

Momentum'08: Gerechtigkeit

Track #6: Bildungsphilosophien

Florian Hinterberger/ Wilma Kniewasser/
Martina Kraml/ Clemens Nösslböck/ Meinrad Ziegler

Bildung ambivalent denken.

Annäherungen an einen
nicht-institutionellen Bildungsbegriff

Inhalt

EINLEITUNG	2
1. WAS BILDUNG NICHT IST	4
2. WAS UNS PAULO FREIRE HEUTE ZU BILDUNG ZU SAGEN HAT	6
3. WAS BILDUNG SEIN KÖNNTE ODER: WORAN BILDUNG ERKENNBAR IST	11
4. BILDUNGSaufträge	15
LITERATUR	19

Einleitung

Im Rahmen einer Rede, die der türkische Schriftsteller Orhan Pamuk anlässlich einer Preisverleihung in Darmstadt hielt, beschreibt er die Gedanken, die einem Passanten in Istanbul durch den Kopf gehen, als er zufällig an einer Tür mit einem Schild zu stehen kommt: „Kein Eintritt“ (Pamuk 2005). An wen richtet sich das Schild? Für wen gilt es nicht? Wer sind die Leute, die durch diese Tür gehen dürfen und wer sind diejenigen, die draußen bleiben müssen? Je tiefer der Passant sich mit dem möglichen Sinn des Schildes beschäftigt, desto mehr spürt er, wie durch ein solches Schild die Welt gewissermaßen zweigeteilt wird. Die einen dürfen rein, die anderen nicht. Die einen haben bestimmte Besitztümer, Privilegien, Gewohnheiten, die den anderen fehlen. Und er spürt, wie rasch durch solche Schilder nicht nur Annehmlichkeiten geschützt, sondern auch Identitäten konstruiert werden können. Was unterscheidet diejenigen, die eintreten dürfen, von denen, die draußen bleiben müssen?

Bei einer empirischen Studie darüber, wie Jugendliche heute den Übergang vom Ausbildungssystem in das Erwerbssystem erleben, konnten wir beobachten, wie das österreichische Schulsystem in analoger Weise die Welt in unterschiedliche Bezirke einteilt und wie dabei auch Selbstbilder bei den Betroffenen konstruiert werden. Wörtlich oder sinngemäß gingen praktisch alle Lehrlinge, mit denen wir gesprochen haben, davon aus, dass sie „nicht so der Typ zu lernen“ seien und es deshalb für „immer schon klar“ gewesen sei, dass sie die Tür zu einer Höheren Schule nicht durchschreiten würden. Umgekehrt stellte sich der Besuch von Allgemein- oder Berufsbildenden Höheren Schulen – und die Aussicht von dort dann an die Universitäten zu gehen – bei den entsprechenden Jugendlichen nicht als Frage, als eine Bildungsentscheidung dar, sondern als eine fraglose Normalität.

Diese Befunde verweisen auf eine Eigenart moderner Bildungssysteme, die Pierre Bourdieu wiederholt herausgearbeitet hat (vgl. Bourdieu/ Passeron 2007; Bourdieu 2001): Das starke Gefälle der objektiven Bildungschancen, die von den Betroffenen in der Regel nicht als solche wahrgenommen werden, schreibt sich hinter ihrem Rücken in ihre tägliche Erfahrung ein und bewirkt je nach gesellschaftlichem Milieu bei den einen die Vorstellung einer höheren Bildung als „unmöglich“, bei anderen als „möglich“ und bei dritten als „normal“. Diese subjektiven Gewissheiten über unterschiedliche Zukunftsaussichten sind es, die Bildungsneigungen prägen; nicht die Neigung entscheidet über die Chancen, wie die übliche Denkungsart glauben machen will.

Und Neigungen, so können wir weiter denken, mutieren rasch zu Identitäten: „Ich bin einfach nicht der Lerntyp“. Wenige Jugendliche, die vor den Türen unseres Bildungssystems stehen

und das Schild „Kein Eintritt“ nicht sehen, aber spüren, fragen sich kaum: „Will ich da hinein kommen? Was muss ich dafür tun?“ Sie versichern sich eher ihrer vermuteten Eigenarten, die erklären sollen, warum ihnen der Zugang versperrt ist: „Ich habe nie gerne gelernt.“ In einer Gesellschaft, die Bildung und Wissen in eine Art goldenes Kalb zu verwandeln sucht, kann eine solche Identität rasch zum Gefühl werden, abweichend zu sein, anders als die anerkannte Norm zu sein, eigentlich anders sein zu sollen.

Mit unserem Beitrag wollen wir eine Position stark machen, die Bildung nicht auf institutionelle Bildung reduziert, und die es ablehnt, jene Jugendlichen, die sich vor die Tür unseres Bildungssystems gesetzt fühlen, als nicht gebildet zu betrachten. Wir hoffen damit den Blick für eine Bildungsdebatte zu öffnen, die tiefer reicht als die gegenwärtige Auseinandersetzung über die österreichische Bildungspolitik. Unser Argument hat folgende Struktur:

Erstens setzen wir uns kritisch mit dem herrschenden Bildungsverständnis auseinander, dass den Erwerb von Bildungstiteln mit Bildung verwechselt.

Zweitens zeigen wir mit Paulo Freire (1973), dass Bildung niemals neutral, sondern immer auch als Instrument von Herrschaft zu verstehen ist, das neben dem ermöglichenden Potenzial auch ein repressives Potenzial kennt. Repressiv kann Bildung wirken, in so fern sie Jugendliche dazu bringt, sich blind einem abstrakten Leistungsprinzip zu unterwerfen.

Drittens versuchen wir, einige positive Bestimmungen für einen Bildungsbegriff zu geben, der sich emanzipatorisch, befreiend, humanistisch versteht – je nachdem wie Bildung im Sinn von Ermöglichung von Handlungsfähigkeit genannt werden will.

Und viertens fassen wir unsere Überlegungen in Bildungsaufträge zusammen. Diese richten sich, wenig überraschend, an die Schule, aber, fast noch dringlicher, auch an politische und kulturelle Einrichtungen.

Wie bereits erwähnt: unsere Überlegungen stützen sich auf ein Lehr-Forschungsprojekt an der Universität Linz. Es handelt sich um eine qualitative Studie, in der Ausbildungserfahrungen und Berufswahlprozesse von Jugendlichen und ihre subjektiven Perspektiven im Hinblick auf den Eintritt in die Arbeitswelt untersucht wurden. Aus der Studie haben wir einerseits wichtige Einsichten über Einschluss und Ausschluss des Bildungssystems für unterschiedliche soziale Milieus gewonnen. Andererseits wurden für die Zwecke dieses Beitrages die Daten nochmals unter einer neuen Perspektive reinterpretiert: Was sagen uns die Erfahrungen und Lebensperspektiven der interviewten Jugendlichen, wenn wir mit einem Bildungsbegriff arbeiten, der von den Titeln des institutionellen Bildungssystems entkoppelt ist und nach der Bewährung und dem „Sich-zurecht-Finden“ in der lebendigen Realität fragt?

Bei unseren Überlegungen greifen wir auf ausgewählte Ergebnisse dieser Studie zurück; wir exemplarische Bildungsverläufe zurück, die .

1. Was Bildung nicht ist

Kaum jemand wird heutzutage die Wichtigkeit von Bildung für die Entwicklung eines Menschen in Frage stellen. In unserer „Wissensgesellschaft“ ist es für jede(n) einzelne(n) unerlässlich, sich Bildung anzueignen um am gesellschaftlichen und vor allem ökonomischen Leben teilzuhaben. Eine Frage, die in diesem Zusammenhang zu stellen wäre, ist die nach einer begrifflichen Definition des Wortes Bildung. Eine solche sucht man in den verschiedensten Veröffentlichungen zum diesem Thema allerdings meist vergeblich. In bildungsphilosophischen Debatten wird häufig ein Rekurs auf den humboldtschen Bildungsbegriff vorgenommen, ohne allerdings diesen einer eingehenden Prüfung zu unterziehen und in den heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu verorten oder auch die politischen Implikationen dieses immanent bürgerlichen Bildungsideals zu bedenken.

Bildung meint heute in allererster Linie Schulbildung. Institutionalisierte, standardisierte und vor allem evaluierbare und vergleichbare Bildungspatente stellen den Kern unseres heutigen Bildungsbegriffes dar. Es gilt, sich ein ganzes Bündel an Kompetenzen anzueignen, um „fit“ für den Arbeitsmarkt zu sein. Im wissenschaftlichen Diskurs ebenso wie in aktuellen bildungspolitischen Debatten, hat der Kompetenzbegriff eine zentrale Stellung eingenommen, lässt er sich doch auf das Vortrefflichste in ein System von subjektivierter, modularisierter Bildung integrieren. An Hand von Kompetenzlisten sollen Bildungsbiographien so ausgerichtet werden, dass möglichst viele Teilkompetenzen abgehakt werden können und jede Person zu ihrem eigenen Kompetenzzentrum wird. „Und die wichtigste Kompetenz jedes Kompetenzsteigerungszentrums ist die Kompetenzsteigerungskompetenz“ (Reichenbach 2006: 74). Bildung erhält so den Charakter eines Wettkampfes, bei dem es einzig und allein darum geht, möglichst viele Zertifikate und Patente zu erobern. Innerhalb eines solchen, reduzierten Bildungsbegriffes, ist wenig Platz für so anachronistische Dinge wie Persönlichkeitsentwicklung oder Identitätsfindung. Dass ein reines Anhäufen von Kompetenzen letztlich ins Leere läuft und die gewünschte „employability“ auf der Strecke bleibt, soll an folgendem Beispiel exemplarisch gezeigt werden.

Evelyn, eine HTL-Schülerin, zeigt in ihrer bisherigen Bildungsbiographie genau jenes Verständnis von Bildung als Kompetenzanhäufung, wie es weiter oben skizziert wurde. Aus der Mittelschicht stammend, sieht sie Bildung in erster Linie als Vehikel des sozialen Aufstiegs. „Für das aufstiegsorientierte Milieu etwa steht der Erwerb schulischer Bildung so sehr im Zentrum seiner Bildungsstrategien, dass dem auch die Bildungsprozesse in Familie und Gleichaltrigengruppe untergeordnet werden“ (Grundmann et al. 2003: 38). Informelle Bildungsprozesse und Erfahrungen werden so stark entwertet, dass ihnen beinahe gar keine Relevanz zugeschrieben wird. Was nicht zertifiziert werden kann, ist nicht Teil eines solchen Bildungskonzeptes, kann es doch auch nicht an prominenter Stelle im persönlichen Portfolio repräsentiert werden. Neben der Schule absolviert Evelyn verschiedenste Kurse, sammelt Erfahrungen in der Arbeitswelt durch einen Nebenjob als Kellnerin und erwirbt Zertifikate auf verschiedensten Gebieten, um ihre zukünftigen Chancen zu verbessern.

Trotz der Praxisnähe ihrer Ausbildung und der Ausrichtung derselben an bestimmten Kernkompetenzen, fürchtet sich Evelyn vor Überforderung in ihrer beruflichen Zukunft. Die Ausbildung ist nur als ein Anhäufen von Kompetenzen angelegt, die Entwicklung der Persönlichkeit spielt innerhalb eines solchen Konzeptes keine Rolle. Genau jene Identitätsentwicklung, als ein Einschreiben der Kompetenzen in ein Selbst, ist es aber erst, die die Kompetenzen nutz- und verfügbar macht. Evelyn ist durch den Erwerb immer neuer Kompetenzen keineswegs für die Arbeitswelt gerüstet, sondern stellt sich lediglich als ein Kompetenzbündel ohne persönlichen Kern oder Identität dar. Eine solche Identität ist innerhalb des Kompetenzkonzeptes auch nicht vorgesehen, denn „trotz der Dauerthematisierung des Individuums und seinen vermeintlichen Fähigkeiten existiert keine Subjekttheorie im eigentlichen Sinne, die dem Kompetenzbegriff zu Grunde läge“ (Höhne 2006: 37). Dieses Konzept greift auf alle Fälle zu kurz, ist es doch nicht in der Lage auch die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, abseits von Kernkompetenzen und „soft skills“, zu unterstützen. Genau diese stellt aber eines der zentralen Ziele eines Bildungsbegriffes dar, wie wir ihn stark machen wollen, befähigt sie den Menschen doch erst sich in der Welt zu verorten.

Bildung stellt sich in diesem Zusammenhang für den Menschen als eine anthropologische Bedingtheit dar. Anders als die Tiere, ist der Mensch in höchstem Maße auf Kooperation und Verständigung angewiesen, um sein Überleben zu sichern. Er muss in der Lage sein Entscheidungen zu treffen, Ziele zu formulieren und planerisch handeln. Dazu ist Bildung notwendig und diese Anlässe stellen sich gleichzeitig als Bildungsanlässe dar, die den Menschen in seiner Entwicklung weiterbringen. Menschen müssen das Leben „übernehmen“, dh. es sich

persönlich aneignen. Dies geschieht durch Bildung, durch das Hineinwachsen in Tradition und Wissen, in Kenntnisse, in technische, geistige und reflexive Fähigkeiten, die allesamt das Individuum mit seiner sozialen Welt verschränken. In diesem Prozess bildet sich der Mensch, indem er gebildet wird, er macht aktiv etwas aus dem, was aus ihm gemacht wird (vgl. Sartre 1964). Weiterentwicklung und Bildung stellen eines der Grundbedürfnisse des Menschen schlechthin dar, werden aber vielfach im engen Rahmen der institutionellen Bildung mehr behindert als gefördert. Bildung muss also über den institutionellen Rahmen hinaus gedacht werden. Die Lebenswelt jedes Einzelnen spielt dabei eine enorm wichtige Rolle, gilt es doch milieuspezifischen Anforderungen bestmöglich gerecht zu werden, die nur in den seltensten Fällen durch schulische Bildung allein abgedeckt werden können. Seinen Platz zu finden und Verantwortung in der Welt zu übernehmen, lässt sich nicht durch immer neue Kompetenzlisten, Reformen des bestehenden Schulsystems oder Verbesserung der Lehrerbildung erreichen. Dazu bedarf es einer grundlegenden Änderung im Verständnis dessen, was Bildung sein soll und kann. Bildung wird heute vielfach reduktionistisch und zugleich idealisierend gesehen. Der Rückgriff auf die Arbeit von Paulo Freire soll uns helfen, die Ambivalenz des heutigen Bildungsbegriffes aufzuzeigen und Bildung nicht zuletzt auch als repressives Machtmittel des Systems lesbar zu machen.

2. Was uns Paulo Freire heute zu Bildung zu sagen hat

Paulo Freire war Pädagoge und Erwachsenenbildner in Brasilien, an der Universität lehrte er Philosophie und Erziehungswissenschaften. Bekannt wurde er vor allem seine Alphabetisierungskampagnen in den 1950er und 1960er Jahren, die sich radikal an den Bildungsbedürfnissen des ländlichen Proletariats und der Bewohner der städtischen Slums orientierten. Sein Bildungskonzept (Freire 1973) wurde in einem anderen kulturellen Kontext unter völlig anderen sozialen Bedingungen entwickelt. Dennoch gibt es einige Aspekte, die für unseren Zusammenhang und unsere Argumentation von Bedeutung sind:

Erstens: Bildung ist bei Freire keineswegs neutral, sondern Instrument gesellschaftlicher Herrschaft. Sie kann einerseits potenziell emanzipatorisch und befreiend, andererseits auch repressiv und disziplinierend sein. Emanzipatorisch ist Bildung, wenn sie den Menschen ein vertieftes Verständnis seiner Situation als historische Wirklichkeit vermittelt (ebd.: 67ff.). Historische Wirklichkeit ist der Veränderung zugänglich, sie stellt sich für den Menschen nicht als starr, sondern als Problem dar, in das auf der Basis von Erforschen, Wissen und

Handeln kontrollierend eingegriffen werden kann. Das ist in knappen Sätzen der Hintergrund des pädagogischen Konzepts von Freire, in dessen Zentrum die „problemformulierende Bildung“ steht. In dieser Bildung entwickeln die Menschen die Kraft, die Existenzweise und Lebensform kritisch zu begreifen, mit der und in der sie sich selbst in der Welt vorfinden. Wir sehen, dieses Bildungskonzept ist nicht individualistisch auf die Entwicklung isolierter Persönlichkeiten ausgerichtet.

Zweitens kann Bildung gegenüber bestimmten sozialen Milieus repressiv sein. Elitäre Bildung, wie sie in Brasilien im formalen Bildungssystem verankert war, arbeitet mit dem Mythos der Apathie der Massen und deren Unfähigkeit oder der Unwilligkeit zur Bildung. Freire beschreibt, wie etwa die Slumbewohner in derartige Kategorien eingeordnet wurden. Damit konnte die Ausrichtung des gesellschaftlichen Bildungssystems auf die zukünftigen Eliten und die Exklusion der unteren Klassen aus dem System legitimiert werden. Auf dieser Ebene, der Marginalisierung der Unterdrückten, sind entsprechende Bildungskonzepte unmittelbar repressiv.

Nicht in dieser Direktheit, sondern mehr auf eine subtile Weise wirkt bei uns in Österreich die frühe Differenzierung des Schulsystems in Höhere Schulen und Pflichtschulen repressiv. Sie fördern die Konstruktion der Kategorien von „bildungsnahen“ und „bildungsfernen“ Gruppen. Derartige Differenzierungen sind oftmals nur scheinbar zur Beschreibung realer Verhältnisse und Unterschiede. In unserem Fall stellen die Kategorien immer auch Wirklichkeiten her. „Bildungsferne“ erhalten im Rahmen von elitären Bildungsmythen rasch das Label von „bildungsunfähig“. Unser gegenwärtiges Schulsystem bedient diesen Mythos. Die Gruppe der so genannten „Bildungsfernen“ verinnerlicht den Mythos und bestätigt damit das über sie konstruierte Bild.

Drittens kann Bildung aber auch gegenüber den „Bildungsnahen“ repressiv wirken, also gegenüber jenen, die bereit sind, den Anforderungen des Bildungssystems nachzukommen. Freire beschreibt eindrucksvoll, wie in Bildungssystemen, die auf das Funktionieren und die Reproduktion herrschender Verhältnisse ausgerichtet sind, Bildung zu einem Instrument der Disziplinierung eingesetzt wird (ebd.: 57ff.). Das zentrale Instrument dabei ist das „Bankier-Konzept“ (vgl. auch Lange 1973: 13f.). Dieses Konzept versteht Bildung als Fütterung. Wissen und Fertigkeiten werden als Einlage in einen Behälter betrachtet. Die Schüler sind in diesem Prozess als passive Wesen, als Objekte zu denken; sie empfangen das Wissen und die Erkenntnis. Nach dem Bankiers-Prinzip hat Bildung nur mit von außen eingeführten Kenntnissen zu tun und nichts mit den Lebenszusammenhängen und Erfahrungen der eigenen sozialen Gruppe oder des Milieus. Diese werden im Gegenteil systematisch entwertet. Bildung

leistet nichts für das Verstehen der eigenen historischen Wirklichkeit. Der im Bankiers-Ansatz enthaltene Humanismus verschleierte die Bemühungen, so Freire (ebd.: 60), der der Bildung Unterworfenen in Automaten zu verwandeln und sei deshalb als absolute Verleugnung ihrer wesensmäßigen Potenziale, nämlich vollkommener menschlich zu sein.

Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang zu betonen, dass sich das repressive Potenzial von Bildung gar nicht als von außen an die Lernenden herangetragene Zumutung entfaltet. Es gibt eine Bereitschaft der Lernenden, sich selbst als passive Wesen zu verstehen und sich den durch das Bildungssystem vorgegebenen Wegen zu unterwerfen. Sie reagieren damit auf das in unserer individualistischen Kultur verankerte Ideal, durch hohe formale Bildung und entsprechende Bildungstitel eine individuelle Verbesserung der eigenen Position im sozialen Gefüge zu erreichen. Bildung ist, vor allem im Milieu der aufstiegsorientierten Mittelschichten, der Weg zu materiellem Erfolg und sozialer Anerkennung. Die Disziplinierung muss bei diesen Lernenden gar nicht von außen kommen, sondern wird, angetrieben vom Ehrgeiz der Eltern, von innen hergestellt. Eine „Kultur des Schweigens“, die Freire vor allem bei den Unterdrückten verankert sieht, die sich apathisch den herrschenden Verhältnissen fügen, ist demnach aus unserer Sicht durchaus auch in den gebildeten Mittelschichten zu beobachten.

Freire versteht das Bankiers-Modell als pädagogisches Konzept, dass sich im Rahmen von Lehrplänen, formalen Lehr-Konzepten, aber auch in den interaktiven Prozessen zwischen Lehrenden und Lernenden entfaltet. Unsere These ist, dass sich dieses Konzept mittlerweile sehr viel umfassender und totalitärer in Bildungsdiskurs eingeschrieben hat. Im ersten Abschnitt haben wir auf aktuelle Bemühungen verwiesen, Menschen nicht als sich bildenden Wesen, sondern als Kompetenzbündel zu erfassen. Auch Kompetenzen sind lagerfähig, können bei Bildungswilligen akkumuliert werden wie Kapitalanlagen.

„Bildungsfern“ und doch „gebildet“? – Ein Praxisbeispiel

Anhand eines Fallbeispiels aus unserer Untersuchung soll im Folgenden beispielhaft aufgezeigt werden, wie ein Jugendlicher mit einem spezifischen institutionellen Bildungsniveau und mit einem bestimmten Bildungsverständnis auf unterschiedliche Lebenssituationen reagiert.

Der 17-jährige Mechanikerlehrling Florian stammt aus einem ArbeiterInnenmilieu und lebt in einem ländlichen Umfeld in einer Familie mit klassischer Rollenverteilung. Beide Eltern

haben nach dem Pflichtschulabschluss eine Lehre absolviert, auch Florian hat diesen Weg eingeschlagen. Höhere Bildung ist für ihn nichts Selbstverständliches, im Gegenteil er bezeichnet sich selbst als „keinen Lerntypen“ und meint, dass für ihn eine höhere weiterführende Schule nie ein Thema war. Auch die Mehrheit der Jugendlichen in seinem sozialen Umfeld hat diesen Lebensweg eingeschlagen, somit verkörpert höhere formale Bildung in diesem Umfeld keine tragende Rolle. Entsprechend des einseitigen, in unserer Gesellschaft vorherrschenden, Verständnisses von Bildung, das den Grad des „Gebildetseins“ an formalen Bildungsabschlüssen misst, könnte Florian in die Kategorie „bildungsfern“ eingestuft werden. Es ist kritisch zu hinterfragen, ob die Bildung einer Person nach derart reduzierten Maßstäben beurteilt werden kann.

In Anlehnung an Oskar Negt (2001) wird zertifizierte Bildung und somit Lernprozesse im institutionellen Rahmen häufig als Addition mehrerer Lernschritte und somit als eine reine Wissenserweiterung organisiert. Jedoch sollte Bildung nicht nur diese Anhäufung von Sachwissen umfassen, sondern auch den Menschen für die Bewältigung vielfältiger Lebenssituationen vorbereiten. Negt spricht in diesem Zusammenhang von dem Erwerb spezifischer Fähigkeiten, wobei die grundlegende das „Herstellen von Zusammenhängen“ für ihn darstellt. Diese Fähigkeit richtet sich gegen das starre Verinnerlichen von Informationen ohne ersichtlicher Struktur und erklärender Hintergründe. Vielmehr sollte im Zuge des Lernens das Wissen in Verbindung mit dem eigenen Lebenszusammenhang und den spezifischen Lebensbedingungen gebracht werden, dadurch besteht die Möglichkeit, dass Informationen gewichtet und bewertet und Ereignisse aufeinander bezogen werden. Gerade in alltäglichen Lernprozessen innerhalb der Bildungsinstitutionen vermisst man zumeist das Durchdringen, Verbinden und Hinterfragen von Informationen, welche festgelegten Lernprozessen, die sich durch die Aneinanderreihung von Informationen äußern, weichen mussten. Durch den fehlenden Lebenszusammenhang finden die Interessen und Bedürfnisse der erschließenden Erfahrungswelt und des Subjekts keine Gemeinsamkeit, folglich wird die eigene Nähe zu den Informationen, welche durch den Bezug auf eigene Lebensbedingungen möglich ist, unterbunden (vgl. ebd.: 89ff).

Wird diese ganzheitliche Sichtweise von Bildung herangezogen, wird die voreilige Kategorisierung Florians als eher „bildungsfern“ und das gesamte auf institutionalisierte Bildung abgestellte Bildungsverständnis fragwürdig.

Bei genauerer Auseinandersetzung mit Florians Lerngeschichte wird erkennbar, dass er in weiten Teilen über die Fähigkeit „Zusammenhang herstellen“ verfügt. Es ist ihm möglich

Zusammenhänge zwischen seinen Interessen und Bedürfnissen und der Objektwelt herzustellen. Er kann von allgemeinen Gegebenheiten auf konkrete schließen und erkennen, was bestimmte Veränderungen für seinen Lebenszusammenhang bedeuten. Er ist auch in der Lage konkret im Sinne von Hegel zu denken (vgl. Negt 1997). Die Zusammenhänge, die er herstellt, basieren vor allem auf Erfahrungen, die er in seinem konkreten Lebens- und Arbeitsumfeld sammelt, aufbauend darauf zieht er Schlüsse und besitzt somit die Fähigkeit, ausgehend von seinen Erfahrungen das „größere Ganze“ zu erkennen. So ist er zum Beispiel in der Lage, aufbauend auf seinen Beobachtungen und Erfahrungen, die er in seinem konkreten Arbeitsumfeld macht, auf globale Folgen und Risiken in der Umwelt zu schließen. Auch wenn Florian formal weniger gebildet ist als etwa SchülerInnen unserer Untersuchung, ergänzt er dies durch seine Fähigkeit Zusammenhänge herzustellen, welche viele teilweise nur defizitär vorweisen können.

Betrachtet man Florians Geschichte weiter, lässt sich feststellen, dass er mit seinen 17 Jahren seine Situation realistisch einschätzen kann und darauf aufbauend auch ein realistisches Bild von seiner Zukunft entwickelt. Er ist sich seiner Möglichkeiten, Bedürfnisse und Einschränkungen in seinem konkreten Lebenszusammenhang bewusst. Durch seine Berufstätigkeit ist er gezwungen bis zu einem gewissen Grad Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen. Entsprechend Hartmut von Hentig (1996), der die „Bereitschaft zu Selbstverantwortung und zur Verantwortung in der res publica“ als wichtigen Maßstab für Bildung heranzieht, erfüllt Florian ein weiteres Kriterium von Bildung abseits institutionalisierter Formen. Innerhalb der Dorfgemeinschaft, in die er gut integriert ist, zeigt er Verantwortungsbewusstsein, indem er in Vereinen tätig ist. Somit übernimmt er in seinem sozialen Umfeld aktiv Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft. Insgesamt kann die Aussage getroffen werden, dass er mit beiden Beinen im Leben steht und durch seine Erfahrungen und aufgrund seines sozialen Umfeldes vom Leben „gebildet“ ist. Florian befindet sich in einem traditionellen ländlichen Umfeld, das ihn einerseits dazu veranlasst Lebenssituationen realistisch einzuschätzen, ihn andererseits aber auch in seinen Möglichkeiten begrenzt, da sein Lebensweg durch die traditionellen ländlichen Strukturen in gewissem Ausmaß vorgegeben ist.

Das Fallbeispiel zeigt, dass nicht automatisch ausgehend vom formalen Bildungsgrad eine Entscheidung darüber getroffen werden soll, wer gebildet ist oder nicht. Vielmehr sollen zusätzlich zum formalen Bildungsniveau andere Kriterien, wie beispielsweise die Grundlagenkompetenz „Zusammenhang herstellen“ bzw. der Maßstab der „Bereitschaft zu Selbstver-

antwortung und zur Verantwortung in der res publica“ die in dieser Darstellung gewählt wurden, zu dieser Einschätzung herangezogen werden.

3. Was Bildung sein könnte oder: Woran Bildung erkennbar ist

Bei Florian, dessen Bildungs- und Arbeitserfahrungen soeben beschrieben wurden, beobachten wir eine interessante Spannung: Er eignet sich modernste Automobiltechnologie mit praktischem Sinn und Engagement an und ist zugleich in der Lage, die globalen Folgen und Risiken in der Umwelt in den Blick zu nehmen.

Das eröffnet eine neue Perspektive für unsere Argumentation. Bisher haben wir uns um eine Abgrenzung von herrschenden, aber reduktionistischen Sichtweisen auf Bildung bemüht. Nun versuchen wir, den Begriff mit positiven Elementen zu erfassen.

Aus dem bisher Gesagten ist schon deutlich geworden: Wir grenzen uns ab von dem nutzenorientierten Konzept von Bildung, das sich auf Ausbildung konzentriert und über ausgeklügelte sozialpsychologische Verfahren abläuft. Wir grenzen uns aber auch ab von einem Bildungskonzept, das nur die Werte von Kultiviertheit, Verantwortung, Mündigkeit und Führungsfähigkeit betont, also allgemeinbildend orientiert ist.

Mit Hartmut von Hentig (1996: 56f) sehen wir Bildung als ein Konzept, das die Vermittlung zwischen beiden traditionellen Konzepten von Bildung bezeichnet und eine Art Brückenfunktion übernimmt. Bildung weiß um die Differenz und Spannung zwischen tradierten Idealen und aktuellem Bedarf an Wissen und Kompetenzen. Sie verleugnet diese Spannung nicht, sondern macht sie umgekehrt zu einem Anlass des kritischen Denkens. So wird zukünftige Entwicklung und das Suchen nach nicht-reduktionistischen Lösungen möglich. An Florian können wir dieses Potenzial erkennen. Ein gebildeter Mensch trägt sowohl etwas bei zur praktischen Selbsterhaltung der Gesellschaft als auch zur reflexiv-philosophischen Selbstvergewisserung der herrschenden sozialen Praxis.

Damit ist Bildung deutlich als eine Sache bestimmt, die über die Schulen hinausreicht. Sie hat mit geistiger Verarbeitung von Erfahrungen zu tun, Erfahrungen, die das Leben bringt, darunter auch die Erfahrung der Schule. Wissen aufnehmen, lernen, ist noch nicht Bildung. Bildung ist: das Wissen verarbeiten, kritisch aneignen, sich dadurch verändern und verändern lassen.

Auf Hentig (vgl. ebd.: 71ff.) stützen wir uns auch, um einige Kriterien für Bildung zu formulieren. Diese Kriterien sind keine Bildungstheorie, könnten aber als Bausteine für eine solche wirken. Sie sind auch keine Merkmale von Bildung, keine Bildungsziele. Hentig versteht sie als Maßstäbe; an ihnen ist Bildung, in welcher Form immer sie stattfindet, zu messen, sie dürfen in beobachtbaren Prozessen von Bildung nicht fehlen.

Hentig nennt insgesamt sechs Maßstäbe: Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, Wahrnehmung von Glück, Fähigkeit und Wille, sich zu verständigen, Bewusstsein von Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, Wachheit für letzte Fragen, Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der politischen Öffentlichkeit. Wir stellen insbesondere drei dieser Kriterien zur Diskussion.

Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit

Grundsätzliche ethische Normen sind zumeist negativ formuliert, das ist im Christentum und in der Griechischen Philosophie der Fall. Hentig weiß, warum das so ist: Die Wahrnehmung von Tatsachen, die auf den ersten Blick als falsch erkannt werden, fällt uns leichter als die Identifizierung von Vorgängen, die ohne Zweifel richtig sind. Praktische Vernunft, über die ein Konsens hergestellt werden kann, ist meist negativ. Das Erkennen von Unmenschlichkeit schließt demnach Menschen schneller zusammen und setzt die weiteren wichtigen Schritte in Gang: die Empörung, das Nachdenken über die Ursachen und Möglichkeiten für mögliche Menschlichkeit, die Wahrnehmung von Verantwortung für die Welt, in der wir leben.

Bewusstsein von Geschichtlichkeit der eigenen Existenz

„Bewusstsein von Geschichtlichkeit“ ist zu unterscheiden von „Geschichtsbewusstsein“. Sich der eigenen Geschichtlichkeit bewusst zu sein, bedeutet, von der Gewordenheit des eigenen Ichs ebenso wie der eigenen Kultur zu wissen und damit auch von deren Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit. Alle menschlichen Kulturen leben in einer Spannung zwischen Bewahrung und Sicherheit auf der einen Seite und Wandel und Risiko auf der anderen Seite. Diese Einsicht ist wichtig, um in Zeiten des sozialen Umbruchs, in denen wir aktuell leben, nicht von Angst erfasst zu werden. Im Umbruch sind heute auch die Formen, wie wir mit fremden Kulturen in Kontakt treten. Bewusstsein von Geschichtlichkeit der eigenen Existenz kann uns in diesem Zusammenhang vor zwei falschen Alternativen bewahren: erstens die Erwartung, dass eine Kultur quasi unter Denkmalschutz gestellt werden könne; zweitens die Erwartung, dass Kulturen problemlos miteinander in Austausch treten können bis sie ineinander aufgehen.

Bereitschaft zu Selbstverantwortung und Verantwortung in der politischen Öffentlichkeit

Verantworten heißt wörtlich: „Rechenschaft geben“. Sich selbst und anderen Rechenschaft geben setzt Selbstständigkeit voraus. Letztlich muss jeder und jede seine und ihre Bildung in die eigene Hand nehmen. Eltern und Schule haben die Pflicht, den Wert von Bildung zu vermitteln und die Wege dafür zu öffnen; aber auf dieser Grundlage ist selbstständiges Handeln erforderlich.

Die Verantwortlichkeit gegenüber anderen ergibt sich daraus, dass wir nicht isoliert, sondern mit anderen gemeinsam leben. Dieses Kollektiv versteht sich als zivilisierte Gesellschaft mit bestimmten Regeln, Normen und Werten. Inhalt und Geltung dieses Reglements ist ständig zu prüfen und immer wieder aufs Neue zu ermitteln, im Rahmen eines Verfahrens, das wir Demokratie nennen. Bildung muss zur aktiven Wahrnehmung einer Rolle in diesem Gemeinwesen anleiten und führen.

An diesen drei Maßstäben wird sichtbar, dass Bildung eine Sache darstellt, die über Schule hinaus reicht. Es geht dabei um die Positionierung einer ganzen Person gegenüber allgemeinen und drängenden Angelegenheiten des Gemeinwesens. Bildung, auch das wird hier deutlich, ist nicht nur ein persönliches Projekt. Sie ist von vorneherein auf die Fähigkeit zum selbstständigen Denken und Handeln in einer Kultur und einem Gemeinwesen gerichtet. Das zu betonen, heißt nicht: Bildung findet nicht in Schule, sondern ganz woanders statt.

Nehmen wir den Schüler einer privaten AHS. Erasmus ist 17 Jahre alt, besucht wie alle seine Brüder eine Höhere Schule. Dieser Bildungsweg ist in seinem bildungsbürgerlichen Milieu ein selbstverständlicher biographischer Pfad. Der Vater ist Geschäftsführer eines Dienstleistungsunternehmens, die Mutter arbeitet freiberuflich im Bereich der klassischen Musik. Erasmus ist vielseitig. Er ist Klassen- und Schulsprecher im Gymnasium. Neben der Schule widmet er sich der Musik, er spielt Schlagzeug, Gitarre, Bass, Klavier und singt in einem Chor. In der Familie lebt eine jüngere Schwester, die von Geburt an behindert ist und besonderer Pflege bedarf.

In der Schule wird zivilgesellschaftliches Engagement gefördert und Erasmus betätigt sich stark in diesem Bereich. Er wirbt für Menschen- und Tierrechte, für Umweltschutz und organisiert zu diesen Themen Infotische, Benefizkonzerte und Fair-Trade-Märkte in der Schule. Seit Jahren lebt er als Vegetarier, kauft selbst generell Fair-Trade-Produkte und versucht, seine Familie dafür zu begeistern.

Wir sehen in diesem Fall wie Schule nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern auch als Ort von Bildung wirken kann. Die Anliegen verschiedener sozialer Bewegungen werden nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch angeeignet. Erasmus lernt, für seine Überzeugungen nicht nur innerhalb der Klasse, sondern auch einer größeren Öffentlichkeit gegenüber verantwortlich Rede und Antwort zu stehen.

Wir sehen auch, dass die Familie die Pflege des behinderten Kindes als Verantwortung aller Mitglieder organisiert. Erasmus macht hier zweifellos die Erfahrung, dass diese Selbstverpflichtung der Familie seine individuelle Freiheit begrenzt. Jedoch tappt er nicht in die Falle der Individualisierung. Er erkennt den sozialen Gewinn, der mit dieser Einschränkung verbunden ist. Der Dienst an der Schwester scheint ihm Praxisfeld für moralisches Wachsen und für Abgrenzung von Unmenschlichkeit zu sein.

An diesem Fall zeigen sich die von uns hervorgehobenen Kriterien von Bildung. Als Soziologinnen und Soziologen lesen wir Erasmus nicht als individuellen Fall, sondern als Exemplar einer sozialen Konstellation. Wir verweisen wir auf die entsprechenden materiellen und kulturellen Voraussetzungen: Erasmus ist ein Erbe von familiär akkumulierten ökonomischen, sozialen, kulturellen Kapital (vgl. Bourdieu 1983). Allgemeine Bildung im Sinn von Kultiviertheit, wie sie bei Erasmus beobachtbar ist, ist ein Phänomen der sozialen Schicht und bedarf in der Regel bestimmter ökonomischer Grundlagen. Erasmus schätzt die Bildung um der Bildung willen. Schule in erster Linie als beruflich orientierte Ausbildung betrachtet er als „gefährliche“ Verkürzung eines Menschen. Es sei wichtig, sich zuerst um das Seelenheil zu kümmern; der Reichtum könne danach immer noch folgen. Diese Sichtweise, nennen wir sie ruhig humanistisch, hat ihren Platz in einem Milieu, in dem junge Männer nicht wirklich um ihre beruflichen Chancen fürchten müssen.

Zum sozialen Erbe (vgl. Bourdieu 1997; Ziegler 2000) von Erasmus gehört auch, dass er gar nicht anders kann als die eigene persönliche Zukunft in einer wirtschaftlichen Führungsposition zu sehen. Dabei geht es ihm nicht um rein ökonomischen Erfolg. Der Elite anzugehören, heißt für ihn, soziale und politische Verantwortung zu übernehmen. Mitzureden, meint er, habe für ihn einen hohen Stellenwert, das sei er quasi schon so gewohnt. Aus diesem Grund tendiert er dazu, die Betriebswirtschaft als Studium zu wählen; das sei wohl die Voraussetzung seinen gegenwärtigen Traum, Geschäftsführer in einem Fair-Trade-Konzern zu werden, umsetzen zu können. Zugleich fühlt Erasmus aber – vor dem skizzierten familiären Hintergrund – auch eine hohe Bindung an Familie und denkt unter diesem Gesichtspunkt daran, sich den Beruf grundsätzlich auf Distanz zu halten. Das Berufleben werde überwertet, auch andere Werte, und gerade jener der Familie, seien wichtig. Hier spricht Erasmus vor dem Hinter-

grund der schulischen Bildung, insbesondere der Philosophie seines Lehrers im Altgriechischen.

Die hier herausgearbeiteten ambivalenten Strebungen von Erasmus verweisen uns nochmals auf die Mehrdeutigkeit von Bildung. In ihrer Eigenschaft als Kapitalform drängt sie darauf, verwertet zu werden, etwa in einer wirtschaftlichen Spitzenposition wie es bei Erasmus der Fall ist. Derartige Positionen sind mit einer Reihe von Zwängen verbunden: mit unmittelbar ökonomischen Verwertungszwängen, aber auch mit sozialen Zwängen, wie die überdurchschnittliche Verausgabung der eigenen Person für Absicherung und Ausbau der einmal erreichten beruflichen Positionen. Eine „Überbewertung“ des Berufs ist in der Struktur einer Führungsposition in aller Regel inkludiert. Erasmus zeigt seine Bildung gerade daran, dass er die Ambivalenz einer solchen zukünftigen Laufbahn erfasst. Als Jugendlicher, der vor einer akademischen Ausbildung steht, hat er das Privileg, dass die damit verbundene Spannung ihn für einige Jahre vermutlich nur auf einer abstrakten Ebene beschäftigen wird. Die biographisch schwierigen Entscheidungen in diesem Zusammenhang wird er erst später treffen müssen.

4. Bildungsaufträge

Im Bisherigen haben wir versucht, die Mangelhaftigkeit eines reduktionistischen Bildungsbegriffes zu zeigen. Mit Paulo Freire ist es uns gelungen das repressive Moment institutioneller Bildung lesbar zu machen und die „quasi-naturalistische Scheindichotomie“ bildungsnah bzw. –fern als ideologisches Konzept zu entlarven. Danach haben wir an Hand mehrerer Bildungsverläufe zu zeigen versucht, warum wir für einen breiteren Bildungsbegriff plädieren. Wenn (institutionelle) Bildung nur eine Anhäufung von Fähigkeiten und Kompetenzen ist, geht genau der zentrale Aspekt, jener des „Zurechtfindens in der Welt“, verloren. Es gilt also darüber nachzudenken, ob es nicht an der Zeit wäre, den bisherigen Bildungsbegriff zu überdenken. Zwischen dem bürgerlich-reaktionären Bildungsideal von Humboldt und einer nach neoliberalen Maximen optimierten „Verwertungsbildung“, gilt es die Leerstellen mit neuen Konzepten zu füllen.

Bildung als Politik

Unser Schulsystem hat heute doppelte Ausschlussfunktion. Zum einen wird Jugendlichen von vorneherein der Zugang zu Bildungsinstitutionen durch viele Hindernisse erschwert, so starten die so genannten Bildungsfernen mit einem klaren Nachteil an Chancen, der kaum aufzuholen ist. Zum anderen weist Bildung durch ihre Stratifikationsfunktion Menschen Positionen im sozialen Raum zu, die sich letztendlich immer als Produkt der subjektiven Bildungsstrategien darstellt und damit all jene ausschließt, die weniger erfolgreich in das „Projekt - Ich“ investiert haben. Die gesellschaftliche Tendenz zu Subjektivierung spiegelt sich auch in der Bewertung von Bildungsverläufen wider. Es reicht heute längst nicht mehr aus, lediglich eine Regelschulbiographie vorweisen zu können. Längst gilt es als unumgänglich sich selbst und seine Chancen durch gezielte Investitionen in das Projektselbst zu optimieren. Dieses Menschenbild hat normativen Charakter angenommen und die perfiden Selbststeuerungsmodelle der „New Economy“ in unseren Köpfen installiert und uns alle zu „Selbstmanagern“ gemacht. „Die Form »Projekt« ist ein historisches Apriori unseres Selbstverhältnisses, eine Folie, auf der wir uns – im Guten wie im Schlechten – selbst begreifen und modellieren“ (Bröckling 2007: 282). Unter Verkennung bzw. Ausblendung aller strukturellen Entitäten, stellt dieses Konzept ein Projekt des „Anti-Sozialen“ dar, in dem die Akteure auf Grund strategischer Überlegungen rationale Entscheidungen treffen und für ihren Erfolg und viel mehr noch ihr Scheitern selbst verantwortlich sind. Aufgabe von Politik kann es innerhalb eines solchen Systems nur sein, das freie Spiel der Kräfte zu ermöglichen. Bildung erhält dann die alleinige Aufgabe soziale Veränderungen zu ermöglichen. Der alte gesellschaftliche Mythos (im Sinne Freires) von der Bildung als dem Motor sozialer Gerechtigkeit, macht ein Eingreifen der Politik obsolet. Die potenziellen Chancen zu sozialem Aufstieg sind für alle gegeben und es bedarf deshalb auch keines wie auch immer gearteten Eingriffs in die Verteilung von Ressourcen durch die Politik.

Eine Verweigerungshaltung ist bei der hermetischen Geschlossenheit dieses Systems und des labellings als „Wissensgesellschaft“ kaum möglich, denn wer möchte schon als ungebildet erscheinen, wenn gerade die Bildung doch unser Humankapital bestimmt. Wie kann nun ein Bildungsbegriff jenseits antiquierter Ideale und der perfiden Logik neoliberaler Subjektivierungs- und Selbststeuerungsmodelle aussehen?

Vor allem gilt es Bildung aus der institutionellen Umklammerung zu befreien und nicht mehr mit Schulbildung gleichzusetzen. Untersuchungen zeigen, dass es milieuspezifisch große Unterschiede in den Bildungsstrategien gibt und vor allem, dass verschiedenste Strategien im jeweiligen Milieu erfolgreich sein können. Es bedarf keineswegs in allen gesellschaftlichen Feldern hoher formaler Bildungspatente, oft sind lebensweltliche Anteile von ebenso großer

Bedeutung für die erfolgreiche Erschließung der eigenen Lebenswirklichkeit. „Die häufig anzutreffende Gleichsetzung von Bildung und erworbenen Bildungspatenten, die auf der Grundlage standardisierter Bildungsinhalte erworben werden, verfehlt diejenigen Momente von Bildung, die *quer zu den in der Schule vermittelten Bildungsformen und –inhalten* liegen. Insofern ist der Bildungsbegriff aus seiner institutionellen Verankerung zu entgrenzen“ (Grundmann et al. 2003: 27, Hervorhebung durch die VerfasserInnen). Außerschulische Institutionen wie Parteien oder Vereine könnten viel zu einem umfassenderen Verständnis von Bildung beitragen. Diese (alten) neuen Orte des Lernens spielten noch vor einiger Zeit eine wichtige Rolle bei der „Übernahme der Welt“ durch Jugendliche. Da die Schule als Bildungsinstitution keineswegs ausreichend ist, sollten sich Vereine auch ihres Bildungsauftrages wieder stärker bewusst werden und versuchen ihre Attraktivität für Jugendliche zu erhöhen. So könnten gesellschaftliche Verantwortlichkeit, demokratische Grundwerte, politisches Engagement und ein Gefühl für das Soziale gestärkt werden, um Subjektivierungstendenzen entgegenzuwirken. Die Öffnung des Bildungsbegriffs in Richtung informeller, lebensweltlicher Bildung lässt sich natürlich nur schwer in die Verwertungslogik und Zertifizierungswut des gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurses integrieren. Deshalb ist es wichtig bewusstseinsbildend zu wirken und Alternativen zu den gegenwärtigen bildungstheoretischen Trends zu liefern.

Neben der oben beschriebenen Entgrenzung von Bildung, gilt es auch neue Inhalte in das Bildungsverständnis zu integrieren. Bildung sollte für Ungleichheit und Ungerechtigkeit sensibilisieren, gerade auch weil sie selbst Ungleichheiten reproduziert und verstärkt. Diese Mittäterschaft von Bildung sollte innerhalb des Bildungssystems selbst thematisiert werden, anstatt gebetsmühlenartig von seiner emanzipatorischen Kraft zu dozieren. Sie sollte das Selbstvertrauen schaffen, sich gegen Marginalisierung und Segregation zu wehren und ein Selbstverständnis entkoppelt vom Humankapitaldiskurs schaffen helfen. Die Gefahr der Domestizierung, im Freireschen Sinne, sollte wahrgenommen und Verweigerungsstrategien sichtbar gemacht werden. In Faustscher Manier sollte Bildung versuchen zu hinterfragen „Was die Welt im Innersten zusammenhält“ und gesellschaftliche Mechanismen aufdecken, auch um ein neues Selbstvertrauen angesichts struktureller Möglichkeiten und Beschränkungen entstehen zu lassen. Niemand kann seiner habituellen Ausstattung entfliehen, doch können wir versuchen ein Bewusstsein für ihre Wirkmächtigkeit zu erzeugen.

Um diese Inhalte sinnvoll in ein neues Bildungssystem zu integrieren, bedarf es eingehender Analysen der gegenwärtigen Situation und couragierter, zukunftsweisender Modelle jenseits von Verwertungszwang und der Anrufung alter Ideale. Ansonsten läuft unser Bildungssystem

Gefahr zu einem Kampfschauplatz um die Verteilung gesellschaftlicher Positionen für die Einen, intellektuellem Abenteuerspielplatz für die Anderen und struktureller Barriere für die Dritten zu werden.

Literatur

- Bourdieu, Pierre; 1966: Wie die Kultur zum Bauern kommt. In: Ders; 2001: A.a.O.: S. 14-24.
- Bourdieu, Pierre; 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen: S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre; 1997: Widersprüche des Erbes. In: Ders. u.a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Konstanz: S. 651-658.
- Bourdieu, Pierre; 2001: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude; 2007: Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz (erstm. 1985).
- Bröckling, Ulrich; 2007: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/Main
- Freire, Paulo; 1973: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Mit einer Einführung von Ernst Lange. Reinbek b. Hamburg.
- Grundmann, Matthias./Groh-Samberg, Olaf/Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich; 2003: Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6. Jahrgang, Heft 1/2003, S. 25-45.
- Hentig, Hartmut von; 1996: Bildung. Weinheim/ Basel.
- Höhne, Thomas; 2006: Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg.) Bildung-Wissen-Kompetenz. Bielefeld: S. 30-43.
- Lange, Ernst; 1973. Einführung. In: Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek bei Hamburg, S. 9-23.
- Negt, Oskar; 2001. Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Secs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. In: Negt (Hrsg.): Arbeit und menschliche Würde. Göttingen, S. 89-102.
- Pamuk, Orhan; 2005: Kein Eintritt. In: Ders.; 2006: Der Blick aus meinem Fenster. Betrachtungen. München/ Wien: S. 46-51.
- Reichenbach, Roland; 2006: Soft skills: destruktive Potenziale des Kompetenzdenkens. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg.) Bildung-Wissen-Kompetenz. Bielefeld: S. 64-81.
- Sartre, Jean-Paul; 1964: Marxismus und Existentialismus. Versuch einer Methodik. Reinbek b. Hamburg.
- Ziegler, Meinrad; 2000: Das soziale Erbe. Eine soziologische Fallstudie über drei Generationen einer Familie. Wien/Köln/Weimar.