

Bildung oder
auf dem Markt verwertbare Kompetenzen produzieren?

Die Bedeutung der Bildungslehre
Theodor Ballauffs
für einen Widerspruch gegen die
Reduzierung des Bildungsbegriffs.

Bachelorarbeit

angefertigt im Studiengang B.A. Bildungswissenschaft,
Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften,
FernUniversität in Hagen

Prüferin: Prof. Dr. Claudia de Witt
Lehrgebiet Bildungstheorie und Medienpädagogik

von

Katja Kohlstedt

vorgelegt am 6. Februar 2015

Benotet mit 1,5



Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Warum Bildung von Kompetenzentwicklung unterschieden werden sollte	3
2	Ausrichtung des Bildungssystems auf Produktion von Humankapital: Einblick in den aktuellen Diskurs zum Bildungsbegriff.....	7
2.1	Kritik an der Ökonomisierung der Bildung	7
2.2	Neoliberalismus: Ursache für die Reduzierung von ‚Bildung‘?	10
2.3	Die Begründungsfigur „Wissensgesellschaft“	12
2.4	Die Leistungsmessung – PISA.....	15
2.5	Das Kompetenzkonzept	16
3	Theodor Ballauffs antithetische Bildungskonzeption: Grundlegende Konzepte	19
3.1	Theodor Ballauffs Wirken und dessen Rezeption.....	19
3.2	Menschlichkeit als die grundlegende Idee der Pädagogik.....	20
3.3	Selbstlosigkeit, Sachlichkeit, Maß und Maßgabe	23
4	Theodor Ballauffs Bildungslehre: Die Kennzeichnungen der Bildung	28
4.1	Freigabe und Emanzipation	28
4.2	Universalität und Wissen.....	31
4.3	Partizipation.....	34
4.4	Vollbringende Einsicht.....	37
4.5	Die Sicht der Dinge in ihrer Unsagbarkeit.....	39
4.6	Befähigung und Zuständigkeit.....	42
4.7	Der Umweg über das Denken.....	42
5	Die Bedeutung der Bildungslehre Theodor Ballauffs für einen Widerspruch gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes	47
6	Fazit.....	51
	Literaturverzeichnis	54

1 Einleitung: Warum Bildung von Kompetenzentwicklung unterschieden werden sollte

Die im Titel der Arbeit provokant formulierte Frage: „Bildung oder auf dem Markt verwertbare Kompetenzen produzieren“ bezieht sich auf das *Bildungssystem* – also insbesondere Schule und Hochschule –, für das die *Bildungspolitik* Rahmenbedingungen schafft, beispielsweise in Form von Festlegung von *Bildungsstandards*. Politik verlässt sich ihrerseits zunehmend auf die empirische oder evidenzbasierte *Bildungsforschung*. *Bildungscontrolling*, *Bildungsmonitoring*, *Bildungsberatung* und *Bildungsökonomie* sind weitere Komposita, denen das Wort ‚Bildung‘ gemeinsam ist, nicht jedoch die Bedeutung eines historisch gewachsenen Begriffes, der Gegenstand des Denkens innerhalb der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie ist.

Was ‚Bildung‘ bedeutet ist in der Geschichte der Menschheit oft diskutiert worden. Dabei wurden ganz unterschiedliche Sichtweisen auf dieses Phänomen beschrieben. Bis in die Gegenwart hinein wird dieser Diskurs fortgeführt, ohne dass es je zu einer letztendlich gültigen Bestimmung der Bedeutung von ‚Bildung‘ kommen könnte. Theodor Ballauff (1911 – 1995) hat sich der Geschichte des Bildungsbegriffes intensiv gewidmet. Als Philosoph und Professor für Pädagogik hat er historisch dokumentierte Ideen zur Bildung durchdacht und selbst ein Bildungskonzept entworfen, das auf Antithesen zu vielen dieser Ideen beruht. Es ist dieses Infrage stellen von Vorfindbarem, was ein wesentliches Element seiner Bildungskonzeption ausmacht: Die Selbständigkeit im Denken, das Überwinden der primären Sozialisation und die selbstlose Suche nach Wahrheit sind nach Ballauff der Sinn von Bildung, wie in dieser Arbeit gezeigt werden wird.

Bei der gegenwärtigen Verwendung des Begriffes ‚Bildung‘ werden diese Aspekte kaum mehr mitbedacht. In der öffentlich-politischen Rhetorik der vergangenen Jahre sind Nutzbarkeitserwartungen in den Vordergrund gerückt. Schlimmer noch: Es vollzieht sich eine Reduzierung der Bedeutung des Begriffes ‚Bildung‘ auf ausgebildete Kompetenzen – so der Tenor einer Reihe von aktuellen kritischen Zustandsbeschreibungen im pädagogischen Diskurs. Dies ist der Ausgangspunkt für diese Arbeit. Wie aber kann ein Begriff wie ‚Bildung‘ umgedeutet oder auf etwas reduziert werden? Die Schwierigkeit, den Bedeutungsinhalt von ‚Bildung‘ zu bestimmen, ist elementarer Gegenstand der pädagogischen Disziplin. Theodor Ballauff sieht es als die ureigene Auf-

gabe der Pädagogik als Wissenschaft an „in der Theorie auszusagen und zu begründen, was Bildung ist“ (PaB¹, S. 13). Das gilt auch dann, „wenn sich herausstellen sollte, daß Bildung in Wirklichkeit nicht erfüllbar, nicht erreichbar ist“ (S. 13). Derjenige, der anstatt die Pädagogik zu befragen, „irgendetwas als Erziehung, als Bildung [behauptet]“, so Ballauff, stellt sich „außerhalb des geschichtlichen Syndesmos² der Gedanken“ (PaB, S. 14). Die öffentlichkeitswirksame und häufige Verwendung des Begriffes ‚Bildung‘ zur Bezeichnung eines „irgendetwas“ beruht erkennbar nicht auf historisch gewachsenen Verbindungen vielfältiger pädagogischer Gedanken. Vielmehr werden wirtschaftspolitische Intentionen deutlich: Leistung, Kompetenzen und Qualifikationen für den Wirtschaftsstandort Deutschland werden zum Beispiel in den Texten der Webpräsenz des Bundesministeriums für Bildung und Forschung immer wieder synonym mit ‚Bildung‘ verwendet.

Die Reduzierung der Bedeutung des Wortes ‚Bildung‘ auf den funktionalen Aspekt ‚Kompetenz‘ ist in der aktuellen pädagogischen Diskussion sowie darüber hinaus auch in der Soziologie und Philosophie Anlass für starke Kritik. „Es ist gespenstisch“ – so leitet der Philosoph Konrad Paul Liessmann (2014) jedes Kapitel seiner Streitschrift über die „Praxis der Unbildung“ ein. In deutlicher Schärfe bewertet er die Reduzierung:

Was heute unter dem Titel Bildung firmiert, was von Bildungsjournalisten propagiert, was von Bildungsexperten verkündet, was von Bildungsforschern behauptet, was von Bildungspolitikern durchgesetzt, was an Schulen und Universitäten beworben wird, ist deren Gegenteil und Karikatur, eine Phrase, eine Schimäre, eine einzige riesige Sprechblase, ein Gespenst, das nicht um Mitternacht, sondern zur besten Unterrichtszeit sein Unwesen treibt: Geisterstunde! (Liessmann 2014, S. 10).

Ähnliche Bewertungen dieses Zustandes, wie mit dem Bildungsbegriff umgegangen wird, finden sich gegenwärtig – meist weniger poetisch, wenn auch

¹ *Pädagogik als Bildungslehre*. Die vorliegende Arbeit bezieht sich bei der Darstellung der Bildungslehre Ballauffs überwiegend auf dieses Hauptwerk in der 4. Auflage aus dem Nachlass (2004). Daher wird aus ästhetischen Gründen und in Anlehnung an Thompson (2003) als Quellennachweis ‚PaB‘ anstelle von ‚Ballauff 2004‘ angegeben. Andere Schriften Ballauffs sind mit Jahreszahl im Text gekennzeichnet.

² Syndesmos: Zusammenhang des Ganzen (Übersetzung aus: PaB, S. 247). Ballauff verwendet häufig ungewöhnliche Kunstwörter, die teils im Anhang der PaB erläutert sind. Den Sinn sehen Poenitsch und Ruhloff (2004) darin, „den Gedanken zu einem präzise differenzierten Ausdruck zu verhelfen [...]“ (Einleitung zur PaB, S. 7). Es bleibt nicht aus, dass bei der Rezeption eines Denkers, der so wohlbedacht mit Sprache umgeht, sich der Schreibstil der Rezipientin anpasst. Ballauffs Formulierungen sind darüber hinaus so treffend, dass eine künstliche Umschreibung vielfach den Sinn verfälschen würde. Daher ist Ballauff überwiegend wörtlich zitiert worden. Soweit Formulierungen aus vorherigen Zitaten bei der eigenen Interpretation wieder aufgenommen wurden, sind diese meist in Anführungszeichen gesetzt, ohne wiederholt auf die Textquelle zu verweisen.

häufig polemisch – bei einer Vielzahl von Pädagog_innen, Soziolog_innen und Philosoph_innen. Angesichts dieses Zustandes ist es eine weiterhin aktuelle Herausforderung für die Pädagogik „in der Theorie auszusagen und zu begründen, was Bildung ist“ (PaB, S. 13). In dieser Arbeit wird die Bildungslehre Theodor Ballauffs dargestellt und auf ihre Bedeutung für einen Widerspruch gegen eine Umdeutung und Reduzierung des Bildungsbegriffes untersucht.

Unter der Perspektive des gegenwärtigen Standes des Diskurses zum Begriff ‚Bildung‘ lautet die These dieser Arbeit: Eine argumentativ umfassende und wohlgedachte Bildungstheorie, wie sie Theodor Ballauff vorgelegt hat, ist notwendig, um dem wirtschaftspolitischen Einfluss auf das Bildungsverständnis und damit auch auf die Ausrichtung des Bildungssystems wirksam entgegenzutreten zu können. Ziel dieser Arbeit ist es zu zeigen, dass mit der antithetischen Bildungskonzeption Theodor Ballauffs wirksame Argumente vorliegen, um die Prämissen zu widerlegen, die als Ursache eines auf funktionalistische Zwecke verkürzten Bildungsbegriffes identifiziert werden können.

In Kapitel 2 werden die in der Einleitung angedeuteten Kritikpunkte anhand ausgewählter Bereiche näher analysiert. Dabei wird auf exemplarische Weise überwiegend Literatur der Kritiker_innen der gegenwärtigen Entwicklungen herangezogen. Eine Kenntnis der bildungspolitisch bedeutsamen Entscheidungen der vergangenen circa 15 Jahre wird bei den Leser_innen vorausgesetzt, ergibt sich teilweise jedoch auch aus der Darstellung der Kritik. Es wird gezeigt, dass die Verengung des Bildungsbegriffes darauf beruht, dass eine einseitige Fokussierung auf ökonomische Sachfragen sämtliche Lebensbereiche durchdringt. Dazu wird in Kapitel 2.1 Hinweisen auf die so genannte ‚Ökonomisierung der Bildung‘ nachgegangen, so dass zugrunde liegende Paradigmen deutlich werden. Diese lassen sich auf Weltanschauungen zurückführen, die allgemein als ‚Neoliberalismus‘ gekennzeichnet werden. In Kapitel 2.2 werden daher Herkunft und Strömungen des Neoliberalismus kurz dargestellt sowie dessen Leitvorstellungen herausgearbeitet, die Einfluss auf das Bildungsverständnis haben können. Daran anschließend wird in Kapitel 2.3 gezeigt, wie das Postulat der so genannten Wissensgesellschaft als Begründungsfigur für tiefgreifende Veränderungen im Bildungswesen genutzt wird. Als Folge können demnach groß angelegte und teure Leistungsmessungen, insbesondere bekannt durch das von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) durchgeführte *Programme for International Student Assessment* (PISA), gerechtfertigt werden (Kapitel 2.4). Die

PISA-Studien ermöglichten der Bildungspolitik wiederum, Leistungserwartungen zu formulieren, die durch Kompetenzmodelle vermeintlich operationalisiert werden. In Kapitel 2.5 wird die Verwendung des Kompetenzbegriffes im schulischen und universitären Bereich analysiert. Nicht berücksichtigt wird der berufspädagogische Zusammenhang, da hier zum einen andere Kompetenzmodelle erarbeitet wurden, deren Nichtberücksichtigung im allgemeinbildenden Bereich gerade zu kritisieren ist. Zum anderen wird in der vorliegenden Arbeit nicht die Kompetenzentwicklung im Rahmen der Ausbildung kritisiert – es wird ausschließlich für eine begriffliche Unterscheidung von Bildung und Ausbildung argumentiert. Diese Argumentation soll mit der Darstellung der Bildungslehre Theodor Ballauffs untermauert werden. In Kapitel 3 werden Elemente seiner Theorie erörtert, die für ein Verständnis der in Kapitel 4 dargestellten Kennzeichnungen der Bildung grundlegend sind. Kapitel 3.1 beschreibt Theodor Ballauffs Wirken sowie die Einordnung seines in dieser Arbeit zugrunde gelegten Hauptwerkes *Pädagogik als Bildungslehre*. Auch auf sein Verhältnis zu Heidegger wird eingegangen, da dieses Anlass zu Kritik an seinem pädagogischen Wirken gab. Ballauffs Argumentation, Menschlichkeit sei die grundlegende Idee der Pädagogik, wird in Kapitel 3.2 erläutert. Die Bedeutung der Konzepte ‚Selbstlosigkeit‘, ‚Sachlichkeit‘ sowie die ‚Maßgabenproblematik‘ für die ballauffische Bildungskonzeption wird in Kapitel 3.3 herausgearbeitet. Die Darstellung dieser Bildungskonzeption folgt in Kapitel 4. Die von Ballauff herausgearbeiteten 16 Kennzeichnungen von Bildung, die er unter sieben Überschriften zusammenfasst, werden in unveränderter Reihenfolge beschrieben und zum gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurs in Bezug gesetzt.

Eine zusammenfassende Darstellung und die Erörterung der These dieser Arbeit erfolgt in Kapitel 5. Hierbei werden die wesentlichen Aspekte der Bildungslehre Theodor Ballauffs diskutiert, die für einen Widerspruch gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes bedeutsam sind, sowie mit dem in Kapitel 2 dargestellten Sachverhalt in Verbindung gebracht. Im abschließenden Fazit wird noch einmal die Wirksamkeit der ballauffischen Bildungskonzeption für einen Widerspruch gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes unter gegenwärtigen Bedingungen hervorgehoben. Es wird ein Ausblick auf mögliche Konsequenzen gegeben, die eine Berücksichtigung der Gedanken zur Bildung nach Theodor Ballauff für das Bildungswesen und die von diesem betroffenen Menschen hätte – „selbst wenn sich herausstellen sollte, daß Bildung in Wirklichkeit nicht erfüllbar, nicht erreichbar ist“ (PaB, S. 13).

2 Ausrichtung des Bildungssystems auf Produktion von Humankapital: Einblick in den aktuellen Diskurs zum Bildungsbegriff

2.1 Kritik an der Ökonomisierung der Bildung

Für das öffentliche Bildungswesen werden Finanzmittel eingesetzt, die durch Steuergelder zur Verfügung stehen. Insofern hat der Staat diese Ausgaben zu begründen und zu rechtfertigen. In der jüngsten Vergangenheit richtet sich die Rechtfertigung vermehrt auf die Rendite, die mit der öffentlich finanzierten Bildung erwirtschaftet wird. Den eingesetzten Kosten soll ein messbarer Ertrag gegenübergestellt werden, so dass der Gewinn in Form einer quantitativen Messgröße wie z. B. Geld ermittelt werden kann. Diese betriebswirtschaftliche Perspektive dominiert die neue Ausrichtung des Bildungssystems in Deutschland. Das betrifft zum einen die Schulen, in denen Bildungsstandards als Zielvorgabe formuliert werden. Diese beruhen auf vermeintlich messbaren Kompetenzbeschreibungen. Zum anderen sind die Universitäten in Bezug auf die Lehre angehalten, kompetenzorientierte Module anzubieten und in Bezug auf Forschung ökonomisch verwertbare Ergebnisse und Wissen zu produzieren. Dieser Ist-Zustand ist inzwischen hinreichend dargestellt worden und ebenso kritisiert worden. Liessmann (2014) beispielsweise beschreibt diesen Zustand als „Praxis der Unbildung“ und führt die Folgen einer auf Verwertbarkeitsaspekte reduzierten Bildung eindringlich auf:

Die gegenwärtige Praxis der Unbildung aber fragt immer nach dem Nutzen, für den Einzelnen, für die Wirtschaft, für die Gesellschaft. In bestimmten Bereichen ist dies legitim [...]. Reduziert man Bildung aber auf das Nützliche, lässt man nur noch das gelten, das sich auch anwenden lässt, sieht man alles nur noch unter der Perspektive der Verwertbarkeit, geht jede Chance verloren, jungen Menschen in Schule und Universität die Möglichkeit zu geben, sich einer Sache um ihrer selbst willen zu nähern, sich von einem Gegenstand faszinieren zu lassen, einer Frage neugierig auch dann zu folgen, wenn die Antwort ausbleibt oder keine Bedeutung für die Karriere hat. Nützlichkeit bedeutet immer: Sein für Anderes. Es verwehrt uns jedes Für-sich-Sein (Liessmann 2014, S. 179).

Die Debatte um die Reformen der vergangenen Jahre in verschiedenen Bereichen des Bildungswesens lässt eine tiefergehende Reflexion der Frage erkennen, welche Ziele mit den Bildungsinstitutionen erreicht werden sollen. Kritisiert wird an den Reformen insbesondere, dass inzwischen eine rein aus ökonomischer Perspektive argumentierende Bildungspolitik betrieben wird. Infrage gestellt wird die Priorität des Ziels, durch Schule und Universität sicherzustellen, dass dem Arbeitsmarkt verwertbares Humankapital zur Verfügung steht.

In Bezug auf die gravierenden Reformen im Hochschulbereich spricht Lena Becker (2012) vom „Bologna-Prozess als Konkretisierung und Radikalisierung von Tendenzen der Bildungsökonomisierung“ (S. 11). Sie zeigt auf, wie maßgebend das *employability*-Konzept die Hochschulstrukturreformen beeinflusst. ‚*Employability*‘ wird meist mit ‚Beschäftigungs-‘ oder ‚Arbeitsmarktfähigkeit‘ ins Deutsche übersetzt. Das *employability*-Konzept grenzt sich vom Berufskonzept insofern ab, dass es stärker die Anpassungsfähigkeit betont, oder wie Becker formuliert: „*Employability* hingegen fokussiert weniger auf Fachkompetenz [...] sondern vielmehr auf Erwerbsorientierung im Sinne einer individuellen Selbstvermarktung“ (Becker 2012, S. 116; Herv. i. Orig.). Becker zeigt auf, dass der Bologna-Prozess „bei der Verankerung von *employability* im Hochschulkontext eine entscheidende Rolle gespielt [hat]“ (S. 116; Herv. i. Orig.) und eng mit dem Ziel der Wettbewerbsfähigkeit von Europa verknüpft ist. Blomert und Meyer-Renschhausen (2009) stellen als Folge des Bologna-Prozesses des Weiteren fest, dass die Hochschulen mit einem „reduktionistische[n] Utilitarismus auf Dienstleistungsfunktionen“ als „Fortsetzung der Wertschöpfungskette der Volkswirtschaft betrachtet“ werden (Blomert und Meyer-Renschhausen 2009, S. 35). Der Verwertbarkeitsaspekt tritt auch bei der Vergabe von Forschungsgeldern in den Vordergrund, wodurch die Freiheit der Forschung bedroht ist.

Dabei sind es vor allem wirtschaftsnahe Interessenvertretungen, die ein auf verwertbare Kompetenzen reduziertes Bildungsverständnis medial verbreiten. Der Einfluss, den Lobbyorganisationen wie die Initiative Neue Marktwirtschaft (ISNM) oder private Stiftungen wie z. B. die Bertelsmannstiftung auf bildungspolitische Prozesse haben, beschreibt Hepp (2013) im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Dort heißt es:

In diesem Sinne sind auch unternehmensnahe Think-Tanks als "Denkfabriken" und professionelle Beratungseinrichtungen im bildungspolitischen Sektor aktiv. [...] Durch Analyse, Wissensproduktion, Erprobung eigener Modelle und Strukturfinanzierung **beeinflussen sie die Meinungsbildung** in den Massenmedien und der Politik erheblich und werden so faktisch selbst zum politischen Akteur (Hepp 2013; Herv. K. K.).

In Bezug auf die Meinungsbildung rund um den Begriff ‚Bildung‘ ist die Ursache für ein funktionalistisches, reduziertes Begriffsverständnis nach Ansicht einer Vielzahl von Autor_innen der Siegeszug des neoliberalen Paradigmas. Exemplarisch für den Grundtenor einer Reihe von Zustandsbeschreibungen rund um die Verwendung des Begriffes ‚Bildung‘ steht folgendes Zitat:

Das sinnveränderte Begriffswort ‚Bildung‘ wird als Sammelname für kompetenz-, d. h. wettbewerbsfähige, oder besser noch: zeitpunktgenaue Kompetenzen er-

zeugende Lernoperationen vor Ort, d. h. im Kontext der Wirtschafts- und Arbeitsorganisation oder doch im Ausblick darauf verwendet. Die allgemeine Bildung an Pflichtschulen wird mehr und mehr als Einübung in dieses ‚Lernen auf Abruf‘ verstanden und muss deshalb auch ihrerseits dessen Grundcharakter annehmen. Dieser Grundcharakter besteht in der erfolgreichen Bewältigung nachgefragter Problemlösungen oder m.a.W. in der Marktfähigkeit der Produkte des Lernens (Ruhloff 2007, S. 28)

Auch der Wirtschaftswissenschaftler Ptak (2011) verweist darauf, „dass verschiedene Interessengruppen an einer Neuausrichtung des Bildungssystems arbeiten, in deren Zentrum die institutionelle Transformation der Bildung entlang neoliberaler Prämissen steht. Hauptziel ist die Zurichtung des Bildungssystems auf seine ökonomische Zweckmäßigkeit [...]“. Mit den neu ausgerichteten Zielen des Bildungssystems, „deren Anforderungen maßgeblich von Unternehmen und ihren Verbänden bestimmt werden“, ist die „Engführung von Bildung als Qualifizierung von Arbeitskraft“ verbunden (Ptak 2011, S. 105 f.).

Ein besonders deutlicher Beleg für die Feststellungen von Ruhloff und Ptak kann in einer Veröffentlichung der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft (vbw) mit dem Titel „Bildung neu denken!“ aus dem Jahr 2003 gefunden werden. Hier werden gesellschaftliche Leitbilder und daraus abgeleitete Reformempfehlungen für das Bildungssystem vorgestellt. Die Ausrichtung auf eine marktorientierte Verwertungslogik wird dabei nicht bestritten, im Gegenteil sogar hervorgehoben: „Diese Steuerungsweise [Begrenzung politischer Entscheidungen, K. K.] ist eine ökonomische. Es wird empfohlen, das Bildungssystem mit Steuerungsregeln aus dem Unternehmensbereich zu reformieren [...]. Dies bedeutet zweifellos eine **Ökonomisierung der Bildung**“ (vbw 2003, S. 323; Herv. i. Orig.). In dieser Schrift, an der neben verschiedenen Vertretern der Wirtschaft auch bekannte (Berufs-)Bildungsforscher_innen wie Dieter Lenzen, Rudolf Tippelt und Fritz Böhle mitgewirkt haben, wird ohne Darstellung vertiefender bildungstheoretischer Grundlagen der Bildungsbegriff umgedeutet. Lapidar wird behauptet, dass der Bildungsbegriff des deutschen Bildungssystems revisionsbedürftig sei, da er von „einem konstruierten Gegensatz aus allgemeiner und beruflicher Bildung“ (S. 52) ausgehe. Eine Auseinandersetzung mit der klassischen Bildungstheorie bzw. der Argumentation, warum allgemeine von beruflicher Bildung zu unterscheiden sinnvoll sein könnte, wird von den Autoren nicht vorgenommen.

Bernd Zymek analysierte die Schrift im Jahr 2005 und kam zu dem Schluss, dass „diese Vorschläge nur mit radikalen Eingriffen in das bestehende Verfassungssystem, im Grunde nur mit einem radikalen politischen Systemwechsel umgesetzt werden können“, dementsprechend nicht damit gerechnet werden

könnte, dass „der Katalog von weitreichenden Forderungen [...] demnächst in praktische Bildungspolitik umgesetzt wird“ (Zymek 2005/2006, S. 8). Dennoch scheinen einige Leitvorstellungen der Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft Einfluss auf die Reformen im Bildungssystem gehabt zu haben – so z. B. der Einsatz privater Agenturen, die inzwischen für die Akkreditierung von Studiengängen zuständig sind. Diese wurden von der Vereinigung ausdrücklich unter der Überschrift „Deregulierung“ gefordert (vbw 2003, S. 324 f.). Dieses Beispiel zeigt, wie der Einfluss von wirtschaftsnahen Think Tanks auf die Vorstellungen von Bildung und auf die Gestaltung der Bildungsinstitutionen im Sinne eines auf ökonomische Verwertbarkeit der Ressource ‚Mensch‘ gerichteten Leitbildes wirkungsmächtig werden kann. Armin Bernhard (2005) sieht in „der gegenwärtigen Form des ökonomischen Systems“ die Ursache dafür, dass „Wissen und Kompetenzen zu grundlegenden Elementen der Mehrwertschöpfung, damit zu Ressourcen der betriebswirtschaftlichen Rendite“ werden (Bernhard 2005, S. 236). Er hält es für evident, dass „Bildung systematisch zu einer Ware degradiert wird, in deren Präsentation und Aufbereitung sämtliche im bürgerlichen Bildungsideal immer auch enthaltenen widerständig-emanzipatorischen Elemente eingefroren werden sollen“ (Bernhard 2005, S. 236). Auch Eva Borst (2009) sieht den Bildungsbegriff „verengt auf ein Instrument der politischen Ökonomie“, wodurch er seine „ihm innewohnenden kritischen Potentiale“ verliert (Borst 2009, S. 129). Da in vielen kritischen Analysen zur Ökonomisierung der Bildung die neoliberale Weltanschauung als zugrunde liegendes Paradigma benannt wird, soll im Folgenden Neoliberalismus kurz dargestellt werden. Dies auch, da im weiteren Verlauf der Arbeit dieser immer wieder als Beispiel für einen „-ismus“ herangezogen wird.

2.2 Neoliberalismus: Ursache für die Reduzierung von ‚Bildung‘?

Der Neoliberalismus ist in seinen Formen und Ausprägungen vielfältiger, als die aktuelle Verwendung der Bezeichnung – meist durch seine Kritiker – für eine bestimmte wirtschaftstheoretische Ideologie erkennen lässt. Geschichtlich wurzelt die Bezeichnung ‚Neoliberalismus‘ in der Zeit nach der Weltwirtschaftskrise 1929. Ökonomen trafen 1938 in Paris zum „Colloque Walter Lippmann“ zusammen, um über das Fortbestehen des Kapitalismus und des Liberalismus zu diskutieren. In Abgrenzung zum für die Krise verantwortlichen gemachten ‚Laissez-faire‘-Liberalismus wählten sie die Selbstbezeichnung ‚Neoliberalismus‘. Sie einte die Ablehnung des Keynesianismus, des Fa-

schismus sowie des Sozialismus, doch erkennbar war auch ihre „Spaltung: Während von Hayek und von Mises eine Art puristischen Liberalismus und Marktradikalismus vertraten, hielten vor allem Rüstow, Röpke und Lippmann zur Herstellung und Erhaltung einer freien Marktordnung eine Reihe staatlicher und sozialpolitischer Regulationen für unabdingbar“ (Heim 2013, S. 382). Die Auffassung der letztgenannten Richtung wurde zum Prinzip des Ordoliberalismus, aus dem das Konzept der Sozialen Marktwirtschaft hervorging. Heim (2007) hebt hervor, dass staatliches Handeln nach dem Marktprinzip für Ordoliberale *nur* bedeute, dass „die gesamte Gesellschaftspolitik der Herstellung einer freien Wettbewerbsordnung *gemäß* sein soll. Dies bedeutet bei den Ordoliberalen gerade nicht, dass alle gesellschaftlichen Bereiche nach Marktprinzipien organisiert werden könnten“ (Heim 2013, S. 384; Herv. i. Orig.). In der Denkrichtung, die oft als „angloamerikanischer Neoliberalismus“ bezeichnet wird und insbesondere seit den 70er Jahren Einfluss gewinnen konnte, ändert sich diese Sichtweise und führt zu den Ausprägungen, die gegenwärtig zunehmend in der Kritik stehen – insbesondere auch aus der pädagogischen Fachrichtung, insofern das Marktprinzip im Bildungswesen implementiert werden soll bzw. in vielen Bereichen schon Einzug gehalten hat.

Ptak (2008) charakterisiert die theoretischen Grundlagen des Neoliberalismus, indem er Unterschiede zur Neoklassik herausarbeitet. Aus pädagogischer Sicht und für die Kritik an der Ökonomisierung der Bildung besonders relevant ist die Einschätzung, dass der Neoliberalismus „das Kosten-Nutzen-Kalkül nicht auf die ökonomische Sphäre begrenzt wissen [will], sondern es auf alle Bereiche des menschlichen Verhaltens ausdehnen“ möchte (Ptak 2008, S. 30). Unter Berücksichtigung der Arbeiten des Nobelpreisträgers Gary S. Becker, der den Rational-Choice-Ansatz begründet hat und selbst von einem ‚Ökonomischen Imperialismus‘ spricht, führt Ptak im Weiteren aus, dass der Ökonomische Imperialismus „für ein Denken [steht], das den Menschen und seine sozialen Beziehungen vollständig ökonomisiert und damit Marktverhältnisse totalisiert“ (Ptak 2008, S. 30). Es ließe sich dieser knapp gehaltenen Darstellung zum Neoliberalismus noch vieles hinzufügen, wollte man als Ursache für die Reduzierung des Bildungsbegriffes die ideologischen Prämissen des Neoliberalismus identifizieren. Für das Thema dieser Arbeit und insbesondere die Frage nach der Bedeutung der Bildungslehre Ballauffs für einen Widerspruch gegen eine solche Reduzierung ist es indes ausreichend, wenn Folgendes deutlich geworden ist: Beim Neoliberalismus handelt es sich um

die Verabsolutierung einer Idee – der Anwendung des Marktprinzips sowie des Wettbewerbes auf sämtliche Bereiche gesellschaftlichen Lebens – und damit auch auf das Bildungswesens.

Die Ökonomisierung der Bildung beziehungsweise an die Engführung des Bildungsbegriffes, die auf neoliberale Weltanschauungen zurückgeführt werden kann, sowie die wirtschaftspolitisch begründete Umsteuerung des Bildungssystems ist innerhalb verschiedener Fachdiskurse kritisiert worden. Die Kritik richtet sich auf unterschiedliche Dimensionen, von denen im Folgenden einige dargestellt werden. Als Begründungsfigur für eine Neuausrichtung der Bildung unter funktionalistischen Gesichtspunkten wird von ihren Befürwortern häufig das Postulat der ‚Wissensgesellschaft‘ herangezogen. Im folgenden Abschnitt wird daher die Kritik an diesem ‚Label‘ erörtert.

2.3 Die Begründungsfigur „Wissensgesellschaft“

In engem Zusammenhang mit der Umgestaltung des Bildungssystems steht das Postulat der ‚Wissensgesellschaft‘ und der dadurch genutzten Begründungsfiguren. Das zeitdiagnostische Label ‚Wissensgesellschaft‘ wird insbesondere in den Bildungswissenschaften häufig unkritisch verwendet. Diesen Eindruck kann man zumindest erhalten, betrachtet man die Vielzahl von Einleitungen pädagogischer Schriften, in denen zu Beginn festgestellt wird: „Wir leben in einer Wissensgesellschaft“ oder „die Wissensgesellschaft macht es erforderlich, dass...“. Dies erklärt sich womöglich durch den Umstand, dass Wissen, Wissensgenerierung und -Weitergabe genuin pädagogische Themen sind. Jedoch wird in den meisten Kontexten, in denen die Vorstellung einer Wissensgesellschaft verbreitet wird, der Charakter des Wissens ganz anders beschrieben als im Rahmen einer Bildung, wie sie zum Beispiel von Theodor Ballauff konzipiert wird.

Der Soziologe Uwe Bittlingmeyer hat 2005 eine umfassende Analyse zur Entstehung des Labels ‚Wissensgesellschaft‘ vorgelegt und dazu insbesondere Veröffentlichungen verschiedener Bundesministerien herangezogen. Er stellt für den Bildungsbereich fest, dass mit dem Hochschulrahmengesetz „eine stärkere Ergebnisorientierung der wissenschaftlichen Forschung im Kontext ihrer ökonomischen Verwertbarkeit“ erreicht werden soll, was für die Politik gleichbedeutend sei mit „Erhaltung der technologischen Leistungsfähigkeit“ (Bittlingmeyer 2005, S. 61). Er kommt zu einem entscheidenden Schluss: „Die

in den Informationsbroschüren und Gutachten beschriebenen Trends, die mit dem Label ‚Wissensgesellschaft‘ versehen werden, *scheinen* eine hegemoniale Rolle des ökonomischen Feldes naturwüchsig zu erzwingen“ (Bittlingmeyer 2005, S. 62; Herv. K. K.). Bittlingmeyer stellt im Weiteren heraus, wie der „unterstellte Kontrollverlust“ (S. 74) insbesondere auf europäischer und internationaler Ebene aktiv durch politische Entscheidungen normativ gestaltet wird. Ein auch bei anderen Autoren vielfach herangezogenes Beispiel mit großem Einfluss auf den Bildungsbereich sind die von der Welthandelsorganisation (WTO) vereinbarten *Allgemeinen Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen*, die so genannten GATS-Verträge, die Deregulierung und Liberalisierungen zum Ziel haben. Als Ergebnis hält Bittlingmeyer (2005) fest: „Der als politischer Kontrollverlust wahrgenommene gesellschaftliche Wandel ist [...] nicht zum geringsten Teil Folge aktiver politischer Entscheidungen durchaus benennbarer Akteure und der postulierte autonome Modernisierungsprozess vollzieht sich demnach ebenfalls keineswegs jenseits von konkreten Entscheidungsträgern“ (Bittlingmeyer 2005, S. 77). Krautz (2007) formuliert diesen Sachverhalt zugespitzt in Bezug auf die Bildungsthematik: „Die Umdeutung des Bildungsbegriffs und der Umbau des Bildungswesens werden als Folge der ökonomischen Globalisierung gerne als unausweichlich und alternativlos charakterisiert. Tatsächlich ist der Prozeß politisch initiiert, wird wissenschaftlich sekundiert und medial orchestriert“ (Krautz 2007, S. 6)

Lenz und Schefold (2008) differenzieren zwischen wissenschaftlichen und politischen Diskurslinien der Wissensgesellschaftsdebatte. Der politische Diskurs „rekurriert uneingeschränkt auf ein ökonomisches Kalkül“ (Lenz & Schefold 2008, S. 3). Dieses richtet sich vor allem darauf, dass von einer wissenschaftsbasierten Ökonomie ausgegangen wird: Der Fortschritt der Technologien basiert auf wissenschaftlich-technischem Wissen, die rasch zunehmenden Berufsbilder im Dienstleistungsbereich bringen es mit sich, Wissen als Rohstoff zu betrachten – Wissen und seine Träger sind die bedeutenden Produktionsfaktoren, die insbesondere für das Hervorbringen von Innovationen eine große ökonomische Rolle spielt. Rehme (2008) hat die Bedeutung des Wissens im Rahmen der so genannten Neuen Wachstumstheorie analysiert. Diese geht davon aus, dass technischer Fortschritt abhängig ist von ökonomischen Entscheidungen (wozu auch die Investition in Forschung und Entwicklung gezählt wird). Wissen ist für technischen Fortschritt entscheidend, dieses ist jedoch überwiegend „in den Menschen, die es gebrauchen, gebunden. Aus diesem

Grund spielt Ausbildung eine zentrale Rolle im Verständnis der modernen Wachstumstheorie. [...] Die meisten Beiträge zeigen, dass Humankapital positiv mit dem Wirtschaftswachstum verbunden ist“ (Rehme 2008, S. 32). Wenn dieser Umstand aus ökonomischer Sicht auch nicht zu ignorieren ist, so zeigt sich jedoch an dieser Stelle, wie verengend eine neoliberale Sicht auf den Menschen kann. Heim (2013) stellt diesbezüglich fest:

Auf dem Papier ist das idealtypische Subjekt des Neoliberalismus die endgültige Anpassung des ‚Menschen‘ an die Logik einer um die Verwertung von Wert zentrierten Ökonomie, da sich prinzipiell alle Lebensregungen in das Raster der Selbstverwertung des Humankapitals einordnen lassen (Heim 2013, S. 396).

Welche Auswirkungen die Humankapitaltheorie – im Gegensatz zu den pädagogischen Perspektiven von Wissen – auf die Umsteuerungen im Bildungswesen hat, stellt Ursula Frost (2014) in einem Vortrag mit dem Titel „Bildung ist auch Widerstand!“ heraus. Sie erläutert die so genannte „Saarbrücker Formel“, in welcher die Wissensverfallszeit ein Faktor ist, um den Humankapitalwert zu ermitteln. ‚Wissen‘ wird in dieser Formel demnach als Verfallsprodukt charakterisiert. Die Konsequenzen, die sich ergeben, wenn der Humankapitalansatz als Begründung zur grundlegenden Ausrichtung bildungspolitischer Reformen angesehen wird, fasst Frost (2014) zusammen:

Das heißt, Wissen als geistiger Horizont, der weiterreichende und längerfristige Perspektiven erlaubt und auch kritische Alternativen in den Blick bringt, kommt als ‚Humankapital‘ nicht vor, weil es demnach offenbar keine Wertschöpfung und keine Wertsteigerung einbringt.

[...] Die Bildungsreform setzt mit ihrer Kompetenzorientierung bei dieser Sicht an und suggeriert, dass die unternehmerische Verwertbarkeit gleichbedeutend mit dem Nutzen für die Allgemeinheit sei (Frost 2014, S. 273)

Für Frost ist es „zumindest aus pädagogischer Sicht [...] ein Skandal“, dass „man unter der Hand diese ökonomische Berechnung als diejenige, die für die Öffentlichkeit die maßgebliche sei, ansetzt“. Denn dadurch würden „ökonomische Interessen mit pädagogischen Sichtweisen und demokratischen Ansprüchen einfach [gleichgesetzt]“ (Frost 2014, S. 274.).

Unter der Perspektive, dass ‚Wissensgesellschaft‘ ein politisch gewolltes, strategisches Label ist, um ein konkretes – nämlich ökonomistisches – Handeln zu rechtfertigen, werden im folgenden Abschnitt die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) initiierten und durchgeführten Leistungsmessungen im Bildungsbereich betrachtet: Die PISA-Studien.

2.4 Die Leistungsmessung – PISA

Die seit dem Jahr 2000 von der OECD durchgeführte Leistungserhebung *Programme for International Student Assessment* (PISA) hat unbestritten Einfluss auf die Umsteuerung des Bildungswesens gehabt. Die für Deutschland als „Schock“ interpretierten Ergebnisse führten zu umfangreicher Aktivität bildungspolitischer Entscheidungsträger. Die Einführung von Bildungsstandards gilt als direkte Folge der „alarmierenden Ergebnisse“.

Im Selbstverständnis beteiligter Bildungsforscher hat die OECD mit PISA „ein eigenes Indikatorensystem für Bildungsergebnisse“ geschaffen (Sälzer & Prenzel 2013, S. 13). Die Output-Daten sollen in Zusammenhang mit den Strukturdaten von Bildungssystemen im Hinblick auf die Effektivität interpretiert werden und so auch für ein nationales Bildungsmonitoring nutzbar gemacht werden, welches wiederum Daten liefert, die „für die Steuerung des Bildungssystems relevant sind“ (Sälzer & Prenzel 2013, S. 13). Mit anderen Worten: Relevant ist, was effektiv für die Erfüllung der Leistungserwartung ist. Insofern ist es aufschlussreich, dass diese Erwartung als Leitfrage von PISA folgendermaßen gestellt wird: „[...] wie gut es den Staaten gelingt, junge Menschen auf die Anforderungen einer Teilhabe an der Gesellschaft, auf das Erwachsenenleben und das weitere Lernen über die Lebensspanne vorzubereiten“ (Sälzer & Prenzel 2013, S. 13).

Worin diese Anforderungen bestehen wird dabei nicht weiter erläutert, sondern wohl stillschweigend vorausgesetzt. Im Sinne des in Kapitel 2.3 beschriebenen vermuteten „autonomen Modernisierungsprozess[es]“ (Bittlingmeyer 2005, S. 77) wären es die von der Wirtschaft gestellten Anforderungen. Ein Indiz für diesen Zusammenhang ist die Absicht der OECD, zu

überprüfen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen auf Aufgabenstellungen und in Problemsituationen anzuwenden [...]. Dabei sollten relevante Inhaltsbereiche, Verfahrensweisen und Situationen geklärt und strukturiert werden, die für ein grundlegendes fachliches Verständnis, die Wissensanwendung in vielfältigen Problemsituationen und für das Weiterlernen im Verlauf der weiteren Bildungsbiographie essentiell sind (Sälzer & Prenzel 2013, S. 14).

Die Absicht der Testkonstruktion lässt sich dahingehend interpretieren, dass bei 15jährigen die Leistungsfähigkeit für den Arbeitsmarkt getestet wird. In Bezug auf diese Einschätzung stellt Ladenthin (2013) fest:

Schüler sollen nach PISA eben nicht lernen, nach dem Sinn des Lernens zu fragen, sondern sie sollen Aufgaben lösen, gleichgültig welche. Der von PISA als kompetent Geprüfte soll später einmal ebenso Babynahrung produzieren können wie Landminen. Angesichts der Kriterien von PISA und einer auf PISA ausgerichteten Schule sind beide Aufgaben gleich gültig. Und sie bedürfen der gleichen

Kompetenzen. Das aber darf nicht Bildung und das darf auch nicht unsere Zukunft sein, finde ich (Ladenthin 2013, S. 2).

Diese Annahme wird gestützt durch die Interpretation der Ergebnisse im Hinblick auf die Verteilung auf Kompetenzstufen: „Allerdings bedeutet dieser Wert auch, dass jeder sechste Jugendliche in Deutschland [...] erhebliche Probleme haben dürfte, einen Ausbildungsplatz zu finden beziehungsweise eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen [...]“ (Sälzer, Reiss, Schiepe-Tiska, Prenzel & Heinze 2013, S. 75).

Nun ist gegen eine solche Erhebung von Daten zur Arbeits- und Leistungsfähigkeit nicht *prinzipiell* etwas einzuwenden. Als problematisch kann dagegen zum einen die Gleichsetzung dieser Fähigkeiten mit den primären Zielen allgemeiner Bildung sowie als Folge die Nutzung der Ergebnisse für politische Forderungen und Entscheidungen mit weitreichendem Einfluss und ihrer Begründungen angesehen werden. Dies ist mit der Einführung von Bildungsstandards durch die Kultusministerkonferenz (KMK) geschehen, die eine *Leistungserwartung* darstellen (KMK 2010).

Die Messung von Leistung, deren Ergebnis als alleiniges Kriterium von Unterrichtsqualität bestimmt wird, ist das Fragwürdige. So ist Ballauffs Warnung vor einer Gesellschaft, „in der die einen lernen, die anderen prüfen“ (PaB, S. 151; vgl. Kap. 4.4) inzwischen wahrnehmbare und sogar selbstverständliche Realität geworden. Es stellt sich die Frage, mit welchen Begründungen und nach welchen Maßgaben das zu Prüfende als relevanter Maßstab definiert und vorgegeben wird. Wie in den vorherigen Kapiteln dargelegt besteht ein Zusammenhang zwischen der dominierenden ökonomischen Betrachtung gesellschaftlicher Bereiche und der Festlegung von Maßstäben zur Messung von menschlicher Leistung. Es ist die Verwertungslogik einer neoliberalen Sicht auf die Welt, die menschliche Fähigkeiten als operationalisierbare Konstrukte zur Vermessung benötigt: Die Produktion von Kompetenzen wird als Ergebnis von Bildungseinrichtungen evaluiert.

2.5 Das Kompetenzkonzept

In der Pädagogik wurde das Kompetenzkonzept zu Beginn der 90er Jahre maßgebend und löste quasi die Begriffe ‚Schlüsselqualifikation‘ und ‚Qualifikation‘ ab. Höhne (2007) macht darauf aufmerksam, dass der Aufschwung des Kompetenzbegriffs vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Wandels stattfand – der postulierten Wissensgesellschaft:

Im Verlauf der 1990er Jahre wird dieser Wandel oftmals mit dem Verweis auf die ‚Wissensgesellschaft‘ begründet, die – so eine These, die ich in dem Zusammenhang vertreten möchte – das zentrale soziologische Referenzkonzept für den Kompetenzdiskurs darstellt und noch schärfer formuliert: Dass die Popularität des Kompetenzbegriffs nicht ohne den wissensgesellschaftlichen Diskursrahmen denkbar ist (Höhne 2007, S. 34).

Ladenthin (2011) betrachtet Kompetenzen als „unverzichtbare Voraussetzung“ (S. 1) des von dem Soziologen George Ritzer beschriebenen Phänomens der ‚McDonaldisierung‘ der Gesellschaft:

Man möchte das gleiche Produkt – den Output – in der gleichen Qualität unabhängig von Voraussetzungen und Vorlieben herstellen. [...] In diesem Konzept haben Kompetenzen eine wichtige Funktion: Sie sollen das Produkt sein, das Bildungsprozesse hervorbringen sollen. Um die Güte dieses Produkts neutral messen zu können, muss es vorgegebene Kriterien geben, die umgekehrt zu einer Standardisierung des Produkts führen. Ohne Kompetenzlehrpläne ist also keine quantitative Statistik über Bildungserfolge möglich (Ladenthin 2011, S.1f).

In Bezug auf die inzwischen im Schulbereich eingeführten Bildungsstandards ist die so genannte Klieme-Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (BMBF 2007) maßgebend für die Vorstellung davon, was der Begriff ‚Kompetenz‘ bedeuten soll.

In Übereinstimmung mit Weinert (2001, S. 27 f.) verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (BMBF 2007, S. 72).

Müller-Rückwitt (2008) hat die Verwendung und bildungstheoretische Fundierung des Kompetenzbegriffes bei verschiedenen Akteuren des aktuellen Diskurses eingehend analysiert. In Bezug auf die Expertise stellt sie fest:

Das Defizit, das die Klieme-Expertise – als der neben der PISA-Studie selbst entscheidende Motor einer rhetorischen Einsetzung von Kompetenz im gesamtgesellschaftlichen Diskurs über Bildung und Erziehung – aufweist, ist damit letztlich, dass sie eine ausdrücklich *kompetenz*-theoretisch deklarierte Definition von Bildungsstandards vorgibt, de facto die zu diesem Zweck unverzichtbare begründete Theorie jedoch nicht hinreichend erhellt beziehungsweise dezidiert bestimmt (Müller-Rückwitt 2008, S. 71; Her. i. Orig.).

Zu diesem Schluss kommt sie aufgrund der Tatsache, dass zum einen eine „möglicherweise bedeutungsunterscheidende Varianz im Numerus“ (S. 70) übergangen wird. Zum anderen werde zwar explizit als Ursprung der verwendeten Definition die Expertiseforschung genannt, doch „[setzte ein] wirklich seriöser Rekurs auf selbiges gleichwohl die Transparenz einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit dem innerhalb der Expertiseforschung relevanten Begriffspaar Kompetenz – Performanz voraus“ (S. 71). Mit anderen Worten: Unter der Vielzahl möglicher Bestimmungen, was ‚Kompetenz‘ ist, wird ohne weitere bildungstheoretische Begründung eine ausgewählt. Müller-Rückwitts Fazit (2008) fällt dementsprechend eindeutig aus:

Auch die Klieme-Expertise liefert letztlich keine brauchbare [...] Fassung von Kompetenz. Das ihr zugrunde liegende Begriffsverständnis impliziert zwar [...] eine unmittelbare Anbindung an die Idee und den Begriff der Bildung. Der differenzierte Anschluss an den bildungstheoretischen Fachdiskurs bleibt jedoch ein weiteres Mal aus. Im Verhältnis zur Bildung hat das mit „Kompetenz(en)“ beschriebene abermals einen deutlich funktionalen, operationalisierbaren Charakter, der sich jeweils fachbezogen, i. e. domänenspezifisch, realisiert. Indem unter „Kompetenzen“ ‚Fähigkeiten, Fertigkeiten und motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften‘ gefasst werden, die ‚in *variablen* Situationen‘ ‚erfolgreiches und zugleich verantwortungsvolles Problemlösen ermöglichen sollen, erscheinen Kompetenzen im Grunde als Leistungen im Hinblick auf Bildung (Müller-Rückwitt 2008, S. 70; Herv. i. Orig.)

Diese Einschätzung macht im Hinblick auf die inzwischen einseitig kompetenzorientierte Ausrichtung der Bildungsinstitutionen deutlich, was geschieht, wenn von ‚Bildung‘ gesprochen wird, obwohl als Ziel ausschließlich Kompetenzerwerb und -entwicklung fokussiert wird: Leistungserwartung und Verwertbarkeitsaspekte reduzieren die Vorstellung davon, was Bildung ermöglichen könnte auf funktionale Aspekte für den Markt. Bernd Lederer (2014), der in seiner Habilitationsschrift das Verhältnis von Bildung und Kompetenz eingehend analysiert, stellt fest, dass Kompetenzen dem Anschein nach „in ihrer heutigen Begriffsverwendungsweise und Konnotation oftmals geradezu ein Synonym für die in Marktgesellschaften allenthalben eingeforderte ‚Marktförmi- gkeit‘ des Individuums im Sinne eines ‚unternehmerischen Selbst‘ [sind]“ (Lederer 2014, S. 321). Es soll Leistung erbracht werden. Für die Möglichkeit der Erbringung sind die Individuen nunmehr selbst verantwortlich: „Das Kompetenzentwicklungs-Weltbild hingegen radikalisiert den Selbstverantwortungsgedanken der Protestantischen Ethik eschatologisch im Sinne des homo oeconomicus einer entfesselten Ökonomie“ (Bolder & Dobischat 2009, S. 11). Das kritische, emanzipatorische Potential von Bildung jedoch ist es, zu hinterfragen, warum und für wen, zu welchem Zweck welche Leistung erbracht werden soll. Dazu hat Theodor Ballauff ausführlich Stellung genommen, wie in Kapitel 3 und 4 gezeigt werden wird.

Selbst wenn sich herausstellen sollte, daß Bildung in Wahrheit nicht erfüllbar, nicht erreichbar ist – oder nur von wenigen verwirklicht werden kann, würde Pädagogik als Wissenschaft gehalten sein, in der Theorie auszusagen und zu begründen, was Bildung ist.

Theodor Ballauff (2004, S. 13)

3 Theodor Ballauffs antithetische Bildungskonzeption: Grundlegende Konzepte

3.1 Theodor Ballauffs Wirken und dessen Rezeption

Theodor Ballauffs (1911 – 1995) philosophisches und pädagogisches Wirken begann im Jahr 1946 mit einer Dozentur für Philosophie an der Universität Köln, wo er pädagogische Lehrveranstaltungen durchführte. Als außerordentlicher Professor für Philosophie und Pädagogik ging er 1956 an die Universität Mainz, wo er – ab 1962 ordentlicher Professor für Pädagogik – bis zu seiner Emeritierung im Jahr 1979 blieb. Bis zu seinem Tod am 20. Dezember 1995 führte Ballauff sein Werk fort. Insbesondere überarbeitete er seine formulierten Gedanken im Sinne der „Maßgabe der ‚Relativität‘, der Überprüfbarkeit und Überschreitbarkeit“, wie er im Vorwort zur dritten Auflage der Systematischen Pädagogik 1970 schreibt, um vorgenommene Umarbeitungen zu begründen.

Theodor Ballauff hat eine Theorie von Bildung entwickelt, die auf umfangreichen Studien der historischen Gedanken zur Bildung gründet. Diese Studien brachte Ballauff als dreibändiges Werk *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung* (1969, 1970, 1973; Band II und III zusammen mit Klaus Schaller) heraus. Hierin sind auf fast 2000 Seiten ohne Anhang, der ausführliche Anmerkungen enthält, Originaltexte der abendländischen Pädagogik zusammengetragen und kommentiert. In der Einleitung zum ersten Band bringt Ballauff zum Ausdruck, dass die Darstellung einer solchen Geschichte immer unter vorherigen Bewertungen geschieht: „Unsere gesamte Geschichtsbeurteilung ist bedingt von Christentum und Humanismus“ (Ballauff 1969, S. 13). Indem er diesen Umstand bewusst macht, kann Ballauff feststellen: „Wir müßten eine Historie der Pädagogik erstellen, die weder christlich noch humanistisch, weder ‚aufklärerisch‘ noch in anderer Weise ‚ismus-hörig‘ wäre“ (S. 13). Hier hat Ballauff einen Anspruch an sich selbst formuliert, der sich in seiner später entworfenen Bildungskonzeption wiederfindet.

Unter dem Titel *Pädagogik als Bildungslehre* erschien im Jahr 1986 die erste Auflage eines „systematischen Gesamtentwurf[es]“ (Thompson 2003, S. 14) bzw. die „letzte zusammenfassende Darstellung der Theorie der Bildung, zu der Theodor Ballauff (1911 – 1995) auf seinem langen und verzweigten Denkweg gelangt ist“ (Poenitsch & Ruhloff 2004, S. 1). Diese wurde 1986 in der zweiten Auflage um 60 Seiten ergänzt. Nach Ballauuffs Tod gaben Poenitsch und Ruhloff aus dem Nachlass eine um circa 100 Seiten ergänzte dritte Auflage heraus. Die vierte Auflage aus dem Jahr 2004 wurde um Literatur ergänzt.

Die nach Ansicht von Ruhloff und Poenitsch (2004, S. 8) „bislang treffendste und umfassendste Deutung der Bildungstheorie Ballauuffs“ hat im Jahr 2003 Christiane Thompson vorgelegt. Sie stellt fest, dass der „Gesamtentwurf Ballauuffs bisher kaum ausführlich diskutiert und auf aktuelle Sachfragen des deutschen pädagogischen Diskurses bezogen worden ist“ (Thompson 2003, S. 15). Die wenigen Rezeptionen stellen nach Thompson die Pädagogik Ballauuffs überwiegend in Zusammenhang mit dem Seinsdenken Heideggers. Sie analysiert unter dem Titel „Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauuffs“ ausführlich das Verhältnis Ballauuffs zu Martin Heidegger und nimmt kritisch Stellung zu der vorhandenen Sekundärliteratur über Theodor Ballauff. Dabei kommt sie – entgegen seinen Kritikern – zu dem Ergebnis, dass Ballauff zwar Anregungen aus dem Denken Heideggers gezogen hat, jedoch den heideggerschen Schriften nicht gefolgt ist. Stattdessen habe Ballauff „*eigenständige systematische und historische Analysen*“ vorgelegt (Thompson 2003, S. 232; Herv. i. Orig.).

Bevor die Kennzeichnungen der Bildung, wie sie von Ballauff historisch-systematisch herausgearbeitet wurden, in Kapitel 4 vorgestellt werden, sollen Grundbegriffe und -ideen erläutert werden, die für das Verständnis der Kennzeichnungen notwendig sind.

3.2 Menschlichkeit als die grundlegende Idee der Pädagogik

Wie aus dem vorangestellten Zitat des Kapitels 3 deutlich wird, sieht Ballauff die wesentliche Aufgabe der Pädagogik darin, zu beschreiben und zu begründen, was Bildung ist. Ballauff selbst begründet seine Thesen und Postulate häufig durch antithetische Positionen. Das heißt, er durchdenkt vorhandene Theorien und entwickelt aus ihnen Gegenpositionen. Um zu einem Begriff der

Menschlichkeit zu gelangen, analysiert er anthropologische Theorien – und weist auf ihre fundamentale Schwachstelle hin, nämlich ihre zirkulären Schlüsse. Ebenso verfährt er mit der Bestimmung dessen, was Pädagogik sei. Er wendet sich vor allem gegen die Instrumentalisierung von Erziehungswissenschaft und Pädagogik: „Die Pädagogik leidet daran, zur ‚Interessenvertretung‘ missbraucht zu werden“ (PaB, S. 10). So liege bei den als Beispiel angeführten Pädagogiken „Erwachsenbildung“, „Heil- und Sonderpädagogik“ und „Ausbildungspädagogik“ die Gefahr, das Hauptthema der Pädagogik zu verfehlen bzw. als Thema zu versimpeln sowie als Aufgabe zu vereinfachen, zu verharmlosen und „leicht [zu] machen“ (PaB, S. 15), nämlich jenes:

Die Pädagogik sah es immer als ihr Hauptthema an, Menschlichkeit als Ziel und Wege zu ihr aufzuweisen, anzumahnen und zu verteidigen – Menschlichkeit nicht als Besitz und Habe, als Gabe und „Vermögen“, sondern als eine schwierige Aufgabe von fragenreichem Inhalt. (PaB, S. 15).

Wie begründet Ballauff die These, dass es der Pädagogik darum geht, „nach Menschlichkeit [zu] suchen und sie erreichbar werden [zu] lassen“ (PaB, S. 19)? Mit Kant argumentiert Ballauff, dass es für eine Wissenschaft unabdingbar ist, von einer zugrunde liegenden Idee auszugehen, die „mehr [ist] als eine Definition: Sie umfasst Ziel, Maß und Grenze – sie begründet und rechtfertigt“ (PaB, S. 18). Für die Pädagogik ist es nach Ballauuffs Ansicht die Idee der Menschlichkeit, von der als zugrunde liegender Idee auszugehen ist, denn:

Pädagogik erwächst aus dem Wissen um die unerreichte Menschlichkeit; sie möchte Menschlichkeit erreichbar werden lassen. Wir wissen sehr wohl seit langem, daß wir uns zwar Menschen nennen, daß aber die Menschlichkeit, die uns zu dieser Benennung das Recht gibt, keineswegs vollzogen und erfüllt wird. Wir, die wir uns Menschen nennen, leben in einem Zwischenzustand: zwischen Tierheit und Menschlichkeit. Wir haben zwar die Gebundenheit und Geborgenheit der Tierheit verloren, [...], aber die Menschlichkeit haben wir noch nicht erreicht. Ja wir suchen sogar jene Gebundenheit und Geborgenheit der Tierheit wieder einzurichten: durch Religion und Institution, durch Tradition und Sozialisation, durch Edukation und Instruktion [...]. Die Erziehungswissenschaft setzt diesen Zusammenhang fraglos voraus und bemüht sich, diesen Absichten zu Willen zu sein. Die Pädagogik dagegen stellt das Ausgreifen nach der noch nicht ergriffenen Menschlichkeit dar, den großen ‚Wurf‘ nach ihr, den ‚Entwurf‘ ihres Inhaltes (PaB, S. 18 f.).

Aus diesem langen Zitat ergibt sich für das Verständnis von Ballauuffs antithetischer Bildungskonzeption ein entscheidender Hinweis: Bildung ist als die Befreiung und Überwindung von jenen primären „Einrichtungen“ zu verstehen, die aus dem Bedürfnis nach jener „Gebundenheit und Geborgenheit“ entwickelt wurden. Bildung ist „das uns Menschen Auszeichnende, das Zentrum unserer Humanität“ (PaB, S. 160).

Die Herleitung dessen, was Menschlichkeit ausmacht, gelingt Ballauff in der *Pädagogik als Bildungslehre* über den Widerspruch gegen anthropologische

Begründungen der Pädagogik. Thompson (2003) nimmt an, dass Ballauffs Anthropologiekritik zum Ziel hat, „die Grundlegung der Pädagogik unter Rückbezug auf verschiedene Ansätze auf eine möglichst breite Basis zu stellen“ (Thompson 2003, S. 29). In seiner Kritik an den anthropologischen Theorien führt Ballauff das Argument an, dass diese von einer Voraussetzung ausgehen, die in ihnen selbst nicht mehr erörtert werden, nämlich dass „[es] unter den Lebewesen [eines gibt], das sich als Mensch be- und kennzeichnet, indem es sich von anderen Lebewesen abzuheben sucht und dadurch seine Menschlichkeit definiert“ (PaB, S. 32). Seine Feststellung dazu ist einleuchtend:

Fragen wir nach der Menschlichkeit der Menschen, so können wir nicht fraglos ein zoologisches System voraussetzen, ebensowenig wie wir ein theologisches System der göttlichen Hierarchie voraussetzen können [...]. Wir würden die Menschlichkeit schon im voraus in einen Zusammenhang vereinnahmen, der nicht nur sehr fragwürdig ist, sondern uns auch schon an dem Einzigartigen des Menschen vorbei lenken könnte. Denn nur das wäre zu erkennen, was biologisch oder theologisch für die Erkenntnis freigegeben wird (PaB, S. 32).

Ballauffs Ansatz, die Frage nach der „Menschlichkeit des Menschen“ zu beantworten, geht dann eben auch von dem aus,

was in jeder Proposition schon vorausgesetzt ist: das Denken, Erkennen, Wissen, das erst zu jenen Systemen führt. Denken, Erkennen, Wissen sind den Menschen das nächste, wenn sie nach sich selbst fragen: eben dieses Fragen und Bedenken, das wir Menschen voraussetzen müssen, um als fragende, antwortende, definierende Wesen in Erscheinung zu treten, nämlich vor uns selbst (PaB, S. 32).

Er kommt zu einem einfachen, aber folgenreichen Schluss: „An uns Menschen ist zunächst nur bemerkenswert, daß wir denken; sonst bliebe alles im Dunkel“ (S. 32). Dieser Verweis auf Descartes Feststellung, dass die Aussage „ich bin“ zweifelsfrei wahr sein muss, solange ich zweifeln – also denken – kann, begründet letztendlich die herausgehobene Stellung, die das Denken innerhalb von Pädagogik und Bildungstheorie einnehmen muss: „[...] wir können das Denken nachträglich sozusagen unter die Dinge, die wir erkennen, vereinnahmen – das ändert nichts an dem ‚Cartesischen‘ Axiom, von dem in der Theorie als dem *primum movens* der Menschlichkeit ausgegangen werden muss“ (PaB, S. 33). In diesem Satz deutet sich auch schon die von Ballauff vielfach zum Ausdruck gebrachte Möglichkeit der „Vereinnahmung“ des Denkens an. Ballauffs Kritik am Humanismus bezieht sich insbesondere auf diese „Verkehrung“ der Selbstinterpretation des Denkens, die er als ‚Anthropozentrik‘ kennzeichnet:

‚Ich selbst‘ bin nicht ‚das Denken‘. ‚Ich komme erst durch Reflexion und Negation, also im Denken und durch Denken zustande, als ‚Nicht-Welt‘, wie W. von Humboldt sagte. Denken ist nicht ‚mein Vermögen‘, sondern jenes, in das ich

mich hineinfinden kann, das mich aufnimmt. [...] Die Tradition dieser Selbstinterpretation des Denkens ist alt und lang. Erst die ‚Anthropozentrik‘ der Neuzeit hat vieles ins Gegenteil verkehrt (Ballauff 1993, S. 3).

Dieser alten Tradition der Interpretation des Denkens entsprechend leitet Ballauff die für seine Interpretation von Bildung und Menschlichkeit leitende Formulierung „Selbständigkeit im Denken“ her:

Moderne Bildung besteht in der Freigabe jedes einzelnen Menschen zur Selbständigkeit im Denken. Man darf nicht sagen: zum selbständigen Denken. Denken kann der einzelne nicht wollen. Man mag wünschen oder nicht, daß wir uns Gedanken ‚machen‘, daß wir Denken wollen könnten. Es ist nicht so. Meine ‚Tätigkeit‘ besteht darin, mich Gedankengängen zu überlassen, demgemäß von mir und meiner Usurpation des Denkens als Instrument meines Wollens zu lassen. Denken als Inanspruchnahme durch die Wahrheit ergreift und läßt nicht mehr los; nicht jedoch habe ich ‚etwas zu ergreifen‘ oder unter vielen anderen Unternehmungen mir vorzunehmen, auch einmal zu denken (Ballauff 1979, S. 17)

Diesen Gedankengang formuliert Ballauff in seinen späteren Werken immer wieder, teilweise mit anderen Worten. So ersetzt er in einem Aufsatz von 1993 den Ausdruck „moderne Bildung“ bzw. den ersten Satz durch eine nähere Erläuterung: „Ergebnis einer langen geschichtlichen Diskussion und harter politischer Auseinandersetzungen ist der moderne pädagogische Gedanke, jeden Menschen zur Selbständigkeit im Denken freizugeben“ (Ballauff 1993, S. 2). Dagegen verkürzt er die Beschreibung, worin „meine Tätigkeit“ besteht, zu: „Sehr wohl aber bin ich derjenige, der sich dem Denken überläßt und Antwort gibt. Ich verantworte sie daher, aber gerade nicht als das, was ich gemacht oder bestimmt habe“ (Ballauff 1993, S. 2).

Diese Gegenüberstellung ist insofern aufschlussreich, als dass Ballauffs Werk von Gedankengängen durchzogen ist, die er immer wieder in Form von Textausschnitten neu zusammen fügt. Das bedeutet gerade für die *Pädagogik als Bildungslehre*, die in einer zusammenfassenden Darstellung der Kennzeichnungen von Bildung im folgenden Kapitel zur Grundlage genommen wird, dass Ballauffs Bildungskonzeption auf der langjährigen Tätigkeit beruht, sich den Jahrtausende alten Gedankenkreisen zur Bildung überlassen zu haben und sich in der Verantwortung sieht, Antworten immer zugespitzter und verständlicher zu formulieren.

3.3 Selbstlosigkeit, Sachlichkeit, Maß und Maßgabe

Das Konzept der Selbstlosigkeit, der Begriff der Sachlichkeit sowie die Maßgabenproblematik stehen in engem Zusammenhang mit der Idee der Menschlichkeit und Ballauff nimmt in seiner Bildungskonzeption immer wieder Bezug auf diese Begriffe. Daher soll eine Erörterung des Selbstlosigkeitskonzepts,

des Begriffes der Sachlichkeit sowie der Maßgabenproblematik ein Verständnis der heute womöglich ungewohnten Perspektiven ermöglichen.

Im Anschluss an die in 3.2 dargestellte Argumentation zum Denken als der ersten Ursache der Menschlichkeit heißt es bei Ballauff weiter:

Der Mensch ist daher [...] der Ort der Wahrheit, die anfänglich in der Erschlossenheit einem Wesen zuteil wird. Nur weil der Mensch in der reflexiven Wendung des Denkens sich selbst in Besitz nimmt und sich auf sich selbst stellt, jene Erschlossenheit ihm aber als Mittel zu einer universellen Vergegenständlichung dient, bedarf es der asketischen Negation, um wieder in die Zugehörigkeit zur Wahrheit zu gelangen, um wieder die freigebende Einsicht und die selbstlose Tat zu erreichen. Wenn nicht jenes ursprüngliche Verhältnis von Wahrheit und Menschlichkeit waltet – kein Mensch würde jemals ‚auf den Gedanken gekommen sein‘, die Wahrheit zu suchen, um sie aussagen und vollbringen zu dürfen. Die ‚Geschichte der Menschheit‘ wäre nie zustande gekommen, wohl aber eine Abfolge von sich gegenseitig überwältigenden ‚Reichen‘ unterschiedlicher ‚Primatepopulationen‘ (PaB, S. 33).

Mit der „asketischen Negation“ ist die „radikale Emanzipation [...], die Befreiung von der Selbstherrlichkeit des Wollens und die Befreiung von der Selbstsuche“ (PaB, S. 136; vgl. Kap. 4.1) angesprochen. Zum Gedanken der Selbstlosigkeit führt Ballauff verschiedene historische Konzeptionen an: angefangen bei der chinesischen Philosophie des Tao und der „angemessenen Haltung“ (PaB, S. 104) diesem gegenüber, über verschiedene christliche Traditionen bis hin zu neuzeitlichen Konzepten (Fichte und Kant). Ballauff stellt verschiedene geschichtliche Gedanken zur Selbstlosigkeit heraus, um anschließend deren „Verkehrung“ – teilweise spricht er sogar von „Perversion“ (z. B. PaB, S. 106, 121) – offen zu legen, die sich in dem „[Umschlagspotential] in Selbstsucht“ (Thompson, S. 88) zeigen. Es ist „die Gefahr der Instrumentalisation des einzelnen, eine Gefahr, der alle Selbstlosigkeitstheoreme und -postulate unterliegen“ (PaB, S. 122), auf die Ballauff aufmerksam macht. Insbesondere entgegen Kants Ausführungen zum Sittengesetz – deren „Selbstbezüglichkeit der Menschen [nachdenklich macht]“ – stellt er die Frage:

Sollte nicht eine ‚Selbstlosigkeit‘ möglich sein, die gerade nicht angestrebt wird um des Menschen willen, um unsrer selbst willen? Diese Selbstlosigkeit würde Menschlichkeit dadurch gewähren, daß sie von jeder Bezugnahme auf uns Menschen ablöste. Dinge, Wesen Mitmenschen würden dann um ihrer selbst willen freizugeben sein, nicht aber um der Betätigung und Bestätigung der an sich selbst gebundenen Freiheit willen (PaB, S. 128 f.).

Im Folgenden nennt Ballauff Bedingungen, die eine so gedachte Selbstlosigkeit möglich machen könnten und die für die im folgenden Kapitel dargestellten Kennzeichnungen von Bildung leitend sind. Dies ist insbesondere „die Aufhebung oder Aussetzung des Habens und Bekommens eines Selbstes, also der Interpretation von Wort, Werk und Tat auf ein Selbst hin, des Erwerbs von Bildung, eines Wissensschatzes, des Verfügens und Beherrschens“ (PaB,

S. 129). Diese Art von Selbstlosigkeit bedeutet gerade nicht, eine Ich-Identität aufzugeben. Diese ist sogar „erforderlich, um den Prozeß der Mitteilung und Freigabe durchzuhalten“ (PaB, S. 129). Kants ethisch-pädagogischer Konzeption stellt er Pestalozzis entgegen (PaB, S. 130 ff.):

Der sittliche Mensch, die Person, tut seine Pflicht; der Mensch im Sinne Pestalozzis erfährt eine Inanspruchnahme, der er zu entsprechen trachtet. Die Mutter tut nicht ihre Pflicht, sondern sie entspricht dem Wesen und Werden des Kindes (PaB, S. 130).

Ballauff interpretiert das Glaubenskonzept Pestalozzis als „Zugehörigkeit zu Mitmensch und sachlicher Aufgabe“ (PaB, S. 131), um dann den Zusammenhang von Menschlichkeit, Sachlichkeit und Selbstlosigkeit festzuhalten:

Im Sinne unserer Interpretation der ‚gläubigen Liebe‘ ist ‚der Mensch‘ nicht ‚Werk seiner selbst‘, auch nicht ‚Werk der Natur‘ oder ‚der Gesellschaft‘, sondern die genannte Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit lassen jeden von uns zu einem Menschen werden, zu einem Wesen, das nicht in Herrschsucht und Habsucht sich zu bewerkstelligen sucht, zugleich sich unter die Pflicht des Wohlwollens beugt, sondern das beglückende Dasein in Selbstlosigkeit erfährt – allerdings nicht sein ‚Glück‘ intendiert (PaB, S. 133).

Darüber hinaus ist folgender Zusammenhang entscheidend: „Nur im Wissen um Emanzipation und Partizipation werden wir frei vom ‚Eigentum‘, aber verantwortlich für das, dem wir zugehören und das uns in Anspruch nimmt“ (PaB, S. 130). Hiermit wird ebenfalls auf das Prinzip der Sachlichkeit verwiesen, das eine große Bedeutung innerhalb der Bildungslehre nach Theodor Ballauff hat – sie ist das Wesentliche für Menschlichkeit (PaB, S. 91). Dabei ist Sachlichkeit nicht zu verwechseln mit einer Objektivität, die der Subjektivität gegenübergestellt wird:

Objektivität konstituiert Wissenschaftlichkeit, aber nicht jedes sachliche Verhalten ist ein wissenschaftliches Verhalten. Erziehung hat nicht alle Menschen zu Wissenschaftlern ‚zu machen‘.

Erziehung lässt bei der Sache sein, etwa in Gestalt des Unterrichts, und erwartet, daß darin der Zögling sich ganz der Freigabe der Sache auf sie selbst hin überlasse (PaB, S. 91).

Breithausen (2014) analysiert das Verhältnis von Bildung und Sachlichkeit auf der begrifflich-systematischen Ebene. Unter Betrachtung der philosophischen Kritik „an den ontologischen Bestimmungen des Begriffs Sache“ (insbesondere durch Heidegger und Adorno) stellt sie fest: „In der Gegenüberstellung dieser Kritik mit einer differenzierten Deutung von Sachlichkeit [...] treten der Zwangscharakter der Festsetzungen und der Gleichsetzung von Sachlichkeit mit Objektivität und damit auch die Umdeutung des Bildungsbegriffs besonders deutlich hervor“ (Breithausen 2014, S. 273). In Bezug auf Ballauff stellt sie fest, dass bei ihm ein „Begriff von Sachlichkeit und damit von Bildung im Zentrum [steht], der nicht vom An-sich-Sein der Sachen ausgeht, sondern von

deren geschichtlicher Bedingtheit und der Aufgabe des Denkenden, diese in ihrer jeweiligen Bestimmtheit zu ermessen“ (S. 275). Ballauff hebt hervor, dass Sachlichkeit „in dem Wissen um das Gewußte und um seine Voraussetzungen bzw. Bedingungen“ besteht (PaB, S. 158). Dieser Umgang mit Wissen – das Erkennen und Infrage stellen der für das Denken gebildeten Kategorien – ist wesentlich für Ballauffs Bildungskonzept, das sich vehement gegen die Absolutsetzung von Totalkonzepten, die -ismen, wendet. Mit „-ismen“ bezeichnet Ballauff „den ‚absoluten Versuch‘, das Leben der Menschen zu konstituieren und zu regulieren. Sie behaupten von sich, den absoluten Weg [...] zu weisen. [...] Im ‚-ismus‘ ist der Versuch, den das menschliche Leben darstellt, in einer endgültigen Gestalt festgelegt“ (PaB, S. 164). Doch: „Sachlichkeit ist nicht ‚ismisch‘; sie sollte vielmehr aus dem Kordon und der Blockade der ‚-ismen‘ herausholen. Sie muß sich auf die Schwierigkeit der Maßfindung einlassen und nicht der absoluten Maßgeblichkeit eines Interpretationshorizontes überlassen“ (PaB, S. 92).

Dieser Schwierigkeit ist in der *Pädagogik als Bildungslehre* ein eigenes Kapitel unter dem Titel ‚Das Maßgabenproblem‘ gewidmet. Ballauff sieht „die Frage nach den Maßgaben, die Ziele, Wege und Mittel der Bildung ermessen lassen“ (PaB, S. 87) als das zentrale Thema der Pädagogik. Dabei wendet er sich gegen die philosophische Werttheorie, um die semantische Bedeutung von Maßen und Maßgaben und ihre Abgrenzung zu Werten und Maßstäben deutlich zu machen: „Maßstäbe stellen ein quantifizierbares Maß bereit, das schon im voraus ermessen hat und das wir nur noch ‚anzulegen‘ brauchen. Maßgaben geben uns ein Maß voraus, das es uns auferlegt, in seinem Rahmen selbständig zu ermessen“ (PaB, S. 90). Thompson (2003) interpretiert den Unterschied als eine andere

Art der Vorgabe des Maßes. Im Unterschied zum Maßstab zeichnet die Maßgabe zwar den *Raum* des Ermessens vor, ersetzt diesen aber nicht. Derjenige der ermißt, kann nicht bloß die Vorgabe des Maßes zur Anwendung bringen, sondern er muß das Vorliegende auf die Maßgabe hin durchdenken und einschätzen (Thompson 2003, S. 176; Herv. i. Orig.).

Die Bedeutung dieses Unterschiedes betrifft auch die gegenwärtige Steuerung der Bildungsinstitutionen selbst. Abschließend sei hier noch auf die Bedeutung der Maßgabenproblematik für die Bildung selbst hingewiesen. Ballauff schreibt:

Bildung bezeichnet [...] Erkennen und Bemessen als Grundaufgaben unseres Lebens – als schwierige und sich selbst im Weg stehende Aufgaben; denn sie müssen sich selbst erkennen und ermessen. Wir maßen uns Erkenntnis an, wo dem nicht so ist. Wir behaupten, ein Maß eingesehen zu haben, das sich als Vermessenheit herausstellt. Dieses Selbstbewußtsein von Erkenntnis und Maß-

geblichkeit – um ihre Fragwürdigkeit zu wissen – konstituiert Bildung (PaB, S. 87).

Für das Verständnis der Bildungskonzeption Theodor Ballauffs ist es grundlegend, die Zusammenhänge von Selbstlosigkeit und Sachlichkeit und der Maßgabenproblematik nachzuvollziehen. Indem sich der Mensch von der Instrumentalisierung des Denkens, mit der er ein „Selbst erwirbt“, befreit und sich stattdessen der Wahrheit zugehörig fühlt und sich verantwortlich sieht für sachliche Aufgaben, ist es ihm möglich, Kategorien infrage zu stellen, die für das Denken und die Erkenntnis gebildet wurden. Es wird dem Menschen möglich, sich seiner Erkenntnisse und seines Wissens bewusst zu werden sowie deren Maßgeblichkeit kritisch zu hinterfragen. Bildung nach Theodor Ballauff, wie sie im folgenden Kapitel dargestellt wird, konstituiert sich daraus.

4 Theodor Ballauffs Bildungslehre: Die Kennzeichnungen der Bildung

In der *Pädagogik als Bildungslehre* fasst Ballauff 16 Kennzeichnungen der Bildung (im Folgenden: K x) zusammen, die er zuvor historisch und antitheatrisch herausgearbeitet hat. Unter den Überschriften *Freigabe und Emanzipation* (K 1), *Universalität und Wissen* (K 2,3,4,5), *Partizipation* (K 6,7), *Vollbringende Einsicht* (K 8,9,10), *Die Sicht der Dinge in ihrer Unsagbarkeit* (K 11,12), *Befähigung und Zuständigkeit* (K 13) und *Der Umweg über das Denken* (K 14,15,16) formuliert Ballauff die Kerngedanken seiner Bildungskonzeption, die er sowohl in der *Pädagogik als Bildungslehre*, als auch in vielen seiner früheren Werke systematisch hergeleitet hat. Im Folgenden werden die Kennzeichnungen vorgestellt.

4.1 Freigabe und Emanzipation

Die erste Kennzeichnung, die nach Ballauff „Bildung ausmacht“ (PaB S. 134), beginnt mit einer Erläuterung des Begriffes der Freigabe. Diese Definition enthält wiederum Ausdrücke, die Ballauff ausführlich besprochen hat – Selbstlosigkeit, Maß(-gabe), vollbringender Gedanke, wohlermessene Anwesenheit. Diese Konzepte werden unter dem Gedanken der Freigabe von Ballauff zusammengeführt:

Der Grundgedanke der Freigabe besagt, allem der erhellende und vollbringende Gedanke zu werden in selbstloser Rede, in selbstloser Tat und selbstlosem Werk. [...] Wir sind nur dann Menschen, wenn es uns gelingt, einem jeden das ihm zukommende Maß innerhalb eines wohlbedachten Ganzen zu gewähren und jedes aus bedrohlicher Maßlosigkeit zu wohlermessener Anwesenheit zu befreien (PaB, S. 134).

Die Interpretation des Denkens, wie sie in Kapitel 3.2 vorgestellt wurde, kommt hier zum Tragen. Die Bedeutung des Ermessens bzw. die Notwendigkeit, Maßgaben zu bedenken, werden für das Mensch-Sein hervorgehoben. Unter Verweis auf den im sechsten Jahrhundert v. Chr. wirkenden Anaximander erläutert Ballauff die Zweiseitigkeit des Gedankens der Freigabe. Das Denken vermag die Dinge in Erscheinung treten lassen, indem sie von anderem innerhalb des Ganzen, Maßlosen ermessen und abgegrenzt werden. Durch das Denken ist der Mensch in der Lage, die Dinge freizugeben – und das bedeutet, ihnen ein Wesen zu verleihen (vgl. Kap. 3.2). Gleichzeitig geschieht dieses jedoch aufgrund von Einschränkungen der ursprünglichen Fülle: „Beschränkung und Verzicht gewähren zu sein. Freigabe bedeutet zugleich

Bindung, Eingrenzung. Dieses Ermessenwerden und dieses Ermessensein schenken Dasein“ (PaB, S. 135). Das Seiende wird durch das Vermögen des Denkens erzeugt. Als Maßgabe für die Angemessenheit ist von der Menschlichkeit auszugehen: „Freigabe zur angemessenen Anwesenheit kann nur besagen: zu einem aus dem Maß der Menschlichkeit erwachsenden zeitlich-räumlichen Dasein“ (PaB, S. 138).

Im weiteren Verlauf der Darstellung dieser Kennzeichnung gibt Ballauff zum einen konkrete Beispiele, in welchen Kontexten dieses Vermögen unseres Denkens eine entscheidende Rolle spielt, z. B. Fragen des angemessenen Umgangs mit der Umwelt. Immer wieder ist die Menschheit dazu aufgerufen, „die ‚angemessene Anwesenheit‘ zu ermessen“ (PaB, S. 139).

Zum anderen folgt ein Argumentationsaufbau, der zu Beginn die Bedeutung der Partizipation vorwegnimmt: „Die immer wieder anderen Kombinationen zu ‚Wesentlichem‘ schaffen eine ‚Welt‘ um und schaffen eine neue Welt“ (PaB, S. 135). Die Folge daraus ist eine mögliche neue Interpretation des Sozialisationsprozesses, in welchem wir uns nicht einfach unsere „Rolle zuweisen“ lassen, sondern

unsere gegenseitigen Mittler [werden]. Jeder verhilft dem anderen, in Kosmos und Gesellschaft sich ‚sein Wesen‘ zu bilden, das sich zusammenschließt aus der Selbständigkeit des Ich im Denken und der dadurch ermöglichten Übernahme, besser: Teilnahme an bestimmten sachlichen und mitmenschlichen Aufgaben, Werken, Taten, die dem einzelnen als dem Verantwortlichen zugerechnet werden (PaB, S. 135).

Wenn Eltern sich um die Bildung ihrer Kinder bemühen, zeige sich das daran, dass sie „so früh wie möglich das Kind und den Jugendlichen zur Selbständigkeit im Denken [freigeben], um ihnen zugleich die Notwendigkeit des Ermessens und des Postulats der Freigabe selbst zu verdeutlichen“ (PaB, S. 135). Als einleuchtendes Beispiel wählt Ballauff das Benehmen, das bei der Erziehung „unter die Maßgabe der Angemessenheit“ gestellt wird: Wird dem Sein der Dinge entsprochen, mit denen das Kind umgeht (PaB, S. 135)?

Über die Differenzierung von Freigabe und Hilfe bezieht Ballauff dann die Emanzipation mit ein. Mit Verweis auf die Vieldeutigkeit des Begriffes der ‚Emanzipation‘ im historischen Verlauf schränkt er die Bedeutung für seinen Gedankengang auf vier Richtungen ein:

1. Als „Befreiung von Heteronomie, von der Hörigkeit gegenüber fremden Beeinflussungen und suggerierten Motivationen“. Hier erinnert Ballauff an den „Kantischen Ethos der Mündigkeit, der Autonomie“.

2. Als „Befreiung von nicht zu legitimierender Herrschaft“ in Verbindung mit der Gewinnung von Rechten.

3. Als „Befreiung aus der ‚Höhle‘“ – die platonische Emanzipation, die dem Gedanken der Freigabe nahe stehe.

4. Als „Befreiung von der Selbstherrlichkeit des Wollens und [...] Befreiung von der Selbstsuche“ – die „radikale“ Emanzipation (PaB, S. 136).

Diese letzte Auffassung von Emanzipation ist es, die Ballauff als Bedingung der Möglichkeit einer politischen Emanzipation herausstellt. Unter der Maßgabe, dass diese „radikale“ Emanzipation erst einen Sinn erhält, wenn „ihr der Gedanke der Partizipation, der Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe korrespondiert“ (PaB, S. 137) gilt für Ballauff: Wem es gelingt, sich von der „endlosen Selbstbezüglichkeit“ zu lösen und „ins Freie der Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit“ (PaB, S. 136) zu gelangen, der kann folgende Emanzipation vollbringen:

[Die] Befreiung des ‚Schönen, Wahren, Vollendbaren‘ aus der Bedrückung durch alltägliche Lebensnot und der Instrumentalisierung von allem und jedem für die Selbstherrlichkeit der Menschen; die Befreiung aus alltäglichem Streit, aus Voreingenommenheit und Vor-Urteil, aus den Fesseln der Sozialisation und die Ausstattung mit dem Recht der zweckfreien Existenz – eine Bewegung, durch die wir erst in die Lage versetzt werden, Menschen und Menschengruppen zu ‚emanzipieren‘, ist das fundamentale menschliche Ereignis (PaB, S. 137).

Nun stellt Ballauff fest, dass es diese Emanzipationsbewegung gibt, „seitdem wir Menschen ins Nachdenken gelangten“, jedoch die Terminologie inzwischen „völlig in politische Zusammenhänge übergegangen“ ist. Hinter dem Vorgang, Bevölkerungsschichten zu befreien und zu berechtigen steht jedoch

der Gedanke, daß der Staat, die Nation, das Volk solchen Gruppen unrecht tue, wenn sie nicht an **jener anderen Emanzipation partizipieren** könnten. In Kulturkreisen, in denen die Freigabe von Wissen, Wahrheit, Schönheit nicht eingetreten ist – also weitgehend den religiös konstituierten –, findet das Postulat der politischen Emanzipation wenig oder gar kein Gehör. Die universale Partizipation am Kulturellen – in seinem Reichtum und seiner Gegensätzlichkeit – wird bekämpft, weil gefährlich (PaB, S. 137; Herv. K. K.).

Zensur in jeder Form bis hin zu Bücherverbrennungen oder aktuell der Anschlag auf die Mitarbeiter_innen eines Satiremagazins sind hierfür eindruckliche Beispiele. Es existieren jedoch auch subtilere Formen, jene universelle Partizipation zu unterdrücken. Wenn die „Instrumentalisierung von allem und jedem“ zu einem Leitparadigma der gesellschaftlichen Verhältnisse erhoben wird, wie es der Neoliberalismus definitionsgemäß fordert, dann ist das Recht auf eine zweckfreie Existenz bedroht. Denn der Zweck-Mittel-Kreis kann nicht überwunden werden, wenn alles unter die Maßgabe des Marktes gestellt wird. Dadurch wird dann auch „die Freigabe von Wissen, Wahrheit, Schönheit“

(PaB, S. 137) behindert. Ballauffs Einwände gegen jegliche „-ismen“ gelten hier und werden in den folgenden Kennzeichnungen der Bildung wiederholt aufgegriffen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Ballauff in Kennzeichnung 1 ausführlich den „Befreiungscharakter“ von Bildung hervorhebt und diesen unter verschiedenen Perspektiven bedenkt. Entscheidend für ein Verständnis der Freigabe ist die Unterscheidung von ‚Maßstäben‘ und ‚Maßgaben‘. Diese Unterscheidung scheint in der Gegenwart kaum Beachtung zu finden – ganz im Gegenteil werden insbesondere in Bildungsinstitutionen immer neue absolute Maßstäbe definiert, auf die Ballauffs Einschätzung zutrifft: „Maßstäbe stellen ein quantifizierbares Maß bereit, das schon im voraus ermessen hat und das wir nur noch ‚anzulegen‘ brauchen“ (PaB, S. 90).

4.2 Universalität und Wissen

Unter dieser Überschrift stellt Ballauff vier Kennzeichnungen von Bildung (K2 bis K5) vor, die auch als vorbereitende Erläuterungen der Argumentation zur Partizipation (K6 und K7) dienen. Es wird das Verhältnis von Wissen und Bildung sowie das Prinzip der Universalität erörtert.

Was Ballauff unter Wissen versteht und welcher Zusammenhang zur Bildung besteht, wird in der zweiten Kennzeichnung schon im ersten Satz prägnant formuliert: „Bildung ist nicht gleich Wissen, aber wohlverstandenes Wissen ist für sie unerlässlich; oder, wie wir mehrfach sagten, ein umfassender Interpretationshorizont, ein Gedankenkreis, der Erkennen und Ermessen ermöglicht, um Erkanntes und Ermessenes weiß und dementsprechend ‚freizugeben‘ vermag“ (PaB, S. 139 f.). Wissen, sofern es *wohlverstanden* ist, wird damit zu einer wesentlichen Bedingung für die Möglichkeit der Sachlichkeit und des Maße-Findens (vgl. Kap. 3.3). Dabei wendet sich Ballauff gegen die Vorstellung einer Allgemeinbildung, die mit einer Vielzahl von „prämierbaren Kenntnissen“ gleichgesetzt wird, und stellt – unter Vorgriff auf die folgenden Kennzeichnungen – den Gedanken eines „Allgemeinen“ vor, aus dem heraus gedacht und gewusst werden kann:

Bildung ist nicht ‚Allgemeinbildung‘, aber Wissen und Denken aus einem ‚Allgemeinen‘, ‚Gemeinsamen‘, das nicht nur ich denke als mein Eigentum, das nicht meine Eigenart ausmacht, sondern von allen gedacht, gewußt, behandelt werden kann. Bildung bedeutet die Erhebung zu diesem Allgemeinen und enthebt dem Partikularen, Individuellen (PaB, S. 140).

Durch einen so verstandenen Interpretationshorizont kann das Einzelne erst ermessen werden: „Besonderheit und Einzigartigkeit leuchten erst im Rahmen des Umgreifenden und Gemeinsamen auf“ (PaB, S. 140). In den folgenden Kennzeichnungen wird dieses wechselseitige Verhältnis zwischen dem Ganzen und dem Einzelnen von Ballauff näher erläutert.

Zu Beginn der Darstellung von Kennzeichnung 3 macht Ballauff auf das immer wiederkehrende Missverständnis aufmerksam, das schon in der zweiten Kennzeichnung angedeutet wurde: die Gleichsetzung einer Vielzahl von Kenntnissen mit der „Allgemeinheit“ der Bildung. Letztere wird von Ballauff als „Universalität“ bezeichnet und intendiere „Wissen als ein Ganzes, wie es durch ein erkennendes und ermessendes Denken offenbar wurde“ (PaB, S. 140).

Was bedeutet „Wissen als ein Ganzes“ in diesem Zusammenhang? An dieser Stelle gibt ein Blick auf Ballaufts Argumentation zum Prinzip der Universalität in der *Systematischen Pädagogik* Aufschluss. Hier heißt es: „Das Denken eröffnet immer ein Ganzes. Immer kommt das einzelne als solches in einem Ganzen zum Vorschein, immer wird das einzelne von einem Ganzen her bedacht“ (Ballauff 1970b, S. 106). Gleichzeitig ist es aber notwendige Bedingung, vieles Einzelne bedacht zu haben, um des Ganzen anschaulich zu werden: „Das Ganze, das vorausgesetzt wird, bleibt im Bedenken des einzelnen im Dunkel. Es waltet zwar schon immer im Denken, es läßt dieses als Denken aufgehen, aber es wird erst erschlossen und im Denken hell, wenn es an vielem einzelnen immer erneut mitgedacht wird“ (Ballauff 1970b, S. 106). Entscheidend an diesem Gedankengang ist, dass das Ganze eben nicht durch eine Summe, d. h. Addition vieler Einzelheiten erschlossen werden kann, „sondern wenn dieses gedacht wird, dann enthüllt sich das Ganze im Sinne einer Erhellung in sich“ (Ballauff 1970b, S. 107). Es kann dann aber auch nicht „unmittelbar ausgesagt und dargestellt werden. [...] ‚Das Sein‘ bleibt unsagbar“ (Ballauff 1970b, S. 107).

Insofern kann Ballauff für die Bildung fordern, dass ein „Allgemeines“ nicht vorwegzunehmen sei und besonders kein „Fundament und Horizont unbezweifelbarer Voraussetzungen zu bieten“ sei (PaB, S. 140). Ballauff gibt einen Hinweis darauf, was das für die Praxis der Bildungsinstitutionen bedeuten müsste, sofern sie dem Prinzip der Universalität entsprechen sollen:

Das Prinzip der Universalität macht die Unablässigkeit des Weiterdenkens zur Aufgabe, um sich in das Wissen ums Ganze in seiner unabsehbaren Weite, seiner unermeßlichen Tiefe erheben zu lassen. Es wird die Kunst jeder unterrichtli-

chen Methode sein, dieser Universalität auf allen Wegen zu entsprechen, weder Simplifikationen noch Abkürzungen zu bieten, sondern jedem das Ganze in seinem Zusammenhang und seiner Fülle aufzutun zu lassen (PaB, S. 140).

Im weiteren Verlauf der Kennzeichnung 3 erörtert Ballauff die Bedeutung des „Prinzipiellen“ für die Bildung bzw. „den Unterricht in ihrem Namen“ (PaB, S. 142) weiter. Er schließt hier an Comenius und Kant an, wenn er formuliert:

Denkend gelingt es uns, die Fülle der Kenntnisse in Wissen umzuwandeln. Dieses ist gerade nicht von unabsehbarem Ausmaß, sondern läßt jene Fülle auf ein verhältnismäßig geringes Maß von Prinzipiellem, Gleichem, Wiederkehrendem „zusammenschrumpfen“ – auf dieselben Probleme, dieselben Themen, dieselben Zusammenhänge und Verhältnisse (PaB, S. 140 f.).

Ballauff formuliert nun eine konkrete Vorstellung davon, was es bedeutet, gebildet zu sein:

Der Gebildete weiß nicht so sehr „etwas Allgemeines“, sondern um vieles, das in einer systematischen bzw. logischen Ordnung „etwas Besonderes“ darstellen kann, aber zunächst einmal es selbst ist. Und er weiß um Zusammenhang und Ordnungsprinzipien, die das Gemeinsame von vielem betreffen; er weiß um das Übergreifende, Umgreifende, letztlich auch um das Unabsehbare (PaB, S. 141).

Aus dieser Kennzeichnung von Bildung, der Erhebung zum Universellen durch Erkennen von Ordnungsprinzipien und Zusammenhängen, folgt die notwendige Unterscheidung von Bildung und Ausbildung: „Bildung kann daher hinsichtlich eines Unterrichts in ihrem Namen nur auf dieses ‚Prinzipielle‘ dringen. Ein solcher Unterricht muß das Ausmaß an Kenntnissen von jenem ‚Grundsatz‘ aus zu ermessen suchen. Für eine ‚spezielle Ausbildung‘ werden **andere Maße** gelten“ (PaB, S. 142; Herv. K. K.). Aus diesem letzten Satz geht die Bestätigung hervor, dass es eine pädagogische Aufgabe ist, sich der „Frage nach den Maßgaben, die Ziele, Wege und Mittel der Bildung ermessen lassen“ zu stellen (PaB, S. 87; vgl. Kap. 3.3). Insofern ist von Ballauff in der dritten Kennzeichnung das Prinzip der Universalität als Maßgabe für Bildungsprozesse historisch und systematisch begründet worden.

In der vierten Kennzeichnung erläutert Ballauff das Prinzip der Universalität noch weiter, indem er den Aspekt der „totale[n] Dependenz von allem, was sich im Ganzen unterscheiden läßt“ (PaB, S. 142) heraushebt. Wenn alles miteinander verknüpft ist, sich jedes Seiende nur in Abhängigkeit von einem anderen bestimmen lässt, dann folgt daraus, dass das Ganze keinen hierarchischen oder lineareren Aufbau haben kann. Stattdessen gilt: „Das Ganze ist zu kennzeichnen als unendliche Sphäre, deren Mittelpunkt überall ist (Allmittelpunkt)“ (Ballauff 1970a, S. 93). Daher darf nicht von „einem Fundierungskonzept, nach dem es ein Fundament mit einem aufzubauenden Gefüge gibt“ (PaB, S. 142) ausgegangen werden. Auf die gesellschaftliche Ordnung bezogen bedeutet das, dass kein Bereich – Ballauff nennt als Beispiele Wirtschaft,

Technologie, Politik und Religion – die anderen als von ihm abhängig „dirigieren oder fundieren“ (PaB, S. 142) könnte, da sie einander wechselseitig beeinflussen.

Mit dem Primat der Wirtschaft überwiegt in der Gegenwart ein Bereich, der durch politische Entscheidungen zu einem Fundierungskonzept erhoben wurde, d. h. welcher alle anderen Bereiche als von ihm abhängig „dirigieren oder fundieren“ zu können meint. Wissen aufgrund von Erkenntnis dieser Zusammenhänge und des Ermessens der Folgen, die sich ergeben, wenn das Kosten-Nutzen-Kalkül auf alle Lebensbereiche angewandt wird, lässt sich nicht nach ökonomischen Maßstäben bewerten. Jedoch hat es für die Maßgaben, die Ballauff für die Bildung benennt, einen weiten Interpretationshorizont zur Folge, der erlauben lässt, inwieweit das ökonomische Denken Menschlichkeit und „kosmische Verantwortung“ erreichbar werden lässt.

Die Kennzeichnung 5 greift abschließend ein weiteres Charakteristikum des Wissens auf. Ballauff hebt noch einmal hervor, dass der Begriff des Wissens häufig zu unbedacht verwendet wird, indem er zum Beispiel „mit – messbaren und prämierbaren – Kenntnissen ineingesetzt“ (PaB, S. 142 f.) wird. Wie aktuell diese Warnung in der Gegenwart ist, zeigt ein Blick in die Literatur zum Wissensmanagement oder zur Wissensgesellschaft (vgl. Kap. 2.3). Von ‚Wissen‘ ist nach Ballauff dagegen nur zu sprechen, wo dieses aus „der Universalität hervorgeht und damit aus einem umgreifenden gedanklichen Ganzen, das begründet und rechtfertigt“ (PaB, S. 143). Aus dem Maßgeblichen der Universalität ergibt sich aber auch die Tatsache, dass Wissen immer einer Beschränktheit unterliegt, „um die es weiß, die es aber niemals aufzuheben vermag“ (PaB, S. 143).

4.3 Partizipation

Unter den Kennzeichnungen 6 und 7 leitet Ballauff unter Rückgriff auf die Ausführungen zur Universalität und zur Interpretation des Denkens das Postulat der Partizipation her. Insbesondere die sechste Kennzeichnung liefert eine ausführliche Argumentation, Bildung von Ausbildung zu unterscheiden. Diese beginnt mit einer Antithese zum Gutachten „Kollegstufe NW“, in welchem der dort verwendete Begriff der ‚Allgemeinbildung‘ kritisiert wird (PaB, S. 143). Ballauff zitiert einen langen Abschnitt aus diesem Gutachten, um dann entgegenzuhalten:

Erst heute ist ‚Allgemeinbildung‘ möglich: als Bildung im Gemeinsamen, im Allgemeinen und als Bildung aller, weil wir nicht mehr eine gemeinsame ‚Religion‘, ‚Konfession‘, ‚Weltanschauung‘ haben, die seligieren, restringieren, dirigieren. Erst heute ist uns alles offen und die menschlichen Gemeinsamkeiten im Gedanklichen, Sprachlichen, Wissenschaftlichen, Politischen, Künstlerischen, Wirtschaftlichen erschlossen. Alle diese Bereiche sind heute innerhalb der Bildung und als Bildungsaufgabe von Beruf und Erwerb, von Verwendung und Verwertung abgekoppelt oder abzukoppeln (PaB, S. 145).

In einer demokratischen Gesellschaft stehen jedem einzelnen alle Bereiche offen und die Beschränkung auf ein bestimmtes Gebiet darf von niemandem verlangt werden. Dementsprechend darf auch kein Gebiet bevorzugt als für die Bildung relevant ausgewiesen werden (PaB, S. 145). Aufgrund dieses emanzipatorischen Gedankens ergibt sich auch die notwendige Unterscheidung von Bildung und Ausbildung:

Erst heute haben wir es mit Bildung und Ausbildung zu tun: Heute ist Bildung das mögliche Gemeinsame gegenüber der Ausbildung als der gesonderten Vorbereitung und Einarbeitung auf bestimmten Gebieten. Die Behauptung, es gäbe keinen Unterschied, könnte wie Betrug erscheinen, um den einzelnen davon abzuhalten, sich der Bildung zuzuwenden und als Ausgebildeter dann angewiesen zu bleiben auf diejenigen, die über ihre Ausbildung und ihre Restriktivität hinausgegangt sind. Eine simple Wiederkehr der Sozialisation zum Untertan und Abhängigen! (PaB, S. 145).

Wie sehr dieser Unterschied von ‚Bildung‘ und ‚Ausbildung‘ in politischen und wirtschaftlichen Publikationen und Stellungnahmen eingeebnet wird, ist in dieser Arbeit schon mehrfach angemerkt worden. Hier wird von Ballauff eine scharfe Bewertung vorgenommen, die er ausführlich begründet. Die demokratische Verfassung setzt Partizipation voraus, die durch Bildung ermöglicht wird:

Bildung sollte demgegenüber jedem, soweit er dessen fähig werden kann, Einsicht und Umsicht in eine Welt ermöglichen, in der er lebt, die er mitgestaltet, für die er verantwortlich wird. [...] Die Demokratie setzt voraus: daß dem einzelnen der Aufschluß und die Partizipation an dem großen Zusammenhang zuteil wird (PaB, S. 146).

Der Gedanke der Demokratie setzt dann auch ein Recht auf Bildung voraus, das nicht darauf reduziert wird, Qualifikationen für eine spätere Erwerbstätigkeit zu erreichen, sondern:

Recht auf Bildung besagt: Recht auf die totale Beteiligung an dem erreichten Weltwissen, um den einzelnen freistellen zu können zur Selbständigkeit im Denken – um zu erkennen, was immer an der Zeit ist, um zu ermessen, was heute an der Zeit ist (PaB, S. 146).

Dass sich das erreichte Weltwissen nicht allein in einer wissensbasierten Wirtschaft erschöpfend zeigt, ist aus dem vorherigen Kapitel hervorgegangen. Im Gegenteil – eine solche Beteiligung am Weltwissen und die Freistellung zur Selbständigkeit im Denken würde bedeuten, von Bildung nur dann zu reden,

wenn die Möglichkeit gegeben wird, die Ökonomie in ihrem Zusammenhang mit allen anderen Bereichen zu bedenken und infrage zu stellen.

In Kennzeichnung 7 wird Partizipation mit der Interpretation des Denkens und insbesondere der Freigabe zur Selbständigkeit im Denken (vgl. Kap. 3.2) in Verbindung gebracht. Denn es sind die „Formulierungen der Partizipation“, die für das Denken gelten: „In das Denken aufgenommen zu werden, in einen gedanklichen Zusammenhang sich hineinfinden, in die Bewegung eines Gedankenganges einbezogen zu werden“ (PaB, S. 149).

Ballauff wiederholt hier die Forderung, „dem pädagogischen Postulat der Emanzipation das der Partizipation entgegen- und zur Seite [zu] stellen“ (PaB, S. 149). Denn:

Nicht nur die Befreiung aus dem Kordon des zeitgenössischen Interpretationshorizontes, der unbefragten Normen und Vorurteile, sondern die Teilnahme und Teilhabe, die Partizipation an der geschichtlich erreichten Gedanklichkeit in ihrer Befragbarkeit ist der Sinn von Bildung. Unterricht, Lehre, Bildungsinstitutionen gewinnen ihren Sinn aus dem Gedanken der endlichen Teilnahme an der Unendlichkeit des zu Durchdenkenden und Ins-Werk-zu-Setzenden, des zu Verwirklichenden und zu Verändernden (PaB, S. 149).

Hier zeigt sich eine Schlüsselstelle in Ballauffs Bildungskonzeption – er benennt hier ganz klar den Sinn von Bildung, nämlich sowohl Emanzipation als auch die Ermöglichung von Partizipation.

Im letzten Absatz der siebten Kennzeichnung geht Ballauff auf begriffliche Unterschiede von Sozialisation, Tradition und Enkulturation ein – diese seien „für dieses Grundgeschehen der Partizipation zu schwach“ (PaB, S. 149). Die Begründung liegt darin, dass jene Begriffe „Gesellschaft und Individuum als fixe Größen voraussetzen. Individuen dienen dabei der Gesellschaft zur Reproduktion und Kontradiktion“ (PaB, S. 149), was dem Postulat der Emanzipation widersprechen würde. Des Weiteren warnt Ballauff vor der Gefahr, die Begriffe Teilgabe, Teilhabe und Teilnahme fehlzuinterpretieren und stellt dem noch einmal seine Interpretation entgegen:

Gemeint ist jedoch die Freigabe der einzelnen und damit aller zu ihrer Menschlichkeit, nämlich Weltbetrachter (Kosmotheoros), Weltbewohner (Kosmopolit) und Weltgestalter (Kosmotechnit) sein zu dürfen. Das besagt: einbezogen zu sein in die Einsichtigkeit des Ganzen – mit dem alten Namen „Kosmos“ –, sich gemeinsam einzurichten im Ganzen und in Wort, Werk und Tat das Ganze erst realiter Kosmos sein und werden zu lassen. Dazu möchte Bildung verhelfen, das könnte Bildung ausmachen (PaB, S. 149).

Die demokratische Verfassung garantiert das Recht auf eine so verstandene Partizipation: Auf die Teilhabe an dem bisher erschlossenen Wissen, um selbständig im Denken teilzunehmen an Aufgaben, die ein Ermessen erfordern

und bei der Gestaltung der Welt wirksam sein zu können. Eine spezielle Ausbildung darf daher nicht mit einer allgemeinen Bildung gleichgesetzt werden.

4.4 Vollbringende Einsicht

Die Kennzeichnungen 8, 9 und 10 nehmen auf das Leistungsprinzip (K8), das Lernen (K9) sowie das Lebenslange Lernen (K10) Bezug. Fast 20 Jahre nach dem Tod von Theodor Ballauff sind seine antithetischen Positionen hierzu aktueller denn je und formulieren bildungstheoretische Gedanken, die in der Gegenwart kaum mehr bewusst sind.

In der achten Kennzeichnung macht Ballauff auf „die alte Unterscheidung der Bildungstheorie zwischen Leisten und Erfüllen“ aufmerksam (PaB, S. 150). Es geht ihm hierbei um eine Unterscheidung, nicht um eine Abwertung der Leistung: „Leistungen behalten ihren Sinn, vieles verlangt Kraft und Ausdauer; aber das ist es nicht, worum es in der Bildung geht“ (PaB, S. 150). Wer sich in selbstloser Weise um etwas bemüht, dem wird es unwesentlich, dass dieses mit Leistung verbunden ist. Die Bedingung für das Gelingen verdankt sich nicht der eigenen Leistung, sondern „vielmehr der Partizipation an Einsicht und Umsicht – und der Hilfe der Einsichtigen. Nicht um Leisten, sondern um Vollbringen, Vollenden, Schaffen – darum geht es“ (PaB, S. 150). Ein bemerkenswerter Umstand ist es, dass Ballauff selbst als eine letzte Bitte formulierte, dass er keine Würdigung seiner „Leistung“ wünsche. Ruhloff und Poenitsch (2004) halten diesen Wunsch für einen „Ausdruck der spezifischen These über ‚Bildung‘, die ihm in seinen theoretisch-pädagogischen Erwägungen immer deutlicher geworden ist“ (Ruhloff & Poenitsch 2004, S. 7). Für Ballauff lehrt Bildung „Inanspruchnahme unter universellen Maßgaben auf ihre Berechtigung hin zu ermessen und zu erfüllen oder abzulehnen“ (PaB, S. 150).

Einsicht als Ausgang von Bildung wird in Kennzeichnung 9 der Fokussierung auf Lernen entgegengestellt. Die Kritik richtet sich auf den Umstand, dass das zu Lernende als fertiger Bestand vorausgesetzt werden muss und als solcher abprüfbar und verfügbar wird. Das Maß für die Operationalisierung und Messbarkeit des Gelernten kann aber nur durch Bildung gefunden werden. Daher kann Ballauff zugespitzt formulieren:

Die Totalisierung des Lernens macht aus uns eine völlig verschulte Gesellschaft, in der die einen lernen, die anderen prüfen. Alles wird gelernt, d. h. erworben oder angeeignet, um etwas anderes willen [...] Wieder sind wir allem entfremdet, weil niemand mehr in der Erfüllung einer Aufgabe die Erfüllung seines Lebens er-

fährt, sondern jeder in einem endlosen Zweck-Mittel-Kreis eingeschlossen bleibt (PaB, S. 151).

Als Gegenentwurf fordert Ballauff, dass es

in der Schule nicht um Lernen und Leistung zu gehen habe, sondern um Einsicht in Aufgaben. Dazu bedarf es eines Gedankenkreises, der es gestattet, überhaupt erst einmal Aufgaben zu ermessen und d. h. zu beurteilen, was wir mit Fug und Recht zur Aufgabe machen sollten und müßten. Diese Aufgaben sind sachlichen und mitmenschlichen Inhalts. [...] Jener maßgebende Zusammenhang wird nicht gelernt, er muß durchdacht werden, sonst stellen sich keine Aufgaben, sondern nur der Lehrer stellt sie (PaB, S. 151).

Abschließend umschreibt Ballauff sein Verständnis von Einsicht bzw. wohin sie führt:

Geht Bildung von Einsicht aus, so soll sie in die großen ‚Sichten‘ des Lebens versetzen, nämlich Rücksicht zu nehmen, Vorsicht walten zu lassen, umsichtig zu werden, Übersicht zu gewinnen, Aussichten ermessen zu können und die eigenen Absichten in wahre Entsprechungen umzugestalten. Bis wir unter diesen ‚Hinsichten‘ unser Leben zu führen ‚gelernt‘ haben, hat es freilich gute Weile.

Ohne Bildung vermissen wir sie nicht (PaB, S. 151).

Wie fremd eine solche „Ansicht“ dem gegenwärtigen Interpretationshorizont einer auf messbarer Leistung ausgerichteten Bildungsforschung und ihrer Auftraggeber ist, sollte aus Kapitel 2 deutlich geworden sein. Mit der zehnten Kennzeichnung wird die Ausweitung der Lern-Leistungs-Erwartung auf das Erwachsenenalter in Frage gestellt.

Mit deutlicher Schärfe kritisiert Ballauff in Kennzeichnung 10 die „permanente Edukation“: „Grotesk mutet die Lehre vom lebenslangen Lernen an“, denn „vom Erwachsenen erwarten wir, daß er selbst nachdenkt, ans Werk geht, etwas schafft, für etwas eintritt [...]“. Wie häufig in seinem Werk führt Ballauff die Sprache an, die für viele der Gedanken, die er darstellt, Ausdrücke und Wendungen bereit hält: „Wir sollten daher nicht sagen, wir würden in jedem Alter noch etwas dazu ‚lernen‘, sondern wir würden neue Einsichten erreichen, zum Umdenken veranlaßt, es ginge uns ein Licht auf, wir wären über etwas ins klare gekommen“ (PaB, S. 151). Daher kann Ballauff auch feststellen:

Durch den generellen, über alles ausgebreiteten Lerncharakter geht außerordentlich viel verloren oder wird nur in entstellter Form zugänglich – die großen Themen um Sein und Zeit gehen verloren, denn hier gibt es nichts zu ‚lernen‘, sondern etwas zu erfahren und zuendzudenken [...] (PaB, S. 151).

In einem weiteren Abschnitt unterscheidet Ballauff dann jedoch das „triviale“ vom „wahren“ Lernen, welches „besagt, in ein erschließendes, fragendes, verantwortendes Mitdenken gelangt zu sein“ (PaB, S. 152).

Im Jahr 2015 hat sich das Konzept des lebenslangen Lernens insbesondere in der Berufspädagogik weitgehend durchgesetzt. Aus ökonomischer Sicht ist dies sicherlich als Fortschritt zu sehen, zumal somit auch älteren Personen

mehr und mehr die Möglichkeit geboten wird, sich für etwas zu befähigen. Hierbei handelt es sich dann allerdings streng genommen um Ausbildung.

Darüber hinaus greift Ballauff eine für seine Argumentation entscheidende Problematik auf, nämlich dass „es doch wohl einige geben [muß], die wissen, was alle lernen sollten; diese lernen dann doch wohl nicht oder nicht mehr, sondern müssen nachdenken, um allen anderen etwas zu lernen aufgeben zu können. Wer aber sind diese Wissenden?“ (PaB, S. 152). Diese Problematik durchzieht Ballauuffs Konzeption der Bildung – um das Maß zu finden, wozu und was gelernt wird und warum für Leistungsmessung welches Konstrukt auf welche Weise operationalisiert wird, bedarf es Bildung. Aus der Programmierung und Messung kann das Maß nicht selbst genommen werden, dazu bedarf es der Bildungstheorie (PaB, S. 150). In Zeiten einer bildungspolitisch primären Ausrichtung auf internationale Leistungsvergleichsstudien, Zentrale Prüfungsaufgaben für die Schulabschlüsse, Bildungsstandards sowie Effizienz in Bezug auf das universitäre Studium ist festzustellen, dass in Bildungsinstitutionen von politischer Seite her keine Zeit mehr vorgesehen ist, den Studierenden „vollbringende Einsicht“ zu ermöglichen und die geforderten Leistungsziele selbst kritisch zu hinterfragen.

4.5 Die Sicht der Dinge in ihrer Unsagbarkeit

Unter dieser außergewöhnlichen Überschrift stellt Ballauff mit der kurzen Kennzeichnung 11 und der umfangreichen, viele Aspekte beinhaltenden Kennzeichnung 12 Gedanken vor, die ganz besonders deutlich Bildung von Ausbildung unterscheiden lassen.

Die zwei Abschnitte der elften Kennzeichnung enthalten zwei Kernaussagen dazu, was Bildung bewirken sollte. Die erste ist die Absage an die generelle Zweckgebundenheit:

Der Gedanke der Bildung enthält eine Wendung, die nur zu oft unbeachtet bleibt, so modern sie auch ist: die Absage an die gängige Teleologik von Erziehung und Unterricht. Nicht um bestimmte Ziele zu erreichen und ‚abhaken‘ zu können, sollte es in der Bildung gehen. Aus dem alltäglichen Zweck-Mittel-Kreis sollte Bildung befreien: eine Überwindung der Sozialisation (PaB, S. 152).

Die zweite Aussage ist eine Absage an die Vorstellung einer normativen Bildung und eine Antwort auf die Frage, was es bedeutet, gebildet zu sein:

Bildung ist nicht ‚normativ‘, so sehr sie mit den Normen bekannt macht. Sie möchte den einzelnen befähigen, sich selbst Ziele zu setzen, entsprechend der Einsicht in ihre Notwendigkeit und Berechtigung. Sie lähmt nicht unser Tun und Schaffen, aber sie erwartet vom Gebildeten, mit Besonnenheit ans Werk zu ge-

hen im Wissen um die Begrenztheit und Korrigierbarkeit seiner Einsicht, dementsprechend gemessen und gelassen zu bleiben (PaB, S. 152).

Worin diese Besonnenheit liegt sowie die Grenzen der Einsicht im Sinne ihrer Unaussprechlichkeit, erläutert Ballauff in Kennzeichnung 12. Das Prinzip der Universalität kommt hier zur Anwendung in Verbindung mit dem Grundgedanken der Freigabe des Einzelnen: „Der Gebildete muß ein jedes ebenso aus dem unendlichen Verweisungszusammenhang, in dem es steht und entsteht, bedenken wie er das jeweilig Vorliegende als es selbst zu sehen imstande sein muß“ (PaB, S. 152). Ballauff führt zwei Beispiele an, die aufzeigen, wie „unendlich“ der „Verweisungszusammenhang“ ist: Wasser und Wald. Durch einzelne Definitionsversuche wie „Wasser ist H₂O“ oder „der Wald besteht aus Bäumen“ können die vielfältigen Erscheinungsweisen der Phänomene nicht hinreichend erfasst werden. Das „Geheimnis der Definition“ zu bedenken ist selbst Teil von Bildung:

Bildung lehrt sehen: den Reichtum der Unterschiede und ihre Unfaßlichkeit – das Geheimnis der Definition, die ein jedes, was ist, durch das, was es nicht ist, bestimmt und doch nicht zu sagen weiß, was es ist –, die dieses „Was“ selbst erst zum Vorschein bringt und es doch zugleich an ein unendliches „Nicht“ überantwortet. Der Mensch ist das Wesen des Wunders und des Rätsels. In dem Denken, an dem teilzunehmen wir in die Lage kommen, zeigt sich erst das, was ist und vor sich geht in dieser Wunderbarkeit und Rätselhaftigkeit; für unser instrumentalisiertes Denken dagegen nur als Umstand und Zustand, als Widerstand und Gegenstand, als Werkzeug und Mittel – in seiner Zuhandenheit und Vorhandenheit.

Für den Gebildeten ist die Welt nicht entzaubert (PaB S. 153).

Durch Bildung kann zu einem Bewusstsein gelangt werden, dass alles „was ist und geschieht“ zwar durch „Denken in Gedanke, Begriff, Wort“ in begrenztem Maße erkannt werden kann, jedoch stets eine „unaufhebbare Änigmatik [Rätselhaftigkeit] und Thaumatik [Wunderbarkeit]“ (PaB, S. 153; Erg. K. K. nach PaB, S. 238 u. S. 247) enthält.

Dieser Gedankengang erinnert – wie im Übrigen auch das in der fünften Kennzeichnung beschriebene Charakteristikum des Wissens – an das Konzept des „tacit knowing“ von Michael Polanyi. Im deutschen wird es als implizites Wissen übersetzt und ist insbesondere im Rahmen der Wissensmanagementtheorie bekannt geworden. In dieser wird insbesondere die Möglichkeit der Explikation des „tacit knowing“ in den Blick genommen. Polanyi weist jedoch auf die nicht-explizierbaren Grundlagen eines jeden Wissens hin, dieses insbesondere im Zusammenhang mit der Wissenschaft.

Darüber hinaus gilt für Ballauff:

Bildung sollte die Einsicht dieser Änigmatik ausmachen und zur Sprache bringen. So erst werden Gedanklichkeit, Erkenntnis, Wissenschaft in ihrem Recht aner-

kannt und in ihren Grenzen einsichtig – jene, die selbst in ihrem Ereignis rätselhaft und zu bewundern sind (PaB, S. 153).

Die nun folgenden Abschnitte dieser zwölften Kennzeichnung schließen an die vorherigen Kennzeichnungen an, insbesondere an Ausführungen zur „Vollbringenden Einsicht“. Aufschlussreich ist der Umstand, dass Ballauff in seinem 1993 erschienenen Aufsatz *Über die Unerläßlichkeit der Bildung* diesen Abschnitt fast wortwörtlich anschließt an Auszüge, die den Kennzeichnungen 6 und 7 der *Pädagogik als Bildungslehre* entnommen sind. Der Abschnitt beginnt mit der These: „Der beste Weg, die Bildung zu umgehen, ist die Elitebildung“ (PaB, S. 153). Es ist nicht auf den ersten Blick ersichtlich, wie das Thema der Änigmatik mit der sich nun anschließenden Argumentation und Erörterung zusammenhängt. Erinnerung sei an die erste Aussage dieser Kennzeichnung, dass nämlich der Gebildete alles „aus dem unendlichen Verweisungszusammenhang, in dem es steht“ (PaB, S. 152) bedenken muss. Diese Forderung ergibt sich aus dem Prinzip der Universalität und deren Eigenschaft der Dependenz. Unter ‚Elitebildung‘ versteht Ballauff die einseitige Förderung eines bestimmten Könnens, wenn bei jemandem eine Begabung erkannt wird. Als ‚Begabung‘ bezeichnet Ballauff dabei das, „was sich jemandem mehr oder minder leicht erschließt, in was er sich wie von selbst aufgenommen findet“ (PaB, S. 153). Wenn dabei alles andere vernachlässigt wird, geschieht das Folgende: „Der Gedanke der universalen Dependenz wird völlig außer Acht gelassen. Der Gedanke der selbstkritischen Relativität kann nicht aufkommen, da der Betreffende ja um so vieles gar nicht weiß“ (PaB, S. 153 f.). Dabei handelt es sich dann um die „Ausbildung eines Spezialisten“ (PaB, S. 154). Entgegen der Eliteausbildung ist die Bildung „eine schwere, eine schwierige Aufgabe, mühsam und unabschließbar; mit einem Satz: Bildung ist nicht zu ‚leisten‘“ (PaB, S. 154). Die Unabschließbarkeit ergibt sich aus der Kennzeichnung von Bildung als „Fortgang zu immer umgreifenderen Interpretationshorizonten, in immer weitere Gedankenkreise, in immer erschlossenerer Welt“ (PaB, S. 155). Für das Verhältnis und die Differenz von Bildung und Leistung – gegen deren Verwechslung sich Ballauff in dieser Kennzeichnung erneut entschieden wendet – bedeutet dieses Charakteristikum einen „weiten Interpretationshorizont, der allererst Arbeit und Leistung zu werten, zu ermessen, in ihrer Tragweite zu beurteilen und zu begrenzen erlaubt. Die gesamte Kritik an Arbeit und Leistung verdanken wir der Bildung“ (PaB, S. 154). Durch Bildung kommen wir erst in die Lage, „Maß und Grenze [der Leistungsgesellschaft; K.K.] aus einem weit übergreifenden Begründungs- und Ermessensho-

rizont“ (PaB, S. 155) herzuleiten. Auf den bis heute aktuellen „Einwand, daß die internationale Konkurrenz es erforderlich mache, so früh wie möglich ‚Leistungseliten‘ heranzubilden“ antwortet Ballauff: „So richtig dieser Einwand politisch und ökonomisch ist, so ändert er am Unterschied von Bildung und Leistung nichts. Es handelt sich nicht um Bewertung, sondern um Unterscheidung“ (PaB, S. 154).

4.6 Befähigung und Zuständigkeit

Unter dieser Überschrift wird nur eine zwei Abschnitte enthaltende Kennzeichnung (K 13) dargestellt. Hier bezieht sich Ballauff auf die zu seiner Zeit einsetzende Diskussion um den Kompetenzbegriff. Die Kernaussage ist, dass Bildung Kompetenz einschließt, und zwar als Befähigung für etwas, das sich aus der „kosmischen Verantwortlichkeit“ ergibt:

Bildung schließt – das ist nur zu richtig – Kompetenz ein, Befähigung und Zuständigkeit; wo der Gebildete sich nicht zuständig weiß, wird er sich zurückhalten oder diese Kompetenz zu erreichen suchen. Er wird sie nicht nur unter dem Blickwinkel gesellschaftlicher Nutzbarkeit oder Bezogenheit einschätzen, sondern sie sich im Sinne einer kosmischen Verantwortlichkeit abverlangen und damit aus einer Distanz zur Gesellschaft und zu seiner Gesellschaft (PaB, S. 156).

Womöglich liegt in der Kürze dieser Darstellung der dreizehnten Kennzeichnung die entscheidende Aussage, dass nämlich Kompetenz nur ein Aspekt unter vielen ist, der Bildung kennzeichnet.

4.7 Der Umweg über das Denken

Die drei abschließenden Kennzeichnungen greifen viele der zuvor dargestellten Aspekte wieder auf. Insbesondere führt Ballauff hier die Interpretationen des Denkens zusammen mit der Maßgabenproblematik (K 14), der notwendigen Selbstkritik des Denkens (K 15) und der Menschlichkeit (K 16).

Mit „Umweg über das Denken“ bezeichnet Ballauff den Verzicht auf „handgreifliche Erfahrung, Erfahrung durch Selbsttun, Selbsterstellen [und die] Maßgeblichkeit von Emotionen und Affekten“ (PaB, S. 156). Seine einleitende These zur vierzehnten Kennzeichnung besagt, dass es für das Leben in der modernen Welt unerlässlich sei zu lernen, diesen Umweg über das Denken zu gehen.

Die Gedanklichkeit der modernen Bildung rückt dies alles in ein neues Licht und entrückt den unmittelbaren Erfahrungsräumen. Sie hebt dies alles nicht einfach auf oder schafft es aus dem Weg, ja sie sucht ihm vielmehr in neuer Weise Platz

und Anerkennung zu erbringen, aber immer unter den Maßgaben der Besonnenheit, Gemessenheit, Gelassenheit (PaB, S. 156).

In Kennzeichnung 15 geht Ballauff auf die Problematik des Denkens ein, das sich Erkenntnis nur unter Zuhilfenahme von Kategorien im Denken einstellen kann (PaB, S. 156 ff.; vgl. auch Kap. 3.2). Dieser Umstand kann jedoch dazu führen, dass die für das Denken notwendigen „Totalkonzepte“ absolut gesetzt werden: „Die ‚-ismen‘ gehen aus der Absolutsetzung eines Totalkonzeptes hervor; sie leugnen zugleich, daß ihre Lehre ein mögliches Konzept, ein möglicher Zusammenhang, eine Interpretation von Kohärenz ausmacht“ (PaB, S. 157). Daher unterliegt Denken nach Ballauff „der ständigen Selbstkritik in zweifacher Hinsicht: im Wissen um die Maßgabenproblematik und im Wissen um die Selbstbefangenheit in Kategorien bzw. in ‚-ismen‘“ (PaB, S. 156). Diese Selbstkritik und die Autonomie des Denkens werden jedoch aufgegeben, insofern das „Denken sich ständig ‚ausrichtet‘ und ‚sich einstellt‘“ – ein Umstand, der an den „großen sogenannten geisteswissenschaftlichen Strömungen“ erkannt werden kann (PaB, S. 157).

Um Absolutsetzungen mit ihren negativen Auswirkungen zu verhindern, stellt Ballauff die Selbstständigkeit im Denken als das wesentliche Ziel und die Aufgabe von Bildung heraus:

Das Postulat der Selbstständigkeit im Denken wendet sich gerade auch gegen diese Unfreiheit des Denkens sich selbst gegenüber und verlangt, keinen ‚-ismus‘ mehr zu dekretieren, keine Autorität mehr zu kreieren, keine Orthodoxien mehr zu installieren, sondern die Selbstbefreiung des Denkens in ihm selbst zu versuchen, die Überwindung der primären Vereinseitigung und Ausrichtung (PaB, S. 157).

Auf Grundlage dieses Gedankenganges formuliert Ballauff sich daraus ergebende Aufgaben: Detheologisation, Desozialisation, Desubjektivierung, Depersonalisation und Demetaphysikation (PaB, S. 157 f.).

Wenn wir Gott, die ‚-ismen‘ und uns weglassen, dann sind wir bei der Sache. [...] Weglassen heißt, es nicht zum Zuge kommen lassen in Gestalt von theologischen und subjektiven Voraussetzungen, Vorurteilen, Ambitionen, Kategorien, sondern sie als solche ins Auge fassen und bloßstellen (PaB, S. 158).

Es sei indes nicht möglich, diese Forderung unmittelbar umzusetzen, da man eine Sache kennen müsste, um eine Aussage oder These über sie als Vorurteil zu erkennen – es gelingt jedoch über ein „Wechselspiel“ wie dasjenige zwischen Wissenschaft und Philosophie (PaB, S. 158). Demnach gilt: „Reine Sachlichkeit‘ kann also nur in dem Wissen um das Gewußte und um seine Voraussetzungen bzw. Bedingungen bestehen“ (PaB, S. 158).

Diese Sachlichkeit zeigt sich in der „Suche nach Wahrheit, die die selbstlose Verantwortung von Wort, Werk und Tat mit sich bringt“ (PaB, S. 159). Als solche ist sie die Bedingung der Möglichkeit von Bildung, verstanden als „Selbstbewusstsein‘ der Sozialisation“ und als ein „Interpretationshorizont, der Beurteilen und Ermessen ermöglicht und hervorruft“ (PaB, S. 158). Ballauff weist darauf hin, dass diese Suche – z. B. als Aufgabe von Schule – wachgehalten werden muss. Darüber hinaus gilt:

Unterstützt, ja initiiert kann diese Sachlichkeit durch die innere und gegenseitige Infragestellung der Interpretationshorizonte werden. Sie geraten in Widerspruch und sie stellen einander in Frage. Geben wir hier zur Selbständigkeit im Denken frei, wird sich bald der Mitdenkende zur Wahrheitsfrage gedrängt sehen.

Daher ja auch immer wieder die Abwehr dieser Weite und Gegensätzlichkeit der Interpretationshorizonte durch jeden von ihnen, sofern sie sie sich absolut setzen. Auch hier wiederum eine Begründung von Schule (PaB, S. 159).

Einen weiteren Gedankengang zieht Ballauff heran, um diese Argumentation zu unterstützen: Mit dem Menschen kam etwas Neues in die Welt: „die Gedanklichkeit, die Theorie, das Erkennen, das Wissen“ (PaB, S. 159). Hingegen ist das Konzept der Selbstverwirklichung nichts Neues: „In ihrer Praxis bestand und vollzog sich schon immer alles Leben“ (PaB, S. 159). Dennoch ist es diese „Instrumentalisierung des Denkens“, die immer wieder „übermächtig“ wird. „Jenes Neue hatte es schwer, gegenüber dem natürlichen Zirkel der Selbstverwirklichung zum Vorschein zu kommen“ (PaB, S. 159). Was damit gemeint ist ergibt sich aus dem erläuternden letzten Absatz dieser Kennzeichnung, aus dem der Gesamtzusammenhang der vorgestellten Kennzeichnungen von Bildung hervorgeht:

Trotzdem gelang es, auf Gedanken zu kommen, die jene Natürlichkeit hinter sich ließen; sie brachten Maßgaben und Richtpunkte ins Ganze, die es vordem nicht gab.

Da wären zu nennen: der Gedanke des Kosmos, des Friedens, des Wahren, Guten und Schönen, der Möglichkeit gegenüber dem Bestehenden, dem Wirkenden, dem Geschehenden, damit auch der ‚Ermöglichung‘ und der Konstruierbarkeit des Seienden, der Gedanke der Freigabe und das Selbstbewusstsein des Schaffens, der Gedanke der Selbstlosigkeit.

Ihrer gewürdigt zu werden, an ihnen teilzuhaben – das sollte Bildung besagen, das sollte Bildung umschließen (PaB, S. 159).

Auch hier erinnert Ballauff wieder an Gedanken, die im Gegensatz zu der Forderung nach Selbstverwirklichung in der aktuellen bildungs- und wirtschaftspolitischen Diskussion im Zusammenhang mit Bildungszielen nicht mehr berücksichtigt werden.

Mit „einer das Bildungsproblem äußerst zuspitzenden Konzeption“ (PaB, S. 159) enthält die abschließende Kennzeichnung 16 eine Aussage, die sich aus den zuvor dargestellten „Gedankenkreisen“ als Folge ergibt: „Bildung besagt

das uns Menschen Auszeichnende, das Zentrum unserer Humanität; alles andere, was wir für uns Menschen als kennzeichnend halten, ist Fortsetzung einer Animalität, ist deren Formation, Selektion, Kanalisation, Restriktion und Repression“ (PaB, S. 160).

Ballauffs folgende Darstellung und Argumentation bezieht sich auf die ‚Menschlichkeit‘, wie sie in Kapitel 3.3 erläutert wurde, beziehungsweise auf folgenden problematischen Umstand, der durch Bildung bewusst werden soll und aus dem Bildung herausführen kann:

Wir Menschen suchen so schnell wie möglich zur Tierheit zurückzugelangen, indem wir alles **institutionalisieren** – Verhaltensmuster vorgeben und in gesicherter Form vollziehen –, **ritualisieren** und **habitualisieren** – alles zur erwarteten und vertrauten Form und Gewohnheit werden lassen –, **dogmatisieren** – der Selbständigkeit im Denken entheben –, **monarchisieren** – auf letzte Größen zurückbeziehen und ihnen unterwerfen –, **personalisieren** – alle Verantwortung an Personen übertragen, die die anderen von der Verantwortung befreien und das beruhigende Sündenbock-Konzept ermöglichen (PaB, S. 161; Herv. K. K.).

In diesem Zitat sind alle von Ballauff ausführlich kritisch betrachteten Sachverhalte zusammen geführt, deren Überwindung durch Bildung im vorgetragenen Sinne ermöglicht wird. Es ist die durch Bildung ermöglichte „intentio obliqua“, die distanzierte Seitenbetrachtung, durch die Bildung hinausweist über Ausbildung und Sozialisation:

Erst eine so verstandene Bildung hat uns die Augen für das Unmaß an Arbeit, für die Grausamkeit ihrer Ausbeutung, der Unmenschlichkeit eines „Fortschrittes“, der sich niemals einholt, geöffnet. Ausbildung und Sozialisation können nicht neben sich treten: in die intentio obliqua, die es ihnen gestatten würde, sich selbst zu beurteilen (PaB, S. 162).

Abschließend stellt Ballauff eine „Wirkung“ dieser so verstandenen Bildung heraus, die auch noch einmal den Zusammenhang aufgreift, der zwischen Menschlichkeit, Selbstlosigkeit und Bildung besteht, und mit dem Gedanken des Seins in Verbindung bringt:

Letztlich wird in einer solchen abgehobenen Seitenbetrachtung die ‚Urerfahrung zu sein‘ erreicht. Aller Sittlichkeit und Mitmenschlichkeit geht es um das Sein dessen, was ist und sein kann.

Die Geschichte lehrt uns, wie wenig die Erfahrung und das Wissen des Seins dominant werden konnte [...]. So sehr jeder in der Sorge um das eigene Sein und Selbst lebt, so wenig gelingt es, in die von ‚Sich‘ und ‚Selbst‘ abgehobene Erschlossenheit von ‚Sein‘ zu gelangen. Zu dieser müßte Bildung führen und damit zu einer letzten Maßgabe.

Die Unerläßlichkeit der Bildung zeigt sich hier wieder einmal: dieses Wissen um Sein zu gewähren und dadurch in die zugehörige Verantwortlichkeit einzubeziehen. Das umschreibt die wahre Selbstlosigkeit: diese Verantwortlichkeit für ‚Sein‘.

[...] Die Religionen haben daraus schnell wieder ‚ein Seiendes‘ gemacht – Gott, Götter, das Eine, ‚die Natur‘. Erst in der intentio obliqua zu unserer ‚Ontologie‘ offenbart sich die Verstellung des Seins durch Seiendes. Bildung findet in

dieser Erfahrung und Einsicht ihr zentrales Kennzeichen. Sein, das Nächste und Fernste – oft genug eingesehen, immer von neuem vergessen (PaB S. 162).

Wenn die „Urerfahrung zu sein“ als das zentrale Kennzeichen der Bildung herausgearbeitet wurde, dann ließe sich daran ermessen, wie in der Gegenwart des beginnenden 21. Jahrhunderts in Europa mit dem Begriff der Bildung umgegangen wird. Inwieweit ermöglicht und fördert die Organisation unserer primären Bildungsinstitutionen – Schule und Universität – eine solche Seitenbetrachtung von allem, was ist – also auch ihrer eigenen gesellschaftspolitischen Zielvorgaben? Noch einen Schritt weiter denkend könnte man fragen, wie nah oder verständlich den meisten Menschen der Gedanke des „Seins“ in der Gegenwart überhaupt noch ist.

Ballauff selbst gibt Auskunft darüber, wie seine Darstellung der Bildung bzw. seine Bildungskonzeption auch in den aktuellen Diskurs der Pädagogik einzuordnen ist:

Worum es bei den vorhergehenden Ausführungen ging, war nicht so sehr, ‚das Wesen der Bildung‘ aufzufinden oder wiederherzustellen, sondern die Einsicht in eine Bildung zu erreichen, die heute an der Zeit ist. Wir müssen die Geschichtlichkeit der Bildung ernst nehmen. Das besagt etwas sehr Unangenehmes: Wir können uns nicht aussuchen, was Bildung heute ausmacht. Sie ist durch ihre lange Geschichte vorgezeichnet, allerdings auch diskutabel. Ihr gedanklicher Reichtum mit seinen Antithesen und Dialektiken muß vom Gebildeten ausgetragen werden. Sie in ihrer Geschichtlichkeit abzulehnen, hieße sich der Unbildung zu überlassen; sie zu verurteilen – das setzte eine umfassende Bildung voraus (PaB, S. 161).

Im letzten Satz dieses Zitates wird deutlich, wie sehr sich Ballauff gegen die gegenwärtig feststellbare Vereinnahmung des Bildungsbegriffs gewendet hätte. Einen Begriff wie ‚Bildung‘ umzudeuten oder zu reduzieren auf Kompetenzerwerb bedeutet auch, die geschichtlich aufweisbaren Gedanken zur Bildung zu ignorieren. Nach Ballaufts Urteil überließe man sich damit der Unbildung.

Die mehr als 2000 Jahre alten Gedanken zur Bildung als „gedanklichen Reichtum“ zu betrachten ist ein Schritt hin zu einer Begründung für die Notwendigkeit aktueller bildungsphilosophischer Reflexionsarbeit. Diese Vielfalt zu durchdenken und weiterzudenken ist eine wesentliche Aufgabe der Pädagogik. Eine politische Marginalisierung dieser Aufgabe und eine von außerhalb der Pädagogik forcierte Reduzierung des Bildungsverständnisses ändert daran nichts – im besten Falle ist es eine Modeerscheinung, die zugunsten einer Bildung in umfassenden Sinne wieder überwunden werden kann. Die Bildungslehre Theodor Ballaufts bietet für diese Möglichkeit der Überwindung eine argumentative Grundlage.

5 Die Bedeutung der Bildungslehre Theodor Ballauffs für einen Widerspruch gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes

Theodor Ballauff hat in umfassender Weise historische Gedanken zum Bildungsbegriff aufgegriffen, zu vielen begründete Antithesen gebildet und an Mögliches erinnert – wie beispielsweise an das Konzept der Selbstlosigkeit und an das Prinzip der Sachlichkeit. Indem er es als ureigene Aufgabe der Pädagogik ansieht, in der Theorie auszusagen, was Bildung ist, auch wenn es sich nicht (für alle) verwirklichen lässt (PaB, S. 13), entgeht er auch dem möglichen Vorwurf, eine nicht realisierbare Utopie zu beschreiben.

Wesentliche Aspekte der ballauffschen Bildungslehre sind der Ausbruch aus dem Zweck-Mittel-Kreis und die Überwindung der Sozialisation durch distanzierten Seitenblick. Dies ermöglicht Emanzipation und Freigabe der Dinge als partizipative Gestaltung von Welt unter Maßgabe der Menschlichkeit. Dabei wendet er sich gegen jede Form von Absolutsetzungen, das bedeutet gegen jeden „-ismus“. Sein Bildungskonzept beschreibt den Weg zu einer Selbständigkeit im Denken, zur Teilnahme am Denken, welches sich zeitlich unabhängig vom Individuum vollzieht. Ballauff warnt vor der Instrumentalisierung des Denkens für die „Selbstherrlichkeit des Wollens“ und beschreibt eine Alternative: Selbstlosigkeit unter der Maßgabe der Sachlichkeit für Menschlichkeit.

Blickt man dagegen auf die gegenwärtige Verwendung des Begriffes ‚Bildung‘ – insbesondere im Rahmen der Bildungspolitik und teilweise der medialen Öffentlichkeit – so erscheinen Theodor Ballauffs Warnungen aktueller denn je. Angesichts der in Kapitel 2 dargestellten Umsteuerung des Bildungssystems, welche das Ziel in den Mittelpunkt rückt, auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Kompetenzen zu produzieren, lässt sich feststellen: Das Denken wird zum Zwecke der Wettbewerbsfähigkeit instrumentalisiert. Der Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung wird sprachlich eingeebnet. Der distanzierten Seitenbetrachtung – *intentio obliqua* – wird in kompetenzorientierten Bildungsinstitutionen keine Bedeutung mehr beigemessen.

Die primären Bildungsinstitutionen Schule und Universität in allem dem Nützlichkeitskalkül unterzuordnen und sie damit auch konkret in eine Ausbildungsstätte zu verwandeln, **erscheint** dementsprechend nicht nur, sondern **ist** der „Betrug [...], um den einzelnen davon abzuhalten, sich der Bildung zuzuwenden und als Ausgebildeter dann angewiesen zu bleiben auf diejenigen, die über ihre Ausbildung und ihre Restriktivität hinausgelangt sind“ (PaB, S. 148).

Angesichts dessen ist es pädagogische Aufgabe, der wirkungsmächtigen Verengung des Bildungsbegriffes entgegenzusteuern, die nicht nur zur Neuausrichtung des Bildungssystems, sondern auch zu einer Umsteuerung der gesellschaftlichen Verhältnisse führt. Dazu hat Theodor Ballauff ausführlich Stellung bezogen und argumentativ dargelegt, warum Bildung nicht mit Ausbildung und Leistung zu verwechseln ist. An dieser Stelle sei noch einmal ein Zitat von Theodor Ballauff angeführt, das den Kern eines Widerspruchs gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes auf verwertbare Kompetenzen ausmacht:

Der Verlust der Bildung, ihre bedenkenlose Abwertung, ihre Verdrängung durch die Ineinssetzung mit der Ausbildung zeigt sich auch darin: Wir werden alle wieder Händler, Bauern, Handwerker, Bedienstete. Nicht das diese primären Gestaltungen der Lebenserhaltung, die inhaltlichen Ausfüllung der Lebensstage ihrerseits abgewertet werden sollten – aber nachdem in Jahrtausenden Bildung entdeckt, durchlebt, und d. h. durchdacht und durchgestaltet wurde, Bildung, die über jene genannten Lebensbereiche und -weisen hinausführt, nicht ‚emporführt‘, sondern in eine Weite und Freiheit, die in jenen Interpretationshorizonten unbekannt war – nach dieser Geschichte sollte und dürfte ein ‚In-der-Welt-sein‘ in Wahrheit nicht ohne Bildung erreichbar werden. Es sollte und dürfte wenigstens die Bildung nicht so leicht auf mannigfache Weise ausgeschaltet werden (PaB, S. 148).

Die Interpretationshorizonte, die für die wirtschaftspolitische Forderung nach Beschäftigungsfähigkeit ausreichend sind, können und sollen durch Bildung erweitert werden – das ist die Kernaussage dieser Feststellung von Ballauff. Das „In-der-Welt-sein“ als menschliches Grundrecht zu ignorieren beziehungsweise auf die Nutzbarmachung für bestimmte Zwecke zu reduzieren, ist die Folge einer rein aus ökonomischer Perspektive argumentierender Bildungspolitik. Das zugrunde liegende Weltbild des Neoliberalismus, nach dem alle Lebensbereiche den Prinzipien Markt und Wettbewerb unterzuordnen sind, führt zu einer Abwertung aller Aspekte von Bildung, die sich eben nicht Inwertsetzen lassen – was nicht auf dem Markt verwertbar ist, wird aus dem Bewusstsein ausgeschaltet. Dagegen ermöglichen genau diese Aspekte das Infrage stellen dieser Weltanschauung – durch die Selbständigkeit im Denken, zu der Bildung führt, und die verhindert, dass die für das Denken gebildeten Totalkonzepte absolut gesetzt werden. Ballauff bezeichnet jede Absolutsetzung eines Totalkonzeptes als „-ismus“ – und diese „leugnen zugleich, daß ihre Lehre ein mögliches Konzept, ein möglicher Zusammenhang, eine Interpretation von Kohärenz ausmacht“ (PaB, S. 157, vgl. Kap. 4.7). In dieser Erkenntnis liegt ein entscheidendes Argument für einen Widerspruch gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes, insofern diese Engführung aus den Annahmen des Neoliberalismus hervorgeht. Darüber hinaus ergibt sich aus der

Forderung der Überwindung der „-ismen“ für den gegenwärtigen pädagogischen Diskurs eine bedeutsame Wendung: Dem funktionalistischen Bildungsbegriff wird von seinen Kritikern nämlich in großer Mehrzahl das humanistische Bildungsverständnis entgegengehalten (aktuell z. B. Lederer 2014). Doch ist auch der Humanismus ein „-ismus“ – es stehen sich dementsprechend zwei absolut gesetzte Totalkonzepte gegenüber. Mit Ballauff kann hier argumentiert werden, dass der Humanismus durch seine anthropozentrische Perspektive auch eine zweckgerichtete Bildungslehre hervorgebracht hat. Als Antithese ist daher das Konzept der Selbstlosigkeit geeignet, um einer Instrumentalisierung des Denkens zu entgehen.

Es ist der Gedanke, uns Menschen zeichne zwar das Denken aus, aber dieses habe vor allem die Eigenschaft, den menschlichen Selbstbezug aufzuheben und sich in dieser ‚Exzentrizität‘ den Sachen, Wesen, Mitmenschen und ihren Verhältnissen zuzuwenden (PaB, S. 104).

Theodor Ballauff hat das Konzept der Selbstlosigkeit, unter Bezugnahme geschichtlicher Gedanken dazu, ausführlich erörtert. Er beschreibt einen dritten Weg, um die „alte Disjunktion von ‚Pflicht und Neigung‘ [aufzuheben]“ (PaB, S. 130), die Inanspruchnahme.

Der Gebildete tut nicht seine Pflicht; denn in allem, was er sagt, ins Werk setzt oder sich zur Aufgabe macht, folgt er seiner Einsicht, erfüllt er das Bedachte und Erkannte, ist er der Inanspruchgenommene, der entspricht (PaB, S. 130).

Ein solcher dritter Weg setzt dementsprechend voraus, dass Bildung zu Einsicht führt. Ballauff stellt Lernen und Leistung die Einsicht in zu vollbringende Aufgaben gegenüber. Eine solche Perspektive ist unvereinbar mit einem Bildungsverständnis, das zum Beispiel den PISA-Studien zugrunde liegt und von der OECD und anderen wirtschaftsnahen Think Tanks verbreitet wird. Denn diese sprechen von „Bildungsergebnissen“ und formulieren Leistungserwartungen. Es werden Kompetenzen definiert, gemessen und gefordert, die für die Anwendung zur Lösung von Aufgabenstellungen und Problemsituationen benötigt werden. Doch wer bestimmt die Aufgabenstellung? Wer beschreibt eine Situation als Problem? Nach Ballauff wäre dazu Bildung notwendig, die eben diese Einsichten auch unter der Fragestellung der Angemessenheit ermöglicht. Diese werden im Kompetenzkonzept nicht berücksichtigt. Wenn daher die allgemeinbildenden Institutionen wie Schule und Universität nunmehr fast ausschließlich für die Entwicklung von Kompetenzen der Schüler_innen und Student_innen verantwortlich sein sollen, handelt es sich folglich um Ausbildungsstätten. Den Unterschied zwischen Bildung und Ausbildung hat der Philosoph Peter Bieri prägnant formuliert: „Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir

daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“ (Bieri 2005, S. 1). Theodor Ballauff hat aufs Schärfste kritisiert, dass dieser Unterschied eingeebnet wird. Seine Argumentation hierzu ist nach wie vor gültig – wer nur ausgebildet wird, um etwas Nützliches zu können, bleibt angewiesen „auf diejenigen, die über ihre Ausbildung und ihre Restriktivität hinausgelangt sind“ und wird damit zum „Untertan und Abhängigen“ sozialisiert (PaB, S. 145, vgl. Kap. 4.3). In der Bildungskonzeption Theodor Ballauffs liegt der Schlüssel, um diese primäre Sozialisation zu überwinden.

Wenn im Jahr 2015 als „zeitgenössischer Interpretationshorizont“ – wie gezeigt – die Wissensgesellschaft postuliert wird, würde Bildung im Sinne von Ballauff bedeuten, dieses Postulat in Frage zu stellen und auf die „unbefragten Normen und Vorurteile“ hin zu prüfen. Auch könnten mit einer so verstandenen Bildung die geforderten Ziele eines auf Leistung ausgerichteten Bildungssystems selbst kritisch hinterfragt werden. Insbesondere würde Bildung dazu verhelfen, das derzeit einflussreiche Leitparadigma des Neoliberalismus infrage zu stellen: die Ausrichtung auf Wettbewerb sowie marktkonformes Denken und Handeln. „Partizipation an der geschichtlich erreichten Gedanklichkeit“ als ein Ziel von Bildung würde dementsprechend alternative Möglichkeiten des gesellschaftlichen Zusammenlebens in den Blick nehmen lassen – z. B. die Bedeutung kooperativen Verhaltens.

6 Fazit

Wer es nicht hinnehmen will, dass der Begriff der Bildung auf die Produktion von Kompetenzen verengt wird, sondern die Idee der Bildung in einem umfassenden Sinn bewahren will, der findet in Theodor Ballauffs Bildungskonzeption einen umfangreichen Interpretationshorizont. Aus diesem heraus lässt sich ermessen, was unter anderem verloren geht, wenn der Bildungsbegriff dauerhaft reduziert oder gar umgedeutet wird. Zu nennen sind insbesondere

- die Überwindung der primären Sozialisation,
- das Einnehmen einer Perspektive der *intentio obliqua* und daraus folgend
- das Ermessenkönnen aus immer umfassenderen Gedankenkreisen.

Diese Aspekte gehen weit über die so genannte Kritikfähigkeit oder Urteilskompetenz, wie sie in den Bildungsstandards beschrieben werden, hinaus. Denn sie richten sich auf die Begründungsfiguren, aus denen diese Beschreibungen hervorgehen, selbst: Auf die Anforderungen aus der Wirtschaft, wie sie als gegenwärtige „alternativlos“ vorgestellte Konzepte formuliert werden.

Theodor Ballauff hat zu seiner Zeit scharfe Kritik formuliert an Trends, die sich inzwischen in der Neuausrichtung der Bildungsinstitutionen verfestigt haben. Die Ineinssetzung der Bildung mit Ausbildung, die primäre Ausrichtung auf Kompetenzentwicklung sowie Leistungserwartungen unter der Prämisse Verwertbarkeit sind hier zu nennen. Auch wenn es in der Gegenwart nicht an Kritik an dieser Neuausrichtung mangelt, sind doch Alternativen in Form von fundierten pädagogischen Konzepten selten. In der Vergangenheit sind verschiedenartige Ideen vorgestellt und Argumente vorgebracht worden, die für einen umfassenden Bildungsbegriff sprechen, zum Beispiel der Gedanke des kritisch-emanzipativen Potentials von Bildung. Darüber hinaus sind von Ballauff aus der Geschichte ermittelte Konzepte vorgestellt worden, deren zugrunde liegenden Ideen in den als ‚klassisch‘ bezeichneten Bildungstheorien wenig Niederschlag gefunden haben, zum Beispiel der Gedanke der Selbstlosigkeit als Sich-Inanspruch-Nehmen-Lassen, um einer sachlichen Aufgabe verantwortungsvoll zu entsprechen. Theodor Ballauff hat sich in verantwortungsvoller Weise der sachlichen Aufgabe gewidmet, diese Konzepte aufzufinden und die Gedanken nachzuvollziehen.

Eine umfassende Bildungslehre, die aus den historischen Gedanken zur Bildung hervorgegangen ist, Thesen und Antithesen durchdenkt und Verkehrungen berücksichtigt, ist in ihrer Argumentationskraft womöglich das Mittel, eine Bildung einzufordern, die neben der Ausbildung von Kompetenzen *möglich* ist.

Die Frage, warum eine solche Bildung *notwendig* sein sollte, so dass ihre Ermöglichung im öffentlich finanzierten Bildungssystem ausreichend Raum und Zeit erhält, ist eine gesellschaftspolitische. Insofern sich die derzeitige Politik fast ausschließlich am Kriterium der Nützlichkeit – und im Besonderen an dem Kriterium des wirtschaftlichen Wachstums – orientiert, ist eine Argumentation aus pädagogischer Sicht vor ein Dilemma gestellt: Auf der einen Seite geht es bei einer solchen Bildung, wie Theodor Ballauff sie kennzeichnet, ja gerade darum, aus dem Zweck-Mittel-Kreis auszubrechen, den anthropozentrischen Selbstbezug aufzugeben. Eine Argumentation, die sich dem politischen Diskurs anpasst, um ihn verändern zu können, läuft in Gefahr, sich selbst zu widersprechen. Hier hilft Ballaufts Ausgang von der Menschlichkeit weiter: Das uns Menschen Auszeichnende ist das Denken, an dem wir teilhaben können. Der Mensch ist es, der die Dinge, das Seiende, freigeben kann – ihnen ein Wesen verleiht. Dazu gehören auch die Idee der Bildung, die Idee der Wirtschaftsordnung, die Idee der Nationalstaaten oder die entgegengesetzte Idee einer Weltgemeinschaft. Das Ideal einer demokratischen Gesellschaftsform setzt emanzipierte Menschen voraus, die umso mehr an der Gestaltung der Gesellschaft partizipieren können, desto größer ihre Interpretationshorizonte sind, die sich aus einem Wissen ergeben, wie Ballauff es beschrieben hat. Wer den Aufschluss über dieses Wissen und damit das Erreichen jener umfassenden Interpretationshorizonte blockiert, verhindert auch die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft, an der laut Verfassung mitzugestalten und teilzuhaben alle Menschen gleichermaßen berechtigt sind. Diese Blockade wird errichtet, indem die Lebenszeit, die in den Bildungsinstitutionen verbracht wird, nunmehr ausschließlich darauf ausgerichtet wird, für den Arbeitsmarkt verwertbare Kompetenzen zu produzieren.

Mit der Bildungslehre Theodor Ballaufts kann daher ein Widerspruch gegen die Reduzierung des Bildungsbegriffes begründet werden, der systematisch die Prämissen widerlegt, mit denen eine Vereinnahmung des Begriffes ‚Bildung‘ für das Produzieren von auf dem Markt verwertbaren Kompetenzen überhaupt erst wirksam werden konnte.

Wenn Schule und Universität als die primären Bildungsinstitutionen vom Primat der Wirtschaft wieder befreit und als Bildungsziele unter anderem die Selbständigkeit im Denken und Erreichung von Menschlichkeit festgelegt werden, dann hätte das für die Lebenswelt der Schüler_innen und Student_innen und ebenso für die Lehrenden weitreichende Auswirkungen. An dieser Stelle

kann nur ein knapper Ausblick auf einige Dimensionen gegeben werden, eine ausgearbeitete Konzeption wäre eine umfangreiche und lohnende Aufgabe.

Zuerst einmal wären die Betroffenen nicht mehr einem permanenten Leistungsdruck unterlegen. Lernen, um geprüft zu werden – eine wesentliche Kritik an der Umsetzung des Bologna-Prozesses sowie an der Verkürzung der gymnasialen Schulzeit – würde abgeschafft. Stattdessen gäbe es für die Lernenden etwas zu erschließen und einzusehen. Die Suche nach Wahrheit wird durch gegenseitiges Infrage stellen der eigenen Interpretationshorizonte wachgehalten, wofür in Schule und Universität in Form von diskursivem Austausch ausreichend Zeit gewährt wird. Es zeigt sich bei den sich Bildenden eine zunehmende Sachlichkeit, die unterstützt wird durch das Wechselspiel von Wissenschaft und Philosophie. Das bedeutet zum einen „die Teilnahme und Teilhabe, die Partizipation an der geschichtlich erreichten Gedanklichkeit“ (PaB, S. 149), zum anderen diese Gedanklichkeit auch zu hinterfragen, um über die Grenzen des Wissens beziehungsweise seine Voraussetzungen ins Klare zu kommen. Dann ist eine *intentio obliqua* möglich, für die ja gerade die Schule, im ursprünglichen Sinn eine Stätte der Muße, die richtige Zeit und den geeigneten Raum bieten könnte. Je weiter der Bildungsprozess in der Lebenszeit durch entsprechende gesellschaftliche Rahmenbedingungen unterstützt wird, desto emanzipierter werden die Menschen von jeglicher Instrumentalisierung und desto mehr partizipieren sie an der Gestaltung der Welt. Die sachlichen Aufgaben, die sich in der jeweiligen Gegenwart stellen, haben sie unter der Maßgabe der Angemessenheit erlassen. Sie erfüllen diejenigen Aufgaben in Verantwortung für den Kosmos, dessen Teil sie sind – und vervollkommen so auch die Mitmenschlichkeit.

Eine utopische Darstellung? Womöglich. Dennoch ändert es an der Tatsache nichts: Eine so verstandene Bildung ist durch die Geschichte hinweg gedacht – in Ballauffs Worten: freigegeben – worden und damit ist sie *möglich*. Diese Arbeit ist von der Überzeugung getragen, dass diese Bildung an der Zeit ist – als Entwicklung der Menschlichkeit.

„Bildung“ ist nicht gleichzusetzen mit der Produktion von Kompetenzen, die auf dem Markt verwertet werden können. Die Bedeutung der Bildungslehre Theodor Ballauffs in ihrer Wirksamkeit für einen Widerspruch gegen diese Reduzierung des Bildungsbegriffes anzuerkennen ist aus pädagogischer Sicht ein hilfreicher Schritt, um der ausufernden Kompetenzorientierung in Schule und Universität eine wahrhaftige *Bildungskonzeption* entgegenzusetzen.

Literaturverzeichnis

Alle online verfügbaren Dokumente wurden am 02.02.2015 zuletzt geprüft.

Ballauff, Theodor (1969): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 1: Von der Antike zum Humanismus. Freiburg: Karl Alber

Ballauff, Theodor (1970a): Skeptische Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Ballauff, Theodor (1970b): Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3., umgearbeitete Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Ballauff, Theodor (1979): Pädagogik der selbstlosen Verantwortung der Wahrheit oder Bildung als "Revolution der Denkungsart". In: Klaus Schaller (Hg.): *Erziehungswissenschaft der Gegenwart*. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Ferdinand Kamp, S. 8–27.

Ballauff, Theodor (1993): Über die Unerläßlichkeit der Bildung. In: Michele Borrelli (Hg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 1–19.

Ballauff, Theodor (2004): Pädagogik als Bildungslehre. Herausgegeben von Andreas Poenitsch und Jörg Ruhloff. 4. Aufl. aus dem Nachlass. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Becker, Lena (2012): Bildung im Zeichen der Ökonomisierung. Der Bologna-Prozess und seine Auswirkungen auf die Erziehungswissenschaft. Darmstadt: Büchner-Verl.

Bernhard, Armin (2005): Bildung als Bearbeitung von Humanressourcen. Zum Schicksal der menschlichen Wesenskräfte in einer sich globalisierenden Gesellschaft. In: Helmut Heid und Christian Harteis (Hg.): *Verwertbarkeit*. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 231–259.

Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005. Online verfügbar unter http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf

Bittlingmayer, Uwe H. (2005): "Wissensgesellschaft" als Wille und Vorstellung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Blomert, Reinhard; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (2009): Kann man die Aufklärung kommerzialisieren? Die Hintergründe der neuen Rahmenbedingungen für die Universitäten. In: Paul Kellermann, Manfred Boni und Elisabeth Meyer-Renschhausen (Hg.): *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik*. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 27–45.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Unter Mitarbeit von E. Klieme, Avenarius H., Blum W., Döbrich P., Gruber H., Prenzel M. et al.. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (Hg.) (2009): Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Bolder, Axel; Dobischat, Rolf (2009): Objekt oder Subjekt von Wissensmanagement? Was bringt uns die Publizierung der "heimlichen" Qualifikationen? In: Axel Bolder und Rolf Dobischat (Hg.): *Eigen-Sinn und Widerstand*. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 7–18.

Borrelli, Michele (Hg.) (1993): *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Borst, Eva (2009): Das Verschwinden der Bildung. Friedrich August von Hayek, die Vernunft und die moderne Bildungsidee. In: Richard Kubac, Christine Rabl und Elisabeth Sattler (Hg.): *Weitermachen?* Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 128–140.

Breithausen, Jutta (2014): Bildung und Sachlichkeit. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2), S. 271–285.

Butterwegge, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (Hg.) (2008): *Kritik des Neoliberalismus*. 2., verbesserte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Frost, Ursula (2014): Bildung ist auch Widerstand! In: *Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen?* Vortragsreihe an der an der Philipps-Universität Marburg, S. 259–297. Online verfügbar unter

http://www.gew-hes-sen.de/fileadmin/user_upload/themen/marburger_bildungsaufruf/vortragsreihe_marburger_bildungsaufruf_gesamt.pdf

Heid, Helmut; Harteis, Christian (Hg.) (2005): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?* Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Heim, Tino (2013): *Metamorphosen des Kapitals. Kapitalistische Vergesellschaftung und Perspektiven einer kritischen Sozialwissenschaft nach Marx, Foucault und Bourdieu*. Bielefeld: transcript (Sozialtheorie).

Hepp, Gerd (2013): *Unternehmerverbände, Lobbyorganisationen und Think-Tanks*. Hg. v. Zukunft Bildung - Dossier der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) in Kooperation mit dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Online verfügbar unter

<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/153936/unternehmerverbaende-lobbyorganisationen-und-think-tanks?p=0>

Höhne, Thomas (2007): Der Leitbegriff 'Kompetenz' als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach und Michael Wimmer (Hg.): *Bildung, Wissen, Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse, S. 30–43. Online verfügbar unter

<http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>

Hutter, Axel; Kartheininger, Markus (Hg.) (2009): *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*. Originalausg. Freiburg: Alber.

Kellermann, Paul; Boni, Manfred; Meyer-Renschhausen, Elisabeth (Hg.) (2009): *Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

KMK - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*. Köln: Carl Link. Online verfügbar unter

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_00_00-Konzeption-Bildungsstandards.pdf

Krautz, Jochen (2007): Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. (Zuerst erschienen in: Pädagogische Rundschau 1/2007, S. 81-93). Online verfügbar unter <http://www.societyofcontrol.com/pmwiki/k2ao/uploads/Main/Krautzoekonomisierung.pdf>

Kubac, Richard; Rabl, Christine; Sattler, Elisabeth (Hg.) (2009): Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes* (9), S. 1–6. Online verfügbar unter <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>

Ladenthin, Volker (2013): "PISA gefährdet unser Bildungssystem". Interview mit dem Bildungsforscher. Von Jens Wernike. In: *WirtschaftsWoche Online*, S. 1–4. Online verfügbar unter <http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/bildungsforscher-volker-ladenthin-pisa-gefaehrdet-unser-bildungssystem-seite-all/9149594-all.html>

Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press. Online verfügbar unter http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf

Lenz, Thorsten; Schefold, Bertram (2008): Einleitung: Die "Europäische Wissensgesellschaft". In: Bertram Schefold und Thorsten Lenz (Hg.): *Europäische Wissensgesellschaft*. Leitbild europäischer Forschungs- und Innovationspolitik? Berlin: Akademie Verlag (Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel, 26), S. 1–16.

Liessmann, Konrad Paul (2009): Stätten der Lebensnot? Über die Gegenwart unserer Bildungsanstalten. In: Axel Hutter und Markus Kartheiner (Hg.): *Bildung als Mittel und Selbstzweck*. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs. Originalausg. Freiburg: Alber, S. 146–156.

Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay, Paul.

Lohmann, Ingrid; Mielich, Sinah; Muhl, Florian; Pazzini, Karl-Josef; Rieger, Laura; Wilhelm, Eva (Hg.) (2011): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript.

Müller, Hans-Rüdiger; Stravoravdis, Wassilios (Hg.) (2007): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

Müller-Ruckwitt, Anne (2008): "Kompetenz" - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon-Verl.

Ökonomisierung oder Demokratisierung? Was wird aus unserem Bildungswesen? Vortragsreihe an der an der Philipps-Universität Marburg (2014).

Pongratz, Ludwig A.; Reichenbach, Roland; Wimmer, Michael (Hg.) (2007): *Bildung, Wissen, Kompetenz*. Bielefeld: Janus Presse. Online verfügbar unter <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-16159/sammelband2006v1e.pdf>

Prenzel, Manfred; Sälzer, Christine; Klieme, Eckhard; Köller, Olaf (Hg.) (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann.

Ptak, Ralf (2008): Grundlagen des Neoliberalismus. In: Christoph Butterwegge, Bettina Lösch und Ralf Ptak (Hg.): *Kritik des Neoliberalismus*. 2., verbesserte Aufl. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 13–86.

Ptak, Ralf (2011): Mehr und bessere Bildung durch Markt und Wettbewerb? Thesen zur politischen Ökonomie der aktuellen Bildungsdebatte. In: Ingrid Lohmann, Sinah Mielich, Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini, Laura Rieger und Eva Wilhelm (Hg.): *Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart*. Bielefeld: transcript, S. 105–120.

Rehme, Günther (2008): Wissen und Neue Wachstumstheorie: Die Rolle von fachspezifischem Humankapital. In: Bertram Schefold und Thorsten Lenz (Hg.): *Europäische Wissensgesellschaft*. Leitbild europäischer Forschungs- und Innovationspolitik? Berlin: Akademie Verlag (Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel, 26), S. 31–61.

Ruhloff, Jörg (2007): Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Hans-Rüdiger Müller und Wassilios Stravoravdis (Hg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss., S. 19–34.

Ruhloff, Jörg; Poenitsch, Andreas (Hg.) (2004): Theodor Ballauff - Pädagogik der "selbstlosen Verantwortung der Wahrheit". Weinheim: Juventa (Pädagogische Klassiker des 20. Jahrhunderts).

Sälzer, Christine; Prenzel, Manfred (2013): PISA 2012 - eine Einführung in die aktuelle Studie. In: Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hg.): *PISA 2012*. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 11–45.

Sälzer, Christine; Reiss, Kristina; Schiepe-Tiska, Anja; Prenzel, Manfred; Heinze, Aiso (2013): Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Manfred Prenzel, Christine Sälzer, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hg.): *PISA 2012*. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster: Waxmann, S. 47–97.

Schaller, Klaus (Hg.) (1979): Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Bochum: Ferdinand Kamp.

Schefold, Bertram; Lenz, Thorsten (Hg.) (2008): Europäische Wissensgesellschaft. Leitbild europäischer Forschungs- und Innovationspolitik? Berlin: Akademie Verlag (Wissenskultur und gesellschaftlicher Wandel, 26).

Thompson, Christiane (2003): Selbständigkeit im Denken. Der philosophische Ort der Bildungslehre Theodor Ballauffs. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE).

vbw - Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hg.) (2003): Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt. Unter Mitarbeit von Dieter Lenzen. Opladen: Leske u. Budrich.

Zymek, Bernd (2005/2006): Was bedeutet "Ökonomisierung der Bildung"? Analyse des Gutachtens der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. "Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt" (Berliner Debatte INITIAL 16 (2005) 4, S. 3-13). Online verfügbar unter

http://webapp5.rrz.uni-hamburg.de/fsr-db/Texte/Was_bedeutet_Oekonomisierung_der_Bildung.pdf