (Hoffmann 2007,

63), indem sie „auf alle pädagogischen Phänomene hinweist, die die positive Veränderung des Bestehenden verhindern (...)“ (ebd.). Dietrich Hoffmann (ebd., 65) begründet die politische Aufladung des Paradigmas, die letztlich in dem immanenten Konnex zwischen Kritischer Theorie und Kritisch-emanzipatorischer Erziehungswissenschaft gründet:

> „Die Bedeutung der Anwendung der Kritischen Theorie auf die Erziehungswissenschaft, der diese selbst zu einer kritischen machen soll, besteht darin, dass damit die politische Dimension dieser Wissenschaft, die in einigen ihrer Ansätze bereits angelegt und die ihr durch ihre Aufgaben in der Gesellschaft im Grunde immer gestellt ist, unmissverständlich gemacht werden kann“.

Dergleichen hat, so betont Klaus Mollenhauer, nicht im luftleeren Raum des rein utopischen (Wunsch)Denkens oder gar der Irrealien zu erfolgen, sondern stets mit Blick auf die empirische Realität im Sinne deren vernunftgemäßer, rationaler Analyse (vgl. Mollenhauer 1968, 67ff.; Hoffmann 2007, 63).[51] Damit eine sich kritisch verstehende Pädagogik nicht im Sinne eines womöglich blinden politischen Aktionismus enggeführt wird, bedarf es stets besagter historisch-empirischer Überprüfung gesellschaftlicher Begebenheiten, wie Dietrich Hoffmann (2007, 65) unmissverständlich klarstellt: „Die in der Kritischen Theorie riskierten, gesellschaftlich – wie (...) pädagogisch – unumgänglichen Werturteile erhalten dadurch Objektivität, dass sie ‚öffentlich‘ diskutiert und ‚intersubjektiv‘ kommuniziert werden“.

3.5.2.3 Kritik am Kritischen Paradigma in den Erziehungswissenschaften

Ungeachtet dieses Plädoyers für eine unverzichtbare intersubjektive Perspektive der Argumentation, ohnehin zentrales Kriterium jedweder Wissenschaft, gründet/e in dieser expliziten politischen Aufladung der Pädagogik aber zugleich auch einer der Hauptvorwürfe an die Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft: Kritisiert wird insbesondere die oft mangelhafte, zumindest aber hoch problematische Übersetzung bzw. Integration politischer Begriffe und Konzepte inhaltlicher und methodologischer Art in originär erziehungswissenschaftliche Theorien und Handlungsanweisungen im Sinne ihrer Operationalisierung. Was „Emanzipation“, oder auch anverwandte Begrifflichkeiten wie „Vernunft“ und „Freiheit“ jeweils *konkret* bedeuten (zumal im Zusammenhang erziehungswissenschaftlicher Handlungsfelder, die, wie etwa die Lebenswelt Schule zeigt,

aufgrund ihrer minderjährigen Zielgruppe und ihres erzieherischen Anspruchs nur sehr bedingt hierarchiefrei und diskursoffen sein können), ließ (und lässt) sich eben oftmals nicht befriedigend beantworten. Einer der wichtigsten Exponenten des Kritisch-emanzipatorischen Paradigmas, Klaus Mollenhauer (1982b, 256), war sich dieses Sachverhalts selbstkritisch gewahr: „Der Begriff der Emanzipation wurde (...) kaum (...) wirklich und ausdrücklich pädagogisch expliziert. Er blieb eine Art ‚Lehnwort', ein Ausdruck zur (relativ unbestimmten) Bezeichnung einer geschichtspraktisch-politischen Perspektive in Richtung auf ‚freiere', ‚gerechtere', ‚brüderlichere' Bedingungen des Zusammenlebens". Mit anderen Worten, so lässt sich dieses Theoriedefizit auf den Punkt bringen, erwies sich „Emanzipation" im Sinne einer dominanten handlungsleitenden pädagogischen Kategorie als insuffizient.[52] Besagte explizit politische Aus- und Stoßrichtung des Kritisch-emanzipatorischen Diskurses mit seinem Leitziel der antiautoritären Gesellschaftstransformation brachte diese Denkschule, und dies keineswegs nur bei konservativen bis reaktionären Vertretern der Zunft, zudem in den Anruch politisch-ideologischer Kaderschmieden. Außerdem, so ein weiterer Kritikpunkt, kam es öfters zu einer tendentiellen Umkehrung der disziplinären Primärinteressen und Zweck-Mittel-Relationen, und zwar weg von originär erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Methoden, und hin zu umfassend emanzipatorisch-gesellschaftskritischen Perspektiven. Dabei muss das Hauptgewicht einer kritischen Theorie von Erziehung stets auf dem originären Terrain der Pädagogik zu liegen kommen, ohne dabei politische und sozioökonomische Begriffe und Kategorien auszuklammern oder die spezifisch philosophische Grundierung der Kritischen Theorie zu negieren. Folgerichtig betont Dietrich Hofmann (2007, 61): „In der pädagogischen Fragestellung (der Krit. Erz.wiss., B. L.) muss ein pädagogisches Moment hinzukommen, oder sie ist unnötig".

3.5.2.4 Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft und ihre Anschlussfähigkeit zu (neu)humanistischen Bildungsverständnissen

Im Sinne vorangehender Forderung höchst zielführend ist hierbei der Verweis auf die bemerkenswert engen inhaltlichen Kompatibilitäten zwischen der Kritischen Erziehungswissenschaft einerseits und der wohl wirkmächtigsten Bildungstheorie und -philosophie in der Geschichte der Pädagogik, nämlich dem Bildungshumanismus Humboldtscher Provenienz, andererseits. Ganz si-

cher gilt dies nicht für die gelegentlich elitär und weltfremd anmutende (oder besser: von gegnerischer Seite allzu leicht als solche kritisierbare) Stoßrichtung des (Neu)Humanismus oder auch für die Staatsfixierung des preußischen Funktionärs Wilhelm von Humboldt (bei aller auch vorhandenen Staatskritik seinerseits). Umso mehr trägt die These einer substantiellen inhaltlichen Schnittmenge zwischen diesen beiden Paradigmen einer Ideengeschichte von „Bildung“ zweifellos mit Blick auf das apodiktische Insistieren auf den Leitzielen emanzipierter Selbstbestimmung und Selbstentfaltung der mündigen Individualität. Sowohl beengende und kujonierende Dogmen der Religion als auch autoritär-politische Zwänge, die beide auf eine abzulehnende Formierung individueller Eigentümlichkeiten zugunsten des herrschaftlichen Ideals des angepassten Untertanen zielen, sind für Humboldt Gift für die Bildung des Menschen, die, verstanden als höchstes Ideal der Menschheit im pathetischen Sinne einer *Menschwerdung des Menschen* (vgl. 4.1.), letztlich nur in Freiheit gedeihen kann. Gesellschaftliche (Macht)Verhältnisse, die das unveräußerliche Recht auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung gegen utilitäre, zweckrationale Funktionslogiken, denen sich Menschen nun einmal unterzuordnen hätten, ausspielen, werden von Humboldt ebenso abgelehnt wie von den ApologetInnen der Kritischen Theorie bzw. der auf ihr gründenden Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Clemens Menze (1980, 8) unterstreicht das diesbezügliche Menschen- und Gesellschaftsbild Wilhelm von Humboldts, das hinsichtlich seiner Gegenstände der Kritik auch nach gut 200 Jahren nicht viel von seiner Aktualität eingebüßt zu haben scheint:

> „Deshalb steht Humboldt nicht nur der Industriegesellschaft abweisend gegenüber, weil sie den Menschen zu einem Rädchen in einem seelenlosen Mechanismus zu machen droht – Humboldt faßt wie manche seiner Zeitgenossen die Funktionalisierung des Menschen in dem Bild von der Maschine – sondern er wendet sich auch gegen die ständisch bürgerliche Gesellschaft, in der der Mensch sein Menschsein auf von Gott oder von der Gesellschaft vorgeschriebene Berufe reduziert sieht“.

Genau diese Kritik, die entschiedene Zurückweisung der drohenden Dominanz einer einseitig am ökonomischen Nutzen orientierten Handlungsfähigkeit als pädagogischem Leitziel, wie sie heutzutage im omnipräsenten Kompetenzdiskurs nicht nur im Rahmen der Erwachsenenbildung aufscheint, der Widerspruch, ja Widerstand gegen den Primat von Zielen wie Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“) auf Kosten allgemeiner, selbstzweckhafter, zu kritischem,

selbstreflexivem Denken und Handeln ermächtigender Bildung, auf der erst jedwede Art von spezieller, verwertbarer Bildung respektive Kompetenz zu gründen hat (vgl. diesbezüglich noch ausführlich den pädagogisch-historischen Exkurs über die wirkmächtige Diskussion um das Verhältnis von Allgemein- und Berufs- bzw. Spezialbildung unter 10.1.): Dies sind zentrale Schnittmengen zwischen der neuhumanistischen Bildungstheorie sensu Wilhelm von Humboldt einerseits und der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft andererseits, mögen diese beiden Theoriestränge und Denkschulen auf den ersten (oberflächlichen) Blick angesichts ihrer schwer bis kaum vergleichbaren Zeitumstände (Spätabsolutismus und Hochindustrialismus vs. bürgerlich-spätkapitalistische Demokratie und beginnender „Post-Fordismus“) und der differenten politischen Verortungen der handelnden Figuren (liberal-elitäres Bildungsbürgertum vs. akademische Neo-Marxisten bzw. „Freudo-Marxisten“) auch noch so unterschiedlich sein. Gründend auf diesen Kompatibilitäten wird sich im weiteren Verlauf der Ausführungen wiederholt das Argument aufgegriffen und zugleich als Plädoyer vorgetragen finden, in verstärktem Maße auf *beide* Bildungsphilosophien, (Neu)Humanismus *und* Kritische Theorie, zurückzugreifen, um den Herausforderungen einer aggressiven Ökonomisierung des Bildungssystems und -gedankens mit all ihren Engführungen und regelrechten Kujonierungen humaner Bildung entgegenzuwirken. Dies indes nicht in einem statisch-musealen Sinne, sondern vielmehr mit dem Anspruch einer kritisch-reflektierten Rückbesinnung und einer darauf gründenden Neubestimmung beider Bildungstheorien, folglich unter Vermeidung der bei beiden Paradigmen vorhandenen Einseitigkeiten und Überschießungen.

3.5.2.5 Zwischenfazit und Ausblick: Kritische Erziehungswissenschaft – am Ende oder vor einem möglichen *Restart*?

> „Einmal im Leben, zur rechten Zeit, sollte man an Unmögliches geglaubt haben.“
>
> *(Christa Wolf)*

Letztlich erwies sich die klassische Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft (soll heißen: die während ihrer Hochzeit in den 70er, zum Teil noch in den frühen 80er Jahren, also während bzw. im Gefolge des „linken Bewegungsjahrzehnts“ vorherrschende Strömung) ebenso als Ausdruck einer zeitgeschichtlich vorherrschenden politisch-ökonomischen wie soziokulturellen Verfasstheit der Gesellschaft und ihrer MeinungsbildnerInnen

und MultiplikatorInnen, wie dies bei heutigen Diskurskonjunkturen („*Lifelong Learning*“, „Kompetenzentwicklung und -messung“ etc.) der Fall ist. Mit anderen Worten: Die diskursive *Hausse* des Kritisch-emanzipatorischen Paradigmas ist ebenso Ergebnis der linken Strömungen in Politik, Kultur und Wissenschaft, die im Nachhall der ´68er Bewegung und zeitgleich mit den sich etablierenden neuen sozialen Bewegungen der Zivilgesellschaft (Frauen-, Umwelt-, Anti-AKW-Bewegung, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen etc.) und dem in den westlichen Industriestaaten mehrheitsfähigen keynesianischen Paradigma des Sozialstaats[53], wie umgekehrt die gegenwärtige Kommodifizierung von Bildung, verstanden als deren In-Wert-Setzung und damit als deren Transformation in Wert- und Warenförmigkeit, wiederum Ausdruck des vorherrschenden neoliberalen Paradigmas und der politischen Dominanz (neo)konservativer und (wirtschafts)liberaler Strömungen ist. Wissen und Kompetenz gelten in diesem Kontext als individuelles *Humankapital* im Dienste sowohl des je eigenen *Subjekt-Standorts* als auch des nationalen strategisch-sozioökonomischen Ressourcenvorrats (siehe 11.3., auch 11.4. u. 11.5.). Die Herausbildung jener speziell von Seiten der ApologetInnen des Wirtschaftsliberalismus und der ihnen dienlichen (oder auch nur von ihnen strukturell abhängigen und entsprechend gleichfalls dienlichen) Institutionen eingeforderten Persönlichkeitsdispositive und eben auch Kompetenzen, m. a. W. das umfassende Ziel der „Entwicklung des mentalen Kapitalismus“ (Hoffmann 2007, 11), ließ und lässt die Leitziele und Ideale der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft schlussendlich als unzeitgemäßen, im Standortwettbewerb nachgerade kontraproduktiven Anachronismus erscheinen. Überhaupt, und dies gilt weit über die Erziehungswissenschaft hinaus, wie Dietrich Hoffmann (2007, 11) betont, „*entpolitisierte* sich die Wissenschaft und wurde wieder zu dem, was sie zuvor gewesen war: affirmativ“. Entsprechend rezensierte Konrad Wünsche 1984 in der ZEIT (a.a.O.) einen Text von Klaus Mollenhauer („Vergessene Zusammenhänge“ 1983, a.a.O.) unter der durchaus als programmatisches Fanal interpretierbaren Überschrift „Ideologiekritik und Emanzipation sind passé“ (vgl. Hoffmann 2007, 11).

Auf eine resignative und womöglich übertriebene Weise konstatiert Dietrich Hoffmann (2007, 40) die „Folgenlosigkeit des Ansatzes der Kritischen Erziehungswissenschaft“, obwohl, so Hoffmann im Rahmen seiner ex-post-Analyse der Wirkungsgeschichte des Kritischen Paradigmas, der so oft vorgebrachte Vorwurf eines „linken Dogmatismus“ (ebd.) angesichts der Mannigfaltigkeit seiner Theorieleistungen ins Leere laufe. Vielmehr sei mit Blick auf die vorherrschen-

den politischen Großwetterlagen der Vergangenheit und Gegenwart von einem unzeitigen Konzept zu sprechen, „dem es vor der sozial-liberalen und nach der konservativ-liberalen Wende aus unterschiedlichen Gründen ‚an Akzeptanz gefehlt' hat". An selber Stelle resümiert Hoffmann (ebd.) die wissenschaftstheoretischen und -methodischen Gründe für die (vermeintliche) Wirkungslosigkeit und die fehlende Perpetuierung der Theorie, über ihre Hochzeit, ca. 1965–1975, hinaus:

> „Der – allgemein gesprochen – ‚weltanschaulich' begründete Unwille, das betreffende Konzept und die Ergebnisse der mit ihm ins Werk gesetzten Arbeiten zu verwenden, also das mangelhafte ‚emanzipatorische' Verwendungsinteresse hat dazu geführt, dass sich so etwas wie eine breite Forschungstradition nicht entwickeln konnte. Es hängt im Ganzen auch damit zusammen, dass die empirischen und/oder hermeneutischen Anstrengungen in vielen Fällen die Wissenschaftler bereits so in Anspruch nehmen, Arbeiten also, die zur Fundierung kritischer Ansätze gleichsam vorgeschaltet werden müssen, dass sie sich auf die kritische Auswertung gar nicht mehr einlassen. Warum auch, wenn es eher abschreckend wirkt?"

In einem bezüglich der Gesamteinschätzung ähnlichen Sinne konstatiert Kornelia Hauser (2008, 6) einen regelrechten Verfall der Kritisch-emanzipatorischen Pädagogik und eines durch sie geprägten Verständnisses von Bildung, auch wenn sich derzeit wieder erste, zarte Ansätze einer Rückbesinnung fänden:

> „Der Bildungsbegriff der Erziehungswissenschaft lag jahrelang darnieder wie der Subjektbegriff in der Philosophie agonisch dahinsiechte. Die gesellschaftlichen Tatsachen verflachten emanzipatorische Bildungskonzepte und reduzierten sie kategorisch auf die Indienstnahme der Bildung zu Zwecken der Qualifikation, auf die Zuliefer- und Zurichtungsfunktionen. Dies war immer auch schon Aufgabe von Bildung: sie selektierte, sie wurde Halbbildung, Statussymbol und Fachidiotie wie Adorno schrieb".

Immerhin, so Hauser (ebd.) weiter, war diese Kritik zumindest möglich, indem sie im Rahmen aufklärerischer Bildungskonzepte formuliert und rückgebunden wurde an Vernunftkonzepte, die „die Befreiung des Menschen zu sich selbst implizierten". Anstelle einer solchen Agonie von Bildung scheint nun jedoch eine Wiederbelebung einer kritischen Theorie von Bildung dringend geboten (und auch möglich), es bedürfte sozusagen einer Art *relaunch* einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft. Ein hierzu passender Bildungsbe-

griff wäre, so Kornelia Hauser (2008, 7) in aller notwendigen Ausführlichkeit weiter,

> „ein Wissen, das die Individuen für sich zur Distanzierung der Verhältnisse übersetzen und sich so aus der unmittelbaren Umklammerung (...) befreien, indem sie die Struktur eines Sachverhalts standpunktbezogen für sich erwerben und so zu einem selbsttätigen für sich sinnhaften Vernunftbegriff kommen. Der Perspektivwechsel bezieht sich auf die Verlagerung von den so zu verändernden gesellschaftlichen Verhältnissen zum sich selbst aufklärenden Subjekt. Wir können weniger mit der ‚richtigen' Gesellschaftsanalyse und der evtl. daraus folgenden richtigen Politik rechnen, als vielmehr mit den vernunftbegabten phantasiereichen Subjekten, die zur Selbstaufklärung drängen. Insofern vermute ich, dass kritische Erziehungswissenschaft weniger handlungstheoretisch als vielmehr reflexiv sein muss und auch wird. Was nicht einschliesst (sic!), die Gesellschaftskritik zu lassen. Der Perspektivwechsel besteht auch darin, statt von einem Leidensstandpunkt vom Erfahrungsstandpunkt auszugehen. (...) Kritische Bildungstheorie setzt sich zum Ziel Erfahrungen des Unentfremdeten zu organisieren, die als Erinnerung den Willen entstehen lassen, Entfremdung auszuhalten und zu bekämpfen. Aufgabe der Erziehung wäre dann: den Menschen die Möglichkeit eines Erfahrungsdepots erfüllten Sinns als Möglichkeit zu organisieren".

Doch wie wäre heute eine solche Neubelebung eines K/kritisch-emanzipatorischen Begriffsverständnisses von Bildung unter den Bedingungen der Vorherrschaft ökonomisch-instrumenteller Vernunft im Geiste des Wirtschaftsliberalismus zu realisieren? Sicher sind, im Sinne Ernst Blochs, eine „Sprache der Hoffnung" (Neubauer 1998, 616) und entsprechend der *Mut zur Utopie* im Grunde unerlässlich, um sich eines Leitbildes am gesellschaftlichen Horizont zu vergewissern, das als Orientierungshilfe für pädagogische Diskurse jenseits des Status Quo in Form überwiegend instrumentell-zweckfunktionaler Bildungsprogrammatiken zu dienen hätte. Dabei käme dem kritischen US-amerikanischen Pädagogen Henry Giroux zufolge aber gerade den Intellektuellen die Aufgabe zu, so Jürgen Neubauer (1998, 616), „nicht durch Analyse die Unentrinnbarkeit ideologischer Apparate zu postulieren und so zu deren Komplizen zu werden, sondern in gesellschaftliche Dialoge zu intervenieren und in allen Bereichen Sprachen zu entwickeln und bereitzustellen, die Möglichkeiten radikal-demokratischer Transformation eröffnen".

In einem solchen Sinne hätte eine Neubegründung respektive Neubelebung des Kritischen Paradigmas in den Erziehungswissenschaften auch die gewaltigen Theorieleistungen der im geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs der letzten (mindestens) drei Jahrzehnte dominanten (zumindest nicht übergehbaren) post- bzw. neostrukturalistischen und konstruktivistischen, kurz: diskursanalytischen (und -relativen) Paradigmen und Denkströmungen zu integrieren. Dies jedoch, ohne das Projekt einer (geistesgeschichtlich angemessenen und oft unverzichtbaren) Dekonstruktion menschlicher Vernunft und Subjekthaftigkeit, die in einzelnen extremen Fällen den Anschein eines nihilistisch-beliebigen Sprachspiels zu wecken geeignet war und ist, weiterhin überzustrapazieren. Die permanente Selbstreflexion und -kritik im Sinne einer *Aufklärung über Aufklärung* und einer steten Infragestellung eigener Überzeugungen und diskursiver Bedingungen nebst deren Folgen, ist dabei ebenso unverzichtbar wie die Vermeidung doktrinärer und/oder methodischer Einseitigkeiten. Bereits 1967 forderte in einem solchen Sinne Heinrich Roth (a.a.O.) eine notwendig integrative Erziehungswissenschaft, die zum damaligen Zeitpunkt neben der sich etablierenden Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft die empirisch-analytische, wie auch die (bereits im tendentiellen Abschwung befindliche) historisch-hermeneutische Richtung zu berücksichtigen und zu würdigen gehabt hätte. Analog hierzu plädiert Annedore Prengel mit Blick auf die jüngere Geschichte der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft für eine Integration empirischer *und* geisteswissenschaftlicher Zugänge, da beide methodologischen Paradigmen für sich alleine genommen insuffizient bleiben und von daher grundsätzlich aufeinander verwiesen sind; nicht zuletzt betont Prengel (1999, 233) den zentralen Stellenwert von Reflexion für *jedwede* sich kritisch verstehende Wissenschaft: „Das Programm der Kritischen Theorie zeichnete sich stets aus durch eine ausdrückliche Verbindung moderner sozialwissenschaftlicher Forschung mit Traditionslinien geisteswissenschaftlicher Reflexion“. Für die Erziehungswissenschaft der Gegenwart habe etwa Wolfgang Klafki die Überwindung der Trennung in Tatsachenforschung und Philosophie bereits verdeutlicht, so Prengel (ebd.) weiter: „Geisteswissenschaftliche Reflexion bleibt ohne empirisches Wissen spekulativ und ohne kritische Analyse bestehenden undemokratischen Verhältnissen verhaftet“. Empirie wiederum bedarf bei der Entwicklung ihrer jeweiligen Forschungsfragen und –methoden sowie bei der Interpretation der Ergebnisse des hermeneutischen Denkens, „und sie käme ohne Kritik über affirmatives Konstatieren des Bestehenden nicht hinaus“ (ebd.).

Hinsichtlich des methodischen Selbstverständnisses der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Bezug nehmend auf Wolfgang Klafki als eines ihrer Exponenten, hält Prengel (1999, 233f.) auf pointierte Weise fest: „Kritische Erziehungswissenschaft ist geisteswissenschaftlich-philosophische Reflexion, und sie gewinnt ihre Überzeugungskraft aus den empirischen Nachweisen der begrifflich hermeneutisch ausgeloteten gesellschaftlichen Verhältnisse und persönlichen Erfahrungen (...)". Dementsprechend muss eine zeitgemäße Kritisch-emanzipatorische Disziplin ebenso auf mit sozialwissenschaftlicher Methodik gewonnene empirisch-quantitative Daten zurückgreifen, wie sie auch des am Verstehen orientierten, auf wenige Individuen oder Einzelfälle fokussierenden hermeneutischen Vorgehens bedarf. Beides indes stets unter der integrierenden Erkenntnisperspektive der Kritischen Theorie und ihrer handlungsleitenden Primärziele und Ideale, nämlich individuelle Mündigkeit und weitest mögliche Emanzipation von politischen wie sozioökonomischen Zwängen und strukturellen Gewalten. Hierfür bedarf es wieder besagten Mutes zur Utopie, denn ohne die normativ fundierte Proflexion auf bessere Verhältnisse, d. h. im konkreten Fall der Erziehungswissenschaft: auf nicht instrumentell-konditionierende, sondern humanere, die individuelle *Anerkennung* und *Selbstentfaltung* erweiternde Bedingungen pädagogischen Handelns, droht Erziehungswissenschaft ihres konstituierenden Charakters als Theorie für Praxis verlustig zu gehen. Entsprechend gilt es in analytischer Perspektive den umfassenden gesellschaftlichen Kontext mit einzubeziehen. Mit den Worten Dietrich Hoffmanns (2007, 49): „Wissenschaft hat nicht nur der *Vermehrung* des Wissens zu dienen, sondern der *Veränderung* des Menschen zur *Verbesserung* der Gesellschaft". Bei Erziehung und Bildung handelt es sich um so überaus komplexe Phänomene, dass es wissenschaftlich mehr als angeraten ist, neben empirisch-analytischer Information auch historisch-hermeneutische Interpretation sowie kritische Emanzipation zusammen anzustreben, je für sich allein, aber eben auch in Kombination(en) miteinander (vgl. ebd.). Ein solches Plädoyer für eine methodenübergreifende Perspektive in den Erziehungswissenschaften hätte mit Hoffmann sprechend auch für eine zeitgemäße Kritische Erziehungswissenschaft zu gelten. Eine einseitige Methodenverabsolutierung würde dabei letztlich mehr schaden als nützen und die erziehungswissenschaftliche Arbeit sogar belasten, es wäre den Anliegen der Disziplin mithin abträglich, wenn „die instrumentelle, die historische bzw. praktische und die kritische Vernunft miteinander im Streite liegen, wenn Erklären, Verstehen, Verändern nicht

als sich ergänzende, sondern als einander wissenschaftlich ausschließende Methoden verstanden werden, von denen die (...) Vertreter *alles*, die Gegner hingegen *nichts* erwarten“ (ebd., 46).

Das entschiedene Eintreten für die sachlich gebotene Methodenintegration im Rahmen des Kritisch-emanzipatorischen Paradigmas, genauer: für die Verbindung von Empirie, Hermeneutik und Ideologiekritik, findet sich bereits bei zwei seiner Wegbereiter und Hauptvertreter, Klaus Mollenhauer und Wolfgang Klafki. Sowohl das hermeneutische Bemühen um das Verstehen und Interpretieren der Objektivationen des menschlichen Geistes *als* auch die empirische Abbildung der sozialen Realität in Form valider Daten gelte es aus methodischen Einseitigkeiten, wie sie etwa im klassischen Methodenstreit auftraten (man denke an den „Positivismusstreit“ der 60er Jahre über die angemessenen Methoden und Werturteile in den Sozialwissenschaften und deren Erfahrungs- und Erkenntnisbegriff, vgl. etwa Adorno 1969) herauszulösen und vielmehr unter dem forschungsleitenden emanzipatorischen Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung des Individuums zu subsumieren bzw. miteinander zu verschränken. Klaus Mollenhauer (1982a, Kurseinheit 3, 45) erläutert diese dialektische Verschränktheit von Hermeneutik und Empirie, die natürlich sehr wohl auch über das Kritische Paradigma hinaus Gültigkeit beanspruchen darf:

> „Die sinnverstehende Auslegung von gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen und Theoremen der Erziehung mündet dann ein in empirisch zu überprüfende Fragestellungen; empirisch gewonnene Ergebnisse gewinnen ihren Stellenwert wiederum nur in der hermeneutischen Ermittlung ihrer Bedeutung im Bezugsrahmen gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse. Auf dieser Grundlage erst ist der hypothetische Entwurf und die Planung kritisch-verändernder Erziehungspraxis möglich, die wiederum der empirischen Kontrolle unterworfen sein muß, usw.“.

Ergänzend und analog hierzu verdeutlicht auch Wolfgang Klafki (1976, 36f.) die keineswegs unvereinbare, vielmehr gebotene und unverzichtbare Aufeinanderbezogenheit sowohl des geisteswissenschaftlichen als auch des sozialwissenschaftlichen Methodenparadigmas – dies wiederum mit Blick auf die Interessen der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, de facto aber weit darüber hinaus Bedeutung reklamierend:

> „Allgemein ergibt sich also: Die für die Erziehungswissenschaft relativ neuen erfahrungswissenschaftlichen Methoden und die von ihr bereits

länger praktizierten historisch-hermeneutischen Methoden schließen einander nicht etwa aus, sondern sind wechselweise aufeinander bezogen. Man kann das Verhältnis als einen ständigen dynamischen Rückkopplungsprozeß beschreiben: von hermeneutischer Entwicklung der Fragestellungen und Hypothesen zur hermeneutischen Interpretation der so gewonnenen Ergebnisse und zur Herleitung neuer Hypothesen für neue empirische Untersuchungen usf.“.

3.5.3 Konturen einer möglichen kritisch-emanzipatorischen Didaktik

Entsprechend einer derart methodenintegrativen Perspektive stellt sich mit Blick auf eine mögliche Neubelebung einer kritisch-emanzipatorisch inspirierten und orientierten Erziehungswissenschaft nunmehr und keineswegs zuletzt natürlich die Frage nach möglichen Ansätzen und Wegen einer pädagogisch-praktischen Umsetzung des Kritischen Paradigmas und seiner Prinzipien. Dies umso mehr, als gerade der Vorwurf der Theorielastigkeit, der Weltfremd- und Realitätsentrücktheit gar, einen oft vorgetragenen Kritikpunkt gegen die ApologetInnen der Kritischen Pädagogik darstellt – und dies sicher nicht immer zu unrecht. Zwar handelt es sich bei der Kritisch-emanzipatorischen Pädagogik, egal ob nun mit großem oder kleinem „k“ geschrieben, in erster Linie um eine bestimmte *Geistes- und Werthaltung*, die sich den konstitutiven humanistisch-aufklärerischen Normen individueller und gesellschaftlicher *Emanzipation*, individueller *Autonomie* und *Mündigkeit, Teilhabe, Selbst- und Mitbestimmung* und *Solidarität* verpflichtet weiß, und eben nicht um eine praktische Unterrichtswissenschaft, die über ein konkretes, klar strukturiertes didaktisches Programm verfügt. Gleichwohl ist es angebracht, diesem Defizit, dem weitgehenden Fehlen expliziter methodisch-didaktischer Handreichungen für die „Mühen der pädagogischen Ebene“, verstärkt zu begegnen, bemisst sich die Qualität erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung doch letztlich auch in der Qualität der durch sie fundierten pädagogischen Praxis. Letztere vollzieht sich natürlich, und dies ist hier einschränkend zu betonen, nie im luftleeren Raum, sondern wird vielmehr durch mannigfache gesellschaftliche Umweltbedingungen mitbeeinflusst und ist niemals nur das Resultat eindimensionaler Wechselwirkungen zwischen Pädagoge/n und seiner/ihrer Klientel. Versteht man Erziehungswissenschaft als Theorie für (pädagogische) Praxis, so wird die Notwendigkeit, auch und insbesondere methodisch-konzeptionelle Vorschläge für eine gelingende Umsetzung der normativen Zielsetzungen der

Kritischen Pädagogik zu unterbreiten, um so deutlicher (im Übrigen geht es hierbei nicht um all jene zahlreichen Methoden und Didaktiken, die etwa im Kontext der antiautoritären Pädagogik oder der auf soziale und kommunikative Kompetenzen abzielenden Unterrichtsbemühungen immer schon zum Einsatz kamen). Verstärkt einzufordern, zu entwickeln und hinsichtlich ihrer Wirkmächtigkeit zu überprüfen wären also Beiträge für eine – sozusagen – „Kritisch-emanzipatorische Didaktik", die es im Sinne einer konsistenten Theorie noch zu begründen und auszuarbeiten gölte.

3.5.3.1 Modell einer reflexiven Kritischen Didaktik nach Wolfgang Schulz

Dem Versuch, Konturen einer kritisch-pädagogischen Praxis unter besonderer Berücksichtigung reflexiver Komponenten herauszuarbeiten, unternimmt beispielsweise auch Wolfgang Schulz (1987) mit seinem „Modell einer Didaktik als kritischer Unterrichtswissenschaft", das sich dezidiert im gedanklichen Koordinatensystem der Kritischen Theorie bewegt. Entsprechend erachtet es Schulz als elementar, gegebene Didaktiken und Curriculae in bestem ideologiekritischen Sinne stets auch auf ihren gesellschaftspolitisch-intentionalen Charakter, mithin auf ihre politisch-ideologische Dimension hin zu befragen. Eine „kritische Didaktik", so Schulz (ebd., 136), fragt folglich immer nach dem

> „‚cui bono?', den hinter der schlechten Praxis sichtbar werdenden Interessen (...). Mit der Aufklärung über diese Interessen und damit der Ermöglichung, sie zu kritisieren und ihnen entgegenzuwirken, hält sie den Lernenden wie den Lehrenden die Chance auf eine Veränderung offen, nicht nur die auf Perfektionierung der Verhältnisse. Die Chance wahrzunehmen, bleibt Sache der Aufgeklärten".

Eine so verstandene Didaktik, die konform mit den wichtigsten Grundsätzen der Kritischen Theorie geht, hat somit stets sich selbst und ihre gesellschaftlichen, d. h. sozioökonomischen wie -kulturellen Bedingungen zu *reflektieren* – und die entsprechenden Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Ein didaktisches Modell, so Schulz (ebd., 137) weiter, hat zudem und insbesondere die Bedingungen der Möglichkeit seiner Lernzielerfüllung zu reflektieren, hat also die notwendigen Voraussetzungen und die dabei immer auch vorhandenen Begrenzungen zu benennen und sollte, mit anderen Worten, „*Aussagen über die Bedingungen* enthalten, unter denen es seinem Urheber brauchbar scheint". Ein Kernthema selbstreflexiver Bemühungen ist dabei die oft empfundene Diskrepanz zwischen

den eigenen sowie gesellschaftlichen Erwartungs- und Zielhorizonten, die sich jeweils auf den mündig-emanzipierten Menschen und das demokratisch-humane Staatswesen beziehen, und dabei allzu oft der Realität pädagogischer Praxis nicht gerecht werden, sieht sich diese doch mit „faktischen Selektions- und Herrschaftsmechanismen“ (ebd.) konfrontiert, die wiederum in den zugehörigen Aufgaben und Funktionsweisen des Bildungssystems gründen. Das persönliche didaktische Denken des/der Pädagogen/in sollte deshalb den je eigenen „*Standort offenlegen* und begründen, von dem aus es das Unterrichtsgeschehen in den (Be)Griff zu bekommen versucht“.[54] Schulz (ebd.) reklamiert in diesem Zusammenhang, dass entsprechende Reflexionen aufgrund gegebener Zwänge und Horizontbegrenzungen meist „nur ein Theoretisieren mittlerer Reichweite“ erlaubten, welches dafür jedoch immerhin ein „auf die eigene Praxis bezogenes Theoretisieren“ sei. Verstehen ließe sich dies auch als ein Plädoyer, die Reichweite reflexiver Aktivitäten von der subjektiven Nabelschau des persönlichen wie gesellschaftlichen Nahraums auf die Makroebene der Gesamtkultur und der (politischen) Ökonomie der Gesellschaft hin zu erweitern, wie dies gerade auch für die humanökologische Sichtweise wesenstypisch ist (vgl. Kapitel 6).

Im Zentrum einer kritischen Didaktik steht letztlich eine *selbstreflexive ideologiekritische Aufklärung*. Es gelte, so Schulz (1987, 138) im Rahmen der Ausführungen seines Didaktikmodells, „zur Verständigung über die herrschenden Zustände und deren vorherrschende Deutung zu gelangen auch dann, wenn man weiß, daß die herrschenden Gedanken oft nichts anderes als die Gedanken der Herrschenden sind“. Wichtig sei zudem mit Blick auf eine didaktische Praxis, und hier ist die inhaltliche Nähe zur Deweyschen Demokratieerziehung evident, dass PädagogInnen in die Lage versetzt werden bzw. sich selbiger ermächtigen, im Rahmen *offener* Systeme, d. h. ohne „vorfabrizierte Perfektion“ (ebd., 139), also ohne unumstößliche oder gar dogmatische Prämissen, zusammen mit den Lernenden als „*didaktische Planungsinstanzen*“ (ebd.), nach gangbaren Wegen der Lernzielerreichung zu suchen. Didaktik ist so verstanden zum Teil auch ein *work in progress* vermittels *trial and error* und eben kein *faît accompli*, den es, womöglich noch auf autoritäre Art und Weise und von oben herab, zu exekutieren gelte, „weil Selbstbestimmung nur in selbstbestimmten Lernprozessen gelernt und gelehrt werden kann, und solidarisches Verhalten nicht in einer Organisation des Lernprozesses als eines Kampfes jeder gegen jeden um die Punkte einer der Kritik nicht zugänglichen Instanz“ (ebd.) erfahren und erworben werden könne. Neben diesem *Imperativ eines demokratisch-selbstorganisierten Lerngeschehens* ist Schulz zufolge zudem eine

gewissermaßen ekklektizistische Haltung angeraten, was die Auswahl einzelner, bewährter Lernpraxen anbelangt. Weder instrumentelles, noch kommunikatives, noch gar selbstreflexives Lernen ist deshalb zugunsten anderen Lernformen zu vernachlässigen. Vielmehr sei zu fragen, warum es unter den vorherrschenden Umständen so oft nicht gelingt, in erforderlichem Umfang zu lehren, warum, also etwa aufgrund welcher Interessen, ein bewusstes Reflektieren darüber, was, nicht nur in curricularer Hinsicht, vorgeschrieben ist, so oft gerade *nicht* stattfindet (vgl. ebd., 140). Für den „kritischen Didaktiker" ist somit die Frage zentral, wie „es dazu kommt, daß sie dies und nichts anderes lernen sollen, wem es nützt, was ihnen nützt und daß nichts bleiben muß, wie es ist, sondern verändert werden kann" (ebd.). Ein didaktisches Modell im Gedankenduktus der Kritischen Theorie sollte im Sinne eines offenen und methodenpluralen Lernprozesses zudem auch Exemplarität beanspruchen können, insofern seine Akzentuierungen unter dem Aspekt vorzunehmen wären, dass die unter den gegebenen Bedingungen vorrangigen Probleme auch tatsächlich mit Vorrang behandelt werden, auf dass sie von den beteiligten Personen als beispielhaft für ihre jeweiligen Lebensumstände und -aufgaben erfahren werden können (vgl. ebd., 140f.). Die konzeptionelle Verwandtschaft zu Wolfgang Klafkis didaktischem Ansatz der „epochaltypischen Schlüsselprobleme" (vgl. 4.2.) tritt hierbei mehr als deutlich in Erscheinung. Zusammenfassend besteht für Wolfgang Schulz (1987, 140) die Zielsetzung derartiger didaktischer Bemühungen dementsprechend darin, „nicht nur zum Überleben im status quo" zu verhelfen, „sondern auch zur Humanisierung des status quo" beizutragen, wofür es der „Zivilcourage der Unterrichtenden und sich Unterrichtenden" ebenso bedarf wie einer auf Offenheit, Pluralität und Toleranz gründenden demokratischen Gesellschaftlichkeit.

Entwürfe zu einer „richtigen Bildungsarbeit im Falschen" (ebd.), die eine entsprechende pädagogische Praxis begründen helfen, sollten aber nicht „der Illusion einer pädagogischen Autonomie (...) verfallen, die eine heile pädagogische Provinz unter Aufsicht einer widersprüchlichen Gesellschaft für realisierbar hält". Entsprechend gibt sich Schulz, und das unterscheidet seinen Standpunkt von unreflektiert-ideologischen Invektiven, letztlich aber keinen Illusionen hinsichtlich der erwartbaren Ergebnisse einer solcherart verstandenen didaktischen Theorie und Praxis als solcher hin. Vielmehr ist er sich der Grenzen der Pädagogik und damit auch der zugehörigen methodisch-didaktischen Bemühungen durchaus bewusst, wie folgendes Zitat belegt:

„Die *ideologiekritische Aufklärung* über die Interessenbedingtheit und historische Überholbarkeit alles dessen, was man lernt und lehrt, und die Anwendung der kritischen Rückfrage auch auf sich selbst bewirken – sagen wir uns das ohne Illusion – allein keinesfalls Emanzipation, auch nicht in der Wechselwirkung von individueller und kollektiver Aufklärung. Sie entwickelt, erhält oder hilft uns, Voraussetzungen wiederzugewinnen, die es uns ermöglichen, dem Anpassungsdruck nicht zu erliegen und nach besseren Lösungen zu suchen. Insofern ist sie *emanzipatorisch relevant*“ (ebd., 138).

Letztlich, so Schulz, der damit einen durchaus tröstlich anmutenden Gedanken formuliert, seien die Bemühungen um eine theoretische Grundlegung wie auch Praxis einer kritischen Didaktik aber nicht alleine an ihrer tatsächlichen, womöglich gar unmittelbaren Umsetzbarkeit und Wirkmächtigkeit im Sinne eines emanzipatorischen politischen Mittels zu messen, zumindest nicht in globalgesellschaftspolitischer Perspektive, sondern vielmehr, und dies entspricht einer durchaus existentialistischen Grundhaltung, als *subjektbezogener Selbstzweck*, als Beitrag zu einer *kritischen Bewusstseinsbildung*, auch weit über pädagogische Handlungsfelder hinaus. Auch für die vielen angehenden PädagogInnen beispielsweise, die angesichts von Lehrerarbeitslosigkeit und leeren Kassen im Bildungs- und Sozialbereich nicht bzw. nicht sofort ihren Wunschberuf oder überhaupt eine qualifikationsadäquate Tätigkeit antreten können, stelle ein Studium der kritischen Didaktik einschließlich einer von entsprechender Theorie geleiteten praktischen Ausbildung eine potentielle „Grundbildung für kritische und kreative Mitbürgerschaft in einem sich zu demokratischer Lebensform entwickelnden Gemeinwesen dar“ (ebd., 147).

3.5.3.2 Plädoyer für einen didaktischen Neuanfang

Wie andere korrespondierende Ansätze auch, verbleiben die von Wolfgang Schulz bereits Ende der 80er Jahre formulierten Überlegungen zu einem „Modell einer Didaktik als kritischer Unterrichtswissenschaft“ weitestgehend im Appellativen und (vergleichsweise) Unkonkreten. Konkrete methodisch-didaktische Vorgaben, etwa einzelne Lernschritte, deren Lernziele, Reihenfolge und hierzu passende Lernmaterialen sowie -methoden betreffend, sucht man bei Schulz vergebens, diese waren aber auch nicht wirklich intendiert. Mehr noch lässt sich natürlich grundsätzlich bezweifeln, ob die Ausarbeitung einer spezifischen Didaktik ohne die Benennung eines *konkreten,* eingrenzbaren Fachgebiets

mit je zugehörigen Wissensbeständen überhaupt sinnvoll ist. Indes bedarf es aber jenseits der jeweiligen Fachdidaktiken, d. h. hinsichtlich mehr oder weniger allgemein gehaltener Lernziele, zweifellos stets auch empirisch fundierter Anleitung (zumindest Anregung) methodisch-unterrichtspraktischer Art im Rahmen formeller pädagogischer Praxis. Angesichts der vorherrschenden Diskurse und Zeitgeistklimata der letzten beiden Jahrzehnte darf hier, auch ohne eine lückenlose Sichtung sämtlicher Veröffentlichungen zur Globalthematik im besagten Zeitraum, davon ausgegangen werden, dass es an substantiellen Beiträgen zur Entwicklung (und Erprobung) einer Didaktik im Geiste der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft mehr als nur mangelt.[55]

Vorliegende Arbeit darf auch als Plädoyer für einen konzeptionellen (um nicht zu sagen: intellektuellen) Neuansatz gelesen werden, der sich, unter (selbst)kritisch-(selbst)reflexiver Rückbesinnung auf die Elementaria der Kritischen Theorie, um eine ideologiekritische Renaissance erziehungswissenschaftlicher Forschungsfoki bemüht und von daher bestrebt ist, zumindest Konturen einer zugehörigen und erfolgversprechenden Didaktik zu generieren. Angesichts solch, wie betont, recht allgemeiner, im normativen Bereich angesiedelter Generalziele wie *Kritikfähigkeit, Selbstreflexivität, Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung, Mündigkeit* und *Autonomie* und der hierfür zwingend erforderlichen makroökonomischen Perspektive, ließen sich natürlich Ansätze aus unterschiedlichsten pädagogischen Bereichen und Handlungsfeldern finden, die sich diesen zentralen Lernzielen verpflichtet wissen. Ein entscheidendes Distinktionskriterium zu gängigen Konzeptionen pädagogisch-didaktischer und -curricularer Art (etwa im Gedankenduktus der antiautoritären Pädagogik oder der Demokratieerziehung) markiert genau diese Fokussierung auf Fragen der Politischen Ökonomie, die sich gemäß einer Kapitalismus- und Ideologiekritik im Habitus kritischer Reflexivität vollzieht.

Eine entsprechende Didaktik gölte es nunmehr mit Nachdruck zu entwickeln, gerade auch angesichts der evident gewordenen Krisenhaftigkeit der kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung (und keineswegs nur deren finanzspekulative Sphäre betreffend) nebst der ihr immanenten und bereits in Zeiten nomineller Hochkonjunktur deutlich in Erscheinung getretenen strukturellen Krise der Arbeitsgesellschaft (in Hochproduktivitätsgesellschaften), die bereits erste Risse im lange Zeit hegemonial anmutenden, *ökonomistisch* grundierten Diskurs zur Bildungstheorie und -praxis zu verursachen scheint. Unverzichtbare Essentialia einer solchen Didaktik wären, über die *Basics* der Kritischen Theorie bzw. der Kritischen Erziehungswissenschaft und ihrer Ver-

treterInnen hinaus, zweifellos die an der pädagogischen Praxis und an sozialen Kooperationen orientierten Arbeiten John Deweys, das Bildungsverständnis eines Wolfgang Klafki (siehe nachfolgend), aber beispielsweise auch die Erkenntnisse der Kommunikationstheorie nach Jürgen Habermas und natürlich die Überlegungen zur „Gouvernementalité“ Michel Foucaults, um hier exemplarisch nur einige wenige Klassiker anzuführen. Das Bemühen um Hinterfragung und Dekonstruktion herrschender Diskurse und Ideologien, die dann letztlich in konkret benennbare pädagogische Zielbestimmungen und Methodiken münden, erfordert ein Insistieren auf *der* Leitfrage der Ideologiekritik schlechthin, dem „*cui bono*?“, mit deren Hilfe sich deutliche Diskrepanzen offenlegen (und dann ggf. reduzieren) lassen, wie sie nur oft genug zwischen den individuellen Bildungsbedarfen und -erfahrungen und den durch sie mitbedingten Lebens- und Persönlichkeitsentwürfen einerseits und den gesellschaftspolitisch-ökonomischen Vorgaben „von oben“ andererseits gegeben sind.

Wie noch ausführlich darzulegen, zielt das sog. humanökologische Umweltebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner (siehe Kapitel 6) in reflexiver Hinsicht explizit auf solche lebensweltlichen Außeneinflüsse ab, die der/die einzelne hinsichtlich individueller Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten als höchst ein- und beschränkend und folglich lebensqualitätsmindernd empfindet und die zudem oft als nicht-beeinflussbar wahrgenommen werden (Bronfenbrenner fasst solche Einbrüche und Zugriffe struktureller Gewalt unter dem Begriff „Exosystem“ zusammen). In dergleichen Beschränkungen, Kränkungen und gesellschaftlichen Ausschlüssen (als das klassische Beispiele lassen sich Arbeitslosigkeit bzw. überhaupt Stati der Prekarität und Armut anführen) gründen subjektive Ohnmachtserfahrungen, die letztlich Selbstvertrauen und ein positives Selbstkonzept, mithin also fundamentale Förderziele pädagogischen Handelns, unterminieren. Pädagogische Bemühungen gelten dann insbesondere der Suche nach Möglichkeiten einer Gegenintervention qua sozialer Vernetzung und Organisation: An die Stelle von Fremdbestimmungserfahrungen sollen *Optionen der Mitbestimmung und Einflussnahme* eröffnet werden, und zwar auch und insbesondere auf Ebenen der Macht, die, vom einzelnen Individuum aus gesehen, nicht im sozialen Nahumfeld angesiedelt sind und von daher eigentlich zunächst einmal als unbeeinflussbar angesehen werden bzw. wurden.

– Zusammenfassung und thematische Überleitung –

Vorangehende Ausführungen zum Bildungsverständnis der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft nebst Vorschlägen für deren

pädagogisch-praktische Erdung sollten nicht nur weitere Spezifikationen dessen, was „Bildung“ an Inhalten und Bedeutungen impliziert und transportiert, liefern, sondern waren auch als Appell für eine reflexiv-kritische, zeitgemäße Neubestimmung dieses Paradigmas und eine solcherart aktualisierte Neubesinnung hierauf zu lesen. Im Folgenden werden weitere Beiträge zu einer begrifflichen Klärung von Bildung geliefert, nunmehr aber in Form ausgesuchter Klassikerexegese. Konkret werden zwei zentrale Vordenker einer fundierten Theorie und eines substantiellen Begriffsverständnisses von Bildung bezüglich ihrer wichtigsten Positionen näherhin ausgeführt, wobei diese dem Autor mit den vorangehend angeführten normativen Prämissen von Bildung kompatibel scheinen und deshalb ebenso der Zielsetzung einer Renaissance eines kritischen und emanzipatorischen wie auch eines (neu)humanistischen Bildungsbegriffes dienlich sind: Es handelt sich um den bedeutendsten und wirkmächtigsten Bildungstheoretiker der Geschichte, Wilhelm von Humboldt, sowie um einen der wichtigsten Vertreter der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Zunft des vorigen Jahrhunderts, der im erweiterten Sinne zugleich als ein Wegbereiter der kritischen Ausrichtung der Disziplin gewertet werden darf: Wolfgang Klafki. Ein (gezwungenermaßen exemplarischer) Blick auf beider Bildungstheorien und -verständnisse sind ein Fundament für ein hier grundzulegendes Bildungsbegriffsverständnis, welches letztlich dazu eignet, die Dominanz instrumenteller Engführungen von Bildung, etwa im Sinne des Kompetenzbegriffs und -konzepts, zu brechen.

4 Ausgewählte Apologeten eines nicht-zweckfunktional enggeführten Verständnishorizontes von Bildungstheorie und -philosophie: Wilhelm von Humboldt und Wolfgang Klafki

4.1 Wilhelm von Humboldts humanistische Bildungstheorie: Bildung als *Menschwerdung des Menschen*

Auch eine noch so kurze Spezifizierung des Bildungsbegriffs, wie sie hier angestrebt wird, wäre unvollständig, ohne eine Hervorhebung des – zumindest geschichtlich gesehen – bedeutendsten Bildungstheoretikers: Die am einzelnen Menschen orientierte und die Selbstzweckhaftigkeit von Bildung mit Nachdruck betonende Bildungstheorie und -philosophie Wilhelm von Humboldts ist gerade wegen ihrer weitreichenden Wirkungsgeschichte für ein nicht-zweckfunktional verengtes Verständnis von Bildung unter Gegenwartsbedingungen von größter Bedeutung. Sie wird deshalb an dieser Stelle bereits im Rahmen einer grundlegenden inhaltlichen Konturierung des Bildungsbegriffs eingeführt, ihrer exorbitanten Bedeutung wegen weiter unten aber auch im spezifischen Kontext der Darlegung neuhumanistischen Bildungsdenkens noch weitergehend vertieft (vgl. 10.1.2.2. u. 10.1.2.3.), beides jeweils überwiegend aus interpretierender Sicht der Sekundärliteratur, wobei hier der ausgewiesene Humboldt-Exeget Clemens Menze besondere Hervorhebung verdient.

– ***Humboldts Kerngedanke: Bildung zur Individualität*** –

Bei Wilhelm von Humboldt erreicht der Stellenwert der Bildung seinen ideengeschichtlichen Höhepunkt. Sie wird, verstanden als vollständige *Ausbildung aller individuellen Kräfte und Talente*, als der *Sinn des Lebens* überhaupt begriffen. Bildung erscheint so im Sinne einer vollständigen Bildung und Ausprägung aller Persönlichkeitspotentiale letztlich als der „wahre Zweck des Menschen“ (Koch 1999a, 80). Berühmt ist diesbezüglich Wilhelm von Humboldts (1960–1981, Bd. I., 64) Diktum: „Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“. In der harmonisch-proportionierlichen Entwicklung und Entfaltung aller individuellen

Kräfte, so Humboldts tiefe Überzeugung, mache sich der/die einzelne erst einzigartig und erhöhe sich so vom Individuum zur unverwechselbaren *Individualität*. In dieser Singularität und existentiellen Eigentümlichkeit *repräsentiert* der einzelne Mensch zugleich nichts weniger als die *gesamte Menschheit* selbst – auf seine je eigentümliche Art und Weise. Diesen für das Verständnis der Humboldtschen Anthropologie und Bildungsphilosophie fundamentalen Zusammenhang und die ihm geschuldeten Implikationen erläutert Clemens Menze (1980, 47): Der einzelne Mensch

> „ist die Darstellung der unendlichen Menschheit in der notwendig begrenzten Individualität. Somit ist das Werk, das der Mensch rein als Mensch vollbringt, seine Bildung. Alle Tätigkeit, die er ausübt, alle Werke, die er in seiner Aneignung von Welt schafft, müssen auf dieses ‚Werk' bezogen werden. Diese Bildung ist die dem Menschen gestellte Aufgabe, die ihn über die vielen gestellten Einzelaufgaben hinaushebt, die er durch die Ausbildung seiner Fertigkeiten erfüllt".

Werner Lenz (2005, 12) unterstreicht einen hier zugehörigen Kerngedanken des Humboldtschen Bildungsgedankens prägnant: „Es begleitet uns allerdings seit Humboldt eine klare Bestimmung: Bildung ist Arbeit an uns selbst". Bildung, so führt Hartmut von Hentig (1996, 40) analog hierzu in seinem Essay „Bildung" aus, sei bei Wilhelm von Humboldt „die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere". Entsprechend betont von Hentig als primäre Absichten einer Bildung sensu Humboldt zwar sehr wohl die vermittels Weltbezug und Weltaneignung geschulten Momente der *Selbständigkeit* und *Selbst(aus)bildung* der Persönlichkeit, jedoch hätten diese keinesfalls einem egomanischen Persönlichkeitskultus zu dienen. Die sich selbst bestimmende Individualität wird deshalb nicht um ihrer selbst willen angestrebt, sondern, so von Hentig (ebd., 41) in aller Deutlichkeit, „weil sie als solche *die Menschheit bereichert"*. Wilhelm von Humboldt fasst Bildung in einem überaus umfassenden und pathetischen Begriffsverständnis als *Sinn das Lebens* selbst, als autogenetischen *Prozess der Individuation*, der sich letztlich als nichts Geringeres denn als *Menschwerdung des Menschen* selbst interpretieren lässt, bildet sich im Prozess der Individuation qua Bildung doch das wesenhafte Vermögen der Gattung Mensch ab. Auch das *menschliche*

Glück selbst gründet für Humboldt in Bildung bzw. ist Ausdruck derselben. Clemens Menze (1965, 126f.) charakterisiert die Humboldtsche Bildungsidee dementsprechend wie folgt:

> „Der Mensch existiert seiner Selbstbildung wegen und muß, will er Mensch sein, dem nach Verwirklichung in sich drängenden Gesetze gehorchen. (...) Leben ist Bildung. Wahres Leben ist bildendes Leben. Der sich bildende Mensch ist der Zweck seiner selbst und genügt sich selbst. Will man unter Selbstveredelung, Selbstvervollkommnung Glück verstehen, dann ist auch dieses Glück erstrebenswert, dann ist dieses ‚Glück' aber nichts anderes als Bildung".

– Bildung als Ausbildung der je eigenen Individualität und des allgemein Menschlichen im Menschen –

Humboldts Bildungstheorie ist somit also vorrangig am Selbst, an der je individuellen Person orientiert, sie will zunächst den einzelnen Menschen und erst dann, aber eben auch dadurch, die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern. Als *der* Vertreter des klassischen deutschen Bildungsideals (nota bene: Bildung, ein spezifisch deutscher Begriff, s. o.) plädierte er für die Rechte der Individuen gegenüber den Anmaßungen des Staates und zugleich für gesellschaftspolitische Reformen qua Bildung der Bürger. Individuelle Charaktere sollten für Humboldt dabei so ausgebildet werden, dass sie ihre jeweilige Eigentümlichkeit behalten. *Individualität* genießt in Humboldts Bildungsverständnis entsprechend den allerhöchsten Stellenwert, wie von Herwig Blankertz (1963, 93) verdeutlicht wird:

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

Bildung der je eigenen Individualität stellt für Humboldt letztlich nicht weniger dar als den „Zweck des Weltalls" (Menze 1980, 52) und den „Sinn der Welt" (ebd.) als solchen. Diese pathetische und überaus weit reichende Auffassung liegt, so Menze (1980, 52) weiter, in der These begründet, dass „diese idealische Individualität in ihrer ausgeprägten Eigentümlichkeit selbst zu einer Bedingung des Menschheitsideals wird, das ohne diese Bildung des einzelnen

nicht das sein kann, was es ist“. Menschliche Individualität ist demgemäß auf das engste verknüpft mit dem Ideal des Menschseins selbst, so wie es Wilhelm von Humboldt, stellvertretend auch für ähnliche humanistisch-romantische Anschauungen, versteht. Clemens Menze (1965, 119) bringt den Zusammenhang so auf den Punkt: „Idealität ist gesteigerte, idealistische Individualität und als Möglichkeit mit der Individualität vorgegeben“. An anderer Stelle präzisiert Menze (1965, 122) den Begriff der Idealität näherhin:

> „Ideale Individualität meint die von allen Beimischungen und Zufälligkeiten freie Individualität. Sie ist die verwirklichte Natur des individuellen Menschen, die sich in ihrer Idealität entfaltet und voller Ausdruck der von Natur aus guten Individualität ist. Sie ist durchgebildete, verfeinerte Ursprünglichkeit. Je mehr der Mensch also der Idee seines Menschseins nachstrebt, um so stärker wird er dieser Einzelne“.

Entsprechend wird von Humboldt das individuelle Sein des Individuums nie unabhängig von dessen Sollen betrachtet. Letzteres lässt sich im Geiste der aristotelischen „Entelechie“ begreifen, was heißt, dass der Mensch im individuellen Verwirklichungsprozess stets über sich selbst hinausgreift und dabei dasjenige *in ihm selbst* verwirklicht und zur Ausprägung bringt, was als *Telos* bereits von Anfang an *in ihm selbst* angelegt ist (vgl. Menze 1965, 120). Dieser Telos, das immanente, von Grund an angelegte Ziel der individuellen Entwicklung, trägt die Individualität bereits in sich und ist demzufolge dem Leben „als weisende Möglichkeit gegeben“ (Menze 1965, 123).[56] Humboldt (zit. nach Menze 1965, 119) selbst erläutert: „Denn jeder Mensch trägt eigentlich, wie gut er sey, einen noch besseren Menschen in sich, der sein viel eigentlicheres Selbst ausmacht, dem er aber wohl einmal untreu wird, und an diesem inneren und nicht so veränderlichen Seyn, nicht an dem veränderlichen und alltäglichen muß man hängen, auf jenes dieses zurückführen, und manches verzeihen, woran jenes tiefere Seyn unschuldig ist“. Menze (1965, 123) ergänzt: „Die Idee ist in der Individualität, und sie wird umrißhafter und faßbarer, je mehr die Individualität sich entwickelt, d. h. sich bildet“. Diesen Prozess des Emporsteigens des Individuums hinauf zu seiner Idealität im Sinne seiner unverwechselbaren Individualität charakterisiert Humboldt als den Bildungsprozess des einzelnen Menschen. Verstanden wird dieser so mit poetischen Worten als jener Prozess, in dem der Mensch sich „immer mehr dem annähert, was ihm zu sein bestimmt ist“ (Menze 1965, 121). Hier, im individuellen Streben nach der idealen Individualität, findet sich bereits der für die Humboldtsche (und in allgemeinerem

Sinne: für die humanistische) Bildungsphilosophie zentrale Topos einer Verwirklichung des im besten und edelsten Sinne Menschlichen im einzelnen Menschen durch Bildung, anders gesagt: Die Idee der *Menschwerdung des Menschen als bzw. vermittels Bildung*. Menze (1965, 122) interpretiert diesen erbaulichen Gedanken mit den folgenden Worten: „Der wahrhaft große Mensch erweitert also die Idee der Menschheit selbst, indem er etwas Ideal-Menschliches sichtbar macht, das dem Begriff nach vor seinem Erscheinen an diesem individuellen Menschen nicht gedacht und der Menschheit zugerechnet werden konnte".

Entsprechend lässt sich das umfassende Ziel des individuellen Bildungsprozesses gemäß Humboldt mit Hans-Christoph Koller (1997, 51) prägnant bestimmen: „(A)lle seine Anlagen so zu entfalten, daß man von diesem einzelnen Individuum aus ein möglichst umfassendes Bild von der Menschheit als ganzer gewinnen könnte". Der einzelne Mensch wird, obwohl ganz Individuum, durch Bildung sozusagen und paradoxerweise *einzeln zur Gattung*. Einen im neuhumanistisch-humboldtschen Sinne solcherart *idealisch* gebildeten Menschen, an und in dem „die Fülle der Menschheit ersehen werden könnte, weil ein solcher idealischer Charakter die ganze Gattung des Menschen ausgemessen und verwirklicht hat" (Menze 1965, 129), kann es indes, und abermals wird hier die Verwandtschaft mit Platons Ideenlehre deutlich, in der profanen Welt der Erscheinungen nicht im Fertigzustand geben, vielmehr bleibt er eben ein stets anzustrebendes Ideal. In diesem Ideal indes treffen laut Humboldt die Bestimmung des einzelnen und das Ziel der Gattung Mensch zusammen und zerfließen *in eins*, denn der idealische, umfassend gebildete Charakter ist nicht nur das Ideal der einzelnen Individualität, sondern eine die gesamte Menschheit umfassende Idee (vgl. Menze 1965, 129). Bildung, so Menze (1965, 125) diesen Gedankengang zusammenfassend, „ist die Ausbildung der von Natur in den Menschen angelegten Fähigkeiten in der Weise, daß sie in ihrer Entwicklung den allgemeinen Forderungen an allgemeine idealische Vortrefflichkeit nicht widersprechen und sich auf je individuelle Weise zu einem harmonischen, in sich geschlossenen Ganzen fügen". Analog hierzu hebt Jürgen-Eckardt Pleines (1989, 23) auf das anthropologische Fundamentalspezifikum ab, dass eben nur der Mensch in der Lage ist, sich zu bilden, und charakterisiert ihn entsprechend als „animal educandum et educabile", der nicht nur zur Bildung fähig, sondern, im Sinne Wilhelm von Humboldts, auch zur ihr *verpflichtet* sei.

Letztlich, dies stellt Clemens Menze (1980, 5) unmissverständlich klar, ist die Ausprägung der eigenen, unverwechselbaren Individualität nicht nur primärer Sinn und Zweck der Bildung, sondern, da Bildung wiederum ein zentrales Ziel

des Lebens ist (s. u.), nicht weniger als der *Sinn des Lebens selbst*: „Sich in dem Selbst zu dem ausprägen, was die Individualität der Möglichkeit nach ist, bedeutet ihre Steigerung zur idealischen Individualität (...). Die Einzigartigkeit und Unersetzbarkeit der zur Idealität sich steigernden Individualität ist deshalb der eigentliche und nicht mehr hintergehbare Sinn des Lebens". Im Menschheitsideal der (Heraus)Bildung der Individualität resultiert auch der Status von Bildung als eines Menschenrechts – und zugleich als einer Menschenpflicht, kann Bildung im (neu)humanistischen Sinne wie gesehen als *Menschwerdung des Menschen* verstanden werden. Aus dieser schwerwiegenden Erkenntnis folgt,

> „daß Verhinderung von Bildung unmenschlich ist, daß jeder Mensch die Möglichkeit erhalten muß, sich selbst zu seiner Idee emporzusteigern, sich selbst zu einem konstitutiven Grundzug des Ideals der Menschheit zu machen. (...) Verhinderung von Bildung ist deshalb nicht nur eine schuldhafte Beeinträchtigung des einzelnen, sondern ein prinzipiell nicht wiedergutzumachendes Vergehen gegen die Menschheit selbst. Der Mensch, der von Natur aus Mensch sein soll, muß daher gebildet werden" (ebd., 6).

Der Gedanke einer *Menschwerdung des Menschen* durch die umfassende Bildung seiner selbst und damit durch die Ausprägung und *Entfaltung aller persönlichkeitsimmanenten Talente und Begabungen*, kann als *die* regulative Leitidee der Humboldtschen Bildungsphilosophie angesehen werden. Diese ist dabei wiederum in hohem Maße von der Metaphysik Wilhelm Gottfried Leibniz inspiriert (dessen Philosophie ist „gewissermaßen die Luft, in der Humboldts Denken atmet" [Menze 1980, 108]), speziell von dessen „Monadenlehre" (vgl. ebd., 107f.). Analog zu den Leibnizschen Monaden, in denen sich jeweils die gesamte Welt widerspiegelt, dies jedoch immer in Abhängigkeit vom je eigenen Standpunkt, weshalb erst das Gesamt der Monaden ein Gesamtbild ergibt und die selbsttätige Veränderung einer einzigen Monade gleichzeitig die Veränderung aller anderen Monaden bewirkt, so ist Bildung seinem Charakter gemäß in höchstem Maße individuell und persongebunden, zugleich aber ein überindividuelles, ein *kooperatives Gut*, welches dann an Wert gewinnt, wenn es vielen zukommt und von vielen genutzt (ökonomisch gesprochen „verbraucht") wird und vielen Menschen zuteil wird – was analog hierzu etwa auch für *Kunst* und *Kultur* oder für das Prinzip der *Solidarität* gilt (im Gegensatz zu kompetitiven Gütern, die, wie die klassischen Handel- und Konsumgüter, an Wert verlieren, wenn sie ge- bzw. verbraucht werden). Folglich ist es so gesehen im Interesse

aller, dass möglichst *alle* möglichst hoch gebildet sind. Entsprechend eines solchen Verständnisses von Bildung als einer *Ausprägung des Menschlichen im und durch Menschen* wird von Wilhelm von Humboldt gelehrt, dass, wiederum in den Worten seines Interpreten Clemens Menze (ebd., 109),

> „jeder Mensch als Zweck seiner selbst die ihm eigene Idee auszuprägen und dadurch erst das Ideal der Menschheit in die Fülle zu bringen habe. Das aber bedeutet: der Mensch handelt nur dann der Menschheit gegenüber verantwortungsvoll, wenn er sich bildet. Wenn er in der Überbetonung des sozialen Bezuges sein Selbst opfert, handelt er nicht nur sich selbst, sondern auch der Menschheit gegenüber verantwortungslos, weil er sich selbst nicht zur Entfaltung bringt und dadurch ein Grundzug menschlichen Seins nicht sichtbar wird".

In derart umfassendem Sinne ist, in den Worten von Egon Schütz (1975, Aufsatztitel), „Bildung als freie Selbstdarstellung der Menschheitsidee"[57] zu begreifen. Folglich ist Bildung aber nicht nur das Recht (wie heute in zentralen Menschenrechtserklärungen festgehalten wird[58]), sondern vielmehr gewissermaßen eine *Pflicht* des Menschen, schließlich bildet sich in diesem potentiell das Menschliche und Menschenmäßige selbst aus und ab. Humboldt (Werke I, 1785–1795, hrsg. von A. Leitzmann, Berlin 1903, 282f., in: Baumgart 2007, 94f.) benennt in diesem Sinne als die „letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person (...) einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen". In seiner Theorie der „Bildung des Menschen" heißt es zum selben Gedankenkreis ausführlicher:

> „Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth so hoch steigern, daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne" (ebd.).

Dieses pathetische Bildungsideal Humboldts interpretiert Konrad Paul Liessmann (2006, 55) folgendermaßen:

> „Für Wilhelm von Humboldt, das Feindbild aller (heutigen, B. L.) Bildungsreformer, war Bildung schlicht die ‚letzte Aufgabe unseres Daseyns', und er bestimmte diese in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* mit

einem denkwürdigen Satz: ‚Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen', eine Idee, die nichts anderes bedeutete als eine ‚Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung'".

Bildung ist dieser Auffassung gemäß identisch mit dem, was des Menschen Eigenart sei, nämlich den Versuch zu unternehmen, *sich seines Geistes selbst verständlich zu werden* und *Freiheit und Unabhängigkeit in sich selbst* zu realisieren. Letztlich diene alles Denken und Handeln der sinnhaften Bezugnahme zur und der Aneignung von Welt (vgl. ebd.). Die Humboldtsche Bildungsidee kann in struktureller Hinsicht entsprechend als Trias von „Welt erkennen, Welt aneignen, über Natur verfügen" (ebd., 56) gefasst werden, deren durch Bildung verfolgte Endabsichten letztlich „Selbsterkenntnis und Freiheit" (ebd.) sind.

– ***Bildung als Selbst- und Weltbezogenheit*** –

Der Prozess der *Individuation* entspricht der *Selbstverwirklichung* des Menschen, verstanden als sein „Mit-sich-selbst-Identischwerden" (Menze 1980, 52), bei dem sich dessen unverwechselbare Identität herausformt und das Menschliche als solches im je einzelnen Menschen verwirklicht wird, was in Humboldts Philosophie wie gesehen letztlich die oberste Maxime des Menschen bzw. der Menschheit selbst darstellt. Faschingeder et al. (2005, 204) unterstreichen pointiert: „In diesem idealistischen Verständnis wurde Bildung zum Inbegriff der Selbstverwirklichung des Menschlichen im Menschen", und nochmals in den Worten Clemens Menzes (1980, 52):

„Das Menschheitsideal ist keine starr vorgegebene Größe, keine inhaltlich zu bestimmende Norm, von der her sich die Bildung der Individualität messen ließe. Es ist kein Allgemeines im Gegensatz zum Besonderen, sondern die Totalität der sich in ihrer Eigentümlichkeit darstellenden Individualitäten, die als diese selbst sowohl ein Widerschein des Menschheitsideals als auch ein dieses bedingender Grundzug, ein konstitutives Element ist".

Jedoch wird in Humboldts Perspektive keinem egomanischen Egozentrismus das Wort geredet, da Bildung bei Humboldt vielmehr über eine gesellschaftliche und zwischenmenschliche Eingebunden- und Bezogenheit verfügt. Entsprechend ist seine Bildungstheorie *nicht* ausschließlich individualistisch, wie Erich Weber (1999, 389) klar stellt: „Er erwartet vom Individuum nicht nur, daß es an der

eigenen Selbstgestaltung und Selbstvollendung interessiert ist, sondern daß es als gebildetes Subjekt auch reformerisch an der geistigen und politischen Gestaltung der Verhältnisse mitwirkt“. So ist zwar unumstößlich die Selbstbildung ein elementares Charakteristikum der Bildungstheorie Humboldts, „(e)s ist aber sicher falsch, in diese Setzung eine totale Ich-Bezogenheit, verbunden mit der Abwertung des Mitmenschlichen, hineinzudeuten“ (Menze 1980, 109). Vielmehr wird anhand der von Humboldt, bei aller zweifellos zu konstatierenden Priorität der Leitziele Selbstbildung und Selbstentfaltung, ebenso gewürdigten *reflexiven Weltbezogenheit* von Bildung deren letztlich durchaus als dialektisch begreifbarer Charakter deutlich. Diese Freiheit von externen Zwecken und Zwängen schließt indes, wie schon angedeutet, eine zwischenmenschliche Kooperation und Aufeinander-Bezogenheit nicht nur *nicht* aus, im Gegenteil gilt, so Menze (1980, 109), der damit abermals den Aspekt der Menschwerdung durch Bildung akzentuiert, dass, „je mehr sich der Mensch selbst bildet, er für die Bildung des anderen umso bedeutsamer ist und ihn umso entscheidender bestimmt. Deshalb besteht die wirksamste Einwirkung auf den anderen nur in der höchsten *Bildung des eigenen Selbst*. ‚Das höchste Ideal des *Zusammen*-existierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige‘, sagt daher Humboldt, ‚in dem jedes nur aus sich selbst, und um seiner selbst willen sich entwickelte‘“. Erst eine solche Selbstentfaltung, letztlich und idealiter eine solche *Selbstvollendung*, ermöglicht für Humboldt die Anerkennung anderer und eine zugehörige Öffnung auf Gesellschaftlichkeit hin: „Die Selbstvollendung ist die Bedingung der Möglichkeit der Sozialität des Menschen“ (Menze 1980, 109). Entsprechend wäre es falsch, eine strikte Grenze zwischen Person und Welt ziehen zu wollen (vgl. Menze 1980, 109). Bildung, demgemäß das „Ineinander von Allgemeinem und Besonderem, von Individuum und Gemeinschaft“ (Liessmann 2006, 56), verfolgt als umfassendes Ziel die „Formung und Entfaltung eines Subjekts nach allen Seiten durch Aneignung und Beförderung dessen, was das 18. Jahrhundert emphatisch Menschheit nannte“ (Liessmann 2006, 56f.). Bildung, so verstanden auch ein Maß für die gelingende Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt, meint somit eben kein weltfremdes Sich-selbst-Genügen, sondern vielmehr tätige Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebenswelt (vgl. Koch 1999a, 80), letztlich, um diese zu verbessern und zu bereichern. In den Worten von Hans-Christoph Koller (1997, 49) steht Bildung bei Humboldt folglich für die „möglichst umfassende Entwicklung menschlicher Kräfte in der möglichst umfassenden Auseinandersetzung mit der Welt“, hebt Humboldt doch die Bedeutung einer möglichst umfassenden, aktiven und freien

Wechselwirkung des Menschen mit seiner jeweiligen Lebenswelt hervor (vgl. ebd., 48f.). Entsprechend darf Selbstvollendung als „das höchste Ziel menschlichen Lebens und seine eigentliche Bestimmung“ (Menze 1980, 109) somit keinesfalls im Sinne eines „übersteigerten Autismus“ (ebd.) fehlinterpretiert werden. Selbstentfaltung und Bildung an den Materialien der Welt (und eben nicht Adaption an diese) meint in erster Linie, „daß der Mensch als Zweck seiner selbst sich nicht fremden Zwecken unterstellt“ (ebd.).

– *Gegen Anpassung und Formierung:* Bildung als Freiheit von Zurichtungen –

Bei aller Weltbezogenheit von Bildung ist für von Humboldt deshalb kein Mensch einer gesellschaftlichen Form an- oder einzupassen, die ihm nicht angemessen ist. Bildung meint für ihn statt dessen vielmehr „die Vollendung des Menschen in der Verwirklichung der ihm jeweils eigenen Möglichkeiten“ (Blankertz 1963, 93.). Der Prozess der Vergesellschaftung ist demzufolge nicht als Auf- und Preisgabe der je eigenen unverwechselbaren Persönlichkeit misszuverstehen, sondern bedeutet umgekehrt „die entscheidende Ausprägung der je besonderen Eigentümlichkeit jedes Einzelnen“. Das Ideal menschlicher Vollkommenheit als eines unerreichbaren, aber anzustrebenden Ziels jedweder Bildung ist nicht als Vereinheitlichung unterschiedlicher Elemente, sondern als deren Zusammenwirken zu denken, und zwar unter expliziter Anerkennung ihrer jeweiligen Verschiedenheit (vgl. Koller 1997, 52). Werner Lenz (2005, 106) kommentiert analog hierzu: „Man solle den Menschen nicht für einen Platz in der Gesellschaft erziehen, sondern zum Menschen. Vorrang vor jeder Ausbildung habe eine allgemeine Menschenbildung, die den vollkommenen Menschen hervorbringen will“.

Diesem Gesichtspunkt wird im Zusammenhang der gegenwärtig zu diagnostizierenden verstärkten Indienststellung des Bildungssystems für überwiegend ökonomisch-funktionale Belange, wie sie sich auf der Ebene der Hochschul- und Erwachsenenbildung etwa im Jargon des *Lifelong Learning* und des Kompetenzdiskurses abbildet, später noch größere Bedeutung beigemessen (vgl. insbesondere 10.2. u. 11.3.). Der Betonung von Individualität und Autonomie kommt gerade unter Zeitumständen höchste Bedeutung zu, die durch unfreiwillige Unterwerfungen unter die Sachzwänge des Marktes gekennzeichnet sind und „Bildung“ fast nur noch nach ihrem unmittelbaren ökonomischen Nutzen bewerten oder gleich durch das vermeintlich funktionalere Kompetenzkonzept ersetzen. Die Unterminierung eines humanistischen Bildungsverständnisses im

Sinne Humboldts und seiner Apologeten im Zuge eines frappanten Ökonomismus fasst Konrad Paul Liessmann (2006, 54) kompakt zusammen:

> „Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte Bildung galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewußten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. Maßstab und Ausdruck dafür war die Auseinandersetzung mit paradigmatischen Inhalten, die weder einem Zufallsprinzip noch dem Diktat einer aktuellen Verwertbarkeit gehorchten".

Individuelle Autonomie, verstanden als Freiheit von fremdgesetzten und vorgegebenen Zwecken, seien sie wirtschaftlicher, staatlich-politischer oder auch religiöser Natur, wird von Humboldt in einem dezidiert aufklärerischen Sinne entsprechend in den Rang eines gänzlich unverzichtbaren Gutes erhoben. Freiheit wird als elementarste Voraussetzung für die Ausbildung der bereits eingehend hervorgehobenen idealischen Individualität des einzelnen Menschen erachtet. Anhand des Humboldtschen Verständnisses von Freiheit respektive Unfreiheit lässt sich auch die ausgesprochene Aktualität seiner Bildungstheorie vergegenwärtigen, zielt Humboldt doch auf strukturelle Gewalten ab, wie sie gegenwärtig in Form besagter ökonomischer Rationalisierung von Gesellschaft im Allgemeinen, von Bildungsinstitutionen und -verständnissen im Speziellen, in Erscheinung treten. Clemens Menze (1965, 130) erläutert diesen Humboldtschen Freiheitsethos:

> „Freiheit bedeutet ihm an dieser Stelle vielmehr das Fernhalten jener Kräfte und Mächte, die einen Einfluß auf die sich entfaltende Individualität in der Weise ausüben, daß sie sie verkrüppeln, in ihrem Wachstum hemmen, durch Zwang in eine andere Richtung zu lenken versuchen und damit das Gesetz der autonomen Individualität einem ihr sekundären oder gar fremden Zweck unterstellen wollen".

Freiheit und Bildung stellen somit einen untrennbaren und unaufhebbaren Zusammenhang dar. Menze (1993, 69) hierzu ausführlich:

> „Einerseits ist Freiheit der Ermöglichungsgrund für Bildung, damit der Mensch sich nicht in vorgängigen Mediatisierungen verfängt, von sich selbst

absieht und zum bloßen Abdruck der Verhältnisse verkommt. Andererseits ist Bildung der Garant, Freiheit immer neu hervorzurufen und zu erhalten. Bildung ist Fortschritt im Bewußtsein der Freiheit, der nie zu einem Ende zu bringende Versuch, den Menschen zu sich selbst freizusetzen, damit er sich entscheiden kann, etwas zu tun oder zu unterlassen und sein Können dem Richtmaß der Humanität auch in konkreten Situationen zu unterstellen".

Abhängigkeiten, die den Menschen auf bestimmte Funktionen reduzieren und ihn an genormten, objektiven Maßstäben messen bzw. zu messen anstreben, sind demzufolge abzulehnen, zumindest aber immer kritisch zu hinterfragen. Ein Verlorengehen in der schieren Mannigfaltigkeit der gegenständlichen, zumeist mit Momenten der Fremdbestimmung versehenen Welt, eine solche Entäußerung in der Sphäre der Gegenständlichkeiten, charakterisiert Humboldt als Entfremdung (vgl. Menze 1980, 4). Ein derartiger „Untergang in der Welt" (Menze 1980, 4) markiert das schiere Gegenteil von Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, vielmehr bedürfe es hierfür einer *Reflexion der Welt zum Zwecke ihrer Gestaltbarkeit* (vgl. ebd.).[59] Der einzelne Mensch, so führt Clemens Menze (ebd., 3) dieses für Humboldt so wesentliche Wertmuster weiter aus, sei nicht als ein beliebiger, stets austauschbarer Faktor einer sich unabhängig von ihm vollziehenden Prozesshaftigkeit anzusehen und weder religiösen, staatlichen noch sonstigen gesellschaftlichen Zwecken und Notwendigkeiten zu opfern:

„Vielmehr gilt es, ihn in dem zu erfassen, was er als Mensch, nicht was er als Träger im Grunde willkürlicher Funktionen ist, was seine Menschheit ausmacht, und nicht, wozu er durch Einpassung in vorgegebene Schablonen gemacht worden ist. Überhaupt soll der Mensch zu nichts gemacht werden. Vielmehr soll er sich selbst zu etwas machen. Er soll sich bilden, d. h. sich in seiner Menschheit darstellen".

– Der Primat der Allgemeinbildung –

Die Apotheose, die ein derart nicht-instrumentelles Verständnis von Bildung bei Wilhelm von Humboldt erfährt, gilt ob dessen nicht für die zweckgebundene spezielle Bildung, wie Lutz Koch (1999a, 80) betont: „In dieser Absolutsetzung der Bildung zum höchsten Daseinszweck erreicht der Gegensatz zur Standes- und Berufsbildungsidee der Aufklärung ihr Extrem". Für Wilhelm von Humboldt besitzt Allgemeinbildung[60] den deutlichen Vorrang vor jeder Art von

zweckorientierter Bildung; entsprechend scharf trennte er zwischen allgemeiner und spezieller Bildung: Während ihm zufolge die allgemeine Bildung den Menschen zu stärken und zu läutern habe, würden durch eine spezielle Bildung lediglich anwendungsorientierte Fertigkeiten vermittelt. Eine Vermischung der beiden Absichten führe gar zu einer regelrechten Verunreinigung von Bildung und ermögliche dieser rigiden Sichtweise zufolge weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger (vgl. Neuner 2001, 54f.).[61] Humboldt fordert folglich den Vorrang einer Bildung, die so wenig wie möglich auf die bürgerlichen Verhältnisse und ihre Sachzwänge gerichtet ist. Menschen bilden meint für Humboldt entsprechend, sie nicht äußeren Zwecken gemäß zu erziehen und den einzelnen nicht mit seiner gesellschaftlichen Funktion zu verwechseln.[62] Arnim und Ruth Kaiser (1996, 65) unterstreichen, dass sich Bildung bei Humboldt gegen die Usurpierung des Menschen für wirtschaftliche, politische oder sonstige gesellschaftliche Zwecke richtet. Bildung kennzeichne vielmehr „das Bemühen, den Menschen grundsätzlich in die Lage zu versetzen, sich selber für oder gegen solche Anforderungen entscheiden zu können". Erich Weber (1999, 389) zum selben Sachverhalt etwas ausholender:

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

Diese grundsätzliche Position: allseitige Bildung als Selbstzweck und zugleich als Mittel zum Zweck individueller Selbstentfaltung und Autonomie gegenüber äußerlichen Zwängen, kann als Kern (neu)humanistischer Bildungsphilosophie betrachtet werden, speziell auch in Abgrenzung zur klassischen Aufklärungspädagogik, die stark auf den gesellschaftlichen Nutzen der Erziehung und Bildung des Individuums (als seine „Industriosität" bezeichnet) abhebt (vgl. noch ausführlicher 10.1.2.1.). Indes wird auch von (neu)humanistischer Seite der Wert einer speziellen Bildung mit entsprechenden Verwertungsabsichten keineswegs missachtet, aber eben einer allgemeinen, sich durch keinen (unmittelbar) funktionalen Nutzen legitimieren müssenden Bildung nachgeordnet. Ganz im Sinne eines selbstzweckhaften und transutilitären (zumindest nicht auf

konkrete Handlungsimperative bezogenen) Bedeutungsfundaments von Bildung wird von Humboldt der zweckfreien allgemeinen Menschenbildung gegenüber der speziellen, anwendungsbezogenen (Berufs)Bildung zwar der *Vorrang* erteilt, dies aber, ohne letztere damit zu negieren. Diese Nachordnung bedeutet für Humboldt aber keineswegs eine Zurückweisung, auch wenn er davon ausgeht, dass die spezielle Bildung nur bestimmte Anwendungsfertigkeiten bereitstellt, wohingegen die allgemeine Menschenbildung den Menschen selbst als ganzes stärken solle. Für Humboldt, so nochmals Erich Weber (1999, 424),

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

Humboldt leugnete somit keineswegs die Bedeutung einer Berufstätigkeit bzw. einer speziellen Fertigkeit für den Erwerb von Bildung. Im Gegenteil: Ihm zufolge sei es etwa für einen Tischler ebenso nützlich Griechisch zu lernen, wie es umgekehrt einem Gelehrten nütze, Tische zu machen. Damit liege also auch im Anfertigen von Tischen ein Bildungswert, „eben weil ‚jede Beschäftigung' den Menschen zu adeln vermag" (Blankertz 1963, 95; vgl. ebd.; das auch für die Frage nach der Bildungsrelevanz von Kompetenzen bedeutsame Verhältnis von Allgemeinbildung und Spezialbildung wird im Zusammenhang der bildungsgeschichtlichen Ausführungen zum Stellenwert von Arbeit/Beruf für Prozesse der Bildung noch einer eingehenderen Analyse unterzogen, siehe 10.1., speziell 10.1.3. u. 10.1.4.).

Vor dem heutigen Hintergrund einer verstärkten konzeptionellen und wettbewerbsstrategischen Ausrichtung des Bildungssystems und Bildungsbegriffsverständnisses entlang des Kriteriums beruflich-ökonomischer Brauchbarkeit gemäß der Anforderungsprofile einer quasi verabsolutierten Marktgesellschaft, gewinnt diese derzeit ganz unzeitgemäß anmutende Position Humboldts wenn schon nicht an erziehungswissenschaftlicher und staatlich-bildungspolitischer Bedeutung, so doch wieder an gesellschaftspolitischer Relevanz, wie beispielsweise einschlägige Parolen („Bildung statt Aus-Bildung!") und Debatten im

Rahmen der Studierendenaktivitäten in Österreich („Uni brennt"-Bewegung) und darüber hinaus im Spätherbst 2009 belegten. Im weiteren Argumentationsverlauf wird hier der Standpunkt entwickelt und begründet, dass angesichts des umfassenden Zugriffs partikularer marktwirtschaftlicher Interessen auf individuelle Selbstbestimmungs- und somit auch Bildungsspielräume eine kritische Rückbesinnung auf zentrale Werte und Prinzipien eines humanistischen Verständnisses von Bildung sensu Wilhelm von Humboldt, zeitgemäß aktualisiert und von (elitären) Einseitigkeiten befreit, dringendst geboten scheint, andernfalls nicht weniger als der Verlust der im Humanismus und in der Aufklärung gründenden Idee von Bildung droht. Eine Verteidigung individueller Optionen und Chancen auf Selbstbestimmung gegenüber den materiellen wie ideellen Vernutzungsinteressen der omnipräsenten Markt- und Wettbewerbslogik vermittels einer bildungstheoretischen und -praktischen Neuorientierung bedürfte neben einer reflektierten Rehabilitierung humanistischen Bildungsdenkens zudem auch und insbesondere einer Verknüpfung mit den ebenfalls gänzlich aus der Mode geratenen Prämissen einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, in der sich, allen paradigmatischen Unterschieden zum Trotz, mit Leichtigkeit etliche substantielle Wesensverwandtschaften und Kompatibilitäten mit dem neuhumanistisch-humboldtschen Bildungsverständnis aufweisen lassen (vgl. bereits 3.5.2.).

– ***Kritische Einwürfe: Bildung als elitärer Distinktionsgewinn*** –

Kritisieren lässt sich an Humboldts, modern gesprochen, Bildungspolitik beispielsweise ein gewisser diskrepant anmutender Charakterzug, denn der Primat der Selbstbildung einerseits und das Bemühen um Institutionalisierung und Bürokratisierung des Bildungssystems andererseits scheinen sich tendentiell entgegenzustehen. Vor allem aber, so bemängelt Helmwart Hierdeis (2003, 77) sicher nicht zu unrecht, blieb die gymnasiale und universitäre Bildungspraxis sensu Humboldt „weit hinter dem zurück, was Wirtschaft, Gesellschaft und Staat an Wissen, Können, Urteilsvermögen, gesellschaftlichem Engagement und humaner Gesinnung nötig gehabt hätten". Speziell mit Blick auf den gerade auch von gymnasial-humanistisch gebildeten Eliten verursachten Zivilisationsbruch des Nationalsozialismus und dessen Verbrechen „darf daran gezweifelt werden, ob das humanistische Bildungskonzept eine wahrnehmbare Humanisierung der Gesellschaft bewirkt hat" (ebd.), ganz der bekannten, überaus symbolmächtigen Erkenntnis entsprechend, dass die Gelehrtenstätte Weimar in unmittelbarer Nähe zum Vernichtungsort Buchenwald zu liegen kommt. Hier-

deis (ebd., 77f.) fasst die Missverständnisse und Denkfehler des Humboldtschen Bildungsverständnisses, zudem seine Implikationen und bildungspolitischen Folgen, denn auch mit deutlichen Worten zusammen:

> „Das Problem lag nicht im subjektbezogenen Bildungsverständnis als solchem. Die Idee, dass Bildung Selbstbildung sein sollte, hätte ein sinnvolles Gegengewicht zum aufklärerischen Pragmatismus darstellen können, wenn Humboldt und seine Nachfolger ihr Bildungsverständnis nicht als Negation des Nützlichen entwickelt und umgesetzt hätten. So blieb es bei einem Konzept für Eliten, nicht für die Gesellschaft, bei einem Konzept, das zeitlos sein wollte, das sich aber außerhalb der Zeit stellte und angesichts der gesellschaftlich-kulturellen Entwicklung Stillstand bedeutete".[63]

Mag das Verständnis von Bildung sensu Humboldt angesichts heute zunehmender Instrumentalisierungen und Kommodifizierungen des Bildungswesens und -gedankens gerade etwa auch aus Perspektive einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik als überaus sympathisch anmuten, so bedarf es gleichwohl einer kritischen Reflexion dieser Bildungstheorie: Schließlich regredierte das Verständnis von Bildung unter Bezugnahme auf Humboldt bis in die Gegenwart hinein oftmals zu einem sozialen Abgrenzungs- und Unterscheidungsmerkmal höherer Klassen. Der hohe Stellenwert humanistischer, *schöngeistiger* Bildung mit zugehörigen Kenntnissen antiker Sprachen bei gleichzeitiger Geringschätzung handwerklich-technischer (Aus-)Bildung resultierte so insbesondere auch aus der Funktion dieser Bildung als eines Statussymbols und Mitgliedsausweises des privilegierten Bildungsbürgertums, dessen Mitglieder Friedrich Nietzsche bekanntlich als bigotte „Bildungsphilister" titulierte und geringschätzte. Gerade in Zeiten zunehmender Verzweckung und Verschulung universitärer Bildung im Zuge des „Bologna-Prozesses" erleben das Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts und die Idee umfassender Bildung im Sinne der neuhumanistischen Denkrichtung heute vereinzelt eine gewisse Renaissance. Humanistische Bildung wird dabei nicht zu Unrecht als konzeptioneller und ideeller Gegenentwurf und als regelrechte Antithese zu Verständnissen und Konnotationen von Bildung im Sinne des *Lifelong Learning* im Dienste individueller *Employability* verstanden. Dabei darf aber keinesfalls vergessen und ignoriert werden, dass Ideologie und Ideal der Humboldtschen Universität und der dort sich idealiter ereignenden selbstzweckhaften Bildung anhand der Wirklichkeit der gegebenen Zeitumstände der spätfeudalen bürgerlichen Gesellschaft zu würdigen sind. Sie sind in einem solch hermeneutischen Sinne Ausdruck elitärer Distinktionsinteressen

einer zutiefst undemokratischen und herrschaftlichen Gesellschaftsformation. Ein bloßes Zurück zum historischen Bildungshumanismus ist deshalb nicht nur gänzlich unmöglich, sondern wäre fatal. Statt dessen bedürfte es einer zeitgemäßen Diskussion und Neubestimmung dessen, was im Kontext gegenwärtiger Gesellschaft als Merkmale humanistischer Bildung zu konkretisieren wäre und zwar auf Grundlage einer kritischen Rückbesinnung auf den überzeitlichen, *nicht-elitären*, *transinstrumentellen* und *transutilitären Kern* der Bildungsidee sensu Humboldt. Im Kern seiner geistes- und ideengeschichtlichen Herleitung meint „humanistisch" im Bezug auf Bildung ja schließlich nichts anderes, als *den Menschen, seine Bedürfnisse und Talente, letztlich seine Würde, im Mittelpunkt aller bildenden Theorie und Praxis stehen zu wissen – und dies auch entschieden zu fordern.*

Im Anschluss an dieses Desiderat des neuhumanistischen Bildungsverständnisses nach Humboldt, mit dessen Hilfe hier ein umfassender Bildungsbegriff weitergehend spezifiziert werden sollte, wird zum selben Zweck anschließend noch eine Bildungskonzeption vorgestellt, die auf Humboldts Bildungsverständnis Bezug nimmt, die es sich dabei aber zum Ziel gesetzt hat, selbiges, wie eben gefordert, den Herausforderungen und Gegebenheiten der Gegenwart anzupassen. In diesem Zusammenhang einer expliziten Verknüpfung des Bildungsgedankens auf die spezifischen Anforderungen und Gegebenheiten der Gegenwartsgesellschaft ist das Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis von besonderem Nutzwert für die Fragestellungen dieser Arbeit.

4.2 Wolfgang Klafkis dialektische Bildungstheorie

Wolfgang Klafkis Verständnis von Allgemeinbildung verdient es, im Kontext dieser Bildungsbegriffskonkretisierungen etwas eingehender beleuchtet zu werden. In seiner „Theorie der kategorialen Bildung" wird der Gegensatz zwischen *formaler* und *materialer* Bildung aufgehoben und somit die *dialektische Struktur von Bildung* besonders deutlich.

– Bildung als „Kategoriale Bildung" –

Ein umfassendes Bildungsverständnis hat für Klafki die Zweiteilung in formale und materiale Bildung zu überwinden. Beide „Bildungen" bilden jedoch, richtig verstanden, keinen Widerspruch, vielmehr umfasst der Bildungsbegriff nämlich beides, wie Kaiser/Kaiser (1996, 73) feststellen: „Er (der Begriff Bildung, B. L.) vermittelt formale Fähigkeiten einer Handlungskompetenz mit dem fundierten

Erwerb von Sachwissen“. In Klafkis Bildungstheorie werden entsprechend, in den Worten Erich Webers (1999, 407), „die Inhalte (der materialen Bildung) und die Kräfte (der formalen Bildung) nicht voneinander getrennt, sondern in einer dialektischen Synthese miteinander gefördert und ‚aufgehoben‘, wodurch es zwischen Mensch und Welt zu einer wechselseitigen ‚Erschließung‘ kommt“. Friedrich Kron (1996, 73) verdeutlicht den Stellenwert dieser Theorieleistung: „Mit dieser Transformation des Humboldtschen Bildungsgedankens hat Klafki den klassischen Gegensatz von materialer und formaler Bildung, wie er – Humboldt mißverstehend – oft in der Pädagogik diskutiert worden ist, systematisch neu gefaßt“. Diese Synthese formaler und materialer Bildung mündet bei Klafki letztlich in bestimmte Bildungskategorien, in denen die Spaltung in Subjektives einerseits und Objektives andererseits aufgehoben und statt dessen in einer wechselseitigen Einheit zusammengefasst wird (vgl. Menze 1970, 162). Bildung meint hierbei, abstrakt gesprochen, das Erschließen der sachlichen und geistigen Welt des Menschen und umgekehrt das Erschlossensein des Menschen für seine jeweilige Wirklichkeit(en). Vereinfacht gesagt: Indem der Mensch versucht, sich die Welt, in der er lebt, geistig zu erschließen (etwa, indem er Wissenschaft und Philosophie betreibt), ist der Mensch durch diese intellektuell-tätige Hinwendung *zur* Welt zugleich integraler Bestandteil dieser Welt. Diesen Prozess der „‚doppelten Erschlossenheit‘ des stets und ständig lernenden Menschen im Medium der Bildung“ (Kron 1996, 73) bezeichnet Klafki dabei als „kategorial“.[64] Kategorial ist hier ein weitgehend synonymer Begriff für „repräsentativ“, „paradigmatisch“, „elementar“ und „exemplarisch“. Es geht also um eine bewusste Auswahl von Bildungsinhalten, um, wie Erich Weber (1999, 407) erläutert, die „für den Menschen wesentlichen Verhältnisse, Grundstrukturen und -probleme seiner Wirklichkeit inhaltlich zu erarbeiten und verstehend zu erfassen, aber auch die für das Gelingen des menschlichen Lebens bedeutsamen körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte und Grundformen des Erlebens auszulösen und zu entfalten“. Klafkis Kategorien können somit als grundlegende Formen und Inhalte der menschlichen Selbst- und Welterkenntnis verstanden werden, die ein sinnvolles Handeln erst ermöglichen. Schon wegen der schier unbegrenzten Vielfalt möglicher Bildungsgegenstände (s. o.) und des hingegen höchst begrenzten Zeitbudgets für Prozesse der Bildung bedarf es natürlich zwingend einer gezielten Auswahl relevanter Bildungsinhalte, wobei gilt, dass sie den Kriterien der kategorialen Bildung genügen müssen. Für einen tatsächlich auch *bildenden* Unterricht, in welchem Lernprozesse zu veritablen Bildungsprozessen werden, bedeutet das entsprechend, dass wiederum solche

Inhalte erforderlich sind, die eine kategoriale Bildung ermöglichen (vgl. ebd., 408).[65]

– Bildung als „kritisch-konstruktive Bildung“ –

Wolfgang Klafki vertritt ein zeitgemäßes und auch im Rahmen dieser Ausführungen favorisiertes Verständnis von Bildung, das sowohl am Prinzip der Aufklärung festhält als auch das Ziel ihrer kritisch-konstruktiven Fortentwicklung verfolgt, dies jedoch ohne jede naive Fortschrittsgläubigkeit. Entsprechend fordert er die kritische (Wieder-)Anknüpfung an das in der Aufklärung wurzelnde, insbesondere im deutschsprachigen Raum (etwa) zwischen 1770 und 1840 von Denkern wie Lessing, Herder, Kant, Pestalozzi, Schleiermacher, Humboldt, Hegel und Marx geprägte Denken, um dieses den kulturellen, gesellschaftlich-politischen und pädagogischen Problemen der Gegenwart anzupassen (vgl. Klafki 1993, 98; 1971; 1976; 1982). Klafki betont in seiner Bildungstheorie deshalb auch den je gesellschaftlichen, geschichtlichen und politischen Zusammenhang, in dem sich Bildung stets ereignet, weshalb der Bildungsbegriff notwendigerweise immer auch *gesellschafts- und systemkritisch* aufgeladen ist (vgl. auch Kron 1996, 73). Allgemeinbildung ist somit zu verstehen „als Bildung für alle zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden und als Bildung aller uns heute erkennbaren Fähigkeitsdimensionen des Menschen“ (Klafki 1986, 474f.). Eva-Maria Lankes (1999, 359) bringt dieses Bildungsverständnis Klafkis so auf den Punkt: „‚Bildung‘ nennt Klafki (…) den Zusammenhang der Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität; neben anderen Inhalten betrachtet er die Sozialität des Menschen als eine Grunddimension menschlicher Fähigkeiten“. Ein solches kritisches Verständnis von Bildung reflektiert in besonderem Maße die gesellschaftlichen Umstände menschlichen Seins, weshalb die kritisch-konstruktive Bildungstheorie ob ihres Interesses an der Emanzipation des Menschen auch und insbesondere auf Probleme gesellschaftspolitischer Art fokussiert (vgl. Klafki 1993, 98; 1971; 1976; 1982). Die grundlegende, auf *Humanitätsgewinn* hin ausgerichtete Zielsetzung der Klafkischen Bildungstheorie erläutert Friedrich Kron zusammenfassend anhand eines interessanten bildungsgeschichtlichen Vergleichs Klafkis mit dem anderen der beiden hier zwecks Spezifizierung von „Bildung“ vorangehend näher beleuchteten Klassiker der Pädagogik, Wilhelm von Humboldt. Die kategoriale Ausrichtung der

Auseinandersetzung mit neuen Themen führt, so die Ausgangsüberlegung, zu grundlegenden neuen Einsichten über das Verhältnis von Mensch und Welt:

> „War die Verantwortung für das gesellschaftliche und moralische Ganze bei W.v. Humboldt Ausdruck der Bildung, so wird die von Klafki beschriebene kategoriale Bildung jetzt zur ‚kritisch-konstruktiven' Bildung, insofern sie die Kritik und zugleich die Bemühungen einbezieht, neue Ansätze zu einem humaneren Denken und Handeln aufzuspüren" (Kron 1996, 74).

– Bildung als Allgemeinbildung –

Von entscheidender Bedeutung für eine kritisch-emanzipierte geistige *Durchdringung* von Welt ist bei Klafki – wiederum analog zu Wilhelm von Humboldt – die Kategorie der Allgemeinbildung, die als konstitutiv für jedwede Persönlichkeitsbildung erkannt wird und somit auch in Zeiten verstärkter (insbesondere arbeitsmarktlicher) Spezialisierungsbedarfe zwar oft nicht im Vordergrund einschlägiger Diskurse steht (von bildungspolitischen Lippenbekenntnissen abgesehen), dabei jedoch oberste Priorität genießen sollte.[66] Wolfgang Klafkis Konzept einer zeitgemäßen Allgemeinbildung lässt sich durch drei zusammenhängende Qualitäten charakterisieren:

* Zum einen ist Allgemeinbildung eine *Bildung für alle*. Entsprechend ist Bildung im Zusammenhang einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung als ein *Bürgerrecht* zu verstehen und bedeutet sowohl Anspruch als auch Möglichkeit aller Menschen zur – auch weiterführenden – Bildung; Bildung als Möglichkeit und Anspruch aller Menschen impliziert, dass alle Menschen der Bildung bedürftig und zu ihr fähig sind (vgl. Gruber 2001, 148; v. Hentig 1996, 61).
* Allgemeinbildung ist zudem eine *allseitige bzw. vielseitige Bildung im Dienste größtmöglicher Persönlichkeitsentfaltung*; diese umfasst sowohl die motorische, emotionale, ästhetische, soziale als auch kognitive Dimension des Menschseins und vollzieht sich deshalb nicht nur etwa in schöngeistig-kreativen und philosophischen Bereichen, sondern natürlich ebenso in naturwissenschaftlichen, handwerklich-technischen und ökonomischen Lebenswelten.[67]
* Allgemeinbildung ist schließlich eine *Bildung im Medium des Allgemeinen*, d. h. in Bereichen des allgemein und gemeinsam Verbindlichen; es geht darum, durch Bildung die erfolgreiche und verantwortliche Bewältigung all jener für die jeweilige Epoche typischen Probleme zu ermöglichen,

mit denen sich die gesamte Menschheit konfrontiert sieht. Eine solch allgemeine Bildung soll, wie Elke Gruber (2001, 148) klarstellt, zur Auseinandersetzung des Menschen mit der „Gesamtheit seiner Lebenswelt und nicht nur mit einem begrenzten, kleinen Ausschnitt, wie das zum Beispiel im Rahmen der Qualifizierung für einen Beruf der Fall ist", beitragen. (Zu diesen sog. „epochaltypischen Problemlagen" bzw. „epochaltypischen Schlüsselproblemen" – bei Klafki v. a. Fragen von Frieden, Ökologie und sozialer Ungleichheit – siehe etwa Klafki 1994.[68] Zu allen drei Dimensionen der Klafkischen Allgemeinbildungskonzeption vgl. Klafki 1990, 94f.; 1991, 53f.; ausführlich 52–72; 1993, 98f.; vgl. auch Weber 1999, 409f.).

Als Grundlage einer im umfassenden Sinn verstandenen Allgemeinbildung werden von Wolfgang Klafki schließlich noch die oben bereits genannten drei zusammenhängenden *Grundfähigkeiten* angeführt, die als Voraussetzung wie auch Ergebnis einer solchen allgemeinen Menschenbildung zu werten sind:

* die Fähigkeit zur *Selbstbestimmung*, um die je eigenen Beziehungs- und Sinnmuster auch selbständig definieren und begründen zu können;
* die *Mitbestimmungsfähigkeit* bei der gemeinsamen Gestaltung von Lebensverhältnissen;
* die *Solidaritätsfähigkeit*, um die eigenen Ansprüche auf Selbst- und Mitbestimmung auch gegenüber unterprivilegierten und benachteiligten Personen zunächst anerkennen und dann auch unterstützen zu können (siehe Klafki 1990, 93f.; 1991, 19f., 40, 52; 1993, 98; vgl. hierzu auch Weber 1999, 409).[69]

Klafki (1994, 7) unterstreicht den wichtigen, die Subjektfixiertheit von Bildung stark relativierenden Konnex zwischen besagtem Emanzipationsaspekt von Bildung und der zugehörigen Solidaritätsfähigkeit, der darin besteht,

> dass „der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit denjenigen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkung oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden."

Rudolf Tippelt (2002, 54) bringt das Klafkische Allgemeinbildungsverständnis in attributreicher Form letztlich wie folgt auf einen Nenner: „Bildung zielt

hier auf den Menschen als erkennendes, ethisch und politisch entscheidendes und handelndes, emotional empfindendes und wertendes, zwischenmenschliche Beziehungen vollziehendes, ästhetisch wahrnehmendes und gestaltendes, nicht zuletzt auch als produktiv arbeitendes und seine Welt handwerklich-technisch veränderndes Wesen". Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Wolfgang Klafki, unter Rückgriff sowohl auf Humboldts Bildungsverständnis als auch auf Ansätze der kritischen Gesellschaftstheorie, seine kategoriale Bildung „um die Dimension der gesamtgesellschaftlichen Verantwortung des lernenden und sich bildenden Menschen" erweitert (vgl. Kron 1996, 73). Unverzichtbar hierfür ist aber stets, wie noch gründlich zu vertiefen sein wird, der Wille und die Fähigkeit zur Reflexion (vgl. Teil III).

– ***Zwischenfazit und thematische Überleitung*** –
Der Bildungsbegriff konnte bis hierher bereits eingehender spezifiziert und inhaltlich ausgefüllt werden durch:

- geschichtlich-etymologische Ableitungen,
- die Benennung verschiedener elementar-konzeptioneller Charakteristika wie der Zieldimensionen *Emanzipation* und *Mündigkeit* sowie der Konstitutiva *Reflexion* und *Identitätsbildung*,
- die ideengeschichtlich-konzeptionelle Spezifizierung der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft,
- die bildungstheoretische Skizzierung zweier zwar ganz unterschiedlichen Epochen angehörender, in ihrer Verpflichtung auf wesentliche humanistische Bildungszielsetzungen wie *Freiheit*, *Persönlichkeitsentfaltung* und dem Primat umfassender *Allgemeinbildung* dabei aber zugleich hochgradig konvergierender Bildungstheoretiker in Gestalt Wilhelm von Humboldts und Wolfgang Klafkis.

Im Folgenden sind noch weitere zentrale Aspekte von „Bildung" anzusprechen, wobei insbesondere Begriffsspezifizierungen *ex negativo* im Vordergrund stehen werden. Vorbehaltlich der an anderer Stelle im Mittelpunkt stehenden Leitfrage des Zusammenhangs von „Bildung" und „Kompetenz" (vgl. Kapitel 10 u. 11) werden dabei v. a. die Unterschiede, ggf. auch Gemeinsamkeiten zwischen „Bildung" und „Wissen" (speziell im Kontext des Redens über die „Wissensgesellschaft", schließlich findet die zeitgenössische Bildungsdebatte oft in diesem Zusammenhang statt) sowie zwischen „Bildung" und „Lernen" herausgearbeitet. Die Darlegung der wichtigsten Merkmalsdimensionen eines daran (im Sinne

einer Synthesis) anknüpfenden sogenannten „bildenden Lernens“ und nicht zuletzt der eingehendere Blick auf die theoretischen Grundlagen und die Lesart von „Bildung“ im Rahmen einer „humanökologischen Pädagogik“ beschließen die vorliegenden Bemühungen um die Bestimmung und Konkretisierung eines den heutigen Herausforderungen und somit der Intention dieser Arbeit gewachsenen Verständnisses von Bildung, das einer ökonomistisch enggeführten Betrachtungsweise, wie sie sich etwa im heute reüssierenden Kompetenzkonzept und -begriff oft äußert, entgegengehalten werden soll.

5 Ausgewählte Spezifikationen von Bildung *ex negativo*

Dass es sich bei Bildung um keinen statisch-überzeitlichen Begriff handelt, sondern vielmehr um ein terminologisches Konstrukt, das, seines zeitübergreifenden Bedeutungskerns zum Trotz, in konzeptioneller Hinsicht auch einer zeitgemäßen Feinjustierung bedarf, wurde oben bereits angeführt. Das hier im Mittelpunkt stehende Bemühen um die inhaltlich-konzeptionell-analytische Bestimmung eines Bildungsbegriffs, der dem Anliegen dieser Arbeit gerecht wird, erfordert folglich bildungsphilosophische und -theoretische Betrachtungen, die speziell im Kontext (ausgewählter) aktueller gesellschaftlicher Problemlagen vorgenommen werden, wobei diesbezüglich der Prozess einer verstärkten Kommodifizierung des Bildungssystems im Vordergrund steht. Der Prozess und die Folgen der „Ökonomisierung von Bildung", sowohl die einzelnen Bildungsinstitutionen als auch das vorherrschende Verständnis des Bildungsbegriffes selbst betreffend, ist Gegenstand ausführlicher Erörterungen unter dem im Gesamtduktus der Arbeit hierfür besser geeigneten Punkt 10.2. Hier stehen nachfolgend zunächst solche Thematisierungsweisen und Fragestellungen im Mittelpunkt des Interesses, die den Diskurs zum Bildungsbegriff flankieren und dabei helfen, das, was unter „Bildung" zu verstehen ist, durch das, was eben ausdrücklich *nicht* darunter zu verstehen ist (bzw. verstanden werden sollte), eingehender zu spezifizieren. M. a. W. geht es darum zu verdeutlichen, was Bildung meint, indem *ex negativo* aufgezeigt wird, was Bildung *nicht* meint, worin sich „Bildung" also von anderen Begriffen und Konstrukten unterscheidet. Den Anfang macht diesbezüglich die Theodor W. Adorno zu verdankende Scheidung von „Bildung" und „Halbbildung".

5.1 Bildung und „Halbbildung“

> „Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung.“
>
> *(T. W. Adorno: Theorie der Halbbildung. Frankfurt/M. 2006, S.40)*

„Halbbildung“ im Verständnis Theodor W. Adornos, der in seiner gleichnamigen Schrift (1962) diesen Begriff nachhaltig konnotierte, bedeutet nicht etwa, lediglich über leicht aneigenbare, konsumerable Wissensinhalte in Form von *Halbwissen* zu verfügen. Vielmehr hat auch, wer sich überaus umfangreiche Wissensbestände aneignet, als lediglich halbgebildet zu gelten, sofern er/sie das Gelernte nicht auch *begriffen* hat und somit auf der Ebene einer bloßen *Informiertheit* verbleibt. Ohne die *bewusste Reflexion des Gelernten und Erfahrenen*, so lässt sich hier grundsätzlich konstatieren, bleibt Bildung bestenfalls Halbbildung. In Theodor W. Adornos berühmter „Theorie der Halbbildung“ meint diese somit nicht eine „halbe“ oder unvollständige Bildung, sondern eine Form der Bildung, in der Wissen einen rein quantitativen Charakter gewinnt und sozusagen zur Warenförmigkeit gerinnt. Eine derart bloß formale Aneignung von Wissensbeständen, die zudem das je Bestehende affirmativ zu verfestigen geeignet ist, führt für Adorno letztlich vielmehr zu einem regelrechten Absterben der Bildung (vgl. Faulstich 2002, 17; Adorno 1967, 175). Entscheidender Grund für die Genese und Verbreitung derartiger Halbbildung(en) ist hierbei letztlich jener die kapitalistische Konsumgesellschaft perpetuierende „Fetischcharakter der Ware“ (Marx), wobei klassisch-bildungsbürgerliche Wissensbestände und Bildungsgüter wie etwa klassische Musik und Kunst, bar jeden *vertieften Verständnisses* und jeder authentisch-existentiellen Wertschätzung zur bloßen Ware, zum *individuellen Besitzstand* gerinnen und so regelrecht verkommen.[70] Halbbildung ist in Adornos Verständnis also nicht nur nicht eine Art halbe, (noch) unvollkommene Bildung, sondern vielmehr geradezu eine Form zeitgemäßer Barbarei. Sie ist als eine Art Ressentiment zu charakterisieren, welches *gegen Reflexion und Kritik*, sowohl des eigenen Lebens als auch der gesellschaftlichen Zustände, geradezu immunisiere. Sie entspricht dem psychosozialen Dispositiv einer konformistischen Massenkultur, in der Selbstbildung und Partizipation verzichtbare Größen darstellen (vgl. Adorno 1962, 181–191; Groothoff 1987b, 72). Der Prozess gesellschaftlicher Reproduktion und Stabilisierung

von Halbbildung liegt für Adorno letztlich im marktförmigen Charakter gesellschaftlich vermittelter Bildung begründet. Dieser hat zur Konsequenz, dass der (weitgehend funktional ausgerichteten) Massennachfrage nach Bildung ein entsprechend oberflächliches, eben halbbildendes Angebot gegenübersteht. Die Vermittlung von Halbbildung gelingt mithin, so Adorno (2006, 21), „indem die Gehalte von Bildung, über den Marktmechanismus, dem Bewusstsein derer angepasst werden, die vom Bildungsprivileg ausgesperrt waren und die zu verändern erst Bildung wäre".

Hans-Hermann Groothoff (1987b, 73) erläutert mit Rekurs auf Adorno die Ursachen dieses regelrechten Niedergangs und Verfalls von Bildung: Sie finden sich in der Bildungsgeschichte mit ihren mannigfachen inneren Widersprüchlichkeiten bildungstheoretischer Art und speisen sich insbesondere aus der von Adorno unterstellten weitestgehenden gesellschaftspolitischen Folgenlosigkeit klassischer Bildungsphilosophie und -konzeption:

> „Mitbegründet ist dies alles für Adorno darin, dass die Bildung, wie sie zwischen 1790 und 1830 verstanden worden ist, zwar eine neue mit dem Gedanken der Autonomie verknüpfte Form menschlicher Selbstverwirklichung gewesen ist, aber keine neue politische Praxis zur Folge gehabt hat und daher in sich widerspruchsvoll und zum Verfall in Halbbildung prädestiniert war".

Konrad Paul Liessmann (2006, 68) charakterisiert die diagnostizierte Vergegenständlichungstendenz von Bildung im Sinne der Halbbildung konkret: „Bildung, zumindest theoretisch eine lebendige Auseinandersetzung des Geistes mit sich selbst und der Welt, wird zu einem Sammelsurium von Kulturgütern transferiert, die wohl erworben und konsumiert, jedoch nicht mehr angeeignet werden können". Diese Form des (vermeintlichen) *Bescheidwissens* und/oder Verfügens über – bspw. 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" (Adorno, GS/I, 111; zit. nach Liessmann 2006, 69). Halbbildung im „adornitischen" Sinne ist folglich in bildungstheoretischer Hinsicht weder eine einseitige Anhäufung nutzlosen Wissens gemäß materialer Bildungstheorie und ebenso wenig eine (gerade heute mit Blick auf den gelegentlich penetranten Kompetenzdiskurs oft anzutreffende) Überakzentuierung nutzlosen Könnens gemäß formaler Bildungstheorien, sondern, wie Dietrich Hoffmann (2007, 39)

Adorno interpretiert, eine „Selbsterhaltung ohne Selbst“, also ein weitgehender *Mangel eines denkenden Bewusstseins seiner selbst.* Halbbildung lässt sich so verstanden charakterisieren als ein „Zentrum ohne Kraft“ (ebd.), mithin also als eine Bildung ohne den Gegenstand, auf den sie eigentlich abzuzielen habe: nämlich auf die eigene, gefestigte Identität. Erst die regelrechte „Befreiung des Bewußtseins durch Bildung“ (Heydorn 1972, 123; zit. nach Hofmann 2007, 39) schaffe die Voraussetzung für die anzustrebende *Verfügung des Individuums über sich selbst* (vgl. ebd.).

Die philosophische Idee von Bildung hat nach Theodor W. Adorno einen schmalen Grat auszutarieren und zu begehen: den zwischen der Zivilisierung des Menschen von seinen animalischen Triebhaftigkeiten einerseits und der gleichzeitigen Verteidigung seiner Natürlichkeit gegen die Ansprüche und oft genug Zumutungen zivilisatorischer Vergesellschaftung andererseits (vgl. Horkheimer/Adorno 1973, 170; Hoffmann 2007, 38f.). Gerade eine Bildung, die über ihre eigenen Voraussetzungen, allen voran Zeit für *Reflexion und Muße*, nicht verfügt, regrediere zur Halbbildung. Liessmann (2006, 9) präzisiert diesen Gedanken: „Was Moment der Persönlichkeit hätte werden sollen, was Ausdruck des geistigen Gehalts von Bildung war, wird zu einem äußerlichen, verdinglichten Informationspartikel, das, oberflächlich angeeignet, kaum noch ausreicht, einen sozialen Anspruch zu dokumentieren“. Egal ob begriffen oder nicht, so ließe sich dieses Missverständnis pointierten, was zählt, ist alleine ein Vielwissen um seiner selbst willen. Es handelt sich hierbei aber um eine Bildung, die, mangels Einsicht in deren emanzipatorischen Gehalt, nur aufgrund Zwang (z. B. Notendruck) und aus instrumentellen Gründen (Verwertbarkeit im Beruf) angeeignet wird. Mangels zweckfreier Momente verkommt diese Form der Bildung somit zum *kulturellen Statussymbol (*man denke hier nur an Pierre Bourdieus Subsumtion von Bildung unter die Kategorie des „kulturellen Kapitals“, vgl. Bourdieu 1982) und lässt sich gut 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 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). Die unverzichtbare Bedeutung des Faktors Reflexion/Reflexivität bzw. dessen zunehmende Vernachlässigung im Zuge einer regelrechten „Korruption

der Bildung durch ihre Aktualisierung und Medialisierung“ (Liessmann 2006, 70) wird von Konrad Paul Liessmann (ebd.) in seiner „Theorie der Unbildung“ mit allem an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lassenden Nachdruck unterstrichen: „Ohne Geist, also ohne den Versuch, die harte Rinde der Empirie zu durchdringen und auf einen reflexiven und selbstreflexiven Begriff zu bringen, also ohne das, was Adorno den Wahrheitsgehalt als letzte Referenz von Bildung nannte, kann von dieser nicht mehr die Rede sein“.[71]

Gerade im Kontext des Ideologems der „Wissensgesellschaft“ (siehe nachfolgend), mit ihren vorgeblich sich rasant und in Permanenz multiplizierenden Wissensbeständen, ist natürlich in ganz besonderem Maße zu kritisieren, dass ein solcherart partikularisiertes und fragmentiertes, indes universell verfügbares Wissen sich auf keine verbindliche Idee von Bildung beziehen lässt. Liessmanns (2006, 9f.) zitierenswerten kulturkritischen Ausführungen lässt sich deshalb zustimmen, zumal er die Problematik der Halbbildung im Kontext der sich heute so überaus wirkmächtig vollziehenden Kommodifizierung von Bildung beleuchtet:

> „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“.

Einer solchen Halb- oder gar Unbildung entgegengesetzt – und mitunter entgegenzusetzen – wäre hingegen ein Verständnis von Bildung, wie es einst, zum Teil aber auch heute noch, gerade in bildungsbürgerlichen Milieus vertreten wird

und einst als nachgerade reaktionär-elitärer Habitus etwa von den ApologetInnen der gesellschaftlichen Modernisierung im Gefolge 1968ff. kritisiert wurde. Harald Martenstein (Tagesspiegel 10.01. 2010) erläutert dieses (womöglich verklärte) Bildungsideal: „In der klassischen Bildungsbürgerfamilie hat man nicht aus Karrieregründen Latein oder Geigespielen gelernt, sondern weil man Bildung für einen Selbstzweck hielt, für etwas Schönes, Erstrebenswertes, eine bewusstseinserweiternde Voraussetzung für ein gutes Leben, ob mit oder ohne Geld. Diese Idee verschwindet". Maßnahmen gegen Prozesse der Halbbildung beziehen sich mit T. W. Adorno letztlich natürlich immer auf gesellschaftspolitische Begebenheiten, genauer: auf solche Bedingungen, die die individuelle Befähigung und Disposition zur Selbstreflexion schwächen oder eben bestärken (vgl. Adorno 1962, 190; Groothoff 1987b, 73) – ganz dem Gedankenduktus der Freudo-Marxistischen Schule entsprechend. Groothoff (1987b, 73) erklärt: Man könne, gemäß Adorno, „der Halbbildung wohl nur tiefenpsychologisch, nämlich dadurch, daß man schon in frühen Entwicklungsphasen Verhärtungen löse und kritische Besinnung stärke, entgegenwirken (...)".

– ***Anstelle von Halbbildung: zeitgemäße Allgemeinbildung!*** –

Eine „ganze", und eben nicht nur „halbe" Sichtweise allgemeiner Bildung, die sich nicht in einem stupenden Enzyklopädismus verliert, sondern das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden weiß, findet sich bereits beim Begründer der pädagogischen Didaktik, Jan Amos Comenius. Sein berühmtes Diktum „Omnes omnia omnino", die Forderung also, „Allen alles" ganz zu lehren, ist nicht derart misszuverstehen, von allen Educandi nunmehr universale Kenntnisse auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst einzufordern. Comenius (1985, 58f.) selbst unterstreicht: „Das ist weder an sich nützlich noch bei der Kürze unseres Lebens irgendjemandem überhaupt möglich. (...) Aber über Grundlagen, Ursachen und Zwecke der wichtigsten Tatsachen und Ereignisse müssen alle belehrt werden, die nicht nur als Zuschauer, sondern auch als künftig Handelnde in die Welt eintreten". Bildung als Allgemeinbildung bedeutet keinesfalls, so kann an dieser Stelle festgehalten werden, sich einfach einen bestimmten bildungsbürgerlichen Fächerkanon anzueignen. Ebenso wenig geht es um die Konstruktion zweckfreier Gegenwelten jenseits lebensweltlicher Realitäten und Anforderungen. Vielmehr, so hebt Elke Gruber (2001, 148f.) hervor, indem sie wiederum den bereits als elementares Charakteristikum von Bildung gewürdigten Emanzipationsaspekt unterstreicht, geht es „um die Ausstattung der Menschen zu BürgerInnen,

die in der Lage sind, Dinge kritisch hinterfragen zu können, die sich nicht nur anpassen, sondern die auch den sie vereinnahmenden Verhältnissen widerstehen – kurz: es geht um Emanzipation“. Kornelia Hauser (2008, 8) bringt ein inhaltlich weit gefasstes Verständnis allgemeiner Bildung wie folgt auf den Punkt: „Allgemeinbildung zielt nicht nur auf kognitive Dimensionen ab, sondern es geht auch um die Förderung von Argumentations- und Kritikfähigkeit, sowie sozialer Empathie und ethischer Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“. Inwiefern aber lässt sich ein solch umfassendes und empathisches Verständnis allgemeiner Bildung mit den Anforderungen der vielzitierten „Wissensgesellschaft“, im Rahmen derer Bildung sich heute bewähren müsse und die allgemein den diskursiven Rahmen aktueller Diskurse zu Bildung abzustecken scheint, überhaupt in Übereinklang bringen? Gerade im Kontext dieser vieldiskutierten Wissensgesellschaft jedenfalls ist die skizzierte Halbbildungsproblematik ganz besonders deutlich ausgeprägt.

5.2 Das Verhältnis von Bildung und Wissen

5.2.1 „Wissensexplosion“ in der neokapitalistischen „Wissensgesellschaft“? Einleitende Reflexionen

Bildung, so charakterisiert diese Sebastian Lerch (2010, 127), „beginnt mit einer Art Neugier, mit dem Wunsch, mehr darüber zu erfahren, was es in der Welt gibt und gleichzeitig scheinbar erkannte, durchdrungene und bekannte Dinge, Ereignisse und Sachverhalte neu erkunden zu wollen oder zu müssen (...)“, womit ein erster Zusammenhang zwischen dem Bildungsbegriff und der Wissenssphäre aufgezeigt wird. In welchem Verhältnis aber steht Bildung zu Wissen, speziell im Kontext der vielzitierten „Wissensexplosion“, die als ein entscheidendes Merkmal der „Wissensgesellschaft“ gilt, die, dem herrschenden Diskurs zufolge, als Synonym für die Gegenwartsgesellschaft zu werten ist. Gleich zu Beginn ist mit Werner Lenz (2005, 97) angesichts des regelrechten *Hype* um dieses Konstrukt in begriffs- wie ideologiekritischer Hinsicht anzumerken: „Der Begriff Wissen wird – besonders in der Zusammensetzung mit Wissensgesellschaft (sic!) synonym, um nicht zu sagen ausufernd, verwendet wie Fähigkeiten, Kenntnisse, (Schlüssel)Qualifikationen, Kompetenzen. ‚Wissensgesellschaft‘ versteht sich als Kurzbezeichnung für einen vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandel, der zu einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme verführt (...)“. Der solcherart vage Begriff bzw. – wie zu zeigen – das

Ideologem der Wissensgesellschaft erfuhr nicht zuletzt durch das „Weißbuch der Europäischen Kommission“ (1996) verstärkte Verbreitung und Resonanz im etablierten pädagogischen Diskurs. Im thematischen Spannungsbogen, der durch Begriffe wie Globalisierung und Informationsgesellschaft abgesteckt ist, wird Europa als eine „Gesellschaft des Wissens“ betrachtet, der die Notwendigkeit lebenslangen Lernens immanent sei. Die Rede ist hier von jenem Prozess, der durch tiefgreifende wissenschaftliche und technische Umwälzungen (insbesondere auf den Gebieten der Informations-, Kommunikations-, Gen- und Nanotechnologie) und die globale Entfesselung der Marktkräfte angeschoben wird und (angeblich) darin resultiere, dass sich das gesamte Weltwissen, d. h. die Summe *aller* weltweit existierenden Informationsbestände, ungefähr alle 5 Jahre verdoppele.[72]

Augenscheinlich bedeutet dieser Wissenszuwachs zunächst lediglich einen Zuwachs an detailliertem, kleinteiligem Faktenwissen, und nicht zugleich auch an wertvoller, durch Prozesse des *Verstehens* ermöglichter *Erkenntnis*.[73] Aus der forcierten Spezialisierung in praktisch allen wissenschaftlichen Disziplinen mit dem ihr immanenten Zwang, ein immer begrenzteres Fachgebiet immer eingehender zu bearbeiten, oft genug auf Kosten breiteren Übersichtswissens, erwächst zwangsläufig die Gefahr überzogenen Expertentums. Eine derartige Über-Spezialisierung mündet letztlich schlimmstenfalls in regelrechte Fachidiotie. In diesem *worst case* gehen der Gesamtzusammenhang, gehen der Blick aufs Ganze und für das Wesentliche verloren, mit den Folgen eines tatsächlichen Erkenntnisrückschritts und möglichen Kontrollverlusts über die Richtung und den Verlauf bestimmter Entwicklungen, seien sie technischer oder wirtschaftlicher Art (zu einer umfassenden Kritik am „Mythos Wissensgesellschaft“, vgl. Bittlingmayer/Bauer 2005; Kübler 2009). Von daher scheint deshalb heute mit Blick auf das zuvor bereits ausgeführte Primat der Allgemeinbildung, wie es von Wilhelm von Humboldt propagiert wurde, das Credo von Johann Amos Comenius (1592–1670) aktueller denn je: Dessen Forderung: „Omnes, omnia, omnino!“ meinte, dass, über alle selbstverständlich notwendigen und sinnvollen Spezialisierungen hinaus, alle Menschen, zumindest vom Anspruch her, alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen und können sollten.[74] Dies lässt sich heute als eine nach wie vor gültige, ja gebotene Aufforderung lesen, weit über den Tellerrand des je eigenen Sach- und Interessensgebietes hinaus den Blick für tendentiell alle Bereiche geistig bereichernden Wissens zu weiten, sich vielfältige Wissensgebiete anzueignen und zueinander in Beziehung zu

setzen, um eben nicht etwa auf einer Ebene bloßer „Vielwisserei“ zu verbleiben, sondern vielmehr *Wissen auch in Bildung zu transferieren.*[75]

Robert von Erdberg, ein Pionier der institutionalisierten deutschen Erwachsenenbildung, der Bildung an einer Stelle als „das Intensitätsverhältnis zur Kultur“ (Röhrig 1988, 350) charakterisierte, unterstreicht (unter Bezugnahme auf Friedrich Paulsen): „Nicht die Masse dessen, was er (der Lernende, B. L.) weiß oder gelernt hat, macht die Bildung aus, sondern die Kraft und Eigentümlichkeit, womit er es sich angeeignet hat, und zur Auffassung und Beurteilung des ihm Vorliegenden zu verwenden versteht. Nicht der Stoff entscheidet über die Bildung, sondern die Form“ (v. Erdberg 1913. 202; zit. nach Röhrig 1994, 179). Damit aus Wissen Bildung wird, ist folglich ein *Wissen über Wissen*, ein *Metawissen* erforderlich, welches zu höheren Einsichten und Erkenntnissen beiträgt. Es handelt sich hierbei um ein Wissen, welches zentrale *Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen* erkennen lässt und nicht zuletzt mögliche Gegenmaßnahmen benennbar macht. Es ist mithin ein Wissen, das in normativer Hinsicht letztlich dem Wohle jedes Menschen und somit der Menschheit selbst dienlich ist bzw. sein sollte. Ein solches in höchstem Maße *humanes Wissen* scheint offensichtlich aber nicht einmal ansatzweise im selben Maße zuzunehmen wie besagtes Faktenwissen, welches als Charakteristikum der „Wissensgesellschaft“ gelten darf. André Gorz schlägt entsprechend vor, statt von „Wissensgesellschaft“ eher von „Intelligenzgesellschaft“ zu sprechen, schließlich würden von Seiten der Arbeitgeber heute überwiegend solche dem Anforderungsspektrum der *immateriellen Arbeit* entsprechende Fähigkeiten bzw. Kompetenzen eingefordert, die sich unter einen sozialwissenschaftlichen und psychologischen Intelligenzbegriff subsumieren lassen, namentlich Urteils- und Entscheidungsvermögen, geistige Flexibilität, dauerhafte Lernfähigkeit (ganz im Sinne des *Lifelong Learning*-Imperativs) und nicht zuletzt die Fähigkeit zur Integration neuen Wissens in vorhandene Bestände an Erfahrungswissen (vgl. Gorz 1998; Hauser 2008, 9). Aus einer dezidiert herrschafts- und ideologiekritischen Perspektive ist so etwa mit Werner Lenz (2005, 97f.) der falsche Anspruch zu bemängeln, den der Begriff „Wissensgesellschaft“ erhebt, würden hiermit doch auch tatsächliche Zusammenhänge und Wirkungsmechanismen einer postfordistisch-neoliberal grundierten „Disziplinar- bzw. Kontrollgesellschaft“ (Michel Foucault/Gilles Deleuze) eher verschleiert denn aufgeklärt:

> „Der Ausdruck ‚Wissensgesellschaft‘ täuscht: das Leben und die Arbeit sind nicht durch anzueignendes Wissen bewältigbar, sondern nur durch

> permanente Anstrengung, den sich wandelnden Anforderungen nicht zu unterliegen. Sozial gesehen baut die ‚Wissensgesellschaft' auf Konkurrenz und Wettbewerb, auf Sieger und Besiegte, auf Gewinner und Verlierer. Soziale Differenzen und Umverteilungen äußern sich in Konflikten, die mehr oder weniger gewalttätig auf der ganzen Welt ausgetragen werden. Disziplinierende Mechanismen durch Technologien lassen fragen, ob ‚Wissensgesellschaft' nicht sehr beschönigend klingt und nicht sogar die Einsicht in die Machtverhältnisse behindert?".

Statt von „Wissensgesellschaft" wäre, so lässt sich wiederum mit Werner Lenz (ebd., 87) unter Verweis auf den Unterschied zum Bildungsbegriff und seinem kritisch-reflexivem Gehalt ergänzen, eher von einer „Lerngesellschaft" zu sprechen, „die sich allerdings von einer reflektierenden, kritischen ‚Bildungsgesellschaft' zu entfernen scheint". Konrad Paul Liessmann (2006, 48f.) gibt in einem ähnlichen Gedankenduktus zu bedenken, dass das eigentliche Spezifikum der Wissensgesellschaft weniger die exorbitante Vermehrung von Wissensbeständen in einzelnen Fachdisziplinen (IuK-Technologie, Informatik etc.) ist, sondern vielmehr die marktkompatibel-industrielle In-Wert-Setzung von Wissen im Sinne dessen ökonomischer Verwertung, mit anderen Worten dessen Kommodifizierung:

> Eher wäre deshalb „von einer Zeit zu sprechen, in der die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie, die nur dort dem Wissen gegenüber freundlich agieren wird, wo dieses entweder unmittelbar verwertet werden kann oder zumindest kostenneutral nicht weiter stört, endgültig vollzogen wird. Unter diesen Bedingungen wird das Wissen selbst entmündigt. Mit dem, was eine andere Zeit ‚Bildung' genannt hatte, hat, aller Beschwörung des Bildungsbegriffes zum Trotz, das Wissen der Wissensgesellschaft wenig bis gar nichts mehr zu tun".

An anderer Stelle fügt Liessmann (ebd., 53) treffend hinzu: „Während Wissen als die sich rasend vermehrende Ressource der Zukunft verkauft wird, wovon die dumme Metapher der Wissensexplosion zeugt, nimmt das allgemeine Wissen in atemberaubendem Tempo ab". Liessmanns (ebd., 73) überaus kulturpessimistisches, geradezu zynisch anmutendes Fazit bezüglich der Bedeutung von Bildung im Kontext des herrschenden Diskurses um Wissen und Wissensgesellschaft lautet denn auch folgerichtig: „Das Wissen der Wissensgesellschaft definiert sich vorab aus seiner Distanz zur traditionellen Sphäre der Bildung; es gehorcht aber auch nicht mehr den Attitüden der Halbbildung. Das, was sich im Wissen

der Wissensgesellschaft realisiert, ist die selbstbewußt gewordene Bildungslosigkeit“. Und, noch deutlicher und illusionsloser: „Die Wissensgesellschaft ist keine besonders kluge Gesellschaft. Die Irrtümer und Fehler, die in ihr gemacht werden, die Kurzsichtigkeit und Aggressivität, die in ihr herrschen, sind nicht geringer als in anderen Gesellschaften, und ob wenigstens der allgemeine Bildungsstand höher ist, erscheint durchaus fraglich“ (ebd., 26). Wie aber ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Wissen eingedenk solcher kritischen Einschätzungen nun aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive näherhin zu bestimmen?

5.2.2 Der Zusammenhang von Wissen und Bildung bzw. von Allgemeinwissen und Allgemeinbildung

„Bildung ist Erinnerung des Wissens an seine eigene Unwissenheit.“

(Alfred Treml)

„Ich vergesse das meiste, was ich gelesen habe, so wie ich das vergesse, was ich gegessen habe, ich weiß aber so viel: beides trägt nichts desto weniger zur Haltung meines Geistes und meines Leibes bei.“

(Lichtenberg [zit. nach Lerch 2010, 131])

„Phantasie ist wichtiger als Wissen, denn Wissen ist begrenzt.“

(Albert Einstein [zit. nach Meueler 2009, 100])

Im hier verfolgten Bemühen um eine Präzisierung des Bildungsbegriffs *ex negativo* stellt sich hier ganz grundsätzlich die Frage nach dem Zusammenhang von „Wissen“ und „Bildung“ bzw. von „Allgemeinwissen“ und „Allgemeinbildung“. In den Worten von Jochen Krautz (2007, 17), der diesbezüglich bereits eine erste und noch dazu deutliche Antwort gibt: „Um zu verstehen, was Bildung ist, hilft es zu klären, was Bildung nicht ist: Bildung ist nicht Wissen. Das widerspricht einem Bestseller wie Dietrich Schwanitz' ‚Bildung. Alles, was man wissen muss‘“. Robert Kreitz (2007, 98) hingegen lässt an einem überaus engen Zusammenhang zwischen „Bildung“ und „Wissen“ (und zudem auch „Können“) zunächst einmal noch keinerlei Zweifel:

> „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung. Wenn man weiß, was es heißt,

> etwas zu wissen oder zu können, dann weiß man auch etwas darüber, was es heißt, Bildung zu haben. Wer daher den Bildungsbegriff klären will, ist gut beraten, sich auch über ‚Wissen' und ‚Können' und deren Beziehung zu ‚Bildung' zu verständigen".

Ausgehend von dem *Aperçu*, wonach Bildung dasjenige sei, „was wir wissen, wenn wir alles vergessen haben, was wir gelernt haben" (Assmann 2004, 198), charakterisiert Aleida Assmann (ebd.) Bildung als *inkorporiertes Wissen*, das zum Bestandteil der eigenen Persönlichkeit wurde; Bildung ist demzufolge ein „verkörpertes, eingefleischtes Wissen, das sich mit unserer Erfahrung und Identität so eng verbunden hat, dass es von uns unabtrennbar geworden ist". (Hierbei ist jedoch, wie Assmann betont, nicht die Frage des Pensums und somit der Quantität von Wissen von Belang, sondern das Maß an Lernfreude und Motivation, das mit dem Erwerb von Wissen verknüpft ist, m. a. W. die Qualität des Wissens und seiner Aneignung, vgl. ebd.). In aller Prägnanz bringt Kreitz (ebd.) seine These so auf den Punkt: „Wer Bildung hat, weiß auch etwas und kann auch etwas". Jedoch schränkt er diese Auffassung sogleich wieder ein, indem er die grundsätzliche Nicht-Übereinstimmung der beiden Begriffe hervorhebt: „Von jemandem, der nichts weiß und nichts kann, sagen wir nicht, er verfüge über Bildung. Andererseits würde man nicht notwendigerweise jemandem, der viel weiß und vieles kann, Bildung zusprechen. Die Beziehung zwischen Wissen und Bildung mag eng sein, ist aber keine Identität" (ebd., 99). Auch Sebastian Lerch (2010, 127) verneint eine direkte Kopplung von Bildung an ein bestimmtes Wissen, vielmehr stehe erstere für eine „bestimmte Neigung zur Welterfahrung, eine Bereitschaft, sich mit seinen Sinnen gegenüber der Welt zu öffnen und in diese handelnd einzugreifen", eine Qualität, die von Klaus Holzkamp als „Weltverfügung" (ebd.) benannt wird. Bildung charakterisieren Baumert et al. (2002, 171f.) als „erworbenes, verarbeitetes und weitergegebenes Wissen, das zu eigenverantwortlichem, kompetentem und vorausschauendem Handeln befähigt", womit Wissen als eine *Bedingung* für Bildung erscheint. Erfahrungen als die Basis von Wissen sind somit letztlich „konstitutiv für die Bildung des Einzelnen wie für den Zustand von Gesellschaften" (ebd., 172). Wissen, für Erhard Meueler ist dies die Summe aus Kenntnisbeständen, Erfahrungswerten, Fertigkeiten, Deutungsmustern und Handlungsformen, nicht zuletzt auch Gefühlen, die vermittels Adaption sowie von anderen oder aber auch selbständig erworben wurden, ist *Voraussetzung* dafür, etwas erklären und damit verstehen zu können. Verstehen wiederum

markiert letztlich den Zielpunkt von Selbstbildung, womit der Konnex von Bildung und Wissen benannt ist (vgl. Meueler 2009, 150). Bildung, so zieht Meueler (ebd.) entscheidende Trennlinien, „begnügt sich aber nicht mit Kenntnissen, sondern sucht die Verständigung über das Wissenswerte, ist Suche nach Wahrheit, was nicht ohne Anstrengung des Begriffs und Ausdauer möglich ist“. Entsprechend *bedarf* Bildung des Wissens, aber, und damit ist ein weiteres, ja *das* zentrale Distinktionskriterium benannt, Bildung übersteigt Wissen, und zwar vermittels *kritischer Reflexion*. Bildung meint demzufolge das Streben nach bzw. den Zustand der *Mündigkeit*, die Fähigkeit zur *Selbstreflexion, Mitmenschlichkeit, Verantwortlichkeit* für sich und andere, d. h.: für die Gesellschaft und deren Weiterentwicklung (vgl. ebd.). Helmwart Hierdeis (2006, 274) charakterisiert Bildung, nebst manch anderem Kriterium, in einem ähnlichen Sinn zwar als Wissenserwerb, dies jedoch im Sinne des strukturierend-intellektuellen *Meta-Vermögens*, welches *Information in Wissen transformiert*, wobei der soziale und sachliche Lebenskontext den Rahmen dieses Aneignungsprozesses bildet: „Das Subjekt lebt in seiner Welt. Sie ist das permanente Angebot für seine Selbstbildung. (...) Die Aneignung der Welt ist die Verarbeitung von Information zu Wissen (...). Sich bilden heißt demnach: selbständig Informationen auswählen, verknüpfen, ordnen, bewerten, Probleme lösen, kognitive Prozesse ökonomisieren“. Ebenfalls auf den engen, indes aber eben keineswegs deckungsgleichen Zusammenhang von Wissen und Bildung verweisend, benennt Jochen Krautz (2007, 17) den entscheidenden Unterschied, der Wissen als eine *Voraussetzung* für Bildung fasst: „Man kann (...) viel wissen, ohne gebildet zu sein. Andererseits kann man aber nicht gebildet sein ohne Wissen. Wissen ist angeeignete Information (...). Bildung dagegen ist personalisiertes Wissen“. Während sich Wissen somit akkumulieren lässt, ohne dass damit zwangsläufig ein Bildungserlebnis verbunden wäre, stellt Bildung ein „persönlichkeitswirksam“ (ebd.) gewordenes Wissen dar, das die betreffende Person auf nachhaltige Art und Weise geprägt hat. Wissen allein reicht nicht aus, um die letztlichen Zieldimensionen und normativen Dispositive von Bildung auszufüllen, wie Krautz (ebd.) unterstreicht: „Aus Wissen entsteht nicht Verantwortung, Ich-Stärke, Mitgefühl und kritisches Bewusstsein“. Allgemeine Bildung ist also keinesfalls gleich allgemeines Wissen, da letzteres noch lange nicht das von Wilhelm von Humboldt zu einem Leitziel von Bildung geadelte *verantwortliche Handeln* des Menschen garantiert (vgl. ebd. 20). Zu Bildung verdichtet sich dergleichen Wissen erst, wenn es im phänomenologischen Sinne als bedeutsam erachtet und qua intensiver *Reflexion* vertieft und in die eigene

Persönlichkeitsstruktur integriert wurde, wenn, in Krautz (ebd., 17) Worten, „das Wissen zu etwas Eigenem umgearbeitet worden ist: Bildend wirkt Wissen, für das man sich begeistert, das einem etwas bedeutet, über das man nachdenkt, das man kritisch befragt, über das man streitet, das man immer wieder im Geiste hin und her wendet". Diese für jegliche Bildung ganz und gar unverzichtbare *Reflexion des Wissens* ist zudem Bedingung dafür, dieses Wissen verantwortungsvoll anzuwenden. Der Mensch, so unterstreicht Erich Ribolits (2009, 231) diese zentrale pädagogisch-anthropologische Qualität, „kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden; das heißt, er kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen".

Hinsichtlich der Frage nach Gemeinsamem und Trennendem von Wissen und Bildung kommt unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten insbesondere dem Unterschied zwischen „totem" und „lebendigem" Wissen entscheidende Bedeutung zu: Ersteres wird bspw. beim Auswendiglernen eines Telefonbuches erworben, letzteres hingegen bietet Verknüpfungs- und Anschlussmöglichkeiten zu anderen Wissensbeständen und verfügt somit über *Verweisungszusammenhänge.* Zu lebendigem, bildendem Wissen werden Informationen nämlich erst dann, wenn exemplarisch, also stellvertretend für vergleichbare Fälle, *Grundprinzipien und Zusammenhänge* klar werden. So verhält es sich bspw. mit historischen Wissensbeständen: Etwas z. B. über den Siebenjährigen Krieg zu wissen, etwa Dauer und beteiligte Königreiche betreffend, wird erst dann von einem Gegenstand des Allgemeinwissens (mit dem sich bei geeigneten Anlässen zweifellos glänzen lässt) zum Bestandteil persönlicher Allgemeinbildung befördert, wenn über den engeren Gegenstand hinaus auch der Stellenwert besagten Krieges im geschichtlichen *Kontext* deutlich wird und, in nochmals erweitertem Sinne, idealiter sogar grundsätzliche Mechanismen des Zustandekommens und des Verlaufs von Kabinettskriegen im Zeitalter des Absolutismus erkannt und verstanden werden. Der maximale Bildungserfolg bestünde letztlich darin, umfassende Erkenntnisse über die Wesenshaftigkeit des Phänomens Krieg, über Strukturen und Regelhaftigkeiten der Geschichte oder gar höhere Einsichten in die menschliche Natur, die *Conditio humana,* und ihre gesellschaftlichen Bedingtheiten als Ganzes zu gewinnen. Bildung bedeutet somit nicht etwa, Unwissende mit Wissen zu füttern, sondern vielmehr, „in einen Dialog über die Welt einzusteigen" (Faschingeder 2005, 216). Es geht also nicht um Wissen als Selbstzweck, sondern immer um das *Verstehen umfassender Zusammenhänge.* Konrad Paul Liessmann (2006, 56) erläutert: „Alles Wissen gewinnt seinen Sinn durch diese Bestimmung. Der Geist des Menschen will sich besser verstehen,

und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier machen“. Bezug nehmend auf Peter Bieri zielt Sebastian Lerch (2010, 131) auf die Qualität von Wissen und hebt diesbezüglich insbesondere die Bedeutung normativer Wissensbestände hervor: „Gebildet zu sein meint demzufolge, Wissen um Vielfalt, Respekt vor Fremdem und Zurücknahme der eigenen Person“. Hierin gründe sodann die immanente Verschränkung von Bildung und Wissen, wie Lerch (ebd.) nachvollziehbar erläutert: „Bildung ohne Wissen ist leer, Wissen ohne Bildung ohne Halt. Bildung kann einen geschmeidigen Zustand des Geistes meinen, der auch bleibt, wenn viel Gewusstes vergessen wird“. Bei Hans Blumenberg (1998, 24) findet sich in einem überaus ähnlichen Sinne eine Aussage, die sich als regelrechte Aufhebung des Zusammenhangs von (falsch, weil oberflächlich verstandenem) Wissen und Bildung deuten ließe: Bildung, so heißt es dort, „sei das, was übrig bleibt, wenn man alles vergessen hat“.

– *Exkurs: Bildung als Bildnis - ein essayistischer Diskussionsvorschlag zur Rehabilitierung breiten Allgemeinwissens* –

So wie in dem oben angeführten Beispiel geschichtlicher Art verhält es sich auch mit allen erdenklichen Wissensgebieten, egal ob aus den Natur-, Sozial- oder Geisteswissenschaften, ob Kunst und Kultur, Ökonomie, Politik, Sport etc. betreffend: Der skizzierte Zusammenhang zwischen (Allgemein-)Bildung und (Allgemein-)Wissen lässt sich alles in allem anschaulich durch folgenden Vorschlag eines Sinnbilds vergegenwärtigen: Man stelle sich vor, jemand hätte die Aufgabe, eine aus menschlicher Sicht unbegrenzt anmutende Fläche mit einem Mosaik im Stile eines Decken- und Wandfreskos zu verzieren, etwa die gesamte Innenfläche des Petersdoms. Die praktisch unzähligen, in diesem Gedankenexperiment auf einem gewaltigen Haufen unsortiert vorliegenden 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 durch die *sinnhafte Anordnung* der einzelnen Steinchen, einem Puzzle gleich, *größere Zusammenhänge* entstehen. Im Falle sinnhafter Anordnung erscheinen *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 einzelnen 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 und Sektoren geben, die noch weitgehend unbestückt und kahl sind, wo neues Wissen erst noch der Ein- und Zuordnung zu anderen (Vor-)Wissensbeständen bedarf. In diesem Bild steht das *Erkennen übergeordneter Muster und Zusammenhänge* für den Prozess der Bildung. Wissensbestände, in Form der potentiell unendlich vielen Puzzlesteinchen, sind letztlich nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck der Bildung. In diesem Zusammenhang ließe sich etwa auf das Ideal des universell gebildeten Renaissance-Gelehrten, für den zuvorderst ein Leonardo da Vinci Modell steht, verweisen, dem, sinnbildlich gesprochen, jedwedes Buch, egal welcher Fachdisziplin, zur Lektüre eignet – vorausgesetzt, es handelt sich um ein qualitativ gutes Buch –, einfach aufgrund seines grundsätzlichen und unstillbaren Durstes nach Wissen und Erkenntnis, getragen und genährt von einer umfassenden Disposition zur universellen Neugierde. Mit anderen Worten: Der solcherart Gelehrte und Gebildete kann praktisch gar nicht anders, als sich zu belesen, als zu forschen, als zu „tun".

Den zutiefst aufklärerischen Wert eines breiten Weltwissens, das keineswegs unmittelbar auf Anwendungs- und Verwertungsnutzen abzielt, belegt etwa ein Blick in die Hochzeit des Aufklärungszeitalters, als die berühmte „Encyclopédie" (ausführlich: „Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers") von Denis Diderot und Jean Baptiste le Rond d'Alembert als Versuch und Bemühung, das gesamte deklarative Wissen der Welt zu sammeln, zu systematisieren und zu interpretieren, einen Meilenstein und geistigen Höhepunkt der Epoche bildete. Hierin liegt ein durchaus zu konstatierender Eigenwert eines enzyklopädischen Allgemeinwissens begründet: Nicht in der Selbstzweckhaftigkeit bloßer Vielwisserei indes, sondern vielmehr als *Conditio sine qua non* einer détailreichen, zugleich aber kontextualisierten und komplexen Gesamtschau auf Leben und Welt. Bei Hans Blumenberg (1998, 25) heißt es deshalb: „Bildung ist kein Arsenal (im Sinne der zahllosen-einzelnen Wissenspartikel, B. L.), Bildung ist ein Horizont". Dasjenige handwerkliche und intellektuelle Vermögen, das unerlässlich ist, um überhaupt die Puzzle-/Mosaik-Steinchen und sämtliche sonstigen erforderlichen Materialien zu beschaffen, anzuordnen und anzubringen, also etwa die Fähigkeit, ein Gerüst für das Deckengemälde fachgerecht zu errichten und schließlich die diversen Werkstoffe so zu mischen, dass die Steinchen langfristig an der Wand anhaften bleiben, all dieses fachliche – und im Vorfeld grundlegend lebenspraktische – Können

ließe sich als Spezialwissen beschreiben, welches Spezialbildung bedingt. Sie ist in diesem Sinn sozusagen eine fördernde Voraussetzung allgemeiner Menschenbildung – in dem Sinne, dass einzelne Fachdisziplinen das Weltwissen erst generieren müssen. Neben Fachwissen sind aber noch zwei weitere Persönlichkeitseigenschaften erforderlich, um die notwendigen Verrichtungen im Rahmen besagten Sinnbilds mehr recht als schlecht bewältigen zu können, um mit anderen Worten die Wahrscheinlichkeit gelingender Bildung zu erhöhen; dabei kommen Begrifflichkeiten ins Spiel, die ähnlich wie „Wissen“ oft leichtfertig mit Bildung gleichgesetzt werden: „Intelligenz“ und „Kompetenz“. Um das hier entworfene Sinnbild abzuschließen, bedarf es noch des ausdrücklichen Hinweises darauf, dass die Arbeit am Gesamtkunstwerk, mithin der Prozess der Bildung, wie gesehen eine lebenslange, letztlich unabschließbare Aufgabe darstellt. Zunehmendes Wissen und wachsende Erfahrungen führen zwar in die angestrebte richtige Richtung, enden aber nie in einer endgültig-abschließenden Fertigstellung, schon allein, weil noch vor Beendigung der Arbeiten immer wieder Instandhaltungs- und Renovierungstätigkeiten (d. h. Auffrischungen des Wissens und Wiederholungen) erforderlich sind. Das hier entworfene Bildnis kommt in hohem Maße dem Bildungsverständnis Johann Wolfgang von Goethes (1982, 405) entgegen, wie ein diesbezügliches Zitat dieser „Ikone“ des bürgerlichen Bildungsideals belegt:

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

Dabei versteht es sich von selbst, dass ein solcherart kopflastiges Verständnis von Bildung nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass das anzustrebende breite Allgemeinwissen keinesfalls im rein intellektuell-rational-kognitiven Sinne engzuführen ist. Vielmehr – und unverzichtbar – umfasst allgemeine Menschenbildung und sein zugehöriges allgemeines Wissensfundament (ganz im Sinne

Wilhelm von Humboldts) *alle* Persönlichkeitsdimensionen und -potentiale des Menschen und bezieht sich somit auch auf

- *musisch-kreative*
- *leiblich-sinnlich-ästhetische* oder
- *kontemplative*

Dimensionen, um hier nur die wichtigsten anzuführen. Nicht zuletzt ist es natürlich immer auch eine Frage individueller Begabungen und Interessen, ob jemand lieber Fakten lernt oder malt oder tanzt. Das hier vertretene Plädoyer für ein sich anzueignendes breites Allgemeinwissen wird dabei aber nur vordergründig relativiert, denn derartige Aktivitätsmuster lassen sich durchaus als Form des (hier: ästhetischen und motorischen) Wissens verstehen. Eine Verabsolutierung des deklarativen und rationalen Moments von Wissen und Bildung verbietet sich mithin, der gelegentlichen umgangssprachlichen Gleichsetzung von Wissen und expliziter Fakten zum Trotz. Aber auch das deklarative (Fakten)Wissen als solches wiederum erschöpft sich keinesfalls in geschichtlichen, wissenschaftlichen, technischen oder philosophischen Daten, sondern umfasst selbstverständlich auch Wissen zu Kunst und Kultur, zur Literatur oder zum Thema Sport, verbleibt folglich nicht im hehren Status klassischer Gelehrsamkeit. Die anzustrebende *Erkenntnis* als Ergebnis und zugleich Grundlage von Bildung erstreckt sich, wie gesehen, letztlich ohnehin sowohl auf *Selbsterkenntnis* als auch auf *Welterkenntnis*, wobei beide Dimensionen eng miteinander korrespondieren.

– ***Thematische Überleitung*** –

Nachdem anhand des voranstehenden Bildnisses ein Beitrag zur weitergehenden inhaltlichen Spezifizierung des Bildungsbegriffs durch dessen Abgrenzung vom Terminus Wissen geleistet werden sollte, kreist die nachfolgende Konkretisierung des Bildungsbegriffs naheliegenderweise um die Analyse des Zusammenhangs von „Bildung“ und „Lernen“, wobei der inhaltlich-qualitative Brückenschlag zwischen beiden Termini in Theorie und Begriff des „bildenden Lernens“ gründet, den es im Sinne einer Synthesis entsprechend zu vertiefen und von ökonomisch-instrumentell konnotierten Konzepten wie „*Lifelong Learning*“ und „*Informal Learning*“ ideologiekritisch abzugrenzen gilt. Dies um so mehr, als ein sogenanntes „identitätsstiftendes Lernen“ eine der zentralen Dimensionen eines bildenden Lernens darstellt und damit auf die Bedeutung identitätsbildender Prozesse für das Zustandekommen substantieller Bildung

verweist (siehe bereits 3.3.). Daran anschließend werden die Ausführungen zum Bildungsbegriff von der Erläuterung des „humanökologischen“ Bildungsverständnisses abgerundet und beschlossen. Diese wird nicht nur weitere wichtige Aspekte von Bildung hervorheben helfen, sondern insbesondere erneut die Notwendigkeit akzentuieren, Prozesse der Selbstbildung mit Fragen gesellschaftlicher Art zu verzahnen und hierbei neben der allgemeinen Analyse bildungsförderlicher und -hemmender Strukturen und Prozesse speziell auch Momente von Fremdbestimmung zu identifizieren und im Interesse gelingender Persönlichkeitsentwicklung zugunsten vermehrter Mitbestimmungs- und Einflussnahmemöglichkeiten zurückzudrängen (vgl. Kapitel 6).

5.3 Das Verhältnis von Bildung und Lernen: Merkmale eines „bildenden Lernens“

5.3.1 Exkurs: Bildendes Lernen im Kontext der „Pflicht“ zu lebenslangem und informellem Lernen: „*Lifelong Learning*“ und „*Informal Learning*“ als ideologisch konnotierte Gegenkonzepte zum „bildenden Lernen“

Das leitende Interesse an der Konkretisierung eines Bildungsverständnisses, das hohen humanistischen und aufklärerischen Ansprüchen gerecht wird, dabei aber zugleich den Anforderungen der Moderne, und das heißt auch und nicht zuletzt: den Anforderungen der informations-, wissens- und kommunikationsintensiven Arbeitswelt von heute, genügt, ließe sich in Form folgender Frage zum Ausdruck bringen: „Wie kann aus Lernen substantielle Bildung werden?“ Stehen der Stellenwert und die Bedeutung von Lernen bzw. von Lernprozessen gerade für „postfordistische“, „wissensintensive“ Arbeitsorganisationsformen weitestgehend außer Frage, so stellt sich hinsichtlich des hier im Mittelpunkt stehenden Interesses an einer Spezifizierung von „Bildung“ die Aufgabe, den Zusammenhang von „Lernen“ und „Bildung“ genauer zu eruieren. Dies um so mehr, als der Bildungsbegriff heute zunehmend „in einem ganz verdinglichten Verständnis“ (Meueler 2009, 146) schlicht als ein Oberbegriff für all jene Lehr- und Lern-Aktivitäten, die durch die funktionale Arbeitsteilung im Rahmen der Marktgesellschaft erforderlich werden, enggeführt und missverstanden, wenn nicht gleich ganz negiert wird (vgl. ebd.) und dadurch „Bildung“ „der blanken Funktionalität, die dem Lernbegriff eigentümlich ist“ (Dewe 1997, 97) anheim zu fallen droht. Es ist also zu klären, inwiefern sich „Lernen“ und „Bildung“,

zwei zentrale, erziehungswissenschaftlich zu differenzierende Schlüsselbegriffe der Pädagogik, in eine inhaltliche Verbindung miteinander bringen lassen. Einen brauchbaren Ansatz hierfür bietet der nachfolgend im Mittelpunkt stehende Begriff des „bildenden Lernens“. Die darin grundgelegte inhaltliche Verbindung zwischen Lernen und Bildung zeigt Schnittmengen zwischen Lern- und Bildungsprozessen auf und liefert so indirekt Klärendes zum Zusammenhang bzw. zum Unterschied von „Kompetenz“ und „Bildung“. Zudem dient die Erläuterung eines bildenden Lernens, angesichts der bildungsbezogenen Inhaltskomponenten und Merkmalsdimensionen dieses Terminus, insbesondere der weitergehenden Präzisierung eines im Sinne der Fragestellung nach den unverzichtbaren und unverhandelbaren Kernbestandteilen von Bildung aussagekräftigen Verständnisses dieses Leitbegriffs der Pädagogik. Wie schon im Rahmen der vorangehenden Diskussion um die Wissensgesellschaft und ihren Imperativ des lebenslangen Lernens bietet sich natürlich hinsichtlich einer Analyse des Zusammenhangs von Bildung und Lernen ein genauerer Blick darauf an, was dieses heute so diskursmächtige *Lifelong Learning* sowie das kaum minder stark diskutierte *Informal Learning* eigentlich an Lernverständnissen offenbaren, was dann auch für das Konzept „bildenden Lernens“ von Interesse sein wird. Ohne hier bereits vorgreifen zu wollen, kann bildendes Lernen als ein Gegenentwurf zu diesen auch als postfordistisch-neokapitalistische Ideologeme in Erscheinung tretenden Konzepten gewertet werden.

5.3.1.1 Theoretisch-Konzeptionelles zu *Lifelong Learning*

„Lernen“ scheint ein in der gegenwärtigen „Wissensgesellschaft“ geradezu omnipräsenter Begriff, der in Form zahlreicher Begriffsvarianten („Lernende Organisation“, „organisationales Lernen“, „Lernumwelt“, „Lernressourcen“ usw.) weit über die Erziehungswissenschaft hinaus diverse Verwendungen findet (vgl. etwa Dewe 1997, 90; Lederer 2005). Gerade im Zusammenhang der Diskussion um das heute aufgrund ökonomischer, aber auch kulturell-struktureller Anforderungen als unverzichtbar erachtete lebenslange Lernen („LLL“) kommt der Frage nach dem Verhältnis der beiden pädagogischen Schlüsselbegriffe „Bildung“ und „Lernen“ zueinander große Bedeutung zu. Wie schon angerissen, fußt das Konzept lebenslangen Lernens auf der Prämisse einer umfassenden Notwendigkeit lebensbegleitender Fortbildungsprozesse als der Voraussetzung, dem beschleunigten Wandel in Arbeits- und Berufswelt gewachsen zu sein (vgl. Lenz 2005, 44). Bei aller diskursiven Aktualität, ja Penetranz der Forderung

nach lebenslangem Lernen seitens (bildungs)politischer und erziehungswissenschaftlicher Instanzen ist die Debatte selbst keineswegs neu: Bereits 1970 stellte der Europarat das Konzept „*éducation permanente*“ vor, kurz danach, 1973, proklamierte die UNESCO in ihrem „Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“ die Idee der „*lifelong education*“[76] und noch im selben Jahr antwortete die OECD mit dem Konzept der „*recurrent education*“.[77] Bei allen Unterschieden im Einzelnen ist den Dokumenten gemein, dass Lernen nunmehr als eine zwingende Notwendigkeit erachtet und als Prozess verstanden wird, der, weit über Elementarbildung oder die klassische Weiterbildung hinausgehend, die gesamte Lebensspanne mit all ihren Phasen und Umständen umfasst und von daher faktisch unabschließbar ist, wobei das Verhältnis von institutionalisiertem und informellem Lernen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zunächst noch umstritten blieb.[78] Liegt eine erste Hochkonjunktur des Diskurses um *Lifelong Learning* also bereits in den frühen 70ern, begann die zweite, im Grunde bis heute andauernde Hochkonjunktur, anlog zur Karriere des Kompetenzbegriffs, Anfang der 90er Jahre des letztens Jahrhunderts (vgl. Lerch 2010, 77–80.; Faure 1973). Während die erste Phase des Redens über LLL dabei noch eher im Rahmen bildungspolitischer Diskurse stattfand, konnte sich lebenslanges Lernen in den neunziger Jahren zum eigenständigen, wirkmächtigen Thema emporschwingen.[79] Den nominellen Gipfel einschlägiger Diskurse markiert das Jahr 1996, in dem von der Europäischen Kommission das „internationale Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ ausgerufen wurde und flankierend hierzu das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ erschien (vgl. Europäische Kommission 1996) und darüber hinaus eine Reihe weiterer wichtiger bildungspolitikstrategischer Grundsatzpapiere zum Thema veröffentlicht und breit rezipiert wurden. Zu nennen sind hier insbesondere der OECD-Bericht „*Lifelong learning for all*“ (vgl. OECD 1996) oder auch das vom deutschen Bildungsministerium für Bildung und Forschung herausgegebene Gutachten „Das Lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik“ (vgl. Lerch 2010, 105ff.).

LLL wurde und wird heute etwa seitens der Europäischen Union und ihrer bildungspolitischen Gremien als unverzichtbare Voraussetzung sowohl für die globale Wettbewerbsfähigkeit im Rahmen der wissensbasierten Ökonomie des EU-Binnenmarktes als Teil nicht minder wissensintensiver globaler Konkurrenz als auch und insbesondere für individuelle Beschäftigungsfähigkeit erachtet (womit das in einschlägigen Positions- und Strategiepapieren zur Bildungspolitik der EU so vordringliche bildungspolitische Leitziel der „*Em-*

ployability“ angesprochen ist, vgl. hierzu ausführlicher etwa 10.2.2. u. 11.3.2.; zu den konstatierten gesellschaftlichen Umwälzungen und ihren Auswirkungen für ein Verständnis von Lernen im Sinne des LLL-Konzepts in zeitlicher, sachlicher und sozialer Dimensionalität siehe Dewe 1997, 90f.; zu den bildungspolitischen Programmatiken der EU siehe Dewe/Weber 2007).[80] Speziell die „Erklärung von Lissabon“, erlassen auf dem Treffen des Europäischen Rates vom 22./23. 3. 2000, ist hier als ein hochschulpolitisch eminent einflussreiches Dokument besonderer Erwähnung wert, bildet es doch den standortstrategischen Rahmen der zahlreichen Förderprogramme lebenslangen Lernens: Das hierbei formulierte Ziel lautete bekanntlich, die EU „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, der zu stetigem Wirtschaftswachstum, mehr und besseren Arbeitsplätzen sowie zu verstärktem sozialen Zusammenhalt beiträgt“ (zit. nach Lerch 2010, 107). Im noch im gleichen Jahr veröffentlichten, auf die Erklärung Bezug nehmenden „Memorandum zum Lebenslangen Lernen“ der Europäischen Kommission wurden Notwendigkeit und Eignung lebenslangen Lernens für die Umsetzung besagter Lissabon-Strategie noch weitergehend begründet und vertieft [81] (vgl. Europäische Kommission 2000; Lerch 2010, 107ff.; zur jüngeren „LLL-Strategie 2020“ von 2011 siehe Lenz 2012, 168–171).

Von Anfang an wurde ein doppeldeutiger Charakter des Konzepts kritisiert, in welchem nicht weniger als ein veritabler Paradigmenwechsel grundgelegt zu sein scheint: Schon anhand dieser und anverwandter Dokumente lasse sich eine neue, folgenreiche Sicht auf die Funktion des Lernens und die Erfordernisse an die Lernenden verdeutlichen, die Lerch (2010, 105), stellvertretend für andere KritikerInnen, im Kern so auf den Punkt bringt: „Lernen wird subjektiviert, d. h. es wird als eigenständiger, selbstgesteuerter Prozess angesehen, der vom Individuum aktiv vollzogen werden muss, um seine Kompetenzen zu erweitern und berufliche Mobilität sowie Integration zu sichern (...)“. Dem Konzept des lebenslangen Lernens kommt dieser Kritik zufolge eine stark bis überwiegend instrumentell-ökonomische Funktion in Sachen individueller Employability zu, die sich nahtlos in den kontrollgesellschaftlichen Trend zur Individualisierung von Lebensrisiken und -chancen einfügt, „die wohl in kaum einer Formel besser gebündelt werden kann als in der Rede vom Arbeitskraftunternehmer (...)“ (ebd.).

5.3.1.2 Ideologiekritik an *Lifelong Learning* als neokapitalistische Selbstregulierungstechnik

Aus ideologiekritischer Perspektive wird somit, wie noch in einem erweiterten Zusammenhang zu vertiefen (siehe 8.3. u. 11.3.), der Vorwurf einer im wesentlichen funktional-instrumentellen Lernpraxis im Dienste arbeitsmarktlicher Verwertbarkeit erhoben, schlimmstenfalls womöglich im Sinne weitestgehend unreflektierter Wissens- und Kompetenzaneignung. Das Konzept des *Lifelong Learning* erscheint im Gedankenduktus der Kritischen Theorie mithin als ein *Ideologem*, das letztlich eine „Produktionsstrategie anpassungsfähiger Humanressourcen" (Pongratz 2007, 8; zit. nach Lerch 2010, 106) darstellt und im Kontext der – oft als neoliberal apostrophierten – umfassenden Forcierung marktwirtschaftlicher Dynamiken und Konkurrenzlogiken zu lesen ist. Zentrales Referenzsystem des LLL, wie es seitens einflussmächtiger (bildungs)politischer Institutionen eingefordert wird, ist demzufolge nicht, zumindest nicht in erster Linie, der Mensch mit seinen jeweiligen Bedürfnissen, sondern vielmehr der Markt und dessen Erfordernisse (vgl. Lerch 2010, 108ff.; zum Hintergrund neoliberaler Bildungspolitiken, deren Entwicklungsgeschichte und Ausgestaltungen sowie deren Auswirkungen für erziehungswissenschaftlich relevante Termini und Konzepte wie *Lifelong Learning* u. a. betreffend, seien Hyslop-Margison/Sears 2006 empfohlen). Aus dezidiert kritischer Sicht, namentlich von Morus Markard (2009, 251), wird bemängelt, dass, wenn heute von lebenslangem Lernen die Rede ist, die neoliberale Anforderung gemeint ist, „permanent die eigene Verwertbarkeit (‚employability') wandelnden Anforderungen anzupassen", und eben nicht die allgemein menschliche Befähigung, ein ganzes Leben lang zu lernen. Angesichts des Zwanges zur Selbststeuerung des Lernprozesses, was die Lerninhalte mit einschließt, letztlich mit der Absicht einer Optimierung der eigenen, lebenslangen Wettbewerbsfähigkeit, wundern auch nicht die seit längerem zu beklagenden Kürzungen öffentlicher Fördergelder im Bereich der Erwachsenenbildung, werden entsprechende Finanzierungen doch gleichfalls der Verantwortung der einzelnen überantwortet. Nicht umsonst lernen seit Einführung von Studiengebühren heute praktisch schon SchulabgängerInnen, Lernen, Wissen und Bildung als Kapitalform zu betrachten (vgl. ebd.).

Lernen, auch Kompetenzerwerb, letztlich sogar Bildung, werden so zum Zwang und zur Pflicht erhoben, gelten mithin als Bedingung der Möglichkeit, den Anforderungen steigender Konkurrenz auf den Arbeitsmärkten der Hochleistungsmarktgesellschaft gewachsen zu sein. Gerade im Zusammenhang

der Diskussion um die Wissensgesellschaft mit der ihr immanenten Forderung nach einem geradezu selbstzweckhaft anmutenden lebenslangen Lernen, lerne jedoch in Wirklichkeit, so Konrad Paul Liessmann (2006, 26f.) in gewohnter Deutlichkeit, „niemand mehr, um etwas zu wissen, sondern um des Lernens selbst willen. (...) Die Bewegung des Wissenserwerbs ersetzt (...) das Ziel: Auf ‚lifelong learning' kommt es an, ‚nicht auf Wissen oder gar Weisheit', (...) auch nicht Selbsterkenntnis im Sinne der griechischen *Gnóthi seauton*, nicht einmal die geistige Durchdringung der Welt", weshalb es sich beim gegenwärtigen Gesellschaftstypus letztlich eher um eine „Desinformationsgesellschaft" (ebd., 27) handele. Die aus pädagogisch-emanzipatorischer Sicht bedauerlicherweise weithin akzeptierte Behauptung, wonach es im Kontext der Wissensgesellschaft nicht mehr darauf ankäme, *etwas* zu wissen, sondern nur noch und lediglich zu wissen, *wo* gegebenenfalls, d. h. nur bei konkretem Bedarf, ein bestimmtes Wissen zu finden ist, spricht, wie Liessmann (2006, 30f.) unterstreicht, jedem Anspruch von Bildung, verstanden als bewusstes *Verstehen* von Wissen, letztlich geradezu hohn:

> „Wissen lässt sich nicht auslagern. (...) Wissen bedeutet immer, eine Antwort auf die Frage geben zu können, was und warum etwas ist. Wissen kann deshalb nicht konsumiert werden, Bildungsstätten können keine Dienstleistungsunternehmen sein, und die Aneignung von Wissen kann nicht spielerisch erfolgen, weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht. Aus diesem Grund kann Wissen auch nicht gemanagt werden. Das Wissen selbst ist, solange es keine anderen sozialen und intelligiblen Akteure auf dieser Welt als Menschen gibt, bei diesen´".

Das Konzept, bzw., im Sinne der hier vertretenen Kritik: die Ideologie des lebenslangen Lernens verfolgt zudem keine dezidiert emanzipatorischen Ziele, wie sie mit dem Bildungsbegriff verknüpft sind, weshalb etwa auch nicht auf die je konkreten Macht- und Eigentumsverhältnisse reflektiert wird. Vielmehr erscheint „LLL" als „ein Instrument, mit dem jederzeit eine Anpassungsleistung an die real existierenden Eigentumsverhältnisse verlangt werden kann" (ebd., 33), was i. d. R. einer Anpassung an zumeist marktinduzierte Veränderungs- und Entwicklungsprozesse entspricht. Aus pädagogischer Sicht höchst fragwürdig ist hierbei der Umstand, dass der *eigentliche* Inhalt, der materiale Kern des Lernens, praktisch keine Rolle mehr zu spielen scheint. Lebenslanges Lernen verfügt in diesem Sinne über kein Ziel mehr, sondern ist, als Mittel, selbst zugleich das Ziel (vgl. ebd., 34). Die heute nahezu hegemoniale

pädagogische Fehlannahme, Lernen in Zeiten vermeintlicher Wissensinflation bestünde primär darin, alte Wissensbestände zu entsorgen (die vielzitierte „Kunst des Verlernens“) und nur noch das „Lernen des Lernens“ zu beherrschen, um dann eines Tages, so erforderlich, etwas konkret Bestimmtes zu lernen bzw. lernen zu können, gilt es aus bildungstheoretischer Perspektive kritisch zu hinterfragen bzw. zu dekonstruieren. Konrad Paul Liessmann (ebd., 35) stellt diesbezüglich unmissverständlich klar: „Es gibt (...) kein Lernen ohne Inhalte. Die Forderung nach dem Lernen des Lernens ähnelt dem Vorschlag, ohne Zutaten zu kochen“. Entsprechend gerinnt Lernen im Diskurs des *Lifelong Learning* zur Leerformel, die nicht einmal mehr als Substitut für ein – wie auch immer konkret geartetes – Verständnis von Bildung dient, sondern schlimmstenfalls nur noch als Synonym für die Anpassung an die wechselnden Anforderungen des Marktes in Erscheinung tritt (vgl. Lerch 2010, 113–117). Der nicht zuletzt dem Zwang zur Drittmitteleinwerbung (der Forschungsinteressen oft genug nicht von der erziehungswissenschaftlichen Sache, sondern vielmehr von strategischen Interessen seitens solventer Auftraggeber her zu legitimieren scheint) geschuldete regelrechte *Kult* um lebenslanges Lernen nimmt entsprechend vielerorts geradezu satirische Ausmaße an, wie folgendes Beispiel verdeutlicht: So verbirgt sich hinter dem Akronym „TALK“ ein an der Universität Wien verortetes „Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnen-Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen“. Konrad Paul Liessmann (2006, 36) kommentiert diesbezüglich: „Lebenslanges Lernen ist immer noch zu wenig. Worum es geht, ist: Lehrer lernen, wie man lernt zu lehren, lebenslang zu lernen. Solche Ideologie der reinen, leeren Lernbewegung ist Ausdruck einer fundamentalen Unfähigkeit, überhaupt noch angeben zu können, was denn nun eigentlich gelernt werden soll“. Karl-Heinz Heinemann (2008) ordnet entsprechend und analog hierzu die „Phrase vom lebenslangen Lernen“ letztlich all den anderen „Pseudoreformen im Namen von Wettbewerb, Qualität und Effizienz“ zu, die sich schlussendlich in das „beängstigende Tableau einer marktförmigen und Profitinteressen unterworfenen Reorganisation von Bildung“ (ebd.) einfügten. Heinz-Joachim Heydorn (1972, 124) indes betonte in diesem Zusammenhang bereits 1972, also noch zu Zeiten der sozialliberalen Bildungsexpansion in der Bundesrepublik Deutschland und damit lange vor dem heute vorherrschenden, oft als *neoliberal* apostrophierten Bemühen um eine effizienzorientierte Rationalisierung der Bildungsinstitutionen und -inhalte auf Kosten ihrer emanzipatorischen und mündigkeitsorientierten Sinngehalte, dass dergleichen Bemühungen letztlich

einer ganz bestimmten gesellschaftspolitischen Agenda folgen: „Jede Rationalisierung im Bildungsbereich rationalisiert den Überfluß (im Sinne der den Marktgesellschaften immanenten Überflussproduktion, B. L.), sucht gegebene Herrschaft aufrechtzuerhalten, Bildung funktionell abzurichten, ihre schöpferische Selbstentfaltung zu paralysieren, die Distribution des Sozialprodukts zu verewigen“. Für Andreas Dörpinghaus (2009, 3) ist der Diskurs um zeitgemäße Bildung, der auf den Primat lebenslangen Lernens abzielt, letztlich gar in einen „Kontext der *Verdummung*“ einzuordnen. Der an Bildungsinstitutionen derzeit „antrainierte *Habitus* des Lebenslangen Lernens wird zum Medium der Macht, die ihren Ausdruck in einer permanenten Anpassung an vorgegebene Ordnungsmuster und die Ausbildung von Kompetenzen für solche Anpassungsleistungen zum Gegenstand hat“ (ebd. 3f.; siehe zu einem solchen Ansatz von Kritik an Kompetenzen als einer Ein- und Unterordnungspraxis ausführlich 11.3.1.). Letztlich sei die Erkenntnis, dass ein Leben lang gelernt werde, nichts weiter als eine „Trivialformel“ (Dörpinghaus 2009, 11) und Ausdruck eines repressiven Zeitregimes im Bildungssektor, das aus Schulen und Universitäten „Lernfabriken“ (ebd.) zu machen drohe.

Anstelle des hinsichtlich einer fiskalischen Rationalisierung des Bildungssystems hoch funktionalen Konzepts lebenslangen Lernens setzt Peter Faulstich, stellvertretend für die Intention vorliegender Ausführungen, vielmehr auf den Bildungsbegriff. Als pädagogische Leitkategorie präferiert er so statt LLL ein Verständnis von Bildung als „Lebensentfaltende Bildung“ (Buchuntertitel), in welcher sich zentrale Bildungsdimensionen verquicken, etwa *aktives Handeln* und *Mitgestalten*, individuelle *Horizonterweiterung*, gesellschaftliche Bezugnahmen u. a. m. (vgl. Faulstich 2003). Analog fordert Sebastian Lerch (2010, 126) im Kontext seiner subjektwissenschaftlich orientierten Analysen lebenslangen Lernens eine Perspektivenerweiterung des Konzepts und seiner Inhalte um die pädagogischen Fundamentalnormen und Bildungsleitziele *Selbstbewusstsein*, *Selbstbestimmung* und *Sinnorientierung*. In dieser dezidiert als humanistisch zu kennzeichnenden, explizit auf den Bildungsbegriff Bezug nehmenden Sicht auf LLL wird selbiges mit einer sinnvollen und reflexiven Lebensgestaltung im umfassenden Rahmen individueller *Selbstbestimmung* als oberster Zielsetzung verknüpft. Tatsächlich aber, so Lerchs Hauptkritik, würden Lernaspekte, die in Richtung Persönlichkeitsbildung und Subjektkonstitution verweisen, etwa die bildungsaffine Lesart von Lernen als individuelle *Aneignung von Welt*, in den gängigen LLL-Konzepten doch weitestgehend ausgeklammert (vgl. ebd., 126f.). Der Unterschied zwischen einem Verständnis von Lernen, wie es der

Diskussion um lebenslanges Lernen zugrunde liegt einerseits und einem nicht-reduktionistisch missverstandenen Konzept von Bildung andererseits, lässt sich mit Werner Lenz (2007, 17) in aller Deutlichkeit konkretisieren; dem Aspekt der *Reflexion* kommt hierbei, wenig überraschend, zentrale Bedeutung zu:

> „Lernen bedeutet Vorgegebenes übernehmen, annehmen, aufnehmen und es wieder reproduzieren können. Bildung umfasst die Verarbeitung des Gelernten, die Auseinandersetzung und die kritische Stellungnahme. Bildung beinhaltet Reflexion, Urteil und die Fähigkeit zu entscheiden (...). Bildung bedeutet auch Zusammenhänge erkennen und, da wir soziale Wesen sind, unsere Beziehungen zu anderen Individuen, unsere Stellung in der Gemeinschaft zu reflektieren".

Karl Georg Zinn wiederum kritisiert in diesem Zusammenhang, dass die Spielräume für eine wirkliche Selbstbestimmung, d. h. für eine nicht-instrumentelle Bildung, aufgrund der Dominanz der Lebenswelt Arbeit/Beruf und der darauf gründenden Anforderungen des Arbeitsmarktes tatsächlich stark beschränkt seien. An der von Politik und Wirtschaft mit allem Nachdruck vertretenen Forderung nach einem möglichst permanenten Lernen weit über die Ausbildungszeit hinaus, wird von ihm zunächst in grundsätzlicher Hinsicht kritisiert, dass es sich hierbei praktisch ausschließlich um Weiterbildung hinsichtlich beruflich verwertbarer Inhalte handele, schließlich wird lebenslanges Lernen doch insbesondere von solchen Interessengruppen eingefordert, die mit „Bildung" eben keineswegs das emanzipatorisch-aufklärerische Konzept der Persönlichkeitsentwicklung und Kritikfähigkeit verbinden, sondern vielmehr die „ökonomische Funktionstüchtigkeit des Produktionsfaktors Mensch" (Zinn 2002, 32) anvisieren. Zinn (ebd., 32f.) analysiert die Folgen einer derart einseitig ökonomischen und nutzungsorientierten Perspektive auf „lebenslanges Lernen" dahingehend, dass die Bildungskosten immer stärker individualisiert würden, was von Seiten der ApologetInnen des LLL als Freiheitsgewinn, höhere Selbstverantwortung und Eigeninitiative, sowohl als Ziel wie auch Ergebnis, affirmiert und propagiert werde. Tatsächlich aber würden

> „durch den erhöhten beruflichen Verwertungsdruck beim lebenslangen Lernen Freiheit, Selbstverantwortung und Eigeninitiative erheblich eingeschränkt. Denn es bleiben weniger Zeit und Geld sich mit jenen wirklich frei gewählten Bildungsinhalten zu befassen, die geringen oder gar keinen Berufsbezug haben, sondern unmittelbar der Lebensqualität und Selbstentfaltung dienen".

Im gleichen Zusammenhang ließe sich zudem kritisieren, dass das im Rahmen der Weiterbildungsthematik geforderte selbständige, lebenslange Lernen oft außerhalb der regulären Arbeitszeit und jenseits des Arbeitsplatzes und somit im Rahmen der persönlichen Freizeit stattfindet und erwerbsarbeitsfreie Zeit des Arbeitnehmers dadurch zunehmend unter die Verfügungsgewalt der Arbeitgeber fällt. Berufliche Weiterbildung wird in solchen Fällen im Sinne eines *Outsourcing* in die persönliche Freizeit/Privatsphäre verlagert, wird m. a. W. aus dem betrieblichen Kontext und aus der betrieblichen Verantwortung heraus, und der privaten Verantwortung und Zuständigkeit der einzelnen Arbeitskräfte überantwortet (vgl. Bolder 2002, 663), obwohl die Inhalte und Gegenstände des Lernens meistens überwiegend arbeitsbezogen sind. Als Folge werden die Grenzen zwischen Arbeitszeit und Freizeit in zunehmendem Maße perforiert. Solche strukturell fremdbestimmten Ein- und Beschränkungen individueller Gestaltungsmöglichkeiten bezüglich Zeit und sozialer Rollen sind insbesondere aus einer pädagogisch-humanökologischen Sicht als Beschneidung individueller Bildungsprozesse zu werten, da dieser Ansatz auf gelingende, möglichst vielseitige und persönlichkeitsbereichernde Rollenübernahmen in unterschiedlichen Lebensumwelten, die idealiter als Erfahrungsräume von Selbstbestimmung erfahren bzw. als solche gestaltet werden sollen, abzielt (vgl. Kapitel 6.). Den heutigen Imperativ des individualisierten, flexiblen, lebenslangen Lernens verortet und kommentiert auch Konrad Paul Liessmann (2006, 8) entsprechend in Abgrenzung zu einem emanzipatorischen Bildungsverständnis:

> „Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen Theorie der Bildung des Menschen skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können – und das ist nicht wenig! –, fehlt diesem Wissen jede synthetisierende Kraft. Es bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen".

Erhard Meueler (2002, 59) bringt dieses Dilemma der formellen beruflichen Fort- und Weiterbildung unter dem Druck ökonomischer Effizienz klar zum Ausdruck:

> „Von der selbst organisierten alltäglichen Fortbildung unterscheidet sich die betriebliche Fortbildung durch den Grad erlebter Nötigung. Die Kom-

petenzen von Arbeitern und Angestellten in den unteren Rängen sollen mittels ‚Anpassungs-Fortbildung' für neue betriebliche Entwicklungen passend gemacht werden. Ihr Lohn erhöht sich durch eine erfolgreiche Teilnahme in der Regel nicht, sie glauben aber, ihrem künftigen Ausschluss vorgebeugt zu haben. Sie erleben die Aufforderung zur sofortigen Fortbildung oft genug krisenhaft, weil die Summe ihrer aktuellen Fähigkeiten damit entwertet wird".[82]

Fortbildung wird der Logik von Privatisierung und *Outsourcing* gemäß tendentiell zu einer individuellen Bringschuld der (noch) Beschäftigten. Freizeit transformiert in Qualifikationszeit, was eine erstaunliche Analogie zur Existenz des Künstlers aufweist, der ja ebenso für seine temporär begrenzten Auftritte unentwegt üben und Neues lernen muss (vgl. ebd., 62). Meueler (ebd.) fasst den Charakter einer so verstandenen und praktizierten Fortbildung in drastische Worte:

„Die solcherart verordnete und nur an betriebsrelevanten Effekten interessierte Fortbildung stiftet ein besonderes Gewalt-Verhältnis. Die von den Lohnabhängigen für die permanente eigene Qualifizierung aufgewandte Anstrengung ist der Preis für den vermeintlichen Schutz davor, ausgeschlossen zu werden von dem, was den Sinn des Lebens auszumachen scheint: von Geld, bezahlter Arbeit und sozialer Identität. (...) Indem sie Fortbildung verordnen und ihre Erbringung über vorzuzeigende Ergebnisse kontrollieren, verfügen sie über die Macht, das für die Betroffenen existenziell unentbehrliche Arbeitsverhältnis verlängern oder mittelfristig beenden zu können".

Dergleichen Kritik am lebenslangen Lernen als eines letztlich neokapitalistischen Ideologems wird in scharfer Form etwa auch von Peter Faulstich (2002, 17) vorgetragen: „Nichtsdestoweniger hat sich der ‚Widerspruch von Bildung und Herrschaft' nicht aufgelöst, sondern im ‚Lebenslangen Lernen' verschärft. Die hochgesteckte Idee von Bildung stößt auf eine Wirklichkeit, welche von immer mehr Menschen als übermächtig, als erniedrigend, als entfremdet und undurchschaubar erfahren wird". Auch Paul Röhrig (1988, 347) hält mit seinen umfassenden Einwürfen gegen das ideologisch aufgeladene Konzept des lebenslangen Lernens keinesfalls zurück; bereits 1988, also lange bevor Begriff und zugehörige Projektforschungen ihre *Hausse* erlebten, formuliert er mit Blick auf den zeitgeschichtlichen Hintergrund entsprechender Entwicklungen

eine deutliche Grundsatzkritik am LLL, der man gerade heute aus bildungsidealistischer Perspektive größere Verbreitung und v. a. Akzeptanz wünschen möchte:

> „Man wollte jetzt den pädagogischen Fragen nach dem, was Bildung oder gar Allgemeinbildung sei, aus dem Wege gehen und lieber auf exakte Bedarfsfeststellungen bauen, huldigte dabei aber insgeheim einem unreflektierten Fortschritts- und Wachstumsoptimismus. So begründete man das geforderte ‚lebenslange Lernen' mit den raschen Veränderungen der modernen Welt, mit dem quantitativen Zuwachs des Wissens, das sich nun alle zehn Jahre verdoppele, mit dem beschleunigten Veralten von Wissen und Erfahrungen und der notwendigen Flexibilität und Mobilität auf dem Arbeitsmarkt. Diesen Prozessen ständig lernend zu folgen hat aber nur Sinn, wenn dieser ‚Lauf' der Welt unbezweifelbar unter einem positiven Vorzeichen steht".

Mit anderen Worten, so lassen sich Röhrigs Ausführungen interpretieren, bedarf es zunächst und in erster Linie einer durch Bildung und der ihr zwingend immanenten Reflexionsprozesse überhaupt erst möglichen Kritik gesellschaftlicher Begebenheiten, um einem lebenslangen Lernen Ziel und Struktur zu geben, andernfalls nämlich Techniken und Strategien des LLL nur allzuoft einem unreflektierten Getriebensein seitens ökonomischer Zwänge Vorschub leisten, die den (auch emanzipatorischen) Interessen der Menschen diametral entgegenzulaufen vermögen. Eine solche Affirmation system-funktionaler (Lern)Zwänge ohne Reflexion auf Ziele und Normen, auf letztlich wünschenswerte humanere Zustände, denen sich ein solches Lernen verpflichtet wissen müsste, bezeichnet, dramatisch gesprochen, einen regelrechten Verrat an den traditionellen pädagogischen Leitkategorien individueller Autonomie, Mündigkeit und Emanzipation. Nicht minder deutlich äußert Zygmunt Bauman seine Kritik an dem für spätkapitalistische Gesellschaften, die er programmatisch als „flüchtige Moderne" (so der Titel seines 2003 auf Deutsch erschienenen Buches) bezeichnet, so typischen Zwang, sich in permanenter Arbeit an sich selbst lebenslang hinsichtlich seiner marktfähigen Eigenschaften zu perfektionieren, um so die eigene Beschäftigungsfähigkeit zu sichern und letztlich in den Genuss der „als Konsumentensouveränität definierten Freiheit" (ebd., 38) zu kommen. Im derart angebrochenen „Zeitalter des ‚universellen Vergleichs'" (ebd., 14) träten Individuen in permanente Konkurrenzverhältnisse um Arbeitsplätze, Projekte und soziale Stati, nur um die immer höher gesetzten Ziele letztlich doch nie

in Gänze zu erreichen (vgl. ebd., 32–41). LLL erscheint so schlimmstenfalls als pädagogisch-konzeptionelle Zwangsperspektive unter dem Diktat individueller Nützlichkeit und Effektivität auf zusehends prekären und umkämpften Arbeitsmärkten (vgl. Lerch 2010, 113–117).[83] Zwar existieren ungeachtet all dieser ideologiekritischen Invektiven zweifelsohne auch theoretische wie lernpraktische Bemühungen, „die gegen eine Totalvereinnahmung Lebenslangen Lernens unter dem Primat ökonomischer Verwertbarkeit gerichtet sind und ihren emanzipatorischen Charakter beschwören", doch, so Sebastian Lerchs (ebd., 110) nachgerade düsteres Fazit mit Blick auf vorherrschende Diskurse und Literaturlage, „sind diese gegenüber dem ökonomisch ausgerichteten Mainstream marginal". (Eine Kritik am LLL aus dezidiert ideologiekritischer Perspektive, die sich in erster Linie am nicht mehr pädagogisch begründeten, sondern weit überwiegend wettbewerbsstrategischen Stellenwert des lebenslangen Lernens als eines Beitrags zur „*Employability*" festmachen lässt, findet sich an geeigneterer Stelle unter 11.3.2.)

5.3.1.3 *Informal Learning* im Kontext einer Rationalisierung des Bildungssystems

Das Thema *Lifelong Learning* korrespondiert eng mit dem Diskurs um *Informal Learning*. Informelles Lernen meint in negativer Abgrenzung die eben *nicht*-formalen Lernprozesse, die sich folglich außerhalb institutionell-organisationaler bzw. formalisierter methodisch-didaktischer Bemühungen seitens pädagogischen Lehrpersonals an dafür vorgesehenen Einrichtungen und Orten ereignen. Ganz zweifellos lohnt es, diese primär autodidaktischen oder durch soziale Interaktionsformen (außerhalb pädagogischer Rahmensetzungen) initiierten Prozesse des Wissens- und Kompetenzerwerbs zu erforschen und somit besser befördern zu können. Als Argumentationsbasis für die Notwendigkeit einer Forcierung informellen Lernens fungieren dabei die selben sozioökonomischen und technologischen Kontexte und Imperative wie im Falle des *Lifelong Learning*: die soziale Beschleunigung gesellschaftlicher, speziell wirtschaftlicher Abläufe, die Flexibilisierung und Individualisierung der Arbeitsverhältnisse und ganz allgemein die komplexen Anforderungen der Wissensgesellschaft. Prozesse formalisierter Bildung seien, so die Fürsprecher des IL, oft zu wenig passgenau und zudem zu zeitineffizient. Ein informell-personalisiertes Lernen hingegen, so der Argumentationsduktus, ist flexibel im Sinne eines *Just-in-time-learning*. Diesem Diskursrahmen entsprechend ist die Thematik des *Informal Learning*

aus dezidiert ideologiekritischer Perspektive als veritabler Beitrag zur ökonomischen Inbeschlagnahmung des Bildungsgeschehens zu lesen: Informelle Bildung ist kostenfrei und eignet schon allein von daher als Beitrag zu einer offensichtlich angestrebten Kostenreduktion öffentlicher Haushalte, aber auch betrieblicher Weiter- und Fortbildungskosten durch die Externalisierung entsprechender Ausgaben qua *Outsourcing*, was letztlich, wie LLL auch, wiederum einer Privatisierung und Individualisierung der Lebensrisiken Vorschub leistet. Der Bildungsökonom Ulrich van Lith (2005, o. S.; zit. nach Hierdeis 2007, o. S.) macht aus seinen fiskalischen Intentionen bzgl. informellem Lernen jedenfalls keinen Hehl: „Bildung ist zwar keine Ware, aber ein Gut und unterliegt der Knappheit". Wenn in der ökonomischen Literatur von Bildung und Bildungsgütern die Rede ist, so van Lith, dann ist damit stets formale, absichtsvolle Bildung gemeint. Diese findet normalerweise in Schulen und Hochschulen, Betrieben sowie Aus- und Weiterbildungseinrichtungen statt. Bildung ereignet sich aber auch auf nicht-institutionalisierte und formalisierte, nicht intendierte Weise, nämlich in den verschiedensten Lebenssituationen qua Erfahrungen. (Gemeint ist hier von van Lith das informelle Lernen, wie es oben skizziert wurde, wobei die Begrifflichkeiten von van Lith jedoch nicht im Sinne der pädagogischen Literatur verwendet werden: Dort ist „formale Bildung" in der Regel nicht der Gegensatz zu „informaler", sondern zu „materialer" Bildung; auch ist eher selten von informeller Bildung, sondern meist von informellem Lernen die Rede). Am buchhalterischen Vorzug dieser Lernform lässt van Lith (ebd.) jedenfalls keinen Zweifel:

> „Derartige Bildung ist kostenfrei. Festzustellen ist, dass informelle oder funktionale Bildung i. d. R. unterschätzt wird (...) Wird formale Bildung kostenfrei angeboten, wird die Nachfrage danach größer sein als es ökonomisch sinnvoll ist, da informelle tendenziell durch formale Bildung ersetzt wird, obwohl diese kostengünstiger (wäre), i. e. weniger knappe Ressourcen (Personal, Lehr- und Lernmittel) in Anspruch nehmen würde".

Helmwart Hierdeis (2007, o. S.) gelangt ob derartiger Auslassungen, welche Bildung nicht mehr als humanisierenden Selbstzweck, sondern vor allem als Kostenfaktor und *Investment* betrachten, zu einer konsequenten und folgerichtigen Einschätzung der Debatte um *Informal Learning* nebst ihrer Hinter- und Beweggründe, allen zweifellos auch gegebenen positiven Aspekten zum Trotz:

> „Die schlichte Trennung zwischen formellen und informellen Lernsituationen dient ganz ungeschminkt nur dem Versuch, nachzuweisen, dass

formelle Bildung als ‚knappes Gut' etwas kostet und informelle nicht, und sie soll die Überlegung nahe legen, ob man nicht bestimmte Bildungsinhalte dem informellen Lernen überlassen sollte, weil Bildung dann insgesamt billiger wäre".

Bei gezielter Förderung eines „bildenden Lernens" und der hierfür notwendigen Voraussetzungen inhaltlich-qualitativer Art hingegen lassen sich, so der Anspruch, dem sich die nachfolgenden Ausführungen verpflichtet wissen, solch bildungsfremde und –entfremdende Entwicklungen idealiter weitgehend vermeiden. Entsprechend lohnt anschließend ein genauerer Blick auf Begriff und Konzept eines solchen bildenden Lernens. Zudem bedarf es einer ideologie- und kulturkritischen Kommentierung jener begrifflichen Konstrukte oder eben Ideologeme, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Thema Bildung und Lernen heute dominieren („*Employability*", „unternehmerisches Selbst" etc.), die aber erst im Rahmen der weiter unten noch aufzugreifenden und zu vertiefenden Kritik an der Kommodifizierung und Ökonomisierung des Bildungssystems und den zugehörigen Begriffsverständnissen in gebotener Ausführlichkeit erfolgen wird (vgl. 10.2. u. 11.3.). Dies wiederum ist für das Kerninteresse dieser Arbeit an einer differenzierten Bewertung des Zusammenhangs von „Kompetenzen" und „Bildung" und eines hierauf gründenden Plädoyers für entsprechende Begriffssensibilität nicht nur fruchtbar, sondern unverzichtbar.

5.3.2 „Bildung" ungleich „Lernen": Bildung = Lernen + Reflexion + Verstehen + Normativität

Entgegen der heute – gerade im Rahmen sozialwissenschaftlich ausgerichteter Erziehungswissenschaft – verbreiteten Auffassung, den Bildungsbegriff, weil zu „deutsch" und v. a. zu unpräzise und nicht-quantifizierbar, zumindest als wissenschaftliche Kategorie fallen zu lassen und statt dessen auf die Konstrukte „Lernen" und/oder „Kompetenz" zu fokussieren, ist hier, über das zur Unverzichtbarkeit und Bedeutung des Bildungsbegriffs bereits gesagte hinausgehend (vgl. bereits 2.2.2.), ausdrücklich auf die prinzipielle Bedeutungsdifferenz zwischen „Bildung" und „Lernen" zu verweisen. Unzweideutig unterstreicht bspw. Erich Weber (1999, 66) unterstreicht, zumindest mit Blick auf ein bestimmtes Lernverständnis, die prinzipielle Uneinheitlichkeit von Lernen und Bildung: „Die traditionelle, verhaltenstheoretische Lernpsychologie, auch die des Erwachsenenlernens (...) betrachtet das Lernen weitgehend als extern determiniert,

inhalts- und wertneutral, also nicht bildungsrelevant“. Worin besteht dieser Unterschied im Kern? Bildung wird von Friedemann Maurer als Prägung und Formung der Persönlichkeit mittels Wissenserwerb charakterisiert. Diese Formgebung ist von dauerhafter Natur und gehöre, unabhängig vom jeweiligen Spezialwissen, zur persönlichen geistigen Ausstattung des Individuums. Entsprechend definiert Maurer (1990, 147) Bildung wie folgt: „Dieser vergessensresistente Rest des Wissens, der aus dem angelernten Gedächtnisstoff, (sic!) Strukturen, Strategien oder Methoden herauslöst und als höhere Disposition für neues, weitergehendes Lernen verfügbar macht, bezeichnen wir als Bildung eines Menschen“. M. a. W., so ließe sich der Maurersche Standpunkt einer Vermittlung zwischen Wissen, Lernen und Bildung zusammenfassen, ermöglicht erst Bildung ein anspruchsvolles Lernen in Permanenz. Lernprozesse, die immer über eine innere und, interdependent damit verbunden, eine äußere Dimension, die sich im Verhalten und Handeln einer Person manifestiert, verfügen, unterscheiden sich auch für Friedrich Kron (1996, 69) „hinsichtlich ihres Grades an Bewußtheit und Rationalität“. Kron zufolge ist der lernende Mensch aber stets derart in seine Lernprozesse eingebunden und von diesen in Beschlag genommen, dass er oft nicht mehr über die notwendige Zeit und Aufmerksamkeit verfüge, selbige gedanklich zu verarbeiten. Kron (ebd.) benennt diesen um die Begriffe *Reflexivität* und *Meta-Ebene* kreisenden Unterschied zwischen Lernen und Bildung explizit: Im deutlichen Unterschied nämlich zu den quasi vor sich hin- und ablaufenden Lernprozessen sollen

> „jene Prozesse Bildungsprozesse heißen, in welchen die unterschiedlichen Lernprozesse in ihrem Ablauf, in ihren Inhalten und Zielen, Niveaus und Zwecksetzungen reflexiv gemacht werden. Der Lernbegriff soll also nicht auch noch für die Metaebene, also die Reflexion der Lernprozesse gebraucht werden. Um der Klarheit des Begriffsgebrauchs willen wird hierfür also der Bildungsbegriff verwendet“.

Es stellt sich von daher um so nachdrücklicher die Frage, ob sich eine Form des Lernens denken lässt, dem substantielle Bildungsmächtigkeit attestiert werden kann, und, gemäß dem Fall, nach der inhaltlichen Beschaffenheit eines solchen Lernens. Günther Dohmen (2002, 13f.) charakterisiert ungeachtet der bereits ausgeführten ideologiekritischen Invektiven zum Thema *Lifelong Learning* zitierenswert die Bedeutung und den Kern eines eben auch *bildenden* Lernens und erläutert hierbei den Zusammenhang von Bildung und Lernen (sowie von Bildung und Kompetenz) im Kontext besagter Debatte um LLL: Im Kontext einer

Menschenbildung, die sich aus einem gehaltvollen Wechselverhältnis zwischen inneren Anlagen und anregenden Erfahrungen speist, komme Lernen eine ganz entscheidende Bedeutung zu, denn „die Bildung als persönliche Gestaltwerdung durch Auseinandersetzung mit entsprechenden Spiegelungen/leitbildhaften Manifestationen ist im Wesentlichen ein Prozess konstruktiven ‚Lernens'". Das aber heißt, dass die von Dohmen (siehe oben: „Geschichte des Bildungsbegriffs", 2.1.2.) herausgearbeiteten formalen Grundstrukturen von Bildung und Lernen durchaus kompatibel sind:

> „Wenn Lernen als konstruktive geistige Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen und Umsetzung der gewonnenen Einsichten in persönliche Verstehenszusammenhänge, Verhaltensdispositionen und Kompetenzentwicklungen verstanden wird, ist es der Schlüssel zur Bild-Werdung menschlicher Anlagen und Kompetenzpotenziale. Das heißt: Dieses Lernen ist in seiner Grundstruktur ein ‚bildendes Lernen'. (...) In diesem Sinne kann ein erweitertes lebenslanges ‚Lernen' heute zum entscheidenden Schlüssel für eine aktualisierte humane ‚Bildung' werden" (Dohmen 2002, 13f).

Zu einem sehr ähnlichen, für den Erkenntnishorizont dieser Arbeit bedeutsamen Ergebnis einer gegebenen großen inhaltlichen Schnittmenge der Bedeutungsgehalte von „Bildung" und „Kompetenz" im beide Begriffe integrierenden Konzept eines bildenden Lernens, speziell im Kontext eines thematisch nicht überwiegend ökonomisch-instrumentellen enggeführten Verständnisses lebenslangen Lernens, gelangt Rudolf Tippelt: Für eine gelingende, wirkmächtige Kompetenzvermittlung bedürfe es ihmzufolge Strategien lebenslangen Lernens wie auch einer systematischen Entwicklung handlungsorientierter Kompetenzen. Formales Lernen wie informales Lernen seien miteinander zu koordinieren und münden so in eine veränderte Lernpraxis und -theorie. An einschlägigen Dimensionen eines solcherart verstandenen kompetenzförderlichen Lernens werden dabei durchwegs Qualitäten angeführt, denen zweifellos höchste inhaltliche Schnittmengen mit „Bildung" zu attestieren sind, etwa ein aktiv *sinnstiftendes* Lernen, ein *abstrahierendes*, gleichwohl automatisierendes Lernen sowie ein *selbständiges*, *individuelles* und *kooperatives* Lernen (vgl. Tippelt 2002, 56). Tippelt (ebd.) erläutert hierzu:

> „Wer Lernen in diesem Sinne als aktiven, selbstgesteuerten, konstruktiven und situativen sozialen Prozess auffasst, verbindet Kompetenzvermittlung mit dem Auftrag der Bildung: Bildung und Kompetenzvermittlung sollen Basisfähigkeiten und Fachwissen, die Persönlichkeitsentwicklung

und fachübergreifende Lernkompetenzen fördern. Bildung in diesem Sinne erfordert demnach einen neuen Lernbegriff, der stark problemorientierte Lernumgebungen nutzt“.

Eine solche hier eingeforderte inhaltliche Verbindung zwischen den mit den Begriffen *Bildung* und *Lernen* verknüpften Inhalten und Qualitäten fällt dabei naturgemäß leichter, wenn nicht die psychologischen, sondern vielmehr die pädagogischen Aspekte von Lernen in den Vordergrund gerückt werden.[84] Diese Momente von Bildung hat Lutz Koch in einem Kurzartikel (vgl. 1999b, 351–355) deutlich benannt: Gelernt wird, so Koch vorab, entweder aus Erfahrung, durch praktischen Umgang, oder, auf formalisiert-planmäßige Weise, durch Unterricht. Das pädagogische Ideal des Lernens akzentuiert dabei diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die qua Verständnis und Einsicht eine *bildende Rückwirkung* auf den Lernenden haben (vgl. ebd., 353). Ein derart *bildendes Lernen*[85] umfasst in erster Linie eine Reihe pädagogisch-didaktischer Aspekte: In zeitlicher Hinsicht steht am Beginn des Lernprozesses zunächst einmal das intellektuelle Sich-Öffnen, um Neues und Unvertrautes in das eigene Bewusstsein aufnehmen zu können. Durch Wiederholung gelangt das Aufgenommene sodann ins Gedächtnis, denn „erst was nicht nur rezipiert, sondern auch memoriert ist, gilt als gelernt“ (ebd.). Schließlich und primär hebt Lutz Koch (ebd.) den für ein zugleich *bildendes* Lernen entscheidenden Gesichtspunkt des *Verstehens* hervor: „Nur ein Lernen, welches das Aufgenommene in Gedanken faßt und den schon von Pestalozzi beschworenen Weg von der Anschauung zum Begriff zurückgelegt hat, kann als verständiges Lernen gelten“. Ein veritables Lernen mit Bildungsanspruch bedarf, dies sei hier explizit festgehalten, zuvorderst der Merkmalsdimension des *Verstehens und Begreifens* des gelernten[86] (vgl. ebd.). Allerdings braucht es noch eines zusätzlichen Wesensmerkmals, um Lernen als bildsam auszuweisen, nämlich das Eruieren von *Gründen und Ursachen*, wodurch sich ein Verstehen expliziert und das Lernen selbst einen *reflexiven Charakter* gewinnt. Über Einsicht verfügt demgemäß, wer etwas begrifflich-allgemein erfasst und hinsichtlich seiner Grundlagen und Umstände durchdrungen hat. Begriffliches *Erfassen und Begründen* gehen dabei weit über die für Lernprozesse charakteristische Dimension der Rezeption hinaus, erfordern diese Qualitäten doch intellektuelle Eigenleistungen im Sinne *selbsttätigen Denkens*, ohne die eine einsichtige Aneignung von Wissensbeständen nicht gelingen kann. Mit der Betonung des Faktors Selbsttätigkeit hebt Lutz Koch die für die Pädagogik zentrale Bedeutung eines verständigen und einsichtigen

Lernens, das einem lediglich mechanischen Lernen entgegengesetzt wird, zwar deutlich hervor, jedoch ohne dabei den rezeptiven Anteil des Lernprozesses mit seinen Dimensionen der Aufmerksamkeit und der Gedächtnisspeicherung zu unterschätzen oder gar zu negieren (vgl. ebd.).

Weitere entscheidende Dimensionen eines gehaltvollen, bildsamen Lernens sind zudem zwei Charakteristika, die wohl im Allgemeinen als erstes mit Lernen assoziiert werden, nämlich *Übung* und *Wiederholung*; auch erfordert ein nicht nur in quantitativer, sondern v. a. in qualitativer Hinsicht erfolgreiches Lernen die Qualitäten des *Prüfens*, *Abwägens* und *Widerlegens* des zu Lernenden, m. a. W. erfordert es wiederum die *Reflexion der Lerninhalte*. Lutz Koch ist jedoch zuzustimmen, dass dies nicht die bereits in der Antike wurzelnde Erfahrung verdecken darf, dass nämlich auch aus Irrtümern gelernt werden kann und deshalb beim Lernen Fehler und Irrtümer entsprechend gewagt werden sollten, ja müssen. (Diese Feststellung entspricht bspw. der im Kontext zeitgemäßer organisationaler Lernkulturen, etwa im Sinne des „organisationalen Lernens", erforderlichen Einsicht in die Notwendigkeit, das zumindest einmalige Begehen von Fehlern zu tolerieren oder gar zu fördern und hierfür idealiter entsprechende Rahmenbedingungen zu schaffen, vgl Lederer 2005). Lernen fußt zudem auf einem *Vorwissen*, d. h. es vollzieht sich im Anschluss an bereits erworbene Kenntnisse und Einsichten. Der gleichsam bildende Lernprozess stellt dabei keine bloße Addition inkohärenter Wissenspartikel dar, sondern ist im Gegenteil eine systematische *Zusammenfügung* vielfältiger Elemente zu einem kohärenten Ganzen, im Sinne eines vernetzten, systemischen Denkens (vgl. Koch 1999b, 354). In dieser Genese systematischer Zusammenhänge und in der inneren, logischen Strukturierung des Gelernten und Erkannten manifestiert sich eine individuelle Leistung, die der Spontaneität des Individuums entspringt und zentralen Merkmalen von Bildung gerecht wird, insbesondere Selbsttätigkeit und Unabschließbarkeit. Der angestrebte geistige Überblick kann nämlich „nicht verabreicht, er kann nur vom Lernenden selbst produktiv erzeugt werden. Diese Aufgabe freilich scheint unabschließbar zu sein" (ebd.). In aller höchstem Maße bildungsrelevant ist aber wie gesehen die für ein bildendes Lernen zwingend erforderliche Dimension der *Reflexivität des Lernprozesses* selbst, denn, so Koch, wir lernen dabei nicht nur etwas, sondern werden bzw. sind uns dabei auch unserer Lernbewegung selbst bewusst (vgl. ebd.). Ein bildendes Lernen bedarf zudem, im Sinne von Bildung als Selbstbildung sowie angesichts der Bildungsleitziele Mündigkeit und Autonomie, einer „*Selbsttätigkeit als innere Haltung*", wie Jochen Krautz (2007, 18) es auf den Nenner bringt. Es ist dies

eine Disposition, die sich, im Gegensatz zu gängigen Messverfahren, quantitativer Fixierungen entzieht und vielmehr vielseitiger pädagogisch-methodischer Anregungen bedarf: „Solche Bildung ist eben Selbstbildung und kann daher nur angestoßen, nicht aber verordnet werden“ (ebd.). Ein derart substantielles Verständnis von Lernen, wie es hier exemplarisch von Lutz Koch und Jochen Krautz vertreten wurde, welches, nebst anderem, den Stellenwert *bewussten Verstehens*, *umfassender Reflexion* sowie *mündiger Selbständigkeit* akzentuiert, korreliert in höchstem Maße mit Erich Webers Bestandsaufnahme eines bildenden Lernens, auf das sich die folgenden Ausführungen in erster Linie stützen, ist es doch dessen Verdienst, Begriff und Konzept eines bildenden Lernens hinsichtlich dessen zentraler Qualitätsmerkmale und Inhaltsdimensionen auf aussagekräftige Weise strukturiert zu haben.

5.3.3 Inhalte und Ebenen eines bildenden Lernens nach Erich Weber

Die Notwendigkeit, den Lernbegriff explizit pädagogisch aufzuladen und zu erweitern, untermauerte Erich Weber aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auf Basis seiner Kritik an rein psychologisch ausgerichteten Lerntheorien (vgl. Weber 1999, 52–55).[87] PädagogInnen, die am Mündigwerden und -bleiben der lernenden Menschen interessiert seien, hätten zu bedenken, so Weber (ebd., 55), dass dazu nicht alle Arten des Lernens gleich gut eigneten, sondern hierfür ein „bildendes Lernen“ im Sinne einer „Hochform des pädagogisch betreuten und geförderten Lernens“ erforderlich sei. Weber unterstreicht somit die Erfordernis einer von ihm in systematischer Hinsicht noch als in der Entwicklungsphase befindlich erachteten pädagogischen Lerntheorie eines explizit bildenden Lernens, für das Mitte/Ende der 90er Jahre aus seiner Sicht erst wenige, lücken- und bruchstückhafte pädagogische Ansätze vorlagen – auch über 10 Jahre später scheint sich an diesem attestierten Theoriedefizit nichts signifikant geändert zu haben. Die anthropologische Grundlage eines bildenden Lernens bildet für Weber die Erkenntnis, dass Menschen, im Gegensatz zu tierischen Organismen, nicht lediglich passiv und reaktiv, mechanisch und assoziativ oder qua Gewöhnung lernen, sondern vielmehr fähig seien zu sinnhafter *Interaktion*, kognitiver *Einsicht*, *Interpretation* und *Innovation*, *Selbstbestimmung* und *Selbstreflexion*. Bildendes Lernen dient aus pädagogisch-anthropologischer Sicht nicht zuletzt dem Aufbau von *Lebenssinn* und *Ich-Erfahrung*, es fördert die Entfaltung der individuellen Subjektivität und stärkt somit *Identität*. Ein sinnhaftes bildendes Lernen weiß sich zudem der Allgemeinbildung verpflichtet,

steht mithin konträr zu überzogener Spezialisierung im Sinne von Fachidiotie (vgl. ebd., 55ff.). Erich Weber führt diesbezüglich sechs Hauptebenen und Merkmale an, die ihm als unverzichtbare Elemente bildenden Lernens gelten und ein solcherart bestimmtes bildendes Lernen letztlich als „Hochform des spezifisch humanen Lernens“ (ebd., 64) ausweisen (vgl. ebd., 92).[88] Die zentralen Inhalte und Ebenen bildenden Lernens werden nachfolgend in enger Anlehnung an Erich Webers „Grundfragen und Grundbegriffe der Pädagogik“ (1999, Bd. I, Teil 3, S. 55–92) eingehender erläutert (hierzu ausführlicher auch Lederer 2005, Kap. 4.3.). Gelegentliche kurze Exkurse sollen helfen, den zur Beantwortung der Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Lernen – in einem erweiterten Sinne (wie noch zu zeigen) aber auch von Bildung und Kompetenz – erforderlichen Bezugsrahmen zu konkretisieren und auszuweiten.

5.3.3.1 Freiheitliches und befreiendes Lernen

Diese erste der von Weber angeführten Ebenen bildenden Lernens umfasst sowohl ein Lernen *in* Freiheit als auch das Lernen *von* Freiheit, sie zielt somit ab auf die pädagogische *Leitnorm der Mündigkeit*. Ein freiheitliches und befreiendes Lernen trägt zur (Persönlichkeits)Bildung bei, die ja, wie Weber betont, immer nur als Selbst-Bildung existiert (vgl. bereits 2.2.4.1; Weber 1999, 64). Letztere lässt sich anhand dreier Lerncharakteristika genauer charakterisieren: Ein solcherart bildendes Lernen im Horizont individueller Freiheit und Selbstbestimmung ist/steht für

* ein spontanes und selbsttätiges Lernen des selbstbewussten Individuums;
* ein Lernen in Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, bei dem sich das autonome Subjekt in seinen jeweiligen Lernaufgaben wiederfindet. Letztere werden als kompatibel mit den je eigenen Zielen und Bedürfnissen erachtet, worin auch eine entsprechend hohe Lernmotivation gründet;
* ein selbständiges und autodidaktisches Lernen der sich mitsamt ihren Kompetenzen weiter entwickelnden Menschen (vgl. Weber 1999, 64).

Der im Anschluss an die Ausführungen zum bildenden Lernen im Mittelpunkt stehende „humanökologische“ Ansatz in der Pädagogik, der besonders auf Persönlichkeitsförderung fokussiert, akzentuiert diese Dimension eines bildenden Lernens in besonderem Maße (vgl. nachfolgend Kapitel 6).

5.3.3.2 Kognitives und reflexives Lernen

Ein bildendes Lernen beruht des Weiteren wesentlich auf der Qualität eines kognitiven und reflexiven Lernens (vgl. Weber 1999, 64–67). Erich Weber (ebd., 64f.) erläutert:

> „Diese Dimension des ‚bildenden Lernens' umfaßt das Denken und Erkennen, den Aufbau kognitiver Strukturen und Wissensstrukturen, das gedankliche Erfassen von Sachverhalten und Sachzusammenhängen, von Bedeutungen und Sinnzusammenhängen, das Problemlösen durch Einsicht (sic!) aber auch Reflexion über das kognitive Lernen (= metakognitives Lernen) und die Selbstreflexion des Lernenden (z. B. Selbstkontrolle des Lernens)".

Ein solches kognitives Lernens lässt sich durch bestimmte Lernattribute kennzeichnen, etwa *bewusst, aktiv, eigentätig, innerlich, komplex, strukturierend, begründend, sinnhaft, einsichtig, problemlösend, denkend* und *erkennend*. Ein bloß assoziatives Lernen hingegen lässt sich u. a. als mechanisch, kontingent, passiv, reaktiv, fremdbestimmt-äußerlich, zusammenhangslos und sinnfrei bzw. -neutral beschreiben, ganz im Sinne behavioristisch-konditionierender Lerntheorien (vgl. ebd., 65). Ein kognitives Lernen wiederum, welches das eigene Lernen zum expliziten Gegenstand des Nach- und Überdenkens macht, wird zum reflexiven Lernen; ein reflexives Lernen definiert Weber (1999, 65) deshalb als „jenes Lernen, bei dem der Lernende über das eigene Lernen nachdenkt, d. h. wo er von einer kognitiven Metaebene aus über die Absichten, Inhalte und Aufgaben, über den Sinn und Zweck, die Vorgehensweisen und Strategien, aber auch über die Ergebnisse, die Kontrolle, Korrektur und Weiterführung seines Lernens reflektiert".

Die prinzipielle Fähigkeit des Menschen zu reflexivem Lernen gründet im anthropologischen Spezifikum der Reflexivität. Der Mensch ist wie kein anderes Lebewesen in der Lage, sich selbst zum Gegenstand reflektierender Betrachtung zu machen, er verhält sich als intellektuelles Wesen gewissermaßen zu sich selbst (vgl. ebd.). Sein Status relativer Instinktungebundenheit erlaubt ihm ein nicht-antriebsunmittelbares, eben reflexives Denken und Handeln und eröffnet ihm so eine sich selbst spiegelnde, zu sich selbst in Bezug stehende Position (vgl. Weber 1999, 65; Zdarzil 1978, 51; zur Spezifizierung des Menschen als Wesen der Reflexivität vgl. auch Mertens 1998, 58–63; Zdarzil 1978, 38–51 sowie weiter unten 12.1.2. u. allgemeiner 12.2.). Durch diese erlernbare reflexive

Bezugnahme auf das je eigene Handeln erschließt sich der Mensch auch „die sittliche Dimension“ (Weber 1999, 65) seiner Existenz, weshalb gerade die Erwachsenenbildung an selbstbestimmten und selbstreflexiven Lernprozessen interessiert zu sein hat. Mit den Worten Horst Sieberts (1983, 62), der auf die Inkompatibilität eines vernünftigen Lernens mit behavioristischen Ansätzen abhebt, geht es um ein Lernen mündiger Individuen durch die „Aneignung von Wissen zum Zweck humanen Handelns und vernünftiger Daseinsinterpretation“. Alle unbewussten Konditionierungsprozesse, die eher Abhängigkeiten und nicht die Selbständigkeit des Menschen befördern, sind zwar leider Realität, sie seien aber von einem *pädagogischen* Lernbegriff strikt zu unterscheiden (vgl. ebd.). Ein reflexives Lernen lässt sich anhand dreier Attribute noch weitergehend spezifizieren:

* Es ist individuell im Sinne einer kritischen Reflexion der jeweils eigenen Bedürfnislagen, Zielsetzungen des Lernens und der Lernstile.
* Es ist sozialpsychologisch konnotiert bezüglich der Faktoren *Mitverantwortung, Empathie und Solidarität.*
* Es ist gesellschaftlich ausgerichtet bezüglich derjenigen Themenkomplexe, die von hoher Relevanz für eine *humanere Zukunft* der Menschheit sind[89] (vgl. Siebert 1983, 145).

Als Merkmale eines „selbstbestimmten und selbstverantwortlichen, autonomen Lernens, das sich als (selbst-)reflexives ‚bildendes Lernen‘ qualifizieren läßt“ (Weber 1999, 66), lassen sich mit Horst Siebert wiederum anführen:

- die Festlegung und Begründung eigener Ziele;
- die Bewertung und Aktivierung persönlicher Lernfähigkeit;
- der Bezug der Lerninhalte auf die eigene Person;
- relative Unabhängigkeit von extrinsischen Motivatoren;
- das Beherrschen von Lerntechniken;
- ein kooperatives Lernen in einem förderlichen Lernklima

(vgl. Siebert 1983, 64).

Weber (1999, 66) bringt die Bedeutung eines reflexiven Lernens abschließend prägnant auf die Formel: „‚Reflexives Lernen‘ ist konstitutiv für ‚bildendes Lernen‘ und bezeichnet eine für Bildungsprozesse erforderliche Qualität“. Reflexivität, so Weber (ebd., 67) weiter, sei zwar kein „didaktisch-methodisches Allheilmittel“, jedoch für ein humanes, eben bildendes Lernen eine unverzichtbare Voraussetzung: „Selbstreflexion ermöglicht ‚Selbstaufklärung‘, die

für Lernende (...) eine wesentliche Bedingung ihrer Bildung ist. Diese bleibt letztlich immer ‚Selbst-Bildung' und ebenso wie die ‚Identitätsbildung' auf Reflexivität und reflexives Lernen angewiesen" (ebd.). Das Identitätslernen, die nächste zu erläuternde Kategorie bildenden Lernens, ist also in erster Linie ein reflexives Lernen, wie umgekehrt bildendes Lernen in seiner Qualität als kognitives und reflexives Lernen wiederum engstens mit identitätsstiftendem Lernen verknüpft ist (vgl. ebd.).

5.3.3.3 Identitätsstiftendes Lernen

Der elementare Zusammenhang von Identität und (Persönlichkeits)Bildung wurde an anderer Stelle bereits ausführlich gewürdigt (vgl. 3.3.). Das „Identitätslernen", eine weitere zentrale Kategorie des bildenden Lernens sensu Weber, ist aus bildungstheoretischer Sicht von besonderem Interesse. Bildendes Lernen zielt auf die Ausbildung von Identität, die, zu verstehen als „der geistige Habitus eines Menschen" (Maurer 1990, 148), wie schon gezeigt wiederum das Resultat von Bildungsprozessen ist. Die jeweilige Identität basiert neben Prägung, Erziehung und Sozialisation dabei insbesondere auf der individuellen Bildungs- und Lernbiographie (vgl. ebd., 147f.). Sie befähigt das Individuum, so Maurer (ebd.), zur kritischen Teilnahme an der Kultur sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft: „Bildung vermittelt also nicht nur Ich-Identität, sondern vor allem auch kulturelle Identität". Solche identitätsstiftenden Lernprozesse, die seit etwa Ende der siebziger Jahre unter dem Begriff Identitätslernen subsumiert werden, bilden eine zentrale und fundamentale Dimension eines bildenden Lernens (vgl. Weber 1999, 71). Die pädagogische Zielsetzung des Identitätslernens besteht für Horst Siebert (1983, 11) in der „Unterstützung eines bewußten, identitätsbildenden Lernens, bei dem Sinn, Zweck und Relevanz des Lernens reflektiert werden". Eine derart pädagogische Lernförderung darf ob ihrer Reflexionsorientierung zu Recht als Bildungshilfe verstanden werden (vgl. ebd.).[90] Im Rahmen der Erwachsenenbildung differenziert Siebert (1983, 41) mit Blick auf eine „Topologie des Identitätslernens" zwischen verschiedenen Möglichkeiten eines solchen Lernens. Gestützt auf empirische Befunde unterscheidet er die folgenden, sich gegenseitig keineswegs ausschließenden Formen einer Ausweitung und Festigung von Identität: zunächst die Identitäts*erweiterung* durch das Erschließen neuer Erfahrungsräume und Interessensgebiete und somit letztlich qua Ausweitung des eigenen Persönlichkeitshorizontes; sodann die Identitäts*bestätigung*, etwa durch eine zielführende Bildungsmaßnahme; weiters

nennt er die Momente der Identitäts*umorientierung* mittels eines prospektiv in die Zukunft gerichteten Lernens und zudem die Identitäts*krisenbewältigung*, die durch solche Bildungsmaßnahmen und -hilfen unterstützt wird, die individuelle Anpassungsprozesse an neue Lebensumstände befördern.[91] Abschließend spricht Siebert noch von der Möglichkeit einer Identitäts*bestätigung* vermittels solcher Sozialkontakte, die gelingende soziale Interaktionen ermöglichen[92] (vgl. ausführlicher Siebert 1983, 41–49).

Der letzte Gesichtspunkt unterstreicht abermals die bereits in Verbindung mit G. H. Meads Interaktionstheorie verdeutlichte Bedeutung sozialkommunikativer Interaktionen für die Genese von Identität. Auch für die spätere Bewertung des Bildungspotentials von Kompetenzen, speziell solcher mit sozial-interaktiver Komponente, ist dieser starke Zusammenhang zwischen sozialem Austausch und Bildung von nicht unerheblicher Bedeutung. Mit Blick auf die Bemühungen um Identitätsbildung ist so also grundsätzlich festzuhalten, dass diese nicht außerhalb konkreter lebensweltlicher Kontexte geleistet werden kann. Entsprechend betont Erich Weber, dass Identitätslernen zwar stets auch ein selbstreflexives Lernen ist, dieses aber nicht auf die Faktoren Selbstreflexion und Selbstthematisierung beschränkt werden dürfe. Vielmehr hat es sich auch gesellschaftlicher Verantwortung zu stellen, da zu einem pädagogischen Identitätsbegriff nicht nur das Selbstbild und Fremdbild des eigenen Ich, sondern auch all jene Erfahrungen und Wissensbestände, Qualifikationen und Themen gehörten, die nicht nur subjektiv von Interesse, sondern auch transsubjektiv, also gesellschaftlich bedeutsam sind: „Ich-Identität ebenso wie sinnhafte und verantwortliche Selbstverwirklichung (...) ist nur in engagierter und verantwortlicher Auseinandersetzung mit der außersubjektiven Wirklichkeit zu erreichen“ (Weber 1999, 76; vgl. ebd., 75ff.).

Die Entwicklung von Identität vermittels zwischenmenschlicher sozialkommunikativer Interaktionen ist dabei an bestimmte Minimalbedingungen geknüpft, zumal es sich bei Identität um eine normativ aufgeladene Zielvorstellung handelt. So bedarf es etwa neben einer – zumindest gelegentlichen – Anerkennung individueller Erwartungen und Absichten auch der *partizipativen* Möglichkeit, für das eigene Handeln Verantwortung zu übernehmen. Auch ohne die Erfahrung gerechter Vereinbarungen mittels kommunikativ vermittelter Austauschprozesse scheint die Stabilisierung von Identität kaum zu glücken (vgl. ebd., 77). Die genannten Voraussetzungen gelingenden Identitätslernens scheinen in lern- und wissensbasierten („postfordistischen“) Arbeitsorganisationsformen der Gegenwart, die für Fragen der Kompetenzentwicklung

von hoher Relevanz sind, durchaus grundgelegt. Zentrale Merkmale dieser kompetenzaffinen Arbeitsstrukturen und -kulturen (die zumindest auf dem organisationstheoretischen Papier und somit vom Anspruch her existieren) sind etwa flache Hierarchien mit weitgehender Arbeitsplatzautonomie, partizipative und kommunikative Strukturen sowie (vermeintlich) antiautoritär durchwirkte Führungskulturen (zu Anspruch und Realität solcher „Lernenden Organisationen“ vgl. Lederer 2005). Gerade die heutige postindustrielle Gesellschaftsformation, die, mit Richard Sennetts Worten, „Kultur des neuen Kapitalismus“, die den „flexiblen Menschen“ zeugt und erfordert und eine Fragmentierung von Lebenswelten bewirkt, bedarf dabei in ganz besonderem Maße eines solchen Bemühens um Identitätsfestigung, um diesen Tendenzen zumindest gegenwirkende Momente abringen zu können (vgl. Sennett 1998, 2007). Elke Gruber (2001, 213) gibt diesbezüglich zu bedenken, dass es hierfür eben der *Bildung* und nicht lediglich eines gleichwie gearteten Qualifikations- oder Kompetenzentwicklungsprogramms bedarf:

> „Im Gegensatz zur anpassenden Qualifizierung ist das Ausbilden von Ich-Stärke und Selbstbewußtsein jedoch ein längerfristiger Prozeß. Er ist weder auf den ‚Schnellstraßen des Lernens‘ noch in Form kleiner ‚Kompetenzhäppchen‘, sondern nur über eine längerfristige Identitäts*bildung* möglich; er kann nicht verordnet, sondern nur veranlaßt und ermöglicht werden, und dem Ganzen muß ein Bildungskonzept zugrunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht“.

Heinz-Joachim Heydorn charakterisiert Bildung in einem nicht unähnlichen Sinn als das *zu vollendende Selbstbewusstsein* (vgl. Heydorn 1972, 129). Hinsichtlich dieser notwendigen Betonung der gesellschaftlichen Eingebundenheit des Individuums bei gleichzeitig unverzichtbarer Außenweltorientierung zeigen sich an dieser Stelle deutliche Anknüpfungspunkte zur sog. „humanökologischen Perspektive“ in der Pädagogik mit ihrem Charakteristikum einer interdependenten Verschränktheit von Individuen mit den sie jeweils einbettenden sozioökonomischen und –kulturellen Umwelten. Dieser gewichtige Beitrag zur Diskussion um einen zeitgemäßen Bildungsbegriff wird deshalb nach den Ausführungen zu bildendem Lernen unter Punkt 6 noch eingehender erläutert.

5.3.3.4 Soziales und kooperatives Lernen

– Soziales Lernen –

Ein weiteres unverzichtbares Kriterium bildenden Lernens als einer Lernform, der Bildungsmächtigkeit attestiert werden kann, ist das soziale und kooperative Lernen, das speziell auch im Kontext der für Persönlichkeitsbildung als elementar erkannten sozial-interaktiven, identitätsgenerierenden Prozesse und deshalb auch unter (sozial)kompetenztheoretischen Aspekten höchste Bedeutung zuteil wird. Für Kurt Czerwenka (1999, 361) ist soziales Lernen nämlich „eindeutig auf Interaktion bezogen" und kann als soziale Interaktion im Sinne des symbolischen Interaktionismus verstanden werden. Soziales Lernen als bzw. durch soziale Interaktion erweist sich dementsprechend als eine die Persönlichkeit bildende Kraft (vgl. Kron 1996, 62f.). Ein soziales Lernen, das, ganz gemäß der Theorie des symbolischen Interaktionismus, individueller Persönlichkeitsbildung Vorschub leistet, akzentuiert entsprechend situative Phänomene der Persönlichkeitsgenese respektive Identitätsbildung, wohingegen gesellschaftlich vermittelte Sozialisationsprozesse ein Stück weit in den Hintergrund treten, aber ohne dass dadurch der makrostrukturelle Kontext in seiner gegenwärtigen und zukünftigen Bedeutung aus dem Blickfeld rücken müsste (vgl. ebd., 64). Die Genese persönlicher Identität ist stets im Zusammenhang individueller Wechselbeziehungen mit den jeweiligen kulturellen Umweltbedingungen zu analysieren und dies keineswegs nur bei Adoleszenten, wie sie bei Friedrich Kron im Mittelpunkt der Ausführungen stehen. Zwar hat das Konzept des sozialen Lernens seine Wurzeln im schulpädagogischen Kontext,[93] es kann jedoch natürlich bspw. für die Lebenswelt Arbeit/Organisation eine theoretische wie praktische Bedeutung für sich beanspruchen. Bei Friedrich Kron werden speziell Schule und Unterricht als reale Erfahrungsfelder für Lernprozesse angesehen, die aber keinen Selbstzweck darstellen, sondern auf den übergeordneten Zweck der Persönlichkeitsbildung im Kontext sozialer, sozioökonomischer und -kultureller Erfahrungen und deren Reflexion zielen (vgl. Kron 1996, 63).

Als Ziele des sozialen Lernens lassen sich mit Kurt Czerwenka neben der Ausbildung von *Ich-Identität* noch eine ganze Reihe personaler und sozialer Kompetenzen anführen, etwa Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, Rollen-Distanz, Empathie, kommunikative Kompetenz, Handlungskompetenz u. a. m. (vgl. Czerwenka 1999, 363). Nach Kurt Czerwenka (ebd., 361) geht es bei sozialem Lernen somit in erster Linie um die für zwischenmenschliche Interaktionen

notwendige Aneignung sozialer Kompetenzen. Überdies bedarf es einer Stärkung der Selbstkompetenz, wozu auch Sensibilität für das eigene soziale Sein zu zählen ist: „Nur so vermag sich die personale Identität, als Gefühl eigener Kontinuität in der Zeit, gegenüber dem sozialen Selbst (Mead), dem Bündel aller externen Zuschreibungen, als eigener Anteil zu behaupten“. Um eigene Interessen im gesellschaftlichen Kontext durchsetzen zu können, benötige der Mensch Czerwenka zufolge zudem eine explizit politische Handlungskompetenz, die ihn etwa in die Lage versetzt, bestehende Institutionen nebst ihrer zugrundeliegenden Regelwerke zu durchschauen, wirksame Strategien zu planen und diese umzusetzen (vgl. ebd.). Dies ist gerade im Kontext der Frage nach den Bildungsgehalten von arbeitsplatzbezogenen Kompetenzanforderungen ein wichtiger Gesichtspunkt, sieht sich das Individuum unter heute üblichen Bedingungen von Leistungsverdichtung und Hochkonkurrenz doch einer Vielzahl von Prozessen und Strukturen gegenüber, die, den zweifellos gegebenen positiven persönlichkeitsbezogenen Potentialen und Gehalten von Kompetenzen zum Trotz, einen regelrecht repressiven, Individualitätsspielräume einengenden Charakter an den Tag legen (wie unter 11.3.1. noch ausgiebig zur Sprache kommen wird).

– ***Kooperatives Lernen*** –

Eng verwandt mit sozialem Lernen ist das kooperative Lernen. Dieses wird zwar im Rahmen der Weberschen Ausführungen zu den Elementen und Merkmalen eines bildenden Lernens nicht explizit angeführt, lohnt aber gleichwohl expliziter Benennung, solange es um bildsame, auf zwischenmenschlichen Interaktionen basierende Lernprozesse geht. Eva-Maria Lankes (1999, 358) erläutert ein kooperatives Lernen wie folgt:

> „Kooperatives Lernen (...) überschneidet sich mit dem historisch älteren Begriff des sozialen Lernens, der sich methodisch auf menschliches Lernen im sozialen Kontext (...) und inhaltlich auf soziale Ziele, wie Kommunikationsfähigkeit, Identität, Konfliktfähigkeit, Toleranz usw. bezieht (...) KL verknüpft die soziale Ebene mit kognitiven, sachbezogenen Inhalten und Zielen: Mit dem Erwerb fachspezifischer Kenntnisse und Fähigkeiten in der Gruppe soll gleichzeitig die persönliche Entwicklung und die soziale Kompetenz der Lernenden gefördert werden“.

Das Ziel kooperativen Lernens liegt, über persönlichen Lernerfolg und den Ausbau kognitiver Kompetenzen hinaus, vor allem in der Stärkung sozialer

Kompetenzen. Hinsichtlich deren Vermittlung gilt die Erkenntnis eines Kausalkreises, denn solche Kompetenzen sind nicht nur das Ziel, sondern die Voraussetzung für ein gelingendes kooperatives Lernen (vgl. ebd., 359). Formen sozialen wie kooperativen Lernens dürfen deshalb als fester Bestandteil jedweder Kompetenzentwicklungsbemühungen angesehen werden, sofern diese auf Gruppenprozesse bezogen sind. Da die beiden skizzierten Lernformen über identitätsgenerierende Potentiale verfügen, spricht dies für die grundsätzliche Persönlichkeitsförderlichkeit von Kompetenzentwicklungsprozessen, wie zusammenfassend unter 11.4.4.und 11.5. mit Blick auf Schnittmengen von „Bildung“ und „Kompetenz“ gesondert festzuhalten sein wird.

5.3.3.5 Wert- und sinnorientiertes Lernen

Hinsichtlich der Charakteristika eines nicht nur Wissen aneignenden, sondern zugleich und mehr noch bildenden Lernens besteht ein enger Zusammenhang zwischen Identitätslernen und Fragen der Moral und des Sinns menschlichen Seins. Erich Weber (1999, 77) erläutert: „Dem Menschen als einem personalen Subjekt ist seine Lebensführung und Identität selbstverantwortlich aufgegeben. Deshalb sind ‚Identitätslernen‘ und ‚Identitätsbildung‘ mit ‚Erziehung zur Verantwortung‘ zu verbinden“. Ziel entsprechender pädagogischer Maßnahmen ist „ein mit sich selbst identisches, sinnorientiertes und gewissenszentriertes Subjekt“ (ebd.). Es existiert also eine inhärente Verbindung zwischen *Selbstvergewisserung und Sinnvergewisserung.* Bei der Selbstvergewisserung geht es um die zentrale Frage nach der eigenen Identität im Sinne von „Wer bin ich?“, während die Sinnvergewisserung normative Fragen im Sinne praktischer Philosophie akzentuiert, also Fragen der Art „Was soll ich tun?“ und „Wozu bin ich da?“, womit letztlich nicht weniger als die Frage nach dem *Lebenssinn* selbst gestellt ist (vgl. ebd.). Den Zusammenhang zwischen Identität und Sinnfragen erläutert Weber (ebd., 77f.) genauer: „Wer ich bin, ist nur erkennbar, wenn deutlich wird, was für mich wichtig und erstrebenswert ist, womit ich mich identifiziere, wofür ich mich interessiere und engagiere, woran ich hänge, was meinem Leben Sinn und Halt verleiht“. Die individuelle Ich-Identität zeichnet sich wie gezeigt durch eine gewisse Kontinuität und Zeitunabhängigkeit der qua Selbstvergewisserung aktualisierten Eigenschaften und Besonderheiten der jeweiligen Person aus. Eine hoch entwickelte Ich-Identität ist nicht zuletzt auf das engste mit dem Erreichen höherer Stufen der Moralentwicklung im Sinne von Lawrence Kohlbergs Theorie der Moralgenese vergleichbar (vgl. ebd., 78).

Eine „an Wert- und Sinnüberzeugungen gebundene, selbstverantwortlich erlebte Identität“ (Weber 1999, 78) ist unter Bedingungen der hochkomplexen und dynamischen Gegenwartsgesellschaft nicht abschließend, etwa mit der Adoleszenz, endgültig erreichbar, sondern nur im Rahmen eines lebenslangen Prozesses zu generieren und immer wieder neu zu sichern (vgl. Mertens 1998). Erich Weber (1999, 78) hierzu zusammenfassend: „Beim ‚bildenden Lernen‘ besteht zwischen den Dimensionen des ‚identitätsstiftenden‘ und des ‚sinnorientierten‘ Lernens ein enger Zusammenhang. Beide sind aufeinander angewiesen, wenn Bildung gelingen soll“. Die diesbezüglichen Bildungsprozesse lassen sich zwar durch entsprechende Bildungsangebote anregen und unterstützen, sie sind jedoch, dem Definitionskriterium von Bildung gemäß, immer nur vom jeweiligen Subjekt selbst zu realisieren, und zwar vermittels entsprechender Aktivitäten und Prozesse der Selbstbildung.

– ***Wertorientiertes Lernen*** –

Der Begriff „Wert“ bezeichnet in der Pädagogik keine Güter, sondern steht für „Wertschätzungen“ (vgl. Weber 1999, 79). Speziell aus handlungstheoretischer Sicht bezeichnet der Begriff Wert „ganz allgemein ‚Konzepte des Vorziehungswürdigen‘, ‚Kriterien für Wahlentscheidungen‘, ‚innere Führungsgrößen für menschliches Handeln‘ (Tun und Lassen) sofern das Verhalten nicht biomechanisch (...) determiniert und reguliert ist“ (ebd.). Normen wiederum bezeichnen Werte mit einem Sollenscharakter im Sinne präskriptiver Sätze. Werte werden durch Erziehung und Sozialisation erworben und sind zudem durch formelle Lernprozesse und Bildungsanstöße beeinflussbar, sie sind folglich keine statischen Größen, sondern unterliegen individuellen wie gesellschaftlich-kulturellen Änderungen.[94] Die für ein bildendes Lernen notwendige Wertorientierung setzt zunächst aber erst einmal eine *Wertklärung* voraus. Diese ist notwendig, solange sich ein Individuum hinsichtlich seiner handlungsleitenden Wertstrukturen im Unklaren befindet, diese also weder zu reflektieren noch zu artikulieren versteht. Gerade latente, d. h. unreflektierte, vor- oder unterbewusste Wertungen gilt es sich dabei bewusst zu machen und zu konkretisieren, zudem aber auch kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Werte, die lediglich implizit vorhanden sind, sollen folglich *expliziert* werden, damit, so Weber, das Individuum seine jeweiligen Wertungspositionen nicht nur kennt, sondern diese in kommunikativer Auseinandersetzung mit Andersmeinenden und -wertenden auch rational vertreten und argumentativ begründen kann. Dies wiederum setzt wertklärende Lernprozesse voraus, die sich durch erzieherische Wertklärungs-

hilfen befördern lassen. Die inhaltlich umfassendere Wertorientierung hat nicht nur die Klärung bestimmter Einzelwerte zum Gegenstand, sondern reflektiert vielmehr komplexe Wertmuster.[95] Die Wertorientierung ermöglicht dem/der einzelnen das wertbewusste Setzen von Zielen und strukturiert entsprechend sein/ihr Handeln. Sie sichert eine gewisse Kontinuität und Identifizierbarkeit individuellen Verhaltens und liefert so die für gelingende zwischenmenschliche Koordination und Kooperation notwendige Verlässlichkeit (vgl. Weber 1999, 83ff.).[96]

– ***Sinnorientiertes Lernen*** –

Neben Wertorientierung erfordert ein bildendes Lernen auch Sinnorientierung. Den Zusammenhang zwischen diesen beiden Orientierungen verdeutlicht Weber (1999, 83) in aller Kürze: „‚Bildendes Lernen' verlangt nach ‚Wertorientierung'. Diese setzt ‚Wertklärung' voraus und erreicht erst durch ‚Sinnorientierung' ihre wünschenswerte humane Hochform". Analog hierzu betont Friedemann Maurer (1990, 56) mit Blick auf ein weit gefasstes Verständnis von Lernen: „Sinnfindung und Lernen hängen für uns aufs engste zusammen". Maurer (ebd., 16) definiert seinen Lernbegriff entsprechend „als das aktive und passive Vermögen des Menschen (...), das, was als Neues, als Unverständliches, ja als Sinnloses, als Angst und Unsicherheit Auslösendes auftritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umschmelzen zu können". Sinnhaftigkeit wird demzufolge erfahren, wenn scheinbar isoliert-partikulares in ein zusammenhängendes, geordnetes Ganzes übergeht. Der „Sinn als das Wofür und Woraufhin des Lebens" (ebd., 55) ist freilich nicht biologisch determiniert, Lebenssinn muss vielmehr erst einmal gefunden und verantwortet werden (vgl. ebd.).[97] *Sinnfindung* kommt unter pädagogischen Gesichtspunkten somit eine nachgerade elementare Bedeutung zu, ist ein solches Lernen doch mit der „Explikation von Ich-Bewußtsein und individuellem wie kollektivem Lebenssinn verbunden" (ebd., 56).

Ohne individuelle wie gesellschaftliche Sinnstrukturen scheinen Menschen eines gelingenden Lebens nicht fähig, ohne ein „Wozu?" bzw. ohne ein *proflexives* „Woraufhin?" ist eine glückende Lebensführung nur schwerlichst vorstellbar. Den, zumindest *seinen* Sinn des Lebens (bzw. dessen einzelne Bestandteile) zu finden und zu stiften, ist jedes Individuum dabei letztlich selbst und selbständig angehalten. Diesbezügliche *wert- und sinnorientierte Lernhilfen* vermögen den Menschen deshalb lediglich zur Selbstreflexion anzuregen (vgl. Weber 1999, 87), wiederum im Sinne einer *Selbstbildung* des Individuums.[98] Der Zusammenhang

zwischen Sinnorientierung und der unter Bildungsgesichtspunkten zentralen Kategorie der Identität, mithin der Zusammenhang zwischen Sinnfragen und Bildung, lässt sich an dieser Stelle mit Weber (1999, 86) noch einmal in aller Deutlichkeit hervorheben:

> „Die Sinnsuche bzw. die Beantwortung der Sinnfrage ist jedem Menschen individuell als einer einmaligen Person in ihrer spezifischen Situation selbstverantwortlich aufgegeben. Dabei resultieren Sinnerlebnisse nicht nur aus dem, was man erfährt bzw. tut, sondern vor allem daraus, wie das Erfahrene und Getane in die persönliche Lebens- und Bildungsgeschichte eingeordnet wird (...)".

Hier ist erneut der enge Zusammenhang der wert- sowie sinnorientierten Dimension des bildenden Lernens mit seiner identitätsstiftenden Dimension erkennbar. Bei ungenügender Berücksichtigung der Sinn- und Wertdimensionen des Lernens läuft das Individuum Gefahr, vermehrt kontingenten, d. h. zufälligbeliebigen, verantwortungslosen und fremdbestimmten Einflüssen ausgeliefert zu werden. Um die Bemühungen um Wert- und Sinnorientierung nicht auf einer rein abstrakt-theoretischen Ebene zu belassen, ist beim bildenden Lernen zu berücksichtigen, dass stets der konkrete und ganze Mensch in seinen jeweils konkreten Lebensverhältnissen, und zwar heute wie in der antizipierbaren Zukunft, einer wertschätzenden Betrachtung bedarf (vgl. ebd., 83, 86, 88). Dieser Gesichtspunkt ist, wie im nachfolgenden Kapitel (6.) zu zeigen, zentral für ein sog. humanökologisches Verständnis von Bildung, welches das Individuum in seinen jeweiligen realen Lebensbezügen und situativen Umweltkontexten analysiert und aus diesen Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen konkrete, pädagogisch umsetzbare Bildungsanforderungen ableitet.

5.3.3.6 Ganzheitliches sowie gegenwarts- und zukunftsbezogenes, innovatives und antizipatorisches Lernen

– ***Ganzheitliches Lernen*** –
Ein bildendes Lernen ist, wiederum im Unterschied zu einem lediglich Wissensbestände aneignenden Lernen, als ein umfassendes, ganzheitliches Lernen charakterisierbar, ganz gemäß Johann-Heinrich Pestalozzis Credo, „Kopf, Herz und Hand" zu bilden. Entsprechend impliziert für Wilhelm von Humboldt oder für Wolfgang Klafki eine ganzheitliche, im Sinne der Allgemeinbildung verstandene Bildung nicht nur eine Bildung hinsichtlich des in allgemeiner

Hinsicht Bedeutsamen, sondern letztlich die freie Entwicklung sämtlicher dem Menschen eignenden Potentiale und Fertigkeiten (vgl. bereits 4.1. u. 4.2.). Eine ganzheitliche und umfassende Bildung zielt ab auf die *Entfaltung der Persönlichkeit* und bedarf zu diesem Zweck der Ausbildung nicht nur ihrer kognitiven Potentiale, sondern bspw. auch des handwerklichen Könnens oder musisch-kreativer Begabungen. Darüber hinaus ist natürlich die Ausbildung der sozialen Dimension, der *ästhetischen Urteilskraft* bzw. *Gestaltungsfähigkeit* sowie schließlich und keinesfalls zuletzt der politisch-normativen *Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* erforderlich (vgl. Weber 1999, 88f.). Ein ganzheitliches und humanes Lernen hat unter bildungstheoretischen und didaktischen Aspekten somit weit über die kognitive Ebene hinaus noch weitere, ein *reifes Mensch-Sein* konstituierende und eng miteinander verbundene Persönlichkeitsdimensionen zu entfalten, um schließlich die gesamte Bandbreite menschlicher Erfahrungs- und Erlebensspielräume abzudecken, was letztlich der „anthropologischen Totalität des Menschen" (ebd., 90) geschuldet ist. Dabei sind die nachfolgend angeführten Aspekte und Bestandteile eines ganzheitlichen Lernens konstitutiv für ein bildendes Lernen, also letztlich für Bildung selbst. Ganzheitliches Lernen umfasst:

- ein *motorisches Lernen* in Form von Spiel und Sport;
- ein *praktisches Lernen* im Sinne der Förderung handfertiglichen Könnens, aber auch im Sinne eines praktischen Handelns, das sich auf die gesellschaftliche Ebene bezieht;
- einem *ästhetisches Lernen* im Sinne einer Verfeinerung sinnlicher und imaginativer Qualitäten;
- ein *emotionales Lernen*, verstanden als Kultivierung der Affekte;
- ein *sozial-moralisches Lernen* zum Erwerb bzw. zur Förderung sittlicher Orientierungen (nebst eines entsprechenden Verhaltens und Handelns) sowie zur Stärkung persönlichen Verantwortungsgefühls;
- ein *volatiles Lernen* im Sinne der Stärkung von Selbstkontrolle und -regulation, d. h. auch zur Förderung von Willensbildung (vgl. ebd.; 89f.).

– ***Gegenwarts- und. zukunftsbezogenes Lernen*** –
Bildendes Lernen ist, gerade unter den Bedingungen der dynamischen „Risikogesellschaft" (vgl. Beck 1986), ein zeitgemäßes und zukunftsoffenes Lernen, bezieht sich also sowohl auf Gegenwart als auch auf Zukunft. Erich Weber (1999, 90) fordert deshalb: „Das in unserem Bildungswesen von alters her dominante,

tradierte und adaptive Lernen muß zunehmend durch ein antizipatorisches und innovatives Lernen korrigiert und ergänzt werden". So plädierte in diesem Sinne bereits der *Club of Rome* in seinem berühmten Bericht „Zukunftschance Lernen" (vgl. Peccei 1980) für die Überwindung des vorherrschenden tradierten Lernens zugunsten eines „innovativen und antizipatorischen Lernens" und zwar mit der umfassenden Zielsetzung, das Überleben der Menschheit zu sichern und positive, die *Menschenwürde respektierende bzw. verwirklichende Lebensbedingungen* zu realisieren (vgl. hierzu ausführlich Mertens 1989a, 51–60). Im Folgenden sei dieser aus pädagogischer Sicht wichtige Gesichtspunkt eines innovativen und vorausschauenden Lernens noch eingehender erläutert und spezifiziert.

– ***Innovatives und antizipatorisches Lernen*** –

Der problemgeschichtliche Kontext, in dem besagter Lernbericht des *Club of Rome* zu verorten war, ist der in der Gegenwart zu konstatierende dramatische Zustand der modernen technischen Zivilisation. Gerhard Mertens (1989a, 52) charakterisiert diesen wie folgt: „Das Tempo des technischen Fortschritts, der exponentielle Zuwachs an Komplexität einerseits und die in ihrem bisherigen Lernniveau weit nachhinkende kulturelle Evolution des Menschen andererseits reißen einen ‚Zwiespalt' zwischen Mensch und realer Welt auf, der eher noch zunimmt". Diese überaus komplexen Problemlagen der siebziger Jahre, die auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nichts an Brisanz eingebüßt haben, sondern, im Gegenteil, eher noch zunehmen (als Beispiele hierfür ließen sich allein der Treibhauseffekt und die sozialen Folgen der marktliberalen Globalisierung anführen), werfen die für eine humane Zukunftsperspektive der Menschheit drängende Frage nach denjenigen menschlichen Fähigkeiten und Eigenschaften auf, die erforderlich sind, die gegebenen Herausforderungen im Sinne „epochaltypischer Schlüsselprobleme" (Klafki, vgl. 4.2.) wirksam zu begegnen. Hierbei kommt menschlichem Lernen eine entscheidende Bedeutung zu. Es geht dabei um eine Qualität des Lernens, die als Zielsetzung den Erwerb und die Umsetzung neuer Methoden, Fähigkeiten, Verhaltensmuster und Werte verfolgt, die ein *Gegensteuern* erst ermöglichen. Hierfür reicht ein tradiertes Lernen im Sinne einer Vermittlung von an Altbekanntem gewonnenen analytischen Problemlösungsverfahren ebensowenig aus, wie ein Lernen *ex negativo*, also durch Erfahrungen negativer Art. Ein Lernen, das mit der rasanten Komplexitätszunahme moderner Industriegesellschaften Schritt zu halten in der Lage ist, habe vielmehr ein *innovatives Lernen* zu sein, das sich besonders durch

die Qualitäten einer expliziten Problem- und Zukunftsorientierung auszeichnet (vgl. Mertens 1989a, 52f.).

– ***Antizipation*** –

Charakteristisches Kennzeichen eines derart innovativen, zukunftsorientierten Lernens ist speziell die Fähigkeit zur Antizipation als der Fähigkeit, sich je neuen Situationen zu stellen, ja mehr noch, sie prospektiv zu antizipieren (vgl. Mertens 1989a, 53). Antizipatorisches Lernen ist für Erich Weber (1999, 91) entsprechend „heutzutage nicht mehr einseitig vergangenheitsorientiert auf die Tradition ‚klassischer' Bildungsgüter" zu beziehen. Dabei sind letztere aber keineswegs überflüssig geworden, vielmehr sind sie auch weiterhin zur Bewältigung gegenwärtiger Problemlagen geeignet, da sie langfristig gültige Ideale und Kriterien zur Verfügung zu stellen vermögen. Ein antizipatorisches und innovatives Lernen versucht aber darüber hinaus vor allem, gegenwärtige Trends zu extrapolieren bzw. sich abzeichnende Entwicklungen aufgrund gegebener Faktenlage als zukünftiges Szenario zu erschließen. Ein solches, natürlich niemals prognosesicheres antizipatorisches Lernen ist dabei aus lerntheoretischer Sicht in erster Linie ein formales Lernen, zum einen im Sinne von Kompetenzerwerb, zum anderen als klassische Form formalen Lernens, nämlich als *Lernen des Lernens* (vgl. ebd.). Diese Realisierungsbedingungen antizipatorischen Lernens, individuelle Kompetenzen und ein Lernen des Lernens im Sinne eines sog. „*deutero learning*", sind in einschlägigen Reflexionstheorien und -konzeptionen fest verankert (vgl. 13.2.2.).

Antizipatorisches Lernen stellt, wie Mertens (1989a, 53) differenziert, „ein unverzichtbares Spezifikum menschlichen Lernverhaltens" dar, wohingegen ein bloß adaptives Lernen qua reaktiver Umweltanpassung lediglich einem universellen, quasi evolutionsbiologischen Lernmodell entspreche.[99] Das hingegen dem Bereich der *kulturellen* Evolution entspringende innovative Lernen des Menschen ist Ergebnis aktiver Auseinandersetzung mit dessen Lebensumwelten, wobei entsprechende Veränderungen nicht nur registriert, sondern auch gedanklich antizipiert und bewusst herbeigeführt werden. Das im Bereich der Biologie vorherrschende tendentiell konditionale Lernen vermittels *trial and error* müsse beim Menschen durch ein Lernverhalten überboten werden, welches durch schöpferische Vorstellungskraft, Prognosen und Simulationen nicht nur bisher unerkannte Wirkungen berücksichtigt, sondern insbesondere die Folgen und Konsequenzen des gegenwärtigen Handelns *proflektiert* und sich somit an einer noch nicht determinierten Zukunft orientiert: „Erst ein

solches Lernen in Korrelation zur schöpferischen Potenz des Menschen, sich eine eigene Welt der Kultur, der Zivilisation und der Artefakte aufzubauen, gibt ihm die erforderliche Möglichkeit zur Initiative, durch Änderung der Bedingungen künftige Ereignisse zu beeinflussen bzw. partiell zu bestimmen" (Mertens 1989a, 53f.). Gerade hierin zeige sich die „genuin humane Lerndimension" (ebd., 54) eines antizipatorischen Lernens. Dieses, die Gegenwart mit Blick auf die Zukunft bemessende Lernen impliziert auch die menschliche Verhaltensdimension der *Verantwortung*, da gegenwärtiges Handeln auf seine Implikationen für die Zukunft hin zu bewerten ist. So lässt Mertens (ebd.) keinen Zweifel am hohen normativen Gehalt eines antizipatorischen Lernens: „‚Antizipation', als Kennzeichen innovatorischen Lernens zugleich integrales Teilmoment verantwortlichen Handelns, gewinnt somit den Rang einer ethischen Kategorie".

– Partizipation –

Das neben Antizipation wichtigste Charakteristikum eines innovativen, zukunftsfähigen und zukunftsorientierten Lernens ist das Prinzip der Partizipation, welches wiederum auch für den humanökologischen Ansatz in der Pädagogik kennzeichnend ist (siehe nachfolgend). Während ein antizipatorisches Lernen auf die Erweiterung des Lernprozesses in der zeitlichen Dimension zielt, verfolgt ein partizipatives Lernen eine solche Erweiterung gewissermaßen in sozialräumlicher Hinsicht. Ein am Prinzip der Teilhabe orientiertes Lernen umfasst die gesellschaftliche Mitwirkung aller Individuen bei Prozessen der Entscheidungsfindung, auch und nicht zuletzt dort, wo es um die Lösung umfassender, globaler Probleme geht (vgl. Mertens 1989a, 54). Gerhard Mertens (ebd.) erläutert sein Verständnis von Teilhabe in einem durchaus pathetischen Sinne: „Partizipation ist konzentrierte Aktivität innerhalb verschiedener Bezugsrahmen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation, ein Denken und Agieren in der Gesellschaft und für die Gesellschaft, unter der anthropologischen Voraussetzung der wesenhaften Gleichheit aller und auf dem Fundament der Integrität und Würde der Person". Partizipatives Lernen ziele in normativer Hinsicht ab auf „Mitverantwortung, demokratisches Einstehen aller miteinander und füreinander zum Zwecke des Wohlergehens des eigenen Gemeinwesens, der verschiedenen Sozietäten und letztlich der Menschheit als ganzer" (ebd.).

Bei einem solch beeindruckend umfassenden Verständnis von Partizipation geht es, auf den beruflich-ökonomischen oder politischen Kontext bezogen,

somit bei weitem nicht nur um das Recht auf die formalisierte Beteiligung an organisationalen und/oder politischen Entscheidungen, vielmehr geht es um die Bereitschaft, in Kontexten unterschiedlicher Reichweite, von lokal bis global, auch solche Tätigkeiten zu übernehmen, die letztlich der *Humanisierung zwischenmenschlicher Beziehungen* dienen. Das Prinzip der Partizipation bedarf dabei nicht zuletzt einer Geistes- und Werthaltung, die sich, gründend auf der Einsicht in den reziproken Charakter der Teilhabe, die ein *Teilhaben-lassen* impliziert, im Bemühen um das Verstehen des Gegenübers und vermittels der Prinzipien *Empathie, Dialog* und *Kooperation* zu den Werten gesellschaftlicher Partnerschaft und globaler Solidarität bekennt, „denn partizipatorisches Lernen gründet auf der Anerkennung der Würde jedes Menschen als Person. Nur auf der Basis gegenseitiger Achtung und wechselseitigen Einfühlungsvermögens vermag es sich zu aktualisieren: als Lernvorgang der Mitverantwortung des Menschen als eines politisch-gesellschaftlichen Wesens“ (ebd.). Das Haupthindernis für gelingende Partizipationen besteht in asymmetrisch vermachteten Strukturen, steckt also in vertikal-hierarchischen Beziehungsmustern zwischen Menschen (vgl. ebd.). Derartige Machtkonzentrationen gilt es entsprechend mit Nachdruck zu kritisieren und zu bekämpfen..[100] [101]

– Zusammenfassung und thematische Weiterführung –

Durch vorangehende Erläuterungen der wichtigsten Qualitäten und Komponenten eines über bloße Wissensaneignung weit hinausreichenden und zugleich bildenden Lernens sollte nicht nur der qualitative Zusammenhang der pädagogischen Kernbegriffe Bildung und Lernen unter dem Gesichtspunkt inhaltlicher Schnittmengen analysiert, sondern, und dies ist schließlich Primäranliegen des ersten Hauptteils dieser Arbeit, der Bildungsbegriff selbst weitergehend vertieft und mit aussagekräftigen Sinngehalten angereichert werden. Das Bildungskapitel dieser Arbeit abschließend, bedarf es im Folgenden einer perspektivischen Erweiterung, die letztlich dem hier ausgebreiteten Bildungsbegriff zu weiterer Kontur verhilft und insbesondere für die beabsichtigte *Defensio* des Bildungsbegriffs gegenüber der vor allem im Kompetenzbegriff gerinnenden Ökonomisierungs- und Instrumentalisierungstendenzen benötigt wird: Die Rede ist von der „humanökologischen Perspektive“ in Erziehungswissenschaft und Pädagogik und dem ihr inhärenten Bildungsverständnis.

6 Erweiterung des generierten Bildungsverständnisses um eine humanökologische Perspektive

> „Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen, noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen."
>
> *(Theodor W. Adorno, Minima Moralia)*

6.1 Theoretische Verortung: Sozialökologische Ansätze in der Erziehungswissenschaft

Zur inhaltlichen Abrundung und spezifizierenden Vertiefung des bisher bereits grundgelegten Bildungsverständnisses wird im Folgenden eine erweiterte, „humanökologisch" orientierte Sicht auf Bildung erläutert, die vor allem auf die pädagogischen Leitideen der *Identitätsstärkung* und *Persönlichkeitsentwicklung* abzielt und hierfür insbesondere die Erweiterung der Möglichkeiten individueller *Mit- und Selbstbestimmung* anstrebt. Die humanökologische Perspektive im Rahmen der Human- und Sozialwissenschaften (im Besonderen der Psychologie und Pädagogik) wird in erster Linie mit dem Namen des US-amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner (1917–2005) verknüpft. Sie ist aufgrund ihres umfassenden und zentralen Interesses für die konkreten Mensch-Umwelt-Konstellationen und -Interaktionen eine von mehreren Ansätzen der „sozialökologischen" Sichtweise. Indes stellt sie denjenigen sozialökologischen Ansatz dar, der, wie noch zu zeigen, für die Fragestellung dieser Arbeit als in ganz besonderem Maße nutzbringend und zielführend erachtet werden kann. Zunächst seien die wichtigsten Charakteristika sozialökologischer Forschung im Allgemeinen skizziert (vgl. hierzu auch Lederer 2005, 307ff.).

Unter dem Begriff „sozialökologisch" (von griechisch „*Oikos*" = Haus) lassen sich mit Ursula Reck-Hog (1994, 147) grundsätzlich solche theoretischen Konzepte und darauf fußende empirische Studien subsumieren, „die das Verhältnis von Individuum sowie sozialer und dinglicher Umwelt zu fassen suchen". Eine sozialökologisch ausgerichtete Wissenschaft, die ihrem Forschungsgegenstand entsprechend überaus inhaltsheterogen ist, lässt sich trotz unterschiedlicher

Traditionen, theoretischer Zugänge und Themenfelder anhand dreier zentraler Merkmale spezifizieren:

- Sie bezieht sich auf Umwelten des Alltags; Ziel hierbei ist die möglichst umfassende Analyse derjenigen spezifischen Umwelten, in denen konkrete Menschen jeweils leben und handeln. Als zentrales Ziel der Untersuchungen werden also Person-Umweltkontexte unter natürlichen Bedingungen analysiert, was zugleich eine intensive Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis impliziert, da im Vordergrund in aller Regel praxisrelevante Problemhorizonte stehen.
- Sie vertritt ein erweitertes Verständnis von „Umwelt", wobei eine sozialökologische Perspektive unter Umwelt die konkreten, vielschichtigen individuellen Lebenswelten versteht. Dabei werden sowohl räumlich-regionale, materiale, soziale als auch historische und kulturelle Gesichtspunkte von Umwelten untersucht und in entsprechende Theoriebildungen integriert: „Die menschliche Entwicklung wird dabei als wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt interpretiert und nicht einseitig das Individuum oder die unmittelbare Umwelt als ‚Reizkonstellation' in den Vordergrund gestellt" (ebd., 148).
- Sozialökologische Ansätze verwenden Methoden, die sich am echten Leben orientieren und geben dementsprechend realen sozialen Handlungsfeldern in komplexen Lebenswirklichkeiten den Vorzug vor künstlichen Laborsituationen und -settings. Gültige („ökologisch valide") Aussagen haben entsprechend in solchen Realsituationen zu gelten, die nicht von ForscherInnen zu experimentellen Zwecken manipuliert wurden (vgl. zu allen drei Punkten ebd.; Obermaier 2005, 25–32).

Im Unterschied zur primär an Mensch-Umwelt-Interaktionen interessierten humanökologischen Perspektive, die nachfolgend im Mittelpunkt des Interesses steht, existieren auch sozialökologische Ansätze, die in erster Linie auf räumlich-regionale sowie materiale Aspekte menschlicher Lebensumwelten fokussieren (vgl. Reck-Hog 1994, 148–151). Dabei werden etwa „Soziotope", verstanden als abgegrenzte sozial-ökologische Einheiten, mit Hilfe objektiver empirischer Daten differenziert und analysiert (dies impliziert, dass, im Gegensatz zum humanökologischen Ansatz, dem jeweiligen subjektiven Erleben kein gesondertes Interesse zukommt. Speziell „lernökologische" Ansätze untersuchen die Beziehung von Lernenden und ihren Lernumgebungen gemäß der Erkenntnis, dass nicht nur Lernziele und -inhalte, Didaktiken und Methoden oder auch Gruppen-

dynamiken den Lernprozess bzw. -erfolg beeinflussen und bedingen, sondern auch materielle und immaterielle Gegebenheiten des jeweiligen Lern*settings*, also etwa die Ausstattung und Größe eines Seminarraums, optische, akustische und sonstige relevante Reize wie Farbgebung, Temperatur, Raumklima, Beleuchtungsverhältnisse u. s. w. Letztlich ist es somit die Gesamtatmosphäre des Lerngeschehens, die über dessen Qualität und Gelingen entscheidet (vgl. Siebert 1991). Wichtig ist hierbei die Erkenntnis, dass die genannten Faktoren nicht unmittelbar und direkt ihre Wirkung entfalten, sondern vermittels einer indirekten Beeinflussung der Art und Weise, wie Menschen ihre jeweiligen Umwelt(en) wahrnehmen, empfinden und entsprechend darauf reagieren (vgl. bspw. auch Müller 1991; Nuissl 1992).

6.2 Der humanökologische Ansatz nach Urie Bronfenbrenner

Mit dem humanökologischen Ansatz steht im Bereich der Human- und Sozialwissenschaften ein für die Fragestellungen dieser Arbeit in zweierlei Hinsicht überaus ergiebiges Instrument sozialökologischer Provenienz zur Verfügung: Es liefert substantielle Beiträge für die inhaltliche Konkretisierung eines gegenüber aktuellen ökonomischen Kolonialisierungstendenzen resistenten Bildungsbegriffs und richtet sein Erkenntnisinteresse in erster Linie auf die komplexen, das jeweilige Individuum vielseitig beeinflussenden soziokulturellen Lebensumwelten. Es versteht die einzelne Person nicht etwa als isolierten und weltlosen Solitär, sondern als Subjekt in konkreten, sich wandelnden, pluralen Lebensumwelten unterschiedlicher Reichweite. Der Begriff „Humanökologie“[102] bezieht sich im Kern auf die zahlreichen Wechselwirkungen zwischen Menschen und ihren natürlichen wie soziokulturellen Umwelten. Von zentralem Interesse ist nicht nur die Wechselwirkung zwischen Subjekt und den jeweiligen Umweltkontexten, sondern ebenso die *Vernetztheit* dieser Kontexte mit- und untereinander, wodurch dem Systemgedanken und der systemischen Perspektive und damit möglichen Emergenzen eine zentrale Bedeutung zukommt. Gerade für die Pädagogik erscheint die Berücksichtigung und Vertiefung humanökologisch-systemischer Zusammenhänge deshalb nicht nur angeraten, sondern geradezu sachnotwendig, „(v)ollzieht sich doch die Formung des Menschen zur Persönlichkeit, seine Bildung, stets nur in der jeweiligen produktiven Auseinandersetzung mit (...) Umweltanforderungen materieller, gesellschaftlicher und kultureller Art“ (Mertens 1998, 109). Diese Umwelten nebst ihren je spezifischen Anforderungen reichen, untereinander vernetzt und interdependent, von Klein-

stumwelten im sozialen Nahbereich des Individuums, wie Familie, Freundeskreis und Arbeitskollegen, bis in den übergreifenden Umweltzusammenhang auf der Makroebene der Gesamtkultur und -gesellschaft (vgl. Bronfenbrenner 1981; Mertens 1998, 102–107). Das Erkenntnisinteresse dieses Forschungsansatzes gilt, mit seinem Vordenker Urie Bronfenbrenner (1981, 37) gesprochen, dem Studium „der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflußt, in die sie eingebettet sind".

Eine hierin gründende, notwendigerweise *systemische Sicht*, wie sie der humanökologischen Perspektive zugrundeliegt, betrachtet das Individuum (im Gegensatz etwa zu den lange Zeit dominierenden behavioristischen oder auch strukturfunktionalistischen Sichtweisen sensu Talcott Parsons) nicht lediglich als ein durch gesellschaftsstrukturelle Faktoren passiv geprägtes Objekt, sondern vielmehr als einen – wenngleich mit unterschiedlich starken Einschränkungen – *aktiv* mitgestaltenden, reflexiv-tätigen Umweltakteur, m. a. W. wird der/die einzelne als ein Individuum begriffen, das „zu reflexivem Welt- und Selbstbezug fähig ist" (Mertens 1998, 128).[103] Anschließend sei, in enger Anlehnung an die Analysen Gerhard Mertens und Michael Obermaiers, Bronfenbrenners Konzeption einer Ökologie der menschlichen Entwicklung noch näher wissenschaftstheoretisch eingeordnet und bildungstheoretisch verankert.

6.2.1 Konzeptioneller Zugang

Ein Verständnis menschlicher Bildungsprozesse, wie es in vorliegender Arbeit mit Blick auf das leitende Erkenntnisinteresse an einem quasi „kolonialisierungsresistenten" Bildungsbegriff (in Abgrenzung etwa zum Kompetenzbegriff), der dann letztlich als ideelle Basis kritisch-humanistisch-aufklärerischer Neukonnotierungen von „Bildung" eignet, entsprechend zu entwickeln und kritisch zu würdigen ist, ist in höchstem Maße anschlussfähig an die nachfolgend zu spezifizierende humanökologische Perspektive. Das liegt insbesondere darin begründet, dass jene „das Spektrum pädagogischer Fragestellungen, in welcher vorwiegend isolierte innerpsychische Aspekte des pädagogischen Bezuges zwischen Erzieher und Educanden thematisiert wurden (...), durch die Einbeziehung der soziokulturellen Umweltkontexte unterschiedlicher Reichweite erheblich erweitert" (Obermaier 2005, 35).

In der Absicht, bildungsförderliche Umweltkontexte zu gestalten, sieht sich eine humanökologisch orientierte Pädagogik aber ob der schier unbegrenzten und beliebigen Vielfalt entsprechender Be- und Gegebenheiten vor die schwierige Aufgabe gestellt, auf dezidiert *systemische* Art und Weise zu analysieren, wie sich Individuen in den für sie je typischen und vergleichbaren Lebensumwelten jeweils verhalten. Diese „ökosystemische Erschließung von Individuen und Lebensumwelten" (ebd.) scheint aber erst machbar, sobald es gelingt, diese Riesenmenge von Kontextelementen auf ein relativ überschaubares Gefüge bedeutsamer Kategorien, Strukturen und Prozesse zurückzuführen, um so deren aktive individuelle Aneignung, Gestaltung und Entwicklung im Bildungsprozess pädagogisch unterstützbar zu machen (vgl. ebd.). Für die Identifikation individueller Bildungsbedarfe stellt speziell die von Urie Bronfenbrenner (1981) initiierte „Ökologie menschlicher Entwicklung" eine tragfähige Ausgangsbasis für entsprechende erziehungswissenschaftliche Analysen dar (vgl. Obermaier 2005, 26–52; Hanke 1998, 85). Wie in anderen sozialökologischen Ansätzen auch, wird das Individuum hierbei als „wachsende dynamische Einheit" (Bronfenbrenner 1981, 38) betrachtet, das einerseits seine Umgebung beeinflusst und verändert und andererseits ständig selbst dem wechselseitigen Einfluss seiner Umwelt unterliegt. Der humanökologische Ansatz ist inhaltlich wie konzeptionell mehr als Orientierung bzw. Perspektive denn als ein in sich geschlossenes Paradigma (etwa im erkenntnistheoretischen Sinne Thomas Kuhns) aufzufassen, weshalb in forschungsmethodologischer Hinsicht „die Erfassung der Dynamik und Komplexität der jeweils untersuchten Wirkungszusammenhänge noch weiterer Präzisierung bedarf" (Obermaier 2005, 25). Der ökologische Ansatz eröffnet (nicht nur) für die Pädagogik neue und fruchtbare Perspektiven und Optionen, vermag sie doch „vergleichbare Umweltkontexte im Leben von Menschen fassbar zu machen" (Mertens 1998, 111), pädagogisch relevante Übergänge zwischen verschiedenen Lebenswelten zu markieren, Wechselwirkungen in komplexen Gesamtsystemen und gesellschaftstheoretische *Kontexte* analytisch zu erschließen (vgl. Obermaier 2005, 25). Nicht zuletzt beinhaltet dieser theoretische Beitrag dadurch einen Ansatz zur Überwindung der Dichotomie zwischen formaler und materialer Bildung und hebt speziell auf die Zieldimensionen *Mitbestimmungs- und -gestaltungsfähigkeit* ab. Dies sind nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Kompetenzthematik unverzichtbare Qualitätskategorien für die später noch anstehende Bewertung von Schnittmengen zwischen Kompetenz und Bildung.

6.2.2 Wissenschaftshistorischer Hintergrund

Der aus der Biologie stammende Begriff Ökologie wurde zuerst von Seiten der Soziologie, später von der Psychologie adaptiert, theoretisch aufgeladen und auf Fragen des Soziokulturellen hin bezogen. Die darin angelegte Genese des Begriffsverständnisses von „Humanökologie" benennt Michael Obermaier (2005, 27) kurz und knapp: „Aus dieser grundsätzlichen Unterschiedlichkeit zwischen dem offenen System des rein *Naturhaften* einerseits und dem dominierenden System des *Soziokulturellen* andererseits etablierte sich denn auch als differenzierende Benennung dieser neuen Forschungsrichtung der Begriff *Humanökologie*".

– ***Das humanökologische Entwicklungsverständnis: Entwicklung als phänomenologische Kategorie*** –

Forschungsgegenstand der Humanökologie ist die menschliche Entwicklung im je konkreten Umweltkontext, und zwar in einem durchaus phänomenologischen Sinn (vgl. Bronfenbrenner 1981, 29). „Entwicklung" ist dabei zu verstehen als die „*dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*" (ebd., 19). Die persönliche Auseinandersetzung mit individuellen Umweltanforderungen ist ein komplexes Geschehen, wie Bronfenbrenner (ebd., 44) verdeutlicht: „Menschliche Entwicklung ist der Prozeß, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verläßlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexeren Niveau umzubilden". Die Bedeutung, die persönlichem phänomenologischem Erleben hierbei zukommt, liegt darin begründet, dass das Hauptaugenmerk der Humanökologie nicht auf den traditionellen psychischen Prozessen der Wahrnehmung, der Motivation, des Denkens und Lernens zu liegen kommt, sondern sich auf ihren erlebten, als sinnhaft empfundenen *Inhalt* richtet. Es stellt sich dabei die Frage: *Was* wird *wie* wahrgenommen, gewünscht, gefürchtet, reflektiert oder als Wissen angeeignet, und *wie* verändern sich diese psychologischen Faktoren durch den Einfluss der Umwelt auf das Individuum, das sich mit ihr auseinanderzusetzen hat (vgl. ebd., 25). Der humanökologische Ansatz führt individuelles Verhalten und persönliche Entwicklung folglich in einem phänomenologischen Sinne auf die individuelle Wahrnehmung und die subjektive Interpretation von Welt

zurück und leitet sie weniger von vermeintlich objektiven Begebenheiten her ab (vgl. ebd., 20). Persönlichkeitsentwicklung meint für Bronfenbrenner (ebd., 25) folglich die „Entfaltung der Vorstellung der Person über ihre Umwelt und ihr Verhältnis zu dieser, als die wachsende Fähigkeit, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu entdecken, zu erhalten oder zu ändern".

Dabei macht Bronfenbrenner auf bescheidene Weise deutlich, dass diese Perspektive per se noch keinesfalls als originell oder innovativ zu gelten habe: Die Feststellung nämlich, dass die menschliche Entwicklung das Resultat der zahllosen Interaktionen zwischen dem heranwachsenden bzw. sich im Sinne der Individuation entwickelnden Menschen und seiner jeweiligen Umwelt ist, mutet für Verhaltensforscher zunächst banal an, „keiner bestreitet sie, wenige finden sie überhaupt bemerkenswert oder gar revolutionär in ihrer wissenschaftlichen Tragweite" (Bronfenbrenner 1981, 32). Zu letzteren zählt, so Obermaier (2005, 26), eben Urie Bronfenbrenner, dessen Verdienst insbesondere darin bestehe, „die Asymmetrie bisheriger sozialpsychologischer Forschung zuungunsten der Beachtung weiterer Umweltkontexte" kritisiert zu haben. Vielmehr unterstreicht Bronfenbrenner (1981, 34), dass das Verhalten und die Entwicklung des/der einzelnen „in jedem beliebigen augenblicklichen Lebensbereich (...) tiefgreifend von Umweltereignissen und Umweltbedingungen außerhalb dieses Lebensbereichs beeinflußt werden können". Dergleichen äußere Einflüsse können beispielsweise entscheidend darüber mitbestimmen, welche Bedeutung die momentane Situation für die betreffende Person hat (vgl. ebd.). Analog hierzu wirkt das Individuum auf seine Lebensumwelt(en) ein und verändert diese auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlichem Ausmaß. Dabei nimmt die humanökologische Perspektive eine *holistische,* d. h. systemisch-ganzheitliche Sichtweise ein, womit eine qualitative Erweiterung der in sozialstrukturellen Forschungen oft vorherrschenden Modellbildungen von Mensch-Umwelt-Beziehungen erfolgt, indem, so wiederum Obermaier (2005, 26), „der Mensch eben nicht mehr nur als passives Produkt exogener Umweltreize betrachtet wird, sondern als aktiv handelndes Individuum, welches in wechselseitiger Beziehung zur Umwelt steht".

6.2.3 Humanökologischer Methodenpluralismus

Kein wissenschaftlicher Ansatz alleine vermag „komplexe Bildungsprozesse im Spannungsfeld zwischen individueller Selbstformung und soziokultureller Anforderungsdynamik" (Obermaier 2005, 29) aussagekräftig umfassend zu

beschreiben, speziell mit Blick auf pädagogische Anwendungspraxen. M. a. W.: Die Komplexität der Erziehungswirklichkeit kann durch kein bestimmtes wissenschaftstheoretisches Paradigma oder eine einzige Forschungsmethode allein angemessen erfasst werden. Einzelne pädagogische Konzepte und methodologische Ansätze, von hermeneutisch bis empirisch-quantitativ, können für sich betrachtet immer nur mehr oder weniger, jedenfalls stets nur eingeschränkt, komplexe Mensch-Umwelt-Interaktionen erfassen und angestrebte Veränderungen erreichen helfen. Methodendogmatismus ist somit sicher keine erfolgsversprechende Forschungsstrategie, vielmehr ist ein Methodenpluralismus anzustreben, der auf eine „fruchtbare Integration verschiedener Verstehenszugänge“ (Obermaier 2005, 32) abzielt, wie dies für den „humanökologischen Verstehenshorizont“ (ebd.) typisch ist. Michael Obermaier (ebd.) stellt speziell vor diesem Hintergrund den Nutzwert der methodenpluralen humanökologischen Perspektive heraus:

> „Statt einer analytisch-selektiven Perspektive zeichnet sich eine humanökologische Denkweise durch eine *holistische* Sichtweise von Umwelt aus; sie wird *systemisch* als komplexes Zusammenwirken vieler Einzelfaktoren und Subsystemen (sic!) verstanden, die trotz Ausdifferenzierungen immer auch mit Blick auf das Gesamtsystem gedacht werden“.

Um dieses gesellschaftliche Ensemble zahlloser Akteure, sozialer, kultureller und materieller Begebenheiten und ihre jeweiligen Wechselwirkungen für erziehungswissenschaftliche und pädagogische Zwecke überhaupt noch analytisch handhaben zu können, ist ein hinreichend komplexitätsreduzierendes Modell vonnöten, das dabei behilflich ist, die unübersehbare Vielfalt situativer menschlicher Lebenskontexte für pädagogische Betrachtungen und darauf gründende Handlungspläne überschaubarer zu gestalten. Hierfür bietet sich Urie Bronfenbrenners humanökologisches Systemebenenmodell an. Es kategorisiert die jeweiligen Umweltkontexte eines betreffenden Menschen anhand typologisierender Eigenschaften und schafft dadurch ein vernetztes Gefüge von spezifischen Systemebenen mit je unterschiedlicher sozialer Reichweite (vgl. Bronfenbrenner 1981).

6.2.4 Urie Bronfenbrenners Systemmodell

Die Erkenntnis, dass Individuen in verschiedene, sich gegenseitig beeinflussende und durchdringende Umweltkontexte eingebettet sind, ist Ausgangspunkt für Urie Bronfenbrenners theoretischen Entwurf einer schlüssigen Systematisierung dieser Systemebenen mit ihren geradezu zahllosen situativen Loci, an bzw. in denen sich Menschen befinden und handelnd (re)agieren. Diese je als subjektiv-bedeutsam empfundenen Lebensumwelten werden anhand verschiedener charakteristischer Strukturelemente und Prozesse bestimmt, die sowohl im Nah- als auch im Fernumfeld der betreffenden Person angesiedelt sind. Hierzu zählen neben der umfassenden Gesellschaft und Kultur mit ihren vielfältigen Normen, Werten und Imperativen, die sozusagen im sozialen Fernraum des Menschen zu liegen kommen, verschiedene Orte und Gegenstände sowie Rollen und Funktionen, aber auch und keineswegs zuletzt die zahlreichen Interaktionen zwischen der Person und ihren jeweiligen Umweltbegebenheiten, die hinsichtlich der sozialen Reichweite greif- und gestaltbarer für das Individuum sind. Bronfenbrenner differenziert und spezifiziert modellhaft vier Systemebenen unterschiedlicher Größenordnung bzw. Reichweite, die sich zwiebelschalenförmig um den/die einzelne anlegen, wobei die äußerste „Schale“ den vom Individuum am weitesten entfernten Umweltkontext darstellt, während nach innen hin immer subjektnähere, potentiell beeinflussbarere Umweltbezüge folgen (vgl. Lederer 2005, 313–317; Mertens 1998, 110ff.).

– ***Das humanökologische Verständnis von Umwelt*** –
Umwelt nach humanökologischen Verständnis wird von Bronfenbrenner in einem systemtheoretischen Sinne als ein Satz von ineinandergeschachtelten Strukturen begriffen, deren einzelne Strukturelemente sich hochgradig wechselseitig beeinflussen (vgl. Bronfenbrenner 1981, 19). Die Veränderung eines Elements kann entsprechend alle übrigen Bestandteile direkt oder indirekt beeinflussen. Bronfenbrenners Umwelt*geflecht* umfasst folgende Ebenen:

- den unmittelbaren Lebensbereich, der eine in Entwicklungsprozessen befindliche Person umgibt;
- die Verbindungen zwischen einzelnen Lebensbereichen;
- Ereignisse aus Lebensbereichen, in und an denen die sich entwickelnde Person selbst nicht beteiligt ist;

- die spezifischen Rahmenbedingungen, sozusagen Konstruktionsanweisungen, einer Gesamtkultur und Gesellschaft (vgl. ebd., 19f.; zudem Obermaier 2005, 37f.).

Michael Obermaier (2005, 37) erläutert und präzisiert diesen Ansatz einer Systematisierung von Umweltebenen zitierenswert kurz und bündig:

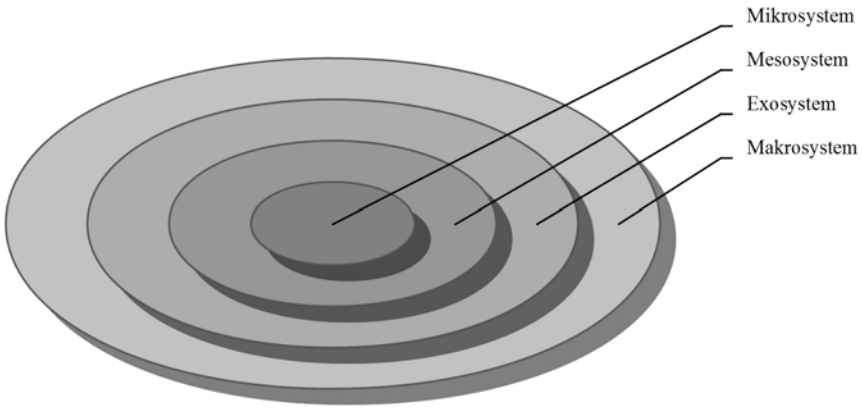
> „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich also mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Individuum und den wechselseitigen Faktoren seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird hierbei fortlaufend von den Beziehungen aller Lebensbereiche untereinander sowie auch von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind".

In diesem Zusammenhang sind folgende vier Aspekte von besonderer Bedeutung:

a) Der Mensch wird in der humanökologischen Perspektive als eine aktive, seine Umwelt/en gestaltende und daran wachsende dynamische Einheit betrachtet;
b) Die Wirkungsweise der Interaktionen zwischen Mensch und Umwelt ist dabei in aller Regel von reziproker Art;
c) Qualität und Verlauf der Auseinandersetzungen einer Person mit ihren Lebensumwelten, gemäß der humanökologischen Perspektive somit Qualität und Verlauf ihrer Persönlichkeitsentwicklung, sind durch die subjektiv konstruierten Vorstellungen und Deutungen dieser Umwelten bedingt;
d) Der Umweltbegriff der Humanökologie ist system- und ebenenübergreifend zu verstehen, weshalb individuelle Entwicklungsprozesse und die sie bedingenden Faktoren nie nur im persönlichen Nahbereich zu suchen sind. „Umwelt" umfasst vielmehr ganz unterschiedliche Lebensbereiche nebst ihren komplexen Verbindungen untereinander und zudem eben immer auch äußere Einflüsse aus weiterreichenden Umweltkontexten (vgl. ebd.).

Zusammengefasst bezeichnet „Umwelt" im humanökologischen Verständnishorizont eine ineinanderverschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von einer umfassenderen Ebene umschlossener Strukturen, namentlich die besagten vier Umweltsystemebenen, die von Bronfenbrenner als „Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene" bezeichnet werden. Später wurden diese vier Ebenen noch um ein

„Chronosystem“ erweitert, das speziell solche Forschungsfragen umfasst, die auf zeitliche Veränderungen (bzw. auf stabile Phasen der Nicht-Veränderung) eines sich in persönlichkeitsrelevanten Entwicklungsprozessen befindlichen Menschen wie auch des Umweltsystems zielen (vgl. Bronfenbrenner 1990a, 77; Obermaier 2005, 38).



Die vier Ökosystemeinheiten nach Bronfenbrenner (1981)
vgl. Hanke 1998, 89; Layout Obermaier 2005, 39

Im Einzelnen werden von Urie Bronfenbrenner die folgenden Systemeinheiten unterschieden:

– ***Mikrosystem*** –
Das Mikrosystem bildet die innerste jener das Individuum wie konzentrische Kreise umfassenden menschlichen Umwelten; es handelt sich um die unmittelbare Nahumwelt des jeweiligen Menschen, in denen er jeweils bestimmte Rollen ausübt, Aktivitäten durchführt und soziale Beziehungen erlebt. Urie Bronfenbrenner (1981, 38) selbst definiert:

> „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich (dem „*Setting*“, B. L.) mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein *Lebensbereich* ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktionen mit anderen aufnehmen können. *Tätigkeit* (oder *Aktivität*), *Rolle* und

zwischenmenschliche Beziehung sind die *Elemente* (oder Bausteine) des Mikrosystems".

Beispiele für ein Mikrosystem wären zuvorderst die Familie, der Freundes- und Bekanntenkreis oder auch der Arbeits-/Ausbildungsplatz und die zugehörigen ArbeitskollegInnen einer Person. Das Individuum erlebt und durchlebt diese individuellen Tätigkeiten, Beziehungsmuster und Rollen jeweils an bestimmten Orten mit je spezifischen materiellen und physikalischen Eigenschaften, dem sog. „*Setting*". Das *Setting* stellt eine begrenzte Lebenseinheit dar, in der ein spezifisches Verhaltensmuster mit einem spezifischen Umweltausschnitt eine enge Verbindung eingeht. Das *Setting* charakterisiert das szenische Moment menschlicher Lebensumwelten und bezeichnet die zahlreichen und vielfältigen Einzelsituationen, in denen eine Person an einem konkreten Ort, zu einer bestimmten Zeit, eine bestimmte Rolle ausfüllt. Spezifizieren lässt sich ein bestimmtes Mikrosystem bezüglich seines objektiven *Settings* sowie hinsichtlich seiner phänomenologisch bedeutsamen subjektiven Sinngehalte, die das *Setting* für ein bestimmtes Individuum bietet. Unter materiell-objektiven Gesichtspunkten ist das Mikrosystem durch physikalische und soziale Umfeldbedingungen und durch bestimmte darin gründende Verhaltensweisen gekennzeichnet. In subjektiv-phänomenologischer Hinsicht bedeutet das Mikrosystem für ein bestimmtes Individuum, dass es in seinem jeweiligen *Setting* einen Prozess individueller Wahrnehmung und Verarbeitung der eigenen Wechselwirkung mit den je gegebenen Umweltfaktoren erlebt (vgl. Mertens 1998, 114–117; 123f.).

Neben den objektivierbaren Elementen des *Settings* ist im humanökologischen Verständnis insbesondere deren jeweiliges phänomenales Erleben, ist die subjektive Wahrnehmung und Verarbeitung materieller wie sozialer Begebenheiten von entscheidendem Interesse. Mehr noch ist aus phänomenologischer Perspektive für ein wissenschaftliches Verständnis von Entwicklung und Verhalten die jeweilige Umwelt, „wie sie in der psychischen Organisation der Person erscheint, also die subjektiv wahrgenommene Realität, von größerer Relevanz als die sog. objektive Wirklichkeit" (Mertens 1998, 115). Aufgrund dieser elementaren Bedeutung der individuell als bedeutsam erlebten Umwelt des Menschen bedarf es einer entsprechenden Analyse des jeweiligen Umweltkontextes hinsichtlich dessen subjektiv gesehen aufmerksamkeitswirksamster und einflussstärkster Faktoren. Mit Ursula Reck-Hog (1994, 154) gesprochen ergibt sich so „die Notwendigkeit, objektive Umweltbedingungen daraufhin zu analysieren, wie sie individuell subjektiv erlebt werden". Bronfenbrenner zufol-

ge sind diese wichtigsten Hauptbestandteile des Mikrosystems insbesondere molare (sinnerfüllte und über einen gewissen Zeitraum andauernde) Tätigkeiten bzw. Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche, d. h. soziale Beziehungen (vgl. Bronfenbrenner 1981, 38). Im Interesse der Bildungsförderung bedarf es auf der Ebene des Mikrosystems somit bspw. einer Analyse und Bewertung der Qualität je gegebener sozialer Beziehungen, Tätigkeitsspielräume und zugehöriger Anregungsgrade (vgl. zum Mikrosystem ausführlicher auch Mertens 1998, 112–117).

– ***Mesosystem*** –

Das Mesosystem lässt sich als soziales Netzwerk ersten Grades verstehen, es stellt sozusagen ein „System von Mikrosystemen“ (Bronfenbrenner 1981, 41) dar. Es übergreift als umfassendere Ebene verschiedene einzelne Lebensbereiche/*Settings* und wirkt in diese hinein, es verbleibt dabei aber auf einer noch überschaubaren, individuell greifbaren Ebene im persönlichen Nahbereich des einzelnen Menschen. Urie Bronfenbrenner (1981, 41f.) erläutert:

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

Das Mesosystem, als die, vom im Mittelpunkt des Umweltmodells stehenden Individuum aus gesehen, zweite Systemebene, repräsentiert die zahlreichen Wechselwirkungen und Verknüpfungen zwischen den einzelnen verschiedenen Mikrosystemen/Settings als denjenigen Umweltausschnitten, in denen die Person *tätig* involviert ist. Es umfasst also beispielsweise die Beziehungen zwischen Arbeitsplatz/-tätigkeit und Familie (etwa in der Form, dass die psychosoziale Belastung in der Arbeit nach Hause in die Familie hinein „exportiert“

wird) oder zwischen Job und gesellschaftlichen Aktivitäten (für letztere bleibt womöglich keine Zeit oder Muße) oder zwischen prekären Arbeits- und Sozialverhältnissen und Familie (die Verunsicherung färbt auf alle Beteiligten ab) sowie zwischen all diesen einzelnen Mikrosystemen (und allen möglichen anderen) untereinander – weshalb das Mesosystem über keine dyadische, sondern über eine rhizomatische Struktur verfügt. Im Falle einer gelingenden Verknüpfung zwischen den einzelnen Mikrosystemen eröffnet das Mesosystem die Möglichkeit eines vertieften Verständnisses und einer darin gründenden besseren Gestaltbarkeit seiner Lebensumwelten (vgl. ebd., 44, 200 sowie Mertens 1998, 117). Im Interesse der Förderung von Bildungsprozessen geht es dann etwa darum, die einseitige Dominanz einzelner Lebenswelten, etwa des Arbeitsplatzes auf Kosten anderer sozialer Rollen, zu reduzieren, in besagten Beispielen etwa durch ein intelligentes Arbeitszeitmanagement und/oder mehr soziale Sicherheit.[104]

– ***Exosystem*** –

Das Exosystem steht für alle Einflüsse, die von außerhalb seines Mikro- und Mesosystems auf das Individuum einwirken oder manchmal sogar regelrecht einzustürzen scheinen und meist als praktisch unbeeinflussbar wahrgenommen werden (und deshalb oft ein Gefühl der Ohnmacht hinterlassen), seine Mikrosysteme und sein Mesosystem jedoch in starkem Maße tangieren. Urie Bronfenbrenner (1981, 42) definiert:

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

Das Exosystem bezeichnet somit *in summa* kritische Lebensereignisse, die in gesellschaftsstrukturellen Faktoren gründen, etwa Arbeitslosigkeit und strukturelle Armut, mediale Beeinflussungen, politische Entscheidungen und sonstige Faktoren und Prozesse, die wiederum unterschiedlichste gesellschaftliche Institutionen und Rahmenbedingungen lokaler und überregionaler Art umfassen können: Von entscheidendem Interesse sind hierbei letztlich mögliche Zugänge „zu den ‚Lebensbereichen der Macht', in denen formell oder informell Hilfsmittel zugeteilt und gesellschaftlich relevante Entscheidungen getroffen werden"

(Mertens 1998, 120f.). Bemühungen um Bildung, die ja stets an den Prinzipien *Mündigkeit* und *Emanzipation* orientiert sein müssen, haben auf der Exosystemebene folglich Einflüsse ausfindig zu machen und zu reflektieren, die das Individuum mit Erfahrungen der Fremdbestimmung und Außensteuerung konfrontieren, um selbigen entgegen wirken zu können.

– ***Makrosystem*** –

Die sozialräumlich gesehen am weitesten vom einzelnen entfernte Systemebene ist das Makrosystem. Es bezeichnet das gesamtgesellschaftliche System, mithin die Gesamtkultur, die die untergeordneten Systemebenen hinsichtlich deren inhaltlicher und formaler Strukturen nachhaltig prägt, ihnen quasi seinen Stempel aufdrückt. Bronfenbrenner (1981, 42) erläutert:

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

Das Makrosystem stellt sozusagen strukturelle Prototypen von Umwelten dar und umfasst die jeweiligen Normen und Werte einer Gesellschaft, ihr politisches und wirtschaftliches System (mit allen ihnen immanenten Imperativen und Zwängen), die vorherrschenden Subkulturen und Ideologien, Weltanschauungen, Ressourcen, Risiken, Lebensstile und soziale Interaktionsformen, die sich letztlich in soziokulturellen, -ökonomischen und -strukturellen *Konstruktionsmustern* ausdrücken (vgl. ebd., 42f. sowie Mertens 1998, 121f. und Reck-Hog 1994, 153). Die Makroebene ließe sich heute etwa mit Begriffen wie „westliche Industriestaaten" oder („neoliberale") „Marktgesellschaft", in neostrukturalistischer Diktion etwa auch als „Disziplinar- oder Kontrollgesellschaft" etc. umschreiben. Im Interesse der Bildungsförderlichkeit ist – analog zum Exosystem – im Rahmen des Makrosystems die *Erweiterung partizipativer Strukturen und Praxen* anzustreben.

– ***Chronosystem*** –

Das im Jahr 1986, also etwas über ein halbes Jahrzehnt nach seiner „Ökologie der menschlichen Entwicklung" (orig. 1979) von Urie Bronfenbrenner zusätzlich noch eingeführte Chronosystem (das entsprechend nicht in allen Ausführungen zur Bronfenbrennerschen Ebenensystematik angeführt ist, so etwa auch nicht bei Mertens 1998) umfasst die subjektiv als bedeutsam erlebten

Lebensübergänge und Transformationsphasen, etwa Einschulung und Schulabschluss, Ausbildungsbeginn und -abschluss, Berufseintritt und Ausscheiden aus dem Erwerbsleben, Heirat/Scheidung/Familiengründung, Krankheiten und der Verlust geliebter Menschen, Umzüge, Emigration und Immigration, Berufswechsel, Arbeitslosigkeit oder auch eine ganze Kette solcher und ähnlicher Übergänge (vgl. Obermaier 2005, 50–52; Bronfenbrenner 1986). Das Chronosystem umfasst folglich sog. kritische Lebensereignisse (*„critical life events“*) im biographischen Prozess, wie sie insbesondere von der Entwicklungspsychologie thematisiert werden. Speziell Erik H. Eriksons Entwicklungspsychologie mit ihren charakteristischen Entwicklungsstufen[105] weist dabei stärkste Analogien zur chronosystemischen Sichtweise sensu Bronfenbrenner auf (vgl. Erikson 1994; Mertens 1998, 14–41).[106] Das Chronosystem unterscheidet dabei zwischen zwei Formen von Veränderungen:

* Normative oder nicht-normative Übergänge zwischen Lebensumwelten. Sie ereignen sich dann, wenn das sich als Persönlichkeit entwickelnde Individuum seine jeweilige Position in der (humanökologisch verstandenen) Umwelt durch einen Wechsel seiner Rolle oder eines zentralen Lebensbereichs verändert, beispielweise bei der Einschulung und beim Schulabschluss, bei Studienbeginn oder -ende, beim Antritt einer Arbeitsstelle oder deren Verlust, beim Wechsel des Lebensmittelpunktes durch Umzug, beim Renteneintritt etc. (vgl. Bronfenbrenner 1981, 43; Obermaier 2005, 50).
* Eine ganze Kette von Übergängen, die sich über einen längeren Zeitraum, letztlich über den gesamten Lebenslauf hinweg durchzieht, etwa stufenartige Entwicklungsprozesse im Eriksonschen Sinne (vgl. Obermaier 2005, 51). Michael Obermaier (2005, 51) erläutert:

  > „Jeder Lebensübergang, ob normativ oder nicht-normativ, als kritisch oder motivierend empfunden, oder auch eine Kette von Übergängen ist sowohl Folge als auch Anstoß von Entwicklungsprozessen. Ökologische Übergänge finden zumeist auf den niederen Ebenen (Mikro-, Meso- und Exo-) statt und sind Folge sowohl biologischer Veränderungen als auch veränderter Umweltbedingungen, wobei sich letztere auf allen Ebenen der ökologisch verstanden Umwelt ereignen“.

Als zentrale Elemente des humanökologischen Ansatzes sind ökologische Übergänge auf zweierlei Weise von herausragender Relevanz: Für das sich entwickelnde Individuum stehen nämlich all diejenigen Anforderungen im Fokus, die in hohem Maße entwicklungs- und bildungsrelevant sind; aus Sicht der Pädagogik wiederum sind all jene Aufgabenstellungen von besonderem Interesse, welche die Umweltkontexte der sich bildenden Person thematisieren, und zwar, indem sie ihre jeweilige Qualität als Lernumwelten erforschen und entsprechend bildungsförderliche Umwelten anstreben (vgl. ebd.; Mertens 1998, 128).

Pädagogische Aufgabenstellungen auf der Mikro- und Mesoebene bestehen für Bronfenbrenner mit Blick auf gelingende Übergänge zwischen den jeweiligen Lebenswelten/Umweltkontexten darin, dass der sich entwickelnde Mensch den Übergang in den betreffenden Lebensbereich nicht alleine vollziehen muss, er also statt dessen in Begleitung eines anderen oder mehrerer anderer, mit dem oder denen er an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in einen neuen Lebensbereich eintreten kann (vgl. Bronfenbrenner 1981, 201f.). Das entwicklungsförderliche Niveau eines humanökologischen Übergangs ist aus phänomenologischer Sicht durch die subjektiven Einstellungen sowohl zu sich selbst als auch zu den neuen Lebenswelten bedingt, es hängt also etwa auch von Selbstwirksamkeitspotentialen und von (Vor)Kenntnissen über den je neuen Umweltkontext ab. Diese Informationen sollen, so hebt Obermaier (2005, 52) hervor, noch vor dem Eintritt in den neuen Lebensbereich eine möglichst große Anzahl „antizipierbarer und realisierbarer Handlungsoptionen ermöglichen und dadurch zu einer gelingenden Bewältigung der facettenreichen Entwicklungsaufgaben durch das Individuum selbst beitragen“. Dies verweist auf den prozeduralen Charakter humanökologischer Übergänge, der sich am alltäglichen Beispiel von Erwerbslosigkeitserfahrungen verdeutlichen lässt, erstrecken sich diese doch von subjektiven Empfindungen struktureller Unsicherheit und Statusangst über Antizipation von Arbeitsplatzunsicherheit, über den tatsächlichen Arbeitsplatzverlust im Kündigungszeitraum und die faktische Erwerbslosigkeit bis hin zur Wiederaufnahme einer neuen Beschäftigung. Die vielfach fälschlicherweise als punktuelle Zäsuren (miss)verstandenen kritischen Lebensereignisse sind demzufolge als kritische humanökologische *Prozesse* aufzufassen, die im Sinne einer begleitenden entwicklungsfördernden Um- bzw. Neuorientierung pädagogisch fruchtbar zu machen und dementsprechend (mit) zu gestalten sind (vgl. ebd.). Mit Blick auf alle fünf Systemebenen bemerkt Ursula Reck-Hog zusammenfassend, dass die jeweilige konkrete Zuordnung eines bestimmten Lebensbereiches zu einer bestimmten Systemebene durch die je konkrete For-

schungsfrage, d. h. durch die Frage, welcher Einflussfaktor welche Person in welcher Situation und an welchem Ort auf welche konkrete Art jeweils wie betrifft, bestimmt ist. In der deutschsprachigen Sekundärliteratur bleibe diese dynamische Komponente in der Umweltkonzeption Bronfenbrenners in der Regel leider unberücksichtigt (vgl. Reck-Hog 1994, 153).

6.3 Das humanökologische Bildungsverständnis

6.3.1 Bildung als Kategorie des reflexiven Selbst- und Weltbezuges

Von besonderem Interesse für die hier verfolgte Leitzielsetzung einer weitergehenden Spezifizierung und Vertiefung eines umfassenden und gegenüber ökonomischen Engführungen „robusten“ Bildungsbegriffs ist nunmehr das spezielle Verständnis von Bildung, das der humanökologischen Perspektive innewohnt und diese zugleich charakterisiert. Nicht zuletzt geht es um die Frage nach Möglichkeiten einer Bildungsförderung im humanökologischen Sinn.

Aus bildungstheoretischer Sicht stellt sich laut Michael Obermaier (2005, 33) grundsätzlich die Herausforderung, „Theorien mit großer Reichweite, differenzierten Strukturmerkmalen sowie auch mit unmittelbarer Realitäts- und Subjektnähe zu entwickeln, um eine möglichst ganzheitliche Erfassung der Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen“ (vgl. auch Hurrelmann 1983, 92). Die Bildung der Person ereignet sich der humanökologischen Perspektive gemäß in einem Prozess dialektischer Auseinandersetzung und reziproker Vermittlung zwischen der inneren Welt des Subjekts und einer gesellschaftlich vermittelten äußeren Welt. Obermaier (2005, 33f.) führt das humanökologische Bildungsverständnis, das einer solchen an Umweltbeziehungen interessierten Perspektive entspricht, im folgenden ausführlichen Zitat konzise aus:

> „Insofern bezieht sich die pädagogische Fundamentalkategorie der *Bildung*, also jener nie abschließbare Prozess der selbsttätigen Ausformung des Menschen zu einer freien, mündigen, selbstbestimmten, reflexiven, verantwortlichen und unverwechselbaren Persönlichkeit, auf einen *dialektischen Vorgang* zwischen Subjekt und Objekt, zwischen Selbstbezug und Weltbezug (...). In einem solchen interaktionistischen Verständnis von dem sich entwickelnden Menschen in Beziehung zu seiner historischen Wirklichkeit beschreibt *Bildung* damit ein auf die Zukunft hin fortwährend ‚offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis‘ (...) an der Nahtstelle zwischen Person und Welt. Damit ist ein *aktiver Vermittlungs- und Aneignungsprozess*

> beschrieben (...), in dem geschichtlich erlebbare Wirklichkeit für das sich bildende Individuum zunehmend verstehbar, reflektierbar, gestalt- und veränderbar wird und, in dem sich zugleich das Individuum ‚auf Welt hin' (...) orientiert, sich für geschichtliche Wirklichkeit öffnet, letztlich also ‚Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten' (...) in sich ausformt".

Aus dieser Analyse resultiert eine ausgesprochen dynamisch-prozessurale Sicht auf Bildung, wonach der Bildungsprozess im Sinne der genannten pädagogischen Zielsetzungen nicht als ein endgültig oder vollständig zu erreichender Zustand (fehl)interpretiert werden kann. Vielmehr ist Bildung, wie im Rahmen der bisherigen Grundlegungen des Bildungsbegriffes bereits mehrfach betont, als ein „interaktiver, dialektischer und dynamischer Prozess" (ebd., 34) zu begreifen, als eine lebenslang sich stellende Aufgabe, „die schöpferische Selbstbildung zu einer reifen Persönlichkeit in Interaktion mit spezifischen, materiell, kulturell und sozial bestimmten Umwelten zu verwirklichen (...)" (ebd.). Von entscheidender Bedeutung für ein humanökologisch-pädagogisches Bildungsverständnis sind also explizit gesellschaftliche, damit insbesondere gesellschaftspolitische Bezugnahmen und Thematisierungsebenen. Da „die reziproke Beziehung zwischen Individuum und soziokulturellen Umwelten" (ebd.) somit als ein gesellschaftlich (mit)bedingtes, zumindest vermitteltes Strukturmoment des Bildungsprozesses zu verstehen ist und dementsprechend die Sozialisations- und Entwicklungskontexte potentieller Bildungsprozesse mitkonstituiert, sind solche gesellschaftlichen Prozesse und Wechselwirkungen natürlich stets zu berücksichtigen, mehr noch: sie sind explizit zu reflektieren, wenn es um die Analyse und Formulierung konkreter Bildungsaufgaben geht (vgl. ebd.).

Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, mithin der Bildung, die, wie an anderer Stelle bereits angeführt, von Gerhard Mertens (1998, 126) als vernunftgeleiteter Welt- und Selbstbezug des Menschen charakterisiert wird, sind aus humanökologischer Perspektive somit stets mit Blick auf die mit dem Individuum wechselwirkenden Umweltkontexte zu diskutieren: „Wie sich Personsein nur in situativen Umweltkontexten als den Teilen einer individuellen und gesellschaftlich bedingten konkreten Lebenswelt realisieren läßt, so kann sich der Mensch als selbständige Person heranbilden und zur vollen Gestalt reifen Menschseins immer nur in der Interaktion mit spezifischen, materiell, kulturell und sozial bestimmten Umwelten ausformen".[107] Dieser überaus enge, ja un-

aufhebbare Zusammenhang von (Persönlichkeits)Bildung und *aktiv-gestaltend-aneignender Auseinandersetzung* mit der/den jeweiligen individuell-situativen menschlichen Umwelt/en wurde bereits im Rahmen der Ausführungen zum Bildungsverständnis Wolfgang Klafkis sowie zum symbolischen Interaktionismus und anverwandten Theorien der Identitätsgenese gewürdigt. Tatsächlich vollzieht sich Bildung, wie auch Werner Lenz unterstreicht, im Widerstand gegen die das Individuum umgebende Welt, Bildung ist mit anderen Worten an die Erfahrung von Individualität des aktiv an seiner Bildung arbeitenden Menschen und an die Widerständigkeit der vorgefundenen Welt geknüpft (vgl. Lenz 2005, 6).

Gleichfalls elementar für ein humanökologisch akzentuiertes Bildungsverständnis ist der ebenso bereits gewürdigte Aspekt bzw. das Ziel einer reflexiven Handlungsorientierung. Bildungsprozesse vollziehen sich demzufolge immer nur im tätigen Umgang mit Menschen und Dingen in konkreten situativen Umweltkontexten. Individuen bemühen sich diesem Paradigma zufolge aktiv um eine subjektiv-wirklichkeitserschließende Sicht von Welt. Diese Beziehung des Menschen zu seiner jeweiligen Umwelt lässt sich somit zusammenfassend darstellen „als ein Verhältnis wechselseitiger Interaktion, demzufolge das reflexiv agierende Subjekt in der *produktiven Auseinandersetzung* mit der äußeren Realität seinen jeweiligen Umweltkontexten *handelnd* und *gestaltend* gegenübertritt, gegebenenfalls auch kritisch, und eben so seine eigene, innere Gestalt *herausbildet*“ (Mertens 1998, 127). Das pädagogische Ideal dieses Verständnisses von Bildung ist letztlich die „vielfältig geformte, selbständig gewordene, eben *gebildete* Person, und das bedeutet eine Person, die jeweils aktualisiert zu reflexivem Welt- und Selbstbezug fähig ist“ (ebd., 128).

Bildung im humanökologischen Sinne ist folglich als *Selbstformung* der Person zu charakterisieren, als ein Prozess der kritisch-produktiven *Aneignung* wert- und sinnhafter Umweltkontexte, innerhalb derer Individuen denkend, interpretierend, kommunizierend, wertend, verbindend und aktiv-gestaltend tätig sind und so, in besagter ständiger sozial-kommunikativer, reflexiver und tätiger Wechselwirkung mit den je umgebenden soziokulturellen Lebens(um)welten, zugleich auch ihre *Selbsterkenntnis*, *Selbstverwirklichung* und *Selbstentfaltung*, m. a. W.: die „Stärkung der persönlichen Ichkräfte“ (ebd., 158) anstreben und betreiben. Eine humanökologisch inspirierte Erziehungswissenschaft zielt folglich auf die Analyse der sich aus den pluralen Umweltanforderungen jeweils ergebenden Bildungsaufgaben und -anforderungen ab. Das Interesse gilt dabei dem individuellen Verhalten in konkreten unterschiedlichen Lebensberei-

chen, den jeweiligen sozialen Beziehungen der Individuen zu- und miteinander und insbesondere den Rückwirkungen der jeweiligen Umweltkontexte auf die betreffenden Menschen. Unter pädagogischen Gesichtspunkten geht es im Besonderen darum, diese situativen Umweltkontexte bezüglich ihrer jeweiligen Bildungsmächtigkeit zu prüfen und, so irgend möglich, zu optimieren, wobei unter Bildung von Gerhard Mertens (ebd., 128), wie sich hier zu wiederholen lohnt, in einem dezidiert humanökologischen Duktus pointiert „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“ verstanden wird. Da sich Bildungsprozesse demgemäß in Austauschprozessen des Individuums mit seinen jeweiligen Umweltzusammenhängen vollziehen, sind entsprechend hinreichend anregende Kontextbedingungen für die sich bildenden Menschen anzustreben, vermögen sich die verschiedenen Umweltbezüge doch in qualitativer Hinsicht bezüglich ihres jeweiligen Stimulierungspotentials deutlich zu unterscheiden. Weil diese jeweiligen Umweltbegebenheiten mit all ihrem positiv-anregenden oder aber bildungshemmenden Potentialen über die Qualität der Bildungsmächtigkeit dieser Umwelten in erheblichem Umfang (mit)entscheiden, ist es einer humanökologisch orientierten Pädagogik ein großes Anliegen, die Qualität der personalen Umweltkontexte im Interesse ihrer Förderung genauer zu untersuchen. Die originär pädagogische Zielsetzung einer Konzeption von Bildung nach theoretischem wie handlungspraktischem Verständnishorizont der Humanökologie besteht also, wiederum mit Mertens (ebd.) gesprochen, in der Her- bzw. Bereitstellung bildungsprozessstimulierender Umwelten, „die als umfassendes Netzwerk von sozial positiven Kontakten und Spielräumen die sich bildende Person auf dem Wege vielfältiger Rollenübernahme und Aktivität dazu motiviert, ihre Vorstellungen von sich selbst und ihrer Lebenswelt in einer Weise zu erweitern und zu differenzieren, daß sie nun auch selbst gestaltend eingreifen und sich diese Welt zu eigen machen kann“. Um diese unterschiedlichen Umweltkontexte eines konkreten Individuums bezüglich ihres jeweiligen Potentials für gelingende Bildungsprozesse überhaupt zielführend analysieren und differenziert bewerten zu können, bieten sich die oben bereits ausführlich erläuterten vier (bzw. fünf) Systemebenen nach Bronfenbrenner an. Die Hauptbestandteile dieses Umweltebenensystems lassen sich sowohl im Einzelnen als auch im Verhältnis zueinander bezüglich gegebener oder fehlender Bildungsspielräume qualitativ vergleichen und bewerten und, dem humanökologischen Bildungsideal entsprechend, hinsichtlich ihres jeweiligen Beitrags für die *Selbstentfaltung* und *Selbstverwirklichung* des Menschen würdigen.

6.3.2 Humanökologische Bildungsförderung

Es stellt sich letztlich nun noch die pädagogisch entscheidende Frage nach den Voraussetzungen gelingender Bildung aus humanökologischer Sicht. Im Umkehrschluss lassen sich daraus bildungsabträgliche Momente und Strukturen ableiten. Wie vorangehend dargelegt, wird Bildung, zu verstehen als reflexiver und vernunftgeleiteter Selbst- und Weltbezug des Menschen, aus humanökologischer Sicht stets im Kontext der konkreten und situativen Lebenswelten der jeweiligen Person betrachtet, weshalb jedes pädagogische Handeln zwingend die spezifischen Umweltkontexte des Individuums zu berücksichtigen hat. Der Bildungsbegriff erfährt somit seine Konkretisierung in humanökologischer Perspektive dahingehend, dass die realen (d. h. auch: als subjektiv bedeutsam empfundenen) Umweltbedingungen entsprechend zu realen Bedingungen des Bildungsprozesses werden. Hervorzuheben ist abermals „die kaum zu überschätzende Bedeutung des Faktors Umwelt für die Entwicklung und Bildung des Menschen zur reifen Persönlichkeit“ (Mertens 1998, 123). Da die konkreten Umwelten die jeweiligen Rahmenbedingungen des Bildungsprozesses darstellen, ist es die Aufgabe einer humanökologisch orientierten Pädagogik, die multiplen und multipel vernetzten Umweltbezüge hinsichtlich all ihrer pädagogisch förderlichen und hemmenden Umstände und Folgen möglichst eingehend zu analysieren und entsprechend zu optimieren. Von herausragender Bedeutung ist aus humanökologischer Sicht zudem das Bemühen um gelingende, sozusagen *barrierefreie* Übergänge zwischen den einzelnen Ebenen, womit gelingende soziale *Rollenwechsel*, die wiederum das Vorhandensein eines entsprechenden Rollenrepertoires voraussetzen, als wichtige Zielgrößen angesprochen sind. Michael Obermaier (2005, 53) hierzu in aller Kürze: „Eine besondere pädagogische Bedeutung kommt hierbei den ökologischen Übergängen zu, also Phasen, in denen ein Wechsel der Umwelt erfolgt, bzw. die sich entwickelnde Person zum ersten Mal in eine neue Umwelt eintritt oder auch, wenn eine neue Größe in dem aktuellen, bereits vertrauten Lebensbereich erstmals erscheint“. Pädagogische Einflussnahme in diesem humanökologischen Sinne besteht „vornehmlich darin, optimale Lernumwelten zu arrangieren“ (Mertens 1998, 123). Im Interesse der anzustrebenden *Selbstentfaltung* hin zur *identitätsgefestigten Persönlichkeit*, sprich: im Interesse von Bildung, geht es m. a. W. um die förderliche Ausgestaltung, Ausstattung und Pflege der einzelnen Umweltkontexte/Systemebenen (vgl. Lederer 2005, 317–320).

Im Mikrobereich ist beispielsweise ein materieller und sozialer Lebenskontext anzustreben, der zu *fortschreitend komplexeren Aktivitäten und Beziehungen* motiviert. Mit Ursula Reck-Hog (1994, 152) gesprochen geht es darum, „diejenigen physischen, sozialen und symbolischen Elemente eines Lebensbereiches zu identifizieren, welche Aktivitäten und schrittweise komplexer werdende Interaktionen mit der unmittelbaren Umgebung anregen und fördern oder erschweren und unterbinden“ (vgl. auch Bronfenbrenner 1986, 304f.). Auf der Mesoebene gelten die pädagogischen, aber im erweiterten Sinne natürlich auch die (sozial- und gesellschafts)politischen Bemühungen der Schaffung eines *sozialen Netzwerkes*, das Orientierung vermittelt und *vielseitige Rollenübernahmen* ermöglicht. Bezüglich Exo- und Makrosystem bedarf es der *Förderung sozialer Teilhabe-* und der Schaffung vermehrter *Einflussnahmemöglichkeiten* auf entferntere Bereiche der persönlichen Umwelt; das Ziel ist folglich der weitestmögliche Abbau von Momenten und Prozessen der Fremdbestimmung zugunsten von *Selbstbestimmungserfahrungen.* Im Interesse einer Stärkung der Entwicklungsförderlichkeitspotentiale einzelner Lebensbereiche ergibt sich so auf das Makro- wie Exosystem bezogen entsprechend die Forderung, Einflussnahmemöglichkeiten auf relevante Machtträger (seien sie politischer, ökonomischer oder bürokratischer Art) zu erhöhen, um dadurch legitime persönliche Bedürfnisse zu befriedigen (vgl. Bronfenbrenner 1981, 42; Mertens 1998, 123f.). Pädagogisch anzustreben ist mit anderen Worten, dass das Individuum in die Lage versetzt wird, seinen Einflussbereich auf die von ihm entferntesten, am schwierigsten beeinflussbaren Umweltebenen zu erweitern, wozu es nötig ist, sich sozial zu *organisieren* und sich politische *Gestaltungsmacht* produktiv anzueignen. In der Zusammenschau der Bronfenbrennerschen Systemebenen ergeben sich somit die folgenden Leitpunkte entwicklungsförderlicher Umwelten, die Gerhard Mertens (1998, 123f.) zusammenfassend komprimiert:

> „-im Blick auf den *Mikrobereich* ein materieller und sozialer Lebenskontext, der zu fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, wechselseitigen Interaktionsmustern und zwischenmenschlichen (...) Beziehungen motiviert;
>
> - im Blick auf die *Mesosystemebene* hinreichend direkte und indirekte Verbindungen zwischen unterschiedlichen Lebensbereichen, denen zufolge ein soziales Netzwerk entsteht, welches gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und vielseitige Rollenübernahme fördert;
> - hinsichtlich des *Exosystems* soziale Netzwerke, welche die unmittelbaren Lebensbereiche der Beteiligten mit Lebensbereichen der

Macht verbinden, so daß individuelle Bedürfnisse angemessene Berücksichtigung finden;
- hinsichtlich des *Makrosystems* gesamtkulturelle Konstruktionsanweisungen bzw. subkulturelle Muster, die dem einzelnen eine zunehmende Einflußnahme auf den entfernteren Teilbereich in seiner Umwelt einräumen".

Der Tenor dieser pädagogischen Bildungsbemühungen mit dezidiert humanökologischer Akzentuierung lässt sich mit Urie Bronfenbrenner (1981, 266) zu der – zunächst verwirrend anmutenden – Forderung verdichten, „‚Wo Exo- war, soll Meso- werden.' Mit anderen Worten: Der Mensch erweitert im Verlauf seiner Entwicklung seinen Einfluß auch auf die entfernteren Teilbereiche seiner Umwelt, die sein Leben bestimmen". Gerhard Mertens (1998, 124) fasst dieses humanökologische Credo so zusammen:

> „Die in Entwicklung begriffene Person, so der Leitgedanke, sollte die Chance erhalten, in einem ebenso vielfältigen wie zwischenmenschlich anregenden Netzwerk von Umwelten als Individuum handeln und sich frei entfalten zu können. Eben dies ist nun aber auch die Basis für das Gelingen aller Bildungsprozesse, das Gelingen der Bildung zur reifen Persönlichkeit".

Dem/der einzelnen, so das Leitmotiv der humanökologischen Pädagogik, sollen *Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten* eröffnet bzw. Hilfestellungen dafür geboten werden, um in einem *vielfältigen und anregenden Netzwerk von Lebenswelten als selbstbestimmter Mensch handeln und sich frei von fremdbestimmenden Zwängen entfalten zu können.* Der Schriftsteller Ludwig Laher bringt die Bedeutung von *Ermächtigung und Mitsprache* für die Genese entsprechenden Denkens und Verhaltens in einem durchaus humanökologischen Sinne auf den Punkt, und zwar besser, als dies mancher Pädagoge zu leisten vermöchte. In seinem Beispiel nimmt er Bezug auf Formen jugendlichen Rechtsextremismus in Österreich (konkret werden aggressiv-provokante Gesänge und Pöbeleien von sich rechtsradikal gebärenden Fußballfans in öffentlichen Verkehrsmitteln geschildert):

> „In *Stranger than fiction* erzählt US-Kultautor Chuck Palahniuk (...) von Menschen, die ihre ganze Energie einsetzen, ihr Leben als destruktive Reaktion auf die Umstände zu vergeuden, (...) bis hin zu den Veranstaltern von Schulmassakern. Es ginge aber darum, (...) Lust zu machen, die Kräfte aufs Gestalten zu verwenden, zumindest äußern zu lernen, was einem

besser vorkäme und täte, jenseits der Aggressionsrituale“ (derStandard, 11. 12. 2009, 34).

6.4 Der sozialökologische Ansatz nach Dieter Baacke: Ergänzung, nicht Ersatz für eine humanökologisch inspirierte Pädagogik

Ungefähr zeitgleich mit Urie Bronfenbrenners Ausarbeitung einer humanökologischen Perspektive entwickelte Dieter Baacke seinen sozialökologischen Ansatz, der durchaus als wesensverwandt mit dem Bronfenbrennerschen gelten kann, wenngleich er andere Ebenen bzw. „Zonen“ subjektiv-lebensweltlicher Einbettung und zudem manch andere Konnotationen aufweist. Er soll an dieser Stelle als inhaltliche Ergänzung zum Themenkreis Humanökologie nachfolgend kurz erläutert werden, um das Gemeinsame des sozialökologischen Denkens, aber auch das Spezifische des humanökologischen Ansatzes besser nachvollziehbar zu machen. Nicht zuletzt soll die insgesamt deutlich bessere Eignung der humanökologischen Perspektive sensu Bronfenbrenner für bildungstheoretische wie -praktische Aufgabenstellungen behauptet und begründet werden. Auch Baacke (1991) strukturiert die räumliche und soziale Umwelt des Menschen entlang vier sog. „sozialökologischer Zonen“, die in einer bestimmten Reihenfolge, gleichfalls von sozial näheren bis entfernteren Umweltkontexten, durchlaufen werden:

- Die erste Zone, das „ökologische Zentrum“, stellt die alltäglichste und lebensunmittelbarste Umwelt dar, in welcher die Menschen hineingeboren werden, also im Normalfall die Familie;
- Die zweite Zone, der „ökologische Nahraum“, ist die das ökologische Zentrum einbettende soziokulturelle Umwelt, also etwa die jeweilige Nachbarschaft;
- Der „ökologische Ausschnitt“ umfasst funktionsspezifische Beziehungen, die zu bestimmten Zeiten zu einem bestimmten Zweck an bestimmten Orten eingegangen werden, also etwa Schule, Uni, Arbeitsplatz, Verein, Initiative, Selbsthilfegruppe etc.;
- Die vierte und letzte Zone bildet die „ökologische Peripherie“, in welcher gelegentliche, nicht-institutionalisierte, meist informelle Kontakte stattfinden, bspw. Urlaubsorte, Vergnügungsstätten oder die Wohnungen Bekannter.

Vergleicht man die Baackesche Konzeption mit dem humanökologischen Ansatz von Bronfenbrenner, so fällt auf, dass es sich bei den vier ökologischen Zonen

letztlich im Grunde um Formen und Variationen humanökologischer Mikrosysteme (evtl. noch des Mesosystems, s. o.) im Sinne Bronfenbrenners handelt, was bedeutet, dass auf die weitaus umfassenderen Perspektiven des Meso-, Exo-, und insbesondere Makrosystems – zumindest explizit – verzichtet wird. Implikationen der individuellen Eingebundenheit in den gesamtgesellschaftlichen Kontext mitsamt seinen ihm immanenten strukturellen Zwängen und Gewalterfahrungen oder die Folgen der Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Lebenswelten werden somit in Baackes Sozialökologie weitestgehend ausgeblendet. Dieter Baacke ist sich dergleichen Defizite seines Modells durchaus bewusst und entsprechend darum bemüht, die Bronfenbrennerschen Systemebenen in seinem Ansatz zu integrieren. Das Mikrosystem der Humanökologie entspricht Baacke zufolge dem sozialökologischen Zentrum und dem Nahraum, das Mesosystem stellt die Verbindung zwischen den Nahräumen und den ökologischen Ausschnitten dar, dem Exosystem entsprechen die ökologischen Ausschnitte und das Makrosystem schließlich wird durch alle anderen Gesellschaftssysteme repräsentiert (vgl. Reck-Hog 1994, 155). Dennoch ist in Übereinstimmung mit Ursula Reck-Hog zu kritisieren, dass diese Zuordnung der ökologischen Zonen Baackes zu Bronfenbrenners Umweltebenenmodell den dynamischen Charakter der letzteren nur unzureichend erfasst und somit dem Erklärungsgehalt der unterschiedlichen Ebenen für entsprechende Forschungsfragen und –designs nicht annähernd gerecht wird (vgl. ebd.). Urie Bronfenbrenners Umwelt- bzw. Systemebenenmodell im Rahmen der von ihm entscheidend geprägten humanökologischen Perspektive ist deshalb eine weitaus höhere Brauchbarkeit für die Belange einer nach Lebensbereichen differenzierten Analyse von Bildungspotentialen und -fördermöglichkeiten zu diagnostizieren und trägt und eignet dementsprechend weit mehr als konzeptionelle Grundlage für methodisch-didaktische Bemühungen um eine gezielte Initiierung und Förderung einer nach Lebenswelten differenzierten Reflexionsfähigkeit, wie sie sich für jedwede gelingende Bildung als gänzlich unverzichtbar erweist (vgl. Teil III).[108]

6.5 Würdigung der humanökologischen Pädagogik und Überleitung

Alles in allem liegt der hohe pädagogische Gebrauchswert humanökologisch-fokussierter Analysen und Fragestellungen mit Eduard W. Kleber (1995, 90) gesprochen v. a. in der „interaktionalen Betrachtungsebene, der Relevanzsicherung über die phänomenologische Ebene und der systematischen Betrachtung einer Vielzahl von Beziehungsgeflechten“ zwischen der sich entwickelnden Per-

son und unterschiedlichsten, primär sozial und kulturell geprägten Umweltkontexten begründet. Unter forschungsstrategischen Gesichtspunkten kann zudem mit Michael Obermaier (2005, 54) zusammenfassend festgehalten werden,

> „dass im Brennpunkt humanökologischer Betrachtung weniger abstrakte Orientierungen und analytische Untersuchungen als prospektive Formulierungen von Bildungsaufgaben und Entwicklungsprobleme der alltäglichen Umweltgestaltung und -bewältigung stehen".

In methodologischer Hinsicht sollen im humanökologischen Ansatz durch die Bevorzugung naturalistischer Forschungsmethoden Defizite klassischer Laborforschung überwunden werden. Ziel sind dementsprechend möglichst umfangreiche Erkenntnisse über komplexe und kausale Zusammenhänge von objektivmaterialen und subjektiven Lebenskontexten, die sich nicht mit (vorgeblich!) wertfrei-deskriptiven Diagnosen begnügen, sondern vielmehr eine funktionale Integration von wissenschaftlicher Expertise und Sozialpolitik anstreben, indem die für eine bestimmte Kultur bzw. Subkultur jeweils charakteristischen ideologischen und sozial- oder organisations- und institutionsstrukturellen Muster mit integriert werden (vgl. ebd.). Analog hierzu konstatiert Ursula Reck-Hog (1994, 154), dass „der sozialökologische Ansatz von Bronfenbrenner als Rahmentheorie Anregungen für neue praxisrelevante Forschungsstrategien in der Weiterbildung bietet und die in der Praxis Tätigen dafür sensibilisieren kann, ihr eigenes Arbeitsfeld und die Wirkungen, die sie erzielen können, im Kontext weiterer Umwelten und ihrer Wechselbeziehungen zu sehen." An anderer Stelle führt sie speziell mit Blick auf den Nutzen einer sozialökologischen Perspektivik im Rahmen der Weiterbildungsthematik als Conclusio an:

> „Für die Weiterbildung verspricht eine Berücksichtigung der sozialökologischen Perspektive als Rahmentheorie für Forschungsvorhaben nicht nur Anregungen für innovative Forschungsstrategien, sondern auch praktisch und sozialpolitisch bedeutsame Befunde für Aufgabenbereiche wie die Begründung und Planung von Weiterbildungsmaßnahmen sowie die Weiterbildungsberatung. Nicht zuletzt lassen sich handlungsrelevante Erkenntnisse über die Vielfalt und Vernetzung von Lernorten sowie die erwachsenengerechte Gestaltung von Lernumwelten für einzelne Zielgruppen gewinnen" (ebd., 156).

Der humanökologische Ansatz, insbesondere Bronfenbrenners Konzept einer Ausweitung und Ausdifferenzierung der den einzelnen Menschen jeweils aufgege-

benen Umweltkontexte, bildet ob ihrer nunmehr gründlich erläuterten Eignung für pädagogische Fragestellungen und Interventionen letztlich eine didaktisch zielführende *Matrix*, innerhalb derer Individuen im Interesse substantieller Bildung ihre jeweilige Situation und deren Bedingungsfaktoren intellektuell durchdringen könnten, ganz im Sinne eines Verständnisses von Bildung als reflexiver Selbst- und Weltbezug.

Die Erläuterungen zur humanökologischen Perspektive in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik rundeten die bisherigen Ausführungen zum Bildungsbegriff ab. Deren Ziel war es, den Begriff Bildung ungeachtet seiner definitorischen Unschärfen und Operationalisierungsprobleme als unverzichtbaren Leitbegriff der Erziehungswissenschaft und Pädagogik zu propagieren, ihn zu diesem Zweck auf möglichst umfassende und substantielle Weise mit aussagekräftigen Bedeutungen zu füllen und solcherart zu konkretisieren. Das hierbei generierte Bildungsverständnis erhebt den Anspruch und macht es sich zum Ziel, jenen mannigfachen Engführungs- und Instrumentalisierungstendenzen ökonomischer Art konzeptionell Paroli zu bieten, mit denen sich Bildung, sowohl Begriff als auch das zugehörige Institutionengefüge des Bildungssystems betreffend, heute konfrontiert sieht und wie sie etwa auch die Karriere des Kompetenzbegriffs und anverwandter Konzeptionen bedingen (siehe nachfolgend Kapitel II). Mithin ist es das Anliegen einer solchen Idee von Bildung, wie sie hier anhand einer Benennung seiner wichtigsten immanenten Leitnormen und Kerngehalte, zudem durch Abgrenzungen zu anderen Begriffen der Erziehungswissenschaft und nicht zuletzt in Form einer humanökologischen Akzentuierung Gestalt annahm, ein Inhalts- und Bedeutungsprofil zu skizzieren, das auf robuste Weise geeignet ist, den Zumutungen und Anrufungen der ökonomistisch-instrumentellen Zeitumstände standhalten zu können, sich letztlich also als deckungsgleich mit den Interessen humanistisch-kritischer Menschenbildung erweist. Es ist dies eine Bildung, deren Hauptinteresse dem Gelingen von – stets *selbstreflexiver – Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung* und *Selbstentfaltung* des *mündigen* Individuums gilt.

Die vorangehenden Bemühungen um die Konturierung eines im besagten Sinne umfassenden und „widerstandsfähigen“ Bildungsbegriffs seien hier an- und abschließend auf essayistisch-pointierte Weise zusammengefasst.

7 Was ist, was meint „Bildung“? Zusammenfassung in Form eines Essays

Die vorangehenden Ausführungen waren ein Beitrag zur inhaltlichen Konturierung und Konkretisierung des bedeutungsmächtigen und vielschichtigen, verbindliche Definitionen vermissen lassenden Bildungsbegriffs. Eine kompakte Zusammenfassung der diesbezüglich als besonders aussagekräftig und unverzichtbar erkannten Merkmale und Konnotationen erfolgt hier in Form eines Essays, der das bisher erläuterte kompiliert und dabei mit Blick auf die nachfolgenden Ausführungen zum Kompetenzbegriff und zur konstatierten Kommodifizierung und „Ökonomisierung“ des zeitgenössischen Bildungsdiskurses diejenigen als zentral befundenen Charakteristika von „Bildung“ abweichend von der vorangehenden Gliederung und Schwerpunktsetzung gewichtet und an einigen Stellen um essayistische Gedanken ergänzt.

Was muss man also wissen, können, tun, um als gebildet gelten zu können? Was ist unter Bildung, dem Kapitalbegriff der Pädagogik (nota bene: da schwer übersetzbar, allein im deutschsprachigen Raum), eigentlich *genau* zu verstehen? Schließlich gibt es nur wenige Begrifflichkeiten, die einerseits so überaus präsent, und dabei, im Falle entsprechenden Nachfragens und -bohrens, zugleich so unbestimmt und vieldeutig sind.

– Begriffliches und Geschichtliches –

Was meint Bildung? Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass es keinesfalls die eine und einzige, sozusagen in Stein gemeißelte Definition von Bildung gibt, weshalb der Begriff von vielen als unbrauchbar abgelehnt wird – zumindest hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Brauchbarkeit. Dabei wird aber ignoriert, dass auch andere Begrifflichkeiten der Geistes- und Humanwissenschaften, ja selbst der Naturwissenschaften, Unschärfen und Mehrdeutigkeiten unterliegen, die dem überaus komplexen und vielschichtigen „Gegenstand“ geschuldet sind, auf den sie sich beziehen: nämlich den Menschen und dessen Gesellschaft und Kultur selbst. Von des Wortes engerer (etymologischer) Bedeutung her lässt sich der Begriff bis ins Mittelalter zurückverfolgen, wo der Theologe und Philosoph Meister Eckhart den Menschen als ein Subjekt begreift, dem die

Ebenbildlichkeit Gottes innewohnt, die es eben heraus-zu-bilden gelte. Weitaus früher bereits, in der griechischen Antike, lassen sich im Begriff der „*Paideia*“ erste Anklänge des späteren Bildungsbegriffs finden. Der Begriff leitet sich im engeren Sinne von der Erziehung des Kindes ab („*paideuein*“), meinte aber schon früh die Bildung, die ein Jugendlicher erhält und die ihn sein ganzes Leben lang prägt. Ziel der *Paideia* ist die Hinwendung des Menschen zum Denken des Maßgeblichen sowie die Ausbildung der elementaren Tugenden des Menschen, die wiederum im Begriff der „*Areté*“ verdichtet sind. Zugleich stellt die „*periagogische*“ Denkfigur (Umlenkung der Seele von den Schatten der Dinge zu ihrem Sein), ein wichtiges Moment antiker Bildung dar. Sie wird im berühmten Höhlengleichnis Platons entfaltet, in dem es darum geht, aus der finsteren Welt der Schatten, Trugbilder und der Gefangenschaft heraus und hinauf zum Licht der wahren Erkenntnis zu gelangen. Im Zeitalter der Aufklärung wird Bildung sodann untrennbar mit den Prinzipien *Vernunft, Emanzipation* und *Mündigkeit* verknüpft, was in dem berühmten Zitat Immanuel Kants zum Ausdruck kommt:

> „Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Sapere aude*! Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“

Im Neuhumanismus schließlich, namentlich in dessen zentraler Gestalt Wilhelm von Humboldt, wird Bildung zum Leitziel und Zweck jedweder pädagogischen Tätigkeit, wobei Allgemeinbildung zum Selbstzweck geadelt wird – und sich folglich keinen instrumentellen Verwertungszwecken gegenüber zu legitimieren braucht. Bildung steht hier für die freie Entfaltung aller dem einzelnen Menschen innewohnenden Fähigkeiten und Anlagen im Sinne individueller *Persönlichkeitsentfaltung*, Bildung umschreibt folglich nicht weniger als die *Menschwerdung des Menschen* selbst. Bildung ist so verstanden nicht „nur“ Menschen*recht*, sondern zugleich immer auch Menschen*pflicht*.

Ungeachtet aller definitorischen Unzulänglichkeiten von „Bildung“, die auch den geschichtlichen und philosophischen Aufladungen des Begriffs geschuldet sind, erweist er sich letztlich als unverzichtbar, da sich in ihm originär Pädagogisches auf einzigartige Weise verdichtet und er somit als Orientierung

gebende Leitzielbestimmung erzieherischer und pädagogischer Bemühungen eignet. Seine terminologischen Vieldeutigkeiten erweisen sich hierbei sogar als Vorteil, entzieht sich „Bildung“ damit doch szientistisch-empiristischen Engführungen.

– ***Bildung als Selbstentfaltung und Selbsterkenntnis*** –
„Bildung“ bezeichnet zunächst grundsätzlich die Zieldimension der Herausbildung einer sittlich-reifen, aufgeklärt-emanzipierten Persönlichkeit: Das Vermögen, sich seiner selbst gewahr zu werden, sich selbst zu erkennen, selbständig, d. h. *autonom,* sich seines *kritischen Verstandes* zu bedienen, um solcherart *denk- und handlungsfähig* zu werden. Bildung meint dabei sowohl Prozess als auch Ergebnis einer solchen Persönlichkeitsentwicklung, wobei der Prozess selbst als unabschließbar zu gelten hat. Das Präfix „Selbst“ ist zentrales Charakteristikum derjenigen Attribute, die in diesem persönlichkeitsbezogenen Sinne mit Bildung zu assoziieren sind: *Selbsterkenntnis*, *Selbstverantwortung*, *Selbstermächtigung*, *Selbstorganisation* usw. [109]

– ***Bildung und Sozialität*** –
Ist Bildung, verstanden als ein Maß für die *Entfaltung der Persönlichkeit* des Menschen mit all ihrer, in der Gesamtschau, unverwechselbaren, weil einzigartigen Erfahrungsfülle, all ihren Talenten und Neigungen, letztlich schlicht ein Synonym für *Individualismus* bzw. *Individualität*? Zweifellos ist sie ein tragendes Fundament hierfür, keinesfalls jedoch kann und darf sie als individualistisches oder gar solipsistisch-isoliertes Sich-selbst-Genügen missverstanden werden. Zu Bildung gehört vielmehr zwingend die Erkenntnis der sozialen Eingebundenheit des Menschen, der gesellschaftlichen Verortung persönlicher Individuation und Sozialisation und der sozialen Grundbedürfnisse der Person. Hierzu zählt auch das Wissen, dass es dem eigenen sozialen und kulturellen, kurz: *humanen Sein* in höchstem Maße zweckdienlich ist, wenn es nicht nur einem selbst, sondern eben auch anderen Menschen besser geht, denn bei Bildung handelt es sich zwingend um ein *kooperatives* und eben nicht um ein kompetitives Gut! D. h.: Bildung mehrt sich, wenn sie von vielen geteilt wird, wenn sie möglichst vielen Menschen zukommt und sich so gegenseitig zu mehren vermag. Bildungsgüter werden dementsprechend *mehr*, sie gewinnen an Wert, wenn sie geteilt werden, analog zur Kultur selbst. Aus diesem Grund verbietet sich der Ausschluss von Menschen aus Institutionen von Bildung oder das Erschweren oder gar Verunmöglichen eines entsprechenden Zugangs. *Mit-Menschlichkeit*

und *Solidarität*, die Orientierung der eigenen praktischen Vernunft an den Menschenrechten, werden so zu konstitutiven und unverzichtbaren Momenten von Bildung.

– Bildung und individuelle Handlungs- bzw. Entfaltungsspielräume –

Bildung bezeichnet keinesfalls ein Sich-selbst-Genügen, sondern steht, um eine prägnante Definition anzuführen, für einen „*reflexiven Selbst- und Weltbezug*“ (Gerhard Mertens) des Menschen, meint also sowohl *Selbstreflexion* und *Innenschau*, *Kontemplation* und *Durchdringung des Selbst* als auch *reflektiert-aktives Handeln* in die jeweilige Lebenswelt hinein. Überhaupt ist die Bedeutung einer *proaktiven Auseinandersetzung mit Menschen und Umwelten*, sind der Stellenwert *sozialer und kommunikativer Interaktion* und die aneignende Durchdringung und *Mitgestaltung individueller wie gesellschaftlicher Handlungs- und Spielräume* für eine gelingende Bildung des Individuums gar nicht hoch genug zu veranschlagen (wobei „Aneignung“ hier als Maß für *gelingendes Menschsein* jenseits von Fremdbestimmung und Ohn-Macht zu verstehen ist). Bildung impliziert also stets auch *Weltorientierung*, sie ist ordnendes, klärendes Gespräch mit der Welt – im großen der Gesamtkultur und -gesellschaft, wie im kleinen der den/die einzelne/n umgebenden Lebens- und Umwelt. „Bildung“ beschreibt insofern die Verfügbarkeit von Orientierungs- und Referenzpunkten, sie ist das (stets quellenkritische) Wissen, zu wissen, was wichtig ist (und warum), was hingegen weniger, und was wiederum als schlichtweg irrelevant gelten darf. In diesem Sinne umfasst Bildung die individuelle Fähigkeit, sich in Widersprüchen bewegen zu können.

– Bildung und Allgemeinwissen –

Die Komplexität der Welt bietet einen weiteren Zugang zum Bildungsbegriff und zu dem, was mit ihm zum Ausdruck gebracht und umschrieben wird. Bildung – oder besser: gebildet-sein – steht für die Fähigkeit, die Kategorien von Welt zu verfeinern und zu spezifizieren und zugleich die Kategorien des Nicht-Einordenbaren (die sog. „Residualkategorien“) zu verkleinern. Beurteilen wir den Zusammenhang von Bildung und (Welt-, Allgemein-)Wissen, dann meint Bildung keinesfalls etwa bloße Vielwisserei (oder gar Fachidiotentum, also das Vermögen, über sehr eng begrenzte Wissens- und Fachbereiche sehr viel zu wissen, wohingegen über den Tellerrand des eigenen Fach- und Spezialgebietes hinaus das Wissen und Verständnis übergeordneter Zusammenhänge schnell

und deutlich schwindet). Vieles zu Wissen, ohne dieses Wissen in seinem *Sinn* und seiner *Bedeutung begriffen* zu haben und in größere sinnhafte *Zusammenhänge* einordnen zu können, ohne m. a. W. Wissen zu *kontextualisieren*, mündet in schlichte „Halbbildung" (T. W. Adorno): halbverdautes Wissen um seiner selbst willen, ohne Anschluss- und Generalisierungsmöglichkeiten. Im Übrigen ist damit noch nichts über die Qualität des akkumulierten Wissens gesagt – schließlich ist es nicht dasselbe, sich mit Weltgeschichte zu beschäftigen oder ein Telefonbuch auswendig zu lernen. Bildung, so ließe sich sagen, ist das, „was übrig bleibt, wenn man alles andere vergessen hat" (Edward Herriot).

Bildung meint statt dessen vielmehr ein „*Wissenswissen*", eine „*Fähigkeits-Fähigkeit*" (Clemens Sedmak) ein Wissen, das sich selbst zu reflektieren vermag und über seine Bedeutung, seinen Stellenwert für mich selbst und andere weiß. Ein Wissen, das sich in Sinnzusammenhänge einfügt, so wie Puzzle- oder Mosaiksteinchen zusammen ein zusammenhängend-kohärentes Bild ergeben. Mit dem Unterschied freilich, dass dieses Mosaik, um im Bild zu bleiben, von schier unabschließbarer Größe ist, zwangsläufig stets Lücken hat, über eine dreidimensionale Tiefenstruktur verfügt (ähnlich einem Deckenfresko) und als Gesamtbild weitaus mehr darstellt als die Summe seiner Teile, womit der Eigencharakter und die Eigendynamik jedweder Erkenntnis, jedweden Bildungserlebnisses angesprochen ist. Bildung steht für das von einer Geistes- und Werthaltung der *Neugierde* getragenes *Bauen und Erkennen eines Systems*, und nicht nur seiner Einzelteile: „Bildung ist kein Arsenal, Bildung ist ein Horizont" (Hans Blumenberg). So wenig ein bloßes enzyklopädisches Allgemeinwissen ausreicht, um als gebildet gelten zu dürfen, so sehr ist es aber zugleich in höchstem Maße zweckdienlich, um ein möglichst dichtes Netz von „Verweisungszusammenhängen" (Martin Heidegger) knüpfen zu können und das „Mosaik der Bildung" möglichst vielseitig, zahlreich und dicht bestücken zu können.

Zum „*Wissens-Wissen*" Bildung zählt auch ein „*Fähigkeits-Wissen*" als derjenigen Persönlichkeitsdisposition, die Menschen in die Lage versetzt, über die eigenen Fähigkeiten – handelt es sich um Fähigkeiten, eine bestimmte Fertigkeit *selbstorganisiert* zu verrichten, lässt sich von Kompetenzen sprechen – zu *reflektieren* und sich entsprechende Bedarfe zu vergegenwärtigen. Bildungsmächtiges Wissen ist ergo kein isoliertes Faktenwissen, sondern ein letztlich die gesamte Person tangierendes und ihren geistigen Horizont umspannendes (Welt-)Wissen. Bildung ist mit anderen Worten „die Integration von Person und Wissen" (Bernhard Rathmayr), wobei mit Person der ganze Mensch mit

all seinen Eigenschaften und Persönlichkeitsanteilen angesprochen ist und deshalb neben individuelles Wissen auch individuelle Kompetenzen treten. Bildungserlebnisse gründen aus dieser Perspektive nicht zuletzt in einer Verschränkung und Konfrontation von Wissen und individueller Lebensgeschichte. Die zu integrierenden und eben nicht zu segregierenden Wissensdimensionen umfassen ein existenzielles *Lebenswissen* (Wissen bzgl. sozialer Beziehungen, Gesundheit, Erziehung, Altern u. v. a. m.), ein *welt- und bürgerliches Wissen* (Gesellschaft und Politik, Mensch und Natur, die jeder Epoche eigenen existentiellen Herausforderungen und Problemlagen, ganz im Sinne von Wolfgang Klafkis „epochaltypischen Schlüsselproblemen") und schließlich, und nicht zuletzt, auch, aber eben nicht nur, ein *anwendungsorientiertes, spezifisches, berufsorientiertes Wissen.*[110]

– ***Konkrete Kriterien von Bildung*** –
Als Grundelemente seines Verständnisses von Allgemeinbildung werden von Wolfgang Klafki drei zusammenhängende Grundfähigkeiten angeführt:

- die *Fähigkeit zur Selbstbestimmung*, um die je individuellen Beziehungs- und Sinnmuster selbst definieren zu können;
- die *Mitbestimmungsfähigkeit* der Menschen bei der gemeinsamen Gestaltung ihrer Lebensverhältnisse;
- die *Solidaritätsfähigkeit*, um die eigenen Ansprüche auf Selbst- und Mitbestimmung gegenüber unterprivilegierten und benachteiligten Personen zunächst anerkennen und dann auch unterstützen zu können.

Hartmut von Hentig benennt exemplarisch einzelne Kriterien von Bildung, die letztlich ein Maß für all das bilden, was den Menschen verändert, formt, stärkt, aufklärt und bewegt und somit eine Verbesserung des Menschen selbst und seiner Welt befördert. Im Einzelnen führt er an:

- die Abscheu vor und die Abwehr von Unmenschlichkeiten
- das Wahrnehmen von Glück
- die Fähigkeit und der Wille zur Verständigung
- das Bewusstsein der eigenen Geschichtlichkeit
- Interesse für die „letzten Fragen"
- Die Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstverantwortung und zur Verantwortung für öffentliche Belange, womit auch bürgerschaftliches Engagement zum Bildungskriterium wird.

– Bildung als Allgemeinbildung –

Das Konzept einer zeitgemäßen Allgemeinbildung lässt sich mit Wolfgang Klafki durch drei zusammenhängende Bedeutungsdimensionen charakterisieren:

- Zum einen ist Allgemeinbildung eine *Bildung für alle*. Dementsprechend ist Bildung im Kontext einer demokratischen Grundordnung als ein *Bürgerrecht* zu verstehen und bedeutet als Ideal sowohl Anspruch als auch Möglichkeit *aller* Menschen;
- Allgemeinbildung ist zudem eine *allseitige bzw. vielseitige Bildung* im Dienste möglichst totaler *Persönlichkeitsentfaltung*. Diese umfasst sowohl die motorische und emotionale als auch die kognitive Dimension des Menschen und vollzieht sich beispielsweise in handwerklich-technischen und ökonomischen Lebensfeldern;
- Allgemeinbildung ist schließlich eine *Bildung im Medium des Allgemeinen und des gemeinsam Verbindlichen*; hierbei geht es darum, durch bildendes Lernen die erfolgreiche und verantwortliche Bewältigung all jener „epochaltypischen" Probleme zu ermöglichen, mit denen sich die gesamte Menschheit konfrontiert sieht.

– Bildung als Kritikfähigkeit –

Sich-Bilden meint auch und insbesondere zu lernen, *selbständig, reflektiert und kritisch zu lernen. Kritikfähigkeit* und *Skeptizismus*, *Unangepasstheit*, *reflektierte „Dysfunktionalität"*, also das bewusste Nicht-Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungsimperative, die bspw. nicht mit den eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden emanzipatorischen Bildungsverständnisses dar. Bildung erschöpft sich somit selbstverständlich nicht in reiner Aus-Bildung, wie sie heute im Zuge wirtschaftsliberaler Strukturreformen im Rahmen zusehends autoritärerer Wettbewerbsparadigmen unter dem Bildungsbegriff gefasst und forciert wird. Bildung meint ergo keinesfalls ein Lernen im Sinne einer bloßen Anpassung an die „Notdurft des Daseins" (Erich Ribolits), sondern stellt ein reflektiertes Nachdenken darüber dar, ob und wie der gesellschaftliche Status Quo Persönlichkeitsspiel- und -entfaltungsräume beschneidet, ein emanzipiertes, solidarisches Mensch-Sein folglich behindert, und welche Maßnahmen dagegen ergriffen werden können. Heute steht hingegen in vermehrtem Maße ein Anpassungslernen im Vordergrund (institutionellen) pädagogischen Handelns, wie es sich beispielhaft in den paradigmatischen Bildungskonzeptionen der

OECD und der EU-Kommission offenbart, etwa in Form der diskursdominanten *Lifelong-Learning*-Programmatik. (Wobei zumeist völlig unklar bleibt – aber auch weitestgehend egal zu sein scheint – *was* eigentlich konkret *wie* gelernt werden soll. Aus ideologiekritischer Sicht ließe sich das Leitmotiv dergleichen bildungspolitischer Strategien in die folgende Frage fassen: „Wie passe ich (der Staat, die Wirtschaft) Menschen an Markterfordernisse an und deklariere und verbräme dergleichen Anpassungsprozess zugleich als Bildungserlebnis?“).

Bildung hingegen, so lässt es sich auf den Punkt bringen, äußert sich nicht zuletzt in einem nonkonformen Sich-Reiben an den herrschenden Verhältnissen, sofern diese als ungerecht und verbesserungsbedürftig erachtet werden oder aus anderen Gründen zu kritisieren sind. Wolfgang Klafkis Charakterisierung von Bildung als Integration der Leitziele *Selbstbestimmung, Mitbestimmung* und *Solidarität*, bzw. der jeweiligen Befähigungen hierzu und dem Streben hiernach, spricht folglich die politische Dimension von Bildung an, wie sie in einer humanökologischen Pädagogik zum Ausdruck kommt: Oppositionelle *Einmischung* und *Selbst-Ermächtigung* als soziale Praxis individuellen wie kollektiven Handelns.

– Bildung als Ware –

Lernen und Kompetenzentwicklung sollen heute mehr denn je den „Humankapital-Tauschwert“ erhöhen und die individuelle ökonomische Performanz auf dem zusehends kompetitiveren Arbeitsmarkt verbessern helfen. Gesucht sind – von vordergründigen Lippenbekenntnissen einmal abgesehen – nicht wirklich *selbständig-kritisch denkende*, d. h. ggf. eben *unbequeme* und *unangepasste, mündige* Individuen, sondern Menschen, die im Rahmen gegebener Funktions- (und Denk-)Imperative einsetz- und verwertbar sind. Kreativität, Flexibilität etc. sind heute, wie an anderer Stelle noch genauer auszuführen, streng genommen bloß andere Worte für Marktförmigkeit. Die „Totalität menschlicher Fähigkeiten“ (Erich Ribolits) (teil)entfaltet sich tatsächlich überwiegend im engen Korsett der Marktgesellschaft, sie hat im Rahmen gegebener Konsumimperative ausgelebt zu werden. Bildung bzw. deren Folgen sollen in Zeiten einer regelrechten „*Evaluationitis*“ und der allgegenwärtigen *Rankings* als ökonomisches Gut vergleichbar werden, sie sollen in Zahlen ausdrückbar sein, was dem Bedeutungskern von „Bildung“ Hohn spricht.[111] Bildung, ehedem Ausdruck von Belesenheit und kontemplativ-reflexiver Versenkung in Wissensbestände und relevante Fragestellungen (man denke an das Ideal des antiken Philosophen, des mittelalterlichen Mönchs oder des „armen Poeten“ in

vielen Darstellungen der bildenden Kunst quer durch die Epochen), soll heute verstärkt in Messbarkeit übersetzt werden und wird entsprechend vermehrt entlang utilitärer Kategorien des *Output*, des *cash value* bemessen. Folglich gewinnt Bildung den Stellenwert eines ökonomischen Gutes, das *effizient* zu sein hat und darum den Imperativen von Zeit und Geld, von Geschwindigkeit und sozialer Beschleunigung unterworfen wird.[112]

„Bildung" meint aber das genaue Gegenteil: *Dagegen-Sein*, *Widerspenstig-Sein, Unangepasst-Sein, Herrschaftskritisch-Sein, Kritik-Üben* – nicht als selbstzweckhafte trotzige Pose, sondern vielmehr als Ergebnis *(selbst-)reflektierter Auseinandersetzung mit der Welt* in der wir leben, ihren Anforderungen, Zwängen und Zumutungen. Bildung heißt *zweifeln*, meint eine *reflektierte skeptische Grundhaltung* an den Tag zu legen und entsprechend nicht alles zu glauben, was behauptet und überliefert wurde und wird. Heute heißt das nicht zuletzt an der Marktgesellschaft, ihren Funktionsimperativen und den damit verbundenen psychosozialen Einschreibungen zu zweifeln. Bildung als Selbsterkenntnis und -ermächtigung der autonom-emanzipierten Person folgt der Devise von Michel Foucault, „nicht so regiert zu werden".

– ***Bildung als das Erklimmen einer reflexiven „Meta-Ebene"*** –

Bildung umschreibt auch die Fähigkeit, Sachverhalte aus einem *anderen Blickwinkel* als den je vordergründigen und/oder überlieferten wahrzunehmen, meint also das intellektuelle Vermögen des *Perspektivenwechsels*, womit die Befähigung angesprochen ist, *Zusammenhänge* zu verallgemeinern („*Generalisationsfähigkeit*"). In einem grundsätzlichen Sinne beschreibt der Begriff Bildung genau dieses Vermögen, vermittels *reflexiver Denkprozesse* eine intellektuelle *„Meta-Ebene"* zu *erklimmen* und sich selbst, aber auch das eigene soziale Umfeld, die eigene Gesellschaft, Kultur und Epoche von einer *Über- (*und *Durch-)Blick* gewährenden Warte aus zu begutachten. Bildung umfasst deshalb ein *historisches Bewusstsein*, es bedeutet immer auch das *Sich-begreifen als geschichtliches Wesen*. Bildung heißt somit das in *Reflexionsfähigkeit* und *Allgemeinwissen* gründende Vermögen, sich selbst in *übergeordnete Kontexte* einzuordnen, zu erkennen, wo ich/wir tatsächlich bin/sind (in welchen lebensweltlichen Einbettungen ich mich befinde), woher ich/wir eigentlich komme/n und wohin ich/wir gehen – ganz zu schweigen vom „warum?".

– ***Bildung und Philosophie*** –
In diesem Zusammenhang lassen sich die drei philosophischen Kardinalfragen, wie sie Immanuel Kant auf den Punkt brachte, anführen, schließlich kommt keine Bildung ohne das intensive Bemühen um deren Beantwortung aus: „Was kann ich wissen?, Was soll ich tun?, Was darf ich hoffen?“ Die erste Frage verweist auf die Welt der *Wissenschaft*, auf das Streben nach der „Entzauberung der Welt“ (Max Weber), nach ihrer Erklär- und Handhabbarkeit. Es geht um die Frage nach „des Pudels Kern“ (Goethe), nach dem *Ursprung*, der *Beschaffenheit* und der *Entwicklung* von allem sowie um die *technische und organisatorische Gestaltung* des Lebens im Sinne seiner Erleichterung (das die „Dialektik der Aufklärung“ [Adorno/Horkheimer] oft genug gegenteilige Entwicklungen bedingt, ist einem gebildeten Menschen indes völlig klar).

– ***Bildung und Humanität*** –
Die zweite der Kantschen Fragen umfasst das Gesamt der moralisch-ethischen Fundierung menschlichen Denkens und Handelns und ihre jeweilige Begründbarkeit. Bildung, so kann an dieser Stelle mit allem Nachdruck festgehalten werden, ist immer auch eine *moralische Kategorie*, sie ist das (explizite, aber auch unausgesprochene) Wissen, dass ein Handeln im Sinne eines normativ-kategorischen Imperativs, also entlang der „goldenen Regel“ („was du nicht willst, dass man dir tut …“) für alle Verpflichtung zu sein hat – durchaus im ureigenen Interesse, handelt es sich hierbei doch letztlich um ein rationales Kalkül.[113] Bildung meint so verstanden *Empfindsamkeit* für sich und andere und ein zugehöriges *empathisches* Interesse am Mitmenschen. *Moralische Sensibilität*, Aufmerksamkeit für andere, sprich: *Empathie und Toleranz* sind elementar für jedwede Menschenbildung. Auf die kürzeste Formel gebracht: Bildung ist *Humanität*.

– ***Bildung und Humanitas*** –
„Bildung“ – und das unterscheidet diesen Begriff deutlich von heute so diskursdominanten Wörtern und Slogans wie „*soft skills*“ und „Schüsselkompetenzen“ o. ä. – verfügt über einen nicht-quantifizierbaren, nicht-instrumentellen Eigenwert, der sich etwa in Fragen der Philosophie und Kunst erschließt. Bildung heißt für Wilhelm Dilthey „die Seele formen“, Bildung bezeichnet in diesem Sinne etwa auch ein *Taktgefühl*, ist insbesondere *poetische Erfahrung*, meint demzufolge das Verfügen über *Ausdrucksmittel*, auch im Sinne eines breiten, *distinguierten Wortschatzes*, um in der Lage zu sein, sich nuanciert *ausdrücken*

und mitteilen zu können, m. a. W. bedeutet Bildung nicht zuletzt auch *Artikuliertheit*. Das Wissen um den Eigenwert von *Wissenschaft, Kunst und Literatur*, das Wissen, dass der Mensch zu mehr geschaffen ist als etwa zur Produktion profaner Konsumartikel, ist zentral für jedwede Bildung. Der/die gebildete hat sich, um die Potentialität und die Tiefe jedweden menschlichen Seins zumindest zu ergründen, vielmehr mit denjenigen *Fundamentalfragen* auseinanderzusetzen, die letztendlich den *Sinn des Lebens* selbst eruieren helfen:

- das Bemühen, *die Welt als solche zu verstehen*,
- versuchen, etwas dazu beizutragen, eine *bessere, humanere Welt* zu hinterlassen, als sie vorgefunden wurde und – keinesfalls zuletzt
- der *Genuss* des einen Lebens – nicht im Sinne eines oberflächlich-konsumistischen Hedonismus, sondern in genau dem Sinne, sich an den menschlichen Kulturgütern und den Freuden mit-menschlichen Seins zu delektieren: Wem etwa beim Hören eines erhebenden Musikstückes oder beim Betrachten eines der großen Werke der Kunstgeschichte noch nie Glücks- und Erhabenheitsempfindungen zuteil wurden, sollte an seiner Genussfähigkeit, letztlich aber eben auch an seiner Bildung zweifeln.

– *Thematische Überleitung* –

Nach der Grundlegung und Spezifizierung eines umfassenden Verständnisses von „Bildung“, das sich utilitaristischen Engführungen verweigert und statt dessen human-aufklärerisch-kritische Sinngehalte ebenso integriert wie reflexive und handlungsbezogene Anforderungsmuster, wird im weiteren Verlauf der Arbeit der Focus nunmehr auf die Kompetenzthematik gelenkt. Auch im Interesse einer weitergehenden Bildungsbestimmung *ex negativo* besteht die letztendliche Zielsetzung hierbei in aussagekräftigen qualitativen Einschätzungen bezüglich inhaltlicher Schnittmengen, aber auch und vor allem Inkompatibilitäten zwischen den beiden Begriffen Bildung und Kompetenz. Im Folgenden bedarf es deshalb näherer Ausführungen zum heute omnipräsenten und diskursdominanten Terminus Kompetenz, der, wie hier gleichfalls belegt werden soll, in seiner diskursiven Präsenz Ausdruck vorherrschender ökonomisch geprägter Diskursklimata mit allen zugehörigen Begriffseinschreibungen ist.

Teil II

Näheres zu „KOMPETENZEN“ im Kontext einer „Kommodifizierung“ und „Ökonomisierung“ von Bildung

Ist im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs von „Kompetenz(en)“ die Rede, wird hierunter im Normalfall ein für die Anforderungen am Arbeitsplatz bzw. überhaupt für individuelle Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“) als unverzichtbar, zumindest aber als förderlich erachtete Bündel personaler Fertigkeiten, Dispositionen und Befähigungen verhandelt. „Kompetenz(en)“[114], so hat es den nachfolgend aufzuzeigenden Anschein, sind in ihrer heutigen Begriffsverwendungsweise und Konnotation oftmals geradezu ein Synonym für die in Marktgesellschaften allenthalben eingeforderte „Marktförmigkeit“ des Individuums im Sinne eines „unternehmerischen Selbst“. Reden über Kompetenz meint deshalb heute stets auch ein Reden über die Durchdringung originär erziehungswissenschaftlicher respektive pädagogischer Diskurse seitens ökonomischer Narrationen und zugehöriger Handlungs- (oft auch: Denk)Imperative. Zwar wäre eine Betrachtung von „Kompetenz“ als Antipode eines zweckfrei-humanistischen Bildungsbegriffs allzu unterkomplex, gibt es doch, wie herausgearbeitet werden soll, auch eine substantielle Schnittmenge zwischen diesen beiden Begriffskonzepten. Gleichwohl wird die folgende Beschäftigung mit dem Kompetenzbegriff die Notwendigkeit umso mehr verdeutlichen, einen humanistisch-reflexiv-kritischen Bildungsbegriff einzufordern, theoretisch zu begründen und dann diskursiv gegen Engführungen und Beschlagnahmungen im Sinne eines instrumentellen Kompetenzverständnisses zu verteidigen.

8 Geschichtlich-diskursive Verortung des Kompetenzbegriffs

8.1 Aktualität und „Penetranz“ des Kompetenzdiskurses

Von allen derzeit im Umlauf befindlichen Begriffen mit pädagogischer Konnotation haben (zunächst) „Schlüsselqualifikationen“ und (daran anschließend) v. a. „Kompetenzen“ im Verlauf der letzten drei Jahrzehnte die wohl steilsten Begriffskarrieren hinter sich. In gewisser Weise, nämlich dann, wenn die entsprechenden Konzeptionen und die ihnen zugehörigen Nutzen- und Verwertungserwartungen im Vordergrund stehen, und nicht die Begriffe in ihrem Alltagssprachgebrauch, scheint „Kompetenz“ bzw. scheinen „Kompetenzen“ derzeit sogar angesagter als der Bildungsbegriff selbst. Auch andere „Grundbegriffe des Lernens Erwachsener – Bildung, Lernen und Qualifikation“ werden, wie Rainer Brödel (2002, 39f.) konstatiert, von „Kompetenz“ regelrecht „an den Rand gedrängt und in ihrer spezifischen Erklärungskraft für erwachsenenpädagogische Sachverhalte als überholt erklärt“. Auffällig, so Brödel (2002, 40) mit Verweis auf die problematischen Implikationen dieser terminologischen und konzeptionellen Konjunktur, ist dabei, „mit welcher Vehemenz er in den Mittelpunkt der gesamten Weiterbildungsdiskussion rückt. Vor diesem Hintergrund besteht durchaus die Gefahr, dass mit einer Überdehnung der Kompetenzsemantik die Diskurse der Erwachsenenpädagogik eine zunehmenden Engführung unterliegen werden“. Gleichsam erstaunt zeigt sich Lothar Reetz (1999, 34), obwohl wenn dies bei seiner Bezugnahme des Terminus sicher deutlich weniger überrascht, ob der „ausufernden Verwendung des Kompetenzbegriffes in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (...)“. Dieser mitunter unreflektiert und teilweise skurril anmutende, stark zeitgeistig wirkende Trend zum Kompetenzbegriff wird von Karlheinz A. Geißler und Michael Orthey (2002, 69) auf deutliche Weise in zitierenswerte Worte gefasst:

> „‚Kompetenz – ein Wert, auf den Sie bauen können.‘ Mit diesem Werbeslogan für ihre Immobiliengeschäfte liegt die ‚Bayerische Hausbau‘ voll im Trend. Kompetenz boomt – nicht nur in der Alltags- und Werbesprache: Methodenkompetenz, Ich-Kompetenzen, Kommunikationskompetenzen

und ein Sack voller Sozialkompetenzen wurden bereits gesichtet und werden – z. B. in Stellenanzeigen – offenbar auch nachgefragt. Kürzlich fuhr (...) sogar ein Lastwagen (...), der seine Ladung Fensterrahmen als ‚Fassadenkompetenz' angepriesen hatte. (...) Denn der Schein bestimmt das Bewusstsein. Wer im Diskurs um unsere Zukunft nicht abgehängt werden will, darf beim Trend zur Kompetenz nicht abseits stehen. Widerstand gegen diese kompetenzgesteuerte Flucht in die Zukunft scheint ins Abseits zu führen. Alle landen wir, über kurz oder lang, in Kompetenzzentren – mit und ohne Kompetenz".

Analog hierzu hebt Thomas Höhne (2007, 30) die geradezu unausweichliche Omnipräsenz des Kompetenzdiskurses hervor:

„Der Begriff der Kompetenz ist in aller Munde: Kein Bildungsprogramm mehr ohne den Bezug auf den Kompetenzbegriff, kein VHS-Kurs, der nicht soziale, kommunikative, methodische Kompetenzen anpriese, kein politischer Diskurs, der nicht mit dem Verweis auf Kompetenzen auskäme, ehemalige Infostände heißen (...) nun Kompetenzcenter oder – wie es in einem Werbespruch eines Obsthändlers heißt: ‚Obst ist unsere Kompetenz'".

Die Ideologiekritik am regelrechten Kult, der um den Kompetenzbegriff betrieben wird, mündet bei Geißler/Orthey (2002, 77f.) schließlich und folgerichtig in eine Bestandsaufnahme, die, den realen Begebenheiten durchaus angemessen, letztlich ins Satirische bis Zynische mündet. Zunächst konstatieren die Autoren:

„Angesichts der entfesselten und mit hohem Risiko sich auswirkenden Modernisierungsdynamiken bleibt die Kompetenzbiografie immer eine, die der Modernisierungsdynamik hinterherläuft. Kompetenzentwicklung ist ein permanentes Kompensationsvorhaben, das immer – und zunehmend mehr und häufiger – formulierten Kompetenzansprüchen nachhastet (da die Kompetenzen verwertungsorientiert bestimmt werden). (...) Man muss auch unter den Bedingungen der Wissensexplosionen ‚kompetent' agieren. Das heißt vor allem, dass man mit der je eigenen *Inkompetenz kompetent zurechtkommen* muss. Deshalb ist die zentrale Zukunftskompetenz, *Inkompetenz kompetent zu kompensieren.* Die Kategorie der *inkompetenzkompensierenden Kompetenzen* ist die unvermeidbare Konsequenz. (...) Vielleicht sollten wir für die Gestaltung unserer Kompetenzbastelbiografien

(...) Beratung (bei medial präsenten Politikern, B. L.) als *Inkompetenzkompensationskompetenzberater/innen* einholen".

Der *Hype*, der um den Kompetenzbegriff im Sinne einer „Wunderwaffe Kompetenz" (Vonken 2006, 11) seit geraumer Zeit betrieben wird, lässt sich hier letztlich nur andeuten, jedenfalls gibt es heute praktisch keine Stellenausschreibung ohne die Forderung nach vielfältigsten Kompetenz(en)[115], allenthalben sehen sich Schulen und Hochschulen zu „Kompetenzzentren" befördert, es werden „Kompetenzcluster" gegründet, SchülerInnen, Studierende, ArbeitnehmerInnen sind gehalten, eigene Kompetenzprofile und „Kompetenzmappen" zu entwickeln und anzulegen,[116] in denen möglichst zahlreiche Lebensaktivitäten unter dem Gesichtspunkt ihrer (tatsächlichen oder potentiellen) Verwertbarkeit aufgelistet werden, die dann als Ausweis personaler, sozial-kommunikativer, emotionaler und sonstiger Kompetenzen für die Anforderungsprofile flexibilisierter und wissensbezogener Jobs der „postfordistischen" Arbeitswelt im Rahmen der kapitalistischen „Wissensgesellschaft" gelten sollen.[117] [118] Über die auf formalem Wege der Kompetenzaneignung (d. h. über klassische Weiter- und Fortbildungen) erworbenen und entwickelten Kompetenzen hinaus sollen so die auf informellem Wege, nämlich biographisch-autodidaktisch angeeigneten Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgewiesen und als Konkurrenzvorteil im Bewerb um Arbeitsplätze genutzt werden können. Wie an anderer Stelle noch ausführlicher dargestellt, ist hieran aus dezidiert pädagogischer Sicht neben einer Verzweckung des Privaten und der darin gründenden Tendenz, soziale, mithin selbstzweckhafte Aktivitäten und soziale Beziehungen mehr oder minder bewusst stets auch unter dem instrumentellen Aspekt der marktgerechten *Employability* zu bewerten (und dadurch Gefahr zu laufen, ein, mit Herbert Marcuse sprechend, „eindimensionales" Bewusstsein auszubilden), zudem auch der Aspekt der Individualisierung von Lebensrisiken und sozialen Stati zu kritisieren: Der Imperativ des Kompetenzdiskurses lautet nämlich, so die hier vertretene These, sich stets flexibel und im Sinne des *Lifelong-Learning*-Gebots möglichst marktdisponibel zu halten. Erfahrungen des Scheiterns (keine Erwerbsarbeit, Entlassung, Unterbezahlung etc.) werden im Falle ihrer ungenügenden Reflexion dann primär eigenem Verschulden zugeschrieben (nämlich in dem Sinne, zur falschen Zeit in die falschen Kompetenzentwicklungsprozesse investiert zu haben) und eben nicht als zumindest *auch* systembedingtes gesellschaftliches Phänomen und Defizit erkannt. Die Empfindung individuellen Versagens verdrängt so schlimmstenfalls die notwendige Analyse gesellschaft-

licher Missstände und das sozial organisierte kollektive Bemühen um deren Beseitigung (siehe hierzu ausführlich 11.3.1.; 11.3.2. u. 11.5.).

8.2 Zur Genealogie des Schlüsselqualifikations- und Kompetenzdiskurses

Der Begriff der Kompetenz bzw. das Konzept der Kompetenzentwicklung reüssiert mit dieser Bedeutung seit etwa Anfang/Mitte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts und dominiert seitdem – nicht nur, wenngleich in besonderem Maße – den Diskurs der beruflichen Bildung und Erwachsenenbildung. Dabei scheint „Kompetenz" in vielerlei Hinsicht geradezu die Nachfolge des geschichtlich bedeutungsgeladenen, zudem – und v. a. – schwer operationalisierbaren Bildungsbegriffs (s. o.) angetreten zu haben. Rolf Arnold (2002, 26) erläutert diese Art von terminologischem und diskursivem *Führungswechsel* vor dem Hintergrund der spezifischen Belastetheit von „Bildung" ausführlicher:

> „‚Bildung' ist ein pädagogischer Traditionsbegriff, dessen historische und bedeutungsmäßige Implikationen insbesondere in der internationalen Debatte nur schwer anschlussfähig sind – zu voraussetzungsbeladen sind die spezifisch ‚deutschen' philosophischen sowie subjekt- und gesellschaftstheoretischen Diskurse, die im Bildungsbegriff ihren Ausdruck finden. Demgegenüber stellt sich der neuerdings stärker Verbreitung findende Begriff ‚Kompetenzentwicklung' als Modernisierungsbegriff dar. Er scheint auf den ersten Blick unbelasteter zu sein von den erwähnten Implikationen, zumindest erwecken diejenigen, die ihm in den aktuellen Diskursen den Vorzug geben, diesen Eindruck. Von Kompetenzentwicklung zu reden verspricht eine unmittelbarere pragmatische Orientierung an den tatsächlichen Handlungsanforderungen der gesellschaftlichen Praxis und den von dieser geforderten individuellen Problemlösungsfähigkeiten (…)".

Dass sich Kompetenzen gerade bei ErziehungswissenschaftlerInnen – zumindest in einer frühen Phase ihrer diskursiven *Hausse* – so überaus großer Beliebtheit erfreu(t)en, ja regelrechte Begeisterung zu wecken vermochten und vermögen, ist für Roland Reichenbach über diesen bildungsbegriffskritischen Gesichtspunkt hinaus zunächst und grundsätzlich gesprochen einer gewissen zeitgeistkompatiblen Beliebigkeit und zudem ihrer ideologischen Funktion geschuldet, die sich (nebst anderem) als Individualisierung des Sozialen verstehen lässt – im Sinne der bereits erwähnten individuellen Zuschreibung von

Schuld und Verantwortlichkeit nach Erfahrungen sozialen Scheiterns, die realiter weitaus eher in gesellschaftsstrukturellen Defiziten begründet liegen. Die Kompetenzkonjunktur sei zudem darauf zurückzuführen, dass Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung bei oberflächlicher Betrachtung einem pädagogischen Zielkatalog zu entsprechen scheint, der sich unter den Begriff des „Kompetenzidealismus“ (Reichenbach 2007, 73) subsumieren lässt. Dieser gründet auf den (ursprünglichen) Verheißungen des Kompetenzkonzepts, die durch Schlüsselbegriffe vermittelt werden, die PädagogInnenherzen immer schon höher schlagen ließen. Die mit Kompetenzerwerb verbundenen Erwartungen waren und sind etwa:

- Kompetenzen sind/Kompetenzerwerb ist demokratisch, weil auf *selbstgesteuerte* und sozial-kommunikativ-praxisorientierte Weise vermittelt - und eben nicht konfrontativ gelehrt.
- Das Subjekt ist *aktiver* und *kreativer selbstgestaltender* Entwickler seines Kompetenzspektrums.
- Der Kompetenzerwerb verläuft *selbstreguliert*.
- Kompetenzen/Kompetenzerwerb ist im Sinne eines solchen Selbstregulationsparadigmas mit *Emanzipationsabsichten* verbunden

(vgl. Reichenbach 2007, 73).

Zur tatsächlich oft eklatanten Differenz zwischen Anspruch und Realität des Kompetenzdiskurses wird unter 11.3–11.5. noch ausführlicher die Rede sein. So äußern etwa Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey (2002, 69f.) in scharfer Form ihr Unbehagen am regelrechten Kult um Kompetenzen und verorten diesen im gegenwärtigen akademischen Aufmerksamkeitsbetrieb, der das Streben des wissenschaftlichen Personals nach Statusgewinn und Drittmitteln „über die aufmerksamkeitsheischende Platzierung neuer Begrifflichkeiten mit verdünnter Sinnsubstanz und geringem Klärungswert befriedigt. Dazu dient zur Zeit der Kompetenzbegriff, speziell im Bereich der Aus- und Weiterbildung. ‚Zukunft = Kompetenz = Zukunftskompetenz‘ lautet die Gleichung im Sprachspiel“. Dabei, so die Autoren, ginge das solcherart beliebige Kompetenzangebot ohnehin seiner theoriebildenden Potenz verlustig, vielmehr würde Kompetenz „zur semantischen Projektionsfläche für Zuschreibungen, die etwas mit Fähigkeiten zu tun haben, die im Lebens- und Arbeitsvollzug gebraucht werden (...)“ (ebd., 70).

An Indizien für die Dominanz von „Kompetenz“ in einschlägigen erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskursen, und dies keineswegs

nur in berufspädagogischen Kontexten, lassen sich im deutschsprachigen Raum, nebst anderem, etwa die einflussreichen Aktivitäten und Publikationen der Arbeitsgemeinschaft „Qualifikations-Entwicklungs-Management“ (QUEM, Gründung 1992) im Rahmen der „Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung“ (ABWF), zudem einflussreiche Publikationen (z. B. Rolf Arnolds „Gutachten zum Übergang von der Qualifikationsentwicklung zur Kompetenzentwicklung“, 1997) anführen. Der Kompetenzbegriff hat dabei angesichts inhaltlicher Akzentverschiebungen in der jüngeren Geschichte der Erwachsenen- bzw. Weiter- und Berufsbildung nicht nur bezüglich seines pädagogisch-fachdiskursiven, sondern auch hinsichtlich seines gesellschaftlichen Stellenwerts, d. h. bezüglich seiner diskursiven Bedeutung und Nennungsfrequenz, die Nachfolge des Terminus „Schlüsselqualifikation“, der die späten 70er, 80er und frühen 90er Jahre dominierte, angetreten (siehe auch 9.2.5.), der wiederum einen noch klassisch-humanistisch konnotierten Bildungsbegriff, wie er in den 50er und 60er Jahren vertreten wurde, in nicht unerheblichem Maße zurückdrängte. An Marksteinen dieses graduellen Bedeutungswandels im Sinne einer zunehmenden ökonomistisch-funktionalen Aufladung der Diskussion können, nebst sozioökonomischen Umbrüchen, wichtige bildungspolitische Schriften und Intentionen sowie Leitstudien empirischer Bildungsforschung angeführt werden (siehe nachfolgend). Mittlerweile scheint der Kompetenzbegriff sich vermittels des ihm inhärenten Persönlichkeitsbezugs und seines Primärziels individueller *Selbstorganisations- und Handlungsfähigkeit* (vgl. 9.3.1.) dem klassischen Bildungsbegriff bzgl. wichtiger Bedeutungsgehalte anzunähern bzw. diesen gar in Teilen zu substituieren. Dabei handelt es sich aber, dies sei hier hervorgehoben, keinesfalls um inhaltlich deckungsgleiche Termini, wenngleich wichtige Inhaltsdimensionen konvergieren. Eine Grenzsetzung, auch das soll hier schon vorweggenommen werden, ist vor allem dort vorzunehmen, wo „Kompetenz“ ausschließlich im Sinne instrumenteller Rationalität (oder gar als je fallweises Können) oder einseitig als rein ökonomische Nutzbarmachung des Menschen gedacht wird oder gar inhumanen Zwecken dient. Im Folgenden werden der zeitgeschichtliche und gesellschaftliche Entstehungskontext der Begriffe Schlüsselqualifikation(en) u. v. a. Kompetenz(en) nachgezeichnet, die Problematik der begrifflichen Ein- und Abgrenzungen vergegenwärtigt, gängige Systematisierungsansätze vorgestellt, zentrale Kerngehalte näher beleuchtet und erste Kritik am Kompetenzkonzept geübt, um sodann die Schnittmengen und Differenzen zwischen dem Kompetenz- und dem Bildungsbegriff (wie er in Teil I dieser Arbeit ausgiebig grundgelegt wurde) eingehender zu eruieren.

Davon ausgehend wird die These begründet, dass speziell im Begriff/Konzept der Reflexion/Reflexivität eine inhaltliche Brücke zwischen besagten Begrifflichkeiten zu sehen ist.

Ein nachfolgender kurzer und exemplarischer Blick auf die jüngere Geschichte der Erwachsenen- und Berufsbildung in (West-)Deutschland seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts lässt eine Reihe aussagekräftiger Konnotationsverschiebungen hinsichtlich dessen erkennen, was zu verschiedenen Zeiten jeweils als primäre Inhalte formaler Bildung und was entsprechend als pädagogische Primärzielsetzungen erachtet wurde. Nachzeichnen lassen sich mit anderen Worten inhaltliche Gewichtsverschiebungen hinsichtlich der Frage, welche individuellen Fähigkeiten und Dispositionen zu verschiedenen Zeiten als besonders vermittlungswürdig galten und entsprechend durch hierfür jeweils geeignete Lernprozesse anzueignen waren. In nuce: Im Mittelpunkt entsprechender Diskurse stand im Laufe des letzten halben Jahrhunderts zunächst noch ein eher humanistisch geprägter Bildungsbegriff, sodann der (Schlüssel-) Qualifikations- und schließlich der immer noch omnipräsente Kompetenzbegriff. Als Meilensteine auf diesem Weg konnotativer Akzentverschiebungen können gelten: Das „Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ 1960, die sog. „realistische Wendung“ in den Erziehungswissenschaften (Ende der 50er/Anfang der 60er Jahre), der „Strukturplan für das Bildungswesen“ 1970 und die „pragmatisch-restriktive Wende“ der 70er/80er Jahre. Insgesamt lässt sich dabei als generelle Entwicklungstendenz eine verstärkte Ökonomisierung im Sinne einer überwiegend instrumentell-funktionalen, auf Wettbewerb, Markt und Beschäftigungsfähigkeit zielenden Ausrichtung von Lern-, Kompetenzentwicklungs- und auch Bildungsprozessen diagnostizieren.

8.3 Geschichtliche Skizze des Kompetenzkonzepts im Rahmen der Erwachsenenbildung in Westdeutschland seit 1950

Die Erwachsenenbildung der 1950er Jahre, wie sie etwa durch ihre Apologeten Theodor Litt und Theodor Ballauff geprägt wurde, verfolgte als vorrangiges Ziel die politische und soziale Entwicklung des Menschen im Sinne einer Vervollkommnung individueller Bildung. Dabei kam speziell dem Aspekt der *Lebenshilfe* so kurz nach der Kriegskatastrophe hohe Bedeutung zu, wohingegen eine explizite Bezugnahme zu Themen und Anforderungen der Arbeitswelt noch vergleichsweisen Seltenheitswert hatte. Insgesamt war es um einen theoretisch

fundierten und reflektierten Bildungsbegriff im deutschsprachigen Raum nach der Zeitenwende ‘45 eher schlecht bestellt. In den kommenden Jahrzehnten bedingten zudem Tendenzen einer verstärkten Hinwendung zum wissenschaftlichen Empirismus (bis hin zu positivistischen Orientierungen) und v. a. ein an (oft genug selbst geschaffenen) Sachzwängen orientierter politischer Pragmatismus insgesamt eine verstärkte Instrumentalisierung von Bildung. Bildung sollte in vermehrtem Maße dem Arbeitsmarkt oder privaten Bedürfnissen in Beruf, Politik und Freizeit dienlich sein, humanistische Ansprüche, etwa in der idealistischen Variante, mit Bildung die Welt (um)zu gestalten, gerieten hingegen ins Hintertreffen (vgl. Röhrig 1988, 366).

8.3.1 Das „Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960

1960 benannte der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ in seinem vielzitierten „Gutachten zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ als Generalziel der letzteren ein ausgereiftes Welt- und Selbstverständnis sowie individuelle Handlungsfähigkeit. Das Verständnis von Bildung, das diesem bildungsgeschichtlich gewichtigen Gutachten zugrundeliegt, wird im Originaltext an einer vielzitierten Stelle klar benannt: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss 1960, 20). Hierbei, so betont Paul Röhrig bereits 1988, also lange vor dem *Hype* um *Lifelong Learning* u. ä., ist aber nicht jenes den technischen und gesellschaftlichen Umbrüchen geschuldete lebenslange Lernen im heutigen Sinne gemeint. Vielmehr geht es, den unverzichtbaren kritisch-emanzipatorischen und nonkonformistischen Dimensionen und Konnotationen des Bildungsbegriffs entsprechend (die in Zeiten des Verwertungsimperativs von Bildung nur allzuoft negiert, zumindest vernachlässigt werden), um ein „ständiges Bemühen um Bildung, die erst Maßstäbe zur Beurteilung der Veränderung bereithält und die Entscheidung für ‚Anpassung und Widerstand‘ ermöglicht“ (Röhrig 1988, 364).

An wichtigen erstrebenswerten Momenten von Bildung wurde im „Gutachten“ das Charakteristikum des *Sich-selbst-bildens* im Sinne einer autonomen Persönlichkeitsentwicklung angeführt, zudem die Zieldimension der *Kritikfähigkeit* und nicht zuletzt der *Ganzheitlichkeitsanspruch* von Bildung hervorgehoben. Die klassischen regulativen Ideen der Pädagogik, die Bildungskonstitutiva

der *Selbstbestimmung* und *Selbstverantwortung*, wurden somit im Gutachten „als unverlierbare, aber auch undelegierbare Aufgaben und Herausforderungen des einzelnen Erwachsenen“ (Strunk 1988, 106) angesehen. Bildung erschöpft sich diesem Verständnis zufolge aber nicht etwa im intellektuellen Habitus der Widerständigkeit als eines Selbstzwecks, sondern konstituiert sich vielmehr erst „im Feld der Polarität von Anpassung und Widerstand“ (Deutscher Ausschuss 1960, 27). Gerade in dieser ganz bestimmten Befähigung, nämlich selbständig zu entscheiden, wo jeweils Anpassung an objektive Gegebenheiten und wo hingegen Widerstand geboten ist, manifestiert sich gemäß der Bildungskonzeption des Deutschen Ausschusses die individuelle Freiheit der Persönlichkeit (vgl. ebd.). Ganz der emanzipatorischen Tradition des neuzeitlichen Bildungsverständnisses entsprechend wird die Bestimmung des Menschen zu *Mündigkeit, Verantwortung und Freiheit* betont und als Grundlage sowohl gelingender persönlicher *Lebensgestaltung* als auch politischer *Teilhabe* betrachtet (vgl. ebd., 33; Strunk 1988, 107). Gerade der letztgenannte Aspekt gesellschaftlicher *Partizipation* und *Mitbestimmung* verweist darauf, dass sich die Bildung Erwachsener (genauso wenig wie die Bildung von Kindern und Jugendlichen, sei hier hinzugefügt) nicht etwa in der Vermittlung kanonisierten Faktenwissens erschöpft, sondern nach Auffassung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses zu Recht als ein gesamtgesellschaftliches Geschehen und Anliegen zu begreifen ist, das einzelne bzw. Gruppen von Individuen bei deren Lebensbewältigung unterstützt. Entsprechend lässt sich Bildung nicht in einzelnen Institutionen und Organisationen pädagogischen Denkens und Wirkens monopolisieren, sondern meint vielmehr, mit Gerhard Strunk (1988, 108) gesprochen, „als Selbsttätigkeit zunächst Selbstbildung, die sich im Prozeß der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft und der Welt vollzieht und ereignet, und (...) auf Verstehen und Handeln gleichermaßen gerichtet“ ist. Einem solch umfassenden Sinn gemäß wird Bildung in diesem Schlüsseldokument der (Erwachsenen)Bildungstheorie auf eine an Wilhelm von Humboldt erinnernde Weise als *allgemeine Bildung* konzipiert, wobei aber letztlich, wie Strunk (1988, 108) kritisiert, „die verhängnisvolle Tradition der Trennung von Bildung und Ausbildung nur halbherzig“ überwunden wurde.

Bereits deutliche Erwähnung findet im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen der für das Kompetenzkonzept konstitutive Aspekt der Handlungsorientierung mitsamt der zugehörigen Zielsetzung individueller *Handlungsfähigkeit*. Ebenso hervorgehoben wurde eine bestimmte erstrebenswerte Qualität sozialen Miteinanders, die sich heute treff-

lich mit „Teamfähigkeit“ übersetzen lässt und der die Erkenntnis zugrunde liegt, dass der/die einzelne nicht für sich allein, sondern meist im Medium der Mitmenschen gebildet wird (vgl. auch Hüfner/Naumann 1977; zudem Tippelt 1999). Auch wenn vom Kompetenzbegriff in besagtem Gutachten noch keine Rede war, zeichnen sich hier doch bereits deutliche Konturen eines erst später im Begriff „Kompetenz“ verdichteten Verständnisses dessen ab, was mit Bildung intendiert sein sollte, nämlich die weitgehend *selbständige Strukturierung, Aneignung und Bewertung neuen Wissens und dessen Umsetzung in individuelle Handlungsfähigkeit*. Noch eher im Sinne eines humanistischen Bildungsverständnisses hingegen war der ebenfalls prononcierte Gesichtspunkt einer moralischen Bewertung des Wissens zu würdigen. Letztlich zeigen sich in dieser bildungsgeschichtlichen Momentaufnahme durchaus Kongruenzen zwischen einem eher traditionell-humanistischen Bildungsbegriff *und* einem gegenwärtig reüssierenden Kompetenzbegriff.

8.3.2 Die „realistische Wendung“ in den Erziehungswissenschaften

Besagtes Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ von 1960 leitete „nach allgemeiner Interpretation“ (Röhrig 1988, 363) die sog. „realistische Wende“ (wahlweise, als Eigenbegrifflichkeit, auch groß geschrieben) der Erwachsenenbildung ein, „weil hier die berufliche Fortbildung, die in der Praxis der Erwachsenenbildung bereits Eingang gefunden hatte, erstmalig legitimiert wurde“ (ebd.). Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre vollzog sich somit ein auch als „realistische Wendung“ (den Begriff prägte Heinrich Roth, vgl. Ders. 1971) geläufiger Paradigmenwechsel in der Erwachsenenbildung auf Grundlage eines primär sozialwissenschaftlich begründeten, am Arbeitsmarkt und an den individuell-materiellen Bedarfen orientierten Konzepts (vgl. Röhrig 1988, 347; Hüfner/Naumann 1977; Seitter 2007). Erwachsenenbildung sollte sich fortan weniger allgemeinen und ideellen Prinzipien sondern vielmehr den konkreten Bedürfnissen des Subjekts zuwenden, wozu natürlich – und zwar in hohem Maße – auch arbeits- und berufsbezogene Inhalte zählen. In der Interpretation von Gerhard Strunk (1988, 109) sollte die „realistische Wende“ „die Abkehr vom herkömmlichen Bildungsverständnis und zugleich die Hinwendung zu einem ‚modernen‘ Konzept ausdrücken, in dem die realen Lebensverhältnisse, die tatsächlichen Bedürfnisse der Erwachsenen und die gesellschaftlichen, d. h. vorrangig ökonomischen Bildungsbedarfe zur Geltung gebracht werden sollten“. Der Paradigmenwechsel in Gestalt der „realistischen

Wendung“ markiert rückblickend *in toto* den sukzessiven, tendentiellen Übergang von einer geisteswissenschaftlich-idealistischen Orientierung hin zu einer weitaus mehr pragmatisch-empirischen Ausrichtung in den Erziehungswissenschaften, die nicht zuletzt die Hinwendung zu utilitär-arbeitsmarktbezogenen Qualifikationsthematiken beinhaltete (vgl. ebd.). Pointiert gesprochen vollzog sich „eine theoretische Umorientierung vom Bildungsidealismus zur empirischen Erziehungswissenschaft“ (ebd.). Beabsichtigt war mit dieser sozialwissenschaftlichen Neuausrichtung eine stärkere Öffnung gegenüber den konkreten Gegebenheiten und Anforderungen der realen Gesellschaft, in welcher sich erziehungswissenschaftlich relevante Prozesse schließlich konkret ereignen, sowie deren wissenschaftlich-empirische Durchdringung.

Der von Paul Röhrig (1988, 347) retrospektiv konstatierte große Erfolg dieses Paradigmenwechsels brachte unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten „zugleich den Verlust eines genuinen Bildungsgedankens mit sich, der die Vielfalt der andragogischen Aktivitäten noch miteinander hätte verbinden können“. Röhrig erläutert die wichtigsten Charakteristika und Folgen der „realistischen Wende“, speziell mit Blick auf das bis heute (nach)wirkende, sich vielmehr sogar verstärkende in die Defensive Geraten eines umfassenden, d. h. nicht zuletzt selbstzweckhaften Bildungsbegriffs. Zunächst aber werden die begrüßenswerten Ergebnisse dieser Neuorientierung in der Erwachsenenbildung bei Röhrig (ebd., 363) klar benannt:

> „Die empirischen Wissenschaften werden jetzt für die Erwachsenenbildung maßgebend, es gelingt eine großartige Konsolidierung und Ausweitung des Volksbildungswesens, die Sozialwissenschaften erforschen mit beachtlichem Erfolg die Realität der Weiterbildung und die Motive wirklicher und potentieller Teilnehmer. Meistens meint man jetzt ‚Sozialisation‘ und ‚Lernen‘, wenn von Weiter- oder Erwachsenenbildung gesprochen wird. Darüber nachzudenken, was Bildung eigentlich sei oder sein könnte, wurde weitgehend als überflüssig erachtet, ja, mehr noch, pädagogische Argumentationsweisen und Begründungen gerieten allemal unter Ideologieverdacht. Natürlich haben auch weiterhin Pädagogen die Bildungsfrage in der Erwachsenenbildung angeschnitten, z. B. H.-H. Groothoff und F. Pöggeler, aber gemessen an der zunehmenden Menge der andragogischen Publikationen und dem Einfluß anderer Argumentationsstränge bleibt das marginal“.

Die durchaus gewollte Folge hiervon war (und ist) letztlich eine deutliche Akzentverschiebung bildungstheoretischer, aber auch -praktischer Art, nämlich weg von zweckfreiem respektive selbstzweckhaftem Bildungsgeschehen und hin zu einer stärker funktional-zweckbestimmten, auf berufliche Belange hin ausgerichteten (Weiter- und Fort)Bildung. Hierdurch erfuhr ein systematischeres, längerfristiger angelegtes und insbesondere zertifikationsorientiertes Lernen auf Grundlage entsprechender Qualifikationsmaßnahmen eine deutliche Aufwertung. Gerhard Strunk (1988, 110f.) lässt hinsichtlich der hochproblematischen Implikationen dieses zu verstärkter Qualifikationsorientierung führenden Paradigmenwechsels für einen klassisch-humanistischen Bildungsbegriff keinen Zweifel: „Deutlicher ist die bildungstheoretische Abkehr von dem für neuzeitliches Bildungsdenken konstitutiven Vorrang der Selbstbildung und der diesen Prozeß anregenden, begleitenden und vertiefenden Funktion organisierter und institutionalisierter Bildung kaum zu beschreiben“. Speziell kapriziert sich Strunks Kritik auf den pädagogischen Gestus des „Einwirkens“ im Interesse instrumenteller Qualifikationsvermittlungen, wie er von einem der Protagonisten der „realistischen Wende“, Joachim H. Knoll, akzentuiert wurde. Diese auch heute im Rahmen einer Kritik am vorherrschenden Kompetenzdiskurs vertretene Auffassung, dass nämlich das Bemühen um Qualifikations- bzw. Kompetenzentwicklung allzu oft eine quasi-defizitäre Persönlichkeitsstruktur suggeriere, die es dann sozusagen „von außen“ durch pädagogische Einwirkungen zu beheben gelte, wird bereits von Strunk (1988, 111) klar benannt und hat nicht nur nichts an Aktualität eingebüßt, sondern eher noch an Relevanz gewonnen: Der Begriff „Einwirken“ (wie er von Knoll verwendet wird, B. L.) „belegt den Anspruch von Institutionen, dem Erwachsenen unzureichende Befähigung unterstellen zu dürfen, um dann diese Defizite im Sinne ‚größerer Befähigung‘ zu kompensieren. Von der Freiheit des Individuums bleibt nur übrig, daß es sich in ‚selbstgesetzter Initiative‘ (Knoll-Zitat, B. L.) dieser Einwirkung auf sich selbst aussetzt oder verweigert“. Dabei stößt vor allem auf, „wie umstandslos das mündiger und freier Selbstbestimmung fähig gedachte Subjekt zum Objekt fremddefinierter belehrender Einwirkung erklärt werden kann (...)“ (ebd.). Die von Gerhard Strunk (ebd.) attestierte Konsequenz für das vorherrschende Verständnis von Bildung wirkt dabei ganz offensichtlich auch heute noch nach: „Bildung wird durch den – scheinbar sozialwissenschaftlichen Operationalisierungsansprüchen genügenden (...) – Begriff des Lernens ersetzt“. Heute, so ließe sich hinzufügen, hat sich neben den Lernbegriff (mitsamt seiner Derivate

wie „*Lifelong Learning*“, „*Informal Learning*“ etc.) auch der Kompetenzbegriff gesetzt.

Zielgruppe dieser Konnotationsverschiebungen bleibt zwar der selbstbestimmte Erwachsene, dies jedoch in je konkreten Lebenswelten und Handlungskontexten. Über diesen Lebensweltbezug hinaus ging die „realistische Wendung“ wie schon erwähnt mit einer deutlichen Betonung empirischer Forschungsmethoden und einer Straffung der Bildungsangebote im Sinne ihrer stärker ökonomischen Ausrichtung einher. Katrin Kraus (2006, 102) hebt hervor, dass spätestens mit der „realistischen Wende“ „die Idee der ‚Kompetenz‘ Einzug in die Berufsbildung gehalten“ habe, „zunächst reformuliert als ‚Schlüsselqualifikation‘ (...), in der doppelten Zielbestimmung von ‚beruflicher Tüchtigkeit‘ und ‚beruflicher Mündigkeit‘ (...), aber auch ausdrücklich über den reinen Qualifizierungsaspekt hinausgehend“. Paul Röhrig (1994, 187) resümiert vor diesem Hintergrund das Gutachten des sog. Deutschen Ausschusses von 1960, das bereits als Indiz und Dokument der „realistischen Wende“ zu verstehen sei, und benennt dessen Stellenwert für die Geschichte des Bildungsbegriffs in aller Deutlichkeit: „Ich halte es eher für einen letzten Versuch, den Bildungsgedanken trotz aller neuen Anforderungen an die Erwachsenenbildung zu retten, und der ‚Strukturplan‘ des Deutschen Bildungsrats macht dann zehn Jahre später deutlich, daß nichts mehr zu retten war“.

8.3.3 „Strukturplan für das Bildungswesen“ von 1970

Die nächste der hier stichpunktartig angeführten Wegmarken, anhand derer sich eine Akzentverschiebung, weg vom umfassenden Bildungs-, und hin zu einem zweckfunktionalen Kompetenzbegriff aufzeigen lässt, ist der „Strukturplan für das Bildungswesen“, den der deutsche Bildungsrat 1970 verfasste (vgl. hierzu auch Heydorn 1972). Das Feld der Weiterbildung (die in diesem Dokument terminologisch an die Stelle der Erwachsenenbildung trat) wurde im bildungspolitisch einflussreichen „Strukturplan“ als eigenständige vierte Säule des Bildungssystems erklärt (neben Vorschul-, Schul- und Hochschulbereich), was einer Institutionalisierung der Erwachsenenbildung starken Vorschub leistete. Zugleich wurde vor dem zeitgeschichtlichen Hintergrund einer sich bereits auf Hochtouren vollziehenden sozioökonomischen Transformation (hin zum ökonomisch kompetitiveren, hochflexiblen, wissensintensiven, auf Informations- und Kommunikationstechnologien basierenden „*postfordistischen*“ Produktions- und Konsumtionssystem) eine weitere instrumentell-ökonomische Ausrichtung

der Erwachsenenbildung in die Wege geleitet, in deren Folge der Qualifikationsbegriff den Bildungsbegriff sukzessive substituierte (vgl. Hüfner/Naumann 1977; Tippelt 1999; 2002). Dieses Dokument markiert gewissermaßen einen Zwischenschritt und Übergang zwischen dem eher noch im klassischen Bildungsverständnis verhafteten „Gutachten des Deutschen Ausschusses" von 1960 und einschlägigen Positions- und Diskussionspapieren pädagogischer und bildungspolitischer Art mit einer deutlichen Dominanz ökonomisch-funktionaler Orientierungen und Anforderungsimperative, wie sie dann vor allem die letzten gut drei bis vier Jahrzehnte mit all ihren Diskursen um „(Schlüssel)Qualifikationen" und „Kompetenzen", um „lebenslanges Lernen" und bildungsbezogene „Standortbedingungen" in der „Wissensgesellschaft" dominierten und dominieren. Dem Übergangscharakter entsprechend uneindeutig fällt die Einschätzung und Einordnung des Strukturplans hinsichtlich seines vorherrschenden Bildungsverständnisses aus, da „er in vielen Details Vorstellungen des Deutschen Ausschusses ebenso aufgreift und fortführt, wie er sie zugleich konterkariert. (...) Offenbar läßt der ‚Strukturplan für das Bildungswesen' vielfältige Interpretationen zu" (Strunk 1988, 111f.). Von Seiten konservativer Bildungstheoretiker und -politiker wurde eine angeblich überwiegend emanzipatorische Ausrichtung kritisiert, wohingegen von anderer Seite zugleich eine weitgehende Ausgewogenheit zwischen den Zielsetzungen des Qualifikations- und Identitätslernens unterstellt wurde (vgl. ebd.). Letzterem stimmt im Wesentlichen auch Rudolf Tippelt zu, indem er mit Blick auf dieses Dokument einschlägige Begrifflichkeiten, Fähigkeiten und Tugenden auflistet, die mit „Kompetenz(en)", zum Teil aber auch mit „Bildung" assoziierbar sind – ein speziell für die Frage nach Verwandtschaftsbeziehungen konzeptioneller Art zwischen diesen Begriffen überaus wichtiger Aspekt. Der „Strukturplan" von 1970 formulierte *grosso modo* eine Konzeption zur Integration allgemeiner, beruflicher und politischer Bildung, wobei das Individuum über seine spezialisierte, berufliche Tätigkeit hinaus auch und insbesondere allgemeine, generalisierbare Fähigkeiten entwickeln solle, welche etwa *selbständiges Handeln, Kooperation* und *Verantwortung* sowie die *Erkenntnis* von Zusammenhängen ermöglichen:

> „In Bezug auf die Lehrzielproblematik wird für das Individuum ein ausgewogenes Verhältnis von fachlichen und nichtfachlichen, allgemeinen Lernzielen gefordert: problemlösendes Denken, selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale

Sensibilität, Verantwortungsbewusstsein und Fähigkeit zur Selbstverantwortung“ (Tippelt 2002, 50f.).

Mit dem Strukturplan war indes in der Interpretation Paul Röhrigs (1988, 363f.) „konsequent die Wende zur Vollendung gebracht, indem dort fast nur noch von organisiertem Lernen, beruflicher Fortbildung und Qualifikation die Rede ist“. Röhrig (ebd., 364) erläutert an selber Stelle die Implikationen dieses Schlüsselpapiers für die Erwachsenenbildung und die Auswirkungen für ein auch heute allzuoft beklagenswert reduktionistisches Verständnis des Bildungsbegriffs: So werde oft „übersehen, daß in dem Gutachten von 1960 Ausbildung nur im Zusammenhang mit Bildung erörtert wird und nur unter der Voraussetzung in der Erwachsenenbildung einen Platz haben soll, daß sie stets auch den Horizont erweitert und aufs Ganze bezogen wird. Insofern stellt der ‚Strukturplan‘ einen Bruch mit der Tradition der deutschen Erwachsenenbildung und auch dem ‚Gutachten‘ dar (...)“. In das selbe argumentative Horn bläst Gerhard Strunk (1988, 112), der den Strukturplan letztlich ziemlich deutlich als „einseitig utilitaristisch-qualifikatorisch ausgelegt“ bewertet.

Dabei lässt sich der im Strukturplan explizierte Bildungsbegriff geradezu als rechtspositivistische Ableitung aus einschlägigen Grundsätzen der bundesdeutschen Verfassung bzw. einschlägiger internationaler Menschenrechtsdeklarationen charakterisieren, wird Bildung hierbei doch auf die zentralen individuellen Grundrechte wie Achtung und Schutz der *Menschenwürde* und die *freie Entfaltung der Persönlichkeit* bezogen. Das grundlegende, überaus progressiv anmutende Bildungsverständnis des Strukturplans wird in folgender Zielformulierung deutlich benannt: „Das umfassende Ziel der Bildung ist die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben, verstanden als die Fähigkeit, die Freiheit und die Freiheiten zu verwirklichen, die ihm die Verfassung auferlegt“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 25). Scheint so der im Strukturplan angelegte Bildungsbegriff noch ganz in einer aufklärerischen wie auch (neu)humanistischen Tradition zu stehen, zumal explizit auf die Leitnormen der *Selbstbefähigung* zur *Selbstentfaltung*, zur *Selbständigkeit* im Entscheiden und Handeln und nicht zuletzt zur demokratischen *Mitbestimmung* und *Mitwirkung* verwiesen wird, so wird doch gleichzeitig bereits das funktionale Moment der Befähigung zur beruflichen Mobilität als weitere wichtige Zielsetzung angesprochen (vgl. Strunk 1988, 112). Während also einerseits durchaus noch so überaus hehre und unverzichtbare Primärzielsetzungen des Pädagogischen wie die Befähigung zur *Teilhabe* und *Mitwirkung* an Verände-

rungsprozessen und letztlich die *Entfaltung der Persönlichkeit* im Strukturplan Erwähnung finden, so tritt gleichwohl die starke Intention des Bildungsrates deutlich hervor, berufliches und qualifikatorisches Lernen stärker zu akzentuieren (vgl. Dewe 1997, 95). Überhaupt werden Bildungsziele im Kontext der Erwachsenenbildung hier in höchstem Maße mit Forderungen nach solchen Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich aus dem rasanten technischen und gesellschaftlichen Fortschritt derivieren lassen, begründet. Wie heute – etwa mit Blick auf die Debatte um lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft – längst üblich, sind schon im „Strukturplan" von 1970 die hohe Veralterungsrate des Wissens und die enorme Innovationskraft der modernen Ökonomie als Umstände benannt, die eine Weiterbildung in Permanenz als unverzichtbar gelten lassen – wobei eine solche Weiterbildung letztlich indes als *Conditio sine qua non* für das hierbei umfassendste Ziel der Persönlichkeitsentfaltung steht. Entsprechend betont der „Strukturplan" (Deutscher Bildungsrat 1970, 57): „Der Grundgedanke der ständigen Weiterbildung (steht für, B. L.) ein Schritthalten mit der Entwicklung auf allen Lebensgebieten und damit die Ermöglichung der personalen Entfaltung". Dieser auf Anpassung hin ausgerichtete Schwerpunkt in der Zielbestimmung des Strukturplans rangiere, so wertet und reklamiert Gerhard Strunk (1988, 113), klar *über* den auf Teilhabe und Mitwirkung an gesellschaftlichen Prozessen und letztlich auf Persönlichkeitsentfaltung abzielenden inhaltlichen Gewichtungen. Das eigentliche Interesse dieser bildungspolitisch durchaus einflussreichen Schrift diene der „Förderung beruflichen und abschlußbezogenen Lernens", weshalb im Laufe des Gesamttextes des Strukturplans der vermeintlich funktionalere Begriff „Lernen" den Terminus „Bildung" letztlich verdränge (vgl. ebd.). Strunks (ebd.) bitteres Resümée lautet entsprechend: „Die Leitidee ist letztlich *Anpassungsbildung*". Bernd Dewe (1997, 95) pflichtet bei und geht noch einen Schritt weiter: „Auffällig ist, wie im Kontext des Strukturplanes der Begriff Lernen den der Bildung verdrängt".

Zwar wurde der Begriff Bildung im Zuge dieser bildungsstrategischen Neuorientierungen nicht gleich aufgegeben, doch scheint er konnotativ sukzessive zum Surrogat- und Sammelbegriff für „Lernen" bzw. für Lernprozesse und Lernziele schlechthin zu werden (vgl. Lerch 2010, 90f.). Das verglichen mit früheren Einschätzungen des Verhältnisses von Bildung und Lernen qualitativ Neue bringt Lerch (ebd., 91) wie folgt zum Ausdruck: „Zwar war auch in der klassischen Bildungstheorie bei Wilhelm von Humboldt Bildung ein Prozess, der ein Leben lang andauert (...), doch hatte sich die Vorstellung geändert,

die hinter diesem Anspruch stand. Maßstab war (im Zuge des Strukturplans und der zugehörigen Akzent- und Diskursverschiebungen, B. L.) nicht mehr der Mensch als Mensch, sondern die im gesellschaftlichen Interesse geforderten Qualifikationen“. Zwar finden sich im Strukturplan für Lerch (ebd.) durchaus noch Reste humanistischen Bildungsdenkens, etwa die Idee der *Selbstentfaltung*, *Selbständigkeit* und der demokratischen *Partizipation*, indes würden diese „vom Primat der beruflichen Mobilität dominiert“. Erwachsenenbildung, so auch Bernd Dewes Einschätzung, gründet hier nicht mehr auf einem entwickelten Bildungsverständnis, sondern auf den Lernanforderungen, die aus bestimmten sozioökonomischen Entwicklungen resultieren (vgl. Dewe 1997, 95). Hierbei wird von heteronom vorgegebenen Zwangsläufigkeiten ausgegangen, denen sich der einzelne nur noch anpassen könne, wohingegen der Prozess als solcher geradezu schicksalshaft anmutet – eine Wahrnehmung, so ließe sich hier hinzufügen, die man als typisch für die wirtschaftsliberale Diskurshegemonie der letzten Jahrzehnte erachten darf. Die Bedürfnisse des Individuums waren denn auch, so Dewes (ebd.) Kritik weiter, nicht mehr zentrales Anliegen des Bildungsrates. Mehr noch: „Nicht so sehr die Person und ihre Befähigung zur kritisch-solidarischen Teilhabe, sondern vor allem die Sicherung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs steht jetzt im Mittelpunkt der Aufgaben von Erwachsenenbildung (...)“. Letztlich, darin gipfelt die Generalkritik, werde die „Idee der Selbständigkeit durch die reaktive Anpassung ersetzt“ (ebd.).

Die mit dem Strukturplan eng verbundene „Tendenz, Bildung in Qualifizierung umzudeuten“ (Lerch 2010, 91) markiert letztlich den Beginn einer sich bis heute stark verschärft habenden „Ökonomisierung von Bildung“, verstanden als deren überwiegend instrumentell-funktionale Ausrichtung entlang beruflicher, mikro- und makroökonomischer Zwecksetzungen, die sowohl auf das Verständnis des Bildungsbegriffes selbst als auch auf die Aufgabenstellungen der Institutionen des Bildungswesens und deren Organisationsformen zielt. Keineswegs zufällig ist hierbei eine zeitliche Koinzidenz mit wichtigen politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen und Ereignissen zu verzeichnen, die gemeinhin als Geburtsstunde des oft als „neoliberale“ Phase des Kapitalismus bezeichneten gesellschafts- und sozialpolitischen Paradigmenwechsels angesehen werden (vgl. etwa Hobbsbawm 1998; Fülberth 2005; Altvater 2006; Lederer 2008).

Vorbehaltlich eingehenderer Kritiken an dergleichen ökonomisch, zum Teil ökonomistisch enggeführten Diskussionsbeiträgen und Zielbestimmungen im Bereich der Erziehungswissenschaft in den Jahrzehnten seit dem „Strukturplan“

und in der Gegenwart (vgl. 10.2.), lässt sich an dieser Stelle exemplarisch kritisieren, dass dabei in gewisser Weise eine unumgehbare Fremdbestimmung des Menschen seitens anonymer struktureller Zwänge und Pressionen unterstellt wird, denen gegenüber Adaptionsleistungen zu erbringen seien. (Weiter)Bildung, so der Vorwurf, wird in erster Linie als einseitige Anpassung (bzw. Förderung derselben) an weitestgehend vorgegebene technik- und marktinduzierte Dynamiken und Kontingenzen aufgefasst und eben nicht als (selbst)ermächtigende Möglichkeit einer *gestaltenden Einflussnahme* auf Wirtschaft, Technik und Gesellschaft, die dann die Chance auf Vermeidung damit einhergehender Kalamitäten eröffnet (vgl. Strunk 1988, 113). Entsprechend vernichtend fällt Gerhard Strunks (ebd., 114) Urteil über die Implikationen dieses wegweisenden Bildungsverständnisses im „Strukturplan“ aus:

> „Die neuzeitliche Bildungsidee (...) wird ebenso mißachtet wie die korrespondierende Idee der sozialen Verantwortung der Person, die in der Verpflichtung zu ‚*Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen* aller Lebensbereiche‘ selbst (...) Ausdruck findet, was etwas *fundamental anderes* ist als die ‚*Beteiligung an den Auseinandersetzungen mit den Folgen* des wissenschaftlich-technischen Fortschritts‘ (...)“.

Angesichts eines solchen „Formalisierungssogs“ (ebd., 115) nimmt es nicht Wunder, dass die Diskurshoheit betreffs pädagogischer Fragen und Zielbestimmungen in hohem Maße nicht mehr allein erziehungswissenschaftlich legitimierte Instanzen ausüben, sondern vielmehr Institutionen aus Wirtschaft und der Politik – falls dies jedoch, so lässt sich etwa auch mit Blick auf den politischen Stellenwert der Humboldtschen Bildungsreformen einwenden, jemals tatsächlich nennenswert anders war. Jedoch scheint dieser Gesichtspunkt mit der Formierung des neoliberalen Diskursregimes seit den 80er Jahren, in hohem Maße an Brisanz gewonnen zu haben, wofür die jüngsten Reformen im Hochschulbereich, wie sie seitens der Europäischen Union implementiert wurden und zu einer beschleunigten Rationalisierung des Bildungsbetriebs beitrugen, durchaus als gutes Beispiel eignen. Gerhard Strunks (1988, 115) Fazit mit Blick auf eine solche Instrumentalisierung des Bildungsbegriffs (und eben nicht des Qualifikations- oder Kompetenzbegriffs, die ja beide bereits zur Zeit des Strukturplans existierten – wenngleich im Falle von „Kompetenz(en)“ eben noch nicht im heutigen pädagogischen Sprachgebrauch) sei hier angeführt:

„Die bildungstheoretisch begründete Selbsttätigkeit, in der sich Bildung als Auseinandersetzung des Erwachsenen mit sich und der Welt vollzieht, verkommt zur kostengünstigen Optimierung eines intentional wie inhaltlich vorgegebenen Lernprogramms (...). (Statt Selbstbestimmung zu fördern, B. L.) wird Bildung zur Anpassungsbildung verkürzt und die inhaltliche Entscheidung, was Gegenstand der lernenden Aneignung sein soll, vorgegeben".

Eine Erwachsenenbildung, die sich im Gedankenduktus des neuzeitlich-humanistischen Bildungsdenkens verortet, müsse sich hingegen, so Strunks Forderung, solchen Verwertungsinteressen entgegenstellen. Anstatt ihren angedachten Auftrag zu erfüllen, nämlich Optimierungsstrategien für eine kosteneffiziente und zielführende Sicherung des gesellschaftlichen Qualifikationsbedarfs zu erarbeiten und pädagogisch-didaktisch umzusetzen, müsse sie vielmehr kritische Fragen nach der Begründbarkeit und Notwendigkeit solcher Bedarfe und nach der Legitimation der diesen Bedarf festlegenden und diskursiv durchsetzenden Institutionen aus Politik und Wirtschaft stellen, was insbesondere das auf Veränderung zielende Interesse an den durch sie konstituierten gesellschaftlichen Kräfteverhältnissen beinhaltet. Andernfalls, so Strunk (ebd., 116), würde „Bildung" sukzessive durch den Begriff und das Ziel „Lernen" bzw. Lernfähigkeit ersetzt, womit, aufgrund eines dann fehlenden normativen Korrektivs, Erwachsenenbildung „der blanken Funktionalität, die dem Lernbegriff eigentümlich ist" anheim falle. Im Gegensatz zu der „Spezialkompetenz" (ebd., 117) der Lernfähigkeit, mit dem ihr innewohnenden Gefahrenmoment beliebiger Anpassungsforderungen seitens gesellschaftspolitischer Interessengruppen, verweigere sich der Bildungsbegriff hingegen solcher Funktionalisierung. Er erweise sich in einem solchen widerständig-ungreifbaren (und sicher nicht unwidersprochen bleibenden) Sinne sogar regelrecht als „gesellschaftlich dysfunktional" (ebd., 117; siehe auch Heydorn 1972, 82ff.).

„Qualifikationsoffensiven" genannte bildungspolitische Maßnahmen als Antwort auf die Zustandsbeschreibungen und Bedarfsanalysen des „Strukturplans" verfolgten in den 70er Jahren das primäre Ziel, die individuelle berufliche Anpassungsfähigkeit angesichts zunehmend anforderungsreicherer Tätigkeitsprofile auf immer dynamischeren Arbeitsmärkten zu erhöhen. Der Impetus des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates zielte dementsprechend auf die rationale Organisation und Planung der Erwachsenenbildung und somit auf die Optimierung persönlicher Lernaktivitäten. Die umfassende Zielsetzung hierbei

kann heute, über vierzig Jahre später, weiterhin als eine strategische Primärintention der Erwachsenenbildung gelten, nämlich Beiträge zu leisten, um in der marktwirtschaftlichen Standortkonkurrenz bestehen zu können. Aus Sicht des Hauptverfassers des „Gutachtens“ von 1960, Fritz Borinski, stellt sich ob dieser Konnotationsverschiebungen im „Strukturplan“ die Frage, ob es letztlich nicht konsequent wäre, den Begriff Erwachsenenbildung gleich ganz für obsolet zu deklarieren, sei doch im „Strukturplan“ das Anliegen einer umfassenden, d. h. nicht nur instrumentell-standortstrategisch verstandenen Erwachsenenbildung regelrecht liquidiert worden (vgl. Röhrig 1994, 187; Borinski 1981, 37f., 41f.). Borinski (ebd., 41; zit. nach Röhrig 1988, 364) kommentiert die Konnotationsverschiebung zwischen „Gutachten“ und „Strukturplan“ und dessen Implikationen zusammenfassend wie folgt:

> „Das Denken des Bildungsrats (wie in seinem Gutachten von 1960 offengelegt, B. L.) ist konsequent auf die rationale Organisation und Planung ausgerichtet. Die Erwachsenenbildung erfüllt für ihn ihren Zweck, wenn sie die größtmögliche Chance für ein allgemeines Weiterlernen gibt und erfolgreich dazu beiträgt, daß die Bundesrepublik in der Konkurrenz der modernen Industriestaaten nicht zurückbleibt. (...) Da im Strukturplan die Erwachsenenbildung als eigenständiger Bereich mit eigenem Wesen und eigener Aufgabe geleugnet wird, wäre es konsequenter, auch das Wort Erwachsenenbildung zurückzuziehen. (...) Jedenfalls sollte klar sein, daß der Strukturplan die Sache der Erwachsenenbildung aufgibt – liquidiert“.

Der „Strukturplan“ markiert *in summa* einen Meilenstein im Rahmen der Entwicklung des (erwachsenen-)pädagogischen Diskurses hin zu einer Dominanz des Kompetenzbegriffs und -konzepts (vgl. hierzu 8.3.1. bis 8.3.5.; auch Lerch 2010, 82–93).

8.3.4 „Qualifikationsoffensiven“ und Karriere des Schlüsselqualifikationsbegriffs

Im Interesse einer standortstrategisch als zunehmend wichtiger erkannten Erhöhung beruflicher Mobilität wurde in den 70er Jahren verstärkt die Forderung nach solchen Qualifikationen laut, die von ihrem Inhaltsprofil her generalisierbar sind. Grundlage der Kritik an hergebrachten berufspädagogischen Konzepten war somit insbesondere das auf Arbeitsmarktbedarfe bezogene Argument einer mangelnden Prognostizierbarkeit zukünftiger Stellenprofile

und hierfür notwendiger Qualifikationen. Zudem stellt(e) sich das Problem einer erhöhten „Obsoleszenzgeschwindigkeit“, d. h. einer tendentiell verkürzten Verfallszeit als aktuell erachteter Wissensbestände, oft auch als abnehmende „Halbwertszeit des Wissens“ bezeichnet. Dieter Mertens folgenreicher Aufsatz „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“ aus dem Jahr 1974 brachte die entsprechenden Bedarfe auf den zentralen Begriff, der in den kommenden gut zwei Jahrzehnten entsprechenden pädagogischen Debatten den Stempel aufprägte (vgl. Reetz 1999, 32). Werner Lenz (2005, 55) erläutert in aller Kürze den hier nur angedeuteten Entstehungskontext des Schlüsselqualifikationsbegriffs: „Abgehend von der Spezialausbildung, die seitens der Wirtschaft als nicht sehr zweckmäßig eingestuft wurde, weil Ausbildungsgänge nicht der Aktualität der Anforderungen entsprechen konnten und können, entstand die Forderung nach *Schlüsselqualifikationen*“. An zentralen Zielbestimmungen solcher Schlüsselqualifikationen, die unmittelbar fachliche Qualifikationen weit übersteigen, werden etwa *Teamfähigkeit* (inklusive Kommunikationsfähigkeit), *Selbständigkeit* (nebst hiermit korrespondierender Mitverantwortung) und bereits das Prinzip lebenslangen Lernens angeführt (vgl. Mertens 1974). Dieter Mertens (1974, 39f.) rückte insbesondere solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Mittelpunkt pädagogischer Zielsetzungen, die nicht unmittelbar auf konkret-praktische Verrichtungen bezogen sind, sondern sich vielmehr „für eine große Zahl von Positionen und Funktionen zum gleichen Zeitpunkt und für die Bewältigung einer Sequenz von meist unvorhersehbaren Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens eignen“.

Im selben sozioökonomischen und pädagogisch-strategischen Kontext lässt sich die von Rolf Arnold als „pragmatisch-restriktive Wende“ bezeichnete sukzessive Konnotationsverschiebung der Erwachsenenbildung verorten, die sich über sog. „Qualifikationsoffensiven“ explizit der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen widmete (vgl. Arnold 2006, 33–43). Nicht unerwähnt bleiben sollen im Zusammenhang der schleichenden, indes deutlich wahrnehmbaren Um- bis Neuorientierung der Erwachsenen- und Weiterbildungsschwerpunkte des letzten halben Jahrhunderts, die letztlich zu einer verstärkt instrumentell-funktionalen Ausrichtung entsprechender Inhalte und Methoden führte, zudem eine Reihe wirkmächtiger Studien, die diesen Prozess bestärkten: Etwa die „Hildesheim-Studie“ 1957 mit ihrer Betonung der Notwendigkeit einer Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und einem entsprechenden Plädoyer für eine Bildung vom Subjekt aus, womit die „realistische Wende“ mit vorbereitet

wurde, die „Göttingen-Studie“ 1966, die eine hohe Nachfrage nach pragmatisch-zertifizierbaren Abschlüssen/Qualifikationen konstatierte und legitimierte oder auch die „Oldenburg-Studie“ 1978, in welcher Bildung eher als funktionale Qualifikation begriffen wurde und damit bereits erste Grundlegungen eines späteren kompetenzaffinen Bildungsverständnisses vollzogen wurden (vgl. Seitter 2007, 134; Hüfner/Naumann 1977).

Rolf Arnold (2002, 30) fasst die bisher angeführten „Wendungen“ der (west)deutschen Weiterbildung der letzten gut 50 Jahre in 5 Etappen zusammen:

* eine „ursprüngliche kulturpädagogische Ziel- und Funktionsbestimmung“ bis in die 70er Jahre;
* in den 70ern dann die „realistische Wende“, „die einen berufspädagogischen Fokus aufgriff, den Berufsbezug des Erwachsenenlernens betonte und den Bildungs- um den Qualifikationsbegriff ergänzte“;
* in den 80ern eine „reflexive Wende“, die den „Persönlichkeitsbezug des Erwachsenenlernens wieder stärker in das Bewusstsein brachte und insbesondere die Identitätsbildung als Motiv, Aufgabe und Schwierigkeit der Erwachsenenbildung in der postmodernen Gesellschaft hervorhob (...)“;
* in den 80er Jahren zudem eine „Ganzheitswende“, die, durch neuere betriebs- und personalwirtschaftliche Konzepte sowie den Schlüsselqualifikationsbegriff ausgelöst, den Begriff der Handlungskompetenz ins Spiel brachte;
* in den 90ern schließlich die „utilitaristische Wende“, „die das zweckbezogene Lernen nicht mehr automatisch in einen Gegensatz mit dem persönlichkeitsorientierten Lernen brachte (...)“.

Abschließend lässt Rolf Arnold seine Zusammenschau der wichtigsten Etappen der Erwachsenen-/Weiterbildungsdebatte des letzten halben Jahrhunderts in die harsche Kritik münden, dass die heute vorherrschende kompetenzorientierte Debatte diese Konnotationsverschiebungen und die damit verknüpften Aspekte und Bedarfe innerhalb des Weiterbildungsdiskurses weitgehend ignoriere und sich unter Ausblendung wichtiger Kontexte und Fragestellungen statt dessen lediglich weitgehend am hegemonialen ökonomischen Diskurs orientiere (vgl. ebd., 30f.; zur „reflexiven Wende“ siehe insbesondere auch Lerch 2010, 99–104).

8.3.5 Durchbruch des Kompetenzdiskurses nach 1989ff.

Nach 1990 rückten die Begriffe „Kompetenz“ bzw. „Kompetenzentwicklung“ mit *Verve* in den Vordergrund erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Diskurse. Noch bis Mitte der 90er Jahre, so Norbert Vogel und Alexander Wörner (2002, 82), fristet der Kompetenzbegriff „ein eher randständiges Dasein und findet selbst in Standardwerken zur pädagogischen Terminologie kaum Berücksichtigung (...)“. Erst danach setzt, als Fortsetzung der Debatte um Schlüsselqualifikationen, die erwachsenen- und berufspädagogische Kompetenzdiskussion mit Nachdruck ein, wobei sich aber zunächst, und dies gilt, wie weiter unten noch zu zeigen, bis in die Gegenwart, kein einheitliches Kompetenzverständnis abzeichnet – mehr noch, herrscht bis heute eine relative „Armut an verbindlichen Definitionen“ (ebd.). Spätestens 2001 aber, so Nuissl/Schiersmann/Siebert (2002, 5) habe der Begriff „Kompetenzentwicklung“ „den bisher so populären Begriff ‚Schlüsselqualifikation‘ abgelöst. Das Register des ‚Wörterbuch Erwachsenenpädagogik‘ (...) weist 54 Belegstellen für ‚Kompetenz‘ und nur noch 18 für ‚Schlüsselqualifikationen‘ aus“. Werner Lenz (2005, 55) benennt hierfür einen von mehreren Gründen: „In der Folge (der Schlüsselqualifikationsdebatte, B. L.) sprach man, um sich vom Begriff Qualifikationen, der zu eng auf Fähigkeiten gerichtet war, abzuheben, von Kompetenzen. Damit wurde ein weiteres, komplexeres Profil erfasst“. Genau genommen handelt es sich hierbei um eine Rückbesinnung auf den Kompetenzbegriff, nachdem dieser seine linguistischen und kommunikationstheoretischen Grundlegungen bereits bei Noam Chomsky und Jürgen Habermas erfuhr (s. u.). Diese Renaissance ist Nuissl/Schiersmann/Siebert zufolge sowohl in erwachsenenpädagogischen als auch in bildungsökonomischen Zusammenhängen zu finden. Im Konzept der Kompetenzentwicklung schienen etliche Widersprüche und Unterschiede, etwa zwischen wirtschaftlichen und pädagogischen Maßstäben, von formellem und informellem Lernen, von Wissen und Können etc., überwunden zu sein und vielmehr einer ganzheitlichen Sichtweise Platz zu machen, was die (zumindest anfängliche) Begeisterung um Kompetenzen etwas zu erklären vermag (vgl. Nuissl/Schiersmann/Siebert 2002, 5).

– ***Kompetenzen als marktgerechte Anpassungsstrategie im Dienste sozioökonomischer und kultureller Transformationen*** –

An Gründen und Motiven für den Aufstieg des Kompetenzkonzepts fanden sich vor dem Hintergrund zunehmender Flexibilisierung, Dynamisierung und

Innovationsorientierung in wichtigen Teilen der Arbeitswelt insbesondere das im Kontext der „Wissensgesellschaft“ zunehmend als unverzichtbar erkannte selbstorganisierte Lernen, zudem, als Implikation der umfassenden Ökonomisierungsprozesse im Zuge der politisch-sozialen Umwälzungen 1989ff. („Globalisierung“, „Neoliberalismus“ etc.) vor allem ein vermehrtes Einfordern solcher Eigenschaften, die in ökonomischer Hinsicht als wünschenswert erachtet wurden und werden. Speziell die Transformation der DDR-Ökonomie wirkte in Deutschland als ein wichtiger Katalysator, wie das „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. (Nicht umsonst stand im Titel des ersten Programms die Zielfunktion „Vom Plan zum Markt“)“. Auch Matthias Vonken (2001, 513) verortet diesen sich zu Beginn der 90er Jahre im deutschsprachigen Raum vollziehenden Aufschwung des Kompetenzkonzepts im weit umfassenderen Kontext einer regelrechten *Kulturtransformation*. Es lohnt deshalb, seine These hier in aller Ausführlichkeit zu zitieren:

> „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 diente. 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".

Nicht minder zitierenswert, und dies gleichfalls in gebotener Ausführlichkeit, sind die Einschätzungen und Erläuterungen Axel Bolders (2009, 821f.) zum selben Sachverhalt, nämlich den (gesellschafts)politischen Hintergründen und Ursachen der Hochkonjunktur des Kompetenzbegriffs und -konzepts in der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Forschung ab Beginn der 90er Jahre:

„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 (...)".

Die Betrachtung der Kompetenzentwicklungsprogrammatiken der 90er Jahre als einer gesellschaftspolitisch intendierten „Eingliederung in das neue Wertesystem“ (Lerch 2010, 105) im Gefolge der Systemtransformation nach Ende der DDR macht sich auch Sebastian Lerch (ebd., 104f.) zu eigen, 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 nicht um Wissensvermittlung bzw. -aneignung im klassischen Sinne, sondern vielmehr um „eine Kulturtransformation extremen Ausmaßes“ (Sauer 1999, 179; zit. nach Bolder 2009, 822). 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 am Arbeitsmarkt. Entsprechend wurden in nochmals erhöhtem Maße die aus pädagogischer Sicht begrüßenswerten individuellen Dispositionen der *Selbstverantwortung, Selbststeuerung* und *Selbstorganisation* in den Mittelpunkt der Programmatiken gerückt, gelten diese doch im Anforderungskontext der modernen „Wissensgesellschaft“ mit ihrem Imperativ des lebenslangen Lernens nicht nur als unverzichtbar, sondern als elementar (vgl. Bolder 2009, 822f.; Sauer 1997; Erpenbeck 1997b). Axel Bolder (2009, 823) benennt aus dezidiert ideologiekritischer Perspektive die weiteren Entwicklungen des erziehungswissenschaftlichen 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, wie an anderer Stelle noch deutlicher herausgearbeitet wird (vgl. v. a. 11.3.1.), 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 aus dem betrieblichen Kontext, der, und das macht den überaus ambivalenten Charakter dieser Entwicklung deutlich, auch mit betrieblicher (Mit-)Verantwortung, ggf. betrieblicher Finanzierung und

Möglichkeiten betrieblicher Mitbestimmung einhergeht, herausgelöst, und immer mehr in die persönliche Freizeit hinein verlagert und damit in den Bereich der (Selbst-)Verantwortung der –womöglich bloß potentiellen – Arbeitskräfte/WissensproduzentInnen überführt. Mit anderen Worten: Berufliche Weiter- und Fortbildung wird „outgesourced", individualisiert und meist prekarisiert. Bolder (2009, 823) weiter:

> „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"' (Sauer 2002, S. 51)".

Auch Johannes Sauer (1999, 179) konstatiert mit Blick auf die strategischen Planungen der Arbeitsgemeinschaft-QUEM zu Beginn der 90er Jahre im Duktus vorangehender Einschätzungen, dass hierbei „eine *Kulturtransformation extremen Ausmaßes*" angestrebt wurde, für die eine gängige Weiterbildung im Sinne von Qualifizierung oder eine weitere Aneignung von Wissen als unzureichend angesehen wurden. Vielmehr ging es auch und insbesondere um die Veränderung von Werten, Einstellungen und 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 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 einen Akzentunterschied, der sich einer im Wesentlichen 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 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 die von der EU-Kommission und ihren Unterorganisationen initiierte und zum Teil gesteuerte Debatte um die Notwendigkeit, den Erwerb und die Messung von Kompetenzen überwiegend instrumentell-funktionalistisch konnotiert. Nicht umsonst, und darauf verweist Bolder (ebd.), bezeichnet „*competencies*" immer auch eine „*competitiveness*" auf hochgradig umkämpften, hoch selektiven Arbeitsmärkten. („*Competencies*" selbst lassen sich im britischen Diskursraum 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 Programmschriften der EU als Leitziel gepriesen wird (vgl. bereits 5.3.1.).[119] [120] Übergreifendes Ziel dieser kompetenzbezogenen Programmatiken war und ist auf individueller Ebene die Vermittlung bzw. letztlich die Verinnerlichung neuer, marktförmiger Wertstrukturen und Dispositionen sowie deren Verfestigung durch Training. Diese verallgemeinerte Dispositionsbereitschaft wird wiederum zu einer entscheidenden (personalen) Kompetenz geadelt, unter die sich diverse Einzelkompetenzen wie etwa Flexibilität, Selbstreflexion, Leistungsbereitschaft etc. subsumieren lassen (vgl. Bolder 2009, 823).

8.3.6 Zwischenfazit: Kritik an der kompetenzorientierten Wende und erstes Plädoyer für eine Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff

Axel Bolder (2009, 823) unterstreicht im Zusammenhang marktwirtschaftskompatibler Verhaltensweisen ein wichtiges, wohl kaum zufälliges Defizit des

bildungstheoretischen Diskurses in Hinblick auf Kompetenzen, nämlich die mangelhafte Reflexion der sich darin manifestierenden politischen Agenda: „Das hier offen thematisierte neokonservative ordnungspolitische Interesse bleibt in der einschlägigen bildungswissenschaftlichen Diskussion eher randständig (...)". Aus Sicht einer sich aufklärerisch-humanistischen Leitzielen wie Selbsterkenntnis, Emanzipation und Mündigkeit verpflichtet wissenden Erziehungswissenschaft hätte sich aber vielmehr heftige Kritik an dergleichen Programmatiken zu entzünden, und zwar insbesondere an dem Umstand, dass derartige Prozesse der Selbstoptimierung nicht als selbstbestimmte Akte des Lernens anzusehen sind, sondern vielmehr als Verhaltensimperative, die auf die allzeit disponible Arbeitskraft im Dienste fremdbestimmter – und -bestimmender – ökonomischer Interessen abzielen. Axel Bolder fasst diese ideologiekritische Sicht auf Kompetenzentwicklung im Sinne einer regelrechten *Re-education*, wie sie etwa von Sylvia Kade (1997), Wolfgang Hendrich (2000) oder Ingrid Lisop (1999) vertreten wird, kompakt zusammen: „Was heute unter ‚Selbstorganisation', ‚lernende Organisation' und ‚Lernen am Arbeitsplatz' verstanden werde, sei im Zuge ‚neoliberalistischer' Rationalisierung zu einer Ideologie geworden; die Transformationsprozesse in Ostdeutschland hätten zur Gleichsetzung von unternehmerischem Denken und Selbstorganisation mit Demokratie und Individualität geführt" (Bolder 2009, 823).

Die Akzentverschiebung von der traditionellen Weiterbildung hin zur Kompetenzentwicklung schien bzw. scheint, so ein weiterer wichtiger Kritikpunkt, einherzugehen mit einer gewissen Theoriefeindlichkeit, zumindest aber -skepsis.[121] Bezüglich Fragen der Wissensvermittlung im Zusammenhang dieser „kompetenzorientierten Wende" des pädagogischen Diskurses konstatiert Christiane Hof (2002, 80) (unter Bezugnahme auf das „Forum Bildung" [2001]) zunächst: „An die Stelle der Vermittlung ‚trägen Wissens' gehe es heute darum, den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen, Lernkompetenz, methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen, soziale Kompetenzen und Wertorientierungen zu fördern". Vor diesem Hintergrund gewönnen praxisorientierte Verfahrensweisen ein deutliches Übergewicht auf Kosten abstrakter theoretischer Analysen und thematischer Zugänge. Christiane Hof (ebd.) weiter: „Während die Rede vom Wissen assoziiert wird mit bloßer Theorie, abstrakten Aussagen über die Welt und einer Passivität des Lernenden, verweist das Zauberwort Kompetenz auf praktisches Handeln, konkrete Situationen und die Aktivität des Subjekts". Dieser durchaus wahrnehmbaren Theoriefeindlichkeit – wenigstens Geringschätzung – entsprechend, fokussiert das Kompetenzkonzept

weniger auf abstrakte Denkleistungen, sondern vielmehr auf praktische Handlungsfähigkeit in konkreten Handlungsfeldern und -bezügen. An die Stelle eines *Know-why* tritt so in der Gesamttendenz das *Know-how*. In der pädagogischen Praxis treten folglich Lernziele hinter Handlungsziele zurück, Lerninhalte werden dann weniger an systematisch-wissenschaftlicher Sachlogik, sondern an bestimmten Handlungsproblemen festgemacht. Die Rolle des Bildungspersonals wandelt sich vom Dozenten hin zum *Coach*/Lernberater/Manager der Rahmenbedingungen, und Wissensbestände werden vom Anspruch her, und dies wäre denn durchaus wieder positiv zu vermerken, nicht mehr nur passiv rezipiert, sondern aktiv im Rahmen von Problemlösungsprozessen erworben (vgl. Hof 2002b, 81).

Mit Rudolf Husemann (1996, 390) ist hier als Hauptkritikpunkt am Kompetenzkonzept abermals der letztlich instrumentelle Charakter der Kompetenzentwicklung und der sie flankierenden Diskurse hervorzuheben. Das Kompetenzkonzept umfasst nicht nur Persönlichkeitsaspekte, sondern greife geradezu auf die Persönlichkeit zu; entsprechend verlagerten sich „die Ansprüche an die Lernleistungen zunehmend auf verhaltensbezogene und moralisch/wertbezogene Inhalte. Dazu zählten vor allem die mentale Umorientierung auf marktwirtschaftliche Strukturen, aber auch die Neudefinition sozialen Verhaltens und moralischer und politischer Werte“. Neben die Drohung oder die konkrete Erfahrung eines möglichen oder tatsächlichen Arbeitsplatzverlustes im Rahmen vorherrschender Arbeitsmarktregime trat und tritt zusätzlich die Erkenntnis, in den Bereichen berufsfachliches Wissen/berufsbezogene Verhaltensmuster – gemessen am hyperstasierten Ideal -praktisch und zwangsläufig *immer* über bestimmte individuelle Defizite zu verfügen (vgl. ebd., 390f.; zur ausführlichen Kritik am Kompetenzdiskurs, die hier im Zusammenhang geschichtlicher Herleitungen lediglich der Vollständigkeit halber in verkürzter Form angedeutet werden sollte, siehe noch ausführlich 11.3. u. 11.5.).

Die gegenwärtige Dominanz des Kompetenzbegriffs in erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Diskursen ging dabei von Beginn an auf Kosten des Bildungsbegriffs, wie Werner Lenz (2005, 55) erkennt: „Bildungstheoretiker fragten sich besorgt, ob der Bildungsbegriff durch den Begriff der Kompetenzen abgelöst werde“. Mit Blick auf die vorangehend skizzierte Geschichte der Erwachsenenbildung im deutschsprachigen Diskursraum des letzten halben Jahrhunderts mit seinen zahlreichen inhaltlichen Neuausrichtungen und „Wendungen“ (neben der erwähnten „realistischen Wende“ später etwa auch, wie hier aus Platzgründen nicht angeführt, die „kritische“, die „reflexive“ oder

die „konstruktivistische“ Wendung), gelangt Paul Röhrig letztlich zu dem hier bereits mit Nachdruck beizupflichtenden Plädoyer für eine Neubelebung des Bildungsgedankens und -begriffs: Nach der langen Phase der „realistischen Wende“ gab es zwar durchaus einige substantielle Bemühungen, neue Trends der Erwachsenenbildung auszumachen und zu starten, die dann etwa unter den Begriffen „reflexive Wende“ (vgl. Lerch 2010, 99–104) oder „Identitätslernen“ diskutiert wurden und Affinitäten zu Kerngehalten des Bildungsbegriffes aufweisen. Aber all diese Versuche, so Röhrig (1994, 187), waren bzw. sind noch zu sehr in den Begriffen von Sozialisation und Lernen verhaftet und nicht wieder wirklich zur „Bildung“ gelangt:

> „Inzwischen rufen die bedrohlichen und chaotischen Zustände der Welt ein neues Nachdenken hervor, ob es nicht doch unsere wichtigste Aufgabe sein könnte, zu wissen, was oder wie man sein müsse, um ein Mensch zu sein. Vielleicht war die völlige Aufgabe des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung verhängnisvoll, und vielleicht ist es uns zur Aufgabe geworden, ihn wieder zu suchen und zu diskutieren“.

Hierfür bedarf es einer Analyse und Kritik derjenigen sozioökonomischen Rahmenbedingungen, in denen sich heute ein Sprechen über „Bildung“ und „Kompetenzen“ vollzieht.

8.4 Sozioökonomische Transformationen und die Dominanz des Kompetenzdiskurses

Vorangehend wurde exkursorisch der Aufstieg des Kompetenzbegriffs bzw. -konzepts nachgezeichnet, speziell im Kontext der Erwachsenenbildung. Seine heutige Dominanz, ja Omnipräsenz ist genausowenig ohne die sozioökonomischen und -politischen Transformationen zu verstehen wie die derzeit diagnostizierbare ökonomische Engführung des Bildungsgedankens (zu letzterem siehe v. a. 10.2.). Charakteristisch für die kapitalistischen Gesellschaften der Gegenwart sind technologische, ökonomische und gesellschaftliche Umbrüche, die sich (nebst anderem) in verschärften Wettbewerbsstrukturen sowie neuen Formen der Arbeitsorganisation äußern. Den Hintergrund bildet der gegenwärtige Strukturwandel von einer „materiellen“, auf der Produktion von Massenkonsumartikeln basierenden Wirtschaft, hin zu einer eher als „immateriell“ zu charakterisierenden, auf „intelligenten“ und „wissensintensiven“ Produkten und Dienstleistungen gründenden Ökonomie (Computer-Programme

und -Anwendungen, Internetinhalte, Marketing-Kampagnen, Erfindungen und Patente usw.). Natürlich bestimmt auch unter Bedingungen einer vorgeblich postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft das traditionelle Fließbandfertigungsprinzip und die zugehörige Arbeitsorganisation[122] nach wie vor weite Bereiche der Arbeitswelt. Axel Bolder (2009, 824) etwa gibt zu bedenken, dass noch immer „knapp neunzig Prozent der Erwerbstätigen in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen (arbeiten), wo sich ihnen, zumal angesichts andauernden Rationalisierungsdrucks und fortschreitender Intensivierung der Arbeitsprozesse in der Regel kaum Chancen zur ‚Selbstorganisation' von Lernprozessen eröffnen (...)". Jedenfalls, so Bolder weiter, verlaufe der im Kompetenzdiskurs oft wie selbstverständlich konstatierte Prozess hin zu „ganzheitlichen Formen" (ebd.) der Arbeitsorganisation (für die etwa die „Lernende Organisation" Modell steht, vgl. Senge 1996; Lederer 2005) und zu neuen Lernkulturen (im Sinne des „organisationalen Lernens", vgl. ebd.) in empirischer Hinsicht „allenfalls stockend, äußerst heterogen in den einzelnen Branchen und auch in einzelnen Betrieben asynchron (...)" (Bolder 2009, 824). Doch verglichen mit den mittleren Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts geht es heute – zumindest in den hochentwickelten Industriestaaten – nicht mehr so sehr um die Massenproduktion standardisierter Produkte, sondern in vermehrtem Maße um „wissensintensive" Einzelanfertigungen und individuelle Dienstleistungen gehobener Art.[123] Diese (tendentiell) „postindustrielle" Wirtschaft setzt nicht mehr nur die klassischen Rohstoffe des Industriezeitalters in neue Produkte um – also Öl, Kohle, Eisen, Kautschuk etc., die immer noch die Grundlage aller industriellen Tätigkeit bilden – sondern benötigt vielmehr und in zunehmendem Maße den „Rohstoff Wissen und Information". Gefordert wird in diesem Sinn das sprichwörtliche „Humankapital", das insbesondere durch solche Persönlichkeitseigenschaften und berufsübergreifenden Fähigkeiten gemehrt wird, die der weitgehend selbständigen Beschaffung und dem Austausch von Informationen und Wissen dienlich sind (vgl. Piore/Sabel 1989). Der seit gut 20 bis 25 Jahren nicht nur im Kontext der Erwachsenenbildung oder überhaupt der Erziehungswissenschaft und Pädagogik dominante Kompetenzbegriff findet seine gesellschaftliche bzw. gesellschaftspolitische Verortung entsprechend in demjenigen Konstrukt, das heute am umfassendsten die vorangehend skizzierten Entwicklungen begrifflich abbildet, über die genannten empirisch nachvollziehbaren Sachverhalte hinaus aber zugleich als ein zentrales Ideologem des spät- bzw. postindustriellen Kapitalismus gewertet werden kann, nämlich die vieldiskutierte „Wissensgesellschaft", die ob ihrer Bedeutung für erziehungs-

wissenschaftliche Diskursfigurationen der Gegenwart an anderer Stelle bereits Gegenstand eingehenderer ideologiekritischer Betrachtungen war (vgl. 5.2.1. sowie 5.3.1.). An dieser Stelle lässt sich mit Thomas Höhne (2007, 34) nochmals der Stellenwert der Wissensgesellschaft als *des* konzeptionellen Rahmens der Kompetenzdebatte hervorheben:

> „Legitimiert wird dieser Wechsel (vom Schlüsselqualifikationsbegriff der 70er und 80er zum Kompetenzbegriff ab den 90ern, B. L.) mit ‚neuen Notwendigkeiten und Herausforderungen', die der gesellschaftliche Wandel beinhalte. Im Verlauf der 1990er Jahre wird dieser Wandel oftmals mit dem Verweis auf die ‚Wissensgesellschaft' begründet, die (...) das zentrale soziologische Referenzkonzept für den Kompetenzdiskurs darstellt und noch schärfer formuliert: Dass die Popularität des Kompetenzbegriffs nicht ohne den wissensgesellschaftlichen Diskursrahmen denkbar ist (...)".

Schlagwortartig lässt sich im Zusammenhang der „Wissensgesellschaft" von der „nachindustriellen" oder „postfordistischen" Gesellschaft sprechen. Sie erfordert seitens der ArbeitnehmerInnen und Arbeitssuchenden den Erwerb bzw. die Förderung bestimmter überfachlicher und weitgehend verallgemeinerbarer Qualifikationen und Anlagen, wie sie in den 70er und 80er Jahren unter dem Oberbegriff „Schlüsselqualifikationen", seit Anfang der 90er unter „Kompetenzen" bzw. „Schlüsselkompetenzen" bzw. „*soft skills*" gefasst werden. Deren Sinn und Zweck besteht in erster Linie darin, beruflich handlungsfähige bzw., noch grundsätzlicher, überhaupt beschäftigungsfähige Arbeitskräfte auszubilden. Dabei kommt den diversen Kompetenzen prinzipiell weit über die Lebenswelt Arbeit/Beruf hinaus ein potentiell hoher Nutzwert zu, indes kreist der gesellschaftliche und erziehungswissenschaftlich-pädagogische Diskurs in erster Linie meistens um (erwerbs)arbeitsbezogene Anwendungen. Der hohe Bedarf an nicht-fachspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wird dabei insbesondere mit der Notwendigkeit erhöhter *Innovativität* und *Flexibilität* für konkurrenzfähige Unternehmen auf wissensintensiven Märkten der globalen Ökonomie begründet. Auf Seiten der Mitarbeiter äußern sich diese unternehmensstrategischen Orientierungen positivenfalls in Form erweiterter Gestaltungsoptionen und umfassenderer, integrierterer Arbeitsaufgaben, die, zumindest theoretisch, oft auch arbeitspraktisch, tendentiell ein höheres Maß an *Selbststeuerung* und *Eigenverantwortung* ermöglichen, als das zur Hochzeit der tayloristischen Arbeitsorganisation („Fordismus") der Fall war. An die Stelle technisch-organisatorisch determinierter Arbeitsvollzüge treten,

gerade angesichts der „zunehmenden Strukturveränderungen unseres Beschäftigungssystems in Richtung Flexibilität“, so Lothar Reetz (1999, 36) in aller Kürze, „sichtbar ‚Selbstorganisation‘, ‚Selbstverantwortung‘ und ‚sozialkommunikatives Handeln‘“ als zentrale Bestandteile moderner Arbeitsprofile. Nicht zuletzt ist zudem auch die hohe Bedeutung der Gruppenarbeit in modernen Arbeitsprozessen ein wichtiger Faktor, der die nachgefragten Fähigkeiten seitens der MitarbeiterInnen in heutigen Arbeitszusammenhängen in hohem Maße bestimmt. In gegenwärtigen Arbeitsorganisationspraxen verläuft ein großer Teil der Arbeits- und Lernprozesse in Gruppenform, Projektteams und zugehörige Teamsitzungen sind deshalb längst Standard der Arbeitsorganisation. Als praktisch unverzichtbar gelten heute nicht nur Fähigkeiten, die auf selbständiges und flexibles Arbeiten abzielen, sondern insbesondere solche Eigenschaften, die eine ergebnisorientierte Zusammenarbeit mit anderen befördern oder erst ermöglichen.

Der im Wissenszuwachs der technischen Moderne, aber insbesondere in der Verlagerung von Weiterbildungsaktivitäten in den persönlichen Verantwortungsbereich der MitarbeiterInnen (im Sinne ihrer wortwörtlichen Privatisierung) gründende und für beruflich Selbständige herrschende Zwang zu einem selbständigen, lebenslangen Lernen stellt eine weitere Rahmenbedingungen heutiger Anforderungsprofile dar (vgl. etwa Dehnbostel 1995, 478; zu Konzept und Kritik am *Lifelong Learning* siehe bereits 5.3.1.). Gemessen an den technischen und kommunikativen Anforderungen der modernen Arbeitswelt genügt es offensichtlich zusehends weniger, mittels gängiger Weiterbildungskurse und Ausbildungsprogramme lediglich einmalig in bestimmte Arbeitstechniken einzuführen und den Wissensaneignungsprozess dabei bewenden zu lassen.[124] Jedenfalls bedürfe es, so der vom dominanten gesellschaftspolitischen, auch erziehungswissenschaftlichen Diskurs forcierte Imperativ, der Ausprägung und Entwicklung individueller Befähigungen zu selbständigem, selbstorganisiertem Handeln.[125] Christian Dräger (1995, 50) fasst die vielseitigen Dispositionen, über die Arbeitnehmer gemäß den Anforderungskatalogen und Wunschlisten seitens ihrer Arbeitgeber verfügen sollten, Mitte der 90er Jahre, also zur Hochzeit einschlägiger, oft genug naiver Personal- und Organisationsentwicklungseuphorie, so zusammen:

> „Die Mitarbeiter sind gefordert, selbständig zu denken, das heißt auch umzudenken, anders zu denken und vorauszudenken, flexibler zu reagieren und sich schneller anzupassen. Sie dürfen sich nicht mit dem Ist-Zustand

zufrieden geben, sondern den Soll-Zustand im Blickfeld haben und - ganz wichtig - in zunehmendem Maße bereit sein, Verantwortung zu übernehmen“.[126]

Kehrseite dieser unter Partizipationsgesichtspunkten vordergründig durchweg positiv anmutenden Entwicklungen und Kompetenzbedarfe sind zugleich in aller Regel eine verstärkte Leistungsverdichtung, die zunehmende Erosion Orientierung gebender Strukturen (wie etwa feste Arbeitszeiten oder stabile kollegiale Beziehungen) und nicht zuletzt eine verstärkte Selbst-Disziplinierung in Arbeit und Privatleben („Selbst-Ökonomisierung“, „Unternehmerisches Selbst“ sind diesbezüglich oft genannte Stichworte), bis hin zu Formen der Selbstausbeutung (vgl. Lederer 2005; eine aussagekräftige Übersicht auf die individuellen Anforderungen und strategischen Zielsetzungen im wissensgesellschaftlichen Kapitalismus der Gegenwart liefern Hartmann/Geppert 2008; zu den Negativimplikationen des Kompetenzkonzepts und seinem ideologischen Gesamtrahmen siehe ausführlich noch 11.3. sowie 11.5.). Kennzeichnend für den hier nur kurz angerissenen Transformationsprozess (sozio)ökonomischer Art sind neben der Zunahme nicht-standardisierter bzw. -standardisierbarer Tätigkeiten eine steigende Erwerbsunsicherheit durch zunehmend unplanbarere und brüchigere, kurz: „prekäre“ Beschäftigungsverhältnisse und Erwerbsbiographien (zum Begriff „Prekariat“, vgl. etwa Lederer 2006a; zu den sozialstrukturellen Folgen besagter Transformationsprozesse siehe etwa Butterwegge 2011). Christiane Hof (2002, 153) fasst diese in ihren geschichtlichen Hauptetappen und bezüglich ihrer sozioökonomischen Hintergründe skizzierte Perspektivenverschiebung in der Erwachsenenbildung, weg von humanistischer Bildung, hin zur Kompetenzentwicklung, die letztlich einen pädagogischen Paradigmenwechsel darstellt, kompakt zusammen: „Während die Pädagogik traditionell in der Bildung das Ziel ihres Handelns sah, spricht sie nun von Kompetenz und sieht ihre Aufgabe darin, die Kompetenzentwicklung der Menschen zu unterstützen. An die Stelle der Vermittlung von Qualifikationen, also des zur Bewältigung konkreter Handlungserfordernisse notwendigen deklarativen und prozeduralen Wissens, sollte die Entwicklung von Kompetenzen treten“. Die hiermit einhergehende Trendwende zeitigt entsprechend ein (tendentielles) Abrücken von eng definierten Kenntnissen und Fertigkeiten zugunsten von Fähigkeiten und Dispositionen, die auf flexible und *selbständige* berufliche Handlungspraxen abzielen. Der Begriff der (beruflichen) Kompetenz beinhaltet ein komplexes berufliches Anforderungsprofil, das den Qualifikationsbegriff übersteigt und

eben auch instrumentelle Verhaltensdispositionen und Handlungsfähigkeiten umfasst (vgl. Hof 2002a, 154; Arnold 1997, 301; Flasse/Stieler-Lorenz 2000, 205).

Es ist das erklärte Ziel der weiteren Ausführungen, dieser, wenn auch nicht alltagssprachlichen, so doch auf der Ebene von Bedeutungszuschreibungen sich vollziehenden, weit vorangeschrittenen Tendenz einer sukzessiven Verdrängung des Bildungsbegriffs zugunsten des Kompetenzbegriffs entgegenzuargumentieren, in erster Linie ob des dem pädagogischen Ethos in entscheidenden Aspekten zuwiderlaufenden, stark instrumentellen Charakters von Kompetenz(en) als einer zentralen humankapitalistischen und standortstrategischen Bringschuld des Individuums im Rahmen eines wirkmächtigen ökonomistischen Menschen- und Gesellschaftsbildes. Nachdem bisher diskursgeschichtliche Entwicklungen im Vordergrund standen, bedarf es diesbezüglich nunmehr einer eingehenderen Klärung der mannigfachen Bedeutungsgehalte von „Kompetenz“, um diesen Begriff letztlich, bei allen gleichfalls aufzuzeigenden Schnittmengen, von „Bildung“ abgrenzen zu können.

9 Der Kompetenzbegriff: Konkretisierungen und Definitorisches

9.1 Zur Heterogenität und Definitionsproblematik von „Kompetenz(en)“ (und des vorangehenden Schlüsselqualifikationsbegriffs)

Die im skizzierten Kontext technologischer und sozioökonomischer Transformationen als unerlässlich betrachteten „Schlüsselqualifikationen“ – der Begriff reüssierte wie gezeigt in den späten 70ern und dominierte bis ca. Anfang der 90er Jahre den erwachsenenpädagogischen Diskurs – und „Kompetenzen“, auf die heute vor allem, wenngleich nicht nur, im Rahmen der Debatten um berufliche Bildung fokussiert wird, sind, so die hier vertretene These, in ihrer Diskursmächtigkeit Ausdruck einer pädagogisch hoch problematischen, verstärkten Konnotation von „Bildung“ im Sinne einer Humankapitalinvestition und Voraussetzung für individuelle *Employability*. Beide Begriffe sind, analog zu „Bildung“, alles andere als eindeutig oder verbindlich definiert. Hinsichtlich des Verhältnisses der beiden Begrifflichkeiten durchläuft für Matthias Vonken der Terminus Kompetenz zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Begriffskarriere, wie sie der Schlüsselqualifikationsbegriff ab den siebziger Jahren durchlaufen hat (vgl. Vonken 2001, 503f.). Genau wie letzterer ist freilich auch „Kompetenz“[127] ein ausgesprochen inhaltsheterogener und somit nur schwer handhabbarer Begriff: „Den Status einer geklärten Kategorie kann man dem Kompetenzbegriff noch nicht zuschreiben, bisher ist seine Bestimmung auf die Beschreibung verschiedener Bestandteile angewiesen“ (ebd., 504). Die Schwierigkeit, etwa die älteren, aber hochgradig wesensgleichen Schlüsselqualifikationen begrifflich exakt zu fassen, kann schon allein durch die schiere Anzahl entsprechender Umschreibungen und Attribute verdeutlicht werden – was analog auch für den Kompetenzbegriff zutrifft. So verweist etwa Klaus Anderseck darauf, dass die einschlägige Literatur bereits 1988, also noch *vor* der massenhaften Verbreitung von PC und Internet und vor der Hochzeit lern- und veränderungsorientierter Organisationsphilosophie, bereits 80 verschiedene Schlüsselqualifikationen aufweist (vgl. Anderseck 1995, 15). Die vor Jahrzehn-

ten bereits aus den Bedürfnissen der zunehmend posttayloristisch-flexiblen und relativ wissensintensiven Arbeitswelt deduzierten Schlüsselqualifikationen umfassen mit Helmwart Hierdeis (2003, 79) gesprochen überaus vielfältige Qualitäten im Sinne grundlegender „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“, die weit über den Bereich der (Erwerbs)Arbeit hinausreichen und an Attribute von „Bildung“ erinnern, wie etwa

> „die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen; die Fähigkeit, soziale Rollen flexibel zu handhaben; Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenzen; Kooperationsfähigkeit; Kompromissfähigkeit; die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Verantwortung; die Beherrschung der Kulturtechniken als Voraussetzung für jede Kulturaneignung und jede Partizipation an der Kultur“.[128]

Werner Lenz (2005, 55) führt an zentralen Inhalten des Schlüsselqualifikationsbegriffes die folgende Aufzählung an:

> (Schlüsselqualifikationen, B. L.) sind Fähigkeiten, die die Basis für betriebliches Handeln darstellen wie z. B.: kommunizieren können, Probleme schnell erfassen, Lösungsstrategien entwickeln, sich auf neue Situationen einstellen, mit Komplexität umgehen, risikobereit sein, Verantwortung übernehmen, Aufgaben delegieren, sich in ein Team einordnen, zum gemeinsamen Erfolg beitragen …“.

Hans-Michael Rummler wiederum benennt einen Katalog von zwölf Begrifflichkeiten, die neben „Schlüsselqualifikation“ existieren und dabei weitestgehend das Gleiche meinen, nämlich extra- und multifunktionale Fertigkeiten, fähigkeitsübergreifende Qualifikationen, innovative Fertigkeiten, Strukturqualifikationen, übergreifende Zielqualifikationen, berufs-, fach- und branchenübergreifende Qualifikationen, Transferqualifikationen und auch persönliche und soziale Kompetenzen (vgl. Rummler 1991, 47f.). Rummler (ebd., 48) betont dabei die relative Beliebigkeit solcher Aufzählungen, wenn er, nach einer Auflistung von nicht weniger als 32 Qualifikationen, Kompetenzen, Eigenschaften und Persönlichkeitsmerkmalen zu dem ernüchternden Ergebnis gelangt: „Die Aufzählung ließe sich fortführen, zufällig und beliebig, perspektivlos und unzusammenhängend blieben all diese Fertigkeiten. Jeder scheint unter diesen Qualifikationen verstehen zu dürfen, was er will. Ob es sich dabei immer auch um (neue) Schlüsselqualifikationen handelt, darf bezweifelt werden“. Derartigen Katalogen einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten setzt hier in quantitativer

Hinsicht Roland Reichenbach die Krone auf, indem er im Rahmen einer Zusammenschau vierer Kompetenzauflistungen sage und schreibe 105 (!) einzelne, teils unterschiedliche, teils identische, „*soft skills*“ (s. u.) anführt (vgl. Reichenbach 2007, 67). Matthias Vonken (2006, 11) verweist bezüglich dieser begrifflichen Beliebigkeiten auf eine Studie von Harteis et al. (2001), „in der pro ‚Kompetenz‘ zwischen 17 und 26 unterschiedliche Definitionsmerkmale zu verzeichnen waren, und das allein in zwei Unternehmen und mit insgesamt lediglich 32 Interviewpartnern“. Nicht minder deutlich und analog hierzu äußern Karlheinz A. Geißler und Michael Orthey (2002, 71) ihre Kritik an Schlüsselqualifikationen, die auch für Kompetenzen Gültigkeit besitzt:

> „Sieht man genauer hin, diente der Begriff (Schlüsselqualifikationen, B. L.) mehr der Beschwichtigung von Interessengegensätzen und weniger einem substantiellen Konsens. Er rettet ein Minimum an Verständigung und bedient damit konfliktreduzierende Übereinstimmungsrhetorik. Je mehr Beliebigkeit, umso besser (...). Einlösbar erschien der Anspruch jedoch nicht. Je stärker darum gerungen wurde, desto abstrakter stellten sich die gefundenen Schlüsselqualifikationen dar“.

Ralf Klein und Randolf Körzel (1993, 153) pointieren ihr Unbehagen an dieser Unübersichtlichkeit entsprechend: „Schlüsselqualifikationen sind der Versuch einer Antwort zur Vermeidung von Sprachlosigkeit angesichts nicht prognostizierbarer Qualifikationsnachfragen auf dem Arbeitsmarkt von morgen“. Die Definitionsproblematik abermals verschärfend vertritt Angelika Wagner ein denkbar umfassendes, den Bereich der Berufswelt bei weitem überschreitendes Verständnis von Schlüsselqualifikationen: Sie spricht in deren Zusammenhang gar von staatsbürgerlichen Tugenden, die eine Voraussetzung für die Demokratiefähigkeit des/der einzelnen und damit der Gesellschaft als ganzer darstellen (vgl. Wagner 1990, 13). Ebenfalls in einem weitreichenden Sinne unterstreicht Carsten Breyde (1995, 42) die Bedeutung individueller Kompetenzen zum „Zweck der Mitwirkung des einzelnen bei der Gestaltung einer demokratischen und freien Gesellschaft“. Die hier beispielhaft verdeutlichte Heteronomie der Inhalte und Bezugsbereiche gelten unisono für den Schlüsselqualifikations- wie auch für den Kompetenzbegriff, der hinsichtlich seiner Begriffskarriere im Kontext der Erziehungswissenschaften als Nachfolger von Schlüsselqualifikation verstanden werden kann, ohne jedoch die besagten definitorischen Mehrdeutigkeiten und fehlenden Präzisierungen überwunden zu haben (siehe zu diesem Kritikpunkt am Kompetenzbegriff noch ausführlicher 9.1. u. 9.5.).

Volker Heyse und John Erpenbeck (1997, 8), zwei Apologeten des deutschsprachigen Kompetenzdiskurses in den 90er Jahren, konstatieren entsprechend illusionslos: „Mit den unendlichen Diskussionen um Schlüsselqualifikationen haben Diskussionen verschiedenster Kompetenzen eines gemein: Niemand weiß, was sie ‚eigentlich' sind".

9.2 Begriffliche Bestimmungen von „Kompetenz"

9.2.1 Etymologische und inhaltliche Annäherungen

„Kompetenzen" lassen sich in etymologischer Hinsicht zunächst mit „Sachverstand" und „Zuständigkeit" bzw. „Fähigkeit" umschreiben (vgl. etwa Hof 2002b, 85), wobei sie sich begriffsgeschichtlich auch auf „juristische Zuständigkeit" zurückführen lassen (vgl. Lehmann/Nieke 2005, 2; Hof 2002a, 156). „Kompetent" ist demzufolge „derjenige, der zuständig und befugt ist, eine bestimmte Tätigkeit auszuüben" (Hof 2002a, 156). Jürgen Oelkers erläutert hier die ursprünglichen Bedeutungsgehalte von „Kompetenz" und verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass die Bezugnahme auf erziehungswissenschaftliche/pädagogische Themenfelder erst zu einem späteren Zeitpunkt erfolgte: „Ursprünglich sind Kompetenzen streng geregelte und unpersönliche *Zuständigkeiten*, etwa die eines Richters oder einer Behörde, nicht jedoch *Fähigkeiten*, die sich im Blick auf Personen allgemein beschreiben und in Unterabteilungen aufteilen lassen". Im Einzelnen lassen sich mit Oelkers folgende etymologischen Zugänge und Bedeutungen von „Kompetenz" unterscheiden:

* Das lateinische Verb „*competere*" steht für „zutreffen", „zusammentreffen", „sich schicken", „für etwas geeignet oder fähig sein".
* Das Partizip Präsens „*competens*" meint „zutreffend".
* Das Substantiv „*competentia*" war ursprünglich nur im Sprachgebrauch der Juristen beheimatet.
* Aus pädagogischer Sicht und damit dem heutigen Sprachgebrauch angemessen, lässt sich „Kompetenz" üblicherweise (und vorbehaltlich der zahlreichen Einzelkompetenzen) mit „Wissen" und „Können" umschreiben

(vgl. Oelkers 2003, 8).

In der römischen Gesetzgebung wurde festgelegt, wer über Entscheidungs- und Handlungsmacht in bestimmten Situationen verfügt. Diese sog. „Habilitations-

rechte“ bestimmten bzw. verliehen durchsetzende Kompetenz, so wie heute auf politisch-legislativer Ebene bspw. festgelegt ist, in welchen bestimmten Politikbereichen die Europäische Kommission Kompetenz besitzt und wo hingegen nicht (vgl. Chisholm 2007, 2). Ab dem 16. Jahrhundert wurde Kompetenz im Sinne eines *concours* verwendet, wobei es sich um den Leistungsvergleich im Rennen um ein bestimmtes Ziel handelte. Im 19. Jahrhundert kam die Idee der Kompetenz als einer *Urteilsfähigkeit*, die auf *Einsicht* und *Wissen* gründet, hinzu. In den 1960er Jahren schließlich fanden neue Bedeutungsgehalte des Kompetenzbegriffs den Weg in deutschsprachige Fachdiskurse. Vermittelt wurden diese zum einen über die Motivationspsychologie US-amerikanischer Provenienz, wo der Kompetenzbegriff 1959 von R. W. White eingeführt wurde. Bezeichnet wurden damit die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die aber weder genetisch festgelegt noch Resultat von Reifungsprozessen sind, sondern jeweils individuell generiert werden. Eine optimale Anpassung an die je gegebenen Umweltbedingungen und -anforderungen sowie das Bemühen um Einflussnahme auf diese Bedingungen werden hierbei für die Entwicklung von Kompetenzen als höchst förderlich erachtet. Einen weiteren und prominenten Zugang zum Kompetenzbegriff lieferte zum anderen die Linguistik, speziell die Sprechakttheorie Noam Chomskys, der den Kompetenzbegriff – zusammen mit dem begrifflichen Pendant „Performanz“ – 1960 in die linguistische Fachliteratur einführte. Bezeichnet war damit ein universalistisches Prinzip, das die Fähigkeit von Sprechern und Hörern beschreibt, mit Hilfe eines bestimmten Inventars an Kombinationsregeln und Grundelementen potentiell unbegrenzt viele Sätze bilden und verstehen zu können. (Abstrakt gesprochen: Die „generative Grammatik“ als unbegrenztes Kompetenzvermögen erzeugt „kontextspezifisches Performanzpotential“) (vgl. Höhne 2007, 32; Geißler/Orthey 2002, 70; Huber 2004). Chomsky bestimmte, in den Worten Matthias Vonkens (2006, 13), „Kompetenz als ein sprechimmanentes Regelsystem, das es dem Einzelnen erlaubt, aus einer begrenzten Anzahl von Regeln eine unbegrenzt vielfältige Sprache – die Performanz – zu erzeugen, und einen Sprecher dazu befähigt, Sprechsituationen adäquat und kreativ zu bewältigen“. Fand der Kompetenzbegriff somit im Rahmen der Chomskyschen Syntax-Theorie Eingang in den deutschsprachigen Diskursraum, so war es zudem insbesondere Jürgen Habermas (der die Rezeption Chomskys im Deutschen erheblich beförderte), der den Terminus im Kontext seiner Kommunikationstheorie in den Vordergrund rückte und zu dessen Etablierung in geistes- und sozialwissenschaftlichen Zusammenhängen nicht unwesentlich

beitrug. „Kompetenz“ meint für Habermas (1971, 101) hierbei „die Fähigkeit des idealen Sprechers, ein abstraktes System sprachgenerativer Regeln zu beherrschen“. Mittlerweile hat sich Kompetenz längst als umfassendes Konzept zur Ausweisung und Messung bestimmter schwer bestimmbarer Eigenschaften etabliert, die gleichwohl zu bewerten und ggf. im Sinne von Ausleseverfahren auch in entsprechende Rangreihenfolgen einzusortieren sind, wie etwa Lynne Chisholm (2007, 2f.) erläutert:

> „Wichtiges Element des aktuellen Diskurses bildet die *Sichtbarkeit bzw. das Sichtbarmachen* von Kompetenz, die dann als messbar und zwischen Individuen prinzipiell zu vergleichen gilt (sic!). In der Umsetzung führt die Suche nach Relevanz und Validität zu inzwischen fast unübersichtlichen Ausdifferenzierungsprozessen, die das generische Konzept der Kompetenz in *Teilkompetenzen* herunter bricht und diese als Schlüssel-, Basis- und Nebenkompetenzen, Meta-, portable und spezifische Kompetenzen, berufsbezogene und Lebenskompetenzen u. v. m. etikettiert“.

Im europäischen Diskurskontext, speziell in den zahlreichen Kompetenzforschungsprogrammatiken der Europäischen Union, wird der Begriff Kompetenz als ein Kalibrierungskonzept verstanden, mit dessen Hilfe individuelle Performanz nach explizit formulierten Kriterien und Standards einzustufen ist. Im Wesentlichen geht es dabei um die konkrete Befähigung, Wissen kontextübergreifend und in geeigneter analytisch-reflexiver und situationsbedingter Weise anwenden zu können (vgl. Chisholm 2007; European Reference Framework Report 2004; Tissot 2004, 47).

– „soft skills“ –

Neben „Kompetenz“ existieren noch andere, oft oder meist synonym verwandte Begrifflichkeiten, die im Grunde das Gleiche bezeichnen: Neben den v. a. in der Terminologie der Europäischen Union im Rahmen ihrer Programme und Studien zur Kompetenzmessung bzw. -entwicklung und zum lebenslangen Lernen vorherrschenden „Schlüsselkompetenzen“ (s. u.) sind dies im englischen Diskursraum insbesondere die vielzitierten „*skills*“ bzw. „*soft skills*“. Roland Reichenbach (2007, 66) erläutert diese und verdeutlicht dabei zugleich deren hohe Übereinstimmung bzw. Gleichsetzbarkeit mit dem Kompetenzbegriff:

> „Mit ‚soft skills‘ werden meist die sogenannten ‚sozialen‘ und/oder ‚emotionalen‘ Kompetenzen gemeint, die ihrerseits manchmal – begrifflich übrigens deviant – auch als sogenannte ‚Persönlichkeits-Faktoren‘ bezeich-

net werden. Zu den sozialen, emotionalen und persönlichen Kompetenzen werden teilweise auch die sogenannten Methodenkompetenzen hinzugerechnet. Manchmal werden die soft skills auch ‚überfachliche Kompetenzen' bzw. ‚überfachliche Qualifikationen" (...) genannt, während die fachlichen Kompetenzen eben den ‚hard skills' entsprechen"

Im Gegensatz zu den „harten skills" wie berufsspezifischen Wissensbeständen und Fertigkeiten umfassen die *soft skills* für Britta Herrmann die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die in erster Linie auf die Verbesserung sozialer Interaktionen abzielen (und von daher offensichtlich eine enge inhaltliche Verwandtschaft mit der prominenten „Emotionalen Intelligenz" aufweisen). Beispiele für *soft skills* wären somit, analog zu den sozialen und personalen Kompetenzen (s. u.), etwa Empathie, die unvermeidliche Teamfähigkeit, Flexibilität, Durchsetzungsvermögen etc. (vgl. Herrmann 2001, 12–15), mithin also gleichfalls Fähigkeitsmuster und Dispositionen, die gerade für das von Herrmann in ihrem Ratgeberbuch verfolgte Leitziel der Beschäftigungsfähigkeit eignen. Lynne Chisholm (2007, 1f.) wiederum erklärt die etymologischen Differenzen zwischen den in englischsprachigen Diskurszusammenhängen häufig (und genau genommen fälschlicherweise) synonym verwendeten Begriffen „*competence*" und „*skill*" ausführlich wie folgt:

„Sowohl im Alltag als auch vielfach fachwissenschaftlich werden im Englischen die Begriffe ‚skill' und ‚competence' nicht differenziert eingesetzt, obgleich sie bei näherer Hinsicht keine wirklichen Synonyme sind. Etymologisch geht ‚skill' auf das Altwestgermanische zurück, während ‚competence' dem Latein entstammt. Anders gesagt, die zwei Begriffe sind auch in unterschiedlichen europäischen Makrokulturtraditionen verwurzelt, die im angelsächsischen Kontext seit Jahrhunderten auch mit Standesunterschieden zwischen der Alltagskultur (germanisch/ländlich) und der Elitekultur (lateinisch/städtisch) verbunden sind. Der Begriff ‚skill' deutet traditionell auf Handwerksberufe, deren Meisterung sowohl eine lange Ausbildung mit praktischer Erfahrung voraussetzen als auch Körperkraft und Geschick bedürfen. Das Konzept ‚skill' ist somit eindeutig klassen- und geschlechtsspezifisch gesättigt; der Begriff wird für Berufe oder Aktivitäten selten verwendet, die mit hohem Bildungsniveau und mit der Ausübung intellektueller oder ästhetischer Fähigkeiten verbunden sind. Es gibt keinen Begriff im Deutschen, welcher die präzise Semantik von ‚skill' überträgt. Am ehesten wird ‚Fertigkeit' verwendet, aber dieser Begriff ist konnotativ

enger – und auch deswegen wird im Englischen ‚skill' und ‚competence' undifferenziert verwendet. Mit anderen Worten liegen Wissen und Können im Begriff ‚skill' nicht so weit wie beim Begriff ‚Fertigkeit' auseinander."

– Zur Differenz von „Kompetenz" und „Performanz" –

Kompetenz äußert sich in einer je in einem bestimmten sozialen Kontext stattfindenden, *sichtbaren* Performanz. Kompetenz lässt sich so gesehen als eine Art situativer Auftritt begreifen, dessen Qualität vom beiwohnenden Publikum beurteilt wird. Rolf Arnold (2002, 31) hält diesbezüglich fest, dass dem Kompetenzbegriff wesenshaft ein Dispositiv innewohnt, Kompetenz finde ihren konkreten Ausdruck deshalb „in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten". Zeitgemäße Definitionen von Kompetenz betonen daher nicht nur persönlichkeitsimmanente sondern auch externe und funktionalnachfrageorientierte Aspekte (vgl. Rychen 2002). Christiane Hof (2002, 159) hebt in Anknüpfung an Noam Chomsky auf den Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz ab, indem sie in diesem außenweltbezogenen Sinne betont, dass die tatsächliche Durchführung einer Handlung den Bereich der Kompetenz bereits überschreitet, „denn diese ist als Handlungsvoraussetzung zu trennen von der Performanz, der tatsächlichen Handlungsdurchführung (...)". Dementsprechend resultiert für Rainer Brödel (2002, 41) „subjektive Handlungsfähigkeit aus einem dialektischen Wechselspiel von Kompetenz und Performanz, von Tiefen- und Oberflächenstruktur. Leitend ist die Idee der generativen Kompetenz und der Selbsterzeugung des Subjekts im eigenen Handeln". Christiane Hof (2002, 85) fasst die Scheidung von Kompetenz und Performanz abschließend entlang des Unterschieds von Handeln bzw. Handlung einerseits und der Befähigung *zum* Handeln andererseits:

> „Mit der Chomsky'schen Differenzierung ist zum Ausdruck gebracht, dass eine Unterscheidung zwischen Handlungsvoraussetzung und Handlungsdurchführung anzulegen ist. Kompetentes Handeln (Performanz) zeigt sich demzufolge in der konkreten Handlungsdurchführung, etwa der Interaktion von Individuen. Es setzt die Fähigkeit (Kompetenz) voraus, Person und Umwelt in Beziehung zu bringen".

Die spezifische Kompetenz, die in der Performanz gezeigt wird, ist nur implizit und vorläufig zu erfassen, ganz im Sinne der Erkenntnis: „*Ein Zertifikat waltet ewig, die Kompetenz gibt sich flüchtig*" (Chisholm 2007, 3). Entsprechend wird allgemein nach Verfahren des „*performance-testings*" gefahndet, wobei der Aus-

lotung des brüchigen Verhältnisses zwischen Kompetenz und Performanz oft zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird. Darüber hinaus wird, wie Chisholm zu bedenken gibt, oft auch zu wenig über den sozialen Kontext von Kompetenzen reflektiert. Sowohl die Kompetenzentwicklung als auch die Realisierung von Kompetenz vollziehe sich schließlich nicht im luftleeren Raum, sondern findet vielmehr stets in konkreten Handlungsräumen und Lebenswelten statt (vgl. ebd; Lave/Wenger 1991; Wenger 1998). Entsprechend hat Kompetenzforschung gruppen- und organisationsbezogene Kontexte des Lernens und Handelns systematisch mit zu berücksichtigen und zu reflektieren. Statt dessen aber steht realiter meist lediglich die Problematik der individuellen Kompetenzentwicklung und der individuellen Motivation, sich kontinuierlich fortzubilden, im Vordergrund einer solcherart verkürzten Debatte.

9.2.2 Allgemeine Charakteristika und Definitionen von „Kompetenz“

Kompetenzen sind wie gesehen im Menschen stets schon dispositiv angelegt und können im Laufe der biografischen Entwicklung auf unterschiedliche Art und Weise und in unterschiedlichem Maße weiterentwickelt werden. Auf dieser zunächst einmal eher banalen Erkenntnis gründen differierende Sichtweisen und Verständnisse von Kompetenz: Zum einen lassen sich Kompetenzen (in Anknüpfung an Noam Chomskys linguistische Arbeiten) in einem umfassenden und allgemeinen Sinne als Grundlage menschlichen Handelns verstehen, die in einem speziellen Sinne auf die Bewältigung situativer Herausforderungen bezogen sind. Darüber hinaus lässt sich unter Kompetenz nicht „nur“ die Bewältigung von Situationen, sondern auch deren Erzeugung im je vorgegebenen sozialen Feld fassen, womit der Kompetenzbegriff eine politische, mithin gesellschaftskritische Aufladung erhält (vgl. Vonken 2006, 13) – und dann natürlich in die Nähe des Bildungsbegriffs rückt. Dabei werden bestimmten Anforderungsfeldern in einschlägigen Kompetenzkonzeptionen bestimmte Kompetenzen zugeordnet und umgekehrt. Folglich bündelt der Begriff Kompetenz „alle diejenigen Eigenschaften, Kenntnisse und Fertigkeiten eines Menschen (...), die zur Bewältigung von Problemen in der jeweils korrespondierenden Klasse von Tätigkeiten oder Anforderungen, zur spezifischen Handlungsfähigkeit führen“ (Vonken 2001, 514).[129] Eckhard Klieme (2004, 13) versteht unter „Kompetenzen“ kurz und bündig und inhaltlich sehr weit gefasst die „Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen“. Lothar Reetz (1999, 38) bezeichnet Kompetenz pointiert als „menschliche Fähigkeiten, die

dem situationsgerechten Handeln zugrunde liegen und dieses erst ermöglichen". Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey (2002, 70) definieren und erläutern auf etwas ausführlichere Weise:

> „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 aufzubrauchen. 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 (1996b, 213) wiederum konkretisiert auf inhaltlich umfassende und zugleich präzise Weise 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 Denkmethoden verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt". In einem etwas spezifischeren Sinne lassen sich Kompetenzen als intrapsychische Voraussetzungen charakterisieren, die sich in sichtbaren Handlungen äußern; sie bezeichnen demgemäß die Qualität des Verlaufs psychischer Tätigkeiten und lassen sich in diesem Sinne als Persönlichkeitsmerkmale verstehen. Gemäß einer Definition von Christof Baitsch (1996, 6) lässt sich Kompetenz dementsprechend „verstehen als ein System der innerpsychischen Voraussetzung, das sich in der Qualität sichtbarer Handlungen niederschlägt und diese reguliert. Kompetenz bezeichnet also die Verlaufsqualität der psychischen Tätigkeit und als solche ein wesentliches Merkmal der Persönlichkeit". Somit ist die Kompetenzthematik in demjenigen Kontext verortet, in welchem sie Peter Faulstich (2001, 434) zufolge 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 – 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, wobei auch gelernt werden kann, Subkulturen innerhalb der Domäne zu wechseln". Kompetenzen lassen sich in inhaltlicher Hinsicht mit Christiane Hof letztlich in Form dreier unterschiedlicher Perspektiven konturieren:

* Im alltäglichen Verständnis bezeichnet Kompetenz die Fähigkeit, bezogen auf bestimmte Standards Aufgaben und Rollen auszuführen;
* aus sozialwissenschaftlicher Sicht ist die Frage zu stellen, wer eigentlich mit welcher Legitimation die Standards aufstellt, die ein bestimmtes Handeln als kompetent erscheinen lassen;
* aus psychologischer Perspektive schließlich stehen Kompetenzen als Merkmale der Persönlichkeit im Vordergrund, welche die effektive Durchführung einer Tätigkeit bedingen (vgl. Hof 2002a, 156f.).

Eine solche Multidimensionalität des Kompetenzbegriffs steht auch im Mittelpunkt des Kompetenzverständnisses, wie es von John Erpenbeck und Volker Heyse (1999, 162), vertreten wird: „Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert". John Erpenbeck fasst unter Kompetenzen zudem nicht nur die Verfügbarkeit von Wissen zum Zwecke der Handlungsfähigkeit, sondern auch die Einordnung dieses Wissens in *Wertbezüge*, m. a. W. eine *wertbezogene Interpolationsfähigkeit*, womit explizit auch ein normativer Gehalt von Kompetenzen angesprochen ist, und die personale Kompetenz somit einer sozialen Bestätigung bedarf. Letztlich seien diese Dimensionen von Kompetenz zu bzw. in eine/r kompetenten Gesamtpersönlichkeit zu integrieren (vgl. Erpenbeck 1997a, 311f.). Einem derart die normativen Aspekte und Gehalte betonenden Verständnis von Kompetenz, das offensichtlich weit über ein wertneutrales, fallweises „Können-zu-etwas" hinausgeht, kommt, dies ist hier bereits festzuhalten, zweifelsfrei eine qualitative Nähe zum Bildungsbegriff zu. Speziell im Kontext der Diskussion um Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*") wird unter Kompetenzentwicklung mit Erpenbeck/Sauer (2000) ein auf prozesshafte Veränderung hin angelegtes kontinuierliches Lernen verstanden, das auf die Veränderung von Werten, Verhaltensweisen, Wissen und Erfahrungen abzielt. Kompetenz wird in diesem Zusammenhang als Handlungskompetenz thematisiert, welche die drei Aspekte Fach- und Methodenkompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz und perso-

nale Kompetenz umfasst. In dieser, durchaus kritikwürdigen (s. u.), weil primär auf Anpassung an die Anforderungen eines deregulierten Arbeitsmarktes im Interesse lebenslanger Beschäftigungsfähigkeit hin ausgerichteten Sichtweise auf (berufliche) Kompetenz wird diese (etwa mit Maritta Bernien, vgl. 1998) als handlungsfähiges, anwendungsbereites Wissen und Können verstanden (vgl. Kraus 2006, 103; zur *Employability* siehe ebenfalls Kraus 2006).

9.2.3 Die gängige Systematisierung von Kompetenzen

Weitere Annäherungen und Klärungen des Kompetenzbegriffs und seiner für bildungstheoretische Analysen relevanten Essentialia ergeben sich aus dessen Systematik. Eine schlüssige systematische Ein- und Zuordnung der zahlreichen Einzelkompetenzen erweist sich angesichts deren mannigfacher Anwendungsbezüge und Bedeutungsinhalte aber als problematisch. Dies um so mehr, als begriffliche Zuordnungen i. d. R. nicht eindeutig und schlüssig sind, Definitionen sich häufig überlappen und Oberbegriffe verschiedener Wertigkeit oft nebeneinanderstehen (vgl. Kaiser 1992, 40–43). Die grundlegende Problematik, die einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten sinnvoll voneinander abzugrenzen, ist zudem dem Umstand geschuldet, dass diese sich in vielfacher Hinsicht gegenseitig bedingen. Dementsprechend verweist bspw. Ulrike Brommer auf das dichte Wirkungsverhältnis, in dem einzelne Kompetenzen zueinander stehen; erst zusammengenommen befähigen sie den Menschen zu einem bewussten und zielorientierten Handeln und zwar nicht nur im Beruf, sondern auch im Privatleben (vgl. Brommer 1993, 85). Trotz aller Begriffsvielfalt und zugehöriger Systematisierungsschwierigkeiten werden Kompetenzen mit Heinrich Roth (1971) zumeist grob in die drei Hauptkategorien Fach- und Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz bzw. Selbstkompetenz unterteilt (vgl. Borsi 1994, 144; Erpenbeck/Heyse 1996, 19f.; Lehmann/Nieke 2005, 3).[130] Mittlerweile scheint sich diese Kompetenz-Trias sensu Roth unter BildungsexpertInnen sowohl im deutschsprachigen wie internationalen Diskursraum weitgehend durchgesetzt zu haben, insofern die zugehörigen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisbündel als besonders relevant für moderne Industrie- bzw. Dienstleistungsgesellschaften erachtet werden. Peter Zedler und Hans Döbert bestätigen, dass die Trias von Sachkompetenz, Selbstkompetenz (verstanden als Fähigkeit zur Wahrnehmung, Reflexion und Steuerung des eigenen Verhaltens, vor allem eigener Lernprozesse) und Sozialkompetenz immer wieder im Vordergrund steht und auch international, etwa in dem OECD-Projekt „*De-*

finition and Selection of Competencies“, Verwendung findet (vgl. Zedler/Döbert 2009, 35f.).[131] In Anlehnung an diese idealtypische Standardkategorisierung werden nachfolgend die wichtigsten dieser Kompetenzen der Vollständigkeit halber kurz erläutert.

9.2.3.1 Fach- und Methodenkompetenz(en)

Über Fachkompetenz bzw. fachliche Kompetenz verfügt nach Gerhard Peter Bunk, wer auf sachverständige Weise die Inhalte und Aufgabenstellungen seines Arbeitsbereiches bewältigt und die hierfür erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten besitzt (vgl. Bunk 1994, 11). Bärbel Bergmann (1998, 35) hebt hervor: „Als Kernstück der Methodenkompetenz wird die Befähigung zum Transferieren verstanden“. Der selbständigen Übertragung von Problemlösungsstrategien auf neue, veränderte Herausforderungen kommt dabei gerade im Zusammenhang mit den rasanten Änderungen technologischer und organisatorischer Art in der Arbeitswelt der Gegenwart (s. o.) eine hohe Bedeutung zu. Die Fach- und Methodenkompetenz umfasst neben den eigentlichen fachlichen Fähigkeiten nebst zugehörigem Fachwissen auch so unterschiedliche Aspekte wie organisatorische Fähigkeiten, Experimentierfreudigkeit, Kombinationsfähigkeit oder die Fähigkeit zur Bewältigung breit gestreuter, d. h. unspezifischer Aufgaben. Auch die Fähigkeit, Aufgaben und Tätigkeiten kreativ zu gestalten und insbesondere *selbstorganisiert* zu handeln, werden von Erpenbeck/Heyse zur Methodenkompetenz gerechnet (vgl. Erpenbeck/Heyse 1996). In diese Kategorie fallen schließlich bei Ulrike Brommer so differente Fertigkeiten und Fähigkeiten wie *analytisches* und *strukturierendes* Denken, *Erkennen* von Zusammenhängen und Wechselwirkungen, ganzheitliches Denkvermögen, Fähigkeit zur Antizipation zukünftiger Entwicklungen, *Kreativität* und *Innovationsfähigkeit*, unternehmerisches Denken und Handeln sowie konzeptionelle Fähigkeiten (vgl. Brommer 1993, 81). Lothar Reetz (1999, 41) schließlich verwendet analog zum Begriff der Fachkompetenz den Terminus Sachkompetenz, der sich ihm zufolge auf die „allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Individuums“ bezieht und so die „die Fähigkeit zu sacheinsichtigem und problemlösendem Denken und Handeln“ (ebd.) impliziert. Reetz (ebd.) weiter: „Mit dem Begriff wird also auf die Fähigkeit verwiesen, sachstrukturelles und strategisches Handlungswissen so aufeinander zu beziehen, dass Problemlösungen in spezifischen Bereichen anforderungsgerecht gelingen“. Als Methodenkompetenz fasst Lothar Reetz (ebd.) somit – etwas abstrakt – ein „breites und flexibles Inventar an Hand-

lungsalgorithmen und Heurismen“, welches dazu dient, „dass jemand seine Sachkompetenz auf gut ausgebauter epistemischer und heuristischer Wissensstruktur gründen kann“.

9.2.3.2 Personale Kompetenz(en)

An wichtigen inhärenten Elementen der personalen Kompetenz bzw. Selbstkompetenz hebt Ulrike Brommer die Bereitschaft zur persönlichen *Weiterentwicklung* und *Selbstreflexion* hervor. Hinzu kommen Dispositionen, die den Hochleistungsimperativen der kapitalistischen Marktgesellschaft entsprechen, etwa Leistungs-, Lern- und Risikobereitschaft, Belastbarkeit und nicht zuletzt Flexibilität. Darüber hinaus werden von Brommer aber auch so beliebig anmutende Qualitäten wie Offenheit, Glaubwürdigkeit und Emotionalität ins Feld geführt (vgl. Brommer 1993, 83). Als Selbstkompetenz betrachtet Bärbel Bergmann die Fähigkeit, selbständig die gesetzten Ziele zu realisieren, Motivationen und Lernstrategien für sich zu entwickeln und eine hierfür passende *Selbsteinschätzung* abzugeben (vgl. Bergmann 1998, 36). Insbesondere kommt der unter dem bereits gewürdigten Schlagwort *Selbstorganisationsfähigkeit* fassbaren Befähigung zu selbständigem Problemlösen eine herausragende Bedeutung zu, gilt es doch, die partizipativen Freiräume, die zeitgemäße Formen der Arbeitsorganisation, zumindest vom Anspruch her, ihren Mitgliedern eröffnen, adäquat auszufüllen (vgl. Borsi 1994, 153). Zur personalen Kompetenz lässt sich heute, ganz im Sinne der *Lifelong-Learning*-Imperative, die Fähigkeit zu selbständigem und lebenslangem Lernen zählen und damit dazu, sich jeweils situationsadäquat Wissen anzueignen (vgl. Hennemann 1998). Bei Peter Meyer-Dohm werden für moderne Arbeitswelten folgende personalen Fähigkeiten und Dispositionen als notwendig erachtet: eine selbständige *Urteils- und Kritikfähigkeit*, ferner wiederum *Kreativität*, *Selbstverantwortungsfähigkeit*, *Eigeninitiative* sowie eine allgemeine Lernkompetenz, die sich jedoch nicht nur auf kognitive Inhalte bezieht, sondern ein weites Spektrum an Fähigkeiten und Verhaltensweisen der ganzen Person umfasst (vgl. Meyer-Dohm 1991a, 24). In diesem umfassenden Sinne zählt Lothar Reetz zu persönlich-charakterlichen Grundfähigkeiten nicht zuletzt normative Orientierungen und eben Eigenschaften charakterlich-motivationaler Art, beispielsweise Ausdauer, Aktivität, Initiative und Lernbereitschaft (vgl. Reetz 1990, 22). In einem inhaltlich noch um eine normative Dimension erweiterten Sinne beinhaltet Selbstkompetenz für Lothar Reetz (1999, 42) auch „die Fähigkeit zu moralisch selbstbestimmtem humanen

Handeln. Dazu gehört neben der Behauptung eines positiven Selbstkonzeptes (Selbstbildes) vor allem die Entwicklung zu moralischer Urteilsfähigkeit“. Nicht zuletzt lässt sich ein *systemisches Denken* unter die Kategorie der personalen Kompetenz subsumieren (vgl. Senge 1996).

9.2.3.3 Soziale Kompetenz(en)

In posttayloristischen Arbeitszusammenhängen (s. o.) verläuft ein großer Teil der Arbeitsprozesse als Teamarbeit in Gruppenform. Entsprechend unverzichtbar gelten Fähigkeiten und Dispositionen, die das *kooperative Miteinander* befördern oder erst ermöglichen. Solche, für soziale und kommunikative Interaktionen benötigte Befähigungen fallen unter die Kategorie der sozialen Kompetenzen. Sie umfassen etwa Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit, aber auch solche sozial-kommunikative Kompetenzen, die im Sinne sozialer Kommunikation dem verbalen wie nonverbalen Austausch von Informationen und Gefühlen dienen (vgl. Borsi 1994, 147f.). Kommunikative Kompetenz, erläutert Lothar Reetz (1999, 42), „zielt auf Fähigkeiten zu diskursiver Verständigung möglichst unter den Bedingungen symmetrischer (chancengleicher) Kommunikation“. Wie bei allen Kompetenzen, steht natürlich auch bei sozialen Kompetenzen der Aspekt der *Selbstorganisationsfähigkeit* im Mittelpunkt. Christiane Hof (2002, 157) unterstreicht: „Soziale Kompetenz zeigt sich (...) in der Disposition, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d. h. sich mit anderen kreativ auseinander- und zusammenzusetzen, sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten, um neue Pläne und Ziele zu entwickeln (...)“. Ulrike Brommer führt die folgenden Eigenschaften als Kernelemente sozialer Kompetenz an: Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Konfliktlösungsfähigkeit, partnerzentriertes Interaktionsvermögen, Konsens- und Teamfähigkeit sowie allgemein Verständnisbereitschaft (vgl. Brommer 1993, 82). Über Sozialkompetenz verfügt somit diejenige Person, die mit anderen auf kommunikative und kooperative Weise zusammenzuarbeiten vermag, sich dementsprechend gruppenorientiert verhält und zwischenmenschliches Verständnis zeigt bzw. zu selbigem beizutragen vermag (vgl. Bunk 1994, 11). Besonderer Stellenwert im Kanon der Sozialkompetenzen kommt der bereits angeführten kommunikativen Kompetenz zu. Sie wurde von Jürgen Habermas im Kontext seiner Kommunikationstheorie bereits zu Beginn der 70er Jahre eingehend thematisiert und stand dem heutigen Kompetenzdiskurs ein gutes Stück weit Pate (vgl. Habermas 1971; Arnold 2002,

31). Von entscheidendem Interesse ist hierbei der Zusammenhang zwischen der Fähigkeit zur Beteiligung an verständigungsorientierten kommunikativen Prozessen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der *Ich-Identität* des Kommunikators. An zentralen Voraussetzungen dieser kommunikativen Kompetenz werden *Empathie*, *Rollendistanz* und *Ambiguitätstoleranz* angeführt (vgl. ebd.).

Höchste Bedeutung ist speziell jenen Sozialkompetenzen einzuräumen, die auf die Konfliktfähigkeit und -bereitschaft des/der einzelnen abzielen. Konflikte und Streit sind nicht nur gruppenprozesstypische und damit im Grunde unvermeidliche Merkmale eines jeden substantiellen Diskurses, vielmehr sind sie auch, die Einhaltung bestimmter Regeln und einen konstruktiven Charakter der Gruppeninteraktionen vorausgesetzt, durchaus wünschenswerte, weil Kreativität und Ideenvielfalt fördernde Momente. Konflikte stellen somit eine potentielle Lernchance für alle Beteiligten dar und sind per se keine destruktive Größe. Angesichts allgegenwärtiger Interessendivergenzen, Spannungen und Konflikte, etwa im organisationalen Alltag, bedarf es seitens der Organisationsmitglieder um so mehr der Bereitschaft und Fähigkeit, Konflikte offen auszutragen und gemeinsam zu bewältigen. Gabriele Borsi (1994, 164) unterstreicht diesen Zusammenhang zwischen Konfliktkultur und hierfür erforderlichen Kompetenzen, wobei sie speziell „Verhandlungskompetenz“ und „partizipative Kompetenz“ als besonders relevant hervorhebt. Pedler et al. (1994, 178) betonen in analogem Sinne die Notwendigkeit, „die ‚Sprache‘ und die Fähigkeiten für den Umgang mit anderen zu erlernen. Dieses Lernen schafft die grundlegende Infrastruktur, die notwendig ist, um aus Unterschieden und Konflikten zu lernen und sich zu verändern“. Soziale Kompetenz wird von Christiane Hof als ein Konglomerat vielfältiger Einzelaspekte verstanden, die aber alle, als deren gemeinsamer Nenner, um den sozialen Umgang mit bzw. zwischen Menschen kreisen. Besonders hervorgehoben werden bei ihr die Qualitäten *Kontakt-, Kommunikations-* und *Kooperationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen*, Fähigkeit zur *Selbstreflexion*, *Kritik-, Konflikt-* sowie *Kompromiss-* und *Durchsetzungsfähigkeit* (vgl. Hof 2002a, 157). Christiane Hof (ebd.) hierzu ausführlicher:

> „Darüber hinaus wird soziale Kompetenz umschrieben als soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit und soziale Verantwortung (...). Gefordert wird Sensibilität für situative Anforderungen und Zielsetzungen sowie Implementations- und Reflexionsfähigkeit (...). Auch gelten soziales Bewusstsein, Flexibilität, Stressresistenz und Teamfähigkeit als unabdingbar (...) sozial kompetente Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie mit

anderen Menschen umgehen und mit ihnen auskommen können, sie haben ein ‚angemessenes' Durchsetzungs- und Beziehungsverhalten, sie können Regeln aushandeln und um Sympathie werben (...)" (siehe auch Damm-Rüger/Stiegler 1996; Faulstich 1997; Friede 1995; Nigsch 1999).

Günter Albrecht (1997, 114) akzentuiert, dass soziale Kompetenzen, wohl mehr noch als andere Kompetenzarten, immer erst in konkreten sozial-situativen Kontexten realisiert werden: „Die soziale Kompetenz ist ein facettenreiches Konstrukt, das verschiedene Befähigungen umfasst, sich im sozialen Umfeld adäquat zu verhalten. Adäquates Verhalten im sozialen Umgang ist ausschließlich als situationsspezifisches Verhalten konkret zu beschreiben. Kritische soziale Situationen und in ihnen geforderte Verhaltensweisen sind bereichsspezifisch unterschiedlich". Mit anderen Worten umfasst das Konstrukt der sozialen Kompetenz sowohl eine Bezugnahme zur gegebenen sozialen Situation (Situationskonzept) als auch zum jeweiligen Selbstkonzept innerhalb dieser Situation als auch zu dem umfassenden Anforderungskomplex der darin besteht, Ziele zu entwerfen und zu formulieren, adäquates Handeln zu planen und durchzuführen und nicht zuletzt, darüber zu *reflektieren* und im Sinne einer Metakommunikation zu sprechen (vgl. Hof 2002a, 160f.; Udris 1993, 103f.).

In einem inhaltlich erweiterten Sinne bezeichnen soziale Kompetenzen aber weit mehr als die Fähigkeit, mit anderen Individuen zielführend zu kommunizieren, kooperativ Probleme zu lösen oder Sachentscheidungen überzeugend zu vertreten. Soziale Kompetenz kann sich vom hehren Anspruch her bspw. auch darin äußern, im Rahmen partizipativer Arrangements *Betroffene zu Beteiligten* zu machen und entsprechend beispielsweise die weniger leistungsfähigen MitarbeiterInnen derart einzusetzen, dass ihnen Motivationserlebnisse ermöglicht werden. Sozialkompetenz äußert sich in solchem Sinne etwa auch darin, anderen *Hilfe zur Selbsthilfe* zu leisten und hierdurch *Selbstbewusstsein* zu fördern, ohne Konkurrenzangst um die eigene, z. B. unternehmensinterne Position. Sozialkompetenz erweist sich einem solch normativen Verständnis als Form der *Zivilcourage* und zeigt sich beispielsweise auch in *Querdenkertum* und freier Meinungsäußerung (vgl. Borsi 1994, 147f.). In einem ganz ähnlichen, die normative Dimension sozialer Kompetenzen gleichfalls stark akzentuierenden Sinne hebt Lothar Reetz in aller Deutlichkeit deren Wertbezogenheit hervor und liefert damit zugleich Hinweise auf mögliche verbindende Momente zwischen Kompetenz- und Bildungsbegriff (vgl. hierzu noch ausführlich 11.1., 11.2, 11.4. u. 11.5.): Ein sach- und methodengerechtes Handeln alleine ent-

spreche nämlich keinesfalls bereits mündiger Handlungskompetenz. Vielmehr müsse eigenes Handeln auch sozial vertretbar und moralisch verantwortbar sein. Handlungskompetenz, verstanden als Fähigkeit zu *mündigem* Handeln, umfasst also eine humane Selbst- und Sozialkompetenz. Letztere zielt vor allem auf die Fähigkeit, *kooperativ-solidarisch*, *sozialkritisch* und überhaupt kommunikativ Handeln zu können (vgl. Reetz 1999, 42).

9.2.4 Abweichende und ergänzende Systematisierungen von Kompetenzen

Die Trias aus Fach- (bzw. Sach-) und Methodenkompetenz (gelegentlich auch als zwei separate Kompetenzen betrachtet), Personal- bzw. Selbstkompetenz und schließlich Sozialkompetenz stellt zwar unbestritten das vorherrschende und gängige Kategorienschema zur Einteilung und Subsumtion der zahlreichen bis zahllosen Einzel- und Teilkompetenzen dar, doch ist dieses Schema keineswegs in Stein gemeißelt und alternativlos. Für Jürgen Oelkers (2003, 8) ist diese geläufige Einteilung gar „entweder trivial oder nicht besonders hilfreich".[132] Entsprechend existier(t)en zahlreiche abweichende Ansätze mehr oder weniger plausibler Kompetenzsystematisierungen (nicht zu verwechseln mit Katalogen von Einzelkompetenzen), von denen nachfolgend einige ausgewählte Beispiele vorgestellt werden sollen.

In der „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen", die in einem Amtsblatt der Europäischen Union niedergelegt sind (a.a.O., siehe Europäische Union), wird der im Kontext einschlägiger EU-Programmatiken und zugehöriger Papiere zu Kompetenzentwicklung und lebenslangem Lernen vorherrschende Begriff der „Schlüsselkompetenz" näherhin ausgeführt: Kompetenzen werden in besagtem Amtsblatt „definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an das jeweilige Umfeld angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen". Im zugehörigen Referenzrahmen besagten Dokuments finden sich folgende 8 Schlüsselkompetenzen angeführt, wobei deren Reihung keine Wertung impliziert:

* Muttersprachliche Kompetenz
* Fremdsprachliche Kompetenz

* Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
* Computerkompetenz
* Lernkompetenz
* Soziale und Bürgerkompetenz
* Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
* Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

(vgl. Anhang des Amtsblatts der Europäischen Union, a.a.O.).

Hierbei ist anmerkenswert, dass diese Auflistung in hohem Maße *harte*, arbeitsprozessbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Vordergrund zu rücken scheint, wohingegen personale Qualitäten, die eher auf soziale und emotionale Eigenschaften abzielen oder Kritik- und Widerspruchsfähigkeit betonen, sich nicht explizit angeführt finden sondern vielmehr in Zusatztexten „geparkt" sind, mit deren Hilfe die einzelnen Schlüsselkompetenzen weitergehend erläutert werden und von daher geeignet sind, den Eindruck einer Alibifunktion zu erwecken.

Der für das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF 1998, a.a.O.) tätige „Rat für Forschung, Technologie und Innovation" wiederum führt folgende „Schlüsselkompetenzen" in Form von Fähigkeiten und Persönlichkeitseigenschaften an, die für den globalen ökonomischen Wettbewerb als erforderlich erachtet werden:

* Sprach- und Medienkompetenz
* (inter-)kulturelle Kompetenz
* Kreativität und Innovationsfähigkeit
* Mobilität, Flexibilität, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Genauigkeit
* Soziale Kompetenzen (wie Teamfähigkeit, Integrationsfähigkeit, Integrationswille, vernetztes Denken).

Das ebenfalls von der Bundesregierung eingesetzte Expertengremium „Forum Bildung" (2001, a.a.O.) bündelt die gegenwärtigen und zukünftigen Anforderungsprofile in sechs Kompetenzen, die sich allesamt vom Primat der *Selbststeuerung*, als der Fähigkeit und Notwendigkeit, eigenständig Lernbedarfe zu diagnostizieren und darauf gründende Lernstrategien zu entwickeln, geleitet wissen:

* intelligentes Wissen,

* anwendungsfähiges Wissen,
* Lernen des Lernens (Lernkompetenz)
* methodisch-instrumentelle Schlüsselkompetenzen
* soziale Kompetenzen
* Wertorientierungen

(vgl. auch Geißler/Orthey 2002, 74f.).

Mit Blick auf Kompetenzentwicklungsprozesse und zugehörige Zieldimensionen listet Frank Michael Orthey folgende Fähigkeiten und Kompetenzen auf, derer es zukünftig in noch stärkerem Maße bedürfe (und die durchaus geeignet sind, den verbreiteten Vorwurf der Beliebigkeit und fehlenden Nachvollziehbarkeit entsprechender Kategorienbildungen zu bestätigen):

* „Pluralitätskompetenzen“ als Kompetenzen zur Bewältigung ambivalenter, hochkomplexer Situationen;
* „Transversalitätskompetenzen“ als Kompetenzen zur Bewältigung von Veränderungsprozessen und biographischen Übergängen;
* „Beobachtungskompetenzen“ als die Befähigungen, eigenes und anderes Verhalten beobachten und deuten zu können;
* „reflexive Kompetenzen“ als Befähigung zur Bewältigung von Negativeinflüssen;
* „methodische Kompetenzen“ als Befähigung zur strategischen Bewältigung komplexer Arbeitsanforderungen;
* „sozial-kommunikative Kompetenzen“ als Fähigkeit zur Analyse und zum Management sozialer Prozesse;
* „ästhetische Kompetenzen“ als Befähigung zum Umgang mit den Ästhetiken der modernen Arbeits-, Medien- und Alltagswelten;
* „selbstbezogene Kompetenzen“ als das Fähigkeitsbündel, das für Selbstentwicklungsprozesse erforderlich ist, etwa Selbstbeobachtung, Biographiegestaltung etc. (vgl. Orthey 1999, 190ff.; Geißler/Orthey 2002, 75).

Oskar Negt (1997, 210f.), standortstrategischer Affirmationen gänzlich unverdächtig, differenziert sechs entscheidende Kompetenzen/Kompetenzgruppen (bzw. „gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen“, da er beide Begriffe synonym verwendet):

* die „Beziehungskompetenz“ als der Kompetenz, Beziehungen zwischen Dingen und Verhältnissen herzustellen und orientierende Zusammenhänge zu stiften;

* die „Identitätskompetenz“ als das Vermögen, den Umgang mit bedrohter oder gebrochener Identität zu erlernen;
* die „technologische Kompetenz“ als der Fähigkeit, gesellschaftliche Folgewirkungen von Technik begreifen und ein entsprechendes Differenzierungsvermögen entwickeln zu können;
* die „Gerechtigkeitskompetenz“ als Sensibilität für Fragen von Recht und Unrecht, Gleichheit und Ungleichheit;
* die „ökologische Kompetenz“ als der Bereitschaft bzw. Befähigung zum pfleglichen Umgang mit Mitmenschen und der Natur;
* die „historische“ Kompetenz als Erinnerungs- und Utopiefähigkeit

(vgl. Negt 1997).

Karlheinz A. Geißler schließlich hebt speziell eine – überaus bildungsmächtige – Kategorie heraus, um die sich seine zentralen Kompetenzkategorien gruppieren, nämlich das Kriterium der *Kritikfähigkeit*. Entsprechend führt er an tragenden Elementen einer „Kritikkompetenz“ (speziell im Kontext beruflicher Bildung) an:

* kritisch-reflexive Kompetenz
* kritisch-soziale Kompetenz
* kritisch-instrumentelle Kompetenz

(vgl. Geißler 1974, 102–138).

Um den Wildwuchs an Kompetenzen und den sie konstituierenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Persönlichkeitsdispositionen einzugrenzen, ist im Bemühen um Oberkategorien wie gesehen oft auch von „Schlüsselkompetenzen“ oder von „Kernkompetenzen“ die Rede. Letztere etwa definieren Geißler/Orthey (2002, 76) als die „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von einem Individuum in *besonderer Weise* beherrscht, in unverwechselbarer Weise angewendet werden und die ihm Besonderheit *verleihen* und seine *Identität* prägen. Der Zugang zu diesen Kernkompetenzen führt über die Orientierung an der jeweils besonderen *Erwerbs- und Berufsbiografie*“.

Nach diesem exemplarischen Überblick auf (mehr oder weniger) schlüssige, keinesfalls zwingende Systematisierungsansätze von Kompetenzen empfiehlt sich nunmehr, analog zur Vorgehensweise beim Bildungsbegriff, auch bezüglich „Kompetenz(en)“ eine weitergehende Begriffsbestimmung *ex negativo,* also in Form einer Abgrenzung von wesensverwandten, indes differenten Begrifflichkeiten, namentlich „Schlüsselqualifikation“ und „Qualifikation“. An diese

Begriffsarbeiten anschließend werden im Sinne eines Desiderats die entscheidenden beiden Bedeutungsgehalte und Intentionen von „Kompetenz“ gesondert zu benennen sein, bevor ein kurzer Blick auf das Thema Kompetenzentwicklung sowie eine erste, noch allgemein-begrifflich-konzeptionell gehaltene Kritik an Kompetenz(en) die kompetenztheoretischen Grundlegungen dieser Arbeit abrunden und der Schwerpunkt der Ausführungen in aller Ausführlichkeit der erkenntnisleitenden Analyse der Gemeinsamkeiten, v. a. aber der Unterschiede zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ gilt.

9.2.5 Begriffliche Abgrenzungen und Gemeinsamkeiten von „Kompetenz“, „Qualifikation“ und „Schlüsselqualifikation“

– ***„Kompetenz(en)“ und „Schlüsselqualifikation(en)“*** –
Für einen Vergleich dieser Begriffe ist es zunächst hilfreich, beide zu systematisieren. Während dies bei „Kompetenz(en)“ vorangehend schon der Fall war, weshalb an dieser Stelle die Trias von Fach-/Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbst-/Personalkompetenz als bekannt vorausgesetzt werden darf, ist hier noch Dieter Mertens ebenfalls populäre Typologie von vier zu unterscheidenden Schlüsselqualifikationen anzuführen:

Schlüssel-qualifikationstyp	**Beispiel**	**Lehr-/Lern-Beispiele**
Basisqualifikation	Denken lernen, Lernen lernen	Formale Logik
Horizontal-qualifikationen	Umgang mit Informationen	Bibliothekskunde, gezielte Internetnutzung
Breitenelemente	Spezielle Kenntnisse, die aber auch allgemein bedeutsam sind	Messtechniken, Sprachunterricht
Vintagefaktoren	Inhalte, die geeignet sind, Wissensdifferenzen zwischen den Generationen zu überwinden	Umgang mit PCs, Nutzung des „WEB 2.0“

vgl. Mertens 1974, Reetz 1999, 32

Für Gabriele Lehmann und Wolfgang Nieke (2005, 1) stellt „Kompetenz“ den *Nachfolgebegriff* von Schlüsselqualifikation dar, wobei letzterer noch bis Anfang der 90er Jahre reüssierte (siehe bereits 8.3.4. u. 8.3.5.). Nachdem es aber „bald mehr als 600 Schlüsselqualifikationen gab, verlor der Begriff seine Faszination – und verschwand weitgehend aus der pädagogischen Diskussion. Nun also der Begriff Kompetenz“. Mit Axel Bolder (2009, 831) lässt sich analog hierzu festhalten, dass es sich bei Kompetenz bzw. Kompetenzentwicklung entsprechend um „kein wirklich neues Paradigma“ handelt, sondern „im Wesentlichen lediglich ältere Ansätze und Diskussionen wiederaufgenommen wurden“. Folgerichtig ist „daran zu erinnern, dass vieles von dem, was heute in den variierenden Kompetenzerfordernis-Katalogen auftaucht, schon in Dieter Mertens' denkwürdigem Aufsatz (1974) als Schlüsselqualifikationen thematisiert wurde (...). Bis heute verschwimmen die Grenzen zwischen den beiden Konzepten bei den meisten Autoren; oft werden sie synonym gebraucht“ (ebd.). Im Sinne einer starken inhaltlichen Verwandtschaft der beiden Begrifflichkeiten lassen sich als Schlüsselqualifikationen mit Hans-Joachim Stabenau die personengebundenen, fachübergreifenden Kompetenzen bezeichnen (vgl. Stabenau 1995, 347). Gabriele Borsi (1994, 45) definiert im gleichen Sinne sehr pragmatisch: „Im Begriff Schlüsselqualifikation wird heute die Fach-, Methoden-, Selbstlern- und Sozialkompetenz zusammengefaßt“. Arnim Kaiser (1992, 60) wiederum betrachtet analog hierzu Schlüsselqualifikation als „formale, situationsübergreifende, längerfristig einsetzbare Kompetenzen“, und auch für Detlef Buschfeld sind Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz Untereinheiten von Schlüsselqualifikationen (vgl. Buschfeld 2002 [o. A.]). Peter Faulstich hingegen betrachtet den Kompetenzbegriff als eine konzeptionelle Ausweitung des Schlüsselqualifikationsbegriffs, insofern Kompetenzen einen Bezug zu Persönlichkeitstheorien aufwiesen und dementsprechend umfassender und qualitativ betrachtet gewichtiger seien (vgl. Faulstich 2001, 434). Bei Lothar Reetz findet sich unter Bezug auf den Hamburger Modellversuch „Schüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel“ (vgl. Schopf 1992) das Kompetenzkonzept in strukturell-formaler Hinsicht dem Schlüsselqualifikationskonzept gleichfalls übergeordnet. Dieses interessante Modell sieht eine vertikale Hierarchie zwischen den Begriffen in unterschiedlichen Graden deren Abstraktheit und Komplexität begründet: Kompetenzen seien das abstraktere Konzept, Schlüsselqualifikationen das weniger abstrakte Modell, wobei das Gesamtarrangement letztlich auf die Zielkategorie der Handlungskompetenz hin orientiert ist.

Handlungs-Kompetenz

Selbstkompetenz	Sach-/Methodenkompetenz	Sozialkompetenz

Schlüsselqualifikationen

Persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten	**Allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit**	**Kommunikative Fähigkeiten**
– Initiative	– Fähigkeit zur Erfassung komplexer Situationen/ Denken in Zusammenhängen	– Sozial-kommunikative Kooperationsfähigkeit
– Verantwortung	– Problemlösungsfähigkeit	– Marktkommunikative Verhandlungsfähigkeit

vgl. Reetz 1999, 41

Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen werden im umgangssprachlichen Gebrauch heute meist schlichtweg synonym verstanden, wofür etwa das symbiotische Begriffskonstrukt „Schlüsselkompetenz“ Zeugnis ablegt. Bei Oskar Negt etwa werden „die Begriffe Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen gleichwertig verwendet, ohne genauer zu differenzieren“ (Lenz 2005, 55), und Lothar Reetz führt einige Quellen an, in denen vor dem Hintergrund einer Neuordnung von Ausbildungsberufen Schlüsselqualifikationen synonym für methodische, soziale und personale Kompetenzen sowohl thematisiert als auch operationalisiert werden (vgl. Reetz 1999, 40). Bei Matthias Vonken werden Kompetenzen hingegen von Schlüsselqualifikationen gemäß dem expliziten Persönlichkeitsbezug von Kompetenz dahingehend unterschieden, dass es bei diesen nicht mehr in erster Linie darum gehe, generalisierbare und lang haltbare Fähigkeiten zu generieren, sondern „Persönlichkeitsstrukturen“ mit Blick auf die gegenwärtigen und zukünftigen Transformationsprozesse ökonomischer und sozialer Art zu bilden (vgl. Vonken 2001, 514).

– *„Kompetenz(en)“ und „Qualifikation“* –

Beschreibungs- und Abgrenzungsversuche des Kompetenzbegriffs zielen regelmäßig auf das Verhältnis von „Qualifikation“ und „Kompetenz“, wobei dieses sich zwischen zwei möglichen Polen bewegt, so Matthias Vonken (2001, 504): „Auf der einen Seite werden beide Begriffe gleichgesetzt (...), auf der anderen Seite wird Kompetenz in Abgrenzung zu Qualifikation (...) erklärt“. Ist Kompetenz, so wie andere Schlüsselbegriffe der Erziehungswissenschaft, letztlich auch nicht ein für allemal exakt definierbar, so ist sie vom Qualifikationsbegriff aber zumindest insofern abgrenzbar, als letzterer eine Art Positionsbestimmung bedeutet, wohingegen Kompetenz als eine „Dispositionsbestimmung“ (ebd.) zu verstehen ist, ganz im Sinne der dem Kompetenzbegriff inhärenten Persönlichkeitsaspekte. Für Axel Bolder (2002, 651) sind die Versuche, die Begriffe Qualifikation und Kompetenz voneinander abzugrenzen, „ihrer Vielzahl wegen kaum noch registrierbar“, was insbesondere deren fehlenden inhaltlich-verbindlichen Definitionen und Präzisierungen geschuldet ist: „Bis heute verschwimmen die Grenzen zwischen den beiden Konzepten bei den meisten Autoren (...); oft werden sie synonym gebraucht“ (ebd., 665). Bolder (2009, 813) unternimmt dennoch folgenden Versuch einer definitorischen Differenzierung, bei der sich „Kompetenz“ als das weitaus substantiellere Konzept erweist:

> „Als größter gemeinsamer Nenner des Diskurses kann wohl gelten, dass es sich bei Qualifikationen um ein – in der Regel zertifiziertes, perspektivisch: statisches – Bündel von Kenntnissen und Fertigkeiten handelt, das über die mit ihm erworbenen Titel (Facharbeiter, Meister) Zugangsberechtigungen zu tendenziell knappen Positionen im Erwerbssystem verteilt. Kompetenzen werden dagegen eher als stärker personengebundene Performanz-Potentiale (Meisterschaft) mit den ihnen eigenen Dispositionen verstanden, die, in einer dynamischen Perspektive, immer an den Verlauf von Arbeitsprozessen und die Akkumulation praktischer Erfahrung gebunden sind und insbesondere aufgrund ihres permanent aktuellen Praxisbezugs sowohl als innovationsoffener als auch als innovationsträchtiger gelten“.

Definitionsprobleme und Unterschiede zwischen Qualifikation und Kompetenz benennt Ingrid Lisop (1998, 45):

> „Obwohl der Terminus ‚Qualifikation‘ (oft synonym zu Qualifizierung) ein zentraler Begriff der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist, gibt es keine

> eindeutige Definition (...). Der Bedeutungs-Radius umfaßt Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen ebenso wie Eignung, Ausbildungsabschluß, Befugnis und Status- bzw. Platzzuweisung (...). Durch diesen weiten Radius entstehen Überschneidungen zum Begriff ‚Kompetenz', insbesondere zu dessen Dreiheit der Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz, und es wird zugleich sichtbar, daß Qualifikation Teil von Bildung ist, wenn diese aus der Mensch-Natur-Dialektik und aus Arbeit heraus begriffen wird. Die Termini Qualifikation bzw. Qualifizierung sollten Ende der sechsziger, Anfang der siebziger Jahre den als unscharf geltenden Bildungsbegriff ablösen".

Zwar erlebt der Begriff „Kompetenz" im deutschen Diskursraum seit geraumer Zeit seine Hochkonjunktur, der Begriff „Qualifikation" stand und steht aber sicher nicht minder im Fokus pädagogischer Interessen, denn traditionsgemäß war und ist die „formelle Zertifizierung (...) im deutschsprachigen Europa eine Währung, dessen gesellschaftlicher und beruflicher Wert nahezu unantastbar ist" (Chisholm 2007, 2; vgl. auch Otero/McCoshan/Junge 2005). Während unter Kompetenzen bei Christiane Hof nicht weniger als alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden gefasst werden, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erwirbt, und damit das Wissen, die Fertigkeiten und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Interesses rücken, über die eine Person zur Bewältigung bestimmter Situationen verfügt und sich Kompetenzen somit auf bestimmte individuelle Handlungs*möglichkeiten* beziehen, stünden Qualifikationen hingegen im Zusammenhang mit bestimmten Handlungs*erfordernissen*. Im Gegensatz zu einem durch entsprechende Prüfungen nachgewiesenen – d. h. auch: heteronomen Anforderungsprofilen genügenden – Qualifikationsprofil beschreibe der Kompetenzbegriff vielmehr das, was ein Mensch *tatsächlich* kann und weiß (vgl. Hof 2002a, 153). Auch von Bert Butz wird Kompetenz als dynamisches und eher an die Person gebundenes Konstrukt gegenüber dem statischen und berufsbezogenen Qualifikationsbegriff abgegrenzt, faktisch indes, so Butz (2008), „hat sich die Trennung zwischen Kompetenz und Qualifikation im allgemeinen Sprachgebrauch aber kaum durchsetzen können. Selbst in bildungswissenschaftlichen Texten werden die Begriffe oft synonym verwandt". Eine derartige weitgehende Ineinssetzung von Kompetenz und Qualifikation bildet mit Blick auf einschlägige Diskurse die Ausnahme, meist werden, so lässt sich mit Blick auf diverse grundgelegte Texte konstatieren, unterschiedliche Primärbedeutungen benannt.

Speziell im Kontext der Berufs- bzw. Betriebspädagogik wird Kompetenz als berufliche Handlungskompetenz thematisiert und vom Qualifikationsbegriff dahingehend unterschieden, als sich letzterer auf die zertifizierbare Aneignung von Fertigkeiten und Fähigkeiten bezieht, Kompetenz hingegen nicht an klar definierte, letztlich zertifizierbare Ausbildungsziele angelehnt ist (vgl. Bergmann/Pietrzyk 2000, 40f.). Mit Lothar Reetz (1999, 38) etwa „wird mit beruflicher Handlungskompetenz das reife Potenzial beruflicher Fähigkeiten bezeichnet, das es dem Menschen erlaubt, entsprechend den Leistungsanforderungen, die in konkreten beruflichen Situationen gestellt werden, zu handeln". Während „Kompetenz" die Befähigung zu *selbstverantwortlichem* Handeln und Lernen in unterschiedlichen Situationen beschreibt, lässt sich unter „Qualifikation", so die Differenzlinie bei Detlef Buschfeld, der aus Nachfragesicht verwert- und messbare Lernerfolg fassen (vgl. Buschfeld 2002). Qualifikation ist dieser Sichtweise zufolge auf objektive Anforderungen gerichtet und mit konkreten Anwendungsbezügen verbunden, die funktionell auf potentielle Anwendungsfelder hin ausgerichtet sind. Qualifikation zielt ob seiner Messbarkeit primär auf ökonomische und gesellschaftliche Bedarfe, im Mittelpunkt steht der Aspekt der Produktion und Reproduktion der Arbeitsgesellschaft (vgl. Behrmann 2006, 27f.). Antonius Lipsmeier (1978, 184) definiert in einem solch explizit verwertungs- und arbeitsbezogenen Sinne Qualifikationen als „Fähigkeiten, Erfahrungen, Kenntnisse (...), die es dem Arbeitnehmer ermöglichen, seine Arbeit konkret und nützlich (...) im Beschäftigungssystem zu verausgaben".

Der Deutsche Bildungsrat (1973, 64) bestimmte Kompetenzen zu Beginn der 70er Jahre, also bereits lange vor deren Begriffskarriere, in Abgrenzung zu Qualifikation in einem derart verwertungsbezogenen Sinne wie folgt: „Kompetenzen bezeichnen den Lernerfolg im Hinblick auf den Lernenden selbst und seine Befähigung zu selbstverantwortlichem Handeln im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Bereich. Im Hinblick auf die Verwertbarkeit ist der Lernerfolg Qualifikation". Bei Qualifikation steht, wenngleich oft nicht besonders deutlich herausgehoben, der Verwertungsaspekt im Vordergrund gegenüber dem von Vonken (2006, 12) konstatierten „mehr bildenden Moment von Kompetenzen (...)". Matthias Vonken (ebd., 13), der hier bereits essentielle Schnittmengen zwischen Kompetenz und Bildung unterstellt, fährt fort: „Ohne derartige Gegenüberstellungen in extenso weiterführen zu wollen, lässt sich hier bereits konstatieren, dass es bei Qualifikationen neben Verwertungsabsichten (Zertifikate) vor allem auch um grundlegende Wissensbestände und Fertigkeiten geht, die den Qualifizierten bei der Ausführung von Handlungen unterstützen.

Kompetenzen gehen darüber programmatisch hinaus und binden Wertvorstellungen und andere Persönlichkeitseigenschaften mit ein“. Letztlich bezieht sich der Kompetenzbegriff vom Anspruch her auf die *Persönlichkeit als Ganzes*. Er umfasst individuelle Wissensbestände, aber nicht allein im Sinne deren bloßer Verfügbarkeit, sondern auch hinsichtlich der Fähigkeit ihrer *Bewertung und Einordnung* in umfassendere *Wertbezüge,* wie etwa von Detlef Behrmann hervorgehoben wird. Entsprechend impliziert Kompetenz neben individueller Handlungsfähigkeit individuelle Handlungs*orientierung* (vgl. Vonken 2001, 504f.; Behrmann 2006, 44): „Alles in allem wird daraus deutlich, dass mit diesem Kompetenzbegriff letztlich der Mensch als ganzes gemeint ist, mit seinem Wissen, seinen Fertigkeiten, seinem Willen, kurz: seiner Persönlichkeit. In diesem Sinne bedeutet der dazugehörige Terminus der ‚Kompetenzentwicklung‘ die Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen“ (ebd., 505).

An ein derart umfassendes, Kompetenz fasst in die Nähe von Bildung rückendes Verständnis anknüpfend, lassen sich die Unterschiede zwischen Kompetenz und Qualifikation mit Detlef Behrmann mit Blick auf deren funktionalstrategische Bedeutung charakterisieren: Das Kompetenzkonzept, so Behrmann (2006, 38), sei subjektbezogen, während Qualifikation sich „auf die Erfüllung konkreter Nachfrage bzw. Anforderungen beschränkt“. Kompetenz bezieht sich demzufolge im Sinne eines systemischen Anspruchs auf die Person als ganzer, wohingegen „Qualifikationen auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verengt“ (ebd.) sind. Eine Nuance deutlicher: „Kompetenz beinhaltet Selbstorganisationsfähigkeit, während Qualifikation immer auf die Erfüllung vorgegebener Zwecke gerichtet – also fremdorganisiert – ist“ (ebd.). Qualifikation, so Behrmann (ebd.) weiter, ist auf diejenigen Aspekte individueller Fähigkeiten bezogen, die „rechtsförmig zertifiziert werden können“, während „der Kompetenzbegriff die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen“ (ebd.) umfasst. Das zentrale Leitziel der *Selbstorganisationsfähigkeit*, welches im Kompetenzbegriff grundgelegt ist, ist für Lothar Reetz (1999, 38f.) wiederum das entscheidende Kriterium von Kompetenz und zugleich Differenzierungskriterium zur Qualifikation; letztere definiert er als die von Seiten des Beschäftigungssystems und seiner Ansprüche und Bedarfe „jeweils nachgefragten, aktuell verwertbaren Fähigkeiten, derartigen Leistungsanforderungen gerecht zu werden“, wohingegen der Kompetenzgegenüber dem Qualifikationsbegriff nicht nur umfassender sei, sondern „die jeweilige Fähigkeit zur Erzeugung von Verhalten auf der Basis von individueller Selbstorganisation stärker zum Ausdruck“ brächte. Assistierend heben

Karlheinz A. Geißler und Michael Orthey (2002, 71) als Differenz zwischen Qualifikations- und Kompetenzbegriff „die externe Zweckbestimmung jener Fähigkeiten, die er (der Qualifikationsbegriff, B. L.) umfasst“ hervor: „Qualifikationen sind an einer bestimmten Systemrationalität zweckorientiert und damit eindeutig sinn-vorbestimmt“ (ebd.), Kompetenzen hingegen seien „an das Subjekt gekoppelt“ (ebd.). Auch Roland Reichenbach hebt auf diese Subjektzentrierung des Kompetenzbegriffs ab. Dieser sei auf das Handlungspotential von Individuen gerichtet, wohingegen Qualifikation sich an Sachverhalten orientierten, also auf aktuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten abzielt, die zur Durchführung bestimmter definierter Arbeitsschritte erforderlich sind (vgl. Reichenbach 2007, 68).

Norbert Vogel und Alexander Wörner hegen indes – den vorangehenden Verständnissen entgegenwirkend – ihre Zweifel an der gängigen Scheidung zwischen „Qualifikation“ und „Kompetenz“, derzufolge erstere eine Positionsbestimmung (aufgrund von Zertifikationen und der darauf gründenden Zuweisung von Positionen im arbeitsgesellschaftlichen Gefüge), letztere hingegen eine Dispositionsbestimmung darstelle (wie etwa Erpenbeck betont, vgl. etwa 1997a und 1997b): „Fraglich erscheint (...) das Argument, Kompetenz sei ein Dispositionsbegriff (...), wogegen (Schlüssel-)Qualifikation lediglich einen ‚Positionsbegriff‘ bezeichne. Denn diese Unterscheidung beruht auf einem parallelen Vergleich zweier Merkmalsparameter (Disposition, Position), die verschiedenen Ebenen der Struktur zweier komplexer Konstrukte (Kompetenz, Qualifikation) entnommen werden“ (Vogel/Wörner 2002, 83). Dagegen sei einzuwenden, dass Qualifikationen Fähigkeiten und Fertigkeiten, also Dispositionen, umfassen (vgl. ebd.). Vorbehaltlich einer eingehenderen Analyse der Schnittmengen, aber auch der Inkompatibilitäten von Kompetenz- und Bildungsbegriff bzw. -konzept kann im Kontext der Gegenüberstellung von Kompetenz und Qualifikation mit Erich Ribolits (2009, 233) bereits ein aussagekräftiger Vergleich zwischen Qualifikation bzw. Qualifizierung und Bildung gezogen werden:

> „Bildung und Qualifizierung stehen zueinander gewissermaßen im selben Verhältnis wie Liebe und Sexualität. Sex, Zärtlichkeit und Freundlichkeit sind nicht gleichzusetzen mit Liebe, sie stellen gewissermaßen bloß deren quantifizierbaren Anteil dar. Auch Qualifizierung kann in diesem Sinn als der quantifizierbare Anteil von Bildung charakterisiert werden. Und genauso wie sich Liebe nicht zur Ware machen lässt, Sex und Schmeichelei

hingegen durchaus zum Verkaufsangebot im Rahmen der Profitökonomie werden können, lässt sich auch aus Bildung kein Geschäft machen".

– ***Zusammenfassung*** –

Zusammengefasst kann mit Ingrid Lisop (1998, 47) davon gesprochen werden, dass der Qualifikationsbegriff tendentiell auf ökonomische Belange abstellt, wohingegen Kompetenz auf den „Potentialbedarf in konkreten Arbeitssituationen" zielt und „insofern von Erfahrung und pädagogischer Generierung abhängig" sei.[133] Abschließend harrt die Abgrenzung zwischen Qualifikations- und Bildungsbegriff einer Betrachtung, indes soll der Fokus des Interesses an gegebener Stelle (vgl. Kapitel 11) allein der Gegenüberstellung von „Kompetenz" und „Bildung" gelten, die vorangehend angeführten Unterschiede zwischen „Kompetenz" und „Qualifikation" rücken erstere schließlich in deutlich größere Nähe zum Bildungsbegriff. Rudolf Tippelt (2002, 48) etwa betont die „gravierenden Unterschiede" zwischen Bildung und Qualifikation, die er in erster Linie am Gesichtspunkt der Funktionalität festmacht, kurz und kompakt: „Für allgemeine Bildung und den klassischen Bildungsbegriff ist ein Persönlichkeitsideal grundlegend, bei Qualifizierung und fachlichem Training dagegen geht es um die Vermittlung von Qualifikationen, die von den Arbeitenden zur Erfüllung bestimmter Funktionen im Arbeitsprozess erwartet werden".

Alles in allem kann hier mit Blick auf die vorangehenden Scheidungen des persönlichkeitsimmanenten, um Selbstorganisationsdispositionen kreisenden Kompetenzbegriffs vom hingegen auf heteronome Verwertungsabsichten bezogenen Qualifikationsbegriff festgehalten werden, dass die weiter unten erfolgende Kritik am Kompetenzbegriff bzw. -konzept in seiner heute vorherrschenden Verwendungsweise als eines Synonyms für individuelle Marktförmigkeit dem hier ausgeführten zufolge eher auf den Qualifikationsbegriff zu münzen wäre. Wie noch zu zeigen, und abweichend von den hier exemplarisch angeführten Kompetenzverständnissen, die „Kompetenz", eben in mehr oder weniger striktem Unterschied zu „Qualifikation", eher in die Nähe von „Bildung" zu rücken scheinen, ist „Kompetenz" nach Überzeugung des Autors allen zweifellos benennbaren Schnittmengen und Anschlussmöglichkeiten zu Bildung zum Trotz letztlich aus bildungstheoretischer und -philosophischer Sicht weitaus kritischer zu sehen als dies in einigen soeben angeführten Zitaten der Fall war. Bis zu einer solchen Analyse und Kritik (siehe 11.2. bis 11.5.) bedarf es aber nach all den vorangegangenen Definitions-, Spezifikations- und Abgrenzungsbemühungen von „Kompetenz" nunmehr einer Explikation der

beiden als elementar erkannten Kernaspekte und -anliegen dieses Konstrukts, um dieses überhaupt zu „Bildung“ in Bezug setzen zu können.

9.3 Der Kerngehalt von „Kompetenz“: Selbstorganisierte Handlungsfähigkeit

9.3.1 Handlungsbezug von Kompetenzen und Primat der Handlungsfähigkeit

Wie gezeigt, fokussieren die überwiegenden Definitionen und Bestimmungen von „Kompetenz(en)“ auf das Primärziel der selbständigen Handlungsfähigkeit in konkreten situativen Kontexten. Dementsprechend wird von Geißler/Orthey (2002, 71) unter Kompetenz eine „Kombination von Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen“ verstanden, „die im Hinblick auf die Erreichung eines bestimmten Ziels eingesetzt werden (...). Diese stehen dem Individuum als Handlungs- und Verhaltensrepertoire zur Verfügung“. Franz Weinert (2001, 27f.) definiert Kompetenzen – ebenfalls mit Blick auf die Zieldimensionen Problemlösungs- und Handlungsfähigkeit- als die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven „Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Folglich umfassten Kompetenzen sowohl kognitiv-rationale als auch motivational-affektive Persönlichkeitsanteile. Weitere wichtige Charakteristika sind für Weinert zudem Erfahrungswissen, Dynamik, Handlungsorientierung und Personengebundenheit (vgl. ebd.). Roland Reichenbach (2007, 69) betont ebenfalls besonders den Anwendungsbezug von Kompetenzen als wichtiges Definitionskriterium: „Das Konstrukt ‚Kompetenz‘ steht also für eine Verbindung (im Sinne Johann Heinrich Pestalozzis, B. L.) von knowledge, skills und dispositions, wobei es immer gut ist, wenn der Kopf weiß, was die Hände tun, und das Herz nicht nur für sich alleine schlägt“. Ebenfalls das Kriterium der Handlungsfähigkeit akzentuierend definiert der Europarat (2001, 21; zit. nach Reichenbach 2007, 69) in einem seiner bildungsstrategischen Papiere Kompetenz(en) als eine über den Kompetenzbegriff im engeren Sinne hinausgehende Verbindung einer ganzen Pallette von *weichen* und *harten* Fähigkeiten im Sinne der „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es

einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“. Maritta Bernien (1997, 26) hebt hingegen primär auf den Dispositionscharakter von Kompetenzen als deren elementarem Charakteristikum ab, womit sie Kompetenz zugleich von der „Qualifikation“ scheidet (siehe auch 9.2.5.). Der Kompetenzbegriff bezeichnet ihrzufolge „im Handeln aktualisierbare, sozial-kommunikative, aktionale, persönliche Handlungsdispositionen, die nicht direkt prüfbar, sondern nur aus der Realisierung der Disposition erschließbar sind. Konkrete Qualifikationen können daher direkt gemessen und zertifiziert, Kompetenzen können jedoch nur indirekt (nach Realisierung der Disposition) erschlossen und evaluiert, kaum jedoch zertifiziert werden“. Auch und gerade im Kontext von Weiterbildungstheorien wird „Kompetenz“ als Dispositionsbegriff gefasst, der diejenigen Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften beschreibt, die Individuen handlungsfähig machen und ihnen helfen, eine bestimmte Tätigkeit auszuführen (vgl. Hof 2002a, 156f.; Erpenbeck/Heyse 1999).

Kompetenzen (bzw. die hier synonym verstandenen Schlüsselqualifikationen als deren Vorläuferkonzept) erhalten ihre jeweilige Konkretisierung also erst in der je situationsgebundenen Handlungspraxis im Sinne individueller Performanz. Rainer Brödel (2002, 44) definiert Kompetenz genau über diesen Gesichtspunkt: „Der Terminus Kompetenz steht insgesamt dafür, dass das rein theoretische Wissen relativiert wird, indem Handlungsfähigkeit und Situationsbezug als Kriterium der Aktualisierung von Wissen gelten. Die Kompetenzperspektive orientiert damit auf eine andere Wissensform als das rein wissenschaftlich analytische Wissen. Es bringt den Typus eines praktischen Wissens zur Geltung (...)“. Auch Vogel/Wörner (2002, 82f.) lassen am Stellenwert von Handlungsbezug als elementarem Kompetenz-Definitionskriterium keinen Zweifel: „In der (...) Erfordernis eines Verständnisses von ‚Kompetenz‘ als ganzheitlichem – fachliche, soziale, methodische und persönlichkeitsbezogene Aspekte integrierenden – Konstrukt individuell geformter ‚Handlungskompetenz‘ kann bereits gegenwärtig ein breiter Konsens erkannt werden“. Diese Handlungsbezogen- und -gebundenheit von (Schlüsselqualifikationen bzw.) Kompetenzen unterstreicht des Weiteren auch Lothar Reetz (1990, 17f.): „Kompetenztheoretisch gesehen bezeichnen Schlüsselqualifikationen die allgemeine Fähigkeit, konkrete Handlungen (als Tun, Sprechen, Denken) jeweils neu situationsgerecht zu generieren (...) bzw. zu aktualisieren. Schlüsselqualifikationen bezeichnen also gegenüber den bisherigen normativen Vorgaben der Berufsausbildung durch ‚Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten‘ eine höhere Form beruflicher Handlungsfähigkeit“. Rainer Brödel (2002, 39) hebt gleichbe-

deutend heraus, dass der Kompetenzbegriff den Focus auf die Eigenpotentiale und Eigenleistungen der Lern-Akteure bei deren Lösung von Handlungsproblemen richtet: „Einem bloßen Wissenserwerb wird dadurch eine Grenze gesetzt, dass nach seiner Handlungsrelevanz und Brauchbarkeit gefragt ist. Insofern sind im Kompetenzbegriff Wissenserwerb und Wissensaneignung im Modus des Handelns und Könnens miteinander verbunden". Christiane Hof (2002, 85) pointiert den selben Zusammenhang: „Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren".

Eine grundsätzliche Zielsetzung von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, speziell im Kontext beruflicher Tätigkeiten, besteht entsprechend in der Förderung von Handlungskompetenz, verstanden als die Befähigung, die zunehmende Komplexität seiner beruflichen Handlungspraxis zu erfassen und durch reflektiertes Handeln verantwortlich zu gestalten (vgl. Borsi 1994, 143).[134] [135] Begreift man „Kompetenz" grundsätzlich als allgemeine Handlungsfähigkeit des Individuums (bzw. als ein Maß hierfür), muss entsprechend der je konkrete Kontext- und Handlungsbezug sowie die jeweilige Performanzqualität von Kompetenzen analysiert und pädagogisch bewertet werden. Kompetenz bezieht sich eben nicht nur auf die Fähigkeit zum Handeln, sondern auch auf Fragen der Motivation, der Zuständigkeit und letztlich der Qualität (gemessen an konkreten Standards) getätigter Handlungen (s. o.). Bei Gisela Beste (2007, 2), die die Wurzeln der Begriffskarriere von Kompetenz im anglo-amerikanischen Konzept der „*Literacy*" verortet (und der Lesekompetenz, die bekanntlich einen zentralen Bestandteil der PISA-Studien bildet, dementsprechend auch höchsten Stellenwert einräumt), werden Kompetenzen in erster Linie auf das Kriterium der „Problemlösungsfähigkeit" hin bezogen, wobei es speziell um die Lösung solcher Probleme gehe, die eine Person daran hindern, die je „persönlichen Zwecke und Ziele in einer hochkomplexen Gesellschaft zu realisieren", weshalb es vor allem solcher Fähigkeiten bedarf, die, wie Beste das deutsche PISA-Konsortium (2004, 96) zitiert, im Anforderungshorizont der heutigen Gesellschaft „für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind". Als elementare Bestandteile von Kompetenz werden diesbezüglich sowohl ein anwendbares Wissen als auch Können benannt, was auf einen bipolaren Charakter von Kompetenz verweist: Einerseits stehen kognitive Merkmale im Vordergrund, etwa fachbezogenes Gedächtnis, umfassende

Wissensbestände und automatisierte Fertigkeiten, andererseits zählen aber auch wiederum Motivationen im Sinne der Handlungs*bereitschaft* zur Konzeption des Kompetenzbegriffs. (Hier zeigen sich auch dessen enge Verbindungen zur Expertiseforschung, die um die Untersuchung dessen bemüht ist, was Menschen auf einem gewissen Gebiet zu Leistungsfähigkeit und Expertise *ermächtigt*, um hierdurch letztlich die Bewältigung bestimmter situativer Anforderungen und Problemstellungen zu ermöglichen, vgl. Beste 2007, 2).

In einem derart kontextbezogenen Sinn stellen Kompetenzen weder statische noch allein an das Individuum geknüpfte Qualitäten dar, vielmehr variieren diese im zeitlichen und räumlichen Kontext ihrer Aneignung bzw. Anwendung. Insbesondere sind es aber die je gegebenen Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzanwendung, auch im Sinne von Wollen und Dürfen, also die motivationale Bereitschaft und Erlaubnis zum Handlungsvollzug betreffend, die eine solch dynamische Perspektive begründen. Der Konnex von situativen Gegebenheiten und Kompetenz (bzw. Performanz) impliziert natürlich auch die Bedingtheit individueller Handlungsdispositionen durch die gegebenen systemischen und organisatorischen Rahmenumstände und -bedingungen (vgl. Hof 2002a, 158), was in hohem Maße den Erkenntnissen und Analysefoki einer sozial- bzw. humanökologisch orientierten Pädagogik entspricht. Der Aspekt der Kontext- und Situationsbezogenheit, mit anderen Worten der Umweltbezogenheit von Kompetenzen, belegt also in aller Deutlichkeit die Sinnhaftigkeit einer Betrachtung nicht nur der Bildungs-, sondern auch der Kompetenzthematik aus einer dezidiert humanökologischen Perspektive, stellt diese doch den Verlauf der Mensch-Umwelt-Interaktionen in den Mittelpunkt ihres Interesses. Handeln manifestiert sich dieser Sichtweise gemäß nur in konkreten Umwelt*settings*, die sich durch spezifische materielle, strukturelle, soziale, mentale und kulturelle Gegebenheiten definieren (siehe Kapitel 6.).[136]

Christiane Hof (2002, 158) gelangt folglich zu der Schlussfolgerung: „Entsprechend wird es möglich, den Kompetenzbegriff zu konkretisieren als situationsbezogene Handlungsfähigkeit. Dadurch ist angesprochen, dass das Individuum die Aufgabe hat, Handlungsdispositionen in Verbindung zu setzen mit den konkreten Handlungserwartungen und Handlungsmöglichkeiten“. Gerade dieser Handlungs- und Situationsbezug von „Kompetenz“, dies darf hier vorweggenommen werden, ist ein wichtiges Unterscheidungscharakteristikum zu „Bildung“, die, obwohl durchaus in Handlungsvollzügen erworben und gelebt, einen statischeren, sozusagen „bleibenderen“ Charakter hat (siehe ausführlich noch 9.3. u. 11.4.). Christiane Hof (2002, 159) konkretisiert vor diesem Hin-

tergrund den Kompetenzbegriff abschließend noch einmal weitergehend: „Die Kompetenz eines Individuums bezieht sich nun genau auf die Kombination und Mobilisierung der verschiedenen personalen und umweltbezogenen Situationskomponenten. Insofern basiert sie nicht nur auf *spezifischem deklarativem und prozeduralem* Wissen, sondern erfordert in besonderem Maße die Fähigkeit zur Relationierung“. Letztlich ist bei all dem aber entscheidend, dass die Handlungsvollzüge selbständig, d. h. ohne Anleitung und somit selbstorganisiert, vom solcherart kompetenten Individuum verrichtet werden können.

9.3.2 Primat der Selbstorganisationsfähigkeit

Das Kriterium der *Selbstorganisation,* sowohl als Befähigung wie auch als Ziel derselben, ist unverzichtbar, um von Kompetenzen reden zu können. Mit anderen Worten lassen sich unter Kompetenzen deshalb all diejenigen Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften beschreiben, über die eine Person verfügt, um bestimmte Tätigkeiten und Handlungen selbstorganisiert auszuführen; Kompetenzen sind entsprechend, wie vorangehend betont, ein Maßstab für individuelle Handlungsfähigkeit, wobei es explizit darauf ankommt, diese Handlungen selbstorganisiert, also ohne Anleitung anderer, auszuführen bzw. ausführen zu können (vgl. Hof 2002b, 84; Bernien 1997, 24; Erpenbeck/Heyse 1999). Christiane Hof (2002, 81) erläutert in Anlehnung an Erpenbeck/Heyse die Intention des Kompetenzansatzes entsprechend mit Betonung der Imperative der Selbständigkeitsdisposition und des Handlungsbezugs:

> „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.).

Auch Norbert Vogel und Alexander Wörner (2002, 83) unterstreichen diesen hohen Stellenwert der Selbstorganisationsfähigkeit und schlagen zugleich eine Brücke zum zweiten zentralen Charakteristikum des Kompetenzkonzepts, dem unverzichtbaren Handlungsbezug: „Hierdurch wird Selbstorganisation gleichsam zu einer ‚spezifischen Differenz‘ des Kompetenzbegriffs, der sich ein konstitutiver Handlungsbezug an die Seite stellt. Die in dem Argument

eines umfassenden Handlungsbezugs zum Ausdruck kommende Integration von Fach, Methode, Sozietät und Person bedingt eine ganzheitliche Erfassung der kompetenzentwickelnden Subjekte“. Persönlichkeitsimmanente Qualitäten sind gerade unter pädagogischen Gesichtspunkten *das* zentrale Qualitätsmerkmal der Kompetenzthematik, sie äußern sich insbesondere im Leitziel der *Selbstorganisation* bzw. letztlich der *Selbständigkeit*. In diesem Sinne lässt sich unter Kompetenz, mit Bergmann/Pietrzyk (2000, 41) gesprochen, die „Befähigung eines Individuums zur selbständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können auf einem Gebiet“ verstehen. Analog hierzu besitzt für Gerhard Bunk (1994, 10) 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 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 gesättigte Kompetenzbegriff kulminiert inhaltlich im Aspekt der *Selbstorganisationsfähigkeit*. Über die Summe aus Wissen, Können, Fertigkeiten und Fähigkeiten hinaus ist als der Zentralaspekt von Kompetenz somit die *selbständige* Anwend- bzw. Umsetzbarkeit dieses Wissens und Könnens zu charakterisieren (vgl. Bernien 1997, 24f.; Hof 2002a, 157), wie Christiane Hof (2002, 157) betont: „Zusammengebunden werden beide Aspekte, das deklarative und prozedurale, explizite und implizite Wissen sowie die Werte und Antriebe, die das konkrete Handeln in Gang setzen, unter dem Label ‚Selbstorganisationsdisposition‘ (...)“.[137] Der Aspekt der Selbstorganisationsfähigkeit darf entsprechend als *das* entscheidende Definitions- und Charakterisierungskriterium von Kompetenz gelten, ungeachtet aller weiterhin zu konstatierenden Präzisierungsdefizite und inhaltlicher Vielfalt des Kompetenzbegriffes, die, wie gesehen, oft genug den Anschein der Beliebigkeit erweckt. Die im Kontext normativer pädagogischer Letztzielbestimmungen überaus progressiv konnotierte *Selbstorganisation* bzw. Selbstorganisationsdisposition und die deckungsgleiche *Selbständigkeit*, die ob ihrer 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“ nahelegen lässt, ist bei genauerer Betrachtung (wie sie zusammenfassend unter 11.4. erfolgt) zugleich auch ein wichtiges Distinktionsmerkmal: „Selbstorganisation“ bzw. „selbstorganisiert“, so lässt es sich an dieser Stelle bereits pointieren, ist nämlich keineswegs bedeutungsgleich mit „Selbstbestimmung“ bzw. mit „selbstbestimmt“. Unter gegenwärtigen, in der Realität postfordistisch-prekärer Arbeitwelten häufigen Umständen des extrinsischen Zwangs zur Selbstorganisation im Rahmen fremdbestimmter Anforderungsregime und Selbst-Ökonomisierungszwänge (vgl. z. B. Moldaschl/Sauer 2000; Pongratz/Voß 1998, 2000), mutiert Selbstorganisation oft zum alternativlosen Funktionsimperativ und markiert das regelrechte Gegenteil einer an Selbstbestimmung und Emanzipation orientierten humanistischen Bildung (siehe hierzu ausführlich 11.3. u. 11.5.).

– Zusammenfassung –

Die von außen – im Sinne von Performanz – beobachtbare Disposition zu *Selbständigkeit* bzw. *Selbstorganisiertheit* und eine darin gründende *Handlungsfähigkeit* sind die entscheidenden Definitionskriterien und Bestimmungsmerkmale des Kompetenzbegriffs, ungeachtet aller auch weiterhin gegebenen Bestimmungsproblematiken im Einzelnen. Sie beziehen sich auf alle der in ihrer Gesamtheit unüberschaubaren Einzelkompetenzen und markieren letztlich den kleinsten, aber bedeutungsschwersten gemeinsamen Nenner von „Kompetenz“, wie Axel Bolder (2009, 813), Erpenbeck/Rosenstiel zitierend und dabei die wichtigsten Dimensionen des Begriffs zusammenfassend, unterstreicht:

> „Mittlerweile hat sich (...) im Zuge des Projekts ‚Kompetenzentwicklung‘ eine – in Deutschland – dominante Definition des Begriffs herauskristallisiert: Danach ist Kompetenz ‚stets eine Form der Zuschreibung (...) auf Grund eines Urteils des Beobachters. Wir schreiben dem physisch und geistig selbstorganisiert Handelnden auf Grund bestimmter, beobachtbarer Verhaltensweisen bestimmte *Dispositionen* (...) als *Kompetenzen* zu. Danach sind Kompetenzen Dispositionen selbstorganisierten Handelns, sind *Selbstorganisationsdispositionen*‘ (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, XI)“.

Die zentralen Kriterien der Selbstorganisations- und Handlungsfähigkeit verdienen unter bildungstheoretischen Fragestellungen gesonderte Würdigung, stellt doch gerade der erste Aspekt einen wichtigen Verknüpfungspunkt, aber, wie an

gegebener Stelle noch genauer zu zeigen, eine wichtige Differenzlinie zwischen „Bildung“ und „Kompetenz(en)“ dar. Um hier in aller Kürze das entscheidende Differenzkriterium vorwegzunehmen: *Selbstorganisations-fähigkeit* (als Telos von Kompetenz) ist **ungleich** *Selbstbestimmtheit und Selbsterkenntnis* (als Telos von Bildung).

9.4 Exkurs: Entwicklung und Transfer von Kompetenzen

Aus pädagogisch-praktischer Sicht gilt das Hauptinteresse an der Kompetenzthematik natürlich der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen gelingender Kompetenzentwicklung und -förderung sowie nach deren Transferierbarkeit[138]. Einschlägige Literatur zum Thema füllt längst viele Regalmeter, gleichwohl soll dieser für die Pädagogik so gewichtige Aspekt an dieser Stelle nur aus Gründen inhaltlicher Kohärenz und lediglich kurz angetippt werden, stehen hier doch vielmehr begriffstheoretische und konzeptionelle Aspekte im Mittelpunkt des Interesses. Entsprechend ist mit Ute Laur-Ernst bezüglich des Themas Kompetenzentwicklung pointiert ein mit Blick auf die humanökologische Perspektive in der Erziehungswissenschaft wichtiger Aspekt festzuhalten: Kompetenzen sind nicht *direkt* vermittelbar, vielmehr entwickeln sie sich durch die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner materiellen, geistigen und sozialen Umwelt (vgl. Laur-Ernst 1990, 41). Sie benötigen somit förderliche situative Kontexte, die geeignet sind, beim Lernenden einen konstruktiven Lern- und Aneignungsprozess zu initiieren. Laur-Ernst (ebd., 43) unterstreicht mit aller Deutlichkeit diesen unerlässlichen Praxisbezug für den Erwerb von Kompetenzen, aus dem sich letztlich die Erkenntnis speist, dass Kompetenzentwicklung niemals als ein rein theoretisches Unterfangen, sozusagen als eine Trockenübung denkbar ist:

> „Gelernt und gehandelt (...) wird in konkreten beruflichen Zusammenhängen – unter spezifischen Bedingungen, mit bestimmten Zielen, Personen und Gegenständen. (...) Dementsprechend bedürfen die übergreifenden Qualifikationen einer an den beruflichen Inhalten und den jeweiligen Tätigkeiten orientierten ‚Spezialisierung‘. (...) Sie (die übergeordneten Fähigkeiten, B. L.) sind konsequent in vielen unterschiedlichen arbeitsrelevanten Zusammenhängen zu lernen und anzuwenden, um sich tatsächlich zu stabilen und generalisierbaren Kompetenzen auszuformen“.[139]

– Plädoyer für außerberuflichen Kompetenzerwerb und -anwendungsbezug –

Zu kritisieren ist bezüglich Fragen der Kompetenzaneignung ganz grundsätzlich die im erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdiskurs meist anzutreffende Fixierung auf arbeitsweltliche Begebenheiten und Problemlagen, die eine keineswegs zwangsläufige thematische Engführung darstellt. K. A. Geißler/M. Orthey (2002, 72) bemängeln entsprechend, dass „nicht nach allen Kompetenzen, die im Subjekt angelegt sind, gesucht und gefragt (wird), sondern nur nach jenen, die sich z. B. im Arbeitsprozess anwenden lassen. Die Kompetenz wird im Hinblick auf Arbeit domestiziert". So vielseitig Kompetenzen per definitionem anwendbar sind, nämlich weit über berufsbezogene Kontexte hinaus, so unterschiedlich sind auch die Möglichkeiten und Kontexte deren Erwerbs, wie Breyde (1995, 66) hervorhebt: „Schlüsselqualifikationen sind eben nicht nur in verschiedenen Bereichen (beruflich, berufsübergreifend und außerberuflich) anwendbar, sondern auch in diesen verschiedenen Bereichen generierbar". Folglich laufen entsprechende Lernprozesse bereits lange vor und parallel zur Aneignung in der Lebenswelt Arbeit/Beruf ab, wie etwa Ute Laur-Ernst (1990, 46) betont: „Berufsbildung findet zeitlich parallel zu vielen anderen Formen der Lebensgestaltung statt: Freizeit, Familie, Hobbies, Engagement in Vereinen oder Parteien, private Arbeit sind individuelle Handlungs- und Lernfelder, die ebenso auf die Persönlichkeit einwirken. Diese Effekte können den Intentionen der Berufsbildung zuwiderlaufen oder sie positiv stützen". Ulrike Brommer (1994, 154) stellt diesbezüglich die passende Frage: „Überlegen Sie, was Sie in Ihrer Freizeit sehr gerne tun und sehr gut können (einen Verein leiten, Kassenwart, eine Bürgerinitiative aufbauen, Elternsprecher in der Schule, soziales Engagement, Kunst und Handwerk u. v. m.). Welche dieser Fähigkeiten können Sie auch im Beruf einsetzen?". Dementsprechend unterstreicht Rainer Brödel (2002, 42f.) sachnotwendig, dass

> „mit der Rehabilitierung von Orten gesellschaftlich und individuell nützlichen Handelns, die sich als Verwertungs- und Reproduktionskontext eines auch für die ökonomische Wertschöpfung bedeutsamen Lernens erweisen, der Weg argumentativ frei (wird, B. L.) für einen Kompetenztransfer aus unterschiedlichen Lebens- und Tätigkeitsbereichen: Erwerbsarbeit, Familien- und Eigenarbeit oder bürgerschaftliches Engagement sind über flüssiger werdende Biographien durch Kompetenzkreisläufe einander verbunden (...)".

Auf die Gefahren eines reduktionistischen Verständnisses und eines entsprechend enggeführten Anwendungsbezuges von Kompetenz verweist Lynne Chisholm (2007, 4f.), die statt dessen für ein umfassendes Aneignungs- und Anwendungsprofil von Kompetenzen plädiert:

> „Kompetenzorientierung (im Sinne einer Vernetzung zwischen Wissen, Kompetenz und Urteilsfähigkeit, B. L.) könnte hier bedeuten, dass wir das *Spektrum an menschliche Fähigkeiten besser zu schätzen* lernen und das *menschliche Engagement im lebensumfassenden Sinne besser zu würdigen* verstehen. Wer kann sich Kompetenz ohne Wissen und Urteilsfähigkeit vorstellen oder ohne Unbehagen handeln sehen? Die Risiken der kompetenzorientierten Wende liegen in der Versuchung, sich auf die Jagd nach dem ‚*technological fix*' zu begeben und eine Gesellschaft der gläsernen Lernenden auf Smartcards zu schaffen".

Wünschenswerter wäre es, so Chisholm (ebd., 5) weiter, die hierbei gegebenen Chancen zu prononcieren. Kompetenzorientierung könnte und sollte ihr zufolge nämlich bedeuten, Potentiale „ganzheitlicher und vollständiger zu erkennen, vielfältig und lebensnah zu fördern und im weiteren Verlauf das Geleistete in flexibler Form anzuerkennen, damit weitere Türen sich öffnen und für alle BürgerInnen ein positiver Kreislauf zwischen dem Lernen und dem Leben entstehen kann".

9.5 Begriffliche und methodisch-konzeptionelle Kritik an Kompetenzen

Eine vertiefte Kritik am Kompetenzbegriff, die sich auf den noch ausführlich darzulegenden Charakter von Kompetenzen als einer Metapher für individuelle Marktförmigkeit kapriziert, bildet unter11.3. einen zentralen inhaltlichen Schwerpunkt dieser Arbeit, verfolgt diese doch insbesondere das Ziel, den Bildungsbegriff vor dergleichen ökonomisch-funktionalistischen Vereinnahmungen und Beschneidungen, wie sie im Kompetenzkonzept, zumindest in seiner heute vorherrschenden konnotativen Ausgestaltung und dominanten Verwendungsweise zu gerinnen scheinen, in Schutz zu nehmen. Im Folgenden finden sich deshalb erst einmal „nur" Kritikpunkte, die sich nicht auf den ideologischen Kontext der Kompetenzthematik beziehen, sondern im allgemeinen Sinne den Begriff selbst und seine Systematik hinterfragen. Damit soll deutlich werden, dass die oben vollzogene Kritik am Bildungsbegriff (siehe 2.2.1.) keinesfalls eine

Ausnahmestellung im Kontext erziehungswissenschaftlicher *Termini technici* einnimmt. Angesichts der oft beliebig anmutenden, in Begriffsform verdichteten Zeitgeistigkeiten und der ihnen grundliegenden gesellschaftspolitischen Machtkonstellationen (die natürlich innerhalb der Geistes- und Sozialwissenschaften ihren Niederschlag finden), der definitorischen Unzulänglichkeiten als Folge der hohen Abstraktionsgrade, der großen Spannweite an Einzelfähigkeiten und Dispositionen und der darin gründenden Problematik einer schlüssigen Systematisierung, wurde und wird die Diskussion um Schlüsselqualifikationen und später Kompetenzen von Anfang an zu Recht auch von Kritik begleitet. Es stellt sich, mit Rolf Arnold (2002, 27f.) gesprochen, letztlich gar die ketzerisch anmutende Frage,

> „ob die Begriffe ‚Kompetenz' und ‚Kompetenzentwicklung' nicht lediglich eine neue Begriffsmode im Reigen einer sich hochschaukelnden Fachrhetorik sind. (...) Hier (bezüglich der kompetenzorientierten Wende in der Weiterbildungsdebatte, B. L.) wird ein Begriff systematisch ‚aufgebaut' und mit Lesarten und Konnotationen versehen, die zwar in vielem einleuchten, mit dem Kompetenzbegriff aber keineswegs so und nicht anders verbunden sind, weshalb Missverständnisse und begriffliche Schattenkämpfe vorprogrammiert sind. Übersehen werden gleichzeitig die historischen ‚Aufladungen', die der Kompetenzbegriff bereits mitbringt und die ihn auch in ein substanzielles Verhältnis zum Bildungsbegriff setzen. Der ‚Kompetenzbegriff' ist keineswegs ‚vogelfrei', d. h. beliebig verfüg- und definierbar, er entstammt vielmehr unterschiedlichsten Theorietraditionen, die zunächst einmal rekonstruiert und kritisch im Hinblick auf ihre Kompatibilität mit der aktuellen weiterbildungspolitischen Begriffsverwendung analysiert werden müssen".

Die Leitbegriffe der Erziehungswissenschaft und Pädagogik sind, wie hier im Zusammenhang mit den Begriffsgeschichten von „Bildung" und „Kompetenz" bereits verdeutlicht werden konnte (s. o.), Konjunkturen unterworfen und damit Ausdruck von Zeitgeistströmungen, die einander abwechseln, wie Peter Faulstich etwa am Beispiel des Qualifikationsbegriffs verdeutlicht. Zunächst betont er, dass die Leitbegriffe fortlaufend von „Bildung" zu „Qualifikation", über „Kompetenz" zum „Lernen" wechseln würden und unterzieht die einzelnen Begriffskategorien samt und sonders einer herben Grundsatzkritik, was nicht zuletzt eine Rehabilitierung des Bildungsbegriffs impliziert:

„Schon der Qualifikationsbegriff hat nicht gehalten, was er versprach: Nämlich eine gegenüber dem als verschwommen und unklar unterstellten und hochbelasteten Bildungsbegriff gesteigerte theoretische und kategoriale Präzision und empirische Fundierbarkeit. In der ‚Schlüsselqualifikationsdebatte' sind alle Messbarkeitsillusionen zerstoben und der Begriff Kompetenz droht ebenfalls zunehmend hohl zu werden. Der in die Bresche springende Begriff Lernen bleibt meist prozessbezogen und formal" (Faulstich 2002, 15).

Roland Reichenbach (2007, 64) begründet den gegenwärtigen *boom* der Kompetenzen (bzw. „*soft skills*") gerade *mit* deren inhaltlichen Beliebigkeiten nebst entsprechenden Vieldeutigkeiten: „Die soft skills haben die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional, attraktiv für nahezu jeden und jede, kommen dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Erfolg entgegen und sie sind fähig, sich mit jedem kulturellen Restbestand zu verbinden". Das praktische an dieser Beliebigkeit wird von Reichenbach (ebd., 69) folgendermaßen begründet: „(A)lle haben immer irgendwie recht und man kann die Dinge immer von allen Seiten betrachten", woraus freilich eine „synästhetische Saturiertheit" resultiere, „wo die Ganzheitlichkeit schon zu triefen beginnt" (ebd.). Die terminologischen Mehrdeutigkeiten und die darin gründende (bzw. sie zugleich bedingende) inhaltlich-konzeptionelle Beliebigkeit erklärt Reichenbach wiederum mit der Zeitgeistkompatibilität und der letztlich ideologischen Funktion des Kompetenzkonzepts (siehe hierzu ausführlich 11.3.1.), der seine teilweise penetrante diskursive Dominanz geschuldet ist; mit leicht zynischem Unterton kommentiert er diese opportunistisch-affirmative Geistes- und Werthaltung des Kompetenzdiskurses und dessen falsche Versprechungen:

„Es ist (...) leicht, die tausendfach vorgestellten ‚Konzepte' – meist Auflistungen von etwas beliebig erscheinenden, aber nicht unplausiblen Fertigkeiten und Kompetenzen – zu kritisieren und beispielsweise als ein Amalgam von politischer Korrektheit, froher Botschaft und Markttauglichkeit zu verstehen. Noch leichter kritisierbar scheinen zunächst die teilweise grotesken empirischen Behauptungen, in denen die ‚weichen Fähigkeiten' und der Erfolg in Berufs- und Privatleben maximal positiv korrelieren" (Reichenbach 2007, 64).

Reichenbach (2007, 75) stellt, wiederum mit leicht sarkastischer Note, die These auf, dass die von ihm attestierte Substanzlosigkeit des Kompetenzdiskurses letztlich einer postmodernen Entsubstantialisierung und Entpolitisierung des

öffentlichen Diskurses geschuldet sei: Der ganze Wirbel um *soft skills* und Kompetenzen „füllt offensichtlich die Leerstelle, die mit dem Verschwinden von politischen und moralischen Gewissheiten oder zumindest deren Schwächung entstanden ist“. Besagte Leerstelle, die der Abschied von zumindest tendentiell aufklärerischem Gedankengut hinterlassen habe, konnte indes

> „nur mit seichten, leichten und geschmeidigen Konzepten ausgefüllt werden, die ‚irgendwie gut‘ und begrüßenswert sind, irgendwie international, ‚irgendwie offen‘ für alles (‚anschlussfähig‘) und vor allem überhaupt ‚nicht autoritär‘, schon irgendwie idealistisch, aber ohne schnöde Verpflichtungen, sondern irgendwie rein ‚optional‘. Pongratz schrieb kürzlich: ‚Der Erfolg des modernen Weiterbildungssystems ist seine Substanzlosigkeit‘ (...)“ (ebd.).

Neben den begrifflichen Unschärfen von Kompetenz bemängelt Rolf Arnold auch deren Traditionslosigkeit und insbesondere eine fehlende normative Aufladung (vgl. Arnold 2002, 31), auch wenn diese, wie oben angeführt, nicht zwangsläufig zu sein scheint. Peter Faulstichs (2001, 434) analog auf Kompetenzen beziehbare Kritik am Begriff der Schlüsselqualifikationen gipfelt in dem Satz: „Ein wissenschaftlicher Skandal ist die fortdauernde Debatte über Schlüsselqualifikationen“. Die entsprechenden Kategorien seien weder theoretisch fundiert noch ausreichend präzisiert: „Eine Begriffshalde von mittlerweile mehr als 600 so bezeichneten Schlüsselqualifikationen wurde aufgetürmt. (...) Nur in Ausnahmefällen ist das Konzept rückbezogen auf eine dahinterstehende Persönlichkeitstheorie“ (zur begrifflichen und kategorialen Heterogenität von „Kompetenz“ siehe auch bereits 9.1.). Unisono argumentiert Peter Faulstich (2002, 23) an anderer Stelle: „Aber nachdem man zunächst geglaubt hatte, mit dem Qualifikationsbegriff ein empirisch brauchbares und praktisch verwertbares Instrumentarium zu finden, das solche ‚ideologiegeladenen Kategorien‘ wie Bildung ersetzen könne, fand dann doch wieder eine Ausweitung statt, welche eine Anschlussfähigkeit an allgemeine Begrifflichkeiten von Persönlichkeit herzustellen versuchte. Auch die Schlüsselqualifikationsansätze haben wenig mehr erzeugt als eine sich auftürmende Begriffshalde“. Auch die konzeptionelle Ausweitung im Begriff der Kompetenz wird von Faulstich (2001, 434) kritisiert, seien doch „die Beschreibungsmöglichkeiten ebenso wie die theoretische Fundierung von ‚Kompetenz‘ bisher ebenfalls nicht ausreichend entfaltet“. Diese Begriffstypologie habe denn auch, daran lässt Bert Butz (2008, o. S.) keinen Zweifel, nicht dazu beigetragen, selbige klar und deutlich von anderen

einschlägigen Konzepten abzugrenzen. Analog zu den Schlüsselqualifikationen führte der Kompetenzbegriff vielmehr „zu einer offenen Aneinanderreihung von mehreren hundert, unterschiedlich stark ausgeprägten, wünschenswerten Eigenschaften, die sich auf völlig unterschiedlichen Abstraktionsniveaus bewegen und (sic! es, B. L.) zudem an Trennschärfe fehlen lassen". Folglich gebe es weiterhin keine allgemein akzeptierte Definition von Kompetenz, vielmehr handele es sich lediglich um ein „soziales Konstrukt – eine soziale Verabredung, bei der sich alle Beteiligten auf verbindliche inhaltliche Vorstellungen verständigen müssten" (ebd.). Damit ist zugleich impliziert, dass es außerhalb des jeweiligen sozialen, räumlichen und zeitlichen Kontextes einer solchen „sozialen Verabredung" eben keinen konsensualen Kompetenzbegriff geben könne, was mit anderen Worten besagt: Der Kompetenzbegriff ist relativ (vgl. ebd.). Matthias Vonken (2001, 518) bemängelt im selben Sinn diese Heterogenität von „Kompetenz" bzw. die beliebig anmutende Vielzahl zugehöriger Klassifikationen: „Dabei stellt sich die Frage, ob sich ein Konstrukt wie Kompetenz theoretisch überhaupt derart strukturieren lässt, oder ob nicht vielmehr mit diesen Unterteilungen nur Aspekte *der* Kompetenz gemeint sind". Neben der leidlichen Definitionsproblematik stellt sich noch die Frage nach der jeweiligen Priorität einzelner Kompetenzen im Sinne einer Bestimmung ihres zukünftigen Bedarfs, denn mit der Zunahme der Anzahl von Kompetenzen sinkt die Wahrscheinlichkeit einer konkreten Bestimmung der kompetenten Persönlichkeit (vgl. ebd.).

– ***Mangelnde Messbarkeit und pädagogisch-didaktische Operationalisierungsproblematik*** –

Ein weiterer Kritikpunkt kapriziert sich ob dieser Unklarheiten auf den Umstand, dass sich so allgemein gehaltene Kompetenzen wie „Mündigkeit" in pädagogisch-didaktischer Hinsicht kaum je in präzise und eindeutige, unterscheid- und überprüfbare Lernziele, die dann wiederum in Grob- und Feinziele ausdifferenzierbar wären, umsetzen lassen. Entsprechend, so kritisiert Lothar Reetz (1999, 32), lieferten die so überaus abstrakten Kompetenzen „kein didaktisch befriedigendes Programm ab". Carsten Breyde erläutert dabei exemplarisch anhand der Schlüsselqualifikation/Kompetenz der „Kooperationsfähigkeit", wie die jeweiligen Interpretationsmöglichkeiten beim Voranschreiten vom Richtziel zum Feinziel zunehmen und wie dementsprechend die Erwartungen der Lehrenden an ein entsprechendes Verhalten der Lernenden variierten. Darüber hinaus sei es schwierig, diese ohnehin nur schwer konkretisierbaren Feinziele didaktisch zu operationalisieren, was bedeutet, dass sich kaum ein-

deutige Zuordnungen bestimmter Verhaltensweisen zu bestimmten Fähigkeiten treffen ließen (vgl. Breyde 1995, 65f.). Bezüglich der grundlegenden Schwierigkeit der Messung von Kompetenzen gelangen Peter Zedler und Hans Döbert (2009, 36) mit Blick auf einschlägige ExpertInnendiskurse entsprechend zu der skeptischen Einschätzung: „Besonders problematisch ist die Erfassung von Kompetenzen, die Motive, Affekte und die Qualität sozialer Handlungen betreffen. Wissenschaftliche Studien können in diesen Feldern meist nur mit Selbstberichten oder mit extrem aufwändigen und nur schwer objektivierbaren Beobachtungs- und Schätzverfahren arbeiten, wie sie für repräsentative Erhebungen nicht in Frage kommen“ (zu weiteren Erörterungen des aktuellen Standes speziell der Problematik der Kompetenzmessung, vgl. ebd., 36ff.). Axel Bolder (2009, 829) konstatiert in diesem Sinne, dass alle Bemühungen, Kompetenzen unter Zuhilfenahme gängiger quantitativ-psychologischer Mess- und Erhebungsinstrumentarien wie etwa Skalenanalysen, Polaritätsprofilen oder Rangzuordnungsverfahren messend zu erfassen, lediglich als „erster methodischer Einstieg“ anzusehen sind. Da es sich diesbezüglich auch mit qualitativen Erhebungsmethoden nicht anders verhalte, gelte es sich letztlich von der Illusion zu verabschieden, Kompetenzen wären mit Hilfe empirischer Messmethoden exakt mess-, erfass- und letztlich bewertbar (vgl. ebd.; Faulstich 1997b, 231). John Erpenbeck (2004, 3; zit. nach Bolder 2009, 829) resümiert dementsprechend illusionslos: „Es gibt unendliche Literatur dazu (zum Thema Kompetenzmessung, B. L.) und nichts wirklich Präzises“.

Kompetenzen lässt sich des Weiteren der Vorwurf eines didaktischen Reduktionismus entgegenhalten (vgl. Zabeck 1989, 79ff.). Für Jürgen Oelkers (2003, 9) etwa liegt das Hauptproblem des Kompetenzbegriffs in seinem reduktionistischen Charakter begründet, jedoch speziell in einem psychologischen Reduktionismus und den darin gründenden Generalisierungen:

> „Wer ‚Kompetenzen‘ psychologisch allgemein versteht, macht daraus eine abstrakte *Größe*, die vor jeder fachlichen Anforderung und unabhängig davon für Schematisierungen sorgt, bei denen unterstellt wird, es gäbe sie in der psychischen Realität als vorhandene oder auszubildende Qualität, eben als ‚Kompetenz‘. Kompetenzen aber bilden sich nur im Blick auf Aufgaben und Leistungen, die fachliche oder fachbezogene Standards voraussetzen“.

Qualitäten wie „Schlüsselkompetenzen“ oder „Schlüsselqualifikationen“ gebe es, so Oelkers (ebd., 10) weiter, ohnehin nur auf dem Papier entsprechender

Planungsabteilungen, sie existierten lediglich „in der Gestalt von Listen, für die eigentümlich ist, dass die beliebig erweitert werden können, ohne dass auch nur basishaft abgeklärt wäre, worauf sich die einzelnen Stichworte beziehen und wie sie in eine praktisch sinnvolle Ordnung gebracht werden können“, worin sich abermals die starke Kritik an einer inhaltlichen Beliebigkeit des Kompetenzbegriffs begründet weiß. In einem vergleichbaren Gedankenduktus kritisiert Thomas Höhne über die unzureichende Bestimmung des *homo competens* hinaus generell die theoretischen Defizite am Kompetenzkonzept, die sich beispielsweise in der Unbestimmtheit solcher Begriffe wie „Selbstverantwortung“ äußern, zumal dieses für Kompetenzdiskurse und Zielbestimmungen so elementare „Selbst“, verstanden als Kern des Subjekts, in den einschlägigen Kompetenzexegesen nie wirklich definiert werde (vgl. Höhne 2007, 39). Jürgen Zabeck (1989, 78) führt den durchschlagenden Erfolg des Schlüsselqualifikationsbegriffs – und Analoges gilt natürlich auch für „Kompetenz“ – schlichtweg darauf zurück, dass er pädagogische Wunschträume endlich realisiere; er symbolisiere „die Erfüllung jenes alten Pädagogentraums, Menschen könnten mit einem begrenzten Set von Instrumenten ausgestattet werden, mittels dessen sie die Fähigkeit erlangen, mit Leichtigkeit die verschiedenen bekannten und noch unbekannten Pforten zu öffnen, durch die sie ihren Lebensweg lenken wollen oder um ihrer Existenzsicherung willen lenken müssen“.[140] Einen eher „weichen“, gleichwohl weit verbreiteten und nicht zu unterschätzenden Aspekt der Kritik am Kompetenzbegriff führt Gisela Beste (2007, 4; speziell mit Blick auf schulische Kompetenzentwicklung sensu „PISA“) an, nämlich, „dass er gleichsam ‚leer‘ verwendet werde und etwa Kenntnisse von Werken der Hochkultur nur noch dazu dienten, beliebige Anwendungsmöglichkeiten für Lese- und Schreibaufgaben zu bieten“. Die formale und funktionale Ausrichtung des Kompetenzkonzepts verdankt sich so dessen oft geradezu als blutleer empfundenem Charakter, der gelegentlich die Wertschätzung für das kulturelle Menschheitserbe, für „Symbole der Kultur und Reflexionsräume“ vermissen lasse. Analog hierzu und zugleich darüber hinaus gehend kritisiert Beste am Kompetenzbegriff auch fehlende moralisch-ethische Zielsetzungen und Aufladungen (s. o.). Angesichts der Bemühungen um Normierbarkeit und Operationalisierbarkeit von Kompetenzen vermisst Beste zudem solcherart Intentionen, Eigenschaften und Dispositionen, die sich als „Unverfügbares“ im Sinne nicht-veräußerbarer und nicht-instrumentalisierbarer Persönlichkeitsanteile umschreiben ließen (vgl. Beste 2007, 13).

Neben der zu diagnostizierenden Theoriearmut und mangelnder Operationalisierbarkeit des Kompetenzbegriffs, neben den ausufernden Kompetenzkatalogen und der darauf gründenden zunehmenden Unübersichtlichkeit des Begriffs (vgl. Vonken 2006, 12ff.), kritisiert Matthias Vonken speziell noch den Umstand, dass sich im Kompetenzdiskurs pädagogische Argumentationen mit psychologischen, v. a. aber wirtschaftspolitischen Ansätzen vermengen und der Kompetenzbegriff mithin in politisches Fahrwasser gerät: „Dies hat zur Folge, dass betriebs-, bildungs- oder wirtschaftspolitisch wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften in einen ursprünglich handlungs- resp. motivationstheoretischen Begriff einbezogen werden (...)“ (ebd., 12). Lynne Chisholm (2007, 4) bringt die Kritik am Kompetenzbegriff abschließend noch einmal auf den Punkt und betont dabei zugleich die Differenz zum Bildungsbegriff, womit sie an dieser Stelle bereits die thematische Brücke zur anschließenden Erörterung des zentralen Erkenntnisinteresses dieser Ausführungen schlägt, nämlich zur Frage nach dem Zusammenhang von „Kompetenz“ und „Bildung“:

> „Generell aber übt sich die deutschsprachige Erwachsenbildungsfachgemeinschaft (im Vergleich zu den BerufsbildungsspezialistInnen bzw. WirtschaftspädagogInnen) in Zurückhaltung und Skeptik (...). Sie führen die Ungenauigkeit des Kompetenzkonzepts an: keine Verortung in der Theorie, keine allseits akzeptierten Begriffsbestimmungen, eine atemlose Erfindung neuer (Teil)Kompetenzen. Dahinter steckt die Auffassung, dass Kompetenzentwicklung mit Bildung weder gleichzusetzen bzw. zu ersetzen ist noch die persönliche und soziale emanzipatorische Entwicklung fördern kann, die für das Bildungskonzept der ersten Moderne von zentraler Bedeutung war und ist.“

(Zur Hauptkritik am Kompetenzbegriff speziell unter Gesichtspunkten seines instrumentellen Charakters und darauf gründender persönlichkeitsformierender und -instrumentalisierender Tendenzen siehe noch ausführlich 11.3.) Ungeachtet aller hier exemplarisch ausgeführten grundsätzlichen Probleme und Begrenzungen begrifflicher und konzeptioneller Art bieten Kompetenzen für Carsten Breyde, der hier lediglich stellvertretend für andere ähnlich denkende KompetenztheoretikerInnen angeführt sei, aber zumindest als Zielgrößen eine grundlegende Orientierung für die Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Breyde 1995, 74f.). Umso dringlicher stellt sich die Frage nach Differenzverhältnissen zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“.

10 Differenzen zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ im Kontext ökonomisch-instrumenteller Inbeschlagnahmungen

„Die guten Leute wissen gar nicht,
was es für Zeit und Mühe kostet,
das Lesen zu lernen und von dem
Gelesenen Nutzen zu haben;
Ich habe achtzig Jahre dazu gebraucht.“

(Johann Wolfgang von Goethe am 25.1.1830 zu Frédéric Soret[141]*)*

– ***Erkenntnisleitendes Interesse des Kapitels*** –
Anhand vorangehenden Zitats verdeutlicht Gisela Beste (2007, 1) die nachfolgend zu analysierende und zu diskutierende Problemstellung. Speziell mit Blick auf die heute im (vor)schulischen Kontext als elementar erkannte Lesekompetenz bemerkt sie durchaus süffisant: „Goethes Bekenntnis zieht eine verstörende Bilanz: Hat er 80 Jahre gebraucht, um lesekompetent zu werden? Im PISA-Sinne müsste man ihn als Gescheiterten bedauern. Andererseits gilt er als Inbegriff des gebildeten Menschen. Sind Kompetenz und Bildung also unaufhebbare Gegensätze?“. Genau dieser Frage, aber auch den daran anknüpfbaren Anschlussfragen wird im Folgenden gründlicher nachzugehen sein: Handelt es sich bei „Bildung“ und „Kompetenz“ um Gegensätze oder zumindest um hierarchische Begriffe, und falls ja: Ist „Bildung“ dann der höherwertigere der beiden Begriffe, schon allein aufgrund seiner geschichtlichen Aufladungen und seines letztlich umfassenderen Anspruchs wegen, oder doch eher „Kompetenz“, ein Begriff, der wie gesehen gemeinhin als funktionaler, weil unmittelbarer Nutzen stiftend gilt? Oder handelt es sich um zwar unterschiedliche, dabei in einzelnen Aspekten und Merkmalsdimensionen aber durchaus konvergierende Konzeptionen, und falls dies der Fall ist, entlang welcher Kriterien verlaufen dann mögliche Abgrenzungen und Schnittmengen zwischen diesen Schlüsselbegriffen der Erziehungswissenschaft und Pädagogik?

Die Suche nach nachvollziehbaren Klärungen begrifflicher Relationen und Wertigkeiten kann dabei nur in Form einer möglichst repräsentativen Auswahl und einer darauf gründenden Analyse einschlägiger Diskussionsbeiträge zum Thema aus jüngerer Zeit erfolgen. Da der entsprechende erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs aber, wie hier bereits mehrfach herausgestellt wurde, ein zum herrschenden, wirtschaftsliberal und ökonomistisch geprägten Zeitgeist überaus kompatibler, mehr noch, ein ihn in aller Regel affirmierender Diskurs war – und scheinbar immer noch ist (auch wenn erste Anzeichen eines diskursiven Pendelumschwungs im Zuge der Banken- und Finanzkrise nach 2008 unübersehbar sind), darf es nicht verwundern, dass dem Kompetenzbegriff in der Praxis (also jenseits bildungspolitischer Reden) heute oft der Vorzug vor dezidiert humanistischen oder gar kritisch-emanzipatorischen Bildungsverständnissen gegeben wird. Eine Diskursanalyse indes, die hier in den Dienst einer erstrebten Revitalisierung eines selbstzweckhaft-humanistischen und kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriffs gestellt ist, bildet den einschlägigen Diskurs nicht einfach quantitativ-anteilig ab, sondern ist vielmehr um eine qualitative Repräsentativität bemüht und eröffnet folglich den ApologetInnen eines solchen tendentiell unzeitgemäßen Bildungsverständnisses breiteren Raum, als er ihnen im Normalfall gegenwärtiger bildungspolitischer und -strategischer Debatten einzunehmen vergönnt ist.

„Bildung“, dies sei hier als Arbeitshypothese der folgenden Ausführungen vorweggenommen, weist zwar – wenig überraschend – substantielle Schnittmengen zum Kompetenzbegriff und seinen wichtigsten Bedeutungsebenen auf, ist aber aufgrund geschichtlicher und v. a. konzeptioneller Spezifika, die wiederum vor allem mit den Begriffen *Autonomie/Mündigkeit/Emanzipation/Selbstbestimmung*, *Selbsterkenntnis* und insbesondere auch *Reflexivität* benannt sind, letztlich der übergeordnete, Kompetenz(en) mithin subsumierende Begriff und somit *die* Letztbegründung pädagogischen Handelns. Anschließend wird in Form eines pädagogisch-geschichtlichen Exkurses zu erörtern sein, inwiefern und in welchem Ausmaß derjenigen Lebenswelt, in welcher sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Kompetenzen und entsprechend das Bemühen um Kompetenzentwicklung und -messung (meistens mit Blick auf das vorherrschende Leitziel der *Employability*) nach wie vor zuvorderst verortet, nämlich Arbeit und Beruflichkeit (womit alle Formen der Frei- und Eigenarbeit sowie des bürgerschaftlichen Engagements eingeschlossen sind), das Attribut „bildungsmächtig“ attestiert werden darf. Mit anderen Worten stellt sich hier die Frage nach der *grundsätzlichen* Bildungspotenz kompetenzrelevanter Hand-

lungspraxis und Spezialisierung. In diesem Zusammenhang geht es letztlich um eine qualitative Bewertung des Verhältnisses von Allgemein- zu Spezial- bzw. Berufsbildung, eine Streitfrage, welche die Erziehungswissenschaft bereits seit Jahrhunderten beschäftigt, ja, geradezu wie einen roten Faden zu durchziehen scheint. Die Frage nach Schnittmengen und Inkompatibilitäten von „Bildung“ und „Kompetenz“ ist daran anschließend speziell auf diejenigen gesellschaftspolitischen und soziokulturellen Zeitumstände hin zu beziehen und zu spezifizieren, denen sowohl die zum Teil penetrante *Hausse* des Kompetenzdiskurses als auch die konzeptionelle Defensive, ja existentielle Krise eines umfassenden, selbstzweckhaften, humanistischen Verständnisses von Bildung, ganz zu schweigen von seiner kritisch-emanzipatorischen Aufladung, geschuldet ist: Die Rede ist von der hier „Ökonomisierung“ genannten Kommodifizierung, Kommerzialisierung und „Vermarktwirtschaftlichung“ des tradierten Bildungsverständnisses wie auch des Bildungssystems und seiner Institutionen selbst, dies wiederum im Rahmen einer allgemeinen Ökonomisierung von Gesellschaft, eine Prozesshaftigkeit, die bekanntlich oft unter dem Rubrum „Neoliberalismus“ firmiert. Als mögliche Antwort hierauf und somit als Beitrag zur Verteidigung und Belebung eines kritischen Bildungsbegriffs sowie zur Stärkung solcher Anteile an Kompetenzen und kompetenzbezogenen Abläufen, die tatsächlich bildend wirksam sind (und das heißt zwingend, dass sie auch *Kritik- und Reflexionspotentiale* freizusetzen vermögen), werden sodann der Stellenwert und die Bedeutung von *Reflexivität* für jedweden Bildungsprozess sowie, daran anknüpfend, ausgewählte theoretische Grundlagen eines pädagogisch gehaltvollen Reflexionsbegriffs eingehender vertieft. Ein Plädoyer für die entschiedene Würdigung des Faktors Reflexion, aber auch für die gezielte Suche nach Möglichkeiten einer methodisch-didaktischen Förderung dieses als elementar erkannten Faktors Reflexivität, nicht zuletzt zwecks Erhöhung des bildungsmächtigen, d. h. auf echte *Selbstbestimmung* und nicht nur auf *Selbstorganisation* hin abzielenden Potentials von Kompetenzen, beschließt sodann die Arbeit.

10.1 Bildung im Horizont ihrer gesellschaftlichen und ökonomischen Funktionalität: Eine bildungsgeschichtliche Skizze des Verhältnisses von Allgemeinbildung und Spezialbildung zur Analyse des Stellenwerts von Bildung in den Kompetenzdomänen Arbeit und Beruflichkeit

– Problembeschreibung und Fragestellung –

Da der Kompetenzdiskurs trotz der offenkundigen Bedeutung und des hohen Nutzwerts von Kompetenzen weit über berufliche Handlungspraxen hinaus nach wie vor primär im Kontext beruflicher Bildung bzw. im Rahmen der Debatte um „*Lifelong Learning*“ und „*Workplace Learning*“ u. ä. geführt wird (vgl. etwa Chisholm/Fennes/Spannring 2007), bedarf es hier bezüglich der Analyse von inhaltlich-qualitativen Schnittmengen, aber auch von Bedeutungsdisparitäten zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ zunächst einer Diskussion, inwiefern Berufs- bzw. Spezialbildung ein human-bildender Wert *per se* attestiert werden kann oder ob das Terrain anwendungsbezogenen Handelns und arbeitsbezogener Tätigkeit nicht – sozusagen exklusiv – vom Kompetenzbegriff besetzt werden sollte. M. a. W. wird nachfolgend speziell nach dem bildenden Wert der Arbeits- bzw. Berufswelt gefragt, da Kompetenzen heute in erster Linie im Kontext praxisrelevanter Handlungsfelder beschrieben, spezifiziert und bildungstheoretisch bewertet werden. Auch das Interesse am Verhältnis von Allgemein- zu Spezialbildung ist in diesem Zusammenhang virulent, da Kompetenzen – wenn überhaupt – überwiegend mit letztgenannter Spezifikation von Bildung in Zusammenhang gebracht werden. Eine wichtige Zielsetzung im Kontext der Frage nach dem Bildungspotential von Kompetenzen besteht somit darin, zunächst einmal die *prinzipielle* Bildungsmächtigkeit praktischen, tätigkeits- bzw. berufsbezogenen Handelns aus einer bildungsgeschichtlichen Perspektive heraus zu belegen, um auf diese Weise bildungstheoretische Einsprüche gegen die Bildsamkeit der Lebenswelt Arbeit/Beruf mit Blick auf weitergehende Analysen des Verhältnisses von „Bildung“ und „Kompetenz“ sozusagen *präventiv* abzuwehren, zumindest aber abzuschwächen. Elke Gruber (2001, 182) markiert den nachfolgend auszumessenden Problemhorizont wie folgt: „Ein Grundproblem berufspädagogischer Theoriebildung liegt im Verhältnis von Bildung und Qualifikation, von Identitätslernen und Qualifi-

kationslernen – oder in der klassischen Diktion – von Allgemeinbildung und Berufsbildung“. Nachfolgend soll dieser bereits seit Jahrhunderten diskutierte bildungstheoretische Fragekomplex anhand eines pädagogisch-geschichtlichen Rückblicks näher beleuchtet werden. Die Frage nach dem Stellenwert der Lebenswelten Arbeit und Beruf für den Erwerb von Bildung, mithin die Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Handlungspraxis und, implizit, die nach dem Verhältnis von Berufs- bzw. Spezialbildung zu Allgemeinbildung ist nicht erst aufgrund der besagten aktuellen Diskurse von Interesse, sondern hat bereits eine lange, die Erziehungswissenschaft und Pädagogik wie einen roten Faden durchziehende Geschichte. Hierbei wird der weitverbreiteten, sich oft – wenn auch weitgehend zu Unrecht – auf Wilhelm von Humboldt berufenden Annahme begegnet, Bildung erschöpfe sich in erster Linie in zweckfreier Kontemplation und Innerlichkeit (vgl. bereits 4.1.). Angesichts des exkursorischen Charakters der folgenden Ausführungen kann dies im gegebenen Rahmen nur in jeweils skizzenhaft-exemplarischer Form und unter bewusster Bezugnahme auf Sekundärliteratur geschehen, also unter weitestgehendem Verzicht auf eine vertiefende Erörterung der Originalquellen. Dabei wird auf eine der Sache nach zweifellos erforderlichen Differenzierungen und Konkretisierungen einzelner Berufsfelder bzw. spezifischer Tätigkeiten mit ihren je gegebenen Anforderungsprofilen und Handlungsspielräumen, die für eine Bewertung des jeweiligen Bildungspotentials natürlich von entscheidender Bedeutung wären, im Interesse theoretisch(abstrakt)-allgemein gehaltener und möglichst generalisierbarer Analyseleistungen und darauf fußender Aussagen verzichtet.

10.1.1 Beginn der Diskussion bereits in der Antike

Bei Platon stellen Arbeit und Bildung noch unvereinbare Gegensätzlichkeiten dar, das Verhältnis von körperlicher Arbeit und bürgerlichen Tugenden schien ihm noch antipodisch (vgl. Lederer 2005, 271; Conze 1979, 155): „Arbeit und Bürgertugend (...) auf der einen, Arbeit und Bildung (...) auf der anderen Seite standen einander gegenüber“ (ebd.). Bei Aristoteles ist der Stellenwert der Praxis bereits weitaus positiver konnotiert. Sie zählt für ihn, so Joachim Ritter in seiner Arbeit „Metaphysik. Studien zu Aristoteles und Hegel“ (1977), geradezu „zum Wesen alles Lebendigen und nicht nur des Menschen (...), weil alles Lebendige seine Natur und das, was es von Natur sein kann, im tätigen Lebensvollzug verwirklicht. Das aktuale Leben des Lebendigen ist ‚Praxis‘, Tätigkeit und Betätigung von Möglichkeiten und Anlagen“ (ebd.,

59). Praxis meint in diesem umfassenden Sinne „die tätige Lebensführung des Menschen“ (ebd.) schlechthin. Eine solche *entelechiale* Aktualisierung naturgegebener Möglichkeiten stellt ein allgemeines Prinzip der aristotelischen Philosophie dar (vgl. ebd., 62). „Praxis“ bezeichnet für Aristoteles im weitesten Sinne den Lebensvollzug selbst. Tätig-Sein als solches ist ein allem Lebendigen innewohnendes Wesensmerkmal, das aber auch für die Befriedigung persönlicher Lebensbedürfnisse im Sinne der Beschaffung und Herstellung des je Notwendigen steht (vgl. ebd., 117). Menschliches Handeln als Praxis bezeichnet in diesem Sinne „das Tun von allem, was der Mensch tun muß, um zu leben und um zu verwirklichen, was er sein kann und was als Möglichkeit in ihm bereit liegt“ (ebd., 78). „Praxis“ umfasst die Herstellung, den Gebrauch und die Verfügung des im gesellschaftlichen Miteinanderhandeln je Notwendigen, wobei den Hintergrund dieser Betrachtung die Erkenntnis des notwendig intersubjektiv-arbeitsteiligen Charakters des Lebens in der *Polis* bildet (vgl. ebd., 78f.). Entsprechend hebt Ritter die aristotelische Betonung der sozialen Eingebundenheit des einzelnen hervor; das Individuum ist ihm kein Solitär, sondern konstitutiv ein gesellschaftliches Wesen, ein „*zoon politicon*“: „Der Einzelne ohne seine ethisch-politische Welt in der reinen Unmittelbarkeit seines Fürsichseins gedacht, ist (...) nicht der Mensch in seiner Natur, sondern Mensch in der absoluten Isolierung und ohne Wirklichkeit seiner Natur“ (ebd., 128).[142] „Gebildet“ (zur Etymologie von „Bildung“ vgl. bereits 2.1.1.) ist bei Aristoteles derjenige, der, so erläutert Ritter (1977, 86), „im Stande der Kunst“ steht, der also sein Können ausbildet und realitätsmächtig werden lässt: „Das Menschsein als Möglichkeit und Anlage gehört von Natur und von Geburt den Einzelnen, aber das, was so dieser Einzelne sein kann, wird wirklich, wenn es zu der Form der vernünftigen gesellschaftlichen Praxis gebildet und in ihr wirksam wird. (...) Der Einzelne wird, indem er lernt“ (ebd.). Entscheidend ist somit der Aspekt einer Indienststellung der eigenen Fähigkeiten in die gesellschaftlich-arbeitsteilige Praxis, ein Gesichtspunkt, der später analog von der Pädagogik des Aufklärungszeitalters vertreten wird (s. u.). Im eigenen Werk dem Gemeinsamen gerecht zu werden bringt für Aristoteles die sittlichen Tugenden („*Areté*“) letztlich erst zur vollen Geltung. Im Gegensatz zur rein selbstreferentiellen Tugendhaftigkeit und Kontemplation ist somit die nach außen, in Gesellschaft hinein gerichtete Handlungspraxis sozialethisch gesehen von höchstem Wert:

„Was in der reinen Innerlichkeit verhaltene Möglichkeit ist, das Unerprobte und Unversuchte, wird da, wo der Mensch verantwortlich im Element des Allgemeinen handeln muß, wirkliche Tat und wirkliche Entscheidung. Das Sittliche hat seinen Ort da, wo der Mensch mit seinem Handeln und seinen geistigen Gaben in der Welt steht, in der das Gute und Rechte im Zusammenhang des gemeinsamen menschlichen Seins gefordert werden“ (ebd., 89; vgl. auch Lederer 2005, 271ff.).

10.1.2 Der bildende Wert der Praxis in der Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus

Im vorherrschenden Diskurs der Erziehungswissenschaft stehen mit Blick auf Fragen des Erwerbs und der Anwendung von Kompetenzen immer noch überwiegend Kontexte von Arbeit und Beruf im Vordergrund analytischer Interessen. Die Erörterung der grundsätzlichen Bildungspotenz dieses Handlungsfeldes (ein Nicht-identisch-Sein von „Kompetenz“ und „Bildung“ sei hier – vorbehaltlich späterer Analysen – bereits hypothetisch grundgelegt) und, eng damit verbunden, die Erörterung des Verhältnisses von Berufs- bzw. Spezialbildung zu Allgemeinbildung, kulminiert pädagogisch-geschichtlich gesehen in der ideellen Auseinandersetzung zwischen den pädagogischen Vordenkern des Aufklärungszeitalters und jenen der Epoche des Neuhumanismus. Bezüglich des jeweils vorherrschenden Verständnisses von Bildung, speziell unter dem Aspekt des Stellenwerts von Praxis/Arbeit/Beruf, können diese beiden geschichtlichen Strömungen der Pädagogik und ihre jeweiligen Apologeten idealtypisch als antipodisch betrachtet werden. Die Bildungstheorie der (deutschsprachigen) Aufklärungspädagogik akzentuierte hierbei in einem utilitären Sinne ausdrücklich den Praxisbezug von Bildung, während der nachfolgende Neuhumanismus, insbesondere sein herausragendster Vertreter Wilhelm von Humboldt, wie schon gesehen eine zweckfreie Allgemeinbildung als höchstes pädagogisches Ideal pries (vgl. 4.1.). Der Bildungsbegriff der Aufklärung, so Lutz Koch (1999a, 79), orientierte sich tendentiell am sog. „Handwerkermodell“, er „versteht Bildung transitiv, während der klassische Bildungsbegriff (des Neuhumanismus, B. L.) (...) eher dem entelechialen Modell folgt und ‚Bildung‘ sowie ‚bilden‘ intransitiv bzw. reflexiv als Sich-Bilden auslegt“. Der Ideenwettstreit zwischen Aufklärungspädagogik und Neuhumanismus lässt sich somit in nuce als Konflikt zwischen dem Primat zweckgebundener Spezialbildung einerseits und zweckfreier Allgemeinbildung andererseits charakterisieren. Nachfolgend werden diese

beiden Akzentuierungen der deutschsprachigen Bildungstheorie hinsichtlich ihres jeweiligen Bildungsverständnisses eingehender skizziert, wobei das Interesse, neben einer (über Hauptteil I der Arbeit hinausgehenden, somit zusätzlichen) klärenden Vertiefung des Bildungsbegriffs im Allgemeinen, im Speziellen eben der jeweiligen Einschätzung beruflicher Praxis für Bildungserwerb sowie dem Verhältnis von Spezial- zu Allgemeinbildung gilt. Daran anschließend werden zur Abrundung ideengeschichtlich jüngere bis aktuelle Beiträge zur Debatte vorgestellt.

10.1.2.1 Das Bildungsverständnis der Aufklärer: der Primat der „Industriosität“

Im Aufklärungszeitalter bildete sich erstmals eine selbständige Wissenschaft der Erziehung heraus, zudem finden sich hier bereits erste Ansätze einer Theorie beruflicher Bildung (vgl. Blankertz 1982, 28; Nicolin 1978, 215; Gruber 2001, 182f.). An bleibenden Verdiensten der Aufklärungspädagogik benennt Helmwart Hierdeis vor allem sechs Aspekte:

- Gesellschaftliche Veränderungen werden seitdem als durch Erziehung beeinflussbar begriffen;
- Erziehung wird als Teil der gesellschaftlichen Realität akzeptiert;
- Fragen nach Zwecken und Zielen von Erziehungsprozessen lassen sich rational beantworten;
- Erziehung betrachtet Kinder seit Comenius und Rousseau auch *wirklich* als Kinder;
- Erziehung ist entsprechend nicht mehr nur Resultante einseitiger Bemühungen seitens des Educans, sondern Ergebnis einer selbsttätigen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt, und in diesem Rahmen dann natürlich auch und nicht zuletzt der Educans-Educandus-Wechselwirkung;
- Rationalität wird seit der Aufklärung als hohes individuelles wie gesellschaftliches Gut wertgeschätzt, das es qua Erziehung dann auch zu befördern gilt (vgl. Hierdeis 2006, 273).

Im pädagogischen Denken der Aufklärung, zumindest im deutschsprachigen Raum, gewann der Bildungsbegriff zunehmend an Bedeutung und erhielt entsprechend einen stärkeren Eigencharakter gegenüber dem Begriff der Erziehung,

der im Kontext des Aufklärungsdenkens „weithin identisch war mit Aufklärung, Verbesserung, Reform“ (Vierhaus 1979, 515). „Bildung“ hingegen wurde zunächst noch als Umschreibung für „Formung“ und „Pflege“ verstanden, aber auch bereits als „Entfaltung und Selbstvervollkommnung der menschlichen Seelenkräfte“ (ebd.). Für Günther Dohmen (1965, 238) ist der pädagogische Bildungsbegriff (im Gegensatz zum ursprünglichen religiös-mystisch konnotierten Bildungsverständnis eines Meister Eckhart, vgl. 2.1.1.), der im allgemeinen Bewusstsein fälschlicherweise allzu oft mit den neuhumanistischen Bildungstheorien im Sinne Humboldts gleichgesetzt werde, in Wirklichkeit vielmehr doch „im wesentlichen ein Kind der Aufklärung“.[143] Dohmen (1965, 235) erläutert hierzu konkreter: „Der pädagogische Begriff ‚Bildung‘ ist weder eine Schöpfung Herders, noch ist er ursprünglich im Zusammenhang mit der deutschen Klassik oder dem Neuhumanismus entstanden. Er ist vielmehr aus jener zweiten Phase der Aufklärungsbewegung erwachsen, die um die Mitte des (18., B. L.) Jahrhunderts einsetzte (...)“. Überhaupt, so Günther Dohmen (ebd., 238) weiter, basiere die Kritik am oft als überzogen idealistisch-romantisch empfundenen Charakter des deutschen Bildungsbegriffs auf einem Missverständnis, nämlich dem, dass eine solch eher neuhumanistisch geprägte Sicht auf Bildung (s. u.) auf Kosten des weitaus nüchterneren, realistischeren und stärker auf die konkrete Lebenswirklichkeit und deren Bewältigung bezogenen Bildungsverständnisses der Aufklärer bevorzugt und verallgemeinert werde, obwohl der „Bildungsbegriff der Spätaufklärung die angemessenere begriffliche Fassung ist“. Die Aufklärungspädagogik entkoppelte „Bildung“ dieser pragmatischeren Auffassung gemäß von überwiegend theologischen und mystisch-metaphysischen Aufladungen vorangehender Epochen. Dergleichen entspricht der für das Zeitalter der Aufklärung typischen *kritischen Distanz* des vernunftbegabten Menschen gegenüber Theologie und Metaphysik, aber auch gegenüber autoritären Herrschaftsformen. Bildung wendete sich im besten aufklärerisch-emanzipatorischen Sinne „gegen die das Menschsein einschränkenden überkommenen Herrschaftsverhältnisse. Sie stellt den Menschen auf das ihm als Menschen Eigene: auf seine Vernunft. Gerade dadurch ist die Distanz zum Jeweiligen gegeben; der Mensch versteht sich nicht länger als eine bloße Funktion der Verhältnisse“ (Menze 1970, 136). Günther Dohmen (1965, 236) erläutert dieses vernunftbezogene Bildungsverständnis der Aufklärungspädagogik kompakt:

„Der aus (den, B. L.) Grundvorstellungen der Spätaufklärung erwachsene pädagogische Bildungsbegriff beruht auf dem Glauben an die Fähigkeit der Vernunft, die komplexen Zusammenhänge der menschlichen Psyche, ihrer Triebe, Motive usw. aufzuhellen, die Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Ganzen und die inneren Gesetze der Schöpfungsordnung klar zu erkennen und das Bestehende nach diesen höheren Einsichten planmäßig zu verbessern".

Für Clemens Menze (1970, 137) umfasst der durchaus komplexe Bildungsbegriff der Aufklärung nicht weniger als „die Spannung zwischen dem natürlichen Ansatzpunkt der Erziehung, ihrem Endpunkt und den zu ergreifenden Maßnahmen im Hinblick auf individuelle Vollkommenheit und gesellschaftliche Brauchbarkeit". Er stehe zudem für einen durch äußere erzieherische Einflussnahmen betriebenen Prozess zur Beförderung menschlicher Tugend. Diese ist letztlich „gleichbedeutend mit Kultur und Zivilisation, Ausdruck für den Fortschritt in der Welt" (ebd.). Aus aufklärerischer Sicht setzt individuelles Glück die Integration des Individuums in das gesellschaftliche Ganze voraus, weshalb die Aufklärungspädagogik der beruflichen Bildung auch eine ganz besondere Bedeutung beimaß (vgl. ebd.). Ein pädagogisches Primärziel bestand somit, pointiert gesprochen, in der „Bildung des künftigen Bürgers (...) und (in der, B. L.) Bildung des Menschen für die Gesellschaft" (Vierhaus 1979, 513). August Hermann Francke (1663–1727) etwa vertrat entsprechend als umfassendes Ziel der Erziehung „die volle Bewährung im gesellschaftlich-beruflichen Leben" (Blankertz 1982a, 28). Die Aufklärungspädagogik leitete ihre Bildungsziele somit von den äußeren Lebensbedingungen des Menschen und seiner Gesellschaft ab, den konkreten sozialen und beruflichen Lebenswelten kam unter Bildungsgesichtspunkten folglich allerhöchste Bedeutung zu. Bildung galt denn auch als Mittel der *Qualifikation* für bestimmte berufliche Aufgaben, weshalb beides – Bildung und Qualifikation – im wesentlichen noch gleichgesetzt wurde (vgl. Gruber 2001, 183). Das als zentral erachtete pädagogische Kriterium der *Nützlichkeit* wurde schon in der Frühzeit der Aufklärungsepoche von Johann Amos Comenius thematisiert, indes nicht in einem utilitär-ökonomischen Sinne, sondern als „Maßstabsfunktion für die Erziehung des Menschen zum Menschen" (Blankertz 1963, 31). Es war dann aber kein allzu weiter Weg mehr zu einem Verständnis von Berufserziehung bzw. –bildung (die zunächst in erster Linie noch den gehobenen Ständen vorbehalten war), das im Beruf (der wiederum durch den angeborenen Stand eindeutig vorgegeben und mit diesem

identisch war) die „höchste Form gesellschaftlicher Bestimmung“ (ebd., 32) erkannte.[144] Entsprechend impliziert dieses Bildungsverständnis mit Günther Dohmen (1965, 236) gesprochen

> „die vernünftige Unterordnung des Einzelnen unter die Notwendigkeiten des gesellschaftlichen Ganzen, wobei die allgemeine bürgerliche und die spezielle berufliche Brauchbarkeit letztlich als wichtiger angesehen werden als die persönliche Vortrefflichkeit. Das höchste Ziel dieser pädagogischen Bildungsbemühung ist jene Lebensmeisterschaft des Menschen, die in der geistigen, menschlichen, gesellschaftlichen und beruflichen Bewältigung der jeweils im eigenen Lebenskreis anfallenden Aufgaben und Anforderungen zum Ausdruck kommt“.

Zugleich aber, darauf verweist Friedhelm Nicolin (1978, 217), intendierte Bildung aus Sicht der Aufklärungspädagogik die „Befähigung des Menschen zu größerer Selbstbestimmung und Selbstvollendung“, was offensichtlich engstens mit der Zielsetzung individueller *Emanzipation* zusammenfällt. Die gesellschaftliche Nützlichkeit des Menschen als oberster Bildungsmaxime stand hierzu in keinem Widerspruch, schließlich dominierte bei den Aufklärern ein Verständnis von Gesellschaft und Beruflichkeit als (potentieller) *Entfaltungsräume* und gemeinsamer Wirkungs- und Lebensstätte aller; die Brauchbarkeit des einzelnen avancierte so neben und zusammen mit *Emanzipation* zum primären Bildungsziel. Nützlichkeit und Brauchbarkeit galten nicht nur als Prinzipien individueller Lebenserhaltung, sondern auch als tragende Momente von *Selbst- und Sinnbestätigung* (vgl. ebd.). Über den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Brauchbarkeit hinaus wurde von den wichtigsten pädagogischen Vertretern der Aufklärung als Grund für diese Hochschätzung der Standes- bzw. Berufserziehung somit letztlich nicht weniger als die individuelle *Glückseligkeit* angeführt, weil aus aufklärerisch-pädagogischer Perspektive „der Mensch nur im Stande eben dieser Brauchbarkeit glücklich werden kann. Wer den Menschen über die Grenzen seiner gesellschaftlichen Funktion erhebt, verstößt nicht nur gegen das Recht der Gesellschaft, er stürzt auch den einzelnen Menschen in unsägliches Unglück“ (Blankertz 1963, 56).[145]

Das Interesse der Aufklärungspädagogik galt, in den Worten Erich Webers (1999, 387), somit *grosso modo* grundsätzlich einem „vernunftbestimmten, brauchbaren und glückseligen Menschen“, dem Bildung in erster Linie „bei der Entfaltung seiner eigenen Kraft, richtig zu denken und tugendgemäß zu handeln, vor allem im Sinne von ‚Industriosität‘ (d. h. insbesondere von Arbeit-

samkeit und Gewerbefleiß [...])“ (ebd.) behilflich sein sollte. Diese Prioritätensetzung führte zu einer engen Verknüpfung von Ökonomie und Bildungstheorie (vgl. ebd.). Es lässt sich behaupten, dass der Begriff „Industrie“ im deutschen Sprachraum anfänglich durchaus eine pädagogische Bedeutung hatte (vgl. Blankertz 1982, 56f.): Die bürgerliche Pädagogik propagierte nämlich, heutigen Diskursmustern nicht unähnlich, den „*homo oeconomicus*“, dessen Hauptcharaktereigenschaft in eben besagter Industriosität bestand. Diese bezeichnete wiederum diejenigen menschlichen Qualitäten, „die emsig und erfinderisch produktive Erwerbstätigkeiten hervorzubringen versprachen“ (ebd., 57). Entsprechend wurden im 17. und 18. Jahrhundert neben Armen- und Industrieschulen auch die ersten auf berufliche Anforderungen spezialisierten Fach- und Gewerbeschulen begründet (vgl. Weber 1999, 387). Der Gedanke der Industrieschule[146] und die „Erziehung des gesamten Volkes zur Industriosität als einer gesellschaftlichen Tugend“ (Blankertz 1982a, 61) waren deshalb zentrale Anliegen der Aufklärungspädagogik in deutschsprachigen Landen.[147] Ein wesentliches Vermächtnis der Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung stellt entsprechend die Legitimation und Förderung der Berufserziehung dar, indem nämlich Erziehung tendentiell mit Berufsausbildung gleichgesetzt wurde (vgl. Blankertz 1982, 87).[148]

Bei allen Unterschieden der einzelnen Theoretiker wurde in der Aufklärungspädagogik somit letztlich doch übereinstimmend das Ziel verfolgt, neben intellektuell-kognitiven Fähigkeiten auch „Leibes- und Handfertigkeitsübungen, moralische, emotionale und ästhetische Verhaltensorientierungen“ (Blankertz 1982a, 29) zu lehren und zu erlernen. Unterricht durfte sich entsprechend nicht auf die Vermittlung deklarativen Wissens beschränken, sondern sollte vielmehr den Menschen mit seiner ganzen *Persönlichkeit* charakterlich erziehen (vgl. ebd.). Diesem Anliegen diente die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht, die als *die* zentrale Errungenschaft aufklärerischer Pädagogik angesehen werden kann (vgl. ebd., 61). Grundlage hierfür waren in erster Linie sozioökonomische Motive: Derjenige Staat nämlich werde aus Sicht der Aufklärungspädagogen der Vollkommenste (und das hieß immer auch: der militärisch erfolgreichste) sein, in welchem „die Menschen durch öffentliche Vorkehrungen am fähigsten würden, ihrer Bestimmung nachzukommen, ihre Fähigkeiten und Kräfte auszubilden, sich zu vervollkommnen“ (Vierhaus 1979, 513). Jeder Bürger sollte diejenige Bildung erhalten, „die ihn in seinem Stande dazu befähigte, optimale Leistungen für das Wirtschafts- und Wohlfahrtssystem des Staates zu erbringen“ (ebd.). War die Gründung von Industrieschulen auch großteils (so-

zio)ökonomisch motiviert, so bestanden die Bildungsziele derselben dann doch nicht allein in ökonomisch effizientem, nützlichem Verhalten. Nach Blankertz (1982, 62) beabsichtigte etwa Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805), der bedeutendste Aufklärungspädagoge Preußens, in den von ihm unterhaltenen Musterschulen für die bäuerlich-ländliche Bevölkerung, in einem an Humboldt gemahnenden Sinne, nicht weniger als „die volle Ausbildung der Denk- und Urteilskraft, die Ausbildung aller Möglichkeiten des Verstandes". Ein Beleg indes auch für die Heterogenität aufklärerisch-pädagogischer Theoriebildungen.

– Bildung und „Ungehorsam" –

Vor diesem Hintergrund kam es zu einer bemerkenswerten, für die Aufklärungsepoche typischen Um- und Neubewertung der Bedeutung der Volksbildung, und zwar unter Gesichtspunkten des Gehorsams gegenüber staatlicher Herrschaft. Galt eine gebildete Bevölkerung für die Herrschenden in vorangehenden Zeiten noch als potentielle Gefahr, bahnte sich nunmehr ein Perspektivenwechsel an, der in der Auffassung Friedrichs des Großen, „Gehorsam sei nicht auf Dummheit angewiesen (...), sondern sei sogar besser begründet, wenn er auf Einsicht beruhe" (Blankertz 1982a, 62), zum Ausdruck kommt. Auch von Rochow postulierte unisono, dass Intelligenz und Urteilskraft ein ökonomisch hochentwickeltes Volk politischer viel gehorsamer mache, als etwa kollektive Unbildung (vgl. ebd.). Bei alledem ist der letztlich – zumindest *auch* – instrumentelle Charakter dergleichen Bildungsreformen nicht zu übersehen, breite Volksbildung erscheint hier eher als ein „Kollateralnutzen" überaus realpolitisch-strategischer Erwägungen.[149] Diese Ambivalenz zwischen Anspruch und Realität einer Emanzipation des Individuums wird von Herwig Blankertz (1982, 62f.) mit Blick auf die Folgen der Aufklärungspädagogik trefflich charakterisiert:

> „Die Hebung des Bildungsstandes des einfachen Volkes (...) erschien für den Staat wünschenswert, sofern und insoweit eben dadurch die ökonomische Effizienz der Bevölkerung erhöht und gleichzeitig die politische Unterordnung erhalten bleiben konnten. Aber die ‚Aufklärung' des gemeinen Mannes über seine eigene Stellung im gesellschaftlichen System konnte nicht ohne sozialpolitische Sprengkraft bleiben, weil dieses System den gemeinen Mann eben doch sehr erheblich übervorteilte".

Aufs Ganze besehen existierte somit selbst in der überwiegend utilitaristisch orientierten Pädagogik der Aufklärungsepoche kein zwangsläufiger und unüberbrückbarer Widerspruch zwischen Gemeinnützigkeit einerseits und der

Selbstentfaltung des Individuums andererseits, im Gegenteil: Ein Mensch, so lässt sich mit Erich Weber (1999, 423) ein Fazit ziehen, galt in der Aufklärungspädagogik

> „als gebildet, wenn er zum Fortschritt beitragen konnte, sich für die Gesellschaft, vor allem für seinen Stand und Beruf als funktionstüchtig erwies und dadurch zum Gemeinwohl und zum eigenen Wohlergehen und Glück beizutragen vermochte. Spezielle Berufsbildung und allgemeine Menschenbildung stellten keinen Gegensatz dar, sondern wurden in eins gesetzt".

Die pädagogisch-theoretischen Überlegungen der Philanthropen, pietistisch orientierte Vertreter einer überaus einflussreichen Strömung innerhalb der Aufklärungspädagogik, lassen sich mit Herwig Blankertz in diesem Sinne zusammenfassend in folgende didaktische Postulate fassen: Bildung ist an lebensweltliche Inhalte gebunden und legitimiert schon allein dadurch jegliche Berufsbildung. Diese spezifischen Inhalte sind im Interesse der Gemeinnützigkeit des Menschen nicht austauschbar, die gemeinnützigen Inhalte müssen aber auf eine Art und Weise gelehrt werden, dass sie eine gleichmäßige Entfaltung aller Kräfte des Individuums befördern, was geradezu als ein Recht des Menschen anzusehen ist (vgl. Blankertz 1982, 86). Es wird deutlich, dass die pädagogische Programmatik des Aufklärungszeitalters keineswegs frei von Widersprüchlichkeiten war: Einerseits wird ein überaus affirmatives Verständnis von Bildung propagiert, das sich den Leitzielen individueller *Emanzipation* und *Vervollkommnung* verpflichtet weiß, andererseits sind diesen hehren Ansprüchen überaus enge Grenzen gesetzt, indem zugleich Disziplinierung und Anpassung an sozioökonomische Erfordernisse als Primat von Bildung und Erziehung propagiert werden (vgl. Gruber 2001, 158). Zu kritisieren ist mit Friedhelm Nicolin (1978, 217) am Bildungsverständnis der Aufklärung somit, dass die umfassende Orientierung am Kriterium beruflicher Brauchbarkeit das aufklärerische Ziel einer Befreiung des Individuums letztlich zwangsläufig konterkarieren muss, impliziert diese funktional-instrumentelle Brauchbarkeitsorientierung doch „die An- und Einpassung des Individuums in seine künftige gesellschaftliche Funktion". Die Intention der Emanzipation kann sich somit in die „perfekte Unfreiheit" (ebd.) verkehren – ein überaus aktueller Aspekt angesichts heutiger Diskussionen um die Umkonnotierung eigentlich positiv besetzter Begriffe der Pädagogik („*Selbständigkeit*", „*Selbstverantwortung*", „*Eigenverantwortung*" u. a.) im Zuge deren Inbeschlagnahmung seitens hete-

ronom gesetzter ökonomischer Anforderungsimperative im Sinne etwa des „unternehmerischen Selbst“ (vgl. 11.3.1.7.).

10.1.2.2 Das Bildungsverständnis der Neuhumanisten: der Primat der Allgemeinbildung

Bereits auf dem Höhepunkt der Aufklärungsepoche, also gegen Mitte des 18. Jahrhunderts, beginnt sich mit dem Neuhumanismus eine neue Denkrichtung herauszubilden, die „das meiste dessen, was die Aufklärungspädagogik für richtig befand, in Frage stellte“ (Blankertz 1982a, 89; vgl. Lederer 2005, 280ff.). In der Frühphase des Industriezeitalters verortete sich diese pädagogisch-ideengeschichtliche Strömung nicht in den modernen, von der Aufklärungspädagogik geöffneten Denkrichtungen, sondern vielmehr in antiken Idealen (vgl. Blankertz 1982a, 92)[150]. Neuhumanistisch gesinnte Bildungstheoretiker rückten das Studium der klassischen griechischen Antike, vor allem Sprache und Lyrik, in den Mittelpunkt ihrer kulturgeschichtlichen Wertschätzung und der darauf gründenden pädagogischen Vermittlungsbemühungen. Bildung wurde als unauflösbar mit den klassischen Werten der griechisch-römischen Kultur betrachtet, was letztlich den im 19. Jahrhundert vorherrschenden, überwiegend literarisch-ästhetisch und philosophisch ausgerichteten Bildungsbegriff begründete (vgl. Wiesinger-Stock 2002, 90). Der bildungstheoretische Vorrang der klassischen griechischen Kultur (bzw. des aus ihr abgeleiteten, oft genug eklatant verklärten Idealbildes derselben) gründet in deren von den Neuhumanisten unterstellten Repräsentativität für das Beste am menschlichen Charakter schlechthin, sie wurde als ein überzeitlich gültiger, qualitativer Höhepunkt des Menschseins an sich bewundert. Speziell, da ihre „Konzentration auf innere Schönheit und ästhetischen Genuß dem Verwertungsdenken der Moderne einen kritischen Spiegel vorhalten kann“ (Liessmann 2006, 58). Diese positive Bezugnahme auf antike Werte ist aus kulturgeschichtlicher Perspektive darauf zurückzuführen, dass, bei allen, durchaus fundamentalen Einschränkungen, etwa Frauenrechte und Sklaverei betreffend, „in dieser Kultur zuallererst der Mensch als Selbstzweck, als autonomes Subjekt am Horizont der kulturellen und geistigen Auseinandersetzung aufgetaucht war“ (ebd. 59). Die neuhumanistische Bildungstheorie übernahm dabei durchaus Aspekte aufklärerischen Bildungsdenkens, sie steigerte diese jedoch, kritisch gesehen, bis zur „völligen Verwerfung des Gegenwärtigen. Sie wendet sich gegen die bestehenden – unmenschlichen – Verhältnisse, um eine neue – menschliche – Gesellschaft zu

erwirken. Sie ist deshalb politisch und utopisch zugleich“ (Menze 1970, 138). Helmwart Hierdeis (2006, 273) erläutert den Stellenwert und das vorherrschende Verständnis von Bildung an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert, mithin in der Übergangsphase von der Pädagogik des Aufklärungszeitalters zur pädagogisch-geistesgeschichtlichen Strömung des Neuhumanismus, wie folgt: „Seine Eindeutigkeit und Fruchtbarkeit gewinnt der Begriff (Bildung, B. L.) erst in der Phase des Neuhumanismus, weil er sich aufgrund der in ihm verbliebenen metaphysischen Komponente eignet, die Vergesellschaftungs- und Nützlichkeitstendenzen der Aufklärungspädagogik zu kritisieren“. Neben „Bildung“ selbst wurden so auch Begriffsderivate wie Charakter-, Persönlichkeits- und Menschenbildung regelrechte Synonyme für menschliche *Selbstentfaltung, Selbstvollendung* und *Selbsterkenntnis*, die zu obersten Maximen jedweden pädagogischen Strebens geadelt wurden (vgl. ebd.). Zu Beginn der neuhumanistischen Bildungskonjunktur etablierte sich, wie Hierdeis (ebd., 274) weiter ausführt, somit ein doppeltes Bildungsverständnis, nämlich „ein offenes, um nicht zu sagen beliebiges oder verwaschenes, das sich mit pädagogischen Beziehungen ebenso verbinden lässt wie mit Schulprogrammen, und ein engeres, individualistisches, um nicht zu sagen elitäres, in dem der Akt der Bildung durch äußere Anlässe und Angebote auf eine nicht vorhersehbare Weise und mit nicht vorhersehbarem Ausgang angeregt, ausgelöst, provoziert wird“.

Der in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts zur Ausprägung drängende klassisch-neuhumanistische Bildungsbegriff, mithin das pädagogische Ideal, mit schöpferischem Elan die Talente des *ganzen* Menschen zur Entfaltung zu bringen (zur Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts siehe bereits 4.1.), verwehrte sich gegen die utilitaristischen Tendenzen der Aufklärungspädagogik, wie sie sich in der Forderung nach gesellschaftlicher Nützlichkeit des Menschen und seiner Fähigkeiten („Industriosität“) artikulierten (vgl. Vierhaus 1979, 529). Aufgabe des Schulsystems war es gemäß neuhumanistischer Bildungsphilosophie denn auch nicht mehr, den einzelnen Menschen mit bestimmten Kenntnissen und Techniken auszustatten, „sondern ihn zu einer permanenten Selbstbildung zu befähigen“ (Menze 1980, 43). Folglich müssen Individuen intellektuell in die Lage versetzt werden, *selbständig* einen neuen, den vorherrschenden, normierenden, heteronomen Anforderungsprofilen gegenüber resistenten Standpunkt der Welt- und Lebenssicht zu entwickeln und sich zugleich als aktive *Mit-Gestalter* dieser Weltsichten zu begreifen. Die Stärkung des einzelnen Menschen bedarf mit anderen Worten insbesondere der Abwehr vereinnahmender und nivellierender Tendenzen staatlicher, öko-

nomischer und gesellschaftlicher Wirkmächtigkeiten. Nur hieraus können aus bildungshumanistischer Sicht jene intellektuell-methodischen Mittel erwachsen, die es ermöglichen, Zwänge nicht mehr länger als ein unabänderliches Schicksal zu begreifen und widerspruchslos hinzunehmen (vgl. ebd.). Neben analytische Befähigungen tritt somit als anzustrebendes Lern- und Bildungsziel neuhumanistischer Provenienz die Fähigkeit zur *Intervention* – mit modernem Begriffsrepertoire ließe sich hierbei von Handlungskompetenz sprechen, und überhaupt zeigt sich diesbezüglich eine große inhaltliche Verwandtschaft mit Kriterien von Bildung, wie sie etwa von einer humanökologisch inspirierten Pädagogik oder seitens der Kritischen Erziehungswissenschaft hochgehalten werden (vgl. 3.5.2. u. 6.3.). Mit Blick auf Clemens Menzes zusammenfassende Übersicht auf das Tableau der Bildungsideale der (neu)humanistischen Philosophie wird ohnedies deren ausgesprochene Aktualität in Zeiten einer umfassenden Unterordnung individueller Potentiale und Talente unter ökonomistische Verwertungsimperative (i. S. der *Employability*) deutlich. Entsprechend wären dergleichen Bildungsziele mit allergrößtem Nachdruck in heutige Ausbildungs- und Lernzielbestimmungen zu integrieren – und dies keinesfalls nur in sozusagen abstrakt-salbungsvoll-präambelhafter Form, sondern immer auch verbunden mit konkret zu benennenden didaktisch-methodischen Umsetzungsoptionen. Menze (1980, 43) benennt einige der wichtigsten Ideale des neuhumanistischen Bildungsverständnisses:

> „Der einzelne soll befähigt werden, einen Freiheitsraum auszufüllen, der nicht länger durch religiöse Vorurteile, ständische Rücksichtnahme, soziale Zurücksetzung eingeengt werden darf. Gewiß handelt es sich um das Geltendmachen politischer, gesellschaftlicher, wirtschaftlicher Rechte; aber diese werden nicht um ihrer selbst willen verfolgt, sondern sie sind die Bedingungen, von denen her menschliche Würde und Freiheit ermöglicht werden“.

In bemerkenswert starker Analogie zur Gesellschafts- und Kulturkritik der „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer/Adorno) geht es einer neuhumanistischen Sicht auf Bildung nicht zuletzt um die „Abgrenzung gegenüber einem rationalistisch-technischen, auf die Subjekt-Objekt-Beziehung eingeschränkten ‚mechanischen‘ Verständnis von Erziehung“ (Schwenk 1996, 213). Der Neuhumanismus ziele *au contraire* darauf, die ursprünglich seit den Zeiten Meister Eckharts im Bildungsbegriff angelegte metaphysische Dimension wieder freizulegen, die die Spannung zwischen dem Menschenmöglichen und -unmöglichen

umfasst (vgl. ebd.). Das pathetische Bildungsideal des neuhumanistischen Bildungsdenkens ist, mit Clemens Menze (1995, 353) gesprochen,

> „die sich in ihrem Eigencharakter hervorbringende selbständige Individualität, die sich auch unter widrigen Bedingungen in Freiheit entschließen und handeln kann. Sie ist Zweck an sich selbst, durch Unabhängigkeit, Würde, Sittlichkeit im Sinne der Selbstbestimmung charakterisiert und heißt bei Kant, Schiller, Goethe, Wilhelm von Humboldt auch *Persönlichkeit*".

Ein solches Verständnis der Bildung umfasst in einem weiten Sinne „ein Anregen und In-Tätigkeit-Setzen aller Kräfte des Menschen, damit diese sich in dem ihnen eigenen Telos entfalten können" (ebd., 351). Bildung zielt somit, wie im Zusammenhang mit Humboldts Bildungsverständnis schon gesehen (vgl. 4.1.), auf die *Ausbildung aller individuellen Eigenschaften und Potentiale*, im Sinne des kategorischen Imperativs, wonach die Entfaltung des einzelnen keine/n andere/n in seiner/ihrer Entfaltung beschränken darf. Über einen besonderen Stellenwert verfügt im pädagogischen Denken des Neuhumanismus dabei eine *formale* Bildung im Sinne der Ausbildung derjenigen generalisierbaren Kräfte im Menschen, die zu weiterer selbständiger Aneignung materialer Wissensbestände und Kulturgüter ermächtigen, wobei die umfassende und finale Zielsetzung in der besagten *humanen Entfaltung der Persönlichkeit* mit all ihren Talenten besteht, und d. h. mit anderen Worten: Das Ziel ist die Bildung des Menschen. Paul Röhrig (1988, 348f.) skizziert dieses neuhumanistische Verständnis von Bildung anhand dieser Aspekte: die *formale* Orientierung, der nicht-instrumentelle, d. h. *selbstzweckhafte* Charakter sowie letztlich die *idealistisch-humane* Verpflichtung:

> „Wenn auch das materiale Bildungsziel, die Aneignung von Welt in vorbildlichen Sprachen und Werken, nicht unwichtig ist, so ist doch letztlich das formale Ziel, die Kräftebildung, das Entscheidende. Der Sieg des Formprinzips über das Stoffprinzip zur Zeit der deutschen Klassik bedeutete, daß Erziehung und Bildung nun weder einer Kirche, noch einem Staat, noch einem Wirtschaftssystem dienen sollen, sondern ihren Zweck in der harmonischen und allseitigen Entfaltung des Menschen haben, wobei ein Pestalozzi, ein Herder oder ein Wilhelm von Humboldt auch immer und zugleich die Höherentwicklung der Menschheit zu neuen Stufen der Freiheit und Humanität im Auge haben".

Ohne die Berücksichtigung einer je spezifischen gesellschaftlichen Funktion des Menschen, wie sie in der Aufklärungspädagogik im Vordergrund der Betrachtungen stand, ist Bildung aus neuhumanistischer Sicht somit ein Prozess, in dem sich der Mensch seiner Natur gemäß sozusagen selbst hervorbringt, was dem an anderer Stelle bereits herausgearbeiteten Prinzip der Bildung als *Selbstbildung* entspricht: „Bildung ist daher nur als Selbstbildung möglich. Sie versteht sich als Freisetzung des Individuums zu sich selbst, als Selbstbestimmung“ (Menze 1995, 351). „Bildung“ nach neuhumanistischem Begriffsverständnis bezeichnet folglich eine „individuelle und selbsttätige Bildung, die sich in Freiheit und Distanz zur praktischen Welt und in der freien Beschäftigung mit vielfältigen Gegenständen vollzog“ (Vierhaus 1979, 529). Im Focus steht somit der Aspekt einer quasi organischen *Selbst-Bildung* vermittels tätigen Umgangs mit Menschen und Dingen, gemäß der zuerst von Johann Gottfried Herder vertretenen „Idee der Selbstbildung aus dem Wechselverhältnis von Ich und Welt“ (Koch 1999a, 80). Hiermit wird erneut die *Weltbezogenheit* von Bildung akzentuiert, wie Lutz Koch (ebd.) erläutert: „Bildung ist etwas, was in der Auseinandersetzung des Menschen mit Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt und Schicksal geschieht und eigentlich nicht konstruktiv ‚gemacht‘ werden kann“ (zu dem für Bildungsprozesse konstitutiven Aspekt der Mensch-Welt-Interaktion siehe bereits 3.3. u. 3.4.). In dieser dezidiert neuhumanistischen Sichtweise steht Bildung, mit Konrad Paul Liessmann (2006, 59) gesprochen, für „das Programm der Menschwerdung, durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt. Das allerdings bedeutet auch die paradigmatische Aneignung von Wissen über sich und die Welt sowie die sinnvolle Auseinandersetzung mit diesem Wissen“. Dieser durch die (Aus)Bildung der jeweiligen Individualität auf die Veränderung des Menschen und damit letztlich auf die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse hin orientierte Ansatz steht den eigenen Zeitumständen in *reflexiv-kritischer Distanz* gegenüber und ist gleichzeitig mit Verbesserungsabsicht konkret auf diese bezogen, wie wiederum Clemens Menze (1970, 138) hervorhebt: „Deshalb ist die Distanz zur eigenen Zeit, das Nicht-Eingepaßtsein in die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse, ein konstitutives Element der Bildung“ (siehe auch Mertens 1989a, 184–191).

Der Begriff Bildung gerann in der neuhumanistischen Pädagogik letztlich zur regelrechten Zentralformel für die menschliche Bestimmung selbst (vgl. Menze 1995, 351). Synonym mit Prinzipien und Leitzielbestimmungen wie Charakterbildung, Persönlichkeitsbildung, Menschenbildung und allgemeine Bildung wurde „Bildung“ gemäß Bernhard Schwenk (1996, 216) so „zum Inbegriff

menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung, bei aller Unterschiedlichkeit in der Ausdeutung des Ziels, der Mittel und der Wege“. Selbstzweckhafte Bildung ist dabei „Ergebnis eines unendlichen Bemühens“ (Schwenk 1998, 216) um den eigenen biographischen Entwurf und von daher zwangsläufig ein Ausdruck von Selbstbildung. Die Zielbestimmung und Absichtserklärung, mit schöpferischem Elan an den Talenten des ganzen Menschen zu arbeiten, vermag das neuhumanistische Bildungsideal entsprechend umfassend zu charakterisieren. Die in der neuhumanistischen Tradition der Zweckfreiheit von Bildung stehende bürgerliche „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ proklamierte 1871 als letztlichen Zweck der Bildung dementsprechend die Schaffung *freier und denkender Menschen*. Bildung wurde hierbei verstanden als Entwicklung und Entfaltung aller dem Menschen zur Ehre gereichenden Anlagen und Kräfte, durch die er *mehr* kann, will, fühlt und wirkt, als dies weniger gebildete Menschen zu tun im Stande sind (vgl. Röhrig 1999, 175).[151] Zeitgleich zum deutschsprachigen Neuhumanismus lassen sich hierzu analoge Auffassungen und Tendenzen im Mutterland des Industriezeitalters, dem Vereinigten Königreich, beobachten, wie Paul Röhrig (ebd., 176f.) ausführt:

> „Im Rahmen der sog. University Extension (von 1873 an) haben die englischen Universitäten aus ihrer eigenen humanistischen Tradition heraus den Grundzug der englischen (und auch deutschen) Erwachsenenbildung bestimmt, nämlich den Primat der liberal studies oder liberal education, und das bedeutet bis heute, daß nicht ein auf ökonomische oder sonstige Zwecke gerichtetes Wissen ausschlaggebend für das Studium der Erwachsenen sein dürfe. (...) Bendenkt man, daß liberal adult education noch etwas von der langen Tradition der „septem artes liberales“ in sich trägt, dann ist man erstaunt, wie sehr diese von den englischen Universitäten ausgehende Idee von Erwachsenenbildung noch heute, wenn auch abgewandelt, das humane Verständnis der Menschen in freien Gesellschaften zum Ausdruck bringt.“

Dieses mitunter pathetisch anmutende Verständnis individueller Menschenbildung und die außerordentliche Hochschätzung, welche Bildung von Seiten des Bürgertums erfuhr, ist Paul Röhrig zufolge freilich vor dem Hintergrund der politischen Zeitumstände zu sehen; Bildung wurde, über ihren Beitrag zur Stärkung der industriellen Leistungsfähigkeit und damit auch Kriegstüchtigkeit hinaus, als Instrument der erstrebten gesellschaftspolitischen Emanzipation des im Aufstieg befindlichen Bürgertums, aber auch der Arbeiterklasse, erachtet

bzw. als eine Art Ersatz für die Nichtgewährung politischer und sozialer Rechte im 19. Jahrhundert wahrgenommen: „So war Bildung nicht nur dem Bürgertum ein Surrogat für vorenthaltenen politischen Einfluß geworden, sondern wurde auch dem Arbeiter als Ersatz für politische Macht und soziale Gleichstellung angeboten“ (Röhrig 1988, 357). Erich Ribolits charakterisiert analog hierzu „Bildung“ in seinem Buchtitel als „Pathosformel“ eines politisch passiven Bürgertums, als Projektionsfläche für hehre Ideale und emanzipatorische Ziele, die realiter von den politischen Verhältnissen im Deutschen Reich verunmöglicht wurden und den Bürgern mangels Revolution vorenthalten blieben (vgl. Ribolits 2011).

– ***Bildung als elitärer Distinktionsgewinn*** –

Das Bildungsverständnis des Neuhumanismus war, allen emanzipatorischen Ansprüchen zum Trotz, von Beginn an Ausdruck eines sich konstituierenden quasi-aristokratischen, höchst elitären Standesbewusstseins Gebildeter, Friedrich Nietzsche sprach in dieser Hinsicht bekanntlich vom Sozialcharakter des „Bildungsphilisters“. Bei Sandra Wiesinger-Stock finden sich an dementsprechenden Generalvorwürfen gegen diese bildungsphilosophische Geistesströmung eine Überschätzung von Sachwissen und, damit einhergehend, eine Intellektualisierung des Unterrichts im Sinne einer einseitig enzyklopädisch ausgerichteten Wissensvermittlung, wobei der Besitz entsprechend kanonisierter Wissensbestände – Adornos „Theorie der Halbbildung“ entsprechend – zum elitären Merkmal und Zugehörigkeitskriterium einer bestimmten gesellschaftlich-herrschenden Schicht fungierte (vgl. Wiesinger-Stock 2002, 91). Bildung ging so ihres politisch-aufklärerischen Gehalts ein großes Stück weit verlustig und regredierte sukzessive zu einer schöngeistigen Ideologie (vgl. Lenz 2005, 109). Werner Lenz (2005, 108) benennt dieses auf soziale Distinktion abzielende, in seiner Abgrenzung vom naturalistischen Privilegiensystem der Feudalgesellschaft zugleich in gewisser Hinsicht fortschrittliche Verständnis von Bildung im Neuhumanismus wie folgt: „Das Bürgertum stellte dem ‚Adel des Blutes‘ den ‚Adel des Geistes‘ entgegen. Ein brauchbarer Mensch, der mutig, gerecht, vernünftig, ehrenhaft und wahrheitsliebend handelt“ war das Ziel der institutionalisierten Bildung und Ausbildung. Nicht mehr der Zufall der Geburt, sondern die Qualität der Bildung sollte dem individuellen Lebenslauf Gestalt geben, nicht mehr Vererbung, sondern Bildung soll nunmehr den Zugang zu Positionen gesellschaftlicher Macht regeln. Lenz (ebd.) weiter: „Der Wunsch des Bürgertums, ‚nach oben‘ zu kommen, begleitete der Wunsch, sich ‚nach

unten‘ abzugrenzen: gegen den Anspruch der Arbeiterklasse auf demokratische Beteiligung an der Macht diente Bildung (...) als ‚natürliche‘ Barriere, die die Zahl der Aufsteiger regulierte, kontrollierte und klein hielt“. Der humanistische Bildungskanon, also das, „was man gelesen und gelernt haben musste“ (ebd.), wurde so zu einer neuen sozialen Barriere (vgl. ebd.).

Stellvertretend für andere ist deshalb hier mit Karl Heinz Gruber (der-Standard, 25. 11. 2009, vorletzte Seite: „Kommentar der Anderen“) illusionslos festzuhalten, dass Humboldts „Vision von einem Studium in ‚Einsamkeit und Freiheit‘“ Ausdruck der seinerzeit gegebenen Herrschafts- und Gesellschaftsverhältnisse war und entsprechend keinesfalls als Ideal eignet, welches sich in historischer Rekonstruktion nachbilden ließe – bzw. lassen sollte. Auch ihre Immunisierungsfunktion gegen antihumane Gesinnungen, so Gruber (ebd.) leider zu Recht, kann keinesfalls konstatiert werden:

> „Die Humboldt’sche Universität war keine demokratische Massenuniversität, sondern in mehrfacher Hinsicht eine ‚Aristokratie des Geistes‘. Zu Humboldts Zeiten studierten weniger als ein Prozent der gleichaltrigen Bevölkerung, und die Studenten waren Söhne protestantischer Pastoren, von Ärzten und adeligen Großgrundbesitzern, die von ihren Kutschern zum Philosophischen Seminar gebracht wurden (...). Dass nicht wenige der humanistisch gebildeten Absolventen der Humboldt’schen Universität in führender Rolle an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt waren, ist ein Faktum, das angesichts der gegenwärtigen humanistischen Bildungseuphorie nicht ganz in Vergessenheit geraten sollte“.[152]

Diese tendentielle konnotative Transformation des Bildungsbegriffs, nämlich weg von egalitär-emanzipatorischen Aufladungen und hin „zum Privileg der Gebildeten und zum Legitimationsinstrument der ‚feinen Unterschiede‘ (Bourdieu 1982)“ (Faulstich 2002, 19), forcierte „das Bedürfnis, berufliche ‚Ausbildung‘ von ‚Bildung‘ streng zu unterscheiden, und im gleichen Maße, in dem sich ‚Bildung‘(...) zur Legitimation sozialer Privilegien nutzen ließ, bekam ‚Ausbildung‘ den Geschmack des Geringerwertigen“ (Schwenk 1996, 216).

– *Neuhumanistische Geringschätzung der Berufsbildung und Primat der Allgemeinbildung* –

Die Geistesströmung des Neuhumanismus lässt sich somit aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in vielerlei Hinsicht als ideengeschichtliche Antithese zur vorangehenden Epoche der Aufklärung verstehen. Im Speziellen trifft dies

für die Einschätzung des Stellenwerts der Faktoren Arbeit und Beruf für den Erwerb von Bildung und für das Verhältnis von Allgemein- zu Berufs- respektive Spezialbildung zu. Insbesondere der *Spiritus Rector* dieser Denkrichtung, Wilhelm von Humboldt, betonte den Vorrang der Allgemeinbildung vor jeder Art von nutzenorientierter, instrumentell-funktionaler Spezialbildung (s. u.). Die von Seiten der Aufklärungspädagogen angedachte Gleichsetzung von Erziehung (bzw. Bildung, der Bildungsbegriff trat, wie gesehen, erst sukzessive an die Stelle von „Erziehung“) mit der an der industriellen Produktion orientierten Berufs- und Standeserziehung hatte aus Sicht der Neuhumanisten die menschlichen Geschicke nicht nur nicht befördert, sondern schien vielmehr einer „deformierte(n), dem Menschen entfremdete(n) Wirklichkeit“ (Blankertz 1982a, 94) Vorschub zu leisten. Die sich aus dieser harten Kritik speisende und ihr entgegengesetzte gesellschaftspolitische wie bildungspraktische Intention des Neuhumanismus benennt Erich Weber (1999, 423) so: „Schon zu Beginn des ‚Maschinenzeitalters‘ wandten sich die Hauptvertreter der ‚klassischen deutschen Bildungsidee‘ gegen die einseitig utilitaristisch-merkantilistischen, berufsständischen Bildungskonzeptionen, weil durch sie die Menschen als personale Subjekte an die sozioökonomischen Mächte ausgeliefert, durch diese in Beschlag genommen, funktionalistisch instrumentalisiert und sich selbst entfremdet werden“. Entsprechend erfuhr der Faktor Arbeit/Beruf, der zuvor von der Aufklärungspädagogik bezüglich Fragen der Bildung als elementar erachtet wurde, im Neuhumanismus einen enormen Bedeutungsverlust, wie Peter Faulstich (2001, 435) ausführt: Die Begriffe Arbeit und Bildung

> „haben eine gemeinsame Vergangenheit. Die Karriere der Arbeit in ihrer Form als Beruf war zunächst verheiratet mit der Idee von Bildung als Selbstbildung des Menschen – emphatisch im Idealismus bei Hegel, wo Arbeit des Geistes und Bildung zusammengehörige Momente des geschichtlichen Gesamtzusammenhangs sind. Nach dieser Apotheose folgte aber auch schnell die Scheidung ins ‚Allgemeine‘ und ins ‚Berufliche‘ durch den Neuhumanismus. Dabei wird Denken des Allgemeinen nicht mehr in den Kontext von Arbeit gestellt und Lernen für konkrete Arbeit nur noch zum Gegenstand ‚besonderer‘, niedriger – eben beruflicher – Bildung“.

Die unter utilitaristischen Gesichtspunkten von den pädagogischen Vordenkern des Aufklärungszeitalters propagierten – und gegründeten – beruferzieherisch orientierten Schulen stießen bei den Neuhumanisten entsprechend deren Geringschätzung gesellschaftlicher Bedürfnisse auf klare Ablehnung. Da im

Neuhumanismus die Idee formaler Bildung im Vordergrund stand, wurden weniger die objektiv-materialen Kulturinhalte als bildend erachtet, sondern „nur solche Inhalte, die die Kräfte des Menschen entfalten“ (Blankertz 1963, 81).[153] Der Neuhumanismus wandte sich so gegen die für die Aufklärungspädagogik charakteristische Nützlichkeitsorientierung mit ihrer auf Beruflichkeit und Handlungspraxis hin orientierten Idee von Erziehung bzw. Bildung (vgl. Blankertz 1963, 26). Während die moralische Rechtfertigung der von den Aufklärungspädagogen in Theorie und Praxis propagierten Berufs- bzw. Standeserziehung im Primat der Gemeinnützigkeit individuellen Handelns begründet lag, kritisierte der Neuhumanismus genau hieran, dass Menschen doch eher selten freiwillig, also aufgrund von Einsicht in entsprechende berufliche Verpflichtungen handelten, sondern vielmehr, weil sie sich von anderen dazu gezwungen sehen, „und ein besonderer Ausdruck dieses unwürdigen Zustandes sei es, daß die Erziehung ihm seine Personwerdung im Namen des gemeinen Wohls verweigere“ (Blankertz 1982a, 135). Diese in Zeiten hoher erwerbsgesellschaftlicher Zwänge durchaus zeitgemäß anmutende Auffassung impliziert eine harsche Kritik an den Gegebenheiten der Standesgesellschaft, mit ihrem „Zwangscharakter einer Berufs- und Lebensperspektive“ (ebd.). Dabei handelt es sich gleichsam um eine Argumentation, die bemerkenswerterweise mit den ureigensten Interessen und Normen der Aufklärung konvergiert.

Das pädagogische Interesse, das sich in der vom Neuhumanismus geforderten Vorrangigkeit allgemeiner Bildung vor jeder Art spezieller, beruflicher Bildung äußerte, galt dem einzelnen Menschen und dessen individuellem „Anspruch auf sich selber“ (ebd.). Ausbildung stellte für die neuhumanistische Pädagogik nur dann *echte* Bildung dar, wenn durch sie der einzelne Mensch nicht mit seiner gesellschaftlichen Funktion *gleichgesetzt*, sondern seine Freiheit und autotelische *Selbstentscheidungsfähigkeit* gewährleistet werde (vgl. Menze 1995, 354). Das Bildungsverständnis des Neuhumanismus fordert so, mit den Worten Friedhelm Nicolins (1978, 216), „die ungestörte und harmonische Entfaltung aller Kräfte der Persönlichkeit. Sie ist als ‚allgemeine‘ Bildung der speziellen Berufsausbildung nicht nur zeitlich voranzustellen, sondern auch wertmäßig entschieden überzuordnen“. Auf eine geradezu hymnisch anmutende Weise fasst der Humboldt-Exeget Clemens Menze (1980, 112) diese Prämissen neuhumanistischen Bildungsverständnisses und insbesondere das sie tragende Wertefundament zusammen. Die zugehörigen Normen und Grundsätze entsprängen quellengleich samt und sonders aus „einer Hochschätzung der Individualität, aus einer Achtung vor dem Eigenrecht eines jeden Menschen

und sei dieser auch noch so gering, aus der Toleranz, aus der Selbstbestimmung, aus dem Glauben an die Besserung und den Fortschritt der menschlichen Dinge durch Bildung der Individualität (...), wie sie keine Zeit vorher und keine Zeit nachher gekannt hat". Menze (1995, 352) erläutert an anderer Stelle nochmals dieses neuhumanistische Bildungsverständnis mit seinem Primat allgemeiner Bildung vor jeglicher Spezialbildung:

> „‚Allgemein' heißt: ohne Rücksicht auf einen speziellen Zweck hin ausgebildet im Unterschied zur *besonderen Bildung*, die sich an einem von außen vorgegebenen Zweck orientiert. Bildung im Sinne der Humanisten bedeutet, die Grundlage für ein spezifisch menschliches Handeln zu schaffen, so daß sich der Mensch, ohne mit sich in Widerspruch zu geraten, auf wechselnde Zwecke und Zusammenhänge einlassen und sich wieder von ihnen distanzieren kann, und umfaßt gleichzeitig die Ausprägung der dem Individuum eigenen Idee. Sie enthält deshalb zwangsläufig ein starkes zeitkritisches Element, weil sich dieser Anspruch wegen der überkommenen Strukturen nicht sogleich einlösen läßt".

Diese neuhumanistische Kritik an der Aufklärungspädagogik, die sich vor allem in einer Geringschätzung der als funktional-fremdbestimmt empfundenen Berufs- und Standeserziehung äußert, gipfelte etwa in Vorwürfen wie dem von Carl-Heinz Evers, das Ideal der Aufklärungspädagogik bestünde in der figurativen Idee des *Homo oeconomicus*, der nur an Geld und Gewinn interessiert sei (vgl. Blankertz 1963, 26). Die Hauptkritik entzündete sich so primär an der Nützlichkeitsorientierung und am Utilitarismus im Denken der Aufklärungspädagogen. Die Kritik an berufsbezogener Handlungsorientierung und Zweckhaftigkeit von Bildung scheint hier aus pädagogischer Sicht am Höhepunkt angelangt, wie Herwig Blankertz (ebd., 75) an Evers Beispiel eindringlich anhand drastischer Begrifflichkeiten verdeutlicht: Bei Evers nämlich erscheine

> „jede an Selbsterhaltungstrieb und Erwerbwillen anknüpfende, den Sinn für Gemeinnützigkeit und allgemeine Wohlfahrt weckende Erziehung als Herabwürdigung des Menschen zur ‚Bestie'. Der der Aufklärungspädagogik vorschwebende industriöse Bürger wird ‚Tiermensch' genannt, seine kennzeichnenden Wesenszüge in ‚selbstsüchtiger Verschmitztheit' und ‚moralischer Nullität' vorgestellt".

Carl-Heinz Evers größter Vorwurf an die Pädagogen des Aufklärungszeitalters war entsprechend der, an die Stelle des Schönen den profanen Nutzen gesetzt zu

haben (vgl. Blankertz 1963, 75). Bei der Rechtfertigung ihrer solcherart radikalen Zurückweisung beruflich-instrumenteller Angelegenheiten wähnten sich die Neuhumanisten gegenüber dem Utilitarismus der Aufklärer auf einem höheren ethischen Niveau der Wertschätzung des *Humanum*. Der Mensch werde, so Niethammers Kritik, im Falle einer pädagogischen Orientierung an den äußeren Bestimmungen und Zwängen in Form von Arbeit und Beruf letztlich vom Zweck zum bloßen Mittel reduziert und hierdurch erniedrigt. Der absolute Zweck des Pädagogischen sei aber nicht Bildung im Interesse bürgerlich-gesellschaftlicher Bedarfe, sondern letztlich die umfassend-humanistische Bildung des einzelnen sowie der gesamten Menschheit (vgl. ebd., 77). Entsprechend sei „mit der Preisgabe des Menschen als Selbstzweck die Menschheit preisgegeben" (ebd., 78). Das in der Vernünftigkeit des Menschen gründende Sittengesetz dürfe den Menschen niemals als ein bloßes Mittel, sondern immer nur als Zweck betrachten, eine durch die Anlehnung an Immanuel Kant durch und durch aufklärerische Argumentation. (Genau genommen findet sich in Kants „Metaphysik der Sitten" die berühmte Variante des Kategorischen Imperativs mit dem Wortlaut: „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als auch in der Person eines jeden anderen jederzeit *zugleich* als Zweck, niemals *bloß* als Mittel brauchest", was sich dahingehend lesen lässt, dass eine instrumentell-funktionale Ingebrauchnahme des Menschen zwar legitim ist, jedoch nur, solange der Mensch dabei nicht auf sein Mittel-Sein reduziert wird, sondern immer zugleich auch Selbstzweck bleibt.)

Ungeachtet dieser positiven Bezugnahmen auf Kant resultiert die neuhumanistische Kritik an der Aufklärungspädagogik auch aus einer Entfremdung bis Aufgabe aufklärerischer Prinzipien. Das in diesen angelegte emanzipatorische Potential der gesellschaftlichen Brauchbarkeits- bzw. Nützlichkeitsorientierung wurde Friedhelm Nicolin (1978, 218) zufolge in seine glatte Antithese verkehrt, konkret in eine „Motivation zur Anpassung" und damit in eine „pädagogische Rechtfertigung vorgezeichneter Abhängigkeiten der Einzelnen vom System" (ebd.). Überhaupt war die Verachtung des Neuhumanismus gegenüber Berufsbildung und beruflich orientierten Schulen und die damit aufs Engste verbundene rigide Trennung zwischen „Bildung" einerseits und „Ausbildung" andererseits nicht ausschließlich bildungstheoretisch begründet, sondern vielmehr in einem grundsätzlichen weltanschaulichen Gegensatz des Neuhumanismus zur Aufklärungsepoche (Blankertz 1963, 100). Helmwart Hierdeis (2003, 76) geht so weit, den Vertretern des Neuhumanismus ob ihrer Geringschätzung des für die sich herausbildende Industriegesellschaft Erforderlichen und Funktionalen

und wegen der Bevorzugung eines nicht (zumindest nicht in erster Linie) auf Verwertbarkeit hin bezogenen Verständnisses ganzheitlicher Menschenbildung einen *gegen* die Aufklärung gerichteten Impetus zu unterstellen: „Mit der Abwertung des Nützlichen steckte in der Verwendung des Bildungsbegriffs erkennbar auch ein antiaufklärerischer Affekt".

Trotz aller zweifellos zu kritisierenden Überzogenheiten und Einseitigkeiten des neuhumanistischen Ansatzes, eignet dieser dennoch als eine ideengeschichtliche Grundlage, von der aus im weiteren Verlauf der Arbeit Kompetenzen wegen ihres weit überwiegend funktionalen Charakters zu kritisieren sind, ohne deshalb zweckfunktionale Bildungsprozesse *in toto* ablehnen oder geringschätzen zu müssen. Der Primat der Allgemeinbildung vor jeder Form zweckgebundener Berufs- bzw. Spezialbildung wird, wie an anderer Stelle bereits kurz erläutert (vgl. 4.1.), insbesondere von Wilhelm von Humboldt als dem wirkmächtigsten Vertreter des Neuhumanismus akzentuiert, wenngleich dieser – wie nachfolgend zu zeigen – durchaus die Bedeutung der Spezialbildung anerkannte und so, in moderner Diktion und mit Blick auf die hier verhandelte Fragestellung, zwischen „Bildung" und „Kompetenz" vermitteln half.

10.1.2.3 *Exkurs:* Wilhelm von Humboldts Primat der Allgemeinbildung bei gleichzeitiger Anerkennung angewandter Bildung

Die eine Selbstzweckhaftigkeit von Bildung prononcierende Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts (s. o.) mit ihrer strikten Orientierung an der individuellen Persönlichkeit des Menschen und den ihrer Entfaltung harrenden Potentialen, ist für die Frage nach dem bildenden Gehalt von Kompetenzen, speziell solcher, die in arbeitsplatzbezogenen Handlungsfeldern zur Anwendung kommen bzw. angeeignet werden, weiterhin von großer Bedeutung (vgl. Lederer 2005, 287). Da für Humboldt, praktisch stellvertretend für den ganzen Neuhumanismus, Allgemeinbildung[154] deutlichen Vorrang vor jeder Art von zweckorientierter Bildung besitzt, trennte er entsprechend scharf allgemeine von spezieller Bildung, und zwar mit einer in der Bildungsgeschichte seltenen Rigorosität (vgl. Menze 1980, 67). Das einer solch dichotomen und hierarchischen Sichtweise zugrundeliegende Bildungsverständnis Humboldts, das letztlich in einer klaren Prioritätensetzung der Bildungsziele, um nicht zu sagen: des Lebenssinnes selbst, namentlich der Verpflichtung auf die Leitziele *Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung* gründet, wird nachfolgend von Clemens Menze (1980, 64) nochmals pointiert erläutert, hierbei zeichnen sich schon erste vermittelnde

Positionen ab, die einer oft unterstellten, quasi manichäischen Unvereinbarkeit der beiden „Bildungen“ widersprechen und vielmehr zu Recht in Richtung eines Sowohl-als-auch verweisen:

> „Der Mensch muß zu einem Menschen gebildet werden. Das bedeutet, er muß sich qualifizieren, sich selbst bestimmen zu können, so daß er sich keinem Zweck unterstellt, der seiner Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung im Wege steht. Dieses Ziel zu realisieren, ist Sache der reinen Menschenbildung“.

Weil das Individuum immer in bestimmten sozialen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten lebt, wäre es absurd, die daraus resultierenden Anforderungen nicht zu berücksichtigen. Entsprechend bedarf es in diesen Bereichen einer funktionalen Anleitung, aber, so Menze (ebd.) weiter,

> „solche an ihn herangetragenen Zwecke und Aufgaben messen ihn in seiner Existenz nicht aus. Sie stehen auch nicht in einem direkten Zusammenhang mit seinem Selbstverwirklichungsanspruch, sondern sind ihm prinzipiell nachgeordnet. Zwar läßt sich die Bestimmung des Menschen zum Bürger nicht übersehen oder gar unterschlagen; aber sie darf nur auf der Grundlage der reinen Menschenbildung verwirklicht werden und muß jederzeit zurückziehbar sein“ (zum Konnex von Selbstverwirklichung und Allgemeinbildung siehe auch Theunissen 1981).

Während Humboldt zufolge allgemeine Bildung nicht weniger als den ganzen Menschen zu stärken und zu läutern habe, würden durch spezielle Bildung lediglich Fertigkeiten anwendungsorientierter Art vermittelt. Eine Vermischung der beiden Absichten führe zu einer regelrechten Verunreinigung von Bildung und ermögliche so weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger (vgl. Menze 1980, 64ff.). Gerhart Neuner (2001, 54f.) verdeutlicht dieses von äußeren Zwecken absehende Bildungsideal Humboldts (und des darauf gründenden Bildungsbürgertums): Mit dem sozialen und politischen Aufstieg des Bürgertums wurde die absolute Zweckfreiheit zum Ideal wirklicher, echter Bildung. Humboldt zufolge sollte der Gegenstand von Bildung,

> „als ‚Gegenstand schlechthin, die Welt sein‘. Der sich Bildende möge in ‚jedem Geschäft des Lebens‘ seine Belehrung finden. Ihm solle es allein um die ‚Erhöhung seiner Kräfte und die Veredelung seiner Persönlichkeit‘ zu tun sein (...). Deshalb hielt Humboldt, bürgerlicher Zweckfreiheit verpflichtet, nichts von Bildung, die auf konkrete Bezüge zu den Realitäten

> des Lebens oder einen Beruf Wert legt. Würden allgemeine Menschenbildung und die Bedürfnisse des Lebens oder eines Gewerbes vermischt, so werde die Bildung ‚unrein'."

Für den Schulunterricht forderte Humboldt die strikte Absonderung all derjenigen Inhalte, die sich nur auf bestimmte Tätigkeiten und Berufe beziehen und deshalb erst *nach* einem bereits vollendeten allgemeinen Unterricht erworben werden sollten, andernfalls die Gefahr einer Funktionalisierung und Mediatisierung des Menschen qua Spezialisierung drohe. Durch allgemeine Bildung sollten die vielfältigen Kräfte des Menschen, das heißt letztlich: sollte der Mensch *selbst* gestärkt, geregelt und geläutert werden. Unterricht sollte dementsprechend nicht auf die konkreten, unmittelbaren Bedürfnisse des Lebens abzielen, „sondern (...) auf die Kenntnis als Kenntnis, auf die Bildung des Gemüts und im Hintergrund auf die Wissenschaft sehen" (Hierdeis 2003, 77). Erst die allgemeine Bildung, so Clemens Menze (1980, 65) in seiner Erläuterung der Humboldtschen Bildungsphilosophie, fungiere als Grundlage einer berufsspezifischen Spezialbildung, „und deshalb muß sie diesen dem Begriff und der Zeit nach vorangehen". Allgemeinbildung erhält für Humboldt aus den genannten Gründen sowohl den zeitlichen als auch den sachlichen Vorrang vor Berufs- bzw. Spezialbildung. Allgemeine Bildung soll die unverwechselbare *Individualität* des Menschen gewährleisten und den einzelnen Menschen gemäß seiner ihm eigenen Vernunft zur *Selbstbestimmung* und *Weltgestaltung* befähigen. Hierdurch werde die Gefahr einer Vereinseitigung und Selbstentfremdung als Folge der Ausübung spezialisierter Arbeitsverrichtungen gebannt, weil erst die intellektuelle *Emanzipation* eine bewusste Wahl bzw. den reflektierten Wechsel eines Berufs überhaupt erst ermöglichten.[155]

Humboldt plädiert in diesem Sinn für den Vorrang einer *freien* Bildung, die so wenig wie nur möglich durch die bürgerlichen Verhältnisse und ihre Sachzwänge ge- und befangen ist. Menschen zu bilden heißt bei Humboldt somit, sie nicht auf äußere Zwecke hin zu erziehen und den einzelnen keinesfalls mit seiner gesellschaftlichen Funktion gleichzusetzen oder zu verwechseln. Ein solches Verständnis von Bildung hätte aufgrund seiner überzeitlichen Betonung der Prinzipien *Individualität*, gesellschaftliche *Emanzipation* und *Autonomie* gerade gegenwärtig höchste Wertschätzung verdient: Im heutigen gesellschaftlichen und zeitlichen Kontext, der allzu oft durch eine Unterwerfung des *Humanum* unter die Sachzwänge des freien Marktes gekennzeichnet ist und Bildung häufig nur noch nach ihrem unmittelbaren ökonomischen Nutzen bewertet (oder eben

gleich durch das vermeintlich funktionalere Kompetenzkonzept ersetzt – dazu noch ausführlich in Kapitel 8.3.5.), bedürfte es aus Gründen des *pädagogischen Ethos* umso dringlicher einer Rückbesinnung auf aufklärerisch-humanistische Positionen, wie sie sich gerade in den Begriffen Emanzipation und Autonomie verdichten. Arnim und Ruth Kaiser (1996, 65) legen diesen Kern der Humboldtschen Überzeugung frei: „Bildung (bei Humboldt, B. L.) wendet sich gegen Vereinnahmung des Lernenden für gesellschaftliche, ökonomische oder politische Zwecke. Bildung kennzeichnet das Bemühen, den Menschen grundsätzlich in die Lage zu versetzen, sich selber *für oder gegen* solche Anforderungen entscheiden zu können". Konrad Paul Liessmann (2006, 54) schließlich fasst das Konzept (neu)humanistischer Bildung im Sinne Humboldts und seiner Apologeten kompakt zusammen und verweist zeitgeist- und gesellschaftskritisch auf dessen Unterminierung angesichts des gegenwärtig vorherrschenden Ökonomismus:

> „Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte Bildung galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewußten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. Maßstab und Ausdruck dafür war die Auseinandersetzung mit paradigmatischen Inhalten, die weder einem Zufallsprinzip noch dem Diktat einer aktuellen Verwertbarkeit gehorchten".

– Humboldts Wertschätzung auch spezieller Bildung –

Es ist völlig unzutreffend und stellt ein hartnäckig sich haltendes Missverständnis dar, zu glauben, dass Humboldt eine spezialisierte Berufsbildung komplett abgelehnt hätte. Er anerkannte durchaus ihre Bedeutung und ihren Stellenwert, hielt sie aber allgemeiner Bildung für *nachgeordnet*. Diese Nachordnung meinte für Humboldt aber keine Zurückweisung, auch wenn er davon ausging, dass die spezielle Bildung immer nur bestimmte Anwendungsfertigkeiten bereitstellt, während die allgemeine Menschenbildung den *ganzen* Menschen selbst zu stärken vermöge. Hierzu noch einmal Erich Weber (1999, 424):

> „Für (...) Humboldt war die ‚reine', allgemeine Menschenbildung vorrangig gegenüber der utilitaristischen, speziellen Berufsbildung. Er lehnte diese

> zwar nicht prinzipiell ab, wollte sie jedoch ‚humanisieren'. Dazu hielt er es für erforderlich, primär alle Kräfte einer Person harmonisch zu entfalten und das personale Subjekt zur kritischen Distanzierung und zur verantwortlichen Autonomie im Umgang mit der sozioökonomischen Realität zu befähigen, ohne die Allgemeinbildung mit der Berufsbildung zu vermengen, da sonst (...) weder eine ‚reine' allgemeine Menschenbildung noch eine ‚realitätsentsprechende' spezielle berufliche Ausbildung gelingen könne".

Humboldt leugnete also keinesfalls die hohe Bedeutung einer Berufstätigkeit bzw. spezieller Fertigkeiten für den Erwerb von Bildung. So wie es für einen Tischler ebenso nützlich sei Griechisch zu lernen, nütze es umgekehrt einem Gelehrten, auf handwerkliche Weise Tische zu fertigen. So liege im Spezialbildung erfordernden Anfertigen von Tischen ein veritabler Bildungswert, „eben weil ‚jede Beschäftigung' den Menschen zu adeln vermag" (Blankertz 1963, 95). Darüber hinaus war sich Wilhelm von Humboldt des *verschränkten* Charakters der beiden „Bildungen", deren Aufeinander-Bezogensein, durchaus bewusst, ohne deshalb von der Priorisierung der Allgemeinbildung abzusehen. Clemens Menze (1980, 66) erklärt den Charakter dieser Verschränktheit auf folgende Weise:

> „Die notwendige Trennung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung darf jedoch nicht den Blick dafür verstellen, daß beide Bildungen aufeinander bezogen sind. Die spezielle Bildung ruht auf der allgemeinen Bildung. Diese hingegen aktualisiert sich und bewährt sich in jener. Die spezielle ist zurückbezogen auf die allgemeine, weil sie sich ohne diese in ihrer Spezifität weder darstellen noch begreifen läßt. Deshalb kann die Forderung auch nicht lauten, die Menschenbildung gegen die Berufsbildung auszuspielen oder umgekehrt, sondern den Menschen und den ‚Berufsmenschen' zu bilden".

Herwig Blankertz (1982, 172) betont, dass, im Sinne Humboldts prinzipieller Wertschätzung spezieller Bildung, sogar dieser „meinte, kein bedeutendes Gewerbe solle eine solche Schule entbehren; nicht anders dachte Niethammer (...); denn die Berufsausbildung – auch eine systematisch mit höherem Theorieanteil über Schulen vermittelte – wurde von den Neuhumanisten für durchaus notwendig erachtet". Humboldt erachtete in diesem Sinne „‚Kunstgriffe und Fertigkeiten der Anwendung' (...) keineswegs für unnötig. Aber diese Spezialbildung, so unerläßlich sie für das Erwerbsleben auch immer sein

mochte, sollte nichts mit allgemeiner, mit menschlicher ‚Bildung' zu tun haben" (Blankertz 1963, 23). Humboldts somit belegte prinzipielle Einsicht in die Notwendigkeit einer Berufs- und Spezialbildung zeigt deutlich, dass es nicht gerechtfertigt ist, Berufsbildung gemäß neuhumanistischen Bildungsverständnisses als obsolet zu betrachten. So wird speziell am Beispiel des bedeutendsten neuhumanistischen Vordenkers deutlich, dass „selbst im strengsten Programm reiner Menschenbildung schließlich eine gesellschaftlich-berufliche Bezogenheit aufzufinden ist" (ebd.), woraus sich Anknüpfungspunkte für die Entwicklung einschlägiger Theorien beruflicher Bildung ergeben, auch wenn diese von den Neuhumanisten selbst noch nicht geleistet wurde (vgl. ebd.).

Dementsprechend spricht in Humboldts Sinne nichts gegen die explizite Förderung beruflicher Bildung nebst zugehöriger Institutionen des Bildungswesens, „wenn nur dabei der Fehler vermieden wird, es (das berufliche Bildungswesen, B. L.) mit dem allgemeinbildenden zu vermischen und es gar an seine Stelle setzen zu wollen" (Menze 1980, 68). Mehr noch plädierte Wilhelm von Humboldt ausdrücklich dafür, Sorge dafür zu tragen, dass es für jedes Gewerbe entsprechende Spezialschulen (im heutigen Sinne also Berufsausbildungsrichtungen) gebe (vgl. ebd.). Als Fazit bleibt somit Humboldts grundsätzliche Anerkennung, mehr noch, seine Wertschätzung beruflicher Bildung festzuhalten, wenngleich diese auf der prinzipiell höher zu bewertenden allgemeinen, zweckfreien, humanistischen Menschenbildung im Sinne der gelingenden Entfaltung aller individuellen Talente und Potentiale *gründet.* Allgemeine Bildung ist somit Voraussetzung, um den der Berufsbildung inhärenten Gefahrenmomenten einer einseitigen Inbeschlagnahme durch funktionale Zweckinteressen zu begegnen: „Von Humboldts Konzept her bestehen dagegen nicht die geringsten Einwände, wenn sie (die funktionalen Bildungsanteile, B. L.) auf der allgemeinen Menschenbildung aufbauen, also nicht zur Abzweckung und Entäußerung des Menschen an ein ihm Fremdes führen" (Menze 1980, 68f.).

– Kritik an Humboldts Bildungstheorie –

Auch wenn heutzutage die den erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Zeitgeist konterkarierende Idee selbstzweckhafter Allgemeinbildung zweifellos Zustimmung und Unterstützung verdient, so bedarf es auch einer Kritik der Humboldtschen Bildungstheorie mit seiner deutlichen Bevorzugung allgemeiner Bildung. Im Laufe seiner Wirkungsgeschichte degenerierte das Verständnis von Bildung unter Bezugnahme auf Humboldt nämlich zu einem sozialen Abgrenzungs- und Unterscheidungsmerkmal für höhere Stände. Der hohe Stel-

lenwert humanistischer, „schöngeistiger“ Gymnasial-Bildung mit zugehörigen Kenntnissen des Lateinischen und Griechischen bei gleichzeitiger Geringschätzung handwerklich-technischer (Aus-)Bildung resultierte aus dem Charakter neuhumanistischer Bildung als eines Statussymbols und Mitgliedsausweises des privilegierten Bildungsbürgertums. Karl-Heinz Heinemann (2008) bestätigt dies folgendermaßen:

> „Der Kanon einer humanistischen Grundbildung (...) verkam zum Distinktionsmerkmal einer Klasse, deren Angehörige sich durch die Kenntnis von Zitaten und Bezügen vom Pöbel abhoben, einer bürgerlich-akademischen Intelligenz, die sich (...) skrupellos missbrauchen ließ. (...) Aus Humboldts hehren Plänen wurden Anstalten zur Ausbildung des Führungsnachwuchses und zur Reproduktion einer herrschenden Klasse“.

Schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts, also noch zur Hochzeit des Neuhumanismus, wurde dessen inhaltlich enggeführtes Verständnis von Bildung als einer elitären Gelehrtenbildung entsprechend kritisiert, gleichfalls die damit verbundene einseitig-intellektualistische und praxisfeindliche Orientierung von Bildung (vgl. Vierhaus 1979, 528). Das Bildungssystem fungiert(e) als regelrechtes „Nadelöhr“ (Hierdeis 2006, 274) des Zugangs zu Positionen gesellschaftlicher Macht auf Basis einer anti-egalitären Bildungskonzeption, wie Helmwart Hierdeis (ebd.) pointiert kommentiert: „Der Bildungsbegriff spaltet theoretisch, die humanistische Bildungsanstalt spaltet praktisch“. Humboldts Konzeption humanistischer Gelehrsamkeit jedenfalls trug tendentiell zu einer elitär-antidemokratischen Verfestigung der Standesunterschiede bei, statt selbige durch Bildung und Aufklärung einzuebnen: So wurden gegen Ende des 19. Jahrhunderts nur etwa 3 % der männlichen Jugend, die sich praktisch ausnahmslos aus höheren sozialen Klassen rekrutierten, in Gymnasien aufgenommen. Noch bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts war der Abschluss eines humanistischen Gymnasiums indes Voraussetzung für ein Studium, für höhere Lehrämter und überhaupt für den gehobenen Staatsdienst (vgl. Hierdeis 2003, 77). Die gängigen, mal mehr, mal weniger stichhaltigen, indes, wie Clemens Menze (1980, 106) zu belegen vermag, nie gänzlich und unwiderlegbar zutreffenden Kritiken an der neuhumanistischen Bildung bündeln sich somit zuvorderst im Vorwurf einer elitär und weltabgewandt anmutende Pflege eines „ästhetisch-literarische(n) Elysium(s)“, in der eine privilegierte bildungsbürgerliche Oberschicht fernab der gesellschaftlichen Realität, und das heißt auch: jenseits der oft schnöden und profanen Anforderungen seitens

Wirtschaft und Beruflichkeit, im Sinne einer idealisierten griechisch-antiken Muße sich vergeistigt (und, so ließe sich sarkastisch, indes historisch zutreffend hinzufügen, dabei die elende Arbeit anderen überlässt, wie dies etwa in antiken Sklavenhalterstaaten oder unter feudalen Verhältnissen der Fall war – und in oft als „neofeudal“ charakterisierten Marktgesellschaften der Gegenwart immer noch ist). Im Rückbezug auf die eigene Innerlichkeit und in der kontemplativen Versenkung in die platonischen Ideen des *Wahren, Schönen und Guten* jedoch, so erläutert Menze (ebd.) die gängige Kritik,

> „entfällt jeder ethisch relevante Bezug zum Mitmenschen und somit auch die soziale Dimension, in der allein Verantwortung, jener zentrale Begriff der modernen Bildungsdiskussion, möglich ist. Die autonome Individualität, jenseits der konkreten Nöte in Wirtschaft und Gesellschaft, erfüllt sich in dem Streben nach persönlicher Selbstvollendung, mediatisiert das Ganze der Welt zu einem Instrument ihrer eigenen Selbstvervollkommnung, gefällt sich in einem zwar zu höchst verfeinerten, aber völlig egoistischen Genuß (...)“.

Das neuhumanistische Bildungsdenken ist gemäß dieser Kritik weder modern noch zweckmäßig, weder real noch wirtschaftlich, sondern vielmehr apolitisch und individualistisch. Es markiert aus dieser Sicht die absolute Antithese zum modernen, an Arbeit und Beruf orientierten Bildungsverständnis (vgl. ebd.; zu Menzes Widerlegungen dieser Kritiken und Einwänden gegen sie, vgl. ebd., 107ff.). Entsprechend negativ fällt auch Friedhelm Nicolins (1978, 216) Kritik an der neuhumanistischen Engführung dessen, was hierbei unter Bildung verstanden wird, aus: Die Zweigleisigkeit von „Bildung“ einerseits und „Ausbildung“ andererseits habe einerseits zu einer Geringschätzung, ja Missachtung der Berufs- und Arbeitswelt geführt, und andererseits „zu einer abseitigen, lebensfernen Bildung“, die zudem nur einer privilegierten Minderheit vorbehalten war. Das aber „ist unserem Zeitalter nicht mehr gemäß und bedurfte schon lange grundlegender Umgestaltung“ (ebd.).

Es nimmt daher nicht wunder, wenn Wilhelm von Humboldt, bei allen unzweifelhaften Verdiensten um die Grundlegung und Entfaltung eines substantiellen Bildungsbegriffs und eines funktionierenden Bildungssystems, von Kritikerseite aus betrachtet eine Art elitär-abgehobener Realitätsverweigerung vorgeworfen wird. Zwar konnte sich Humboldts Konzept humanistischer Gemütsbildung jenseits als profan erachteter Zweckfunktionalität letztlich nicht gegen das praxisbezogene Pflichtschulwesen durchsetzen, doch in Humboldts

„Domänen“, Gymnasium und Universität, dominierten in den von ihm selbst entworfenen Lehrplänen die klassisch-humanistischen Fächer (Latein, Griechisch, Deutsch, zudem Mathematik) mit nicht weniger als etwa 70 % der Gesamtstundenzahl gegenüber den Naturwissenschaften, Geschichte, Religion und Kunsterziehung (vgl. Hierdeis 2003, 77). Helmwart Hierdeis (ebd., 76f.) Einschätzung der Humboldtschen Bildungsphilosophie und -praxis nebst ihrer wichtigsten Imperative impliziert dementsprechend den Vorwurf einer gewissen Lebensferne, gemessen an den gegebenen Anforderungen einer in hohem Maße ökonomisch-technologisch verfassten Industriegesellschaft:

> „Wilhelm von Humboldt war radikal. Während sich die allgemeine Schulentwicklung angesichts der dramatischen ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen weniger um Begriffe als um einen Kanon verwertbarer Kenntnisse und Fertigkeiten und um dessen Vermittlung kümmerte (...), blieb er hartnäckig dabei, dass es in der Schule nur um die Vermenschlichung des Subjekts gehen dürfe“.

Kurzum: Humboldts Bildungsbegriff, so die vielfach vorgetragene Generalkritik, bedingte eine Spaltung der pädagogischen Theorie, indem er die Subjektbildung und die Zweckfreiheit von Wissen verabsolutierte (vgl. Hierdeis 2003, 77).[156] Letztlich, so lässt sich mit Hierdeis (2006, 276) einwerfen, wäre, bei allen offensichtlich zu konstatierenden Differenzen der jeweiligen Bildungstheorien, sowohl die Pädagogik der Aufklärung als auch die des Neuhumanismus angesichts aktueller Herausforderungen und Bedrohungen des Bildungsbegriffs im Zuge seiner ökonomistischen Vereinnahmungen, eine Fokussierung auf das Gemeinsame dringend angeraten, denn nunmehr müssten „sich die aus Aufklärung und Neuhumanismus hervorgegangenen Bildungsinstitutionen und ihre Träger fragen lassen, inwieweit sie nicht selber ihre historischen Wurzeln gekappt und über dem Qualifikationslärm der letzten Jahrzehnte völlig vergessen haben, dass auch die Bildung ihre erdabgewandte Seite hat“.

10.1.3 Rehabilitierung der anwendungsbezogenen Bildung

> „Es ist etwas dran an dem sarkastischen 68er-Spruch: ‚Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden, Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten.'"
>
> *(Karl Heinz Gruber, derStandard, 25. 11. 2009)*

Wie gesehen, wurde dem neuhumanistischen Programm allgemeiner Menschenbildung ob seiner deutlichen Unterbewertung der Lebenswelt Arbeit und Beruflichkeit eine unzulässige Perspektivenverengung vorgeworfen: „Wirtschaftsberufliche Arbeit konnte als Banausentum abgewertet erscheinen, so daß Urteil und Kritik, zu denen Bildung ermächtigte, den politisch-ökonomischen Bereich ausklammerten und seinen eigenen Mechanismen überließ" (Blankertz 1982, 136). Der Neuhumanismus kämpfte somit zwar gegen eine Gleichsetzung von Bildung und Berufsbildung und trug so zu der für das deutsche Bildungswesen im 19. Jahrhundert typischen Trennung zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen bei, womit zugleich die Disqualifizierung beruflicher Bildung befördert wurde, „wenn auch nur indirekt und nicht bildungstheoretisch begründet" (ebd., 172), gleichwohl entstanden zur Zeit eines allgemeinen Übergewichts neuhumanistischer Bildungstheorie zahlreiche Fachschulen. Den vorgeblich unüberbrückbaren Widerspruch zwischen der Bildungstheorie der Neuhumanisten und jener der Aufklärungspädagogen hinsichtlich des Stellenwerts der Berufsbildung (s. o.) relativiert Herwig Blankertz (1963, 23) deshalb: „Die scharfe Trennung, die hier zwischen ‚Bildung' und ‚Ausbildung' vorgenommen war und die für die weitere Entwicklung des deutschen Schulwesens ebenso wie für das pädagogische Denken so weitreichende Wirkungen haben sollte, ist offenbar weniger von der Bildungstheorie als vielmehr von dem übergreifenden Gegensatz der Deutschen Bewegung zur Aufklärung zu erklären". Da jenseits theoretischer und idealtypischer Gegenüberstellungen von Allgemeinbildung und Berufsbildung alle inhaltlichen Aufgabenbereiche, Handlungsfelder und Themenfelder von Bildung *realiter* aber auch eine „gesellschaftliche und damit auch eine potentiell berufliche Bedeutung haben" (Blankertz 1982a, 136), blieb eine scharfe inhaltliche Abgrenzung in der Praxis, also jenseits idealtypischer Konstruktionen, ohnedies kaum haltbar. Gegenwärtig scheint die bildungsgeschichtliche Dichotomie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung nicht nur weitestgehend überwunden, vielmehr erfreuen sich im Gegenteil gerade

solche Anteile und Aspekte von Bildung allerhöchster Wertschätzung und stoßen auf eine entsprechende Nachfrage, die für eine individuelle Brauch- und Verwertbarkeit für arbeitsmarktliche Belange (*Employability*) eignen, was in dieser Engführung allerdings nachfolgend noch einer umfassenden Kritik zu unterziehen sein wird. Mit Blick auf den jüngeren Verlauf der Debatte um das Verhältnis von Spezial- und Allgemeinbildung bemerkt Carsten Breyde (1995, 42) jedenfalls, dass sich Allgemeinbildung längst und zunehmend mit beruflicher Bildung verschränke. Gerade bezüglich moderner Arbeitsorganisationsformen wurde, zumindest zur Hochzeit grassierender Managementphilosophien der 90er Jahre, von der Notwendigkeit gesprochen, „Berufsbildung im Sinne neuhumanistischer Allgemeinbildung zu verändern". Wie sehr Elemente eines klassisch-neuhumanistischen Verständnisses von Bildung in Überlegungen zur beruflichen Bildung eingeflossen sind (was natürlich noch nichts über deren Realisierung und Wirkmächtigkeit aussagt), wird von Rolf Arnold (1991, 166; zit. nach Breyde 1995, 42f.) betont:

> Berufsbildung „sieht sich vor die Aufgabe gestellt, den einzelnen nicht so sehr inhaltlich, sondern mehr formal zu bilden, d. h. ihn zum freien, autonomen und ich-haften Individuum zu entwickeln. Das Beruflich-Fachliche, das vordem den Kern der Berufskompetenz ausmachte, wird dabei zunehmend zum bloßen Mittel (Medium), d. h., es wird mediatisiert, es ist Anwendungsfall und ‚Weg' zum Erwerb jener Subjektqualitäten, die die neuhumanistische Allgemeinbildungsvorstellung forderte".

Der Berufsbildungstheorie des 20. Jahrhunderts, die durch Namen wie Blankertz, Fischer, Litt, Paulsen, Spranger und Kerschensteiner geprägt wurde, gelang es letztlich, das Interesse an beruflicher Bildung neu zu wecken und den vermeintlichen Widerspruch zwischen Bildung einerseits und spezialisierender Qualifizierung andererseits sukzessive zu relativieren bzw. aufzulösen, und das trotz starker Beharrungsvermögen. Es habe sich nämlich, so Rudolf Tippelt (2002, 48), „an der Realität des Images von Bildung einerseits, von Qualifizierung andererseits zunächst nichts geändert (...). Allgemeine Bildung wurde bis vor kurzem als Negation zu ‚nützlicher Qualifizierung' oder ‚fachlicher Zweckbildung' verstanden". Diese regelrechte Emanzipationsgeschichte beruflicher Bildung stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um den auf die Lebenswelt Arbeit und Beruf bezogenen Kompetenzen in grundsätzlicher Hinsicht zunächst eine substantielle Bildungsmächtigkeit attestieren zu können, die sich aber vom Gehalt des hier bereits ausgebreiteten Bildungsbegriffsverständnisses in

höchstem Maße unterscheidet. Berufsbildung ist dabei in einem weiten Sinne zu verstehen, meint also nicht nur berufsschulbezogene Bildung und Berufsausbildung im Speziellen, sondern eine Bildung, die vermittels beruflicher Tätigkeiten und arbeitsbezogener Handlungspraxen erworben wird. Im Folgenden können und sollen die bildungstheoretischen Meilensteine im Sinne eines *name dropping* der Apologeten einer erfolgreichen Theoriegeschichte beruflicher Bildung im 20. Jahrhundert und somit moderner Berufbildungstheorie und -praxis angeführt werden: Exemplarisch zu nennen sind etwa:

Georg Kerschensteiner, der im Sinne einer integrativen Bildungskonzeption die „Berufsbildung als Fundament der Allgemeinbildung“ (Weber 1999, 424) aufwertete, also in Umkehrung der Humboldtschen Hierarchisierung. Er und Eduard Spranger (s. u.) können als „Pioniere des Berufsbildungsgedankens“ (Blankertz 1963, 11) bezeichnet werden.

Eduard Spranger, dessen 1923 publizierte Ausführungen zu Berufsbildung und Allgemeinbildung die Diskussion entscheidend befruchteten (vgl. Spranger 1973; Schwenk 1996, 218). Schon im Titel der von Eduard Spranger 1918 publizierten Abhandlung „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ kommt das „Dreistadiengesetz von Bildung“ zum Ausdruck. Dieses postuliert, analog zu Kerschensteiner, dass der Weg zu höherer Allgemeinbildung *nur* über den Beruf führe (vgl. Spranger 1965; Menze 1970, 153).

Auch **Theodor Litt** darf als Pionier einer zeitgemäßen Theorie beruflicher Bildung gelten. Er modernisierte die bildungstheoretische Diskussion, indem er den Bildungsbegriff auf die Umstände und Anforderungen der modernen Arbeitswelt bezog, er stellte also die Frage nach der Bildung des Menschen unter den Bedingungen der modernen technischen Arbeitswelt unter Bedingungen der Industriegesellschaft. Die Wechselbeziehung von Mensch und Welt, das für ihn ein bildungstheoretisches Grundverhältnis bildete, wurde dabei als eine antinomische Relation charakterisiert, als ein Spannungsverhältnis, dem reflexiv zu begegnen sei, „ohne einerseits vor der organisierten Arbeitswelt in die Innerlichkeit zu flüchten mit der Konsequenz der Verwahrlosung jener Welt, und ohne andererseits den an der Sache orientierten Fortschritt zum universalen Bewegungsgesetz zu erhöhen“ (Koch 1999a, 83).

Eugen Fink, in dessen „Bildungstheorie des Technischen“ ebenfalls die Bedeutung von Handlungspraxis/Arbeit/Beruf für das Zustandekommen von Bildungsprozessen nachdrücklich hervorgehoben wird (vgl. etwa Fink 1959 u. 1978). Das damit verbundene Bildungsverständnis steht dabei weitgehend konträr zu jenem der neuhumanistischen Pädagogik; kritisiert werden daran deren elitäre Ausrichtung sowie die starke Subjektfixierung von Bildung (vgl. Menze 1970, 165). Fink (1959, 383) selbst fasst Bildung als „eine Existenzform gelebter Wahrheit, eine menschliche Lebensweise, die durch die menschliche, vielleicht allzu-menschliche Wahrheit geprägt wird“ und deshalb weitaus mehr bedeute als etwa nur die Summe von Wissensinhalten.

Herwig Blankertz, der einen weiteren hervorhebenswerten Beitrag zur Debatte um den Stellenwert einer handlungs- und praxisorientierten berufsbezogenen Bildung[157] lieferte, speziell im Verhältnis zur Allgemeinbildung. Er formulierte die in dieser Hinsicht „radikalste theoretische Position“ (Ruhloff 1996, 25), und zwar, dass die *wahre* allgemeine Bildung gerade *in* bzw. *aus* beruflicher bzw. spezieller Bildung bestehe, diese somit qualitativ höher zu bewerten sei, wie Jörg Ruhloff (ebd.) anhand eines ideengeschichtlichen Rekurses erläutert: Der dem grundliegende Gedanke stütze sich auf Hegels These, „daß allein in der bildenden Arbeit am Besonderen das unselbständige, knechtische Bewußtsein zum selbständigen Bewußtsein zu werden vermag. Bildung ist demzufolge grundsätzlich eine inhaltlich verbesonderte“.

10.1.4 Fazit: Auch spezielle Bildung bildet, doch allgemeine Bildung ist das sie tragende Fundament

> „Bildung ist nicht ‚Ausbildung für etwas‘, ‚für‘ Beruf, Fach, Leistung jeder Art, noch gar ist Bildung um solcher Ausbildung willen. Sondern alle Ausbildung ‚zu etwas‘ ist für die aller äußersten ‚Zwecke‘ ermangelnde Bildung da – für den wohlgeformten Menschen selbst.“
>
> *(Max Scheler: Späte Schriften: Die Formen des Wissens und die Bildung. Bern 1976 [S. 103])*

Wie vorangehend gezeigt, wurden Allgemeinbildung und Berufsbildung in der deutschen Bildungstheorie seit dem 18./19. Jahrhundert immer wieder als antipodische, sich gegenseitig ausschließende Begriffe und Konzepte verwen-

det, wobei Allgemeinbildung in der Tradition des Neuhumanismus als die weit höherwertigere der beiden Bildungsformen betrachtet wurde. Berufsbildung geriet ob der Diskurshoheit neuhumanistischer Positionen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts weitestgehend aus dem Blickfeld der Bildungstheorie (vgl. Lederer 2005, 292ff.; Weber 1999, 420, 424). Das Ergebnis dieser Entwicklung war laut Erich Weber (ebd.) letztlich „eine verhängnisvolle Trennung der idealistisch verstiegenen, realitätsfremden Allgemeinbildung i. S. des ‚höheren Bildungswesens', von der ins Abseits geratenen, nur am Erwerb brauchbaren Wissens und bloßer Anpassung interessierten ‚volkstümlichen Bildung'" (ebd.).[158] Speziell mit Verweis auf Wilhelm von Humboldt wurde beruflicher Bildung eine allgemeinbildende Wirkung weitestgehend abgesprochen, doch war diese Auffassung angesichts des Niveauanstiegs beruflicher Tätigkeiten und zugehöriger Qualifikationen in modernen Industriegesellschaften auf Dauer immer weniger aufrechtzuerhalten (vgl. Schwenk 1996, 217). Jörg Ruhloff (1996, 26) erläutert diesen im wissenschaftlich-technischen Fortschritt des 20. Jahrhunderts gründenden Prozess einer tendentiellen Nivellierung der Unterschiede zwischen beiden Bildungskonzepten:

> „Mit der Wissenschaftsabhängigkeit der Arbeitsvollzüge in der modernen Gesellschaft entfällt auch ein prinzipieller Unterschied zwischen einer höheren gelehrten, durch ‚vollständige Einsicht in die Gründe' definierten Bildung und einer Berufsbildung, die darauf verzichten könnte. (...) Andererseits gerät bei fortlaufender Differenzierung der Wissenschaft die am Gedanken wissenschaftlicher Gründlichkeit orientierte, gelehrte ‚Allgemeinbildung' von sich aus in die Nötigung zur Spezialisierung".

Die „bildungstheoretische Fehlentwicklung" (Schwenk 1996, 217f.) einer rigiden Trennung und Ungleichbewertung von Allgemein- und Berufsbildung wurde denn auch längst revidiert. Insbesondere seit etwa Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird somit, bei aller Unterschiedlichkeit der beiden Bildungskonzepte im Einzelnen, von namhaften Vertretern der Erziehungswissenschaft in zunehmendem Maße deren *prinzipielle* Gleichwertigkeit anerkannt (vgl. Weber 1999, 420), wenngleich deshalb noch lange nicht zugleich auch deren Gleichrangigkeit zu behaupten ist. Rudolf Tippelt (2002, 49) hebt hervor, dass es eine gänzlich zweckfreie Allgemeinbildung heutzutage ohnehin kaum mehr gebe bzw. geben kann, „und selbst die Hochschulen sind, auch wenn manche dies noch viel weiter treiben möchten – zu professionsorientierten, spezialisierenden Qualifizierungseinrichtungen geworden". Speziell die v. a. in

Teamarbeitsprozessen erworbenen und angewandten Kommunikations- und Interaktionskompetenzen trügen zu einer veritablen allgemeinen Bildung (etwa im Sinne Wolfgang Klafkis, s. o.) in erheblichem Maße bei (vgl. ebd., 55). Bezüglich beruflicher Bildung stünden neben dem Primat der Ausbildung von Arbeitsvermögen, von Tippelt verstanden als die Gesamtheit der je subjektiv-individuellen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es dem einzelnen erlauben, eine bestimmte Arbeitsfunktion zu erfüllen bzw. zugehörige Aufgaben zu lösen (vgl. ebd., 49), aber zudem Zieldimensionen, die im Sinne allgemeiner Persönlichkeitsbildung zu interpretieren seien. Entsprechend

> „umfassen berufliche Bildungs- und Weiterbildungsprozesse auch die Förderung autonomer Persönlichkeiten, die ihre Bedürfnisse artikulieren und ihre Interessen durchsetzen können und kognitiv in der Lage sind, schrittweise die Regeln, nach denen die – soziale und psychische, natürliche und geschichtliche – Wirklichkeit sich konstituiert, zu erfassen. Interessanterweise werden heute in den Konzepten des lebenslangen Lernens beide Bereiche – also Bildung und Qualifizierung – analysiert und auch propagiert“ (ebd.).

Die Debatte um das Verhältnis von Berufs- und Allgemeinbildung, mithin von Arbeit und Bildung und im weitsten Sinn von Kompetenz und Bildung, ist keineswegs beendet. Trotz der Dominanz ökonomischer, auf arbeitsmarktliche Verwertung bezogener Diskurse finden sich erfreulicherweise immer wieder Stimmen, die für eine stärkere Verschränkung berufsbezogener Bildung mit humanistischen Bildungsidealen plädieren. Ingrid Lisop und Richard Huisinga (1994) beispielsweise fordern in diesem Zusammenhang einen weit umfassender verstandenen Subjektbezug beruflicher Bildung und insistieren im besten neuhumanistischen Sinne auf der Entwicklung und Entfaltung des gesamten Humanvermögens samt aller zugehörigen menschlichen Potentiale auf den Gebieten des Denkens, Fühlens und Wollens im Horizont sämtlicher sozialen und kulturellen Kontexte von Arbeit, Leben und Gesellschaft. Dieser maximal ganzheitlichen Konzeption entsprechend fassen Lisop/Huisinga unter Arbeit nicht etwa eindimensional nur Lohnarbeit, sondern vielmehr alle *sinnerfüllten* Tätigkeiten, die zur Befriedigung von Lebensbedürfnissen beitragen. Die hierfür anzustrebende Entwicklung individueller Fach-, Selbst- und Sozialkompetenzen habe letztlich wiederum der überaus bildungsmächtigen Prämisse des *Erkenntnisgewinns* zu dienen (vgl. ebd.; Gruber 2001, 190 ff.). Festhalten lässt sich angesichts dergleichen Verständnishorizonte bereits eine potentiell

hohe und qualitativ substantielle Schnittmenge zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“, die aber nicht unwidersprochen bleiben darf und bleiben wird (vgl. zusammenfassend 11.4. u. 11.5.).

Ganz im Sinne obiger Atteste einer Verschränk- und Versöhnbarkeit von Allgemein- und Spezialbildung würdigt Marianne Demmer (2003, 4) die Lebenswelt der Arbeit als „fundamentale Kategorie allgemeiner Bildung“, wobei sie aber – und dies völlig zu Recht, weil sachnotwendig – ihren Ausführungen einen inhaltlich erweiterten, zeitgemäßen Arbeitsbegriff zugrundelegt. Dieser umfasst neben klassischer Lohn-/Erwerbsarbeit auch Familien-, Pflege- und Eigenarbeit, zudem gesellschaftliche, ehrenamtliche Arbeiten und nicht zuletzt *Lernarbeit* (vgl. ebd.). Gesellschaftliche Fragen von Arbeit, Wirtschaft und Technik, von Konsum, Produktion und Reproduktion, spielten aber Demmer zufolge in allgemeinbildenden Schulen nicht die Rolle, die ihnen ob ihrer elementaren Bedeutung sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft als Ganzer, eigentlich zustünden. Entsprechend nachdrücklich fällt Demmers (ebd., 3) Plädoyer für eine substantielle arbeitsorientierte Bildung gerade in allgemeinbildenden pädagogischen Kontexten aus, wobei drei Zieldimensionen von Bildung berücksichtigt sein müssten, die in mehrerer Hinsicht Ähnlichkeit mit Wolfgang Klafkis Konzeption allgemeiner Bildung aufweisen und von daher als gewichtiger Beitrag einer Integration von beruflicher in allgemeine Bildung zu werten sind (speziell ist hier dessen Forderung nach „Solidaritätsfähigkeit“ und nach einer reflexiven Auseinandersetzung mit gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen im Sinne der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ zu nennen, vgl. 4.2.). Im Einzelnen fordert Marianne Demmer (2003, 3) an Zielsetzungen arbeitsorientierter Bildung:

„• Orientierungswissen und die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung im Hinblick auf die spätere Berufswahl und Lebensplanung ermöglichen,
- die Bereitschaft erzeugen, die eigenen Fähigkeiten und Talente für sich selbst und andere möglichst nutzbringend (nicht notwendig gleichzusetzen mit gewinnbringend) einzusetzen und Solidarität zu üben sowie
- ein Verständnis dafür entwickeln, dass das (historisch gewordene) Wirtschaftssystem dazu da ist, das materielle Überleben der *gesamten* Gesellschaft möglichst gut und gerecht zu organisieren, weshalb es auch notwendig werden kann, das Wirtschaftssystem weiter zu

entwickeln, wenn die grundlegenden Belange nicht mehr gesichert sind“.

Wie unschwer zu erkennen, unterscheiden sich diese Bildungsziele signifikant vom üblichen Kanon der Forderungen nach *Lifelong Learning* im Dienste der *Employability* und zum Wohle des nationalen wie individuellen Standortwettbewerbs qua Humankapitalinvestment. Der im pädagogischen Fachdiskurs allzu oft grassierenden Affirmation eines ökonomischen Absolutismus erteilt Demmer (ebd., 3f.) folglich eine deutliche Absage, speziell vor dem Hintergrund der Forderungen von Unternehmensverbänden, das Fach Wirtschaft noch stärker als bisher in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen aufzunehmen und etwa LehrerInnen im Rahmen ihrer Ausbildung zu Unternehmenspraktika zu verpflichten:

> „Es kann (...) nicht darum gehen, der arbeitsorientierten Bildung ausschließlich eine Integrations- und Anpassungsfunktion an das bestehende Wirtschaftssystem zuzuweisen, wie es im Diskussionspapier des BDA (Bund der deutschen Arbeitgeber, B. L.) geschieht. Regelrecht abzulehnen ist die Orientierung an *kurzfristigen* oder *einseitigen* Interessen des Arbeits- oder Kapitalmarktes. Das Wirtschaftssystem hat eine dienende Funktion, es ist kein Selbstzweck“.

Ungeachtet der nachfolgenden ideologiekritischen Invektiven (s. u.) lässt sich hier zusammenfassend festhalten, dass Allgemein- und Spezialbildung zwar weiterhin als unterschiedliche Kategorien und Konzeptionen zu betrachten sind, beide aber wiederum zusammenzudenken sind, sofern erst „beide Bildungen“ den Menschen in die Lage versetzen, den Gesamtbildungsanspruch einzulösen, nämlich einerseits Hinwendung zum praktischen Leben, andererseits *reflexive Distanz* hierzu (vgl. Weber 1999, 422). Diesem ausgewogenen, Bildung ganzheitlich fassenden Verständnis entsprechend unterstreicht Friedhelm Nicolin (1978, 222) zu Recht, „daß auch und gerade dort, wo Bildung sich einfügt in das soziale und berufliche Beziehungsgeflecht, also in ein aufweisbares System von Zweckbestimmtem (...), daß gerade dort Raum geschaffen werden muß für das Zweckfreie, das der Mensch sich zueignet, und damit für das Unverrechenbare und Unverfügbare am Menschen selbst!“. Folglich lehnt es Nicolin (ebd., 223) entschieden ab, ein bestimmtes Prinzip zu verabsolutieren und plädiert statt dessen dafür, einen dialektisch-ausbalancierten Kompromiss anzustreben:

> „Nicht eine ‚höhere' Bildung, die sich dem Lebensvollzug entfremdet und vielleicht gerade darin ihr selbstgesetztes Maß zu haben vermeint – aber auch nicht einfach ein als Bildung ausgerufenes Angebot von Qualifikationen, das sich seinen Sinn vorgeben läßt in den Leistungsfunktionen, die die Gesellschaft je und je benötigt. Wir brauchen beide Ansätze, von ihrer Einseitigkeit befreit!".

Vor einer missverständlichen Betrachtung und Verwendung der Begriffe Allgemein- und Berufsbildung als falscher Alternativen warnt Erich Weber (1999, 423) und fordert dementsprechend eine „korrelative und komplementäre Bestimmung ihres Verhältnisses". Jörg Ruhloff (1996, 25) gelangt de facto zum selben Ergebnis: „Die Rechtmäßigkeit einer pädagogisch begründeten Unterscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung ist heute fraglich geworden". Im gleichen Sinne postuliert Clemens Menze (1970, 158): „Auch die aus dem 19. Jahrhundert überkommene, lange andauernde Kontroverse um Bildung und Ausbildung kann in unserer Zeit als abgeschlossen gelten". Werner Markert (1998, 15) verweist bezüglich der Frage nach der Vereinbarkeit von Allgemein- und Spezialbildung mit Blick auf konkrete Erfahrungen in der ökonomischen Praxis darauf, dass

> „‚arbeitsorientierte' Bildung, wenn sie sich dialektisch versteht, das ‚Allgemeine' im Verständnis von Bildung als Erweiterung der menschlichen Potentiale mit dem ‚Speziellen' zu verbinden vermag im langsamen Aufbau einer reflexiven, konfliktfähigen und gestaltungskompetenten Identitätsbildung im kooperativen Verstehen und Überwinden von alltäglichen Arbeits- und Lebensproblemen".

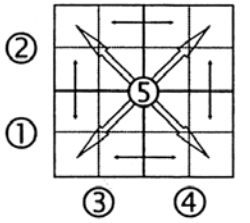
Die Unvereinbarkeit von Allgemein- und Berufsbildung darf also in der Gegenwart als argumentativ längst widerlegt und überwunden betrachtet werden, auch wenn damit noch nichts über deren Wertigkeitsverhältnis ausgesagt ist. Zumindest auf begrifflicher Ebene besteht heute weitgehende Einigkeit darüber, sowohl „Allgemein-" als auch „Berufsbildung" als Untermengen von „Bildung" zu betrachten (vgl. Lederer 2005, 292). Überhaupt, so kann hier mit Helmut Heim (1997, 66) auf eine grundsätzliche Weise argumentiert und festgehalten werden, entzieht sich der Bildungsbegriff letztlich einer konzeptionellen und strukturellen Ausdifferenzierung und Pluralisierung. Vielmehr gründet er auf seiner Qualität der *Ganzheitlichkeit*,

„denn Bildung ist ja als jene Instanz gedacht, die die Spezialisierung und Fragmentierung des Wissens heilen, kompensieren soll. So verstandene Bildung ist nicht denkbar ohne ihre Prinzipien der Einheit, der Universalität und der Totalität. Daß sie zu einer Vielheit zersplittern könnte, kann ihr nur als sinnloser Selbstwiderspruch erscheinen. (...) In dieser klassischen Perspektive ist Bildung weder reduzierbar noch plurifizierbar, sonder stets nur als Ganzheit darzustellen".

Ansonsten, d. h. im Falle einer Fragmentierung und Partikularisierung verschiedener „Bildungen", drohe als Ergebnis entsprechender Bildungsbemühungen, so Heim (ebd.) in aller Deutlichkeit, „der Banause, der Fachidiot (...)". Die Kategorien Allgemein- und Spezialbildung sind, so Erich Weber folgerichtig, dementsprechend vom Bildungsbegriff her zu definieren und zu legitimieren. Dabei gelte es, den Bildungsbegriff für jede Zeit erneut zu bestimmen und zu konkretisieren (vgl. Weber 1999, 420f.). Dass es sich bei Allgemeinbildung und Spezialbildung nicht zwingend um ein Gegensatzpaar handelt, wird von Detlef Behrmann (2006, 56) unterstrichen; angesichts der ihmzufolge weder theoretisch noch empirisch haltbaren Dichotomie zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, resp. des damit zusammenhängenden Antagonismus von Bildung und Qualifikation, bedarf es ihm zufolge jedoch einer trefflicheren Spezifikation von Bildung: Die nur eindimensionale Dichotomie von allgemeiner, zweckfreier Bildung einerseits sowie beruflicher, zweckgebundener Bildung andererseits habe in „mehrdimensionale Antinomien verallgemeinerter und spezifizierter Nutzenorientierungen sowie extrafunktionaler und funktionaler Bildungsdimensionierungen" ausdifferenziert zu werden. Auf dieser Grundlage entwickelt Behrmann ein komplexes Modell mit vier Konnotationspolen von Bildung (siehe Abbildung auf nachfolgender Seite).

Mit allem Nachdruck zugestimmt werden kann in diesem Sinne Lothar Reetz (1999, 34) Plädoyer, im Interesse einer Vermeidung pädagogisch-instrumenteller Engführungen vielmehr wieder verstärkt auf „das pädagogische Grundprinzip der Bildung" zu rekurrieren und entsprechend „Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen über die kurzfristigen Qualifizierungsergebnisse hinaus auf Persönlichkeitsförderung des einzelnen Menschen in Richtung beruflich-fachlicher, sozialer und humaner Mündigkeit" hin anzulegen. Kompetenz und Bildung sind, so verstanden, nicht per se unvereinbare antipodische Konzeptionen, sondern unter Umständen durchaus „einander bedingende komplementäre Größen" (ebd., 35). Im Gegensatz zu einseitig heteronom-instrumentellen Arbeitsorganisati-

①	②
verallgemeinerte Nutzenorientierung • Bildung mit an sich werthaftem Charakter • eher holistisches und universalistisches Bildungsverständnis • einem für sich geltenden Sinn zugeschrieben • an prinzipiell Möglichem orientiert • ubiquitäre persönliche und gesellschaftliche Dienlichkeit steht im Vordergrund • tendenziell auf nachhaltige Entwicklungsfähigkeit von Individuen und Gesellschaft gerichtet • eher emanzipativer Charakter • Betonung des Eigensinns von Fähigkeiten • auf Förderung pluraler Interessenlagen gerichtet • zielt auf Chancengleichheit (Abbau von sozialer Ungleichheit sowie von Bevor- und Benachteiligung) • Chance der Integration bei Gefahr der Egalisierung	**spezifizierte Nutzenorientierung** • Bildung mit vermarktbarem Charakter • eher spezifisches und reduktionistisches Bildungsverständnis • der Zweck-Mittel-Rationalität verhaftet • auf konkret Machbares gerichtet • isolierter persönlicher und gesellschaftlicher Profit steht im Vordergrund • tendenziell auf kurzfristige individuelle und gesellschaftliche Problembewältigung gerichtet • eher affirmativer Charakter • Betonung der Verwertbarkeit von Fähigkeiten • auf Förderung partikularer Interessenlagen gerichtet • zielt auf Chancengerechtigkeit (Verbesserung gleichartiger Startchancen im individualistischen Wettbewerb) • Chance der Individualisierung bei Gefahr der Polarisierung



③	④
extrafunktionale Bildungsdimensionierung • auf Allseitigkeit gerichtet • bedeutungsorientiert • eher abstrakter, nicht-operationalisierbarer Charakter • auf Erkenntnis- und Dispositionsfähigkeit konzentriert • auf reflexive, kritische und rationale Kompetenzen fokussiert • funktionsübergreifender Charakter • auf nicht-standardisierbare Situationen und Verhältnisse ausgelegt • an selbstbestimmte oder dialogisch konsentierte Gestaltungsabsichten angelehnt • Chance der Selbstverwirklichung bzw. Selbstschöpfung, aber Problem der Inhaltsleere	**funktionale Bildungsdimensionierung** • auf Brauchbarkeit gerichtet • zweckorientiert • eher konkretistischer, operationalisierbarer Charakter • auf Anpassungs- und Innovationsfähigkeit konzentriert • auf fachliche und sozialtechnologische Kompetenzen fokussiert • funktionsbestimmter Charakter • auf standardisierbare Situationen und Verhältnisse ausgelegt • an fremdbestimmte Absichten oder unhinterfragte Bedingungen und Zwänge angelehnt • Chance der gewinnbringenden Einsatzfähigkeit, aber Problem der Selbstinstrumentalisierung

„Multiperspektivische Relationierung der Bildung zwischen antinomischen Spezifikationen von Bildung“

Graphik entnommen aus: Behrmann 2006, 67

onspraktiken stellt demzufolge erst die „umfassende Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Vorbedingung für das Erbringen ausgezeichneter Arbeitsleistung“ (ebd., 34) dar. Vorherige und nachfolgende Ausführungen zum Zusammenhang von Kompetenz- und Bildungsbegriff wissen sich – darauf sei hier explizit verwiesen – dieser Reetzschen Auffassung verpflichtet.

– Einsprüche gegen die Gleichwertigkeit „der Bildungen“ mit Blick auf sozioökonomische Realitäten –

Zu einem gänzlich anderen Ergebnis hinsichtlich der Einschätzung einer Kompatibilität von Allgemein- und Spezialbildung gelangt bspw. Elke Gruber (2001, 162), und zwar speziell mit Blick auf die Realität betrieblicher Weiterbildungspraktiken und -qualitäten. Zwar würden *weiche*, allgemeinbildungsrelevante „Qualifikationen“ (in einem strengen begriffstheoretischen Sinn stellt sich allerdings die Frage, inwieweit hier von „Qualifikation“ und nicht doch eher von „Disposition“ oder von „Kompetenz“ die Rede sein sollte) wie etwa „Kreativität, Sensibilität und Individualität“ immer wichtiger, aber eben nicht für *alle*, sondern primär für die ohnedies bzgl. ihrer Weiterbildungsfrequenz und hinsichtlich der Qualität der Maßnahmen privilegierten Mitarbeiter. Im Gegensatz zu dem, was der aktuelle Diskurs suggeriere, kommt es Gruber zufolge deshalb gerade *nicht* zu einer Überwindung der Dichotomie von Allgemein- und Spezialbildung und der zugehörigen Theoriediskussion. Im Gegenteil sei vielmehr vom Fortbestand, ja sogar von einer regelrechten Vertiefung des Unterschieds zwischen Allgemein- und Berufsbildung, wenngleich „unter modernisierten Bedingungen“ (ebd.), auszugehen – jedenfalls mit Blick auf unterschiedliche soziale Zielgruppen beruflicher Fort- und Weiterbildung: „In der beruflichen Weiterbildung zeigt sich diese Entwicklung besonders deutlich. Hier ist zu beobachten, dass die RationalisierungsgewinnerInnen eine viel mehr durch die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen ‚angereicherte‘ Weiterbildung erhalten als die RationalisierungsverliererInnen. Deren Weiterbildung findet eher in Richtung einer funktionalen Anpassung statt und weist außerdem noch stark sozialpädagogische Zielsetzungen auf“ (ebd.). Elke Grubers Fazit (ebd.) fällt, die vorangehenden Einschätzungen zur Konvergenz allgemeiner und spezieller Bildung deutlich relativierend, entsprechend skeptisch aus: „Zusammenfassend kann man sagen: Die durch Modernisierungsprozesse hervorgerufene Spaltung der Arbeitswelt setzt sich auf dem Gebiet der Qualifikationen fort.“

Mit Blick auf die tatsächlichen Gegebenheiten und Praktiken des Lernens in modernen Unternehmen, die sich oft dem Ideal „organisationalen Lernens“

im Sinne einer den Anforderungen der Wissensgesellschaft entsprechenden „Lernenden Organisation“ verpflichtet wissen wollen (vgl. etwa Geißler 1995; Hennemann 1998; Lederer 2005), gibt Christoph Baitsch (1998, 319) zu bedenken, dass in der Realität meist ein überwiegend konservatives Verständnis des Lernens dominiere; auch heute scheint die Situation keineswegs grundverschieden von seiner vor über 15 Jahren getätigten Analyse; mehr noch scheint die durch Rationalisierungsprozesse und die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen gekennzeichnete ökonomische Realität nicht nur in Folge der Rezession der Jahre 2008ff. eher in die gegenteilige Richtung zu weisen (vgl. etwa Krautz 2009; Ribolits 2009). Dabei würden lediglich die im unmittelbaren Arbeitsprozess erforderlichen Qualifikationen/Kompetenzen trainiert und eben nicht, bzw. weitaus weniger, weitere umfassend-generalisierbare Befähigungen, die für den Eigenbedarf jenseits des Erwerbslebens Nutzen stiften könnten – obwohl dies so oft im gängigen Kompetenzdiskurs proklamiert wird. Auch der prospektive Erwerb solcher Wissensbestände und Fertigkeiten, die für An- und Herausforderungen eignen, die gegenwärtig noch unbekannt bzw. nicht gebraucht werden, sind eher seltener Gegenstand betrieblichen Lerngeschehens (vgl. Baitsch 1998, 319). Notwendig, so ergänzt Axel Bolder (2009, 832) diese Kritik am allzu häufigen Auseinanderdriften von hehren Zielen und profaner Praxis betrieblicher Lernkulturen, wäre nunmehr im Interesse einer selbstorganisierten und -gesteuerten Entfaltung und Bündelung von Fachkompetenzen auf Seiten der Unternehmen „ein weniger eng definiertes Kosten-Nutzen-Denken, das Spielräume eröffnet (...)“. Seitens der sich-weiterbildenden/-qualifizierenden Arbeiter/Angestellten, so Bolder (ebd.) weiter, bedürfe es zunächst einer grundsätzlichen Disposition zur Bereitschaft zu selbstorganisierter Arbeits- und Lernpraxis, die man aber, so die Kritik an der oft genug kujonierenden Realität des Arbeitslebens und seiner psychosozialen Folgewirkungen, „in über Generationen gelernten und verinnerlichten abhängigen Beschäftigungsverhältnissen aber gerade nicht ohne weiteres erwirbt, schon gar nicht in den (...) vorberuflichen Sozialisationsprozessen und gewiss nicht durch ‚Training‘ (so auch Kade [...])“ (ebd.).

– *Voraussetzungen einer tatsächlich auch „bildenden Spezialbildung“* –

Dieser auf der empirischen Analyse der Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität betrieblicher Weiterbildungspraxis basierenden skeptischen Einschätzung zum Trotz entwickelt Detlef Behrmann (2006, 48) gleichwohl einen nachvollzieh-

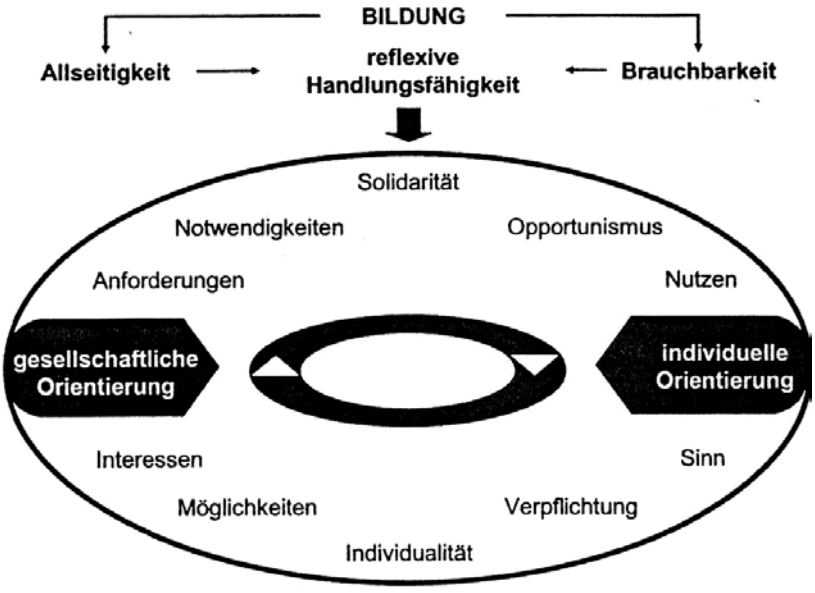
baren Vorschlag für die Integration *beider* Bildungsformen, und zwar vermittels des nachfolgend noch eigens im Mittelpunkt stehenden Reflexionsbegriffs. Sein auf die Vermittlung zwischen „Bildung“, „(Schlüssel-)Qualifikation“ und „Kompetenz“ hin orientiertes Modell fasst er wie folgt zusammen:

> „Abschließend (..) äußert sich ein derart reformuliertes Verständnis von Bildung in reflexiver Handlungsfähigkeit, die gleichermaßen auf Allseitigkeit und Brauchbarkeit beruht und darauf gerichtet ist, sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Orientierungen im Hinblick auf Anforderungen und Interessen, Notwendigkeiten und Möglichkeiten, Solidarität und Individualität, Opportunismus und Verantwortung sowie Nutzen und Sinn erkennen und ausbalancieren zu können“.

„Arbeitsorientierte Bildung“, wie Marianne Demmer (2003, 2) spezielle, berufliche Bildung bezeichnet, ist ihrzufolge jedenfalls „ein wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung“. Die Leitziele arbeitsorientierter Bildung seien entsprechend aus den allgemeinen Bildungszielen abzuleiten bzw. hätte umgekehrt Spezialbildung ihren Beitrag zu liefern, um junge Menschen zu einem *selbständigen* und *selbstbestimmten* Leben zu ertüchtigen, sie zu *Selbstverantwortung* anzuleiten und nicht zuletzt zu einer *reflektierten* und konstruktiven Mitarbeit an der Entwicklung der Gesellschaft beizutragen. *Conditio sine qua non* einer solchen Synthesis von allgemeiner, noch dazu deutlich emanzipatorisch konnotierter Bildung einerseits und berufsbezogener spezieller Bildung andererseits ist aber eben zwingend die Vermeidung thematischer Engführungen im Sinne *einseitig* ökonomischer, gar ökonomistisch-repressiver Verwertungsinteressen, wie Demmer (ebd., 3), vorherrschenden Zeitgeistigkeiten entgegenargumentierend, unmissverständlich und zitationswürdig ausführt: [159]

> „Mit dieser Zielsetzung (die Vereinbarkeit obiger Zieldimensionen allgemeiner Menschenbildung mit den Mitteln der Spezialbildung, B. L.) verträgt es sich nicht, wenn junge Menschen vornehmlich als ‚Humanressource‘ im Interesse des Wirtschaftsstandortes gesehen werden oder wenn das Interesse – wie im Diskussionsentwurf des BDA (Bund der Deutschen Arbeitgeber, B. L.) – vor allem der wirtschaftlichen Verwertbarkeit bzw. Bedeutsamkeit der jungen Menschen gilt. (...) Unter PädagogInnen besteht Übereinstimmung: Auch in der arbeitsorientierten Bildung müssen die allgemeinen humanen und zivilisatorischen Wertvorstellungen Bezugspunkt für Bildungsziele bleiben. Sie dürfen nicht durch das Leitbild eines noch so zeitgemäßen Homo oeconomicus ersetzt werden“.

Reflexive Handlungsfähigkeit bzw. überhaupt Reflexivität, so lassen sich die beiden vorangehenden Beiträge zur Debatte inhaltlich auf den Punkt bringen, sind vermittelndes und integratives Moment von Allgemeinbildung *und* Spezialbildung. Der Konnex von Allgemein- und Spezialbildung im Begriff der Reflexion wird insbesondere bei der Analyse des Zusammenhangs zwischen Kompetenz und Bildung nochmals hervorgehoben und dabei als tragfähiges Fundament umfassender Bildung auszuweisen sein (siehe Kapitel 12). Die Vieldimensionalität reflexiver Handlungsfähigkeit als einer zentralen Bildungskomponente und deren Stellenwert im Kontext individueller wie gesellschaftlicher Bezüge wird in folgendem Schema Detlef Bermanns noch einmal zusammenfassend verdeutlicht:



„Charakterisierungsmerkmale von Bildung im Sinne reflexiver Handlungsfähigkeit zwischen Allseitigkeit und Brauchbarkeit.

Graphik entnommen aus: Behrmann 2006, 49

10.1.5 Zusammenfassung und thematische Überleitung

Die Analyse des Stellenwerts der Kompetenzdomänen Arbeit und Handlungspraxis für den Erwerb von Bildung, wie sie hier in Form eines kurzen Streifzugs durch die pädagogischen Schlüsselepochen der Aufklärung und des Neuhumanismus und zudem anhand eines Überblicks auf einige wenige ausgewählte modernere Beiträge zum Thema durchgeführt wurde, lieferte in erster Linie zwei Ergebnisse:

* Zum einen konnte attestiert und bestätigt werden, dass die im Zusammenhang mit Fragen der Kompetenzentwicklung und -anwendung und mithin für die Frage nach dem Zusammenhang von „Kompetenz(en)“ und „Bildung“ überaus bedeutsame Lebenswelt Arbeit und Beruf nicht nur prinzipiell, sondern in qualitativ hohem Maße als bildungsmächtiger Kontext anzusehen ist, tätige Arbeits- und Handlungspraxis somit ein zentrales Feld für den Erwerb von Bildung bzw. für das Durchlaufen von Bildungsprozessen eröffnet. Entsprechend umfasst der Bildungsbegriff auch weitaus mehr als etwa selbstbezügliche Innerlichkeit und Kontemplation, sondern zwingend auch Welt- und Handlungsbezug unter der Bildungszielsetzung der *Handlungsfähigkeit*, die sich idealiter aufgrund *reflektierter, selbstbestimmter* Entscheidungen realisiert (siehe bereits 3.4.). Es sind dies Analyseergebnisse, die allesamt auf hohe inhaltliche Schnittmengen zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ verweisen.

* Zudem konnte verdeutlicht werden, dass der vermeintliche Widerspruch zwischen Allgemeinbildung und Berufs- bzw. Spezialbildung nicht nur überwindbar ist, sondern dass sich diese antipodische Gegenüberstellung vielmehr als falsches Gegensatzpaar erweist, sofern sich diese beiden Teilmomente von Bildung in Wahrheit inhaltlich wechselseitig zu durchdringen und zu befruchten vermögen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Berufsbildung in einem (lebens)umfassenden Sinne verstanden wird, d. h., wenn sie über den Bereich der Berufs*ausbildung* hinausgehend als eine Bildung verstanden wird, die in der Lebenswelt bzw. die durch die Lebenswelt Arbeit/Beruf, synonym hierfür: durch praxis- und lösungsorientiertes Handeln überhaupt, erworben wird. Vor skizziertem ideengeschichtlich-erziehungswissenschaftlichen Hintergrund kann somit festgehalten werden, dass, entgegen älteren bildungstheoretischen und -philosophischen Strömungen, berufliche, Kompetenzen erfordernde Tä-

tigkeiten als adäquater Kontext für den Erwerb von Bildung betrachtet werden muss und dass Bildungsprozesse im Rahmen lern- und wissensorientierter beruflicher Kompetenzfelder somit grundsätzlich über eine veritable potentielle Heimstatt verfügen, und dort nicht nur die gemeinhin stärker und explizit auf arbeitsweltliche Gegebenheiten hin bezogenen Kompetenzen angeeignet und entwickelt werden. Anders gesagt: Hinsichtlich der Frage nach dem Bildungspotential von Kompetenzen darf konstatiert werden, dass das menschliche Praxisfeld Arbeit und Beruf, vorbehaltlich notwendiger Differenzierungen und Spezifizierungen, kein sozusagen exklusives Terrain für Kompetenzentwicklung bereitet, sondern potentiell gerade auch einer allgemeinen, umfassenden Bildung weite Spielräume zu öffnen vermag, gewisse, nachfolgend herauszuarbeitende Umstände und Bedingungen immer vorausgesetzt.

Trugen die vorangehend angeführten Argumente ihres dazu bei, dass die Dichotomie von Allgemein- und Berufsbildung im Sinne eines binären Gegensatzpaares mittlerweile als weitestgehend überwunden gelten darf, wird hier dennoch, dem vorherrschenden, v. a. bildungsstrategischen und -politischen Diskurs zum Trotz, mit Blick auf die nachfolgenden Ausführungen zur Ökonomisierung des Bildungssektors die These und zugleich die nachdrückliche Forderung verfochten, einer *zweckfreien, allgemeinen, kritischen und nichtelitären* Bildung den Primat einzuräumen – was nicht bedeuten muss, spezielle Bildung zu vernachlässigen oder geringzuschätzen. Nur eine Bildung nämlich, die sich der *Entfaltung* der gesamten Persönlichkeit mit all ihren Qualitäten, seien sie handlungspraktisch verwertbar oder nicht, verpflichtet weiß, und nicht nur auf spezielle, anwendungs- und unmittelbar nutzenorientierte Kompetenzen bzw. Bildungskomponenten zielt, eignet als ein tragfähiges Fundament, auf dem eine spezielle Bildung, die tatsächlich als veritable Bildung in Erscheinung tritt (und nicht nur Kompetenz oder Bildungsteilmoment ist), letztlich gründet. Nur eine allgemeine, zweckfreie Persönlichkeitsbildung prädestiniert, ja gewährleistet eine *kritische Reflexion* beruflichen und kompetenzbezogenen Handelns jenseits instrumenteller Vereinnahmungen und Kujonierungen. Hier wurde und wird m. a. W. die These vertreten und untermauert, dass selbstzweckhafter Allgemeinbildung, unter Rekurs keineswegs nur auf Wilhelm von Humboldt, gerade in Zeiten grassierender utilitär-funktionaler (Neu-)Ausrichtung und (Neu-)Bestimmung pädagogischer Zielkategorien der Vorrang vor jedweder Form in Richtung Kompetenzen weisender Spezialbildung einzuräumen ist. Als

Plädoyer formuliert: Allgemeine, d. h. umfassende, humanistische Bildung ist und bleibt das tragende, alle intellektuellen und kreativen Persönlichkeitspotentiale letztlich integrierende Fundament weitergehender Bildungsbemühungen und zugleich deren Letztziel.

Diese zwar plausibel anmutenden, pädagogisch-geschichtlich und gegenwärtig keineswegs unumstrittenen oder gar selbstverständlichen Folgerungen schlagen nun die thematische Brücke zum nächsten Kapitel dieser Arbeit, in welchem die Begriffe Kompetenz und Bildung (nebst der mit ihnen assoziierten Konzeptionen) speziell im Kontext einer gegenwärtig zu diagnostizierenden aggressiven Ökonomisierung und Kommodifizierung pädagogisch relevanter Lebenswelten, die wiederum als eine zunehmende „In-Wert-Setzung" des Bildungssystems wie auch des Bildungsgedankens selbst zu verstehen ist, eingehender zu analysieren sind. Vor diesem heute so dominanten sozioökonomischen und -kulturellen Hintergrund lassen sich weitere Zusammenhänge und Unterschiede zwischen „Bildung" und „Kompetenz" eruieren, um mit dem Begriff bzw. Konzept der Reflexion ein verbindendes und integrierendes Moment benennbar machen zu können. Die finale Absicht dieser wie der vorherigen Ausführungen besteht wiederum in der Spezifikation eines umfassend verstandenen, *humanistischen, kritischen* und *emanzipatorischen* Bildungsbegriffs, der sich als resistent gegenüber den vielseitigen Bedrängnissen und Vereinnahmungsversuchen seitens eines ökonomisch-funktionalistisch-instrumentell geprägten Zeitgeistes und „Sachzwangs" erweist.

10.2 Bildung und Kompetenzen im Kontext einer Ökonomisierung und Kommodifizierung des Bildungssystems und Bildungsgedankens

10.2.1 Verortungen des Humankapitaldiskurses

„Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden!"

(Angela Merkel, 2008)

Stehen die positive Bewertung der Kompetenzen erfordernden Lebenswelt Arbeit und Beruf und überhaupt tätiger Handlungspraxis nicht nur für Kompetenzerwerb und -entwicklung, sondern auch für die Bildung des Individuums *in toto* nunmehr außer Frage, bedarf es im Interesse einer kritischen Gesamtwürdigung des Verhältnisses von „Kompetenz" und

„Bildung“ einer gesellschafts- und kulturkritischen Kontextualisierung besagter Begriffe nebst zugehöriger Konzepte. Dabei geht es um diejenigen Funktionen und Konnotationen, die ihnen im Zeitalter des oft als „Neoliberalismus“ apostrophierten ökonomischen, sozioökonomischen und gesellschaftspolitischen Paradigmas und damit im Kontext der Gesetzmäßigkeiten und Imperative der Marktgesellschaft heute überwiegend zukommen.[160] Das, was das Neoliberalismus genannte Ideologie- und Machtverhältnis, welches gelegentlich, und treffender, auch unter „Neokapitalismus“ firmiert, in gesellschaftspolitischer und -kultureller Hinsicht an Funktions- und Wertverschiebungen bedingt, wird von dem Pädagogen Christian Nürnberger (Süddeutsche Zeitung Magazin, H. 19, 14.5.2010, 12) auf zugespitzte und teils polemische, dabei doch aussagekräftige Weise ausgeführt – dies speziell mit Blick auf die Folgen für das Verständnis von Bildung und die Erwartungen an das Bildungssystem:

> „Arbeit ist (als Folge eines Werteverfalls, der mit der umfassenden Kommerzialisierung des privaten wie gesellschaftlichen Lebens einhergeht, B. L.) dann nicht mehr etwas, was seine eigene Würde hat, sondern eine auf dem Markt frei handelbare Ware, deren Preis beliebig gedrückt werden darf. Der arbeitsfreie Sonntag ist keine soziale und kulturelle Errungenschaft mehr, sondern ein verlorener Arbeitstag, ein Wettbewerbshindernis. Medien sind nicht mehr dazu da, um mündigen Bürgern Aufklärung, Information und Bildung zu vermitteln, sondern um Werbebotschaften (...) an Konsumenten zu bringen. Wir sind nicht mehr demokratische Staatsbürger, sondern Produzenten und Konsumenten. Wir (...) hausen an Industriestandorten. (...) Schulen sollen dann nicht mehr bilden und erziehen, sondern Kindern und Jugendlichen jene marktgängigen Fähigkeiten antrainieren, die sie brauchen, um als Soldaten im Krieg um Marktanteile verheizt werden zu können. Universitäten sind nicht mehr Stätten der Bildung, sondern Infrastruktureinrichtungen, die marktnahen Technologietransfer und ‚Humankapital‘ – oder sagen wir ruhig: Menschenmaterial – für die Schlacht auf den Weltmärkten liefern. Wissenschaftler fragen nicht mehr: Was ist wahr?, sondern: Was ist nützlich? Sie fragen nicht mehr: Was zu erforschen wäre wichtig?, sondern: Womit verschaffe ich mir Aufmerksamkeit, Drittmittel, neue Planstellen und viele Studenten?“

Die nachfolgende sozioökonomische Kontextualisierung ermöglicht somit nicht nur eine luzidere Spezifizierung qualitativer Differenzen von „Kompetenz“ und „Bildung“. Sie ist auch sachnotwendige Voraussetzung, um Kriterien

und Bedingungen benennbar zu machen, die geeignet sind, ein umfassendes, selbstzweckhaftes, kritisches und emanzipatorisches Verständnis von Bildung auf robuste Weise gegen die teils aggressiven Inbeschlagnahmungen und Engführungen seitens eines ökonomistisch grundierten Diskurses in Politik und Gesellschaft, und in hohem Maße auch in den Erziehungswissenschaften, zu verteidigen. Es geht, daran anschließend, darum, speziell den Stellenwert der Selbst- und Weltreflexion besonders zu würdigen und einzufordern, um nicht nur das normative Fundament, sondern auch die analytisch-dispositive Orientierung eines Verständnishorizontes von Bildung benennbar zu machen, die qualitativ eben weit mehr ist als Kompetenz. Zu kritisieren ist deshalb mit Konrad Paul Liessmann (2006, 72) erneut das von ihm attestierte enggeführte Verständnis von Bildung in der marktgesellschaftlichen Gegenwart, das kaum noch Ähnlichkeiten mit humanistischen Begriffsinhalten aufzuweisen scheint:

> „Was sich hartnäckig immer noch Bildung nennt, orientiert sich gegenwärtig nicht mehr an den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums, auch nicht an den invarianten Wissensbeständen einer kulturellen Tradition, schon gar nicht am Modell der Antike, sondern an externen Faktoren wie Markt, Beschäftigungsfähigkeit (*employability*), Standortqualität und technologischer Entwicklung, die nun jene Standards vorgeben, die der ‚Gebildete' erreichen soll. Unter dieser Perspektive erscheint die ‚Allgemeinbildung' genauso verzichtbar wie die ‚Persönlichkeitsbildung'".

Eine Bildung, die im Sinne von Kompetenz(en) missverstanden wird und etwa dem alleinigen Leitziel der „*Employability*" o. ä. unterworfen wird, läuft, so die hier vertretene These, nicht nur Gefahr, ihres emanzipatorischen Gehalts verlustig zu gehen, sondern wirkt unter Umständen nachgerade persönlichkeitsformierend, im Extrem sogar -destruierend, als sie nämlich dazu eignet, tatsächliche Gegebenheiten und Instrumentalisierungen ökonomischer und gesellschaftspolitischer Art affirmativ zu verschleiern und strukturelle Herrschaftsverhältnisse nicht nur nicht zu decouvrieren, sondern zu reproduzieren oder gar zu bestärken. Speziell aus Sicht einer ideologiekritischen Erziehungswissenschaft im Gedankenduktus der Kritischen Theorie darf der Begriff Bildung, auch berufliche Bildung, aber natürlich keinesfalls im Sinne bloßer fachlicher Zurichtung für die Erfüllung heteronom aufgetragener Aufgaben enggeführt und solcherart missbraucht werden. Vielmehr müssen entsprechende Wissensinhalte und Dispositionen stets zur *aktiven demokratischen Mitbestimmung und Teilhabe* im Interesse einer Humanisierung nicht nur der Arbeitswelt er-

mächtigen (vgl. diesbezüglich Wolfgang Klafkis und Urie Bronfenbrenners Bildungsverständnisse unter 4.2. u. 6.3.).

Eine kritische Bildungstheorie ist, wie hier bereits ausführlich dargelegt, auf *Subjektbildung* fokussiert und sieht sich den Leitbegriffen *Emanzipation, Mitbestimmung, Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung* verpflichtet. Sie war und ist um die Synthesis von Persönlichkeitsentwicklung *und* fachlicher Qualifikation bemüht und strebt entsprechend eine tendentielle Integration von Berufs- und Allgemeinbildung an, wie dies etwa im Konzept der polytechnischen Bildung zum Ausdruck kommen kann (vgl. Gruber 2001, 185). Mit Beginn der spätindustriellen Transformationsperiode in Richtung „postfordistisches Zeitalter" und in Folge des gesellschaftlichen Siegeszuges des marktliberalen Paradigmas[161] wurden und werden dergleichen emanzipatorische Standpunkte indes sukzessive revidiert bis aufgegeben. Nunmehr wurde und wird im Zuge steigender Wettbewerbs-, Rationalisierungs- und Effektivitätszwänge eine weitaus stärkere, wenn nicht primäre Ausrichtung zumindest höherer Instanzen formalisierter Bildung auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes im Sinne der „*Employability*" bzw. im Interesse des nationalen Standortwettbewerbs gefordert und somit deren verstärkte Funktionalisierung befördert. Elke Gruber (2001, 185) resümiert: „Anstelle eines pädagogischen Konzeptes konnte sich ein bildungsökonomisches – das sogenannte Humankapitalkonzept – durchsetzen. Danach wird Bildung, und hier vor allem berufliche Bildung, als Investitionsgut gesehen, das sich sowohl für das einzelne Individuum als auch für den Betrieb und die Gesellschaft insgesamt rentieren muß". Die solcherart an utilitären Aspekten der Effizienz, Zweck-Mittel-Rationalität und Funktionalität orientierte (Berufs)Bildungstheorie sowie anverwandte pädagogische Konzeptionen, zu denen auch der Diskurs um Kompetenzentwicklung gehört, setzen an die Stelle von Mündigkeit und Emanzipation als verbindlicher Letzt- und Leitziele in verstärktem Maße die konforme Anpassung und ersetzen die Prinzipien Kritik und Veränderung durch das Prinzip der Akzeptanz. Kompetenzentwicklung erhält so die Konnotation von Investitionen in das je eigene Humankapital, sozusagen in den je eigenen Standort, wobei Kompetenzen, die nicht zur anvisierten Zielerreichung beisteuern (etwa einen Arbeitsplatz zu bekommen, beruflich aufzusteigen etc.), als Fehlinvestitionen zu werten sind (vgl. ebd.). Helmwart Hierdeis (2007, o. S.) bringt letztlich die ganze Malaise eines am Leitziel der *Employability* orientierten Bildungssystems, welches die fundamentale Krise der Arbeitsgesellschaft zu ignorieren scheint und weiterhin die Mär vom Quasi-Automatismus des Arbeitsplatzerwerbs bei entsprechendem

Bildungsabschluss nährt, ohne vielmehr auf ein sinnerfülltes Leben jenseits des Lohnarbeitszwangs vorzubereiten, auf den Punkt:

> „Das Bildungssystem gibt vor, als sei sein Programm die Bedingung schlechthin für alle, die ihre dort erworbenen Qualifikationen in bezahlte Arbeit umsetzen wollen. In Wirklichkeit hat es kein Bildungskonzept für den wachsenden Teil der dort Qualifizierten, die früh aus Arbeitsverhältnissen hinausrationalisiert werden oder gar nicht mehr in lebenssichernde Arbeitsverhältnisse hineinkommen".

Die Überzeugung des bildungsökonomischen Funktionalismus, wonach Qualifikation quasi automatisch zu adäquaten Beschäftigungsverhältnissen führe, hat sich mit der Krise der Erwerbsgesellschaft demgemäß zusehend als illusorisch erwiesen: Im Zuge des strukturellen Angebotsüberhangs auf den Arbeitsmärkten der Industriestaaten „zerplatzte die Qualifikationsideologie der 70er Jahre wie eine Seifenblase" (Dewe 1997, 87) in dem Maße, in welchem der Übergang vom Bildungs- bzw. Qualifikationssystem in Beschäftigungsverhältnisse schwieriger wurde und nicht mehr jeder den Job bekam, der vom einzelnen Arbeitsplatzsuchenden qua Ausbildung angestrebt wurde (vgl. ebd.). Entsprechend, so folgert Jochen Krautz (2007, 22) in einem zu Hierdeis Einwurf analogen Sinne, sei es von entscheidender Bedeutung, Menschen heute so zu bilden bzw. aus-zubilden, dass sie sich in den herrschenden gesellschaftlichen und speziell arbeitsmarktlichen Verhältnissen, die von einem „brutalen Verdrängungswettbewerb" und Statusunsicherheiten gekennzeichnet sind, in welchem neben Kompetenzanforderungen wie Flexibilität und Anpassungsbereitschaft eben auch „Mitläufertum" honoriert wird, zurechtfinden können. Dabei darf es aber nicht darum gehen, das Humanum zu verraten und auf zynische, wenngleich oft genug zielführende Weise Individuen beizubringen, „brutaler und skrupelloser als alle anderen zu sein". Stattdessen müsse es heute mehr denn je ein zentrales pädagogisches Anliegen sein, auf Gewissen und Mitgefühl zu achten und über die Folgen des eigenen Handelns bzw. Nicht-Handelns reflektieren oder besser: *proflektieren* zu können, andernfalls wäre „nicht nur Humboldt tot, sondern eben jene Menschlichkeit, auf der seine Bildungsidee zielte" (ebd.). Aufgrund dessen, so Krautz (ebd.) Fazit, gehe es darum, dass Bildungsinstitutionen Menschen heranbilden, die „einerseits auf diese Anforderungen reagieren, in ihnen leben und überleben können. Die aber zugleich um die weiteren Möglichkeiten des Menschen wissen, die es nicht dabei belassen, für das eigene Fortkommen zu sorgen, denen die Verlierer nicht gleichgültig sind" – womit hier wiederum

die etwa von Wolfgang Klafki und Hartmut von Hentig stark akzentuierte Bildungsqualität der *Solidarität* angesprochen ist.

Die für zeitgemäße Theorien und Konzepte speziell beruflicher Bildung charakteristische Subjektorientierung, wie sie etwa Michael Brater und Rolf Arnold affirmativ als ökonomische Notwendigkeit *und* persönlichen Gewinn zugleich begreifen (s. o.), verorten Karlheinz A. Geißler und Günter Kutscha (1992, 26) diesen zweckfunktionalen Konnotationen entsprechend im Kontext einer kapitalistischen Modernisierung, die auf einem individualistischen Menschenbild gründet, dieses sowohl fordert als auch befördert. Subjektbezug entspreche dem Imperativ einer Modernisierung des Ich, im Sinne sozusagen der Pflege des eigenen Standorts, und leitet sich aus der Erkenntnis ab, dass sich in der „modernisierten Moderne“ die Idee der Selbstverwirklichung in den Dienst des kapitalistischen Verwertungsprozesses gestellt sieht bzw. diesem nutzt: „Man investiert ins Humankapital, und dabei geht es um Personalentwicklung, nicht um Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.). Überhaupt, so betont auch Elke Gruber (2001, 136), ist der Bildungsdiskurs heute überwiegend ökonomisch im Sinne notwendiger Humankapitalinvestitionen durchwirkt und stellt dementsprechend Aspekte individueller Nützlichkeit für marktwirtschaftliche Konkurrenzanliegen in den Vordergrund der Zielbestimmungen: „Mit Staunen fragt man sich des öfteren, ob unser Fachgebiet – die Pädagogik – nicht mittlerweile zur Sub-Disziplin der Wirtschaftswissenschaften geworden ist, der Zahlen und Effizienzkriterien näher stehen als pädagogische Aufgaben“. So ergibt sich ihrzufolge der Eindruck einer gesellschaftlichen Bühne, auf der die Wirtschaft in einer Hauptrolle, hingegen die „Pädagogik als Statistin“ (ebd., 146) aufträten. Entsprechend scheinen Fragen der Bildung – und keineswegs etwa nur der beruflichen Bildung – heute oft mehrheitlich entlang einer betriebswirtschaftlichen denn einer pädagogischen Logik ausgerichtet zu sein, das heißt, so Elke Gruber (2001, 143) deutlich: „Bildung und Lernen werden auf zweckorientierte und zweckbestimmte Qualifizierung reduziert. Damit gehen jedoch wesentliche Momente von Bildung und Lernen wie die teilweise Zweckfreiheit, die Auseinandersetzung mit der Mannigfaltigkeit menschlicher Lebenspraxen (wie sie gerade aus einer humanökologischen Sicht auf Bildung als essentiell erachtet wird, B. L., s. o.) und die Ausbildung von Kritikfähigkeit im Sinne einer nicht nur selbstreflexiven Kompetenz verloren“. Angesichts sozialer Beschleunigungsprozesse und soziostruktureller Verwerfungen als Ergebnis global-kapitalistischer Dynamiken und Zwänge droht Bildung so tendentiell seiner Bedeutung als Beitrag zur Humanisierung gesellschaftlicher Verhältnisse

verlustig zu gehen und scheint vielmehr, etwa im Zusammenhang der Forderungen nach lebenslangem Lernen, selbst ein Teil des Problems, nämlich einer zu konstatierenden aggressiven Ökonomisierung weiter Lebensbereiche, zu sein (vgl. ebd., 143ff.).

„Kompetenz", aber auch „Bildung" – und umgangs- wie diskurssprachlich wird oft nicht konsequent zwischen diesen Termini unterschieden – gelten heute in hohem, ja überwiegendem Maße als zentraler Wettbewerbsfaktor, als auch staatlicherseits zu erbringende Dienstleistung für ökonomische Interessen. „Bildung" wird mit anderen Worten in zunehmendem Maße konnotativ ökonomisiert, ihr Primärziel wird verstärkt in der Befriedigung der Bedarfe der Märkte erkannt, und das heißt: Bildung, bzw. das Bildungssystem, seine Institutionen und deren vorherrschende Intentionen, hat insbesondere eine ausreichende Bereitstellung des hochflexiblen, lebenslang lernwilligen wie -fähigen und umfassend kompetenten „*Wissensarbeiters*" für die wissensintensiven Arbeitsmärkte der Zukunft zu gewährleisten. Elke Gruber (2001, 155) lässt hinsichtlich der Folgen einer so verstandenen Ökonomisierung und Kommodifizierung von Bildung keinen Zweifel an deren in der Tendenz letztlich psychosozial destruierendem Charakter: „Eine einseitige Ausrichtung des Bildungssystems am sogenannten ‚Bedarf der Wirtschaft' führt zum einen dazu, dass das unsere Gesellschaft prägende Konkurrenzprinzip voll auf das Bildungssystem durchschlägt und jeder Anspruch aufgegeben wird, Schule, Aus- und Weiterbildung an anderen Zielen als an dem der Verwertbarkeit auszurichten". Am deutlichsten, so Gruber, sei der Verwertungsdruck derzeit in der beruflichen, und hier vor allem in der innerbetrieblichen Weiterbildung zu beobachten (vgl. ebd.). Mit Faschingeder u. a. (2005, 7) gesprochen mehren sich somit seit langem die Zeichen,

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

Für Andreas Dörpinghaus (2009, 3) regrediert Bildung so zu einer bloßen betriebs- bzw. volkswirtschaftlichen Zukunftsinvestition, die ihren „*return of investment*" garantiere. Bildung verkehre sich hierdurch vom Selbstzweck „zum

effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen, und zwar als (...) ertragreiches Humankapital. Sie ist eine Ware, der Mensch ein Mittel, das ist der Kern der sogenannten zeitgemäßen Bildung". Dass hinter dem Verständnis von Kompetenz(en), und analog hierzu von Bildung als eines investitionsnotwendigen Humankapitals eine Sichtweise steht, die den Menschen nicht als Selbstzweck, sondern in erster Linie als Mittel zum ökonomisch-verwertbaren Zweck betrachtet, scheint evident. Dass es sich hierbei aus humanistischer und bildungstheoretischer Perspektive um eine inakzeptable Sichtweise handelt, verdeutlicht Elmar Altvater (2005, 45), indem er wichtige Eigenarten der beiden Begriffe Bildung und Humankapital einander gegenüberstellt:

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

Im Kontext gegenwärtiger Ökonomisierungslogiken auf der Ebene des Bildungssystems und Bildungsgedankens werden „Bildung" und „Kompetenzen" nichtsdestotrotz überwiegend als Humankapital im Dienste nationaler Standorte und persönlicher *Employability* wahrgenommen. Dieser heute so wirkmächtige Diskurs um Humankapital, um die, je nach Bildungsinstitution mehr oder weniger stark ausgeprägte, Subsumtion des Bildungsgeschehens und -verständnisses unter Konkurrenz- und Wettbewerbslogiken im marktwirtschaftlichen Sinne ist freilich keineswegs naturgesetzlicher Art, sondern Ergebnis vermachteter Diskurse seitens einflussmächtiger gesellschaftspolitischer und (meist zugleich) wissenschaftlicher Institutionen. Es lohnt daher, einen kurzen Blick auf wichtige Impulse und Apologeten dieser Diskursformation zu werfen.

– ***Exkurs: Geschichte und Apologeten des Humankapitaldiskurses*** –
Es zählt zweifellos zu den großen Errungenschaften des vergangenen Jahrhunderts, Bildung als *Bürger- und Menschenrecht* zu begreifen (was natürlich

noch nichts über die Bewilligung und Garantie desselben aussagt). Bildung, so lässt sich mit Ralf Dahrendorf unterstreichen, ist entsprechend „weit mehr als eine Magd der Wirtschaftspolitik“ (zit. nach Almendinger/Ebner/Nikolai 2009, 49), nämlich ein soziales Grund- und Bürgerrecht. Der „*social demand*“ von Bildung, also deren unverzichtbarer Beitrag für eine demokratische Vergesellschaftung, steht, vom Anspruch her gesehen, somit gleichberechtigt neben dem (heute doch tatsächlich prävalenten, s. u.) „*manpower approach*“, entsprechend wurden im Verlauf v. a. der sozialdemokratisch geprägten 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts die Faktoren Bildung, soziale Sicherung und politische Teilhabe tendentiell zu gleichberechtigten Dimensionen eines umfassend verstandenen Staatsbürgerrechts erkoren (vgl. Almendinger/Ebner/Nikolai 2009, 49). Tatsächlich aber wird Bildung heute in verstärktem Maße als eine für die Innovationskraft im globalen Standortwettbewerb unverzichtbare „Produktionsressource“ und als „gesamtgesellschaftliches Humankapital“ (ebd.) angesehen. Der Terminus „Humankapital“ fand dabei bereits in den 50er Jahren Verwendung im bildungsökonomischen Kontext (vgl. Lenz 2005, 91), die Begriffskarriere vollzog sich analog zum Aufschwung des Konstrukts der Wissensgesellschaft und zur damit einhergehenden Ökonomisierung – nicht nur – des Bildungswesens und Bildungsverständnisses. Mittlerweile scheint der Humankapitalbegriff im anglo-amerikanischen Diskursraum adäquate Begriffssubstitute von „Bildung“ bereits verdrängt zu haben, wie Werner Lenz (ebd., 83) unter Bezugnahme auf einschlägige OECD-Dokumente unterstreicht: Die gegenwärtige Neubewertung des tradierten bürgerlichen Bildungsverständnisses setze vermehrt auf die Faktoren Nützlichkeit, Brauch- und Verwertbarkeit in nationalen wie internationalen marktwirtschaftlichen Konkurrenzprozessen. Statt Bildung werde, „in Anlehnung an anglo-amerikanische Begriffsbildung, der Erwerb von Human- und Sozialkapital empfohlen“. Das auch vom Bestreben nach Evaluierung und *Controlling* getätigter Bildungsinvestitionen getragene Humankapitalkonstrukt, das solche individuellen Eigenschaften wie Wissen, Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen umfasst, wird von Lenz (ebd., 92) hinsichtlich dessen instrumentell-utilitären Charakters einer zukunftsträchtigen, rentablen Finanzanlage pointiert charakterisiert: „Individuen sollen Investitionen in ihr humanes Kapital als ökonomische Anlage sehen, die ihnen Profit und Gewinn bringt“.

Es war bekanntlich Georg Picht, der, nicht zuletzt im Gefolge des „Sputnik-Schocks“ von 1957ff. und der im Kalten Krieg erkannten Notwendigkeit vermehrter Anstrengungen im Bildungsbereich, im Jahre 1964 unter der Parole

„Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand“ als einer der ersten prominenten Erziehungswissenschaftler vor der Gefahr einer von ihm begrifflich geprägten „Bildungskatastrophe“ warnte. Wirtschaftliches Wachstum, ökonomische Modernisierung und Prosperität, so seitdem der Konsens, lasse sich nur durch höhere Investitionen in den Bildungsbereich sichern. Die diskursive Dominanz, ja geradezu Penetranz eines ökonomistisch in Beschlag genommenen Verständnisses von Bildung, wie es im Verlauf der folgenden Jahrzehnte, und speziell im Zuge eines sich entfaltenden neoliberalen Marktradikalismus in signifikantem Maße zunahm, wurde hier verschiedentlich aufgezeigt und kritisiert. Gleichwohl konstatieren Almendinger/Ebner/Nikolai (2009, 49f.) optimistisch: „Erst in jüngster Zeit wurden dann wieder Stimmen laut, die zu dem Ansatz Bildung als Bürgerrecht, und, noch betonter, Bildung als Menschenrecht zurückkehrten (...)“.

Es sind dabei nicht zuletzt jene auch aufgrund ihrer Forschungsförderprogramme und der darin offerierten Projektgelder so diskursmächtigen und einflussreichen transnationalen Institutionen aus Wissenschaft und Politik, denen die Affirmierung und Propagierung freier Märkte und einer für deren Bedürfnisse passgenauen Bildung ein Primäranliegen ist, namentlich die Europäische Union nebst ihrer zahlreichen Unterorganisationen und Gremien sowie die OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*), die sich um die Etablierung und diskursive Dominanz wettbewerbsstrategischer Konzepte von pädagogischer Relevanz wie etwa „*Lifelong Learning*“, „*Employability*“ oder eben auch „*Human Capital*“, bereits verdient gemacht haben und weiterhin nachdrücklich in diese Richtung arbeiten (vgl. bzgl. des Humankapitalkonzepts exemplarisch OECD 2001, a.a.O.; zur Bildungsprogrammatik der EU, siehe Dewe/Weber 2007). Es soll an dieser Stelle nur angedeutet werden, dass die genannten und auch manch andere politische, administrative, wissenschaftliche und nicht zuletzt publizistische Organisationen und Institutionen des Bildungssystems durch die von ihnen (mit-)forcierten Tendenzen einer Fokussierung auf Humankapitaldiskurse (*nota bene* als Antwort auf selbst wiederum mit-geschaffene globale, marktliberale Konkurrenzverhältnisse und darin gründende Zwänge) eine Neuausrichtung des Bildungssystems beding(t)en, die das Verständnis dessen, was heute unter den einschlägigen Begrifflichkeiten Wissen, Qualifikation, Kompetenz und Bildung zu verstehen ist und wofür sie nützlich zu sein hätten, nachhaltig veränderten und weiterhin verändern. Als Stichwort einschlägiger Zielbestimmungen lässt sich hierbei etwa „Flexibilisierung“ anführen. Dahinter steht nicht weniger als die der

neoliberalen Programmatik entsprechende Forderung „der bedingungslosen Flexibilisierung und Deregulierung, die als ‚Königsweg' des modernisierten Kapitalismus gesamtgesellschaftlich implementiert werden soll" (Gruber 2001, 239). Dieser Imperativ bedingt Neuorientierungen sowohl auf der Ebene der Bildungs-Abschlüsse als auch hinsichtlich der verschiedenen Curricula und der zugehörigen Lernorganisationen (vgl. Gruber 2001, 210–250; CEDEFOP 1997). Eine hierin gründende bildungsstrategische Intention ist es etwa, das Verständnis von Wissens- und Qualifikationserwerb zu erweitern und, angesichts der Notwendigkeiten selbständigen Lernens im und außerhalb des Arbeitsprozesses nebst der einhergehenden sukzessiven Entkopplung von Lernprozessen und Lerninstitutionen, zu versuchen, auch in informellen Zusammenhängen erworbene Wissensbestände (*„Informal Learning*") zu messen und zu zertifizieren (vgl. zum *Informal Learning* bereits 5.3.1.3.). Bzgl. der Abschlüsse stellt sich in der Tat die Frage, warum nicht auch informell erworbene Wissensbestände und Fertigkeiten im Interesse einer flexibleren und nicht-formalisierten Anerkennung von Lernleistungen mehr Berücksichtigung finden sollten, und eben nicht nur die konventionell und sozusagen explizit erworbenen und zertifizierten formalen Qualifikationen. Der „Europäische Kompetenzpass" und ähnliche Konstrukte sind hierfür ein Beispiel. Dessen pädagogische, aber auch gesellschaftspolitische Negativimplikationen sind aus pädagogisch-normativer Sicht deutlich zu benennen: Neben allgemeinen Fragen des Datenschutzes stellt sich die Frage, wer bzw. welche Instanz diesen Ausweis ausstellt (und sich damit ein gutes Stück weit anmaßt, die Persönlichkeit eines Individuums, und nicht nur bestimmte zertifizierbare Qualifikationen, zu bewerten) und insbesondere, was an Inhalten, d. h. Eignungen und Neigungen, im Einzelnen angeführt wird (vgl. Gruber 2001, 225f.). Der Preis einer Erweiterung des Qualifikationsspektrums um informell und abseits des Arbeitsplatzes erworbene Wissensbestände scheint jedenfalls, so lässt sich hier bereits festhalten, mit einer Funktionalisierung und Instrumentalisierung von Persönlichkeitsdimensionen erkauft (zu einer sich in diesem Sinne an Persönlichkeitsdispositionen festmachenden Kritik an Kompetenzen vgl. noch ausführlich 11.3.).

10.2.2 Was meint „Ökonomisierung der Bildung"?

Die vielzitierte und hier im Rahmen einer kritischen Zeitdiagnostik attestierte „Ökonomisierung der Bildung" meint zunächst einmal eine Kommerzialisierung des Bildungswesens im Sinne seiner verstärkten Orientierung entlang

betriebswirtschaftlicher Kategorien, mit der letztlichen Intention, monetär verwertbaren *Output* auf jenen Märkten zu generieren, auf denen Bildungsträger und -institutionen als gewinnorientierte Dienstleistungsunternehmen agieren. Damit einher geht die Fokussierung individuellen wie institutionellen Bildungsgeschehens auf die Prinzipien (ökonomische) Effizienz und Rationalität. Bildungsstrategisch besehen stehen auf individueller Ebene das Ziel der *Employability*, standortlogisch die Akkumulation von Humankapital im Vordergrund der Bemühungen. Bildung, so pointiert etwa Erich Ribolits (2009, 230f.) den Prozess ihrer Ökonomisierung im marxistischen Begriffsduktus, geht ihrer humanistischen Gehalte verlustig und wird vielmehr „in den Dienst der Mehrwertproduktionsmaschine genommen". In erster Linie bedeutet „Ökonomisierung" in der hier gebrauchten Konnotation, dass „pädagogische Denkfiguren" (Vogel 1997, 351) gegen ökonomische oder zumindest ökonomisch konnotierte Begriffe und Konzepte ausgetauscht werden. Der Bildungsbegriff droht dabei in Form einer „Beschreibung der Kalkulation von Humankapital" (ebd., 354) erniedrigt, ja geradezu ad absurdum geführt zu werden. Konrad Paul Liessmann (2006, 52f.) bringt die Konnotationsverschiebung und Entwertung des dareinst am Globalziel der Emanzipation und individuellen Mündigkeit orientierten Bildungsbegriffes, die einer verstärkten Ausrichtung des Bildungssystems entlang wirtschaftsliberaler Ideologien und Interessen geschuldet ist, auf einen kaum noch kommentierungsbedürftigen Punkt:

> „Was die Bildungsreformer aller Richtungen eint, ist ihr Haß auf die traditionelle Idee von Bildung. Daß Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen und der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt, ist ihnen offenbar ein Greuel. Gebildete nämlich wären alles andere als jene reibungslos funktionierenden flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons, die manche gerne als Resultat von Bildung sähen. (...) Nicht um Bildung geht es, sondern um ein Wissen, das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll, es geht (...) um ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht, um die Menschen für den Arbeitsprozeß flexibel und für die Unterhaltungsindustrie disponibel zu halten".

Mit Elke Gruber (2001, 157) lässt sich die provokante Frage aufwerfen, ob die Tendenz, Bildungsangelegenheiten primär unter utilitär-instrumentellen,

an Nützlichkeit orientierten Gesichtspunkten zu betrachten, womöglich nicht immer schon – wenngleich in unterschiedlichen Ausprägungen – gegeben war. M. a. W. stellt sich hier die Frage, ob es mit Blick auf die Geschichte der Pädagogik nicht tatsächlich „schon immer mehr um die Verwertbarkeit und Brauchbarkeit von Bildung ging als um so pädagogisch hehre Ziele wie Emanzipation oder Vollkommenheit". Gruber gibt zudem zu bedenken, dass, kritisch-emanzipatorischen Invektiven zum Trotz, das Kriterium der Verwertbarkeit von Bildung per se noch nicht verwerflich sei; vielmehr gehe es im Sinne des „*cui bono*?" um die Frage, *für wen* bzw. *wofür,* also für welche konkreten Interessen, Bildung verwertet werde – sowohl im persönlichen als auch gesellschaftlichen Kontext. Im sattsam bekannten Spannungsfeld von *Selbstentfaltung* und *Selbstbestimmung* einerseits und der effizienzorientierten Anpassung an die heteronom gesetzten Vorgaben von Gesellschaft und Arbeitsmarkt andererseits, stellt sich also stets die konkrete Frage, für wen der gesellschaftliche Wandel zum Vor- oder Nachteil gereicht und unter welchen Bedingungen dies der Fall ist sowie des Weiteren, wie gesellschaftliche Prozesse gestaltet werden müssten, damit sie humanere und gerechtere Lebensverhältnisse bieten (vgl. ebd., 247). Eine individuelle Verwertung von Bildung als solche, d. h. auf Lohnarbeit bezogene, ihrem Erwerb und ihrer Ausführung dienliche Bildung, wird dabei in Anlehnung an Brechts berühmtes Diktum vom Fressen, welches der Moral vorausgehe, durchaus als sachnotwendig anerkannt: „Was nutzt es mir, wenn ich Cicero lesen kann, aber kein Geld habe, um mir das entsprechende Buch zu kaufen. (...) Besonders der Berufsbildung kommt demnach die Aufgabe zu, Menschen so gut als möglich auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt vorzubereiten".[162] Festhalten lässt sich so der Fortbestand eines hinlänglich bekannten Widerspruchs zwischen Bildung als Menschenrecht, mit Zieldimensionen wie individuelle *Selbstbestimmung* und *Emanzipation* einerseits, und andererseits, in seiner modernistisch-ökonomisierten Variante, Bildung als An- und Einpassung an bzw. in gesellschaftliche, primär vom Arbeitsmarkt vorgegebene Funktionsbedarfe (vgl. Gruber 2001, 212f.) – wobei sich die Gewichte seit längerem zu letzterer Lesart hin zu verschieben scheinen. Das humanistische Ideal einer möglichst umfassenden Entfaltung vielfältigster Persönlichkeitspotentiale jedenfalls gerät, wie Sandra Wiesinger-Stock (2002, 91) diagnostiziert, „aufgrund der vorherrschenden Wirtschaftsorientierung unserer Gesellschaft in der Praxis zunehmend in Gefahr (...) so droht Bildung dadurch verstärkt in einen utilitaristischen Bedeutungszusammenhang zu geraten, wenn sich unsere Gesellschaft dagegen nicht zur Wehr setzt". Jochen Kade/Wolfgang Seitter

(2002, 91) wiederum stützen eine derart pessimistische Einschätzung einer zunehmenden ökonomischen Engführung des Bildungsbegriffs mit folgender Zustandsbeschreibung:

> „Durch die Ausrichtung auf den Markt sind nicht nur die externen Leistungsbezüge, sondern auch die internen Verhältnisse der Pädagogik ökonomisiert worden. So hat sich das normativ integrierte pädagogische Verhältnis in eine Dienstleistungs- und damit Kundenbeziehung transformiert, die inhaltlich und sozial durch je aktuelle Adressatenansprüche bestimmt wird, nicht durch gesellschaftlich-kulturell längerfristig verankerte Orientierungen der Pädagogen. Insgesamt hat die Ökonomisierung zu einer Verdrängung von Bildungs- durch Qualifikationserwartungen, zu einer stärkeren Betonung des Anwendungsbezuges geführt."

Bei Andreas Dörpinghaus (2009, 3) impliziert der ganze Prozess ökonomisch-instrumenteller Inbeschlagnahmungen des Bildungsdenkens zudem eine Entpolitisierung des Bildungssystems, das dann auf Anpassungsverhalten bis hin zu blindem Gehorsam ziele, mithin letztlich „zur Unmündigkeit erzieht" und funktionale Kompetenzen mit Bildung verwechselt, wohingegen sich eine gesellschaftliche Elite sehr wohl eine umfassender verstandene Bildung, die gerade auch „das Unnütze einschließt" (ebd.) als soziales Distinktionsmerkmal leisten kann und will. Mit Erich Ribolits (2010, 1) ließe sich bei all dem erwägen, ob die gegenwärtigen Veränderungen der Bildungslandschaft nebst zugehöriger Begriffsverständnisse und Konnotationen nicht doch zumindest den positiven Aspekt impliziere, dass nunmehr Missverständnisse bezüglich des wahren Charakters und der tatsächlichen Funktion des Bildungssystems und seiner Institutionen immerhin weitestgehend ausgeschlossen werden könnten. So sei es nunmehr „unmöglich, weiterhin am Mythos festzuhalten, dass zumindest die Universitäten ein Hort mündig machender Bildung sein könnten. Es wird bloß offensichtlich, dass die schöngeistige Idee der Bildung immer nur ideologischer Überbau für die kapitalkonforme Zurichtung der Menschen war". Die Erfolgsgeschichte des (höheren) Bildungssystems im Sinne seiner grundsätzlich begrüßenswerten Öffnung und Demokratisierung erweist sich aus dieser Perspektive betrachtet als durchaus ambivalentes Unterfangen, da es eben zugleich seinen utilitär-zweckfunktionalen Charakter bedingt(e):

> Bildung, „bzw. das, was sich dafür ausgibt, ist nicht erst im Neoliberalismus zur Ware geworden. Sie ist Ware, seit der Besuch von Schulen und Universitäten nicht mehr nur einer privilegierten Minderheit vorbehalten,

sondern zum Aufstiegsvehikel im Kampf um vorteilhafte gesellschaftliche Positionen geworden war (...). Und Bildung wurde spätestens seit sie in institutionalisierter Form als umfassendes Bildungssystem praktisch wurde, ihrer systemkritischen Potenz beraubt".

Es ist deshalb speziell aus aufklärerischer Sicht um so wichtiger, sich die Formen und Folgen einer solchen Ökonomisierung auf den unterschiedlichen Ebenen von Bildungsinstitutionen näherhin, wenngleich rein exemplarisch, nachfolgend zu vergegenwärtigen.

10.2.2.1 *Exkurs:* Folgen der Ökonomisierung für das Bildungssystem und das vorherrschende Verständnis von Bildung

„Den Jugendlichen (...) wird ständig eingeredet, dass wir in Konkurrenz leben. Der andere ist nicht mehr gleichwertig, er ist ein Konkurrent, du musst besser sein als er. Dieses Konkurrenzdenken merken Sie schon bei Rankings wie Pisa. Der Schüler wird darauf getrimmt, besser zu sein. (...) Die Fächer des Ästhetischen, die gerade geschmacks- und urteilsbildend wären, sind auf der Strecke geblieben (...). Im Grunde kehren wir auf versteckte Weise zur alten autoritären Schule zurück."

(Marian Heitger, Wochenzeitung Falter 22/2009, 12)

„Das sogenannte Bildungssystem hat ja nicht den Zweck, Menschen zu bilden (was würden denn Industrie und Handel dazu sagen?), es hat den Zweck, Menschen systemkonformes Handeln einzutrichtern. Die Menschen müssen (...) ansatzweise lesen können, basta. Das Verständnis der Sonderangebote der gängigsten Supermärkte reicht aus. Sie müssen nichts wissen, nicht selbständige, für sich und andere verantwortliche, kritikfähige und kritiklustige Individuen sein. Sie müssen nur den Pisa-Test ordentlich bestehen. Das wird man doch trainieren können!" [163]

(Armin Thurnher, Wochenzeitung Falter 51–52/2010, 5)

„Unsere Aktivität ist einerseits, eine lernende Region Tirol in Europa zu fördern – mit grenzüberschreitender Wirkung und Einbindung aller Akteure. Andererseits wollen wir die Bedeutung von Bildung und Erziehung im Sinne geeigneter pädagogischer, psychosozialer und organisationaler Interventionsformen entlang des Lebenslaufs weiter entwickeln. Die Schwerpunkte in der Fakultät sind: * la citoyenneté active (...), * leadership for learning (...), * employability (..), * Bildung und Lebensbewältigung (...)."

(Auszüge aus dem Leitbild der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck vom 12. 12. 2006 [164])

Die so überaus vehement in Erscheinung tretende Ökonomisierung des Bildungssystems, und damit der inhaltlichen Gehalte und Konnotationen des Bildungsbegriffes selbst, äußert sich für Jochen Krautz (2007, 8) letzten Endes darin, dass eine Bildung, „die human heißt und zu sozialer Verantwortung beiträgt", heute zusehends auf den Aspekt der Verwertbarkeit reduziert werde und das Bildungssystem vermehrt darauf abziele, „junge Menschen für ein reibungsloses Funktionieren" (ebd.) in der Wettbewerbsgesellschaft anzupassen. Schon heute, so Krautz pessimistisches Fazit, lasse sich bei Schulen wie Hochschulen beobachten, wie Bildung weniger „um des Menschen willen" (ebd.) als Selbstzweck erachtet werde, sondern vielmehr „als Standortfaktor im globalen Wirtschaftskampf" (ebd.) in Erscheinung trete: „Der Markt diktiert, welches Wissen relevant sein soll. Aus Bildung wird Ausbildung, Wissen wird zur Ware, Schüler und Studenten zu ‚Humankapital'" (ebd.). Mit Luise Gubitzer lässt sich dieser oft als Verbetriebswirtschaftlichung oder schlicht als Kommerzialisierung der Bildung benannte Prozess v. a. anhand dreier Charakteristika spezifizieren:

* Es finden Prozesse einer Vermarktlichung von Bildung statt, d. h.: Bildungsangebote gewinnen verstärkt warenförmigen Charakter, die Nachfrage des Bildungsmarktes entscheidet über entsprechende Angebote und zugehörige Preise.
* Bildungsträger werden in erhöhtem Maße nach unternehmerischen Maßstäben gemanaged, sie haben sich an den Kriterien des Marktes zu orientieren und evaluieren zu lassen, also an Faktoren wie Effizienz und Kundenfreundlichkeit, letztlich an ihrer Rentabilität.
* Die entscheidenden Nachfragekriterien und somit Inhalte werden vom Arbeitsmarkt diktiert. Primärziel des Bildungswesens auf individueller Ebene ist letztlich die Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*").

(vgl. Gubitzer 2002, 6f.).

Helmwart Hierdeis notiert – nebst anderem – die folgenden deutlich beobachtbaren Akzentverschiebungen und Intentionstransformationen des derzeitigen Bildungssystems (mit Blick auf Deutschland und Österreich, im Grunde aber gelten die genannten Aspekte zweifellos – wenn auch ggf. in unterschiedlichen Gewichtungen – in allen Industriestaaten der Gegenwart, namentlich im Rahmen der OECD und speziell in den Ländern des Bologna-Prozesses):

* Die ehedem offiziellen Zielsetzungen des Bildungssystems *in toto* (die sich zumindest auf entsprechenden bildungspolitischen Strategiepapieren und einschlägigen Dokumenten befanden), etwa individuelle *Selbstbestimmung*, *Persönlichkeitsentwicklung* und *Solidarität* (man denke hier etwa an Wolfgang Klafkis Konzeption allgemeiner Bildung, siehe 4.2.), werden de facto, ob absichtlich oder nicht, jedoch deutlich wahrnehmbar, im Namen von Standortkonkurrenz und *Employability* durch Zieldimensionen wie „Anpassung, Leistungsfähigkeit, Wettbewerbsfähigkeit und Funktionalität" (Hierdeis 2007, o. S.) ersetzt.
* Das Bildungssystem vermittelt in zunehmendem Maße regressive Verhaltensweisen der An- und Einpassung unter das zunehmend hierarchisch-strukturierte und funktionierende Bildungssystem und seine Subsysteme.[165]
* Der Primat der Funktionalität und Effizienz des Bildungssystems geht auf Kosten sozialer, leiblich-ästhetischer und kreativer Inhalte.
* Die zunehmende Leistungsverdichtung und Wettbewerbsorientierung verhindert geradezu die für Bildungserlebnisse konstitutiven schöpferischen Pausen und Umwege; gerade auch ein vernetztes, d. h. nicht-lineares Denken wird dadurch erschwert. Mehr noch, drohen Räume und Zeiten der Selbstreflexion zum dysfunktionalen Luxus herabgewürdigt zu werden.
* Der Trend zur berufseignenden Spezialisierung und Modularisierung des Wissenserwerbs verdrängt vernetztes, zusammenhängendes, systematisch strukturiertes Wissen. Ohne den Bezug zum gesellschaftlichen Ganzen aber vermögen sich Analyse und Kritik desselben nur schwerlich auszubilden.
* Immer mehr Inhalte und Aufgaben des öffentlich organisierten Bildungssystems werden an private, entsprechend gewinnorientierte Bildungsdienstleister delegiert, oft um den Preis egalitärer Zugangs- und Nutzungsmöglichkeiten.

(vgl. Hierdeis 2007, o. S.).

An anderer Stelle benennt Helmwart Hierdeis im Rahmen einer systematischeren Zusammenschau neun Indizien bzw. Entwicklungslinien nebst ihrer Implikationen, anhand derer sich eine massive Ökonomisierung und Verbetriebswirtschaftlichung der Lebenswelt Hochschule, die sich nicht nur in Sprache und Begriffen äußert, sondern ganz realiter manifestiert, deutlich belegen lässt. Auch die zugehörigen Folgen für die Regredierung eines umfassenden

Bildungsverständnisses werden dabei angesprochen, weshalb es ungeachtet einiger Redundanzen lohnt, die neun Punkte im Einzelnen mit Hierdeis (2003, 82) an dieser Stelle anzuführen:

* Eine „historisch beispiellose Abhängigkeit von der Wirtschaft“, ja, eine regelrechte „ökonomische Fernsteuerung“ als Ergebnis des so euphemistisch als Autonomie der Universitäten benannten Zwangs zu verstärkter Eigenfinanzierung mittels Studiengebühren und Drittmittelakquise. Eine Folge hiervon sind die vermehrte Orientierung an wirtschaftlich verwertbarem Wissen und eine entsprechend materialistisch ausgerichtete Wissenschaftskultur, wohingegen Kultur- und Geisteswissenschaften im Rahmen inneruniversitärer Verteilungskämpfe zusehends „als Pool für Mittel- und Personalressourcen“ (ebd.) angesehen werden.
* Die unternehmerischen und organisationalen Prinzipien und Primate der Wirtschaftlichkeit und Effizienz (in monetärer Hinsicht) bedingen eine Kultur vermeintlicher Rationalität in dem Sinne bzw. mit den gewünschten Folgen, „dass möglichst viele Studierende durch möglichst wenig Lehrende auf möglichst engem Raum mit dem Einsatz von möglichst wenig Lernhilfen in möglichst kurzer Zeit und unterstützt durch eine möglichst kleine Verwaltung mit einer möglichst hohen Qualifikation ausgestattet werden“ (ebd.). Die absehbaren und längst eingetretenen, von vielen verantwortlichen Bildungsfunktionären durchaus gewünschten Folgen hiervon sind etwa zunehmende Leistungsverdichtung und eine verstärkte mentale Fixierung der Studierenden auf Prüfungen und Zeugnisse, was notwendigerweise in eine „Verringerung von Verarbeitungs-, Reflexions- und Entwicklungszeiten“ (ebd.) mündet und so mit anderen Worten die Bedingungen der Möglichkeit umfassender Bildung (im Gegensatz zur bloßen Wissensakkumulation zwecks stichtagsbezogener Abrufbarkeit dieses Wissens) unterminiert.
* Eine grassierende „Evaluationitis“ und regelrechte Ranking-Manie, die sich in Form von Auflistungen der Zahl an Publikationen, Zitationen, internationalen Verbindungen, eingeworbenen Drittmittel u. a. m. vollzieht und dem Zweck der wettbewerbsimmanenten Vergleich- und Bewertbarkeit dient. Da dies aber weitestgehend ohne Berücksichtigung der jeweiligen Qualität der einzelnen Zählgrößen erfolgt, wird hiermit letztlich einer umfassenden Kultur der Quantität Vorschub geleistet. „Bildung“ als immanenter Bestandteil der Persönlichkeit hingegen ist, entgegen allen

offiziellen Verlautbarungen und Zielbestimmungen, mangels Messbarkeit eben *kein* Gegenstand der Evaluation.

* Die gegenwärtigen Hochschulreformen fußen auf einem verkürzten Bildungsverständnis, welches Bildung mit Ausbildung verwechselt.
* Trotz aller Betonung der Notwendigkeit lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft mangelt es vielfach an angemessenen Konzepten zur Wissensvermittlung und insbesondere an der Verbreitung einer reflexiven Hochschuldidaktik.
* Dem Bemühen um eine *public relation*-dienliche Außendarstellung der Hochschulen und die Orientierung an einem der jeweiligen Rankingposition förderlichen quantitativen *Output* entsprechen Rekrutierungspraktiken wissenschaftlichen Personals, die die subjektimmanenten Aspekte von Bildung, etwa die persönliche *Lebenserfahrung*, zu Gunsten deklarier- und ausweisbarer Qualifikationsbestandteile, etwa die formale Zertifikation, die Zahl der Publikationen, formal belegbare internationale Erfahrungen und Kontakte, Volumina eingeworbener Drittmittel etc., sträflich vernachlässigen. Hierdeis (2003, 83) moniert diesbezüglich: „Selbstreflexive Fähigkeiten, die Breite auch außerwissenschaftlicher Interessen, Belege für übernommene soziale Verantwortung, Einschätzung der eigenen Disziplin vor dem Hintergrund von Kultur und Gesellschaft, wissenschaftsethisches Problembewusstsein oder auch nur eine didaktische Qualifikation, die über die bloße Unauffälligkeit hinausginge, sind nicht gefragt". Nachgefragt würden vielmehr die üblichen Bewerbungsimperative und Kompetenzprofile à la Team- und Konfliktfähigkeit, Führungsfähigkeit, Selbständigkeit und sonstige Klassiker der Personalentwicklung, aber eben, so Hierdeis (ebd.) weiter, „keine Persönlichkeitsmerkmale, die mit (Selbst)Bildung durch Wissenschaft zu tun hätten".
* Hochschulen lagern kritische Fragen ethischer und gesellschaftspolitischer Art in zunehmendem Maße aus ihrem thematischen Horizont aus bzw. berücksichtigen diesen nur unzureichend.
* Die Lebenswelt Hochschule im Sinne der Bologna-Reformen ist durch einen eklatanten Abbau demokratischer Mitbestimmungs- und Teilhabemöglichkeiten gekennzeichnet, welcher der Implementierung von an Wirtschaftsunternehmen orientierten Leitungsgremien wie Aufsichtsräten und Vorständen geschuldet ist. Die regelrechte politische Entmündigung Studierender, aber auch universitär Beschäftigter, ist nicht nur deswegen als nachgerade fatal zu charakterisieren, weil mündige Menschen oft nicht

mehr über die sie unmittelbar tangierenden Bedingungen des Studierens und Forschens mitentscheiden können (dürfen); Noch schwerwiegender ist das Argument, dass ein wichtiges pädagogisches Feld demokratischer Übung und gelebter Praxis (man denke hier nur an John Deweys Arbeiten zur Unverzichtbarkeit einer praktizierten demokratisch-humanen Kultur des Miteinander) im Interesse (vermeintlich) effizienterer, sog. „monokratischer" Strukturen, die hinsichtlich der strategischen Managementanforderungen der Wettbewerbsgesellschaft als zielführender erachtet werden, geopfert werden. Wo aber, so ist mit Hierdeis (ebd., 84) zu fragen, sollen gerade jüngere Menschen noch gelebter Demokratie und Mitbestimmung ansichtig werden? Dabei ist gelebte Mitbestimmung „stets die direkteste Form politischer Bildung. (...) Die demokratische Gesellschaft (...) erwartet sich von ihren Mitgliedern, besonders von den ‚Höhergebildeten', eine verantwortliche Teilhabe an der ‚Polis', verweigert ihnen aber in ihrem Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Hochschule das learning by doing".[166]

* Letztlich, so Helmwart Hierdeis neuntens und letztens, ist es aus genannten Gründen um die human-bildende Funktion der Hochschule schlecht bestellt. Mehr noch scheint im Zuge tiefgreifender Kommerzialisierungen (Studiengebühren) und verschärfter Auswahlkriterien der Institution Universität die Bildungsfunktion „auf dem besten Wege, privatisiert zu werden". Dies aber, so fasst Hierdeis (ebd.) die zu befürchtenden, indes absehbaren Implikationen zusammen, stellt nicht nur einen Verstoß gegen Egalitätskriterien dar, sondern bedeutet auch einen

> „Rückfall in eine Zeit, in der es weniger auf Lernfähigkeit und Lernbereitschaft als auf die Finanzkraft des Milieus ankam, wenn jemand im Bildungswesen reüssieren wollte. Wenn der Grundsatz aufgegeben wird, dass Bildung durch Wissenschaft der ganzen Gesellschaft zugute kommen muss, ‚dann wird die Gesellschaft ihre Fähigkeit zur Selbstreflexion verlieren'" (vgl. zu allen Punkten ebd., 81–85).

Insgesamt, so lassen sich diese von Hierdeis benannten Entwicklungen auf einen Nenner bringen, wird das Verhältnis von Staat und Markt unter dem Druck des Marktes und seiner ökonomischen, medialen und nicht zuletzt wissenschaftlichen ApologetInnen und *pressure-groups* immer mehr in Richtung Marktwirtschaft verschoben, dem neoliberalen Paradigma entsprechend, wonach der freie Markt als die rationalste und effektivste

gesellschaftliche Instanz am besten dazu geeignet sei, gesellschaftliche Bedürfnisse zu befriedigen. Den marktwirtschaftlichen Wettbewerbs- und Effizienzimperativen entsprechend ist ein solcherart ökonomisch bzw. ökonomistisch ausgerichtetes Bildungssystem an marktwirtschaftlichen Kriterien und Strukturen ausgerichtet, wobei neben Kosten- und Profitgesichtspunkten v. a. der Gedanke der Evaluation von Lehre und Forschung zum Zwecke ihrer (internationalen) Vergleichbarkeit und letztlich deren Optimierung vorherrscht – wobei gezwungenermaßen meist überwiegend quantitative Kriterien des Vergleichs herangezogen werden (vgl. Hierdeis 2007, o. S.; Vogel 1997, 351).

An weiteren wichtigen Folgen und Charakteristika einer umfassend verstandenen Ökonomisierung und Kommodifizierung des Bildungswesens lassen sich entsprechend auf stichpunktartige Weise anführen:

- Wettbewerb unter den Institutionen und Trägern des Bildungssystems mit Hilfe von *Rankings;*
- externe Evaluationen von Lehre und Forschung, Mechanismen der Zielkontrolle zur Steigerung der jeweiligen *Performance* vermittels Wettbewerb;
- sukzessive Konnotationsverschiebung von Bildung zu Ausbildung, entsprechend
- modulare Strukturen im Ausbildungsprozess und Standardisierung der Inhalte, um Effizienz zu steigern (analog zum eigentlich als nicht mehr zeitgemäß geglaubten oder behaupteten tayloristischen Organisationsregime, wie dies etwa für die Systemgastronomie kennzeichnend ist [„McDonaldisierung“, s. u., vgl. Gubitzer 2005, 47]); speziell im universitären Bereich (aber auch in weiterführenden Schulen und höheren Jahrgangsstufen) impliziert eine Reduktion der Wahlmöglichkeiten eine Erschwerung, wenn nicht Verunmöglichung individueller Schwerpunkt- und Profilbildungen und somit eine der jeweiligen Begabung und Neigung entsprechenden Persönlichkeitsentwicklung;
- entsprechende Dominanz formaler Bildungsziele („Schlüsselkompetenzen“, „*soft skills*“) über Inhalte materialer Bildung;
- verstärkte Kooperation (bzw. Zwang zu selbiger) zwischen Trägern des Bildungswesens und Wirtschaftsunternehmen/-verbänden sowie politischen Institutionen, speziell zum Zweck der Drittmittelakquise (inklusive Möglichkeiten des Sponsoring und der Werbung in Bildungseinrichtungen);

- Verlust bzw. Abbau von Formen der demokratischen, autonomen Selbstverwaltung in Bildungsinstitutionen und Einführung von unternehmensüblichen Leitungsgremien (Aufsichtsrat, Vorstand etc.);
- Zunehmende Privatisierung und Prekarisierung von Beschäftigungsverhältnissen innerhalb der Bildungsinstitutionen;

(vgl. Hierdeis 2007).

Als wichtigste Merkmale und Kriterien eines durch die „Bologna-Reformen" und ihre anschlussfähigen Programmatiken und Diskurse implementierten Prozesses einer regelrechten „McDonaldisierung" (Gubitzer 2005, 47) des Bildungssystems führt Roland Reichenbach die folgenden Punkte an:

- Fokussierung auf Effizienzkriterien
- Bewertung der Ausbildungsziele nach Input-Output-Differenzen
- Streben nach Messbarkeit und Quantifizierung von Bildungsprozessen
- Wunsch nach Vorhersagbarkeit, Kontrolle und Berechenbarkeit von Bildungsverläufen
- Primat der Selbstregulation (auch im Sinne einer Individualisierung)

(vgl. Reichenbach 2007, 76f.).

Ein zentrales Merkmal der Ökonomisierung von Bildung erblickt Kornelia Hauser (2008, 3) in dieser perspektivischen Verschiebung erziehungswissenschaftlicher Diskurse, nämlich weg von gesellschaftlich-reflexiven Bezugnahmen und hin zur (Qualifikations)Nachfrage des Marktes: „Der Referenzpunkt der öffentlichen Bildungsbehauptungen ist dementsprechend nicht ‚Gesellschaft', die zunehmend mehr Menschen braucht, die ihre Probleme aktiv und in Kooperation löst, sondern ein ‚Markt', der mehr Qualifikationen erfordere". An Konsequenzen solcher Transformationen diagnostiziert Hauser (ebd., 10) zusammenfassend „eine systematische Entwertung von Bildung, indem sie ökonomisiert (Verkürzung der Schulzeit in Deutschland), zur Ware gemacht, verknappt und ihr die letzten Bestandteile von Selbstzweck (Persönlichkeitsbildung) ausgetrieben werden". In gesellschaftspolitischer und kultureller Hinsicht ist deshalb mit Hauser zu attestieren, dass Institutionen und Inhalte der Bildung, analog zu vielen anderen Sektoren der Gesellschaft, zusehends auf den Markt hin bezogen und aus privatwirtschaftlicher Perspektive betrachtet werden. Markt und Gesellschaft finden sich so – und dies ist als zentrales Merkmal neoliberaler Ideologie zu werten – implizit gleichgesetzt, womit das vorherrschende Bildungsverständnis nicht mehr als Zielbestimmung einer selbstbestimmten

Vergesellschaftung des Individuums trage (vgl. ebd., 10). Folgen einer solchen Privatisierungsideologie sind Prozesse sozialer Exklusion (nicht nur vom Arbeitsmarkt), die im Gegensatz zu den beiden zentralen Strukturmomenten und Voraussetzungen sozialer Inklusion stünden, nämlich Interdependenz und Autonomie. Kornelia Hauser (ebd.) erläutert: „Gesellschaftliche Zugehörigkeit meint Einbindungen in Sozialbeziehungen, die auf Wechselseitigkeit beruhen und die konkrete Ausformulierung eines ‚sozialen Bewusstseins': BürgerInnenstatus, gesellschaftliche Teilhabe und Demokratie". Politische und soziale Rechte bedürften schließlich der sozialen Absicherung, um tatsächlich und effektiv wahrgenommen werden zu können bzw. zu wollen (vgl. ebd.).

Die hervorstechendsten Kennzeichen einer Ökonomisierung des Bildungssystems und -gedankens sind für Jürgen Neubauer die Forderung nach Effizienz und die Betonung instrumenteller, d. h. verwertungsbezogener Aus-Bildung, die Akzentuierung des individuellen Leistungsgedankens und der dazugehörigen Leistungsvergleiche, die bis auf eine globale Ebene hin angelegt sind (z. B. „PISA"), weiters die zunehmende Entstaatlichung des PädagogInnenberufs bei gleichzeitig schlechteren Arbeitsbedingungen („Prekarisierung") und überhaupt die Umstrukturierung von Schulen und Hochschulen nach privatwirtschaftlichem Muster (vgl. Neubauer 1998, 615). Dementsprechend sei, so Neubauer (ebd., 615) bereits 1998, eine Dominanz einschlägiger wirtschaftsnaher Diskurse zu diagnostizieren, was mit Blick auf einen solcherart konnotierten Bildungsbegriff nicht nur aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, sondern darüber hinaus für mit ihr kompatible gesellschaftspolitische Positionen eine schwerwiegende Niederlage bedeute: „Bildung war immer von zentraler Wichtigkeit für linke Politik, doch hat die Linke dieses Feld kampflos an Bertelsmann abgetreten".[167] Bei Jürgen Oelkers (2003, 3) lässt sich die Ökonomisierung des Bildungssektors analog hierzu im Kern durch ein Abrücken vom Kriterium der Zweckfreiheit allgemeiner Menschenbildung, wie es im Neuhumanismus propagiert wurde, hin zur Dominanz von Effizienz- und Ertragserwartungen charakterisieren, die sich in entsprechenden Rationalisierungen inhaltlicher wie struktureller Art äußere: „Alle neuen didaktischen Formate vom Studienmodul bis zum E-Learning sind ökonomisch angesetzt und zweckorientiert. Sie sollen Lernen beschleunigen und den Ertrag verbessern, was sich vor allem mit den hohen gesellschaftlichen Kosten des Bildungssystems erklärt. Nicht zufällig wird ‚Leben' nicht mehr mit Bildung, sondern mit ‚lebenslangem Lernen' zusammengebracht, ohne dass es sich um einen Pleonasmus handeln würde". In der Lebenswelt Schule gehe es, wie Karl-Heinz

Heinemann (2008) in aller (polemischen) Deutlichkeit kritisiert, „nur noch um die Ausbildung der eigenen Arbeitskraft, um quasi industrielle Produktion von Kompetenzen. (...) Da zählt Humboldts Bildung nichts mehr, denn es wird nur noch für die Tests gelernt, für das *outcome* und die *performance* in den internationalen *Rankings*“. Entsprechend stoßen schulische wie akademische Randfächer und Disziplinen, die scheinbar kaum über Praxisnähe im Sinne von Marktförmigkeit und zumindest potentieller Verwertbarkeit verfügen, auf Seiten heutiger Bildungsreformer zunehmend auf Geringschätzung oder gänzliche Ablehnung. Konrad Paul Liessmann (2006, 70), der in diesem Gesamtzusammenhang von einer regelrechten „Vertreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften“ spricht, argumentiert, auch mit Blick auf die zahlreichen Versuche, „Orchideenfächern“ doch so etwas wie marktwirtschaftliche Relevanz abzugewinnen, sehr deutlich:

> „Was nicht immer schon der Praxis verschwistert und durch diese abgeschliffen ist, braucht erst gar nicht gelernt zu werden. Daher der Haß auf Fächer, in denen Formen des Denkens erfahren und geübt werden können, die keinen unmittelbaren Bezug zu einer Praxis haben (...). Alle Versuche, diesen Fächern ihre Legitimität zu bewahren, indem auf deren Nützlichkeit für das anstrengende Leben in der Wettbewerbsgesellschaft verwiesen wird (...) sind letztlich nur peinlich“ (ebd., 65).

Über den zu befürchtenden und in vielen Fällen bereits konkret zu beklagenden Verlust der Freiheit und Unabhängigkeit von Forschung und Lehre, wie er in den eben angeführten Entwicklungen gründet, noch hinausgehend, hebt Helmwart Hierdeis zudem auf den höchst kritikwürdigen Umstand ab, dass in einer sich demokratisch-verfasst rühmenden Gesellschaft ausgerechnet in den Institutionen des Bildungssystems demokratische Mitsprache- und Teilhabeoptionen sukzessive abgebaut werden. Ein „Verlust der Mitbestimmung, vertikale Kommunikation innerhalb der Einrichtungen, autoritäres Leistungsverhalten, das in engen Terminsetzungen, Beratungsresistenz und Entscheidungen über die Köpfe der Betroffenen hinweg zum Ausdruck kommt“ (Hierdeis 2007, o. S.), sind dabei nur einige der beklagenswerten Folgeerscheinungen für partizipativ-demokratische Kulturen, die doch gerade auch durch Institutionen und Organisationen der Bildung vermittelt werden sollten. Die Ausrichtung des Bildungsgeschehens entlang ökonomischer Anreizsysteme, d. h. entlang kurzfristig nutzbarer und repräsentierbarer Ergebnisse, die Geldgeber aus Politik und Wirtschaft zu beeindrucken vermögen, bedingten eine regelrechte Regression

des Pädagogischen, sie befördern, wie es Gruschka et al. (2005, 481; zit. nach Hierdeis 2007, o. S.) pointieren, eine „Hektik von Maßnahmen und (führen, B. L.) zu blinder Anpassung an die jeweils als neue Lösung propagierte Reformmode“. Der Primat der Leistungserhebung und -vergleichung, so Gruschka et al. (ebd.) weiter, erodiere letztlich die „pädagogische Lernkultur“, er erstickt regelrecht, so wiederum Hierdeis (2007, o. S.), „das Recht der Jugend auf Zweifel, wirkliches Verstehen, umwegreiche Annäherung, auf Langsamkeit und die Durchdringung individueller Betroffenheit und Schwierigkeiten.“ Zudem transformiere und erniedrige der ökonomische Anpassungszwang, der Abbau demokratischer Mitbestimmung und der in vielen Fällen (gerade im Hochschulwesen anzutreffende) prekäre Status der Lehrenden und Forschenden diese zu „Instruktionsangestellten“ (Gruschka et al. 2005, 481; zit. nach Hierdeis 2007, o. S.). Gruschka et. al. (ebd.) resümieren den Prozess der Ökonomisierung der Bildungslandschaft mit Blick auf die gesellschaftspolitischen Implikationen in aller Entschieden- und Deutlichkeit. Ausgangspunkt ihrer Kritik ist die Feststellung, dass die gegenwärtige Bildungspolitik keine ernstzunehmenden Anstrengungen unternehme, die Ungleichheiten hinsichtlich der Bedingungen und Chancen für individuellen Bildungserfolg zu beseitigen:

> „Stattdessen setzt sie auf die permanente Bedrohung und Kontrolle durch Tests und Prüfungen, welche die Leistung von Schülern und Lehrern erhöhen sollen. Standardisierung auf der gegebenen Basis von Ungleichheit der Bildungsangebote wird die soziale Spaltung und Hierarchisierung der Gesellschaft, soweit sie von Bildung abhängen, verschärfen. Das ist in einer freiheitlichen und demokratischen Rechts- und Gesellschaftsordnung nicht hinzunehmen“.

In einem ökonomisierten Bildungssystem werden individuelles Können und Wissen, werden persönliche Einstellungen und Dispositionen im instrumentell-zweckfunktionalen Sinne auf ihre Marktförmigkeit hin befragt und entsprechend bewertet. Werner Lenz (2007, 15) hierzu pointiert: „Unter diesem Diktat wird das menschliche Potential vereinnahmt, zuvor aber noch analysiert und etikettiert“. Das intellektuelle und soziale Vermögen eines Menschen erweist sich aus ökonomischer Perspektive somit als das vielbeschworene Human- und Sozialkapital. Notwendig wäre aber vielmehr – und dies nicht nur in den Lebenswelten Schule und Hochschule – ein gelegentliches *reflexives Innehalten* – das lateinische „*schola*“ bzw. das griechische „*scholé*“ bedeutet ursprünglich schließlich nicht umsonst soviel wie *Innehalten in der Arbeit*.

Entsprechend fasste Friedrich Nietzsche unter Stätten der Bildung „Orte, die nicht von den Dürftigkeiten und Bedürftigkeiten des Lebens geprägt sind, Orte der Freiheit (...) (die) frei sind vom Zwang zur Nützlichkeit, zur Praxisrelevanz, zur Lebensnähe, zur Aktualität – mit einem Wort: (...) Orte der Muße“ (Liessmann 2006, 62). In selbigem Sinne ist Liessmann (ebd., 127) sicher beizupflichten, wenn er auf den Punkt bringt, was reflexive Forschung – entgegen allen quantifizierenden Zeitgeistigkeiten mit ihren Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Evaluationen und Mitteleinwerbungen – wirklich benötigt, nämlich „Zeit und Freiheit“.[168] Gerade aus pädagogisch-normativer Sicht ist dieser Prozess der Aus- und manchmal auch regelrechten Zurichtung von Institutionen der Bildung zu (gewinnorientierten) Wirtschaftsbetrieben mit den Folgen zunehmender Rationalisierung und Verbetriebswirtschaftlichung aber entschieden zu kritisieren. Hierdurch droht eine instrumentelle Vernunft befördert zu werden, die dem Wesen pädagogischen Handelns zuwider läuft. Unter Rechtfertigungsdruck geraten so beispielsweise zeitintensive Einzelzuwendungen und nicht-unmittelbar-lernzielgerichtete, dafür aber pädagogisches Vertrauen schaffende Interaktionsformen. Hierzu zählen pädagogische Konzepte und Methoden, welche Erlebnisorientierung und leibnahe oder musisch-kreative Ausdrucksmöglichkeiten befördern und ganz grundsätzlich der allgemeinen Menschenbildung, also den Prinzipien *Selbstreflexivität*, *Selbsterkenntnis*, *Selbstentfaltung* und allerletztlich der *Selbstbestimmung* zu Diensten sind. Statt dessen tritt eine Orientierung entlang kurzfristiger Leistungs- und Evaluationsstandards und -kriterien in den Vordergrund, was sich nicht zuletzt am viel kritisierten Trend zum „*Teaching-to-the-test*“ festmachen lässt, also einer verstärkten Ausrichtung der Inhalte und Methoden des Unterrichts an punktuellen, einheitlichen Lernzielkontrollen, die dann als Grundlage für die einschlägigen *Rankings* dienen.

Nachfolgend lohnt noch ein etwas differenzierterer, wenn auch gezwungenermaßen wiederum nur exemplarischer Blick auf unterschiedliche Transformationen, Tendenzen und konkrete Prozesse der Ökonomisierung von Bildung und deren Folgen am Beispiel des Hochschulbereichs.

10.2.2.2 Indikatoren für Ökonomisierungslogiken am Beispiel des Hochschulsystems

„Humboldt ist tot!“

(Jürgen Rüttgers, Ministerpräsident von Nordrhein-Westfalen, 1997; zit. nach Krautz 2007, 21)

„Jenseits des zu überwindenden ‚Fachidiotentums‘ taucht der zugleich umfassend Informierte und Gebildete als Vorbote des 21. Jahrhunderts auf: Humboldt als Programm.“

(Bernd Dewe 1997, 88)

– ***Beispiel 1: Modularisierung von Bildungsinhalten*** –
Die curricularen und lernorganisatorischen Antworten auf die Anforderungen flexibilisierter Arbeitsmärkte finden ihren Niederschlag insbesondere im mittlerweile auf praktisch allen Ebenen des Bildungssystems vorherrschenden Prinzip der Modularisierung von Inhalten und Ausbildungsplänen. Die hierbei verfolgte Zielsetzung besteht in deren kurzfristigeren und elastischeren Struktur, um dadurch dynamischere und flexiblere Ausbildungen zu ermöglichen. Der Siegeszug der Modularisierung, die ein prägendes Strukturmoment flexibler und hochrationaler Güter- und Dienstleistungsproduktion ist, fällt, wenngleich im herrschenden Diskursklima schwer vernehmbar, aus pädagogischer Sicht schwerwiegender Kritik anheim. An problematischen pädagogischen Implikationen und Gefahrenmomenten einer solchen Modularisierung sind im Einzelnen insbesondere anzuführen:

* Eine Fragmentierung der Ausbildungsinhalte auf Kosten inhaltlicher Kohärenz, Systematik und (relativer) inhaltlicher Vollständigkeit. Insbesondere besteht die Gefahr einer zeitgeistigen Beliebigkeit der gerade als vordringlich erachteten Inhalte/Module.
* Eine Schwerpunktverschiebung von Bildung hin zur Qualifikation, weil unter dem Druck permanenter Verwertungs- und Modernisierungsprozesse diejenigen Inhalte, die nicht direkt zur Qualifizierung beitragen, etwa

subjektive und sinnstiftende Momente, die sich Quantifizierungslogiken entziehen, zu kurz kommen oder gar entsorgt werden.

* Qualifizierung wird zum Dauerzustand und verliert ob ihres rein temporären Charakters permanent an Wertigkeit, weil in immer kürzeren Intervallen immer neue Inhalte gelernt werden müssen. Der Mensch wird so zu einem „qualifikatorischen Ersatzteillager", zu einer „wandernden Baustelle, die ein Leben lang aufs Leben vorbereitet" wird (Geißler/Orthey 1998, 222f., zit. nach Gruber 2001, 245). Ein konkreter Anfang und ein benennbares Ende von Qualifikationsprozessen sind so kaum mehr auszumachen.
* Eine stärkere soziale Polarisierung durch vermehrtes Auseinanderdriften der Erfolgreichen und der weniger oder nicht Erfolgreichen, da eine modularisierte „Bausteinausbildung" mehr Entscheidungs- und Handlungsoptionen eröffnet, die, ganz im Sinne des „Matthäus-Prinzips", wonach dem, der hat, auch noch gegeben wird (und dem, der nichts hat, hingegen das Wenige noch genommen wird), dem Stärkeren mehr Distinktionsgelegenheiten eröffnen, wohingegen die Schwächeren weiter abgehängt werden

(vgl. zu allen vier Punkten Gruber 2001, 245f.).

Ergebnis dieser Homogenisierung von Ausbildungsinhalten im Interesse ihrer (relativen) Vergleichbarmachung, ist also letztlich eine Form der tayloristischen Standardisierung, wie sie etwa für die industrielle Massenfertigung, bspw. in der Systemgastronomie, typisch ist, wo ja auch alle Produkte (z. B. Hamburger) überall gleich aussehen und schmecken (weshalb in diesem Zusammenhang wie schon erwähnt oft passend von „McDonaldisierung" die Rede ist). Hierzu Luise Gubitzer (2005, 47): „Nur als homogenes Gut ist der Bildungsauftrag vergleichbar, evaluierbar, zertifizierbar, kommerzialisierbar, am internationalen Markt verkaufbar, handelbar. Und nur das kann die Vorstellung sein, Bildung zu verkaufen". Entsprechend gründen Maßnahmen zur Effizienzsteigerung des Bildungssektors auf Organisationsprinzipien, die letztlich der Praxis industrieller Produktion entnommen sind. Konrad Paul Liessmann (ebd., 41f.) kommentiert diesbezüglich: „Die vielgerühmte Modularisierung von Studien etwa stellt die Übertragung des Prinzips funktional differenzierter Fertigungshallen auf den Wissenserwerb dar, Stück für Stück werden Kurse und Lerneinheiten zu den Abschlüssen montiert. Auch die Einführung der ECTS-Punkte (Leistungspunkte) etabliert eine Norm zur Bewertung von Studienleistung, die bis in

das Berechnungssystem diversen Industrienormen entspricht“.[169] Letztlich, so Liessmann weiter, würden, dem Anspruch der Wissensgesellschaft (vordergründig) entgegenlaufend, aus Arbeitern und Angestellten keine wirklich *Wissenden*, vielmehr würden umgekehrt aus Wissenden (Wissens-)*Arbeiter* im Sinne einer industriellen Arbeitsorganisation (vgl. ebd., 42f.).

– ***Beispiel 2: Universitäten als Berufsausbildungsstätten und Dienstleistungsunternehmen*** –

Der Prozess einer schrittweisen, deutlich wahrnehmbaren Umwandlung einer öffentlichen Bildungsinstitution, die von ihrem Selbstverständnis her immer noch der freien Forschung und Lehre sowie der intellektuellen Entwicklung und Menschenbildung verpflichtet ist, in marktkonforme Dienstleistungsunternehmen, wird bekanntlich mit dem Namen derjenigen Stadt verbunden, in der die EU-BildungsministerInnen 1999 entsprechende Grundsatzbeschlüsse verabschiedeten und entsprechend als „*Bologna-Reform*“ bezeichnet. Dessen Hauptzielsetzung ist die Schaffung gleichwertiger, europaweit gültiger Abschlüsse auf Basis relativ gleicher Qualifikationen (der „Bachelor“ als Standardabschluss und der „Master“ als „Premiumabschluss“). Aufgrund der kurzen Studienzeiten (der Bachelor wird mit Stand 2011 in Deutschland und Österreich in den allermeisten Fächern bereits in sechs Semestern Regelstudienzeit erworben) und der stark verschulten Inhalte (in Form von „Modulen“ und „Bausteinen“, die obligatorisch und vorgegeben sind) werden diese Titel angesichts dieses Charakters verschulter Schnellstudiengänge oft als „*Fast-food*-Abschlüsse“ kritisiert. Die dahinter stehende gesellschaftspolitische Intention benennen Prausmüller/Schimmerl/Striedinger (2005, 71) wie folgt: „Ein stark verschulter, auf Berufsqualifikationen zentrierter erster Zyklus soll den Großteil der Studierenden arbeitsmarktkonform ausbilden. Diese sollen dann für die weitere ‚Veredelung‘ ihrer Arbeitskraft im Sinne des Lebenslangen Lernens selbst die Entwicklung ihres Humankapitals weiter bewirtschaften.“ Da nur ein vergleichsweise kleiner Teil der Studierenden Zugang zum Master haben soll, lässt sich die gewünschte Konsequenz des ganzen Prozesses auch wie folgt auf den Punkt bringen: „Beschäftigungsfähigkeit für die Masse, Bildung für die Elite“ (ebd.). Thomas Wieczorek (2009, 16) lässt an den (jenseits der angelsächsischen Länder) neuen Abschlüssen und am zugehörigen neoliberal grundierten Zeitgeist kein gutes Haar und konstatiert polemisch: „Um die Idealvorstellung vom unpolitischen Fachidioten abzusichern, wird das frühere Vordiplom jetzt *Bachelor* genannt und so ein kritikloses Schmalspurstudium ermöglicht“. Luise

Gubitzer (2005, 28f.) wiederum sieht die Funktion des Bologna-Prozesses in der Schaffung einer relativ homogenen Schicht von AbsolventInnen, „die am Arbeitsmarkt in Konkurrenz zueinander stehen und dadurch zu billigen und willigen (flexiblen) akademischen Arbeitskräften werden sollen“. Die Folge der Gleichschaltung auf der Ebene der Abschlüsse sei somit letztlich eine „geistige Gleichschaltung“. Das Selbstverständnis der Studierenden solle bzw. werde sich dadurch vom *mündigen*, d. h. *Einfluss nehmenden*, *mitredenden* und *mitbestimmenden* Staatsbürger weg und zum Kunden und Wirtschaftsbürger hin verschieben: „Durch die Vorgabe des effizienten Studiums werden sie so beschäftigt, dass für kritische Aktivitäten keine Zeit bleibt. Durch *lean studies* werden auch die Inhalte jedes kritischen Inhalts bereinigt werden“ (ebd., 28f.). Karl-Heinz Heinemann (2008) charakterisiert eine solcherart kapitalistisch orientierte Hochschule anhand folgender Zustandsbeschreibung:

> „Die Hochschulfreiheit ist nicht mehr die Freiheit der Forschung und Lehre von materiellen oder administrativen Zwängen, sondern die unternehmerische Freiheit des selbständigen Wirtschaftens auf dem Bildungsmarkt. (...) Marketing, Lobbying, Qualitätssicherung, man lässt keine Phrase des Hochschulmanagement-Jargons aus (...) Ein Bachelor-Studium ist in Module aufgeteilt, deren Ableistung in *Workloads* berechnet und mit Kreditpunkten honoriert wird. Aus dem Studium als Bildungserlebnis, als die Beschäftigung mit einer Sache um ihrer selbst willen, wird die Zurichtung des Humankapitals als *employability*, wie es in der Bologna-Reform gefordert wird“.

Ökonomisierung des Hochschulsektors bedeutet somit, dass finanzielle Zuwendungen des Staates – gemessen am eigentlich Erforderlichen – zurückgefahren werden, wodurch die Finanzierung von Forschung und Lehre vermehrt den Universitäten selbst überlassen bleibt. Diese werden hinsichtlich ihres Organigramms, dem unternehmerischen Auftrag entsprechend, mitunter mit Aufsichtsräten (in denen auch nicht-universitäre Delegierte sitzen, die bspw. seitens der orts- oder regionalansässigen Wirtschaft entsandt werden) und vorstandsähnlichen Leitungspositionen versehen, wohingegen Formen paritätischer Mitbestimmung (auch und gerade seitens der Studierenden) zurückgefahren oder ganz abgeschafft werden. Den verstärkt auf nicht-öffentliche Förderung angewiesenen Universitäten bieten sich dabei v. a. drei Möglichkeiten zur Mittelbeschaffung an, deren Implikationen nachfolgend aus kritischer Perspektive kommentiert werden sollen (vgl. diesbezgl. auch Lederer 2008, 151–157).

a) *privates Sponsoring und Drittmittel*
Sponsoring im Hochschulbereich bedeutet bspw., wie verschiedentlich bereits praktiziert, Werbung in Form von Wurfzetteln, Plakaten oder Bildschirmpräsentationen in Hörsälen, Seminarräumen, Mensen, Cafeterien etc. So benannte etwa die Fachhochschule Würzburg-Schweinfurt 2006 einen Hörsaal in „Aldi-Hörsaal“. (Die Wirkung eines derart kommerzialisierten öffentlich-rechtlichen Raums auf das Verständnis junger Menschen von der Beschaffenheit und Würde der *Res publica* lohnte, näherhin untersucht zu werden.) Der Nachweis eingeworbener Drittmittel ist heute meistens bereits fester Bestandteil universitärer Leistungsbilanzen und Anforderungskriterium für Stellenausschreibungen. Befördert wird hiermit eine Entwicklung zur sogenannten Auftragsforschung mit der Gefahr, mit Blick auf Anschlussaufträge gefällige, zumindest geglättete Resultate zu präsentieren. Auch bedeuten Projektanstellung, Zwischen- und Ergebnispräsentation einen enormen Zeit- und Arbeitsaufwand, auf Kosten der Zeiten für Forschung und deren Reflexion. Auch handelt es sich hierbei oft um budgetäre Nullsummenspiele, wenn bspw. öffentliche Gelder aus EU-Mitteln beantragt werden, um das Budget der eigenen Universität zu entlasten. Tatsächliche Intention scheint hierbei also vielmehr zu sein, Effizienz- und Verwertungsdruck aufrechtzuerhalten und solcherart den Forschungsbetrieb zu disziplinieren.

b) *kommerzielle Nutzung von Forschungsergebnissen*
Der Zwang zur Fremdfinanzierung äußert sich etwa in der Tendenz, Mittel aus hochschulinternen Forschungsetats bevorzugt in diejenigen Bereiche zu lenken, die als potentiell gewinnträchtig gelten.[170] Dabei kommt natürlich gerade Universitäten in besonderem Maße die Aufgabe zu, auch und insbesondere kommerziell nicht rentable Bereiche der Forschung angemessen zu berücksichtigen.

c) *Studiengebühren*
Ein besonders anschauliches Beispiel für die Ökonomisierung des Bildungssystems sind die seit den 90er Jahren auch in Europa im Vormarsch befindlichen Studiengebühren, die eine neue Qualität marktförmiger Ausrichtung des Bildungssystems darstellen. Faschingeder u. a. (2005, 9) bringen es auf den Punkt: „Studierende werden als KundInnen angerufen, die an den Universitäten die ‚Ware Bildung‘ erwerben können“.

Hochschulen würden so sukzessive zu „Standortfaktoren der Wissensgesellschaft“ (ebd., 22), zu „standortgerechten Dienstleistungshochschulen“ (ebd.) umgewandelt. Entsprechende Verwertungsinteressen beziehen sich dabei nicht mehr nur auf technische oder verfahrensbezogene Wissensbestände, sondern in immer stärkerem Maße auf das „Humankapital“, also auf den solcherart verstandenen Menschen selbst. Die Rolle der Studierenden wandelt sich durch die Erhebung von Studiengebühren zu der eines Kunden des Bildungsdienstleisters Universität, der entsprechend gehalten ist, seine Investitionen ökonomisch vernünftig zu tätigen, d. h. effizient zu studieren, m. a. W.: so schnell wie möglich. In der Tendenz werden so verstärkt nur mehr diejenigen Seminare und Kurse belegt und sonstige Veranstaltungen besucht, die dem Studienerfolg unmittelbar dienlich sind oder zu sein scheinen. Übriges, über den Prüfungsstoff Hinausweisendes wird vermieden, von zeitintensivem (und zudem unentgeltlichem) politischen und/oder kulturellen Engagement ganz abgesehen. Der Hauptvorwurf gegen Studiengebühren bezieht sich indes auf deren soziale Selektionswirkung, denn gerade Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen würden letztlich vom Studium (oder von dessen Abschluss) abgehalten, wie einschlägige Erfahrungen zeigen.[171] Dabei scheint es keine entscheidende Rolle zu spielen, ob die Gebühren zu Beginn, während oder erst nach dem Studium zu entrichten sind. Die Aussicht, nach Ende des Studiums erst einen erheblichen Schuldenbetrag abzahlen zu müssen, zugleich aber keinerlei Gewähr dafür zu haben, eine der erworbenen Qualifikation angemessene Anstellung zu finden, schreckt insbesondere Angehörige unterer sozialer Schichten allzuoft ab.[172] Vor allem aber äußert sich in der Forderung nach Studiengebühren ein Verständnis von Bildung, welches das Studium nur noch als individuelle Investition in den „eigenen Standort“, in das eigene „Humankapital“ versteht und nicht mehr als etwas, das der gesamten Gesellschaft Nutzen bringt. Torsten Bultmann (Wochenzeitung „*Jungle World*“, Nr. 42, 18. 10. 2006, 4) erläutert die dahinter stehende elitäre Bildungs- bzw. Gesellschaftsphilosophie, die er nicht zuletzt schon im selektiven Schulsystem grundgelegt sieht:

> „Die Mehrheit der Schüler wird im gegliederten Schulsystem bereits vorher aussortiert und im Alter von zehn Jahren auf so genannte praktische Bildungswege verwiesen, die vom Studium ausschließen.

(...) Die deutsche pädagogische Alltagswelt (...) ist nach wie vor von einer naturalisierenden Begabungsideologie bestimmt, die von der Annahme ausgeht, es gäbe so etwas wie eine unverrückbare Verteilung unterschiedlicher angeborener ‚Leistungsfähigkeit', derzufolge immer nur eine Minderheit für ‚die Wissenschaft' qualifiziert wäre. De facto sichert das gehobene Bildungsbürgertum durch die künstliche Beschränkung des Zugangs zur gymnasialen Oberstufe (...) die exklusive Bildung seiner Kinder. Dies befördert eine pädagogische Kultur permanenten individuellen Klassifizierens und (Aus-) Sortierens, die ihre Wurzeln tatsächlich im 19. Jahrhundert hat. Eine Politik permanenten Sparens und Kürzens an öffentlicher Bildung, also der Kampf um den privilegierten Zugang zu knappen Ressourcen in Verbindung mit der zunehmenden betriebswirtschaftlichen Steuerung von Bildungsinstitutionen, hat diese Pseudopädagogik noch einmal gestärkt."

– ***Beispiel 3: Elitenförderung*** –

Wird den Hochschulen ihre Finanzierung immer mehr selbst überantwortet, nehmen, wie bildungspolitisch auch beabsichtigt, je nach Management und Profilierung die Unterschiede in Ausstattung und Renommé der einzelnen Hochschulen stark zu, die Forschungslandschaft differenziert sich aus in wenige „Kompetenzzentren" oder „Exzellenz-Cluster" einerseits und viele unterfinanzierte Einrichtungen andererseits. Besonders deutlich ist dies bei den traditionell weitgehend privat finanzierten Universitäten in den USA zu besichtigen: Einer handvoll weltberühmter Elite-Universitäten („*Ivory-League*", mit Jahresstudiengebühren, die von 3000 bis zu mehr als 30 000 Dollar reichen) stehen dort eine ungleich höhere Anzahl vergleichsweise unbekannter, schlecht ausgestatteter Massenuniversitäten gegenüber. Diese haben die gesellschaftliche Funktion, beschäftigungsfähige Wissensarbeiter für die jeweiligen Anforderungen des Arbeitsmarktes bereitzustellen (vgl. Prausmüller, Schimmerl, Striedinger 2005, 68). Über die Verteilung öffentlicher Mittel, die Menge an Sponsorengeldern und die Höhe von Studiengebühren entscheiden letztlich die *Rankings*, also der jeweilige Rangplatz in einschlägigen Leistungstabellen. Hierzu werden bestimmte Indikatoren berücksichtigt, etwa die Zahl der Veröffentlichungen, Zitationen, durchschnittliche Studiendauer, Notenschnitt, Durchfallquoten, Volumina eingeworbener Projektgelder etc., d. h. weitestgehend quantifizierbare Größen. Somit erzeugt das Streben nach so verstandener Exzellenz nicht zuletzt eine

Zunahme ergebnisfixierter Evaluationsprozesse und Messvorgänge, ungeachtet der bereits an anderer Stelle ausgeführten Tatsache, dass die Ergebnisse von Bildung, verstanden etwa als *Selbsterkenntnis* und *Selbstermächtigung* mündiger Menschen, nicht wirklich zu messen sind (im Gegensatz zur *Qualifikation*, für die es Zertifikate und Zeugnisse gibt). Als Konsequenz droht letztlich die Vernachlässigung eines kritischen, *nicht* ranking-kompatiblen Denkens, wie Christina Kaindl (Wochenzeitung „*Jungle World*“, Nr. 42, 18. 10. 2006, 6) betont:

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

Die Einschätzung des gesamten Bologna-Prozesses fällt für den Philosophen Robert Pfaller (derStandard 29. 01. 2011, Album A2) geradezu verheerend aus:

> „Die Universitäten Europas verwandelt man in repressive Obermittelschulen, die nur noch auf den Prinzipien des Zwangs und der Kontrolle beruhen, wodurch die Ressourcen der freiwilligen Motivation und des neugierigen Interesses verschleudert, und die Universitäten als Orte der Forschung, des freien Gedankenaustauschs und der kritischen Selbstreflexion der Gesellschaft ruiniert werden“.

10.2.3 Zwischenplädoyer gegen die Ökonomisierung des Bildungssystems

Welche Geistes- und Werthaltungen diesen Prozess einer Ausrichtung des Bildungssystems an seiner ökonomischen Verwertbarkeit fundieren, verdeutlicht ein Beispiel aus Hamburg: Dort forderte ein ehemaliger Unternehmensberater im Amt des Bildungssenators, dass die hiesige Universität die Hälfte ihrer Historiker, Philosophen und Romanisten einsparen müsse und Wirtschaft und Wissenschaft engstens zusammenwirken sollten (vgl. Gubitzer 2005, 32). Im Sommer 2011, um ein weiteres Beispiel anzuführen, fordert der österreichische Vizekanzler Michael Spindelegger, Studiengebühren nach Berufsaussichten zu staffeln, sodass Fächer mit geringeren Jobperspektiven, etwa bestimmte Abschlüsse der Geistes- und Kulturwissenschaften, mehr kosten würden als

beispielsweise ein Studium der BWL oder Jura o. ä. Nicht-unmittelbar auf geldwerte Verwertung bezogene Fächer gelten einer solchen Sichtweise zufolge als minderwertig (vgl. Wochenzeitung Falter 30/2011, 6f.). Phillipp Blom kommentiert diesbezüglich: „Michael Spindelegger trägt mit seinem Vorschlag dazu bei, ein Klima zu schaffen, in dem eine Gesellschaft Bildung, methodische Reflexion und die Erweiterung geistiger Horizonte mit Geldstrafen belegt" (ebd., 7).[173] Die BesetzerInnen des größten Hörsaals der Universität Innsbruck im Rahmen der vom Wiener Audimax ausgehenden „UniBrennt!"-Bewegung, die Ende 2009 österreichweit Schlagzeilen machte und sich neben der Forderung nach mehr Geld vor allem der umfassenden Kritik am Bologna-Prozess widmete, kritisieren in ihrem Positionspapier vom 15. 12. 2009 den gegenwärtigen Ökonomisierungsprozess, indem sie ihm ein bestimmtes, auch hier bereits ausgebreitetes transinstrumentelles und umfassendes Verständnis von Bildung entgegenhalten:

> „Bildung ist eine nicht zu messende Größe. Jeder Versuch, universitäre Bildung messbar zu machen, führt zu einer quantifizierenden Ausbildung, die unserem Verständnis von Universität widerspricht. Der Bologna-Prozess (...) (ist, B. L.) kritisch zu betrachten und (bedarf, B. L.) einer grundlegenden Revision. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses zielt auf arbeitsmarkttechnische Verwertbarkeit und erhöhten Leistungsdruck. Zudem macht sie durch die Verkürzung der Studienzeit Qualität nur in Zusammenhang mit Beschleunigung denkbar. Studierende werden somit zum Ornament der Masse, Bildung ihres Selbstzwecks beraubt und Universität zur Symbolträgerin von Verwertbarkeit und Effizienz. Wenn Bildungseinrichtungen die Angst vor Entschleunigung so stark fördern, dass das Ungewisse als Belastung wahrgenommen wird, berauben sie die Kritik ihrer Grundlage, denn diese lebt vom Innehalten und Verweilen. So wird eine Universität verunmöglicht, in der Kritik die Grundlage des Sich-Weltaneignens ist".[174]

Auch Konrad Paul Liessmann macht in seinem bildungskritischen Werk „Theorie der Unbildung" (2006, 46f.) aus seiner Empörung angesichts der beobachtbaren Unterwerfung des Bildungs- und Universitätsgedankens unter den Primat des Ökonomischen keinen Hehl:

> „Mitunter ist es geradezu atemberaubend, wie leichtgläubig, naiv und in einem basalen Sinn schlicht unwissend die Protagonisten der sogenannten Wissensgesellschaft sind, wenn es darum geht, den Zeitgeist und seine Moden nicht zu verpassen. Daß sich die einstigen Zentren des Wissens,

> die Universitäten, zunehmend an Unternehmensberatungen wenden, um ihre Reformprozesse begleiten und strukturieren zu lassen, zeugt nicht nur von einer erbärmlichen Anpassung an die alles beherrschende Sprache des *Coaching, Controlling und Monitoring*, sondern auch von einer Blindheit gegenüber einer Ideologie, deren kritische Demontage einstens zu den Aufgaben gesellschaftswissenschaftlichen Wissens gehört hätte. Wer zusieht, wie Universitätsfunktionäre jede noch so dumme ökonomistische Phrase aus dem Repertoire der Heilslehren des New Management beflissen adorieren, muß sich über die einstige Willfährigkeit der Intelligenz gegenüber anderen ideologischen und totalitären Versuchungen nicht mehr wundern".

Im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs, so bestätigt Helmwart Hierdeis (2007, o. S.) Liessmanns Einschätzungen quasi deckungsgleich, sei wahrzunehmen, dass „die Vertreter der pädagogischen Zunft sich gegen die Okkupation durch ökonomisches Denken und Sprechen nicht nur als wenig widerstandsfähig erweisen, sondern auch noch geneigt scheinen, dabei eine Vorreiterrolle zu übernehmen (...)". Hierdeis (ebd.) bemerkt mit Blick auf den ökonomistisch-modernistischen *Sound* und den aus der Welt des Management (inklusive seiner Motivationsmethoden) entlehnten, mit zahlreichen Anglizismen, Neologismen und Euphemismen durchsetzten Jargon, wie er in Zeiten der *Bologna-Reform* und des Zwangs zur Drittmittelakquise längst seinen Weg in einschlägige Leitbild- und Zielformulierungen pädagogischer Institutionen und, weit schlimmer noch, in das Denken der pädagogisch handelnden Personen gefunden hat, angesichts dessen weitgehender Substanzlosigkeit und ideologischen Selbstzweckhaftigkeit auf süffisant-ironische Weise:

> „Die übliche Klassifizierung wissenschaftlicher Texte in vier Kategorien, je nachdem, welche Art der Forschung ihnen zugrunde liegt (empirische, quasi-empirische, objektive Zusammenhänge beschreibende und normative), wäre als neue Textgattung jene der ‚narkotischen Predigten' hinzuzufügen. So nannte Goethe die Kanzelreden des Pfarrers Krummacher (...), der allsonntäglich seine Gemeinde ‚in den Schaf lullte', indem er sie einen Blick ‚ins Reich der Gnade' tun ließ (...)" (ebd.).

Im selben sprach-, diskurs- und ideologiekritischen Sinne, wie er vorangehend von Liessmann und Hierdeis geäußert wurde, wendet sich Jürgen Neubauer (1998, 615) gegen diese allzu offensichtliche (und oft peinlich anmutende) Präsenz, gelegentlich auch Dominanz einschlägiger Begrifflichkeiten und Phrasen aus Betriebswirtschaft und Managementtheorie im Rahmen pädagogischer

und erziehungswissenschaftlicher Diskurse. Schon 1998 plädiert er für ein entschiedenes, sich auch terminologisch darstellendes Gegensteuern, welches bis heute wohl als unerhört gelten muss, wie auch seine Problemanalyse nichts an Aktualität eingebüßt zu haben scheint: So griffen ihm zufolge Schulen auf die Sprache der Wirtschaftstheorie und des Managements zurück, wie etwa im Falle der *Corporate Identity*, einer Form von Schulpolitik,

> „die Schule lediglich noch als Marketing-Größe begreift und auf Imagepflege und nicht etwa auf soziale Gerechtigkeit zielt. Es scheint, als stünde derzeit keine Sprache zur Verfügung, um den neokonservativen Diskurs ernsthaft in seiner hegemonialen Stellung zu gefährden und Schule und Universität im Hinblick auf demokratische Formen und Inhalte neu zu gestalten".

Dieselbe, polemisch zugespitzte Kritik an einem regelrechten Kotau, den auch die Geistes- und Sozialwissenschaften im Allgemeinen, die Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Speziellen, am ökonomistischen Zeitgeist oftmals zu vollziehen scheinen, trägt Konrad Paul Liessmann auf zitationswerte Weise ausführlich vor. Der spezielle Vorwurf eines fehlenden reflexiv-ideologiekritischen Innehaltens, und im Umkehrschluss das Plädoyer für ein reflexiv-kritisches, bildungsmächtiges Denken, lässt sich hier durchaus als Argument für die explizite pädagogische Förderung von Reflexionsprozessen lesen:

> „Es ist schon erstaunlich, daß Wissenschaftler, die noch vor ein paar Jahren glaubten, gesellschaftliche Entwicklungen kritisch auf den Punkt bringen zu können, angesichts dummdreister Sprechblasen aus dem Jargon des *New Managements* nahezu widerstandslos kapitulieren. Daß es niemand mehr auffällig findet, wenn Universitätslehrer zur Nachbesserung ihrer hochschuldidaktischen Fähigkeiten zu einer Unternehmensberaterin mit abgebrochenem Psychologiestudium geschickt werden (...), daß niemand aufschreit, wenn die letzten Ladenhüter der Unternehmensideologien den Universitäten als der neueste Schrei verkauft werden – vom *Blended Learning* über *Diversity Management* bis hin zur ‚Wissensbilanz' – sagt eigentlich alles über die Widerstandskraft der institutionalisierten Wissenschaft gegenüber dem Zeitgeist: Sie ist so gut wie nicht vorhanden. Die Tragödie, die sich angesichts der Ideologisierung und Politisierung der Universitäten im vergangenen Jahrhundert ereignete, wiederholt sich gegenwärtig angesichts ihrer Ökonomisierung: aber als Farce. (...) Wohl (...) könnte es sein, daß am Ende des Bologna-Prozesses die Farce doch wieder

zu einer gesellschafts- und bildungspolitischen Tragödie wird“ (Liessmann 2006, 122f.).

Folglich zieht Liessmann (ebd., 109) ein kulturpessimistisches Fazit: „Fast scheint es so, als kennten die modernen Universitätsreformer nur einen wirklichen Feind: den unabhängig forschenden Geist, der sich ihren Vorstellungen von strukturierter und kontrollierter Wissenschaft entzieht“. Die Umwandlung von Hochschulen in „Profit-Center“ und einige ihrer Folgen kommentiert Jyrki Hilpelä (2001, 194f.) bereits vor über zehn Jahren mit Blick auf die Situation in Finnland:

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

Herrscht unter kritischen BildungstheoretikerInnen wie -praktikerInnen *grosso modo* Einigkeit hinsichtlich des kritisierenswerten Folgen der im Geiste des Ökonomismus vollzogenen Umbauprozesse der Hochschullandschaft, stellt sich umso mehr die Frage, wohin die Entwicklung speziell der Hochschulen statt dessen und vielmehr zu führen hätte.

– ***Alternative Reformagenden*** –

Aufgrund der zunehmenden Gewahrwerdung der Folgen und pädagogischen Gefahrenmomente der laufenden Ökonomisierung der Bildungslandschaft und aber auch, engstens hiermit verknüpft, des Bildungsverständnisses selbst, und nicht zuletzt sicherlich auch wegen einer gewissen diskursiven Defensive, in der

sich die wirtschaftsliberale Ideologie und ihre zahlreichen FürsprecherInnen seit Ausbruch der globalen Wirtschafts- und Finanzkrise befinden, wächst, wenngleich überaus zurückhaltend, auch Kritik, vereinzelt sogar Widerstand, gegen eine weitere Indienstnahme von Bildung für überwiegend ökonomisch-funktionale Zielkategorien im Geiste der Standortlogik und der *Employability.* An den Hochschulen scheint das Unbehagen an den neuen Abschlüssen und der Neustrukturierung der Inhalte und Studienmodi von Beginn an nicht nur vorhanden, sondern zu steigen (siehe exemplarisch Gruschka 2005b). Einige der von kritisch und humanistisch gesinnten ErziehungswissenschaftlerInnen geforderten und angestrebten Zielkategorien und geeignete Reformagenden, die an die Stelle einer weiteren Ökonomisierung zu treten hätten, werden bspw. von Helmwart Hierdeis (2007, o. S.) stichpunktartig benannt:

* „Es geht darum, ob die Wirtschaft ungehinderten Zugang zum Bildungswesen als Markt bzw. als Rekrutierungsort künftiger Produzenten und Konsumenten erhalten soll oder ob die Bildungspolitik mit Hilfe klarer, den staatlichen Bildungsauftrag schützender Regeln die ‚balance of power' wahrt". Es drohe die Gefahr, so Hierdeis weiter, dass die demokratische Idee von Bildung durch die weitere Kommerzialisierung des Bildungsgedankens und der Bildungsinstitutionen unterlaufen werde, wohingegen eine verstärkte Rückbesinnung auf originär pädagogische Werte und Leitziele, etwa gelingende soziale Beziehungen, *Solidaritätsfähigkeit,* die Entdeckung und Entfaltung individueller Begabungen und Talente, die Mehrung individueller *Autonomie* und *Mündigkeit*, kurz: die *Entfaltung einer reifen und emanzipierten Individualität,* erforderlich wäre;

* „Es geht darum, ob die Bildungspolitik das ‚Bürgerrecht auf Bildung' (...) wieder ernst nimmt und daran geht, die sich über die Ungleichheit der Bildungschancen reproduzierende Spaltung der Gesellschaft zu verringern" (ebd.). Hierdeis wirft hier zu Recht ein, dass die Apologeten und Sponsoren einer sich im humankapitalistischen Sinne dem Wirtschaftsstandort verpflichtet wissenden Bildungspolitik, darunter namhafte Konzerne, sich (auch) daran messen lassen sollten, ob ihre – keinesfalls selbstlosen – Donationen in die Bildungssphäre auch für die Unterprivilegierten des Bildungssystems, also etwa für Menschen mit Lernschwierigkeiten, Sprachdefiziten, Behinderungen, sozialen Benachteiligungen etc. – individuellen Nutzen stiften und deren Beteiligungs- und Erfolgschancen erhöhen.

* „Es geht darum, ob die von Politik und Wirtschaft ständig im Munde geführte und mit hohem finanziellem Einsatz geförderte Elitebildung nur kognitiv-technologische Höchstleistungen im Auge hat oder auch soziale Sensibilität und Kompetenz, Kreativität, vernetztes Denken, politisches Verständnis und Reflexionsfähigkeit“. Anstelle privilegierter Förderung von meistens ohnehin schon Privilegierten bedürfe es der Ermutigung und Förderung *aller* Kinder und Jugendlichen, insbesondere, im Sinne kompensatorischer Erziehung und Bildung, derjenigen aus unteren sozialen Schichten. Der sensible Prozess der *Selbstbildung* junger Menschen kann dabei durch den heute weit überhöhten Druck zur sozialen Auslese und Kontrolle nachhaltig destruiert werden.

* „Es geht um die Einsicht, dass die Globalziele der (Bildungs)Politik wie ‚Anschlussfähigkeit‘, ‚Europareife‘ ‚Standortsicherung‘, ‚Fit sein für das dritte Jahrtausend‘, ‚Sicherung von Arbeitsplätzen‘ ... auf Dauer nicht ohne die Erhaltung und Verlebendigung der demokratischen Kultur zu haben sind“. Der Abbau demokratischer Mitbestimmungsrechte in privatisierten bzw. ökonomisierten Bildungsorganisationen ist diesbezüglich mehr als kontraproduktiv, ebenso die Primate der (vordergründigen) Effizienz und der Verkürzung von Ausbildungszeiten in Schule und Hochschule, die zwangsläufig zu Lasten politischen, sozialen und kulturellen Engagements gehen und den Blick über den Tellerrand der eigenen Fachrichtung hinaus, etwa im Sinne eines „Studium Generale“, erschweren bis verunmöglichen. Mit John Dewey, dem Fürsprecher proaktiv-gelebter demokratischer Teilhabe und Mitbestimmung, bringt Hierdeis (ebd.) seine negative Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Prioritätensetzungen im Bildungsgeschehen auf den Punkt:

  > „Individuelle und kollektive demokratische Kultur ist, das wissen wir seit John Dewey (...), nicht das Ergebnis von Belehrung, sondern von Tun. Der Satz ist so banal wie uneingelöst. Die Bildungskultur ist weitgehend eine Kultur der Anpassung und des Gehorsams – und der Erwartung, für die langjährige Unterwerfung in der Gestalt von Arbeitsplatz und Karriere belohnt zu werden“.

Es ist, so kann hier abschließend bilanziert werden, dabei natürlich zunächst einmal „das gute Recht des Gesetzgebers, die von ihm geforderte Bildungsarbeit vor allem in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft zu sehen. Er hat die

gesellschaftlich-kulturelle Kontinuität und Stabilität sowie den ‚Fortschritt' vor Augen und muss nur den Rahmen gewährleisten, innerhalb dessen der einzelne sich bilden kann", wie Helmwart Hierdeis (2003, 82) zu konstatieren bereit ist. Eine sich human und demokratisch wähnende Gesellschaft *muss* um ihrer selbst willen diese Kontinuität und diesen Fortschritt anders als nur ökonomisch-zweckfunktional interpretieren, sondern hat ihn eben in sozialer, kultureller und humanistischer Hinsicht mit Leben zu füllen. Dies erfordert eine weitaus umfassendere und tiefer gehende Bildung des *Humanum*, als dies in heute diskursdominanten Konzeptionen à la *Lifelong Learning*, Kompetenzentwicklung oder gar *Employability* usw. angelegt ist. Entsprechend lässt sich dem engagierten Plädoyer von Jochen Krautz (2007, 16, 20) durchaus zustimmen:

> „Im Mittelpunkt von Bildung (...) steht nicht die Frage, wie man möglichst gut verdienende Arbeitnehmer herstellt. Oder welches Wissen morgen zur Förderung des Wirtschaftswachstums gebraucht wird. Im Mittelpunkt steht der Mensch und seine freie Entwicklung zu mehr Menschlichkeit. (...) Schule ist kein vorgelagertes Ausbildungsinstitut der Betriebe, ein Studium ist kein ausgesourctes Job-Training von Konzernen. Es geht um allgemeine Bildung, um Menschenbildung. Und das ist mehr als der künftige Job".[175]

– ***Zusammenfassung und Weiterführung*** –

In den letzten beiden Kapiteln (10.1. und 10.2.) konnte zunächst belegt werden, dass derjenigen Lebenswelt, auf die sich der erziehungswissenschaftliche Diskurs zum Thema Kompetenzen nach wie vor primär bezieht, Arbeit und Beruf, grundsätzlich eine substantielle Bildungsaffinität attestiert werden kann, wenngleich zweckfreie Allgemeinbildung doch als die umfassendere und konstitutive Dimension eines umfassenden Bildungsverständnisses, wie es im ersten Hauptteil der Arbeit ausgebreitet wurde, anzusehen ist. Zugleich wurde gezeigt, wie sehr die weit über Fragen der Arbeitswelt hinausreichende Ökonomisierung der Gesellschaft im Allgemeinen, des Bildungssystems und –gedankens im Speziellen, den Bildungsdiskurs instrumentellen Engführungen unterwirft, die auch das Bildungspotential kompetenzrelevanter Verrichtungen zugleich reduzieren, im Extremfall gar negieren. (Dem Vorwurf, der herrschende Bildungsdiskurs sei vorwiegend ohnehin ein Beitrag zur funktionalen Formierung marktrelevanter Persönlichkeitsanteile, wird unter 11.3.1. u. 11.3.2. genauer nachzugehen sein.) Vor diesem Hintergrund wird hier die These vertreten, dass das Sprechen über „Bildung" heute tatsächlich meist ein Sprechen über „Kompetenz(en)" ist,

anders gesagt: Wenn im heute vorherrschenden Modus des Begriffsgebrauchs von Bildung die Rede ist, wäre de facto der Kompetenzbegriff der treffendere und angemessenere Terminus technicus, lässt sich dieser doch, wie nachfolgend zu zeigen, zumindest *auch* als Synonym für die so vehement geforderte „Marktförmigkeit" des Individuums begreifen und ist von daher strikt vom Bildungsbegriff zu unterscheiden, der, wie gesehen, in weitaus höherem Maße auf die Leitnormen *Selbstbestimmung*, *Selbstentfaltung* und *Selbsterkenntnis* zielt. Im Folgenden wird nunmehr auf Grundlage besagter Verortungen des Bildungsdiskurses und -begriffs der Versuch unternommen, qualitative Schnittmengen sowie aber auch Inkommensurabilitäten zwischen „Kompetenz" und „Bildung" herauszuarbeiten. Inwiefern und in welchem Umfang, so also die nachfolgenden Leitfragen, tragen Kompetenzen zu Bildungsprozessen bei, wie ist es generell um das Verhältnis von Bildung und Kompetenz bestellt? Gerade eine berufliche Bildung, die sich keineswegs nur auf die Vermittlung beruflicher Qualifikationen beschränken will, sondern weit darüber hinaus an einer nicht-unmittelbar anwendungsbezogenen, somit selbstzweckhaften Bildung der Persönlichkeit interessiert ist, hat sich dieser Frage nach dem inhaltlichen Zusammenhang von Kompetenzen und Bildung zu widmen. Bei deren Beantwortung wird deutlich werden, dass der Faktor Reflexion ein elementares Wesensmerkmal von Bildung und letztlich ein entscheidendes Abgrenzungskriterium zum Kompetenzbegriff ist (s. u.).

11 Ausgewählte Einschätzungen und Analysen des Verhältnisses von „Kompetenz“ und „Bildung“

Nach einer ausführlichen Erörterung der Begriffe „Bildung“ (nebst einer Spezifikation des Verhältnisses von Spezial- und Allgemeinbildung) und „Kompetenz“, die nicht zuletzt mit Blick auf diagnostizierte Ökonomisierungsprozesse im Bildungssystem und -denken durchgeführt wurde, sind nunmehr der Diskursrahmen und das bildungstheoretische Terrain der weiteren Bemühungen um einen zeitgemäßen *relaunch* eines kritischen und humanistischen Bildungsbegriffs auf Kosten des omnipräsenten Kompetenzkonzepts weitgehend abgesteckt; gleichwohl harrt das Verhältnis der beiden Begrifflichkeiten weiterhin einer qualifizierten Bestimmung. Im Folgenden soll diese in Form einiger exemplarisch ausgewählter Beiträge seitens namhafter ErziehungswissenschaftlerInnen sowie einflussreicher bildungstheoretischer Dokumente erfolgen. Zunächst aber gilt das Interesse einer grundlegenden bildungstheoretischen Bestimmung von „Kompetenz“.

11.1 Theoretische Grundverortung einer Schnittmengenanalyse von Kompetenz(en) und Bildung: Kompetenzen als Elemente formaler Bildungstheorien

In begrifflicher Hinsicht scheint „Kompetenz“, wie bereits ausführlich ausgeführt, manchmal geradezu als Nachfolge- oder Ersatzbegriff von „Bildung“ zu reüssieren, tatsächlich umfasst er aber deutlich unterschiedliche Konnotationen, die zum Teil sogar auf das Gegenteil von Bildung verweisen. Für Nuissl/Schiersmann/Siebert (2002, 5) stellen sich diesbezüglich eine ganze Reihe von Fragen, die hier im Folgenden aufgegriffen werden sollen: „Kompetenz (...) scheint den umstrittenen und unpräzisen Bildungsbegriff zu ersetzen. Oder doch nicht? (...) Enthält der Begriff ‚soziale Kompetenz‘ andere, instrumentellere Konnotationen und Denotationen als der Begriff ‚soziale Bildung‘, der eher an Solidarität und Verständigungsbereitschaft erinnert?“. Wie aber sind, vorab einer begrifflichen und konzeptionellen Schnittmengenanalyse, Kompetenzen *grundsätzlich* bildungstheoretisch einzuordnen?

Kompetenzen (und auch die begriffsgeschichtlich älteren Schlüsselqualifikationen) sind unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zunächst einmal in grundsätzlicher Hinsicht im Kontext formaler Bildungstheorien[176] zu verorten. Sandra Wiesinger-Stock (2002, 90) definiert unter Bezugnahme auf das zwanzigbändige Bertelsmann-Taschenlexikon generell: „Ziele der formalen Bildung sind im Einzelnen die Förderung von logischem und unabhängigem, kritischem Denken, Ausdrucksfähigkeit, ‚Empfindungstiefe und Willensstärke', durch den ‚selbsttätigen Umgang mit dem Objekt'. Sie soll, zweckgebunden, ‚einer allseitigen Entfaltung der allen Menschen gemeinsamen Grundkräfte dienen'". Formale Bildung ist heute insbesondere im Zusammenhang mit der Debatte um lebenslanges Lernen und den hierfür erforderlichen Kompetenzen von Bedeutung. So wurde bereits im Strukturplan für das Bildungswesen von 1970 (vgl. bereits 8.3.3.) eine hohe – bis in die Gegenwart freilich noch deutlich erhöhte – Veralterungsrate des Wissens konstatiert und daraus die Notwendigkeit abgeleitet, nicht allein Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, sondern eben auch die Fähigkeit, stets Neues zu lernen, ob auf neuen Wissensgebieten oder aber in zwar bereits lernend angeeigneten Bereichen, dafür jedoch auf höherem Niveau. Formales Bildungsziel des Strukturplans war somit das *Lernen des Lernens* selbst (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 71). Arnim und Ruth Kaiser (ebd.) formulieren in den Worten Jean-Jacques Rousseaus die Prämisse einer formal orientierten Bildung pointiert: „Ein gut entwickelter Verstand, nicht ein voller Kopf ist das Ziel der Erziehung". Die pädagogische Zentralfrage der formalen Theorie lautet für Clemens Menze (1970, 159) in diesem Sinne: „Durch welche Inhalte lassen sich in exemplarischer Weise die Kräfte des Ich allseitig ausbilden, und an der Erarbeitung welcher Stoffe lassen sich Methoden erlernen, die nicht nur für die Auffassung dieser Stoffe, sondern für die Erfassung aller möglichen Stoffe überhaupt anwendbar sind?". Die durch entsprechende Inhalte und Stoffe, also durch die „Begegnung mit der Welt" (ebd.) erworbenen Kräfte und Methoden könnten sodann „auf Abruf" (ebd.) angewendet werden, sobald dies in einer konkreten Situation erforderlich wird. Den *Realien* selbst kommt in der formalen Bildungsperspektive dabei nur eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu, nämlich die, geeignetes Material für den angestrebten Methoden- und Fertigkeitenerwerb zu sein, wofür dieses Paradigma entsprechende Kritik erfährt (vgl. ebd., 159f.; Kaiser/Kaiser 1996, 71f; Schwenk 1996, 218).[177] Der Grundgedanke formaler Bildung besteht für Alfred Langewand (1994, 82f.), der dabei den Konnex zum Bildungsbegriff herstellt, darin, dass es beim Erlernen bestimmter Sachverhalte und Kom-

petenzen gar nicht um die jeweiligen Inhalte gehe, sondern um die Kräfte, Kompetenzen, Vermögen etc., die im Lernenden zu fördern seien oder aber auch um all diejenigen „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verfahren, die, vom Lernenden an den Inhalten angeeignet, seine ‚Bildung' ausmachen". Dass es sich bei (Schlüsselqualifikationen und) Kompetenzen im Sinne eines *Lernens zu lernen* um Dimensionen formaler Bildung handelt, expliziert Rolf Arnold im Zusammenhang des angeblich durchaus subversiven Potentials, welches ihm zufolge diesen Fertigkeiten stets innewohne. Eine um Kompetenzen erweiterte, sie vermittelnde bzw. nach ihrer Entwicklung strebende berufliche Weiterbildung umfasse nämlich immer auch eine nicht oder nur schwer begrenz- und lenkbare Qualifikationsdimension, eine Form formaler Bildung, die aufgrund des ihr immanenten Mehrwerts von den MitarbeiterInnen gegebenenfalls *gegen* die Intentionen der Unternehmensführung eingesetzt und gewendet werden könne: Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen beinhalteten nämlich ein gewisses

> „Qualifikationsrisiko für die Unternehmen, auf das diese sich einlassen müssen, wollen sie nicht auch auf die für sie funktionale Seite der Schlüsselqualifikationen verzichten: ‚Selbständigkeit' und ‚kommunikative Kompetenz' (...) erhöhen nämlich eher die Wahrscheinlichkeit, daß Mitarbeiter sich auch Gedanken darüber machen und sich darüber verständigen, daß es in den Betrieben auch ganz anders sein könnte" (Arnold 1999, 254).

Festhalten lässt sich hinsichtlich der Frage nach dem inhaltlichen Zusammenhang von „Kompetenz(en)" und „Bildung" somit in bildungstheoretischer Hinsicht, und zwar im Sinne eines pädagogisch-theoretischen Rahmens weitergehender Analysen, zunächst einmal die Charakterisierung von Kompetenzen als Momente formaler Bildung bzw. als Gegenstände formaler Bildungstheorie. Angesichts der Dominanz und nachgeraden Penetranz des Kompetenzdiskurses, flankiert von Reformen auf praktisch allen Ebenen des (Aus)Bildungssystems, die auf eine vermehrte Modularisierung der (reduzierten) Fachinhalte, verstärkte Praxisorientierung (auf Kosten der Theoriebildung) sowie allgemein auf eine tendentielle Verkürzung der Ausbildungszeiten abzielen, fällt es nicht schwer, den Siegeszug formaler Bildungstheorie im Bildungsdiskurs der „Wissensgesellschaft" zu belegen. Eine hochinteressante, treffende und bedenkenswerte Begründung für diese Hochkonjunktur liefert diesbezüglich Alfred Langewand (1994, 83): „Formale Bildungstheorien haben in der Geschichte der Pädagogik stets eine große Nähe zu Zeiten gesellschaftlicher Krisen oder Umbrüche

gehabt: Wo das kulturelle, politische und moralische Selbstverständnis einer Gesellschaft gefährdet ist oder zerbricht, zieht man sich offenbar gern auf inhaltsneutrale Positionen zurück. Das erspart Ärger und die Anstrengung des Begriffs“.

11.2 Ausgewählte fachwissenschaftliche Einschätzungen zu Schnittmengen und Unterschieden von „Kompetenz“ und „Bildung“

In ihrer „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselqualifikationen für lebensbegleitendes Lernen“ (2006, siehe Literaturverzeichnis unter „Europäische Union“) gehen die AutorInnen im zugehörigen Amtsblatt so weit (bzw. wählen sie eine entsprechende Formulierung, die eine entsprechende Interpretation nahelegt), Bildung als bloßes Mittel zum Zweck des Schlüsselkompetenzerwerbs herabzuwürdigen – wobei berücksichtigt sei, dass die hinlänglich erläuterte Problematik einer adäquaten Übersetzung des spezifisch deutschen Bildungsbegriffs in andere Sprachen für diese im Grunde so womöglich gar nicht intendierte Konnotation verantwortlich zeichnet – der Vorwurf ginge dann in Richtung fehlender Kenntnisse terminologisch-konzeptioneller Art. Der Originaltext (im Anhang besagten EU-Amtsblatts) lautet: „Bildung mit ihrer doppelten – sowohl sozialen als auch wirtschaftlichen – Rolle spielt eine entscheidende Rolle bei der Gewährleistung, dass die Bürger Europas die Schlüsselkompetenzen erwerben, die sie benötigen, um sich diesen Veränderungen (die durch die Globalisierung bedingten sozioökonomischen Transformationen und der darin gründende Flexibilitätsimperativ, B. L.) flexibel anzupassen“. Bzgl. des Zusammenhangs von „Bildung“ und „Kompetenz(en)“ (bzw. der hier allerweitestgehend synonym verstandenen Schlüsselqualifikationen) stellen hingegen für Gabriele Lehmann und Wolfgang Nieke (2005, 1) die Schlüsselqualifikationen lediglich eine Umschreibung für den so weitaus bedeutungsschwangereren Bildungsbegriff dar: „Mit dem Begriff *Bildung* tut man sich in Deutschland – wie auch in anderen Ländern – schwer. Vielleicht ist dies der Grund, warum diverse Umschreibungen benutzt werden, die zudem mitunter aus nicht–pädagogischen Bereichen übernommen werden. Ein Beispiel sind die der Wirtschaft entlehnten ‚Schlüsselqualifikationen‘“. In einem hierzu nicht ganz unähnlichen Sinne interpretiert Gisela Beste (2007, 2) Kompetenzen (speziell mit Blick auf die an „*Literacy*“ orientierten

Kompetenzanforderungen der PISA-Testreihen) als eine Art „Grundbildung“, die sich vom „Hochwertbegriff Bildung“ abgrenzen lässt und folglich über einen pragmatischeren Charakter verfügt. Des ungeachtet benennt Beste (ebd., 4) zugleich die „in einem traditionellen Sinne“ verstandenen (und ergo nicht zwangsläufigen) Gegensätze zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ (mit besagter Konnotation von „*Literacy*“ und demzufolge mit besonderer Berücksichtigung schulischer Kontexte) wie folgt:

KOMPETENZ	**BILDUNG**
Transferpotentiale der Lerngegenstände stehen im Vordergrund	Die inhaltlich-materiale Bestimmung der Lerngegenstände steht im Vordergrund
Handlungsfähigkeit als Ziel	Menschenbildung (im Humboldtschen Sinne verstanden als Entfaltung aller individuellen Kräfte zu einem Ganzen) als Ziel
Messbarkeit und Operationalisierung des Kompetenzerwerbs anhand geeigneter Indikatoren	Maßstäbe für Bildung sind ästhetische Erfahrungen und (literarische) Urteilsbildung

vgl. Beste 2007, 4

Beste (ebd., 4) betont mit Blick auf diese gängige Scheidung der Begriffe nebst zugehöriger Konzeptionen konkret, dass „der einfache Gegensatz ‚Kompetenz = leer = schlecht und Bildung = Inhalt = gut‘ aber so nicht funktioniert“. Vielmehr bedürfe es im Interesse einer begrifflich-konzeptionellen Synthesis einer Vermeidung der bei jedem Terminus gegebenen Einseitigkeiten und Engführungen: So wie Kompetenzen nicht rein formal und bar jeglicher materialer Inhalte gedacht werden dürften, dürfe Bildung umgekehrt nicht allein als Allgemeinbildung oder als „Wissensspeicher“ (ebd., 6) missverstanden werden: „Kompetenz- und Bildungsbegriff lassen sich vereinbaren, wenn es um Inhalte geht: Wie vor allem Elsbeth Stern in ihren Forschungen immer wieder gezeigt hat, ist ein formales ‚Training‘ von Kompetenzen, losgelöst von intelligenten und herausfordernden Inhalten, zum Scheitern verurteilt (…)“ (ebd.). Die Schlussfolgerung, die Gisela Beste (2007, 13) aus ihrer Erörterung des als keineswegs unüberwindbar und unvereinbar empfundenen Schismas im

Begriffsverhältnis von „Kompetenz“ und „Bildung“ zieht, ist die, Kompetenz als „Teil eines umfassenden Bildungsbegriffes“ aufzufassen: „*nicht Bildung als Teil von Literacy* (von Beste mit Blick auf das pädagogische Handlungsfeld Schule hier praktisch als Synonym für „Kompetenz“ verstanden, B. L.), *sondern Literacy als Teil von Bildung*: Das eine als Mittel, um das andere zu erreichen“. Dieser Bewertung von Bildung als umfassenderem Begriff, der als *Letztbegründung pädagogischen Handelns* fungiert und von dem her sich Kompetenzen als *Mittel zum Zweck umfassender Menschenbildung* letztlich zu legitimieren haben, und eben nicht umgekehrt, wie es wirtschaftsliberale Diskurse und dem Zeitgeist unterworfene pädagogische Praktiken heute oft nahelegen, weiß sich – dies sei an dieser Stelle abermals betont – auch der Argumentationsduktus vorliegender Ausführungen verpflichtet.

Ebenfalls den Gegensatz von „Kompetenz“ und „Bildung“ akzentuierend, konstatiert Rainer Brödel (2002, 44f.) grundsätzlich: „Bildungsbegriff und Kompetenz unterscheiden sich in mehrfacher Hinsicht. Sie sind in unterschiedliche Referenzsysteme und Begriffsarchitekturen eingebunden. Bildung nimmt eine anthropologische Ausgangsproblematik auf, und zwar die Notwendigkeit des Selbstentwurfs des Menschen, wobei dieser eines inhaltlichen Bezugspunkts außerhalb des Individuums bedarf“. Bei Brödel findet sich das auf dieser Pluralität basierende Plädoyer, allen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs kursierenden Begrifflichkeiten und Konzepten – Bildung, Lernen, Qualifikation, Kompetenz – ihren Platz einzuräumen. Die „kompetenzorientierte Wende“ hätte nämlich nicht stattgefunden, so seine Auffassung, wenn existierende Ansätze für sich allein im Stande gewesen wären, die neuen mannigfaltigen Herausforderungen und Umbrüche der Arbeitswelt zu bewältigen. Die kompetenzorientierte Wende in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung hätte sich mit anderen Worten gar nicht vollzogen, wenn bestehende Bildungstheorien und -praxen umfassend und geeignet genug gewesen wären, um dem sozialen, technologischen und wirtschaftlichen Wandel der Gegenwart auf angemessene, kritisch-konstruktive Weise zu begegnen (vgl. Brödel 2002; Chisholm 2007).

Ute Laur-Ernst (1990, 41) verdeutlicht ihr Verständnis des Verhältnisses von „Kompetenz“ und „Bildung“, indem sie auf den Qualifikationsbegriff rekurriert. Hinsichtlich des auf formale und v. a. zertifizierbare Bildungsprozesse hin orientierten Qualifikationsbegriffs gelangt sie einerseits zu der Einschätzung, dass dieser zwar keineswegs nur auf die Vermittlung eines fragmentierten Faktenwissens und Könnens gerichtet sei, sondern vielmehr auf „die Bewältigung von berufstypischen Problemen und Situationen (...), zu der stets ein Bündel von

Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten integrativ angewendet werden muß". Damit würde zwar berufliche Handlungsfähigkeit unterstützt, andererseits zeigten sich hinsichtlich des primären Bildungsziels der *Persönlichkeitsentwicklung* aber Defizite, da dem Qualifikationsbegriff doch eine recht eindeutige berufliche Verwertungsabsicht innewohne (vgl. ebd., 41f.). Für Detlef Buschfeld (2002 [o. S.]) bilden Kompetenzen sozusagen eine inhaltliche Brücke zwischen der subjektbezogenen, identitätsstiftenden und ihrem Wesen nach bestimmte Inhalte vertiefenden Bildung auf der einen Seite, und der situationsbezogenen, verwertungsorientierten und früher oder später verfallenden Qualifikation auf der anderen Seite. Kompetenzen sind in dieser verbindenden, auf Ausgleich bedachten Sichtweise sowohl an das Subjekt gebunden als auch an der Situation orientiert, zudem seien sie regenerierbar: „Kompetenz teilt mit Qualifikation die Orientierung an Situationen. Der Situationsbezug unterscheidet Kompetenz von Bildung" (Buschfeld 2002[o. S.]). In einem inhaltlich verwandten Sinn hebt Jürgen Oelkers (2003, 7) die Begriffe Qualifikation und Bildung im Kompetenzbegriff synthetisch auf und unterstreicht dabei die großen terminologischen bzw. konzeptionellen Kongruenzen, „weil Bildung von sich aus auf Kompetenz verweist. Niemand wäre gebildet, der zugleich inkompetent ist, während ‚Kompetenz' ohne Niveauansprüche der Bildung keinen Referenzrahmen hätte". An anderer Stelle unterstreicht Oelkers (ebd., 12) diesen Standpunkt abermals: „In jedem Falle artikuliert sich ‚Bildung' mit fachlichem Können, das mehr oder weniger gut genutzt und entsprechend mehr oder weniger gut entwickelt ist". Auf ähnliche Weise charakterisiert Robert Kreitz (2007, 99) Bildung und Kompetenzen (verstanden als individuelles Wissen und Können) als durchaus kongruierende, wenn auch nicht-identische Konzepte, wenn er „Wissen und Können als notwendige Bedingungen für Bildung" bezeichnet und die These unterstützt, wonach es sich bei den Termini Wissen, Bildung und Können um durchaus verwandte Begriffe handelt, die auf sehr ähnliche Weise Persönlichkeitseigenschaften bezeichnen (vgl. ebd.). Letztlich bilde – bei aller Analogie – Bildung doch die umfassendere Dimension, schließlich stellt sie für Kreitz eine wesenshaft qualitative und keinesfalls quantitative Größe dar, die sich – im Gegensatz zu den durch ein ganz bestimmtes Wissen und Können gekennzeichneten Kompetenzen – eben nicht ohne Weiteres durch das Vorhandensein konkreter einzelner Wissensbestände oder anhand einzelner Verrichtungen als gegeben demonstrieren lässt:

> „Während man (...) sagen kann, daß jemand *etwas* weiß und *etwas* kann, gibt es im Falle der Bildung kein Einzelding, auf das sich Bildung bezieht. Im Falle des Wissens gibt es eine Tatsache, einen in Form einer Proposition beschreibbaren Sachverhalt, der besteht, und von der der Wissende glaubt, daß er besteht. Im Falle des Könnens gibt es eine Handlung bzw. eine Tätigkeit, die der Könnende tun kann“ (ebd., 99).

„Bildung“ hingegen demonstriere man eben nicht, indem man zeigt, dass man viel weiß oder kann. Den Bildungsbegriff zeichne vielmehr eine vorab definierte Menge bzw. Qualität dessen, was man wissen oder können kann bzw. sollte, als zur Bildung gehörend aus, er ist so verstanden ein Maß für die Bildungsrelevanz eines bestimmten Wissens und Könnens (vgl. ebd.). Die grundsätzlich zu konstatierende substantielle inhaltliche Schnittmenge zwischen Bildung und Kompetenz wird von Matthias Vonken (2001, 510) verdeutlicht; er benennt Merkmale eines kompetenten Umgangs mit Wissen und führt dabei solche intellektuellen Qualitäten an, wie sie auch für Bildungsprozesse 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“.

Vonken (ebd., 520) bemängelt ungeachtet aller inhaltlichen Analogien, dass sich angesichts der ökonomischen Ausrichtung des zugehörigen Diskurses, der Kompetenzbegriff „als ‚ökonomisierte Variante‘ des klassischen Bildungsbegriffs, wie ihn der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960 in seinem Gutachten vertreten hat, darstellen lässt“. Die „ökonomische Wendung“ der Inhalte des Bildungsbegriffs, wie sie sich im Kompetenzbegriff quasi verdichtet, sei aus pädagogischer Sicht als höchst problematisch zu bewerten. Vonken betont zugleich, dass eine derartige inhaltliche bzw. intentionale Engführung des Kompetenzbegriffs keine Zwangsläufigkeit bedeute (vgl. ebd., 505, 520): „Das Kompetenzkonzept beschränkt sich theoretisch nicht auf ökonomische Verwertbarkeit von Kompetenzen“ (ebd., 505). In besonderem Maße wird dieser Sachverhalt bei Karlheinz A. Geißler verdeutlicht, der, speziell mit Blick auf die Begebenheiten und Herausforderungen beruflicher Lebenswelten, das Bildungskernelement der *Kritikfähigkeit* 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 elementare Bedeutung für das pädagogische Meta-Ziel der (beruflichen) *Identitätsgenese* zukomme (vgl. Geißler 1974, speziell 102–138). Die thematische Verknüpfung zentraler Bedeutungskerne von „Bildung“, namentlich *Kritik* und *Identität*, rückt „Kompetenz“ in unmittelbarste Nähe zum Bildungsbegriff. Mit hermeneutischem Blick auf den Entstehungskontext der Geißlerschen 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 zu bezweifeln, ob ein solch bildungsmächtiges, weil emanzipatorisches Verständnis von Kompetenzen trotz ökonomistisch geprägtem Zeitgeist und angesichts der tatsächlichen Gegebenheiten und Praxen heutiger Hochwettbewerbs- und Marktgesellschaften außerhalb diskursiver Nischen überhaupt noch verhandelbar wäre. In der Wahrnehmung Arnim Kaisers wiederum bieten Schlüsselqualifikationen eine Art vermittelnde Position bezüglich der antipodischen Konstellation: zweckfreie Allgemeinbildung versus berufliche, anwendungsorientierte Weiterbildung. Zwar würden Kompetenzen/Schlüsselqualifikationen nicht selten mit eher allgemeinen Inhalten assoziiert, weshalb ihre unmittelbar-praktische Verwertbarkeit als stark eingeschränkt wahrgenommen werde. Jedoch seien diese nicht mit folgenlosen und selbstgenügsamen Inhalten oder Befähigungen zu verwechseln. Vielmehr stellten sie Kompetenzen dar, die es ermöglichen, grundlegende, wenngleich je situationstypische Handlungselemente zu meistern (vgl. Kaiser 1992, 64). Für Hans-Michael Rummler gründet sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen geradezu auf der Aufhebung des Dualismus von allgemeiner Bildung zum einen und beruflicher Bildung zum anderen (vgl. Rummler 1991, 40f.); analog konstatiert Carsten Breyde (1995, 44), dass es den Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen nachgerade *immanent* sei, dass sie hinsichtlich der Bildungsziele eine Entgegensetzung von beruflicher Bildung einerseits und allgemeiner Bildung andererseits nicht zuließen (vgl. Breyde 1995, 44).

Bezüglich der Übertragbarkeit von Kompetenzen in Lebenswelten jenseits der Erwerbsarbeit und damit bezogen auf die Frage, ob Kompetenzen sich vielleicht nur innerhalb notwendiger, instrumentell-funktionaler Aufgaben und Verrichtungen aneignen und ausprägen lassen und praxisrelevant werden, ihre Sinnhaftigkeit m. a. W. nur für das Funktionieren innerhalb nutzenorientierter Arbeitsverrichtung besitzen oder ob sie vielmehr eine Art individuellen Eigen-

sinn für die jeweiligen sozialen und kulturellen Lebensentwürfe gewinnen, so wie es ja selbstverständlich der Anspruch und die Gegebenheit von Bildung ist, resümiert Werner Markert (1998, 18) kritisch, dass eine wissenschaftlichen Ansprüchen genügende Antwort hierauf zwar schwierig zu geben sei, empirische Ergebnisse in Form von Interviews jedoch hätten gezeigt,

> „daß ihre Erfahrungen mit kommunikations-, kooperations- und selbständigkeitsförderlichen betrieblichen Aktivitäten (...) sich positiv auf ihre außerbetrieblichen Denk- und Verhaltensweisen ausgewirkt hatten. Sicher ist, daß (...) aus den Veränderungen der Arbeitswelt persönlichkeitsbildende Impulse auch zur Ausdifferenzierung individualitätsstiftender lebensweltlicher Sozialformen gerade bei jenen Beschäftigtengruppen ausgehen, die traditionell weder in der Arbeits- noch in der Lebenswelt Chancen für persönliche Gestaltungsprozesse besaßen".

Werner Markert (ebd., 19) schränkt mit Blick auf die Realität der kapitalistischen Arbeitswelt zugleich ein: „Doch inwieweit die Verbindung von Modernisierungsangeboten und Kompetenzerweiterung in den Betrieben unter den Bedingungen von ‚Freisetzungs'-Drohungen immer mehr als Anpassungsdruck und nicht als Subjektivierungschance erfahren wird, sollte eine für (...) Berufspädagogen heute wichtige Untersuchungsaufgabe sein". Ungeachtet dessen bietet Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung zumindest *potentiell* vielfältige Möglichkeiten eines *reflexiven Sich-Bildens,* dessen Ergebnisse in unterschiedlichen, auch außerberuflichen Lebenswelten nutzbar sind (s. u.).

– Persönlichkeitsbezug als qualitative Schnittmenge von Bildung und Kompetenz –

Auch für Rolf Arnold (1999, 253) stellen Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen einerseits und Bildung andererseits keine Antipoden, sondern konvergierende Begrifflichkeiten dar, was insbesondere einer persönlichkeitsrelevanten Dialektik, ja „Paradoxie der Schlüsselqualifikationen" geschuldet sei. Die streitbare These Arnolds basiert auf der vor dem Hintergrund des technischen Wandels notwendigerweise inhaltsoffenen Struktur der Schlüsselqualifikationen. Deren vergleichsweise nicht-festgelegter Charakter konterkariere nämlich die Absichten des Arbeitgebers, seine Mitarbeiter den jeweiligen Unternehmensbedürfnissen entsprechend einseitig anzupassen, indem sie den als erforderlich erachteten Anforderungsprofilen gemäß qualifiziert, weiter- und fortgebildet werden: „Erfolgreiche Qualifikationsanpassung durch berufliche Weiterbildung

gelingt nämlich heute nur dann, wenn es gelingt, den Arbeitskräften mehr zu vermitteln als angepaßte Qualifikationen bzw. mehr als Qualifikationen zur Anpassung an bekannte Anforderungen“ (ebd.). Daraus resultiere eine neue, in höchstem Maße bildungsmächtige Qualität beruflicher Weiterbildung, die ja immer auch auf Kompetenzentwicklung hin orientiert ist:

> „Diese hat viel mit ‚Bildung‘ i. S. von Persönlichkeitsbildung zu tun und transzendiert die Dichotomie zwischen ‚Bildung oder Qualifikation‘ (...) und ‚Qualifizierung und Aufklärung‘ (...). Informatisierung und Technologisierung von Produktion und Dienstleistung vollziehen sich nämlich als eine widersprüchliche Entwicklung mit ebenso widersprüchlichen Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten: Die Qualifikationen der (zukünftigen) Beschäftigten sollen angepaßt werden an Situationen, die ‚offen‘ sind, und für deren Gestaltung es gerade keine ‚passenden‘ Lösungen gibt“ (ebd., 253f.).

Diese vergleichsweise offenen Situationen erforderten, so Arnold (ebd.) weiter, in zunehmendem Maße eine „Qualifizierung durch Bildung“: Die mannigfachen Anforderungen der modernen Arbeitswelt vermögen so unter Umständen auch in Anforderungen an die *freie Entwicklung der Persönlichkeit* umzuschlagen. Berufsausbildung müsse deshalb, gerade *weil* sie sich an den Anforderungen der Arbeitswelt orientiert, in vermehrtem Maße allgemeine Persönlichkeitsbildung werden, worin besagte regelrechte Paradoxie der Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen gründet (vgl. ebd.). In einem ähnlichen Sinn grenzt Detlef Behrmann (2006, 44) „Kompetenz“ und „Bildung“ zunächst voneinander ab, bringt sie aber zugleich in einen inhärenten Zusammenhang, der ebenfalls im beiderseitigen Persönlichkeitsbezug grundgelegt ist; zudem fallen hierbei Stichworte, die als typisch für „Bildung“ gelten können:

> „Kompetenz grenzt sich von der Bildung der selbstbestimmten Persönlichkeit ab und definiert sich über die Dispositionsfähigkeit der sich selbst organisierenden Person. Die Dispositionsfähigkeit gründet auf Personal-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenzen, die Reflexivität, Verantwortung, Wissen, Lernfähigkeit und Wertorientierung implizieren. Die daraus entstehenden multifunktionalen Fähigkeiten in personaler Verfügung grenzen sich von extrafunktionalen Schlüsselqualifikationen bezüglich der Bewältigung situativ variierender Anforderungen sowie von funktionalen Qualifikationen bezüglich der Erfüllung fremdbestimmter Anforderungen ab“.

Letztlich stehen Kompetenzen für diejenigen Persönlichkeitspotentiale, die *selbständiges* Handeln bei der Bewältigung lebensweltlicher Anforderungen ermöglichen helfen, und zwar mit Blick auf die Leitziele Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Teilhabe und *Employability*/Beschäftigungsfähigkeit (vgl. ebd.). Kompetenz gründet hier, wie bei vielen anderen Apologeten des Kompetenzdiskurses (vgl. etwa Erpenbeck/Heyse 1999), somit abermals auf dem Primat der Disposition zur *Selbstorganisation*. Bildung hingegen, so ließe sich Behrmanns Auffassung zusammenfassen, zielt auf die *selbstbestimmte Persönlichkeit* ab, hebt also Zieldimensionen wie *Mündigkeit, Emanzipation* und *umfassende Persönlichkeitsentwicklung* hervor. Betrachtet man die von ihm als kompetenzimmanent erkannten Merkmale und Qualitäten, lässt sich nur schwerlich eine Übereinstimung mit zentralen Bildungsgehalten leugnen. In einem wesensverwandten Sinne lassen sich wesentliche Inhalte und Aussagen der einflussreichen pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths (in welcher bekanntlich die übliche Trias von Fach-, Sach- und Sozialkompetenz entwickelt wurde, siehe 9.2.3. und Roth 1971) dahingehend zusammenfassend interpretieren, dass Kompetenzen als Beitrag zur *Persönlichkeitsentwicklung* betrachtet werden können, sofern Bildung als evolutiver Prozess verstanden wird. Die Ausformung der individuellen Sach-, Sozial- und (insbesondere) Selbstkompetenz vermag den Menschen sehr wohl zur *mündigen Selbstbestimmung* zu führen, so Heinrich Roth (vgl. Roth 1971, 14). Ihmzufolge und einem derart prozessualen Bildungsverständnis gemäß verlaufen individuelle Entwicklungsprozesse in Form einer Abfolge wichtiger Entwicklungsschritte, die sich als persönlicher Entwicklungsprozess im Sinne eines Voranschreitens von der Sach-, über die Sozial-, bis hin zur normativ besetzten Selbstkompetenz begreifen lässt. Dieser Prozess finde seinen Ausgangspunkt in der frühkindlichen Erfahrung, sich Ziele setzen und hierfür adäquate Mittel finden zu können, um die folgende Trias von „entscheidenden Fortschrittsstufen der menschlichen Handlungsfähigkeit“ (Roth 1971, 446) erfolgreich beschreiten zu können. Im Einzelnen bestehen diese Stufen aus den folgenden aufeinander aufbauenden Lernerfolgen:

0. Erlernen eines sacheinsichtigen Verhaltens im Sinne der Entwicklung/Erziehung zu Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit über
1. das Erlernen eines sozialeinsichtigen Verhaltens bzw. Handelns im Sinne der Zieldimension sozialkompetenter Mündigkeit zum
2. Erlernen eines wertorientierten und -einsichtigen Verhaltens/Handelns im Sinne selbstkompetenter und moralischer Mündigkeit. Selbstkompetenz

baut mit Blick auf das pädagogische Leitziel moralischer Mündigkeit somit idealiter auf sachkompetenter und sozialer Mündigkeit auf (vgl. Roth 1971, 446–448; Reetz 1999, 44f.).

Für Detlef Behrmann (2006, 38) nähert sich der Kompetenzbegriff ob seiner „expliziten Subjektorientierung" einem „ursprünglichen Verständnis von Bildung" an, wobei der Aspekt der Selbstorganisationsfähigkeit nicht nur ein verbindendes, sondern vor allem ein wichtiges Distinktionsmerkmal darstellt:

> „Im Unterschied zum Bildungsbegriff jedoch wird Kompetenz nicht auf die Persönlichkeit und die Entwicklung ‚an sich', sondern auf die sich selbst organisierende Person gerichtet, die über ein breites Spektrum von Handlungsdispositionen verfügt, um sich im privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Rahmen bzw. im Kontext allgemein akzeptierter Wirklichkeitsvorstellungen angemessen orientieren und verhalten zu können" (ebd., 38f.).

Kompetenzen zielen auf die „Multifunktionalität von Fähigkeiten" (ebd., 39), die allerdings weniger von den Bedingungen der gegebenen Situation als vielmehr von der eigenen Verfügung über die Handlungen her gedacht werden (vgl. ebd.). In einem gleichfalls eher auf Unterschiede zwischen „Bildung" und „Kompetenz" abzielenden Sinne unterstreicht Rainer Brödel (2002, 45):

> „Ein weiterer Unterschied gegenüber dem Kompetenzbegriff ist, dass Bildung in spezifischer Weise auf den Kulturbegriff abhebt. Folgt man hier etwa Herman Nohl oder auch später Adorno, dann ist Bildung die subjektive Seinsweise von Kultur. Bildung benennt ein Aneignungsverhältnis gegenüber einer komplexen Tradition und Gegenwart, die es zu einer Lebensform zu integrieren gilt".

Bildung hebt sich hierbei gegenüber Kompetenzen ab durch ihre übergreifende Funktion, Orientierung zu stiften und eine paradigmatische Lebensführung zu bestärken. Brödel akzentuiert somit den weitaus funktionaleren, handlungsbezogeneren Charakter von Kompetenzen und deren nur in geringem Maße kulturell-normative Orientierung gebenden Gehalt (vgl. ebd.). Der Kompetenzbegriff hingegen beinhalte eben nicht die Reflexion des umfassenden, gesellschaftstheoretischen Zusammenhangs, wie dies im Bildungsbegriff aufgehoben ist: „Während der Bildungsbegriff eine sowohl mikro- als auch makrogesellschaftliche Dimension beinhaltet, stellt der Kompetenzbegriff vornehmlich auf das Individuum ab" (ebd.). Des Weiteren wird der/die einzelne unter dem

Aspekt der Handlungsfähigkeit stets auf bestimmte Praxisfelder und deren Anforderungen hin betrachtet und somit gewissermaßen relationiert, auch wenn es sich bei Kompetenzen um generalisierbare, breit einsetzbare Fähigkeiten handeln sollte. Brödels Fazit: „Beim Kompetenzbegriff ist der Zugriff auf die Bewältigung von Lebensproblemen wesentlich funktionaler und auch eingeengter als beim Bildungsbegriff, wenngleich nicht zu verkennen ist, dass der Bildungsbegriff vielfältig ist und von daher eine enorme Unschärfe enthält (...)“ (ebd.).

Dem Kriterium der Funktionalität, genauer dem hochgradig funktionalen, letztlich auf Messbarkeit und Quantifizierung ausgelegten Charakter von Kompetenz(en) misst Thomas Höhne (2007, 33) höchste Bedeutung zu, und zwar sowohl hinsichtlich einer begrifflichen Spezifizierung als auch mit Blick auf eine Scheidung vom Bildungsbegriff: „In Absetzung vom Bildungsbegriff wird ‚Kompetenz‘ bewusst funktionalistisch gefasst (...)“. Speziell im Kontext der PISA-Studien hebe das hierbei verantwortliche Expertengremium hervor, „dass der Kompetenzbegriff sich nicht auf die Bildungstradition beziehe, sondern ein notwendiges Wissen und Können zur Bewährung von Alltagssituationen darstelle. Hieran zeigt sich, wie der Kompetenzbegriff von (sic!) Bildungsbegriff explizit abgekoppelt wird, weil es sich um *zwei verschiedene Bildungsprinzipien* handle“ (ebd.). Ein wichtiges Strukturmerkmal dieser Funktionalität und zugleich deren Hauptfunktion ist die beabsichtigte Messung und Skalierung von Kompetenzen zum Zwecke deren Vergleichbarkeit (vgl. ebd.). Kompetenzmodelle, so Roland Reichenbach hierzu ergänzend, seien zuallererst vom Motiv der Messbarkeit geprägt und sodann erst von den Zielsetzungen ihrer Anwendbarkeit und Transferierbarkeit inspiriert, und das, obwohl gerade so überaus affektive Dispositionen wie soziale oder interkulturelle Kompetenzen keine deutlich abgrenzbaren und skalierbaren Entitäten darstellten, sondern bestenfalls unterschiedliche Muster oder Typen symbolisieren (vgl. Reichenbach 2007, 70; Klieme 2004, 12f.). „Kompetenz“ lässt sich in der Lesart Thomas Höhnes als eine Art Transformation des Bildungsbegriffs vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungsprofile der Wissensgesellschaft interpretieren. „Kompetenz“ gewinnt diesem Verständnis zufolge den Charakter einer modernen, zeitgemäßen Bildung. Die Ablösung respektive Substitution des Bildungsbegriffs durch den funktionaleren Kompetenzbegriff wird m. a. W. erneut mit der Entwicklung zur Wissensgesellschaft und deren Bedürfnissen begründet (vgl. Höhne 2007, 35; Haan/Poltermann 2002). Speziell die Funktionsverschiebung

des Allgemeinbildungsbegriffs erläutern Haan/Poltermann (2002, 330) vor diesem Hintergrund anhand dreier Merkmalskriterien:

> Die Allgemeinbildung „dient – wie die klassische Allgemeinbildung auch – der Entfaltung der Person, sie ist zweitens aber auch – und dieses wohl in zunehmendem Maße – geprägt von der Identifikation eines Korpus an Kompetenzen, der funktional ist für die Fortentwicklung und die Reaktion auf die Wissensgesellschaft (...) Drittens verliert die Allgemeinbildung die Funktion der Formung und Entfaltung der Person zugunsten der Fähigkeiten für Kommunikation, Urteilsbildung, Problemlösung und Gemeinschaftlichkeit".

Bei Peter Faulstich kommt Kompetenzen wegen deren innerpsychischen Dimension und ihrer darin gründenden Verortung im Kontext der Persönlichkeitstheorie zumindest eine gewisse Nähe zum Bildungsbegriff zu (vgl. Faulstich 2001, 434f.). Auch bei Lothar Reetz findet sich der Verweis darauf, dass Kompetenzen in den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung im Sinne von Persönlichkeitsbildung gerückt werden können (vgl. Reetz 1999, 44). Analog hierzu konstatiert Bert Butz (2008) den engen Persönlichkeitsbezug, der dem Kompetenzbegriff innewohnt, deutlich: „Mit dem Aufbau von Kompetenzen werden Jugendliche zu Koproduzenten ihrer Persönlichkeitsentwicklung". Auch für Matthias Vonken (2001, 503) hat sich in diesem Sinne der Kompetenzbegriff in seiner pädagogischen Bedeutung dahingehend entwickelt, dass es jetzt so scheint, „dass sich der Kompetenzbegriff in der Weiterbildung dem Bildungsbegriff annähert". Kompetenzentwicklung impliziere schließlich nichts Geringeres als die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, woraus sich entsprechende Parallelen zwischen Bildungs- und Kompetenzbegriff ableiten ließen. Dergleichen sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Subjektbezug des Kompetenzbegriffs, zumindest im Kontext beruflicher (Weiter)Bildung, einer inhaltlichen Engführung unterworfen ist, dergemäß der Mensch lediglich im Sinne eines „*homo oeconomicus*" gesehen wird (vgl. ebd., 505f.). Der Fakt, dass die Thematisierungsweise von Persönlichkeitsentwicklung sich unter ökonomisch-funktionalen Gesichtspunkten vollzieht, markiert einen entscheidenden Unterschied zwischen „Bildung" und „Kompetenz". Vonken (2001, 514) stellt diesbezüglich klar:

> „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 Bil-

dungsbegriff 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".

(Die funktional-instrumentelle, persönlichkeitsformierende Dimension sowie gesellschaftspolitische Funktion des Kompetenzdiskurses wird unter 11.3. noch eingehender vertieft.)

– ***Umweltbezug als gemeinsames Charakteristikum von „Bildung" und „Kompetenz(en)"*** –

Wie speziell im Zusammenhang der Ausführungen zur Sozial- bzw. Humanökologie und dem darin grundgelegten Bildungsverständnis bereits aufgezeigt wurde (vgl. Kapitel 6), lässt sich unter Bildung der reflexive Selbst-, aber eben auch Weltbezug des Menschen verstehen. Analog hierzu ist auch für Kompetenzen die Eingebundenheit in konkret benennbare Umweltbezüge ein zentrales Charakteristikum, weshalb sich die humanökologische Perspektive mit ihren nach unterschiedlichen materialen und sozialen Reichweiten differenzierten Umwelt- bzw. Systemebenen nicht nur mit Blick auf Kompetenzen und deren Entwicklung, sondern speziell im Sinne einer Stärkung ihres jeweiligen Bildungspotentials, als ein zielführendes Modell pädagogischen Handelns mit primär bildender Absicht, und nicht „nur" mit kompetenzentwickelnder Zielsetzung, nachdrücklich anbietet. Christiane Hof (2002, 86) erläutert diese sowohl für jedwede Bildung als aber eben auch für Kompetenzen so überaus charakteristische Umweltbezogenheit, die sie als „Fähigkeit zur Relationierung zwischen Person und Umwelt" fasst; in diesem Zusammenhang wird der Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz noch einmal verdeutlicht: „Die Kompetenz eines Individuums bezieht sich nun genau auf die Kombination und Mobilisierung der verschiedenen personalen und umweltbezogenen Situationskomponenten. Insofern ist Kompetenz zu begreifen als relationaler Begriff" (ebd.). Der Kompetenzbegriff stelle eine Beziehung her zwischen individuell vorhandenen Kenntnissen (= deklaratives Wissen), Fähigkeiten und Fertigkeiten (= Können) sowie Motiven und Interessen (= Wollen) einerseits und den Anforderungen, Möglichkeiten und Begrenzungen der persönlichen Umwelt andererseits. Das Ausmaß der Realisierung dieser Kompetenzverhältnisse unter kontingenten Bedingungen ist demzufolge die situative Performanz (vgl. ebd.).

– Annäherung und Differenzierung im Begriff der Reflexivität –

Eine Gestaltung von Bildungsprozessen, die im Interesse einer Annäherung der beiden Begrifflichkeiten Akzente von Kompetenzentwicklung aufgreift, hat, so ist Detlef Behrmann zuzustimmen, grundsätzlich den Primat der Reflexivität zu betonen und sich entsprechend um ein reflexives Wissen im Sinne eines gewusst was, warum und wie zu bemühen. Komponenten eines „tiefen Verstehens" (Behrmann 2006, 40) werden hierbei mit anwendungsbezogenen Qualifikationen kombiniert, wobei der engmaschigen Vernetzung ehedem isolierter Wissensbestandteile sowohl innerhalb einzelner Fachgebiete als auch disziplinübergreifend höchster Stellenwert zukommt. Weiters bedürfe es der Betonung extrafunktionaler Komponenten von Wissen, die etwa durch ungewohnte und schlecht definierte Problemstellungen, Notwendigkeiten der Kooperation mit anderen und durch das Einräumen hoher *Selbstverantwortungspotentiale* gefördert werden können. Die Vermittlung von Lernkompetenz im Sinne eines *Lernens zu lernen qua Reflexion* gelungener bzw. nicht-gelungener Lernprozesse und vermittels einer Anleitung zu selbständigem Lernen sind weitere Zieldimensionen einer bildungsnahen Kompetenzentwicklung sensu Behrmann. Ebenso bedürfe es einer Förderung des Erwerbs sozialer Kompetenzen, insbesondere sozialen Verstehens, sozialer Verantwortung, Konfliktlösungsfähigkeit u. a. m. Eine solche Kompetenzentwicklung kann durch die Reflexion sozialer Erfahrungen in kooperativen Arbeits- und Lernzusammenhängen gezielt befördert werden. Nicht zuletzt ist der Erwerb von Wertorientierungen anzustreben, wobei es wiederum einer Reflexion entsprechender Normen und Werte (anhand konkreter Beispiele) bedarf (vgl. ebd., 42f.).

Der herausragende Stellenwert des Faktors Reflexion (von Inhalten, Prozessen, Werten und Normen etc.) als einer regelrechten Brücke zwischen den Begriffskonzepten Bildung und Kompetenz wird auch von Gisela Beste herausgestellt. Ihr zufolge sind beide Begriffe – Kompetenz und Bildung – für sich alleine betrachtet aus vielerlei Gründen, die in den jeweiligen konzeptionellen Spezifika zu finden seien, insuffizient. Erst die pädagogische Praxis der Reflexion konkreter Unterrichtsgegenstände vermöge einen inhaltlichen Ausgleich auf Kosten begriffsimmanenter Einseitigkeiten zu gewährleisten. Die Ausführungen Bestes (2007, 7) zur Vereinbarkeit von „Kompetenz(en)" und „Bildung" (mit Fokus auf schulische Bildung) lohnen hier eines ausführlichen Zitats, zumal die Autorin darin ihre Einschätzung bzgl. beider Begriffskonzepte und ihrer Unterscheidbarkeit in zusammengefasster Form zur Sprache bringt:

„Eine *Vereinbarkeit zwischen Kompetenz- und Bildungsbegriff* wäre also darin zu sehen, dass beide an *Inhalte* gebunden sind: Ein reines Unterrichten von ‚Kompetenzen' ist demnach ins Reich der Schimären zu verbannen. Allerdings betont der Kompetenzbegriff gegenüber dem Bildungsbegriff stärker die Forderung, dass das Wissen, welches in Bezug auf einen Lerngegenstand erworben wird, auf andere Lerngegenstände übertragbar bzw. anschließbar an Vorwissen sein muss, um Nachhaltigkeit des Gelernten zu sichern".

Der Kompetenzbegriff ziele deutlicher als der Bildungsbegriff auf Erwerbs- bzw. Lernprozesse und somit auf ein kumulatives Lernen im Sinne eines Spiralcurriculums (vgl. ebd.).[178] Ein subjektbezogener Lernansatz in der Kompetenzentwicklung biete gemäß Peter Dehnbostel hingegen verstärkte Möglichkeiten, Entwicklungs- und Bildungsdimensionen mit einzubeziehen. Anzustreben sei – gegen den Trend zu einer rein personalpolitisch ausgerichteten Weiterbildung – letztlich das Konzept einer betrieblichen Bildungsarbeit und beruflich-betrieblichen Weiterbildung, die als grundsätzliche Zielsetzungen eine Verbindung von Arbeiten und Lernen unter Einbeziehung von Reflexivität und eine auch Bildungsmomente mit einbeziehende Kompetenzentwicklung verfolgt (vgl. Dehnbostel 2007, 226f.).

Der zur Bestimmung und Durchsetzung eines zeitgemäßen, d. h. eines sowohl selbstzweckhaft-humanen als auch gesellschaftlichen Handlungsanforderungen gerecht werdenden Bildungsbegriffs unerlässliche Versuch, „die Kategorie der Bildung im Sinne einer begrifflichen Renaissance neu zu formulieren" (Behrmann 2006, 46), findet für Behrmann im Spannungsfeld zwischen zweckfreier Allseitigkeit einerseits und Nutzenorientierung andererseits statt. Somit gehe es darum, die Aspekte Verwendbarkeit und Brauchbarkeit – ökonomisch gesprochen Anpassungsfähigkeit und Innovationskraft – auf der einen und Allseitigkeit sowie disponible Handlungsfähigkeit auf der anderen Seite zusammenzudenken. In diesem Sinne biete sich nun eine „zutiefst dialektische Verknüpfung" (ebd., 46) zwischen Bildung und Qualifikation an. Dieter Kirchhöfer (2002, 84; zit. nach Behrmann 2006, 46f.) erläutert diesen Gedanken:

„So könnte auch die gegenwärtige Polarität von Bildung und Qualifikation als Einheit gedacht werden. Erst eine hohe (...) zweckfreie Bildung wird dem Individuum die Möglichkeit geben, wechselnde Qualifikationen zu erwerben, versetzte oder gebrochene Bildungsbiographien zu gestalten und so den souveränen Lerner hervorzubringen, der neue Kompetenzen

– einschließlich Qualifikationen – schöpferisch hervorbringt und sich in diesem Sinne selbst bildet".

Alle konstatierbaren Schnittmengen und Analogien zwischen „Kompetenz" und „Bildung", wie sie hier vorangehend angeführt wurden, sollten, so betont Matthias Vonken, nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Subjektbezug des Kompetenzbegriffs, zumindest im Kontext beruflicher Weiterbildung, einer erheblichen inhaltlichen Engführung unterworfen zu sein scheint, und zwar im neoliberalen Sinne eines *homo oeconomicus* (vgl. Vonken 2001, 505f.). Diese tendentielle Fokussierung der Persönlichkeitsentwicklung auf ökonomische Brauchbarkeitsbelange markiert eine wichtige, nachgerade unüberwindbare Differenz zwischen „Bildung" und „Kompetenz", wie Vonken (ebd., 514) hier bereits ausführt und im nachfolgenden Kapitel noch eingehend zu analysieren sein wird:

> „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".[179]

– Zusammenfassung und Weiterführung –

Die explizite Ausrichtung des Bildungsgedankens an den Zieldimensionen *Mündigkeit* und *Emanzipation*, letztlich an der selbstzweckhaften Entwicklung der sich *selbst erkennenden* und *Selbstbestimmung* erstrebenden Person – jenseits instrumenteller, ökonomischer Nutzenkalküle – ist, so lassen sich die vorangehenden Ausführungen zusammenfassend interpretieren, bei allen offensichtlich zu konstatierenden, durchaus substantiellen Schnittmengen zwischen Kompetenzen und Bildung das entscheidende Unterscheidungskriterium. Entsprechend herauszuarbeiten ist vor diesem Hintergrund die heute dem Kompetenzkonzept in hohem Maße eingeschriebene ökonomisch-instrumentelle Konnotation, die es nachfolgend noch ausführlicher herauszustellen gilt, ist dabei doch zugleich derjenige gesellschaftspolitische, sozioökonomische und soziokulturelle Kontext angesprochen, den es unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten zu reflektieren, letztlich einzuhegen gilt, um solcherart ein umfassendes, d. h. kritisch-humanistisches Bildungsverständnis gegen die Zumutungen des neoka-

pitalistischen Zeitgeistes und seiner vermeintlich alternativlosen Sachzwänge zu verteidigen.

11.3 Kritik an Kompetenzen aus dezidiert kritisch-emanzipatorischer Sicht

Im Folgenden werden kritische Einwürfe gegenüber Kompetenzen bzw. gegenüber dem Sprechen über Kompetenzen bewusst relativ einseitig vorgetragen, um eine Gegenperspektive zum vorherrschenden, oft als alternativlos behaupteten Kompetenzdiskurs zu öffnen. Auf die Präsentation solcher Standpunkte, die Kompetenzen womöglich als Beitrag zur Förderung des *Humanum*, zumindest aber als unerlässliche Voraussetzung für individuelle Persönlichkeitsentwicklung verstehen, wird somit weitgehend verzichtet, gerade letzterer Aspekt darf als hinlänglich bekannt gelten. Auch die gängigen Affirmationen von „Kompetenz“ und „Kompetenzentwicklung“ wurden oben bereits angeführt (vgl. 8.1. u. 8.3.5.). Der entscheidende Schwerpunkt nachfolgender Kritik an Kompetenzen, der für die Beurteilung ihres bildenden Gehalts von allergrößter Bedeutung ist, weil sich darin die substantiellsten Wesensunterschiede und Abgrenzungsbedarfe zu Bildung manifestieren, bezieht sich auf die funktional-instrumentelle Dimension des Kompetenzkonzepts im Sinne seiner überwiegenden Fokussierung auf ökonomisch wünschenswerte, letztlich marktkonforme Eigenschaften. Dabei war das Konzept der Kompetenzentwicklung in seinen begrifflichen Anfangszeiten ein durchaus emanzipatorisch anmutendes Projekt, vertreten etwa von Jürgen Habermas und Karlheinz Geißler, wie Axel Bolder (2009, 833) zu bedenken gibt: „Es sollte dem Vergesellschaftungsprozess des Individuums der Individuierungsprozess gegenübergestellt, die sozialen und individuellen Konstruktionsprozesse aufgezeigt werden“, vermittels welcher individuell bedeutsame Erfahrungen und die zugehörigen Handlungsschemata im Umgang mit diesen Erfahrungen vermittelt werden sollten (vgl. ebd.). Die in den 90er Jahren mit Nachdruck einsetzende „kompetenzorientierte Wende“ in der Erwachsenenbildung indes (s. o.), daran lässt Rolf Arnold bereits 1997 keinen Zweifel, sei im Kontext wirtschaftswissenschaftlicher und arbeitspsychologischer Konzeptionen zu verorten und werde im vorherrschenden Sprachgebrauch kaum als originär pädagogische, etwa auf Identitätsgenese abzielende Kategorie verwendet, weshalb nicht zuletzt normative Fragestellungen bei den Bemühungen um Kompetenzentwicklung viel zu kurz kämen (vgl. Arnold 1997, 289f.; Reetz 1999, 43). Schon die Charakterisierung von Kompetenzen in einem der

diesbezüglich wichtigsten bildungspolitischen und -strategischen Dokumente, dem „EU-Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ mit dem Titel „Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ aus dem Jahre 1995 weist eine stark instrumentelle, einseitig auf Belange der Arbeitswelt bezogene Schlagseite auf, wie Rainer Brödel (2002, 39) zum Ausdruck bringt: „Dort (im EU-Weißbuch, B. L.) wird Kompetenz als zeitgemäße und zentrale Transformationskategorie bezüglich der Reproduktion von Arbeitsvermögen herausgestellt, wobei der Aspekt der flexiblen, friktionslosen Nutzung von Humanressourcen dominiert“. Die wirtschaftsliberale Unternehmensberatung *McKinsey* nimmt in ihrer bildungspolitischen Initiative „McKinsey bildet“ zwar explizit Bezug auf den (entsprechend instrumentalisierten) Bildungsbegriff, dieser erhält aber ob seiner ideologischen Inanspruchnahme im Dienste rein ökonomischer (Eigen)Verwertungsinteressen eine geradezu antiemanzipatorische Konnotation, die ihn in einen engen Bedeutungszusammenhang mit „Kompetenz“ rückt, sofern Kompetenzen, wie nachfolgend darzulegen, als eine Art Anpassung und Formierung entlang marktgesellschaftlicher Funktionsimperative zu interpretieren sind. Gefordert wird von McKinsey eine „Lebenshaltung“ (Kluge 2003, 17; zit. nach Borst 2007, 94), mit der sich die Individuen als vereinzelte „Lebensunternehmer“ (ebd., 18; zit. nach ebd.) im globalen Wirtschaftswettbewerb zu bewähren hätten. Wer diesem Modell nicht entspricht, habe seine (sozioökonomische) Existenzberechtigung geradezu verwirkt. Mit zum Teil demagogischen Formulierungen wird der individuelle Niedergang prophezeit. Dabei fallen Sätze wie: „Wer nicht mithalten kann, wird aus dem Rennen geworfen“ (ebd., 45; zit. nach ebd.) oder „Selbstbewusste Leute sind auf Dauer die einzige Ressource. Alles andere ist Blech, Beton und tote Materie“ (ebd., 48; zit. nach ebd.).

11.3.1 Kompetenzen als Beitrag zur marktgerechten Anpassung der Persönlichkeit

„Was an dir Berg war
Haben sie geschleift
Und dein Tal
Schüttete man zu
Über dich führt
Ein bequemer Weg“

(Bertolt Brecht)

„Was immer wir tun und wie immer wir es benennen, alles ist Shopping, wir handeln wie Kunden eines Supermarkts. (...) Wir machen endlose Schaufensterbummel auf der Suche nach den richtigen Fertigkeiten, mit denen sich der Lebensunterhalt verdienen lässt, nach den richtigen Strategien, die künftige Arbeitgeber davon überzeugen, dass wir über diese Fertigkeiten verfügen.“

(Zygmunt Bauman 2003, 90)

Nicht nur, aber speziell auf dem Gebiet der beruflichen Bildung dreht sich heute fast alles um den Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen – von den berufsspezifischen Inhalten natürlich abgesehen. Die damit verbundene Diskussion um die erforderlichen Fähigkeiten und Eigenschaften, die in diesen Begriffen gerinnen, werden, wie gezeigt, seit Beginn der forcierten Kompetenzdiskussion im Gefolge der volkswirtschaftlichen Systemtransformationen ’89/’90 weitestgehend, wenn auch sicher nicht ausschließlich, unter ökonomischen Vorzeichen geführt; von Interesse waren und sind somit in erster Linie solche Persönlichkeitsmerkmale, die hinsichtlich wirtschaftlich-zweckfunktionaler Aktivitäten als nutzbringend erachtet werden. Ein solcherart ökonomisiert-enggeführtes Verständnis von Kompetenzen hat dann oft den Charakter von Verhaltensvorschriften, die individuelle Vielfalt zu formieren drohen. Dementsprechend finden sich KritikerInnen des Kompetenzdiskurses (gemessen am affirmierenden diskursiven *Mainstream* indes noch relativ wenige), die sich auf diese Instrumentalisierungs- und Gleichschaltungstendenzen kaprizieren. So bemerkt etwa Konrad Paul Liessmann (2006, 72) mit Blick auf den in modernen Arbeitsorganisationsformen vorherrschenden Imperativ der Teamarbeit und den hierfür zugehörigen Sozialkompetenzen, denen sich die Institutionen des Bildungssystems qua Vermittlungsbemühungen verpflichtet zu wissen hätten, überaus ideologie- und

zeitkritisch: „Wer etwa ständig von Vernetzung faselt, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, was er damit an Konformitätsdruck verkündet, mag dem Zeitgeist gehorchen, nicht aber dem Anspruch eines halbwegs souveränen Verstandes“. In einem ähnlichen Gedankenduktus spricht Kirsten Lehmkuhl (1992, 175) von „Schlüsselqualifikationen als postfordistische Verinnerlichung sozialer Kontrolle“. Es handele sich bei Schlüsselqualifikationen ihrzufolge um wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften, die den Anforderungen der modernen, spätindustriell-kapitalistischen Arbeitswelt entsprechen und letztlich dazu dienten, dass der/die einzelne gemäß äußerer Zwänge und Interessen zu funktionieren vermag, wobei diese Imperative verinnerlicht, also zu den eigenen Anforderungen gemacht werden. Angesichts der Komplexität moderner Arbeitsprozesse, die heute häufig nicht mehr in dem Ausmaß wie noch vor wenigen Jahrzehnten immer nur an einem bestimmten Ort, zu einer genau festgelegten Zeit und unter zentraler Beobachtung stattfinden (etwa am Fließband oder im Großraumbüro, man denke an Michel Foucaults Ausführungen zur Geschichte des „Überwachens und Strafens“), würden sich heute nämlich vermehrt Lücken in der herkömmlich-hierarchischen, tayloristisch-fordistischen Kontrolle der Arbeitskräfte auftun, die es durch vermehrte *Eigenkontrolle* (im Sinne des „Unternehmerischen Selbst“ und dem Paradigma der „Kontrollgesellschaft“, s. u.) auszufüllen und zu kompensieren gelte (vgl. Lehmkuhl 1992, 175f.). Kritisiert werden Schlüsselqualifikationen/Kompetenzen hier als eine immanente Begleiterscheinung moderner („posttayloristischer“) Arbeitsorganisation mit der ihr innewohnenden Tendenz zur Verinnerlichung vorherrschender Normen und Zwänge seitens der Beschäftigten, anders gesagt: mit der Tendenz zur Selbstökonomisierung. Kompetenzen werden somit als korrelatives Moment posttayloristischer Arbeitsregime angesehen, denen die Funktion zukommt, die Internalisierung zugehöriger Normen durch die Organisationsmitglieder zu gewährleisten (vgl. Lehmkuhl 1992, 175; zur Vertiefung ihrer Kritik an Schlüsselqualifikationen vgl. ebd., 213–222). Dieser mit den Stichworten „Internalisierung von Herrschaft“ und „Selbstökonomisierung“ charakterisierbare Kritikpunkt fußt auf der Analyse der zunehmenden gesellschaftlichen Anpassungszwänge an neoliberale Sachlogiken und die von ihnen durchdrungenen Lebensbereiche. Thomas Höhne (2007, 35) fasst diese soziokulturelle und -strukturelle Entwicklung in knapper, indes aussagekräftiger Form zusammen und diagnostiziert mit Blick auf wichtige kulturgeschichtliche Etappen

„eine radikale Verschiebung bezüglich des sozialen Integrationsmodus im Kontext des Neoliberalismus: Von einer, mit Foucault ausgedrückt, sozialen, disziplinargesellschaftlich-institutionellen Integration hin zu einer Selbst-Integration qua Individualisierungstechniken, Selbsttechnologien bzw. Selbstregierungstechniken, wie sie gegenwärtige neoliberale Praktiken auszeichnen. Dabei handelt es sich weniger um heteronome Zurichtung der Individuen qua Moral bzw. um die Erzeugung einer (arbeits-)ethischen Haltung wie in der protestantischen Ethik oder um die standardisierten Optimierungsstrategien der tayloristischen Arbeitsorganisation, sondern um eine neue Form der dauerhaften Selbst-Rationalisierung der Subjekte“ (im Orig. z. T. kursiv).

11.3.1.1 Kompetenzen im Kontext neoliberaler Selbsttechnologien

Michel Foucault thematisiert unter dem Begriff der „*Gouvernementalité*“ die spezifische Form, in der sich das Führen von Menschen zu einer bestimmten Zeit vollzieht und untersucht diesbezüglich Herrschaftstechniken, die auf dem Einverständnis der Beherrschten gründen, denen sich Individuen also weitgehend freiwillig, zumindest ohne unmittelbaren physischen Zwang, beugen. Der spezifische Regierungsmodus der *Gouvernementalité* ist gekennzeichnet durch das Zusammenwirken von äußerer Fremdführung und Disziplinierung einerseits, aber auch von innerer Selbstführung und Selbstdisziplinierung sowie verinnerlichtem Selbstmanagement der Individuen andererseits (vgl. Foucault 2004; Lemke 1997). Speziell neoliberale Individualisierungsstrategien zielen auf die Hervorbringung eines Selbst mithilfe solcher Selbsttechnologien, die auf ein bestimmtes gesellschaftlich wünschenswertes Verhalten – und das heißt heute vor allem: auf ein ökonomisch verwertbares Verhalten – bezogen sind, wie es sich idealiter in den mannigfachen Kompetenzen und zugehörigen Anforderungsprofilen ausdrückt und im Rahmen des Wechselverhältnisses von endogenen Selbsttechnologien und exogenen Herrschaftstechnologien an den Tag gelegt wird (vgl. ebd.; zudem Borst 2007, 88; Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 29). Die aus Sicht pädagogischer Zieldimensionen ehedem positiv konnotierte, weil offenbar auf Emanzipations- und Mündigkeitsbestrebungen verweisende Vorsilbe „Selbst“, die, wie Jochen Gerstenmaier erläutert, aus Sicht verschiedener humanwissenschaftlicher Disziplinen in Qualitäten individueller Handlungsfähigkeit wie bspw. *Selbst*steuerung, *Selbst*organisation und *Selbst*tätigkeit zum Ausdruck kommt (vgl. Gerstenmaier 2009, 172), ist angesichts ihrer inflatio-

nären Verwendung im Sinne eines Attributs für Marktförmigkeit, oft regelrechte Marktgetriebenheit, heute entschieden zu hinterfragen und, je nach Kontext, ggf. zu kritisieren bzw. zurückzuweisen. Diese (Um)Konnotierung kann als ein Musterbeispiel für jene ideologische Landnahme und „Kolonialisierung der Lebenswelten" (Habermas) als Ergebnis umfassender Ökonomisierungsprozesse gelten, in deren Gefolge sich emanzipatorische Errungenschaften auf begrifflicher und konzeptioneller Ebene (etwa im Gefolge von 1968ff.) durch herrschaftliche Aneignung und Funktionalisierung in ihr glattes Gegenteil verkehren und sich so tendentiell *gegen* das Subjekt selbst wenden können. Axel Bolder (2009, 831) unterstreicht in diesem Sinne, dass das Konzept der Kompetenzentwicklung vordergründig zwar die Bedeutung des Subjekts und speziell subjektiver Lernprozesse in den Vordergrund rücke, dies allerdings, um sie letztlich „unter ein normatives Programm zu stellen, das die mit ihnen zuvor transportierten Ziele in ihr Gegenteil verkehrte". Auch der philosophische *Überbau* dieser Bedeutungsverschiebungen bzw. -verluste, deren ideen- und erkenntnistheoretische Begleitmusik sozusagen, nämlich der Post- bzw. Neostrukturalismus in all seinen mannigfachen theoretischen Ausprägungen, Analyseinstrumenten, Methoden und spezifischen Interessenlagen, ist, mit Tom Holert (Wochenzeitung „*Jungle World*", Nr.4/2009/Dossier) gesprochen, längst „in den Programmen einer Gesellschaftsordnung angekommen, die von ihren Mitgliedern Flexibilität, Mobilität, Autonomie und kontinuierliche Arbeit an der adaptiven Veränderung des Selbst einfordert". Die oft penetrante „Rhetorik des Selbst" ist somit stets im Kontext allgegenwärtiger Kontrollpraktiken zu sehen. Bernhard Rathmayr (2011, 209) spricht in seinem bezeichnend betitelten Buch „Selbstzwang und Selbstverwirklichung" diesbezüglich in aller Deutlichkeit vom „gesellschaftlichen Zwang zur Selbstverwirklichung".

Entsprechend ist, wie bereits mehrfach aufgezeigt wurde und hier nurmehr zusammenzufassen ist, heute im Kontext erziehungswissenschaftlicher Debatten und Begriffsbestimmungen eine nachhaltige Diskurs- und Konnotationsverschiebung zu diagnostizieren, nämlich weit weg von einem an neuhumanistischen Kriterien und Wertmustern anknüpfenden Bildungsbegriff, der als ideologisch und nicht zeitgemäß verworfen wird, und hin zu einer (tatsächlich weit ideologischeren) Auffassung von Bildung als eines Instruments „zur Hervorbringung von Subjekten im Geiste neoliberaler Strategien (...)" (Borst 2007, 87). Das von den Apologeten des neoliberalen Gesellschaftsmodells propagierte Ideologem individueller Freiheit ist vor diesem Hintergrund nur insofern real, „als die Individuen die Verantwortung für ihr Handeln in vorgeblich freier Willensbil-

dung sich selbst zuzurechnen haben. Um überhaupt als intelligibles Subjekt in Erscheinung zu treten, sind charakteristische Verhaltensmuster bzw. Verhaltensweisen von Nöten“ (ebd., 89). Es gehört also geradezu zum Wesen neoliberaler Diskurse, dass ehedem positiv, emanzipatorisch anmutende Begrifflichkeiten, wie sie insbesondere zum Standardrepertoire einer kritisch-emanzipatorisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft zählen, sich nunmehr konnotativ in ihr Gegenteil verkehren, sind durch sie doch in erster Linie solche Verhaltensweisen bezeichnet, die auf das Primärziel der *Employability*, der Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt, abzielen und dabei oft über den herrschaftlichen Charakter alternativloser Imperative verfügen. Typischerweise zu nennen sind hierbei, über die bereits erwähnten Begrifflichkeiten mit der Vorsilbe „Selbst“ hinaus, etwa auch: „Initiative“, „Anpassungsfähigkeit“, „Dynamik“, „Mobilität“ und „Flexibilität“ (vgl. ebd., zudem Lemke/Krasmann/Bröckling 2000, 30). Stellvertretend für viele faktisch gleichlautende Aneinanderreihungen solcher das PädagogInnenherz höher schlagen lassender Begrifflichkeiten skizziert Matthias Vonken (2006, 16) diesen Trend zu nachgerade omnipotent anmutenden Fähigkeitsmustern überaus attributreich: Von den ArbeitnehmerInnen werde heute erwartet,

> „dass sie selbständig und kreativ mit sich ändernden Situationen umgehen, dass sie flexibel und proaktiv Anforderungen bewältigen, dass sie in diesem Sinne kompetent handeln. Kompetentes Handeln äußert sich dann darin, selbständig, selbstverantwortlich, kreativ, selbstorganisierend und flexibel Entscheidungen zur Reduktion von Komplexität zu treffen und zu kommunizieren“.

Dabei geht es aber weniger um ein Verständnis von und eine Wertschätzung für Befähigungen, die zugleich für eine sinnerfüllte Lebensgestaltung eignen, für ein *gutes Leben* gar, das sich weit über Erwerbsarbeitserfordernisse hinaus definiert, die hierfür als hilfreich und erforderlich erachtet und entsprechend zu fördern sind, vielmehr, so bemängelt etwa Sebastian Lerch (2010, 110), würden solche Persönlichkeitseigenschaften, beispielsweise Kreativität, Eigenverantwortung oder Zeitmanagement, im herrschenden Kompetenz- bzw. *Lifelong-Learning*-Diskurs überwiegend unter dem primären „Diktum der Erwerbsarbeit“ betrachtet. Die „Kultur des neuen Kapitalismus“ (Richard Sennett) äußert sich demzufolge in Form eines ideologischen Überbaus, welcher marktförmige Persönlichkeitsdispositive und Motivationen nicht nur honoriert, sondern auch einfordert. Spätestens seit den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wird

dabei die Dimension des Rationalen und Kognitiven um *weiche*, d. h. emotionale Faktoren wie Gefühl, Emotionalität und Kreativität erweitert. Daran geknüpfte Kompetenzen werden mit Blick auf die Anforderungsprofile des informellen Dienstleistungskapitalismus als unerlässlich betrachtet (vgl. etwa Sennett 1998, 2005; Bröckling 2000 u. 2007; Rößer 2000; Pongratz/Voß 2000). Kornelia Hauser (2008, 8) verdichtet eine Reihe der ideologisch aufgeladenen Begrifflichkeiten bzw. Einzelkompetenzen, die mit diesem Prozess einer wettbewerbsstrategischen Indienstnahme der gesamten Persönlichkeit verbunden sind, in folgender Kurzanalyse aktueller sozioökonomischer Tendenzen: „Wörter wie: Wandel, Risiko, Mobilität ersetzen den Sicherheitsgedanken. Team, Gruppe, Netzwerk, Projekt sind die Formen, in denen Arbeitsvorgänge formuliert werden. Autonomie, Erfindungsgabe, Innovationsfreudigkeit, Koordinierungs-, Selbstorganisierungs- und Verständigungsfähigkeiten sind Anforderungen an die Kompetenzökonomien". Mit Bezug auf Barbara Ehrenreichs Bestseller „Qualifiziert und arbeitslos" (2006), in welchem die Autorin die teils grotesken Erfahrungen als erwerbsarbeitssuchende Akademikerin beschreibt und in diesem Zusammenhang die besagten erforderlichen Persönlichkeitseigenschaften thematisiert, unterstreicht Hauser (ebd., 9) zudem, dass solcherart affektive Dispositionen den eigentlichen *fachlichen* Kompetenzen, geschweige denn Qualifikationen, mittlerweile sogar den Rang ablaufen: Barbara Ehrenreich macht hierbei die Erfahrung, „dass Persönlichkeit und deren Auffüllung mit Leidenschaft und nachrangig Fröhlichkeit, Optimismus und Fügsamkeit als Aufgaben an die (hochqualifizierten) Arbeitssuchenden gestellt werden und inhaltliche Kompetenzen sekundär sind". Über konkrete, einzeln vermittelbare Qualifikationen oder auch fachliche und methodische Kompetenzen hinaus zielen die an den einzelnen gerichteten Erwartungen vielmehr „auf Subjektivität und Tiefenschichten der Person" (Lerch 2010, 109); jeder, so Lerch (ebd.) weiter, werde so „zu seinem eigenen Kompetenzzentrum". Alles in allem gehe es darum, den/die Einzelne „geschmeidig" (Borst 2007, 95) den Gesetzen des Marktes anzupassen. Eva Borst (ebd.) bringt aus kapitalismuskritischer Perspektive das damit verbundene bzw. darauf gründende Herrschaftsverhältnis deutlich zum Ausdruck:

> „Letztlich geht es um die Unterwerfung unter die ökonomischen Bedingungen einer neoliberalen Gesellschaft, die es sich im Moment erlaubt, Selektionskriterien in Korrespondenz mit repressiven Strukturen durchsetzen zu wollen, die totalitär insofern sind, als sie Alternativen nicht zulassen

und das besondere Andere unter das vorgeblich Allgemeine zwingen; wobei das Allgemeine nichts weiter bedeutet als die radikale Freisetzung der Individuen im Interesse des Kapitals. Althusser würde in diesem Zusammenhang gar von der ‚Erpressung zur Freiheit' (...) reden (...)".

11.3.1.2 Das Menschen- und Gesellschaftsbild des neoliberalen Kompetenz- und Bildungsdiskurses

Die Fachdiskussion um Kompetenzen sowie die gängigen Instrumente zur Kompetenzmessung werfen unter bildungsidealistischen Gesichtspunkten vielfältige Probleme auf. Wie hier bereits kritisiert wurde, wird dabei ex- oder implizit oft der Eindruck erweckt, dass persönliches Scheitern im Sinne des Nicht-Erreichens bestimmter Ziele in Ausbildung und Arbeit letztlich nur fehlenden Kompetenzen in bestimmten Bereichen geschuldet sei. Folglich bedürfe es eben einfach gewisser „Humankapitalinvestitionen" in den „eigenen Standort", um die persönliche Funktionstüchtigkeit zu optimieren. Objektive Zwänge und Mängel struktureller Art werden dann oft nicht mehr genügend reflektiert. Konrad Paul Liessmann (2006, 33) bringt es so auf den Punkt: „Wer nun ans Ende der sozialen Stufenleiter gerät, kann sich nicht mehr auf Eigentumsverhältnisse, Gewalt oder Ausbeutung ausreden: Er hat nur schlicht zu wenig oder zu langsam oder das Falsche gelernt". Gerade das mit Fragen permanenter Kompetenzentwicklung engstens verbundene Konzept und Ideologem lebenslangen Lernens dient demzufolge „vielleicht vor allem dazu, die Risiken dieser Entwicklung einseitig den einzelnen zuzurechnen. Welche Kurse er besucht, wie viel Privatkapital auch immer in Weiterbildung investiert werden, man wird im Ernstfall stets sagen können: Es war zu wenig" (ebd., 34). Thomas Höhne (2007, 40) hebt heraus, dass Kompetenzen, aber auch wesensverwandte Konzeptionen wie lebenslanges Lernen, letztlich Formen „neoliberaler Selbstregierungspraktiken" seien, durch die „der normative soziale Druck auf den Einzelnen erhöht und *soziale Exklusion dadurch individualisiert* (werde), dass Misserfolge den Individuen zugerechnet werden können" (ebd.). Unter weitgehender Ausblendung sozialer Restriktionen und gesellschaftspolitisch bedingter Engpässe würden nicht wahrgenommene Optionen des Individuums als persönliche Verfehlungen gewertet, ungeachtet der tatsächlichen Motivationen und Gründe für den subjektiven Verzicht auf (oft ohnehin nur vorgebliche) Möglichkeiten und Chancen: „Die ‚Kompetenzsubjekte' haben also eine Bringschuld, die bei nicht-Erfüllung die Zuschreibung von ‚Verantwortungslosigkeit' zur Fol-

ge hat“ (ebd.). Roland Reichenbach (2007, 77) assistiert dieser Argumentation und unterstreicht das individualistische Menschenbild der vorherrschenden Auffassung von Kompetenzen bzw., in seinem Fall, von den wesensgleichen *soft skills*:

> „Der *soft skills talk* erscheint so als subtile und vielleicht auch wirksame Schützenhilfe der Individualisierung und Psychologisierung sozialer Probleme. Subtil: Denn eine Welt, in welcher gilt „You can get it, if you really want, but you must try“ ist (...) eine Welt, in welcher die persönlichen Niederlagen, auch wenn sie sozial bedingt sind, sozial kompetent eingesteckt werden, in welcher man durchaus auch sieht, was aus einem hätte werden oder was man hätte erreichen können und dass man die Chancen gehabt, aber leider nicht genutzt hat oder besser hätte nutzen sollen (...)“.

So bleibt, wie Zygmunt Bauman erläutert, für das solcherart in die Pflicht zur permanenten Selbstvermarktung und Optimierung eigener Kompetenzen genommene Individuum zumeist die Erfahrung, die hoch gesteckten Ziele, seien sie fremd oder selbst gesteckt, letztlich doch nicht, zumindest nicht endgültig erreichen zu können, da es in dynamischen Marktgesellschaften kaum wirklich stabile Zielpunkte gibt, sondern vielmehr eine Folge zunehmender Anforderungen (vgl. Bauman 2003, 41–54). Ganz im Sinne der Feststellung, wonach man auch aus den richtigen Motiven heraus letztlich doch das Falsche machen kann, erhöht sich, ungeachtet der ursprünglichen pädagogischen Intentionen, die mit dem Kompetenzkonzept einmal verbunden gewesen sein mögen, so letztlich der Druck auf den einzelnen, „sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen. Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz“ (Reichenbach 2007, 74). Es darf entsprechend als ein zentrales Merkmal neoliberal durchwirkter gesellschaftlicher Diskurse und Menschenbilder gelten, dass ehedem sozial und progressiv konnotierte Begrifflichkeiten wie *Autonomie*, *Freiheit* und insbesondere *Selbstverantwortung* heute individualistisch umgedeutet werden, insofern der/die Einzelne (bzw. eine bestimmte Organisation) die alleinige Verantwortung für ungewollte Prozesse und Ergebnisse trägt und diese nicht (oder kaum) mehr in sozialstrukturellen Faktoren (mit)gründend gesehen werden. Letztlich, so kritisiert Höhne weiter, werden nicht mehr objektive soziale Beschränkungen individueller Entfaltungs- und Teilhabemöglichkeiten und die sie bedingenden Strukturdefizite thematisiert, vielmehr würden die Beschränkungen gerade zu

einer Voraussetzung für die Möglichkeiten von Entwicklung umdefiniert. Nichts anderes meine die Betonung der sogenannten „Problemlösekompetenz“ (vgl. Höhne 2007, 41f.).

Vor diesem Hintergrund ist deutlich die Verantwortung bzw. die Mitschuld einer heute allzuoft sich opportunistisch, mithin unkritisch gerierenden Erziehungswissenschaft zu betonen: „Die Pädagogik trägt zu dieser Individualisierung und dem Verlust bzw. der Umschreibung des Sozialen durch Pädagogisierung bei: Mit dem anthropologisch-normativen Konstrukt des ‚homo competens‘ umgeht sie das Problem einer fundierten Theorie des Subjekts, die auch einen Begriff des Sozialen, der Machtverhältnisse und der sozialen Beschränkungen individueller Entwicklung beinhalten müsste“ (ebd., 42). Da der Kompetenzdiskurs durch pädagogisch-konzeptionellen Opportunismus und Konformismus überhaupt erst katalysiert wurde und werde, lässt Thomas Höhne keinen Zweifel an der Verantwortung der ErziehungswissenschaftlerInnen, ein solcherart herrschaftsstabilisierendes, im Kern anti-aufklärerisches und anti-emanzipatorisches, pädagogischem (Sozial)Ethos zuwiderlaufendes neoliberal grundiertes Paradigma kritisch zu hinterfragen, um ihm hinsichtlich besagter Negativimplikationen entgegenzuwirken:

> „Eine verengte, funktionalistische Sichtweise auf den Kompetenzbegriff führt zu den aufgezeigten Verstärkereffekten, bei denen dominierende Praktiken und Sichtweisen (z. B. Individuen zeichnen sich durch Kompetenzen aus, staatliche Regulierung beschränkt Autonomie) schließlich pädagogisch rationalisiert und legitimiert werden. Vor allem die einseitige Betonung von Kompetenz und die Dethematisierung von Inkompetenz, die mangelnde Reflexion einschränkender sozialer und ökonomischer Faktoren für die individuelle Entwicklung, die Ausblendung von Machtverhältnissen und die mögliche Legitimation von Ausschluss durch den (In-)Kompetenzdiskurs – spezifisch mit der Unterstellung mangelnden Willens – erfordern eine kritische Diskussion des Kompetenzkonzepts in der Pädagogik“ (ebd.).

Axel Bolder (2009, 830) kritisiert diesbezüglich die allumfassenden Mess- und Testpraktiken im Zusammenhang mit Qualifikations- und Kompetenzentwicklungsbemühungen, die, so ließe sich hinzufügen, in allen anderen Bereichen des Bildungssystems im Gefolge seiner Ökonomisierung und Verbetriebswirtschaftlichung um sich greifen: „Alle diese Massen-Messungen von Kompetenzen und Qualifikationen sollen dem Zweck der Systemprüfung und -optimierung – und damit letzten Endes der Kompetenzentwicklung der Aus- und Weiterzu-

bildenden – dienen“. Bolder (ebd., 831) fasst mit Blick auf die oft affirmativ-unkritischen erziehungswissenschaftlichen Forschungsbemühungen auf diesem Feld zusammen:

> „Es fragt sich allerdings, welche staatlich initiierten und geförderten Innovationen in ein System eingebracht werden können, das noch immer zunehmend dem Markt überantwortet werden soll, und welche anderen bildungspolitikrelevanten neuen Einsichten von einer solchen Forschung – jenseits der bekannten Strukturen und Segmentationen – erwartet werden können als die Identifizierung von Gruppen, die, bevorzugt selbstorganisiert und selbstverantwortet, weitere Bildungsleistungen erbringen müssen, um ‚Erfolg‘ zu haben im Dreieck Arbeit – Qualifikation – Kompetenzen. Im Zweifelsfall handelt es sich um Legitimationsforschung“.

11.3.1.3 Kompetenzen als marktkonforme Selbstdisziplinierungsdispositive

Letztlich erfüllt diese individualisierte Zuschreibung von (zumindest überwiegend) alleiniger Verantwortlichkeit für soziale Erfahrungen wie Arbeitslosigkeit, Unterbezahlung oder berufliche Stagnation usw. die system- und herrschaftsstabilisierende Funktion, Strukturdefizite sozioökonomischer und -politischer Art aus der diskursiven Schusslinie zu nehmen. Darüber hinaus, und in noch grundsätzlicherer Hinsicht, kommt der heute nachdrücklich geforderten lebenslangen Kompetenzentwicklung auch die sozialstrukturelle Aufgabe zu, als soziales Selektionskriterium zu wirken und mitunter soziale Exklusionspraktiken zu legitimieren. Kompetenzen lassen sich so als „kulturelles Kapital“ und als individuelle „Habitusformen“ sensu Pierre Bourdieu begreifen, wobei die Reproduktion sozialer Ungleichheit mit der ungleichen Verteilung kultureller und habitueller, zudem natürlich auch sozialer Distinktionskapazitäten korreliert (vgl. Bourdieu 1982).[180] Thomas Höhne (2007, 41) erläutert nochmals die darin gründende ideologische Funktion des Kompetenzkonzepts:

> „Kompetenzen stellen so betrachtet also weniger ein integratives Konzept dar, sondern zielen wesentlich auf soziale Distinktion und Hierarchie und tragen letztendlich zur Legitimation von Ausschlüssen bei. Jede Öffnung des sozialen Raums – also man besitzt Kompetenzen und hat dann Möglichkeiten – hat zugleich auch seine Schließung zur Folge. Diese ambivalente Entwicklung wird aber im herrschenden Kompetenzdiskurs

zugunsten einer Betonung der Möglichkeiten völlig ausgeblendet. Hier geht es zumeist um die Betonung von Dispositionsvielfalt, die aber weder Tugend noch ein pädagogisches Ziel per se darstellen".

Genau damit findet sich ein elementares Scheidungskriterium zwischen „Bildung" und „Kompetenz" abermals benannt: Ersterer ist ein zwingend normativ aufgeladener Begriff (wobei sich ggf. durchaus reklamieren ließe, dass diese Aufladung zu umfassend sei), letzterer hingegen ist verglichen damit ein im Kern überwiegend funktionaler und wertneutraler Terminus, ließe sich angesichts der beliebig anmutenden Vielfalt der Kompetenzarten doch ohne weiteres auch von einer „Unterwerfungskompetenz", einer „Konformitätskompetenz" oder gar von einer „Kriechkompetenz" sprechen (s. o.). Kompetenzen sind eben nicht per se positiv oder negativ, sondern manifestieren sich jeweils in konkreten Kontexten und Aufgaben- bzw. Handlungsfeldern (so ist durchaus auch eine „Atomkriegsführungskompetenz" denkbar) (vgl. Reichenbach 2007, 78; Lederer 2008, 96–121). Im derzeit dominanten Modus des Sprechens über und Einfordern von Kompetenzen scheint somit alles in allem eine individualistische und defizitorientierte Sichtweise zu dominieren, die letztlich soziale Selektion zu befördern und zu legitimieren vermag, wobei eingestanden sei, dass sich dieser Vorwurf, wiederum mit Blick auf Pierre Bourdieus bahnbrechende Arbeiten, natürlich auch auf das Bildungssystem als Ganzes beziehen lässt.

– ***Die kompetente Persönlichkeit als marktförmige Persönlichkeit?*** – Gerade mit Blick auf die für moderne („postfordistische") Formen der Arbeitsorganisation charakteristischen Primate vorgeblicher Partizipation und Autonomie am Arbeitsplatz (vgl. Lederer 2005, 94–106) lassen sich die Diskrepanzen zwischen emanzipatorisch anmutendem Anspruch und tendentiell antiemanzipatorischer Realität der mit dem neokapitalistischen Kompetenzdiskurs verknüpften Individualattribute vergegenwärtigen. So lässt sich, mit Erhard Meueler (2002, 61) gesprochen,

> „beobachten, dass der Kapitalismus in seinen aktuellen Formen dazu tendiert, Autonomie nicht mehr als Chance oder als Recht zu verstehen, sondern sie den Beschäftigten abzuverlangen. Autonomie werde erzwungen und könne daher kaum mehr als Ausweis von Freiheit gelten. Wenn Autonomie im Austausch gegen die Übernahme erhöhter Verantwortlichkeit zugestanden werde, entstehe das Paradox, dass die Lohnabhängigen zugleich größere Autonomie und vermehrte Zwänge erfahren".

Der Generalverdacht, unter dem Kompetenzen aus solch ideologie- und herrschaftskritischer Sicht stehen, ist somit letztlich der, dass ein auf Produktivitätssteigerung und Profitmaximierung ausgerichtetes System die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter – wie gesehen beinhaltet Kompetenzentwicklung offiziell dieses Ziel – lediglich für die eigenen ökonomischen Interessen verzweckt oder gar karikiert (vgl. Breyde 1995, 31–37). Matthias Vonken (2001, 515) versteht unter „Kompetenz(en)“ folglich insbesondere „wirtschaftlich relevante Persönlichkeitsmerkmale des Menschen vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Wandels“. Zwar würden im Zusammenhang mit Kompetenzen durchaus auch bildungsmächtige Aspekte der Persönlichkeit thematisiert (s. o.), jedoch, so Vonken (ebd.), letztlich doch nur mit der Absicht ihrer ökonomisch-funktionalen Nutzbarmachung: „Persönlichkeitsaspekte, die in den 50er und 60er Jahren noch unter dem Begriff ‚Bildung‘ mit einem humanistischen Anspruch Gegenstand pädagogischer Bemühungen waren, werden jetzt unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ wieder in die Erwachsenenbildungsdebatte eingeführt, nun aber unter dem Blickwinkel des ökonomischen Nutzens“. Analog hierzu, wenngleich noch schärfer formuliert, konstatiert Freerk Huisken (2005, 58): „Nach dem Sinn dieser Kompetenzen muss man nicht lange suchen. Auch sie leben von dem Ideal vollständiger Brauchbarkeit des Schulabgängers für vorgegebene Zwecke, in denen er zu funktionieren hat.“ In diesem negativ-kritischen Sinn scheint der/die einzelne nicht mehr das *mündige*, *selbstorganisierte* Subjekt zu sein, das die jeweiligen Inhalte und Ziele von Kompetenzentwicklungsmaßnahmen (mit)bestimmt, sondern eher das Objekt solcher Prozesse. Das heißt weitergedacht aber auch, dass der/die Betreffende im Rahmen gängiger Kompetenzentwicklungskonzepte tendentiell als defizitär wahrgenommen und folglich als der Entwicklung seiner Kompetenz(en) und damit auch von Teilen seiner Persönlichkeit bedürftig erachtet wird (vgl. Vonken 2001, 516). Da dem Kompetenzbegriff neben kognitiven immer auch motivationsbezogene Dimensionen innewohnen, impliziert dies im Zusammenhang mit Kompetenzentwicklungsbemühungen natürlich zwangsläufig auch einen entsprechenden Zugriff auf das Bewusstsein des „zu entwickelnden“ Menschen. Kompetenzen bzw. zugehörige Entwicklungsmaßnahmen bekommen aus solch kritischer Perspektive letztlich den Beigeschmack einer – *in extremo* – regelrechten Gehirnwäsche, wie Matthias Vonken (2002, 517) ausführlich begründet:

> „Wenn Kompetenz also den Willen des Menschen mit in den Begriff einbezieht, so stellt sich das Problem, dass eine von außen initiierte Kom-

petenzentwicklung letztlich nur so erfolgreich sein kann, wie es derjenige, dessen Kompetenz entwickelt werden soll, zulässt. Ansonsten wäre sie auf Manipulationen angewiesen – und damit wäre der Erwachsene schwerlich als mündig zu bezeichnen. Zulassen wird man es jedoch i. d. R. nur dann, wenn das mit der Kompetenzentwicklung vorgesehene Ziel weitgehend mit den Zielen des Individuums übereinstimmt".

Dass diese Ziele wirklich deckungsgleich sind, lässt sich, so Vonken (ebd.) mit Blick speziell auf die Realität beruflicher Weiterbildung, wohl kaum behaupten, „insbesondere dann nicht, wenn mittels Kompetenzentwicklung ein Zugriff auf die Persönlichkeit versucht wird" (ebd.). In den Chor der auf Außensteuerungspraktiken abzielenden Kompetenzkritik stimmt auch Axel Bolder mit ein. Letzten Endes bedeutet Kompetenzentwicklung für ihn die Verinnerlichung von Fremdbestimmung (vgl. Bolder 2002, 663). Es gehe um die Bereitschaft des Individuums, den „fremd gesetzten Anforderungen gegenüber" mit ganz bestimmten, erwünschten Einstellungsmustern, etwa Leistungsbereitschaft und Flexibilität, zu begegnen. Für Bolder (ebd.) steht hinter einem so verstandenen und ausgerichteten Konzept der Kompetenzentwicklung ein neokonservatives „ordnungspolitisches Interesse", welches nicht weniger als das „Ziel einer kulturellen Umerziehung" verfolge. Das sich im permanenten Konkurrenzkampf um Arbeit und Geld befindliche Individuum sieht sich, ob bewusst oder unbewusst, gezwungen, den gesellschaftlich vorgegebenen Imperativen und Umständen Folge zu leisten und sich selbst entsprechend flexibel, stets veränderungsbereit, kaum fassbar, ja nachgerade *flüchtig* zu generieren. Der Zwang zum Selbstmarketing öffnet praktisch kaum noch intellektuelle Freiräume, um die gesellschaftlichen Zu- und Missstände reflektierend zu hinterfragen. Die *res publica* verliert an Bedeutung, wie Zygmunt Bauman warnend kritisiert, wenn individuelle Problemlagen auf der individuellen Ebene verbleiben und nicht mehr in öffentliche Diskurse überführt werden. Die individuelle Arbeit an sich selbst, im Sinne von Kompetenzentwicklungszwängen und Selbstdisziplinierungstechniken, stehen im Mittelpunkt öffentlicher Interessen, auch, indem sie als positives oder negatives Beispiel für andere herangezogen wird – oft ohne die je biographischen, gesellschaftlich hochgradig mitbedingten Begebenheiten mitberücksichtigend zu relativieren. Gesellschaftlich erzeugte Probleme werden somit immer weniger als gesellschaftlich bedingt erkannt und kritisiert, vielmehr werden sie individuell be- und verarbeitet und als Einzelschicksale betrachtet, die sich in der allgemeinen Wahrnehmung nicht zu einem gesell-

schaftlichen Ganzen verdichten (vgl. Bauman 2003, 41–54). Es herrscht mit anderen Worten eine Blindheit gegenüber dem Faktum, dass die zahlreichen Widersprüche der individuellen Existenz gesellschaftlich vermittelt sind, also kollektiv entstehen (vgl. ebd., 50).

Bezug nehmend auf das scheinbar allgegenwärtige Diktat der Flexibilität bzw. einer daraus derivierbaren Flexibilitätskompetenz unterstreicht Thomas Höhne deren persönlichkeitsformierenden und tendentiell fremdbestimmenden Charakter, wenn nicht zugleich die gesellschaftlichen Bedingtheiten dieses Diktats analysierend erkannt und, wenn möglich, reflektiert zurückgewiesen werden, wie es unter Bildungsgesichtspunkten zwingend erforderlich wäre (speziell aus Sicht einer humanökologischen Pädagogik, die bekanntlich auf *Mitbestimmung und -gestaltung* abzielt, vgl. bereits 6.2. u. 6.3.): Mit der viel zitierten und geforderten Flexibilität werde die Fähigkeit bezeichnet, auf unterschiedliche Kontexte und Herausforderungen adäquat zu reagieren, ohne aber, und das ist das entscheidende Defizit, „die Kontexte selbst zu problematisieren. Das Subjekt wird so normativ als Kompositum seiner Kompetenzen – besser: der ihm zugeschriebenen und als notwendig erachteten Kompetenzen – konstruiert“ (Höhne 2007, 37). Höhne (ebd.) geht noch weiter und charakterisiert auch – vordergründig – positiv konnotierte Kompetenzen wie etwa „Reflexionsfähigkeit“ und „Teamfähigkeit“, erst recht so opportunistisch anmutende Qualitäten wie „Selbstmanagement“ und „Selbstdarstellung“ aufgrund der ihnen innewohnenden zweckfunktional-systemadaptiven Funktion pointiert als „begriffliche Gleichschaltung von Subjekt und System“: Die zunächst abstrakt-normativen Bestimmungen dieser und anderer einschlägiger Kompetenzen gewährleisteten, so Höhne (ebd.) unter Rekurs auf Günter Voß, einen „totalen Zugriff“ auf die Persönlichkeit, die hierdurch, in variierender biographischer Tiefe, erfasst werde. Die im Kompetenzdiskurs oft suggerierte Omnipotenz des erwünschten bzw. geforderten umfassend kompetenten Menschen blendet dabei die in jedem Individuum anzufindenden Unzulänglichkeiten, Widersprüche und Dysfunktionalitäten weitestgehend aus, wird mithin der humanen Realität nicht gerecht (vgl. ebd.). Matthias Vonken (2001, 520) warnt angesichts solcher Instrumentalisierungstendenzen entsprechend vor den Gefahren, die sich daraus für das pädagogische Selbstverständnis und einen dazugehörigen pädagogischen Ethos ergeben:

> „Im Sinne von Berufsethos als Bestandteil pädagogischer Professionalität wäre danach zu fragen, ob *Kompetenzentwicklung als pädagogische Aufgabe*

– unter der Perspektive der Entwicklung und Einbeziehung von Persönlichkeit – nicht dem Menschen den mühsam errungenen ‚Ausgang (...) aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit' (...) dahingehend nimmt, dass der Mensch wieder zum *Objekt* von Bildungsbemühungen degradiert wird, diesmal jedoch nicht vor dem Hintergrund humanistischer Wertvorstellungen, sondern in Bezug auf ökonomische Belange".

Im Zusammenhang einer solchen Globalkritik des herrschenden Kompetenzdiskurses sei als nächstes speziell ein Arbeitsorganisationsprinzip etwas genauer beleuchtet, das hinsichtlich des Anforderungsprofils moderner Arbeitswelten gemeinhin als unverzichtbar, ja elementar gewertet wird und dem deshalb eine ganze Reihe hochrangiger Einzelkompetenzen zugeordnet sind, die gerade nicht auf Autonomie und Selbstorganisation am Arbeitsplatz zielen, sondern eher auf das Gegenteil: Die Rede ist von der heute so omnipräsenten Teamarbeit mitsamt den engstens mit ihr verknüpften, als erforderlich bzw. hilfreich erachteten Eigenschaften und Dispositionen, etwa Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Frustrationstoleranz u. v. m., wie sie heute in zahllosen Kompetenztrainings zu entwickeln versucht werden.

11.3.1.4 Teamarbeit als potentiell subjektivitätskujonierende soziale Praxis

Hinsichtlich der für zeitgemäße Arbeitsorganisationskonzepte typischen und unter Bildungsgesichtspunkten dank ihrer intensiven Interaktions- und Kommunikationsprozesse grundsätzlich positiv zu bewertenden Gruppen- bzw. Teamarbeit verweist Gabriele Borsi (1994, 186f.), womöglich überraschend, auf die in vielen Fällen und in erheblichem Maße zugleich vorhandenen Widersprüchlichkeiten[181 182]:

„Die Freiheit, seine Arbeit selbst zu gestalten, Kooperationsprozesse selbständig mitsteuern zu können, Lernprozesse selbständig zu managen, führt zu neuen Belastungen, Ängsten, Überforderungen, die in forcierten Selbstzwang ausufern können. Ob *neue Formen der Arbeit*, ob Gruppenarbeit als Chance oder Überforderung, als ‚ressourcenstärkendes Netzwerk' zur Gesundheitsförderung (...) beitragen, werden (sic!) sich erst noch weisen. Nellessen (...) hinterfrägt kritisch, ob es sich bei dieser Gruppeneuphorie der Netzwerke nicht nur um einen ‚Kitsch der Moderne' handelt".

Analog hierzu hebt Peter Dehnbostel (1995, 491) den mitunter ambivalenten Charakter von Teamarbeit heraus. Neben der durch sie grundsätzlich zweifellos realisierbaren Öffnung und Erweiterung von Bildungsspielräumen könnten unter ungünstigen, realiter oft anzutreffenden Umständen nämlich auch unerwünschte, ja gegenteilige Phänomene in Form von Prozessen individueller Entfremdung und Entsubjektivierung evoziert werden. Zwar seien die durch erweiterte Verantwortungsbereiche und kommunikativere Arbeitsbeziehungen gegebenen bildungsförderlichen Potentiale moderner Formen der Arbeitsorganisation individuell zu entwickeln und entsprechend auch zu nutzen; „Gruppenlernen könnte damit nicht zuletzt zu einer humanorientierten Entwicklung der Berufsarbeit beitragen, die erweiterte Möglichkeiten der Aus- und Weiterbildung zuläßt bzw. erfordert. Andererseits bestehen beim Gruppenlernen ebenso wie beim Organisationslernen Gefahren der Institutionalisierung und Entsubjektivierung von Handlungswissen, die für innovations- und persönlichkeitsförderndes Handeln restriktiv sind“. Bezüglich der grundsätzlichen Einschätzung von Teamarbeit urteilt Dehnbostel (ebd., 489) nüchtern: „Inwieweit es sich hierbei – wie von Kritikern behauptet – lediglich um subtile und zeitgemäße Anpassungsformen an betrieblich-ökonomische Zwänge handelt, kann hier nicht bewertet werden. In jedem Fall ist festzustellen, daß dem Gruppenlernen (hier auf ein konkretes Unternehmensbeispiel bezogen, B. L.) eine ambivalente Position zwischen Humanisierung und Rationalisierung zukommt“.

Christian Deysson stellt den Sinn und Zweck von Teamarbeit als solcher radikal in Frage. Diese verleite nämlich, so seine Hauptkritik, allzuoft zu bloßem Konformismus und zur Subordination, wodurch das individuelle Fähigkeitsspektrum letztlich beschränkt werde. Der Kult, der in heutigen Managementstrategien und Organisationsentwicklungsprozessen um den Wert der Teamarbeit betrieben werde, bedingt Deysson (1999, 166) zufolge häufig deren Implementierung als eines reinen Selbstzwecks: „Oft werden Gruppen nicht aus sachlicher Notwendigkeit, sondern aus reiner Lust am ‚Team-Building‘ ins Leben gerufen. Und um mit der Zeit zu gehen, unterwerfen sich die Menschen häufiger als notwendig den Ritualen von Teamarbeit – ohne einen Gedanken auf die Frage zu verschwenden, was ein Team wirklich ausmacht“.[183] Dabei wird der Nutzen der Teamarbeit als Organisationsprinzip von Deysson (1999, 167) keineswegs negiert, sondern, im Gegenteil und zu Recht natürlich, grundsätzlich anerkannt: „Der Wert der Teamarbeit im Sinne intelligenter Kräfteverstärkung und Arbeitsteilung darf (...) nicht unterschätzt werden. Sie ist das notwendige Gegenstück zum kreativen Alleingang des Individuums –

ohne diesen jedoch ersetzen zu können“. Jedoch dürfe Gruppenarbeit einzelne nicht begrenzen oder gar substituieren, wie dies im Falle falsch verstandener Teamarbeitsmethoden zu befürchten ist. Deysson (ebd., 168) bringt diesen dialektischen, Teamarbeit sowohl würdigenden als auch kritisierenden und dadurch relativierenden Standpunkt klar zum Ausdruck:

> „Kein Zweifel also, Teamarbeit kann Großartiges bewerkstelligen, sie kann aber auch zur Farce entarten. Dann ist das Team kleiner als die Summe seiner Mitglieder. Diese Art von ‚Teamarbeit‘ ist für (...) Sennett die ‚Gruppenerfahrung erniedrigender Oberflächlichkeit‘. (...) Allzu häufig werden aus Teamhuberei heraus Arbeitsgruppen gebildet, wo keine notwendig wären, wo der gesunde Menschenverstand gebieten würde, ein kompetentes Individuum mit einem klaren Auftrag ungestört arbeiten zu lassen. Manchmal steckt in einem einzelnen Kopf mehr Vernunft als in der ganzen Organisation. Wenn Teams zum Selbstzweck werden und das Individuum aus der Unternehmensstruktur zu verdrängen beginnen, dann wirken sie kontraproduktiv“.

Das Problem liegt Christian Deysson zufolge somit in einer falschverstandenen Teamarbeit, in der etwa das Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners und entsprechend pseudodemokratische Strukturen geradezu eine Kultur der Mittelmäßigkeit provozierten. Deysson (ebd.) versteigt sich zu der überaus polemischen These, Teamarbeit sei „die Lieblingsdoktrin der Bequemen und Faulen, die sich von den Fleißigen in der Gruppe durchschleppen lassen“. Er verschärft seine Kritik noch dahingehend, dass Teamarbeit die Individualität der Mitglieder nachgerade zu destruieren vermöge. Diese, ob ihrer Bezugnahme auf die in höchstem Maße bildungskonstitutiven Faktoren *Identität*, *Selbstbestimmung* und *Selbstreflexion*, für die Frage nach den Bildungsspielräumen von Teamarbeit und den vielen ihr zueignenden Kompetenzen höchst bedeutsame These lohnt, mit Deysson (ebd., 168f.) ausführlich angeführt zu werden:

> „Die Frage, ob der einzelne ‚teamfähig‘ sei, ist also schon im Ansatz verkehrt. Viel berechtigter ist die ketzerische Gegenfrage, ob das Team flexibel und weitsichtig genug ist, eigenständig denkende Mitglieder und ihre Ideen zu ertragen – oder ob es den Selbstdenker abstößt, ihn ausscheidet wie der kranke Körper das eingepflanzte Organ. Wenn letzteres der Fall ist, dann ufert Teamarbeit in sektiererische Verbohrtheit aus, die jede Einzelleistung systematisch herabsetzt und den einzelnen mit methodischem Wahn ins Gruppenschema zu pressen sucht. Vom Sektierertum ist es nie sehr weit

> bis zur Gehirnwäsche. So etwa, wenn sich, (wie bei „*Nike*“ geschehen, B. L.) zeitweilig praktiziert, ganze Mitarbeitergruppen das Firmenlogo eintätowieren lassen, um ihre Teamzugehörigkeit zu demonstrieren. Nicht weniger bedenklich (...) wirken (...) Schnitte, mit denen (...) ‚Team-Coaches‘ das Bewußtsein für Individualität aus der Persönlichkeit der Gruppenmitglieder herauslösen“.

Selbstverständlich lassen sich diese drastischen Ausführungen nicht ohne Weiteres verallgemeinern, doch gerade unter den heute üblichen Bedingungen eines extremen Wettbewerbs- und Leistungsdrucks laufen Teamarbeitskonzepte in besonderem Maße Gefahr, solche potentiell subjektivitätsdestruierenden Prozesse zu befördern. So können die oft (zu) hochgesteckten Zielvorgaben der Arbeitsteams unter Umständen eine gruppeninterne Konkurrenzsituation hervorrufen, die meist gerade leistungsschwächeren Gruppenmitgliedern schadet, da diese oft als Versager verunglimpft oder als Außenseiter *gemobbt* werden (vgl. Kerber 2000, 33).[184] Die für lernorientierte und im besonderen Maße kompetenzintensive Arbeitsorganisationsmodelle charakteristischen, weitgehend autonomen Projektgruppen vermögen zudem psychosoziale Prozesse zu initiieren, die sich wiederum mit dem bereits bekannten Begriff der Selbstökonomisierung umschreiben lassen, wie Bärbel Kerber (2000, 33) verdeutlicht: „Plötzlich ist es der ‚Zwang des Marktes‘, der von der ganzen Projektgruppe verinnerlicht und zum Motor wird, an die eigenen Grenzen zu gehen“. Hierdurch entstehe eine eigentümliche Mischung aus Fremd- und Selbstausbeutung. Wer den immer größer werdenden Erwartungen seitens der Mitarbeiter nicht mehr standhält, „kann sich plötzlich in einem feindseligen Klima wiederfinden: wenn die Kollegen aus Angst, ihre Zielvorgaben nicht erfüllen zu können, plötzlich Härte und Wut entwickeln gegen ältere Kollegen, weil diese in langsamerem Tempo arbeiten. Das ist der erste Schritt zu sozialer Ausgrenzung, auch *peer to peer pressure* genannt“ (ebd., 34). Demgemäß ist Teamarbeit für Peter Brödner im Zusammenhang mit der für postfordistische Arbeitsorganisationsregime typischen Leistungsverdichtung samt ihrer Negativimplikationen zu sehen. Die jeweiligen Arbeitsrollen weisen bspw. aufgrund hoher Flexibilitätserfordernisse und starken Zeitdrucks zunehmend widersprüchliche Arbeitsanforderungen auf, die zu den begrenzten Ressourcen oft in eklatantem Missverhältnis stünden. Die Organisationsform der teilautonomen Arbeitsgruppen erhöht dabei zwar ggf. die Möglichkeiten der Arbeitsbewältigung, unter den Bedingungen gestiegenen Arbeitsdrucks oder nicht ausreichend vorhandener sozialer und

personaler Kompetenzen lösen diese jedoch oft auch neue Konflikte aus, die die Bewältigungsoptionen wieder zu reduzieren vermögen (vgl. Brödner 2002, 11).

Auch für Barbara Rößer stellt Teamarbeit eine ambivalente Arbeitsmethode dar. Zwar seien die grundlegenden Ideen der Teamarbeit, etwa das Interesse an der Meinung der einzelnen und die Übertragung von Verantwortung hin zu den einzelnen Teammitgliedern, in grundsätzlicher pädagogischer Hinsicht begrüßenswert, würden hiermit doch oft, wenngleich häufig in einem ökonomisch-instrumentell enggeführten Sinne, noch unerschlossene Fertigkeiten des Individuums im Interesse erhöhter Flexibilität und Produktivität gefordert und gefördert, womit ggf. einer entfremdeten Arbeit Identifikationsoptionen zurückgegeben werden könnten (vgl. Rößer 2000, 238). Die notwendige gruppeninterne Kooperation und die hierdurch bedingte Förderung von Identifikation und Konsens zeitigten Rößer zufolge zugleich aber auch subjektivitätsbeschneidende und persönliche Autonomiespielräume mindernde Entwicklungen, die sich etwa in zunehmendem Druck zur Internalisierung gegebener Sachzwänge äußern. Rößer (ebd.) benennt diesen Zusammenhang in aller Deutlichkeit:

> „Als integrierte Subjektivität in Form von Gruppenarbeit gegossen, bleiben die ‚täglichen Übungen in den Fächern Selbstverleugnung und Identifikation mit der Gruppe (...) keinem erspart' (...) Eine direkte Kontrolle des Kapitals wird durch Strategien einer ‚selbstgesteuerten' Eigenkontrolle abgelöst. Diese neue (hierarchieunabhängige) Kontrollform bietet einen leistungspolitischen Zugriff auf die Arbeitskraft, die neue (psychosomatische) Belastungssyndrome entstehen läßt. Wer gezwungen ist, auch seine Subjektivität der Verkäuflichkeit zu unterwerfen, ist eines vertieften Zugriffs auf ein weiteres Reservat menschlicher Autonomie ausgesetzt".

Die Sozialform der Gruppenarbeit wird in einem konvergenten Sinne auch von Richard Sennett kritisch bewertet. Bezug nehmend auf einschlägige Diskussionsbeiträge zum Thema moniert er hierbei vor allem den oft nur fiktionalen und instrumentellen Charakter der Teamarbeit, der Interessensgegensätze zwischen Arbeitnehmer und Vorgesetzten verschleiere und an die Stelle des Zwangs durch Vorgesetzte den sozialen Druck durch Kollegen setze (vgl. ausführlich Sennett 1998, 142–157). Festzuhalten bleibt ob dieser kritischen Einwürfe, dass Teamarbeit, ihren bildungsmächtigen Kommunikations- und Interaktionsprozessen zum Trotz, dem Individuum nicht per se und quasi automatisch auch Bildungsspielräume eröffnet. Vielmehr bedarf es stets einer bildungskritischen Prüfung der jeweiligen konkreten Ausgestaltung von Teamarbeit und ihres

Verlaufs. Ebenso kann ein falschverstandenes und fehlimplementiertes Team, indem es konformistisches Verhalten bedingt und Individualität samt ihrer Bedürfnisse und Potentiale negiert, auch Spielräume für *Selbstbestimmung*, individuelle *Handlungsfreiheiten* und *Kreativität* begrenzen, im Extremfall gar verhindern. Entscheidend ist deshalb eine explizite *Reflexion* derjenigen Umstände und Zwänge, die Teamarbeit schlimmstenfalls zu einer Suppressionspraxis individueller Entfaltungspotentiale entwickeln helfen, wobei hier insbesondere der Frage nach den Konsequenzen und Folgekosten einer möglichen Anpassungsverweigerung seitens der MitarbeiterInnen hohe Bedeutung zukommt.

11.3.1.5 Der Kompetenzimperativ als neue Qualität ökonomistischer Herrschaft

Das für moderne, postfordistisch geprägte Arbeitsorganisationsformen charakteristische Merkmal der *Autonomie* und *Selbstorganisation* im Arbeitsprozess bedingt aus ideologiekritischer Sicht eine tiefgreifende Transformation hinsichtlich Rolle und Selbstverständnis der ArbeitnehmerInnen, indem die unmittelbare organisationale Kontrolle des Individuums vermehrt durch einen Prozess der „Internalisierung von Herrschaft“ ersetzt wird. Folge hiervon ist wie gesehen eine Art „Selbst-Ökonomisierung“ des Subjekts, d. h. eine verstärkte Ausrichtung und Anpassung der individuellen Lebensführung entlang der verinnerlichten Gesetze der Marktgesellschaft. Diese Entwicklung leistet demnach einer tendentiellen Verwischung der Grenzen zwischen Unternehmer und Arbeitnehmer Vorschub, wobei objektive Interessendifferenzen bestehen bleiben, wenngleich weniger deutlich sichtbar (vgl. Moldaschl/Sauer 2000, 211–217). Alles in allem mündet, so Pongratz/Voß (2000, 234), die erweiterte Selbst-Kontrolle der sog. „Arbeitskraftunternehmer“, verstanden als postfordistischer Sozialtypus von Arbeitnehmer, der quasi als Unternehmer in eigener Sache zum Zweck der Verwertung seiner eigenen Arbeitskraft agiert (s. u.), in eine „neue Qualität betrieblicher Herrschaft“. Obwohl, oder gerade weil klassisch-hierarchische Instrumente der Herrschaftsausübung in modernen Arbeitsorganisationsregimen wie etwa der sog. „Lernenden Organisation“ offiziell zurückgefahren werden, bleibt das immer noch gegebene strukturelle Herrschaftsverhältnis an sich weitgehend unangetastet (vgl. ebd.; Lederer 2005, 331–372). Die aufgezeigten Negativimplikationen der zumindest vordergründig erweiterten Handlungs-

spielräume am Arbeitsplatz lassen sich mit Moldaschl/Sauer (2000, 220) aus dezidiert herrschaftskritischer Perspektive auf den Punkt bringen:

> „Just in dem Moment also, in dem Subjektivität vom Störfaktor zur zentralen Ressource des Verwertungsprozesses aufrückt, tritt auch ihr Charakter des Widerständigen und Subversiven gegenüber der Instrumentalisierung der Person als Arbeitskraft in den Hintergrund. Das aufgewertete und ‚befreite' Subjekt erlebt im Zuge der Dezentralisierung gewissermaßen die Aufgabe der Instrumentalisierung seiner selbst. Mehr als bisher richtet es berufliche Ziele und die lebensweltlichen Bedürfnisse an den ‚Erfordernissen' des Betriebs aus – nicht erzwungen, sondern freiwillig. Die Rücknahme der Fremdbestimmung in der Arbeit wird quasi zur Voraussetzung einer größeren Fremdbestimmung über den Sinn der Arbeit. Diesen Zustand ‚freiwilliger Unterwerfung' der Arbeitenden unter den ‚Sachzwang Markt' kann man mit Rosa Luxemburg als innere Landnahme bezeichnen, mit Jürgen Habermas als Kolonialisierung der Lebenswelt".[185]

Da organisationale Kontrollfunktionen bezüglich der individuellen Arbeitstätigkeit vom jeweiligen Individuum nunmehr in verstärktem Maße selbst wahrgenommen werden, wird Herrschaft gewissermaßen in die Organisationsmitglieder selbst hinein verlagert und von diesen internalisiert. Hans J. Pongratz und Günter Voß (2000, 235) charakterisieren die hieraus folgenden Verhaltensweisen, die für unternehmerische Interessen durchweg positiv zu Buche schlagen: „Sie haben in systematisch erweiterter Weise zu lernen, im Sinne des über ihre Arbeitskraft verfügenden Unternehmens zu denken und zu handeln und entsprechenden disziplinierenden Zwang über sich selbst auszuüben. Herrschaft durch Selbst-Beherrschung ist besonders wirkungsvoll, weil sie äußere Abhängigkeiten verschleiert und innere Zwänge intensiviert". Hierdurch würden verstärkt motivations- und leistungsbezogene Persönlichkeitsebenen, bspw. Kreativität oder die viel zitierte „emotionale Intelligenz", zum Zweck ihrer ökonomischen Nutzbarmachung erschlossen (vgl. ebd., 236f.). Ganz im selben Sinne trifft Werner Markert (1998, 17) mit Blick auf die heutige Praxis ökonomischen Handelns unter den Bedingungen verschärfter Konkurrenz eine aus pädagogischer Sicht bedenkliche Feststellung, steht doch die Realisierung individualisierter Lebensentwürfe, wie sie in den utopisch anmutenden Konzepten Lernender Organisationen etc. verheißen werden, in Wirklichkeit immer mehr unter dem „sozialen Druck einer neuen Form von Selbstinstrumentalisierung, in der die utilitaristischen Verhaltensnotwendigkeiten die subjektbezogenen Lebensper-

spektiven überlagern oder sie sogar zunehmend zu primären Lebensinteressen umformen“.[186]

11.3.1.6 Beschränkung von Individualitätsspielräumen

Hinsichtlich der Fragestellung nach möglichen Schnittmengen von „Kompetenz“ und „Bildung“ lässt dieser zumindest *auch* instrumentelle Charakter der Kompetenzen den Schluss zu, dass diese eben nicht nur Bildungsprozesse zu befördern vermögen, sondern letztere realiter sogar konterkarieren, zumindest indirekt. Es existiert in einer solchen, deutlich im Denken der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule verorteten Betrachtung von Wirtschaft und Gesellschaft ein unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten brisantes Spannungsverhältnis zwischen einer größeren Autonomie und Flexibilität im Arbeitsprozess, bei einem gleichzeitig vorherrschenden Zwang, diese potentiellen Individualitätsspielräume auch konform auszufüllen. Konform bedeutet hierbei, dass sich das individuelle Handeln gemäß fremdbestimmter makrostruktureller Rahmenbedingungen und Vorgaben vollzieht und damit kaum mehr als Ergebnis autonomer Reflexionsprozesse anzusehen ist, vielmehr auf Kosten eigener legitimer Interessen geht. Eine solche Internalisierung der durch ökonomische und arbeitsorganisationale Zwänge induzierten Fremdbestimmung konterkariert eine im Sinne des Emanzipationsgedankens anzustrebende weitestgehende *Selbstbestimmung* des Individuums, das hierfür ja die eigenen Handlungsmotive zu reflektieren hätte. Abstrakt gesprochen handelt es sich um eine heteronom gesetzte Autonomie, gewissermaßen um einen „extrinsischen Zwang zur intrinsischen Motivation“ (Lederer 2005, 371). *Mündige Selbstbestimmung* bildet indes, wie hier bereits mehrfach aufgezeigt, einen elementaren Kernbestand von Bildung. Insbesondere für eine humanökologisch orientierte Pädagogik, die versucht, situativ individuelle Freiräume sinnhaft auszufüllen und in konkreten Kontexten Idealfaktoren zu erkämpfen, ohne dabei die Realfaktoren außer Acht zu lassen (vgl. Bronfenbrenner 1981; Mertens 1998), stellen die Förderung von *Selbstbestimmung* und entsprechend das Zurückdrängen von Momenten der Fremdbestimmung zentrale Zielkategorien dar. Ungeachtet einer unverzichtbaren Relativierung und Kritik der hier skizzierten arbeitsweltbezogenen Herrschaftskritik im Einzelnen, bedingt der zumindest teilweise immanente Fremdbestimmungscharakter postfordistischer Arbeitsorganisation somit für die Frage nach dem Bildungspotential des Kompetenzkonzepts eine entsprechend negative Beurteilung.

Am Beispiel einer der zahllosen Einzelkompetenzen, namentlich der „Problemlösekompetenz“, bringt Freerk Huisken (2005, 60) diesen ökonomistisch geprägten, instrumenteller Vernunft folgenden Kern-Sinn und -Zweck des Kompetenzdiskurses zum Ausdruck: Besagte Kompetenz sei in diesem Zusammenhang nichts anderes als „der schöngefärbte Begriff für die Aneignung von geistigen Anpassungstechniken fürs reibungslose Funktionieren im Beruf, im Jobcenter bei der Einarbeitung und Umschulung oder im Privatleben“. Arnim Kaiser (1992, 39) verdeutlicht analog hierzu anhand der Schlüsselqualifikation „Kritikfähigkeit“ den Widerspruch zwischen Anspruch und Realität der dahinterstehenden Konzeption, der es in Wirklichkeit meist nur um Anpassung gehe und nicht um eine echte, umfassende, individuelle Kritikfähigkeit: „Der einzelne scheint Eigeninteressen nur innerhalb eines anderenorts definierten, ihm vorgegebenen Rahmens mit Firmeninteressen konfrontieren zu können“. Das Individuum werde, so abermals der Vorwurf, damit auf betriebliche Gegebenheiten hin funktionalisiert, anstatt umgekehrt innerbetriebliche Gegebenheiten vom einzelnen aus einer kritischen Bewertung zu unterziehen, wie es Anspruch moderner, sozusagen „lernender“ Organisationen ist (vgl. Senge 1990; Sattelberger 1991; Geißler 1995; Lederer 2005). Im Falle einer naiv-unkritischen Gleichsetzung der Interessen von Arbeitgebern und Arbeitnehmern gerate, so Carsten Breyde (1995, 32), der Diskurs um Kompetenzen leicht unter Ideologieverdacht, weil „die Erhaltungs- und Erwartungsinteressen des betrieblichen Sozialsystems mit den persönlichen Lebensinteressen der in ihm wirkenden Mitarbeiter nicht identisch sein können“.

Das im offiziellen – z. B. politischen und medialen – Sprechen über „Bildung“ heute wahrnehmbare tendentielle Abrücken von Ideen der Aufklärung und den durch sie konstituierten Prinzipien der *Mündigkeit* und *Selbstbestimmung* zugunsten der de-facto Leitziele Marktförmigkeit und Praxistauglichkeit ist, wie gezeigt, mit der gegenwärtigen Dominanz des Kompetenzdiskurses und dessen inhaltlich-konnotativer Ausrichtung verknüpft. Die von Konrad Paul Liessmann (2006, 71) diagnostizierte schrittweise

> „Abkehr von der Idee der Bildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (*skills*) ist dafür ein prägnanter Indikator. Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendie-

rung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen war".

Hinsichtlich des pädagogischen Kernanliegens ausgeprägter, gefestigter Individualität bzw. Identität warnt Roland Reichenbach vor der Gefahr einer Nivellierung oder regelrechten Einebnung individueller Eigentümlichkeiten und Besonderheiten durch den tendentiell formierenden, individuelle Eigentümlichkeiten mitunter negierenden Erwartungssog des Kompetenzdiskurses. Zur unverwechselbaren Individualität des Menschen gehörten nämlich auch persönliche Ecken und Kanten, die dem wohlfeilen Katalog personaler und sozialer Kompetenzen, denen der *homo competens* zu genügen habe, womöglich nicht entsprechen: „Menschen mit Macken, Fehlern, Schwächen und Problemen, mit Sehnsüchten und Träumen ausgestattet, die sich fast sicher nicht erfüllen werden, peinliche Dilettanten eben, können wir gerade an ihrem Unvermögen, ihrer Inkompetenz und ihrem ‚lack of skills' erkennen, obwohl wir sie deshalb noch lange nicht schätzen müssen" (Reichenbach 2007, 75). Die Diskussion um jene erforderlichen Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich unter dem Begriff Kompetenz(en) subsumieren lassen, werde letztlich, so der Generalvorwurf der hier angeführten exemplarischen Auswahl an KritikerInnen, weitestgehend unter verengten ökonomischen oder ökonomistischen Vorzeichen geführt. Es interessierten folglich in allererster Linie solche Persönlichkeitsmerkmale, die im wirtschaftlichen Geschehen als nutzbringend erachtet werden. Derart ökonomisierten Kompetenzen wohnt aus ideologiekritischer Sicht der Charakter von „Verhaltensvorschriften" inne, welche die individuelle Vielfalt gleichzuschalten drohen. Kompetenzen lassen sich so als treibende Strukturmomente der Instrumentalisierungs- und Gleichschaltungstendenzen einer postfordistischen Kontrollgesellschaft mit ihrem Zwang zur permanenten Selbstverwirklichung und Selbstvermarktung kritisieren (vgl. Gruber 2001, 160), womit die vordergründig als vorteilhafte und wünschenswerte Persönlichkeitsmerkmale anzusehenden und wünschenswerten Kompetenzen eher als eine subtile Form individueller Verhaltensnormierung angesehen werden können oder müssen. Johanno Strasser (2000 o. S., zit. nach Meueler 2002, 61f.) trägt diese kritische Sicht deutlich vor, indem er hervorhebt, dass sich die neoliberale Phase des Kapitalismus nicht zuletzt darin äußere, dass diese

„den Prozess der Zurichtung des Menschen zum Funktionselement des Marktes als ‚Selbst-Optimierung' in die Individuen hineinverlegt und sich damit das moderne Pathos von Freiheit und Selbständigkeit zunutze

macht. Das neoliberale Individuum, so das Programm dieser Selbstdressur, soll sich permanent durch die Brille seiner Verwerter betrachten, sich ständig aus ihrem Blickwinkel prüfen und nach Möglichkeit den eigenen Marktpreis in die Höhe treiben oder auf hohem Niveau stabil halten, indem es unermüdlich an der Erhaltung und Verbesserung der eigenen employability, seinen profitablen Verwendbarkeit, arbeitet".

Thomas Höhne (2007, 31) charakterisiert die gesellschaftspolitische Funktion des herrschenden Kompetenzdiskurses gleichfalls als Anpassung an neoliberale Sachzwänge und benennt deren gewichtige Folgen für das Individuum:

„Der Kompetenzdiskurs rationalisiert und legitimiert dabei (...) neoliberale Subjektvorstellungen und begründet die permanente Selbstrationalisierung des Individuums, mit den ‚Irrationalitäten' und Kontingenzen der ‚Markt-Gesellschaft' umzugehen. In diesem weiten Kontext schließlich legitimiert der Kompetenzbegriff auch Ausschließung durch die Zuschreibung vermeintlicher (In-)Kompetenzen".

11.3.1.7 Vom Festangestellten zum „Arbeitskraftunternehmer"

Um dergleichen Exklusionen aufgrund marktinkompatibler Kompetenzausstattungen zu vermeiden, scheint eine Ausrichtung individuellen Verhaltens entlang heteronom gesetzter Anforderungen und Zwänge, die der Arbeitsmarkt, oder, im Falle von Selbständigkeit, die jeweilige Nachfrage stellt und verursacht, unumgänglich. Thomas Höhne (2003, 101) gibt, ausgehend von der Ambivalenz der herrschenden Kompetenzdebatte, bezüglich der damit korrelierten individuellen psychosozialen Transformationen zu bedenken:

„Das wohlklingende Vokabular des Kompetenzdiskurses verdeckt das Rationalisierungs- und Disziplinierungspotential, weil es produktiv ausgerichtet ist: Es geht um die individuelle Entfaltung, Kreativität und Kräftesteigerung und nicht um Selbstrepression und Subordination unter ein normatives System im Sinne einer Moral und Ethik. Dennoch wird das Subjekt gezielt in ein systematisches Produktionsverhältnis zu sich selbst gesetzt. Diese spezifische Art des Sich-Selbst-Regierens hat eine spezifische ökonomische Seite, die als ‚unternehmerisches Selbst' (...) oder auch als ‚Arbeitskraftunternehmer' (...) bezeichnet wird".

Der Prozess einer schleichenden „Selbst-Ökonomisierung“, wie er durch die intensive Identifikation mit dem eigenen Unternehmen qua erhöhter Verantwortungsübernahme durch Hierarchieabbau[187] und erweiterte Partizipationsspielräume vorangetrieben wird, trägt dazu bei, dass ArbeitnehmerInnen in modernen Arbeitsorganisationskonzepten in verstärktem Maße (quasi) unternehmerische Funktionen übernehmen. Dieser Befund gilt in allgemeiner Hinsicht für Stellenprofile mit höheren Qualifikationen, also vorbehaltlich einer eingehenderen Differenzierung bezüglich konkreter Unternehmen und innerorganisationaler Positionen und Rollen, auf die hier, wie bereits mehrfach betont, im Interesse der global gehaltenen Fragestellung bewusst verzichtet werden kann. Hierdurch entlasten die Arbeitnehmer die Arbeitgeber tendentiell von deren ureigenster Aufgabe, nämlich die Umsetzung der zunächst nur latent vorhandenen Arbeitsfähigkeit in eine manifeste Arbeitsleistung zu gewährleisten. Im Gefolge dieser neuen Strategien einer optimalen Nutzung menschlicher Arbeitskraft wandelt sich der gesellschaftliche Status der individuellen menschlichen Arbeit. Neben den traditionellen, dauerhaft, d. h. mit (relativer) Beschäftigungssicherheit ausgestatteten Arbeitnehmer tritt in vermehrtem Maße der neue, weitaus prekärere Sozialtypus des „Arbeitskraftunternehmers“ (vgl. Pongratz/Voß 1998, 139f.). Mit Pongratz/Voß (2000, 226) lässt sich so die These aufstellen, dass sich ein „neuer, individualisierter und marktbezogener gesellschaftlicher Typus von Arbeitskraft“ herausbilde, der die bisher dominierende Form von Arbeitskraft ergänzt und womöglich längerfristig als vorherrschendes Modell ablöst, eben der „Arbeitskraftunternehmer“. Letzterer symbolisiert für Pongratz/Voß (ebd., 230) den neuen gesellschaftlichen „Leittypus von Arbeitskraft für den globalisierten Neokapitalismus“.[188] Der Wandel des gesellschaftlichen Status der Arbeit qua Transformation derselben hin zum Arbeitskraftunternehmer gründet gemäß Günter Voß[189] unter anderem in der Überwindung des tayloristisch-fordistischen Modells einer relativ exakten Festlegung von Tätigkeiten zugunsten eines „Managements durch Zielvereinbarung“, bei der die Art der konkreten Arbeitsausführung der Kernkompetenz der *Selbstorganisationsfähigkeit* der MitarbeiterInnen überantwortet wird und nur noch das geforderte Endergebnis zählt, für das der/die Mitarbeiter/in persönlich verantwortlich zeichnet (vgl. Voß 2002; 2003).

Den Kontext dieser psychosozialen Zu- und Einschreibungen bilden heute nicht nur sozialstrukturell deutlich aufzeigbare (vgl. Bolder 2009, 820), sondern insbesondere mit An- und Einforderungscharakter seitens politisch-ökonomischer MeinungsbildnerInnen dominante postfordistische Arbeitregime,

wie sie beispielsweise von Günter Voß und Hans Pongratz unter dem Schlagwort der „Entgrenzung der Arbeitswelt“ (vgl. Pongratz/Voß 1998; 2000; Voß 1998, 474f.) skizziert werden, worunter ein umfassender und komplexer sozioökonomischer und -kultureller Prozess verstanden wird, der „Zeit und Raum, Sozial- und Arbeitsorganisation, Arbeitsinhalt und -mittel, Qualifikation, schließlich auch Sinn- und Motivationsstrukturen“ (Bolder 2009, 820) er- und umfasst. Der hierin zu verortende Sozialcharakter des Arbeitskraftunternehmers (vgl. Pongratz/Voß 1998; 139f.) ist beschreibbar durch das hohe Maß an *Selbstkontrolle* im Sinne der Selbst-Ökonomisierung als „Verbetrieblichung der eigenen Lebensführung“ (ebd., 131), deren Verhaltensimperativ Axel Bolder (2009, 820) pointiert: „Dem Typus ist vor allem das Erfordernis permanenter Selbstvermarktung eigen“. Der Arbeitskraftunternehmer verhalte sich hinsichtlich des von ihm produzierten Angebots bzw. Produkts, nämlich seiner Arbeitskraft/Qualifikation/Kompetenz, letztlich wie ein gewöhnlicher Unternehmer: Er strebt nach dessen permanenter Verbesserung und Anpassung an die jeweiligen Konjunkturen des Marktes. Eine sich darin – nebst anderem – äußernde Tendenz zur Selbstausbeutung markiert indes ein wichtiges Distinktionskriterium zum gewöhnlichen kapitalistischen Unternehmer, wie Pongratz/Voß (1998, 152) die nachgerade schizoiden Folgen besagten Transformationsprozesses zusammenfassen: Der Interessenkonflikt finde nämlich zwischen zwei Seiten von ein und derselben Person statt, „der ‚Klassenkampf‘ wird in die Seelen und Köpfe der Arbeitskräfte verlagert“. Auch Günther Voß (2002, 2) betont diesen instrumentellen Charakter derartiger Transformationen der Arbeitsgesellschaft und die psychogrammatischen Implikationen seitens der ArbeitnehmerInnen:

> „Industriesoziologen erkennen darin zwar eine verstärkte ‚*Autonomisierung*‘ von Arbeit, aber kaum neue echte Freiheiten, die Betroffene für eigene Interessen nutzen könnten. Im Gegenteil, es geht um eine erweiterte Nutzung von Arbeitskraft für betriebliche Ziele bei erheblich steigenden Leistungsanforderungen. Betriebliches Ziel ist neben der Reduktion von Kosten der *verstärkte Zugriff auf bisher nur unzureichend verwertete menschliche Fähigkeiten* (...)“.

Angesprochen werden von Voß Qualitäten wie Flexibilität und Innovativität, Verantwortlichkeit und Loyalität, Selbstmotivation und individuelle Leistungsmaximierung, Lernbereitschaft und -fähigkeit, selbständige Koordination und Kommunikation u. a. m. (vgl. ebd.).[190] Von Unternehmer-/Arbeitgeberseite wird m. a. W. eine neue Form der Arbeitskraftsteuerung angestrebt und einge-

fordert, die nicht allein mittels marktförmiger Lenkungsmechanismen, sondern auch qua arbeitsorganisationsstruktureller und -kultureller Innovationen realisiert wird. Anstatt einen kostenintensiven Kontrollaufwand bei ungewisser Arbeitsleistung zu betreiben, wie im fordistischen Paradigma des „Überwachens und Strafens“ (Foucault), wird vielmehr versucht, Leistung auf direkterem Wege durch struktur- und kulturfunktionale Rahmenbedingungen des Arbeitens zu stimulieren und zu gewährleisten, etwa in Form flexibilisierter Arbeitszeiten oder durch die Nutzung prekärer Beschäftigungsverhältnisse wie Praktika, Teilzeit, Zeitarbeit, Scheinselbständigkeit und Freiberuflichkeit mit ihren jeweiligen Antriebsquellen individueller Angst um Weiterbeschäftigungsoptionen (vgl. ebd.). Der solcherart hochgradig auf sich selbst gestellte Arbeitskraftunternehmer ist, kritisch mit Pongratz/Voß (1998, 139f.) gesprochen, „die gesellschaftliche Form der Ware Arbeitskraft, bei der Arbeitende nicht mehr primär ihr latentes Arbeitsvermögen verkaufen, sondern (inner- oder überbetrieblich) vorwiegend als Auftragnehmer für Arbeitsleistung handeln, d. h. ihre Arbeitskraft weitgehend selbstorganisiert und selbstkontrolliert in konkrete Beiträge zum betrieblichen Ablauf überführen, für die sie kontinuierlich funktionale Verwendungen (d. h. ‚Käufer‘) suchen müssen“. Hieraus resultiert der Zwang, die je individuelle Arbeitskraft durch Formen des „Selbst-Marketing“ (Pongratz/Voß 2000, 233), also qua Eigenvermarktung, zu möglichst günstigen Konditionen auf den solcherart flexibilisierten und liberalisierten Arbeitsmärkten zu veräußern.[191] Für den Arbeitskraftunternehmer ergibt sich so insbesondere die Notwendigkeit, stets die Bereitschaft, aber auch das Vermögen aufzubringen, seine jeweilige Arbeitskraft und das zugehörige Kompetenzprofil permanent und flexibel gemäß den je gegebenen Nachfragebedingungen des Marktes zu aktualisieren (vgl. Pongratz/Voß 2000, 232f.). Kommt es demzufolge vermehrt darauf an, die eigene Biographie, das persönliche Qualifikations- und Kompetenzportfolio, aber auch soziale Beziehungen und die eigene Person der Marktlogik gemäß zu *managen*, „dann erweist sich Management auch höchst praktisch als übergreifendes Dispositiv zeitgenössischer Menschenführung. (...) Die Omnipräsenz des Marktes (...) läßt nur die Alternative, entweder alle bürokratischen Fesseln abzuwerfen und sich rückhaltlos dem Wettbewerb zu stellen – oder als Ladenhüter zu verstauben. (...) Was auch schief läuft, schuld ist stets ein Mangel an Marktförmigkeit“ (Bröckling 2000, 132f.). Im Gefolge dieses Transformationsprozesses verliert der klassische Arbeitnehmer, der sich nur gelegentlich, im Extremfall nur einmalig, auf dem Arbeitsmarkt anbieten muss, ansonsten aber einem regulierten und gesicherten Beschäftigungsverhält-

nis nachgeht, stark an Bedeutung. An dessen Stelle tritt der in weit stärkerem Maße an vorgegebenen Marktbedingungen orientierte Arbeitskraftunternehmer (vgl. Voß 2002, 2; Bolder 2002, 658; Lederer 2005, 364–367).

Peter Brödner formuliert die schwerwiegenden Implikationen, die sich wiederum aus ideologie- und herrschaftskritischer Sicht aus der sozialen Rolle des Arbeitskraftunternehmers für den/die einzelne/n ergeben, in Form einer Frage, die, angesichts ihres Interesses für die soziale Beziehungsdimension des jeweiligen Individuums, speziell aus Sicht einer humanökologisch orientierten Pädagogik von erheblichem Interesse ist: Wie kann der Arbeitskraftunternehmer, der anstelle seiner Arbeitskraft im engeren Sinne für eine bestimmte Zeit die umfassende Nutzung seiner Kompetenz verkauft, sich davor in Schutz nehmen, dass „deren langfristige Entwicklung sowie stabile soziale Beziehungen und Sicherheit, unter denen sie gedeiht, durch die Art und Weise, wie er arbeitet, untergraben wird?“ (Brödner 2002, 2). Festhalten lässt sich, dass der Transformationsprozess, weg vom sozial gesicherten Arbeitnehmer und hin zum flexiblen, prekär beschäftigten, beispielsweise rein projektgebundenen Arbeitskraftunternehmer, demzufolge einen individuellen Anpassungszwang an (auch kurzfristige) Veränderungen der je nachgefragten Arbeitskraftqualitäten bedingt. Dieser Zwang zur Flexibilität und Anpassung, flankiert vom stückweisen Verlust biographischer Planungssicherheit, kann, auch ohne eine solche Negativperspektive vollends übernehmen zu müssen, als Fremdbestimmung charakterisiert werden. Ebenso verhält es sich mit der arbeits- und marktstrukturell vermittelten Notwendigkeit, verstärkt Momente von Fremdkontrolle zu internalisieren. In beiden Fällen handelt es sich um schwerwiegende Einschränkungen von Spielräumen für Bildung, die an reflexiver, individueller *Autonomie*, letztlich an *Selbstbestimmung* interessiert ist, was die grundlegende Bewertung des bildenden Potentials solcher Kompetenzen, die dergleichen Sozialkonfigurationen wie die des Arbeitskraftunternehmers unterfüttern, in erheblichem Maße einzuschränken vermag.

Ein wegen seiner hohen Aussagekraft in aller Ausführlichkeit an- und auszuführen sich lohnendes Zitat von Karlheinz A. Geißler und Frank Michael Orthey fasst die Kritik an der Kompetenzthematik, die überwiegend im Themenfeld Arbeit/Beruf verortet ist, im Gedankenduktus der Kritischen Theorie in Form einer Analyse der modernen, neokapitalistischen Marktgesellschaft und ihrer zunehmenden typischen Arbeitsverhältnisse umfassend und aussagekräftig zusammen: Es geht bei Kompetenzentwicklung, so die Ausgangsthese, also

nicht, wie es vordergründig scheint, um Persönlichkeitsentwicklung vermittels Beratungs- und Bildungsmaßnahmen, es geht vielmehr

> „um Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft. Deshalb ist von einer durchaus möglichen Anbindung des Kompetenzkonzepts (...) an Perspektiven, die der Stärkung von Subjektivität, der Ermöglichung von Selbstverwirklichungsinteressen, von Autonomie- und Souveränitätsansprüchen dienen, heutzutage nichts zu sehen, nichts zu lesen und nichts zu hören. Die subjektiven Potenziale (Kompetenzen) werden vielmehr entfaltet und gleichzeitig entstellt. Sie werden auf ihre verwertbaren Anteile hin reduziert. Man investiert ins Humankapital und wenn dieses bei den Kompetenzen der Subjekte liegt, investiert man eben in diese – so lange, wie sie sich als verwertbares Humankapital herausstellen. Der Kompetenzbegriff, wie er heute wieder in der Debatte eingeführt wird, ist eindeutig ökonomisch zentriert. (...) Offensichtliches Indiz dafür ist die Inflation jener Kompetenzen, die für die Erfüllung von Karrierehoffnungen als notwendig und unverzichtbar angepriesen werden. Deren Verfallszeit wird immer kürzer. Der inzwischen von einer Nötigung kaum mehr unterscheidbare Propagandafeldzug fürs lebenslange Lernen belegt es. Jene, die sich kompetent gemacht haben, sind dazu verurteilt, ein Leben lang am Erhalt ihrer Kompetenzen, aber auch an deren Verlernen zu arbeiten. Denn immer öfter werden sie mit der Erfahrung konfrontiert, dass die ehemals mühsam erworbenen Kompetenzen für den Arbeitsbereich statt zu einem Einstellungs- zu einem Entlassungsgrund geworden sind. (...) Es geht um die umfassende Vereinnahmung der Person. Der Begriff ‚Person' aber sucht ‚nicht die individuelle Einzigartigkeit der konkreten Natur des Einzelmenschen zu treffen' (Luhmann); (...) Das Kompetenzkonzept, so wie es heute mehrheitlich vertreten wird, dient primär diesem Zweck (einer Zwangssubjektivierung durch Institutionen der Macht im Sinne Michel Foucaults und damit letztlich einer regelrechten „Auslöschung" des Subjekts, B. L.) und *nicht* dazu, wie hoffnungsfroh immer wieder behauptet, Persönlichkeit und Personal, subjektive und wirtschaftliche Entwicklung zu harmonisieren oder gar zu versöhnen. Die Qualifikation bleibt also Qualifikation – auch wenn sie jetzt Kompetenz heißt" (Geißler/Orthey 2002, 72f.).

Die zentrale Kritik an einem affirmativen Verständnis von Kompetenz als einer potentiell bildungsmächtigen Kategorie stellt aus Sicht kritischer Gesellschafts-

theorie somit *summa summarum* deren oft einseitige Ausrichtung am Prinzip der Beschäftigungsfähigkeit dar. Hier liegt eine entscheidende Differenzlinie zur an *Emanzipation, Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis* und *Selbstentfaltung* orientierten Bildung vor.

11.3.2 Kompetenzen für *Lifelong Learning* im Dienste individueller *Employability*

Ein weiterer, über die angeführten Formierungs- und Instrumentalisierungsaspekte hinausgehender, zentraler Kritikpunkt am Kompetenzkonzept ist also dessen gewichtiger Beitrag zu einem unter pädagogischen Gesichtspunkten überaus fragwürdigen Verständnis von Beruflichkeit im Sinne von *Employability*, wobei der herrschende Kompetenzdiskurs diesbezüglich sowohl als katalysierendes Moment als auch als Antwort hierauf in Erscheinung tritt. Die Folgen dieses Diskursmusters betreffen die Pädagogik im Allgemeinen, Berufs- und Erwachsenenbildung im Speziellen. Im Vordergrund eines am Leitziel der Beschäftigungsfähigkeit ausgerichteten Kompetenzkonzepts stehen logischerweise Fragen beruflicher Verwertbarkeit, somit Aspekte des Nutzens und der individuellen Brauchbarkeit: Deren Bedeutungsrahmen hat sich allerdings, so Lenz (2005, 54), „vom Leben zum Beruf, von der Allgemeinbildung zur Berufsbildung, verschoben“. Den Hintergrund der Fokussierung verbreiteter Kompetenzverständnisse auf das Generalziel Beschäftigungsfähigkeit bildet dabei nicht zuletzt die Krise des Konzepts der Beruflichkeit bzw. des Begriffes Beruf selbst. Angesichts hochgradig flexibilisierter Arbeitsmärkte und zunehmend kürzerer „Halbwertszeiten“ von Wissen und beruflicher Qualifikation mit der Folge einer – verglichen mit der fordistischen Ära des Industriekapitalismus[192] – erhöhten (freiwilligen sowie und vor allem erzwungenen) Mobilität und Frequenz des Arbeitsplatzwechsels, stellt sich in der Tat die Frage, ob die umgangssprachlich ohnehin bereits vollzogene Substitution des Begriffs und Konzepts Beruf – als Grundlage gesellschaftlicher Partizipation und Anerkennung und als primäres Ziel sowohl allgemein- als auch berufspädagogischer Bemühungen – durch den unverbindlicheren (weil nicht von „Berufung“ abgeleiteten) Begriff „Job“ nicht vollauf angemessen und deshalb im Grunde zu begrüßen ist. Katrin Kraus (2006, 100) fasst diesen durch die skizzierten sozialen Entwicklungen mitbedingten Diskurs so zusammen:

> „Der Beruf als ‚Brücke‘ zwischen Gesellschaft und Individuum funktioniert heute nicht mehr, da er als ‚gesellschaftlich vorgegebenes und standardi-

siertes Fähigkeitsmuster' (...) einer Vergesellschaftungslogik der 1980er Jahre entsprochen habe und für heutige Formen gesellschaftlicher, ökonomischer und individueller Anforderungen zu ‚starr' und ‚großformatig' sei (...)".[193]

Gerade der durch eine beachtliche Diskurskarriere gekennzeichnete Begriff „Prekariat" bzw. „Prekarisierung" (der Arbeitswelt)[194] versinnbildlicht die tendentielle Verflüssigung stabiler Erwerbsbiographien im Zuge des forcierten Abbaus sozialer Sicherheiten und zugehöriger Lebensplanungsperspektiven (zu diesem vieldiskutierten und für pädagogische Fragestellungen relevanten Neologismus vgl. bspw. Bourdieu 1997; Bude/Willisch 2006; Gross 2006; Lederer 2006). Die an Pierre Bourdieus berühmte Deprivationsstudie „Das Elend der Welt" (1997) orientierte Erhebung „Das ganz alltägliche Elend", eine unter der Leitung von Elisabeth Katschnig-Fasch durchgeführte und 2003 publizierte Untersuchung moderner Armutsverhältnisse in Österreich, führt die mit diesen Umbrüchen und sozialen Verwerfungen einhergehenden psychosozialen Folgewirkungen in aller Deutlichkeit an:

„Die gegenwärtigen sozialen und kulturellen Umwälzungen und die rasanten Veränderungen wirtschaftlicher und politischer Strukturen treffen jede Einzelne und jeden Einzelnen, und viele in leidvoller Weise. Ihre weitgreifenden Folgen dringen tief in die alltäglichen Lebenswelten ein. Diese scheinbar unaufhaltsame und unumkehrbare Entwicklung kam gerade in Gang, als die industriellen Gesellschaften eine Art goldenes Zeitalter erreicht hatten, in dem man sich auf sozial geregelte und erworbene Sicherheiten verlassen zu können glaubte. (...) Mangel an Selbstbestimmung, soziale Nichtachtung, Ausgrenzung, vielfältige Formen der Verletzung der Würde, Verlust von Perspektiven und – sukzessive – von Handlungskompetenzen" (Katschnig-Fasch 2003, 7 u. 10; zit. nach Lenz 2005, 49f.).

Die insgesamt 23 sog. „Lebensbilder" der Studie berichten vom Niedergang traditioneller Berufe wie von Lebensumwelten, von verschärften Verhältnissen am Arbeitsplatz, leidvollen Erfahrungen zunehmender Ausgrenzung und vom „Ringen um Anerkennung, die als menschliches Grundbedürfnis ebenso grundlegend ist wie Ernährung" (ebd.). Werner Lenz (2005, 50) resümiert die gängigen Erfahrungen, die in den ausgewerteten Interviews der Studie kommuniziert werden: „Die Menschen erleben, wie leicht ersetzbar sie sind und wie wenig Bedeutung ihrem individuellen Dasein in der gesellschaftlichen Realität zukommt". Bezug nehmend auf die Praxis der Bundesagentur für Arbeit mit ihren „in

ihrer Wirkung definitiv exkludente(n) *profiling*-Kurzfragebögen“ (Bolder 2009, 830) zur Erhebung eines individuellen Stärken-/Schwächen-Profils im Sinne nutzbarer personaler Kompetenzvermögen, wird bei Axel Bolder die Doppeldeutigkeit der Kompetenzdiskussion verdeutlicht: Einerseits können informell erworbene Kompetenzen zwar durchaus als pädagogisch wünschenswerter Beitrag zur Stärkung der Persönlichkeit im Sinne individuellen *Empowerments* wahrgenommen werden, andererseits werden diese eigenen Kompetenzen „insoweit entwertet, als sie im Sinne der Employability ihres Subjektcharakters entkleidet werden und nur noch zum Nutzen einer besseren Verkaufbarkeit der eigenen Arbeitskraft relevant erscheinen. Damit ist bei einer Arbeitsmarktlage, bei der sich rechnerisch 18 Arbeitslose auf eine freie Stelle bewerben, das Risiko angelegt, Kompetenzerfassung und –anerkennung zu einer zynischen Veranstaltung verkommen zu lassen“ (Käpplinger/Reutter 2005, 13; zit. nach Bolder 2009, 830).[195]

Vergegenwärtigt man sich in diesem Sinne das in der Bildungssoziologie bekannte „Matthäus-Prinzip“ („Wer hat, dem wird gegeben ...“), wonach das Privileg hinreichend anregender Arbeitsbedingungen vorhandene Kompetenzen zu entwickeln und zu mehren vermag, wohingegen fehlende Erwerbs- und Handlungsmöglichkeiten (die sich selbstverständlich nicht auf Erwerbsarbeitsverhältnisse beschränken), tendentiell zur Verkümmerung, jedenfalls zum Nicht-Erwerb von Kompetenzen führen, gewinnt die Kritik am Kompetenzdiskurs noch eine weitere, zum bisher gesagten anschlussfähige Dimension: Wolfgang Schulz (1987, 141) erläutert diese dahingehend, dass zwar oft die Behauptung vorgetragen werde, wonach Kompetenzerwerb nicht allein der profanen Beschäftigungsfähigkeit diene, sondern vielmehr „in den Dienst möglichst weitgehender *Selbstbestimmung* in sozialer Verantwortung zu stellen ist, also in *Solidarität* mit allen, die in ihrem Recht auf Kompetenzerwerb und Selbstbestimmung benachteiligt werden“, mithin also im Sinne einer Geistes- und Werthaltung der Solidarität mit den vom Erwerbsleben Ausgeschlossenen und Unterprivilegierten zu interpretieren sei. Realiter würden Kompetenzen, so Schulz an selber Stelle im Gedankenduktus der Kritischen Theorie, heute doch nach wie vor weitestgehend ohne explizite Problematisierung der hinter der Programmatik stehenden Interessen und Absichten gelehrt und gelernt, d. h., ohne deren Herkunft zu verdeutlichen und ohne zu reflektieren, in welchem Verwertungszusammenhang die Kompetenz jeweils eingefordert und abgerufen wird. Dies geschehe primär in solchen Lernsituationen, die weder Selbstbestimmungs- noch Solidarisierungsprozesse befördern (vgl. ebd.). Mit

Blick auf die mannigfachen – oft ertragsarmen bis zweifelhaften – Bemühungen um die empirische Erfassung, Messung und Bewertung von Kompetenzen bzw. Kompetenzbündel (vgl. hierzu bereits 9.5.) hebt schließlich Axel Bolder zu einer unzweideutig kritischen Einschätzung des Kompetenzdiskurses an. Letztlich, so Bolder (2009, 829), sei das Ziel derartigen Strebens schlichtweg Selektion im Sinne der Personal-Auslese „und damit zwangsläufig auch Exklusion der durch das Selektionsraster Gefallenen. Es geht zudem auch, aber deutlich nebensächlich nur, um Qualifikation, um die Kompetenz, seine Arbeit gut verrichten zu können;“ eher gehe es um Leistungsmotivations-, Persönlichkeits- und Verhaltenscheck-Inventare, also „um *recruiting tools“* (ebd.).[196] Geißler/Orthey (2002, 72) assistieren dieser Charakterisierung von Kompetenzentwicklungs-, -messungs- und -erfassungsansätzen als letztlich nicht der Persönlichkeitsbildung verpflichtete Bemühungen, wie dies in unkritischen erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen oft behauptet wird. Vielmehr stünden diese Maßnahmen im Dienste der „Personalentwicklung für eine konkurrenzfähige Wirtschaft“. Die vorherrschenden Praktiken zur Erforschung des Dreiecks von Arbeit-Qualifikation-Kompetenz, so resümiert Axel Bolder (2009, 834) konsequent, erwiesen sich als hochgradig ideologisch konnotierte Programmatiken, „deren offensichtliches Ziel es ist, soziale Ungleichheit bei Zugang zu Bildung und Nutzung von Qualifizierungsangeboten zu legitimieren und Anpassung an marktliberale Beschäftigungsstrukturen zu forcieren (...)“.

Es bedarf hier keiner ausgreifenden Begründungsbemühungen, um festhalten zu können, dass eine solcherart auf instrumentelle Absichten enggeführte pädagogische Praxis gänzlich unvereinbar ist mit jenem Streben nach individueller *Aufklärung*, *Emanzipation* (auch und insbesondere von ökonomischen Zwängen), *Autonomie, Reflexivität, Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung, Mündigkeit* und *Selbstbestimmung* – um nur die wichtigsten Leitzielsetzungen anzuführen –, wie es seit dem Aufklärungszeitalter und der Epoche des Neuhumanismus und speziell natürlich aus der Perspektive einer sich kritisch-emanzipatorisch verstehenden Erziehungswissenschaft im Mittelpunkt allen pädagogischen Denkens und Handelns steht bzw. stehen sollte. Es sei dabei ausdrücklich konzidiert, dass selbstverständlich auch berufsbezogene, unternehmerisch-organisationale Fähigkeiten und Fertigkeiten qua hierfür geeigneter Fort-, Weiterbildungs- sowie Kompetenzentwicklungsmaßnahmen veritable Zielbestimmungen des Pädagogischen bilden, die keineswegs zwangsläufig aufklärerischen Zielsetzungen entgegenlaufen. Indes bleibt zu kritisieren, und aus Sicht nicht nur einer Kritischen Pädagogik abzulehnen, dass derartige Maßnahmen auf Seiten des

betroffenen Individuums zumeist alternativlos und entsprechend als Moment der Fremdbestimmung in Erscheinung treten. (Wobei die oft genug mangelnde oder nicht vorhandene individuelle Reflexion auf Seiten derjenigen Personen, die dergleichen Persönlichkeitszugriffen in Form von Kompetenzmessungen und -trainings unterzogen werden, einen Großteil der hier geschilderten Gesamtproblematik ausmachen.) Überwiegend oder gar einseitig instrumentellen Interessen der Unternehmerseite oder dem geographischen Wirtschaftsstandort dienliche Praktiken der Persönlichkeitsformierung und Selektion von ArbeitnehmerInnen verstoßen gegen die Kantsche Selbstzweckformel („Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest") und laufen zentralen Prinzipien eines humanen pädagogischen Ethos entsprechend entgegen – ohne dass es dabei nicht durchaus eine Art „Kollateralnutzen" in Form tatsächlich erweiterter und außerberuflich anwendbarer individueller Vermögen geben könnte.

– ***Employability qua lebenslangem Lernen*** –

Die Förderung von Beschäftigungsfähigkeit als Primat von Kompetenzentwicklungsdiskursen und -bemühungen zählt neben Anpassungsfähigkeit (an die Anforderungen eines flexibilisierten Arbeitsmarktes) seit über zwanzig Jahren expressis verbis zu den auf Bildungsfragen und Bildungssysteme bezogenen Leitzielen transnationaler Organisationen wie OECD, ILO (International Labour Office) und insbesondere Europäische Union (bzgl. Leitpublikationen zum Thema *Employability* im Kontext eines durch besagte Organisationen affirmierten Marktliberalismus, vgl. ausführlich Kraus 2006, 91–99). Speziell die EU integriert das strategische Leitziel der Beschäftigungsfähigkeit in die umfassende Strategie des lebenslangen Lernens, mit dessen Hilfe nicht zuletzt die „Erklärung von Lissabon" aus dem Jahre 2000 in die Realität umgesetzt werden soll. Sie vertritt das standort- bzw. wettbewerbsstrategische Ziel „to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion" (zit. nach Kraus 2006, 93). Die gerade im Rahmen beruflicher Bildung und Weiterbildung als unverzichtbar erkannte Förderung von Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit entspringt somit keineswegs humanemanzipatorischen Impulsen, sondern dient letztlich einem zentralen Motiv der Europäischen Kommission: „Wirtschaftlich gesehen sind Beschäftigungs- und Anpassungsfähigkeit der Menschen wesentlich für das Ziel, Europa zur wettbe-

werbsfähigsten und dynamischsten Wissensgesellschaft der Welt zu machen“ (Mitteilungen der Kommission 2001: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen; zit. nach Kraus 2006, 94; siehe auch Dewe/Weber 2007, 111–125). Die in anderem Zusammenhang bereits angeführte „Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen“ (2006) beinhaltet in ihrem Anhang eine Auflistung von acht „Schlüsselkompetenzen“, bei denen überwiegend unmittelbar verwertungs- und arbeitsprozessbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund stehen (vgl. 9.2.4.: alternative Kompetenzsystematiken). Personale Eigenschaften, die sich in erster Linie auf soziale und emotionale Qualitäten beziehen oder gar Merkmalsdimensionen und Konnotationen umfassen, wie sie auch einem hier vertretenen Bildungsbegriff zwingend innewohnen, etwa Kritik- und Widerspruchsfähigkeit, finden sich lediglich in Erläuterungstexten zu den jeweiligen Schlüsselkompetenzen benannt, weshalb sich hierbei auch nur schwer der Eindruck einer Alibifunktion vermeiden lässt.

Die aus liberalisierten Märkten resultierenden Anpassungs- und Veränderungszwänge werden, so die Kritik, im Rahmen solch bildungsstrategischer Programmatiken individualisiert, ohne die hierbei zugrundeliegenden Strukturen und Prozesse selbst kritisch in Frage zu stellen. Dies wird mit der Anrufung an den/die Einzelne/n verknüpft, im Sinne eines lebenslangen Lernens in das eigene Humankapital zu investieren, und dies nicht nur im eigenen, sondern eben auch und nicht zuletzt im übergeordneten Standortinteresse, wie Katrin Kraus (2006, 94f.) mit Blick auf die gängige Debatte um Beschäftigungsfähigkeit darlegt: „Denn Beschäftigungsfähigkeit setzt wie auch das lebenslange Lernen den Akzent vor allem auf die Verantwortung der Einzelnen, sich Beschäftigungsfähigkeit anzueignen, sie ‚lebenslang‘ zu pflegen und so einen Beitrag zur Wettbewerbsfähigkeit Europas zu leisten“. Die übergeordnete Zielsetzung auf EU-Ebene wird mit der bildungspolitisch ausgerichteten Aufforderung an die BürgerInnen Europas verbunden, mit ihrer anzustrebenden Beschäftigungsfähigkeit aktiv zur europäischen Wettbewerbsfähigkeit auf den Weltmärkten beizutragen (vgl. ebd.).

Die in ihren ursprünglichen Überlegungen womöglich fortschrittsoptimistisch, gar emanzipatorisch angelegte Idee des lebenslangen Lernens wird somit, wie hier unter 5.3.1.2. bereits verdeutlicht wurde, letztlich zu einer „Bringschuld jedes einzelnen, sein ‚Potential‘ ständig ‚upzudaten‘ und auf dem Laufenden zu halten“ (Pongratz 2007, 10; zit. nach Lerch 2010, 115). Angesichts der Subsumtion dieser kompetenzbeladenen Form des Lernens unter ökonomische

Verwertbarkeitszwänge erwächst so, *in extremo*, die Gefahr eines „pädagogischen Totalitarismus“, der letztlich „die angestrebte Selbstbestimmung der Angehörigen einer ‚Bildungsgesellschaft‘ zur Fremdbestimmung umdeutet, Lernen zum kollektiven Selbstzweck erhebt und den lernenden Erwachsenen in Schülerrollen zwingt“ (Dewe 1997, 92), und zwar gewissermaßen durch die programmatisch-politische Hintertür.[197] De facto existiere, so Dewe (ebd.), bereits heute ein „allgemeines Diktat“, die eigene Bildungsbiographie planen und realisieren zu müssen, selbige in die eigene Lebensplanung und -führung zu integrieren und darin gründende Zwänge zu internalisieren. Daraus resultiere zwangsläufig eine nicht nur speziell aus humanökologischer Sicht beklagenswerte Be- und Einschränkungen persönlicher Rollenerwartungen, etwa das Familienleben oder Freizeitaktivitäten betreffend (vgl. ebd., 91ff.; Lerch 2010, 115). Den heute allgegenwärtigen Forderungen nach lebenslangem Lernen ist für Erich Ribolits (2009, 52) entsprechend mit größter Skepsis zu begegnen, denn dieses „quasi bis zum letzten Atemzug eingeforderte Lernen“ verfolge nicht das pädagogische Primärziel, zu selbstbewusster und mündiger Teilhabe an Gesellschaft und deren Mit-Gestaltung zu ermächtigen, sondern fokussiere auf die Bereitstellung ökonomisch verwertbarer Arbeitskraft (vgl. ebd., 52f.). Ein Lernen im Verständnishorizont des „LLL“ soll, so lautet Erich Ribolits (ebd., 53) harsche Generalkritik, in Wirklichkeit „keinen Akt der Befreiung in Gang setzen, sondern einen der Unterwerfung“. Übergeordnetes strategisches Ziel sei „das Akzeptieren der Entfremdung, durch die das Leben in der von Wachstums- und Profitraten diktierten Ökonomie definiert ist“ (ebd.). Die regelrechte „Idealisierung des lebenslangen Lernens“ (ebd.), wie sie heute zu diagnostizieren ist, erweist sich bei genauerer Betrachtung letztlich als ein „systematisches Herstellen von Humankapital“ (ebd.) im Sinne des *Employability*-Imperativs, wie Ribolits (ebd., 54) in unmissverständlichen Worten als Fazit ausführt: LLL habe „jedenfalls mit dem humanistischen Ideal, mit der Hoffnung, dass Menschen durch den Erwerb von Wissen zu einer vernünftigen Lebensgestaltung befähigt werden, nichts zu tun“. Lebenslanges Lernen ziele nämlich nicht auf die Möglichkeit einer lebenslangen Erweiterung des individuellen Horizonts, sondern impliziere lediglich den Zwang zu lebenslänglicher Anpassung an die Vorgaben der Marktgesellschaft (vgl. ebd.). An anderer Stelle wird Ribolits (ebd., 232f.) noch deutlicher, indem er den Imperativ lebenslangen Lernens im Kontext einer aggressiven Ökonomisierung des Bildungsgedankens verortet und dabei offen legt, „worum es tatsächlich geht: nicht um die ‚Bildung des

Menschen', sondern, einzig um die ‚Bildung von Kapital' durch die Zurichtung der Individuen hin auf den Bedarf der Käufer der Ware Arbeitskraft".

Dergleichen heteronome Anpassungs- und Unterordnungsforderungen kollidieren zwangsläufig mit autonom gesetzten Planungs- und Handlungszielen und lassen sich von daher als potentiell bildungsunterminierend charakterisieren, impliziert das in Kapitel I ausgebreitete Verständnis von „Bildung" doch stets die Verpflichtung auf die Bildungsleitziele *Mit- und Selbstbestimmungsfähigkeit* und entzieht sich folglich derart intentionalen standortpolitischen Funktionalitäten sensu *Lifelong Learning,* die mitunter an Sozialtechnologien gemahnen (vgl. Dewe 1997, 93, 96f.). Lebenslanges Lernen als sozialtechnologisches Mittel zum ökonomischen Zweck gebiert so die Tendenz und die Gefahr, dass Menschen nicht in *Selbständigkeit* und *Selbstverantwortung* entlassen werden, wie dies die Idee der Selbstbildung impliziert – und vordergründig auch das LLL-Konzept suggeriert, sondern einer „organisierten, nicht selten fremdbestimmten, lebenslänglichen Führung" (ebd., 97) unterworfen werden oder bleiben.[198] Erst wenn Freiräume individueller *Selbstentfaltung* geöffnet und Prozesse der *Subjektkonstitution* unterstützt würden, so Dewes (ebd., 98) treffende Analyse, wäre ein lebensbegleitendes Lernen „gefeit davor", von staatlicher Bildungspolitik und privatwirtschaftlicher Personalentwicklung, als den beiden Hauptprotagonisten der LLL-Programmatik, vereinnahmt zu werden. Eine lebensbegleitende Bildung, die diesen Namen im Sinne einer Selbstbildung auch verdient, erfordert, „für sich selbst ein individuelles, lebensgeschichtliches Curriculum entwickeln" (ebd., 97) zu können bzw. zu dürfen. Dies setzt freilich zwingend reflexive Einsichten und intrinsische Motivation voraus. Lebensbegleitende Bildung, und dies meint eben weit mehr als lebenslanges Lernen, bedarf der gelingenden Gestaltungskraft der einzelnen Lernenden, die ihr jeweiliges Selbstbildungsprojekt realisieren (vgl. ebd.).

– Leitziel „Entrepreneurship-Kompetenz" –

Die Betonung des Leitziels der *Employability* und die damit verbundenen bildungspolitischen Maßnahmen lassen sich parallel zu einer weiteren gesellschaftspolitischen und zugleich marktstrategischen Zielkategorie des Kompetenzdiskurses thematisieren, deren instrumenteller, auf die marktkonforme Veränderung von Persönlichkeitsdispositionen abzielender Charakter noch deutlicher hervortritt als beim Bemühen um Beschäftigungsfähigkeit: Die Rede ist von der „*Entrepreneurship*", der „Erziehung zum Unternehmer" (Kraus 2006, 106) mittels geeigneter Kompetenzentwicklungsmaßnahmen. Katrin Kraus

(ebd., 104) unterstreicht, dass der zugehörige Diskurs insgesamt auf eine „Verunternehmerlichung“ der sozialen und kulturellen Sphäre ziele, bei der Unternehmer nicht nur als Vorbild für ArbeitnehmerInnen und Betriebsangehörige, sondern in einem erweiterten Sinne für die Gesellschaft als Ganzes gelten sollen (vgl. Kraus 2006, 104–114). Dabei lassen sich drei Zielsetzungen dieser Strategie unterscheiden:

* Zunächst geht es bei der „Verunternehmerlichung“ in einem vergleichsweise pragmatischen Sinne darum, (junge) Menschen in die Lage zu versetzen, ökonomische Existenzgründungen zu realisieren. Verfolgt wird mittels geeigneter pädagogischer Maßnahmen das Ziel unternehmerischer Selbständigkeit und Freiberuflichkeit, etwa gemäß der vielzitierten „Ich-AGs“, denen in Deutschland im Zuge der „Agenda 2010“ zweifelhafte Popularität zuteil wurde.
* Der zweite Ansatz zielt in einem weiterreichenden Sinne darauf ab, abhängig Beschäftigte im Sinne eines „Co-Unternehmertums“ zu ideellen Mitunternehmern zu formen, was zum einen als Antwort auf die durch relativ flache Hierarchien und (zumindest vordergründig) erweiterte Handlungsspielräume charakterisierten, lernorientierten Formen zeitgemäßer Arbeitsorganisation zu sehen ist (s. o.), zum anderen der Absicht entspringt, im Kontext der Hochkonkurrenz das jeweilige Unternehmen als eine Art gemeinsames Boot darzustellen, in welchem, unter Verschleierung tatsächlicher Machtungleichgewichte und disparater Interessenlagen, alle MitarbeiterInnen im Interesse des Arbeitsplatzerhalts im Geiste des „Intrapreneurs“ (Kraus 2006, 106) säßen und deshalb, im Interesse des Managements, gemeinsam an einem Strang zu ziehen hätten: „Die Aufforderung, unternehmerisches Denken zu zeigen und entsprechend zu handeln, wird so zur neuen Anforderung auch an abhängig Beschäftigte erhoben“ (Kraus 2006, 105). Damit, so Katrin Kraus (ebd.) in aller Kürze, würde eine Neubestimmung abhängiger Beschäftigung vorgenommen: „(D)ie Kurzformel hierzu ist die gesellschaftliche Verallgemeinerung des Unternehmers (...)“.
* Der dritte und umfassendste Aspekt, unter dem sich das Leitbild einer Erziehung zum Unternehmer thematisieren lässt, ist der gesellschaftliche Umbau im Sinne des neoliberalen Paradigmas mit dem letztendlichen Ziel einer „unternehmerische(n) Gestaltung des Lebens insgesamt“ (ebd.), Jürgen Habermas spricht hierbei bekanntlich von der „Kolonialisierung

der Lebenswelt“. Diese als zentrales Charakteristikum des Neoliberalismus deutlich in Erscheinung tretende Ökonomisierung weitester Lebensbereiche – gemeint ist eine zunehmende Ausrichtung ehedem relativ marktunabhängiger menschlicher Alltagswelten wie Bildung, Kultur, Sport, private Beziehungen etc. entlang der Funktionslogiken und Prämissen des Marktes, in erster Linie sind dies Profit, Konkurrenz und Effizienz – droht aus ideologiekritischer und sozialethischer Sicht eine regelrechte „Verbetriebswirtschaftlichung“ der eigenen Persönlichkeit zu befördern. Diese neoliberale Affirmation des „*homo oeconomicus*“ in Gestalt erfolgreicher Unternehmer (und ohne die gleichzeitige Reflexion der mitunter negativen Sozialfolgen freien Unternehmertums und seiner strukturellen Voraussetzungen) vermag gelegentlich den Eindruck einer regelrechten kulturellen Umerziehung zu wecken, führt man sich etwa zeit(geist)gemäße Qualifizierungsmaßnahmen zum Selbstmanagement oder Fortbildungen in Sachen „*Work Life Balance*“ und ähnliche Versatzstücke der Management- und Motivationsbranche vor Augen (vgl. zur Strukturanalyse erwähnter Zeitgeistigkeiten etwa Gebbert/Hartmann 2008; auch Ehrenreich 2010). Mit Blick auf die bildungspolitische Konzeption der Europäischen Union zur Förderung lebenslangen Lernens in der Wissensgesellschaft, wie sie sich in zahlreichen Einzelprogrammen und Institutionen äußert, resümieren Dewe/Weber (2007, 124):

> „Bildung ist in diesem System nur ‚Erfüllungsgehilfe‘ für die europäischen bzw. internationalen Wachstumswünsche, obgleich die Eindeutigkeit der Wachstumstheorie umstritten ist – und hier insbesondere für arbeitsmarktpolitische Aussagen. Es ist wohl eher politischer Aktionismus, der Bildung mittelbar internationalisiert und technisiert (...). Deshalb ist kritisch zu fragen, wie hoch der Preis für eine freie Bildung ist, wenn Bildungsökonomie und Wachstumstheorie das Primat haben. Schlussendlich bedeutet das wachstumstheoretische Primat (...), dass Bildung in der Gesellschaft global ungleich verteilt wird“.

Nach dieser Zusammenschau der schwerwiegendsten Kritiken am Kompetenzdiskurs als eines konstitutiven Elements wirtschaftsliberaler Programmatiken und Intentionen, die oft pädagogischen Emanzipationsinteressen entgegenlau-

fen, ist das Terrain bereitet, ein zusammenfassend-abschließendes Fazit des Verhältnisses von „Kompetenz“ zu „Bildung“ zu ziehen.

11.4 Zusammenfassendes Fazit des Zusammenhangs von „Kompetenz“ und „Bildung“

11.4.1 Zur Differenz von „Bildung“ und „Kompetenz“

Lässt sich eine starke inhaltliche Kongruenz von „Bildung“ und „Kompetenz“ auch kaum bestreiten – zumindest ist das Vorhandensein von Kompetenzen der Initiierung und dem Verlauf von Bildungsprozessen zweifellos in höchstem Maße förderlich –, so ist der Begriff Kompetenz bzw. das mit ihm umschriebene *Set* von Fertigkeiten und Dispositionen keinesfalls mit „Bildung“ gleichzusetzen, allen substantiellen Schnittmengen zum Trotz. Speziell der hohe Stellenwert, der pädagogisch hochgeschätzten Qualitäten wie insbesondere *Selbständigkeit/Selbstorganisationsfähigkeit*, *Handlungsfähigkeit* 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 Bildungsmächtigkeit attestiert werden. Dies gilt klarerweise insbesondere dann, wenn Dispositionen wie beispielsweise individuelle Handlungs- und gelingende sozialkommunikative Interaktionsfähigkeit einer Realisierung der pädagogisch so elementaren Meta-Norm der *Persönlichkeits- bzw. Identitätsförderung* eignen. Die meisten der mit personalen, sozialen und fachlich-methodischen Kompetenzen verbundenen Inhalte sind dieser Zielsetzung in hohem Maße dienlich, zumindest potentiell. Von den drei Kompetenzkategorien kommt dabei den personalen Kompetenzen zentrale Bildungsrelevanz zu, was insbesondere deren Fokussierung auf die für Bildung konstitutiven Kategorien wie *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) *grosso modo* um ein Fähigkeitenbündel, das, mit Blick auf die Bedeutung des Faktors Selbständigkeit und insbesondere hinsichtlich der genannten analyti-

schen und kontextualisierenden Intellektleistungen, auf zentrale Teilmomente, ja Kernprinzipien von „Bildung“ abzielt. Die zu konstatierende hohe inhaltliche Konvergenz zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ verdeutlicht etwa Matthias Vonken (2001, 510), indem er Charakteristika eines kompetenten Umgangs mit Wissen skizziert und hierbei intellektuelle Qualitäten anführt, die auch für Bildungsprozesse 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“.

Matthias Vonken (ebd., 520) zieht zugleich das kompetenzskeptische Fazit, wonach sich der Kompetenzbegriff zwar großer inhaltlicher Schnittmengen mit „Bildung“ rühmen könne, gegenwärtig jedoch vermehrt im Sinne eines nicht mehr umfassend-kritisch-humanistischen, sondern ökonomisch-funktional enggeführten Verständnisses von Bildung gebraucht werde, und er sich somit eben *auch* „als ‚ökonomisierte Variante‘ des klassischen Bildungsbegriffs (...) darstellen lässt“.[199] Diese „‚ökonomische Wendung‘ der Inhalte des Bildungsbegriffs, wie sie sie im Kompetenzbegriff erfahren haben“ (ebd.), habe dessen bildende Potenz wieder reduziert und konterkariert. Vonken betont indes, dass eine derartige inhaltliche bzw. intentionale Engführung des Kompetenzbegriffs keine quasi naturgesetzliche Zwangsläufigkeit bedeute und sich das Kompetenzkonzept theoretisch nicht auf die ökonomische Verwertbarkeit entsprechender Dispositionen, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschränke (vgl. ebd., 505, 520). Letztlich aber, und bei aller grundsätzlichen Anerkennung der Notwendigkeit von Kompetenzentwicklung und einer entsprechenden Akzentuierung deren oberster Maxime der *Selbstorganisation(sfähigkeit)* als zentralem Lernziel, ist Baethge/Schiersmann (1999, 19) zuzustimmen, 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 Insgesamt der formell und informell angeeigneten Qualifikationen und Kompetenzen“ (Hierdeis 2007, o. S.) gefasst wird, ist ohnedies abzulehnen, inkludiert und impliziert „Bildung“ doch

stets 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 – die eigenen Involviertheiten in fremdbestimmte Verwertungsprozesse zu reflektieren und auf Möglichkeiten der *Einmischung* und *Mitbestimmung* zu *proflektieren* im Interesse einer (weitestmöglichen) *Emanzipation* von Verhältnissen, die das autonome Denken und Handeln beschneiden.

11.4.2 Plädoyer für eine Neubesinnung auf den Bildungsbegriff

> „Wahre Bildung (...) ist nicht angewiesen auf Rang und Namen. Sie macht den Menschen frei. Sie macht ihn zur Person. Sie lässt sich nicht pressen in Zeunisse und Qualifikationsratser. Sie lässt sich nicht einfach wiegen, messen und handeln. Der Wert von Bildung ist unermesslich."
>
> *(Tanjev Schultz, Süddeutsche Zeitung, 22. 11. 2011, 26)*

Im Zentrum des derzeit dominanten Modus des Sprechens über Bildung von Seiten Bildungspolitik, Wirtschaft, Medien und nicht zuletzt auch seitens nennenswerter Teile der Erziehungswissenschaft stehen offenkundig überwiegend ökonomisch-funktionale und instrumentelle Überlegungen. Diese orientieren sich an den Kriterien betriebswirtschaftlich verstandener Effizienz (sowohl mit Blick auf die Kosten des Bildungssystems als auch auf die Dauer individueller Bildungsinvestitionen, die hier als Humankapitalinvestitionen verstanden werden) und Verwertbarkeit (im Sinne sowohl individueller *Employability* als auch transindividueller Standortinteressen im Rahmen globaler Wettbewerbslogiken). „Bildung" ist in dieser Verständnis- und Sprechweise, wie sie heute von politischen und ökonomischen Eliten propagiert wird, zusehends am quantifizierbaren *Output*, verstanden als die verwertbaren Qualifikationen und beruflich nutzbaren Kompetenzen, interessiert und entsprechenden Kosten-Nutzen-Kalkülen unterzogen – dies wiederum sowohl in individueller wie standortbezogener Perspektive. Standen und stehen in humanistisch-humboldtianisch ausgerichteten Bildungskonzeptionen solche normativ-aufklärerischen Leitziele wie *Mündigkeit* und *Emanzipation*, *Persönlichkeitsentfaltung*, *Selbst- und Mitbestimmung* oder auch *Solidaritätsfähigkeit* zumindest noch auf dem Papier,[200] so rücken in den Mittelpunkt eines in Richtung Kompetenz verschobenen und inhaltlich reduzierten Bildungsverständnisses vielmehr Vorstellungen von Wissen und

Fertigkeiten als einer individuell wie volkswirtschaftlich notwendigen *Ressource*, die sich in bildungspolitischen und pädagogischen Zielbestimmungen und Konzeptionen wie *Employability* und *Lifelong Learning* manifestieren. Hiermit geht zwar mitunter eine pädagogisch begrüßenswerte Wendung auf die Person und ihre jeweilige (Erwerbs)Biographie einher, aber auch ein sukzessives Abrücken von, ja Desinteresse an (ohnehin oft als unabänderlich betrachteten) sozioökonomischen wie politischen Herrschaftsverhältnissen. Auf deren reflexive Analyse und Kritik zum Zweck ihrer möglichen Überwindung oder zumindest Reduktion wird oft verzichtet. Es versteht sich 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 ökonomistischer Leitkategorien, wie sie etwa in einem Verständnis von Kompetenz als „*Employability*“ und/oder „*Entrepreneurship*“ u. ä. zum Ausdruck kommen, letztlich als regelrechter Verrat am umfassenden Ethos und Menschenbild der Pädagogik gewertet werden muss.

Es ist mit allem Nachdruck zu unterstreichen, dass es sich bei Bildung, ungeachtet aller zu konstatierenden Schnittmengen inhaltlicher Art, letztlich um eine in qualitativer Hinsicht strikt von Kompetenz oder gar Qualifikation zu scheidende Konzeption handelt. Bildung ist, gerade in Zeiten zunehmender sozioökonomischer Zurichtungen und Zumutungen, ein unverzichtbarer Beitrag, ja Voraussetzung, um das eigene Leben reflexiv begreif- und gestaltbar zu machen. Entsprechend ist auch in Gerhard Strunks (1988, 228) Plädoyer mit einzustimmen, sich des Subtextes der vielen einschlägigen Programme und Appelle für Investitionen in Bildung gewahrzuwerden, wofür ein genauerer Blick auf analoge Tendenzen im 19. Jahrhundert hilfreich sei. In einem solchen Gedankenduktus werde Bildung letztlich als Standortfaktor im Sinne eines inhaltlich weitgehend formierten Humankapitals begriffen und dergestalt zum ökonomischen Produktionsfaktor, nicht zuletzt zum politischen Integrationsfaktor herabgewürdigt, „um so die erforderlichen Formalqualifikationen und zugleich die richtige Gesinnung zu gewährleisten“. Tatsächlich aber, so lässt sich Strunk (ebd.) beipflichten, entziehe sich ein umfassend verstandener Bildungsbegriff qua definitionem seiner umfassenden Operationalisier- und Funktionalisierbarkeit. Bildung, von ihm verstanden als Zusammenhang und Ineinander von *Sachkundigkeit*, *Urteils- und Handlungsfähigkeit*, „ist nicht ‚machbar‘ und damit auch nicht instrumentalisierbar“. Würde Bildung bloß einseitig-instrumentell begriffen, so geriete sie notwendig in Widerspruch zu

den Leitzielen *Selbstbestimmung* und *Selbstverantwortlichkeit* hinsichtlich der Auswahl von Mitteln und Zielen der persönlichen, zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Lebensgestaltung (vgl. ebd.). In die selbe argumentative Kerbe schlägt Hartmut von Hentig (1996, 207) unter Hervorhebung der explizit politischen Relevanz und Aufladung jedweder Bildung, die diesen Namen verdient (siehe hierzu bereits 2.2.3.5.). Entsprechend erschöpfe sich Bildung gerade nicht in einem „Aggregat von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensformen, die das wohlwollende System uns zum Zwecke von X oder Y ‚beibringt'. Der Zweck sind wir selbst – als Bürger unserer *polis* (...)". Speziell mit Blick auf die Spannungen und Unvereinbarkeiten zwischen Humboldtscher Selbstzweckhaftigkeit von Bildung und kompetenzanalogem Anwendungsbezug im Dienste zweckfunktionaler Marktfähigkeit, sei es nicht hinnehmbar, so von Hentig (1996, 59) an anderer Stelle, „wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit, die Führung) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen)".[201] Genau diese schon von Humboldt vehement eingeforderte Selbstzweckhaftigkeit jedweder allgemeinen Menschenbildung kann als zentrales Anliegen humanistischer Bildung gelten, das es heute mehr denn je gegen Utilitarisierungen 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 dieses transutilitären Eigenwerts darf eine richtig, nämlich umfassend verstandene „Bildung" im Vergleich zu „Kompetenz" zusammenfassend als der pädagogisch weit höherwertigere Begriff geadelt und entsprechend im Interesse seiner diskursiven Forcierung beworben werden.

11.4.3 Kritisch-reflexive Rückbesinnung auf humanistische Bildungsideale

Angesichts der von ihm diagnostizierten instrumentell-funktionalen Engführungen des vorherrschenden Bildungsverständnisses verfocht der Humboldtexperte Clemens Menze bereits vor über einem Dritteljahrhundert (und damit zu einer

Zeit, in der, verglichen mit den ökonomistisch dominierten Zuständen des frühen 21. Jahrhunderts, der Bildungsdiskurs noch vergleichsweise humanistisch anmutete) eine Rückbesinnung auf die Kernprinzipien und Leitbilder humanistischer Bildung. Menzes Zustandsbeschreibung und sein hierin wurzelndes, allen Zeitgeistigkeiten trotzendes Plädoyer für ein humanistisches Bildungsverständnis lohnt einer genaueren Betrachtung, sowohl ob dessen steter Aktualität und Gültigkeit als auch aufgrund des hier vertretenen Standpunkts, wonach die Verteidigung einer selbstzweckhaften, den Zielen *Mündigkeit, Emanzipation* und *Selbstbestimmung* verpflichteten Bildung heute umso mehr einer Neu-Bezugnahme auf humanistische Bildungsideale bedürfte, dies jedoch ergänzt und erweitert um das Kritische Paradigma und somit frei von jedwedem elitär-sozialdistinktiven Dünkel. Jedoch, so wird von Menze nicht zu Unrecht betont, bedürfte es dann konsequenterweise des curricularen Mutes, verstärkt klassisch-humanistische Inhalte von Bildung, vornehmlich Geschichte und Sprachen, in den Vordergrund zu rücken, andernfalls humanistische Bildung in ihrer Gesamtbedeutung missverstanden würde. Es ist dies ein Standpunkt, der angesichts der heutigen Priorisierung technisch-mathematischen Wissens unzeitgemäß erscheint, worin aber sicherlich sein besonderer Reiz gründet. Dies umso mehr, als, wie Menze hervorhebt, zwischen (neu)humanistischer Bildung sensu Humboldt einerseits und erforderlichen wissenschaftlich-technischen Arbeitsfertigkeiten im Sinne der Spezialbildung andererseits, in Wirklichkeit kein Widerspruch besteht. Dies entspricht der an anderer Stelle begründeten und hier unterstreichenswerten Einsicht, wonach *echte,* d. h. umfassende allgemeine Bildung die Basis bzw. der Rahmen für jedwede Form spezieller, beruflicher Bildung darstellt – und eben nicht deren Antithese – und deren Erwerb und tätige Anwendungspraxis erst ermöglicht, zumindest aber erleichtert (vgl. zusammenfassend 10.1.3. u. 10.1.4.). „Bildung“ in einem ökonomisch enggeführten Verständnishorizont erscheint Menze (1980, 118) als ein Prozess der Angleichung des Individuums an die gegenwartsfixierte „Selbstsorge der Gesellschaft“, und zwar auf Kosten individueller Souveränität gegenüber strategisch-pädagogischen Bemühungen um eine Perfektionierung des Menschen im Sinne heteronom gesetzter äußerlicher Ziele und Zwecke. Clemens Menze (1980, 118) erläutert seinen Gedankengang in nuce:

> „Gegen so kurzschlüssige und im Grunde menschenunwürdige Konzeptionen, in denen der Mensch auf ein wirtschaftliches Kalkül mit all seinem Fehlverhalten in den anderen Bereichen des Menschlichen reduziert ist,

> vermag auch die Erneuerung der klassischen Bildung unter den Bedingungen unserer Zeit (...) beizutragen. Immer noch gilt, daß die grundlegende Bildung, die der Mensch gerade braucht, um auch in der Arbeitswelt des technischen Zeitalters bestehen zu können, notwendig auf den von den Humanisten in ihrer Bildungsbedeutung erschlossenen Bereich von Sprache und Geschichte verweist".

Könne, so Menze, eine moderne Bildungstheorie in der Gegenwart zwar nicht mehr im klassischen Sinne neuhumanistisch sein, so werde sie doch nur dann ein angemessen gehaltvolles Verständnis von Bildung generieren helfen, wenn sie jene allgemeinen Prinzipien und Momente von Bildung an zentraler Stelle aufgreift, die das neuhumanistische Bildungsverständnis zuerst, und dies ist ihr bleibendes Verdienst, in das Bewusstsein gerückt hat (vgl. ebd.). Um eine Humanisierung der herrschenden Verhältnisse im Interesse erweiterter *Selbstbestimmung* und *Selbstverantwortlichkeit* zu befördern, ist, mit Werner Lenz (2005, 51f.) gesprochen, vielmehr „eine Zielsetzung anzustreben, die nicht der derzeit gängigen Platitüde einer Investitions- und Qualifikationsverwertungsmaschinerie unterliegt. Nämlich: *Bildung soll ein Beitrag sein, um das Leben zu erleichtern*!". Und, hierzu ergänzend: „Der moderne Mensch, vom Wind des wechselnden Zeitgeistes getrieben, sucht Halt und Sicherheit. Bildung gilt als eine solche Stütze" (ebd., 68), und auf denkbar plakative Weise gesagt: „Bildung statt Haltlosigkeit!" (ebd., 91). Gerade anhand des heute mit Blick auf Arbeitsmarkterfordernisse nachdrücklich vertretenen Imperativs der Flexibilität lässt sich exemplarisch der Eigenwert und die darauf gründende Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs im Dienste menschlicher Souveränität gegenüber fremdgesetzten Zwängen und Zumutungen besonders gut verdeutlichen. Hierzu sind mit Werner Lenz (ebd., 64) noch einmal die aus sozialethischer und bildungsphilosophischer Sicht inakzeptablen psychosozialen Einschreibungen des Zwangs zur Flexibilität mit seiner zynischen Devise „Funktioniere, solange Du gebraucht wirst – suche Dir neue Arbeit, wenn Du nichts mehr nutzt", anzuführen:

> „Der in die Flexibilität gedrängte Mensch will sich wieder anlehnen, er sucht Gurus, Vorbilder und Anführer. Wer von Sorge um die Zukunft geleitet ist, verliert das Vertrauen in die eigene Freiheit und wünscht, nützlich zu sein und gebraucht zu werden (...). Der flexible Mensch ist auch ein gefügiger. Er beweist seine Nützlichkeit, er passt sich an, er möchte seinen Wert auf dem Markt beweisen. Es wird Zeit, auch ein

Plädoyer für das ‚Unverkäufliche' zu halten. Nicht alles an uns ist käuflich und verkäuflich" (ebd., 69).

Genau an dieser Stelle kommt der Bildungsbegriff ins Spiel: Nur er steht – im Gegensatz zu „Kompetenz" und ganz zu schweigen von „Qualifikation" – für das *transutilitäre* im Menschen, für das *Unangepasste und Widerständige*, das sich ggf. in reflektierter *Dysfunktionalität* zu äußern vermag und sich so fremdbestimmenden Einflüssen wenn möglich verweigert und entzieht. Bildung meint mit anderen Worten, wie andernorts ausführlich hergeleitet, das individuelle intellektuelle Vermögen eines potentiellen reflektierten Nicht-(reibungslos-) Funktionierens aufgrund der höheren Einsicht in die Funktionsweisen und Folgen extrinsischer Zwänge und Herrschaftsmechanismen. Vielmehr weiß sie sich den Werten beglückender Lebensführung, *freier, mündig-emanzipierter Selbstentfaltung* und *sozial-solidarischem Zusammenleben* verpflichtet.

11.4.4 Abschließende Zusammenschau der wichtigsten kongruierenden und inkompatiblen Momente von „Kompetenz" und „Bildung"

Abschließend lässt sich in einer pointierten Zusammenschau Folgendes festhalten: Die Begriffe Kompetenz und Bildung, letzterer in einem umfassend 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 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, zuwider laufen;

* 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 einem Verrat ans bloße Funktionieren entspricht.

Ganz im Sinne letzterer Engführung markiert Erhard Meueler (2009, 149) die 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 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 zuspitzen, erscheinen im ökonomistischen Diskurs als Beitrag zur marktkonformen *Employability* – eine sich kritisch-humanistisch verortende Bildung hingegen ist stets primärer Beitrag zu *Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung.*

Wurden hier die als besonders wichtig erkannten Charakteristika, anhand derer sich „Bildung“ und „Kompetenz“ inhaltlich verknüpfen als auch differenzieren lassen, lediglich stichpunktartig benannt, soll nachfolgend ein etwas ausführlicherer Essay noch einmal das im zweiten Hauptteil dieser Arbeit ausgeführte zusammenfassen. Wie dies schon am Ende des ersten Abschnitts mit Blick auf den Bildungsbegriff geschehen ist, wird nunmehr hinsichtlich dessen, was „Kompetenzen“ zum Ausdruck bringen und worin sie sich vom umfassenderen Bildungsbegriff unterscheiden, auf essayistische Weise und in verdichteter Form Bilanz gezogen.

11.5 Was impliziert „Kompetenz“ im heute dominanten Modus des Sprechens über Kompetenzen und was scheidet sie von „Bildung“? Die soziale Logik des Kompetenzdiskurses: Zusammenfassung in Form eines Essays

– Was „Bildung“ von „Kompetenz“ unterscheidet –

Die Frage, in welchem Verhältnis die Begriffe Bildung und Kompetenz zueinander stehen, ist letztgültig nicht präzise zu beantworten, zu verschieden sind hierbei die Auffassungen. Das Spektrum entsprechender Einschätzungen zum Thema reicht von der (eher singulären) Auffassung, wonach Bildung lediglich Mittel zum Zweck des Schlüsselkompetenzerwerbs sei (siehe EU-Referenzrahmen zu lebenslangem Lernen), über die Ansichten, Bildung und Kompetenz seien weitgehend identisch (Jürgen Oelkers, Lehmann/Nieke) oder auch, Kompetenz werde als eine Art zeitgemäße, dem Anforderungsprofil der „Wissensgesellschaft“ entsprechende Bildung verstanden (Thomas Höhne), bis hin zur Kritik, „Kompetenz“ sei die ökonomisierte Variante des Bildungsbegriffs (Matthias Vonken). Der Autor selbst vertritt die These (zusammen z. B. mit Konrad Paul Liessmann und Erich Ribolits), dass „Bildung“ – trotz aller diagnostizierbarer Analogien und Schnittmengen hinsichtlich der Bedeutungsgehalte und Konnotationen – *keineswegs* identisch mit Kompetenz(en) ist. Vielmehr ist Bildung der weit übergeordnete und umfassendere Begriff und Kompetenz(en) somit (nur) Teilmenge(n) von Bildung.

Wie lässt sich der hier konstatierte Vorrang des Bildungsbegriffs argumentativ begründen, und zwar ohne allein auf geistes- und ideengeschichtliche Argumente zu rekurrieren, wonach „Bildung“ allein schon in historischer Hinsicht der ältere und nicht zuletzt bedeutungsmächtigere Terminus ist, wohingegen „Kompetenz(en)“, in ihrem pädagogisch engeren Sinne, ein „Kind“ des letzten Jahrhundertviertels sind (nimmt man die „Schlüsselqualifikationen“ als Vorläuferbegriff dazu, wird über ein Jahrhundertdrittel daraus). Das hier vertretene Hauptargument für eine letztlich weitreichende Inkompatibilität von „Bildung“ und „Kompetenz“ – bei allen zweifelsfrei gegebenen Wesensverwandtschaften der beiden Begriffe – knüpft am Kriterium eines kritischen Bewusstseins an, das sich aus Qualitäten wie *Nonkonformismus*, (reflektierte) *Verweigerung* oder (wiederum *reflektierte*) *Dysfunktionalität* gegenüber fremd gesetzten Zielen speist und die, den aufklärerischen Leitzielen *Mündigkeit, Autonomie* und

Emanzipation entsprechend, dem Bildungsbegriff zwingend innewohnen. Zudem ist der in der Humboldtschen Tradition verortete zweckfreie oder besser gesagt selbstzweckhafte Charakter von Bildung ein elementares Distinktionskriterium gegenüber dem zweckfunktionalen, viel stärker auf Messbarkeit und unmittelbaren Handlungsbezug bzw. -nutzen hin ausgerichteten Kompetenzbegriff. Natürlich finden sich im schier unüberschaubaren Kosmos der Einzelkompetenzen mit ihren jeweils zugehörigen Eigenschaften und Dispositionen auch progressiv anmutende und dem Bildungsbegriff zur Ehre gereichende Qualitäten wie *Kritikfähigkeit*, *Reflexionsfähigkeit* u. ä. m. Gleichzeitig aber ließe sich ohne weiteres auch von einer „Unterwerfungskompetenz", „Anpassungskompetenz" oder gar „Kriechkompetenz" reden, auch wenn dergleichen nie in einschlägigen, meist ohnedies einseitig affirmativen Programmatiken und Aufsätzen zu Kompetenzbegründung, -analyse, -messung, -entwicklung etc. aufscheint.[202] Mutmaßlich und oft genug auch offenkundig – und dies ist nicht nur polemisch gemeint – sind dies ohnehin diejenigen Kompetenzen, die in der Realität der modernen Arbeitswelt am wichtigsten sind, ist diese doch, noch dazu in zunehmendem Maße, von Ängsten (vor Arbeitsplatzverlust) und Konkurrenzkämpfen (um zu wenig sinnstiftende und ausreichend dotierte Beschäftigungsverhältnisse) geprägt. Das Gegenargument, wonach in den einschlägigen Kompetenzdefinitionen stets das überaus bildungsmächtige Kriterium der *Selbstorganisationsfähigkeit* im Mittelpunkt stehe, ist hierbei eben gerade *kein* Gegenargument, da auch besagte „Fähigkeiten" selbstorganisiert zu realisieren sind, also ohne Direktiven anderer. ***Selbstorganisiert* ist eben nicht bedeutungsgleich mit *Selbstbestimmt*** , womit ein weiteres wichtiges, ja das entscheidende Unterscheidungsmerkmal von „Kompetenz" und „Bildung" auf der Ebene deren Leitzielprogrammatiken benannt ist. „Bildung" hingegen, vorausgesetzt der Begriff fällt nicht seiner völligen Beliebigkeit anheim, indem alle begriffs- wie ideengeschichtlichen Hintergründe und Aufladungen ignoriert oder gar negiert werden, immunisiert – idealiter – gegen derartige Subordinationen. „Bildung" impliziert wie gesagt zwingend das dem individuellen Streben nach Emanzipation geschuldete Kriterium der (reflektierten) *Widerständigkeit* und *Verweigerung*, so diese denn angebracht ist. Im Kompetenzbegriff dagegen dominiert das Prinzip der Funktionsfähigkeit, allen emanzipatorisch anmutenden Einzelkompetenzen zum Trotz. Über diese Konnotation von „Kompetenz(en)" als eines Bündels nützlicher Fähigkeiten, die dem Anforderungsprofil einer hochgradig flexibilisierten und prekär-individualisierten, informations- und kommunikationsintensiven Arbeitswelt entsprechen, ist mit Blick auf wesentliche

Inkompatibilitäten zum Bildungsbegriff aber noch ein entscheidendes Momentum anzuführen, welches „Bildung“ und „Kompetenz“ zu scheiden vermag: Das Niveau bzw. die Qualität der *Reflexivität*, die den beiden Begrifflichkeiten innewohnt. Unzweifelhaft sind auch Dispositionen zur Selbstorganisation auf Reflexivität angewiesen, jedoch ist das überblickgewährende Erklimmen einer Meta-Ebene doch ein weit zentraleres Bestimmungsmerkmal von Bildung, das Kompetenz, die eben in erster Linie auf dem Selbstorganisationskriterium gründet, als Konstitutivum, das heißt in diesem qualitativen Ausmaß, so nicht kennzeichnet.

– ***Das Menschenbild des neoliberalen Kompetenzdiskurses*** –

Der oft nachgerade skurril anmutende *Hype*, der um Kompetenzen betrieben wird, die Omnipräsenz des Begriffs (man denke an Konstruktionen wie „Kompetenzcluster“, „Kompetenzzentren“, „Kompetenzmappen“, „Kompetenzpässe“ usw.), die sich nicht nur im (erwachsenen)pädagogischen Diskurs der letzten zwanzig Jahre und in der Gegenwart, sondern bspw. in Stellenanzeigen offenbart („Wir suchen den kompetenten Mitarbeiter, der Teamfähigkeit und Selbstverantwortlichkeit beweist“), die Vehemenz, mit der Projekte rund um das Globalthema Kompetenzmessung und -entwicklung gerade von Seiten solcher Institutionen ausgeschrieben und finanziert werden, die sich dem Marktliberalismus verpflichtet wissen (allen voran die Europäische Union und die OECD bzw. ihre zuständigen Unterorganisationen), nicht zuletzt die zeitliche Koinzidenz des deutschen Wiedervereinigungsprozesses (mit seiner Notwendigkeit einer Integration ostdeutscher Arbeitskräfte in die Marktwirtschaft) mit einer verstärkt einsetzenden Förderung staatlicher Programme und Institutionen zur kompetenzbezogenen Forschung zu Beginn der 90er Jahre, lassen diesen Eindruck und diese Vermutung in den Bereich des empirisch überprüfbaren Sachverhalts übergehen: Kompetenz/en ist/sind, alles in allem, in hohem Maße als diskursive Metapher für „Marktförmigkeit“ zu werten und als solche – unabhängig von ihrer ursprünglichen Bedeutung und ihrem eigentlichen pädagogischen Gehalt –als ein Ideologem zu werten, dem im Zusammenhang wirtschaftsliberaler Umbaubemühungen ökonomischer und gesellschaftlicher Art eine zentrale Rolle zufällt. So befördert und fordert der Zwang zu lebenslangem Lernen im Sinne eines „Humankapitalinvestments“ in das eigene Kompetenzvermögen eine Individualisierung nicht nur der eigenen Vermarktungsstrategien, sondern auch der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen eines möglichen Scheiterns im Sinne der Nicht-Erreichung einmal gesteckter Ziele: Angesichts des Zwangs

zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen als Antwort auf von außen herangetragene und definierte Anforderungsprofile ist es aus persönlicher Perspektive nicht mehr das Wirtschafts- und Sozialsystem, dem die Schuld, zumindest aber die Mitverantwortung für individuelle Fehlentwicklungen anzulasten ist, sondern das eigene Fehlverhalten im Sinne einer Fehlinvestition in die falschen Kompetenzen bzw. im Sinne unterlassener *Lifelong-Learning*-Aktivitäten bestimmter Art. Das kapitalistische Strukturmoment der Individualisierung (von Lebensrisiken, von Chancen und Erfahrungen des Scheiterns) bedeutet in diesem diskursiven Kontext also, dass Defizite seltener „im System", d. h. auf politischer, sozialer, letztlich gesellschaftspolitischer Ebene gesucht werden, sondern in erster Linie im/beim Einzelnen selbst, der eben nicht genug bzw. das Falsche in sein „Kompetenzportefeuille" investiert hat.

Kompetenzen sind einer solchen Lesart gemäß zentraler Bestandteil des persönlichen „Humankapitals" und stehen im Zusammenhang selektiver Arbeitsmärkte im Dienste eines durchaus sozialdarwinistisch konnotierten Kampfes aller gegen alle um reguläre Jobs und Projekte. Jede/r ist dieser Auffassung gemäß, metaphorisch gesprochen, sein/ihr eigener „Standort" in den es zu investieren gilt, ganz im Sinne des stets flexiblen und leistungswilligen „Arbeitsnomaden" (Sennett) und „Arbeitskraftunternehmers" (Moldaschl/Sauer). Unter dieser Chiffre werden diejenigen Handlungsweisen subsumiert, die den ökonomisch-arbeitsorganisatorischen Verhaltensimperativen der Selbständigkeit/Selbstorganisation, Kreativität und Flexibilität entsprechen. Bezüglich der Bereitstellung dieser und anderer Dispositive werden die Individuen im Zuge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse mehr und mehr auf sich selbst verwiesen. Natürlich schützt aber auch ein umfassendes Bündel an Kompetenzen nicht vor Arbeitslosigkeit, Unterbezahlung oder Prekarität (wie allein schon ein Blick auf die Alters- oder AkademikerInnenarbeitslosigkeit zu belegen vermag), zumal sich in der Realität immer Mitkonkurrenten finden, die immer noch mehr und „bessere", d. h. nachgefragtere Kompetenzen aufweisen. Menschen drohen auf diese Weise überfordert zu werden, sind doch die nachgefragten, tendentiell immer umfangreicher werdenden Kompetenzkataloge seitens der ArbeitnehmerInnen kaum mehr zu bewältigen. Sie empfinden sich so mitunter selbst als defizitär, wenn stets die omnipotente „eierlegende Wollmilchsau" eingefordert wird. Die dadurch bedingte psychosoziale Einschreibung lautet: „Du bist selber schuld!" i. S. v.: „Du bist nicht kompetent genug!". Erfahrungen des Scheiterns können sich so in narzistischen Kränkungen, persönlichen Schuldvorwürfen oder im Empfinden persönlicher

Wertlosigkeit niederschlagen, wo im Kontext struktureller Ungleichverteilung von Ressourcen und Chancen vielmehr Defizite systemstruktureller Art zu analysieren, zu kritisieren und möglichst zu überwinden wären. Statt dessen werden gemäß des als notwendig erachteten Kompetenzinvestments die Art Kompetenzen entwickelt, die der *Employability* bzw. dem zugehörigen *Self-Marketing* des disponiblen „Selbst-Unternehmers" dienlich sind und eben nicht solche „Selbstorganisationspotentiale" gezielt gefördert, die dazu ermächtigen könnten, Strukturen und Prozesse der Entfremdung und des Zwangs zu erkennen und auch zurückzuweisen. Das Menschenbild des herrschenden Kompetenzdiskurses ist so primär das eines markttauglichen oder marktförmigen Menschen, der möglichst selbständig den vielfältigen Anforderungen der Hochleistungs- und Wettbewerbsgesellschaft standhält und dementsprechend den Imperativen und Diktaten des lebenslangen Lernens, der teambezogenen Kommunikation, der ständigen Disponibilität, der Flexibilität und Mobilität, der psychosozialen Belastbarkeit und nicht zuletzt der Eigenvermarktung (auf zusehends prekären Arbeitsmärkten) gewachsen ist. Nun ist sinnvollerweise – und insbesondere verantwortungsethisch gesehen – nicht zu leugnen, dass in einer ökonomisierten Welt, in der die Teilhabe am gesellschaftlich produzierten Reichtum nach wie vor an Erwerbsarbeitsverhältnisse geknüpft ist, der Erwerb solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Chance auf eine solche Teilhabe erhöhen, auch aus kritisch-erziehungswissenschaftlicher Sicht grundsätzlich zu begrüßen ist. Jedoch lässt sich an dieser Stelle der bereits benannte entscheidende Unterschied zum Bildungsbegriff markieren: Bildung hat stets auch die Reflexion über die als fremdbestimmend empfundenen Strukturen und Zwänge zum Inhalt und sucht nach geeigneten Gegenstrategien, bis hin ggf. zu Verweigerung und Subversion. Bildung ist immer auch normativ aufgeladen, verfügt über humanistische und aufklärerisch-mündigkeitsorientierte Zieldimensionen, wohingegen der weitaus (zweck)funktionalere Kompetenzbegriff sich (vordergründig) wertneutral gibt (und in seiner Form als marktgesellschaftliches Ideologem tatsächlich in höchstem Maße wertbeladen ist).

Das Kriterium der Markttauglichkeit bzw. – als Superlativ – der Marktförmigkeit, lässt sich auch mit Adjektiven umschreiben: etwa „flexibel", „anpassungsfähig", „mobil", „selbständig", „kreativ" und nicht zuletzt „unternehmerisch". Es sind dies (mit Ausnahme des Letztgenannten) samt und sonders humanistisch-konnotierte Leitbilder und Zieldimensionen, die auch im Zielkatalog jeder sich als emanzipatorisch und kritisch verstehenden Erziehungswissenschaft zu finden sind. Nunmehr aber sehen sich derart aufklärerische

Dispositionen im Zuge ökonomischer bzw. ökonomistischer Diskurshegemonien und damit verknüpfter Bedeutungsverschiebungen in ihr Gegenteil verkehrt: Sie stehen primär im Dienste unternehmerischer Funktionslogiken (auch im Sinne des „unternehmerischen Selbst“) und gerinnen somit zu Metaphern für Arbeitsmarktkompatibilität. Zumindest ist – wenn auch theoretisch (d. h. vom Begriffskonstrukt her gesehen) nicht ausgeschlossen – bspw. nichts bekannt von einer „Kapitalismuskritikkompetenz“ oder überhaupt von „Herrschaftskritikkompetenz“, geschweige denn, dass sie in herrschenden Diskursen zum Thema oder in staatstragenden Programmen und Projekten zur Kompetenzmessung und -entwicklung benannt und eingefordert würden – dabei schienen sie mit Blick auf die gesellschaftlichen Zustände gegenwärtig wichtiger und dringender denn je.

Dem Kompetenzdiskurs fällt auch eine Schlüsselrolle im Rahmen des gegenwärtigen („postfordistischen“) „Affekt-Kapitalismus“ zu: An die Stelle körperlicher Verhaltensstandards (etwa die im „Fordismus“ notwendig repetitiven Arbeitsverrichtungen am Fließband) treten vermehrt psycho-emotionale Standards (man denke an die viel diskutierte „Emotionale Intelligenz“ und zugehörige „*soft skills*“). Entsprechend boomen heute Dienstleistungen der Pflege des Affektiven und Emotionalen, wie *Wellness, Coaching,* Lebenshilfe, diverse Angebote der Kultur- und Unterhaltungsindustrie, die in erster Linie der Schaffung von – möglichst positiven – Emotionen dienen. Als notwendig wird in vermehrtem Maße die Produktion „affektiven Arbeitsvermögens“ erachtet. Kompetenzen verfügen so auch über den Charakter postfordistischer Verhaltensstandards: normierte psycho-affektive Kriterien des Wohlverhaltens („Teamfähigkeit“) und der Nützlichkeit („Eigeninitiative“, „Selbstorganisationsfähigkeit“ etc.) stehen im Vordergrund der Anforderungsprofile des vermehrt auf informellen Abläufen gründenden Kapitalismus der „Wissensgesellschaft“. Letztlich lassen sich Kompetenzen als tragende Strukturmomente einer „*Gouvernementalité*“ im Sinne Michel Foucaults interpretieren, verstanden als individuelle Disposition des Gehorsams gegenüber Herrschaft und des Funktionierens im Interesse fremdgesetzter Ziele. Im strengsten ideologie- und herrschaftskritischen Sinne wirken Kompetenzen als Verhaltens- und Denkkodizes im Dienste der Persönlichkeitsformierung, statt im Gegenteil Persönlichkeitsentfaltung zu befördern, wie in den gängigen Kompetenzkonzepten oft behauptet. Der Kompetenzdiskurs fügt sich somit nahtlos in die Funktionslogik der „Kontrollgesellschaft“ (Gilles Déleuze) mit ihrem Trend zu „*Self-Management*“ und „Selbst-Ökonomisierung“, d. h. zu eigener Verhaltens- und Denkregulierung,

begleitet aber von repressiven, oft indes indirekt wirkenden gesellschaftlichen Überwachungsinstanzen.[203]

– ***Pädagogisches Selbstverständnis und Kompetenzdiskurs*** –
Kompetenzmessung ist das Bemühen, Kompetenzen in zertifizierbare Qualitäten und Quantitäten zu überführen, die dann meist als Zugangsberechtigung (oft auch als *Conditio sine qua non*) und Selektionskriterium für den Wettbewerb um knappe Ressourcen (Arbeitsplätze, Projekte, Gehälter etc.) dienen. Ist diese Zielsetzung aus pädagogischer Sicht zunächst einmal noch nicht zwingend zu kritisieren, so ergeben sich die Widersprüche, ja Inkompatibilitäten zu einem an den aufklärerischen Leitzielen individueller *Mündigkeit*, *Selbstbestimmung* und umfassender *Reflexivität* festhaltenden Bildungsverständnis aus dem besagten makrosystemischen Kontext des Kompetenzdiskurses. Kompetenzen erscheinen in diesem Zusammenhang als zentrales Element einer quantitativ-reduktionistischen, oftmals ausufernden sozialen Praxis, die man als „Evaluationitis“ und „Rankingmanie“ bezeichnen könnte, und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems (man denke nur an die PISA-Tests im Schulbereich und v. a. an die Praxis der ECTS-Punkte in den verschulten Hochschulen des *Bologna-Prozesses*). Es fällt bei alledem auf, dass „Bildung“ *selbst* (die Rede ist also nicht von messbaren Ableitungen und Konstrukten wie „Qualifikation“ etc.) kaum Evaluationsbemühungen unterzogen wird, was auf eine grundsätzliche Nicht-Quantifizierbarkeit verweist, die wiederum in inhaltlichen Vielschichtig- und Mehrdeutigkeiten aufgrund der komplexen geschichtlichen und kulturellen Aufladungen von und Zugängen zu „Bildung“ gründet. Überhaupt lässt sich in diesem Zusammenhang mit Blick auf das pädagogische Selbstverständnis die grundsätzliche Frage aufwerfen, weshalb PädagogInnen an dieser Stelle die Arbeit von Personalmanagern, Personalrecruitern und *Consultants* erledigen, und sich entsprechend an Maßnahmen sozialer Selektion qua Evaluation/Ranking beteiligen sollen. Die Rede ist hierbei nicht von der Notwendigkeit, an aussagekräftige Rückmeldungen über Lernfortschritte und -probleme zu gelangen und hierfür geeignete Indikatoren zu identifizieren. Dergleichen ist strikt zu unterscheiden von der reduktionistischen Praxis einer Zuordnung abstrakter Punktwerte zu komplexen Persönlichkeitseigenschaften. Die ausufernde Praxis der Kompetenzdokumentation bedeutet zudem auch, dass das Private und Persönliche tendentiell instrumentalisiert und kommodifiziert, d. h. „in-Wert-gesetzt“ wird. Individualität und Persönlichkeit droht aber oft kein Selbstzweck mehr zu sein, sondern überwiegend hinsichtlich ihrer

arbeitsmarkbezogenen Eignung bewertet zu werden. Dies befördert in der (speziell erwachsenenbildnerischen) Praxis oft genug Entwicklungen, die zu einer pädagogisch-aufklärerischen Sozialethik diskonform laufen. Bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen und -methoden, die letztlich einer Selbstökonomisierung Vorschub leisten, wirken dabei allzu oft infantilisierend oder werden als entwürdigend empfunden (man denke etwa an die Praxis mancher *Assessment-Center*).

Pädagogik hingegen strebt danach, zumindest ihrem ursprünglichen Selbstverständnis gemäß, den Menschen als Ganzes zu fördern, d. h. all seine Talente und Potentiale zur Entfaltung zu bringen und nicht (allein) die ökonomisch Verwertbaren. PädagogInnen begleiten Bildungsprozesse und leisten, aufgrund der stets bildungsimmanenten Momente *Reflexivität*, *Mitbestimmung* und *Selbstbestimmung*, indirekt Unterstützung bei der Vermeidung individueller Subordination und Entfremdung, PädagogInnen fördern somit letztlich den Gang in *Selbständigkeit*, *Emanzipation* und *Mündigkeit*. Mit anderen Worten geht es PädagogInnen darum – bzw. sollte es ihnen darum gehen – der *Selbstermächtigung zur Selbstbestimmung* den Weg zu bereiten, und eben nicht nur der *Selbstorganisationsfähigkeit*, die unter ungünstigen Rahmenbedingungen auch einer Selbstbestimmung entgegenzuarbeiten vermag, etwa dann, wenn sie zu einem zentralen Strukturmoment der Disziplinargesellschaft verkommt, im Sinne eines gerade für moderne Formen der Arbeitsorganisation typischen „extrinsischen Zwanges zur intrinsischen Motivation".

– *Zusammenfassung und Weiterführung* –

Ausschlaggebend für die Bildungsmächtigkeit von Kompetenzen ist, wie verschiedentlich bereits angedeutet, die jeweilige Reflexion einer Kompetenz(en) erfordernden bzw. aneignenden Situation, also deren jeweilige Voraussetzungen, Umstände, antizipierbaren Folgen usw. betreffend. Das Niveau und der Umfang bewusster Reflexionsprozesse entscheidet dabei über die bildende Qualität von Kompetenzen, sowohl hinsichtlich deren Anwendung als auch Aneignung. Erst die Bewusstmachung eigener handlungsleitender Motivationen, aber auch möglicher Zwänge und sonstiger Begleitumstände einer gegebenen Situation, die vom konkreten *setting* bis zur Makrostruktur der Gesellschaft reichen, ist Voraussetzung dafür, dass ein bestimmtes Tun (oder Lassen) mehr ist als bloßes Funktionieren, sondern eben Ausdruck der eigenen, gefestigten und reifen Persönlichkeit. Mehr noch ist Reflexion die *Conditio sine qua non* jedweder Bildung, da sie es erst ermöglicht, die normativen Ideale von Bildung,

zuvorderst *Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung* und *Selbstbestimmung*, mit der gegebenen, oft entfremdenden und fremdbestimmenden Realität gesellschaftlicher Zustände abzugleichen, um dann, so möglich, entsprechende Konsequenzen zu ziehen und geeignete Maßnahmen zur Zielerreichung zu entwickeln. Entsprechend unverzichtbar ist deshalb im Nachfolgenden eine gründliche theoretische Auseinandersetzung mit dem Reflexionsbegriff selbst sowie mit ausgewählten zugehörigen Modellbildungen. Die übergeordnete Zielsetzung besteht darin, Reflexion als dasjenige Kriterium herauszuarbeiten und zu würdigen, welches Bildungsprozesse nicht nur überhaupt erst konstituiert, sondern zudem auch eine angemessen umfassend verstandene, d. h. kritische, nicht-elitäre, humanistische, selbstzweckhafte Bildung vor ökonomisch-instrumentell-funktionalen Zurichtungen und Engführungen zu bewahren vermag. Darüber hinaus sind theoretische Fundierungen der Reflexionsthematik die Voraussetzung, um allerletztlich auch noch einen methodisch-didaktischen Vorschlag unterbreiten zu können, wie sich auf möglichst umfassende Weise komplexe individuelle Reflexionsprozesse initiieren und befördern ließen, ganz im Interesse des Gelingens einer so verstandenen Bildung.

Teil III

Näheres zu „REFLEXION“ im Wissen um deren Stellenwert für eine Bildung, die mehr ist als nur Kompetenz

12 Theoretische Spezifizierungen des Reflexionsbegriffs

Reflexivität, so die hier vertretene These, ist diejenige intellektuelle Qualität und Kapazität, die Bildung im Sinne einer Bedingung der Möglichkeit überhaupt erst konstituiert, zumindest aber mit-konstituiert. Entsprechend ist sie ein entscheidendes Distinktionskriterium zwischen Bildung und Kompetenz(en), da Bildung in ungleich stärkerem Maße eines reflexiven Denkens bedarf und auf selbigem gründet, als dies für ein „bloß“ kompetentes Handeln in aller Regel wesenstypisch ist. Entsprechend ist Reflexion eine Voraussetzung, um den bildenden Gehalt von Kompetenzen zu steigern. Gründe genug, das erziehungswissenschaftlich noch bei weitem nicht erschöpfte Themenfeld Reflexion bzw. Reflexivität und Bildung näherhin zu untersuchen, letztendlich auch mit der (diese Arbeit überschreitenden) Perspektive, Möglichkeiten und Wege benennbar zu machen, selbige pädagogisch zu befördern.

12.1 Terminologische, anthropologische, philosophische und wissenschaftshistorische Annäherungen

12.1.1 Terminologische und gegenstandsbezogene Annäherungen

Aus etymologischer Sicht heißt „Reflexion“ wörtlich (Gedanken)„Rück-Spiegeln“; der Begriff bezeichnet ein „Über-Denken“ und „Nach-Denken“ über sich und die Welt, in der man lebt: „reflektieren: zurückstrahlen, widerspiegeln; nachdenken, *eigentl.*: sich in sein Inneres (zurück)wenden; aus lat. *reflectere* ‚zurückwenden‘, aus *re-* ‚zurück‘ und *flectere* ‚biegen, wenden‘“ (Hermann, U.: Knaurs etymologisches Lexikon, München 1983). In Analogie zu kybernetischen Regelkreisen kann Reflexion auch als Rückbezug des menschlichen Bewusstseins auf sich selbst verstanden werden (vgl. Heinrichs 1976, 10). Michael Winkler (1999, 276) definiert mit Blick auf des Begriffes engeren Bedeutungskern:

> „Reflexion meint Spiegelung, fordert also ein Objekt, das sich in einem Medium wieder darstellt, wobei immer Licht vorausgesetzt werden muß. Jede Reflexion schließt zugleich auch eine Brechung ein, da das Medium

den Lichtstrahl umlenken muß, um das Objekt zur Erscheinung zu bringen, wobei diese Brechung auch zu Verzerrungen führen kann".[204]

Für Winkler (ebd., 278) steht „Reflexion" somit für die „Spiegelung im Bewußtsein des Subjekts vermittels einer Distanzierung erst erlaubenden Vernunft, mithin Brechung von Realitätserfahrung im Rationalitätsmedium". Ein Synonym für „Reflexion" ist „Nachdenklichkeit", zumindest in einem umgangssprachlichen Sinnverständnis. Das Nachdenken vollzieht sich dabei vor allem auf zweierlei Weise: Zum einen bezieht es sich im Sinne vorbereitender Planungen auf künftige Handlungen und deren absehbare sowie mögliche Folgen und gründet diesbezüglich auf erworbenen Erfahrungs- und Wissensbeständen. Bei dieser Form der prospektiven Reflexion lässt sich von „*Proflexion*" sprechen.[205] Die Erfordernis, sich als Denkender in den intellektuellen Modus der Nachdenklichkeit zu begeben, bzw. die Möglichkeit hierfür, gründet zunächst auf dem Vorhandensein unterschiedlicher Wahlmöglichkeiten, die überhaupt erst so etwas wie einen Entscheidungszwang, über den es dann hinsichtlich seiner Konsequenzen nach-zu-denken gilt, evozieren. Wie ebenfalls im Begriff Nach-Denken grundgelegt, bedarf der Modus und Prozess der Reflexion stets eines gewissen *Innehaltens* und zugleich, und vor allem, einer intellektuellen *Distanzierung* vom Subjekt respektive Objekt der Reflexion; m. a. W. konstituiert sich Reflexivität in Form des Erklimmens einer *Meta-Ebene* der Betrachtung, was bekanntlich ein unverzichtbares, elementares Charakteristikum des Bildungsbegriffes darstellt (vgl. hierzu bereits in Kürze 3.2.). Die zweite Dimension der Nach-Denklichkeit wird dem Begriff Reflexion im engeren Sinne gerecht und bezieht sich entsprechend auf das retrospektive Nach- und Überdenken von Ereignissen und Entscheidungen, *nachdem* diese sich ereignet haben bzw. gefallen sind, wobei die diesbezüglichen Geistesleistungen logischerweise weder einem Hadern mit als schicksalshaft empfundenen Fehlleistungen und -entwicklungen noch wohlig-sentimentaler Erinnerungskultur gelten, sondern auf zu ziehende Konsequenzen und zu lernende Lektionen für zukünftige Entscheidungen und Handlungen abzielen (vgl. zu beiden Zieldimensionen einer reflexiven Nachdenklichkeit Winkler 1999, 276f.).

Versucht man sich dem Reflexionsbegriff aus dezidiert erziehungswissenschaftlicher Perspektive anzunähern, so lässt sich, aufs Ganze gesehen, mit Peter Dehnbostel zunächst die Einschränkung treffen, dass für den Begriff der Reflexivität, analog wiederum zu „Bildung" und „Kompetenz", keine einheitliche Verwendung und Begriffsbestimmung existiert. In der beruflichen Bildung

und Weiterbildung sowie im Rahmen der Arbeits- und Organisationspsychologie finde „Reflexion“ seine Verwendung und diskursive Verortung vor allem im Kontext von Lernen und Kompetenzentwicklung (vgl. Dehnbostel 2007, 225). Auch eine spezifisch pädagogische Reflexion lässt sich grundsätzlich als Spiegelung begreifen, wobei sich die Gegenstände einer solchen Spiegelung, der Komplexität pädagogischer Fragestellungen, Handlungsfelder und Phänomene entsprechend, aus den unterschiedlichsten Lebensbereichen rekrutieren. Einer solcherart beliebig anmutenden Vielfalt möglicher Themenkreise der Reflexion, welche der Erziehungswissenschaft als einer klassischen Schnittmengendisziplin seit ihren Anfangszeiten zugleich als Schwäche[206] wie aber auch als Stärke ausgelegt wird, wohnt in der Tat ein großes Versprechen inne, nämlich jenes, neben der Philosophie *die* Disziplin der Reflexivität schlechthin zu sein, wie Winkler (1999, 283) dies in Aussicht stellt: „Alle Themen bilden sich ab, begrenzt höchstens durch den Rahmen. Weil Pädagogik vornehmlich im Medium der Reflexion besteht, erliegt sie den unterschiedlichsten Anfechtungen – die dann auch nur reflexiv ausgesondert werden können. Sie gewinnt aber zugleich die Möglichkeit, als universale Reflexionsinstanz zu dienen“.

„Reflexion“ speziell im Kontext pädagogischer Handlungsfelder meint vor allem das Nachdenken über eine vergangene (oder eben, im Sinne der Proflexion, eine zukünftige) pädagogische Situation aus Sicht sowohl des jeweiligen pädagogischen Personals als auch seitens der jeweiligen Zielgruppe und Klientel pädagogischen Handelns. Diese pädagogische Handlungspraxis, im weitesten Sinne nicht weniger denn alle bildungsrelevanten Sachverhalte, also auch und keinesfalls zuletzt solche politischer, sozialer, ökonomischer und kultureller Natur, sollen dabei auf eine möglichst umfassende Weise, d. h. von möglichst vielen Seiten und aus übergeordneter Perspektive beleuchtet und analysiert werden, um sie (besser) zu verstehen, (besser) gestaltbar zu machen und bewusst aus ihnen lernen zu können. Mögliche Inhalte und Gegenstandsbereiche pädagogischer Reflexion sind beispielsweise die konkrete pädagogische Situation, etwa im Sinne einer bestimmten Unterrichtssituation, also Ort, Zeit, Beteiligte, Tätigkeiten und den Verlauf betreffend; sodann die am pädagogischen Geschehen beteiligten Personen und deren gegenseitige Beeinflussungen und Verhältnisse; entsprechend das eigene Verhalten (als LehrerIn, DozentIn, SchülerIn, TeilnehmerIn einer Bildungsveranstaltung) und nicht zuletzt die möglichen Konsequenzen für zukünftiges Verhalten: Was ist in ähnlichen Situationen zukünftig anders/besser zu machen und wie? Welcher Schüler/Studierender/Klient etc. braucht welche spezielle Förderung/hat

welchen speziellen Bedarf an Lerninhalten/an therapeutischen Maßnahmen? usw. Aus der Vielzahl dergleichen dezidiert pädagogischer Reflexionsleitfragen lässt sich hier bereits die grundsätzliche Notwendigkeit ableiten, methodisch-didaktische Ansätze zur systematischen Reflexion nicht nur pädagogischer Handlungsfelder und Lebenswelten zu entwickeln und pädagogisch dann auch umzusetzen. Hierfür bedürfte es einer modellhaften Gesamtintegration dieser und weiterer Situationen, Prozesse, Phänomene und Problemlagen in ein komplexitätsreduzierendes Schema, entlang dessen sich gezielte Reflexionsfragen und daran anknüpfende Analysen stellen und durchführen lassen. Das humanökologische Umweltebenenmodell sensu Urie Bronfenbrenner scheint diesbezüglich ein praktikabler und vielversprechender Ansatz (vgl. ausführlich bereits Punkt 6.2.4. sowie abschließend 14.2.).

Als eigenständige Kategorie betrachtet führt der Reflexionsbegriff in einschlägigen pädagogischen Nachschlagewerken, aller grundsätzlich anerkannten Relevanz zum Trotz, immer noch ein Schattendasein – zumindest verglichen mit anderen einschlägigen Termini der Pädagogik. Bernhard Dieckmann (1996, 404) etwa ordnet Reflexion unter der Kategorie der „*Erfahrung*“ ein, die neben Sinneswahrnehmungen „eine Art ‚innerer Erfahrung‘ als Vorstellung“, eben Reflexion, umfasse, wobei der menschliche Verstand diesen Erfahrungsstoff auf möglichst geeignete Weise ordnet und strukturiert. Rainer Walrafen (1971, 395) hingegen begreift „Reflexion“ in einem engen thematischem Zusammenhang mit einem pädagogisch konnotierten Verständnis des Begriffes „*Engagement*“. Die zwei Begriffe kennzeichnen für ihn nämlich „die beiden Stadien des Bildungsprozesses, in deren stetem Wechsel das integrative Verhältnis des Menschen zu der von ihm im Denken und Handeln ausgelegten Welt immer wieder in Frage gestellt, durch neue Information überholt wird und – falls Bildung gelingt – neuerlich zustande kommt“.

12.1.2 Selbstreflexivität als anthropologisches Spezifikum

Die pädagogische Anthropologie verweist darauf, dass gerade Reflexion, verstanden als die intellektuelle Fähigkeit zum Erklimmen einer Überblick gewährenden, nicht mehr nur unmittelbar auf das Subjekt bezogenen Meta-Ebene, ein entscheidendes, wenn nicht *das* zentrale Spezifikum des Menschseins bildet (vgl. Mertens 1998, 55–62). Erst das Vermögen *reflexiver Selbstvergegenwärtigung*, als der Fähigkeit zum Blick ins eigene Selbst, mit einem anderen Wort zur *Selbsterkenntnis*, macht den Menschen zum Menschen (vgl. Hierdeis 2009,

1f.). Reflexivität ist deshalb eine grundlegende Eigenschaft des Menschen, die ihn von anderen Lebewesen grundsätzlich unterscheidet.[207] Der Mensch allein verfügt über das intellektuelle Vermögen, sich selbst von einem geistigen Standpunkt außerhalb seiner selbst zu betrachten und zu analysieren. Er ist, mit dem Anthropologen Helmuth Plessner gesprochen, ein „*Ek-zentrisches Wesen*“, also ein Wesen, das sozusagen – und im positiven Sinn verstanden – neben sich steht (vgl. Plessner 1981). Auch Günther Dohmen (1965, 241) hebt hervor, dass ein zentrales Kennzeichen eines pädagogischen Bildungsbegriffes (gemeint ist hier: im Gegensatz zu einem ursprünglich religiös-konnotierten Bildungsverständnis) „vor allem die Erhebung auf eine andere Reflexions- und Aktionsstufe“ ist, nicht zuletzt mit reflexivem Blick von der *Meta-Ebene* auf den jeweiligen Bildungsprozess: „Der Mensch löst sich aus seiner Verflochtenheit in den von der Natur oder der Gnade bewirkten primären Bildungsprozeß und will diese von innen nach außen verlaufende Bildung selbst bewußt beeinflussen und lenken“ (ebd.). Diese Freiheit, sich qua reflektierendem Intellekt ein gutes Stück weit aus seiner Trieb- und Instinktgebundenheit, aus seiner animalischen „Notdurft des Daseins“ (Ribolits 2009, 231) zu lösen, um in möglichst hohem Maße „über seine Existenzweise autonom und mündig zu entscheiden“ (ebd.), markiert für Erich Ribolits (ebd.) ein pädagogisch-anthropologisches Kernkriterium jedweder Bildung, die auf das engste mit Reflexivität verbunden ist: „Der Mensch ist in der Lage, sich und sein Verhalten zum Inhalt seines Denkens zu machen und sein Verhalten an Kriterien zu messen, deren Wert er durch vernünftige Reflexion erkannt hat“.

Die Fähigkeit, gedanklich neben oder über sich zu stehen, sich also *selbst* zum Subjekt, aber auch zum Objekt der Betrachtung zu machen, kann als *die* charakteristische menschlich-intellektuelle Eigenschaft gelten: Von einem übergeordneten Standpunkt (der Meta-Ebene) aus Zusammenhänge, Ursachen und Wirkungen, persönliche Eingebundenheiten sozialer, kultureller, ökonomischer, politischer und geschichtlicher Art zu erfassen, hat höchste Bildungsrelevanz. „Bildung“ meint schließlich, wie bereits ausgeführt, gänzlich anderes als bloße Vielwisserei, sondern steht vielmehr für die intellektuelle Befähigung sowohl zu reflektiertem Selbstbezug als auch Weltbezug. Bildung beinhaltet deshalb neben der reflexiv-intellektuellen Komponente auch eine Handlungs- und Aktionsdimension, die aber ebenso Gegenstand einer Selbstreflexion ist. D. h., und dies sei an dieser Stelle lediglich zusammengefasst: Nur wer im Sinne von Reflexivität befähigt ist, Wissen in größere Zusammenhänge zu setzen, sich und seine individuelle Situation im gesellschaftlichen Zusammenhang zu

erfassen und dabei zu sinn- und erkenntnisstiftenden Ergebnissen zu gelangen, kann als gebildet gelten (siehe insbesondere 5.2.2.). Letztlich dient (Selbst-) Reflexion als Bildungsfundament somit dem Erkenntnisgewinn bezüglich der eigenen Persönlichkeit und den sie beeinflussenden sozialen und kulturellen Umweltgegebenheiten. Reflexion stellt für Thomas Stahl (2004, 6) denn auch nicht weniger dar als den „Springpunkt menschlicher Existenz und Entwicklung", schließlich sei der hinter diesem Begriff stehende intellektuelle Prozess inhärenter Bestandteil menschlichen Alltags, egal ob es um das Überdenken organisationaler Veränderungen oder um das Backen eines Kuchens gehe: Stets überprüfen wir Handlungen und ihre Ergebnisse und Verändern unser Verhalten dahingehend, das dessen Folgen und Wirkungen verbessert werden (vgl. ebd.). Aus einer dezidiert pädagogischen Sicht bezeichnen „Reflexivität" und „Selbstreflexion" somit grundlegende Prozesse im Verhältnis von Menschen zu ihren (Lern-)Erfahrungen, die theoretische und praktische Grundlagen für Prozesse der (Selbst-)Bewertung verfügbar machen. Als Desiderat einer Vielzahl einschlägiger Definitionen von „Reflexion" lässt sich mit Thomas Stahl festhalten, dass Reflexion das Durchdenken gemachter Erfahrungen beinhaltet, das dann in eine Veränderung von Sichtweisen und eine Optimierung der jeweiligen Handlungspraxis mündet. Die Änderung eigenen Verhaltens, bspw. hinsichtlich der angewandten Arbeitsmethoden, hilft wiederum, letztere zu verbessern (vgl. Stahl 2004, 5).

Auch in den klassisch zu nennenden Reflexionsmodellen sensu Kurt Lewin und, daran anknüpfend, John Dewey, bezieht sich Reflexion auf konkrete Erfahrungen und deren jeweilige Wahrnehmung und Verarbeitung. Daraus folgen, als Ergebnis der Reflexion, abstrahierte Konzepte und verallgemeinerbare Aussagen, deren Konsequenzen in neuen Situationen erneut überprüft werden und sodann in neue neuerlich zu reflektierende Erfahrungen münden. Selbstreflexion beinhaltet in diesem Sinne, mit Annette Kluge (1999, 208) gesprochen, „ein Nachdenken über die Angemessenheit und den Erfolg der vorher ausgeführten sowie aktuellen (für die Phase der Selbstreflexion unterbrochenen) Denk- und Problemlöseprozesse. Selbstreflexion findet als metakognitiver Prozess auf einer anderen Ebene statt als die eigentliche Problemlösung und hat anstelle einer externen Aufgabe Teile des eigenen Problemlösens zum Gegenstand". Reflexion impliziert so gesehen nicht zuletzt eine neugierige, forschende Grundhaltung, die, im Sinne besagter Meta-Perspektive, sich selbst zum Gegenstand der Betrachtung macht. Dabei kommt es insbesondere auf die jeweilige Qualität von

Reflexionsprozessen und – speziell aus pädagogischer Perspektive – natürlich auf Möglichkeiten zu deren Verbesserung an (vgl. ebd. 1999).

12.1.3 Philosophisches zum Reflexionsbegriff

Einen weiteren Zugang zum Reflexionsbegriff öffnen einige philosophiegeschichtliche Aspekte. Eine indirekte Verwandtschaftsbeziehung zwischen Reflexion und Philosophie konstatiert Johannes Heinrichs (1976, 17), indem er die „Selbstentfaltung der methodischen Reflexion“ als das Prinzip der jüngeren Philosophie charakterisiert. Reflexivität ist deshalb eine philosophische Dimension immanent, weil hierbei meistens Fragen von *Sein und Sollen*, von *Sinn und Wert* angesprochen sind. Ohne hier eine Art Philosophiegeschichte der Reflexion skizzieren zu wollen, finden sich die für Reflexion wesentlichen Charakteristika einer *Distanzierung* vom Gegenstand und eines temporären *Innehaltens* im Sinne reflexiver Kontemplation bereits bei den Denkern der Scholastik, unter Rückgriff wiederum auf antike Theoriebildungen. Zum gebräuchlichen Terminus wird Reflexion respektive Reflexivität schließlich aber erst mit Beginn der Neuzeit, er wird hierbei engstens mit der für die Renaissance charakteristischen Idee des Individuums und seiner spezifischen Vernunftbegabtheit verknüpft (vgl. Winkler 1999, 277). An die Stelle herkömmlicher Menschenbilder von geknechteten, kontingenten Ereignissen und Willkürhandlungen schutzlos ausgelieferten Individuen traten nunmehr, wie Michael Winkler (ebd.) näher ausführt, in Kunst und Philosophie (in ersten zarten Ansätzen auch im Politischen) vermehrt „Vorstellungen der Aktivität, Weltbezogenheit, Selbstvergewisserung, Bewußtheit und Autonomie (...). Reflexion hat nun mit dem welterschließenden und welterkennenden Subjekt zu tun, das jenseits bloßer Sinnesdaten reflexiv zu einer Einsicht kommt, die vor der Vernunft Bestand hat“. Im Empirismus, namentlich bei John Locke, erfährt der Begriff Reflexion eine weitere Aufwertung, insofern erkannt wurde, dass die wahr- und aufgenommenen Sinneseindrücke stets der reflexiv-ordnenden Organisation und Integration in Verstandestätigkeiten bedürfen. Das Konzept der Reflexivität kulminiert schließlich im Zeitalter der Aufklärung, die „den Kern des neuzeitlichen Reflexionsverständnisses markiert“ (Winkler 1999, 278) und eine bis in die Gegenwart und speziell mit Blick auf die Geistes- und Werthaltungen einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft wirkmächtige Konnotation erhält:

„Reflexion und Reflexivität verlieren in einem bis in unser Jahrhundert währenden Prozeß die Konnotation gelassener Welt- und Selbstdistanzierung (...), um im Kontext des Fortschrittsprojekts der Moderne vornehmlich die Aufgabe zu erfüllen, dessen eigene Voraussetzungen zu befragen. Seitdem geht es um eine kritische Reflexion, die in ihrer radikalen Zuspitzung erst eine Begründung des Fortschritts in Vernunft und zur Vernunft erlaubt, weil sie diesen doch von den eigenen Prämissen zu lösen vermag (...)" (ebd.).

In einem derart kritisch-aufklärerischen Sinne einer „*Reflexion der Reflexion*", wie sie gerade auch von der Kritischen Theorie mit ihrem umfassenden Anliegen einer „*Aufklärung über Aufklärung*" nachdrücklich verfolgt wird, wird der angestrebte Vernunftfortschritt selbst zum Gegenstand kritischer Nachdenklichkeit, etwa hinsichtlich dessen Ambiguitäten oder möglicher Exzesse und Pervertierungen (Adornos und Horkheimers „Dialektik der Aufklärung" zielt hierauf ab). „Reflexion" bedeutet bis heute somit nicht mehr nur die „Spiegelung im Bewußtsein des Subjekts vermittels einer Distanzierung erst erlaubenden Vernunft, mithin Brechung von Realitätserfahrung im Rationalitätsmedium" (Winkler 1999, 278), wie in traditionellen etymologischen Herleitungen, sondern darüber hinaus eine kritische Analyse der Bedingungen der Möglichkeit und aber auch der Grenzen von Reflexion und Reflexivität im Speziellen sowie von Vernunft im Allgemeinen mitsamt deren möglichen Implikationen. Dies aber, so arbeitet Winkler heraus, beinhaltet gewisse widersprüchliche und von daher durchaus kritikwürdige Aspekte, findet dieses Nachdenken über Möglichkeiten und Grenzen der Vernunft doch – zwangsläufig – wiederum im Medium der Vernunft statt (vgl. ebd., 278f.).[208] Ob solcher Paradoxa ergeht es dem Reflexionsbegriff kaum anders als dem Bildungsbegriff: Angesichts geschichtlicher und philosophischer Aufladungen und einer denkbar breiten Pallette unterschiedlichster möglicher Gegenstände der Reflexion, wird „Reflexion" als ein wissenschaftlicher *Terminus technicus* entsprechend oft als unklar und vieldeutig deklariert und nicht selten abgelehnt. So scheint vielen „Reflexion" „geistphilosophisch in einer Weise aufgeladen, die kaum erhellend wirkt, so daß durchaus die Gefahr einer Trivialisierung droht" (Winker 1999, 279). Dieser Gefahr, so sie denn tatsächlich gegeben, soll hier nicht nur begegnet werden, indem der Reflexionsbegriff mit Blick auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und Theoriebildungen nachfolgend weitergehenden Spezifizierungs- und Konkretisierungsbemühungen unterzogen wird, sondern

auch, indem abschließend gerade eine auf gesellschaftspolitische, sozioökonomische und -kulturelle Fragen und Prozesse abzielende Reflexionsbemühung als konstitutiv für jedwede Bildung begriffen wird, die sich nicht in reiner Funktionalität erschöpft, womit sie sich wie schon gesehen ad absurdum führen würde. Nach diesen philosophischen Annäherungen lohnt nachfolgend ein Blick auf wissenschaftsgeschichtliche Thematisierungen von „Reflexion“ (zu einem psychologisch und kognitiv orientierten Verständnis von Reflexion, welches hier im Interesse erziehungswissenschaftlicher Foki nicht im Vordergrund steht, siehe etwa Tisdale 1998).

12.1.4 Fünf wissenschaftshistorische Dimensionen der Selbstreflexion nach Helmwart Hierdeis

Die nicht nur für eine sich dezidiert kritisch verortende Geistes- und Sozialwissenschaft unverzichtbare Selbstreflexion *der* Wissenschaft und zugleich Selbstreflexion *als* Wissenschaft, hat im Laufe des vergangenen Säkulums verschiedene Theorieansätze und wissenschaftspraktische Strömungen hervorgebracht, die sich mit Helmwart Hierdeis (vgl. 2009) exemplarisch in Form von fünf hervorhebenswerten Entwicklungen benennen lassen, womit auch die inhaltliche Brücke zu den nachfolgend im Mittelpunkt stehenden bildungstheoretischen Fundierung von „Reflexion“ geschlagen werden soll.

- Reflexion als Gegenstand wissenschaftlicher Thematisierungsweisen erfuhr die ihr gebührende Aufmerksamkeit erstmals im Rahmen der Kritischen Theorie des Frankfurter Instituts für Sozialforschung. Bezug nehmend auf Freuds Überlegungen zur Reflexion als Bestandteil tiefenhermeneutischen Verstehens und als generelle Sinnkritik, wird Selbstreflexion nicht nur *der* Wissenschaften gefordert, sondern *als* eigene Wissenschaft erkannt. Wie an anderer Stelle bereits angeführt (vgl. 3.5.1. u. 3.5.2.), impliziert Selbstreflexion im Kontext der Kritischen Theorie zuvorderst die Reflexion des Wissenschaftlers hinsichtlich seiner Funktion und Rolle in Kultur und Gesellschaft. Hierbei sind speziell Jürgen Habermas metatheoretische Ausführungen hervorzuheben, in denen die hermeneutisch-reflexive Sichtweise entwickelt wird, wonach der/die ForscherIn nicht nur die Sache der Erkenntnis selbst, sondern immer zugleich auch *sich selbst* als wechselseitig auf den Erkenntnisgegenstand bezogenen Teil des umfassenden Sinnzusammenhangs zu reflektieren hat. Ein selbstreflexives wissenschaftliches Arbeiten wird so zum Bildungsprozess,

zumal ein zentrales emanzipatorisches Erkenntnisinteresse der Reflexion immer denjenigen Umständen und Voraussetzungen gilt, die dabei behilflich sind, Momente und Strukturen, die Abhängigkeiten im individuellen Handeln bedingen, abzubauen (vgl. Habermas 1973; Hierdeis 2009, 3ff.).

- Im Zuge einer Abwendung von einseitig positivistisch-formallogischen Foki und einer Hinwendung zu konkreten Lebenswelten des Alltags, wie sie ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts für die phänomenologische Sichtweise typisch waren, wurden später, ab den 70er Jahren, auch Alltagskultur, Alltagssprache und Alltagstheorien zu veritablen Gegenständen wissenschaftlicher Reflexionen. Hierfür geeignetes Material sind subjektive Äußerungen zu alltäglichen Begebenheiten und Erfahrungen, die jeweils als phänomenal sinnhaft empfunden werden (vgl. Hierdeis 2009, 2–5). Dieser Alltagbezug und das reflexive Interesse am subjektivbedeutungsvollen Erleben ist, wie gesehen, auch Kennzeichnen für sozial- bzw. humanökologische Betrachtungsweisen, die auch deshalb pädagogischen Bemühungen um die Initiierung und Gestaltung (selbst)reflexiver Bildungsprozesse in besonderem Maße zu eignen scheinen.
- Eng verwandt mit dieser lebens- und alltagsweltlichen Dimension von Reflexion ist die in den 70er Jahren wurzelnde Hinwendung zum Subjekt und seinen sozial-kommunikativen Mitteilungen, etwa (Auto)Biographien und persönliche Dokumente unterschiedlichster Art (Briefe, Tagebücher, Prosa, Lyrik, Kunstwerke). Solches Auswertungsmaterial liefert Hinweise darauf, inwiefern sich aus Subjektivem auch generalisierbare Gesetzmäßigkeiten deduzieren lassen. Diese Reflexion komplexer, individuell als bedeutsam empfundener Objektivationen menschlichen Alltagslebens und -handelns, die von empirisch-quantitativen Forschungen oft nicht erfasst werden, ist aus dem Methodenset der Erziehungswissenschaft mit ihrem Interesse an Heuristiken und an einer Rückbindung von wissenschaftlicher Theorie an Praxis heute nicht mehr wegzudenken (vgl. ebd., 3–10).
- Die selbstreflexive Wende im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft fand schließlich ihren Niederschlag in hochschuldidaktischen Konzepten und Ansätzen. Das hermeneutische Verstehen fremder Äußerungen sozialer und kommunikativer Art lässt auch Rückschlüsse auf eigene Befindlichkeiten zu und ist insbesondere für soziale/pädagogische Handlungsfelder unverzichtbar. Die Liste „selbstreflexiver Kompetenzen“ nach Helmut Knüppel/Johann Wilhelm (s. o.), mit ihrer Forderung, Gewohnheiten in Frage zu stellen und eigene Normen und Werte, Befindlichkeiten

und Interessen im gesellschaftlichen Rahmen zu reflektieren, lässt sich in diesem Zusammenhang als ein gelungenes Beispiel anführen (vgl. ebd., 7–10).

- In Anerkennung der Freudschen Tiefenhermeneutik und der Wahrnehmung von Reflexion als einer eigenen Wissenschaft, war es insbesondere das Verdienst der zeitgenössischen Psychoanalyse, Selbstreflexion als Prozess der Bildung zu begreifen. Entsprechend wurden und werden Formen der Selbstthematisierung immer dann überaus bildungsmächtig, wenn es, analog zum hermeneutischen Zirkel, gelingt, die Selbstreflexion aus der Ebene der unmittelbaren Erfahrung herauszulösen und auf das Niveau verallgemeinerbarer Begriffe und Kategorien zu heben, bevor diese dann wieder auf eigenes biographisches Erleben bezogen werden (vgl. ebd., 5).

Helmwart Hierdeis beschreibt in seinem Aufsatz die durchaus wechselhaften Erfahrungen, die am Institut für Erziehungswissenschaft der Uni Innsbruck mit Methoden selbstreflexiver LehrerInnenausbildung gemacht wurden. Didaktische Ansätze, die hierbei entwickelt und praktiziert wurden, waren etwa Selbsterfahrungsgruppen, Praxisreflexionen, Selbstreflexionsseminare und nicht zuletzt Formen selbstreflexiver Prüfungen. Im Spannungsfeld begrifflicher Analoga, die zum Teil einen anderen Ansatz und Anspruch implizierten, etwa *Selbstkritik* oder *kritische Selbstwahrnehmung*, regredierte Selbstreflexion bei allen praktischen Erfolgen hinsichtlich der Ausbildungsqualität oft zu Formen einer Art Betroffenheitspädagogik, bei der häufig bloße Selbstthematisierung bzw. Selbstbezüglichkeit mit Selbstreflexion verwechselt wurde (vgl. ebd., 6). Letztlich, so Hierdeis kritisches Fazit, ließ das studentische Interesse an selbstreflexiven Methodiken und Didaktiken nach, nicht zuletzt aus Gründen deren gelegentlicher Interpretation als einer selbstzweckhaften Angelegenheit methodologischer Art und damit als reine Formsache. In Zeiten von Leistungsverdichtung, Formalisierung und Instrumentalisierung des Studiums in Folge seiner zunehmenden Orientierung an Zielen der Humankapitalproduktion, scheint echte Selbstreflexion als immanenter Bestandteil von Forschung und Lehre heute ohnedies immer schwieriger zu realisieren, wenn nicht gar unmöglich zu sein: Die aktuellen Studienpläne für das Bachelor- und Magisterstudium thematisierten ausschließlich reproduzierbare Kenntnisse, begünstigen somit eine Fragmentierung des Subjektbezugs „und können damit eine selbstreflexive Theorievermittlung nicht mehr legitimieren“ (ebd., 7).

12.2 Bildungstheoretische Fundierung der Reflexionsthematik

12.2.1 Reflexion als elementares Bildungskonstitutivum

> „Bildung ist: Hilfe zur Selbstreflexion und selbstreflexiver Umgang mit Erfahrungen und Informationen."
>
> *(Helmwart Hierdeis 2003, 80)*

> „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf: die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen."
>
> *(Theodor W. Adorno: Erziehung nach Auschwitz)*

– ***Bildung als Selbstbildung im Modus der Reflexivität*** –
In einem dezidiert aufklärerischen Sinn (also jenseits theologischer Einfärbungen, wie sie vor allem im Spätmittelalter für den gerade in den deutschen Wortschatz eingeführten Bildungsbegriff vorherrschend waren, siehe bereits 2.1.1. u. 2.1.2.) meint „Bildung" nicht die künstliche Gestaltung eines Menschen durch andere nach einem vorab gefassten Bild, sondern vielmehr ein *reflexives Sich-Selbst-Bilden*; Bildung des Menschen ist somit, wie bereits gesehen, in erster Linie immer Selbstbildung (vgl. 2.2.4.1.). Die Aufgabe des Pädagogen besteht also, entgegen einem weitverbreiteten Missverständnis, nicht in der absichtsvollen Formung eines Individuums von *außen*, sondern in der Anleitung zur Selbstbildung und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien. Theodor Ballauff (1978, 139) hebt diesen für die Bildung der Neuzeit essentiellen Aspekt der Selbstbildung als einer Selbstbildung im Modus der Reflexivität und den entsprechend unverzichtbaren Faktor Reflexion heraus: „Der Gebildete ist das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Reflexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den Umweg zu sich selbst über die Welt". Entsprechend sind Bildung und individuelle Lebensgeschichte zusammenzudenken, wobei Bildung die Bedeutung einer „Befähigung zu lebensgeschichtlicher Reflexion" (Fröhlich 2006, 50) zukommt. Analog hierzu fasst Winfried Marotzki (2006, 61) als den zentralen Topos der Bildungstheorie die reflexive Verortung der Menschen in der Welt bzw. in *seiner* Welt, „und zwar in einem zweifachen Sinne: zum einen hinsichtlich der Bezüge, die er zu sich selbst entwickelt (Selbstreferenz) und zum anderen hinsichtlich der Bezüge, die er auf die Welt entwickelt (Weltreferenz). Bildung ist aus dieser

Perspektive der Name für den reflexiven Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“. Von „Bildung“ sei gemäß Marotzki immer dann zu reden, wenn sich ein „differenziertes gesteigertes und reflektiertes Selbstverhältnis“ (Fröhlich 2006, 55) im Sinne eines Lernens auf höchstem Niveau ereigne. Mit Volker Fröhlich (ebd.) lässt sich dieses auf Selbstreflexivität gründende Bildungsverständnis sensu Marotzki aber auch kritisieren, beispielsweise wegen seines penetrant anmutenden präskriptiven Charakters oder ob seiner kognitiv-rationalistischen Engführungen (vgl. ebd.).[209]

Auch Gerhard Mertens (1998, 126) hebt mit Blick auf die Voraussetzungen gelingender Bildung die grundlegende Bedeutung der Faktoren *Reflexion und Weltbezug* hervor. Für ihn ist, wie in Kapitel 3 schon angeführt, Bildung als vernunftgeleiteter „Welt- und Selbstbezug des Menschen“ zu verstehen; Bildung umfasst sowohl „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“ (ebd., 128) als auch die reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit. Unisono charakterisiert Detlef Behrmann (2006, 13f.) Allgemeinbildung über diesen biographischen Selbstbezug hinaus zugleich als reflexiven Weltbezug, wobei, so ist zu betonen, Selbstreflexion zwingend immer auch die eigene Welt- und Gesellschaftseingebundenheit umfasst. Anzustreben ist demzufolge eine reflexive Sichtweise, welche „die Person und ihr Wesen sowohl selbst als auch in Bezug und im Wechselverhältnis zur Umwelt, d. h. anderen Menschen und Systemen sieht. Voraussetzung hierfür ist die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, die auf spezifische Phänomene bezogen ist“. Mit Werner Lenz (2007, 17) lässt sich in aller Kürze festhalten: „Bildung beinhaltet Reflexion und Entscheidung zum Handeln, ohne auf Wissen und soziales Potential zu verzichten“. Gerade im Kontext einer „extrafunktionalen Bildungsdimensionierung“ (Behrmann 2006, 59), d. h. im Verständnishorizont einer Bildung, die sich einseitig-formalisierten und instrumentellen Nutzbarmachungen des Menschen entzieht oder zu entziehen versucht und gerade auch für die Bewältigung von Unvorhersehbarem und Neuem benötigt wird, ist der fundamentale Konnex von Reflexion und Bildung evident, wie Detlef Behrmann (ebd., 60) bestätigt:

> „Bildung beruht auf einer relativen Distanz zu sich selbst und der Umwelt bzw. zu den inneren wie äußeren Zwängen. Es geht darum, aufgrund der Aneignung oder Ausbildung eines reflexiven Bewusstseins immer noch unterscheiden sowie entscheiden zu können, ‚wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist‘ (...). (...) Grundsätzlich zielt eine extrafunktionale

> Bildung also auf eine reflexive und differenzierende Erkenntnis- und Dispositionsfähigkeit. Extrafunktionale Bildung heißt, eine reflexive Distanz zu sich selbst aufbauen und zur Umwelt einnehmen zu können, um aus dieser Position heraus Verantwortung für das eigene Handeln und dessen Folgen im Kontext von Gesellschaft, Politik, Ökonomie, Technik, Ökologie und sonstigen lebensweltlichen Zusammenhängen zu übernehmen (...)".

Reflexion steht somit für ein fortwährendes Infragestellen der jeweils handlungsleitenden Wirklichkeit (Außenbezug) und des herrschenden Selbstverständnisses (Innenbezug) (vgl. Walrafen 1971, 395). „Reflexion" impliziert in diesem Sinne eines Infragestellens also insbesondere eine *kritische Distanz* sich selbst bzw. den jeweiligen gesellschaftlichen Gegebenheiten und Anforderungen gegenüber. Bildung, so unterstreicht Helmwart Hierdeis (2008, o. S.) diesen eigentlich selbstverständlichen pädagogischen Grundsatz, „setzt Selbstreflexion voraus. In der Selbstreflexion erfasse ich meine Situation, meine Geschichte und meine Zukunft; in der Selbstreflexion kläre ich mich über mich selbst auf; in der Selbstreflexion versuche ich, die verworrenen, verdunkelten, lückenhaften Teile meines Lebenstextes lesbar zu machen". Ein umfassender Bildungsbegriff, wie er sich etwa bei Wilhelm von Humboldt findet, hat von pädagogischer(methodisch-didaktischer) Seite aus besehen somit nicht nur etwa die Auseinandersetzung des Individuums mit validem und strukturiertem Wissen zu organisieren, sondern zwingend „die methodisch angeleitete Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst" (Hierdeis 2007, o. S.), d. h. also seine Selbstreflexion, zu befördern und zu begleiten. Eine Theorie der Bildung ist entsprechend immer notwendig auf das Kriterium „vernünftiger Selbstreflexion" (Euler 1997, 144) hin bezogen. In einem philosophiegeschichtlichen Sinne bedarf es der Ausbildung „*reflektierende(r)* *Urteilskraft*" (ebd., 164), um die klassische Dichotomie von theoretischer und praktischer Vernunft (sensu Kant) zu transzendieren, zumindest aber zum Gegenstand eines kritischen Bewusstseins zu machen. Speziell im Kontext der technischen Moderne „kann kritische Bildung als ‚reflektierte Sachkompetenz' bestimmt werden, also als Bildung, die auf *reflexive Sachaneignung* und *sachhaltigen Reflexionsausgriff* angelegt ist" (ebd.). Hinsichtlich der pädagogischen Leitzielbestimmung einer zugleich urteils- wie handlungsfähigen Person ist mit Hans-Hermann Groothoff (1987a, 37; zit. nach Strunk 1988, 223) zu betonen, dass dergleichen nur zu erreichen ist, wenn „man sich reflektierend seiner selbst als der Voraussetzung seiner Mitwirkung am zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Leben be-

wußt wird“. Dieses „sich reflektierend seiner selbst Bewußtwerden“ (Strunk 1988, 223) ist elementare Voraussetzung sowohl für *soziale Partizipation* als auch für die *Selbsterkenntnis* als eines Subjekts geschichtlicher und sozialer Verhältnisse. Dieser lebenslange Prozess der *Identitätsgenese* und Ausformung einer *handlungsfähigen Persönlichkeit* korreliert mit anderen Worten auf das Engste mit dem *Aufbau eines reflektierenden und reflektierten Selbstbildes* (vgl. ebd., 223f.). Gerade aus subjekttheoretischer Perspektive konstituiert sich Subjektivität durch ein, im Wortsinn, *Selbst-Bewusstsein* qua intellektueller Selbstbezüglichkeit, d. h. mit einem Wort qua Reflexion (vgl. Heinrichs 1976, 12). Ziel selbstreflexiver Prozesse ist allerletztlich individuelle *Selbsterkenntnis*, worauf die große Wesensverwandtschaft zwischen „Bildung“ einerseits und „(Selbst)Reflexion“ andererseits gründet.

– ***Selbstreflexion und Selbsterkenntnis*** –

„Und wenn du ganz dich zu verlieren scheinst, vergleiche dich! Erkenne, was du bist!“	„Werde, der du bist!“
(Goethe)	*(Nietzsche)*
„Hin zu den Quellen (...) das Zentrum finden, sich reinigen, sich erkennen!“	„Es genügt nicht, sein Selbst zu erkennen, man muß es auch leben.“
(Alfred Döblin)	*(Ina Seidel)*

(alle Zitate nach Austeda 1979, 304)

„Selbstbewusstsein“ darf von allen Grundbegriffen der modernen Philosophie eine Hauptrolle zugestanden werden (vgl. Heinrichs 1976, 16). Das „Metzler Philosophie-Lexikon“ (Begriffe und Definitionen. 2., erw. u. aktualisierte Auflage, hrsg. von Peter Prechtl und Franz-Peter Burhard, Stuttgart/Weimar 1999) definiert Selbsterkenntnis wie folgt:

> „Selbsterkenntnis, alltagssprachlich die Erkenntnis der eigenen Fähigkeiten, Einstellungen, Motivationen und – nicht zuletzt – Grenzen der je individuellen Persönlichkeit, die sich im Laufe der Lebensgeschichte herausgebildet haben bzw. sichtbar werden. Oft gilt S. als Voraussetzung der Selbstverwirklichung, als die für notwendig erachtete Einsicht in die

idealerweise aufzuhebende Diskrepanz zwischen Selbstbild und Selbstideal. (...)".

Franz Austeda (1979, 304) bestimmt in seinem „Lexikon der Philosophie" „Selbsterkenntnis" als die Erfüllung der Forderung, die als Inschrift am Apollon-Tempel in Delphi angebracht war: „*Gnothi seauton*", „Erkenne dich selbst!". Es geht dabei zuvorderst um die folgenden Leitfragen und Aspekte: „Wer und wie bin ich? Erkenntnis des sich selbst erlebenden Ich, zutreffende Selbsteinschätzung und Selbstbeurteilung durch gewissenhafte Selbstbeobachtung und Selbstprüfung an Stelle von Selbsttäuschung sowie falscher Selbstkonzeption und Selbstdarstellung; durch Selbsterfahrung und Selbstbestimmung zur Selbstverwirklichung (...), zur Festigung des Selbstgefühls und des Selbstbewußtseins, zur Stärkung des Selbstwertgefühls, des Selbstvertrauens und der Selbstsicherheit (...)". Die „Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie" (hrsg. von Jürgen Mittelstraß, Bd. 3, Stuttgart/Weimar 1995) wiederum fasst „Selbsterkenntnis" als die „Bezeichnung sowohl für das alltagsweltlich-gelegentliche als auch für die ausdrückliche bzw. psychologische Bemühung, zu einem Wissen über die eigenen geistigen bzw. seelischen Zustände zu gelangen". Bei Freud steht Selbsterkenntnis in einem solcherart psychologischen Sinne denn auch für *Selbstbeobachtung* und *Selbstanalyse* (vgl. Hierdeis 2009, 2). Neben Subjektivität und Selbstbewusstsein ist Selbstreflexion zudem die *Conditio sine qua non* individueller Mündigkeit. Für Jürgen Habermas ist der gesamte Bildungsprozess letztlich, wie Hans-Hermann Groothoff (1987b, 82) in seiner Diskussion der Mündigkeitskonzeptionen der Kritischen Theorie herausarbeitet, denn auch „auf eine kritische und emanzipatorische Anstrengung der Selbstreflexion zurückzuführen (...)".[210] Angeleitete Selbstreflexion und, immanent damit verknüpft, angeleitete Selbstkritik, sind für Habermas das Äquivalent für einen Prozess der Emanzipation, der letztlich nichts anderes darstelle als den Bildungsprozess selbst (vgl. Groothoff 1987b, 83f.; Habermas 1968b). Ob dieses Moments der Anleitung, respektive Angeleitetheit solcher in höchstem Maße bildungsmächtiger und am pädagogischen Leitziel Mündigkeit orientierter Selbstreflexionsprozesse lässt sich hier die Forderung nach der gezielten Entwicklung und Anwendung entsprechender methodisch-konzeptioneller Ansätze aufstellen.[211]

– ***Bildung als Reflexion der eigenen Biographie*** –

Bildung, so Andreas Dörpinghaus (2009, 6), ist eine „sehr umfassende Reflexion auf die wichtigen Dinge der Lebensführung (...)". Volker Fröhlich vertieft

den Themenkomplex Bildung-Biographie-Reflexion dahingehend, als er die Frage aufwirft, ob sich Bildung im gelebten Leben selbst oder doch nicht eher bloß in dessen expliziter Reflexion ereigne und verorten lasse. Eine reflexive Vergewisserung des eigenen Lebenslaufs, so ließe sich im letzteren Sinne argumentieren, stellt demnach auch eine Vergewisserung der eigenen Bildung dar. Fröhlich wählt als Methode zur Beantwortung seiner Frage die Analyse ausgewählter Beiträge der Biographieforschung, speziell hinsichtlich des Kriteriums, welche Erlebnisse und Erfahrungen im Lebensverlauf am stärksten bildend wirken. Zentrale Bedeutung kommt hierbei kritischen Lebensereignissen zu, etwa Krankheit, Leid oder der Tod nahestehender Menschen (im Sinne der Grenzsituationen und Lebenskrisen, die etwa Karl Jaspers in seiner Existenzphilosophie hervorhebt). Erst erlebtes Unglück *bilde* den Menschen, wie Jürgen Henningsen (1963, 96; zit. nach Fröhlich 2006, 52) postuliert: „Niemand ist gebildet, der nicht auch die Schattenseiten des Lebens und das ihm widrig Widerfahrene als notwendigen Bestandteil seines Lebens (und damit seiner Bildung) weiß. (...) Kann lieben wer nie unglücklich war? (Überhaupt: was ist eigentlich bildender als eine unglückliche Liebe?)“. Entsprechend, so Henningsen (ebd., 93; zit. nach ebd.) weiter, sei nicht dasjenige per se bildend, was einem Menschen auf seinem Lebensweg eben so alles zustößt, sondern vielmehr nur das, „was dieses Individuum zu einem Bestandteil seiner selbst macht, indem es darüber nachdenkt, mit sich und anderen darüber spricht, sich des Widerfahrenen inne wird und sich daran erinnert, was es in sich hineinverwandelt, zu seinem eigenen macht, integriert“. Das Erlebte allein, seine Quantität, so lässt sich dieser nicht nur bildungs-, sondern auch existenzphilosophisch bedeutsame Gedanke zusammenfassen, ist nicht das entscheidende Kriterium für Bildungsfragen, sondern vielmehr die *Qualität*, *Tiefe* und *Intensität* des individuell je Erfahrenen (ggf. sicherlich auch des indirekt Erfahrenen, also des Gelesenen, des medial vermittelt Gehörten und Gesehenen usw.) sowie die Art und Weise der *Verarbeitung* dieser Erfahrungsfülle und deren Integration in die eigene Persönlichkeitsstruktur. Es lässt sich hinzufügen: Dieses Gesamt der individuellen Erlebnisse, Erfahrungen, Begegnungen, der bewussten wie unbewussten Gedanken und Erinnerungen und dessen Verarbeitung und Integration in die Persönlichkeitsstruktur ist letztlich das, was die unverwechselbar-einzigartige Persönlichkeit und Individualität jedes Menschen konstituiert und eine Grundlage seiner unveräußerbaren Menschenrechte bildet.[212] Wieder mit Jürgen Henningsen (1962, 13f.; zit. nach ebd., 52f.) gesprochen wäre das individuelle Leben ohne seine bewusste (d. h.: sprachliche) Reflexion „im Hinblick auf die

Selbstvergewisserung in der Bildung“ unbefriedigend, denn: „Bildung ist, so könnten wir geradezu definieren, die das gelebte Leben erst ermöglichende Selbstvergewisserung in der Sprache, deren notwendige Konsequenz die Autobiographie ist, ob diese tatsächlich geschrieben und publiziert wird oder nicht, ist dabei verhältnismäßig belanglos“. Letztlich, so unterstreicht auch Helmwart Hierdeis (2003, 80), komme die „Bildung des Selbst“ nicht ohne dieses Selbst, die eigene Persönlichkeit, Biographie, soziale Lebensumstände usw., als zentralem Gegenstand der Bildung aus. Dabei gehe es darum, die eigene Vita, die eigene Existenz, sowohl in ihren bewussten, kognitiven, sowie soziokulturellen als auch in ihren vor- oder unbewussten Dimensionen, letztlich also in ihrer ganzen Tiefe, auszuloten, was aber stets auch das Leben der anderen, mit anderen Worten: menschliches Leben selbst, als Reflexionsgegenstand mit einschließt (vgl. ebd.).

Ein Ergebnis gelingender Reflexion ist die Erhebung implizit bereits vorhandener, indes vor- bzw. unbewusster Kenntnisse, (informell erworbener) Wissensbestände oder Annahmen (bis Ahnungen) ins explizite Bewusstsein. Das Bemühen um eine solche Explikation zielt nicht nur auf konkrete Sub- und Objekte, (soziale) Verhältnisse, Ereignisse, Abläufe und Phänomene, sondern im umfassendsten Sinne letztlich auf das eigene Leben, auf die eigene sinnhafte Existenz als solche. Gemäß der Erkenntnis, wonach es das Leben selbst ist, das bildet, und eben nicht (nur) Lehrpläne nebst didaktischer Materialien und Bemühungen, charakterisieren Volker Fröhlich und Rolf Göppel (2006, 11) Bildung als Reflexion über die gesamte Lebensspanne mitsamt ihren potentiell unendlichen Inhalten in Form erworbener Erfahrungen und Wissensbestände. Hiermit findet sich das elementare Kriterium von „Bildung“ abermals hervorgehoben, nämlich die selbstbezügliche Thematisierung der eigenen Biographie mit all ihren unzählbaren Episoden, Kontingenzen und Optionalitäten, „mit ihren verschlungenen Pfaden, ihren Rätselhaftigkeiten, ihren maßgeblichen Weichenstellungen, ihren leitenden Grundmotiven, ihren Konflikten, Widersprüchen und Brüchen (...)“. Erst diese Selbst-Reflexion in des Wortes umfassendestem Sinne ermöglicht die bewusste Planung des eigenen Lebens, sie ist Bedingung der Möglichkeit einer Entwicklung hin zur reifen, in sich gefestigten, sich selbst erkennenden Persönlichkeit mit starker Identität. Begreift man Bildung wiederum als auf das allerengste verknüpft mit dem Streben nach *Selbsterkenntnis*, wird Bildung als Reflexion über die eigene Lebenszeit zum existenzphilosophischen *Muss*. Ihr Gegenstand ist nicht weniger denn

„die reflexive Betrachtung des eigenen Lebens und der eigenen Entwicklungspfade. Innezuhalten, zurückzublicken, sich zu fragen, wie man eigentlich dorthin gekommen ist, wo man momentan steht, also zu jenen Interessen, Ansichten, Überzeugungen, Lebenseinstellungen, die einem wichtig sind, aber auch zu jenen Beziehungen, Verpflichtungen, Gewohnheiten, Routinen, die den aktuellen Lebensalltag strukturieren, eventuell auch zu jenen Problemen, Unzufriedenheiten, Erstarrungen, die sich zunehmend breit gemacht haben und die Lebensmöglichkeiten einschränken“ (ebd., 7).

Ein derart – angemessen – umfassendes Verständnis von *Bildung als Reflexion der eigenen Biographie* mit ihren bedeutsamen Einflüssen und Erfahrungen ist natürlich die Antithese zu einer Engführung von „Bildung“ als Aus-Bildung im Dienste zweckfunktionaler (Arbeitsmarkt-)Interessen. Die Auffassung von Bildung als lebenszeitliche Reflexion ist deshalb ein Ansatz, um ein humanistisches Verständnis von Bildung wieder auf den zentralen bildungstheoretischen, -praktischen wie diskursiven Rang zu erheben, der ihm gebührt. Ein solches Bemühen verläuft quer zur heute vorherrschenden, von Fröhlich/Göppel (ebd., 10) diagnostizierten Tendenz,

„Bildung vor allem unter ökonomischen Nutzenaspekten zu betrachten oder sie mit PISA auf das Ergebnis standardisierter Leistungsmessungen zu reduzieren (...). Einem solchen Verständnis von Bildung könnte die Mahnung Sokrates als Motto voran stehen, dass nur das ‚geprüfte Leben‘ lebenswert sei, aber auch die (...) Leitfrage (...) Pestalozzis (...): ‚Ich will wissen, was der Gang meines Lebens, wie es war, aus mir gemacht hat; ich will wissen, was der Gang des Lebens, wie es ist, aus dem Menschengeschlecht macht‘ (Pestalozzi 1797[...])“.[213]

Ein Verständnis von Bildung als *Reflexion des eigenen Lebens* überschreitet bei weitem die curricularen Bemühungen einer formellen Wissensvermittlung in ausgewiesenen Institutionen der Bildung, in denen das „ursprünglichste Curriculum, das ‚curriculum vitae‘, der individuelle Lebenslauf“ (Fröhlich/Göppel 2006, 7), kaum anzufinden ist, eine Auseinandersetzung damit könne nämlich gerade *nicht* auf curricularem Wege,

„d. h. als einheitlicher, gestufter, ‚modularisierter‘ Lehrgang erfolgen, sondern ist zwangsläufig ein hochindividueller, problembezogener, subjektorientierter Prozess der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation

> und mit der eigenen Lebensgeschichte. Dazu können von außen allenfalls Anregungen und Impulse gegeben bzw. Reflexionsräume, Atmosphären, Situationen geschaffen werden, in denen ein vertieftes Nachdenken und gegebenenfalls ein entsprechender Austausch darüber möglich ist“ (ebd.).[214]

Rolf Arnold (2002, 33) hebt mit Blick auf den vierten Sektor des Bildungssystems hervor, dass Menschen im Kontext heutiger An- und Überforderungen beruflicher wie auch privater Art ein deutliches Bedürfnis nach solchen Erwachsenenbildungsangeboten entwickelten, die es erlauben, für sich

> „eine biographische Selbstvergewisserung zu erarbeiten. Dafür wollen sie Gelegenheit erhalten, ihre bisherigen biographischen Erfahrungen und Deutungsmuster zu überprüfen, zu vergleichen, weiterzuentwickeln und insbesondere in Erwartung von biographischen Veränderungen oder Krisen neue Deutungsmuster erwerben zu können. Erwachsenenbildung beinhaltet deshalb immer auch Formen des Identitätslernens; sie ist krisenbegleitende oder krisenvorbereitende Bildung (...)“.

Arnold (ebd.) betont deshalb, dass das Lernen Erwachsener nie allein materialinhaltlichen Bezügen im Sinne von Wissensbeständen folge, „sondern immer auch in die biographischen und aktuellen Interaktionsbeziehungen sowie in das subjektive Bemühen um Identitätserhalt und Identitätssicherung eingebettet ist“. Es ist dies eine pädagogische Perspektive, die sich klar von heute nicht unüblichen eindimensional-utilitären Engführungen des pädagogischen Horizontes im Interesse heterotelischer wirtschaftlicher Zwecke abgrenzt. Vielmehr nämlich gelte es, so Arnold (ebd.), dem Faktor Reflexivität seinen ihm angemessenen Stellenwert zuzueignen: „Erwachsenenlernen stellt sich vielmehr als ein Deutungslernen dar, d. h. als die systematische, mehrfach reflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Menschen mit eigenen und fremden Deutungen“. Ein solches Erwachsenenlernen besteht also nicht nur aus der Aneignung neuer Wissensbestände. Es umfasst vielmehr auch Vergewisserungen, Überprüfungen und Modifizierungen gegebener Interpretationen. Die Aufgabe der Erwachsenenbildung ist entsprechend die Förderung einer expliziten Reflexion vorhandener Deutungen und die Offenheit für neue Sichtweisen, also für mögliche Um- und Neudeutungen (vgl. ebd.; Siebert 1993, 44).

12.2.2 Kritikfähigkeit und Emanzipation als primäre Zielsetzungen der Selbstreflexion

> „Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin,
> weder von der Macht der anderen,
> noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm
> machen zu lassen."
>
> *(Theodor W. Adorno)*

Erziehung zur individuellen Mündigkeit ist, wie Hans-Hermann Groothoff (1987b, 74) mit Verweis auf Adornos Bildungstheorie und abermals unter Verweis auf das Leitziel der *Selbsterkenntnis* verdeutlicht, „Erziehung zur Selbstreflexion und damit für Adorno zum ‚*Individualismus*' (...)". Eine Selbstreflexion, die der Vielschichtigkeit der Gesamtpersönlichkeit gerecht zu werden vermag, darf deshalb thematisch nie im Sinne einer Kompetenz- oder Qualifikationsbedarfsanalyse bzw. einer entsprechenden -entwicklungsbemühung enggeführt werden, sondern hat sich vielmehr dem *Gesamt* individueller, biographieumfassender Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsspielräume zu widmen. Begreift man Selbstreflexion in des Wortes engerem Sinne als konstitutiv für Prozesse der Bildung der Persönlichkeit (s. o.), so ist für Hermann Novak (2004, 12) speziell „der emanzipatorische Charakter von Selbstreflexion (...) in den Mittelpunkt zu stellen". Die möglichen Erkenntnisgegenstände und Bezugsgrößen der Selbstreflexion sind dabei überaus weit gefasst: „Der Bogen spannt sich von der retrospektiven Selbstbetrachtung über das sozusagen gegenwärtige Selbst bis hin zum selbst gewünschten Selbst. Dazu gehört die Reflexion des von anderen gewünschten Selbst meiner Person einschließlich der Abhängigkeiten, in denen eine Person steht und die Alternativen und Optionen" (ebd.). Eine Selbstreflexion, die sich von der Zielsetzung bloßen situativen Funktionierens ab- und erhebt und statt dessen Bildungsmächtigkeit beansprucht, umfasst zwingend immer eine emanzipatorische Dimension, weil sie Zwänge und Strukturen von Fremdbestimmung aufdecken hilft. Reflexive Denk- und Handlungsfähigkeit als Ausdruck von Bildung findet ihren Ausdruck in *selbständigem*, *kritischem Denken und Handeln* unter anzustrebenden Bedingungen individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit, sie impliziert, gegebene Situationen und überkommene Sichtweisen *kritisch hinterfragen*, *deuten* und *bewerten* zu können. Eine Schlüsselzielsetzung dergleichen kritisch-emanzipatorischer Reflexionsbemühungen besteht im Sinne Michel Foucaults insbesondere darin,

verinnerlichte Herrschaftsverhältnisse im Sinne der „*Gouvernementalité*“ zu erkennen: „Ohne die Illusion zu nähren, frei von Zwängen existieren zu können, ermöglicht Reflexion doch eine anderes Verhältnis zur Welt, eine selbstbestimmte Subjektivität zu entfalten“ (Faschingeder et al. 2005, 14f.). Da Foucault zufolge die inkorporierten Herrschaftsverhältnisse im Kontext einer „Disziplinar- bzw. Kontrollgesellschaft“ aber zugleich äußere Herrschaft abbilden bzw. ihren Ausdruck in Praktiken des Gehorsams und der freiwilligen Unterordnung finden, bedarf es einer Reflexion der herrschenden Ideologie, die sich, mit Antonio Gramsci gedacht, insbesondere in den vorherrschenden Diskursen manifestiert. Bezug nehmend auf Foucaults Lehrer Louis Althusser, unterstreicht Eva Borst (207, 90) diese Notwendigkeit, aber auch prinzipielle Machbarkeit einer anzustrebenden *Ideologiereflexion*: „Obgleich Althusser Ideologie als einen Vorgang bezeichnet, der den Menschen entgeht, beharrt er gleichwohl auf der Annahme, dass es möglich sei, über Ideologie zu reflektieren. Dann nämlich, wenn wir die Existenz und die Notwendigkeit von Ideologie anerkennen, können wir sie ihm zufolge in ein ‚Instrument der reflektierten Einwirkung der Geschichte‘ (...) verwandeln“. Entscheidend ist bei all dem, und dies ist mit Blick auf den Handlungs- und Weltbezug von Bildung einer nachdrücklichen Betonung wert, dass Reflexion nicht auf selbstbezügliche und selbstzweckhafte Denkprozesse begrenzt bleibt. Vielmehr hat sie letztlich in konkrete Handlungen, also in Praxis überzugehen, die es abermals zu reflektieren gilt: „Bildung ist demnach Reflexion der Praxis, damit gleichzeitig Anstoß für eine verändernde Praxis“ (Faschingeder et al. 2005, 219). Speziell in einer solchen, Aspekte wie *Mündigkeit, Autonomie* und *Handlungsfähigkeit* betonenden Sichtweise von Reflexion wird deren konstitutiver Stellenwert für die Bildung des Menschen abermals überdeutlich.

– Reflexion und Kritische Theorie –

Eine derart kritische, weil hinterfragende Reflexivität ist fundamentaler Imperativ einer Diskurs- und Denkpraxis im Sinne der Kritischen Theorie, die das erkenntnistheoretische Fundament einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft und Pädagogik bildet. Wie bereits ausgeführt, ist die immanente Zugehörigkeit jeden Wissenschaftlers zu der von ihm (in Teilbereichen) erforschten Gesellschaft und die darin gründende grundsätzliche Notwendigkeit, eine *reflexive Distanz* zu den Gegebenheiten und Bedingungen dieser Gesellschaft (welche die eigene Subjektivität des Forschers erst [mit]konstituiert) aufzubauen, ein zentraler Erkenntnisgegenstand des Kriti-

schen Paradigmas (vgl. 3.5.1. u. 3.5.2.). Diese analytische Distanz des Forschers zu seinem jeweiligen Erkenntnisgegenstand gilt es vermittels reflexiver Prozesse dialektisch aufzuheben, indem er, wie Helmwart Hierdeis (2003, 79) es formuliert, „die jeweilige Sache und zugleich sich selbst als Momente jenes Zusammenhangs (reflektiert, B. L.), der beide gleichermaßen umfasst und ermöglicht". Hierdeis (ebd.) benennt in diesem Zusammenhang die entscheidende Rolle und Bedeutung von Selbstreflexion und zeigt zugleich den Stellenwert der Selbstreflexion für Prozesse der Selbstbildung speziell im wissenschaftlichen Kontext auf:

> „‚Selbstreflexion', wie Habermas diesen Vorgang unter Berufung auf Sigmund Freud und Theodor W. Adorno nannte, ist nicht nur ein methodisch angeleiteter wissenschaftlicher Erkenntnisprozess, sondern auch ein methodischer Prozess der Selbstbildung. Wer diesen Weg begeht, hat einen doppelten Gewinn: Im Wissenserwerb über die Welt gehen die Erfahrungen und Deutungen der Lernenden nicht verloren, und im Prozess der Selbsterkenntnis können sie Aspekte ihrer Subjektivität im Allgemeinen wiedererkennen".

In einem erweiterten Sinne lässt sich selbstreflexive Wissenschaft als eine Form der Selbstbildung begreifen und ist schon von daher gänzlich unverzichtbar (vgl. Hierdeis 2009). Eine derart *selbstreflexive Selbstbildung*, wie sie nicht nur in der Kritischen Theorie akzentuiert wird, kreist zwingend um die aufklärerischen Leitziele der *Kritikfähigkeit* und *Selbstbestimmung*. Es lässt sich deshalb hier in aller Kürze zusammenfassen: Individuelle *Emanzipation* als Leitzielbestimmung pädagogischen Handelns erfordert *zwingend* kritisch-selbstreflexive Lernaktivitäten und Denkprozesse, speziell natürlich, aber keineswegs nur, aus Sicht einer Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft im Gedankenduktus der Kritischen Theorie, die dergleichen als regelrechten *raison d'être* jedweden pädagogischen Handelns und Strebens erachtet. Neben (selbst)reflexiven Analyseleistungen bedarf es aber auch praktischer Einsicht in deren Notwendigkeit und einer gezielten Übung solcher selbstreflexiven Denkleistungen.

– Kritische Selbstreflexion: unerwünscht? –

Der fundamentale Stellenwert von Reflexion als einer *Conditio sine qua non* gelingender Bildung lässt sich ohne größere argumentative Herausforderungen belegen. Die Förderung von Selbstreflexivität hat folglich als eine pädagogische Elementarzielsetzung auf allen Ebenen des Bildungssystems zu gelten, entspre-

chend hat ihr auch der gebührende Stellenwert in didaktischer, methodischer und auf Zeitressourcen bezogener Hinsicht eingeräumt zu werden. Speziell im Gefolge einer Entwicklung, durch die der Begriff und die Idee der Bildung durch Konzepte wie Lebenslanges Lernen u. ä. substituiert zu werden droht, bedarf es, den Überzeugungen der „reflexiven Wende“ im Rahmen der sich emanzipatorisch und aufklärerisch orientierenden Erwachsenenbildung der 80er Jahre entsprechend, verstärkt der Reflexion eigenen Denkens und Handelns, im Sinne einer Reflexion „des Rechts des Menschen auf sich selbst“ (Lerch 2010, 99) und seiner lebensweltlichen Bedingungen und Gegebenheiten. Mit Blick auf Theorie und Praxis vieler Bildungsinstitutionen scheint diese Erfordernis, von wohlfeilen Zielformulierungen und Absichtserklärungen abgesehen, keineswegs den Realitäten zu entsprechen. Letztere sind vielmehr, wie hier bereits bemängelt wurde, als Ergebnis einer zunehmenden Bürokratisierung, Rationalisierung und zweckfunktionalen Formalisierung des Bildungswesens zu betrachten, entwickelten sich also im Zuge einer zunehmenden Ausrichtung der Inhalte und Methoden entlang ökonomischer Funktionslogiken und somit angesichts der Tendenz „einer nur funktionalen, technokratisch verengenden Erwachsenenbildung, deren wesentliche Aufgabe in einer flexiblen Reaktion auf die wechselnden Anforderungen des Arbeitsmarktes gesehen wird“ (ebd.). Der pädagogisch-didaktische Alltag in dergleichen Einrichtungen ist in der Regel selten von echten und konsequenten Bemühungen um *selbstzweckhafte Selbsterkenntnis* und um die Aus*bildung* der autonomen, mündig-emanzipierten Persönlichkeit gekennzeichnet. Entsprechend lässt sich hier mit Helmwart Hierdeis (2003, 79f.) ein bildungssystemkritischer Gedanke hinsichtlich des tatsächlichen Stellenwerts von Selbstreflexion einwerfen:

> „Aber die Frage nach der Bildung als Selbstbildung lässt sich noch radikaler stellen. In dem, was wir landläufig als schulische Bildung bezeichnen, begegnen jene, die sich bilden sollen und wollen, der eigenen Person in der Regel nur über das Abstractum Mensch, Subjekt, Individuum, Mitglied der Gesellschaft etc. Warum? Weil die Lehrplanverantwortlichen der Ansicht sind, das Wissen, das junge Menschen über sich selbst gewinnen, sei im Sinne des Curriculums nicht ergiebig? Weil der Blick auf und in das Eigene den Blick auf die Sache trübt? Oder weil die Schule zur eigenen Sicherheit die Distanz zum Leben der Schüler braucht?“.

Versteht man „Bildung“ mit Hierdeis (2003, 80) wie schon zitiert als „Hilfe zur Selbstreflexion und selbstreflexiven Umgang mit Erfahrungen und Informatio-

nen“, dann gebe es, so Hierdeis (ebd.) im Rahmen seiner zum Teil subversiven Kritik weiter, in der einschlägigen didaktischen Literatur zwar gelegentlich, wenn auch selten, Verweise auf das Lernziel und -thema Selbstreflexion, jedoch habe sich keine Lernkultur entwickelt, die ein subjektives Denken und Wissen mit allgemeinem und geprüftem Wissen dialektisch verbindet. Vielleicht hätten die Ideengeber einer Theorie und Praxis der Selbstreflexion „auch unverdächtigere Namen tragen sollen als gerade Freud, Adorno und Habermas“. Demgemäß ließe sich hier die Frage aufwerfen, ob die gezielte Förderung von Selbstreflexion, abgesehen von Befürchtungen um deren Zeitintensivität und dem hierbei meist fehlenden unmittelbar-nutzbaren *Output*, in Zeiten einer Orientierung am Leitbild der *Employability* von interessierter Seite nicht zusehends als dysfunktional erachtet und entsprechend sogar geringgeschätzt wird. Nicht umsonst, und dies kann als ein Indiz für diese ideologiekritische Hypothese gewertet werden, finden sich in einschlägigen bildungspolitischen Positionspapieren und Lernzielbestimmungen à la Bologna-Prozess, *Lifelong Learning* etc. in aller Regel keine Zielkategorien wie etwa „Herrschaftskritikfähigkeit“ im Allgemeinen oder „Kapitalismuskritikfähigkeit“ im Speziellen, was einer Adaption an die sozioökonomischen Begebenheiten der globalen Standortkonkurrenz und damit einem individuellen Wettbewerb um Lohnarbeit tendentiell zuwiderliefe. Helmwart Hierdeis (2008, o. S.) erläutert aus seiner Sicht die Gründe einer solchen Vernachlässigung selbstreflexiven Lern- und Unterrichtsgeschehens:

> „Mit einer solchen Idee tut sich das Bildungssystem schwer: Selbstreflexion in diesem (emanzipatorischen, B. L.) Sinne, heißt es, solle privat bleiben. Sie bedrohe die schulische Kulturvermittlung und die fachliche Qualifikation. Wissen gehe vor Nabelschau. Im Hintergrund steht die Angst davor, nun müsse sich das System selbst kritischen Fragen stellen, und das auch noch von unten – die alte Angst der Autorität vor Fragen ihrer Legitimation“.[215]

Im selben Sinne bilanziert Hierdeis eher pessimistisch die – so noch vorhandenen – Resultate einer an Emanzipation, Mündigkeit, Teilhabe und Mitbestimmung, Autonomie sowie Herrschafts- und Ideologiekritik orientierten antiautoritär-emanzipatorischen Pädagogik der vergangenen Jahrzehnte: Zwar gebe es große pädagogische Errungenschaften zu vermelden, etwa das Gewaltverbot in Schulen, verbesserte Bildungschancen für Mädchen, die Enttabuisierung des Themas Sexualität oder im außerschulischen Bereich die Realisierung selbstverwalteter Jugendzentren, doch *in summa* falle das Fazit in Zeiten eines ökonomistischen und neokonservativen *Backlash* überaus ambivalent, ja bescheiden aus, was

nicht zu allerletzt besagtem Defizit an selbstreflexiven Freiräumen geschuldet sei. Das, was zudem nötig wäre, benennt Hierdeis (ebd.) am Ende dieses Zitats sehr deutlich:

> „Wenn uns heute jeden Tag gesagt wird, dass die Schere zwischen Arm und Reich immer weiter auseinander klafft, dann ist offenbar die Frage, wie die Gesellschaft gerechter werden und was die Pädagogik dazu beitragen kann, noch nicht beantwortet. Wenn wir sehen, dass die öffentlichen Bildungsinstitutionen nach wie vor alles tun, um Selbstreflexion zu verhindern – nur haben die Verantwortlichen heute neue Ausreden: Bologna, Pisa, Arbeitsmarkt – dann fragt es sich, mit welchem Recht sie von Bildung sprechen. Vom ‚Glück' im Zusammenhang mit Erziehung zu reden, verbietet sich sowieso, weil die Bedingungen, unter denen es sich einstellen kann, zwar längst bekannt, aber schwer zu erfüllen sind: Zuwendung, Bindung, Sicherheit, die Chance zur Selbsterprobung, Handlungsalternativen, Anerkennung, eine sinnvolle und mutmachende Deutung des Lebens, Zeit" (ebd.).

12.2.3 Reflexion als elementare (Selbst-)Kompetenz

Reflexion bzw. Reflexionsfähigkeit im Dienste der *Selbsterkenntnis* und letztlich der *Selbstentfaltung* sowie *Selbstbestimmung* ist, wie ausgeführt, zentrales Konstitutivum von Bildung, sie kann zudem – bzw. ergänzend hierzu – im Sinne Heinrich Roths (vgl. 1971) aber auch als eine bedeutende „Selbstkompetenz" betrachtet werden, die, wie andere Kompetenzen auch, gezielt entwickel- und förderbar ist. Bereits Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts, also noch vor der einsetzenden kompetenzorientierten Wende der (Weiter-)Bildungsdiskussion, adelte und nominalisierte Karlheinz A. Geißler eine kritisch-reflexive Haltung als „kritisch-reflexive Kompetenz" (vgl. Geißler 1974, 46–62). Reflexion ist somit folgerichtig als eine zentrale personale Kompetenz zu verstehen. Als gemeinsamer Nenner einer Vielzahl einschlägiger Definitionen und Charakterisierungen von „Reflexion" lässt sich wie vorangehend ausgeführt festhalten, dass Reflexion stets das Durchdenken gemachter Erfahrungen beinhaltet, welches in eine Veränderung von Sichtweisen und eine Optimierung von Handlungspraktiken mündet. Diese Änderung eigenen Verhaltens, bspw. hinsichtlich der verwendeten Arbeitsmethoden, sind Voraussetzung, um letztere zu verbessern. Ein Aspekt, dem speziell im arbeitsorganisationalen Kontext höchster Stellenwert zukommt. Der enge Zusammenhang zwischen Reflexion und Kompetenz

im Sinne einer Kompetenzentwicklung qua Reflexion von Handlungsprozessen kommt in folgender Feststellung von Geißler/Orthey (2002, 71) zum Ausdruck: „Durch reflexive Lernprozesse in der Handlung und reflexive Lernprozesse über die Handlung (...) können die Kompetenzen auf ein neues Niveau gebracht werden". Der eminent hohe Stellenwert von Reflexion im Kontext von Kompetenzentwicklung, speziell mit Blick auf die Umsetzung von Wissen in tatsächliches Können, wird auch von Georg Hans Neuweg (2000, 1) explizit benannt; die menschliche Fähigkeit zur Reflexion wird von ihm als eine Fähigkeit des Individuums interpretiert, „sich gleichsam zu verdoppeln, ihr Tun denkend-planerisch vorzubereiten und sich durch *Reflexion* auf ihr Können, ihr Wissen und ihr je aktuelles Tun zu beziehen". Hinsichtlich der elementaren Bedeutung von Reflexion bei der Transformation von Wissensbeständen in handlungspraktische Anwendungen führt er aus:

> „Es ist augenfällig, dass zwischen Wissen, Können und Reflexion enge Beziehungen bestehen. Einerseits ist Wissen Grundlage des Könnens, wenn wir es selbstinstruktiv anwenden oder auf andere belehrend einwirken und versuchen, Erfahrungsprozesse durch die Weitergabe von Wissen abzukürzen. Andererseits sind unsere Versuche, uns wahrnehmend und handelnd mit der Welt auseinanderzusetzen, Grundlage für den Aufbau von Sach- und Handlungswissen. Reflexion schließlich eliminiert Fehler in unserer Wissensbasis und verbessert die Effektivität des Handelns, verhindert das Erstarren in bloßer Gewohnheit, so wie umgekehrt unsere Weltbegegnungen im Gelingen wie im Scheitern Objektive reflexiver Bezugnahme liefern und Können qua Reflexion zu Wissen kristallisieren kann" (Neuweg 2000, 1).

Für Rudolf Tippelt (2002, 49) ist der Stellenwert von Reflexivität im Zusammenhang mit Kommunikations- und Handlungskompetenzen besonders zu betonen. MitarbeiterInnen sollten diesbezüglich in die Lage versetzt werden, „Normen und betriebliche Anforderungen zu reflektieren und sich notfalls auch zu distanzieren", um in konkreten Situationen Bedürfnisse und Erwartungen kommunikativ aushandeln zu können. Im Falle *herrschaftsfreier,* zumindest herrschaftsarmer Kommunikationskulturen (sensu Jürgen Habermas) erleichtert Reflexion die Teilhabe an Entscheidungsprozeduren und vermag hierdurch speziell in organisationalen Kontexten die Eigenmotivation zu erhöhen. Die Reflexion von Strukturen, Prozessen und Ereignissen, die Erfahrungen von Fremdbestimmung und persönlicher Einschränkungen bedingen, ist, gerade

aus einer humanökologischen Perspektive, Voraussetzung, um diese zugunsten erweiterter Handlungsspielräume zurückzudrängen. Selbstreflexion aber auch gemeinsame Reflexionsprozesse ist/sind Voraussetzung, um neue Erkenntnisse zu generieren, sie in darauf gründende Handlungen umzusetzen und beide weiterzuentwickeln. Durch die absichtsvolle Reflexion von Ursachen und Folgen, komplexen Zusammenhängen (Rückkopplungen, hemmende und förderliche Faktoren), Kontexten und Problemlagen lassen sich Fehlerquellen und Störungen aufdecken, ggf. neue Zielsetzungen entwickeln und Maßnahmen zu deren Umsetzung formulieren. Die Reflexion entsprechender Prozesse ist nicht zuletzt geeignet, eingefahrene Routinen in Frage zu stellen. Für Peter Dehnbostel und Julia Meyer-Menk (2003, 6) findet eine solcherart anzustrebende, auf Veränderung und Verbesserung zielende reflexive Handlungsfähigkeit ihren Ausdruck

> „im selbständigen, kritischen Handeln und individueller und gesellschaftlicher Mündigkeit. Reflexive Handlungsfähigkeit bedeutet, durch Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen zu hinterfragen, zu deuten und zu bewerten und damit der vorhandenen Tiefenstruktur der umfassenden beruflichen Handlungskompetenz Ausdruck zu verleihen".

Speziell in der betrieblichen Weiterbildung wird reflexive Handlungsfähigkeit zuvorderst über Lernen im Prozess der Arbeit entwickelt, wie Peter Dehnbostel (2007, 225) insistiert. Reflexivität meint in diesem Zusammenhang „die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen". Im Arbeitsprozess bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um sowohl über die Arbeitsstrukturen und -bedingungen als auch über die eigenen Handlungen und die sie bedingenden Normen und Werte und somit über sich selbst zu reflektieren (vgl. Dehnbostel/Meister 2002 12). Reflexivität vollzieht sich mit unterschiedlichen Foki, „Lernen in und bei der Arbeit trägt so wesentlich zu Kompetenzentwicklung bei" (Dehnbostel 2007, 225). Reflexive Handlungsfähigkeit zeigt für Peter Dehnbostel (ebd., 226) insgesamt das Vermögen an, „vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter, kompetenzbasierter Absicht zu bewerten". Damit erst würden Prozesse von Bildung eröffnet, implizieren diese doch zwingend eine intellektuelle Distanzierung von der gegenständlichen Welt, um diese vernünftig erfassen zu können: „Die reflexive Handlungsfähigkeit in

ihren strukturellen und subjektbezogenen Dimensionen ermöglicht die Distanzierung und praxisbezogene Rückbindung von Erfahrungen“ (ebd.). Konträr hierzu stünden bloße Qualifizierungsmaßnahmen und ein Anpassungslernen an vorgegebene Rahmenbedingungen. Der subjektbezogene Lernansatz der Kompetenzentwicklung hingegen biete, so Dehnbostels (ebd.) Fazit, „verstärkte Möglichkeiten, die Entwicklungs- und Bildungsdimension einzubeziehen“. Anzustreben ist im Rahmen beruflich-betrieblicher Fort- und Weiterbildung aus einer dezidiert pädagogisch-konzeptionellen Sicht – und damit entgegen der Prämissen einer rein personalpolitisch ausgerichteten Weiterbildung – letztlich die Verknüpfung von Arbeiten und Lernen. Eine hierin gründende Kompetenzentwicklung und vor allem die permanente Reflexion all jener damit verknüpften Aktivitäten sind wiederum Grundlagen gelingender Bildung (vgl. ebd.). Die Unverzichtbarkeit einer solchen Reflexion des Handlungsvollzuges wird auch von Annette Kluge (1999, 236) erkannt, und zwar insbesondere hinsichtlich der für wissensintensive Arbeitsverrichtungen erforderlichen Lernprozesse. Erst das „absichtsvolle Reflektieren“ von Erfahrungen ermögliche das Lernen *aus* Erfahrung, der Lernprozess einer Organisation wird mit anderen Worten durch Reflexion erst konstituiert:

> „Ohne Reflexion werden die eigenen Handlungstheorien und deren –erfolg nicht überprüft, das Handlungsresultat mit dem angestrebten Ziel nicht verglichen. Selbstreflexion kann als Problemlöseprozess verstanden werden, der statt einer externen Aufgabe Teile des eigenen Problemlösens zum Gegenstand hat“. Und weiter: „Reflexion führt zu einer größeren Erkenntnis eigener Handlungsfolgen und zu einem weitreichenderen Verständnis der Probleme, mit denen sich Mitarbeiter, Abteilungsleiter und Geschäftsführer jeden Tag auseinandersetzen“ (ebd., 202f.).

Elke Gruber (2001, 160) unterstreicht speziell vor dem Hintergrund heutiger Anforderungsprofile, wie sie den strukturellen Umbrüchen der Arbeitswelt geschuldet sind, die elementare Bedeutung der Reflexion: So reiche es heute nicht mehr aus, lediglich die üblichen Qualifikationen in Form des Schließens von Lücken in den Bereichen Wissen und Können bereitzustellen, gefragt seien vielmehr „die selbstreflexiven Fähigkeiten von Menschen, die sie einsetzen, um den permanenten Wandel zu bewältigen und sich ständig neu zu positionieren; die ihnen helfen, innovativ und kreativ zu sein (...), die sie aber auch in die Lage versetzen, sich und ihre Erfolge permanent in Frage zu stellen (...)“. Bergmann/Pietrzyk heben in diesem Zusammenhang hervor, dass sich Kompe-

tenzentwicklungsprozesse am Arbeitsplatz größtenteils auf eine Art und Weise vollziehen, die sich am besten anhand der Theorien von Jean Piaget und Alexej Leontjew zu alltagsbezogenen, aktiv-reflexiven Problemlösestrategien erfassen lassen (vgl. Bergmann/Pietrzyk 2000; auch Chisholm/Spannring/Mitterhofer 2007). Speziell „wandlungsgestaltende" (im Ggs. zu bloß „wandlungsadaptiven") Kompetenzen bedürften dabei laut Detlef Behrmann in besonderem Maße einer solchen *reflexiven Grundhaltung* (vgl. Behrmann 2006, 14).

Bezogen auf die Reflexion arbeitsweltlicher Gegebenheiten ist, wie schon betont wurde, im Interesse der Persönlichkeitsförderung zunächst ein perspektivisches Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen erforderlich, um so, wiederum von der intellektuellen *Meta-Perspektive* aus, Prozesse, Strukturen und Handlungsalternativen hinterfragen und zu eigenen biographischen Erfahrungen und Wissensbeständen in Bezug setzen zu können (vgl. Dehnbostel/Meister 2002, 12). Solche biographischen Kontexte und Begebenheiten sind Gegenstand einer „funktionalen Selbstreflexion" (Meueler 2009, 86), die Fragen der Art „Was tue ich jetzt? Was muss ich tun? Was muss ich alles beachten? Was wir der und der dazu sagen?" (ebd.) stellt und in Handlungssicherheiten resultiert, welcher Individuen speziell in Lebenskrisen verlustig zu gehen drohen. Erweisen sich die bewährten Denk- und Verhaltensmuster der funktionalen Selbstreflexion als unzureichend, bedarf es einer Steigerung dieser Form von Reflexion zur letztlich anzustrebenden „*emanzipatorischen Selbstreflexion*" (ebd.), die auf ein umfassendes Begreifen von Handlungsursachen und -wirkungen abzielt. Eine solche, die individuelle Emanzipation befördernde Reflexion meint das *Durch- und Über-Denken* subjektiver und objektiver Bedingungen gesellschaftlichen Seins, etwa soziale Interaktionen und herrschende Regeln bzw. Funktionsimperative. Es handelt sich dabei keineswegs um eine Reflexionskompetenz bzw. um eine Reflexion *als* Kompetenz, sondern vielmehr um eine ausgesprochen bildungsmächtige Qualität der Reflexion, die zugleich einen wichtigen Qualitätsunterschied zu „Kompetenz" benennbar macht. Die Auslöser solch bildender Reflexionen sind letztlich Frag- und Kritikwürdiges und die dadurch geweckten weiterführenden Erkenntnisinteressen. Eine hierbei beförderte innere Unruhe lässt nach neuen Antworten und passenden Wegen suchen. Im Gegensatz zu rein funktionsorientierten Kompetenzen speist sich eine solch bildungsnahe, emanzipatorische Reflexion in den Worten Meuelers (ebd., 87) aus einem „Überschuss an Spontaneität, an Widerspruch, Widerspenstigkeit, Eigensinn und Konfliktfähigkeit. Dieses produktive Störmaterial im Funktionalitäts-Konzept kann die Form spontaner Kritik, Verweigerung

und Widerstand annehmen, gerichtet gegen Macht- und Herrschaftsstrukturen in allen gesellschaftlichen Erscheinungsformen“.

Dieser immanente Zusammenhang zwischen einer angemessen *kritischen Reflexion* von Welt und den für jedwede Bildung, die diesen Namen verdient, unverzichtbaren Teilmomenten *Mündigkeit* und *Emanzipation*, kann kaum oft genug hervorgehoben werden. Die herrschafts- und ideologiekritisch orientierte intellektuelle Durchdringung gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse und Zwänge, welche individuelle Entfaltungs-, Mitsprache- und Entscheidungsspielräume diesseits des kategorischen Imperativs, also noch vor der normativen Grenze, ab der die Rechte anderer beschnitten werden, einschränken, ist jene reflexive Kern*kompetenz*, ohne die ein Nexus zwischen „Bildung“ und „Kompetenz“ undenkbar ist – nicht nur, aber in besonderem Maße in Zeiten eines nicht nur diskurshegemonialen, sondern allenthalben wirkmächtigen Ökonomismus. Dieser Zusammenhang von Reflexion und Emanzipation, speziell im Kontext instrumenteller Zugriffe auf die individuelle Persönlichkeit mittels inhaltlich enggeführter Kompetenzentwicklungsmaßnahmen, lohnt hier in den aussagekräftigen Worten Karlheinz A. Geißlers und Frank Michael Ortheys ausgeführt zu werden, zumal hierbei das subversiv-kontingente Potential jeden Reflexionsprozesses angemessen herausgearbeitet und gewürdigt wird. Es ist dies ein (optimistischer) Gedankengang, der in ähnlicher Form von Rolf Arnold geäußert wurde, und zwar mit Blick auf das subversive, Mechanismen der Macht mitunter untergrabende Potential von Kompetenzen, die sich ggf. auch gegen herrschaftliche Interessen zu wenden vermögen (vgl. Arnold 1999, 253f. sowie Punkt 11.2.): Je mehr die „Lernenden“ in Zeiten ökonomisch motivierter Kompetenzentwicklung

> „über reflexiv ausgerichtete Kompetenzen verfügen, desto weniger wird dies zu einer Ansammlung von Qualifikationsbits im Sinne einer Totalverzweckung des Lebenslaufs. Denn die reflexiv angelegte Kompetenzentwicklung ist ein nicht-triviales Veränderungsmodell – das ist die Hoffnung gegen die völlige Instrumentalisierung und gegen die Ökonomisierung und Verbetrieblichung. Lernen ist nicht steuerbar, indem es ausschließlich auf die Output-Erwartungen festgelegt wird. Beim Lernen geschieht immer auch etwas, das sich der Planung entzieht. Und dies ist nicht zu kontrollieren und es ist auch nicht rückgängig zu machen. Es bedeutet im Kern: Reflexionsfähigkeit. Und diese Fähigkeit ist – auch wenn sie im Lernprozess nur auf betriebliche oder berufliche Kontexte festgelegt ist

– nicht exklusiv auf jene zu beschränken. Sie entgrenzt sich selbst vom beabsichtigten Anwendungsfall. Und daran wird auch der ‚Kapitalismus ohne Beißhemmungen' (Oskar Negt) gemessen werden, auch wenn er einst die Reflexion selbst zu Rationalisierungszwecken gerufen hatte. Wer deshalb durch gezielte Lernprozesse zur Kompetenzentwicklung den flexiblen, allseits anpassungsfähigen und verfügbaren Menschen mittels seiner Subjektivitäts- und Reflexionspotenziale erschließen will, der bekommt zugleich das dazu, was er (zumindest gezielt) nicht will: die Möglichkeit (...), dass dieser Mensch diese Potenziale auch gegen den ursprünglich angesteuerten Verwendungskontext wendet. Das ist der pädagogische Hoffnungsschimmer in der neuen global dimensionierten und stark ökonomisch hinterlegten Unübersichtlichkeit – jedenfalls sofern sie über Formen des Lernens angegangen wird" (Geißler/Orthey 2002, 77).

12.2.4 Reflexive Kompetenzentwicklung: Reflexion von Lernen, Handeln, Erfahrungen und Kompetenzen

– ***Reflexive Kompetenzentwicklung nach Julia Gillen*** –
Dem Faktor Reflexivität, speziell im Zusammenhang der Kompetenzentwicklungsthematik, wird von Julia Gillen höchste Relevanz eingeräumt. Die Weiterentwicklung von Kompetenzen erfordere ihrzufolge zunächst die Analyse der Qualität bereits vorhandener Kompetenzen bzw. das Eruieren fehlender Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen. Durch diesen Erhebungsprozess im Sinne einer Kompetenzanalyse würde ein individueller Reflexionsprozess gefördert: „Die Bewusstmachung der eigenen Fähigkeiten und das damit verbundene Selbstbewusstsein für die Steuerung des eigenen Kompetenzerwerbs sind dabei entscheidend" (Gillen 2007, 149). Den elementaren Stellenwert der Reflexion unterstreicht Gillen im Kontext der von ihr angeführten, insgesamt sechs Leitkriterien für gelingende Kompetenzentwicklung: Nach den Aspekten und Prinzipien „Subjektbezug" (Kompetenzen sind stets an Subjekte und deren Handlungen gebunden) und „Entwicklungsbezug" (Kompetenzen sind auf die gesamte Lebens- und Arbeitszeit bezogen), sind dies weiters die Kriterien „Interaktion" (Kompetenzen sind im Kontext konkreter interaktionaler Handlungssituationen zu sehen), „Kooperation" (sie ist konstitutiv für die Entwicklung von Kompetenzen) und „Erfahrungsbezug" (Kompetenzentwicklung ist Ergebnis adaptiver und konstruktiver Handlungen im Rahmen der Mensch-

Umwelt-Interaktion). Zuletzt wird der Stellenwert der „Reflexion“ als sechstem Kriterium gelingender Kompetenzentwicklung gesondert gewürdigt. Eminent wichtig ist hierbei die Feststellung, dass sich Kompetenzen weniger durch alltägliche Routinen, sondern durch Störungen im Handlungsvollzug entwickeln, die nicht mit den bestehenden Strukturen oder auf Basis der tradierten Erfahrungen, sondern durch mehr oder weniger bewusste Formen der Reflexion gelöst und bearbeitet werden (vgl. ebd., 150). Von diesen Leitgesichtspunkten der Kompetenzentwicklung aus behandelt Julia Gillen sodann die Frage nach denjenigen zentralen Kriterien, denen Kompetenzanalysen genügen müssten, um dem obersten Prinzip der Kompetenzförderung gerecht zu werden und nicht auf der Ebene einer bloßen Erfassung oder Messung von Kompetenzen zu verbleiben (vgl. ebd., 151): Neben dem Merkmal der „Kontinuität“ (Kompetenzanalyse im Interesse kontinuierlicher Kompetenzentwicklung bedarf der regelmäßigen Wiederholung), der begleiteten „Selbststeuerung“ (Kompetenzanalyse bedarf hierfür passender personeller Begleitung), der „lernförderlichen Kontextbedingungen“ und dem Merkmal einer „Differenzierung und Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung“ (durch den Einsatz teilnehmerorientierter Methoden) wird an erster Stelle der Faktor *Kompetenzreflexion* herausgestellt: „Kompetenzförderlichkeit wird bei Kompetenzanalysen erreicht, wenn sie auf die Reflexion der Kompetenzen durch den Kompetenzträger abzielen“ (ebd.). Auch empirische Erfahrungen hätten Gillen zufolge belegt, dass auf Selbsteinschätzungen beruhende Verfahren der Kompetenzanalyse zur Selbstreflexion der eigenen Kompetenzen und Erfahrungen beitragen und darüber hinaus das Selbstbewusstsein der Individuen stärken. Eine derart individuell bereichernde Kompetenzreflexion sensibilisiere dabei sowohl für informell als auch für formell erworbene Kompetenzen (vgl. ebd.).

– ***Reflexives Erfahrungslernen nach Guido Franke*** –

Mit Blick auf pädagogische Bemühungen um eine möglichst lernintensive Verzahnung von Erfahrungen und deren Reflexion attestiert Guido Franke (2005, 55) dem Thema Reflexion eine „fundamentale Bedeutung“ für die Qualität von Erfahrungslernen: „Erfahrung und Reflexion sowie die Verknüpfung miteinander stellen eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung von Kompetenzen und für das Erfahrungslernen dar“. Der essentielle Stellenwert von Reflexion begründet sich hierbei darin, dass Erfahrungen explizit gemacht würden und das Denken selbst Gegenstand der Betrachtung wird. Franke unterscheidet dabei zwischen drei Funktionen, die Reflexionsprozesse für individuelles Han-

deln haben können: Zunächst dienen sie der für das Überdenken der jeweiligen Tätigkeiten unverzichtbaren temporären Unterbrechung laufender Problemlösungsaktivitäten; zweitens ermöglichen sie ein inneres Problemhandeln *in actu* und helfen somit drittens, bereits abgeschlossene Handlungsepisoden zu analysieren, um die hierbei gemachten Erfahrungen auswerten und vergleichbaren An- und Herausforderungen zukünftig besser gerecht werden zu können (vgl. ebd. 55; 156).

– Reflexion über Handlungen nach Donald Schön und Reflexion über Erfahrungen nach Julia Gillen –

Bei Donald Schön (1983) wird diese Art der Reflexion über Handlungen unter dem Oberbegriff „*reflection-on-action*“ thematisiert (siehe nachfolgend 13.2.1.). „Reflexion“ steht dabei für das „Explizieren von Wissen“ (Gillen 2007, 152), also für die Hochhebung impliziter, bereits vorhandener Formen des Wissens auf die explizite Wissens- und Bewusstseinsebene. Peter Dehnbostel (2007, 225) erläutert hierzu: „Schön vertieft in seinem Ansatz Deweys Idee eines Lernens aus Erfahrung durch Reflexivität. Reflexivität ist nach Schön ein Dialog zwischen Denken und Handeln, der dem Praktiker ermöglicht, seine mit komplexen Problemen behafteten Aufgaben zu bewältigen“. Unterschieden werden hierbei zwei Arten von Reflexion, nämlich die Reflexion *in* der Handlung und die Reflexion *über* die Handlung. Bei ersterer steht die Lösung von Handlungsproblemen im Vordergrund, und zwar *während* die Handlung selbst ausgeführt wird. Nötig hierfür ist ein – auch implizites – Bewusstsein des vorhandenen eigenen Wissens. Das Ergebnis ist ein je situativ abgestimmtes Handeln (vgl. ebd.). Die zweite Reflexionsart, die Reflexion *über* Handlung/en, ist hingegen mit den erläuternden Worten Dehnbostels (ebd., 226) gesprochen ein Zurücktreten oder gar Aussteigen aus dem laufenden Handlungsfluss zum Zwecke der Reflexion über bereits ausgeführte oder noch auszuführende Handlungen. Die reflexive Betrachtung erfolge sodann, „indem die Handlung kognitiv begrifflich oder bildhaft gefasst, gespeichert und analysiert wird. Dazu wird das Handlungswissen explizit formuliert, es wird so analysierbar und reorganisierbar“. In Abgrenzung hierzu charakterisiert Julia Gillen (2007, 152) einen an der Analyse von Kompetenzen orientierten, erfolgversprechenden Reflexionsansatz hingegen wie folgt:

> „Im Unterschied zu dem von Schön entwickelten Typ der Reflexion-über-die-Handlung liegt bei Kompetenzanalysen jedoch keine zufällige, sondern eine formelle und gezielte Veranlassung vor, wodurch Kompetenzanalysen

eher als organisierte Form der Reflexion gelten können. Zudem wird hier nicht über einzelne Handlungen, sondern über die aufgrund unterschiedlicher Handlungssituationen erworbenen Kompetenzen reflektiert".

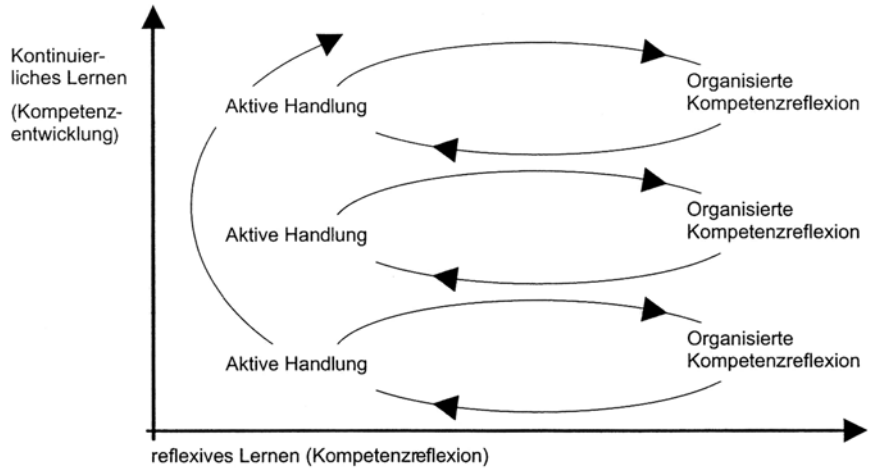
Dergleichen Reflexion ist dabei sowohl in inhaltlicher als auch zeitlicher Hinsicht ein komplexes Geschehen. Reflexion bedarf wie gesehen einer kognitiven Distanz zum Arbeitsprozess und bezieht sich auf Erfahrungen und Kompetenzen, die sich wiederum aus formellen wie informellen Lernprozessen speisen (vgl. ebd.). Pädagogisch zielführende Kompetenzanalysen sind somit eine Form der organisierten Reflexion des eigenen Kompetenzbestandes und der zugehörigen Eigenerfahrungen, Reflexion fungiert dabei als eine Vermittlungsinstanz zwischen informell erworbenen Kompetenzen einerseits und den im Rahmen formeller Lernprozesse erworbenen Kompetenzen andererseits. „Diese gezielte und organisierte Form der Reflexion, die auf die Arbeitserfahrungen der Individuen rekurriert, bedarf einer besonderen methodischen Anleitung und trägt aufgrund ihres komplexen Gegenstandsbereichs zur Stärkung des Selbstbewusstseins bei" (ebd., 153). Ebenso hervorzuheben ist im Kontext der Kompetenzanalyse ein „reflexives Lernen", bei welchem zwar keine neuen Lerninhalte anzueignen sind, dafür aber bereits vorhandene Erfahrungen in einen neuen Bewusstseinszustand überführt werden (vgl. ebd., 154). Die kompetenzbezogenen Reflexionsmodelle sensu Donald Schön und Julia Gillen finden sich in nachfolgender Tabelle gegenübergestellt:

Reflexion-über-die-Handlung (nach Schön)	**Reflexion über Erfahrungen in Kompetenzanalysen (nach Gillen)**
setzt den Erwerb von Erfahrung voraus	setzt den Erwerb von Erfahrung voraus
zufällige Widersprüche und Störungen sowie Interaktion mit Anderen als Anlass	organisierte und formelle Veranlassung
implizit vorhandenes Handlungswissen wird analysierbar, reorganisierbar, mitteilbar und transparent	informell und formell erworbene Kompetenzen werden analysierbar
in Distanz zur eigentlichen Handlung	in Distanz zur eigentlichen Handlung und zum gesamten Arbeitsprozess
Ziel ist die Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Arbeitshandlung	Ziel ist die Reflexion des Kompetenzprofils und der bisherigen und zukünftigen beruflichen Entwicklung

vgl. Gillen 2007, 153

Den zirkulären Zusammenhang zwischen kontinuierlichem und reflexivem Lernen bzw. zwischen Kompetenzentwicklung und Kompetenzreflexion bringt das folgende Schaubild Gillens zum Ausdruck, das sich am Modell des Lernens nach John Dewey orientiert (siehe Abbildung gegenüber).

Gerade angesichts der vielfach erhobenen Vorwürfe, wonach es sich bei modernen, kompetenzaffinen, d. h. Kompetenzen erfordernden und zugleich deren Entwicklung begünstigenden Formen der Arbeitsorganisation wie etwa der viel thematisierten „Lernenden Organisation“ letztlich doch nur um „eine raffinierte Form der Ausbeutung“ (Rifkin 1995, 131) handele, da diese meist mit dem Zwang zur „Selbstökonomisierung“ einhergingen – obwohl mit solch neuen Formen der Arbeitsorganisation vom Anspruch her eine weitestgehende Gleichrangigkeit zwischen ökonomischer Effizienzsteigerung und Humanisierung der Arbeit realisiert werden sollte (vgl. Novak 2004, 7; Lederer 2005; 11.3.1.) –, wird deutlich, dass der hohe Stellenwert der Reflexion nicht allein arbeitsweltlichen Prozessen und Gegebenheiten geschuldet ist, wie sie im Zusammenhang der Kompetenzentwicklungsthematik nachvollziehbar im



Modell des Lernens nach John Dewey

Graphik entnommen aus: Gillen 2007, 155

Vordergrund standen, sondern sich, gerade mit Blick auf die in modernen Industriegesellschaften wahrnehmbaren Umbrüche und Anomien, insbesondere aus den gesamtgesellschaftlichen Gestaltungsbedarfen heraus begründet. Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang bekanntlich von der Notwendigkeit einer „reflexiven Modernisierung“ (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996). Dementsprechend unverzichtbar sind Reflexionen makrostruktureller bzw. umfassenderer, tätigkeitsübergreifender Zusammenhänge, da erst eine umgreifende Reflexion eine Aufklärung über extrinsische Motivatoren, über Momente, Prozesse und Strukturen der Fremdbestimmung und Außensteuerung, ermöglicht. Entsprechend lohnt im Rahmen der hier behandelten Fragen nach Möglichkeiten der Entwicklung von (Selbst)Reflexionskompetenz eine exemplarische modellhafte Übersicht auf hierfür als wichtig erkannte förderliche Umstände und Kriterien.

– ***Entwicklung selbstreflexiver Kompetenz nach Helmut Knüppel/Johann Wilhelm*** –

Bemühungen zur Förderung individueller Reflexivität sind, wie bereits begründet werden konnte, stets auch pädagogische Bemühungen um Bildung. Versteht man Selbstreflexion zudem als individuelle Kompetenz, so stellt sich im Sinne der Kompetenzentwicklung die Frage nach geeigneten methodischen Modellen. Bereits 1987, also lange vor dem *Hype* um Begriff und Konzept

der Kompetenz und der für ihren Erwerb erforderlichen Vorgehensweisen und Rahmenbedingungen, steuerten Helmut Knüppel und Johann Wilhelm einen interessanten Beitrag zur Operationalisierung von Kompetenzen bei. Zwar stehen im Fokus ihrer konzeptionellen Überlegungen (sozial)pädagogische Kompetenzen, insbesondere solche, die für ein entsprechendes Studium eignen, doch treffen ihre zentralen Kriterien und Empfehlungen zweifellos auch für pädagogisches Handeln im Allgemeinen zu. Dies umso mehr, als, etwa auf der Ebene der jeweiligen Lernzielsetzungen, Gesichtspunkte und Problemstellungen angesprochen sind, die grundsätzlich höchste Relevanz für jedwedes reflexive Bildungsgeschehen beanspruchen können bzw. sollten. Das hier vorgestellte Konzept wird von Knüppel/Wilhelm modellhaft hinsichtlich Lernzielen, Lernsituationen, methodisch/didaktischen Grundsätzen sowie Anforderungen an Lehrende differenziert. Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte lediglich stichpunktartig, ansonsten in eigenen, ergänzenden Worten angeführt (zur gesamten Darstellung vgl. Knüppel/Wilhelm 1987, 275f.):
Einzelne ***Lernziele*** der Selbstreflexionskompetenzentwicklung sind:

- soziale Integration des theoretischen Kompetenzkonzepts
- Befähigung zur Rückkopplung der unterschiedlichen Theorieansätze und der darin geronnenen Wertesysteme und Imperative an die eigene Situation und deren Bedürfnislagen
- reflektierte Wahrnehmung der eigenen gesellschaftlichen, d. h. sozioökonomischen und soziokulturellen Situierung
- Vergegenwärtigung eigener Interessen und Bedarfe
- kritische Reflexion eigener Routinen, Gewohnheiten, vermeintlicher Unabänderbarkeiten und eines darin gründenden „verdinglichten Alltagsbewußtseins“
- Infragestellung, ggf. Negation bisheriger Standpunkte und Überzeugungen
- die Befähigung, aber auch die Courage entwickeln, Erkenntnisse in Handlungen umzusetzen, ggf. zunächst einmal noch unausgereift und probehalber
- Ausbildung und (Weiter)Entwicklung personaler (und keineswegs nur beruflicher) Identität
- reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsethik
- Reflexion der eigenen beruflichen Identität, etwa auf der Ebene der Leitziele und der eigenen Erwartungen an den Beruf oder hinsichtlich der Anforderungen desselben

- Reflexion der beruflichen Perspektive(n) (was bspw. auch Fragen des jeweiligen sozialen, ggf. prekären Status umfasst und nicht zuletzt tarifliche und arbeitsrechtliche Fragen beinhaltet).

Wünschenswerte *Lernsituationen/-settings und didaktische* ***Methoden***, die für Reflexionskompetenzerwerb eignen:

- Reflexion in informellen Gruppen
- Reflexion in Kleingruppen
- Biographiearbeit
- Expertenbefragungen
- Rollen- und Planspiele
- Erkundungskonzepte
- Fallarbeit
- Mitarbeit/Engagement in Interessengruppen (z. B. Selbsthilfegruppen)
- Selbstorganisation und Planung von (reflexionsmächtigen) Veranstaltungen
- Beratungsangebote (z. B. in zu reflektierenden Krisensituationen)

Methodische und didaktische ***Prinzipien***:

- eine sanktionsarme Atmosphäre, was beispielsweise impliziert, dass Fehlermachen erlaubt, im Interesse eines Lernens aus Fehlern in gewisser Weise sogar erwünscht ist
- explizite Ermunterung zum Hinterfragen und Kritisieren, kurzum: zum Reflektieren des Gesagten und Gehörten
- Einbringen eigener Erfahrungen
- Spielräume für individuelles wie kollektives praxisorientiertes Problemhandeln eröffnen
- gemeinsame Zielformulierungen anstreben
- genügend Zeit für Reflexion, d. h.: Verzicht auf ein zu strenges Zeitregime
- hohe Entscheidungsspielräume für die reflektierenden Arbeits- und Projektgruppen ermöglichen und einräumen
- keinen Leistungsdruck aufbauen

Anforderungen an ***Lehrende****/an pädagogisches Personal*

- Reflexive Bewusstmachung der eigenen Ziele und verwendeten Methoden

- Reflexion gegebener persönlicher Rollenkonflikte (sowohl Intra- als auch Interrollenkonflikte betreffend)
- Machtverhältnisse und Hierarchien zur Kenntnis nehmen und abbauen (speziell solche irrationaler Natur)
- Reflexion der offenen und verdeckten Interaktionsformen und -verläufe
- Frustrationstoleranz und Geduld
- stabile und zugleich flexible Identitätsdispositionen

Zweifellos handelt es sich hier, speziell was die angeführten Anforderungen an PädagogInnen anbelangt, um sehr allgemeine und generalisierbare Dispositive und Kompetenzen pädagogischer Profession, die nur allzuoft im Sinne einer Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität pädagogischer Praxis unzureichend auf- und eingebracht werden. Einige der hier am Beispiel von Knüppel/Wilhelm vorgestellten Prinzipien und Anforderungen für eine gelingende Entwicklung reflexiver Kompetenz böten aber gleichwohl Anknüpfungspunkte für tragfähige Konzeptionen pädagogisch wünschenswerter methodisch-didaktischer Ansätze zur gezielten Auslösung und Beförderung (selbst)reflexiver Bildungsprozesse.

– ***Überleitung*** –

Vorangehende Ausführungen hoben den immensen Stellenwert und Nutzen expliziter Reflexionstätigkeiten im Rahmen von Kompetenzentwicklung bzw. -analyse hervor. Nachfolgend steht nunmehr wieder die bildende Potenz von Reflexivität im Mittelpunkt. Letztlich soll verdeutlicht werden, dass im Begriff der Reflexion dasjenige Schlüsselprinzip zu sehen ist, welches Kompetenzen und Bildung als verbindendes Scharnier erst in einem hohen Maße zur Deckungsgleichheit bringt, ohne dass deshalb der Begriff Bildung seines weit umfassenderen, tiefgreifenderen und kritischeren Charakters verlustig ginge. Aus pädagogischer Sicht ergibt sich hieraus abermals die Betonung der Notwendigkeit, solche methodenpraktischen Ansätze ausfindig zu machen, die sich eignen, möglichst umfassende Reflexionsprozesse, und damit zugleich Prozesse der Kompetenzentwicklung, gelingendenfalls darüber hinaus aber auch der substantiellen Bildung, zu initiieren und zu bestärken. Es bedarf deshalb einer vertiefenden Suche nach theoretischen Zugängen und geeigneten Modellbildungen für eine gelingende reflexive Praxis. Es gilt mit anderen Worten, modellhafte Reflexionstheorien für mögliche pädagogisch-praktische Anwendungen fruchtbar zu machen. Im Folgenden werden, nach einer kurzen Begründung der pädagogischen Relevanz entsprechender Bemühungen, diesbezüglich drei aussagekräftige und zielführende Ansätze näher vorgestellt, die das komplexe

Phänomen Reflexion theoretisch zu erfassen versuchen: Donald Schöns „Drei-Stufen-Modell der Reflexion“ (1983), sodann Theorien reflexiv-organisationalen Lernens (z. B. Argyris, Schön, Sattelberger) und schließlich Martin Hartmanns siebenstufiges Reflexionstheorem (2005).

13 Theoretische Modellbildungen zur Analyse und Förderung von Reflexion

13.1 Zur Relevanz reflexionstheoretischer Modellbildungen für die Fundierung einer reflexiven Erziehungswissenschaft und Pädagogik und eines darauf gründenden Bildungsverständnisses

Begreift man Reflexivität als konstitutiv für Bildung und versteht man pädagogisches Denken und Handeln auch weiterhin – allen zweckfunktionalen Vereinnahmungstendenzen zum Trotz – als stetes Bemühen um die Förderung umfassender, kritisch-humanistischer Bildung, dann bedarf die Notwendigkeit einer verstärkten Durchdringung erziehungswissenschaftlicher Theoriebildungen und Didaktiken mit reflexionsorientierten Ansätzen eigentlich keiner weiteren Begründung. Reflexivität, so betont Michael Winkler (1999, 284), ist zweifelsfrei „konstitutives Merkmal von Pädagogik". Gilt die Suche darüber hinaus zielführenden Ansätzen einer Didaktik im Sinne der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, dann wird eine ideologie- und herrschaftskritische Reflexion gesellschaftlicher Missstände und möglicher Gegenmaßnahmen gar zum Leitziel geadelt. Konstatiert man zudem, dass eine Neubesinnung auf Kritische Theorie und eine entsprechende Orientierung zeitgenössischer Erziehungswissenschaft/Pädagogik heute keineswegs mehrheitsfähig scheint, dann mag es auf den ersten Blick doch überraschen, dass Reflexion/Reflexivität, auch solche, die sich kritisch dünkt, bereits seit geraumer Zeit einen bemerkenswert hohen Stellenwert im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Fachdiskurse genießt. Diese *Hausse* des Reflexionsbegriffs ist sicherlich nicht losgelöst von dem bereits an anderer Stelle beschriebenen Prozess einer Umkonnotierung bis regelrechten Verkehrung (ehedem) emanzipatorisch anmutender Begrifflichkeiten und Leitwerte der Pädagogik („Selbstverantwortung", „Selbstorganisation", „Eigeninitiative", „Flexibilität" etc., vgl. 11.3.1.) im Sinne arbeitsmarktbezogener Anforderungsprofile zu verstehen und ist somit letztlich der diskursiven Penetranz eines neoliberalen Gesellschaftsverständnisses und Menschenbildes geschuldet. Dementsprechend wird von heutigen ArbeitnehmerInnen, die

gezwungen sind, auf zusehends heteronomeren, flexibleren und vieldeutige Rollenanweisungen erteilenden Arbeitsmärkten zu agieren und zu funktionieren, neben all den übrigen Dispositionen auch eine *reflexive Kompetenz* eingefordert. Weit über den Aspekt der *Employability* hinaus, etwa auf einer soziokulturellen Ebene im Sinne der von Ulrich Beck so benannten „Risikogesellschaft“ (1986), erfahren sich Individuen bezüglich des Erwerbs sozialer Rollen und Stati heute vermehrt auf sich selbst verwiesen, was speziell für die identitätssensible Phase der Adoleszenz zutrifft. Im Gegensatz zu vormodernen Gesellschaftsformationen werden junge Menschen demzufolge heute sowohl in sozialer als auch kultureller Hinsicht in zunehmendem Maße aus tradierten Institutionen gesellschaftlicher Integration freigesetzt, zugleich indes, dies sei hier unmittelbar hinzugefügt, umso mehr auch weiterhin unter die soziale Disziplin der Arbeitsgesellschaft gezwungen. Die Unverzichtbarkeit von Reflexionsbemühungen und deren pädagogische Einforderung ergibt sich so geradezu zwangsläufig aus der oft genug als Diskrepanz empfundenen Dichotomie von (zumindest vordergründig) gestiegenen individuellen Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten einerseits und potentiellen Lebensrisiken (des Scheiterns) bei gleichzeitigem *Zwang*, sich als unverwechselbares, sozial erfolgreiches, den gesellschaftlichen Rollenerwartungen entsprechendes und somit hochstatiges Unikat selbständig entwerfen zu müssen, andererseits (vgl. Beck 1986; Winkler 1999, 290f.; zur Kritik am Reflexionsbegriff siehe noch 13.4.).

Eine Quelle der Relevanz der Reflexionsthematik in der jüngeren Erziehungswissenschaft ist also auch in der von Beck und Beck-Gernsheim (1994) sowie Beck/Giddens/Lash (1996) angestoßenen Debatte um die „reflexive Moderne“ zu suchen. Michael Winkler (1999, 275) verdeutlicht diesen Zusammenhang und die darin gründende Popularität des Reflexionsbegriffs, der ihm mit Blick auf pädagogische Bezugnahmen ob seiner inflationären Verwendung zu Recht alles andere als unproblematisch erscheint:

> „Reflexion ist gegenwärtig im Angebot – angesichts ihrer Inflation entbehrt die Vorstellung von einer *reflexiven Pädagogik* schon soweit der Originalität, daß man sich ihrer schämen müßte oder schon wieder seriös erscheint: Zunächst im Kontext der Debatte um die Postmoderne, die im Kontext pädagogischer Debatten schon eine ‚reflexive Erziehungswissenschaft‘ beschert hat (...), vor allem aber seit Ulrich Becks, in der Pädagogik intensiv rezipierten These von der ‚reflexiven Modernisierung‘ (...) läßt sich nur noch wenig von der Reflexivität bewahren“.

Dabei war, wie Winkler hervorhebt, die Pädagogik nicht immer schon eine reflexiv ausgerichtete Disziplin, zumindest nicht in einem expliziten Sinne. Noch in der Antike etwa wurden Erziehung und Unterricht eher gemäß einer Kunstfertigkeit (*techné*) verstanden, und war noch kaum als eine reflexive, hochgradig personenbezogene Praxis gewürdigt, weshalb man dergleichen ruhig Sklaven überlassen konnte. Von daher ist der Konnex von Pädagogik und Reflexion ein spezifisch neuzeitliches Phänomen. Zugespitzt gesagt wird die Pädagogik im Sinne ihrer erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts sich vollziehenden begrifflichen Konstitution nicht bloß als moralphilosophisches Projekt, sondern tatsächlich als *reflexive Pädagogik* begründet: „Reflexive Pädagogik stellt also kein neuartiges Thema dar, sondern erinnert nur an eine seit rund zwei Jahrhunderten vertraute Grundkonstellation: Elementar hängt dies damit zusammen, daß der Gegenstand von Pädagogik, das Erziehen und Unterrichten also, erst durch Reflexionsakte identifiziert werden kann (...)“ (ebd., 280). Sind Erziehungswissenschaft und Pädagogik demzufolge zwar erst seit den Epochen der Renaissance und Aufklärung eine reflexiv ausgerichtete Theorie und Praxis, so werden diese heute umso mehr mit Reflexivität als zentraler Kategorie pädagogischen Handelns verknüpft. Mehr noch werde, wiederum mit Michael Winkler sprechend, das Thema Reflexivität nicht nur gelegentlich überstrapaziert, sondern in zunehmender Weise auch noch konzeptionell enggeführt, und zwar in dem Maße, als sie zugleich ihrer gesellschaftspolitischen Potenz verlustig gehe. Hieraus speise sich geradezu das Paradoxon, dass Pädagogik zwar zusehends reflexiver ausgerichtet sei, dies aber vermehrt auf eine nur bedingt kritisch zu nennende Weise, eben im Sinne neokapitalistischer Imperative und zugehöriger Umkonnotierungen dessen, was dareinst unter Reflexion verstanden wurde. Michael Winkler (ebd., 272) bringt seinen Gedanken nachfolgend auf den Punkt, betont dabei aber zunächst die breite Akzeptanz einer sich reflexiv verstehenden Pädagogik:

> „*Pädagogik tritt heute primär als reflexive Pädagogik auf und kann auch nur noch reflexive Pädagogik sein.* Allerdings birgt dies kaum Trost (...), schon gar nicht für Vertreter einer kritischen Erziehungswissenschaft. (...) Denn der Bedeutungszuwachs von reflexiver Pädagogik geht keineswegs einher mit einem Zuwachs kritischer Vergewisserung. Im Gegenteil: die Pädagogik gewinnt als reflexive nur um den Preis gesellschaftlicher Affirmativität, der die möglichen Restbestände kritischer Potentiale offensichtlich aufzehrt“.

Es bedarf sicherlich keiner ungeteilten Zustimmung zu obiger Diagnose, um an dieser Stelle expressis verbis darauf zu hinzuweisen, dass gerade eine sich kritisch verstehende und nicht nur auf die Adaption an vorgefundene (Herrschafts)Verhältnisse abzielende Erziehungswissenschaft und Pädagogik stets die herrschafts- und ideologiekritische *Reflexion des Status Quo* in den Vordergrund ihrer analytischen Bemühungen zu rücken hat, schon allein um ihres Selbsterhaltes willen (vgl. Lederer 2008, 172). Im Übrigen, so führt Winkler (1999, 275) in seiner kritischen Reflexion des Reflexionsansatzes in der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft fort, bliebe in besagten Reflexionstheorien weitestgehend doch im Unklaren, worum es sich bei Reflexion bzw. Reflexivität eigentlich genau handele und was demzufolge Ziel und Gegenstand entsprechender Reflexionsprozesse sei – bzw. zu sein habe: Gehe es Ulrich Beck mit seinem Begriff um die Theorie einer gesellschaftlichen Entwicklung im Sinne einer „Zuspitzung der Moderne", rücken andere Autoren statt dessen das Subjekt, seine Psyche und Physis, in den Mittelpunkt des reflexiven Interesses. Folgerichtig plädiert Winkler (ebd., 276) als Konsequenz aus derartigen Mehrfachcodierungen und Polyvalenzen des Reflexionsbegriffs und -verständnisses entschieden für eine Reflexivität, „in der sich die Reflexion ihrer selbst vergewissert". Hinsichtlich einer solchen *Reflexion der Reflexion* bieten sich mannigfache Bezugnahmen zur Kritischen Theorie und einer auf ihrem analytischen und normativen Repertoire fußenden erziehungswissenschaftlichen Theorie und Praxis an, stellt doch die reflexive *Aufklärung über Aufklärung* einen zentralen Topos, wenn nicht gar *das* zentrale Anliegen der Apologeten und Epigonen der Frankfurter Schule dar. Entsprechend bedarf es einer Systematisierung der Bemühungen um möglichst umfassende Praxen von Reflexion, die insbesondere auf makrostrukturelle Gegebenheiten im Sinne gesamtkultureller Verfasstheiten und ihrer politisch-ökonomischen Grundierungen abzielen. Umfassendes Ziel solcher methodisch-didaktischer Ansätze und Methoden ist letztlich eine *Stärkung selbstreflexiver Potentiale* durch ein regelrechtes Einüben möglicher bzw. notwendiger Frageperspektiven und zugehöriger Erkenntnisinteressen.[216] In diesem Zusammenhang seien nachfolgend drei interessante Ansätze reflexionstheoretischer Modellbildungen näherhin vorgestellt und auf ihre pädagogisch-praktische Bedeutung hin befragt.

13.2 Ausgewählte Reflexionsmodelle

13.2.1 Das Reflexionsmodell nach Donald Schön: Reflexion *in der* Handlung und Reflexion *über die* Handlung

Mit seinem Buch „*The Reflective Practitioner*“ von 1983, das in den darauffolgenden Jahren einen außergewöhnlich großen Einfluss innerhalb des englischsprachigen pädagogischen Diskurses gewinnen konnte (vgl. Altrichter 2000, 201f.), lieferte der Organisationsberater und -theoretiker Donald Schön einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Etablierung des Reflexionsbegriffs in pädagogischer Theorie und Praxis. „Reflexion“ gewann hierdurch gar den Nimbus eines „new zeitgeist“ (Zeichner/Tabachnik 1991, 1; zit. nach Altrichter 2000, 201) und reflexionsorientierte Ansätze innerhalb der Lehramtsausbildung wurden als Folge eines regelrechten „Schön-shocks“ (Eraut 1995, o. S.; zit. nach Altrichter 2000, 201) wahrgenommen, welcher durch die besagte Publikation ausgelöst wurde, der dann 1987 die Nachfolgeschrift „*Educating the Reflective Practitioner*“ folgte. Donald Schöns Reflexionsmodell umfasst drei Stufen einer zunehmend expliziteren Reflexionstätigkeit im Handlungsvollzug:

– 1. Stufe: „Wissen-in-der-Handlung“ –

Donald Schön entwickelt sein Reflexionsmodell vom Wissensbegriff her. Der gängige Status professionellen Wissens ist zunächst das implizite „Wissen-in-der-Handlung“ („tacit knowing-in-action“, Schön 1983, 49). Dieses handlungsimmanente Wissen ist dadurch charakterisiert, dass zwischen Denken und Handeln nicht getrennt wird und sich die Handelnden der Art und Weise des zurückliegenden Wissenserwerbs oft nicht mehr bewusst sind. Überdies sind sie in der Regel außerstande, das in der Handlungsweise wie selbstverständlich angewandte implizite Wissen explizit zu beschreiben („knowing more than we can say“, Schön 1983, 51). Ein derart (noch) nicht bewusst reflektiertes Wissen wird in der Regel durch gelingende Handlungspraxen und deren häufige Anwendung routinemäßig eingeschliffen oder qua Sozialisation in bestimmten Traditionen erworben (vgl. Altrichter 2000, 204f.).

– 2. Stufe: „Reflexion-in-der-Handlung“ –

Im Falle akuter Handlungsprobleme erweist sich das quasi automatisierte, routinierte „Wissen-in-der-Handlung“ aber als unzureichend. An seine Stelle tritt, als erste Stufe *bewusster* Reflexion, die „Reflexion-in-der-Handlung“. Donald Schön (1983, 62) erläutert diese Handlunsgebene wie folgt: „Reflection-in-action

(...) is central to the art through which practitioners sometimes cope with troublesome ‚divergent' situations of practice". Am Beginn dieser reflexiven Auseinandersetzung mit einer bestimmten herausfordernden Handlungssituation stehen bspw. Momente der Überraschung, des Scheiterns oder auch nur der Unzufriedenheit mit einer bestimmten Situation, wobei der gewohnte, routinemäßige Lösungsweg nicht gangbar ist. Schön (1983, 68f.) erläutert die hieraus folgende Notwendigkeit einer Reflexion-in-der-Handlung im Original wie folgt:

> „He (the practitioner, B. L.) carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and a change in the situation. When someone reflects-in-action, he becomes a researcher in the practice context. He is not dependent on the categories of established theory and technique, but constructs a new theory of the unique case. His inquiry is not limited to a deliberation about means which depends on a prior agreement about ends. He does not keep means and needs separate, but defines them interactively as he frames a problematic situation. He does not separate thinking from doing, ratiocinating his way to a decision which he must later convert to action. Because his experimenting is a kind of action, implementation is built into his inquiry. Thus reflection-in-action can proceed, even in situations of uncertainty or uniqueness, because it is not bound by the dichotomies of Technical Rationality. Although reflection-in-action is an extraordinary process, it is not a rare event. Indeed, for some reflective practitioners it is the core of practice".

Eine solche permanente Selbstreflexion findet *in actu*, also mitten im Verlauf der Handlung statt. Sobald Selbstreflexion indes „ein Zurücktreten und Aussteigen aus dem Handlungsfluss, eine Distanzierung von der und Reflexion über die primäre Handlung miteinschließt" (Altrichter 2000, 208), ist mit Donald Schön von der höchsten, d. h. reflexionsintensivsten Reflexionsdimension zu sprechen, der sog. „*reflection-on-action*".

– *3. Stufe: „Reflexion-über-die-Handlung"* –

Es sind in erster Linie zwei Motive, die als Anreiz eignen, den (Selbst-)Reflexionsprozess des eigenen Handlungsvollzuges (und des zugehörigen Handlungswissens) zu explizieren und sich von dieser Handlung (zeitweilig) zu distanzieren, um schließlich von einer intellektuellen *Meta-Ebene* aus selbige zu analysieren und einer kritischen Betrachtung zugänglich zu machen: Erstens wird Wissen auf diese Weise überhaupt erst analysierbar und im Folgenden

auch reorganisierbar; zweitens wird Wissen zudem explizit kommunizierbar, d. h. mitteilbar gegenüber anderen Lernenden, TeamkollegInnen etc. Herbert Altrichter (2000, 209) erläutert diese Form der Reflexion, die sozusagen aus der Handlung heraustritt und sich teilweise selbst zum Gegenstand der Reflexion macht:

> „Als Handlung des Typs *reflection-on-action* werden solche bezeichnet, bei denen die Reflexion aus dem Handlungsfluss heraustritt, sich von ihm distanziert, ihn vergegenständlicht und sich auf diese vergegenständlichte Form der primären Handlung richtet (...). Über der primären Handlung wird gleichsam eine sekundäre etabliert, die die primäre ‚reflektiert'".

Kennzeichnend für diesen Reflexionstypus ist die vorübergehende Unterbrechung des primären Handlungsflusses sowie eine Art Verdinglichung der primären Handlung in dem Sinn, dass diese Handlung selbst dem/der Handelnden, quasi als Gegenstand der Reflexion, objektiviert gegenübertritt. Hierdurch öffnet sich ein Reflexionsraum, den Altrichter (ebd., 209f.) wie folgt erläutert:

> „Durch *reflection-on-action* versuchen sich AkteurInnen nun von den Beschränkungen, die bei reflection-in-action Reflexion z. B. durch den Takt des Handlungsflusses begrenzen, ein Stück weit frei zu machen, indem sie den primären Handlungsfluss unterbrechen und die Kognition der Handlung auf überdauernde Weise zu speichern versuchen (...). Damit eröffnen sich neue Möglichkeiten zur Analyse, Darstellung, Mitteilung, Reorganisation und Optimierung der Handlung. (...) ‚Reflexion-über-die-Handlung' ist das, was alltags- und vielfach auch wissenschaftssprachlich als ‚Reflexion' bezeichnet wird".

Selbstverständlich gestatten zahlreiche Handlungsvollzüge in der realen Praxis ein solches Innehalten und Gewahrwerden der eigenen Handlungspraxis und des zugehörigen Wissensbestandes nicht. Was etwa, gibt Herbert Altrichter zu bedenken, wäre von einem Arzt zu halten, der mitten in der Ersten Hilfe eine fünfminütige Reflexionspause einlegte? Auch in Berufsfeldern, denen explizite Reflexionspausen im Handlungsvollzug zugestanden werden, ist i. d. R. doch die Erwartungshaltung vorherrschend, selbige zeitlich eng begrenzt zu halten. Vielmehr bedürfte es der Einsicht in die Notwendigkeit expliziter Phasen der Reflexion und entsprechender *time-outs* im Interesse der Bewältigung von Veränderungsprozessen und gelingender Handlungspraxis. Mehr noch bräuchte es regelrechter Trainingsmaßnahmen einer expliziten Praxis der Reflexion,

nicht nur einer Reflexion-über-die-Handlung. Die Unverzichtbarkeit einer solchen Reflexion-über-die-Handlung für kompetente Handlungsvollzüge wird von Altrichter (ebd., 210) abschließend im Lichte der für sich alleine nicht ausreichenden vorgelagerten Reflexionsebene begründet:

> „*Professionelles Handeln* ist (...) dadurch gekennzeichnet, dass von kompetenten PraktikerInnen alle drei Handlungstypen erwartet werden. Im Zentrum steht die Kompetenz zu Reflexion-in-der-Handlung, mit der komplexe professionelle Situationen bearbeitet werden, doch ist sie in nicht (mehr) begleitend reflektierten Handlungsroutinen eingebettet und muss durch Reflexion-über-die-Handlung ergänzt werden, soll ein größeres Problem gelöst oder das eigene Wissen im Gespräch mit KollegInnen, KlientInnen oder in die Profession neu aufnehmenden Personen formuliert werden".

Die *reflection-on-action* weist hohe Ähnlichkeit mit der höchsten Stufe organisationalen Lernens, dem sog. „*deutero learning*" auf, einem Lernen des Lernens, dem in der Theorie des Organisationslernens (vgl. etwa Argyris/Schön 2002) das „*single-loop learning*" (etwas Bestimmtes lernen) und „*double-loop learning*" (etwas Bestimmtes besser, effektiver lernen) vorangehen, analog dem Wissen-in-der-Handlung und der Reflexion-in-der-Handlung (siehe nachfolgend).

– ***Pädagogisch-didaktische Konsequenzen*** –

Die pädagogisch-praktischen Implikationen der Donald Schönschen Reflexionstheorie schlagen sich insbesondere im Primat der Handlungspraxis nieder. In seinem Buch „*Educatig the Reflective Practitioner*" (1987) wird dementsprechend, im Sinne der pädagogischen Prämissen John Deweys, ein *Learning-by-doing* favorisiert. Folglich wandeln sich die Rolle und das Selbstverständnis der Lehrenden: weg von der des Unterweisers und Belehrers, und hin zu der des Moderators verstärkt eigenaktiver (Lern-)Prozesse. Ein solches *Coaching* fokussiert sich auf den konkreten Handlungskontext der Lernenden, ist entsprechend nicht allein sprachlich-erklärend, sondern vielmehr ein über ein handlungspraktisches Vorzeigen vermitteltes pädagogisches Tun. Der Educans-Educandus-Dialog nimmt dabei die Form einer reziproken Reflexion-in-der-Handlung an. Aus dieser Perspektive stellt sich eine um Verständnis bemühte Kommunikation als die ineinander greifende Abfolge von Ergründungen der kommunikativen Bedeutung von Worten und Handlungen dar (vgl. Altrichter 2000, 211). Auf

Seiten des Lehrers/*Coaches* erfordert eine auf der Reflexionstheorie sensu Schön gründende pädagogische Praxis („*reflective learning and coaching*“) eine neugierige Grundhaltung bzgl. des Lernerverhaltens, weiters die Kompetenz, aus gemachten Erfahrungen (inklusive Fehlern) zu lernen – was entsprechende Wertschätzung praktischen Erfahrungswissens bedingt – sowie letztlich eine (nur allzu leicht geforderte) unverbraucht-positive Einstellung dem oft frustrierenden pädagogischen Alltag und den ihn regelnden Institutionen gegenüber (vgl. ebd., 211ff.). Darüber hinaus bedarf es der Schaffung eines reflexionsförderlichen organisationalen Kontextes durch die Lehrenden/Moderierenden, der ein positives Klima für bewusstes Reflektieren, Forschen und Lernen erzeugt. Altrichter (ebd., 212) betont: „Dies ist besonders wichtig, weil Reflexion bei Überraschungen und Rätseln ansetzt, denen im Alltag oft Defensivität entgegengesetzt wird (...)“. Diese große Bedeutung eines als positiv-stimulierend empfundenen *settings* ist, wie in Kapitel 6 gezeigt, zentrales Merkmal einer humanökologisch inspirierten Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Auf pädagogisch-didaktischer Ebene mündet reflexionsorientierte pädagogische Praxis in das von Donald Schön als „*reflective practicum*“ umschriebene Konzept, Lernende bisher Unverstandenes und Unbekanntes im Rahmen von Praktika und Projektarbeit handlungspraktisch-experimentierend-*iterativ* sich aneignen zu lassen (vgl. ebd., 213f.).

– Kritischer Einwurf –

Bei aller Wertschätzung und Einsicht in den Nutzen einer handlungspraktischen Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen – gerade auch im Kontext beruflicher Bildung – die heute weitgehend anerkannt, wenngleich noch lange nicht überall pädagogisch-didaktisch in erforderlichem Maße umgesetzt wird, lässt sich an dieser Stelle die kritische Frage aufwerfen, ob sich der Primat des selbsttätig-entdeckenden, selbstorganisiert-kompetenzentwickelnden, projektpraktischen Lernens nicht oft als unzureichend erweist, gemessen an der Notwendigkeit einer Werte und Normen vermittelnden Bildung und überhaupt angesichts des oft unterschätzten Stellenwerts der Theorie *für* gelingende Praxis. M. a. W. lässt sich etwa mit Blick auf Formen und Folgen sozialer Anomien und das in einschlägigen Erhebungen häufig diagnostizierte defizitäre Allgemeinwissen seitens großer Teile der Schüler- und Studierendenschaft (vgl. etwa Bonner/Weiss 2008) in einem durchaus bildungswertkonservativ zu charakterisierenden Sinne hier ein entschiedenes Plädoyer halten für eine verstärkte Rehabilitierung der *Theoria* bzw. der entsprechenden theoretischen Unterweisungen und somit im

Umkehrschluss für nicht-unmittelbar handlungs-/praxisbezogene Wissensbestände und deren Vermittlung (zum Zusammenhang von allgemeinem Wissen und Bildung siehe bereits 5.2.2.; zu weiteren Kritikpunkten an Donald Schöns reflexiver Pädagogik, vgl. Altrichter 2000, 214–219).

Die nachfolgend skizzierte Theorie organisationalen Lernens führt zwar den Begriff der Reflexion bzw. Reflexivität nicht *explizit* im Namen und verzichtet weitestgehend auf diese Begrifflichkeiten, dennoch ist die Zuordenbarkeit zur Globalthematik Reflexion bzw. Reflexionstheorie im Allgemeinen und die inhaltliche Nähe zum eben angeführten Wissens- und Reflexionsmodell Donald Schöns im Speziellen, offensichtlich, so dass nähere Ausführungen hierzu angebracht sind – und dies nicht nur, weil Schön in seiner Rolle als Organisationstheoretiker gewichtige Beiträge zum Themenkomplex organisationales Lernen beisteuerte.

13.2.2 Die Theorie reflexiven organisationalen Lernens

Bei organisationalem Lernen handelt es sich nicht etwa um ein eindeutig definiertes, monolithisches Konzept lerntheoretischer Art, vielmehr lassen sich verschiedene Formen und Ebenen des Lernens von und in Organisationen qualitativ voneinander unterscheiden, wobei insbesondere das jeweilige Niveau der Reflexivität als Unterscheidungskriterium fungiert. Wichtige theoretische Grundlegungen und Pionierarbeiten sind etwa mit den Namen der Organisationsentwickler Chris Argyris, Thomas Sattelberger, Peter Senge und wiederum Donald Schön verbunden. Trotz verschiedener Formen organisationalen Lernens und Reflektierens lassen sich als deren gemeinsamer Nenner zunächst die grundsätzlichen Zielsetzungen anführen. Diese sind zum einen die Optimierung interner Anpassungsprozesse im Rahmen des gegebenen Ist-Zustands einer Organisation, also innerhalb nicht oder zumindest kaum zu ändernder Normen und Standards, zum anderen geht es darüber hinaus auch um die für moderne Organisationen entscheidende Anpassung an sich verändernde externe Rahmenbedingungen bzw. um deren *aktive Mit-Gestaltung*, was in der Regel die *Veränderung* bestehender Prozesshaftigkeiten, Normen und Standards impliziert. Die Lernprozesse einer Organisation, die für die erstgenannte Zieldimension erforderlich sind, lassen sich als „*single-loop learning*“ bezeichnen; das darüber hinausgehende, auf Anpassung, Mitgestaltung der Umweltbegebenheiten und Veränderung innerer wie äußerer Parameter gerichtete Lernen hingegen als „*double-loop learning*“. Hinzu kommt als entscheidende dritte

Form organisationalen Lernens das sog. „*deutero learning*“, welches, von einer *Meta-Ebene* aus, die kritische Reflexion der beiden anderen Lernarten zum Gegenstand hat und von daher als organisationales Lernen höherer Ordnung bezeichnet werden kann (vgl. Reinhardt/Schweiker 1995, 275f.; Lederer 2005, 127–130). Letztere Dimension des Lernens ist ihres reflexiven Charakters wegen unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten von besonderem Interesse. Diese idealtypische Differenzierung dreier Lernebenen stellt aus pädagogischer Sicht sicherlich kein ausgesprochen originelles, noch neues Schema dar, eignet aber, um abermals unterschiedliche Qualitäten und Niveauebenen der Reflexion zu benennen.

– ***Single-loop learning*** –

Das *single-loop learning*[217] steht für ein statisches Lernen im Rahmen der jeweiligen Gegebenheiten. Ziele und Strukturen einer Organisation als solche werden hierbei nicht in Frage gestellt oder lassen sich erst gar nicht in Frage stellen. Organisationales Lernen ist in diesem Fall wesentlich ein Lernen im Rahmen des Status quo der Organisation (vgl. Borsi 1994, 129). Dieses *Lernen erster Ordnung* steht weitestgehend für ein Lernen durch das Ausbessern von Fehlern, welches sich im Rahmen vorgegebener Bedingungen und Regeln ereignet. Hieraus resultiert ein Wissen hinsichtlich derjenigen Verhaltensweisen, die in definierten Situationen in bestimmte Resultate münden (vgl. Schwaninger 1999, 320). Erforderliche Anpassungsprozesse einer Organisation finden beim *single-loop learning* lediglich in Form von Fehlerkorrekturen als Reaktion auf vorangegangene Umfeldveränderungen statt. Die jeweiligen Anpassungen an geänderte Rahmenbedingungen erfolgen innerhalb der Grenzen gültiger Handlungs- und Zielvorgaben. Da Ziel und Kontext als weitestgehend statisch und unveränderbar bzw. als nicht veränderungsbedürftig gelten, besteht die Zielsetzung des *single-loop learning* in erster Linie in einer Effizienzsteigerung im Rahmen des gegebenen. Friedrich/Raffel unterscheiden hinsichtlich der Arten organisationalen Lernens, abweichend von der hier vorgestellten Nomenklatur, jedoch analog dazu, zwischen „Lernen I“, „Lernen II“ und „Lernen III“ (vgl. Friedrich/Raffel 1998, 15)[218]. Dabei entspricht das Lernen I dem *single-loop learning* und wird wie folgt erläutert:

> „Lernen I umfaßt die Veränderung des Wissens für spezifische Problemlösungen, die im Rahmen bestehender Grundüberzeugungen und Basisprämissen der Organisation entwickelt wird. Basisannahmen über die ‚Richtigkeit‘ der Rahmenbedingungen des Handelns werden bei dieser Lernform

nicht berührt. Diese Basisannahmen sind Bestandteil jedes Unternehmens. In den Basisannahmen als dem ‚organisationalen Paradigma' sind die Normen und Werte darüber verankert, wie z. B. die Welt, die Märkte und eine Organisation ‚funktionieren'. Mit Lernen I wird demnach die Effizienz (‚etwas Richtig tun') erhöht, ohne die Effektivität zu thematisieren" (ebd.).

Das dem *single-loop learning* grundlegende Schema lässt sich als Regelkreis beschreiben: Abweichungen vom anvisierten Zustand der Organisation müssen zunächst wahrgenommen und sodann im Sinne einer Kurskorrektur zum Besseren hin geändert werden, jedoch ohne den Ist-Zustand grundlegend zu revidieren (vgl. Lang/Amelingmeyer 1996, 10). Von pädagogischem Interesse ist hierbei der von Lang/Amelingmeyer gezogene Vergleich zwischen diesem *Level* organisationalen Lernens und Formen individuellen Lernens. Überträgt man nämlich die Kriterien des *single-loop learning* auf die Ebene des Individuums, so vollzieht sich individuelles *single-loop learning* als einseitige Anpassung im Rahmen gegebener Dispositionen und Überzeugungen sowie innerhalb gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse, die als weitestgehend unabänderlich, mithin als zementiert erachtet werden. Ein solches Lernen lässt sich durchaus in Analogie zum nicht reflektierten behavioristischen Lernen verstehen (vgl. ebd.) und ist unter Bildungsgesichtspunkten von entsprechend geringem, ja kritikwürdigem Gehalt.

– ***Double-loop learning*** –

Beim *double-loop learning* werden, im Gegensatz zum *single-loop learning*, die jeweiligen organisationalen Rahmenbedingungen und Zielsetzungen, inklusive der Strukturen, Grundannahmen oder gar Grundwerte der betreffenden Organisation, sehr wohl als veränderbar betrachtet. Nicht zuletzt wird auch die Lernfähigkeit selbst zum Objekt der Veränderung, was sich als ein Lernen des Lernens charakterisieren lässt (vgl. Borsi 1994, 129). Ging es beim *single-loop learning* noch überwiegend darum, *etwas* richtig zu tun, so steht beim *double-loop learning* in erster Linie *das* Richtige tun im Vordergrund, es geht m. a. W. um eine erhöhte Effizienz von Veränderungsmaßnahmen, die auch die im *single-loop learning* noch als sakrosankt gewerteten Struktur- und Kulturprinzipien einer Organisation nicht von Reformen ausnimmt, sondern selbige mit Veränderungsabsicht zu reflektieren bemüht ist (vgl. Friedrich/Raffel 1998, 15). Wurden beim *single-loop learning* nur klar benennbare und punktuelle Aktivitäten durchgeführt, so wird beim *double-loop learning* eine Optimierung struktureller, regulativer und normativer Kontexte organisationalen Handelns *in Permanenz*

angestrebt. Auf diesem Niveau organisationalen Lernens sind das Potential und die Reichweite für Veränderungen und Effizienzsteigerungen ungleich größer. Lang/Amelingmeyer (1996, 10) erläutern präzise: „Im Gegensatz zur Effizienzsteigerung des Single-Loop Learnings zielt das Double-Loop Learning auf eine Effektivitätssteigerung ab. Für das Modell des Regelkreises bedeutet dies, daß Sollwerte bzw. das ganze Regelsystem an sich in Frage gestellt werden". Das Aufgabenspektrum eines typischen *double-loop learnings* umfasst zum einen das sog. *reframing*, verstanden als Modifikation oder gar komplette Revision vorgegebener Strukturen, Prozesse, Normen, Dispositionen, Handlungskontexte und Zielsetzungen einer Organisation, zum anderen das Verlernen überholter, tradierter, in Routinen eingefrorener Verhaltens- und Verfahrensweisen bzw. deren völlige Abschaffung (vgl. Schwaninger 1999, 320). Wegen der umfassenderen und langfristiger angelegten Zielsetzungen des *double-loop learning*, das häufig erst nach mehreren erfolglos unternommenen Bemühungen um ein *single-loop learning* praktiziert wird (vgl. Lang/Amelingmeyer 1996, 11), lässt sich hierbei auch von einem „Lernen zweiter Ordnung" (Schwaninger 1999, 320) sprechen. Diese Form organisationalen Lernens erfordert im Interesse der Entwicklung neuer Lösungen, und dies jenseits des vorgegebenen Rahmens, eine *kritisch-reflexive Distanz* etablierten Normen und Standards gegenüber, was im Vergleich zum Lernen auf der ersten Ebene in eine erweiterte Autonomie und Selbständigkeit der Organisation und ihrer Mitglieder zu münden vermag. In Analogie zu Formen individuellen Lernens handelt es sich beim *single-loop learning* wie gesehen um ein gewöhnliches Anpassungslernen, beim *double-loop learning* dagegen um ein Lernen, das eigene Einstellungsmuster, Handlungsweisen und Denkstrukturen explizit kritisch reflektiert (vgl. Hennemann 1998, 43; zudem Lang/Amelingmeyer 1998, 10f.). Insgesamt jedoch, so Lang/Amelingmeyer (1996, 11) einschränkend, stelle das *double-loop learning* lediglich eine höhere Form des Anpassungslernens dar „und ist somit nur ein reaktiver Lernprozeß". Da die Reflexionsprozesse allerdings auch im Fall der zweiten, von Carola Hennemann (1998, 43) als „Umweltadaption" bezeichneten Lernebene meist durch Umweltveränderungen ausgelöst werden, kritisiert sie unisono, dass auch dieser Lerntypus „ein gewisses reaktives Element" beinhalte.

– ***Deutero learning*** –

Die unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten anspruchvollste, weil reflexionsmächtigste und von daher bildungsrelevanteste Ebene organisationalen Lernens ist das *deutero learning*. Es ist dies ein „Meta-Lernen" (Schwa-

ninger 1999, 320), weil *deutero learning* stets von einer Meta-Ebene aus den gesamten Lern- und Organisationskontext hinterfragt und reflektiert. Lang/Amelingmeyer bezeichnen *deutero learning* als die Fähigkeit, diejenigen Kriterien, welche die organisationalen Lernprozesse im Wesentlichen beeinflussen, seien sie förderlicher oder hemmender Art, erklären und explizit benennen zu können. Nicht mehr so sehr die Strategien einer Organisation sind dabei das Entscheidende, sondern vielmehr das Verständnis ihres jeweiligen Sinns. *Deutero learning* ist deshalb, wie schon das *double-loop learning*, ebenfalls ein Lernen des Lernens, jedoch werden nun auch die Entstehung der Organisationsparadigmen und -imperative, ihre jeweiligen Hintergründe und Zusammenhänge, reflektiert und expliziert (vgl. Lang/Amelingmeyer 1996, 11). *Deutero learning* ist letztlich eine Reflexion der Lernprozesse selbst, mit dem Ziel einer Verbesserung dieser Prozesse zwecks Steigerung der Lernfähigkeit. Es handelt sich folglich um ein explizites „Lernen des Lernens“ (Friedrich/Raffel 1998, 15), die dritte und höchste Ebene organisationalen Lernens (vgl. ebd.). Da aber Lernerfolge und -misserfolge hinsichtlich ihrer jeweiligen Ursachen reflektiert und analysiert werden, impliziert *deutero learning* nicht nur ein Lernen zu lernen, sondern, weit mehr, ein „Lernen, besser zu lernen“ (Schwaninger 1999, 320). Während somit die ersten beiden *Level* organisationalen Lernens eher ein den jeweiligen Herausforderungen gegenüber adaptiertes Wissen erzeugen, beinhaltet *deutero learning* die Entwicklung von Veränderungswissen (vgl. Friedrich/Raffel 1998, 15).

Deutero learning als Lernen des Lernens ist wie gesagt kein punktuelles, zeitlich befristetes Lernen, sondern stellt ein permanentes und damit notwendigerweise institutionalisiertes Prozessgeschehen dar. Gilbert Probst bevorzugt deshalb den Terminus Prozesslernen gegenüber dem Anglizismus *deutero learning*. Das Bemühen, das Lernen selbst zu lernen, stellt für ihn die höchste der drei Ebenen organisationalen Lernens dar, weil in diesem Fall nicht nur irgend etwas gelernt wird, sondern die Lernprozesse selbst reflektiert werden und den zentralen Lerngegenstand bilden. Das Ziel dieser Reflexionen des Lerngeschehens besteht in der Gewahrwerdung lernabträglicher und lernförderlicher Momente, letztlich in der strukturellen und ggf. normativen Umgestaltung der betreffenden Organisation. Die grundlegenden Voraussetzungen eines Prozesslernens sind die Bereitschaft zur *Selbstreflexion* und *Selbstkritik*, um sowohl die präsenten kognitiven Muster als auch die handlungsleitenden Werte und Zielsetzungen hinterfragen zu können (vgl. Probst 1995, 174). Auch für Gabriele Borsi ist *deutero learning* dementsprechend die höchste Stufe eines dreiteiligen

Prozesses organisationalen Lernens, der für sie aber als integriert zu begreifen ist, d. h., die einzelnen Lernformen sind wechselseitig aufeinander bezogen: Individuelle, durch *single-loop learning* generierte Lernergebnisse müssen hierbei in bereits bestehende bzw. in neue, vermittels *double-loop learning* entstandene organisationale Handlungs- und Denkpraktiken einfließen und entsprechend integriert werden. Schließlich wird der gesamte Lernprozess selbst einer kritischen, möglichst umfassenden Reflexion im Sinne des *deutero learning* unterzogen (vgl. Borsi 1994, 129f.).[219] Lang/Amelingmeyer erweitern und ergänzen das *deutero learning* zuletzt noch um den Begriff des *aktiven Lernens*. Dabei geht es ihnen in erster Linie nicht etwa um eine Praxisorientierung im Sinne des *Learning by doing*, sondern vielmehr um die Notwendigkeit, als lernende Organisation nicht nur mittels entsprechender Lernprozessreflexionen einseitig auf externe Veränderungen zu reagieren, sondern vielmehr *antizipativ* und somit *proaktiv* zu *agieren* (vgl. Lang/Amelingmeyer 1996, 11f.; zu allen drei Lern- und Reflexionsebenen im Rahmen einer Theorie organisationalen Lernens siehe auch Lederer 2005, 122–131)

– ***Pädagogisch-didaktische Konsequenzen*** –

Wie gesehen, lassen sich drei Formen organisationalen Lernens unterscheiden, die sozusagen treppenförmig aufeinander aufbauen: *Single-loop learning* als unterste Stufe bezeichnet zwar lediglich ein Anpassungslernen innerhalb vorgegebener Rahmenbedingungen, ist aber gerade in Zeiten beschleunigter Transformationen der Rahmenbedingungen (etwa wissenschaftlich-technischer, ökonomischer oder auch politischer Art) gänzlich unverzichtbar, um ein notwendiges Maß an Strukturstabilität zu gewährleisten und so das alltägliche Funktionieren einer Organisation zu gewährleisten. *double-loop learning* macht hingegen die Rahmenbegebenheiten und die hierbei nicht mehr unhinterfragbaren grundlegenden Strukturen, Prozesse, Organigramme, Normen und Ziele u. a. m. einer Organisation selbst zum Gegenstand von Reflexions- und darauf gründenden Änderungsprozessen. Das höchste *Level* organisationalen Lernens ist das *deutero learning*, das von einer Meta-Ebene aus den Lern- und Veränderungsprozess als solchen reflektiert und somit nicht nur ein Lernen des Lernens darstellt, sondern auch ein Lernen, besser, d. h. zielführender und effektiver zu lernen (vgl. zu allen drei Lernebenen zusätzlich auch Türk 1989, 105f.). Als pädagogisch-didaktische Konsequenz dieses Stufenmodells lässt sich die Notwendigkeit benennen, ausreichend Gelegenheiten und Räume für explizite Reflexionsprozesse zu eröffnen. Das Bereitstellen zeitlicher und räumlicher

Ressourcen, um, am besten auf organisierte Art und Weise, Reflexionen über den Verlauf oder über Sinn und Zweck von Handlungsverrichtungen (und Nicht-Verrichtungen) zu ermöglichen, ist keinesfalls Luxus, sondern Bedingung für die Ermöglichung organisationalen Lernens wie auch individueller Bildung.

Nach dem handlungs- und wissensorientierten Reflexionsmodell von Donald Schön und der ebenfalls auf unterschiedlichen Ebenen/Stufen der Reflexivität basierenden Theorie organisationalen Lernens wird nun noch eines der komplexesten und vielschichtigsten, Begriff wie Konzept der Reflexion am explizitesten durchdringenden Reflexionsmodelle vorgestellt und mit Blick auf handlungspraktische Optionen untersucht: das umfassende Reflexionsstufenmodell nach Martin Hartmann.

13.2.3 Das Reflexionsstufenmodell nach Martin Hartmann

Hinsichtlich der Suche nach möglichen pädagogisch-praktischen Methoden und Konzepten zu Förderung individueller Reflexivität kommt ausdifferenzierten Beiträgen zur Grundlegung einer Theorie der Reflexion bzw. der Reflexionsförderung, die es praktisch umzusetzen gölte, große Bedeutung zu. Mit Blick auf die Literaturlage scheint diesbezüglich noch Vieles zu leisten. Martin Hartmann von der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Dresden entwickelt in seiner „Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung“ (2005) eine ausdifferenzierte „Reflexionsstufentheorie“, in welcher er das bis heute wohl komplexeste Modell einer (nicht nur) auf arbeitsweltliche Begebenheiten hin spezifizierten Theorie der Reflexion entwirft. Es lohnt daher ein ausführlicherer Blick auf diesen Entwurf, und das nicht nur, um das Phänomen Reflexion hier abschließend auf komplexe Art und Weise zu ergründen, sondern speziell, um dessen Eignung für praktische Methoden der Reflexionsförderung kritisch zu befragen.

13.2.3.1 Mögliche Bausteine einer *Kulturgeschichte der Reflexion*

Im einführenden Rahmen seines reflexionstheoretischen Modells liefert Hartmann zunächst einen skizzenhaften Überblick auf ausgewählte anthropologische und kulturgeschichtliche Meilensteine einer Art Kulturgeschichte der Reflexion. An wichtigen historischen Zäsuren führt er diesbezüglich die folgenden kultur-, philosophie- und erkenntnisgeschichtlichen Zäsuren an (vgl. ausführlich Hartmann 2005, 160–165):

* Die Epoche der **Renaissance**, in der sich, nebst anderem, das perspektivische Sehen und Zeichnen herausbildeten. In diesem Zusammenhang lässt sich eine *Distanzierung* vom singulären Erlebnis und eine Zentrierung des Geschehens hin auf einen objektivierenden Beobachter diagnostizieren. In der bildenden Kunst, so Hartmann (ebd., 160), wurde zunehmend davon abgegangen, „sich in die dargestellten Charaktere hineinzuversetzen und das Ereignis, die Situation als ihr Erlebnis mitzufühlen“. Mit diesem Verzicht auf Miterleben wurde der künstlerische Raum gewissermaßen entemotionalisiert. Die Einzeldinge werden nunmehr in ihrer Funktion für das im Bild dargestellte gesamte Ensemble wahrgenommen. Der solcherart entleerte Raum, in welchem die Gegenstände zum Inventar werden, gerann zum „Funktionsraum“: „Diese Art des distanzierten Sehens und Fühlens aber scheint die Voraussetzung dafür gewesen zu sein, die Dinge von den sie jeweils Erfahrenden abzugrenzen und zu objektivieren. Der Gegenstand im leeren Raum wird entseelt, dekontextualisiert, dadurch mobil und kann angeeignet werden“ (ebd.).

* Die „Dezentrierung des Weltalls“ (ebd.) im Zuge der **Keplerschen, Kopernikanischen und Galileischen Wende**. Der Mensch ist dadurch nicht mehr das im Mittelpunkt des Universums stehende Maß aller Dinge, so dass er sich nunmehr gezwungen sieht, sich in ein *reflexives Verhältnis mit der übrigen Welt* zu setzen, um so „die eigene Aufgabe in Gottes Schöpfung zu finden“ (ebd.). Das im 15. Jahrhundert wurzelnde europäische Welteroberungs- und Missionierungsgeschehen findet hier seine ideengeschichtliche Nahrung.

* **René Déscartes** philosophisches Werk einer Trennung von Leib („*res extensa*“) und Geist/Vernunft/Seele („*res cogitans*“) und im erweiterten Sinne von Begriffen und Körpern, von Form und Substanz, schuf zeitgleich die für entsprechende Reflexionen wichtige „Voraussetzung (...), die Seele selbst in Auseinandersetzung mit Gott zum Untersuchungsobjekt zu machen“ (ebd., 161).

* Das Werk der „Enzyklopädisten“ des **Aufklärungszeitalters**, mit ihrem Bemühen einer „aufklärenden und objektivierenden Inventarisierung der Welt“ (ebd.). Die Unmöglichkeit, in einer widersprüchlichen Welt einen göttlichen Willen dingfest zu machen, warf und werfe, wie Hartmann (ebd.) erläutert, entsprechende Bemühungen *reflexiv auf sich selbst zu-*

rück: „Schließlich kann als Rettung aus dieser Not die Herausbildung der Kultur als göttlicher Versuch verstanden werden, den Menschen Erkenntnis in ihrer *sozialen* Werdung zu geben“ (ebd.). Die Begriffe „Kultur“, „Kultiviertheit“ oder „Bildung“ gerinnen hierbei zu zentralen Begriffen gesellschaftlichen Strebens.

* Die philosophischen Werke **Immanuel Kants** mit seinem Unterfangen einer Systematisierung der Vernunft sowie **G. W. F. Hegels** mit seiner Systematisierung des Geistigen, in denen Vernunft und Geist und damit auch der Reflexionsprozess als dem Menschen zugehörig erkannt und erklärt werden. Im normativen Urteilen distanziert sich demgemäß menschliches Denken quasi von sich selbst, weil es unterschiedliche, aus differenten Kontexten entspringende Werte gegeneinander abzuwägen hat. In einer als evolutionär-dialektisch zu verstehenden Bewegung der Entwicklung des Geistes treibt sich das Denken bei Hegel weiter voran: „So wird hier (...) nicht mehr nur über die Seele als Denkgegenstand, den Verstand als aus sich selbst heraus gegebene vernünftige Eigenschaft der Seele oder die Logik als Denkform, sondern auch über das eigene Denken (als Werte, Urteile und Denkgegenstände gegeneinander abwägendes) selbst reflektiert“ (ebd., 162).

* Die Entwicklung der systematisierenden **empirischen Wissenschaften** sowie der „dialektischen *Evolutionstheorie*“ (ebd.) und anverwandter, am Werden von Mensch und Gesellschaft orientierter **Naturphilosophien**, als deren wichtigste Vertreter von Martin Hartmann exemplarisch Luigi Galvani, Benjamin Franklin, Michael Faraday, Charles Babbage, Karl Marx und Charles Darwin angeführt werden. Durch sie wurde und wird die biologische, physische, mathematische, wirtschaftliche und/oder soziale Welt unabhängig von der Rückbezüglichkeit auf die Idee eines existierenden Gottes erklärbar: „Hier werden die Reflexionen im Sinne der erkannten Strukturen der Natur bzw. der Gesellschaft z. B. als Maschinen bzw. Industrie wieder in diese Natur oder Gesellschaft entäußert“ (ebd.).

* Die Entstehung der **Psychologie**, im Besonderen das Werk Sigmund Freuds, durch welches verschiedene Strukturmomente menschlichen Seins („Es“, „Ich“, „Über-Ich“, Körper, Seele) als „*individuelle* und damit *konkrete* psychische Konstrukte der Reflexion zugänglich gemacht werden“ (ebd.).

* Die im selben Zeitraum sich vollziehende Herausbildung unterschiedlichster **wissenschaftlicher Disziplinen**, die alle durch die entwicklungsbezogene reflexive Fokussierung der Forscher auf einzelne empirische Objekte und die hierbei von ihnen geschaffenen Objekträume gekennzeichnet sind (vgl. ebd.).

Die Analyse dieses sich „immer weiter von sich selbst“ (ebd., 163) distanzierenden Denkens, welches hierdurch immer neue Reflexionsstufen erklimmt, bildete sich, so lassen sich Hartmanns Eckpunkte einer Art Erkenntnisgeschichte der Reflexivität zusammenfassen, im Verlauf der ersten Hälfte bzw. der Mitte des letzten Jahrtausends heraus, ohne dass dafür natürlich ein exakter Anfang benennbar wäre und ohne die Behauptung aufzustellen, dass diese Reflexionsstufen (s. u.) wirklich mehr wären als lediglich modellhafte Konstrukte, die immerhin gewisse Denkstrukturen sichtbar machen und zu systematisieren vermögen. Diese knappe, durchaus inspirierende Übersicht auf die Meilensteine einer Kulturgeschichte der Reflexion beschließt Hartmann mit dem Hinweis, dass die von ihm im Rahmen seiner Reflexionstheorie konzeptionell entwickelten Reflexionsstufen sich zwar durchaus einzelnen der angeführten Ebenen und Durchbrüche zuordnen ließen; der Begriff „Reflexionsstufe“ selbst jedoch mache nur Sinn, wenn auch tatsächlich ein Wechseln zwischen den bzw. ein Beschreiten der jeweiligen Reflexionsstufen stattfinde, was aber nur selten bewusst geschehe:

> „Es kann also nur davon ausgegangen werden, dass es heute zwar eine *reflektiertere* Theorie gibt als früher, dass es also eine ‚Höherentwicklung‘ der Theorie gibt, die mehr Voraussetzungen einbezieht und deswegen für viele Situationen adäquatere Handlungsanleitungen geben kann. Doch verliert diese Theorie mit ihrer ‚Höherentwicklung‘ die auf ihr Objekt bezogenen Fragen der historisch vorgehenden Theorien aus dem Auge und hebt sie diese nicht (...) auf, sondern sie negiert sie (...) *einfach.* Insofern kann gar nicht wirklich bzw. nur begrenzt von der Existenz von ‚Reflexionsstufen‘ im heutigen Denken gesprochen werden“ (ebd., 162f.).

Der Unterschied zu früheren Denkmodi besteht so letztlich in der *Qualität* gegenwärtiger Selbstreflexivitätspraktiken, verstanden als Untersuchung der Voraussetzungen des eigenen Denkens und Handelns: Während sich nämlich das Denken in anderen bzw. früheren Zeiten und Denkkulturen durchaus mit sich selbst auseinanderzusetzen wusste, wurden die Ursachen für bestimmte

Zustände und Entwicklungen von Dingen und Menschen zuvorderst in Naturkräften, im göttlichen Willen oder in Formen der Ästhetik usw. gesucht und fanden sich so letztlich im *Mythos* verortet. Zwar wurde hierbei mitunter auch empirisch vorgegangen und auch das eigene Selbst/die eigene Rolle zum Gegenstand erörternder Betrachtungen gemacht, aber eben (noch) nicht unter der Ägide individueller Selbstverantwortung, wie dies im heutigen Zeitalter des wissenschaftlichen *Logos* üblich ist. Zusammenfassend lässt sich reflexionsgeschichtlich beobachten, wie sich das „betrachtende und/oder handelnde Individuum immer mehr von sich selbst distanziert und so die je eigenen Voraussetzungen in den reflektierten Blick nimmt". Mit Martin Hartmann (ebd., 165) gesprochen führt dieser Prozess somit

> „- von der Wahrnehmung des eigenen Denkens in einer vielbezüglichen Welt über eine Objektivierung der Welt und des eigenen Ich in seiner Bestimmung durch Gott (...) oder die Natur (...), - über ein dialektisches Verhältnis von Innen- und Außenwelt (..), in der sich das Innere vor allem nach dem Äußeren richtet bzw. später das Innere sich durch die eigene *Handlung* im Äußeren selbst heraus*bildet*, - über eine systematische Betrachtungsweise, die das Gesamtsystem in sich dezentrierende Systeme zerlegt, sie zu selbstorganisierenden ‚Subjekten' erklärt und ihre selbstorganisatorische Theorie dabei subjektiviert, - hin zu einer vernetzten Betrachtungsweise der Welt, in der sich die Strukturen und Prozesse nicht einfach voneinander abgrenzen lassen, ohne zu einem massiven Verlust des Erklärungswertes der theoretischen Überlegungen oder der adäquaten Handlungsmöglichkeiten der Individuen und sozialen Gruppen bzw. Gebilde zu führen".

13.2.3.2 Die Reflexionsstufentheorie sensu Martin Hartmann

Mit seiner Habilitationsschrift „Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung" hat Martin Hartmann 2005 an der Universität Rostock eine der ausdifferenziertesten Modellbildungen zum Themenkreis Reflexion/Reflexivität vorgelegt, die zwar speziell auf den Kontext arbeitsweltbezogenen Handelns fokussiert, tatsächlich aber weit darüber hinausgehend in hohem Maße generalisierbar scheint. Hartmanns interaktionstheoretisches Modell differenziert im Wesentlichen zwischen 7 Ebenen, auf denen und durch die sich Reflexionsprozesse vollziehen. Hartmann selbst spricht

im Zusammenhang seiner Theorie von einem „Denkmodell“ einer „Systematik“, einer künstlichen „Einteilung oder Ordnung“ (ebd., 159f.). Im Gegensatz zu früheren, weniger reflexiven Denktraditionen (s. o.) sei ein modernes, an Präzision orientiertes Denken darum bemüht, den Denkgegenstand einerseits und die wahrnehmende/denkende Person andererseits nicht gleichzusetzen: „Um eine Trennung von Denkgegenstand und denkender Person zu erreichen, werden deswegen heute verschiedene Struktur- oder Systemebenen voneinander getrennt. So ergeben sich (...) Reflexionsstufen, die komplexe Systeme (...) zu beschreiben und zu bauen suchen“ (ebd., 164). Laut Hartmann (ebd., 196) könnte seine Reflexionsstufentheorie „vielleicht besser“ als „Wahrnehmungsstufentheorie“ bezeichnet werden. Vorab festzuhalten ist, dass die aufsteigende Reihenfolge der Reflexionsstufen nicht so (miss)verstanden werden darf, dass im alltäglichen Denken automatisch ein Voranschreiten von niederen zu höheren Reflexionsebenen stattfände oder reflektierende Menschen stets auch das höchste Niveau der Reflexivität erreichten. Vielmehr stellt es sich so dar, dass reflektierende Individuen in Handlungssituationen die einzelnen Reflexionsstufen ständig wechseln: „Wir sind nicht auf eine Reflexionsstufe festgelegt, auch wenn wir uns einer bestimmten Reflexionsstufe (z. B. einer die sozialen Voraussetzungen betonenden Reflexionsstufe) besonders verbunden fühlen“ (ebd., 195).

Martin Hartmanns Reflexionsstufentheorie ist ob ihrer Komplexität nicht ohne Schwierigkeiten aufzuschlüsseln und darzustellen und lässt sich nachfolgend deshalb lediglich andeutungsweise skizzieren. Vorab sollen darum zwei Zitate deren grundlegende Intention benennen helfen. Das Internet-Fachportal Pädagogik (www.fachportal-paedagogik.de) erläutert die Reflexionsstufentheorie in einem *summary* wie folgt:

> „Der Verfasser versteht unter Reflexionsstufentheorie eine systematisierende Theorie, die ihre eigenen Bedingungen, Voraussetzungen und Annahmen in ihren theoretischen Überlegungen und in ihrem praktischen Handeln in immer neuen Schritten der Reflexion zu klären sucht, sich dabei immer mehr von dem ursprünglichen Gegenstand des Denkens oder Handelns entfernt und ihn dadurch in seinem Beziehungsgeflecht, in seinem Netzwerk und seiner unterschiedlichen, perspektivenabhängigen Rezeption durch die Denkenden oder Handelnden zu verstehen sucht. Der Verfasser entwickelt diese Theorie in Auseinandersetzung mit anderen theoretischen Ansätzen zu Wissen, Handeln und Lernen und den sich bei diesen erge-

benden Handlungszusammenhängen. Er konkretisiert sie am Beispiel der beruflichen Bildung. Auf der Grundlage der Reflexionsstufen von Arbeitsorganisation und schulischer wie betrieblicher Berufsbildung wird gezeigt, wie sich bestimmte Situationen auf Grundlage der Reflexionsprozesse oder Theorien und ihrer Gegenstandsbereiche herstellen. Hieraus werden die Diskussionsstränge der aktuellen Berufsbildungsdiskussion abgeleitet und es wird gezeigt, welche Alternativen der Entwicklung der Berufsbildung sich bieten“ (`http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_ausg.html`, entnommen am 8. 1. 2008).

Martin Hartmann (2005, 300) selbst erläutert seine Reflexionsstufentheorie *in nuce* wie folgt:

„Diese Reflexionsstufen, so meine These, ergeben sich aus der immer weiter führenden Distanzierung vom eigentlichen Wahrnehmungs- und Handlungsprozess und vom eigenen Selbst – und bringen so einen logisch anderen Umgang mit den so primären, sekundären, tertiären usw. Gegenständen des Reflexions- und Handlungsprozesses hervor. Gleichzeitig trennen sich die Gegenstände der verschiedenen Reflexionsstufen (physische, psychische, sprachliche usw.) voneinander und werden wiederum (als Objekte der Ebene oder Reflexionsstufe, auf der sie zum relevanten Untersuchungsgegenstand gemacht werden) zu primären, sekundären usw. Gegenständen. ‚Die Sprache‘ bzw. ihre Elemente lassen sich als ‚Objekte‘ also physische Gegenstände analysieren, als Ausdruck psychischer Zustände oder Prozesse fassen oder wiederum auf eine sprachliche oder kulturelle Problemlage zurückführen. Je nach dem auf welcher Reflexionsstufe die Untersuchung der Gegenstände erfolgt, führt die unterschiedliche Reflexivität auf die Voraussetzungen des eigenen Denkens nun zu unterschiedlichen theoretischen Dispositionen, die die Aufmerksamkeit auf verschiedene und besondere Aspekte und Zusammenhänge lenken und die sich theoretisch (teilweise) gegenseitig ausschließen (können)“.

Die verschiedenen Reflexionsstufen werden im Folgenden überblicksartig vorgestellt, die Überschriften der einzelnen Stufen sind dabei jeweils von Hartmann übernommen.

13.2.3.3 Die Reflexionsstufen Martin Hartmanns im Einzelnen

– „0. Stufe": „Keine Reflexion – Die unwillkürliche Reaktion im Geschehen" –

Vorab betont Hartman, dass es sehr wohl Denkprozesse gibt, die unreflektiert und unwillkürlich ablaufen. Es sind dies etwa Gedankenströme, die mit Handlungsroutinen einhergehen, die vom vegetativen Nervensystem gesteuert werden und weitestgehend unbewusst und sozusagen automatisch ablaufen, an die sich Menschen in mancherlei Fällen denn auch nicht mehr zu erinnern vermögen, wie dies beispielsweise in/nach Unfallsituationen oft der Fall ist (vgl. ebd.).

– 1. Reflexionsstufe: „Das selbstvergessene Individuum" –

Die erste Reflexionsebene in Hartmanns Modell lässt sich am ehesten mit dem als *Flow* bezeichneten Zustand vergleichen, der ein mentales Aufgehen in Tätigkeiten, die augenblicklich verrichtet werden, umschreibt. Hartmann (ebd.) grenzt diese ohne bewusste Denkakte sich vollziehende, sozusagen vor-bewusste Reflexion von der „0. Stufe" der Nicht-Reflexion ab: „Im Gegensatz zur ausgeschalteten Reflexion bin ich aber ganz ausschließlich das Denken selbst (mein eigenes oder fremdes, in das ich mich hinein versetze) bzw. der Körper und die Wahrnehmung selbst. Ich habe überhaupt keine gedankliche Distanz zu mir und dem Geschehen" (ebd.). Dieser Zustand der „Gedankenverlorenheit" suggeriert ein Ausgeliefertsein an ein bestimmtes Geschehen, vergleichbar etwa einem Tagtraum. Ein solch selbstvergessenes „Vollkommen in den Dingen Sein" (ebd., 198) tritt bspw. im konzentrierten Arbeitsprozess auf oder beim Betrachten eines packenden Films, beim Autofahren oder Musizieren, überhaupt in Verrichtungen künstlerisch-schöpferisch-hingebungsvollen Tätigseins. Allem un-bewussten *Flow*-Erlebnis zum Trotz findet aber dennoch ein Denken statt, „das aber nicht vom Gegenstand distanziert ist, ihn also *nicht* objektiviert" (ebd.). Besagter *Flow*-Zustand ist dabei u. a. durch folgende Charakteristika bestimmt:

- Die jeweiligen Handlungsanforderungen sind eindeutig und bedürfen keinerlei Interpretation, so dass jederzeit klar ist, was zu tun ist, ohne erst darüber nachdenken zu müssen;
- Es bedarf keiner aktiven Konzentration, vielmehr stellt sich diese quasi wie von selber ein; Kognitionen, die nicht unmittelbar auf das laufende Geschehen gerichtet sind, werden ausgeblendet;

- Das subjektive Zeitempfinden ist praktisch ausgeschaltet;
- Es findet ein Aufgehen in und ein Verschmelzen mit der laufenden Aktivität statt, was zu einem Verlust von Reflexivität und Selbstbewusstsein führt (vgl. ebd., 198f.).

Dieses „selbstvergessene, undistanzierte Tun und Denken“ (ebd., 199) vollzieht sich dabei keineswegs zwangsläufig in sprachloser Form: Es thematisiert sich lediglich nicht selbst und macht den jeweiligen Themengegenstand nicht zum Objekt des eigenen Handlungsvollzugs. Während des eigenen Handelns kann z. B. parallel dazu durchaus gesagt werden, *was* gerade gemacht wird, ohne sich dessen aber wirklich auch *bewusst* zu sein. Es stellt sich angesichts dieser Unbewusstheit natürlich die Frage, inwieweit diese erste der Hartmannschen Reflexionsstufen tatsächlich als selbstreflexiv interpretiert werden kann. In gewisser Weise findet Selbstreflexion erst auf höheren Reflexionsstufen statt, sobald jemand über die Situation, in der er/sie sich gerade befindet, bewusst nachdenkt. Dabei werden jedoch normalerweise diese Erfahrungen durch andere Erfahrungen überformt, weshalb sich beim Wechsel zwischen den Reflexionsstufen die auf der ersten Reflexionsstufe gemachten Erfahrungen sukzessive verändern, wobei die ursprünglichen, dem *Flow* zugrundeliegende Gefühle und Wahrnehmungen großteils verloren gehen. In gewisser Weise scheint Hartmanns erste Reflexionsstufe als solche somit erst im Lichte höherer Reflexionsbemühungen wahrnehmbar.

– 2. Reflexionsstufe: „Die Eigenschaft der Gegenstände“ –

Das noch weitestgehend un- oder zumindest vorbewusste Denken der ersten Reflexionsstufe erhebt sich vermittels sprachlicher Kategorisierungen und entsprechender gegenstandsbezogener Differenzierungen auf eine intellektuelle Ebene, von der aus es möglich ist, einzelnen Gegenständlichkeiten Funktionen zuzuschreiben. So findet auf der zweiten der Hartmannschen Reflexionsstufen ein Nachdenken über eigene oder andere handelnde Personen zwar weiterhin ohne bewussten Subjektbezug statt, jedoch wird unterstellt, dass diese Personen sich zumindest zu bestimmten Gegenständen verhalten. Martin Hartmann (ebd., 201) erläutert:

> „Diese Perspektive lässt die Reflexion während der Untersuchung der Gegenstände außer Acht und betrachtet diese Dinge (die auch andere Personen oder der eigene Körper sein können) ‚analytisch‘ (oder in der Folge auch ‚synthetisch‘). Im Gegensatz zum ‚Vollkommen in den Dingen

> Sein‘ der ersten Reflexionsstufe wird in der zweiten Reflexionsstufe damit eine vollkommene oder ‚radikale‘ Trennung der individuellen Gegenstände von mir (als der reflektierenden Person) bzw. den anderen Gegenständen vollzogen (...). Die Dinge werden eindeutig identifiziert und abgegrenzt, also aus ihrem Kontext, auch in ihrer Beziehung zu mir als Betrachtender bzw. Agierender herausgelöst. Sie sind also nicht wie in der ersten Reflexionsstufe mit mir in einer Ganzheit verbunden, auch wenn ich sie betrachte oder manipuliere (...)“.

Vereinfacht gesprochen findet auf dieser Ebene der Reflexion eine Trennung der Gegenstände sowohl voneinander als auch vom betrachtenden Subjekt statt. Diese als Entitäten existierenden Dinge können (bzw. müssen) hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Gesetzmäßigkeiten katalogisiert und inventarisiert werden. Die Perspektive dieser auf objektivierte Gegenstände gerichteten Reflexion ist, so Hartmann, in erster Linie die der Naturwissenschaften, aber auch diejenige konkreter Arbeitsverrichtungen, denn in arbeitsteiligen Prozessen werde die arbeitende Person auf die Manipulation von Gegenständen reduziert, ohne dass sie sich in den meisten Fällen darüber im Klaren ist, welchen konkreten Sinn ihre Tätigkeit tatsächlich hat und in welchem Zusammenhang diese Verrichtungen stehen (vgl. ebd., 203f.). Speziell BerufsanfängerInnen hätten diesbezüglich oft Probleme, weil diese (noch) relativ schlecht in der Lage seien, ihre Arbeitsverrichtungen hinreichend zu reflektieren, da sie, mangels Vorkenntnissen, in erster Linie auf den jeweiligen Gegenstand und seine zugehörigen Eigenschaften bzw. auf eine zugehörige bestimmte Handlung fokussiert sind. Hartmann (ebd., 204) erklärt diesen Sachverhalt wie folgt: „Sie (die noch relativ unerfahrenen AnfängerInnen, B. L.) können jedoch im Sinne der ersten Reflexionsstufe das Ergebnis ihres jeweiligen Handlungsschrittes betrachten (...) und dann (also nachträglich) über ihn bzw. den Ablauf ihrer Tätigkeit nachdenken. Da sie sich hier nun nicht mehr auf den Gegenstand bzw. dessen Handhabung konzentrieren müssen, können sie sich erst jetzt von sich selbst distanzieren und ihr eigenes Tun beleuchten. (...) Die Arbeitenden lernen in diesem Fall also ‚On-the-job‘ und mit der Erfahrung“. Vom Standpunkt höherer Reflexionsstufen aus betrachtet geht es auf der zweiten Stufe somit um einen produktiven Umgang mit Objektivationen der Dingwelt im Sinne ihrer gezielten Bereitstellung und ihres gezielten Gebrauchs, jedoch noch ohne komplexe Proflexionen und ohne ein systematisches Zusammendenken ver-

schiedenster Nutzungsbedarfe, was auf die nächst höheren Reflexionsstufen verweist.

– ***3. Reflexionsstufe: „Das Subjekt und das Objekt“*** –
Das entscheidende zusätzliche Kriterium der dritten von sieben Reflexionsstufen wird von Martin Hartmann (ebd., 207) folgendermaßen expliziert: „In der 3. Reflexionsstufe distanzieren wir uns einen weiteren Schritt von uns selbst und betrachten die Voraussetzungen der Reflexion über die Sache. Eine Distanzierung ist möglich, weil wir jetzt zwei verschiedene Herangehensweisen vergleichen können: Die der Reflexion über den Gegenstand und die der Reflexion über das Denken über den Gegenstand, also die der Kritik an der Betrachtungs- oder Handlungsweise der zweiten Reflexionsstufe“. Das betreffende Individuum steht so in dreifacher Hinsicht für Reflexionsprozesse zur Verfügung, nämlich als Objekt, als denkendes Ich und schließlich als handelndes Ich. Große ?edeutung kommt auf dieser Ebene Fragen richtiger vs. falscher Handlungen zu, damit verbunden auch Fragen von Recht haben vs. Unrecht haben etc. Hartmann (ebd., 209f.) erläutert:

> „In dieser dritten Reflexionsstufe gibt es entweder die Möglichkeit die einzelnen Aspekte des Gesamtkomplexes der menschlichen Handlung (eingeschlossen die Erkenntnisse über die Objekte, das Denken und die Wahrnehmung) isoliert von einander zu untersuchen, oder aber in Abhängigkeit von einander, was höhere Anforderungen stellt: Im ersten Fall habe ich also den Gegenstand selbst, die Wahrnehmung, Beziehung bzw. Handlung und mein Denken getrennt voneinander zu analysieren. Mein Denken erinnert in diesem Fall an die zweite Reflexionsstufe, weil ich jeden der einzelnen Aspekte zum Objekt meines Denkens mache und ihn dabei isoliere. Erst später füge ich sie dann (...) wieder zusammen“.

Auf der dritten Reflexionsstufe werden folglich *synthetische Denkleistungen* erbracht, in denen zuvor analytisch und wahrnehmungsbezogen Getrenntes nunmehr zusammengedacht wird. Beispielsweise werden bei der Betrachtung von Gegenständen Wissensbestände hinsichtlich deren Veränderbarkeit (im Sinne der Frage: „Was soll erreicht werden?“) reflektiert, zudem werden Wahrnehmungen auf ihre physiologischen Grundlagen sowie auf ihre Folgen für Denken und Handeln hin durchdacht, als aber auch in einem phänomenologischen Sinne analysiert (d. h. hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen individueller Wahrnehmung und tatsächlicher Gestalt der Welt befragt). Insbesondere ist es

das Denken selbst, also etwa seine Gesetzmäßigkeiten und Strukturen betreffend, das sich hierbei für bewusste Reflexionsprozesse erschließen lässt: „Ich habe hier implizit immer eine Gerichtetheit, eine Zielsetzung, die auf einen Bezug des Analysierten verweist, der in der vorhergehenden Reflexionsstufe (noch) nicht in den Blick geraten konnte“ (ebd., 210).

Weiters stellen auf dieser Ebene auch Handlungen und ihre jeweiligen Dynamiken wichtige Ausgangspunkte von Reflexionsprozessen dar. Dabei lassen sich laufende und/oder verrichtete Handlungen speziell unter drei Aspekten reflektieren:

- Wie sich Gegenstände in der geplanten Handlung als Funktion des eigenen Tuns verändern,
- wie verrichtende Handlungen in ihrer Planung zum Ergebnis führen und umgekehrt,
- wie Denken/Planen durch eine Handlung zum Ergebnis geführt werden kann.

Hartmann (ebd.) verdeutlicht: „Ich setze hier also bei einer Gesamtschau der einzelnen Aspekte unterschiedliche Schwerpunkte und setze sie später in Beziehung zueinander. Bei dieser Betrachtung aber klammere ich mich, wie gesagt, selbst aus, setze die Schwerpunkte nicht bewusst, sondern nach sachlicher Erfordernis und isoliere sie dabei voneinander, um mich auf das ‚Wesentliche‘ zu konzentrieren“, wobei die Gegenstandsbereiche zugeordnet und systematisiert werden. Hartmann (ebd., 211) ergänzt hierzu einen weiteren Fall des Umgangs mit Prozesshaftigkeiten:

> „Wenn ich über die Beziehung zwischen mir und meiner Handlung gegenüber den Dingen, also über die Dinge, meine Handlung und die Situation, in der ich sie vollzog, sowie mein Denken nachdenke, so relativiere ich meine Handlung in ihrer Angemessenheit und suche nach möglichen Alternativen. Die Dinge werden dabei zu einer Funktion meines Denkens und Handelns. Sie verlieren ihre dingliche (objektive) Abgeschlossenheit und Unabhängigkeit (...)“.

Speziell in der beruflichen Bildung ist eine analytische Trennung verschiedener Funktionsbereiche meist unverzichtbar und unvermeidlich, weil jede auf ein bestimmtes Ziel zu richtende Handlung je nach Gebiet und Problemstellung ein gesondertes Nachdenken und entsprechend gesonderter Behandlung bedarf. Die

Gegenstandsbereiche und Erkenntnisgewinne auf der dritten Reflexionsstufe lassen sich abschließend mit Hartmann (ebd., 214) zusammenfassen:

> „Zunächst betrachte ich mich (oder eine andere Person) in dieser Reflexionsstufe in meinem (bzw. in ihrem) Verhältnis zum Gegenstand; ich betrachte also meine (bzw. ihre) Voraussetzungen im Umgang mit dem Gegenstand. Der Unterschied zur vorhergehenden Reflexionsstufe liegt darin, dass ich mein Tun als mein Tun (also nicht mehr nur als ein mit Eigenschaften behaftetes Objekt, sondern als Wesen, das handelt und das denkt) jetzt im Verhältnis zu meinem erzielten Ergebnis setzen kann. Ich bin dabei nicht mehr davon abhängig, das Ergebnis selbst zu betrachten und es in Bezug auf seine Funktionalität oder Ästhetik zu bewerten (...), sondern ich kann mein Tun selbst in seiner Güte beurteilen und Maßnahmen treffen, es den Gegebenheiten anzupassen (...). Ich bin also mir gegenüber (allerdings nur in meinem Verhalten, in meinen Fertigkeiten als Beherrschung von Methoden und Verfahren bzw. in Bezug auf meine Aussagen zum Gegenstand) kritikfähig geworden“ (ebd., 214f.).

– ***4. Reflexionsstufe: „Die Instrumentalisierung der Anderen und die Steuerung von Handlungen“*** –

Martin Hartmann (ebd., 215) selbst erläutert die wichtigsten Aspekte der 4. Reflexionsstufe:

> „Die Reflexion in der vierten Reflexionsstufe führt mich nun weg von einer Betrachtung des eigenen ‚Ich‘ als abstraktes Subjekt und relativiert meine Position im Vergleich der individuell möglichen Vorgehensweisen. Es geht nicht mehr um ‚richtig‘ und ‚falsch‘ im Sinne einer absoluten Kategorisierung der Handlung, sondern eher um ihre Angemessenheit bzw. die ihrer Planung bzw. um die Standorte (vor allem Interessen, Motive) von denen diese Planung bzw. Handlung aus angegangen wurde“.

Die Kategorien des „Ich“ und „Du“ werden hierbei zu Funktionen der gegebenen Situation, zudem auch zu Funktionen der Nützlichkeit, der Normen und Werte, der Psyche und des Körpers. Vom Standpunkt der vierten Reflexionsstufe aus gewinnen folgende Perspektiven an Kontur: Zunächst kann eine bestimmte Sache selbst betrachtet werden, sodann der jeweilige Umgang mit dieser, wobei hier sowohl die eigene Wahrnehmung als auch das eigene Denken und Handeln eingehenderer Reflexionen zugänglich werden. Neben der reflektierenden Betrachtung einer bestimmten Sache und der Beziehung

der beteiligten Personen zu dieser Sache wird dabei insbesondere der eigene Umgang mit dieser Sache vermittels der Reflexion eigener Wahrnehmungen und eigenen Tuns in Relation zu den Handlungen anderer einer reflektierten Selbstkritik zugänglich. Hartmann betont, dass erst über die Wahrnehmung und Erfahrung eigener Annahmen, Interessen und Motive in unterschiedlichsten Handlungssituationen auch das empathische Hineinversetzen in andere ermöglicht wird (vgl. ebd., 217). Auch lässt sich der Reflexionsprozess auf dieser Ebene auf chronologische Prozesshaftigkeiten und Handlungsverläufe beziehen, d. h. auf zuvor noch gedanklich in funktionale und situationsbezogene Einzelschritte zerlegte Prozessabläufe, die nach ihrer zeitlichen Zusammenschau nunmehr die gezielte und reflektierte Planung und Regulation eigener Handlungen ermöglichen.

Hoher Stellenwert wird auf dieser Reflexionsstufe insbesondere auch psychischen Aspekten und Dispositionen zuteil. Beispielsweise lässt sich wie eben angeführt die zeitliche Abfolge gemachter Erfahrungen untersuchen (bis zurück zu frühkindlichen Prägungen und Erfahrungen, die aus analytischer Perspektive einer entsprechenden Reflexion zugänglich werden). Ein weiterer veritabler Gegenstand der Reflexion sind hinsichtlich deren Verlauf, Struktur usw. auch kooperative Handlungen als Verrichtungen, die von verschiedenen Personen zusammen unternommen werden, ebenso die zugehörigen kommunikativen Prozesse, die sich nach den Regeln der Kommunikationstheorie eingehender untersuchen lassen. Dabei geht es bspw. nicht nur um die Frage richtiger oder falscher Aussagen, sondern auch darum, zu klären, „wie die Kommunikation denn stattfindet, in welchen Kontext sie sich für die Kommunizierenden stellt, was ihr (...) zugetraut werden kann und was nicht“ (ebd., 222). Bei der Reflexion eines bestimmten Arbeitsprozesses etwa lassen sich verschiedene reflexive Standorte einnehmen, beispielsweise beim Vergleich zweier Personen bezüglich ihrer Persönlichkeit und Arbeitsweise oder bezüglich ihrer gelingenden/misslingenden Kommunikationen. Darüber hinaus lassen sich natürlich auch zwei arbeitende Personen in unterschiedlichen Strukturen und Arbeitsorganisationen vergleichen und/oder ein Arbeitsvorgang unter arbeitsorganisatorischen Gesichtspunkten eingehender analysieren. Schließlich ist die eigene Arbeitssituation/-verrichtung zu reflektieren, speziell im Interesse ihrer Verbesserung, etwa hinsichtlich Effektivität und Belastung, nicht zuletzt auch mit Blick auf die für die Erweiterung von Wissen und Können notwendigen Lernprozesse. Gegenstand der Reflexionen sind auf dieser Ebene schließlich individuelle und moralische Werte sowie deren Bewertung und Begründung (vgl.

zu allen hier lediglich stichpunktartig angeschnittenen Aspekten ausführlich ebd., 216–224).

Im Kontext der arbeitsorganisationsstrukturellen wie -kulturellen Grundsatzfrage, ob anweisende oder kooperative Arbeitsprozesse stattfinden (bzw. stattfinden sollten), also im Zusammenhang einer auf den Arbeitsprozess bezogenen bestimmten Rolle/Position, in der entweder Anweisungen erteilt oder aber gleichwertige Zusammenarbeit stattfindet, lässt sich abschließend die Reflexion des Arbeitsprozesses unter qualifikatorischen Gesichtspunkten, d. h. hinsichtlich der erforderlichen fachlichen Inhalte (Wissensbestände) und Fertigkeiten, anführen. Hartmann (ebd. 223) benennt hierbei explizit einige der wichtigsten Reflexionsbezüge dieser vierten Reflexionsstufe in Form einer Auflistung: „Reflexion -des Arbeitsprozesses in Hinsicht auf verrichtungs- und/oder kooperationsspezifische Strukturen und Organisation (Funktionalität); -des Arbeitsprozesses in bezug auf Handlungsabläufe und dafür notwendige Qualifikationen; -des Arbeitsprozesses in Hinsicht auf notwendiges Wissen über zu handhabende Dinge; -der Haltungen und Einstellungen der Arbeitenden zur Arbeit; -der Kooperation; -des Arbeitsprozesses und seines Lerngehalts auf den Ebenen des Wissens, der Fertigkeiten und der Formung der Persönlichkeit". Mit Hartmanns (2005, 197) eigenen Worten lassen sich die ersten vier Stufen seiner Reflexionstheorie pointiert zusammenfassen: „Die erste Reflexion sieht sich noch nicht selbst, sondern eine zusammenhängende, sich selbst bewegende Welt, die zweite Reflexion bekommt feste Gegenstände (und sich selbst gleichfalls höchstens als festes ‚Objekt') in den Blick, die dritte Reflexion betrachtet sich oder die eigene Handlung in Bezug auf den Gegenstand in einer ersten Dimension selbst (als ‚Subjekt'), die vierte Reflexion bekommt zwei Instanzen (Stufen, Ebenen) der Reflexion in den Blick, usw."

– ***5. Reflexionsstufe: „Sozialer Prozess und äußere Regulation"*** –
Auch auf der fünften Reflexionsstufe lassen sich im Sinne einer *Reflexion der Reflexion* unterschiedliche Perspektiven von und auf Reflexion benennen, wobei hier insbesondere einer *systemischen Perspektive* Bedeutung zuwächst, Reflexionsprozesse somit auf die Analyse von Systemen mit ihren immanenten Faktoren und zugehörigen Wechselwirkungen gerichtet sind. Auf diesem *Level*, so Hartmann (ebd., 238) abstrakt, „zentriert die äußere Betrachtung des integrierten Systems das System, mit seinen Gruppierungen in Bezug auf seine Gegenstände, die beteiligten Personen sowie ihre Beziehungen, auf seinen je nach Standort durchaus unterschiedlichen Zweck und auf die, ihm (dem

System) innewohnenden auf diesen Zweck bezogenen Funktionen“. Vereinfacht gesprochen bieten sich auf dieser Ebene zwei grundlegende Reflexionsmodi an, nämlich zunächst die Fokussierung auf die Wahrnehmung und sodann auf die Handlung:

- Bei der Reflexion über die Wahrnehmung eines Gegenstandes wiederum lassen sich als erstes die unterschiedlichen Eigenschaften eines Gegenstandes bestimmen und deren jeweiliges Verhalten betrachten. Individuelle Voraussetzungen der Wahrnehmung sind hierbei ebenso zu reflektieren wie gegenstandsbezogene Theorien. M. a. W. werden psychische Dispositionen ebenso beleuchtet wie eigene soziale Kontexte (oder die einer anderen Person), um so die Gründe für eine bestimmte Wahrnehmungsweise eines bestimmten Sachverhalts umfassend eruieren zu können (vgl. ebd., 225).
- Die Schritte bei der Reflexion einer bestimmten Handlung unterscheiden sich nur geringfügig von der Reflexion der gegenstandsbezogenen Wahrnehmung, sind jedoch in stärkerem Maße auf die Gefühls- und Erfahrungswelt bezogen: Handlungen selbst werden in ihrer Angemessenheit in Bezug auf den Gegenstand hinterfragt, wobei körperliche und psychomotorische Begebenheiten mit einbezogen werden. In einem nächsten Schritt sind die eigenen Interessen und Motive in Bezug auf den Gegenstand – in Abhängigkeit von der gegebenen Situation – in Frage zu stellen oder zu bestätigen. Schließlich werden die diesen Motiven und Interessen zugrunde liegenden Werte und Normen ins Visier der Reflexion genommen (vgl. ebd., 225f.).

Reflektiert werden auf dieser Ebene der Reflexion neben vorgegebenen Abläufen also auch deren jeweilige Voraussetzungen, zudem die verschiedenen beteiligten Personen, Körper, Psychen, Gegenstände, Handlungen/Handlungsmethodiken usw. Angesichts einer solchen Vielfalt potentieller Reflexionsinstanzen und zugehöriger (Sub-)Systeme kommt hierbei einer *systemischen* Betrachtungsweise höchste Priorität zu, mehr noch, erweist sie sich als geradezu unverzichtbar. Im Vordergrund steht dabei nicht das reflektierende Individuum selbst, sondern die Funktionalität des Gesamt- oder des (untergeordneten) Teil-Systems, „die je nachdem auch die Rolle des Individuums und seine/ihre Entwicklungsbedingungen konstituiert“ (ebd., 227). Auf dieser Reflexionsstufe finden sich somit überaus deutliche Ähnlichkeiten mit einer humanökologischen Perspektive in

der Pädagogik, die für die abschließende Kritik der Hartmannschen Modellbildung, v. a. aber für den hier ausgebreiteten Bildungsbegriff und insbesondere für daran anknüpfende mögliche methodisch-didaktische Konzeptionen gelingender Reflexionsförderung von zentraler Bedeutung ist: Ebenso wie in dieser systemisch-phänomenologisch grundierten Sicht auf soziale Prozesse werden auch auf Hartmanns fünfter Reflexionsstufe verschiedene Systeme, bspw. Arbeit, Familie, Freundeskreis, Berufsschule etc., sowie ihre damit verbundenen Funktionen und Rollenübernahmen analysiert und dies auch in ihrer vieldimensionalen wechselseitigen Verschränktheit. So lassen sich überaus komplexe Beziehungsgeflechte auf verschiedenen Ebenen, etwa das Verhalten innerhalb einer Gruppe oder zwischen verschiedenen Gruppen betreffend, neben- oder nacheinander untersuchen (vgl. ebd., 228f.). Von herausgehobenem Interesse ist im Zusammenhang einer systemischen Betrachtungsweise auf diesem Reflexionsniveau natürlich auch der Aspekt der Kommunikation. Hartmann (ebd., 229) verdeutlicht das hierbei grundgelegte, überaus weite Verständnis derselben: „Kommunikation bezieht sich hier nicht mehr nur auf die menschliche Sprache und ihre Struktur, die eine Verständigung über den Umgang mit dem Gegenstand oder Prozess ermöglicht, sondern auch auf die rückgekoppelte, ‚technische' Kommunikation (z. B. als Information) zwischen Systemen unterschiedlicher Art. Letztere benötigt deswegen formulierende, sendende, übertragende, wahrnehmende und verarbeitende Elemente" (ebd. 229).

Speziell auf Arbeitsprozesse bezogen lassen sich somit auf der fünften Reflexionsstufe u. a. folgende reflexive Standorte einnehmen: Hinsichtlich bestimmter geschäftlicher Prozesse etwa lässt sich die in unterschiedlichem Maße auf einzelne Personen/Stellen verteilte Verantwortung in arbeitsteiligen Zusammenhängen näherhin untersuchen; sodann lassen sich bspw. verschiedene Personen bezüglich der Qualität ihrer getätigten Arbeitsverrichtungen vergleichen; darüber hinaus sind ge- bzw. misslingende Kommunikationen und Kooperationen zwischen Mitarbeitern ebenso Gegenstand der Reflexion wie Abläufe, Strukturen und die Organisation von Arbeitsprozessen. Zudem lassen sich reflektierte Einschätzungen einzelner Persönlichkeitsstrukturen vornehmen. Selbstverständlich ist das eigene Ego Bezugspunkt reflexiver Zugänge. Als Mitglied einer Arbeitsgruppe vermag das reflexive Interesse dabei zwischen verschiedenen Perspektiven zu wechseln, etwa zwischen dem Fokus auf den Produkten der Arbeit, diversen Funktionalitätserwägungen, technischen Aspekten oder Fragen der Arbeitsorganisation – speziell etwa mit dem Interesse einer Aufhebung starrer Arbeitsteilung und sonstiger Belastungsformen. Mit

Hartmann (ebd., 233) lassen sich noch einige weitere Topoi einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem je eigenen Arbeitsprozessgeschehen anführen: „- die gemeinsame oder (zeitweise) zugewiesene planerische Tätigkeit, Arbeitsdurchführung, Qualitätskontrolle, Bewertung und Reorganisation des Prozesses in Bezug auf Qualität und Effizienz; - die Außenkontakte (...), Probleme mit der Qualität, Probleme mit der Maschinerie (...) usw.; - den Spaß an der Arbeit, die Überforderung, Stress, körperliche Belastung usw.; -akustische, inhaltliche oder organisatorische Missverständnisse usw.; - die Metadiskussion über die Situation und Aufgabenverteilung in der Gruppe, die Vorlieben oder die Qualitäten der Beteiligten und ihre diesbezüglichen Probleme usw.“. Weitere veritable Reflexionsfragen wären zudem etwa konfliktbehaftete Kommunikationen, aber auch der gesamte Organisationsprozess als solcher, wobei das Interesse hierbei v. a. einer Verbesserung der Produktionsabläufe und der je eigenen Arbeitssituation gilt.

– ***6. Reflexionsstufe: „‚Kultur‘ als Selbstregulierungsstruktur“*** –
Auf der sechsten und vorletzten Reflexionsstufe geraten die komplexen Phänomene Selbstorganisation und Kultur in den reflektierenden Blick: Systeme und Subsysteme mitsamt ihren zugehörigen Komponenten und Zwecksetzungen lassen ein Gesamtsystem und dessen jeweilige Untereinheiten zu einem fragilen und komplexen Gebilde werden, das sich selbst immer wieder neu austarieren muss. Die zentrale Zielsetzung komplexer Systeme ist folglich die einer gelingenden *Selbstorganisation*. Diese speist sich nach Hartmann aus zwei möglichen Kontexten: Sie ist entweder eine Funktion der Kultur oder sie resultiert aus Selbstregulationsprozessen im Sinne der Systemtheorie. Bzgl. des Hartmannschen Verständnisses von Kultur ist hervorzuheben, dass diese „in ihrer nun dezentrierenden, selbstorganisierenden Struktur nicht mehr (wie in der fünften Reflexionsstufe) nur eine auf die zwar durch soziale Interessen geleitete, aber auf die äußere Funktionalität (also auf äußerlich gegebene Werte) zielende Regulation einbaut, sondern sich im Sinne der Selbstregulation als Referenz für jedes (Sub-)System jeweils eigene Werte setzt. Der Begriff ‚Kultur‘ kann in dieser Reflexionsstufe also in gewisser Weise alle Reflexionsprozesse der vorhergehenden Stufen einholen“ (ebd., 239). Große Bedeutung kommt im Kontext eines solchen Kulturverständnisses psychischen und sozialen Faktoren zu, die als wesentliche Strukturen der Selbstorganisation zu begreifen sind. Als Funktion der Regulation kritisiert eine so verstandene Selbstorganisation „sich selbst bzw. die eigenen Prozesse und Handlungen im Sinne der Bewältigung der

vom System wahrgenommenen Selbstentwicklungsaufgaben“ (ebd., 241). Da die unterschiedlichen beteiligten Subsysteme auch widersprüchlichen Interessen folgen, muss gelingende Selbstorganisation von daher *selbstkommunikativ* und *ausgleichend* wirken.

Fragen der Selbstregulations- und Systemtheorie sind ohne theoretische Zugänge und zugehörige Begrifflichkeiten wie etwa Konstruktivismus oder Poststrukturalismus nur schwer zu erörtern. Speziell im Kontext solcher Diskursmuster benennt Martin Hartmann folgende potentiellen Gegenstände einer *Reflexion der Reflexionen*, ihrer Beziehungen und Bezüge, bei der (Selbst-) Reflektierende in verschiedenen Systemzusammenhängen bzw. Kontexten mit je unterschiedlichen Funktionsanforderungen stehen:

- Beobachtung der Außenwelt einschließlich Selbstbeobachtung;
- Identifizierung und Vergleich von Systemen und ihren Subsystemen einschließlich ihrer Abhängigkeitsverhältnisse und ihrer Austauschbeziehungen mit der Umwelt;
- Selbstreferenz und Selbstregulation (z. B. die Genese eigener Wertesysteme betreffend);
- Erkenntnisse und kommunizierte Weltsichten als Formen der Konstruktion;
- Lernen als Auf- bzw. Umbau eigener (kognitiver) Strukturen;
- Lehren als Angebot einer strukturierten Lernumgebung; Dekonstruktion und Rekontextualisierung;
- Erzeugung virtueller Welten (als eigenständiger Raum, nicht als Spiegel oder Fortschreibung der Gesellschaft) (vgl. ebd., 244).

Auf der sechsten Reflexionsstufe sind auf eine *dezidiert systemische* Art und Weise verschiedenste Gegenstandsbereiche und Phänomene zu reflektieren, die in je unterschiedlichem Ausmaß und auf ganz verschiedene Art und Weise miteinander wechselwirken, so beispielsweise:

- die von einem System zum Zweck der Selbstorganisation selektiv wahrgenommene Wirklichkeit;
- die Sphäre der Wahrnehmung im Sinne einer konstruierten Wirklichkeit;
- die personal-psychologisch relevanten Fragen innerer Selbstorganisation und Intuitionen;

- Fragen einer kritischen Bewertung von Aussagen, Intentionalitäten und Bedeutungen, emotionalen Regungen und Handlungen als Ausdruck innerer Selbstorganisationsprozesse;
- Fragen der Vorgehensweise und Strategie im Sinne der Beeinflussung komplexer Prozesse;
- die Ergebnisse komplexer, ausgehandelter oder kooperativ-tätiger Prozesse;
- der personal-kognitive Bereich, in dem das personale Wissen nicht mehr allein fachlogisch, sondern handlungslogisch so strukturiert ist, dass es für andere Wissensbereiche und -systeme verallgemeinerbar und dementsprechend nutzbar ist;
- die für Selbstorganisationsprozesse entscheidende Sphäre der Information und Kommunikation im Sinne eines von konkreten Menschen, Dingen und Handlungen abstrahierten Zeichen- und Bedeutungssystems und seiner kommunikativen und kooperativen Prozessorganisationen an den Schnittstellen verschiedener Organisationsbereiche (vgl. ebd., 245f.).

Martin Hartmann (ebd., 246) zusammenfassend: „Wie gesagt kommen diese Selbstorganisationssphären nur zustande durch eine immer weitere Distanzierung vom primären Gegenstand der Betrachtung und den Einbezug von selbstreflexiven Elementen. Durch die Reflexion auf das komplexe, eigene Selbst werden sie (und alle anderen komplexen Systeme) zu neuartigen, subjekthaften Gegenstandsbereichen einer Selbstorganisationstheorie (...)".

– ***7. Reflexionsstufe: (ohne spezifizierende Bezeichnung)*** –
Die letzte und wohl auch komplizierteste seiner ohnehin oft nur schwer zu differenzierenden sieben Stufen der Reflexion erläutert Martin Hartmann (ebd., 264) wie folgt:

> „Die reflektierende Distanzierung der siebten Reflexionsstufe richtet sich zunächst vor allem auf das Verhältnis der internen Organisation der (Sub-) Systeme zu ihren Umgebungen und die Möglichkeit ihrer gegenseitigen Verschränkung (oder ‚Vernetzung'). Diese Diskussion wurde in der sechsten Reflexionsstufe auf der Ebene des untergeordneten Systems aufgrund des Selbstorganisationsparadigmas ausgeklammert und kam höchstens als Beziehungsgeflecht (...) in den Blick. Der Begriff der ‚Vernetzung' ist hier aber nicht vor allem im Sinne einer Darstellung des Beziehungsgeflechts des Systems mit anderen Systemen oder seiner Umgebung zu verstehen,

sondern im Sinne einer gemeinsamen (die eigenen Voraussetzungen und die der anderen) reflektierenden Be- und Verarbeitung von Aufgaben und Prozessen und in einer reflektierten Verquickung der unterschiedlichen Organisationen, Systeme, Institutionen usw. Im Grunde geht es also um die Integration der beiden Systemtheorien des offenen (sich selbst organisierenden) und des geschlossenen (zentrierenden) Systems".

Die siebte und letzte Reflexionsstufe fügt den vorhergehenden Ebenen dadurch noch einen wichtigen Aspekt hinzu: Sie differenziert und untersucht die allen Beziehungsmustern zugrundeliegenden jeweiligen Voraussetzungen und versucht, die unterschiedlichen, auch individuellen Perspektiven der verschiedenen Akteure offen zu legen. Damit werden Handlungsmotive und -gründe expliziert, die einem bestimmten Standpunkt, der dem Gesamtsystem gegenüber eingenommen wird, zugrundeliegen. Dies inkludiert Gegenstände, Verfahren und Prozesse, die auf bestimmte Sachzwänge und auf solche Faktoren verweisen, die Handlungsspielräume beschneiden. Das reflexive Interesse gilt auf dieser höchsten Ebene mithin den komplexesten Fragen der Vernetzung verschiedener Bereiche einer Organisation, mitsamt (Selbst)Organisationsprozessen, einwirkenden Kräften, Aktionen und Reaktionen, Informationen, Verarbeitungsprozessen, Umgebungsvariablen, Fehlerhaftigkeiten, Wünschen und Zwecken, Anpassungen und Abweichungen, Bewertungen, Kommunikationen, Kooperationen, Funktionen, Anforderungen und Grenzen, Vernetzungen und letztlich mitsamt der Reaktion des Gesamtsystems selbst (vgl. ebd., 292–300).

13.2.3.4 Kritische Würdigung der Hartmannschen Reflexionsstufentheorie und pädagogisch-didaktische Konsequenzen in Form einer Bevorzugung humanökologischer Modellbildungen

Inwiefern eignet nun die vorgestellte Reflexionsstufentheorie Martin Hartmanns für das pädagogisch-methodische Bemühen um die Beförderung individueller Reflexionsfähigkeit? Hinsichtlich einer kritischen Würdigung des Nutzens dieser überaus ausdifferenzierten und komplexen Reflexionsstufentheorie sensu Hartmann sowie anderer Modellbildungen zum Thema Reflexion (wie etwa den beiden vorangehend angeführten) für eine pädagogisch-methodenpraktische Umsetzung, stellt sich hier zunächst grundsätzlich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen einer (wenn auch nur modellhaften) reflexiven Erfassung realer Subjekte in deren dynamischen Lebenswelten mit all ihren zugehörigen Wechselwirkungen und sozialen Prozessen. Es lässt sich hierbei nicht zuletzt die

Frage nach der tatsächlichen Notwendigkeit eines solchen Vorgehens aufwerfen, denn selbst wenn sich komplexe Handlungen und kommunikative Interaktionen sogar multiskaliert abbilden ließen: Lohnen sich, provokativ gefragt, die auf der methodischen Ebene, speziell natürlich im Falle eines quantitativ-empirischen Vorgehens, notwendig zu leistenden Aufwände der Kategorien- und Variablenbenennung, Datenerhebung und Auswertung tatsächlich? Sollten inter- und intrapersonale Kommunikationen und Dispositive überhaupt einer – zwangsläufig – reduktionistischen, auf Erfassung (im Falle eines entsprechenden empirischen Vorgehens: auf Quantifizierung) abzielenden Logik unterworfen werden, die gerade der subjektiv *erlebten*, in einem phänomenologischen Sinne zu interpretierenden Sichtweise kaum oder nicht gerecht werden kann? (In diesem Kontext eines numerischen Bemühens um die Abbildung von Wechselwirkungen ließe sich auf die von Wilhelm Dilthey idealtypisch vollzogene Unterscheidung zwischen dem für die quantitativ-empirisch orientierten Naturwissenschaften, aber auch für streng numerisch orientierte Sozialwissenschaften charakteristischen Moment des *Erklärens* und dem für Human- und Geisteswissenschaften hingegen maßgeblichen Interesse am *Verstehen* verweisen.[220]) M. a. W.: Was sich in den einzelnen Subjekten an sinnhaften Motivationen, Sym- und Antipathien, augenblicklichen Verfasstheiten etc. abspielt, entzieht sich oft unmittelbarer Erfassung – und es ließe sich aus pädagogisch-ethischer Sicht sogar hinzufügen: erfreulicherweise. Im Sinne einer polemisch-pointierten Fundamentalkritik am hier zu würdigenden Ansatz Hartmanns, v. a. aber auch an weitaus deterministischeren und quantitativ orientierten Versuchen zur Kompetenzentwicklung, ließe sich der Vorwurf eines tendentiell technizistischen und/oder szientistischen Welt- und Menschenbildes erheben, das wegen seiner auf möglichst lückenlose Erfassung von Verrichtungen und Kommunikationen, von Wechselbeziehungen und letztlich auch Denkweisen, in Form eines an *social engineering* orientierten Vorgehens zum Ausdruck kommt. Der pädagogisch-ideengeschichtlich alte Traum umfassend erfassbarer, gestaltbarer, im Extremfall deterministisch funktionierender Lern- und Entwicklungsumwelten scheint hier durchaus durchzuschimmern. Eine weitergehend spezifizierte Kritik am Hartmannschen Reflexionsstufenmodell schließlich zielt – speziell auf den oberen der insgesamt sieben Reflexionsstufen – auf dessen überaus hohen, mitunter zu hohen Komplexitätsgrad, der aus dem anspruchsvollen Bemühen resultiert, interaktionsreiche und -dichte Prozessaktivitäten modellhaft abzubilden. Ein Blick auf die entsprechenden Visualisierungen und Schemata im hierfür grundlegenden Werk verdeutlicht diesen Kritikpunkt eindrücklich

(vgl. Hartmann 2005, z. B. 254, 330, 338, 351, 447 u. a.). Überaus zielführend, um die fruchtbaren Potentiale eines Ansatzes zur Reflexionsprozessanalyse und zur Reflexionsförderung im Sinne der Hartmannschen Reflexionsstufentheorie optimal nutzen zu können, wäre hingegen eine Komplexitätsreduktion und die verstärkte Öffnung der nach einer solchen Reduktion übriggebliebenen Ebenen der Reflexion für qualitative Ansätze der empirischen Sozialforschung, insbesondere für die objektive Hermeneutik und die phänomenologische Perspektive, auf die bei Hartmann sowohl explizit (vgl. ebd., 196) als auch implizit Bezug genommen wird, jedoch wäre dies in noch deutlicherem Maße denk- und wünschbar.

Das Reflexivitätsmodell Martin Hartmanns, das angesichts seines hohen Komplexitäts- und Differenzierungsgrades hier stellvertretend für andere, vergleichbare Modellbildungen steht, lässt sich zusammenfassend wie folgt kritisieren:

- Das zweifellos ergiebige und innovative siebenstufige Modell der interaktionsorientierten Hartmannschen Reflexionstheorie lässt sich als *überkomplex* charakterisieren.
- Es wird der tatsächlichen Komplexität sozialer Lebenswelten und ihrer zugehörigen Kommunikationsverläufe dabei aber trotz aller Differenziertheit nicht wirklich gerecht.
- Der operative Aufwand bzgl. der erforderliche Erhebungsmethodik, speziell mit empirischem Anspruch (Begriffs-, Variablen-, Kategorien-, Indikatoren-Benennung sowie entsprechende Operationalisierungsproblematiken), steht womöglich in keinem sinnvollen Verhältnis zum Ergebnis.
- Die Kompetenz-/Reflexionsthematik wird nicht explizit genug in den Kontext der Persönlichkeitsbildung gerückt und läuft von daher Gefahr, instrumentellen Verwertungslogiken anheim zu fallen.

Ein modelltheoretischer Ansatz hingegen, der zum einen zwar manch deutliche Analogien zu Hartmanns Modellebenen aufweist, dabei aber im Interesse darstellender Analysen weitaus praktikabler scheint, insbesondere, weil er einen deutlich geringeren Komplexitätsgrad aufweist und zudem noch eine systemisch-phänomenologische Perspektive im Sinne eines dezidiert interpretativen Paradigmas einnimmt, ist die humanökologische Sichtweise, die, wie in Kapitel 6 dargelegt, komplexe Lern- und Reflexionsumgebungen in Form individueller Lebenswelten modellhaft in schlüssig benenn- und differenzierbare Umweltebenen unterschiedlicher Reichweite kategorisiert und dabei auf jeder

Ebene klare Anweisungen zur Steigerung deren Bildungspotentials benennbar macht. Eine weitere Stärke eines humanökologisch fundierten Reflexionsmodells liegt in der dem Ansatz inhärenten Ausweitung der Gesamtperspektive von Fragen der Kompetenzentwicklung hin zu Fragen der (Persönlichkeits)Bildung, denen, bei allen zu konstatierenden Schnittmengen zwischen Kompetenzkonzept und „Bildung", aus begriffstheoretischen wie ideengeschichtlichen Gründen keinesfalls der gleiche Gegenstand zugrundeliegt. Die humanökologische Pädagogik verfolgt qualitativ-systemisch-phänomenologische Betrachtungs- und Analyseweisen, die explizit auf Verstehensprozesse abzielen und ausdrücklich den Bezug zum Bildungsbegriff und zur Bildungsförderung herstellen. Das ebenfalls interaktionsorientierte, jedoch nur drei- bis vierstufige Umweltebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner scheint für Zwecke umfassender Reflexion und entsprechende Operationalisierungen somit geeigneter, weil übersichtlicher, da klarer strukturiert. Zielführend wäre folglich die Adaption wichtiger Fragen des Hartmannschen Modells (und zudem, wie gesagt, auch ähnlicher Ansätze) an die Modellmatrix der humanökologischen Perspektive, die eben, im Gegensatz zum Reflexionsstufenmodell, weitaus stärker an klar benennbaren qualitativen Kriterien orientiert ist und so in weit geringerem Ausmaß der Problematik einer validen Erfassung/Auswertung anheim fällt. Nicht zuletzt lohnte im selben Zusammenhang – ganz im Sinne der Hartmannschen Programmatik einer „Theorie der Praxis" – die Suche nach Beispielen einer *guten Praxis* eines reflexiven Lernens (nicht nur am Arbeitsplatz), die aus den hier genannten Gründen überwiegend auf dem humanökologischen Modell basieren sollten und nicht auf der Reflexionsstufentheorie von Hartmann. Alle bisher exemplarisch skizzierten reflexionstheoretischen Ansätze konstituieren letztlich idealiter eine „reflexive Pädagogik".

13.3 Methodische Aufgaben und Grenzen einer reflexiven Pädagogik

Das Aufgabenspektrum einer reflexiv orientierten Pädagogik, wie sie in theoretischer Hinsicht auf den vorangehend erörterten Reflexionsmodellen gründet, ergibt sich im Grunde aus den Aufgaben der Pädagogik selbst, nämlich Hilfestellungen zu bieten für gelingende Bildung, und das meint im umfassendsten Sinne humanistischer Bildung: Hilfestellungen zu bieten für gelingendes Mensch-Sein. Begreift man im Gedankenduktus der Aufklärung und der Kritischen

Theorie (als einer theoretischen Tochter derselben) individuelle Emanzipation und Mündigkeit als eine Grundvoraussetzung freier und sinnerschöpfender menschlicher Existenz, so werden entsprechend Zwänge und Beschränkungen gesellschaftlicher Art zu primären Gegenständen reflektierender Auseinandersetzung. Den Ausgang nehmen Reflexionsprozesse dabei stets beim einzelnen Menschen mit seinen je spezifischen Lebenswelten und -umständen, wobei diese mit zunehmendem Abstraktionsgrad und zunehmender Distanz zum Individuum interpersonell vergleichbarer werden. Michael Winkler (1999, 291) präzisiert:

> „Aufgerufen wird die reflexive Pädagogik von den Individuen selbst, die ihr Leben und Verhalten in einer Weise organisieren, steuern und kontrollieren müssen, daß sie sowohl der Pluralitätsbedingung wie den Wandlungsprozessen gerecht werden. Reflexive Pädagogik gewinnt somit die Gestalt einer ständigen Vergewisserung, die das Individuum über sich selbst vornimmt, einerseits im Blick auf die gegebenen Anforderungen und Möglichkeiten, andererseits im Blick auf die sozialen und kulturellen Veränderungen, die es als Individuum zu bewältigen hat".

Gleichwohl ist selbst eine explizit reflexive Orientierung erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis für sich alleine natürlich noch keine Garantie für die Realisierung von Bildungsleitnormen wie etwa erweiterten individuellen *Mitsprache- und Teilhabemöglichkeiten* bzw. *verminderten Anpassungs- und Subordinationszwängen*. Vielmehr *eröffnet* sie erst Möglichkeiten einer vernünftigen Einsicht in Herrschaftszusammenhänge und gesellschaftliche Funktionsimperative, mithin in Möglichkeiten und Grenzen individueller Freiheit, wie Michael Winkler (1999, 293f.) ausführt:

> „Unvermeidlich bleibt reflexive Pädagogik als solche inhaltsleer. Sie kennt keine moralische Botschaft, kein bestimmtes höchstes Gut (...), trägt auch keine Hoffnung auf Humanisierung des Humanen; allein die konkret gegebenen Bedingungen, vielleicht auch noch die verfügbaren Erinnerungen spielen in ihr eine Rolle (...), nicht jedoch ein substantieller Inhalt, der als pädagogischer zu behaupten wäre".

Reflexion stellt somit einerseits eine Grundvoraussetzung für *expliziten Erkenntnisgewinn* und *tiefere Einsichten* in komplexe Sachzusammenhänge dar. („Explizit" bezieht sich hier auf den Umstand, dass veritable Erkenntnisse auch auf implizite, etwa auf Intuition und phänomenologische Einsicht beruhende

Weise gewonnen werden können. Hier stehen indes die qua rational-kognitiver Denkanstrengung gewonnenen Ein-, An- und Aussichten im Vordergrund). Andererseits impliziert Reflexion als *Modus mentalis* aber noch lange nicht die Lösung der zur reflexiven Einsicht gelangten Problemlagen; weniger noch, bietet sie nicht einmal die Gewähr für die Richtigkeit und Geeignetheit solcherart „herbeireflektierter" Lösungswege. Reflexion erspart folglich keinesfalls die konkrete praktische Umsetzung gefundener Problemlösungen vermittels aktiver Handlungsvollzüge – zumindest in all den Fällen, in denen keine rein persönlichkeitsbezogenen, in eigenen Denkmustern gründenden Dispositionen zur Reflexion stehen (wobei diese mentalen Muster aber i. d. R. in Verhaltensweisen münden und im Sinne eines Außenweltbezugs Gegenstand konkreter Handlungen werden können). Die jeweiligen Handlungen, m. a. W. der gesamte Planungs- und Umsetzungsprozess, sind dann erneut Gegenstand der Reflexion, in aller Regel vollzieht sich diese in einem eher chronologischen und kybernetischen Sinne eines Abgleichs von „Ist-Zustand" und „Soll-Zustand". Johannes Heinrichs (1976, 24) spricht im Zusammenhang eines verstetigten Reflexionsprozesses gemäß einer „Folge reflexiv aufeinander reflektierender Akte" unter Bezugnahme auf Edmund Husserl von „iterativer Reflexion".[221] Reflexion als quasi infiniter Prozess kann ob ihrer Unabschließbarkeit und Permanenz gegebenenfalls als Unannehmlichkeit wahrgenommen werden, wie Heinrichs (ebd., 39) verdeutlicht: „Ich kann über jeden inhaltlich, mit Andersheit gefüllten Akt reflektieren – und kann über diese Reflexion reflektieren usw. Führt das nicht ins Unendliche fort? Gibt es da einen legitimen Halt?". Mit Verweis auf Hans Wagners Werk „Philosophie und Reflexion" (1967) kann mit Heinrichs (1976, 39) der Iteration aber Einhalt geboten werden, indem diejenigen Ebenen bzw. Stufen des Reflexionsprozesses herausgearbeitet werden, die qualitativ tatsächlich Neuartiges und Spezifisches im Sinne originärer Perspektiven der Reflexion zum Vorschein bringen. Hiermit böte sich eine Möglichkeit an, ein so überaus überkomplex und überambitioniert anmutendes Reflexionstheorem wie dasjenige Martin Hartmanns, mit Simplifizierungsabsicht zu hinterfragen. Für Wagner jedenfalls sind „nur" die folgenden drei, höchstens vier Reflexionsstufen oder -schritte tatsächlich erkenntnismehrend:

1. Struktur und Gesetzmäßigkeit eines gegenstandsbezogenen Aktes werden erfasst und bedacht;
2. die verglichen mit 1. differente Struktur und Gesetzmäßigkeit eines auf einen gegenstandsbezogenen Akt gerichteten Reflexionsaktes wird erfasst

und bedacht, es handelt sich mithin um die erste Stufe einer *Meta-Reflexion*;

3. die wiederum etwas andere Struktur/Gesetzmäßigkeit „eines Reflexionsaktes, der sich auf einen Akt richtet, welcher auch selbt bloß mehr ein Reflexionsakt ist“ (ebd.) wird erfasst und bedacht und schließlich stellt sich
4. die Erkenntnis ein, dass ein weiteres Reflektieren im Sinne von 3. keine neuen Strukturmomente mehr liefert und beendet so einen möglichen Prozess der „Reflexion der Reflexion der Reflexion der . . .“ an dieser Stelle, da alle weiteren Meta-Reflexionen im Grunde keinen Erkenntnisgewinn mehr liefern und von daher „uninteressant und müßig bleiben“ (ebd.).

Letztlich seien es somit nur drei substantiell unterscheidbare Ebenen der Reflexion, die tatsächlich neue und qualitativ unterscheidbare Reflexionszugänge lieferten; Johannes Heinrichs (ebd., 39f.) fasst selbige zusammen:

> „Nur drei verschiedene Reflexionsakte können eben inhaltlich sinnvoll und theoretisch relevant, weil in Struktur und Gesetzlichkeit unterscheidbar sein: die Reflexion auf einen gegenstandslosen Akt (1); die Reflexion auf einen Akt, der selbst Reflexionsakt auf einen gegenstandslosen Akt ist (2); die Reflexion auf einen Akt, der selbst Reflexionsakt ist, sich aber auch bloß mehr auf einen Reflexionsakt richtet (3). Vom vierten Reflexionsschritt ab kann kein neuer Typus von Reflexionsakt mehr auftreten. Will man trotzdem à tout prix ‚weiterreflektieren‘, so lassen sich die Schritte höchstenfalls numerisch unterscheiden, innerlich sind sie voneinander notwendig ununterscheidbar, das Unternehmen ist also im Vollverstand des Wortes sinnlos“.

Diese überschaubare, keinesfalls überkomplexe Sicht auf je erforderliches Reflexionsgeschehen weist deutliche Analogien zu den ersten beiden der hier bereits beispielhaft angeführten Reflexionsmodelltheorien auf: Sowohl Donald Schöns Ansatz als auch die Grundstruktur organisational-reflexiven Lernens bedürfen nicht mehr als dreier Ebenen der Reflexion und unterscheiden sich damit wohltuend von dem siebenstufigen Vorgehen Hartmanns. Im Sinne der überaus nachvollziehbaren Heinrichsschen Argumentation, wonach drei klar benennbare Stufen der Reflexion de facto ausreichen, um neue Erkenntnisse und Verständnisweisen zu generieren, sollte deshalb auch mit Blick auf mögliche *Tools* pädagogisch-praktischer Reflexionsförderung bewusst auf (Über)Komplexitäten

verzichtet und vielmehr ein Modell zugrundegelegt werden, welches sich im Kern mit fünf Ebenen der Reflexion bescheidet und sich explizit an den Umweltsystemebenen der humanökologischen Perspektive orientiert, als da wären: Mikro-, Meso-, Makro-, Exo- und Chronosystem (vgl. 6.2.4.).

– ***Einige Folgerungen für die methodenpraktische Förderung von Reflexivität*** –

Mit Blick auf diese strukturellen Begrenzungen sinnhafter Reflexion und die Ausführungen zu reflexionstheoretischen Modellbildungen hier abschließend, stellt sich die originär pädagogische Frage nach der prinzipiellen Förderbarkeit dieses Humanvermögens. Einige Überlegungen hierzu bilden den Ausgangspunkt für das daran anknüpfende abschließende Plädoyer für eine verstärkte Suche und Entwicklung von konkreten Trainingsmethoden zur Förderung differenzierter Reflexionsfähigkeit. Die Ausgangsfrage diesbezüglich lautet: Lässt sich die Fähigkeit zum Reflektieren überhaupt gezielt befördern? Kann Reflexivität sozusagen trainiert werden – oder ist dieses zutiefst menschliche Vermögen etwas, das uns sozusagen von Natur aus zukommt und wir sowieso mehr oder weniger unentwegt tun? Dies ist zwar – wenn auch mit gravierenden qualitativen Niveauunterschieden – zweifellos der Fall, doch sollte anhand hierfür geeigneter pädagogisch-didaktischer Methoden qua entsprechender Handlungspraxis aufgezeigt und belegt werden, dass individuelles und letztlich sogar organisationales Reflexionsvermögen durchaus gezielter Schulung zugänglich ist. Reflexion lässt sich nämlich, wie oben schon betont, als elementare Selbstkompetenz verstehen, die sich dann, entsprechend anderen Kompetenzen auch, gezielt entwickeln und fördern lässt. Dies beginnt damit, sich der Bedeutung von Reflexion überhaupt erst einmal bewusst zu werden und dementsprechend bereit zu sein, verschiedene Sachverhalte, Probleme, Prozesse etc. auf unterschiedlichen Ebenen und aus unterschiedlichen Perspektiven konsequent zu durchdenken: Im Rahmen der vom Autor mitentwickelten Methode der „Reflexionswerkstatt“ etwa werden Reflexionsprozesse, jeweils zu einem bestimmten Thema, in diesem Sinne zunächst durch geeignete Leitfragen, ausgelöst und dann im Verlauf unterschiedlicher Reflexionsphasen gezielt durchlaufen. Das angestrebte Ergebnis besteht letztlich aus neuen Einsichten, Zielsetzungen, Maßnahmen und darauf gründender Planungen (vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007). Umfassendes Ziel einer solch methodisch angeleiteten Reflexivität, für die die Reflexionswerkstatt Modell steht, für die aber auch die Methode der „Zukunftswerkstatt“ (vgl. Jungk/Müllert 1991) als ein weiteres Beispiel eignet,

ist letztlich die Förderung einer *reflexiven Grundhaltung*. Will diese Selbstreflexion der vielschichtigen Gesamtpersönlichkeit eines Menschen gerecht werden, so darf sie sich keiner thematischen Einschränkung unterwerfen (etwa im Sinne einer bloßen Qualifikationsbedarfsanalyse o. ä.), sondern muss idealiter das Gesamt aller individuellen Handlungen, Gestaltungen und Entscheidungen so weit als möglich berücksichtigen.[222] Fördern lässt sich eine solch reflexive Geistes- und Werthaltung vor allem durch hierfür geeignete Rahmenbedingungen. Bezogen etwa auf Organisationen, seien es Unternehmen, Vereine, Selbsthilfegruppen, Bürgerinitiativen oder bspw. Einrichtungen des Bildungswesens, sind dies in erster Linie eine kommunikationsoffene, auch streitbare Organisationskultur und eine Atmosphäre der *Teilhabe*, in der Probleme und Barrieren ohne Furcht vor persönlichen Nachteilen angesprochen und diskutiert, defensive Abwehrroutinen entsprechend abgebaut werden können. Klassische Reflexionsbarrieren sind demzufolge nebst anderem:

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

Letztlich werden Reflexionsprozesse somit infolge fehlender Einsicht in deren Notwendigkeit und durch rigide, individuelle Handlungsspielräume beschneidende Organisationsstrukturen erschwert oder unterbunden (vgl. Lederer 2005, 141–146).[223]

13.4 Kritische Einwürfe zur Reflexionsthematik

Als ein wichtiges Wesensmerkmal von Reflexion ist deren überaus widersprüchlich anmutender Charakter hervorzuheben: Reflexion ist zunächst unverzichtbare Bedingung der Möglichkeit tieferer Erkenntnis über sich selbst, die eigene Lebenssituation, die Gesellschaft, letztlich die Welt, in der das reflektierende Individuum denkt und lebt, und verfügt somit über den Stellenwert eines, wenn nicht *des* zentralen Bildungskonstitutivums. Zugleich aber stellt sie auch ein unabschließbares Prozessgeschehen dar, das für sich selbst zwar in Form von

Erkenntnisgewinn mit hohem intellektuellem Mehrwert verbunden ist, und infolge dessen einen veritablen, nicht weiter begründungsbedürftigen Selbstzweck darstellt, welcher ohne jeden Handlungs- und Weltbezug überaus selbstreferentiell und autopoetisch anmutet. Es lohnt daher, mit Michael Winkler diesen paradoxen Sachverhalt genauer zu charakterisieren, zumal hierbei eine kritische Zeitdiagnostik vorgenommen wird, die dem bereits mehrfach grundgelegten kritischen Argumentationsduktus vorliegender Arbeit entspricht und Reflexivität – analog zu anderen, bei vordergründiger und hergebrachter Betrachtung positiv konnotierten Lernzielen – letztlich doch nur als sachnotwendiges Modernisierungskriterium eines alle Lebensbereiche durchwirkenden Kapitalismus erachtet. Eine solche Diagnose, und dies scheint fast überflüssig zu erwähnen, geht konform mit den herrschafts- und ideologiekritischen Analysen der Kritischen Theorie und zeitigt entsprechend wichtige Implikationen speziell für eine Kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft. Ein Grund mehr, Winklers (1999, 294f.) Gedankengang ausführlich anzuführen:

> „Reflexivität schlechthin, mithin auch eine reflexive Pädagogik, belastet also eine doppelte Hypothek. Mit ihr findet sich zwar ein Ausweg aus den gesellschaftlich erzeugten Ungewißheiten, ohne daß jedoch diese Reflexivität einen Inhalt anzubieten vermag. (...) Paradox formuliert: das Insistieren auf Reflexion stellt unvermeidlich eine Lösung des Problems sozialer und kultureller Ungewißheit in der Gestalt einer Nichtlösung dar; Reflexion eröffnet keine Alternative gegenüber dem Ganzen, verspricht aber, daß Bewegung in festgefahrene Spannungen und Widersprüche kommt, damit freilich auch eine sich entdinglichende Gesellschaft (...) sich noch in das Subjekt hineinverlegt, dem ‚reflexive Sinnlichkeit' die ‚Ergänzung und Verflüssigung' jener ‚Kultivierung der Gefühle und Empfindungen' abverlangt, die im Zivilisationsprozeß erworben wurde (...)".

Für den einzelnen eröffnen Reflexivität und ein *mehr* an Reflexion also nur auf den ersten Blick auch die Chance, sich tatsächlich aus Determinationen des Denkens zu befreien und Souveränität und Autonomie gegenüber den Zumutungen und Zwängen der modernen Gesellschaft zu gewinnen, denn in Wirklichkeit ist eine solche Reflexivität gesellschaftlich längst schon zweckfunktional vereinnahmt (vgl. ebd., 295). Der reflexive Bezug auf Vielfalt und Differenz, der bei so manchem ApologetInnen der Postmoderne Hoffnungen zu wecken vermochte und, so wäre Winkler hier zu ergänzen, etwa auch die

Popularität von *Diversity-Management* und *Diversity-Studies* und ähnlichem zu erklären vermag, trägt tatsächlich doch

> „längst schon Züge einer funktionsgerechten Affirmation der modernen sozialen Verfaßtheit; die (...) Anerkennung der Kontingenz, die Solidarität auch mit dem Einzelnen, wie sie die reflexive Selbstvergewisserung des Individuums und seiner Konstitution als eines dann doch nur bescheidenen modernen Subjekts auszeichnen, prägt längst eine vorangeschrittene Enteignung: So ist reflexive Pädagogik kaum mehr als ein einfacher funktionaler Sachverhalt, der in einem gesellschaftlichen Evolutionsprozeß gründet; sie ist Folge von Differenzierung und Wandlung einerseits, des Versuchs andererseits, diesen beizukommen“ (ebd.).

Ein zentraler Kritikstrang am Reflexionsbegriff und -gedanken zielt also auf dessen inflationären Gebrauch und die damit verbundene Konnotationsverschiebung der Kategorie „Selbst“ im Rahmen ökonomistisch geprägter Diskurse der Gegenwart. Wie schon verdeutlicht (vgl. 11.3.1.), ist die im Normalfall positiv besetzte Vorsilbe Selbst in Debatten um die Anforderungen und Erfordernisse der modernen „durchökonomisierten“ Gesellschaft geradezu allgegenwärtig, etwa in Form *selbst*gesteuerten bzw. *selbst*organisierten Lernens, als *Selbst*evaluation, *Selbst*steuerung, *Self*-Monitoring, *Self*-Marketing und natürlich insbesondere als *Selbst*verantwortung. Hiermit wird deutlich, dass sich auch die Betonung der Notwendigkeit von *Selbst*reflexion durchaus als ein dem neoliberalen Zeitgeist entsprechendes und mit den zugehörigen Anforderungsprofilen kompatibles Phänomen charakterisieren lässt. In diesem Fall bedeutet die Betonung des Selbst aber nur allzuoft kein echtes *Mehr* an Autonomie und Selbstbestimmung, sondern ist vielmehr Chiffre für die meist als unfreiwillig empfundene Selbstökonomisierung und Individuation als „Arbeitskraftunternehmer“ (Pongratz/Voß) bzw. „Arbeitsnomade“ (Richard Sennett). „Selbst-XYZ“ steht dann lediglich für die erzwungene Flexibilisierung der umfassend verfügbaren individuellen Arbeitskraft im Interesse instrumenteller, heteronom gesetzter Zwecke. Dem bzw. der einzelnen wird so letztlich allein die Verantwortung dafür zugeschrieben, sich im Kontext der Wettbewerbsgesellschaft erfolgreich zu behaupten. Letztere wird hingegen nicht oder kaum mehr auf reflexive Weise als den menschlichen Bedürfnissen in vielfacher Hinsicht zuwiderlaufend erkannt (vgl. Lenz 2005, 80). Die unter Gesichtspunkten persönlicher Autonomie begrüßenswerte Individualisierung meint in diesem extrinsischen Bedingungsgefüge realiter das Gegenteil von Selbstbestimmung,

wie etwa Werner Lenz diagnostiziert: Individualisierung bezeichne im neoliberalen Kontext nämlich den in sich widersprüchlichen gesellschaftspolitischen Trend, Menschen zwar Verantwortung für ihre Entscheidungen zuzuschreiben, dies aber auf Basis fremdbestimmter bzw. -bestimmender Rahmenbedingungen (vgl. Lenz 2005, 82). Reflexive Pädagogik bleibt in diesem Gedankenduktus also Funktion einer Gesellschaft, die, den Anforderungen der Gegenwart angemessen, mit neuartigen, reflexiven Integrationsmechanismen arbeitet. Das, so Winklers (1999, 295) bitteres Fazit, lege den resignativen Befund nahe, dass eine kritische Erziehungswissenschaft gar nicht möglich sei, zumindest dann nicht, wenn sie ernsthaft glaubt, eine reflexive Pädagogik ermögliche eine „unverstellte und unverfügte Selbsterzeugung des Subjekts". Welche Optionen wären aber dann noch denkbar? Für Winkler wäre eine Möglichkeit der Rekurs auf Ethik und eine weitere der auf Philosophie (vgl. ebd.). Anknüpfend an dergleichen reflexionskritische Ausführungen ließe sich grundsätzlich die Frage stellen, ob explizite Reflexionen überhaupt in dem Maße persönlichkeits- und identitätsbildend sind, wie dies gerade aus Sicht einer sich kritisch verstehenden Pädagogik meist wie selbstverständlich unterstellt wird, oder ob nicht vielmehr un- und vorbewusste Denkprozesse oder institutionelle Strukturfunktionalismen diesbezüglich wirk- und gestaltungsmächtiger sind. Hartmut Rosa (2002, 280) gibt diesbezüglich zu bedenken:

> „Der grundlegende Sinn dafür, *wer wir sind*, was die Welt ist und wie wir zu ihr und zur Gesellschaft stehen, d. h. das fundamentale Identitätsgefühl, entwickelt sich *implizit* in unseren Praktiken und durch die Teilhabe an Institutionen, es ist verkörpert in unserem ‚Habitus', unseren Gesten und Ausdrucksweisen, in unserem Geschmack und sogar in unseren körperlichen Reaktionen, und dieses implizite Selbstbild ist (...) gegenüber dem reflexiv-expliziten immer vorgängig".

Umso wichtiger ist deshalb die Erweiterung des Reflexionshorizontes auf die umfassende Ebene der Gesamtgesellschaft inklusive der aus ihr bzw. aus ihren Imperativen, strukturellen Verfasstheiten und Machtungleichgewichten gespeisten ökonomischen und sozialen Zwänge, um so das tatsächliche oder eben nur scheinbare und vordergründige Maß an Selbststeuerung qualitativ aussagekräftig bewerten zu können. Allerletztlich jedoch haben Reflexionsprozesse, damit sie auch tatsächlich zur Bildung des Menschen beitragen, immer der *Entwicklung* und *Emanzipation* der mündigen Persönlichkeit, ihrer *Selbsterkenntnis* und *Selbstbestimmung*, dienlich zu sein.

13.5 Wofür steht „Reflexion“ und in welchem Zusammenhang steht sie zu „Bildung“? Zusammenfassung in Form eines *Essays*

Analog zum Vorgehen am Ende der Kapitel zu „Bildung“ und „Kompetenz“ sollen hier die Ausführungen zum Reflexionsbegriff in essayistischer Form zusammengefasst und kommentiert werden: Selbstreflexion, verstanden als Selbstgegenwart bzw. Selbstvergegenwärtigung des Individuums, als Prozess der Selbstvergewisserung im sinnhaften, vertieften Selbstgespräch, ist Bedingung der Möglichkeit jedweder Bildung, die sich nicht dem Imperativ des Funktionierens unterwirft und andernfalls auch keine echte Bildung mehr wäre, sondern sich bestenfalls in Kompetenz erschöpfte. Echte Bildung hingegen ist Synonym für ein gelingendes Person-Sein in der Welt, für eine Existenzform, welche die (keineswegs nur geistig-intellektuellen) Tiefen der Vernunft so weit als irgend möglich auszuloten, letztlich auszuschöpfen bestrebt ist. Diese Bedeutung von „Reflexion“ als unverzichtbares Kernprinzip und elementares Bedeutungsmoment von „Bildung“ verdankt sich dem übereinstimmenden Leitziel beider Begrifflichkeiten: Neben *Selbstbestimmung*, dem Letztziel sowohl von Bildung als auch von Selbstreflexion, ist dies die individuelle *Selbsterkenntnis*. Der Imperativ „*Erkenne dich selbst*!“ am Apollontempel von Delphi findet sich in dieser Charakterisierung ebenso wieder wie Immanuel Kants Aufklärungsdevise „*Sapere Aude!*“, „habe Mut dich deiner eigenen Gedanken zu bedienen!“ und nicht zuletzt Herbarts Wunsch, „*dass der Mensch sich seiner selbst inne werde*“. Dergleichen Anliegen sind auch Ausdruck dessen, was seit Jahrhunderten unter „Bildung“ verhandelt wird.

Zweck einer solchen Selbstanalyse, einer, im Sinne Sigmund Freuds, reflexiven Introspektion, ist aber nicht die selbstzweckhafte Selbsterkenntnis, in die solche intellektuelle Bemühung letztlich münden möge, allein. (Selbst)Reflexion ist vielmehr immer auch Voraussetzung für gelingende molare, sinnhafte Tätigkeiten, gewährleistet doch nur Reflexivität als einer zentralen Selbstkompetenz das Abwägen von Kosten und Nutzen einer Handlung, das Auffinden des günstigsten Wegs zur Zielerreichung und die Prospektion der zu erwarteten Folgen. Gleichfalls deckungsgleich mit dem hier bereits ausgebreiteten umfassenden Verständnis von Bildung als reflexivem Selbst-, aber eben auch Weltbezug ist somit auch der Handlungsbezug von Reflexionsprozessen, schließlich lebt der sich und seine Handlungen und Handlungsmotive reflektierende Mensch nicht als Monade der Selbsterkenntnis im sozialen Vakuum. Zum Handlungsbezug

der Reflexion, bzw. der vorausdenkenden Proflexion, gehört entsprechend auch ein Lebensweltbezug, wie er beispielsweise in der Autobiographieforschung im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses steht. Generell bilden subjektive Objektivationen des menschlichen Geistes, etwa autobiographische Texte oder Kunstwerke, die Analysegrundlage des hermeneutischen Paradigmas, das sich in einem reflexionsbezogenen Sinne als das Bemühen verstehen lässt, auf methodisch-reflektierende Weise die Ergebnisse subjektiver Reflexionen anderer nachzuvollziehen. Selbstreflexion ist aber nicht nur auf Menschen, ihre Lebenswelten und sinnhaften Geistesaktivitäten bezogen, sondern ereignet sich auch, und keinesfalls zuletzt, als selbstreflexive Praxis transindividueller Instanzen, wie etwa Arbeitsgruppen, Organisationen, Seminare, Vereine, Selbsthilfegruppen oder auch ganze Fachdisziplinen. So wie sich vermittels geeigneter Methoden und Veranstaltungen ganze Institutionen selbst zu reflektieren vermögen, so ist eben auch die Wissenschaft als solche, bzw. die jeweilige Einzelwissenschaft, ein veritabler Gegenstand kritischer Selbstreflexion, wie dies insbesondere von den Vertretern der Kritischen Theorie im Sinne einer Selbstkritik der Wissenschaft in Permanenz eingefordert wird. Im umfassendsten Sinne lässt sich Selbstreflexion entsprechend mit Jürgen Habermas als eine eigene Wissenschaft charakterisieren und praktizieren, m. a. W.: Selbstreflexion als Wissenschaft und Wissenschaft als Selbstreflexion und somit letztlich auch als Selbstbildung.

Stellt Selbstreflexion somit summa summarum nicht nur einen wesentlichen, sondern gänzlich unverzichtbaren Kernbestand jedweden Bildungsgeschehens dar, so stellt sich, analog zu Bildung selbst, entsprechend die Frage nach Möglichkeiten und Bedingungen einer Initiierung und Beförderung individuellen wie gemeinsamen Reflektierens. So wie es ein pädagogisches Kerngeschäft und -anliegen darstellt, Rahmenbedingungen so zu optimieren, dass Prozesse der Bildung möglichst umfassend und tiefenwirksam sich ereignen und verlaufen, so bedarf es entsprechend auch der Suche nach didaktischen Ansätzen, günstigstenfalls nach zielgenauen Methoden, um Prozesse der (Selbst)Reflexion zu starten und zu stärken. Das bereits vereinzelt in knappster Form angesprochene Konzept der „Reflexionswerkstatt“ versteht sich ob des aufgezeigten Zusammenhangs zwischen „Bildung“ und „Reflexion“ als methodenpraktische Option einer Beförderung nicht „nur“ von Selbstreflexion, sondern von Bildungsprozessen selbst (vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007).

14 Abschließendes Plädoyer für eine gezielt geförderte Praxis sozialräumlich-differenzierter Reflexivität im Horizont der Gesamtthematik

14.1 Zusammenfassende Schlussfolgerungen für Bildungstheorie und Pädagogik

Der Allgegenwart, ja nachgerade Penetranz des Redens über „Bildung“ zum Trotz, befindet sich derzeit eine umfassend verstandene, das heißt hier: den aufklärerisch-humanistischen Leitkategorien individueller *Selbsterkenntnis* und *Selbstentfaltung*, *Mündigkeit* und *Autonomie*, *Emanzipation* und *Selbstbestimmung* verpflichtete Sicht auf Bildung in der Defensive, so die eingangs der Arbeit grundgelegte Generalthese. Vielmehr wird „Bildung“ im heute vorherrschenden gesellschaftspolitischen Diskurs überwiegend gemäß ökonomistisch-instrumenteller Imperative im Sinne des Leitziels individueller *Employability*, verstanden als marktkompatibles Dispositionenbündel zum Zwecke der Selbstverwertung als „Arbeitskraftunternehmer“, enggeführt, weshalb auch viel eher der Kompetenzbegriff für dergleichen zweckfunktionale Verständnishorizonte eignet. Auf geboten ausführliche Weise wurde entsprechend in Teil I dieser Arbeit ein Bildungsbegriffsverständnis ausgebreitet, welches sich, gründend auf aufklärerischen, humanistischen, kritisch-emanzipatorischen und nicht zuletzt humanökologischen Grundsätzen, dem Primärziel emanzipierter, selbstzweckhafter *Persönlichkeitsbildung* verpflichtet weiß und sich von daher Vereinnahmungen im Gedankenduktus neokapitalistischer Anforderungsregime entzieht. Ein solches Konzept von „Bildung“ erweist sich als robust gegenüber entsprechenden Pressionen und Zurichtungen, insbesondere, weil eine so begriffene Bildung auf emanzipatorisch-partizipative Einflussnahmen auf Fragen der *res publica* zielt und entsprechend danach strebt, Strukturen und Erfahrungen von Fremdbestimmung, gar von Ohn-Macht, zurückzudrängen und statt dessen erweiterte *Mitsprache* bei Entscheidungsprozessen sowie angemessene *Teilhabe* an materiellen wie immateriellen Ressourcen erstrebt, wie dies das zentrale Anliegen einer dezidiert humanökologischen Perspektive in der Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist.

In Teil II wurde der verwandte, aber, wie ausgiebig begründet werden konnte, zwingend von „Bildung“ zu unterscheidende Begriff Kompetenz tiefergehend ausgelotet, wobei speziell dessen konnotative Aufladung im Gedankenduktus des Ökonomismus, die ihn geradezu unter Ideologieverdacht stellt und ihm in seinem heute vorherrschenden Verwendungs- und Einforderungsmodus von Anfang an eingeschrieben war, gesondert herausgearbeitet wurde. Die deutliche Tendenz einer zunehmenden Ausrichtung von Inhalten, Zielen und Praktiken von Bildung entlang verwertungsbezogener Kriterien wie Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit sowohl auf der Ebene der Institutionen des Bildungssystems als aber auch mit allen Folgen für ein solcherart ökonomisiertes und kommodifiziertes, entsprechend verkürztes, ja kujoniertes Verständnis von „Bildung“, bildete hierbei den umfassend kritisierten gesellschaftspolitischen und soziokulturellen Kontext. Dabei konnte die zentrale Differenzlinie zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ vor allem im Unterschied zwischen den Prinzipien „Selbstorganisation“ (als Leitziel von Kompetenz) und „Selbstbestimmung“ (als Telos von Bildung) identifiziert werden. Als *Conditio sine qua non* jedweder Bildung wurde schließlich in Teil III das Humanvermögen der Reflexivität eingehenderen theoretisch-modellhaften Analysen unterzogen. Über die grundsätzliche Heraushebung der Notwendigkeit expliziter Reflexionsbemühungen für jedweden Prozess gelingender Bildung hinaus, lässt sich daran anknüpfend nachdrücklich für die verstärkte Entwicklung und praktische Umsetzung methodenpraktischer Ansätze zur gezielten Förderung individueller wie auch gruppenbezogener Reflexionsprozesse plädieren. Es wären dies Konzeptionen, für die die vorgestellten Theorien von Reflexion als Fundierung eigneten.

Konzeptionelle Ansätze wie Zukunfts- und/oder Reflexionswerkstätten, die auf solchen reflexionstheoretischen Überlegungen gründen und an pädagogisch-didaktischer Praxis geeicht sind, vermögen, dies belegen zahllose Beispiele auf allen Ebenen des Bildungsgeschehens, selbstorganisierte, bildungsmächtige Reflexionsprozesse anzustoßen und zu befördern. Theoretische Reflexionsmodelle und darauf gründende anwendungspraktische Konzepte, die im Speziellen zudem geeignet sind, gerade auch Fragen politischer Ökonomie, überhaupt makroökonomische *Zwänge und Ursachen* von Fremdbestimmungserfahrungen auf umfassende Weise reflexiv zu durchdringen, könnten sich zudem, das für jede intrinsische Motivation unverzichtbares Engagement und die Bereitschaft seitens der NutzerInnen entsprechender Bildungsmaßnahmen, die verschiedenen Reflexionsangebote anzunehmen, natürlich immer vorausgesetzt, als pädagogisch-praktische Option erweisen, auch dezidiert *herrschafts- und ideolo-*

giekritisch wirksame individuelle Reflexionsprozesse zu stimulieren und letztlich sogar einzuüben, wie dies gerade von einer humanökologisch inspirierten Erziehungswissenschaft in besonderem Maße eingefordert wird. Sich heteronomer Zusammenhänge bewusst zu werden mit dem Ziel, individuelle Handlungs-, Teilhabe- und Mitentscheidungsspielräume zu erweitern und somit Prozesse einer kritisch-emanzipatorisch grundierten Bildung, und keineswegs nur eine Kompetenzaneignung und -entwicklung, gezielt zu bestärken, kann, oder vielmehr sollte, somit als eine fundamentale Praxis jedweden pädagogischen Handelns gelten, das auf umfassende Bildungsförderung zielt.

14.2 Vorschlag für eine methodische Reflexionsförderung: das Konzept der Reflexionswerkstatt sensu Lederer/Pawlik

– ***Allgemeine Charakterisierung und pädagogische Zielsetzungen*** –
Das elementare menschliche Vermögen der Reflexivität ist wie gesehen Grundlage für die Bildung des Menschen, kann „Bildung“ doch auch, wie mehrfach ausgeführt, pointiert als *reflexiver Selbst- und Weltbezug* des Individuums definiert werden. Ständig sehen sich Menschen in ihrem beruflichen wie privaten Alltag mit Zuständen und Veränderungsprozessen unterschiedlichster Art konfrontiert, über die gründlich nachzudenken sich lohnt, um ihre Bedingungen, Ursachen, Verläufe und Ergebnisse besser zu verstehen und so deren konstruktive (Mit)Gestaltung zu ermöglichen. Die bewusste Reflexion gemachter Erfahrungen und ihrer jeweiligen Umfeldbedingungen ist Voraussetzung für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen. Der Stellenwert eines bewussten Nachdenkens – etwa über gegebene Strukturen und die von ihnen ausgehenden Zwänge, die Steuerung von Abläufen, Personen und deren Handlungsmotive, Möglichkeiten und Grenzen der Einflussnahme und Mitsprache u. a. m. – kann nicht hoch genug veranschlagt werden, andernfalls die Gefahr besteht, zu bloßen Getriebenen heteronomer Rahmengegebenheiten zu werden. Hier wird nun die These vertreten, dass sich die individuelle Reflexionsfähigkeit, eine Fähigkeit, die Menschen ja sozusagen *ad hominem* zukommt, mit hierfür geeigneten Methoden gezielt fördern lässt. Reflexion muss hierfür zunächst als komplexes und vielschichtiges Phänomen begriffen und gewürdigt werden und nicht einfach als etwas, „was man sowieso mehr oder weniger die ganze Zeit tut“. Eine Reflexionswerkstatt (RW) ist eine Weiterbildungsveranstaltung mit Workshopcharakter, die auf der Einsicht in den vorangehend begründeten kon-

stitutiven Stellenwert von Reflexivität für das Gelingen von Bildungsprozessen basiert und sich explizit der Reflexion gegebener und wünschenswerter Zustände, persönlichkeitsentwicklungshemmender wie -fördernder Bedingungen sowie des bisherigen, gegenwärtigen und zukünftigen Verlaufs von Veränderungsprozessen widmet. Das Konzept wurde von Anka Pawlik und dem Verfasser am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) theoretisch konzipiert und im Zeitraum 2003–2007 im Rahmen des Forschungsvorhabens „Kompetenzentwicklung in Veränderungsprozessen“ mit Blick auf dokumentierte Praxisfälle im Bereich KMU spezifiziert, vom Autor bereits in unterschiedlichen Zusammenhängen praktiziert (vgl. eingehender Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007; zur wesensverwandten „Zukunftswerkstatt“ sensu Robert Jungk, als deren konzeptionelle Weiterentwicklung die hier exemplifizierte Reflexionswerkstatt sich versteht, vgl. Jungk/Müllert 1991). Die RW zielt insbesondere auf die Erweiterung von *Teilhabe- und Mitbestimmungsmöglichkeiten* ab, wie dies für eine humanökologisch orientierte Pädagogik wesenstypisch ist. Zentral für das theoretische Fundament des Reflexionswerkstattskonzepts ist deshalb im Besonderen die humanökologische Perspektive im Sinne Urie Bronfenbrenners (vgl. Kapitel 6), die an der Reflexion der Wechselwirkungsprozesse zwischen Menschen und ihren jeweiligen Lebensumwelten interessiert ist und entsprechend die Einflüsse und Wirkungen der geschichtlichen, sozialen und kulturellen Einbettungen von Individuen analysiert. Viele Impulsfragen, die im Rahmen einer RW zum Einsatz kommen, orientieren sich somit eplizit am Umweltebenenmodell der Humanökologie. Gemeinsam ist diesen Impulsfragen, dass sie sich auf verschiedene Umweltbedingungen, mit denen sich der bzw. die Einzelne konfrontiert sieht, beziehen und diese zum Gegenstand reflexiver Analyse machen. Die umfassende Zielsetzung besteht dabei im Erkennen – und möglichst auch Zurückdrängen – von Erfahrungen der Fremdbestimmung. Anliegen der dem RW-Konzept immanenten humanökologischen Perspektive ist m. a. W. stets die Erweiterung von Handlungs- und Mitbestimmungsspielräumen im Leitinteresse gelingender Persönlichkeitsentwicklung.[224]

Die RW gründet in konzeptioneller Hinsicht auf einem integrierten, dem humanökologischen Ebenensystem folgenden Modell aus unterschiedlichen, aufeinander abgestimmten, in einer bestimmten Reihenfolge angeordneten idealtypischen Reflexionsphasen bzw. -ebenen, in und auf denen sich Reflexionsprozesse ereignen. Im Rahmen einer Reflexionswerkstatt werden diese nacheinander begangen, wobei die Reflexionsprozesse durch spezielle Fragen ausgelöst werden, die auf eine konkrete gegebene Situation bzw. einen bestimm-

ten Sachverhalt hin abgestimmt sind. Gemeinsam ist diesen Impulsfragen, dass sie regelmäßig auf verschiedene Umweltbedingungen, mit denen sich der bzw. die reflektierende Person konfrontiert sieht, abzielen und diese zum Gegenstand der Reflexion machen. Dadurch soll gewährleistet werden, dass sich Reflexion nicht als bloße Selbstthematisierung ereignet, sondern immer auch Strukturen und Prozesse berücksichtigt, die Individuen in ihrem Denken und Handeln beeinflussen, sei es auf positive oder negative Weise. Die RW bezieht sich dabei i. d. R. auf einen konkreten Anlass, etwa einen laufenden oder bevorstehenden Veränderungsprozess. Sie hat grundsätzlich eine Auslöser- und Multiplikatorfunktion, soll also letztlich ein selbständiges „Weiterreflektieren" ermöglichen, ohne Reflexions- bzw. Proflexionsprozesse in eine bestimmte Richtung zu lenken. Sie ist in diesem Sinn idealiter sowohl Auslöser als auch tragendes Element sowohl individueller Reflexivität mit dem letztlichen Ziel, eine reflexive Grundhaltung zu etablieren, als auch einer zu entwickelnden umfassenden Reflexionskultur in Unternehmen, Institutionen und Organisationen unterschiedlichster Art, also in Betrieben ebenso wie in Verbänden, Vereinen, Initiativen, Einrichtungen des Sozial- und Bildungswesens etc. Speziell in KMU und noch mehr in Non-Profit-Organisationen sowie in pädagogisch relevanten Situationen und Handlungsräumen wie Seminaren und Weiterbildungskursen, Selbsthilfegruppen und zivilgesellschaftlichen Initiativen jedoch kann sie „naturgemäß" ihre Potentiale besonders gut zur Geltung bringen, sind hier die zu reflektierenden und ggf. zu ändernden Abläufe, Strukturen und Prozesse doch noch vergleichsweise mitgestaltbar und die handelnden Personen verhältnismäßig leicht zu benennen und anzusprechen.

Eine Reflexionswerkstatt versteht sich jedoch nicht als konventionelle Organisationsentwicklungsmaßnahme, mit der am Ende lediglich Rationalisierungsprozesse angestoßen und umgesetzt werden sollen. Auch handelt es sich bei einer RW um kein bloß theoretisch unterfüttertes *Brainstorming* oder um eine Art *think-in*, sondern um eine integrierte Konzeption von aufeinander abgestimmten Phasen der Selbst- und Gruppenreflexion, die idealerweise von einem in- und einem externen Moderator organisiert und kommentiert werden. Als fassbares Ergebnis – also noch über die individuell gewonnenen Einsichten über sich selbst und die eigene Situation hinaus – lassen sich letztlich konkrete Zielvorgaben und Handlungspläne benennen, die sich wiederum überprüfen und ggf. zum Ausgangspunkt einer späteren RW machen lassen. Letztlich besteht die Zielsetzung so im Aufbau einer umfassenden *Reflexionskultur*. Die Reflexionswerkstat stellt alles in allem eine methodenpraktische Option dar,

Kommunikationsprozesse und andere kompetenz- und v. a. *bildungs*relevante Handlungen und Interaktionen reflexiv aufzuladen und deren bildenden, auf Ebenen- und Kontextanalyse gründenden Gehalt zu mehren. Allerletztlich, und weit über instrumentelle Anwendungen hinaus, dient (Selbst-)Reflexion hierbei also dem Erkenntnisgewinn bezüglich der eigenen Persönlichkeit und den sie beeinflussenden sozioökonomischen wie -kulturellen Umweltgegebenheiten, sie ist Beitrag zum Bildungsprozess, und zwar gemäß desjenigen Verständnisses von „Bildung", wie es hier im ersten Teil ausführlich entwickelt und erläutert wurde.

– ***Ebenen und Phasen einer Reflexionswerkstatt*** –

Die Abfolge der einzelnen Phasen bzw. Ebenen der Reflexion, die im Rahmen einer RW jeweils in Form von Impuls-/Leitfragen angestoßen werden, beginnt mit der Phase der **Selbstreflexion**. Diese wird in zweierlei Form durchgeführt: Zunächst werden individuelle oder auch organisationale *Ist- und Soll-Zustände* abgeglichen und somit Defizite, wünschenswerte Zustände und entsprechende Entwicklungsbedarfe hinsichtlich eines bestimmten Sachverhalts (persönliche Lebenssituation, organisationale Herausforderungen, politische Strategien, soziale oder kulturelle Vorhaben etc.) erkannt. Sodann erfolgen **sozialräumliche Reflexionsprozesse**, die die solcherart generierten Erkenntnisse dezidiert auf die humanökologischen *Umweltebenen* nach Bronfenbrenner beziehen und so weitaus differenziertere Ursachenanalysen bzgl. gegebener und zu überwindender Handlungswiderstände und Problemlagen erlauben. Daran schließt die Phase der **Außen- bzw. Vergleichsreflexion** an, bei der die eigene Situation durch *andere vergleichbare Fälle* gespiegelt wird; die beiden ersten Ebenen bzw. Phasen sind dabei unmittelbar miteinander verwoben: Wie im Zusammenhang interaktionstheoretischer Ausführungen zur Identitätsgenese und Persönlichkeitsbildung bereits gezeigt werden konnte (vgl. insbesondere 3.4. u. 3.5.), ist Selbsterkenntnis auf das Engste mit der adäquaten Einschätzung und der jeweiligen Qualität des Außenblicks anderer auf die eigene Person, und, da sich interaktive Kommunikationen stets in konkreten Settings ereignen, auf die zugehörige Situation verknüpft, weshalb Selbst- und Außen-/Vergleichsreflexion als wechselseitig aufeinander bezogene Momente zu betrachten sind. Johannes Heinrichs (1976, 26) betont in seiner Reflexions- und Systemtheorie entsprechend: „Die Reflexivität des Selbstbewußtseins zeigt sich am klarsten in der Unabtrennbarkeit des Selbstbezugs vom Fremdbezug". Die Stufen des reflexiven Selbstbezugs (s. o.), so Heinrichs (ebd., 41) weiter,

lassen sich ob dieser Aufeinander-Bezogenheit von Selbst- und Fremdreflexion im Sinne einer „Einheit von Selbstbezug-im-Fremdbezug“ zugleich als Stufen des reflexiven Fremdbezugs begreifen, verstanden als die jeweilige „Andersheit“ (ebd.). Fremdreflexion meint so gewissermaßen eine „Rückkehr vom Anderen zu sich“ (ebd.). Dass Außen- und Selbstbezug sich im Prinzip der Intersubjektivität begegnen und wechselseitig vermitteln, lässt sich in den Worten Heinrichs (ebd., 44f.) damit erklären, dass „der Fremdbezug als solcher Selbstbezug sein muß, der Bezug auf anderes der Bezug auf sich, und dies ist nur möglich, wenn die Andersheit Selbstbezug ist. Von der selbstbezüglichen Andersheit gilt dasselbe. Die vermittelte Einheit oder reflexive Identität ist daher nur in einem Dritten möglich, in dem jeder sich als in Einheit mit dem Anderen denkt (...) und anschaut (...): das Sinnmedium bzw. dessen aposteriorische Gestaltung“.[225]

Neben Selbst- und Außen-/Vergleichsreflexion umfasst das didaktisch-methodische Konzept der RW noch drei weitere Reflexionsperspektiven, die letztlich eine möglichst umfassende Gesamtreflexion einer bestimmten thematischen Begebenheit eröffnen sollen. Auf der Ebene der proflexiven **Zielreflexion** werden auf Grundlage der bisher identifizierten Probleme und Hindernisse hinsichtlich der anvisierten Soll-Zustände in summa wünschenswerte *Ziele* ermittelt und hierfür geeignete *Strategien und Maßnahmen* zur Zielerreichung benannt, die sich zu einem späteren Zeitpunkt umsetzen und überprüfen lassen. Dabei werden die in der ersten Reflexionsphase bereits ermittelten Zielbestimmungen noch einmal im Lichte der sozialräumlichen Kontextualisierungsleistungen und der auf den Vergleich mit anderen, von einer Außenperspektive aus gewonnenen Einsichten gebündelt und nochmals konkretisiert. Die nächste Phase der **Metareflexion** ist sozusagen eine *Reflexion der Reflexion*, d. h. ein Nachdenken über die Qualität und den Verlauf des laufenden Reflexionsprozesses und der damit einhergehenden Selbsterfahrungen und/oder Gruppendynamiken (zur Problematik einer möglichen Begrenzung eines derart potentiell unabschließbaren Reflexionsprozesses wurde bereits unter 13.3. [„iterative Reflexion“] räsoniert). Die Phase der **Zwischenreflexion** schließlich widmet sich zu einem späteren Zeitpunkt, also nach der eigentlichen Reflexionswerkstatt, dem Stand des bisher im Sinne der gesetzten Ziele *bereits Erreichten bzw. noch Umzusetzenden und* soll gewährleisten, dass eine RW keine einmalige, bloß temporäre Veranstaltung bleibt, sondern idealiter einen Prozess der Reflexivität in Gang setzt, der letztlich in eine Art Reflexionskultur und reflexiver Grundhaltung mündet.

– ***Schematische Kurzdarstellung einer Reflexionswerkstatt*** –
Eine Reflexionswerkstatt im Sinne Pawlik/Lederer verfügt somit über folgende Kernelemente in Form von Reflexionsebenen, die in folgender Abfolge durchlaufen werden:

I) Selbstreflexionen
A) chronologische Selbstreflexion
B) sozialräumliche Selbstreflexion
II) Außen- bzw. Fremdreflexion
III) Zielreflexion („Proflexion“)
IV) Meta-Reflexion
V) Zwischenreflexion (Zwischenbilanz)

– ***Abschließende Bemerkung*** –
Das vorangehend nur grob skizzierte Konzept der Reflexionswerkstatt ist weder alternativlos noch erhebt es gar den Anspruch, der denkbar praktikabelste Ansatz für eine gezielte Förderung individueller Reflexivität zu sein. Vielmehr ging es am konkreten Beispiel einer RW darum aufzuzeigen, dass eine umfassend verstandene Bildung, so wie sie hier in aller Ausführlichkeit im ersten Hauptteil der Arbeit entfaltet wurde, im Interesse ihres Gelingens stets auch einer reflexiven Praxis bedarf. Eine gezielte Reflexion solcher persönlichen wie aber auch gesellschaftlichen Begebenheiten, denen gerade unter Gesichtspunkten von Emanzipation und Selbstbestimmung eine besondere Relevanz zuzumessen ist, bestärkt eine Bildung, die sich eben *nicht* im Horizont ihrer Funktionalität für die Belange der Wettbewerbs- und Arbeitsgesellschaft erschöpft. Eine solcherart kritisch-reflexiv verstandene Bildung impliziert deshalb auch ungleich mehr als der Kompetenzbegriff, dem ja, wie eingehend aufgezeigt werden konnte, von Anbeginn des modernen Kompetenzdiskurses in den frühen 90er Jahren an die Konnotation individueller Marktförmigkeit eingeschrieben war und der bis heute entsprechend meist im Sinne eines Bündels hierfür dienlicher Dispositionen enggeführt wird. Es galt hier zu akzentuieren, dass eine reflexive Praxis im Sinne der Reflexionswerkstatt speziell auf solche mikro-, meso- und makrosystemischen Kontexte und Prozesse abzuzielen hat, aus denen sich persönliche Erfahrungen von Heteronomie, Abwertung und Verdinglichung speisen. Solche Faktoren analytisch-reflexiv zu erfassen, um sie dann, womöglich in mesosystemischen Zusammenhängen, also kooperativ, zurückzudrängen, hierfür und hiervon ist Bildung sowohl Voraussetzung als auch Ergebnis.

Literatur

ACHTENHAGEN, F.: Zur Operationalisierung von Schlüsselqualifikationen. In: Gonon (Hg.) 1996 (S. 107–113)

ACHTENHAGEN, F./LEMPERT, W. (Hg.): Entwicklung eines Programmkonzeptes ‚Lebenslanges Lernen' für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Göttingen/Berlin 1999

ADERHOLD, J.: Kommunikation und Lernende Organisation. Ein Exkurs über die Schwierigkeit, die Was-Frage zu stellen. (Arbeitspapier Nr. 13 der TU Chemnitz, Fakultät für Wirtschaftswissenschaften, Lehrstuhl für Management des technischen Wandels und Personalentwicklung). Chemnitz 1999

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

ADORNO, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer/Adorno 1962 (S. 168–192)

ADORNO, Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer/Adorno 1967 (S. 168–192)

ADORNO, Th. W.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969

ADORNO, Th. W.: Stichworte. Kritische Modelle 2. Frankfurt a. M. 1969b

ADORNO, Th. W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a. M. 1976

ADORNO, Th. W.: Negative Dialektik. Frankfurt a. M. 1982

ADORNO, Th. W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt a. M. 2006

ALBRECHT, G.: Neue Anforderungen an Ermittlung und Bewertung beruflicher Kompetenz. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1997 (S. 85–140)

ALBRECHT, G./BÄHR, W. H. (Hg.): Berufsbildung im Wandel. Zukunft gestalten durch Wirtschafts-Modellversuche. Bonn 2005

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

ALLMENDINGER, J./EBNER, Chr./NIKOLAI, R.: Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt/Schmidt (Hg.) 2009 (S. 47–70)

ALTHUSSER, L.: Für Marx. Frankfurt a. M. 1968

ALTHUSSER, L.: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg/Berlin 1977

ALTRICHTER, H.: Handlung und Reflexion bei Donald Schön. In: Neuweg (Hg.) 2000 (S. 201–221) ALTVATER, E.: Das Ende des Kapitalismus wie wir ihn kennen. Eine radikale Kapitalismuskritik. 2. Auflage. Münster 2006

ALVESSON, M./SKÖLDBERG, K.: Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research. London/Thousand Oaks/NewDelhi 2005

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

ANGERMANN, F.: Die freie Volksbildung. Jena 1928

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

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

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

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung 1997. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster/New York/München/Berlin 1997

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

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung 1998: Forschungsstand und Forschungsperspektiven. Münster/New York/München/Berlin 1998

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzentwicklung 2000. Münster/New York 2000

ARBEITSGEMEINSCHAFT Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Berlin 2005

ARBEITSGEMEINSCHAFT für Betriebliche Weiterbildungsforschung: Kompetenzdokumentation für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Berlin 2005

ARGYRIS, Ch.: Personality and Organization. New York 1957

ARGYRIS, Ch.: Wissen in Aktion. Eine Fallstudie zur lernenden Organisation. Stuttgart 1997

ARGYRIS, Ch./Schön, D. A.: Die lernende Organisation. 2. Auflage. Stuttgart 2002

ARNOLD, R.: Betriebliche Weiterbildung. Bad Heilbrunn 1991

ARNOLD; R.: Berufsbildung. Annäherungen an eine Evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler 1994

ARNOLD, R.: Für eine Berufspädagogik des „Und" – ein Plädoyer für Komplementarität in der Theoriediskussion zur Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 23. Jg., 1/1994 (S. 34–38)

ARNOLD, R. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifikation. Frankfurt a. M. 1995

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

ARNOLD, R. (Hg.): Betriebliche Weiterbildung zwischen Bildung und Qualifikation. Frankfurt a. M. 1995

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

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

ARNOLD, R.: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung. Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem sich verändernden Handlungsfeld. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1997 (S. 253–310)

ARNOLD, R.: Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamation einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 4/1998 (S. 496–504)

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

ARNOLD, R.: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivenwechsel. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002 (S. 26–38)

ARNOLD, R. (Hg.): Berufs- und Erwachsenenpädagogik. Baltmannsweiler 2003

ARNOLD, R.: Erwachsenenbildung. Eine Einführung in Grundlagen, Probleme und Perspektiven. 5. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler 2006

ARNOLD, R./GIESEKE, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2: Bildungspolitische Konsequenzen. Neuwied 1999

AUFENANGER, S./HAMBURGER, F./TIPPELT, R./LUDWIG, L. (Hg.): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen 2010

ASEM Lifelong Learning: Ensuring basic skills for all. From basic skills to key competences. Thematic Report 1, ASEM-LLL Initiative, Copenhagen: Ministry of Education 2003. http-Dokument, entnommen am 02. 08. 2007 unter http://www.uvm.dk/asem/.

ASSMANN, A.: Sprache, Kultur, Bildung. In: Schavan (Hg.) 2004 (S. 186–199)

AUSTEDA, F.: Lexikon der Philosophie. Wien 1979

BAACKE, D.: Der sozialökologische Ansatz zur Beschreibung und Erklärung des Verhaltens Jugendlicher. In: deutsche Jugend, Heft 11, 1980 (S.493–505)

BAACKE, D.: Sozialökologische Ansätze in der Jugendforschung. In: Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1988 (S. 71–94)

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

BAETHGE, M./SCHIERSMANN, Ch.: 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)

BAETHGE, M./SCHIERSMANN, Ch.: Prozeßorientierte Weiterbildung – Anforderungen an ‚Lebensbegleitendes Lernen aus berufssoziologischer Sicht'. Gutachten. In: Achtenhagen/Lempert (Hg.) 1999 (Anhang 3.3)

BAITSCH, Ch.: Lernen im Prozeß der Arbeit. In: QUEM-Bulletin, H1, 1996 (S. 6–8)

BAITSCH, Ch.: Lernen im Prozeß der Arbeit – zum Stand der internationalen Forschung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 1998 (S. 269–337)

BALLAUFF, Th.: Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Heidelberg 1958

BALLAUFF, Th.: Pädagogik als Bildungslehre. Frankfurt a. M. 1986

BALLAUFF, Th.: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie. In: Pleines (Hg.) 1978 (S. 137–148)

BALLAUFF, Th.: Pädagogik als Bildungslehre. 2., erw. Auflage. Weinheim 1989

BALLWIESER, W.: Manager müssen Werte schaffen. Die wichtigsten Shareholder-Value-Methoden. In: Manager Magazin, 26. Jg., Heft 4, 1996 (S.155)

BARGEL, T. u. a.: Soziale und räumliche Bedingungen der Sozialisation von Kindern in verschiedenen Soziotopen. In: Walter (Hg.) 1981 (S. 186–260)

BATESON, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a. M. 1995

BAUMAN, Z.: Flüchtige Moderne. Frankfurt a. M. 2003

BAUMERT, J./FRIED, J./JOAS, H./MITTELSTRAß, J./SINGER, W.: Manifest. In: Killius/Kluge/Reisch (Hg.) 2002 (S. 171–225)

BAUMGART, F. (Hg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. 3., durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn 2007

BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M. 1986

BECK, U.: Auflösung der Gesellschaft? Theorie gesellschaftlicher Individualisierung revisited. In: Lenzen (Hg.) 1993 (S. 63–79)

BECK, U. (Hg.): Die Zukunft von Arbeit und Demokratie. Frankfurt a. M. 2000

BECK, U./BECK-GERNSHEIM, E. (Hg.): Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt a. M. 1994

BECK, U./GIDDENS, A./LASH, S. (Hg.): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt 1996

BECKERATH, P. G. v./SAUERMANN, P./WISWEDE, G. (Hg.): Handwörterbuch der Betriebspsychologie und Betriebssoziologie. Stuttgart 1981

BEHRENS, R.: Kritische Theorie. Hamburg 2002

BEHRMANN, D.: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt a. M. 2006

BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim 1987

BENNER, D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band I: Ausgewählte Texte. Weinheim 1997

BERNIEN, M.: Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 1997 (S. 17–85)

BERNIEN, M.: Lebenslange Anpassung statt lebenslange Anstellung. In: QUEM-Report 52: Lernen im Chaos - Lernen für das Chaos (S. 31–39)

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)

BERTELSMANN, G.: Human Relations. In: v. Beckerath/Sauermann/Wiswede (Hg.) 1981 (S. 197–199)

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

BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der gleichnamigen Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied 1995

BITTLINGMAYER, U. H./BAUER, U.: (Hg.): Die „Wissensgesellschaft". Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden 2005

BITTNER, G.: Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts. Göttingen 2011

BITTNER, G.: „Das Leben bildet!" Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. In: Fröhlich/Göppel (Hg.) 2006 (S. 17–27)

BLAHA, B./WEIDENHOLZER, J.: (Hg.): Gerechtigkeit. Beiträge zur Sozial-, Bildungs- und Wirtschaftspolitik. Wien 2009

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

BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Die Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 5, Bochum 1966 (S. 65–78)

BLANKERTZ, H.: Bildung. Bildungstheorie. In: Wulf (Hg.) 1974 (S. 68f.)

BLANKERTZ, H.: Kritische Erziehungswissenschaft. In: Schaller, K. (Hg.): 1979 (S. 28–45)

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

BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und erzieherische Praxis im Spiegel des Verständnisses von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis. In: König/Zedler (Hg.) 1982b (S. 65–79)

BLUMENBERG, H.: Begriffe in Geschichten. Frankfurt am Main 1998

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

BOLDER, A./HEID, H./HEINZ, W. R./KUTSCHA, G./KRÜGER, H./MEIER, A./RODAX, K. (Hg.): Jahrbuch 1996 Bildung und Arbeit. Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung und Arbeit. Opladen 1996

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

BOLDER, A.: Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen: In: Tippelt/Schmidt (Hg.) 2009 (S. 813–843)

BOLTON, G.: Reflective practice. Writing and professional development. London/Thousand Oaks/NewDelhi 2002

BONNER, S./WEISS, A.: Generation Doof. Wie blöd sind wir eigentlich? Bergisch Gladbach 2008

BONß, W.:„Bildung" in der (Arbeits-) und„Wissensgesellschaft". In: Lindner/Thole/Weber (Hg.) 2003 (S. 11–32) BORELLI, M./RUHLOFF, J.: Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. 2. Baltmannsweiler 1996

BORINSKI, F.: Erwachsenenbildung. Dienst am Menschen, Dienst an der Gesellschaft. In: Kürzdörfer (Hg.) 1981 (S. 25–43)

BORMANN, I./GREGERSEN, J.: Kompetenzentwicklung und Innovation in der Wissensgesellschaft. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.) 2007 (S. 44–63)

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

BORST, E.: Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.) 2007 (S. 82–97)

BOSCH, G.: Employability, lebenslanges Lernen und die Rolle des Staates. In: Gewerkschaftliche Monatshefte, 12/2002 (S. 688–697)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BRAUN, H.-J.: Frischzellenkur für die Fabrik. In: Bild der Wissenschaft 8/1995 (S.82–85)

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

BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München/Basel 1975

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

BRÖCKLING, U.: Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In: Bröckling/Krasmann/Lemke (Hg.) 2000 (S. 131–167)

BRÖCKLING, U.: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M. 2007

BRÖCKLING, U./KRASMANN, S./LEMKE, Th. (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M. 2000

BRÖDEL, R.: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002 (S. 39–74)

BRÖDNER, P.: Macht Arbeit wieder krank? Flexibilität und nachhaltige Gestaltung von Arbeit. pdf-Dokument, entnommen am 10. 9. 2002 unter http://www.iatge.de/aktuell/veroeff/ps/broedner02a.pdf

BROMMER, U.: Schlüsselqualifikationen. Stuttgart 1993

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

BRONFENBRENNNER, U.: Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In: Silbereisen/Eyferth/Rudinger (Hg.) 1986 (S. 287–309)

BRONFENBRENNNER, U.: Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse/Graumann/Lantermann (Hg.) 1990a (S. 76–80)

BRONFENBRENNNER, U.: The ecology of cognitive development. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 10. Jg., H 2, 1990b (S. 101–114)

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

BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1986

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

BUDE, H./WILLISCH, A. (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige. Hamburg 2006

BÜHNER, R.: Betriebswirtschaftliche Organisationslehre. 9., bearbeitete und ergänzte Auflage. München/Wien 1999

BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (BIBB): Berufsbildung für eine globale Gesellschaft. Perspektiven im 21. Jahrhundert. 4. BIBB-Fachkongress 2002. (Beitrag Dehnbostel/Meyer-Menk auf CD-ROM, Forum 3, Arbeitskreis 3.4.). Bonn 2003

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNILOGIE (BMBF): Kompetenz im globalen Wettbewerb. Perspektiven für Bildung, Wirtschaft und Wissenschaft. Bonn 1998

BUNGARD, W./HERRMANN, Th. (Hg.): Arbeits- und Organisationspsychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenorientierung und Anwendung. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1993

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)

BUSCHFELD, D.: Grundlagen und Zielsetzungen handlungsorientierten Unterrichts. Gastvorlesung im Rahmen der Veranstaltung „Didaktik für berufliche Bildungsgänge II“, 17. Mai 2002, pdf-Dokument, entnommen am 15. 11. 2002 unter http://www.uni-koeln.de/wiso-fak/wipaed/downloads/gastvortrag_buschfeld1.pdf

BUTTERWEGGE, Ch.: Armut in einem reichen Land. Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird. 2. Auflage. Frankfurt a. M./New York 2011

BUTTERWEGGE, Ch./LÖSCH, B./PTAK, R.: Kritik des Neoliberalismus. Wiesbaden 2007

BUTZ, B.: Kompetenzen. SWA-Glossar. http-Dokument, entnommen am 11. 11. 2008 unter http://www.swa-programm.de/texte_Material/glossar/indes_html_stichwort=Kompetenz

CEDEFOP (Hg.): Identifizierung, Bewertung und Annerkennung von früher und informell erworbenen Kenntnissen – Deutschland. Thessaloniki 1997

CHISHOLM, L.: Dialog Lebenslanges Lernen – Workshop2: Kompetenzorientierung. Universität Graz 5./6. 10. 2007: Thesenpapier 2007

CHISHOLM, L./FENNES, H./SPANNRING, R.: Competence development as workplace learning. Innsbruck 2007

CHISHOLM, L./SPANNRING, R./MITTERHOFER, H.: Competence development as worplace learning in German-speaking Europe. In: Chisholm/Fennes/Spannring (Hg.) 2007 (S. 99–120)

CLEMENT, U./ARNOLD, R. (Hg.): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Opladen 2002

COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975

COMENIUS, J. A: Große Didaktik. (Hrsg. Von A. Flitner). 6. Auflage. Stuttgart 1985

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

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

DAMMER, K.-H.: Von der kritischen zur Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 184–209)

DAHMER, I.: Erziehungswissenschaft als kritische Theorie und ihre Funktion in der Lehrerbildung. In: didacta (3) 1969 (S. 16ff.; 157ff.)

DAVE, R. H.: Foundations of Lifelong Education. UNESCO Institute for Education. Hamburg/Oxford 1976

DECKERS, L.: Motivation – Biological, Psychological and Environmental. 2. Auflage. Boston 2005

DEHNBOSTEL, P.: Auf dem Weg zur hochentwickelten Arbeitsorganisation: Organisationslernen, Gruppenlernen, dezentrale Weiterbildung. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 477–495)

DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In: Dehnbostel/Elsholz/Gillen 2007 (S. 219–234)

DEHNBOSTEL, P./MEISTER, J.: Einleitung: Essentials und Überblick. In: Dehnbostel/Elsholz/Meister/Meyer-Menk (Hg.) 2002 (S. 11–27)

DEHNBOSTEL, P./ELSHOLZ, U./MEISTER, J./MEYER-MENK, J. (Hg.): Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung. Berlin 2002

DEHNBOSTEL, P./MEYER-MENK, J.: Erfahrung und Reflexion als Basis beruflicher Handlungsfähigkeit. In: BIBB (Hg.) 2003 (S. 1–12)

DEHNBOSTEL, P./ELSHOLZ, U./GILLEN, J. (Hg.): Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007

DEHNBOSTEL, P./LINDEMANN, H.-J./LUDWIG, Chr. (Hg.): Lernen im Prozess der Arbeit in Schule und Betrieb. Münster 2007

DELAMARE le DEIST, F./WINTERTON, J.: What is competence? Human Resource Development International 2005, Vol. 8, Nr. 1, (S. 27–45). pdf-Dokument, entnommen am 4. 7. 2011 unter http://www.fse.provincia.tn.it/prgleonardo/leonardo/public/documentation/FinalSeminar/CompWintertonEN.pdf

DEISER, R.: Architektur des Wandels - Designprinzipien für lernende Organisationen. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 308–325)

DEMMER, M.: Arbeitsorientierte Bildung als Bestandteil der Allgemeinbildung. Beitrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zum Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ 2003. http-Dokument, entnommen am 11. 11. 2008 unter http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/akteure-gew.htm

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

DESCY, P./TESSARING, M. (Hg.): The Foundations of Evaluation and Impact Research. Third Report on Vocational Training Research in Europe. (Cedefop Reference Series, 58). Thessaloniki 2004

DEUTSCHER AUSSCHUSS für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart 1960

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg 1970

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001

DEWE, B.: Bildung in der Lerngesellschaft. Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Olbertz (Hg.) 1997 (S. 87–102)

DEWE, B./WEBER, J. P.: Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Bad Heilbrunn 2007

DEWEY, J.: Wie wir denken. Zürich 1951

DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig u. a. 1964 (1915)

DEWEY, J.: The Middle Works 1899–1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays. Ed. by J. A. Boydston. Carbondale/Edwardsville 1985

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

DIECKMANN, B.: Erfahrung. In: Lenzen (Hg.) 1996 (S. 404–407)

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

DIETZEN, A./LATNIAK, E. (Hg.): Betriebliche Qualifikationsentwicklung in organisatorischen Gestaltungsprozessen. Dokumentation der 13. Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld 2004

DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften. Band IX. Stuttgart 1960

DIXON, K.: Die Evangelisten des Marktes. Die britischen Intellektuellen und der Thatcherismus. Konstanz 2000

DÖRIG, R.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Hallstadt 1994

DÖRPINGHAUS, A.: Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. Forschung&Lehre, H. 9, 2009, Supplement

DOHMEN, G.: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 1. Band: Weinheim 1964. 2. Band: Weinheim 1965

DOHMEN, G.: Wortgeschichtliche Grundlagen einer Renaissance des Bildungsbegriffs. In: Dohmen 1991 (S. 13–36)

DOHMEN, G.: Offenheit und Integration. Beiträge für das Zusammenwirken von Erwachsenenbildung, Wissenschaft und Medien. Bad Heilbrunn 1991

DOHMEN, G.: Lebenslang lernen – und wo bleibt die ‚Bildung'? In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002 (S. 8–14)

DRÄGER, Chr.: Vorsprung durch Wissen. Das Unternehmen als lernende Organisation. In: Karriere Führer Hochschulen, 17. Ausgabe II, 1995 (S. 49–50)

DUNCKEL, H./VOLPERT, W.: Die Verantwortung der Arbeitspsycholog(inn)en in der interdisziplinären Kooperation. In: Bungard/Hermann (Hg.) 1993 (S. 339–356)

EBELING, H.: Das vergebliche Subjekt. Verbrauch und Verweigerung. In: Gieseke/Meueler/Nuissl (Hg.) 1990 (S. 20–40)

EGGER, R./GRILZ, W. (Hg.): Bildung an der Grenze. Erwachsenenbildung im Übergang. Dokumentation der Tagung ‚Bildung an der Grenze' vom 9. bis 10. Oktober 1998 im Retzhof. Graz 1999

EHRENREICH, B.: Qualifiziert und arbeitslos. Eine Irrfahrt durch die Bewerbungswüste. München 2006

EHRENSPECK, Y.: Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt/Schmidt (Hg.) 2009 (S. 155–169)

ERDBERG, R. v.: Die Grundbegriffe der Volksbildung. In: Volksbildungsarchiv 2 (1911) (S. 358–387)

ERDBERG, R. v.: Volkstümliche Vortragskurse. In: Volksbildungsfragen der Gegenwart. Berlin 1913

ERDBERG, R. v.: Freies Volksbildungswesen. In: Handbuch der Pädagogik. Bd. IV. Langensalza 1928

ERIKSON, E.: Identität und Lebenszyklus. 14. Auflage. Stuttgart 1994

ERPENBECK, J.: Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 1997 a (S. 309–316)

ERPENBECK, J.: Lernen als Kompetenzerwerb. In: DIE – Zeitschrift für Erwachsenenbildung, II, 1997b (S. 44–45)

ERPENBECK, J.: Kompetenzmessung und Kompetenzbilanzierung – Chancen kompetenzbasierter Nichtimitierbarkeit. Vortrag auf dem Kongress „Zukunft bietet Chancen – Kompetenzen öffnen Wege" des „Zukunftszentrums Tirol" am 01./02. 10. 2004 in Innsbruck

ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 1996 (S. 15–152)

ERPENBECK, J./HEYSE, V.: Die Kompetenzbiographie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster 1999

ERPENBECK, J./ROSENSTIEL, L. v.: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2003

ERPENBECK, J./SAUER, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung". In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 2000 (S. 289–335)

EULER, P.: Kritische Bildungstheorie im Formationsprozeß technologischer Zivilisation. In: Koch/Marotzki/Schäfer (Hg.) 1997 (S. 143–168)

EUNSON, B.: Betriebspsychologie. Hamburg 1990

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel/Luxemburg 1996

EUROPÄISCHE KOMMISSION: Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel/Luxemburg 2001

EUROPÄISCHE UNION: Amtsblatt der Europäischen Union. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). Brüssel 2006

EUROPARAT: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a. 2001

European Reference Framework Report: Key Competences for Lifelong Learning. Working Group B, Implementation of 'Education and Training 2010'. European Commission DG Education and Culture. Brüssel 2004

FASCHINGEDER, G./LEUBOLT, B./LICHTBLAU, P./PRAUSMÜLLER, O./SCHIMMERL J./STRIEDINGER, A.: Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.) 2005 (S. 7–25)

FATZER, G. (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. Edition Humanistische Psychologie. Köln 1993

FAULSTICH, P. (et al.): Weiterbildung für die 90er Jahre. Weinheim/München 1992

FAULSTICH, P.: Kompetenz – Zertifikate – Indikatoren im Hinblick auf arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 1997 (S. 141–196)

FAULSTICH, P.: Kompetenzentwicklung. Begriffs- und Erfassungsprobleme. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends (GdWZ), 8. Jg., H. 5, 1997b (S. 229–231)

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) FAULSTICH, P.: Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert 2002 (S. 15–25)

FAULSTICH, P.: Weiterbildung. Begründungen Lebensentfaltender Bildung. Hand- und Lehrbücher der Pädagogik. München/Wien 2003

FAURE, E.: Wie wir leben lernen. Der Unesco-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme. Reinbek 1973

FINGERHUT, Kh.: Literaturunterricht über Kompetenzmodelle organisieren? Zu Gedichten von Schiller und Eichendorff (9./10. Schuljahr). In: Kammler (Hg.) 2006 (S. 134–156)

FINK, E.: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: Die Deutsche Schule 51, H. 9, 1959 (S. 381–393)

FINK, E.: Zur Bildungstheorie der technischen Bildung. In: Pleines (Hg.) 1978 (S. 40–54)

FISCHER, A.: Wege zu einer nachhaltigen beruflichen Bildung. Theoretische Überlegungen. Bielefeld 1998

FISCHER, F.: Proflexion und Reflexion. Philosophische Übungen zur Eingewöhnung der von sich reinen Gesellschaft. Wien 2007

FISCHER, H.-P.: Die Arbeit des Sisyphus oder unsere Mission als Bildungsbereich in einer Automobilfabrik. In: Sattelberger, Th. (Hg.) 1989 (S. 42–53)

FLASSE, M./STIELER-LORENZ, B.: Berufliche Weiterbildungsstatistik im Spannungsfeld zwischen Industrie- und Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.) 2000 (S. 185–227)

FLECKER, J.: ‚Sachzwang Flexibilisierung‘? Unternehmensreorganisation und flexible Beschäftigungsformen. In: Minssen (Hg.) 2000 (S. 269–294)

FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M. 1976

FOUCAULT, M.: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a. M.1976

FOUCAULT, M.: Dispositive der Macht. Berlin 1978

FOUCAULT, M.: Geschichte der Gouvernementalität. 2 Bände. Frankfurt a. M. 2004

FORUM BILDUNG (Hg.): Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Bericht der Expertengruppe (Manuskript). Bonn 2001

FOSTER, ST. F.: The Club of Rome Report on Education: Requirements for a new learning theory. In: Glaser/Lompscher (Hg.): Cognitive and motivational aspects of instruction. Amsterdam 1982 (S. 22–36)

FRANCK, G.: Mentaler Kapitalismus. Eine politische Ökonomie des Geistes. München 2005

FRANKE, G.: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005

FREI, F./HUGENTÖBLER, M./ALIOTH, A./DUELL, W./RUCH, L.: Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung - die europäische Alternative. Stuttgart 1993

FRESE, M.: Psychische Folgen von Arbeitslosigkeit in den fünf neuen Bundesländern. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: Montada (Hg.) 1994 (S. 193–213)

FRIEDE, Chr. K.: Ein multi-modales Prozessmodell von Sozialkompetenz. In: Lernorte im dualen System der Berufsbildung. GdWZ-Themenheft Soziale Kompetenz ,12/2001 (S. 345–364)

FRIEDE, Chr. K../SONNTAG, Kh. (Hg.): Berufliche Kompetenz durch Training. Heidelberg 1993

FRIEDRICH, R./RAFFEL, F.-C.: Das lernende Unternehmen - die lernende Organisation, (Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft e. V.). Eschborn 1998

FRÖHLICH, V.: Bildung als (Er-)Leben oder als Reflexion? Anfragen an die pädagogische Biographieforschung. In: Fröhlich/Göppel (Hg.) 2006 (S. 50–61)

FRÖHLICH, V./GÖPPEL, R. (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Reihe Psychoanalytische Pädagogik. Gießen 2006

FROMM, E.: Haben oder Sein. Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft. 32. Auflage. München 2004

FUCHS, Ch.: Der mehrdimensionale kapitalistische Umbruch. http-Dokument, entnommen am 10. 10. 2002 unter `http://stud4.tuwien.ac.at/~e9426503/soinfoges/umbruch.html`

FÜLBERTH, G.: G Strich. Kleine Geschichte des Kapitalismus. Köln 2005

GADAMER, H.-G.: Bildung. In: Pleines (Hg.) 1978 (S. 55–63)

GAMM, H.-J.: Die materialistische Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 4/1984 (S. 182–188)

GAUGLER, E. (Hg.): Handwörterbuch des Personalwesens (Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre, Band V). Stuttgart 1975

GEIßLER, H. (Hg.): Organisationslernen und Weiterbildung. Die strategische Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995

GEIßLER, H./BEHRMANN, D./PETERSEN, J. (Hg.): Lean Management und Personalentwicklung (Bd. 6: Betriebliche Bildung. Erfahrungen und Visionen, Hg. von H. Geißler). Frankfurt a. M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien 1995

GEIßLER, Kh. A.: Berufserziehung und kritische Kompetenz. Ansätze einer Interaktionspädagogik. München 1974

GEIßLER, Kh. A:/KUTSCHA, G.: Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien und Paradontosen. Oder: Was ist in modern an der Modernisierung der Berufsbildung und ihrer Theorie? In: Kipp/Czycholl/Dickau/Meueler (Hg.) 1992 (S. 13–33)

GEIßLER, Kh. A./ORTHEY, F. M.: Die Ungleichheit der Subjekte und die Gleichheit der Zumutungen. Erwachsenenbildung als Einheit und Differenz. In: Bolder/Heid/Heinz/Kutscha/Krüger/Meier/Rodax (Hg.) 1996 (S. 188–216)

GEIßLER, Kh. A./ORTHEY, F. M.: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002 (S. 69–79)

GESRTENMAIER, J.: Philosophische Bildungsforschung: Handlungstheorien. In: Tippelt/Schmidt (Hg.) 2009 (S. 171–184)

GEYER, C.-F.: Philosophie der Antike. Eine Einführung. 4. Auflage. Darmstadt 1996

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

GIESECKE, H.: Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft. In: Grimm/Burmeister (Hg.) 2001 (S. 51–57)

GIESECKE, W./MEUELER, E./NUISSL, E. (Hg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung zur Subjektkonstitution. Heidelberg 1990

GILLEN, J.: Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz. Bielefeld 2006

GILLEN, J.: Von der Kompetenzanalyse zur Kompetenzentwicklung. Konzeptionelle Merkmale zur Kompetenzförderlichkeit. In: Dehnbostel/Elsholz/Gillen (Hg.) 2007 (S. 149–162)

GLASER, R./LOMPSCHER, J. (Hg.): Cognitive and motivational aspects of instruction. Amsterdam 1982

GÖPPEL, R.: Pädagogik und Zeitgeist. Erziehungsmentalitäten und Erziehungsdiskurse im Wandel. Stuttgart 2010

GÖPPEL, R./HIRBLINGER, A./HIRBLINGER, H./WÜRKER, A. (Hg.): Schule als Bildungsort und ‚emotionaler Raum'. Opladen/Farmington Hills 2010

GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A.: Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: Gogolin/Krüger-Potratz/Meyer (Hg.) 1998 (S. 251–274)

GOGOLIN, I./KRÜGER-POTRATZ, M./MEYER, M. A. (Hg.): Pluralität und Bildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE). Opladen 1998

GONON, P. (Hg.): Schlüsselqualifikationen kontrovers. Aarau 1996

GONON, P./KLAUSER, F./NICKOLAUS, R (Hg.): Kompetenz, Qualifikation und Weiterbildung im Berufsleben. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen 2006

GORZ, A.: Abschied vom Proletariat. Jenseits des Sozialismus. Hamburg 1983

GORZ, A.: Kritik der ökonomischen Vernunft. Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft. Hamburg 1998

GORZ, A.: Arbeit zwischen Misere und Utopie. Frankfurt a. M. 2000

GORZ, A.: Eine ganz andere Weltzivilisation denken. In: Blätter für deutsche und internationale Politik, Heft 5, 2000 (S. 607–617)

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

GRÄSSLE, A. A.: Von der lernenden Organisation über Netzwerke zur „Corporate Community". In: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 35–65)

GRIMM, A./BURMEISTER, H.-P. (Hg.): Bildung neu denken. Loccumer Protokolle. Rehburg-Loccum 2001

GROOTHOFF, H. H.: Bildungspolitik am Scheideweg. In: Diskussionen. Zeitschrift für Akademiearbeit und Erwachsenenbildung, 25, 1987a (S. 29–44)

GROOTHOFF, H. H.: Erziehung zur Mündigkeit bei Adorno und Habermas. In: Paffrath (Hg.) 1987b (S. 69–96)

GROSS, Th.: Von der Bohème zur Unterschicht: Job, Geld, Leben – nichts ist mehr sicher. Eine neue Klasse der Ausgebeuteten begehrt auf: Das Prekariat. In: Wochenzeitung Die Zeit vom 27. April 2006

GRUBER, E.: Berufliche Weiterbildung in Österreich. In: Schratz/Lenz (Hg.) 1995 (S. 97–109)

GRUBER, E.: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. 2., durchgesehene und ergänzte Auflage. München/Wien 1997

GRUBER, E.: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. (Bildung und gesellschaftliche Entwicklung, Bd. 4). Innsbruck/Wien/München 2001

GRUNDLAGEN der Weiterbildung e. V. (Hg.): Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Neuwied 1997

GRUSCHKA, A./HERRMANN, U./RADTKE, F.-O./RAUIN, U./RUHLOFF, J./RUMPF, H./WINKLER, M.: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb. Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens. In: Forschung&Lehre 9/2005 (S. 480–481). pdf-Dokument, entnommen am 12. 4. 2011 unter http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/Archiv/2005/09--2005.pdf

GRUSCHKA, A.: Frankfurter Erklärung vom 10. 10. 2005.pdf-Dokument, entnommen am 12. 10. 2007 unter http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf

GUBITZER, L.: Wa(h)re Bildung. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: Dossier. Nachrichten und Stellungnahmen der Katholischen Sozialakademie Österreichs, 3/2000 (S. 6–9)

GUBITZER, L.: Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. Zur Ökonomisierung von Bildung. In: ÖH/Paulo Freire Zentrum (Hg.) 2005 (S. 27–52)

GUDJONS, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium- Studienbuch. 9., neu bearbeitete Auflage. Bad Heilbrunn 2006

de HAAN, G./POLTERMANN, A.: Bildung in der Wissensgesellschaft. In: Heinrich Böll-Stiftung (Hg.) 2002 (310–341)

HABERMAS, J.: Technik und Wissenschaft als ‚Ideologie'. Frankfurt a. M. 1968a

HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M. 1968b

HABERMAS, J.: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas/Luhmann 1971 (S. 101–141)

HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt a. M. 1981

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

HABERMAS, J./LUHMANN, N.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt a. M. 1971

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

HAMMER, F.: Autorität und Gehorsam. Düsseldorf 1977

HAMMERSTEIN, N. (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band I–III. München 1996, 2005, 1987

HARDT, M./NEGRI, A.: Empire. Die neue Weltordnung. Frankfurt a. M. 2003

HARDT, M./NEGRI, A.: Multitude. Krieg und Demokratie im Empire. Frankfurt a. M. 2004

HARTEIS, Chr./HEID, H./KRAFT, S. (Hg.): Kompendium Weiterbildung. Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung. Opladen 2000

HARTEIS, Chr./HEID, H./BAUER, J./FESTNER, D.: Kernkompetenzen und ihre Interpretation zwischen ökonomischen und pädagogischen Ansprüchen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Band 97/H.2, 2001 (S. 222–246)

HARTMANN. M.: Theorie der Praxis. Entwurf einer Reflexionsstufentheorie am Beispiel der Berufsbildung. Baden-Baden 2005

HARTMANN, U.: Die bildungstheoretische Begründung des Organisationslernens bei Wilhelm von Humboldt. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 329–351)

HARTMANN, D./GEPPERT, G.: Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Berlin/Hamburg 2008

HARVEY, D.: Kleine Geschichte des Neoliberalismus. Zürich 2007

HAUSER, K.: Die Frage nach dem Wert und die Bedeutung von Bildung. Vorabdruck 2008. pdf-Dokument, entnommen am 05. 11. 2010 unter http://momentum-kongress.org/images/beitraege/track4/hauser_beitrag.pdf (Publiziert in: Blaha/Weidenholzer [Hg.] 2009)

HECKHAUSEN, H./HECKHAUSEN, J.: Motivation und Handeln. Berlin 2006

HECKMANN, F./SPOO, E. (Hg.): Wirtschaft von Unten. Selbsthilfe und Kooperation (Distel-Hefte, Beiträge zur politischen Bildung, Band 36, hg. von Uli Dieterich und Marion von Hagen). Heilbronn 1997

HEIDACK, C.: Zum Verständnis von kooperativer Selbstqualifikation - Entwicklungen, Konzept, Übersicht. In: Heidack (Hg.) 1989 (S. 16–29)

HEIDACK, C. (Hg.): Lernen der Zukunft. Kooperative Selbstqualifikation - die effektivste Form der Aus- und Weiterbildung im Betrieb. Mit aktuellen Beispielen aus der Praxis von Industrie, High-Tech-Bereichen, Banken und Versicherungen. München 1989

HEIM, H.: In Zukunft nur noch „Bildungen“? In: Koch/Marotzki/Schäfer (Hg.) 1997 (S. 65–82)

HEINEMANN, K.-H.: Wissenswertes über PISA und Bologna. In: Wochenzeitung „Freitag“, Nr. 14, 2008 (S. 19)

HEINRICH BÖLL-STIFTUNG (Hg.): Gut zu wissen. Links zur Wissensgesellschaft. Münster 2002

HEINRICHS, J.: Reflexion als soziales System. Zu einer Reflexions-Systemtheorie der Gesellschaft. Bonn 1976

HEINSOHN, G.: Söhne und Weltmacht. Terror im Aufstieg und Fall der Nationen. 2. Auflage. Zürich 2006

HEITMEYER, W.: Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher. Weinheim/München 1992

HEITMEYER, W. (zusammen mit Hagan, J.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden 2002

HENNINGSEN, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung (1962). In: Henningsen 1981 (o. S.)

HENNINGSEN, J.: Unglück bildet. Interpretation von zwei autobiographischen Episoden. (1963) In: Henningsen 1981 (S. 89–107)

HENNINGSEN, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen 1981

HEITGER, B.: Chaotische Organisationen - organisiertes Chaos? Der Beitrag des Managements zur lernenden Organisation. In: Sattelberger (Hg.) 1991 (S. 113–124)

HENNEMANN, C.: Organisationales Lernen und die lernende Organisation. Entwicklung eines praxisbezogenen Gestaltungsvorschlages aus ressourcenorientierter Sicht. Unveränderter Nachdruck. München und Mering 1998

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

HENTIG, H. v.: Ein Maßstab für Bildung. In: Schavan (Hg.) 2004 (S. 291–312)

HERRMANN, B.: Soft Skills. Niedernhausen 2001

HERZBERG, F./MAUSNER, B./SNYDERMAN, B.: The motivation to work. New York 1959

HESSELER, M.: Zur Einführung von Lean Production als Prozeß des Organisationslernens unter Beteiligung. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 95–120)

HEYDORN, H.-J. u. a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt a. M. 1967

HEYDORN, H.-J.: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt a. M. 1970

HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a. M. 1972

HEYDORN, H.-J.: Überleben durch Bildung. In: Ders.: Bildungstheoretische Schriften. Bd. 3. Frankfurt/M. 1980 (S. 282–301)

HICKEL, R./STRICKSTROCK, F. (Hg.): Brauchen wir eine andere Wirtschaft? Reinbek bei Hamburg 2001

HIELSCHER, V.: Entgrenzung von Arbeit und Leben? Die Flexibilisierung von Arbeitszeiten und ihre Folgewirkungen für die Beschäftigten. Eine Literaturstudie. Veröffentlichungsreihe der Abteilung Regulierung von Arbeit des Forschungsschwerpunkts Technik-Arbeit-Umwelt des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung. Berlin im März 2000. pdf-Dokument, entnommen am 10. 10. 2002 unter http://skylla.wz-berlin.de/pdf/2000/ii00-201.pdf

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

HIERDEIS, H.: Von einer unkritischen zu einer kritischen Theorie. Skizze eines Denkweges. In: Paffrath (Hg.) 1987 (S. 97–111)

HIERDEIS, H.: Über den cultural lag universitärer Bildung. Abschiedsvorlesung vom 16. 10. 2002 an der Universität Innsbruck. In: Rathmayr/Ralser (Hg.) 2003 (S. 73–87)

HIERDEIS, H.: Aufklärung, Bildung und Wissen. In: Reinalter (Hg.) 2006 (S. 265–278)

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

HIERDEIS, H.: Zur Pädagogik „der 68er“. Unveröffentlichtes Manuskript (erhältlich über Hierdeis und Lederer). Dießen am Ammersee 2008

HIERDEIS, H.: Selbstreflexion als Element pädagogischer Professionalität. Vortrag am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck am 26. 10. 2009. pdf-Dokument, entnommen am 14. 02. 2011 unter http://www.uibk.ac.at/iezw/texte/hierdeis.pdf

HIERDEIS, H.: Selbstreflexive Lehrerbildung. In: Göppel/Hirblinger/Hirblinger/Würker (Hg.) (2010) (S. 175–199)

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

HILLER, G. H.: Riskante Lebenslagen und Lebensverläufe junger Menschen als Bildungsschicksale begreifen und aktiv mitgestalten. In: Schavan (Hg.) 2004 (S. 111–136)

HILPELÄ, J.: Die neoliberalistische Invasion Finnlands. In: Hoffmann/Maack-Rheinländer (Hg.) 2001 (S. 185–197)

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

HÖHNE, Th.: Pädagogik der Wissensgesellschaft. Bielefeld 2003

HÖHNE, Th.: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner

semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg) 2007 (S. 30–43)

HOF, Chr.: (Wie) lassen sich soziale Kompetenzen bewerten? In: Clement/Arnold (Hg.) 2002a (S. 153–166)

HOF, Chr.: Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzorientierung in der Erwachsenenbildung? Anmerkungen zur scheinbaren Alternative zwischen Kompetenz und Wissen. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002b (S. 80–89)

HOFFMANN, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas. Hamburg 2007

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

HOLLING, H./LIEPMANN, D.: Personalentwicklung. In: Schuler (Hg.) 1993 (S. 285–316)

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

HOLZAMER, H.-H. (Hg.): Unternehmen auf der Schulbank. Von der belehrten zur lernenden Gesellschaft. (Gesammelte Artikel der gleichnamigen Serie der Süddeutschen Zeitung im Zeitraum 4. Mai bis 27. Juli 1996). München/Landsberg am Lech 1996

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

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

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

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

HORKHEIMER, M./ADORNO, Th. W.: Soziologica II. Reden und Vorträge. Frankfurt a. M. 1962

HORKHEIMER, M./ADORNO, Th. W.: Soziologica II. Reden und Vorträge. 2. Auflage. Frankfurt a. M. 1967

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

HORN, Chr./RAPP, Chr.: Wörterbuch der antiken Philosophie. München 2002

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

HOYOS, C. G.: Motivation. In: Gaugler (Hg.) 1975 (S. 1390–1404)

HUBER, H. D.: Im Dschungel der Kompetenzen. In: Huber/Lockemann/Scheibel (Hg.) 2004 (S. 31–38)

HUBER, H. D./LOCKEMANN, B./SCHEIBEL, M. (Hg.): Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst. Ostfilden-Ruit 2004

HÜFNER, K./NAUMANN, J.: Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1977

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

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

HUMBOLDT, W. v.: Werkausgaben:

- Gesammelte Werke. (Hg. Von Carl Brandes). Band 1–7. Berlin 1841–1852
- Gesammelte Schriften. Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften, hg. von Albert Leitzmann. Berlin 1903–1936, Nachdruck 1968
- Werke in fünf Bänden. Studienausgabe. Darmstadt 2002
- Werke in fünf Bänden. (Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel). Darmstadt 1960–1981

HUMBOLDT, W. v.: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Düsseldorf/München 1956

HURRELMANN, K.: Das Modell des produktivrealitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, H. 3, 1983 (S. 91–104)

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

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

HUSEMANN, R. (1996): Erwachsenenbildung im Transformationsprozeß. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW), 4/1996 (S. 380–399)

HYSLOP-MARGISON, E. J./SEARS, A. M.: Neo-Liberalism, Globalization und Human Capital Learning. Reclaiming Education for Democratic Citizenship. Dordrecht 2006

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

JEISMANN, K.-H.: Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Bd. 1: Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1816. 2. Auflage. Stuttgart 1996

JEISMANN, K.-H.: Geschichte und Bildung. Beiträge zur Geschichtsdidaktik und zur historischen Bildungsforschung. München/Wien 2000

JUNGK, R./MÜLLERT, N. R.: Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. Überarbeitete und aktualisierte Neuausgabe. München 1991

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

KÄPPLINGER, B./REUTTER, G.: Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: Arbeitsgemeinschaft für Betriebliche Weiterbildungsforschung (Hg.) 2005 (S. 8–17)

KADE, J.: Denken kann jeder selber – Das Ethos selbstbestimmten Lernens. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 1997 (S. 82–91)

KADE, J./SEITTER, W.: Bildung und Umgang mit Wissen im Kontext unterschiedlicher sozialer Welten. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002 (S. 90–101)

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

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

KAMMLER, C. (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Deutschunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 2006

KATSCHNIG-FASCH, E.: (Hg.): Das ganz alltägliche Elend. Begegnungen im Schatten des Neoliberalismus. Wien 2003

KEINER, E.: Wissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern. Mimeo 1998 (Ehrenspeck 2009)

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

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

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

KILLIUS, N./KLUGE, J./REISCH, L. (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a. M. 2002

KIPP, M./CZYCHOLL, R./DICKAU, J./MEUELER, E. (Hg.): Paradoxien in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Zur Kritik ihrer Modernitätskrisen. Frankfurt a. M. 1992

KIRCHHÖFER, D.: Neue Lernkulturen im Spannungsfeld von staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung. In: Lohmann/Rilling (Hg.) 2002 (S. 69–85)

KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963

KLAFKI, W.: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), 17/1971 (S. 351–385)

KLAFKI, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim 1976

KLAFKI, W.: Kategoriale Bildung. In: Pleines (Hg.) 1978 (S. 64–77)

KLAFKI, W.: Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis „kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft“. In: König/Zedler (Hg.) 1982 (S. 15–52)

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

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

KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute: Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 47. Jg., H. 3, 1993 (S. 98–103)

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

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

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

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

KLUGE, A.: Erfahrungsmanagement in lernenden Organisationen. Göttingen 1999

KLUGE, J.: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt a. M./New York 2003

KNOLL, J.: Kurs- und Seminarmethoden: Ein Trainingsbuch. 11., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim/Basel 2007

KNÜPPEL, H./WILHELM, J.: Die Entwicklung selbstreflexiver Kompetenzen in sozialwissenschaftlichen Studiengängen. Eine Feldstudie. (Bielefelder Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform; Bd. 7). Weinheim 1987

KOCH, L.: Bildung. In: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999a (S. 78–84)

KOCH, L.: Lernen. In: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999b (S. 351–355)

KOCH, L./MAROTZKI, W./SCHÄFER, A. (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim 1997

KÖNIG, E./VOLMER, G.: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden (System und Organisation/Bd. 1). 4., überarbeitete Auflage. Weinheim 1996

KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung. Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982

KÖSSLER, H.: Bildung und Identität. In: Kössler (Hg.) 1989 (S. 51–65)

KÖSSLER, H. (Hg.): Identität. Fünf Vorträge. Erlangen 1989

KÖSTER, J.: Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht. Neues Etikett oder bildungspolitische Wende. In: Rösch (Hg.) 2005 (S. 175–193)

KOLLER, H.-Chr.: Bildung in einer Vielfalt von Sprachen. In: Koch/Marotzki/Schäfer (Hg.) 1997 (S. 45–64)

KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN: Mitteilungen der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001

KONEFFKE, G.: Kritische Bildungstheorie und die Begründung von Pädagogik. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 301–326)

KONFERENZ der Erwachsenenbildung Österreichs (Hg.): Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht der Projektgruppe Terminologie im Auftrag der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Salzburg 1983

KONIETZKA, D.: Die Verberuflichung von Marktchancen. Die Bedeutung des Ausbildungsberufs für die Platzierung im Arbeitsmarkt. In: Zeitschrift für Soziologie, 5/1999 (S. 379–400)

KORFF, W. (Hg. im Auftrag der Görres-Gesellschaft): Handbuch der Wirtschaftsethik. Band 4: Ausgewählte Handlungsfelder. Gütersloh 1999 KOSELLECK, R.: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Frankfurt a. M. 2006

KRAUS, K.: Vom Beruf zur Employability? Zur Theorie einer Pädagogik des Erwerbs. Wiesbaden 2006

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. 7. Auflage. Stuttgart 1988

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

KREITZ, R.: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.) 2007 (S. 98–135)

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

KRÜGER, H.-H. (Hg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990

KRÜGER, H.-H./OLBERTZ, J.-H. (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997

KRÜGER, H.-H.: Entwicklungslinien und aktuelle Perspektiven einer Kritischen Erziehungswissenschaft. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 162–183)

KRÜGER, H.-H/MAROTZKI, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden 2006

KRUSE, L./GRAUMANN, C.-F./LANTERMANN, E.-D. (Hg.): Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Grundbegriffen. München 1990

KÜBLER, H.-D.: Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung. 2. Auflage. Wiesbaden 2009

Kuhnt, B./Müllert, N. R.: Moderationsfibel - Zukunftswerkstätten verstehen, anleiten, einsetzen. Neu-Ulm 2004

KÜRZDÖRFER, D.: (Hg.): Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 1981

KUPSCH, P. U.: Job Enlargement. In: Gaugler (Hg.) 1975 (S. 1077–1083)

KUTHE, M. et al.: Siedlungsstruktur und Schulstandort. Sozialräumliche Gliederung der Städte mit Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. (Schule und Weiterbildung; Bd. 2). Paderborn 1979

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

LANGEWAND, A.: Bildung. In: Lenzen (Hg.) 1994 (S. 69–98)

LANKES, E.-M.: Lernen, kooperatives. In: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.) 1999 (S. 358–360)

LASKOWSKI, A.: Was den Menschen antreibt, Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt a. M./New York 2000

LASZLO, E. (unter Mitarbeit von Laszlo, C/Liechtenstein, A. v.): Evolutionäres Management. Globale Handlungsaspekte. Fulda 1992

LASZLO, E.: Total Responsibility Management - Unternehmen in umfassender Verantwortung führen lernen. In: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 23–34)

LAUR-ERNST, U.: Schlüsselqualifikationen bei der Neuordnung von gewerblichen und kaufmännischen Berufen - Konsequenzen für das Lernen. In: Reetz/Reitmann (Hg.) 1990 (S. 36–55)

LAVE, J./WENGER, E.: Situated learning – legitimate peripheral participation. Cambridge 1991

LEDERER, B.: Das Konzept der Lernenden Organisation. Bildungstheoretische Anfragen und Analysen. Hamburg 2005

LEDERER, B.: „Prekariat". Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 3, 2006a

LEDERER, B.: Theoretische Anmerkungen zur Grundlegung des Reflexionskonzepts. DVD „Reflexion". Bonn 2006b (BIBB[Bundesinstitut für Berufsbildung]-Veröffentlichung)

LEDERER, B.: Das Reflexionskonzept. DVD „Reflexion". Bonn 2006c (BIBB-Veröffentlichung)

LEDERER, B.: Reflexion, Bildung und Kompetenz: zum Zusammenhang dreier Grundbegriffe beruflicher Bildung. DVD „Reflexion". Bonn 2006d (BIBB-Veröffentlichung)

LEDERER, B.: Was ist eine Reflexionswerkstatt? DVD „Reflexion". Bonn 2006e (BIBB-Veröffentlichung)

LEDERER, B.: Wann wird eine Reflexionswerkstatt zum Erfolg? DVD „Reflexion". Bonn 2006f (BIBB-Veröffentlichung)

LEDERER, B.: Die Methode der Reflexionswerkstatt als arbeitsbezogenes Lernkonzept. In: Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration. Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung auf CD-Rom. Bielefeld 2006g

LEDERER, B.: Die Reflexionswerkstatt. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, H. 103/104, 2007 (S. 74–76)

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

LEDERER, B./PAWLIK, A.: Wie kann die Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung zur Gestaltung von betrieblichen Veränderungsprozessen gefördert werden? Ein Konzeptansatz zur Reflexion von Erfahrungen in Veränderungsprozessen. In: Dietzen/Latniak (Hrsg.) 2004 (S. 79–97)

LEDERER, B./PAWLIK, A.: Die Methode der Reflexionswerkstatt als arbeitsbezogenes Lernkonzept. In: Dehnbostel/Lindemann/Ludwig (Hg.)2007 (S. 321–336)

LEDERER, B./PAWLIK, A.: Die Reflexionswerkstatt. Ein Leitfaden für die Bildungspraxis zur Bewältigung von betrieblichen Veränderungsprozessen. Bonn 2009 (unveröffentlichtes Manuskript vorliegend und bestellbar am BIBB)

LEDERER, B./PAWLIK, A./TEUCHER, R.: Die Reflexionswerkstatt. Ein Leitfaden für die Bildungspraxis zur Bewältigung von betrieblichen Veränderungsprozessen. DVD und Booklet. Bonn 2007 (BIBB-Veröffentlichung)

LEHMANN, G./NIEKE, W.: Zum Kompetenz-Modell. pdf-Dokument, entnommen am 15. 11. 2005 unter `http://www.bildung-mv.de/download/text-lehmann-niek e.pdf`

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

LEMKE, Th.: Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität. Berlin/Hamburg 1997

LEMKE, Th./KRASMANN, S./BRÖCKLING, U.: Gouvernementalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. In: Bröckling/Lemke/Krasmann (Hg.) 2000 (S. 7–40)

LENHART, V.: Aktuelle Aufgaben einer Kritischen internationalen Erziehungswissenschaft. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 210–230)

LENZ, W.: Kritische Bildung? Zugänge und Vorgänge. (Studientexte Arbeit-Bildung-Weiterbildung 1). Münster/Wien 2004a

LENZ, W.: Niemand ist ungebildet. Beiträge zur Bildungsdiskussion. (Studientexte Arbeit-Bildung-Weiterbildung 2). Münster/Wien 2004b

LENZ, W.: Bildung im Wandel. (Studientexte Bildung und Weiterbildung. Bd. 1). Wien 2005

LENZ, W.: Sozialkapital statt Bildung? In: Zeitschrift Umwelt&Bildung, 4/2007 (S. 15–17)

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

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

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

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

LENZEN, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994

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

LENZEN, D. (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band I und II. 5. Auflage. Reinbek 1998

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

LEONTJEW, A. N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin 1964

LEONTJEW, A. N.: Psychologie des Abbilds. In: Forum Kritische Psychologie, Bd. 9/1981 (S. 5–19)

LEONTJEW, A. N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1982

LEONTJEW, A. N.: Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In: Leontjew et al. 1984 (S. 13–30)

LEONTJEW, A. N. et al.: Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit. Stuttgart 1984

LEONTJEW, A. N.: Frühschriften. Berlin 2001

LERCH, S.: Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld 2010

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

LIEDTKE, M.: Warum hat Pestalozzi keinen exakten Erziehungsbegriff? – Anmerkungen über injunktive Begriffe – In: Pädagogische Rundschau, Jg. 34, Sonderdruck 1980 (S. 109–120)

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

LINDNER, W./THOLE, W./WEBER, J. (Hg.): Kinder- und Jugendarbeit als Bildungsprojekt. Opladen 2003

LIPSMEIER, A.: Didaktik der Berufsbildung. Analyse und Kritik didaktischer Strukturen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildung. München 1978

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

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

LISOP, I./HUISINGA, R.: Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung. 2. Auflage. Frankfurt a. M. 1994

van LITH, U.: Bildung als Gut – seine Besonderheiten. http-Dokument, entnommen am 10. 08. 2009 unter `http://www.vanlith.de/?file=1`

LITT, T.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 1954

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

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

LOHMANN. I./RILLING, R.: Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002

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

LUHMANN, N./SCHORR, E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Jg., 1979 (S. 345–365)

LUHMANN, N.: Die Autopoiesis des Bewusstseins. In: Soziale Welt, 36. Jg., H. 4, Göttingen 1985 (S. 402–446)

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

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

MÄHLCK, H. (unter Mitarbeit von G. Panskus): Herausforderung Lean Production. Möglichkeiten zur wettbewerbsgerechten Erneuerung von Unternehmen. 2., überarbeitete Auflage. Düsseldorf 1995

MARCUSE, H.: Der eindimensionale Mensch. Frankfurt 1967

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

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

MARKARD, M.: Einführung in die Kritische Psychologie. Hamburg 2009

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

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

MAROTZKI, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990

MAROTZKI, W.: Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger/Marotzki (Hg.) 2006 (S. 59–70)

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

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

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

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

McGREGOR, D.: The human side of enterprise. New York/Toronto/London 1960

MEAD, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M. 1968

MECHERIL, P./MITTERHOFER, H./PESKOLLER, H.: Zum Stand der Organisationsentwicklung der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Innsbruck. Positionspapier April 2009. Erhältlich über das Dekanat und die zugehörigen Institutssekretariate der Bildungswissenschaftlichen Fakultät Innsbruck

MELZER, W./TIPPELT, R. (Hg.): Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. Opladen 2009

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

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

MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien-Texte-Entwürfe. Band 13. Hildesheim/New York 1980

MENZE, C.: Wilhelm von Humboldt. Denker der Freiheit. Hg. von der Friedrich-Naumann-Stiftung. Sankt Augustin 1993

MENZE, C.: Bildung. In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.) 1995, Bd. 1 (S. 350–356)

MERKENS, A. (Hg.): Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader. Hg. im Auftrag des Instituts für kritische Theorie. Hamburg 2004

MERTENS, D.: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Heft 1, 1974 (S. 36–43)

MERTENS, G.: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn/München/Wien/Zürich 1989a

MERTENS, G.: Von der Heteronomie zur Autonomie. Zur Grundweichenstellung der Moralerziehung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 65. Jg., Münster 1989b (S. 441–469)

MERTENS, G.: Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich 1998

MEUELER, E.: Verarmung und neuer Reichtum der Erwachsenenbildung. In: Egger/Grilz (Hg.) 1999 (S. 31–53)

MEUELER, E.: Fortbildung und Subjektentwickung. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert (Hg.) 2002 (S. 59–68)

MEUELER, E.: Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 59). Baltmannsweiler 2009

MEYER-DOHM, P.: Bildungsarbeit im lernenden Unternehmen. In: Meyer-Dohm/Schneider (Hg.) 1991a (S. 19–31)

MEYER-DOHM, P.: Lernen im Unternehmen - Vom Stellenwert betrieblicher Bildungsarbeit. In: Meyer-Dohm/Schneider (Hg.) 1991b (S. 195–212)

MEYER-DOHM, P./SCHNEIDER, P. (Hg.): Berufliche Bildung im lernenden Unternehmen. Neue Wege zur beruflichen Qualifizierung. Stuttgart/Dresden 1991

MILGRAM, S.: Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Reinbek 1982

MINSSEN, H. (Hg.): Begrenzte Entgrenzungen. Wandlungen von Organisation und Arbeit. Berlin 2000

MOLDASCHL, M./SAUER, D.: Internalisierung des Marktes – Zur neuen Dialektik von Kooperation und Herrschaft. In: Minssen (Hg.) 2000 (S. 205–224)

MOLLENHAUER, K.: Das Problem der empirisch-positivistischen Pädagogik. In: Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 5., Bochum 1966 (S. 53ff.)

MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968

MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972

MOLLENHAUER, K. (unter Mitwirkung von Chr. Giffhorn, W. Keckeisen, M. Parmentier): Pädagogik der ‚Kritischen Theorie'. Kurseinheit 1: Was ist „Kritische Theorie"? Kurseinheit 2: Zur pädagogischen Relevanz der kritischen Theorie. Kurseinheit 3: Die Rezeption der Kritischen Theorie durch die Erziehungswissenschaft. Fernuniversität Hagen 1982a

MOLLENHAUER, K.: Marginalien zur Lage der Erziehungswissenschaft. In: König/Zedler (Hg.) 1982b (S. 252–261)

MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983

MOLLENHAUER, K.: Korrekturen am Bildungsbegriff ? In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., 1987 (S. 1–20)

MOLLENHAUER, K.: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen (Hg.) 1990 (S. 3–18)

MONTADA, L. (Hg.): Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit. Frankfurt 1994

MONTADA, L.: Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In: Oerter/Montada 1995 (S. 862–894)

MÜLLER, K. R.: Bildungsraum. In: Grundlagen der Weiterbildung e. V. (Hg.)1991 (S. 1–16)

MUSSEL, P.: Persönlichkeitsinventar zur Integritätsabschätzung (PIA). In: Erpenbeck/Rosenstiel (Hg.) 2003 (S. 3–18)

NEGT, O.: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997

NEGT, O.: Arbeit und menschliche Würde. 2. Auflage. Göttingen 2002

NEUBAUER, J.: Henry Giroux: Pädagogik und Utopie. In: Das Argument 227/1998 (S. 615–618)

NEUBERGER, O., Theorien der Arbeitszufriedenheit (Sozioökonomie 7). Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1974

NEUBERGER, O.: Führen und geführt werden. Stuttgart 1990

NEUBERGER, O.: Personalentwicklung (Basistexte Personalwesen, Bd. 2). Stuttgart 1991

NEUNER, G.: Ende der Arbeitsgesellschaft – Ende der Bildung? In: Hoffmann/Maack-Rheinländer (Hg.) 2001 (S. 49–63)

NEUß, N.: Biographische Lernerfahrungen von Lehramtsstudierenden: Bestandteil des professionellen Lehrerwissens. In: Fröhlich/Göppel (Hg.) 2006 (S. 135–154)

NEUWEG, H. G. (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Eine Einführung in den vorliegenden Band. In: Neuweg (Hg.) 2000 (S. 1–6)

NEUWEG, H. G. (Hg.): Wissen – Können – Reflexion. Innsbruck/Wien 2000

NICOLIN, F.: Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff. In: Pleines (Hg.) 1978 (S. 213–223)

NIGSCH, O.: Was ist Sozialkompetenz? In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 24/1999 (S. 3–30)

NOVAK, H.: Selbstreflexion und Selbstevaluation zwischen Anpassung und Emanzipation. Bonn 2004

NUISSL, E./SCHIERSMANN, CH./SIEBERT, H. (Hg.): Pluralisierung des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn 1997

NUISSL, E.: Lernökologie – die Bedeutung des Lernortes für das Lernen. In: Faulstich 1992 (S. 92–110)

NUISSL, E./SCHIERSMANN, C./SIEBERT, H. (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 49. Bielefeld 2002

OAKESHOTT, M.: On Education. The Voice of Liberal Learning. Hg. v. T. Fuller. New Haven/London 1989

OBERMAIER, M.: Flexible Arbeitswelten. Zur pädagogischen Prävention bei Erwerbslosigkeit. Hamburg 2005

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 `http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/107_Kaiserslautern.pdf`

OERTER, R.: Motivation und Handlungssteuerung. In: Oerter/Montada 1995 (S. 758–822)

OERTER, R./DREHER, E.: Jugendalter. In: Oerter/Montada (Hg.) 1995 (S. 310–395)

OERTER, R./MONTADA, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim 1995

OERTIG, M.: Dynamisches Personalmanagement - Der Prozeß zur Entfaltung von Humanpotential. Dargestellt an Beispielen erfolgreicher Großunternehmen des Schweizer Wirtschaftsraumes (Dissertation der Hochschule St. Gallen für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaften). Hallstadt 1994

ÖSTERREICHISCHE HOCHSCHÜLERINNENSCHAFT/PAULO FREIRE ZENTRUM (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005

OETTERLI, J.: Human Relations. In: Gaugler 1975 (S. 1004–1010)

OLBERTZ, J. H. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven. Opladen 1997

OLBRICH, J. (unter Mitarbeit von Horst Siebert): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen 2001

OPASCHOWSKI, H. W.: Pädagogik und Didaktik der Freizeit (Freizeit und Tourismusstudien). 2., durchgesehene Auflage. Opladen 1990

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Bildungbericht

2006 (“Education at a glance“), http-Dokument, entnommen am 5. 12. 2009 unter: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html ; im speziellen http://www.oecd.org/dataoecd/52/9/37392156.pdf

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): Lifelong learning for All. Meeting of the Educational Committee at Ministerial Level. Paris 1996

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD): The Well-being of nations. The Role of Human and Social Capital. Paris 2001

ORTHEY, F. M.: Zeit der Modernisierung. Zugänge einer Modernisierungstheorie beruflicher Bildung. Stuttgart 1999

OTERO, M. S./McCOSHAN, A./JUNGE, K. (Hg.): European inventory on validation of non-formal and informal learning. Birmingham 2005

PAFFRATH, H. F.: Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987

PAPMEHL, A.: Wer lernt ist dumm! Stolpersteine auf dem Weg zur Wissensorganisation (8 Thesen zum Lernen und Verlernen). In: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 228–247)

PAPMEHL, A./SIEWERS, R. (Hg.): Wissen im Wandel. Die lernende Organisation im 21. Jahrhundert. Wien 1999

PARSONS, T.: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied/Berlin 1964

PARSONS, T.: Das System moderner Gesellschaften. 7. Auflage. Weinheim/München 2009

PAULSEN, F.: Bildung. In: Rein (Hg.) 1903 (S. 658–670)

PAULSEN, S.: Bildung – Welches Wissen braucht der Mensch? In: GEO, H. 9, 2006: Welches Wissen braucht der Mensch? (S.126–155)

PAWLIK, A.: Transfer zwischen der Forschung und Entwicklung des BIBB und Modellversuchen durch Kooperationsstrukturen. In: Albrecht/Bähr(Hg.) 2005 (S. 163–169)

PECCEI, A. (Hg.): Club of Rome: Zukunftschance Lernen. Bericht für die achtziger Jahre. Wien/Zürich/Innsbruck 1980

PEDLER, M./BURGOYNE, J./BOYDELL, T.: Auf dem Weg zum „Lernenden Unternehmen“. In: Sattelberger (Hg.) 1991 (S. 58–65)

PEDLER, M./BURGOYNE, J./BOYDELL, T.: Das lernende Unternehmen. Potentiale freilegen, Wettbewerbsvorteile sichern. Frankfurt a. M./New York 1994

PETRI, H.: Die junge Generation auf der Suche nach Orientierung und Identität. In: Schavan (Hg.) 2004 (S. 90–110)

PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg i. Br. 1964

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

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

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

PLEINES, J.-E..: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989

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

PONGRATZ, L. A.: Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar 2005

PONGRATZ, L. A.: „Sammeln Sie Punkte? Notizen zum Regime des lebenslangen Lernens“. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 57, H. 1/2007 (S. 5–18)

PONGRATZ, L. A.: Bildung und Halbbildung. Zur Logik des Verfalls von Subjektivität. (In: GIESEKE, W./MEUELER; E./NUISSEL, 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, L. A./REICHENBACH, R./WIMMER, M. (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007

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)

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

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

PRAHL, H. W.: Freizeitsoziologie. Entwicklungen, Konzepte, Perspektiven. München 1977

PRENGEL, A.: Impulse aus der jüngeren Kritischen Theorie für eine Pädagogik der Vielfalt. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 231–254)

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

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

PROBST, G. J. B.: Selbstorganisation. Ordnungsprozesse in sozialen Systemen aus ganzheitlicher Sicht. Berlin/Hamburg 1987

PROBST, G. J. B.: Organisationales Lernen und die Bewältigung von Wandel. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 163–184)

PTAK, R.: Neoliberalismus. In: Wissenschaftlicher Beirat von attac (Hg.): ABC der Globalisierung. Hamburg 2005 (S. 132–133)

PULLIG, K.-K.: Organisation- und Personalentwicklung in der Berufsbildung. In: Meyer-Dohm/Schneider (Hg.) 1991 (S. 33–43)

RABENSTEIN, R./REICHEL, R./THANHOFFER, M.: Das Methoden-Set. 5 Bücher für Referenten und Seminarleiterinnen. 4. Reflektieren. 7. Auflage. Münster 1995

RATHMAYR, B.: Selbstzwang und Selbstverwirklichung. Bausteine zu einer historischen Anthropologie der abendländischen Menschen. Bielefeld 2011

RATHMAYR, B./RALSER, M. (Hg.): Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch. Innsbruck 2003

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

RECK-HOG, U.: Der sozialökologische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt 1994 (S. 147–158)

REETZ, L.: Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In: Reetz/Reitmann (Hg.) 1990 (S. 16–35) REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen-Kompetenzen-Bildung. In: Tramm (Hg.) 1999 (S. 32–51)

REETZ, L./REITMANN, T. (Hg.): Schlüsselqualifikationen. Fachwissen in der Krise? Dokumentation des Symposions in Hamburg „Schlüsselqualifikationen

- Fachwissen in der Krise?“ (Materialien zur Berufsausbildung, Herausgegeben vom Berufsförderwerk Hamburg, Band 3). Hamburg 1990

REICHENBACH, R.: Soft skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.) 2007 (S. 64–81)

REIJEN van, W.: Utopie und Gesellschaft. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 112–134)

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

REINALTER, H. (Hg.): Aufklärungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert. Würzburg 2006

REINHARDT, R.: Das Modell organisationaler Lernfähigkeit und die Gestaltung lernfähiger Organisationen. Frankfurt a. M. (u. a.) 1993

REINHARDT, R./SCHWEIKER, U.: Lernfähige Organisationen: Systeme ohne Grenzen? Theoretische Rahmenbedingungen und praktische Konsequenzen. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 269–307)

REINHOLD, G./POLLAK, G./HEIM, H. (Hg.): Pädagogik – Lexikon. München/Wien/Oldenburg 1999

REISCH, P.: Job Enrichment. In: Gaugler 1975 (S. 1083–1090)

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

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

RIBOLITS, E.: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien 2009

RIBOLITS, E.: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel? http-Dokument, entnommen am 30. 04. 2010 unter http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/archive.php?id=274

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

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

RIECKMANN, H.: Managen und Führen am Rande des 3. Jahrtausends. Praktisches, Theoretisches, Bedenkliches. Frankfurt a. M. u. a. 1997

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

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

RÖHRIG, P.: Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), Jg. 34, H. 3, 1988 (S. 345–368)

RÖHRIG, P.: Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt 1994 (S. 172–189)

RÖSCH, H. (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt a. M. 2005

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

RÖßER, B.: Über die Qualität des Wollens – Erzieherische Ableitungen aus Michel Foucaults Subjektbegriff, http-Dokument, entnommen am10. 10. 2002 unter http://www.gradnet.de/pomo2.archives/pomo2.papers/roesser00.htm

ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung (Hrsg. von M. Rang). Stuttgart 1963

ROSA, H.: Zwischen Selbstthematisierung und Artikulationsnot? Situative Identität als Fluchtpunkt von Individualisierung und Beschleunigung. In: Straub/Renn (Hg.) 2002 (S. 267–302)

ROSENSTOCK, E.: Laienbildung oder Volksbildung? In: Volksbildungsarchiv 8 (1921) (S. 381–388)

ROTH, H.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Hannover 1967

ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover 1966. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971

RUBINSTEIN, S. L.: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Berlin 1958

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

RUHLOFF, J.: Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: Borelli/Ruhloff (Hg.) 1996b (S. 148–157)

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

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

RYCHEN, D. S.: Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo). Strategy paper on key competencies. An overarching frame of reference for an assessment and research programme. DeSeCo Secretariat. Neuchâtel 2002

SACKMANN, S.: Cultural Knowledge in Organizations. Exploring the Collective Mind. Newbury Park 1991

SACKMANN, S.: Die lernfähige Organisation. In: Fatzer (Hg.) 1993 (S. 227–254)

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

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

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

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

SAUER, J.: Selbstorganisiertes Lernen – ein notwendiger Paradigmenwechsel zur Kompetenzentwicklung. In: Derichs-Kunstmann/Faulstich/Tippelt (Hg.) 1997 (S. 25–29)

SAUER, J.: Die Weiterbildungspolitik des Bundes bis 1998. In: Arnold/Gieseke (Hg.) 1999 (S. 177–194)

SAUER, J.: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“: Entstehung – Ziele – Inhalte. In: Dehnbostel/Elsholz/Meister/Meyer-Menk (Hg.) 2002 (S. 45–63)

SCHALLER, K.: Kritische Erziehungswissenschaft. Darmstadt 1974.

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

SCHALLER, K. (Hg.): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Bochum 1979

SCHAVAN, A.: (Hg.): Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt a. M. 2004

SCHLEIERMACHER, F. D.: Pädagogische Schriften. Hg. von E. Weniger. Bd. 1. Düsseldorf/München 1957

SCHLOZ, U. A.: Humanisierung der Arbeit. Überlegungen zur Kritik integrativer Organisationskonzepte

und neuer Formen der Organisation industrieller Arbeit. Frankfurt a. M. 1977

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

SCHMITZ, C./ZUCKER, B.: Wissen managen? Wissen entwickeln! In: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 178–203)

SCHNÄDELBACH, H.: Reflexion und Diskurs. Fragen einer Logik der Philosophie. Frankfurt a. M. 1977

SCHNEIDER, U. H.: Auf dem Weg zu einem wissensbasierten Unternehmen - das Beispiel Siemens. In: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 204–227)

SCHNIEDER, M.: Entwicklung von Schlüsselqualifikationen durch nacherfindendes Lernen in Berufsschule und Betrieb dargestellt am Beispiel der schrittweisen Nacherfindung des Vario-Taschen-Stativs. Ein Beitrag zur inhaltlichen Umsetzung der Neuordnung der Metall- und Elektroberufe. Bremen 1991

SCHÖN, D. A.: The Reflective Practicioner. London 1983

SCHOLZ, Ch.: Strategisches Management. Ein integrativer Ansatz. Berlin 1987

SCHOPF, M. (Hg.): Schlüsselqualifikationen für Kaufleute im Einzelhandel. 1. Zwischenbericht des Modellversuchs. Hamburg 1992

SCHRATZ, M./LENZ, W. (Hg.): Erwachsenenbildung in Österreich. Beiträge zur Theorie und Praxis. Internationale Erwachsenenbildung, Bd. 5. Baltmannsweiler 1995

SCHULER, H. (Hg.): Lehrbuch Organisationspsychologie. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1993

SCHULZ, W.: Modell einer Didaktik als kritischer Unterrichtswissenschaft. In: Paffrath (Hg.) 1987 (S. 129–147)

SCHULZE, Th.: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: Fröhlich/Göppel (Hg.) 2006 (S. 28–49)

SCHÜPPEL, J.: Organisationslernen und Wissensmanagement. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 185–219)

SCHÜTZ, E.: Wilhelm von Humboldts Bildungsgedanke: Bildung als freie Selbstdarstellung der Menschheitsidee. In: Schütz (Hg.) 1975 (S. 64–75)

SCHÜTZ, E.: Freiheit und Bestimmung. Sinntheoretische Reflexionen zum Bildungsproblem. Ratingen u. a. 1975

SCHWANINGER, M.: Intelligente Organisationen: Strukturen für organisationale Intelligenz und Kreativität. In: Papmehl/Siewers (Hg.) 1999 (S. 317–360)

SCHWENK, B.: Bildung. In: Lenzen (Hg.) 1996 (S. 208–221)

SCHWENK, B.: Bildung. In: Lenzen (Hg.) 1998 (S. 208–221)

SCHWENK, B./v. POGRELL, L.: Bildung, formale – materiale. In: Haller/Meyer (Hg.) 1995 (S. 394–399)

SEIBERT, N./SERVE, H. J. (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven. München 1994

SEITTER, W.: Geschichte der Erwachsenenbildung. Eine Einführung. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung"). 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bielefeld 2007

SEMMER, N./UDRIS, I.: Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In: Schuler (Hg.) 1993 (S. 133–165)

SENGE, P. M.: Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Stuttgart 1996

SENNETT, R.: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. 4. Auflage. Berlin 1998

SENNETT, R.: Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin 2007

SHAW, G. B.: Mensch und Übermensch. Frankfurt a. M. 1972

SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn 1983

SIEBERT, H.: Lernökologie. In: Report, Nr. 27, 1991 (S. 64–69)

SIEBERT, H.: Erwachsenenbildung seit 1945. Schriften zur beruflichen Bildung. Hg. Vom Bildungswerk niedersächsischer Volkshochschulen e. V. Hannover 1993

SILBEREISEN, R. K./EYFERTH, K./RUDINGER, G. (Hg.): Development as Action in Context. Berlin/Heidelberg 1986

SPAEMANN, R.: Wer ist ein gebildeter Mensch? In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken, H. 94/95 (S. 34–37)

SPECK, J./WEHLE, G. (Hg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Band I. München 1970

SPRANGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. Heidelberg 1965

SPRANGER, E.: Berufsbildung und Allgemeinbildung. Gesammelte Schriften. Bd. 2, Hg. von O. F. Bollnow u. G. Bräuer. Heidelberg 1973

STABENAU, H.-J.: Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Lean Learning. In: Geißler/Behrmann/Petersen (Hg.) 1995 (S. 339–352)

STAHL, Th.: Organisationslernen und Weiterbildung - Kommunikative Vernetzung im fraktalen Unternehmen. In: Geißler (Hg.) 1995 (S. 121–142)

STAHL, Th.: Selbstreflexives Lernen in Lernenden Organisationen. Bonn 2004

STAUDT, E. (Hg.): Personalentwicklung für die neue Fabrik. Opladen 1993

STERN, E.: Lernen – der wichtigste Hebel der geistigen Entwicklung. Vortrag am Hanse-Wissenschaftskolleg vom 13. 1. 2003. pdf-Dokument, entnommen am 22. 10. 2010 unter http://www.ifvll.ethz.ch/people/stern e/stern_universitas_2003.pdf

STRASSER, J.: Wenn der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgeht. Zürich 1999

STRAKA, G. A.: Measurement and evaluation of competence, Ch. 6. In: Descy/Tessaring (Hg.) (2004) (S. 263–311)

STRAUB, J./RENN, J. (Hg.): Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Frankfurt a. M./NewYork 2002

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

SÜNKER, H.: Kritische Bildungstheorie und Gesellschaftsanalyse: Bildung, Arbeit und Emanzipation. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 327–348)

SÜNKER, H./KRÜGER, H.-H. (Hg.): Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?! Frankfurt a. M. 1999

TABACHNIK, B. R./ZEICHNER, K. (Hg.): Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education. London 1991

TENORTH, H.-E.:„Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfP), Jg. 43, H. 6, 1997 (S. 969–984)

THIEMANN, S.: Training Package – kompetenzbasierte Neukonstruktion des australischen Berufsbildungssystems. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) 2000 (S. 151–184)

THEUNISSEN, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinbildung. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins. Berlin 1981

THOMAS, A. (Hg.): Psychologie interkulturellen Handelns. Göttingen 1996

TIPPELT, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen 1994

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

TIPPELT, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002

TIPPELT, R./SCHMIDT, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2009

TISDALE, T.: Selbstreflexion, Bewusstsein und Handlungsregulation. Weinheim 1998

TISSOT, P.:Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe. Luxemburg 2004

TRAMM, T. (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt a. M. 1999

TÜRCKE, Chr./BOLTE, G.: Einführung in die kritische Theorie. Darmstadt 1994

TÜRK, K.: „Personalführung“ oder „politische Arena“? Vortragsmanuskript 1988 (zit. nach Neuberger 1990)

TÜRK, K.: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend Report. Stuttgart 1989

UDRIS, I.: Trainingsverfahren zur Förderung der Sozialkompetenz. In: Friede/Sonntag (Hg.) 1993 (S. 100–123)

ULICH, E.: Arbeitspsychologie. Stuttgart 1991

ULICH, E.: Arbeitspsychologie. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart 2005

ULICH, E., Gestaltung von Arbeitstätigkeiten. In: Schuler (Hg.) 1993 (S. 189–208)

UNVERZAGT, G.: Arbeiten – am liebsten von nine to five. In: Psychologie Heute, 28. Jg., H. 3, 2001 (S. 30–33)

VIERHAUS, R.: Bildung. In: Brunner/Conze/Koselleck (Hg.) 1979 (S. 508–551)

VOGEL, P.: Ökonomische Denkformen und pädagogischer Diskurs. In: Krüger u. a. (Hg.) 1997 (S. 351–366)

VOGEL, N./WÖRNER, A.: Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: Clement/Arnold (Hg.) 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.: Berufspädagogik als Wissenschaft von der Kompetenzentwicklung. In: Arnold (Hg.) 2003 (S. 44–68)

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

VONKEN, M.: Qualifizierung versus Kompetenzentwicklung: Schwierigkeiten mit dem Kompetenzbegriff. In: Gonon/Klauser/Nickolaus (Hg.) 2006 (S. 11–25)

VOß, G. G.: Die Entgrenzung von Arbeit und Arbeitskraft. Eine subjektorientierte Interpretation des Wandels der Arbeit. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (MittAB), 31. Jg., H. 3, 1998 (S. 473–487)

VOß, G. G.: Unternehmer der eigenen Arbeitskraft. Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Soziologie und Erziehungssozialisation, 20. Jg., H. 2, 2000 (S. 149–166)

VOß, G. G.: Arbeitskräfte zu Unternehmern! Neue Masken für ein altes Spiel? pdf-Dokument, entnommen am 9. 9. 2002 unter `http://www.neuezeiten.net/Zukunftsdebatte/Beitraege/pdf/Arbeitskräfte_zu_Unternehmern.pdf`

VOß, G. G.: Subjektivierung von Arbeit. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Berufsberatung. Oder: Welchen Beruf hat der Arbeitskraftunternehmer? Tagungsbeitrag Universität Bielefeld 2003 (Angaben nach Bolder 2009, 843)

WAGENKNECHT, S.: Wahnsinn mit Methode. Finanzcrash und Weltwirtschaft. 2. Auflage. Berlin 2008

WAGNER, H.: Philosophie und Reflexion. München/Basel 1967

WAGNER, A. C.: Grußwort. In: Reetz/Reitmann (Hg.) 1990

WALRAFEN, R.: Reflexion und Engagement. Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft/Politik. 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Donauwörth 1999

WALTER, H. (Hg.): Region und Sozialisation. Band 1. Stuttgart 1981

WARNECKE, H.-J. (unter Mitwirkung von Manfred Hüser): Die Fraktale Fabrik. Revolution der Unternehmenskultur. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg 1996

WATZLAWICK, P. (Hg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. 9. Auflage. München 1997

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

WEINBERG, J.: Kompetenzlernen. In: QUEM-Bulletin 3/1996a (S. 3–6)

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

WEINERT, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel 2001

WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim 1987

WENGER, E.: Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. New York 1998.

WIECZOREK, Th.: Die verblödete Republik. Wie uns Medien, Wirtschaft und Politik für dumm verkaufen. München 2009

WIESINGER-STOCK, S.: Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Geschichte, Terminologie, Zukunftsperspektiven. Innsbruck u. a. 2002

WILHELM, K.: Ist die Firma gesund, freut sich der Mensch. In: Psychologie Heute, 22. Jg., H. 6, 1995 (S.18)

WILPERT, B.: Das Konzept der Partizipation in der Arbeits- und Organisationspsychologie. In: Bungard/Herrmann (Hg.) 1993 (S. 357–368)

WINKLER, M.: Reflexive Pädagogik. In: Sünker/Krüger (Hg.) 1999 (S. 270–300)

WITTPOTH, J. (Hg): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnose. Bielefeld 2001

WOMACK, J. P./JONES, D. T./ROOS, D.: Die zweite Revolution in der Autoindustrie. Konsequenzen aus der weltweiten Studie aus dem Massachusetts Institute of Technology. 7. Auflage. Frankfurt a. M./New York 1992

WÜNSCHE, K.: Kultur erzieht sich selbst. In: Wochenzeitung Die Zeit (27. 1. 1984) o. S.

WULF, Chr. (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974

ZABECK, J.: „Schlüsselqualifikationen“ - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel. In: Wirtschaft und Erziehung 41, H. 3, 1989 (S. 77–86)

ZDARZIL, H.: Pädagogische Anthropologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Graz/Wien/Köln 1978

ZEDLER, P./DÖBERT, H.: Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung. In: Tippelt/Schmidt (Hg.) 2009 (S. 23–45)

ZEICHNER, K./TABACHNIK, B. R.: Reflections on reflective Teaching. In: Tabachnik/Zeichner (Hg.) 1991 (S. 1–21)

ZEIER, H.: Arbeit, Glück und Langeweile. Psychologie im Alltag. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle 1992

ZIMBARDO, P./GERRIG, R. J.: Psychologie. 7., neu übersetzte und bearbeitete Auflage (Hg. der deutschen Ausgabe: Hoppe-Graff, S./Keller, B.). Berlin/Heidelberg/New York u. a. 1999

ZINN, K. G.: Wie Reichtum Armut schafft. Verschwendung, Arbeitslosigkeit und Mangel. Köln 1998

ZINN, K. G.: Neoliberal in die neue Klassengesellschaft? Tradition und Ideologie des ‚lebenslangen Lernens'. In: Bildung und Kapitalismus, Broschüre, Hg. v. AstA d. Univ. zu Köln, Köln 2002 (S. 31–34)

Anmerkungen

[1]Das vom Autor (mit)entwickelte Konzept der „Reflexionswerkstatt“ versteht sich hierfür als praktikabler und zielführender Beitrag. Vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.

[2]In einem erweiterten Sinn stellt sich zudem die Frage: Wie vermag gerade Erwachsenenbildung ihren Anspruch auf *Bildung* angesichts dieser Konnotationsverschiebung, weg vom Bildungsbegriff und hin zum überwiegend ökonomisch-instrumentell ausgerichteten Kompetenzkonzept, einzulösen, nicht zuletzt im Gedankenduktus einer kritisch-reflexiven Erziehungswissenschaft? Als Imperativ formuliert: Erwachsenenbildung, und damit auch berufliche Bildung, soll ihrem Anspruch gerecht werden, der sich primär vom Begriff der *Bildung* her definiert!

[3]Wie sie etwa von den Arbeitsgemeinschaften QUEM (Qualifikations-Entwicklungs-Management) und der ABWF (Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung) thematisiert werden.

[4]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 (1999a, 78) erläutert unisono: „Der Begriff der Bildung ist einer der Grundbegriffe (...) der deutschen Pädagogik, wenn nicht gar *der* Grundbegriff (...). Da er in anderen Sprachen kaum eine adäquate Entsprechung hat (...), scheint er nur von begrenzter Verwendbarkeit zu sein und (...) ein spezifisch ‚deutsches Deutungsmuster‘ (...) anzuzeigen“ (siehe zudem Schwenk 1996, 208–213; Nicolin 1978, 215; Weber 1999, 385f.).

[5]Bei Johann Heinrich Pestalozzi etwa werden die Begriffe Bildung und Erziehung je nach Kontext „nahezu beliebig ausgetauscht“ (Liedtke 1980, 110).

[6]Das 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“

[7]Bei Platon sind dies die 4 „Kardinaltugenden“ „Klugheit/Weisheit“, „Gerechtigkeit“, „Tapferkeit“ und „Mäßigung“, bei Aristoteles sind es „Tapferkeit“, „Besonnenheit“, „Sanftmut“, „Feinfühligkeit“ und „Großgesinntheit“, die letztlich dem Leitziel aller Tugenden, der „Glückseligkeit“ („*Eudaimonia*“), dienen; bei den Epikureern steht die „Unerschütterlichkeit“ und „heitere Gelassenheit“ („*Ataraxia*“) an oberster Stelle der Tugendlehre; bei den Stoikern wiederum neben der Ataraxia die oft missverstandene „*Apathia*“, die Freiheit von Leiden-

schaften, sowie die „Selbstgenügsamkeit“ („*Autarkie*“); bei den Skeptikern ist die primäre Tugend logischerweise die skeptische, stets hinterfragende Grundhaltung („*Skepsis*“) (vgl. etwa Geyer 1996; Horn/Rapp 2002).

[8]Die sieben Künste der Antike, die als das Äquivalent umfassender Menschenbildung anzusehen sind, waren bekanntlich Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Logik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie.

[9]Comenius berühmte Forderung in diesem Zusammenhang lautet: „Alles fließe aus eigenem Antrieb, Gewalt sei fern den Dingen“ (Orbis sensualium pictus, 1658).

[10]Entsprechend seiner Verehrung eines breiten Weltwissens, wie es für die Renaissance so überaus typisch war, erwies Comenius der Schriftkultur in Form von Büchern allerhöchste Wertschätzung: „Wenn es keine Bücher gäbe, wären wir alle völlig roh und ungebildet, denn wir besäßen keinerlei Kenntnisse über das Vergangene, keine von göttlichen oder menschlichen Dingen. Selbst wenn wir irgendein Wissen hätten, so gliche es den Sagen, die durch die fließende Unbeständigkeit mündlicher Überlieferung tausendmal verändert wurden. Welch göttliches Geschenk sind also die Bücher für den Menschengeist! Kein größeres könnte man sich für ein Leben des Gedächtnisses und des Urteils wünschen. Sie nicht lieben heißt die Weisheit nicht lieben. Die Weisheit aber nicht lieben bedeutet, ein Dummkopf zu sein. Das ist eine Beleidigung für den göttlichen Schöpfer, welcher will, dass wir sein Abbild werden“ (Comenius: Über den rechten Umgang mit Büchern, den Hauptwerkzeugen der Bildung, 1650; zit. nach: http-Dokument, entnommen am 19. 4. 2010 unter `http://wapedia.mobi/de/Johann_Amos_Comenius`)

[11]Röhrig (1994, 172) verweist darauf, dass die affirmative Bezugnahme auf die Antike sich nicht zuletzt in der Forderung nach Beherrschung der lateinischen und griechischen Sprache äußerte, die als wichtige Voraussetzung galt, um als gebildet und dadurch als vollwertiger Mensch gelten zu dürfen. Dies führte aber zu dem Dilemma, „daß nur wenige Menschen wirklich Menschen sein konnten“

[12]Um die Bandbreite der Bedeutungsgehalte und Konnotationen von „Bildung“ im Wandel der Zeiten hier lediglich anzudeuten, sei etwa darauf verwiesen, dass der Begriff, wie schon gezeigt, zur Zeit seiner Entstehung, in der spätmittelalterlichen deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts, noch „die Aktualisierung der Ebenbildlichkeit Gottes in der ganzen Person“ (Kron 1996, 70) bezeichnete. Dieses in erster Linie theologische Verständnis von Bildung erfuhr, wie noch deutlicher herauszuarbeiten sein wird (siehe 10. 1. 2.), im Verlauf der Aufklärung und des Neuhumanismus (18. Jahrhundert) indes eine entscheidende Wendung (vgl. Kron 1996, 70ff.). Friedrich Kron (ebd., 70) fasst diesen Transformationsprozess kompakt zusammen: „Der Bezug des Menschen zu Gott wird um den Bezug des Menschen zur Welt erweitert. Hier erfährt Bildung den Sinngehalt der kritischen und emanzipatorischen Distanz, d. h. der Autonomie des Menschen gegenüber der Heteronomie der Welt. Bildung gewinnt dabei die Bedeutung der Aktualisierung der eigenen Kräfte in der Gestaltung der kulturellen und sozialen Welt“

[13]Diese grundlegende Problematik speist sich auch aus dem bereits angeführten kultur- und bildungsgeschichtlich begründeten Umstand, dass es sich beim Bildungsbegriff um einen spezifisch deutschen Terminus handelt, der in seiner Eigenständigkeit und Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert (s. o.)

[14]Yvonne Ehrenspeck (2009, 156) ergänzt mit Blick auf daran anschließende jüngere Weiterentwicklungen der Forschungsinteressen und -perspektiven: „Seit Beginn der 1980er

Jahre sind indessen Tendenzen zu beobachten, Bildungstheorie empirisch anschlussfähig zu reformulieren, um damit eine Anbindung der Bildungstheorie an sozialwissenschaftliche Forschung zu garantieren".

[15]Das Unbestimmbare und Kontingente, das jedwedem Erziehungs- und Unterrichtsprozess im Spannungsfeld von Kausalität, Rationalität und Sozialität und angesichts situationsrelativer und makrostruktureller Faktoren stets zwingend innewohnt, wird von Luhmann/Schorr (1979) unter dem Oberbegriff des „Technologieproblems" der Erziehungswissenschaft behandelt und lässt sich ohne weiteres auch mit Blick auf den Bildungsbegriff anführen.

[16]Gemeint sind Begrifflichkeiten wie „Bildungspolitik", „Bildungssystem", „Bildungscontrolling" u. ä., mit denen indes meist andere Gegenstandsbereiche und Fragestellungen bezeichnet sind.

[17]In weitaus höherem Maße als etwa der Erziehungsbegriff fand der Bildungsbegriff zudem Eingang in andere Wissenschaftsdisziplinen, wie Alfred Langewand (1994, 70) hervorhebt: „Läßt man unberücksichtigt, daß in der Geologie unverfänglich von Gesteinsbildung, in der Biologie von Körperbildung, in der Psychoanalyse von Über-Ich-Bildung usw. gesprochen wird, so ist es vor allem die Soziologie, in der der Bildungsbegriff geradezu inflationäre Verwendung findet: Bildungsplanung, Bildungsdefizit, Bildungsrat, Bildungskatastrophe, Bildungssystem, ... ‚Bildung' fungiert hier nur noch als Teil eines formalen Bindestrichtitels".

[18]Die Ende Oktober 2009 mit der Besetzung des Audimax der Hochschule für bildende Künste der Uni Wien begonnene Österreichweite und dann nach Deutschland und andere europäische Länder übergreifende studentische Protestbewegung war von daher nicht nur bildungspolitisch zu begrüßen, sondern stellte einen hoch notwendigen Anschubfaktor dar, um auf breiterer, hochschulüberschreitender Basis einen Diskurs darüber zu führen, was „Bildung" eigentlich genau meint und mehr noch meinen *sollte*, welche Art von Bildung mithin an Schulen und Universitäten einzufordern ist, speziell auch in Abgrenzung zu der im „Bologna-Prozess" grundgelegten stärkeren Fokussierung auf schulförmige Aus-Bildung im Interesse der „*Employability*". „Bildung statt Aus-Bildung!" lautete anfangs der – in dieser gegenüberstellenden Form sicher unterkomplexe – Forderungs- und Protestslogan der BesetzerInnen im Wiener Audimax und im „Sowimax" der Uni Innsbruck.

[19]Wie an anderer Stelle noch genauer auszuführen ist es Wolfgang Klafkis Verdienst, in Form seiner Theorie der „Kategorialen Bildung" einen Ansatz zur Überwindung der Dichotomie von materialer und formaler Bildung entwickelt zu haben (vgl. 4.2.). Zentral ist dabei das Verständnis von Bildung als Prozess der wechselseitigen Erschließung von Ich und Welt: „Bildung ist ‚Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und zugleich Erschlossenheit dieses Menschen für seine Wirklichkeit'" (Klafki 1963, 43). Entsprechend werden Klafki zufolge Menschen nicht etwa dadurch schon und quasi automatisch gebildet, indem sie unterschiedliche Inhalte in sich aufnehmen. Vielmehr bedarf es unter Bildungsgesichtspunkten zugleich einer Anregung und Auslösung tätiger *Eigenaktivitäten von Aneignung*, m. a. W. eignet sich das Material der Bildung in einem wechselseitigen Prozess gewissermaßen zugleich den/die Aneignende/n an. Diese Eigenaktivitäten sollten im Bildungsinteresse durch möglichst selbständiges Fragen, Urteilen, Schließen und Problemlösen gekennzeichnet sein. Die formalen individuellen Bildungsvermögen im Sinne von Kompetenzen stellen dabei aber keine Konstanten dar, die alle möglichen Inhalte und Gehalte von Bildung in gleichem Maße anzueignen hülfen, sondern werden durch die jeweiligen Spezifika des Bildungsgegenstandes (weiter)entwickelt und konkretisiert. Die Eigenaktivitäten

des Lernenden und Sich-Bildenden werden so stets am besonderen Gehalt des jeweiligen Bildungsgegenstandes bestimmt (vgl. Klafki 1963; Ehrenspeck 2009, 160).

[20]Den unter philosophiegeschichtlicher Betrachtung keineswegs unproblematischen, vielmehr ambivalenten Charakter dieser Konnotation von „Bildung“ als Form der Selbsterhöhung bzw. -überhöhung wird von Jürgen-Eckardt Pleines (1989, 23) dabei klar erkannt und benannt: „Das Wort Pico della Mirandolas, der Mensch sei ein eigener freier Bildner und Überwinder, sollte nicht überhört werden und fand schließlich in Nietzsches Lehre von der Selbstüberwindung und vom *Übermenschen* seine moderne, vielleicht zweifelhafte Vollendung. Nach der uns dabei leitenden Vorstellung kann sich der Geist nur in steter *Selbstüberwindung*, als Entwurf seiner selbst im Sinne einer ‚praktischen Objektsetzung‘, gegenwärtig sein; er ist gleichsam seine eigene Herausforderung und Überwindung, ohne sich dabei jemals loswerden zu können“.

[21]Selbst entschiedene Anhänger des postmodernen und/oder konstruktivistischen Paradigmas werden kaum bestreiten, dass etwa der (allgemein)bildende Gehalt fundierter Kenntnisse über die philosophischen Grundlagen der griechischen Hochklassik qualitativ höher zu bewerten ist als beispielsweise Kenntnisse über aktuelle Tabellenplätze diverser Fußballvereine oder die Verläufe und Resultate einzelner *Castingshows*. Gleichwohl bedarf es gerade im Kontext formaler und institutionalisierter Bildung im Einzelnen natürlich eines gesellschaftlich akzeptierten und nachvollziehbaren Verfahrens (z. B. demokratisch legitimierte Curriculumskommissionen, demokratisch-partizipative Diskurse) zur Bestimmung der zu lehrenden und lernenden Inhalte und Gegenstände von Bildung im Sinne eines (Grund)Kanons von bildungsrelevantem Wissen.

[22]So bemängelt etwa Heinz-Elmar Tenorth (1997, 973) eine weitgehende Ausblendung des soziologischen Gehalts von „Bildung“ zu Gunsten individualer Bezugnahmen. Zwar sei neben dem materialen Aspekt (in Form des jeweiligen Bildungsstoffs) und der subjektiven Dimension (verstanden als je individuelles Vermögen) in temporärer Hinsicht auch die Prozesshaftigkeit von Bildung angesprochen, die soziologische und transsubjektiv-kulturelle Komponente indes bliebe doch weitgehend außen vor. Die gesellschaftliche Seite von Bildung, so Tenorth (ebd., 974), „auch seine subjektüberhobene Funktion und Wirklichkeit – verkörpert im kulturellen Kapital, in Zertifikaten, im Kontext von sozialer Ungleichheit (...) – gerät dabei allenfalls als Störgröße in den Blick oder als politische Aufgabe des Subjekts. Für die deutsche Bildungsdiskussion bedeutet solche Konzentration auf das schöne und gebildete Subjekt aber eine scharfe Eingrenzung und Begrenzung zugleich“.

[23]Erlaubt sei an dieser Stelle, vorbehaltlich inhaltlicher Erörterungen zum Thema an anderer Stelle (siehe 10.2.1. u. 10.2.2), die Frage, ob es sich im Sinne der Kernaussage dieses Sinnbildes beim viel kritisierten „Bologna-Prozess“ so gesehen nicht um regelrechte (mehrspurige) Autobahnen in der bzw. durch die (verbetonierte) Bildungslandschaft handelt.

[24]Von Hentig (1996, 97) ergänzt diesen Gedanken mit Bezug auf Hegels „Phänomenologie des Geistes“ wie folgt: „Man muß, um dem zuzustimmen, kein Hegelianer sein und ‚die Bewegung der sich bildenden Individualität‘ als Moment des zu sich selbst kommenden Weltgeistes ansehen. Man kann mit dem Satz: ‚...das sich selbst erfassende Selbst vollendet die Bildung‘ vorlieb nehmen“.

[25]Kade/Seitter (2002, 90) differenzieren in diesem Zusammenhang zwei diametrale (Miss-) Verständnisse und Konnotationen, die mit dem Bildungsbegriff gemeinhin verbunden sind: „Sie (Bildung, B. L.) wird entweder nach der Seite des Kanons, des Inhalts, der Festigkeit,

Fachlichkeit und Autorität ausbuchstabiert mit dem Zerrbild des Philisters und des Bildungsbürgers, die Bildung als Besitz verstehen, oder nach der Seite der Vervollkommnung, des Formalen, des Flüssigen, der Methode, der Selbsttätigkeit nach dem Vorbild des Sokrates".

[26]Stellvertretend für viele Reportagen und Erfahrungsberichte, die sich mit der Arbeitsrealität im modernen, prekären, hochgradig leistungsverdichteten Niedriglohndienstleistungssektor und den zugehörigen Herrschaftspraktiken beschäftigen, sei hier lediglich exemplarisch auf Günter Wallraff („Aus der schönen neuen Welt. Expeditionen ins Landesinnere", Köln 2009) und Gerhard Schröder („Fleißig, billig, schutzlos. Leiharbeiter in Deutschland", Köln 2009) verwiesen.

[27]Wie aber lassen sich, falls überhaupt, Kriterien für Selbständigkeit bestimmen? Ohne hier in einen unabschließbaren Diskurs zu Fragen individueller Freiheit bei immer auch gegebenen Momenten des Sachzwangs (z. B. den ganz grundsätzlichen, sich Nahrung besorgen zu müssen) einzutreten, kann mit Blick auf die soziale (Mit)Bestimmtheit des Menschen jedenfalls die Begrenzung seiner individuellen Freiheit spätestens an der Stelle, an der die Freiheitsrechte anderer tangiert sind, seit Immanuel Kant als fester Bestandteil der Moralphilosophie gelten. Ein interessanter Vorschlag wäre deshalb, das Kriterium Fremdbestimmung versus Selbstbestimmung entlang der Frage: „Könnte ich ggf. auch anders/habe ich Handlungsalternativen?" auszuloten. Literarisches Vorbild hierfür ist Hermann Melvilles Romanfigur „Bartleby der Schreiber", der bei Anweisungen seitens seines Vorgesetzten in diesem Sinne stets zu sagen pflegt: „*I would prefer not to!*"

[28]Heute, speziell im Kontext neo- und poststrukturaler Theoriebildungen, nahezu unvorstellbar, scheute sich Adorno (1962, 107), stellvertretend für andere Exponenten des Kritischen Paradigmas, in diesem Zusammenhang nicht, von einem „richtigen Bewusstsein" zu sprechen.

[29]Ein Gesichtspunkt, der besonders im Kontext einer humanökologisch orientierten Pädagogik von zentraler Bedeutung ist (siehe das letzte Kapitel der Ausführungen zum Bildungsbegriff [Kapitel 6]).

[30]Jürgen Oelkers erläutert in diesem Zusammenhang John Deweys Verständnis von Bildung und Lernen, das ebenfalls sehr stark die hiermit ggf. verbundenen Mühen und Strapazen akzentuiert (im Gegensatz etwa zur Didaktik des Barockzeitalters, die stets an der Erleichterung des Lernens orientiert war); ein Gesichtspunkt, der gerade mit Blick auf das heute oft anbiedernd und überzogen anmutende „*Edutainment*" in diversen Medien oder in Form einschlägiger Lernprogramme am PC u. ä. besonderer Beachtung wert ist: „Lernen ist ständige Bearbeitung von Schwierigkeiten, die sich einstellen und die nicht künstlich minimiert werden dürfen. Ab (sic!) ihnen schult sich das Denken, kein Bildungsprozess gelingt, der es ‚leicht machen', also die natürlichen Schwierigkeiten beseitigen will. (...) Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortzusetzen" (Oelkers 2003, 5).

[31]Dieser oft genug vergebliche Kampf gegen die Windmühlen heteronomer Herrschaft wird durch den Umstand erschwert, dass in Marktgesellschaften Formen von Widerspruch und Widerstand früher oder später fast immer vermarktet und damit in den Systemzusammenhang integriert werden, „denn die Tauschgesellschaft bedarf der Spontaneität in vielfältigen Formen. Sie kommt ohne Subjektivität gar nicht aus", so Erhard Meuelers (2009, 81) Analyse. Mehr

noch bedürften gesellschaftliche Erneuerung und Systemerhaltung geradezu der Kritik und des aktiven Widerspruches gegen kapitalistische Missstände (vgl. ebd.).

[32]Die Verordnung lautet im weiteren: „(U)nd unter diesem Gesichtspunkt ist es für die öffentliche Gewalt ein Gebot der Gerechtigkeit, den Unterricht so zu lenken, dass die Vervollkommnung der Kunstfertigkeiten den Lebensgenuss der Allgemeinheit der Bürger erhöht und den Wohlstand derer, die sie betreiben, steigert; dass eine immer größere Zahl von Menschen fähig wird, die für die Gesellschaft notwendigen Funktionen gut zu erfüllen; und dass die ständig wachsenden Fortschritte der Erkenntnisse eine unerschöpfliche Quelle erschließen, die unseren Bedürfnissen hilft, die unsere Schmerzen heilt, die uns Mittel gibt für das individuelle Glück und den allgemeinen Wohlstand; schließlich in jeder Generation die physischen, intellektuellen und moralischen Fähigkeiten auszubilden und dadurch zu jener allgemeinen und stufenweise fortschreitenden Vervollkommnung des Menschengeschlechts beizutragen, von der jede gesellschaftliche Institution als ihrem letzten Ziel geleitet sein soll (...)“.

[33]Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens. Mit einer Einleitung von Heinz-Hermann Schepp. Weinheim 1966.
Siehe auch Condorcet: Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens (1792/Auszüge). In: Michael, B. und Schepp; H.-H. (Hg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 1. Frankfurt a. M. 1973 (S. 130–135)

[34]Eine Zusammenschau besagter Dokumente findet sich etwa bei Pohanka, R.: Dokumente der Freiheit. Wiesbaden 2009.

[35]Siehe hierzu insbesondere die Ausführungen des Theologen Hans Küng zum sog. „Projekt Weltethos“, dem Bemühen, die Unterschiede zwischen den Weltreligionen zugunsten ihres gemeinsamen ethischen Nenners zurückzudrängen.

[36]Eng verwandt mit dem Identitätsbegriff sind im psychologischen Kontext Termini wie „Selbstkonzept“, „Selbstbild“, „Selbstverständnis“, „Selbsteinschätzung“ und „Selbstwertgefühl“ (vgl. Weber 1999, 69f.)

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

[38]Diese Bedürfnisse stehen im klassischen Modell der „Bedürfnispyramide“ sensu Abraham Maslow neben dem Streben nach Selbstentfaltung bekanntlich an der Spitze und bilden die zentralen Leitkategorien der Humanistischen Psychologie (vgl. Maslow 1978).

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

[40]Dieses „*Me*“ setzt sich aus den je eigenen Erfahrungen und dem gesellschaftlichen Erwartungshorizont zusammen. „*I*“ und „*Me*“ sind auf das engste miteinander verknüpft, sie repräsentieren sozusagen das Subjekt und Objekt der Erkenntnis in ein und demselben Individuum (vgl. Mead 1968, 216–221, 258ff.; Mertens 1998, 17). Mead (1968, 243) unterstreicht: „Beide Aspekte (...) sind für den vollen Ausdruck der Identität absolut notwendig“. Unterschieden werden muss folglich „zwischen einem sozial geformten Teil der Persönlichkeit, der sich aus der Summe der Erwartungen der anderen (...) herauskristallisiert hat“ (Mertens 1998, 18), eben dem „*Me*“ einerseits, und andererseits dem „I“, „als jene spontane, kreative Ich-Instanz im Persönlichkeitssystem, die sich nicht einfach von außen vereinnahmen läßt,

sondern zum Widerspruch drängt, wenn ein Ansinnen als unzumutbar, eine Beschuldigung als ‚ungerechtfertigt' erscheint" (ebd.). Dialektisch aufgehoben werden beide Aspekte schließlich im sog. „*Self*": „Erst das Zusammenspiel von 'Me' und 'I' ergibt das 'Self', die Identität der Person" (ebd.). Dieses „Selbst" ist mit dem Begriff Identität „aufs engste verwandt bzw. deckungsgleich" (ebd., 17; vgl. Lederer 2005, 165–169).

[41]Derartige, die Individualität unter ungünstigen Umständen beengende, kujonierende oder im Extremfall sogar negierende Konventionen sind gerade im Kontext posttayloristischer/postfordistischer Arbeitsorganisationsmodelle oder mit Blick auf präventive Sicherheitsstaatsarchitekturen im Rahmen zunehmend formierter Wettbewerbsgesellschaften von großer Bedeutung. Gerade der in modernen Unternehmenskulturen meist vorgegebene Verhaltens- bzw. Wertekodex oder die im Rahmen von Gruppenarbeitsmodellen existierenden Anpassungsmechanismen ließen sich hier als mögliche Beispiele einer Reduzierung von Persönlichkeitsspielräumen anführen, ganz zu schweigen von den diversen „Selbsttechnologien", die heute als Voraussetzung individueller Beschäftigungsfähigkeit gelten (vgl. hierzu noch ausführlich 11.3.1.).

[42]Identitätsgenerierende Interaktionsprozesse im Sinne der Meadschen Sozialtheorie sowie anverwandter Konzeptionen finden natürlich insbesondere in Gruppensituationen statt. In (Arbeits)Gruppen wird kommuniziert und sozial interagiert, werden Erfahrungen und Informationen ausgetauscht, wobei im Rahmen solcher Prozesse gemäß der Theorie des symbolischen Interaktionismus Individuen bestimmte Rollen zugeschrieben werden. Hierbei lässt sich für den einzelnen überprüfen, ob sein Selbstbild mit dem Fremdbild der anderen InteraktionspartnerInnen übereinstimmt. Von daher ist es evident, dass gerade in Arbeitszusammenhängen, die zentral durch das Charakteristikum der Gruppenarbeit gekennzeichnet sind, identitätsstiftende Prozesse breiten Raum einnehmen. Dies ist nicht zuletzt unter Gesichtspunkten der Anwendung und Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen durch und für gruppenbasierte Lern- und Arbeitsformen ein hervorhebenswerter Aspekt, verweist er doch auf den Zusammenhang der Kompetenz- und Identitätsthematik und ist damit wiederum für die später noch eingehender zu erörternde Frage möglicher Schnittmengen zwischen „Kompetenz" und „Bildung" von nicht unerheblichem Interesse (vgl. zusammenfassend 11.4. u. 11.5.).

[43]Zum Stellenwert der leiblich-ästhetischen Dimension von Bildung siehe in pädagogisch-geschichtlicher Hinsicht vor allem Friedrich Schillers „Ästhetische Briefe", aber beispielsweise auch Mollenhauer 1987 und 1990 (siehe Lit.verzeichnis).

[44]Hierdeis (2007, o. S.) ergänzt an selber Stelle: „In diesem Bildungsverständnis steckt die europäische Bildungstradition. Wer sie kennt, wird aus der Umschreibung zumindest Wilhelm von Humboldt, Sigmund Freud und Jürgen Habermas heraushören (. . .)".

[45]Es finden sich bei diesem Paradigma sowohl Groß- wie Kleinschreibung des Adjektivs. Im folgenden wird hier, dem Charakter als eigenes Theoriegebäude entsprechend, die Großschreibweise favorisiert.

[46]Zitate aus Sueddeutsche-Online am 3. September 2009 unter `http://www.sueddeutsche.de/kultur/289/485713/text/`

[47]Eine kritische Grundhaltung indes, die gelegentlich mit einem selbstgerecht und arrogant anmutenden Habitus einherzugehen droht(e), denn in „der manchmal unerträglichen Besserwisserei und Überheblichkeit von klassischen und späteren Vertretern der Kritischen Theorie wird eine negative Fixierung auf den Gegenstand der Kritik deutlich" (Prengel 1999, 235).

[48]Die Schreibweise mit großem „K“ kennzeichnet die Kritische Erziehungswissenschaft als ein eigenes Paradigma. Im Verlauf der weiteren Ausführungen wird diese Markierung nicht strikt beibehalten, da die Kleinschreibweise des Attributs „kritisch“ dem Autor im zugehörigen Kontext als hinreichend aussagekräftig erscheint.

[49]Zur Veranschaulichung eignen diesbezüglich etwa die finanziellen wie personellen Ressourcen, mit denen heutzutage Forschungsprojekte zur Kompetenzmessung und -entwicklung ausgestattet werden oder die Mittel, die in eine – aus bildungstheoretischer Sicht höchst zweifelhafte – Quantifizierung komplexen Lerngeschehens vermittels Techniken und Praktiken der (meist einseitig empirisch-quantitativ betriebenen) Evaluation fließen und letztlich dem Zweck eines wettbewerbsstrategisch nutzbaren *Rankings* dienen. Mit analytischem Blick auf die je Geld gebenden (und damit öffentliche Institutionen wie Hochschulen in strukturelle und diskursive Abhängigkeiten zwingenden), sich in aller Regel wirtschaftsliberalen Interessen verpflichtet wissenden Institutionen und *think tanks* (wie der Europäischen Union oder dem „Centrum für Hochschulentwicklung“ [„CHE“] der Bertelsmann Stiftung) wird überdeutlich, warum aus Sicht der Kritischen Theorie die inhaltlichen und organisatorischen Ausrichtungen einer Wissenschaft, ihre vordringlichen Themen, Interessen und Orientierungen, ihre verwendeten Methoden der Wissensgenese, ihre personellen und finanziellen Ausstattungen, d. h. auch: ihre politischen sowie, im Falle der immer gewichtiger werdenden Drittmittelfinanzierung, ökonomischen Wertschätzungen, von den zu einem bestimmten Zeitpunkt materiell wie diskursiv vorherrschenden Partikularinteressen und Ideologien nicht nur abhängig sind, sondern oft durch diese erst konstituiert werden (siehe zum Themenkomplex Ökonomisierung von Bildung noch ausführlich 10.2.).

[50]Das vom Autor (mit)entwickelte Konzept der „Reflexionswerkstatt“ beansprucht, diesbezüglich ein praktikabler und zielführender Beitrag zu sein. Diese auf sozialökologischen Theoriebildungen basierende und in methodengeschichtlicher Hinsicht auf der von Robert Jungk konzipierten Methode der „Zukunftswerkstatt“ gründende Workshopkonzeption bietet eine Möglichkeit, individuelles Reflexionsvermögen gezielt zu befördern. Die RW versteht sich als ein methodischer Beitrag zur Erwachsenenbildung, um entlang eines an den Systemebenen der Humanökologie ausgerichteten Reflexionsschemas sowie auf chronologische und differenzierend-perspektivische Weise möglichst umfassende Reflexionsprozesse zu starten und zu befördern. Sie stellt mit anderen Worten eine methodenpraktische Option dar, Kommunikationsprozesse und andere kompetenz- und v. a. bildungsrelevante Handlungen und Interaktionen reflexiv aufzuladen und deren bildenden, auf Ebenen- und Kontextanalyse gründenden Gehalt signifikant zu erhöhen. Sie kann als ein mögliches Element einer zu entwickelnden „kritisch-emanzipatorischen Didaktik“ im Sinne der Kritischen Pädagogik verstanden werden, gilt ihr Erkenntnisinteresse doch insbesondere der reflexiven Analyse solcher persönlichen wie gesellschaftlichen Umweltausschnitte, die emanzipatorische Interessen tangieren. Dies ist auch als möglicher Beitrag zu einer Neubestimmung einer an der Kritischen Theorie orientierten und sich entsprechend den Leitzielen Emanzipation und Selbstbestimmung verpflichtet wissenden Erziehungswissenschaft zu werten.Vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.

[51]Klaus Mollenhauer unterstreicht und anerkennt diesbezüglich explizit die Notwendigkeit empirischer Forschung. Er rückt die Kritische Erziehungswissenschaft in forschungsmethodologischer Hinsicht pikanterweise damit in eine gewisse Nähe zum Kritischen Rationalismus sensu Karl Popper (der sich bekanntlich als entschiedener Gegner der Kritischen Theorie im

Interesse einer – vorgeblichen – Ideologiefreiheit von Wissenschaft versteht), insofern sich theoretisch sinnvolle Aussagen und Hypothesen der Wissenschaften immer auf empirisch Beobachtbares zu beziehen hätten und zudem grundsätzlich an Erfahrung scheitern können, ganz im Sinne ihrer Falsifikation (vgl. Mollenhauer 1966; Hoffmann 2007, 64). Zugleich ist evident, dass eine sich auch normativ verstehende komplexe Theorie von Gesellschaft und Erziehung nie auf empirisch-quantitativen Forschungslogiken allein gründen kann oder sich gar in einem positivistischen Sinne engführen lässt (vgl. Hoffmann 2007, 64f.).

[52]Was „Emanzipation“ und „Mündigkeit“ letztlich konkret bedeuten und bezeichnen, könne gemäß Dietrich Hoffmann (2007, 34) – und diese Sichtweise ist keineswegs alternativlos – nur *relativ* bestimmt werden, insofern er Mündigkeit als das begreift, was ein Mehr an Unabhängigkeit und Gleichheit bezeichnet, „das gegenüber dem jeweils früheren Zustand erreicht worden ist; Emanzipation lässt sich lediglich als der Prozess deuten, der diese Schritte verbindet, und als das bei seiner Prüfung jeweils sichtbar werdende Ergebnis“. Und weiter, sich selbst zitierend: „Was Emanzipation ist, kann nur in ihrer Verwirklichung gegenüber einem früheren, schlechteren Zustand bzw. in einer neuen Balance von Individualität und Sozialität zum Vorschein kommen“ (ebd., 35).

[53]Neben den industriegesellschaftlichen und -geschichtlichen Begebenheiten und Spezifika des „Fordismus“ ist der „Keynesianismus“ wohl nicht zuletzt, wenngleich keineswegs allein, den speziellen Umständen der Blockkonfrontation zu verdanken, implizierte die Logik der Systemkonkurrenz schon aus propagandistischen Gründen die Notwendigkeit einer gewissen strukturellen wie ideologischen Selbst-Disziplinierung und Linderung mancher Negativfolgen kapitalistischer Vergesellschaftung, etwa Arbeitslosigkeit, Armut und die stark ungleiche Verteilung des gesellschaftlich-arbeitsteilig produzierten Reichtums, vermittels hierfür geeigneter staatlicher Interventionen der sozialen Absicherung und Umverteilung (vgl. etwa Altvater 2006; Fülberth 2005; Hobbsbawm 1998; Wagenknecht 2008).

[54]Wolfgang Schulz (1987, 137) erteilt Auskunft über seine diesbezügliche Befindlichkeit und ihre Ursachen: „Ich habe meinen Standort bereits bezeichnet als den eines Lehrers und Hochschullehrers, der an der Wirklichkeit unserer Schulen und Hochschulen leidet, weil sie den Anspruch nicht erfüllen, den wir an sie stellen, und der die Widersprüche, die er erfährt, so aufklären möchte, dass er eingreifen kann“.

[55]Im Gegenteil wurde und wird das Feld pädagogisch-didaktischer Theoriebildungen im EU-Europa weiterhin dominiert von Ansätzen, Konzepten und Methoden, wie sie in den einschlägigen Programmatiken der Europäischen Union niedergelegt sind und als zweckdienlich erachtet werden zur Förderung individueller Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“) wie auch zur nationalen Standortsicherung vermittels „*Lifelong Learning*“, „*Informal Learning*“ oder „*Competence Development*“ etc., jeweils gemäß den Anforderungen der „Wissensgesellschaft“ (siehe speziell 5.3.1. u. 11.3.2.).

[56]Im Humboldtschen Verständnis des Telos finden sich platonische Vorstellungen der idealen Idee, wobei die Idee eben jenen Telos darstellt. Clemens Menze (1965, 123) erläutert diesen philosophischen Gedankengang: „Die Idee ist die Form des Lebens, dem sie als ständig neu entworfenes Leitbild vorschwebt. Ohne die Idee gibt es nicht die Dynamik menschlichen Seins, keine Entwicklung und keine Bildung. Die Idee ist das höchste, von Energie beseelte Leben, in dem sich das Streben aller verschiedenen Kräfte harmonisch ausgleicht“.

[57]Jedoch gilt diese Apotheose von Bildung nicht zugleich für die zweckgebundene spezielle, berufliche Bildung, wie Lutz Koch (1999a, 80) betont, vielmehr gilt: „In dieser Absolut-

setzung der Bildung zum höchsten Daseinszweck erreicht der Gegensatz zur Standes- und Berufsbildungsidee der Aufklärung ihr Extrem“.

[58]In der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen vom 10. Dezember 1948 heißt es im Artikel 26:

„(1) Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung. Der Unterricht muss wenigstens in den Elementar- und Grundschulen unentgeltlich sein. Der Elementarunterricht ist obligatorisch. Fachlicher und beruflicher Unterricht sollen allgemein zugänglich sein; die höheren Studien sollen allen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten und Leistungen in gleicher Weise offen stehen. (2) Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Sie soll Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen fördern und die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Aufrechterhaltung des Friedens begünstigen.“

[59]Clemens Menze (1980, 4) spricht vom „Rückbezug der Welt auf sich selbst“, um „das Herrschen über die Welt“ zu ermöglichen. Lässt sich ersteres trefflich und im Wortsinn mit „Reflexion“ umschreiben, scheint mit Blick auf das nachgerade alttestamentarisch anmutende „Herrschen“ die Formulierung „Gestaltbarkeit“ doch als weitaus geeignetere, sowohl zeitgemäßere als auch angemessenere Paraphrase.

[60]Die von Humboldt geforderte allgemeine Menschenbildung lässt sich aber nicht einfach gleichsetzen mit der später sogenannten „Allgemeinbildung“ „im Sinne eines mehr oder weniger umfassenden Kenntnisbestandes, sondern (meint, B. L.) eben die Stärkung und Erhöhung der menschlichen Kräfte“ (Koch 1999a, 80). „Allgemein“ bezieht sich dann primär auf den Umstand, dass jene Kräfte jedem Menschen qua Menschsein zu eigen sind.

[61]Gerhart Neuner (2001, 54f.) fasst dieses zweckfreie Bildungsideal Humboldts (und des darauf gründenden Bildungsbürgertums) und seine Motive ausführlich zusammen: „Mit dem Aufstieg des Bürgertums wurde absolute Zweckfreiheit zum Ideal ‚wirklicher‘ Bildung. Der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zufolge sollte der Gegenstand von Bildung, als ‚Gegenstand schlechthin, die Welt sein‘. Der sich Bildende möge in ‚jedem Geschäft des Lebens‘ seine Belehrung finden. Ihm solle es allein um die ‚Erhöhung seiner Kräfte und die Veredelung seiner Persönlichkeit‘ zu tun sein (...). Deshalb hielt Humboldt, bürgerlicher Zweckfreiheit verpflichtet, nichts von Bildung, die auf konkrete Bezüge zu den Realitäten des Lebens oder einen Beruf Wert legt. Würden allgemeine Menschenbildung und die Bedürfnisse des Lebens oder eines Gewerbes vermischt, so werde die Bildung ‚unrein‘.“

[62]Speziell zu diesem Aspekt des Humboldtschen Bildungsverständnisses siehe etwa Blankertz 1963, 23; Kaiser/Kaiser 1996, 65; Koch 1999a, 80; Ruhloff 1996, 24; Schwenk 1996, 217; Vierhaus 1979, 520.

[63]Als ein weiteres verbreitetes Missverständnis ließe sich in diesem Zusammenhang zudem der Umstand anführen, dass Humboldts Schulpläne oft mit einem „Humboldtschen Gymnasium“ gleichgesetzt werden, was indes differenzierterer Betrachtungen bedürfte (vgl. diesbezüglich etwa Jeismann 1996 u. 2000).

[64]Wolfgang Klafki (1978, 76) selbst definiert: „Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial‘ erschlossen hat und daß eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen ‚kategorialen‘ Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist“.

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

[65]Von Clemens Menze (1970, 162f.) wird Klafkis Theorie kategorialer Bildung aufgrund ihres hohen Abstraktionsgrades und des dadurch bedingten formalen Charakters kritisiert. Sie entziehe sich einer empirischen Überprüfung, vernachlässige die Geschichtlichkeit von Bildung und fördere zudem Missverständnisse durch das Fehlen klar definierter Allgemeinbegriffe. Darüber hinaus bemängelt Menze eine ihm zufolge zu starke didaktische Akzentuierung dieser Bildungstheorie, „die eine Verengung des Bildungsbegriffs auf ein ‚Ergriffensein', ein ‚Erleben', auf ein aus existentieller Erfahrung Entspringendes zur Folge hat und die das geistige Werden des Menschen bedingenden Faktoren – gesellschaftliche Verhältnisse, Lebenserfahrung, Anpassung, Gewöhnung, Brauchtum, Gesetzgebung, Tradition, die vielfältigen Sozialisationsprozesse überhaupt – zu wenig berücksichtigt". Nicht zuletzt stelle sich zudem die nicht beantwortete Frage nach der Umsetzung der gewonnenen Erkenntnisse und Erlebnisse in entsprechend richtiges Handeln.

[66]Erich Weber (1999; 409, 91) fordert in diesem Sinne: „Bildung muß heute als ‚Allgemeinbildung' (oder ‚allgemeine Bildung') verstanden werden", wobei Allgemeinbildung wiederum als „Bildung im Medium des allgemein Bedeutsamen" begriffen werden sollte.

[67]Elke Gruber (2001, 148) hebt hervor, dass eine solcherart ganzheitlich verstandene Allgemeinbildung eben „nicht nur die möglichst effektive und rationelle Vermittlung von sogenannten ‚marketable skills' anstrebt".

[68]Welche weiteren Inhalte einer zeitgemäßen Bildung müssten heute und zukünftig zwingend berücksichtigt sowie hinsichtlich ihrer Ursachen und Wirkungen, ihrer verstärkenden oder mildernden Kontexte reflektiert werden? Wolfgang Klafki hat bekanntlich bereits in den 80er Jahren in Form der „epochaltypischen Schlüsselprobleme" (welche wiederum den Kern seiner hier bereits gewürdigten Allgemeinbildungskonzeption bildet, s. o.) bildungstheoretische Antworten auf die Frage geliefert, um welche Themengebiete eine Bildung, die sich den Herausforderungen der Gegenwart und der Zukunft gewachsen zeigt, zu kreisen hätte: Und zwar in erster Linie um diejenigen Sachverhalte und Umstände, die das Wohlergehen des einzelnen Menschen, insbesondere aber das Überleben der Menschheit selbst in hohem Maße mitbedingen. Als „epochaltypische Schlüsselprobleme" bezeichnet Klafki somit die bereits in der gegenwärtigen Welt erkennbaren und für die Zukunft voraussehbaren elementaren Herausforderungen, von deren Bewältigung bzw. Nichtbewältigung die individuelle Lebensqualität, ja letztlich sogar die Existenz der gesamten Zivilisation abhängen. An konkreten, zeitgemäßen Schlüsselproblemen führt Klafki etwa die Ökologiethematik, Fragen der Friedenssicherung und Probleme zwischenmenschlicher Art, zudem und nicht zuletzt solche gesellschaftlichen Probleme, die in sozialer Ungleichheit gründen, an (siehe hierzu ausführlich Klafki 1991, 56–69; Ders. 1993, 99f.; Weber 1999, 410f.).

Klafkis Überlegungen hatten die Situation der 80er und frühen 90er Jahre zur Grundlage. Im Rahmen einer aktuellen „Zeitdiagnostik" sind – leider und zweifellos – sämtliche hierbei angesprochenen Problemkreise auch weiterhin anzuführen, wobei die Ökologiethematik spezi-

ell noch um das Phänomen der Klimaerwärmung zu ergänzen wäre. Auch die ökologischen und insbesondere sozialethischen Herausforderungen der Gentechnologie (Embryonales Klonen, Gendiagnostik, Genfood etc.), der Nanotechnologie und insbesondere die Folgen der digitalen Informations- und Kommunikationsrevolution stehen relativ neu auf der Agenda und sind im behandelten Zusammenhang zwingend anzuführen. Eher unspektakulär anmutend, aber von höchstem Bedrohungspotential für die Idee individueller Freiheit, sind die ausufernden Überwachungstechniken und -praktiken und der damit verbundene Verlust „informationeller Selbstbestimmtheit". Nicht zuletzt stellt die „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen", also das Nebeneinander unterschiedlicher ökonomischer, sozialer und kultureller Standards und Stati nebst zugehöriger Wertmuster eine globale Krisenerschienung dar, wie sie sich etwa in Form eines militanten Islamismus oder Anti-Islamismus äußert. Die Nicht-Befriedigung des grundlegenden menschlichen Bedürfnisses nach Anerkennung und Achtung, die unzureichend gemachte grundnotwendige Erfahrung, nützlich, gebraucht und beliebt zu sein, das fehlende Wissen, wichtiges Mitglied einer sinnstiftenden Gesellschaft zu sein, ließe sich in einem solchen Sinne – bei allen grundsätzlichen, erheblichen Unterschieden im Einzelnen – als grundlegendes Erklärungsmuster für so gänzlich unterschiedliche Erscheinungen wie islamistische Selbstmordattentäter, jugendlicher Rechtsradikalismus, Amokläufe und motivlose Gewaltverherrlichungen zumindest mit heranziehen, ohne deshalb einen Determinismus postulieren zu müssen (vgl. Heitmeyer 1992; 2002; Heinsohn 2006; Lederer 2008, 30–35). Nicht zuletzt ist die Herausforderung des global wirkenden, neoliberal-verfassten Kapitalismus der Gegenwart in den Mittelpunkt zeitdiagnostisch-erziehungswissenschaftlicher Problemanalysen zu rücken, weil in ihm viele der zuvor angeführten Schlüsselprobleme mehr oder weniger stark gründen. (Was am eben skizzierten Phänomen der massenhaften Exklusion von Menschen besonders deutlich wird. Schließlich ließe sich „Kapitalismus" im Sinne der Kritischen Theorie als eine Gesellschaftsordnung charakterisieren, die auf strukturell-systematische Weise Individuen als überflüssig im Sinne ihres ökonomischen Nutzens [abgesehen von ihrer Rolle als manipulierbarer Konsument] deklariert.) Materiale Inhalte von Bildung, letztere verstanden als reflexiver Selbst- und Weltbezug der mündig-emanzipierten Person, haben heute somit insbesondere fundierte Kapitalismuskritik im Sinne einer Kritik der Politischen Ökonomie zu umfassen, schon allein um der Substanz echter Bildung willen (vgl. etwa Lederer 2008, 172).

[69]Zwar bezieht sich Wolfgang Klafki hinsichtlich der didaktisch-methodischen Prinzipien seiner Allgemeinbildungstheorie in erster Linie auf die Begebenheiten und Bedingungen des Schulunterrichts, doch können seine entscheidenden Überlegungen und Prämissen plausiblerweise auch darüber hinaus pädagogische Gültigkeit beanspruchen. Klafki betont in seiner Bildungstheorie die Entfaltung formaler Fähigkeiten, die auf andere Lernsituationen übertrag- und anwendbar, d. h. die generalisierbar sind. Unter den Bedingungen moderner Industriegesellschaften bedarf es an entsprechenden Fähigkeiten dabei insbesondere der *Kritikfähigkeit*, die eine *Selbstkritik* umfasst, zudem der *Argumentationsfähigkeit* sowie der Fähigkeit zur *Empathie* und *Kooperation*. Nicht zuletzt geht es um die Fähigkeit eines *vernetzten Denkens*. In didaktisch-methodischer Hinsicht vertritt Klafki dabei v. a. das Selbsttätigkeits- und das Individualisierungsprinzip, zudem empfiehlt er ein exemplarisches, methodenorientiertes und handlungsorientiertes Lernen (siehe Klafki 1990, 98f.; Ders. 1991, 63; Ders. 1993, 101f.; siehe auch Weber 1999, 412f.).

[70]In diesem Zusammenhang lässt sich auf die berühmte begriffliche Gegenüberstellung eines anderen namhaften Vertreters der Kritischen Theorie verweisen, nämlich Erich Fromms

„Haben oder Sein“, mit der der Antagonismus der materialistisch-entfremdenden Industrie- und Konsumgesellschaft der Gegenwart begrifflich verdichtet wird. Im Sinne der Adornoschen „Halbbildung“ gerönnen potentiell durchaus bildungsmächtige Wissens- und Kulturgehalte zur psychisch-mentalen Disposition des „Habens“ bzw. „Haben-wollens“, wohingegen eine echte, nicht-dinghafte Bildung als authentische, persönlichkeitsimmanente Seinsform zu charakterisieren wäre. Weitere Merkmale einer von Anreizstrukturen des (in der Sprache der Psychoanalyse: „anal-horterischen“) Haben-wollens emanzipierten Gesellschaft sind für Fromm u. a.:

- gesellschaftliche Produktion und Arbeit dienen den Menschen und nicht„der Wirtschaft“, als deren Anhängsel Menschen heute nur allzu oft erscheinen;
- nachhaltige Kooperation zwischen Mensch und Natur tritt an die Stelle ökologischen Raubbaus; Solidarität dominiert als gesellschaftliches Leitziel und Dispositiv die hergebrachte (oft genug sozialdarwinistisch anmutende) zwischenmenschliche Konkurrenz;
- oberstes Ziel politischen und sozialen Handelns ist die menschliche Wohlfahrt; Konsummaximierung wird entsprechend durch nachhaltigen Konsum ersetzt, der insbesondere an den sozialen und psychischen Bedürfnissen der Menschen orientiert zu sein hat;
- Individuen werden zu einem „Vita activa“ (Hannah Arendt), also zur aktiven Teilnahme und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und an politischen Belangen motiviert (vgl. Fromm 2004 [1976]).

[71]Der zu beobachtende Niedergang bildungsbürgerlicher Ideale lässt sich im Sinne einer Kritischen Erziehungswissenschaft nicht zuletzt auf das stete Wirken der „Kulturindustrie“, v. a. in Gestalt der kommerziellen Massenmedien und der ihnen zugehörigen „Bewusstseinsbewirtschaftung“ in Form von Werbung und PR zurückführen. T. W. Adorno und Max Horkheimer wiesen in ihrer „Dialektik der Aufklärung“ bereits 1944 auf die negative Wirkung der Medien auf das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung hin. Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal (2005, 186) bringen diesen Zusammenhang auf den Punkt: „Durch die Verbreitung von Massenmedien können Werbung und Public Relations immer stärker wirken, privilegierte Privatinteressen erhalten so die Möglichkeit, die Öffentlichkeit zu manipulieren, die dadurch ihren kritischen Charakter verliert. Auf diese Weise entstand eine ‚durch Massenmedien zugleich vorstrukturierte und beherrschte Öffentlichkeit (. . .)“.

[72]Zahlreiche empirische Belege für diesen Prozess finden sich etwa bei den beiden Technik-Utopisten Ray Kurzweil und Hans Moravec. Dabei handelt es sich hierbei um eindrückliche Beispiele für den ungetrübten Glauben an die Segnungen des wissenschaftlich-technischen Fortschritts, der der Menschheit den Autoren zufolge bereits in wenigen Jahrzehnten paradiesische Zustände beschere, in denen Krankheiten, ja selbst der Tod überwunden und jedwede als anstrengend empfundene Arbeit von Robotern übernommen würden.

[73]Ganz im Sinne der durchaus treffenden Feststellung: „Immer mehr Menschen wissen von immer weniger immer mehr!“

[74] Zu Johann Amos Comenius vgl. etwa Gossmann 1992 u. Dieterich 2005 (siehe Lit.verzeichnis).

[75]An Hochschulen stand bzw. steht das Konzept des „Studium generale“ für eine inhaltliche Erweiterung des eigentlichen Fachstudium um allgemeinbildende Inhalte aus benachbarten Fachbereichen in Form entsprechender Seminare und Vorlesungen. Durch Studiengebühren, Leistungsverdichtung und Verschulungen scheint ein solches bewusst Umwege im Bildungsprozess in Kauf nehmende Studium insbesondere als Konsequenz des „Bologna-Prozesses“ indes

erheblich erschwert bis verunmöglicht zu werden (zum Phänomen einer sog. „Ökonomisierung und Kommodifizierung von Bildung“ mehr unter 10.2.).

[76]Die UNESCO definiert: „Lifelong education is a comprehensive concept which includes formal, non-formal and informal learning extended throughout the life-span of an individual to attain the fullest possible development in personal, social and professional life. It seeks to view education in its totality and includes learning that occurs in the home, school, community and workplace (...) Lifelong education is not just preparation for life, it is an integral part of life“ (Dave 1976, 34; zit. nach Lerch 2010, 78).

[77]Das OECD-Konzept der *recurrent-education* charakterisiert Bernd Dewe (1997, 92) kritisch als „Programmatik der Individualisierung von Bildungsentscheidungen“ und stellt von daher die Frage, ob es sich dabei letztlich nicht bloß um ein „fragwürdiges Substitut für nicht funktionierende Arbeitskräftebedarfsprognosen und unrealistische politische Bildungsplanung“ handele (vgl. ebd.).

[78]Weiterbildung wurde vielmehr in einem erweiterten Sinne verstanden, nämlich nicht mehr allein als institutionalisiert-formale Form einer temporären Nachfrage nach Bildung, sondern als enger biographischer Zusammenhang von Bildungs- und Ausbildungsphasen *nachdem* ein erste Ausbildung bereits durchlaufen wurde (vgl. Lerch 2010, 69). Zugleich gibt Bernd Dewe zu bedenken, ob eine derart bildungspolitisch und -strategisch verzweckte und nachgerade überdeterminierte Sich auf Weiterbildung nicht einer methodisch eher unzulänglichen und theoriearmen Weiterbildungspraxis und -forschung gegenüberstünde, kaschiere ein Konstrukt wie lebenslanges Lernen doch letztlich eine gewisse Orientierungslosigkeit von WeiterbildungsteilnehmerInnen und -anbietern (vgl. Dewe 1997, 90).

[79]Zumindest während seiner ersten begrifflichen Konjunktur ließ das Konzept lebenslangen Lernens aber noch in hohem Maße theoretische Substanz vermissen, wie Bernd Dewe (1997, 96) unterstreicht. Unter diesem Schlagwort verbarg sich ihmzufolge zunächst einmal nämlich „nicht viel Neues“, da es an aussagekräftigen Begründungen ebenso mangelte wie an subjektbezogenen Lerntheorien. Ob dieser Theoriedefizite und seiner unzureichenden Systematik wegen ist lebenslanges Lernen für Dewe (ebd., 91) gar ein im Grunde „polemischer Begriff“, der folgerichtig im Verlauf der 70er Jahre nachgerade in Verruf geriet, seit den 90ern indes „erneut fröhliche Urständ feiert“ (ebd., 93; vgl. ebd.,).

[80]Elizabeth Watters listet die folgende Auswahl von Meilensteinen im Rahmen der Entwicklung der *Lifelong Learning*-Programmatik während ihrer ersten Dekade an, wie sie in erster Linie von der EU definiert, initiiert und (insbesondere durch die Vergabe von Projektgeldern und Forschungsfördermitteln) umgesetzt wurde. (pdf-Dokument, entnommen am 22. 04. 2010 unter `http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/projects_networks/LLL/LLL_milestones.pdf`) (unterschiedliche Hervorhebungen im Original):

„**1995**

Towards the learning society

The Commission's White Paper on *teaching and learning: towards the learning society* promoted the development of lifelong learning.

1996

The European Year of Lifelong Learning

The idea for a European Year on lifelong learning was launched in the European Commission's White Paper on "***Growth, Competitiveness, Employment***". The objective was to create awareness and public debate on how education and training systems in Europe needed to

adapt to meet the challenges of the 21st Century. *Council Conclusions on a strategy for lifelong learning*, 20. 12. 1996 (97/C7/02)

1999

The Bologna Declaration

Education ministers from 30 European countries agreed in a joint declaration (the Bologna Declaration) to establish a European area of higher education by 2010. The aim of the process is to make the higher education systems in Europe converge towards a more transparent system by adopting a common framework based on three cycles: Bachelor, Master and Doctorate degrees. Follow-up meetings Prague 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007

2000

Lisbon European Council

The EU set the *strategic goal for 2010: to become the most competitive and dynamic knowledge-based economy in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion.* The Council concluded that education and training systems needed to adapt to the demands of the knowledge society and offer learning and training opportunities tailored to target groups at different stages of their lives.

Feira European Council 2000

The Council concluded that lifelong learning was essential for the development of citizenship, social cohesion and employment and that a concerted effort should be made to identify coherent strategies and practical measures to foster access to lifelong learning for all.

The **European Social Fund** (ESF) earmarked for the period 2000–06, at least €12 billion for lifelong learning.

Lifelong learning is the guiding principle underpinning the Community action programmes: **Socrates, Leonardo da Vinci** and **Youth** (2000–2006). A Communication issued from the Commission: ***A Memorandum on lifelong learning***. This formed the basis for a European-wide consultation process on lifelong learning.

2001

European Employment Strategy

A horizontal objective on lifelong learning was introduced into the employment strategy and specific guidelines that focused on the employment and labour market aspects of lifelong learning.

Report on the future objectives of education and training systems

Ministers of Education adopted the report and agreed on a range of shared objectives to be achieved by 2010 to ensure their contribution to the Lisbon strategy.

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.

This Communication from the Commission identified coherent strategies and practical measures with a view to fostering lifelong learning for all. The Communication was based on the results of the consultation on the Memorandum on lifelong learning.

Indicators on lifelong learning

The Commission established a working committee to develop new indicators on lifelong learning in order to increase comparability between systems and thus facilitate the exchange of ideas and good practice. **The Task Force on Measuring Lifelong Learning** produced its report.

2002

European Employment Strategy

A guideline for lifelong learning was included for Member States' employmentstrategies. Member States were requested to implement coherent and comprehensive strategies, set targets, improve the quality and efficiency of education and training systems, and public and private investment in human resources.

Social Partners Framework of actions

The central EU-level social partners agreed a 'framework of actions' for the lifelong development of competencies and qualifications (EU0204210F).

The 6 th Research Framework Programme (2002–2006)

Provided new opportunities to reinforce research in the area of lifelong learning.

10 year work programme

The Education Council and the Commission endorsed the work programme on the follow up of the objectives of education and training systems in Europe, which was to be implemented through the open method of coordination. The work programme constituted the new and coherent Community strategic framework of co-operation in the fields of education and training.

Council **Resolution on lifelong learning**

The Resolution supported the implementation of the Commission's 2001 Communication on lifelong learning

Copenhagen Declaration *and* the **Council Resolution on the promotion of enhanced co-operation in VET**

The Declaration and Resolution aimed to create a shared vision of how Vocational Education and Training (VET) in Europe needed to be adapted and improved, if the EU goals were to be achieved.

5 Benchmarks for education and Training

In its Communication the European Commission proposed 5 European benchmarks for education and training systems in Europe. Lifelong learning was re-affirmed as the overarching objective for all actions in the field of education and training and one of the benchmarks set was that by 2010, *the EU-average level of participation in lifelong learning should be at least 15 % of the adult working age population (25–64 age group)*

2003

R3L Initiative (April)

An initiative to support linkages between 120 learning regions to promote lifelong learning

Berlin 2003 The biennial meeting of European Ministers to progress the Bologna process

2004

I. Joint Interim report-Education and Training 2010

The Education Council and the Commission presented the interim report of the *work programme on the follow-up of the objectives of Education and Training systems in Europe* to the 2004 Spring European Council

The new Integrated Action Programme in the field of lifelong learning

The Commission adopted the proposal for the new programme (2007–2013), which aims to foster interaction, co-operation and mobility between education and training systems within the Community, so that they become a world quality reference.

Council Resolution on lifelong guidance

Council Conclusions on the validation of non formal and informal learning

Maastricht Communiqué

The Maastricht Communiqué updates the Copenhagen declaration, reports on progress made since November 2002, and sets new priorities and strategies for the coming two years.

2005

Bergen 2005 The biennial meeting of European Ministers to progress the Bologna process

Commission's consultation on the European Qualifications Framework (EQF)

The 6–month EU consultation was launched in July. The objective of the planned EQF is to create a European framework, which will enable qualifications systems at the national and sectoral levels to relate to each other. This reference structure will be used on a voluntary basis and will facilitate the transfer and recognition of qualifications held by individual citizens.

Joint progress report-Education and Training 2010

The Commission proposes the 2006 Joint Council/Commission progress report on the implementation of the Education & Training 2010 work programme: *"Modernising education and training: a vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe"*

Recommendation on key competences for lifelong learning-2005

To support the implementation of the Education & Training 2010 work programme"

[81] An Zielen eines lebenslangen Lernens im Sinne des Memorandums und an entsprechenden Botschaften werden angeführt (http-Dokument, entnommen am 24. 10. 2010 unter `http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_de.htm`): „**Ziele des lebenslangen Lernens**

Die zwei Ziele, die für das lebenslange Lernen gleichermaßen von Bedeutung sind, sind die Förderung einer aktiven Staatsbürgerschaft und die Förderung der beruflichen Qualifikationen, so dass die Menschen sich an die Erfordernisse der neuen Wissensgesellschaft anpassen und sich voll am sozialen und wirtschaftlichen Leben beteiligen können.

Mit dem lebenslangen Lernen sollen für die Bürger die grundlegenden Voraussetzungen geschaffen werden, damit sie sich entfalten und an der modernen Gesellschaft teilhaben können, u. a. durch den Erwerb von Fertigkeiten im Bereich der neuen Technologien.

Schlüsselbotschaften Das Memorandum umfasst sechs Schlüsselbotschaften, in denen die wichtigsten Elemente hervorgehoben sind, die für eine zukünftige kohärente Strategie empfohlen werden:

- Ermöglichung des Erwerbs oder der Aktualisierung der für eine aktive Teilhabe an der Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen;
- deutliche Erhöhung der Investitionen in die Humanressourcen und damit optimale Nutzung von Europas wichtigstem Kapital – seiner Bevölkerung;
- Einführung von Innovationen in der allgemeinen und beruflichen Bildung durch die Entwicklung effektiver Lehr- und Lernmethoden für das lebenslange und lebensumspannende Lernen;
- Aufwertung der Qualifikationen durch ein verbessertes System der Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und informellen Lernens;
- Gewährleistung eines leichten Zugangs für alle Menschen zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten über Lernmöglichkeiten in ganz Europa und während des ganzen Lebens;
- möglichst weit gehende Annäherung der Möglichkeiten für lebenslanges Lernen an die Bedürfnisse der Bürger".

Das deutsche Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur benennt die 6 Grundforderungen des Memorandums wie folgt: (http-Dokument, entnommen am 10. 10. 2010 unter `http://www.bmukk.gv.at/europa/eubildung/eudossiers/memorandum.xml`): „Im Anschluss an den Europäischen Rat von Lissabon im März 2000 hat die Kommission das ‚Memorandum über lebenslanges Lernen' verfasst. Zweck dieses Dokuments ist es, eine kohärente Gesamtstrategie für die Bildung und das lebenslange Lernen in Europa zu entwerfen. Kernstück der Mitteilung sind **6 Grundforderungen**. Sie sind Orientierungspunkte für eine umfassende Debatte über die Umsetzung des lebenslangen Lernens in die Praxis:

1. **Neue Basisqualifikationen**: Erwerb und Aktualisierung von Qualifikationen als Voraussetzung für eine dauerhafte Teilhabe an der Wissensgesellschaft. Dies erfordert einen allgemeinen und ständigen Zugang zum Lernen. Fünf neue Basisqualifikationen wurden in Lissabon benannt:
   - IT-Fertigkeiten,
   - Fremdsprachen,
   - Technologische Kultur,
   - Unternehmergeist und
   - soziale Fähigkeiten.
2. **Höhere Investitionen in die Humanressourcen**.
3. **Innovation in den Lehr- und Lernmethoden:** effektive Lehr- und Lernmethoden und -kontexte für das lebenslange und lebensumspannende Lernen.
4. **Bewertung des Lernens:** Es gilt, das Verständnis und die Bewertung von Lernbeteiligung und Lernerfolg zu verbessern, insbesondere im Bereich des nicht-formalen und des informellen Lernens.
5. **Berufsberatung und Berufsorientierung:** Zugang zu hochwertigen Informations- und Beratungsangeboten zu Lernmöglichkeiten für alle Altersklassen.
6. **Das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen:** Es gilt, Möglichkeiten für das lebenslange Lernen in unmittelbarer Nähe (am Wohnort) der Lernenden zu schaffen".

[82] Über die ökonomistische Engführung hinaus ist der heute stark deregulierte und kommerzialisierte Weiterbildungsmarkt aber auch ob seiner gelegentlich falschen Versprechungen zu kritisieren. Gemäß Politikern, Unternehmensverbänden, Wissenschaft und Medien ist Bildung/Weiterbildung heute unumstrittene Voraussetzung dafür, auf dem Ausbildungs-/Arbeitsmarkt bestehen zu können. Statistiken belegen deutlich, dass Menschen mit niedrigem oder gar fehlenden Bildungsabschluss unter Langzeitarbeitslosen klar überrepräsentiert sind, wohingegen Personen mit Ausbildung, und noch stärker AkademikerInnen, in geringerem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Damit ist aber natürlich nichts darüber ausgesagt, ob diese höheren Abschlüsse tatsächlich in adäquate Beschäftigungsverhältnisse münden. AkademikerInnen etwa verfügen i. d. R. über mehr und bessere soziale Kontakte als VertreterInnen benachteiligter sozialer Schichten und legen zudem oftmals mehr und geeignetere Aktivitäten an den Tag, um dem Status der Erwerbslosigkeit zu entgehen, als manch resignierte Langzeitarbeitslose. In vielen Fällen heißt das beispielsweise, dass AkademikerInnen eben in *Call-Centern* sitzen, Taxi fahren oder Kellnern, also zwar nicht Teil der Erwerbslosenstatistik sind, jedoch keine Tätigkeiten verrichten, für die sie ausgebildet sind (lebensnahe Ausführungen zum Themenkomplex Arbeitslos trotz Qualifikation finden sich

etwa bei Ehrenreich 2006). Insgesamt lässt sich nämlich seit Beginn der Bildungsreformen in den frühen 70er Jahren eine Art Zertifikationsinflation registrieren: Die Zahl höherer Abschlüsse nimmt zu, zugleich nimmt aber der Wert eines einzelnen Abschlusses ab, da das Angebot lukrativer Beschäftigungsverhältnisse, für die höhere Abschlüsse einst als Zugangsvoraussetzung galten, nicht im gleichen Maße steigt – vielmehr, rationalisierungsbedingt, langfristig in manchen Bereichen sogar sinkt. Auch wenn ein gesamtgesellschaftlich insgesamt steigendes Ausbildungsniveau natürlich eine Vielzahl zusätzlicher Innovationen im Produkt- und Dienstleistungsbereich bedingt, so wird eben gleichzeitig durch die hierbei generierten intelligenteren und effizienteren Technologien und Verfahren der Prozess der Produktivitätssteigerung beschleunigt, was in vielen Sektoren der Arbeitsgesellschaft per Saldo zu einer mittel- und langfristigen Abnahme des gesellschaftlich notwendigen Arbeitszeitvolumens beiträgt. Die Bildungsreform, so ließe sich polemisieren, frisst also sozusagen ihre Kinder. Überhaupt scheint der Weiterbildungsmarkt zur Vertiefung bereits vorhandener sozialer Ungleichheiten bzw. zu deren Fortschreibung beizutragen: Gemäß dem „Matthäus-Prinzip“ („Wer hat, dem wird gegeben“) kommen in erster Linie solche Personen in den Genuss betrieblicher wie außerbetrieblicher Weiterbildung, die über eine Arbeitsstelle verfügen, also ohnehin schon privilegiert sind und ihr Qualifikationsprofil damit noch zusätzlich zu erweitern vermögen (vgl. etwa Meueler 1999; Obermaier 2005; Zinn 2002).

[83]Axel Bolder gibt, aller so offensichtlichen Präsenz des LLL-Diskurses zum Trotz, zu bedenken, ob dieses Begriffskonzept und ähnliche Neologismen des Pädagogischen in Wirklichkeit nicht doch als politisch bereits verbraucht angesehen werden müssten. Mehr noch seien die Jahre 2002 bis 2005 unter Gesichtspunkten der Entwicklung einer tatsächlich neuen Lernkultur und hinsichtlich einer Verbesserung der Innovationsfähigkeit Deutschlands nachgerade als verlorene Jahre zu betrachten (vgl. Bolder 2009, 824).

[84]Die vielschichtigen Lerntheorien werden zumeist, und dies auch im pädagogischen Kontext, unter psychologischen Gesichtspunkten thematisiert. Entsprechende psychologische Lerntheorien umfassen behavioristische Ansätze und die für eine an Vernunft- und Erkenntnisprozessen interessierte Pädagogik weitaus bedeutsameren kognitiven Theorien. In deren Rahmen stehen zwar Erkenntnisprozesse im Mittelpunkt, jedoch werden dabei etliche andere wichtige Bezüge ignoriert. Diese Lücke versuchen eher philosophisch orientierte Lerntheorien, etwa der hermeneutische Ansatz, das exemplarische Lernen oder das entdeckende Lernen zu schließen (vgl. Koch 1999b, 352). Lutz Koch (ebd.) betont jedoch die Beschränktheit all dieser theoretischen Ansätze: „Allerdings ist keiner (dieser Ansätze, B. L.), auch nicht in Kombination (...), in der Lage, die verschiedenen Arten des Lernens (...) in eine kohärente Theorie zu bringen. Allem Anschein nach gelingt das nur in Hinsicht auf das kognitive Lernen, das zum Kennen, Erkennen, Verstehen, Einsehen und Begreifen führt und einer Tendenz nach systematischer Ausbreitung folgt“.

[85] Der Begriff wurde 1964 von Hans Schiefele geprägt (vgl. Koch 1999b, 353).

[86]Angesichts der nicht nur seitens der neurobiologischen Lernforschung (die Rede ist bspw. vom noch jungen und keineswegs unumstrittenen Forschungszweig der „Neurodidaktik“) betonten Notwendigkeit eines *aktiv-umfassenden Lernens* mit allen Sinnen sowie durch konkretes, auch haptisches Tun, d. h. ggf. auch durch Anfassen, lässt sich hier im Wortsinn von einem „Be-greifen“ sprechen (vgl. etwa Manfred Spitzer: Hirnforschung für Neu(ro)gierige. Stuttgart 2010).

[87]Webers (1999, 92) diesbezügliche Argumentation lautet: „Wenn Lernen (...) als grundlegender und zentraler Begriff der Pädagogik angesehen wird (...) und wenn zum Mündigwerden und Mündigbleiben des Menschen ein erzieherisch zu förderndes Lernen notwendig ist (...), dann erweisen sich rein psychologische Lerntheorien als unzulänglich und es werden pädagogische Lerntheorien erforderlich".

[88]Aus kulturspezifischer Sicht schickt Weber (1999, 92) seinen Ausführungen zur Grundlegung einer Theorie bildenden Lernens folgendes voraus: „Dieses Konzept eines ‚bildenden Lernens' entspricht den Leitvorstellungen und Erfordernissen in der aktuellen Situation unserer abendländischen kulturellen Tradition. Diese ist historisch variabel allerdings mit einem überzeitlichen konsistenten Kern. Lernen als spezifisch humaner und pädagogischer Terminus und Prozeß läßt sich konkret immer nur im Medium, aus dem Geist und im Dienst einer jeweils bestimmten Kultur als ‚Enkulturation' (...) konzipieren und realisieren. Sie schließt in der abendländisch-europäischen Kultur und Lebensform außer der ‚Sozialisation' (...) auch noch die ‚Personalisation' (...) des Menschen ein".

[89]Bei diesem Gesichtspunkt sind Ähnlichkeiten mit Wolfgang Klafkis „Theorie kategorialer Bildung" unübersehbar (vgl. 4.2.).

[90]In diesem Kontext plädiert Horst Siebert für einen modernen Bildungsbegriff, der sich durch folgende Merkmale charakterisieren lässt:

- Er ist an einem verantwortlichen Handeln des Individuums interessiert statt an dessen rein innerlicher Bewusstseinsbildung;
- er betont, ganz im Sinne einer solchen Außenweltorientierung, keine Ich-Fixiertheit, sondern den Aspekt kollektiver Solidarität;
- er umschließt und verbindet eine allgemeine Menschenbildung mit beruflicher Ausbildung, folglich seien diese beiden Aspekte von Bildung nicht als Dichotomien zu betrachten;
- er strebt nicht nur nach instrumenteller Qualifizierung, sondern hebt in einem aufklärerischen Sinne die reflexive und ideologiekritische Vernunft hervor (vgl. Siebert 1983, 85).

[91]Zu solchen anpassungsorientierten *Coping*- und Selbstkonzepttheorien vgl. Mertens 1998, 20f.

[92]Horst Siebert (1983, 44) betont diesbezüglich: „Identitätsfindung ist nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein emotionaler Prozeß. Ohne die kritische und ermunternde Rückmeldung durch Bezugspersonen entwickelt sich kaum ein Selbstbewußtsein".

[93]Friedrich Kron (1996, 60) erläutert den zugehörigen pädagogisch-geschichtlichen Kontext: „Der Begriff Soziales Lernen ist den Zentralbegriffen der Schulreformdiskussion der 60er Jahre zuzurechnen. Er findet seine Begründung auf dem Hintergrund der bildungspolitischen Einsicht, daß die Schule in der demokratischen Leistungsgesellschaft auch dem Individuum eine Chance zu geben hat, seine eigenen Interessen und Bedürfnisse ins Spiel zu bringen und daß sie daher nicht nur allein der ‚sozialen Integration' zu dienen, sondern sich auch an den Leitzielen der ‚Emanzipation' oder ‚Selbstverwirklichung', der ‚Demokratisierung' und der ‚Chancengleichheit' auszurichten habe".

[94] Zu diagnostizieren ist nun, speziell im Kontext der Postmoderne, ein rasanter, sich insbesondere in Form von Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen äußernder soziokultureller wie sozioökonomischer Strukturwandel, der einen zunehmenden Werterelativismus

und vermehrte Werteunsicherheiten evoziert. Mithin also Tendenzen, die die Pädagogik mit vielfältigen Herausforderungen konfrontieren (vgl. Weber 1999, 79f., 85).

[95]Wertorientierungen erläutert Erich Weber (1999, 84) auf inhaltlich differenzierte Weise: Sie „sind Strukturierungen des Wertbereichs, durch die im jeweiligen komplexen Wertgefüge die Konzeptionen, Positionen und Relationen der einzelnen Werte erfaßt werden. Wertorientierung als geordnete Strukturierung der Wertaspekte und Einzelwertungen eines Individuums ist Voraussetzung dafür, daß das individuelle Subjekt sich in Situationen mit alternativen Handlungsmöglichkeiten und in Wertkonflikten wertrational zu entscheiden vermag".

[96]Im Rahmen einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft ist nicht zuletzt ein ausreichender allgemeinverbindlicher Wertekonsens von Nöten, wie er etwa als demokratischer Ethos, samt zugehöriger Grundwerte und -rechte, dann „als ethischer Kerngehalt des ‚bildenden Lernens'" (Weber 1999, 87) von jedem Menschen gelernt werden sollte.

[97]Dem so überaus bedeutungsmächtigen Terminus Sinn kommen in verschiedenen humanwissenschaftlichen Disziplinen dabei durchaus unterschiedliche Konnotationen zu. In der Pädagogischen Psychologie bezeichnet „Sinn" nach Weber in erster Linie den erkennbaren Zweck einer Verhaltensweise sowie das Verstehen sinnhafter Zeichen; die kognitive Lernpsychologie differenziert zwischen sinnfreiem und sinnvollem Lernen, wobei ersteres für ein mechanisches, nicht verstandenes Lernen steht, während sich letzteres auf ein kognitiv verstehbares Lernen bezieht. Dieses kann dann wiederum in sinnvoll-rezeptives und sinnvoll-entdeckendes Lernen ausdifferenziert werden. In der Perspektive einer philosophisch-anthropologisch orientierten Erziehungswissenschaft schließlich zielt Sinn vor allem auf den Zusammenhang von Lebenssinn und Lernen (vgl. Weber 1999, 85).

[98]Speziell unter den Bedingungen der in hohem und vermehrtem Maße in partikulare Einzelinteressen ausdifferenzierten Gesellschaften der (Post)Moderne erweisen sich Sinnorientierung und -stiftung jedoch als äußerst schwierige Unterfangen. Offene, demokratische Gesellschaften tolerieren in gewissen Grenzen weltanschaulichen, also auf die Sinnebene bezogenen Pluralismus, ohne deshalb gleich in Indifferenz, Beliebigkeit oder gar Nihilismus regredieren zu müssen, was die gesellschaftliche Kohärenz natürlich existentiell gefährden würde (vgl. Weber 1999, 86ff.). Weber (ebd., 88) hierzu pointiert: „Die freiheitlich-demokratische Pädagogik und Politik sind *weltanschauungsneutral, aber nicht wertneutral*".

[99]Unter pädagogisch-anthropologischen Gesichtspunkten lässt sich Lernen als solches sogar ganz grundsätzlich als die Bewältigung von Neuem und noch nicht Gewohntem charakterisieren (vgl. Weber 1999, 91; Maurer 1990, 16).

[100]Als Hauptziele innovativen Lernens nennt der Lernbericht des *Club of Rome* zudem noch die Prinzipien der Autonomie und Integration, die jeweils einem der beiden Hauptlernzielgrößen, Antizipation bzw. Partizipation, untergeordnet sind und wiederum Zwischenziele auf dem Weg zur Realisierung der letztlich umfassendsten Lern- und Leitziele markieren, nämlich dem Überleben der Menschheit und der Gewährleistung der Würde jedes Menschen. (vgl. Peccei 1980, 65; Mertens 1989a, 55; Lederer 2005, 193ff.). Mertens (1989a, 55) charakterisiert hierbei die individuelle und gesellschaftliche Autonomie als die „Fähigkeit zu kritischer Urteilsfindung und zu selbstbestimmtem Handeln im persönlichen Bereich wie zur Wahrnehmung der eigenen kulturellen Identität, zum Aufbau eines Systems von ‚Zielen, Strategien, Mitteln und Wegen' auf gesellschaftlicher Ebene". Autonomie steht hier also für die individuelle *Selbststeuerung* auf Grundlage der eigenen Identität und der je eigenen Interessen. Aurelio Peccei (1980, 67f.) relativiert aber den Stellenwert der Autonomie, indem er sie um die

gleichfalls notwendige Komponente der Integration ergänzt: „Autonomie allein läuft Gefahr, einseitig, engstirnig und isoliert dazustehen. Sie beinhaltet aber auch die Vorstellung, der Mensch sei Teil des Ganzen, und sie trägt dazu bei, daß man (...) übergeordnete Systeme versteht und das Ganze, dessen Teil man ist, sieht. Das ist der Sinngehalt der Integration". Integration bezeichnet diesem Verständnis gemäß die Fähigkeit „zu einem Denken über den eigenen Horizont hinaus, der Ausrichtung auf die globale Interdependenz der Probleme, auf die Offenheit der Situationen und Systeme, die Fähigkeit zu einem synthetisch-integrativen Denken, das im Erfassen von Gesamtstrukturen die tatsächlich anstehende Vielfalt der Sach-, Wert- und Sinnbezüge einbezieht" (Mertens 1989a, 55). Integration steht mit anderen Worten für die „solidarische Öffnung, Wahrnehmung des Eigenen im Blick auf das ‚Ganze', dessen Teil man ist" (ebd.). Erforderlich sind hierfür soziale Kompetenzen und sozial-ethische Tugenden wie etwa gegenseitiger *Respekt* und *Empathie*, Verzicht auf egomane Interessensmaximierung und nicht zuletzt gelebte *Solidarität*. Erst die wechselseitige Durchdringung der Lernziele Autonomie und Integration vermag dem Lernbericht des *Club of Rome* zufolge eine kulturelle Evolution infolge menschlichen Lernens zu begründen. Die Prinzipien Autonomie und Integration sind dabei als gleichgewichtig und -wertig anzusehen und entsprechend gleichzeitig anzustreben (vgl. Peccei 1980, 68). Das Meta-Ziel dieses Prozesses besteht, wie gesehen, letztlich darin, „die Würde gelingenden Menschseins" (Mertens 1989a, 55) sicherzustellen.

[101] Das vom *Club of Rome* entwickelte Konzept eines innovativen Lernens wird von Gerhard Mertens aufgrund seines teilweise utopisch wirkenden Charakters kritisiert. Im Sinne des pädagogischen Ideals eines unbegrenzten Lernens würden dabei nämlich in idealistischer Weise die in humaner Motivation vollzogenen pädagogischen Maßnahmen tendentiell überakzentuiert, soziale, materiale und strukturelle Aspekte pädagogischen Handelns sowie deren je hochkomplexe Wechselwirkungen und Verflochtenheiten hingegen tendentiell unterschätzt (vgl. Lederer 2005, 195; Mertens 1989a, 56f.). So „schießt der pädagogisch vermittelbare *normative Impetus* doch wohl über das Ziel hinaus und läuft Gefahr, in einer ‚Hypertrophie der Moral' (A. Gehlen) die positive Grundintention ins Utopische zu entrücken" (ebd., 57). Angesichts dieser die Pädagogik überfordernden Problemlagen plädiert Mertens (ebd., 58) für eine „Selbstbescheidung der Pädagogik". Neben einer Überschätzung pädagogischer Einflussmöglichkeiten führt Mertens als weitere Kritik am Lernbericht des *Club of Rome* zudem auch den Gesichtspunkt mangelnder begrifflicher Klarheit an, ein Aspekt, der wohl generell für bildungstheoretische Diskurse zu gelten hat. Gerade bezüglich der im Lernbericht besonders relevanten Begriffe und Kategorien, etwa „Verantwortung", „Autonomie" und „Solidarität", verbleibe die Inhaltsbestimmung doch „weitgehend in (...) nebulöser Allgemeinheit" (ebd.).

[102] „Ökologie" kann als Lehre der Beziehungsganzheit von Lebewesen und ihren jeweiligen Umwelten verstanden werden, sie bezeichnet somit „eine Betrachtungsweise, die sich mit den Wechselbeziehungen zwischen lebenden Organismen und ihrer Umwelt befaßt" (Mertens 1998, 102f.). Eine solche Perspektive lässt sich aber speziell auch auf die Interaktionen von Menschen mit ihren jeweiligen Umwelten beziehen (zur wissenschaftsgeschichtlichen Tradition des Begriffs vgl. ebd., 103–107).

[103] Mertens (1998, 102) betont aber, dass es sich bei der humanökologischen „Ausrichtung" noch um kein neues wissenschaftliches Paradigma im Sinne von Thomas Kuhns berühmtem Opus magnum „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen" von 1962 handelt, da sie weder über eine konsistente Theorie noch über eine zugehörige bestimmte Methode verfüge: Vielmehr handele es sich hierbei „um eine zwar heterogene, aber gleichwohl zunehmend einflußreiche

Forschungsrichtung, innerhalb derer sich allmählich auch ein pädagogisch aussichtsreicher *Ansatz* formiert“ (ebd.).

[104]Noch fruchtbarer wären in diesem Kontext natürlich Maßnahmen zur zumindest temporären Befreiung vom gesellschaftlich intendierten Zwang zur Lohnarbeit, verstanden als deren Alternativlosigkeit hinsichtlich der Möglichkeit einer Teilhabe an den Ergebnissen gesellschaftlich-arbeitsteiliger Wertschöpfung. Das skandinavische Modell der „Sabbattjahre“ bietet diesbezüglich Anschauungsmaterial. Weitreichender sind die zuletzt wieder intensiver diskutierten Konzepte für tragfähige soziale Grundsicherungssysteme bzw. für ein „bedingungsloses Grundeinkommen“ (vgl. etwa die Homepage des „Netzwerks Grundeinkommen“, `http://www.grundeinkommen.de/`).

[105]Zumindest mit Blick auf westliche Industriestaaten „fordistischen“ Typs und bezogen auf Normalbiographien werden hierbei an zentralen Lebensphasen mit je charakteristischen Herausforderungen und Entwicklungsschüben angeführt: das erste Lebensjahr; zweites bis drittes Lebensjahr; drittes bis sechstes Lebensjahr; sechstes Lebensjahr bis Pubertät; Jugendalter; frühes Erwachsenenalter; mittleres Erwachsenenalter; hohes Erwachsenenalter (vgl. Erikson 1994).

[106]Angesichts der gegenwärtigen Individualisierung und Pluralisierung von Lebensstilen und einer zunehmenden Erosion der Normalerwerbsbiographie scheint Eriksons klassisches Entwicklungsstufenmodell heute freilich zusehends obsolet.

[107]Schon Friedrich Schleiermacher hob diese dialektische Verschränktheit von Selbst- und Weltbezug im Bildungsbegriff hervor: Der Erzieher, so fasst Werner Lenz (2005, 6) den Schleiermacherschen Gedanken zusammen, habe entsprechend dafür zu sorgen, „die junge Generation mit ‚behütenden‘, ‚gegenwirkenden‘ und ‚unterstützenden‘ pädagogischen Maßnahmen zu integrieren, um den jungen Menschen zugleich ein gemeinschaftliches sowie ein individuelles Leben zu ermöglichen“.

[108]Das vom Autor (mit)entwickelte Konzept der „Reflexionswerkstatt“ versteht sich hierfür als eine praktikable pädagogische Option. Diese auf sozialökologischen Theoriebildungen basierende und in methodengeschichtlicher Hinsicht auf der von Robert Jungk konzipierten Methode der „Zukunftswerkstatt“ gründende Workshopkonzeption bietet eine Möglichkeit, individuelles Reflexionsvermögen gezielt zu befördern. Die RW stellt einen methodischen Beitrag speziell zur Erwachsenenbildung dar, um entlang eines an den Systemebenen der Humanökologie ausgerichteten Reflexionsschemas sowie auf chronologische und differenzierend-perspektivische Weise möglichst umfassende Reflexionsprozesse zu starten und zu befördern. Sie stellt somit eine methodenpraktische Option dar, Kommunikationsprozesse und andere kompetenz- und v. a. bildungsrelevante Handlungen und Interaktionen reflexiv aufzuladen und deren bildenden, auf Ebenen- und Kontextanalyse gründenden Gehalt signifikant zu erhöhen. Sie kann als ein mögliches Element einer zu entwickelnden „kritisch-emanzipatorischen Didaktik“ im Sinne der Kritischen Pädagogik verstanden werden, gilt ihr Erkenntnisinteresse doch insbesondere der reflexiven Analyse solcher persönlichen wie gesellschaftlichen Umweltausschnitte, die emanzipatorische Interessen tangieren. Die RW ist deshalb letztlich als möglicher Beitrag zu einer Neubestimmung einer an der Kritischen Theorie orientierten und sich entsprechend den Leitzielen Emanzipation und Selbstbestimmung verpflichtet wissenden Erziehungswissenschaft zu werten.Vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.

[109]Dabei sollte nicht unerwähnt blieben, dass in Zeiten flexibilisierter, deregulierter Arbeitsmärkte und ihnen immanenter prekärer Beschäftigungsverhältnisse genau dieses Präfix heute allzu deutlich zur euphemistischen Chiffre für die geforderte Marktförmigkeit eines stets disponiblen „Arbeitskraftunternehmers“ [Moldaschl/Sauer] regrediert. Ehedem und bis vor kurzem gerade aus erziehungswissenschaftlicher Sicht so positiv konnotierte Eigenschaften wie eben Flexibilität, Kreativität, Selbstorganisationsfähigkeit usw. bezeichnen gegenwärtig oft nur eine Anpassung an die Erfordernisse der modernen, d. h. informations- und wissensbasierten Hochwettbewerbsökonomie (siehe ausführlich 11.3. u. 11.5.).

[110]Zu dieser Einteilung wurde der Autor durch einen Vortrag von Bernhard Rathmayr inspiriert.

[111]Anders verhält es sich hingegen mit der Qualifikation, die in Form von Zeugnissen und sonstigen Zertifikaten darstellbar wird, oder mit dem eher psychologisch-„technischen“ Konstrukt der Intelligenz, die schlicht ein Maß für bestimmte, standardisierte Formen von Tests und deren Ergebnisse ist (mit der beliebigen Setzung einer Skala, deren Durchschnittswert bei 100 liegt). Hinsichtlich des Bemühens, „Kompetenzen“ – mit John Erpenbeck und Volker Heyse verstanden als „Selbstorganisationspotentiale“ in unterschiedlichen Handlungssituationen – zu quantifizieren, gibt es hingegen konträre Ansichten: Sofern diese auch persönlichkeitsimmanente Eigenschaften und Dispositionen umfassen, verbietet sich eine Messung aus pädagogisch-ethischer Sicht mitunter – von methodenpraktischen Schwierigkeiten ganz zu schweigen. Dennoch fließen gegenwärtig große Summen an Forschungsgeldern in entsprechende Bemühungen, bspw. individuelles Kommunikationsvermögen oder die unvermeidliche „Teamfähigkeit“ in Zahlenwerte zum Zwecke einer Vergleich- und Bewertbarkeit zu überführen.

[112]Schließlich hat sich das *Investment* in das jeweilige „Humankapital“ möglichst schnell in geldwerte Vorteile niederzuschlagen. Dem entsprechen Maßnahmen zur Senkung der Investitionskosten bezogen auf die Ausbildungsdauer, wie dies etwa am Beispiel des gelegentlich als „*Fast-food*-Studienabschluss“ oder als „zertifizierter Studienabbruch“ geschmähten „Bachelor“ überdeutlich wird, sich aber auch an Studiengebühren, verkürzten Schulzeiten (und das, wo es doch aufgrund der vielzitierten „Wissensexplosion“ tatsächlich immer *mehr* zu lernen und zu wissen gäbe) u. a. m. ablesen lässt.

[113]In gewisser Hinsicht sogar im Gegensatz zu Immanuel Kant, der moralisches Handeln jenseits von Eigennutzerwägungen einfordert.

[114]Die Frage, ob von *der* Kompetenz oder von verschiedenen Kompetenz*en* die Rede sein sollte, begleitet das Kompetenzthema von Anfang an. Grundsätzlich sind sowohl der Singular als auch der Plural möglich. In ersterem Fall steht eher das gesamte hinter dem Kompetenzbegriff stehende Konzept im Vordergrund, bei Verwendung der Mehrzahl geht es hingegen primär um die verschiedenen Inhalte von Kompetenz im Sinne der einzelnen Kompetenzarten und -formen.

[115]„Kompetenz“ unterscheidet sich bezüglich seiner inflationären Verwendung dabei kaum von einem anderen Schlüsselbegriff aktueller Arbeitsorganisationstheorien und beruflicher Anforderungsprofile, nämlich von dem im Zusammenhang der Kompetenzthematik hochpräsenten Begriff „Team“ bzw. der zugehörigen „Teamarbeit“. Geißler/Orthey (2002, 74) bemängeln diesbezüglich eine „‚Kakophonie der Beliebigkeit‘. 469 mal hatten die bemitleidenswerten Recherchierer/-innen das Wort Team in einem einzigen Stellenteil der Frankfurter Allgemeinen Zeitung gefunden“.

[116]Ein den herrschenden ökonomistischen Zeitgeist nachgerade zu karikieren scheinendes, indes ernstgemeintes Dokument stellen in diesem Zusammenhang die Inhalte dar, die mit dem Angebot der Universität Innsbruck an Studierende im Rahmen des Programms *Unit* ihre *soft skills* zu entwickeln und entsprechend zu präsentieren, verknüpft wurden. Die hier feilgebotenen Kenntnisse und Verhaltensweisen lassen sich aus ideologiekritischer Sicht durchaus als Kernkompetenzen des zur Marktgesellschaft kompatiblen Menschen lesen. Angeboten wurden u. a. (nachfolgende Beispiele stammen aus den SoSe 2008 u. 2010):

- Rhetorik und Kommunikation („Es gilt, Menschen zu informieren, zu überzeugen und zu gewinnen. (...) Mit Gestik seine Aussagen in Präsentationen, Verhandlungen oder Gesprächen verstärken und ergänzen. Du erfährst, was mit kundenorientiertem Sprechen gemeint ist und wie es zum Erfolg und zur besseren Wirkung von Vorträgen beitragen kann.“)
- Rhetorik – Bring's auf den Punkt!
- Konfliktmanagement
- Projektmanagement
- Verhandlungs- und Argumentationstechniken
- Teamwork – erfolgreiche Arbeit in Gruppen
- Berufliche Zielfindung – Der Weg zu meinem Job
- Die perfekte Bewerbungsmappe
- Das Bewerbungsgespräch
- Typische und atypische Beschäftigungsverhältnisse
- Bewerbung mit atypischem Lebenslauf
- Bewusst auftreten – die Macht von Dresscodes
- Assessmentcentertraining
- Bewerbungstraining für Studentinnen (Ladies Only)
- Das Bewerbungs-ABC
- Selbstmarketing

(„'You never get a second chance to make a first impression'. Wusstest du, dass Erfolg im Beruf, bei ähnlicher Qualifikation, zu mehr als 50 % von einem erfolgreichen Selbstmarketing abhängt? Je selbstbewusster und authentischer du dich präsentierst und deine Fähigkeiten ins rechte Licht rückst, desto schneller und effizienter erreichst du deine Ziele. Lerne neben den 4 P's des Marketing auch noch die 3 P's der Persönlichkeit kennen und erarbeite dein persönliches Selbstmarketingkonzept.“)

- Die ersten 100 Tage im neuen Job
- Arbeitsmarkt und Stellenanalyse
- Das Internet als Bewerbungsmedium
- Effiziente Prüfungsvorbereitung
- Soft Skills für den Studienalltag
- Selbstorganisation und Zeitmanagement
- Unternehmensgründung
- Abwicklung von EU-Projekten
- Public Relations – Grundlagen
- Computer und Dateimanagement
- Präsentationen (Powerpoint)

- Information und Kommunikation
- Prüfungsvorbereitung
- Stressmanagement

(„Nach einer theoretischen Einführung kannst du mit Hilfe der von dir verfassten Stresskarte deine täglichen Belastungen/Stressoren erkennen und hast so das „Handwerkszeug“, sie zu minimieren bzw. zu reduzieren.“) Quelle: Homepage der Universität Innsbruck, Sommersemester 2010 unter `http://orawww.uibk.ac.at/public_prod/owa/lfuonline_lv.home?open_in=a10446aA&sx_in=0&sy_in=0&c_in=34&sem_id_in=10S&suche_in=&opened=e0eEf90fE`.

[117]Bzw. zu eignen scheinen, denn oft genug unterscheiden sich die psychosozialen und sonstigen Anforderungen etwa in *Call-Centern* und in der Systemgastronomie, um zwei durchaus repräsentative Bereiche der modernen Dienstleistungsökonomie anzuführen, tatsächlich doch nur wenig von klassischen Arbeitsregimen des „Fordismus“, vielmehr wäre zu überlegen, ob hier nicht eher von einer „Taylorisierung des Denkens und des Bewusstseins“ zu reden wäre.

[118]Bewerbungen beinhalten heute bspw. in zunehmendem Maße den „Europäischen Kompetenzpass“, bei dem auch private Aktivitäten und Neigungen wie selbstverständlich unter Gesichtspunkten des Kompetenznutzens nach außen gekehrt und sozusagen „in-Wert-gesetzt“ werden. Axel Bolder (2009, 830) liefert ein Beispiel für einen solchen Kompetenzpass und benennt dessen Nachteile für Arbeitssuchende: „Das BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung, B. L.) z. B. erwartet die Ausfüllung des ‚europapasses‘ von jedem Stellenbewerber. Streng lebenslaufchronologisch aufgebaut, zeigen sich dem Personal-Ausleser schneller und schonungsloser als bei jedem konventionellen *curriculum vitae* die Lücken, v. a. bei – wie b. a. W. immer noch bei Männern – nicht als legitim geltendem *patchworking* und vernachlässigten Weiterbildungsanstrengungen“.

[119]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.

[120]Im Gegensatz zur in Deutschland und Österreich immer noch vertretenen, wenngleich krisenhaften Leitkategorie der „Beruflichkeit“, mit ihrer Orientierung an (beruflichem) Lernen und pädagogischer Begleitung beim Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, steht beim angelsächsischen Modell der Berufsbildungsbemühungen um „*Employability*“ eher die Einstellbarkeit und der ökonomische Nutzen eines individuellen Arbeitsvermögens an einem je konkreten Arbeitsplatz im Vordergrund (vgl. Bolder 2009, 827). Axel Bolder (ebd., 828) lässt dabei keinen Zweifel an seiner Präferenz des hier nur holzschnittartig dem Konzept der *Employability* entgegengestellten Leitbilds der Beruflichkeit, zumal mit Blick auf empirische Evidenzen: „Dabei ist die Entwicklung einer ‚Sinnperspektive‘ durch den Bezug auf einen Beruf oder ein Berufsfeld nicht nur ‚motivationsfördernd‘ (…), sondern für die meisten Erwerbstätigen, wie es sich in erwerbsbiographischen Interviews immer wieder darstellt (…), nach wie vor essentiell – selbst wenn es ‚objektiv‘ (d. h. mit Blick auf die Realität eines flexibilisierten und dynamischen Arbeitsmarktes, B. L.) sinnlos erscheinen mag (…)“. Günther Voß (2003) spricht in der Interpretation von Axel Bolder (2009, 828) mit Blick auf diese Umbrüche und Dynamisierungen der Arbeitswelt, die mit stark verringerten Bindungspotentialen einzelner Berufe (die sich dergestalt zu *Jobs* wandeln) einhergingen, vom „Individualberuf“ im Sinne eines persönlichen Tätigkeiten-, Erfahrungs- und Kompetenzmix, d. h. vom je eigenen „Arbeitsmarktangebots-Profil – zu dessen Gestaltung es aber eines regulierten, nicht dem

Markt überlassenen (Weiter-)Bildungssystems bedürfe, das die Phasigkeit von Bildung und Beruf überwindet“.

[121]Verweisen lässt sich bezüglich einer solch regelrechten Theorienegation exemplarisch auf ein 2003 vom Bund der Deutschen Industrie (BDI), zusammen aber mit dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) erstelltes Diskussionspapier zur Reform der Bildungspläne mit dem Ziel ihrer verstärkten Orientierung an ökonomischen Belangen. An hierfür geeigneten Lernformen werden angeführt: „Handlungs- und Problemorientierung, Praxisbezug, Projektlernen und die Öffnung von Schulen für das kommunale Umfeld“ (Demmer 2003, 2).

[122]Die Rede ist hierbei vom sog. „Taylorismus“, benannt nach Frederick W. Taylor (1856–1915), dem wissenschaftlichen Vordenker eines hochgradig arbeitsteiligen, in Teilschritte getakteten und an Effizienz im Sinne von Ressourceneinsparung und *Output*-Maximierung orientierten Fertigungsprinzips, welches zugleich die Arbeitskräfte in höchstem Maße in ihrem Verhalten und mitunter auch im Denken und Empfinden normiert und von ihrem Arbeitsprodukt und letztlich von sich selbst entfremdet. Es dient als Grundlage der Fließbandproduktion bzw. überhaupt von modularisierten Massenfertigungsverfahren („Fordismus“). Zu letzteren ließe sich, kritisch gesehen, durchaus auch die leistungsverdichtete, in Module getaktete, auf eine hohe Zahl ab Absolventen/Abschlüssen bei gleichzeitig geringer Durchlauf-/Verweildauer an der Universität zielende akademische Praxis des Bologna-Prozesses zählen (siehe 10.2.2.2.).

[123]Zudem hat sich der Charakter der Fließbandarbeit selbst längst geändert, z. B. in Form „teilautonomer Fertigungsgruppen“ (beginnend bereits in den 70er Jahren bei Volvo in Schweden), bei denen einzelne Mitarbeiter mit mehreren, qualitativ verschiedenen und z. T. höherwertigen Verrichtungen betraut sind und dadurch tendentiell über mehr Handlungs- und Verantwortungsspielräume verfügen – mit allen zugehörigen Ambivalenzen, bis hin etwa wiederum zu Formen der Selbstausbeutung durch Leistungsverdichtung und besagte „Selbstökonomisierung“ (vgl. noch ausführlich 10.2. u. 11.3.).

[124]Zumindest gilt dies für eine Vielzahl komplexerer Berufsfelder, keinesfalls jedoch für alle; womöglich, gerade mit Blick auf den ausufernden Bereich niedrigqualifizierter Dienstleistungen („Dienstbotenjobs“, „*McJobs*“), sogar nicht einmal für die meisten der heute angebotenen Jobs.

[125]Zumindest aus Sicht der Organisationsberaterin Gabriele Borsi, die das Thema Schlüsselqualifikationen indes alles in allem doch sehr einseitig positiv abhandelt, was für die frühen 90er Jahre alles andere als unüblich war (vgl. 1994, 153).

[126]Geänderte Bedingungen der Produktion münden stets in neue Anforderungen an die Arbeitskräfte. Unter der Bezeichnung „Lernende Organisation“ erfreuten sich, in einem zur Wissensgesellschaftsthematik kompatiblen bis identischen Diskursrahmen, vor allem in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts entsprechend bestimmte Arbeitsorganisationskonzeptionen großer Beliebtheit, die, vom Anspruch her, als Prinzipien u. a. flache Hierarchien, Mitarbeiterpartizipation und Kommunikation sowie ein permanentes Verbesserungswesen („*Total Quality Control*“, „*Kaizen*“) propagierten und dadurch individuelles wie kollektives („organisationales“) Lernen zu befördern beabsichtigten (vgl. etwa Peter Senges 1990 ersterschienenes Buch „*The fifth discipline*“, mit welchem er insbesondere die mental-kulturellen Prinzipien dieser Konzeption grundlegt, vgl. Senge 1996; zum Konzept der LO, seinen Widersprüchlichkeiten sowie zur jüngeren Geschichte der Arbeitsorganisationstheorie siehe etwa Borsi 1994; Geißler 1995; Hennemann 1998; Lederer 2005; Minssen 2000; Piore/Sabel 1989; Sattelberger 1991; Senge 1996; Pongratz/Voß 1998; Diesselb. 2000.). Letztlich bewegten sich diese Modelle im

Rahmen umfassender Rationalisierungsstrategien, wie sie von oft namhaften *Consultance*-Agenturen („*McKinseyisierung*“) oder gar seitens obskurer Management-Motivationsgurus propagiert wurden. Ein Blick in die Realität der modernen Arbeitswelt ließ und lässt entsprechend erkennen, dass die so überaus erfreulich anmutenden erweiterten Handlungsspielräume und Anforderungsprofile à la Selbständigkeit, Selbstorganisation und Mitbestimmung in Wirklichkeit doch nur Umschreibungen für eine neue Qualität von Arbeitszwang bildeten: Tatsächlich führen die Übertragung von Verantwortung oder der Abbau von Hierarchien („Verschlankung“) i. d. R. nicht zu mehr *echter* Mitbestimmung (etwa über strategische Entscheidungen des Unternehmens) und individuellen Handlungsfreiheiten, sondern meist, zumindest *auch*, zu mehr Leistungsverdichtung und zu einer Verlagerung der Haftung in der Unternehmenshierarchie nach „Unten“ (vgl. etwa Moldaschl/Sauer 2000; Pongratz/Voß 1998, 2000; Lederer 2005). (Mittlerweile scheint die Erfahrung, jederzeit kündbar und plötzlich quasi überflüssig zu sein – und zwar trotz (oder gerade wegen) immenser Renditen des beschäftigenden Unternehmens – den psychologischen Kontrakt zwischen Arbeitgeber und -nehmer zusehends zu erodieren. Das Bemühen, MitarbeiterInnen durch gewisse Formen der [meist kostenlosen] Teilhabe und Einbindung ins Unternehmen [„Unternehmenskultur“, „*Corporate Identity*“] zu Höchstleistungen, gar zu Praktiken der Selbstdisziplinierung bis -ausbeutung zu motivieren [indem die Selbstkontrolle seitens der sich als „Co-Unternehmer“ verstehenden Beschäftigten die Fremdkontrolle seitens höherer Instanzen zunehmend ersetzt, s. u.], wird dadurch zwar erschwert; jedoch ergeben sich erfahrungsgemäß die gleichen Folgen auch ohne eine solche Identifikation mit *seinem* Unternehmen, nämlich einfach aus den Sachzwängen einer zunehmenden Leistungsverdichtung heraus.)

[127] Wie oben schon betont, begleitet die Frage, ob von *der* Kompetenz oder von verschiedenen Kompetenz*en* die Rede sein sollte, das Kompetenzthema bereits von Anfang an. Grundsätzlich sind sowohl der Singular als auch der Plural möglich. In ersterem Fall steht eher das gesamte hinter dem Kompetenzbegriff stehende Konzept im Vordergrund, bei Verwendung der Mehrzahl geht es hingegen mehr um die verschiedenen Inhalte von Kompetenzen im Sinne der einzelnen Kompetenzarten.

[128] Dass Kompetenzen solcherart auch für gelingende Lebensverhältnisse jenseits der unmittelbar beruflichen Anforderungen und Erfordernisse hinausreichen und als Antwort auf vielerlei Herausforderungen privater und insbesondere gesellschaftlicher Art gelten können, betonte bereits 1980 und dann nochmals in ähnlicher Weise 1997 der *Club of Rome* in zweien seiner einflussreichen Studien (vgl. Peccei 1980; Giarini/Liedtke 1997).

[129] „Qualifikation“ hingegen zielt Matthias Vonken (2001, 515) zufolge nicht auf die jeweilige Persönlichkeit des Individuums, „sondern mehr auf Fertigkeiten und Wissen, auf i. d. R. berufliches Handeln. (. . .) Qualifiziert zu sein, hat nicht primär mit Persönlichkeitseigenschaften zu tun“.

[130] Roland Reichenbach (2007, 68) führt hierzu und mit Blick auf die Begriffsgenealogie weitergehend aus: „Tatsächlich hat Heinrich Roth (1971) mit seinem Handlungskompetenzmodell und der Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (einen, B. L.) quasi-pestalozzianischen Diskurs weitergeführt und popularisiert, in dessen Vollzug sich die Bildung über die Zwischenstationen Qualifikation und Schlüsselqualifikation in Kompetenz transformiert hat, wiewohl Roth im Grunde bloß ‚Mündigkeit‘ operationalisieren wollte – also ganz in der Linie der wirklich verantwortlichen ‚Kompetenztheoretiker‘ à la Piaget, Chomsky, Habermas u. a. (. . .)“.

[131]Bei Detlef Buschfeld hingegen bilden Fach-, Personal- und Sozialkompetenz einzelne Dimensionen einer sie umfassenden beruflichen Handlungskompetenz (vgl. Buschfeld 2002), besagte Kompetenz-Trias ist also keinesfalls alternativlos.

[132]Die Begründung dieser abwertenden Einschätzung verdeutlicht Oelkers (2003, 8) anhand konkreter Begriffskritik: „Die Beherrschung einer Sprache ist keine bestimmte, fest umrissene ‚Sachkompetenz', sie ist höchstens *selbst* ‚Methode', und sprachliche Kommunikation ist wenn, dann eine *eigene* ‚Sozialkompetenz'. Daneben gibt es nicht einen weiteren Bereich, genannt ‚personale Kompetenz', weil sprachliches ‚Können' und ‚personale Kompetenz' im Blick auf Englisch ein- und dasselbe sind".

[133]„Schlüsselqualifikation" ist für Ingrid Lisop (1998, 47) der dem Qualifikationsbegriff *nachgeordnete* Begriff, wie das folgende Statement nahelegen lässt: „Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik behandelt die verschiedenen Aspekte der Qualifikationsthematik (...) vornehmlich in ‚Ersatz-Debatten', so um Schlüsselqualifikationen und Handlungsorientierung".

[134]Eine solche *Handlungsfähigkeit* lässt sich mit Lothar Reetz anhand folgender Merkmale näherhin charakterisieren:

- Sie ist eher persönlichkeits- als situationsbezogen;
- Sie ist eher allgemein und situationsunabhängig als spezifisch und situationsgebunden;
- Sie ist eher abstrakt denn konkret formuliert und somit in der Abstraktionshierarchie tendentiell höher angesiedelt, wie entsprechende Begrifflichkeiten, etwa Problemlösungsfähigkeit oder Kommunikationsfähigkeit, nahelegen;
- Sie ist vom Umfang her eher komplex als einfach strukturiert, umfasst also beispielsweise nicht nur Aspekte der Ausführung, sondern auch der Planung und Kontrolle (vgl. Reetz 1990, 18).

[135]Aus dem hohen Stellenwert der Handlungsorientierung von Kompetenzen ergeben sich so als Anforderungen für die Ausgestaltung konkreter arbeitsorganisationaler Praxis für Reetz (1990, 26) „Lernarrangements, die die situative Komplexität mit der Handlungsorientierung verbinden, zugleich die Motivation fördern und selbständiges Lernen begünstigen" (vgl. zudem, ebenfalls kurz nach der Hochzeit des Schlüsselqualifikations- und zur Frühzeit der Dominanz des Kompetenzbegriffs, Laur-Ernst 1990, 41.; auch Dörig 1994, 96ff.). Jenseits ökonomischer Verwertungsinteressen sollten aus erziehungswissenschaftlicher Sicht aber ebenso personale, soziale und kognitive Wachstumsprozesse im Mittelpunkt entsprechender Personal- und Organisationsentwicklungsprozesse stehen, und eben nicht nur materielle und fiskalische Motivationen dominieren. Lothar Reetz (1990, 21) stellt explizit klar, dass sich das meist auf Wilhelm von Humboldt berufende Bemühen, „individuelle Ansprüche der Persönlichkeitsentwicklung gegenüber den Zwecken gesellschaftlicher Institutionen durchzusetzen, eines der dominanten Themen und Motive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik seit ihrer Entstehung ist", auch wenn dies heute doch wohl oft kaum mehr den Anschein hat. Kompetenzen könnten und sollten in diesem umfassenden Sinne also weit über die Lebenswelt Erwerbsarbeit/Beruf hinaus der individuellen Persönlichkeitsentwicklung, der Lebensgestaltung und -bewältigung dienen (vgl. etwa Lederer 2005, 239f.).

[136]Oft genug scheitert kompetentes Handeln folglich an ineffizienten, gar kujonierenden, mitunter demotivierenden Arbeits- und Handlungsbegebenheiten; Anspruch und Realität nicht nur beruflich-organisationaler, sondern auch pädagogischer Praxis klaffen so nur allzu oft mehr oder weniger weit auseinander. Das Motto der *Disability*-Bewegung, wonach nicht der Mensch behindert *ist*, sondern vielmehr von der Gesellschaft behindert *wird*, mag einem

hier beispielshaft als zutreffende Umschreibung dieser Abhängigkeit jeglicher Performanz von den je gegebenen Umständen und Bedingungen in den Sinn kommen.

[137]In der Zieldimension der Selbstorganisationsfähigkeit bündeln sich im Themenkreis der Kompetenzdiskussion zudem anverwandte pädagogische Diskurse und Zielbestimmungen, etwa das „aktive“ oder „selbstgesteuerte“ Lernen.

[138]Roman Dörig merkt diesbezüglich an, dass der generelle Transfer immer schon zu den großen PädagogInnenträumen gezählt habe (vgl. Dörig 1994, 234).

[139]Mit Blick auf die konkrete Ausgestaltung einer Arbeitsorganisation, die das Einbringen und Entwickeln der gewünschten Kompetenzen sowohl ermöglicht als auch befördert, betont Thomas Stahl durchaus idealistisch die Notwendigkeit, eine Interessenkonvergenz zwischen den Anliegen und Zielsetzungen der Mitarbeiter einerseits und der betreffenden Organisationsleitung andererseits herbeizuführen. Voraussetzung für eine positive Bestätigung der Kompetenzen wäre demzufolge eine Kompatibilität der jeweiligen Unternehmensziele und der persönlichen Lebensentwürfe der Mitarbeiter, und zwar eben in materieller wie auch in ideeller Hinsicht (vgl. Stahl 1995, 141). Die einzelnen MitarbeiterInnen müssten entsprechend erkennen können, dass ihre eigenen Entscheidungen und Ideen Folgen sowohl für sie selbst als auch für „ihre“ Organisation zeitigen. Von entscheidender Bedeutung sei hierbei wiederum die Handlungsorientierung von Lernen, also die unmittelbare Verknüpfung von Arbeit und Lernen bzw. Kompetenzerwerb, denn nur in Situationen, in denen sich das personale Handeln der Mitarbeiter positiv auf die Belange der Organisation auswirke, würden Kompetenzen *auf Dauer* bestätigt, so Stahl (vgl. ebd.; Lederer 2005, 241).

[140]Mit Verweis auf die Probleme mit Johann-Heinrich Pestalozzis „Didaktik der Elementarbildung“ verweist Jürgen Zabeck auf die grundsätzlichen Schwierigkeiten einer Übertragung elementarer Grundkräfte bzw. –fertigkeiten des Menschen auf die komplexen individuellen Alltagsanforderungen. Letztlich bedeute das Schlüsselqualifikations- bzw. Kompetenzkonzept so für viele PädagogInnen die potentielle Erfüllung jenes alten Traums, mithilfe eines begrenzten Sets von Fähigkeiten und Fertigkeiten allen nur möglichen Herausforderungen gewachsen zu sein (vgl. Zabeck 1989, 78f.).

[141]Zit. nach Beste 2007, 1; Gisela Beste wiederum zitiert nach Fingerhut 2006, 134

[142]Die Gesellschaft selbst als auch das gesellschaftliche Sein konstituieren sich Joachim Ritter (1977, 128) zufolge aus Institutionen: „Es gibt (...) für Aristoteles keine Theorie des Menschen, die davon absehen kann, daß er actu nur Mensch zu sein vermag, wo er in Institutionen seine Vernunftnatur zu einem menschlichen Leben verwirklichen kann“. Ohne Institutionen als konkrete Realisierungsräume blieben die jeweiligen Anlagen des Menschen somit nur Optionen, ohne ein echtes Werden und Sein (vgl. ebd., 127f.).

[143]Günther Dohmen (1965, 238) fügt an selber Stelle als Erklärungsversuch für dieses weit verbreitete Missverständnis auf überaus provokante Weise hinzu: „Sicher spielt dabei untergründig auch die deutsche Abneigung gegen eine nüchtern-rationale Lebenshaltung und ein gewisser Hang zum Irrationalen eine Rolle“.

[144]Speziell die Adelserziehung war dem Kriterium des Nutzens verpflichtet, so Blankertz (1963, 32), „nicht mehr in dem allgemeinen, auf Menschwerdung unter den Bedingungen dieser Welt bezogenen Sinn des Comenius, auch noch nicht ökonomisch gefaßt, wohl aber bedingt durch den eindeutigen Willen, die erzieherische Kraft auf die künftige gesellschaftliche Funktion des Schülers zu verpflichten“.

[145]Diese nachgerade „maßlose Übersteigerung des Nützlichkeitsgesichtspunktes“ (Blankertz 1963, 101) in der utilitaristisch ausgerichteten Pädagogik der Aufklärung verdeutlicht Blankertz (ebd.) anhand eines überaus bezeichnenden Beispiels: „Campe wußte mit der Schönheit des Rheinfalls bei Schaffhausen nichts anzufangen, weil dieser die ‚nützliche‘ Schifffahrt verhindere; Christian Mumme, den Erfinder des Bieres, und Johann Jürgens, den des Tretspinnrades, zog er ob ihrer ‚Gemeinnützigkeit‘ Homer und Vergil vor“.

[146]Praktisch waren diese Industrieschulen im Grunde aber nichts anderes als Gewerbeunternehmen, die von Kindern als billige Arbeitskräfte betrieben wurden (vgl. Blankertz 1982, 60).

[147]Den zeitgeschichtliche Hintergrund dieser Absichten markiert die berechtigte Angst vor der Verarmung großer Teilen der Bevölkerung. Industrieschulen dienten auch dem Bemühen um die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht – im Interesse wiederum besagter Industriosität (vgl. Blankertz 1982, 60–63).

[148]Der Bildungsbegriff der Aufklärung wird ohnedies gelegentlich auch als schulpädagogischer Bildungsbegriff charakterisiert, da Bildung selbst weitgehend als Prozess mit Unterweisung bzw. mit Unterricht ineins gesetzt wurde (vgl. Koch 1999a, 79; Lederer 2005, 277). Rudolf Vierhaus (1979, 512) erläutert diese Sicht auf Bildung: „Bildung erfolge *durch Lehre*, die Kenntnisse vermittelt und zum Denken *bildet*; dies zu leisten sei Aufgabe der Schule, und der *Bildung verständiger Lehrer*“.

[149]Dieser sich im pädagogischen Denken der Aufklärungsepoche vollziehende Paradigmenwechsel hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildung und Gehorsam/Loyalität scheint angesichts vergleichbarer Erkenntnisse, die beispielsweise zu modernen Formen der Arbeitsorganisation beitrugen, überaus aktuell. Zeitgemäße Organisationstheorien erteilen tayloristischen Praktiken des Überwachens und Strafens scheinbar eine Absage und zeigen sich statt dessen an der Förderung intrinsischer Mitarbeitermotivation vermittels (vordergründig) flacherer Hierarchien und/oder gelegentlich vermehrter Mitsprachemöglichkeiten interessiert. Angesichts inner- wie außerorganisationaler Zwänge struktureller Art sind instrumentelle Momente und damit Widersprüchlichkeiten zu diesen bei oberflächlicher Betrachtung doch so emanzipatorisch anmutenden Konzepten indes offensichtlich und entpuppen sich letztlich doch nur allzu oft als Strukturmomente einer durchaus als repressiv charakterisierbaren „Kontrollgesellschaft“ (Gilles Déleuze). Diese grundsätzliche Widersprüchlichkeit zwischen der Stärkung kritisch-reflexiver Potentiale des Individuums bei dessen gleichzeitigem Eingebundensein in restriktive oder gar repressive Rahmenbedingungen ist, angesichts gegebener makroökonomischer Sachzwänge, auch im gegenwärtigen Kontext posttayloristischer Organisationsmodelle (wie etwa der vielzitierten „Lernenden Organisation“), mit ihrer Betonung der Unverzichtbarkeit vielfältigster individueller Kompetenzen, von höchster pädagogischer Brisanz. So kann hier durchaus die weiter unten noch ausführlich darzulegende These vertreten werden, dass, den vordergründig erweiterten partizipativen Handlungsspielräumen in modernen Arbeitsorganisationsformen zum Trotz, Möglichkeiten für ein *tatsächlich* emanzipatorischen Kriterien genügendes Denken und Handeln vielfach an Grenzen realer Fremdbestimmung stoßen und die vielfältigen partizipationsbezogenen Kompetenzen entsprechend nur oberflächlich zur Geltung gelangen (siehe ausführlich noch 11.3. u. 11.4.; vgl. zudem etwa Ribolits 1997a u. b., 2009; Pongratz/Voß 1998 u. 2000; Voß 2000; Minssen 2000; Vonken 2001; ÖH/Paul Freire Zentrum 2005; Höhne 2007 u. a. m.).

[150]Die Bildungstheorie und -philosophie des Neuhumanismus gründete entsprechend auf Sprache, Philosophie und Kunst. In diesen Wissensgebieten „meinte man bei den Griechen Vorbildlichkeit für alle Zeit: klassische Vollendung zu erkennen, die zugleich als Hilfe dienen sollte, von der Orientierung an französischer Bildung freizukommen“ (Vierhaus 1979, 519). Insbesondere diese Monopolstellung der antiken Sprachen hat dem Neuhumanismus aber schon früh zu Recht Kritik eingebracht, ebenso wie die „Vernachlässigung der ‚Realien‘ im Unterricht und der praktischen Bildung für Beruf und wirtschaftliche Klassenfunktion“ (ebd.). So stand der Neuhumanismus, so Blankertz (1982, 91), auch „in Opposition zum Schulhumanismus des Lateinschulwesens und auch zu einigen Grundannahmen des Humanismus als Gelehrtenbewegung“. Der Neuhumanismus wird zwar oft als *die* Pädagogik der deutschen Klassik wahrgenommen, zugleich handelte es sich hierbei aber noch um keine *explizite* Pädagogik. Statt dessen wurden die in der Aufklärung eingeleiteten ersten Schritte zu einer eigenständigen, theoretisch und empirisch fundierten Wissenschaft der Erziehung nicht nur *nicht* weiterentwickelt, sondern vielfach sogar noch bekämpft, gelegentlich verächtlich gemacht oder einfach nur ignoriert (vgl. Blankertz 1982, 94). Herwig Blankertz (ebd.) gibt in diesem Sinne zu bedenken: „Deshalb ist die Bewertung des Neuhumanismus in der Geschichte der Pädagogik durchaus umstritten. Die abwertenden Einschätzungen kritisieren, der Neuhumanismus habe die Erziehungswissenschaft in ihrer Entwicklung entscheidend gehemmt und für fast ein ganzes Jahrhundert in die Rolle eines Statussymbols für Volksschullehrer abgedrängt“ (ebd.). Zu weiteren Erläuterungen der Begriffsgeschichte vgl. ebd., 89–95; Lederer 2005, 280).

[151]Es sei an dieser Stelle keinesfalls verschwiegen, dass besagte „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“, ihrem durchaus humanistischen Bildungsverständnis zum Trotz, zugleich reaktionär-militaristische Ideologeme vertrat, etwa derart, dass Bildung für die „Glanztaten“ des deutschen Heeres, umgekehrt Unbildung für die Erfolge der Sozialisten verantwortlich zeichne (vgl. Röhrig 1994, 175). Es ist dies ein gutes Beispiel für die traditionelle Ambivalenz des neuhumanistischen Bildungsgedankens zwischen Humanismus und bürgerlichem Elitarismus.

[152]Diese Erkenntnis entspricht dem bekannten Diktum, wonach Weimar (Zentrum der v. a. von Goethe und Schiller repräsentierten Geistesströmung der „Weimarer Klassik“) und Buchenwald (Sitz eines NS-Konzentrationslagers) nicht nur in unmittelbarer geographischer Nähe zueinander stehen.

[153]Aus dem schier unbegrenzten Reservoir potentieller Erkenntnisgegenstände mussten unter didaktischen Gesichtspunkten dann entsprechend jeweils diejenigen für den Unterricht ausgesucht werden, die dem Anspruch eines formalen Bildungswertes und der damit bezweckten Bildung und Formung des Menschen gerecht wurden, und zwar eben ohne jede Rücksicht auf deren möglichen konkreten Nutzwert. Blankertz (1963, 81) bringt dieses Verständnis von Bildung pointiert zum Ausdruck: „Diese totale Emanzipierung der Pädagogik von allen gesellschaftlichen Bedürfnissen ist die Bedingung der Möglichkeit, den eigentlichen Auftrag der Erziehung zu erkennen“.

[154]Die von Wilhelm von Humboldt geforderte allgemeine Menschenbildung ist, wie weiter oben bereits betont wurde, nicht ohne weiteres gleichzusetzen mit dem späteren bzw. heutigen Verständnis von Allgemeinbildung „im Sinne eines mehr oder weniger umfassenden Kenntnisbestandes, sondern (meint, B. L.) eben die Stärkung und Erhöhung der menschlichen Kräfte“ (Koch 1999a, 80). „Allgemein“ meint im Humboldtschen Sinne vielmehr die Tatsache, dass

diese menschlichen Kräfte und Qualitäten potentiell jedem Menschen kraft seines allgemeinen Menschseins zukommen.

[155]In Zeiten strukturell bedingter Massenerwerbslosigkeit bleibt dies natürlich in sehr vielen Fällen nicht mehr als ein bloßer Wunsch. Als Hauptursachen für den Mangel an hinreichend bezahlter und soziale Perspektiven eröffnender Lohnarbeit in vielen volkswirtschaftlichen Segmenten lassen sich anführen: eine historisch so noch nie dagewesene, durch technische Entwicklungen und effizientere Formen der Organisation von Arbeit bedingte steigende Produktivität, die wiederum Rationalisierungsschübe verursacht, die durch die Hochkonkurrenz des liberalisierten globalen Marktes noch verschärft werden. Nicht zuletzt zeitigt zudem die massenhafte Auslagerung von Jobs in Billiglohnländer eine steigende Arbeitslosenquote trotz z. T. hoher Unternehmensgewinne und weiterhin wachsender Wirtschaftsleistung. Der paradoxe Umstand, dass dieser Prozess einer schrittweisen Verdrängung menschlicher Arbeit durch Technik und Automatisierung langfristig eigentlich etwas höchst erfreuliches ermöglichte, nämlich eine mehr oder weniger umfassende Befreiung von den Zwängen der Arbeitsgesellschaft sowie eine darauf gründende inhaltliche Neubestimmung von Arbeit, in diesem Sinne auch mehr Zeit und Raum für Formen der *Eigenarbeit*, und somit nicht zuletzt, sondern insbesondere, für selbstzweckhafte Bildung, wäre lohnender Gegenstand umfassender erziehungswissenschaftlicher Analysen und Zielbestimmungen, wobei dergleichen politische oder gar wissenschaftliche Diskurse aber (noch) kaum auszumachen sind (vgl. Lederer 2008, Kap. 7).

[156]An selber Stelle findet sich bei Hierdeis ein Verweis auf Niklas Luhmanns Humboldt-Kritik, die sich insbesondere auf das hohe Maß an Abstraktheit seiner Bildungsphilosophie kapriziert. Das Subjekt des Wissenserwerbs, so Luhmanns Invektive, sei bei Humboldt weitgehend ein geschichts- und identitätsloses Abstraktum, bleibe mithin blutleer und scheine von konkreten Lebensverhältnissen isoliert. Über die konkreten Lebensumstände und Existenzbedingungen des zu bildenden Individuums (fremdbestimmt oder elitär-luxuriös?) schweige sich Humboldt aus (vgl. Hierdeis 2003, 78).

[157]Erich Weber bietet einige alternative und synonyme Begriffe für „Berufsbildung“ an, bspw. „berufliche“, „spezielle“ und „besondere“ Bildung (vgl. Weber 1999, 422).

[158]Die von ihm diagnostizierte Höherbewertung der allgemeinen Bildung gegenüber der ihm zufolge geringer eingeschätzten beruflichen Bildung ist für Erich Weber speziell in Deutschland zudem auf die hohe Bedeutung des Zulassungs- bzw. Berechtigungswesens zurückzuführen; gerade die Inskriptionsvoraussetzungen für Hochschulen sorgten dafür, dass allgemeiner Bildung und Berufsbildung unterschiedliche Prioritäten zukämen (vgl. Weber 1999, 396).

[159]Marianne Demmer (2003, 3) fügt diesbezüglich eine vermeintliche pädagogische Selbstverständlichkeit hinzu, die aber angesichts heutiger Konnotations- und Wahrnehmungsverschiebungen ökonomistischer Art allzuoft keine solche mehr zu sein scheint: „Allgemein bildende Schulen sind Teil des gesamten Lebens junger Menschen. Sie sind keine Anhängsel des Wirtschaftsprozesses und dienen auch nicht einzig der Vorbereitung auf das Erwerbsleben“.

[160]Thomas Höhne (2007, 31) bietet, unter Bezugnahme auf Ralf Ptak, eine aussagekräftige Definition dieses mittlerweile (speziell im Zuge der Finanzkrise 2008ff.) ausgesprochen präsenten Begriffs an: „Der Terminus ‚Neoliberalismus‘ bzw. ‚neoliberal‘ verweist (...) nicht auf die Geschlossenheit einer Formation, sondern deutet Entwicklungen und Veränderungen an, die sich im Verlauf der 1990er Jahre explizit beobachten lassen, auch wenn ihre Ursprünge weiter zurückreichen. Dazu zählen: ‚Privatisierung der Daseinsfürsorge, Deregulierung der

Arbeitsmärkte, steuerliche Entlastung von Unternehmen und Vermögenden (...). Es (das neoliberale Programm, B. L.) definiert die Marktgesellschaft als zivilisatorischen Endpunkt menschlicher Geschichte und zielt fundamental auf eine‚Entthronung der Politik' (Ptak 2005)".

[161]Vgl. etwa Hobbsbawm 1998; Altvater 2008; Butterwege et al. 2007; Fülberth 2005; Wagenknecht 2008.

[162]Kritisch anführen ließe sich hier indes die Frage, inwieweit in Zeiten der sog. „Bildungsinflation" und der strukturellen Krisen am Arbeitsmarkt Bildung tatsächlich noch vor Arbeitslosigkeit und Armut schützt, abgesehen von notwendig zu betonenden Bedeutungsunterschieden zwischen Bildung (die ja mit Armut kompatibel ist, wie das romantische Ideal des „armen Poeten" oder das sprichwörtliche „*Vie de Bohème*" zu belegen vermögen), Qualifikation und Kompetenz. Darüber hinaus lässt sich natürlich die These vertreten, dass auch ein gut ausgestattetes öffentliches Bibliothekswesen und eine armutsfeste soziale Sicherung den von Gruber pointierten Problemhorizont nicht grundsätzlich überschreiten würden.

[163]Thurnher gibt an selber Stelle halb zynisch-ironische, mit Blick auf die tatsächliche Praxis vielerorts aber zugleich halb ernst zu nehmende pädagogische Ratschläge: „Und so wird's gemacht: einfach Unterrichtsstoff streichen und an seiner statt bei den infrage kommenden Jahrgängen den Pflichtgegenstand Pisa einführen. Testtraining, Umgang mit Multiple Choice, Vorbereitung auf mögliche Fragen, proaktives Beschaffen solcher Fragen, avanciert-kreativer Umgang mit der Testsituation (...) und Drill, Drill, Drill".

[164]Im Januar 2009 der Fakultätshomepage entnommen, mittlerweile entfernt: eventuell ein Hinweis darauf, dass eine bestimmte Zeitgeistigkeit mit ihrer spezifischen diskursiven Praxis und Terminologie an Attraktivität eingebüßt hat, womöglich gar als peinlich, weil prätentiös und allzu affirmativ, empfunden wird.

[165]Was im Gefolge 1968ff., speziell aufgrund des Wirkens der Reformpädagogik und nicht zuletzt auch ob der Einflüsse der Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft, doch eigentlich zumindest schon ein gutes Stück weit überwunden zu sein schien.

[166]Auch für die pädagogische Lebenswelt Schule gelangt Wolfgang Schulz (1987, 141) aus dezidiert kritisch-emanzipatorischer Perspektive zu analogen Schlussfolgerungen wie Hierdeis, was diesbezüglich die eklatante Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität demokratischer Mitbestimmung anbelangt, vor allem angesichts dessen, was möglich *wäre*. Seine defizitorientierte Einschätzung in voller Länge: „Die geringen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Lernprozesse selbst steuern zu lernen und in unterrichtsbezogenen Entscheidungen *Partizipation* zu üben, der Mangel an Dialog, am respektvollen Miteinander-Reden, macht die Schule im Alltag als Schule der Demokratie unglaubwürdig. Die Schülerinnen und Schüler werden als Sachverständige für ihre Ausgangslage, als Interpreten ihrer Lernprobleme, als zur Selbstkontrolle ihrer Ergebnisse fähige Personen laufend unterfordert".

[167]Angesprochen ist hierbei das Engagement der Bertelsmann-Stiftung, namentlich ihres „Centrums für Hochschulentwicklung" („CHE", 1994 von der Bertelsmann-Stiftung und der Deutschen Rektorenkonferenz gegründet), das sich durch wirkmächtige Lobbyarbeit für die einschlägige neoliberale Agenda von Hochschulprivatisierung, Studiengebühren, Zwang zur Drittmitteleinwerbung, Elitenbildung, Rankings und Evaluationen auszeichnet. Der Bertelsmann-Konzern selbst beschreibt sein „CHE" auf dessen Homepage www.che.de (in Auszügen) wie folgt (Stand: 20. 12. 2008): „Das CHE versteht sich als eine Reformwerkstatt für das deutsche Hochschulwesen: Wir arbeiten an neuen Ideen und Konzepten, als Pro-

jektpartner für Hochschulen und Ministerien, als Anbieter von Fortbildungsprogrammen und des differenziertesten Hochschulrankings in Deutschland. Als Leitbild dient die Idee der ‚entfesselten Hochschule'. (...) Wir wollen Hochschulen in Deutschland und Europa dabei unterstützen, -autonom ihre Ressourcen, ihr Personal, ihre Organisation und Leitungsstruktur zu entwickeln, - profiliert ihre je eigene Identität zu entwickeln und zu pflegen, -sich im nationalen wie internationalen Wettbewerb erfolgreich zu positionieren, -wirtschaftlich effektiv und effizient den Einsatz ihrer Ressourcen zu gestalten, -international an der globalen Wissenschaftsentwicklung teilzuhaben, -die Chancen neuer Medien und der IT-Infrastruktur zu nutzen, damit sie bestmöglich ihre wissenschaftlichen Aufgaben in Forschung, Lehre und Weiterbildung erfüllen können".

[168]Mit Werner Lenz (2005, 59f.) lässt sich dieser Gedanke noch weitergehend vertiefen; mit Blick auf das allgegenwärtige Bemühen um die Qualitätsmessung von Bildung (man denke in diesem Zusammenhang nur an den befremdlichen Begriff „Bildungscontrolling"), arbeitet er vielmehr das Nicht-quantifizierbare, das sich jeder Messung entziehende Moment von Bildung, eingehend heraus: „Außerhalb der Beurteilung bliebt, ob die Menschen von Bildungsprozessen berührt, bewegt und in Stand gesetzt wurden, sich selbst zu bilden. Ein solches Qualitätsurteil braucht Distanz und Zeit. Erst aus einem gewissen zeitigen Abstand ergibt sich für sich und für andere ein sich stets wandelnder Blick auf menschliche Entwicklung. In diesem Sinne wandelt sich auch das Urteil über die Qualität von (Bildungs-)Veranstaltungen. (...) Wenn die Veranstaltung gut war, dann haben sich bei mir Bildungsprozesse ereignet. So einfach sind die Zusammenhänge nicht. Bildungsprozesse sind viel mehr intrapersonale Vorgänge! Ob, warum, welche Bildungsprozesse ausgelöst werden, lässt sich wohl mehr mit der Verfasstheit der TeilnehmerInnen, ihrer Bereitschaft sich auseinanderzusetzen, sich zu bewegen, sich zu verändern, sich und die eigene Situation selbst in Frage zu stellen, in Zusammenhang bringen". Bezogen auf die Evaluation des Bildungspersonals führt Lenz (ebd., 69) zudem folgerichtig aus: „Aber wir sollten nicht vergessen, dass Teile unserer Arbeit als Lehrende unbezahlbar sind – weil sie so wertvoll sind. Denn wer will bemessen, was zuhören, Anteil nehmen, beraten, achtsam sein gegenüber anderen für eine finanzielle Kalkulation verlangen?"

[169]Konrad Paul Liessmann (2006, 110) gelangt diesbezüglich zu einer ironisch-pikanten Schlussfolgerung: „Es gehört zu den Ironien der Weltgeschichte, daß die Marxsche Arbeitswertlehre, die von den Wirtschaftswissenschaften mit Abscheu ad acta gelegt wurde, in der europäischen Bildungsplanwirtschaft fröhliche Urständ feiert: Der Wert eines Studiums bemißt sich nach der dafür aufgewendeten durchschnittlichen Arbeitszeit".

[170]Im Bereich der Pharmaforschung bspw. führt dies mithin dazu, dass für die Erforschung relativ harmloser Krankheiten und Unannehmlichkeiten, von denen indes viele Menschen in reichen Industrienationen betroffen sind, mehr Mittel aufgewendet werden, als für die Bekämpfung tödlicher Krankheiten, die aber nur vergleichsweise wenige oder aber hauptsächlich Menschen in ärmeren Weltgegenden betreffen.

[171]Empfohlen seien zum Thema Studiengebühren hier exemplarisch die Publikationen des „Aktionsbündnisses gegen Studiengebühren" (siehe Lit.verzeichnis)

[172]Die Argumentation, wonach Studierende ihre Ausbildung selbst finanzieren sollten, schließlich verdienten sie später mehr und zudem seien etwa Kindergartenplätze ja ebenfalls nicht umsonst, kann aus mehreren Gründen als Paradebeispiel neoliberaler Logik angesehen werden: Zunächst ist in Zeiten hoher AkademikerInnenarbeitslosigkeit bzw. oft nur noch prekärer Beschäftigungsverhältnisse keineswegs gesichert, dass UniversitätsabsolventInnen

später tatsächlich einmal zu den Besserverdienern gehören. Ebenso wahrscheinlich scheint eine prekäre Existenz als ProjektmitarbeiterIn oder scheinselbständige/r AuftragnehmerIn. Vor allem aber, so geht das sozialpolitische Argument, hätte ein sozial gerechtes Steuersystem dafür zu sorgen, dass durch eine angemessene Besteuerung gutverdienende AkademikerInnen entsprechend ihrer steuerlichen Leistungskraft zur adäquaten Finanzierung des Bildungswesens herangezogen werden. Im Übrigen ist darauf hinzuweisen, dass der über Gebühren sowie sonstige Zulassungsvoraussetzungen (Abitur) begrenzte Zugang zum Universitätsstudium speziell in Deutschland im Vergleich zu anderen OECD-Staaten bedenkliche Ausmaße angenommen hat. Der Bildungsbericht der OECD für 2006 ergab: Zwischen 1995 und 2004 stieg die Zahl der Studierenden in Deutschland lediglich um 8 %, im OECD-Durchschnitt (24 Industriestaaten umfassend) jedoch um 49 %. Überhaupt schließen in der BRD nur 20,6 % eines Altersjahrganges ein Studium ab, im OECD-Durchschnitt sind es 36,8 %. Es begannen nur 37 % eines Jahrgangs ein Studium (OECD-Mittel: 67,7 %), was angesichts von nur 38,8 %, die überhaupt die Hochschulreife erlangen, nicht verwundert (vgl. OECD 2006). Aktuellere (2009), den obigen Kerndaten nicht wesentlich zuwiderlaufende Bildungsstatistiken finden sich unter `http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html` (Stand: 22. 4. 2010).

[173]Blom fügt an anderer Stelle desillusioniert hinzu: „Großbritannien ist bei dieser Politik schon mit leuchtendem Beispiel vorangegangen. Dort werden die Geisteswissenschaften an öffentlichen Universitäten mit keinem müden Penny mehr subventioniert. (...) Wir brauchen keine islamistische Bedrohung und keine meschuggenen Nationalisten, um das Abendland zu zerstören. Das besorgen wir schon selbst“ (Wochenzeitung Falter 30/2011, 6f.).

[174]Ergänzend zu dieser Präambel des Forderungspapiers der Innsbrucker StudierendenaktivistInnen lohnt sich die Lektüre zweier weiterer Erklärungen, die von Wissenschaftlern als Kritik am Bologna-Prozess, seinen Prämissen, Implikationen und absehbaren Folgen, veröffentlicht und zur Diskussion gestellt wurden, und damit durchaus auf gewisse Resonanz stießen: Die „Frankfurter Erklärung“ (bereits am 10. 10. 2005) und die „Kölner Erklärung“ (Dezember 2009) . Zuvor seine hier noch die der Frankfurter Erklärung vorangegangenen „**Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb**“ angeführt:

1. Wir wenden uns gegen die Illusionen einer alle politischen Parteien übergreifenden Bildungspolitik, die das Bildungssystem nach betriebswirtschaftlichen Mustern in den Griff zu bekommen sucht.
2. Wir widersprechen der völlig irreführenden Behauptung, bei der gegenwärtigen Umorganisation der Bildungsinstitutionen gehe es um mehr Autonomie von Schulen und Hochschulen.
3. Wir halten es für einen folgenschweren Irrtum, wenn behauptet wird, Erziehungswissenschaft erfülle ihren öffentlichen Auftrag nur dann, wenn sie unmittelbar verfügbare und kurzfristig nutzbare Ergebnisse für Politik und Praxis zeitige.
4. Wir protestieren gegen die weitere Aushöhlung von universitären Studiengängen - insbesondere auch in der Lehrerausbildung - durch ihre zunehmende Verschulung.
5. Wir bezweifeln die vorherrschende Meinung, die Festlegung und Durchsetzung von Leistungsstandards zur Überprüfung von Basiskompetenzen sei ein geeignetes Mittel, um der demokratischen Forderung nach größtmöglicher Gleichheit der Bildungschancen Genüge zu tun.

Frankfurter Erklärung

Die überwältigende Zustimmung, welche unsere „Fünf Einsprüche gegen die technokratische Umsteuerung des Bildungswesens: Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb“ (...) erfahren haben, resultiert nicht zuletzt aus Erfahrungen, die in Schule und Hochschule mit der Umsteuerung bereits zu machen waren. Vielfach verdeckt diese Umstellung durch erpressten Reformismus die bestehenden Strukturprobleme und hält nicht, was sie zur Lösung der Probleme verspricht, ja sie macht vieles statt besser nur noch schlechter. Mit dieser „Frankfurter Erklärung“ wollen wir Hinweise geben, was vordringlich geschehen sollte, damit die unerwünschten Effekte der technokratischen Revolution korrigiert werden können.

(1) Der notwendige Reformprozess muss wieder als Entwicklung und Durchführung von Alternativen verstanden werden. Die Politik sollte sich verabschieden von einer drohend ins Feld geführten Alternativlosigkeit der angeordneten Maßnahmen. Diese ist fingiert und dient allein zur Einschüchterung und Erzwingung.

(2) Es sind Finanzierungswege zu entwickeln, welche die Bildungssysteme durch eine angemessene Grundausstattung in die Lage versetzen, ihren gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen. Wir fordern eine Bildungspolitik, die das Versprechen auf allgemeine Bildung ernst nimmt und damit die Unterschiede im Förderbedarf respektiert. In diesem Sinne sind differenzierende „Gelegenheiten zum Lernen“ als Qualitätsmaßstäbe zu entwickeln und abzusichern. Die gegenwärtige Tendenz zur Standardisierung steht dieser Notwendigkeit entgegen.

(3) Zur Neujustierung der Debatte erachten wir es als notwendig, die permanente Selbstenthusiasmierung durch „Visionen“ und „Missionen“ aufzugeben, den Sprachnebel zu lichten, mit dem die gegenwärtige Situation verunklart, die Motive für angeordnete Veränderung kaschiert und Opportunismus das Feld eröffnet werden. Zurückzukehren ist zu einer bescheidenen und sachlich klaren Redeweise. Je realistischer die Herausforderungen beschrieben werden, desto größer wird die Bereitschaft der Akteure im Bildungswesen werden, sich wieder mit der Aufgabe und dem Veränderungsbedarf zu beschäftigen.

(4) Wir verlangen, daß die Reformversprechen mit eben den Maßstäben ökonomischer Rationalität bewertet werden, die sie als Kritik an den bestehenden Verhältnissen im Munde führen. Wir verlangen eine kritische Bilanz der bereits durchgeführten Maßnahmen und ihrer Gestehungs- und Folgekosten. Solche Analyen hätten auch den Verschleiß an Ressourcen und Motivation auszuweisen, den etwa Evaluationsmaßnahmen in Hochschulen, der Zwang zur Beteiligung an scheinrationalen Ausschreibungsverfahren oder eine ins Leere laufende, den schulischen Alltagsproblemen nicht hilfreiche Schulprogrammarbeit nach sich gezogen haben.

(5) Wir verlangen eine Abkehr von der Maßlosigkeit und Unaufrichtigkeit der Reformagenda. Mit ihr soll etwas Unmögliches bewirkt werden: Fast überall soll in weniger Zeit mit weniger Mitteln immer mehr bewirkt werden. Schulzeitverkürzung im Gymnasium [G 8] oder die Durchsetzung des BA-Abschlusses als Standard nach 6 Semestern eines Universitätsstudiums dienen eher der Haushaltsentlastung, tragen aber zur Qualitätsverbesserung oder zu einer gerechten Bildungsbeteiligung nichts bei.

(6) Die forcierte Verdichtung der Arbeit in allen Teilbereichen (Lehre, Beratung, Forschung, Selbstverwaltung, Gutachtertätigkeit und Evaluation) bei Absenkung der Tarifverträge führt am Ende nicht zu einer Verbesserung ihrer Ergebnisse, sondern

zu Qualitätsverlust. Wer wesentliche Teile seiner Arbeitskraft in der Konkurrenz um Positionen auf einem „Markt“ verausgaben muß, der keiner ist und am Ende die große Mehrheit der Konkurrenten zu Verlierern und (Drittmittel-)Versagern stempelt, unterminiert das Vermögen der Akteure zu seriöser Bildung, zugewandter Erziehung und kontinuierlicher Forschung.

(7) Wir verlangen von der Bildungspolitik eine tatsächliche Stärkung der lokalen Selbstverantwortung der Schule und der Wissenschaft bei der Entwicklung und Durchführung ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Programme. Die Steuerung der Reorganisation von Schule und Hochschule und deren Forschungsvorhaben durch schnell wechselnde (Groß-)Programme der Projekt- und Forschungsförderung, verleitet zu Kurzatmigkeit und Opportunismus. Sie dient nicht dem disziplinären Erkenntnisfortschritt. Dies gilt analog auch für die Schulentwicklung.

(8) Die Arbeit in den Universitäten und Schulen wird zunehmend bestimmt durch eine Einschränkung der professionellen Verantwortung der Lehrenden. Mit ihnen werden Zielvereinbarungen geschlossen, und den Akteuren bleibt nur die eingeschränkte Wahl der Mittel, die ihnen letztlich vorgegebenen Ziele zu erreichen. Aufgaben in Erziehung, Bildung und Forschung sind jedoch nicht technologisch zu lösen. Wir verlangen deshalb die Anerkennung des professionellen Beurteilungsvermögens für Ziele und Situationen, die vorab unbekannt sind. Wir fordern ein Ende der Tendenz zu inhaltlicher und organisatorischer Standardisierungen (durch Modularisierung und Bildungsstandards), die jede kreative Arbeit im Einzelfall unmöglich machen muss.

(9) Wir verlangen eine klare Neujustierung der genuinen Aufgaben der verschiedenen Institutionen des Bildungswesens und eine dafür angemessene Ausstattung. Für die Universitäten bedeutet dies, dass sie wieder in Stand gesetzt werden müssen, sich auf Forschung, Lehre und Studium zu konzentrieren. Gegen alle Tendenzen zur „Verschulung“ müssen die Studierenden in die Lage versetzt werden, sich selbstgewählten Anforderungen der Bildung und Ausbildung durch Wissenschaft zu stellen und ihnen gerecht zu werden. Forschungsförderung darf nicht so geschehen, daß nur „Clusterbildung“ von Gruppen zählt und die Kraft der innovativen Einzelinitiative gelähmt wird. Hieran haben Evaluationskriterien anzusetzen. Jede andere Praxis schadet der Wissenschaft und höhlt das Ethos der akademischen Tätigkeit aus.

(10) Der Sinn der akademischen Vorbereitung auf den Lehrberuf besteht in einer Bildung im Medium der Wissenschaft. Darauf beruht das Ansehen der Personen und des Berufsstandes. Die Lehrerbildung enthält sowohl den Aspekt der Fachlichkeit als auch den der pädagogischen Tätigkeit. Sie läßt sich nicht verbessern, indem unter konstant schlechten Rahmenbedingungen gleichzeitig immer mehr fachliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Kenntnisse, mehr Wissenschaftlichkeit und mehr Praxisanteile gefordert werden. Das haben die Evaluierungen der bestehenden Verhältnisse auch zur großen Betroffenheit der auftraggebenden Ministerien in allen Bundesländern schmerzlich bestätigt. Wir verlangen, dass daraus die angemessenen Schlussfolgerungen gezogen und die in Forschung, Lehre und Studium Verantwortlichen nicht länger zu einer Praxis gezwungen werden, die es schier unmöglich macht, die gesetzten Ziele zu erreichen.

Frankfurt am Main, den 10. Oktober 2005 (http-Dokument, entnommen am 19. 12. 2009 unter `http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/download/Frankfurter_Erklaerung.pdf`)

Kölner Erklärung
›Zum Selbstverständnis der Universität‹ - Lehrende der Universität zu Köln, 24. November 2009

Der Sog der Ökonomisierung sämtlicher Lebensbereiche macht auch vor der Universität nicht Halt. Im Vollzug der aktuellen Reformen ist die Idee und der gesellschaftliche Auftrag der Hochschule in hohem Maße bedroht: Die Unterscheidung zwischen Universität, Fachhochschule und Studienangeboten von Discountern (Aldi) oder Elektromärkten (Saturn) ist nivelliert. Ein Vergleich fällt möglicherweise sogar zu Ungunsten der Universität aus, da die anderen Anbieter das Versprechen der Berufsqualifizierungen tatsächlich einlösen können. Dies ist Anlass genug, an das ursprüngliche Selbstverständnis der Universität zu erinnern: Sie gründet auf den Prinzipien der Universalität, Autonomie sowie einem unbestechlichen Willen zur Wahrheit. Wenngleich es in ihrer Geschichte immer auch Verfehlungen und ein Unterschreiten dieses Anspruches gab, konnte sie doch gerade durch ihre Unabhängigkeit in einem wesentlichen Sinne kulturelle und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen. Erschütternd ist, dass die Universität heute scheinbar dazu bereit ist, diesen Anspruch widerstandslos preiszugeben und sogar dienstfertig dessen Demontage voranzutreiben. Die aktuelle Entwicklung bedroht die Fundamente einer demokratischen Gesellschaft und einer lebendigen Reflexionskultur. Mit dem hier vorgelegten Forderungskatalog wollen sich Lehrende der Universität zu Köln den aktuellen Einsprüchen von Studierenden und Schülern im Zuge des Bildungsstreiks solidarisch erklären und zu einem öffentlichen Streit um die (Idee der) Universität und deren augenscheinlichen Ausverkauf aufrufen.

§ 1. Wir fordern das Ende der epistemologischen Säuberungen an der Hochschule! Im Zuge des Bologna-Prozesses erlebt die Hochschule eine fortschreitende Delegitimation reflexiven Denkens gegenüber funktional-operativem Wissen. Der Studienaufbau folgt derzeit der Logik von Berufsorientierung und Kompetenzerwerb, während Fachsystematik und Forschungsorientierung in den Hintergrund rücken oder bereits ganz abgelöst sind. Dies schlägt sich auch in der Tendenz zur Marginalisierung oder Tilgung kleiner Fächer und Fachrichtungen nieder. Insgesamt bedeutet dies eine ungebührliche Verkürzung der Idee von Universität und beraubt die Studierenden der Möglichkeit einer akademischen Bildung. Der Anspruch einer universalen und im Wortsinne universitären Bildung darf nicht aufgegeben werden. Reflexive, zweckfreie und grundlagentheoretische Forschung bildet die Grundlage der modernen Zivilisation, sie läuft einem legitimen Verwertungsanspruch nicht zuwider, sondern eröffnet erst den Raum für funktionale und verantwortungsbewusste Anwendungen.

§ 2. Wir fordern die Abschaffung der modularisierten Studiengänge BA/MA! Die Modularisierung hat zu einer Verschulung der Hochschulbildung geführt, die kaum Spielraum für ein sachinteressengeleitetes Studium lässt. Die BA/MA-Studiengänge überfordern durch Quantität und unterfordern in der Qualität, indem sie vor allem auf Kompetenzen zielen und die notwendige Reflexion verunmöglichen. Bildung lässt sich nicht modularisieren, sondern geschieht als individuell zu erarbeitende Sinngestalt. Die versprochene Berufsqualifizierung wird faktisch nicht eingelöst, eine wissenschaftliche Bildung unter dem Maßstab der Fachsystematik findet ebensowenig statt. Es geht also nicht um eine Optimierung der Studiengänge, sondern um deren Abschaffung. Mit sofortiger Wirkung müssen die Studierenden zunächst in die alten Diplom-/Magister- und Staatsexamensstudiengänge überführt werden – und das in unbürokratischen

Anerkennungsverfahren. Die formale und inhaltliche Umgestaltung der Studiengänge ist hiermit nicht aufgekündigt. Eine solche Umgestaltung muss aber in demokratischer Weise und unter Beteiligung von Studierenden, Lehrenden und anderen Verantwortlichen erfolgen.

§ 3. Wir fordern die Redemokratisierung der Hochschule! Mit der Schaffung der Akkreditierungsagenturen und des sie akkreditierenden Akkreditierungsrats haben neben wenigen Lehrenden und Studierenden weitgehend anonyme „Vertreter aus der Berufspraxis“ Entscheidungshoheit über die Studienverläufe von rund zwei Millionen Studenten in Deutschland übernommen. Durch Einrichtung des meist aus hochschulexternen Personen sich konstituierenden Hochschulrats ist der Universitätssenat als Legislative faktisch entmachtet. Hochschulratssitzungen finden zudem unter Ausschluss der Öffentlichkeit statt. Dekanate etablieren zunehmend Top-Down-Strukturen. Die akademischen Akteure werden in ihrer Souveränität beschnitten. Immer mehr Forschungs- und Qualifikationsarbeiten entstehen im Auftrag von Politik und Wirtschaft, um möglichen Interventionen vermeintliche wissenschaftliche Begründungen vorauszuschicken und so Entscheidungen zu legitimieren. Faktisch stehen so Forschungsresultate schon vor Forschungsbeginn fest. Themen und Methoden werden dadurch der Hoheit der Forschenden entzogen. Um Freiheit der Forschung nicht durch wissenschaftsexterne Partikularinteressen zu pervertieren, haben Wissenschaftler allein Gestaltungen innerhalb der Wissenschaftsinstitutionen zu legitimieren, zu bewirken und zu verantworten. Daher müssen Entscheidungsprozesse innerhalb der Universität der universitätsöffentlichen Kontrolle so zugänglich gemacht werden, dass sie auf ihren Sinn und Zweck befragbar sein können. Eine solche Reflexions- und Kommunikationskultur fußt prinzipiell auf Partizipation, Dialog und Argumentation und berücksichtigt auch Minderheitenpositionen. Polizeigewalt gegen solche, die mit guten Argumenten den Dialog suchen, darf es nicht geben! Demokratie ermöglicht die Partizipation eines jeden an Gestaltungsprozessen, die das Gemeinsame betreffen. Die Hochschule stellt ein Fundament einer solchen Gesellschaft dar. Akkreditierungsmaschinerie, die Institution des Hochschulrats und die Top-Down-Strukturen in den Fakultäten entdemokratisieren die Universität. Deshalb müssen sie abgeschafft werden.

§ 4. Wir fordern die Abschaffung der Studiengebühren! Studiengebühren sind sozial ungerecht. Wer durch Jobs die Gebühren erwirtschaften muss, studiert schlechter. Wer aufgrund seiner sozialen Position einen Kredit aufnehmen muss, zahlt effektiv mehr als die Bessergestellten. Studiengebühren forcieren zudem die Prekarisierung der Lehrenden und senken die Qualität des Studiums, weil sie nicht für Strukturbildung (unbefristete Stellen) genutzt werden dürfen. Studiengebühren müssen deshalb abgeschafft werden und in gleicher Höhe durch Landesmittel ersetzt werden.

§ 5. Wir fordern das Ende der Dequalifikation und Prekarisierung der Lehrenden! Die Situation der Lehrenden hat sich im Zuge des Bologna-Prozesses verschlechtert. Hohe Lehrdeputate und Stellenbefristung erschweren die Qualifikation und schaffen eine prekäre Situation für wissenschaftlichen Nachwuchs. Dieser Mangel wird durch sog. Juniorprofessuren und die verstärkte Tendenz zur kumulativen Dissertation und Habilitation nicht ausgeglichen, sondern weiter verschärft. Dies treibt zum einen das Auseinanderdriften von Forschung und Lehre voran, zum anderen trägt es zum „Flickenteppich-Charakter“ des Studiums bei, da nicht-hauptamtlich Lehrende in

befristeten Beschäftigungsverhältnissen häufig schon verschwunden sind, wenn Studierende zu den bei ihnen erarbeiteten Themen geprüft werden wollen. So müssen hauptamtliche Prüfer Stoff prüfen, den sie selbst nicht gelehrt haben. Statt weiterer Dequalifikation und Prekarisierung der Lehrenden sind demgemäß Maßnahmen zur Beförderung der Einheit von Forschung und Lehre sowie die Wiederbelebung des Gedankens einer Denk- und Forschungsgemeinschaft von Studierenden und Lehrenden unbedingt notwendig.

§ 6. Wir fordern, dass sich die Entscheidungsträger in Rektorat und Dekanaten Ihrer Verantwortung stellen, indem sie den Dialog mit Kritikern und Betroffenen suchen und entsprechende Korrekturen vornehmen! Der Eingriff in die akademische Kultur, der im Namen der sog. Reformen vorgenommen wurde, ist beispiellos in seiner Radikalität und in seinen Auswirkungen problematisch für die jetzige und die nachfolgenden Generationen der Lehrenden und Studierenden. Die Transformation der Hochschule vollzieht nichts weniger als die Auflösung der aufklärerisch-emanzipatorischen Bildungskultur mit einem unabsehbaren wissenschaftlichen, kulturellen und volkwirtschaftlichen Schaden für die ganze Gesellschaft. Eine Verschiebung der Verantwortung durch den Hinweis auf Zuständigkeiten (Rektorat, Land, Bund, EU) ist nicht zu akzeptieren. Alle an Universität Beteiligten haben das Recht und die Pflicht, sich in verantwortungsvoller – das heißt: sach- statt partikularinteressengeleiteter – Weise an der inneren Erneuerung der Universität zu beteiligen.

§ 7. Schließlich fordern wir die Verbriefung tatsächlicher akademischer Freiheit in Forschung, Lehre und Studium und ein Bekenntnis der Universität zu ihrem Bildungsauftrag!
Die ökonomistische Verkürzung des Studiums nach Maßgabe vermeintlicher Arbeitsmarkterfordernisse dient lediglich Partikularinteressen. Bildung dagegen dient immer dem gesellschaftlichen Allgemeinwohl. Die Universität realisiert diese Aufgabe nur in Freiheit: Sie darf weder von den Verwaltenden, noch von Lehrenden und Studierenden als Dienstleistungsbetrieb verstanden werden. Freie Forschung ohne Drittmittelhatz und Verwertbarkeitsdoktrin ist die Voraussetzung für Erkenntniszuwachs und Innovation! Umfassend gebildete Studierende sind in jedem Beruf erfolgreich und werden zu verantwortungsbewussten Gestaltern von Kultur und Gesellschaft.“

(http-Dokument, entnommen am 19. 12. 2009 unter `http://www.bildungsstreik-koeln.de/koelner-erklaerung`)

[175]Dass das Humanum im allgemeinen, Bildung als Ausdruck des Humanum im speziellen, unter den derzeitigen Bedingungen kapitalistischer Vergesellschaftung einen überaus schweren Stand hat und die Kritik an einer Ökonomisierung von Bildung nur im übergeordneten Kontext von Kapitalismuskritik Sinn macht, erläutert Erich Ribolits (2009, 235f.) auf unmissverständliche Weise: „Wer auf den Markt als Regulativ des menschlichen Zusammenlebens setzt, darf sich nicht wundern, wenn zwischen den Menschen irgendwann auch nur mehr Kauf- und Verkaufsbeziehungen existieren. Der Markt funktioniert nach Kriterien des Nutzens, dementsprechend hat das Humane, die Fähigkeit des Menschen sich über die Dimension des Nutzens zu erheben und seinem Leben Sinn zu verleihen, am Markt keinen Platz. (...) Die Forderung, dass Bildung nicht ökonomisiert werden darf, macht also nur Sinn im Zusammenhang mit einer Kritik des Marktsystems als Ganzem. Wer allerdings A zum Marktsystem sagt, der muss wohl auch B zu einer weiteren Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens sagen!“.

[176]Im wörtlichen Sinnverständnis bezeichnet formale Bildung für Bernhard Schwenk (1996, 218) eine „‚auf die Erzeugung der Form zielende Bildung', ist also eigentlich ein leerer Pleonasmus, ‚bildende Bildung'; (...) Gemeint ist, daß den Unterrichtsgegenständen eine Fähigkeit zur Übung und Ausbildung der sogenannten Seelenvermögen innewohnt, Verstand, Gedächtnis, Witz und dergleichen mehr, und zwar einigen Unterrichtsgegenständen besonders". Der Begriff formale Bildung entwickelte sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, wobei hier die Bemühungen um eine Neubegründung und Einforderung des als notwendig erachteten altsprachlichen Unterrichts, insbesondere Latein, im Vordergrund standen (vgl. ebd.). Die formale Bildungstheorie prägte dann die Pädagogik des 19. Jahrhunderts (vgl. Menze 1970, 159).

[177] Die Kritik an formalen Bildungstheorien kapriziert sich also darauf, dass sich die konkreten, d. h. materialen Inhalte von Bildung zu „bloßen Übungsmitteln" (Kaiser/Kaiser 1996, 71) herabgewürdigt sähen, sie würden „mediatisiert und in ihrer Aussage gleichgültig. Was ein geeigneter Inhalt ist, bestimmt sich allein danach, wie gut an ihm ‚Kräfteentwicklung' geübt werden kann. Übersehen wird dabei jedoch, daß Inhalte immer auch mit ihrer Inhaltlichkeit wirken" (ebd.). Clemens Menze (1970, 160) kritisiert formale Bildung dafür, dass es eben *nicht* möglich sei, „Methoden unabhängig von Inhalten zu bilden. Vielmehr ist, wie Hegel (...) gezeigt hat, die Methode weder Werkzeug noch Mittel, sondern sie bedeutet selbst Veränderung und Formierung des von ihr zu Erkennenden". Des weiteren ist für Menze ein unbegrenzter Transfer, der ein bestimmtes Können auch an solchen Objekten realisiert, an denen sie noch nie geübt wurden, schlichtweg unmöglich (vgl. ebd.). Die Transferforschung zeige nämlich vielmehr, dass ein Übungsübertrag nur bei inhaltlich und strukturell ähnlichen Elementen sowie unter methodisch ähnlichen Ansätzen stattfinde (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 72): „Kurz: Die Inhaltsseite kann beim Bildungsprozeß nicht in der Vereinseitigung zu einem rein formalen Verständnis gleichgültig werden" (ebd.). Das Hauptproblem eines formalen Verständnisses von Bildung besteht für Menze (1970, 160) letztlich darin, dass einerseits eine zu lange Zeit für die Ausbildung der grundlegenden Kräfte verwandt werde, was insbesondere junge Menschen von der Beschäftigung mit den für ihr Leben eigentlich wirklich bedeutsamen Fragen abhalte, „(a)ber umgekehrt gilt auch: Eine zu früh einsetzende, sehr spezialisierte Ausbildung läßt den Überblick verlieren und bedeutet deshalb Beeinträchtigung einfallsreicher, schöpferischer Arbeit, weil sie den jungen Menschen auf genau bestimmte Ziele hin festlegt, die seiner Eigenkraft und Initiative keinen Raum lassen".

Im Gegensatz zur solcherart kritisierten formalen Sichtweise auf Bildung rückt die materiale Bildungstheorie hingegen den Inhaltsaspekt in den Vordergrund ihrer Bildungsbemühungen, es geht ihr also um die Vermittlung *konkreter* Inhalte und Gegenstände. In der materialen Theorie gründet Bildung somit „auf der Inhaltsvermittlung, auf der Auseinandersetzung mit eigens dazu ausgewählten Inhalten, da nur auf diesem Weg die Grundlagen für sachbezogenes Urteil und Entscheidungsfähigkeit geschaffen werden" (Kaiser/Kaiser 1996, 72). Kritisieren lässt sich an der materialen bildungstheoretischen Perspektive beispielsweise, dass natürlich nie wirklich alle diejenigen Inhalte vermittelt werden können, die etwa für Zieldimensionen wie Urteilsfähigkeit oder Sachkompetenz erforderlich wären. Zudem ist gerade in pluralen, komplexen Gesellschaften kaum je ein Konsens darüber herzustellen, *welche* konkreten Bildungsinhalte tatsächlich als unverzichtbar anzusehen sind. Angesichts des für moderne Industriegesellschaften so charakteristischen intensiven technologischen Fortschritts veraltern darüber hinaus viele Wissensbestände relativ schnell; nicht zuletzt besteht

zudem die Gefahr der Wissensakkumulation im Sinne eines Enzyklopädismus, also die Gefahr schlichter Vielwisserei, ohne dieses Wissen auch in Verweisungszusammenhänge einordnen und generalisieren zu können (vgl. ebd.), was dann wieder die Gefahr der „Halbbildung" sensu Adorno induziert (zu formaler und materialer Bildung vgl. auch Schwenk/v. Pogrell 1995). Die Dichotomie von materialer und formaler Bildung ist dabei bereits seit Entstehen dieser Konzeptionen Gegenstand zum Teil heftiger bildungstheoretischer Kontroversen. So wurde dieser Gegensatz beispielsweise bereits von Friedrich Schleiermacher kritisiert und von Johann Friedrich Herbart sogar schlichtweg abgelehnt (vgl. Schwenk 1996, 218). Bei Wolfgang Klafki ist die Überwindung der Dichotomie zwischen formaler und materialer Bildung ein zentrales theoretisches Anliegen und zugleich Charakteristikum seiner „Theorie kategorialer Bildung", die auch einen wichtigen Beitrag zu dem hier grundgelegten Verständnis umfassender Bildung lieferte (vgl. bereits 4.2.). Auch für Kaiser/Kaiser (1996, 72) stellen materiale und formale Aspekte von Bildung keinen unüberbrückbaren Widerspruch dar, vielmehr werden beide Perspektiven als pädagogisch bedeutsam gewürdigt, zumal sie sich gegenseitig ergänzen: „Inhaltsbezug ist als Grundlage für Urteil und Entscheidung unentbehrlich. Sein Korrektiv erhält er aber an dem formalen Prinzip der auf Selbstbestimmung bezogenen Kritik- und Handlungsfähigkeit, durch die der Lernende Kompetenzen erwerben soll, um unterschiedliche Situationen bewältigen zu können. Ohne einen eigens ausgewiesenen Inhaltsbereich wird Bildung schwammig, ohne Erwerb formaler Fähigkeiten dagegen starr".

[178]Das schließe indes keineswegs aus, dass im Unterricht auch handlungs- und produktionsorientierte Ansätze und Methoden zur Förderung individueller Zugänge und motivationaler Potentiale zum Einsatz kommen können. Entscheidend seien aber klare Zielkriterien, weiters Aufgabenstellungen, die das Arbeitsfeld eingrenzen, und nicht zuletzt eine gemeinsame Reflexion der je gewählten Zugänge und Lösungswege und überhaupt der kreativen Arbeitsergebnisse seitens der SchülerInnen (vgl. Beste 2007, 7).

[179]Eine weitere wichtige inhaltliche Differenz zwischen Bildungs- und Kompetenzbegriff lässt sich zudem anhand des Stellenwerts der Handlungsdimension verdeutlichen, d. h. hinsichtlich der Zielsetzung individueller Handlungsfähigkeit, die beiden Begriffen zwar jeweils innewohnt, indes mit unterschiedlichen Konnotationen. So zielt laut Matthias Vonken (2001, 516) Bildung zwar „auf die Handlungsfähigkeit des Individuums, jedoch ohne dabei Zielperspektiven dieses Handelns im Blick zu haben. Unter Kompetenz wird jedoch Handlungsfähigkeit bezogen auf ein Handlungsziel (eine Tätigkeit, eine Anforderung [...]) verstanden".

[180]Pierre Bourdieu vertritt bekanntlich die These, dass die herrschenden Klassen der Gesellschaft ihre Macht und zugehörige Einflusspotentiale durch das gängige mehrgliedrige und selektive Bildungssystem reproduzieren. Qua schichtspezifischer Sozialisation würden Kinder aus bildungsferneren Schichten tendentiell zu disziplinierten und autoritären Vorgaben Folge leistenden ArbeitnehmerInnen erzogen, wohingegen „Oberschichtkinder zu selbständig denkenden, unabhängigen Führungspersonen" (Allmendinger/Ebner/Nikolai 2009, 50) herangezogen würden. Dies, so Allmendinger/Ebner/Nikolai (ebd.), geschehe in erster Linie „durch entsprechende Selektionen nach Sprache und Kultur und damit einhergehenden schichtspezifischen Sozialisations- und Bildungsanstrengungen der Schulen".

[181]Unter Bezugnahme auf Krankenhäuser als „Lernende Organisationen" (vgl. Borsi 1994).

[182]Siehe zu Teamarbeit als potentiell subjektivitätsbeschränkender Sozialform im Kontext der LO-Thematik bereits Lederer 2005, 332–337.

[183]Dabei gehen sogar die Meinungen darüber, was ein Team eigentlich ist oder sein sollte, weit auseinander. Entsprechende Ansätze reichen von der Dreimann-Firma bis zu vielen Tausend MitarbeiterInnen (vgl. Deysson 1999, 167).

[184]Eine Grundvoraussetzung, um offen und ohne Furcht vor einer etwaigen Negativsanktionierung seine Meinung im Sinne eines demokratischen Diskurses vertreten zu können und zu wollen, auch und gerade wenn diese Meinung eher unpopulär erscheint, ist ein möglichst hierarchiearmer, im besten Fall hierarchiefreier Organisations- oder zumindest Gruppenkontext. Theorien einer herrschaftsfreien Kommunikation sensu Habermas und Apel sind in diesem Zusammenhang ein interessanter und wichtiger normativer Ansatz (vgl. insbesondere Apel 1976 u. Habermas 1983).

[185]Es scheint somit weitgehend unumgänglich, und die unternehmerische Praxis in Zeiten schwacher Konjunkturen scheint diesem Eindruck meist doch Recht zu geben, der für moderne Arbeitsorganisationskonzepte wie etwa der „Lernenden Organisation" oder dem „organisationalen Lernen" so typischen hierarchiereduzierten und partizipativen Führungs- und Organisationskultur zum Trotz auch weiterhin von großteils divergierenden Interessen zwischen Unternehmensführung einerseits und Arbeitern/Angestellten andererseits ausgehen zu müssen.

[186]Mit Blick auf die in Marktgesellschaften ungleiche Verteilung von Macht und Vermögenswerten gibt Ingrid Lisop (1998, 43) aus dezidiert pädagogischer Perspektive angesichts der gegebenen inhaltlichen und normativen Gewichtungen zu bedenken, „ob die Mißachtung des Humanum, die aus der Dominanz der ökonomischen Werte resultiert (...), auch die Pädagogik ergriffen hat. Dies speziell dort, wo die ‚lernende Organisation' die lernenden Menschen ersetzt, wo Selbstkompetenz verzichtbar geworden und Subjektbildung ohne Pädagogik, Lernen als Autopoiesis in Mode geraten sind". Diese skeptische Sicht auf Primate wie *Lifelong Learning* bei gleichzeitiger Hintanstellung selbstzweckhafter Persönlichkeitsbildung als Primärziel des Pädagogischen wird unter 11.3 u. 11.4. noch gebührend zu vertiefen sein.

[187]Der Abbau von Hierarchien scheint *realiter* aber oft nur sehr vordergründig realisiert zu werden. In vielen Fällen kommt den *verbleibenden* Hierarchieebenen de facto nämlich eine nur umso größere Machtfülle zu. Während die „Organisationspyramide" zwar flacher wird, da einige Ebenen wegrationalisiert werden, wird sie nämlich zugleich steiler, die Spitze verfügt mitunter letztlich über ein *Mehr* an Aufgabenfülle und Machtpotential, als dies zuvor der Fall war (vgl. Lang/Amelingmeyer 1996, 29).

[188]Pongratz/Voß betonen, dass es sich beim „Arbeitskraftunternehmer" lediglich um eine idealtypische Leitfigur handelt. Das heißt, dass selbstverständlich nicht sämtliche Kategorien von ArbeitnehmerInnen im selben Maße von einem derartigen Transformationsprozess betroffen sind bzw. sein werden. Manche Teile der ArbeitnehmerInnenschaft dürften etwa nur geringfügig von diesem Wandel tangiert sein, bei vielen anderen wiederum treten nur einzelne, im Extremfall keine Merkmale dieser Sozialkonfiguration auf (vgl. Pongratz/Voß 2000, 229f.).

[189]Auch Günter Voß (2002, 3) unterstreicht ausdrücklich den lediglich idealtypischen Charakter dieses neuen Arbeitnehmertypus. Zwar sei dieser bereits empirisch belegbar, insbesondere existiere er aber eben in Form eines gesellschaftlichen Leitbilds. In reiner Form finde man den Arbeitskraftunternehmer primär in dynamischen Wirtschaftssektoren, „(t)rotzdem kann davon ausgegangen werden, daß in vielen Bereichen Merkmale des Idealtypus schon jetzt Arbeitskräfte prägen und dies in expansiven Wirtschaftsfeldern erheblich zunehmen wird".

Die Debatte um die Prekarisierung der Arbeitswelt hat diese Figuration indes erheblich in den Vordergrund gerückt (vgl. auch 11.3.1.).

[190]Diesen Strukturwandel markiert Günter Voß anhand hinlänglich bekannter Begrifflichkeiten, die etwa seit Mitte der neunziger Jahre in zunehmendem Maße in den öffentlichen Diskurs eingespeist wurden und diesen seitdem prägen. So ist diesbezüglich etwa die Rede vom „Lebensunternehmer" oder von der sprichwörtlichen „Ich-AG". Die „Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen" (1997) fordert in einem entsprechend affirmativen Sinne, dass sich ArbeitnehmerInnen zu Unternehmern ihrer eigenen Arbeitskraft zu wandeln hätten (vgl. Voß 2002, 1), auch die Bezeichnung „unternehmerisches Selbst" ist mittlerweile längst geläufig.

[191]Dieser Aspekt ist speziell hinsichtlich derjenigen Qualifikationen, die den Wert eines Arbeitskraftunternehmers in besonderem Maße bestimmen, von hoher Bedeutung, haben doch nur die BesitzerInnen solcher Qualifikationen, die auch tatsächlich in einem bestimmten Zeitraum nachgefragt werden, eine Chance auf dem Arbeitsmarkt: „Zum einen muss die eigene Arbeitskraft unter Nutzung aller persönlichen Potenziale effizienzorientiert von den Betroffenen aktiv entwickelt, d. h. bewusst und gezielt individuell produziert werden. Zum anderen ist es (...) erforderlich, das persönliche Arbeitsvermögen mit aufwendigen Selbst-Marketing immer wieder potenziellen Arbeits-Auftrag-Gebern anzubieten und unter wechselnden Bedingungen möglichst gewinnbringend zu verkaufen" (Pongratz/Voß 2000, 232f.).

[192] Der Begriff „Postfordismus" bezeichnet die Nachfolgeära des „Fordismus". In Anspielung auf Henry Ford, der Anfang des 20. Jahrhunderts die Fließbandfertigung in der Automobilindustrie einführte, steht der Fordismus für einen Typus von Industriegesellschaft, die auf der Massenproduktion zumeist standardisierter Güter gründet und in der große (Fabrik)Belegschaften den Hauptanteil der Arbeitnehmerschaft einer Volkswirtschaft bilden. Der Postfordismus hingegen basiert wegen der technologischen Umbrüche und Rationalisierungen (seit etwa Mitte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts) eher auf hochflexibilisierten Einzelfertigungen und in zunehmendem Maße zudem auf Dienstleistungen. Charakteristisch für diese Art Gesellschaftsformation sind, nebst anderem, individualisierte Beschäftigungsverhältnisse (im Sinne des sprichwörtlichen „unternehmerischen Selbst") und sonstige Formen „prekärer" Tätigkeit. In diesem Zusammenhang erfährt der Begriff „Prekariat" als Bezeichnung für prekär Beschäftigte ohne festen, dauerhaften Arbeitsvertrag, Sozialversicherungsschutz und Planungssicherheit, zunehmende Verbreitung. Diese stets auf der Suche nach Jobs und Projekten befindlichen „Arbeitsnomaden" (Richard Sennett) sind dabei zugleich „Arbeits*monaden*", d. h. ProduzentInnen bzw. DienstleisterInnen ohne feste Einbindung in Belegschaften und somit weitgehend isoliert von KollegInnen, mit denen sich gemeinsame soziale Interessen zumindest potentiell organisieren ließen, wie dies bei den gewerkschaftlich eingebundenen Großbelegschaften des Fordismus noch eher der Fall war. Die Folgen einer solchen Prekarisierung der Arbeitswelt lassen sich deshalb passend mit dem Begriff „Selbstökonomisierung" zusammenfassen: Die Zwänge des Marktes werden verinnerlicht und prägen den Alltag in Form des Gedankens „woher kriege ich morgen und übermorgen mein Geld bzw. das nächste Projekt bzw. den nächsten befristeten Job?" der oft dauerhaft präsent ist und oft entsprechende psychosoziale Beklemmungen bedingt. Vgl. Lederer 2006a, 2008; Schröder 2009; Sennett 1998; 2007.

[193] Die biographische Kategorie Beruf scheint daher heute nicht mehr in der Lage, dem Individuum sinnvolle Vergesellschaftungsangebote zu bieten. Vielmehr sei der Beruf mit Blick auf den Imperativ der Flexibilität heutzutage als ein regelrechter Störfaktor der modernen Arbeitswelt zu werten (vgl. Kraus 2006, 100). Die Ablösung vom Konzept der Beruflichkeit samt zugehöriger Implikationen für die auf das Berufsleben vorbereitenden Institutionen allgemeiner und beruflicher Bildung ist aus gesellschaftspolitischer, kultureller und nicht zuletzt pädagogischer Sicht indes alles andere als unproblematisch, droht sie doch oft mit einem Identitäts- und Funktionsverlust für den/die einzelne/n einherzugehen. Entsprechend finden sich schwerwiegende Gegenargumente zur Ablösung vom Berufskonzept: So wird etwa argumentiert, dass, allen widersprechenden Thesen zum Trotz, dem Beruf sehr wohl auch in der Gegenwart eine nach wie vor erhebliche realitätsmächtige Bedeutung zukomme, etwa mit Blick auf den weiterhin nach Berufen strukturierten Arbeits- und Ausbildungsmarkt sowie angesichts des Umstands, dass die überwiegende Mehrheit der in Industriestaaten lebenden Menschen sich nach wie vor in erheblichem Maße über ihren gelernten bzw. praktizierten Beruf definiere, zumal sich die dahinterstehenden Beschäftigungsmuster nicht wirklich geändert hätten (vgl. Kraus 2006, 101; Konietzka 1999, 397; Bosch 2002, 690). Entsprechend wird davor gewarnt, im Zuge einer Aufgabe des Berufsbegriffs/-konzepts zugunsten flexibilisierter, liberalisierter, hochmobiler und prekärer Jobs, den Menschen eine wichtige Quelle biographischer Stabilisierung und Identitätsbildung zu nehmen (vgl. Konietzka 1999, 397; Kraus 2006, 101).

[194] Im Zeitraum von 2002 bis 2005 schmolz der Anteil der unbefristet Vollzeitbeschäftigten in Deutschland von 57 % auf 44 % (vgl. Bolder 2009, 820), um hier nur einen einzigen Sozialindikator anzuführen. Begreift man prekäre Sozialstati nämlich in einem erweiterten Sinne, dann ist auch der sozialpsychologisch so wirkmächtige Faktor Arbeitsplatz- und Statusunsicherheit heranzuziehen: Schließlich impliziert selbst ein unbefristeter Arbeitsvertrag noch keineswegs die Sicherheit, auch mittelfristig noch beschäftigt zu sein.

[195] Werner Lenz (2005, 48) realisiert deshalb, dass, entgegen allen anderslautenden bildungspolitischen Parolen, im Kontext der derzeitigen Demontage europäischer Wohlfahrtsstaatsmodelle auch ein hoher Bildungsabschluss – besser gesagt: ein hohes Qualifikationsniveau – nicht mehr vor Arbeitslosigkeit bewahrt bzw. kein qualifikationsangemessenes Erwerbsarbeitsverhältnis mehr gewährleistet: „Aufzugeben ist das Vertrauen auf einen kontinuierlichen Aufstieg in der Berufswelt, auf adäquaten Lohn und gesicherte Pension für die Mühe. Auch ein hoher Bildungsabschluss garantiert keine Anstellung, erworbene Berufsqualifikationen sind nicht von Dauer, Versorgung bei Krankheit und im Alter erfolgt nicht mehr selbstverständlich". Die Frage, inwiefern hohe „Bildungsabschlüsse" (die Anführungszeichen beziehen sich hier auf die Diskrepanz zwischen einem humanistischen Verständnis von „Bildung", das im Zusammenhang mit Zertifikaten vielmehr den Begriff der „Qualifikation(en)" als passend erachtet, und der umgangssprachlichen Alltagsverwendung von „Bildung") noch – speziell bei Geistes-, Kultur- und SozialwissenschaftlerInnen – tatsächlich eine nicht nur sinnerfüllende Tätigkeit, sondern auch materiell hinreichende und angemessene Vergütungen garantieren, steht im Zentrum der verstärkt einsetzenden Forschungen zur Prekarisierung des akademischen Milieus. Diese (relativ) hohe Zahl an AkademikerInnen ist dabei als – durchaus erwünschtes – Ergebnis der Bildungsreformen der 70er Jahre anzusehen, wie es sich beispielsweise im „Fahrstuhleffekt" einer Gesamtanhebung des durchschnittlichen qualifikatorischen Niveaus der AbsolventInnen äußert. Axel Bolder (2009, 817) erläutert diesen Effekt mit

Blick auf aktuelle Sozialstrukturdaten und darauf gründende Prognosen der Entwicklung von Beschäftigungs- und Qualifikationsniveaus: „Die hierarchische Struktur der Qualifikationen hat sich nicht aufgelöst. Vielmehr sind die Tätigkeitsniveaus (...) lediglich ein Stockwerk nach oben gefahren. Die für den tayloristisch-fordistischen Industrialismus typische breite Basis gering qualifizierter Tätigkeiten hat erheblich an relativem Gewicht verloren; und zwar zugunsten aller qualifizierten Tätigkeitsniveaus“ (zu entsprechenden Sozialstatistiken bezüglich der als erforderlich erachteten beruflichen Qualifikationsniveaus siehe ebd., 818). Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass bereits im Jahre 1890 der reichsdeutsche Kanzler und bekennende Anti-Demokrat Otto Fürst von Bismarck vor zu vielen Bildungsabsolventen, aus seiner Sicht mithin vor zuviel gebildeten und somit potentiell kritischen BürgerInnen warnte (wobei das Argument des akademischen Arbeitskräftebedarfs im imperialen Wettstreit offensichtlich als nachrangig eingeschätzt wurde): „Unsere höheren Schulen werden von zu vielen jungen Leuten besucht, welche weder durch Begabung noch durch die Vergangenheit ihrer Eltern auf einen gelehrten Beruf hingewiesen werden. Die Folge ist die Überfüllung aller gelehrten Fächer und die Züchtung eines staatsgefährlichen Proletariats Gebildeter“ (Bismarck 1890; zit. nach Allmendinger/Ebner/Nikolai 2009, 48).

[196]Axel Bolder (2009, 829) ergänzt und unterstreicht seine illusionslose Bewertung der letztlich arbeitsmarktpolitischen und somit auch gesellschaftspolitischen Funktion von Kompetenzen mit einem aus pädagogischer Sicht nachgerade haarsträubenden Beispiel verhaltensnormierender, quasi sozialtechnologischer Absichten: „Nicht zufällig ist das erste präsentierte Verfahren (zur Kompetenzmessung, B. L.) ein ‚Persönlichkeitsinventar zur Integritätsabschätzung (PIA)‘ einer ‚Personalpsychologie Managementberatung GmbH‘, die ihr Produkt wie folgt definiert: ‚Integrität ist als *Kompetenz* im Sinne einer stabilen Eigenschaft eines Menschen konzipiert. Sie dient der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der Wahrscheinlichkeit devianter Handlungen, die zum Schaden der Organisation oder deren Mitglieder sind. (...) Der PIA setzt sich [u. a.] aus folgenden (...) Dimensionen zusammen: – Integre Verhaltensabsichten – Verzicht auf Rechtfertigungen – (...) Vertrauen – (...) Friedfertigkeit‘ (Mussel 2003, S. 3f.; Hervorh.: A. B.)“.

[197]In dem Moment nämlich, so Dewe (1997, 96), „wo lebenslanges Lernen von einer bildungstheoretischen Idee zu einem bildungspolitischen und gesellschaftlichen Prinzip wird, schlägt ihre Qualität um. Dies markiert eine Differenz ums ganze!“

[198]Statt dessen, so Dewe Bezug nehmend auf Ivan Illich, bedürfte es eines wirklich demokratischen Bildungssystems, in welchem Bildung als Zivilrecht verfassungsmäßig garantiert würde (vgl. Dewe 1997, 96).

[199]Die Rede ist hier speziell vom Bildungsverständnis, wie ihn der „Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen“ 1960 in seinem Gutachten vertreten hat (vgl. 8.3.1.; Vonken 2001, 520).

[200]So finden sich etwa im Zielrahmen des seit 2002 nicht mehr gültigen Österreichischen Hochschulstudiengesetzes von 1966 als Kernqualitäten einer anzustrebenden wissenschaftlichen Berufsvorbildung solche hehren bis pathetischen Eigenschaften wie kritisches Denkvermögen, selbständiges Handeln, eine sachliche Einstellung nebst klarer Urteilsfähigkeit, sogar inhaltliche Redlichkeit und Toleranz sowie Verantwortungsbereitschaft gegenüber demokratischen Prinzipien und der menschlichen Gesellschaft als solcher. Nicht zuletzt geht es in den Zielvorgaben darum, Gelerntes in umfassendere wissenschaftliche Zusammenhänge reflexiv

einordnen zu können und die Wissenschaft selbst wiederum hinsichtlich ihrer Bedeutungen und Folgen für Kultur und Gesellschaft zu reflektieren (vgl. Hierdeis 2003, 81).

[201]Diese so überaus zentrale Differenz zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“, die sich im Kern am Emanzipationsbegriff festmachen lässt, kann hier anhand eines Zitates untermauert werden, das seinen Reiz insbesondere daraus bezieht, dass über „Bildung“ hier im Englischen gesprochen wird: Indem sie einige Kritiken am gängigen Kompetenzbegriff und -konzept zusammenfassen, heben Chisholm/Spannring/Mitterhofer (2007, 107) zugleich die Differenz zum Bildungsbegriff hervor, der für sie in erster Linie wiederum im *Emanzipationsaspekt* gründet: “The critiques centre on two main issues. Firstly, competence is an imprecise concept which is isolated from appropriate theoretical heritages, for which no clear and agreed definitions exist and which is subject to terminological inflation by the continual invention of new kinds of specific and equally vaguely defined competences. Secondly, competence development is not *Bildung*, and therefore does not contribute to and may well constrain the emancipatory essence of education as personal and social development.“

[202]Überhaupt stellt sich oft die Frage nach dem Sinn bzw. Unsinn einzelner Kompetenzen angesichts der Beliebigkeit und Aussagekraftlosigkeit solcher Konstrukte wie etwa einer „Inkompetenzkompensationskompetenz“ oder „Kompetenzkompetenz“.

[203]Beispiele hierfür sind etwa die steigende Zahl von Überwachungskameras im öffentlichen Raum, IKT-Überwachung, DNS-*Fingerprints*, Biometrische Merkmale, die Omnipräsenz Uniformierter im öffentlichen Raum, eine Kultur des Verbietens und des Domestizierens unangepassten, nicht-konsumorientierten Verhaltens (siehe hierzu etwa Pfaller, R.: Wofür es sich zu leben lohnt. Elemente materialistischer Philosophie. Frankfurt a. M. 2011) u. v. m.

[204]Winkler (1999, 276) fügt seiner Definition der Vollständigkeit halber, wenn auch ohne Relevanz für die hier behandelten Fragestellungen, hinzu: „Erinnert sei darüber hinaus auch noch an die Möglichkeit, mit Reflexion und Reflexivität jenseits von sprachlichen Feierlichkeiten jene psychophysischen Mechanismen zu bezeichnen, welche seit Pawlow beim Begriff des Reflexes allein den Hund assoziieren läßt, der auf das Freßsignal mit der Absonderung von Speichel reagiert“.

[205]Dieser Terminus wurde von dem Philosophen Franz Fischer Anfang der 60er Jahre im Rahmen seiner auf zukünftig wünschenswerte und aktiv-handelnd-anzustrebende Zustände menschlicher Vergesellschaftung zielenden Philosophie geprägt und in den Bildungsdiskurs eingespeist, vgl. Fischer 2007 [orig. 1963].

[206]Angesichts der fortschreitenden sozialen Differenzierungsprozesse der Moderne und der je zugehörigen Partikularrationalitäten, so Michael Winkler (1999, 285) mit Bezug auf dieses (vermeintliche) Defizit der Pädagogik, scheint letztere „unerträglich inhaltsleer und allzu diffus“.

[207]Mit der Einschränkung, dass auch hoch entwickelte Säugetiere, namentlich Primaten, Delphine, Krähen und Kalmare, über ähnliche, wenngleich schwächer ausgeprägte kognitive Leistungspotentiale im Sinne von Selbsterkenntnis und bewusstem Denken verfügen.

[208]Michael Winkler (1999, 278f.) führt diese Problematik mit Blick auf entsprechende philosophiegeschichtliche Konnotationen und Begriffsverständnisse aus: „Der Reflexion droht also eine Hypertrophie, für die sich nicht zuletzt die Philosophie des deutschen Idealismus als anfällig erweist. Sie bringt nämlich endlich einen Reflexionsbegriff auf, der in Differenz zur Außenwelt und zur sinnlichen Kenntnis einen konstitutiven Zugriff auf ein absolutes Wissen sich erhofft. Zwar kritisch eingeschränkt von Kant, doch emphatisch bis zur grenzenlosen

Überziehung ausgebreitet bei Fichte, stellt endlich Hegel den Reflexionsvorgang in den Zusammenhang jenes Selbstbewußtseins, das das Subjekt in der Auseinandersetzung mit einer Geist gewordenen Welt erzeugt – durchaus in der Doppelsinnigkeit von Aktivität und Passivität, welcher der Begriff der Bildung korrespondiert".

[209]Volker Fröhlich (2006, 55) hierzu ausführlich: „Problematisch bleibt (...) die fast ausschließliche Koppelung von Bildungserfahrung an Reflexivität. Dadurch wird in seinem Bildungsverständnis die präskriptive Komponente noch verstärkt. Je reflektierter – im Sinne der Entfaltung lebensgeschichtlicher Modalisierungen – desto gebildeter, wäre die weitergedachte Konsequenz, die sich daraus ziehen ließe. Bildungswert wird autobiographisch Mitgeteiltem nur zugestanden, wenn es dem Erzähler gelingt, sich in Abhebung vorfindbarer Interpretationsmuster mittels ‚Kognition und Negation' (...) neu zu entwerfen und sprachlich zu gestalten. Dem gelebten Leben selbst wird dabei kaum Interesse geschenkt".

[210]Groothoff (1987b, 82) setzt den Satz wie folgt fort: „(...) und seine – pathologischen – Verstümmelungen auf ein Versagen dieser Selbstreflexion, wobei er sich an Freud orientiert (...)".

[211]Das vom Autor zusammen mit Anka Pawlik am Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) entwickelte Konzept der „Reflexionswerkstatt" erhebt den Anspruch, ein praktikabler und zielführender Beitrag hierfür zu sein. Vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.

[212]Jürgen Henningsen (1963, 105f.; zit. nach Fröhlich 2006, 59f.) listet einige der solcherart nachhaltigen Erfahrungen auf und betont dabei zugleich deren letztlich unsystematisierbare und unabschließbare Vielfalt, Komplexität und insbesondere auch Kontingenz. An Ereignissen, „die bildend gewesen sein müssen", führt er an: „die Mutter, der Vater, ein Lehrer, bestimmte Bücher, Begegnungen, Erlebnisse, Krisen (...). Aber diese Ereignisse sind fast immer überaus komplex und nicht isolierbar; sie gestatten zwar eine hinterherkommende Deutung, aber keine exakte Faktorenanalyse und (...) keine Prognose".

[213]Im Gegensatz zu dieser Überzeugung, wonach das ganze Leben selbst, d. h. sein Erfahrungs- und Erlebensvorrat, als Bildungsfundus eignet, betont Theodor Schulze (2006, 36) hingegen die Notwendigkeit, im Interesse einer Unterscheidung zwischen Bildung und (dem von ihm in pädagogisch-theoretischer Hinsicht favorisierten Begriff) Lernen dementsprechend auch zwischen Bildungsprozessen und biographischen Lernprozessen zu differenzieren. Entsprechend mache es mehr Sinn, „die Fragen der ‚Reflexion über die Lebenszeit' bzw. ‚in der Lebenszeit' im Rahmen einer biographischen Lerntheorie als im Rahmen einer Bildungstheorie zu untersuchen. Das Leben bildet nicht; das Leben lernt".

[214]Solche Reflexionsräume zu eröffnen ist das primäre und explizite Anliegen der methodenpraktischen Option der „Reflexionswerkstatt". Durch sie werden multiple Perspektiven der Reflexivität auf unterschiedliche, im Sinne des Umweltebenenmodells der humanökologischen Pädagogik systematisierte Fragestellungen hin eingenommen. Einzelne *Cluster* gezielter Fragen liefern dabei die Impulse und Anregungen, mit denen umfassende und intensive Reflexionsprozesse initiiert und aufrechterhalten werden sollen (siehe etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.).

[215]Hierdeis (2008, o. S.) liefert an selber Stelle einige Fallbeispiele aus der schulischen Praxis in Berlin, Bayern und Tirol aus den vergangenen Jahrzehnten, in denen Schulbehörden bzw. staatliche Autoritäten Fälle von praktizierter kritischer Reflexion von Unterrichtsstoffen untersagt wurden. Ein Auszug: „Bernhard Rathmayr könnte davon berichten, wie in den

70ern ein komplettes Lesewerk für den Deutschunterricht nicht zugelassen wird, weil es Texte enthalte, die den Schülern eine einseitig-kritische Sicht ihrer Lebensverhältnisse nahe legten“.

[216]Wie schon mehrfach betont, versteht sich die vom Autor (mit)entwickelte, in konzeptioneller Hinsicht auf dem Umweltebenenmodell sensu Bronfenbrenner gründende Reflexionstrainingsmethode der „Reflexionswerkstatt“ hierfür als ein durchaus gangbarer konzeptioneller pädagogischer Ansatz. Vgl. etwa Lederer 2006b-g, 2007; Lederer/Pawlik 2004, 2007.

[217]Es ist sowohl Groß- als auch Kleinschreibung möglich.

[218]Ebenfalls von der gebräuchlichen begrifflichen Kategorisierung der Arten und Ebenen organisationalen Lernens abweichend, unterscheidet Gilbert Probst zwischen „Anpassungslernen“, „Veränderungslernen“ und „Prozesslernen“ (vgl. Probst 1995, 172ff.). Das *single-loop learning* entspricht dabei der erstgenannten Form. Auch bei Carola Hennemann finden sich Alternativen zur gängigen Terminologie: Die Formen organisationalen Lernens können analog zum hier bevorzugten Schema auch als „Idiosynkratische Adaption“, „Umweltadaption“ und „Problemlösungslernen“ bezeichnet werden, zudem ist von „*Adjustment learning*“, „*Turnover learning*“ und „*Turnaround learning*“ die Rede sowie von „Assimilation“, „Akkomodation“ und „Äquilibration“ (vgl. Hennemann 1998, 42f.).

[219]Hinsichtlich konkreter Empfehlungen, wie sich solche organisationalen Lernprozesse im Sinne eines *Lernens zu lernen* befördern lassen, rücken Friedrich/Raffel explizit die Notwendigkeit eines starken Handlungs- und Praxisbezugs in den Mittelpunkt. *Deutero learning* habe im organisationalen Kontext praktiziert zu werden, weshalb etwa auf Seminare ohne konkreten Praxisbezug, sehr zum Leidwesen der Erwachsenenbildungs-Zunft, verzichtet werden könne (vgl. Friedrich/Raffel 1998, 16). Auch für ein Lernen des Lernens gilt den Autoren zufolge, dass am meisten durch die jeweilige Umsetzungspraxis selbst, also qua *learning by doing*, gelernt werde (vgl. ebd.).

[220]Siehe bspw. Wilhelm Dilthey: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. VII., 5. Aufl., Stuttgart/Göttingen 1968 (S. 213–217)

[221]In seiner „Reflexions-Theorie von Gesellschaft“ (1976) unterscheidet Johannes Heinrichs diese „iterative Reflexion“ von der „konstitutiven Reflexion“, mit der sich Selbstbewusstsein konstituiert, was, im Gegensatz zu einem phänomenologischen Zeitverständnis sensu Husserl und Bergson, ein bestimmtes Konzept von Zeitlichkeit voraussetzt. Ohne hier auf die Détails der philosophischen Hintergründe einzugehen, sei mit Heinrichs (ebd., 21f.) lediglich die zugrundeliegende Problematik einer Erklärung der Genese von Selbstbewusstsein unter Gesichtspunkten der Reflexivität desselben angerissen: Dergleichen verlange nämlich nach begrifflicher Distinktion, gründe in den teils inkompatiblen Vorstellungen von Dauer und Zeit- bzw. Bewusstseinsstrom doch ein Haupthindernis für das Verständnis von Selbstbewusstsein als reflexiver Selbstbezüglichkeit: „Wenn Bewußtsein primär Zeitdauer ist und Reflexion primär Rückwendung auf Vorhergehendes, dann kann sie Selbstbewußtsein nicht erklären. Jedoch, (...) auch Zeit und die Möglichkeit von Reflexion bleiben unverstanden. (...) unsere These lautet: Die Zeit des Subjekts ist verständlich als Wiederholung der Selbstreflexion, die wir (...) als konstitutiv für Selbstbewußtsein ansetzen“.

[222]Charakterisieren lässt sich eine reflexive Grundhaltung speziell im arbeitsorganisationalen Kontext exemplarisch anhand folgender Merkmale:

- Verstärktes praktisches Experimentieren
- Suche nach Ursachen
- Infragestellung gängiger Sichtweisen

- offener, aktiver Umgang mit Informationen und konsequente Hinterfragung eigener Sichtweisen (vgl. Isaacs/Senge 1992).

[223]Aus einer Vielzahl an Veröffentlichungen zum Thema lernförderliche Organisationsstrukturen und -kulturen im Sinne organisationalen Lernens und somit beispielsweise auch gemäß des Konzepts der „Lernenden Organisation“, die in den 90er Jahren ihre Hochzeit erlebte, siehe etwa Peter Senge 1996; Lang/Amelingmeyer 1996; Friedrich/Raffel 1998; Hennemann 1999; Lederer 2005. Aus einer schier unüberschaubaren Vielzahl einschlägiger Publikationen zum Thema reflexions- und lernförderliche Organisationsstrukturen seien hier (lediglich exemplarisch) weiters angeführt: Schön 1983; Meyer-Dohm/Schneider 1991; Isaacs/Senge 1992; Kluge 1999; Sattelberger 1991.

[224]Entsprechend könnte eine RW als ein mögliches Element einer noch zu entwickelnden „Kritisch-emanzipatorischen Didaktik“ einer sich kritisch verortenden Pädagogik verstanden werden, gilt ihr Erkenntnisinteresse doch der reflexiven Analyse solcher persönlichen wie gesellschaftlichen Umweltausschnitte, die emanzipatorische Interessen meist unmittelbar tangieren.

[225]Den Zusammenhang bzw. das Verhältnis von reflexivem Fremdbezug und Selbstbezug erläutert Johannes Heinrichs (1976, 44) an anderer Stelle nochmals etwas ausführlicher, womit sich sein Reflexionsverständnis besser verdeutlichen lässt: „Wir haben bereits gezeigt, daß Selbstbewußtsein als Selbstbezug-im-Fremdbezug zu analysieren ist – und haben nun Grund zu vermuten, daß der Zirkel der Selbstbezüglichkeit (...) selbst ein interpersonaler Zirkel ist. (...) Die Einheit von Selbstbezug und Fremdbezug läßt sich nur so denken, daß der Fremdbezug als solcher selbst Selbstbezug wird, wenn mit anderen Worten im ‚angeschauten‘, inhaltlichen Anderen nicht nur ich selbst mich ‚anschaue‘, als Inhalt ‚gespiegelt‘ wiederfinde (...), sondern mein formaler Selbstbezug als Denken sich darin konstituiert (...). Man sieht, es geht um alles dies zugleich: Einheit von Denken und intellektueller Anschauung, von Form und Inhalt (...) sowie von Selbst und Anderem“.

Bildung ist ein allgegenwärtiger Begriff. Investitionen in Bildung gelten als unverzichtbare Voraussetzung für individuelles wie gesellschaftliches Wohlergehen. Doch was bedeutet Bildung bzw. Gebildet-Sein eigentlich genau? Welche menschlichen Qualitäten, welche Eigenschaften und Kenntnisse werden mit dem Begriff Bildung bezeichnet oder sollten vielmehr damit bezeichnet werden? Dieses Buch stellt diesbezüglich eine Fundgrube einschlägiger Definitionen und Charakterisierungen dar, es beleuchtet eine Fülle geschichtlicher Hintergründe und liefert eine Vielzahl begrifflicher Klärungen und Abgrenzungen. So wird etwa der Frage nachgegangen, in welchem Verhältnis Wissen und Lernen zu Bildung stehen. Es ist jedoch speziell der ebenfalls dauerpräsente Kompetenzbegriff, der hier nicht nur ausdrücklich von Bildung unterschieden wird, sondern dem ein humanistisches und emanzipatorisches Bildungsverständnis geradezu entgegengehalten werden soll. Wenn heute nämlich in Politik, Wirtschaft und auch Wissenschaft von Bildung die Rede ist, so die grundlegende These, ist meistens doch nur Kompetenz gemeint. Anstelle von selbstzweckhafter Selbstreflexion und Selbsterkenntnis, Selbstentfaltung und Selbstbestimmung, allesamt elementare Zieldimensionen von Bildung, geht es heute in erster Linie doch eher um selbstorganisierte Handlungsfähigkeit, dem Hauptanliegen von Kompetenz, um auf den flexiblen, wettbewerbsintensiven Arbeitsmärkten der „Wissensgesellschaft" bestehen zu können. Entsprechend versteht sich dieses Buch auch als Plädoyer für eine kritische Rück- und Neubesinnung auf ein umfassendes, „transinstrumentelles" und eben nicht ökonomisch-zweckfunktional enggeführtes Verständnis von Bildung.

ISBN 978-3-902936-06-6
9 783902 936066