

12. Lern- und Bildungsprozesse als Erfahrung der Lebenswelt

Die Frage danach, wie Lern- und Bildungsprozesse des Menschen mit einem Fokus auf die digitale Lebenswelt ablaufen und wie das Subjekt sich diese dadurch aneignet, bildet den Kern dieses Kapitels. Sie leitet sich unmittelbar aus dem Problem ab, wie pädagogisch auf eine (digitale) Lebenswelt geantwortet werden sollte. Dazu spannt sich ein Universum von Begriffen auf, die entweder Bildung oder Kompetenz als konstitutiv für die Orientierung in der Lebenswelt erachten: digitale Bildung, digitalisierungsbezogene Bildung, Medienbildung oder informatische Bildung, aber auch digitale Kompetenz, Informationskompetenz, Datenkompetenz, ICT-Literacy oder Medienkompetenz. Rekuriert wird mit den genannten Begriffen auf Lernen und Bildung sowie auf die digitale Welt.

In diesem Kapitel geht es zunächst um eine systematische Auseinandersetzung mit den Begriffen Bildung und Kompetenz, da einer von beiden im deutschsprachigen Diskurs stets als Begriffsbestandteil in Verbindung mit dem Adjektiv digital verwendet wird. Im dreizehnten Kapitel werden die Begriffe dann auf digitale Lern- und Bildungsprozesse fokussiert. Dabei sind die Kapitel (siehe 13.1 und 13.2) zum Bildungs- sowie zum Kompetenzbegriff ähnlich aufgebaut: Zunächst erfolgt ein Überblick über ausgewählte Themenkomplexe bzw. Theorieentwicklungen zu den Themen Bildung und Kompetenz. Im Anschluss daran werden unterschiedliche Dimensionen der beiden Konzepte referiert, diskutiert und die Frage gestellt, inwiefern beide Konzepte als kongruent zu betrachten sind und welche gravierenden Unterschiede dennoch bestehen. Die Begriffe Pädagogik und Erziehungswissenschaft werden dabei synonym verwendet (Klika/Schubert 2013, 16).

12.1 Bildung als pädagogisches Ziel

12.1.1 Terminologie des Bildungsbegriffs

Der Bildungsbegriff ist eng mit dem Subjektbegriff verknüpft und unterschiedlichen Auslegungen unterworfen. Klafki schrieb dem Bildungsbegriff als »pädagogische Zielkategorie« (Klafki 1996, 44) hohe Relevanz und zeitlose Aktualität zu. Dabei geht es Klafki darum, dass pädagogisches Handeln eines reflexiven Gesamtrahmens bedarf. Vor diesem Hintergrund werden dann Unterstützungsangebote, Lernhilfen und pädagogische Maßnahmen eingeordnet, kritisch geprüft, auf dass sie »begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen« (ebd.; kurs. i. Orig.). Zudem sah bereits Klafki voraus, dass ein Ersatz erstens nicht zu einem Verzicht führt, da dann ähnliche Begriffe an die Stelle des Bildungsbegriffs rückten.

Zweitens verzichte eine Umbenennung oder Novellierung oftmals auf die Auseinandersetzung mit der Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte des Bildungsbegriffs, so dass die Gefahr besteht, dass die neuen Begriffe vom Grad des Abstraktions- oder Reflexionsniveaus hinter den Bildungsbegriff zurückfallen könnten (Klafki 1996, 16).

Drittens müsste auch begründet werden, warum der neue Begriff – beispielsweise derjenige der Kompetenz – besser geeignet wäre. In der allgemeinen Pädagogik findet sich Bildung als grundlegender Begriff wieder. So werden bei Koller (2017b) die Termini Erziehung, Bildung und Sozialisation behandelt, die sich auch bei Hechler (2013) wiederfinden. Klika und Schubert (2013, 5), Dörpinghaus et al. (2015) und Ladenthin (2022) stellen Erziehung und Bildung ebenfalls als zentrale Begrifflichkeiten der Pädagogik heraus.

In den Erziehungswissenschaften ist der Bildungsbegriff in den letzten Jahren wieder salonfähig geworden. Er wird à la mode über das Fach hinaus in unterschiedlichen Einzeldisziplinen sowie in der bildungspolitischen Diskussion verwendet. Nonchalant fragt Sander (2015) deswegen in einem gleichnamigen Aufsatz: »Was heißt ›Renaissance der Bildung‹?«

Der Bildungsbegriff, so ein erstes Spezifikum, ist ein Begriff, den es so nur in Deutschland gibt, sodass dieser als Germanismus in andere Sprachen einfloss. Seit der kognitiven Wende durch Roth wurde die Aktualität des Bildungsbegriffs auch infrage gestellt (Klafki 1996; Koller 2018, 10).

Die Fokussierung auf den Bildungsbegriff ist zudem kein Alleinstellungsmerkmal der Pädagogik. Es gibt die empirische Bildungsforschung, die Autorengruppe Bildungsberichterstattung sowie Bildungspläne und Bildungsstandards. Trotz des scheinbaren Wiederauftauchens eines über längere Zeit als obsolet und normativ gefärbt geltenden Begriffs tritt der Kompetenzbegriff zeitweilig in *bewusster* Konkurrenz zum Bildungsbegriff auf. Zudem ist der Kompetenzbegriff in der Diskussion um die Aktualität und Relevanz digitaler Technologien für Lern- und Bildungsprozesse für viele Konzepte zentral, weshalb die Bezüge des Kompetenzbegriffs ebenfalls zu klären sind.

In der empirischen Bildungsforschung und innerhalb der Pädagogik wird in aktuellen Debatten zu Recht gefordert, dass der Bildungsbegriff auch empirisch erforscht wird (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 202). Dass dies schon länger der Fall ist, zeigt die Biographieforschung mittels narrativer Interviews von Marotzki (1990).

Aus dieser Tradition sind die transformatorischen Bildungstheorien hervorgegangen, die einerseits einen bildungstheoretischen Hafen bieten und andererseits empirisch gehaltvolle Arbeiten zur Erforschung des Bildungsbegriffs vorgelegt haben (Ehrenspeck-Kolasa 2018, 204). Darauf basieren die medienpädagogischen Überlegungen von Jörissen und Marotzki (2009), sodass den transformatorischen Bildungstheorien aufgrund ihrer Zentralität für den Fortgang der Argumentation ein eigenes Unterkapitel gewidmet wird. Auf eine weitere Darstellung des Bildungsbegriffs und seiner unterschiedlichen Perspektiven wurde zugunsten der Klarheit der Argumentation verzichtet.

Der Bildungsbegriff wird vielfach in drei Verhältnissen bestimmt: subjektive Bezüge oder Selbstverhältnisse des Menschen, seine Bezüge zu anderen sowie die Bezüge zur Welt (Marotzki 1990; Koller 2018). Dörpinghaus et al. sprechen von einem »Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis« (2015, 10) und verweisen dabei auf die bildungstheoretischen Gedankengänge Humboldts.

Während der Bildungsbegriff sich durch seine normative Besetzung qualifiziert und damit als theoretisches Konstrukt der Bildungstheorie verhaftet ist, bleibt der Kompetenzbegriff in erster Linie ein technisch-funktionales, jedoch viables Konzept, um Lernprozesse operationalisieren zu können.

Eine für die weiteren Kapitel anschlussfähige und vorausgreifende Annäherung an den Bildungsbegriff stammt von Ladenthin (2022). Er betrachtet diesen – ähnlich wie Klafki vor ihm – als Ziel pädagogischer Bemühungen und definiert Bildung wie folgt (ebd., 131; kurs. i. Orig.):

»Es gibt gute Gründe, den Zielauftrag pädagogischer Handlungen – *ihre Intention* – als Bildung zu bezeichnen. Unter Bildung wäre dann die Befähigung eines Menschen zu verstehen, sich handlungsrelevant zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zu den Sachverhalten aus Natur und Kultur in ein gültiges, auf Sinn bezogenes Verhältnis setzen zu können. Dieses Verhältnis muss sachlich richtig und sittlich verantwortbar sein.«

Die *Subjekt-Weltverhältnisse*, die das Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit konturieren, finden sich somit auch bei Ladenthin wieder. Er verweist auf eine *erkenntnistheoretische* und *normative* Dimension des Bildungsbegriffs: Wissen und ethische Verantwortung. Wie bereits angeschnitten wurde, ist die Frage nach der sachlichen Richtigkeit für die Orientierung in der digitalen Lebenswelt zentral. Dies bezeichnet Ladenthin im Zusammenhang mit Unterricht als »regulative Idee der sachlichen Richtigkeit« (2022, 132). Damit bezieht er sich konkret auf Unterricht als Erkenntnisprozess, der gesicherte und systematische Erkenntnisse vermittelt. Wissen muss *intersubjektiv* überprüfbar sein und erst *sachliche Richtigkeit* setzt den Menschen in das Vermögen, »Handeln intentional und selbstwirksam« (ebd.) zu planen.

Wissen mit der Maßgabe von Richtigkeit oder Falschheit ist für eine realistisch gedachte Didaktik digitaler Technologien auf der objektiven Ebene handlungsleitend. Mit sittlicher Verantwortung zielt Ladenthin auf die normative Implikation von Bildung ab, die sich selbst fortwährend ethischer Reflexion zu unterziehen hat. Schlussendlich trifft der Verweis der Selbst-Weltverhältnisse auf Sinn das Feld fundamentaler Erfahrungen

in der (digitalen) Lebenswelt. Somit kann Bildung auch als eine existenzielle Antwortsuche auf die ansonsten sinnentleerte Lebenswelt gedeutet werden (vgl. Kap. 13.2.5).

Was genau sich hinter Bildung verbirgt, ist Gegenstand der Bildungstheorie und wird in aller Kürze mit den Ansätzen von Humboldt und ausführlicher mit Klafki nachgezeichnet. Transformatorische Bildungstheorien nehmen auf die beiden Bildungstheorien Bezug, gehen jedoch über diese hinaus (Jörissen/Marotzki 2009; Ehrenspeck-Kolasa 2018).

Der Bildungsbegriff hat seit seinem Auftauchen bei Humboldt verschiedene Phasen durchlaufen. Als Abschluss wird die Ausdifferenzierung von Klafkis kategorialem Bildungsverständnis als Selbst-Weltverhältnis im Zuge der transformatorischen Bildungstheorien in den Anschlag gebracht.

12.1.2 Klassisches Bildungsverständnis bei Humboldt

Die Bildungstheorie Humboldts ist auch deshalb aktuell, weil sich Humboldt gegen eine Funktionalisierung des Menschen wendet (Jörissen/Marotzki 2009, 12). Das Zentrale an Humboldts Bildungsverständnis findet sich in seiner ersten Schrift. Darin fasst er den Begriff wie folgt:

»Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.« (Humboldt 1851, 9)

Humboldts Bildungsverständnis ist ein subjektorientiertes, dem es um die Entfaltung der Potenziale des Individuums geht (Koller 2017, 75). Die Entfaltung der Kräfte gelingt nach Humboldt nur im Zusammenspiel des Menschen mit seiner Umwelt (Jörissen/Marotzki 2009, 12). Die Subjekt-Weltbeziehung spielt in der Bildungstheorie somit seit ihren Anfängen eine Rolle. Humboldts Bildungsbegriff ist damit keinesfalls solipsistisch, sondern bezieht die inneren Kräfte des Subjekts auf die Welt als das Objekt, mit dem die Kräfte wechselwirken (Koller 2017, 80). Genau aus diesem Grunde ist die Bildungstheorie Humboldts für die weiteren Ausführungen anschlussfähig. Zudem ist Humboldt nach wie vor bedeutsam, da er die Verschiedenheit der Menschen betonte und diese über das Sprachenlernen als Verständnis unterschiedlicher, sprachlich konstituierter Weltbilder zugänglich machen wollte. Darin sieht Koller die Voraussetzung für eine Veränderung der »Weltansicht« (Koller 2018, 14) und fasst diesen Aspekt als Ansatzpunkt für seine transformatorische Bildungstheorie. Doch bleiben aus heutiger Sicht auch einige Fragen bei Humboldt ungeklärt (Koller 2018, 14): Wer oder was initiiert oder dient als Agens für einen Bildungsprozess und welche Potenziale schlummern in dieser Theorie aus Sicht einer empirischen Bildungsforschung? In einem weiten Bogen wird anschließend auf die Bildungstheorie von Klafki Bezug genommen, dessen Bildungsverständnis nicht nur für die didaktische Diskussion relevant bleibt, sondern auch das Verständnis der transformatorischen Bildungstheorien beeinflusst hat.

12.1.3 Bildungsverständnis bei Klafki

In seinem Buch »Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik« verteidigt Klafki (1996) den Bildungsbegriff gegen Einwände seiner Kritiker und stellt fest, dass für eine systematische Beschäftigung eine bildungstheoretische Auseinandersetzung grundlegend ist, um nicht in einen Flickenteppich eines losen Nebeneinanders von unterschiedlichen Begrifflichkeiten zu verfallen. Würde der Bildungsbegriff abgeschafft, wie es in manchen erziehungswissenschaftlichen Theorien durchaus der Fall ist, rücken andere Begriffe – wie beispielsweise der Kompetenzbegriff – an dessen Stelle. Inwiefern das problematisch ist, wird in den weiteren Ausführungen noch geklärt werden.

Klafki (1971) kommt in seinen anfänglichen Studien zur Bildungstheorie zu dem Schluss, dass die Einseitigkeit der Bildungstheorien der letzten 150 Jahre als überholt zu bezeichnen ist. In seinen Analysen des Bildungsbegriffs kristallisierten sich zwei verschiedene Arten von Theorierichtungen heraus, die er als *materiale* und *formale* Bildung bezeichnet. Beide Theorien stünden sich diametral gegenüber. Vertreter formaler Bildungstheorien dächten vom Subjekt aus, das es zu bilden gilt. Impetus der Bildung sei dabei ein von außen auf das Innere des Kindes einwirkender Prozess, während materiale Bildungstheorien von einem verbindlichen Bildungsstoff ausgingen, mit dem sich das Individuum auseinandersetzen solle. Im Folgenden werden beide Perspektiven kurz dargelegt, bevor auf Klafkis Synopse zur kategorialen Bildung eingegangen wird (Klafki 1971, 28).

Klafki unterscheidet den *bildungstheoretischen Objektivismus* und die *Bildungstheorie des Klassischen* innerhalb der materialen Bildungstheorien. Der bildungstheoretische Objektivismus fordert die Übernahme tradierter Kulturgüter, die objektive Gültigkeit besitzen und in »ihrem objektiven So-Sein in die menschliche Seele Eingang finden« (Klafki 1971, 28). Das Subjekt ist nur ein Container für die gegenwärtig gültigen Wertvorstellungen, wissenschaftlichen Erkenntnisse und den Zeitgeist, den es *diensteifrig* zu übernehmen gilt (Klafki 1971). Eine reflektierte Deutung spielt keine Rolle und wird auch nicht vorausgesetzt. Zudem kritisiert er die fehlende Exemplarität und die gesammelte szientistische Vermittlung des Wissens im Sinne eines Nürnberger Trichtermodells.

Die Bildungstheorie des Klassischen unterscheidet sich dadurch vom Objektivismus, dass die Bildungsinhalte auf ihren Bildungsgehalt geprüft werden.

»Nicht jeder Kulturinhalt als solcher ist schon dank seiner objektiven Werthaftigkeit Bildungsinhalt, nicht in der wissenschaftlichen Struktur der Inhalte als solcher schon das Bildende; wahrhaft bildend ist nur das *Klassische*.« (Klafki 1971, 30 Herv. i. Orig.)

Das Klassische ist jedoch nicht einer historischen Epoche, einer literarischen Gattung oder einer künstlerischen Musikrichtung zuzuordnen. Als klassisch bildend gilt, was zur Nachahmung auffordert. Es geht um grundlegende menschliche Errungenschaften, Geisteshaltungen, Werke etc., die es zu erhalten gilt.

»Bildung erscheint von der pädagogischen Theorie des Klassischen aus als der Vorgang bzw. als Ergebnis des Vorganges, in dem sich der junge Mensch in der Begegnung mit

dem Klassischen das höhere geistige Leben, die Sinngebungen, Werte und Leitbilder seines Volkes oder Kulturkreises zu eigen macht und in diesen idealen Gehalten seine eigene geistige Existenz recht eigentlich erst gewinnt.« (Klafki 1971, 30)

Dem Klassischen weist Klafki einen Wert zu, verschiebt die inhaltliche Auswahl des Lernstoffs – um den es hierbei letztlich geht – jedoch in den Bereich der Didaktik.

Als Antagonisten identifiziert Klafki die materialen Bildungstheorien, die ebenfalls eine dichotome Struktur aufweisen. Er unterscheidet zwischen der *Theorie der funktionalen Bildung* und der *Theorie der methodischen Bildung* (Klafki 1971, 32–38). Gemeinsam ist den beiden Theorierichtungen formaler Bildung, dass es nicht um die Auseinandersetzung mit klassischen Werken, theoretischen Meilensteinen etc. geht. Ergo wird nicht die inhaltliche Dimension der Bildung betont, sondern – im Gegensatz zu materialen Bildungstheorien – die Veränderung der psychischen, geistigen oder seelischen Prozesse des Menschen adressiert.

Das ist es, was sich kurz mit *funktionaler Bildung* bezeichnen lässt. Dem Menschen werden Funktionen oder auch »Kräfte« zugeordnet. Hierzu schreibt Klafki: »Diese Kräfte oder Funktionen – Vorstellen, Denken, Urteilen, Werten, Wollen, Phantasie usw. – werden, bewußt oder nicht bewußt, nach Analogie biologischer »Kräfte« gedacht, gleichsam als geistige Muskeln« (ebd., 34).

Ein kritischer Vorausgriff wird an diesem Punkt als Anmerkung eingestreut werden. Es drängt sich hier eine Analogie zum aktuellen Kompetenzkonstrukt auf, das ebenfalls qualitativ zu verbessern sei, wenn man die Kompetenzentwicklung als Gradmesser heranziehen würde. Kompetenzen wirken als etwas gleichsam Fiktives oder Herbeigewünschtes, für das gleichermaßen zutrifft, was Klafki wie folgt ausdrückt: »Man verdoppelt diese Phänomene nun gewissermaßen hypothetisch, indem man ihnen Kräfte substituiert, als deren »Wirkungen« jene Phänomene interpretiert werden« (Klafki 1971, 34).

Zweitens, so argumentiert er, würde die tatsächliche Auseinandersetzung mit diesen Kräften zu immer neuen Ausdifferenzierungen in Teilaspekten von Kräften führen. So wäre Phantasie zu untergliedern in mathematische, physikalische Phantasie etc. Letztlich führt die Taxonomie des Geistes aber gemäß Klafki zur Abkehr von eben dieser Theorie, da diese »Kräfte« nur im Wechselspiel zwischen Geist und Welt hervorträten (Klafki 1971, 35–36). Ohne Inhalte erscheint diese Art von Bildung schwerlich möglich, was schon Klafkis weitere Überlegungen einzuleiten scheint.

Mit der methodischen Bildung betont Klafki *avant la lettre* die Bedeutung des lebenslangen Lernens oder der Wege und Methoden, denen es – aufgrund des schier unüberschaubaren Wissenschatzes – mit dem gemeinhin als Knowing-how bezeichneten Wissen beizukommen gelte. Oder um mit Klafki zu sprechen:

»Vielmehr richtet sie den Blick auf den *Vorgang*, in dem sich der junge Mensch Bildung erwirbt. Bildung bedeutet hier: Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe, kurz: der »Methoden«, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern.« (Klafki 1971, 36)

Aktuelle Parallelen lassen sich kaum negieren und aufgrund der Bedeutsamkeit für die Argumentation im weiteren Verlauf soll Klafki (ebd.) selbst zu Wort kommen, wenn er luzide auf einen weiteren Irrweg hinweist:

»So wenig es nämlich geistige Kräfte des Individuums ohne Inhalte gibt, ebensowenig gibt es Methoden ohne oder vor den Inhalten, deren Bewältigung sie dienen sollen. Die Struktur der Inhalte bestimmt das Wesen der pädagogischen Methoden und auch der Methoden, die man zum Besitz des Zöglings zu machen gedenkt.«

Klafkis Untersuchungen führen ihn zum Begriff der kategorialen Bildung. Für Klafki (ebd., 43) bezeichnet Bildung »jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Momentes innwerden.« Diesen wechselseitigen Erschließungsprozess des Menschen für die Welt und der Welt für den Menschen bezeichnet er im Anschluss als *kategoriale Bildung*.

Zusammengefasst: »Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts« (ebd.). In Klafkis Bildungstheorie spielen die bei Humboldt grundgelegten Subjekt-Weltbeziehungen eine Rolle. Es wird ersichtlich, dass auch die transformatorischen Bildungstheorien sich in gewissen Teilen – insbesondere wenn sie die Transformationen der Subjekt-Weltverhältnisse betreffen – an Klafki anschließen.

Im Zuge von Klafkis Wende hin zur kritisch-konstruktiven Didaktik, die er vor dem Hintergrund eines aktualisierten Allgemeinbildungskonzepts entwickelt, lassen sich einige Kernaspekte seiner Bildungstheorie festmachen, die mit ihrem Konzept der *epochaltypischen Schlüsselprobleme* auch heute noch Geltung besitzen. Allgemeinbildung und die im Kontext von sozialer Ungleichheit diskutierte Grundbildung stützen sich im Kern auf ähnliche Prämissen:

1. Bildung sollte für jeden Menschen gleichermaßen zugänglich sein.
2. Ein Bildungskonzept für alle berücksichtigt das Allgemeine auf zwei Ebenen: Erstens ist Bildung bezogen auf die Person Allgemeinbildung, d.h. sie berücksichtigt deshalb alle »heute erkennbaren humanen *Fähigkeitsdimensionen*« (Klafki 1996, 40). Zweitens muss die Frage geklärt sein, was, wieso und warum als Allgemeinbildung bzw. Grundbildung zu bezeichnen wäre.

Im Gegensatz zum Konzept der Allgemeinbildung beabsichtigen Konzepte der Grundbildung ein aus gesellschaftlicher Perspektive definiertes Mindestmaß an notwendigen Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kompetenzen, das insbesondere im Kontext der *Benachteiligtenpädagogik* eine Rolle spielt (Werner 2017).

Ob es sich im Kontext digitaler Technologien bzw. als Konzept digitaler Grundbildung als tragfähig und bildungstheoretisch fundiert erweist, wird im Verlauf des Kapitels 13 dargelegt. Die Neuorientierung bezogen auf die Frage nach dem, was Allgemeinbildung kennzeichne, führt Klafki aber letztlich nicht zur Beantwortung der Frage, was denn als Grundmaß von Bildung zu verstehen sei, sondern u.a. zu seiner Konzeption von

den »epochaltypischen Schlüsselproblemen« (Klafki 1996, 56). Klafkis gewinnt wesentliche Ansatzpunkte für sein Verständnis von Allgemeinbildung in seiner dialektischen Auseinandersetzung mit den klassischen Bildungstheorien (u. a. Humboldt, Schleiermacher), bei denen er insbesondere die fehlende oder nicht weit genug ausbuchstabierte gesellschaftskritische Perspektive moniert (Klafki 1996, 15–41).

Klafki weist zunächst darauf hin, dass Bildungsfragen immer auch gesellschaftliche Problemkreise betreffen. Ein Verständnis des Bildungsbegriffs lässt sich also auch – aber keinesfalls ausschließlich – vor dem Hintergrund eines Gesellschaftsmodells gewinnen, das Klafki paradigmatisch mit der »Risikogesellschaft« von Beck anreißt. Die Reflexion der technologischen Veränderungen der Gesellschaft erfolgt bei Klafki vor einem größeren Hintergrund, nämlich innerhalb der folgenden Maxime eines größeren »Begründungs- und Orientierungszusammenhanges« (ebd.):

»Es ist die Einsicht in den dialektischen Zusammenhang zwischen den personalen Grundrechten, wie sie etwa die Menschenrechtsdeklarationen der Vereinten Nationen und der Grundrechtskatalog unserer Verfassung umschreiben, und der Leitvorstellung einer fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlich und sozialen Demokratie.« (Klafki 1996, 51)

Dieser Einsicht folgend ist gerade den Implikationen des kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Wandels durch die digitale Lebenswelt für Konzepte digitaler Bildung »kritisch revidiert« (ebd.) nachzugehen.

Bildung versteht Klafki (1996, 52) als Zusammenspiel von *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit*. Selbstbestimmung verstanden als Autonomie schließt sich an Kant an und proklamiert die Selbstentfaltung des Menschen bezogen auf »Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art« (ebd.). Neben der subjektiven Dimension wird bereits bei Klafki das intersubjektive Moment mitgedacht, in dem es darum geht, Verantwortung zu übernehmen – sei es politisch, kulturell oder gesellschaftlich.

Die soziale Dimension, die insbesondere für die Benachteiligtenpädagogik bedeutsam ist, wird als Solidaritätsfähigkeit gedeutet. Dabei geht es Klafki darum, dass Menschen für Personen eintreten müssten, denen Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit abgesprochen werden oder fehlen würden – wobei Klafki dies keinesfalls mit paternalistischen Tendenzen zu belegen scheint. Klafkis Bildungsbegriff ist dann im Sinne von Allgemeinbildung auszulegen, wobei auf bildungselitäre Tendenzen zu verzichten sei (ebd., 53). Genauer gesagt, sind gerade diese Tendenzen zum Gegenstand der Diskussion zu erheben, wenn es darum geht, wer gewisse Bildungsinhalte im Sinne eines Kanons vorgibt. Dieser Einwand ist gerade im Kontext sozialer Benachteiligung relevant.

Von Allgemeinbildung kann dann gesprochen werden, wenn sie nach Klafki (1996, 53–54) die folgenden drei Aspekte berücksichtigt:

1. Bildung für alle
2. Bildung im Medium des Allgemeinen
3. Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten

Während der erste Aspekt für sich selbst spricht und für eine Pädagogik im Kontext erschwerter Lern- und Bildungsprozesse ein wesentliches Kernelement darstellt, sind der zweite und auch der dritte Aspekt von Klafkis Allgemeinbildungsverständnis nicht sofort einsichtig und es ist unklar, was sich dahinter verbirgt.

Ausgehend von der Unbestimmbarkeit der Bildungsinhalte, die es im Sinne eines verbindlichen Kanons zu lernen gelte, geht Klafki zur Beantwortung der Frage einen anderen Weg. Er identifiziert epochaltypische Schlüsselprobleme, die er als »ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und, soweit voraussehbar, der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken« (ebd., 56) bestimmt. Klafki (ebd., 56–62) leitet fünf epochaltypische Schlüsselprobleme ab: die »Friedensfrage«, die »Umweltfrage«, die Frage nach »gesellschaftlich produzierter Ungleichheit«, die Frage nach den »Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien« und den »Erfahrungen der Liebe und der menschlichen Sexualität«. Klafki begründet die Auswahl der Schlüsselprobleme, allerdings sind diese durchaus zu hinterfragen (Kerres 2021, 17).

Als Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen ist insbesondere der dritte Punkt, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, von Relevanz. Im weiteren Verlauf der Argumentation legt Klafki dar, wie der Mensch in der Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen Bildung vor den Hintergrund der übergreifenden Ziele der Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erfahren kann.

Seine Überlegungen führen ihn zu der Auffassung, dass jeder Mensch »mindestens in einige solcher Zentralprobleme – im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens – eingedrungen sein« (ebd., 62) sollte. Klafki wendet sich explizit gegen eine pluralistische Deutung von Sachverhalten, sondern es geht ihm um die Auseinandersetzung mit Aussagen, die im Diskurs begründet und verständlich gemacht werden (ebd.). Er lässt bewusst Raum für das Nebeneinander der Meinungen und zielt damit nicht auf Konsens, sondern auch darauf, mit Dissens in der Sache leben zu können.

Um der Gefahr »von Fixierungen, der Blickverengung, mangelnder Offenheit« (ebd., 69) zu begegnen, stellt Klafki der Fokussierung auf Schlüsselprobleme das Prinzip der »vielseitigen Bildung« (ebd.) zur Seite. Ziel ist es, möglichst viele Zugänge zu öffnen, beispielsweise ästhetisch, emotional oder praktisch. Es geht also um ein Verständnis unterschiedlicher »Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses« (ebd.). Bildungsinstitutionen müssten deshalb ein breites Angebot unterschiedlicher Themenkreise präsentieren, um dieses Ideal realisieren zu können.

12.1.4 Transformatorisches Bildungsverständnis

Transformatorischen Bildungstheorien betrachten Bildung als Veränderungsprozess der Selbst-Weltverhältnisse. Eine erste Annäherung an ein transformatorisches Bildungsverständnis findet sich bei Jörissen (2013):

»Bildung« meint nicht nur Lernen, auch nicht Ausbildung, pädagogische Vermittlung oder altbürgerliche »Gebildetheit«, sondern: Bildung bezeichnet Veränderungen in der

Weise, wie Individuen die Welt (und sich selbst) sehen und wahrnehmen – und zwar so, dass sie in einer immer komplexeren Welt mit immer weniger vorhersehbaren Biographien und Karrieren zurechtkommen, Orientierung gewinnen und sich zu dieser Welt kritisch-partizipativ verhalten.« (Jörissen 2013)

Das Grundverständnis für die transformatorischen Bildungstheorien geht u.a. auf Marotzki (1990) zurück, der »eine Neufassung des Bildungsbegriffs vorgeschlagen [...]« hat (Koller 2016, 149). Zwei Bestimmungsstücke sind zentral für Marotzkis Bildungsverständnis, die er ausgehend vom Lernebenenmodell von Bateson (1981) ableitet. Erstens findet eine Transformation des Weltverhältnisses und zweitens eine Transformation des Selbstverhältnisses statt (Marotzki 1990, 41, 44). Ausgehend von Marotzki (1990) sind verschiedene Spielarten wie beispielsweise von Nohl (2016), Kokemohr (2007) und Koller (2018) entstanden, die einige Gemeinsamkeiten mit dessen Entwurf teilen. Nach Koller (2016, 150–151) sind dies die folgenden drei Aspekte:

1. Der Transformationsprozess betrifft das »gesamte Welt-Selbstverhältnis, d.h. die grundlegenden Muster und Figuren, kraft derer ein Mensch sich zur Welt, zu anderen und zu sich selber verhält« (ebd., 150).
2. Die Emergenz dieser Prozesse komme nicht einfach aus dem Inneren, sondern wird von außen beeinflusst (ebd.). Es ist als ein »Prozeß der gesellschaftlich auferlegten Problembearbeitung zu verstehen« (Marotzki 1990, 52).
3. Es geht nicht um eine reine Restrukturierung, sondern darum, dass durch Bildungsprozesse etwas »Neues, d.h. neue Muster oder Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen« (Koller 2016, 151).

Der Anstoß für Marotzkis neues Bildungsverständnis ergab sich aus dem Übergang zur Informationsgesellschaft, der mit zwei zentralen Entwicklungen einherging: einer zunehmenden Individualisierung auf der einen und einer gleichzeitigen »Kontingenzsteigerung« (Marotzki 1990, 25) auf der anderen Seite. Kontingenz versteht er wie folgt: »Unter dem Begriff der Kontingenz verstehe ich zunächst den Sachverhalt, daß das Besondere aus dem Allgemeinen nicht linear deduzierbar ist und sich somit tendenziell der Prognostizierbarkeit und Berechenbarkeit entzieht.« Daran anschließend folgert Marotzki, dass ein viabler Bildungsbegriff auf diese beiden Tendenzen eine Antwort anbieten müsse. Aufgrund von Marotzkis Beschäftigung mit Becks Werk »Risikogesellschaft« und seinen beiden grundlegenden Thesen ist es nicht erstaunlich, dass er sein Verständnis von Bildung im Jahr 2009 gemeinsam mit Jörissen in den Kontext der Medienbildung eingetragen hat.

Bildung – so argumentiert er in Anlehnung an Becks Werk »Risikogesellschaft« – muss eine Antwort auf diese Informationsflut und die Kontingenz liefern.

Ausgehend von den beiden Thesen der »Individualisierung« und der »Kontingenzsteigerung« ist der Begriff der Biographie in Marotzkis strukturaler Bildungstheorie zentral. Er leitet diesen zunächst theoretisch her und schafft damit eine methodologische Grundlage seiner empirischen Erschließung des von ihm skizzierten Bildungsverständnisses. Dieses erforschte er im Rahmen von Forschungswerkstätten mittels narrativer Interviews und befruchtete damit wesentlich die transformatori-

schen Bildungstheorien, zu deren Konstituierung er durch eben diesen empirischen Erkenntniszuwachs und durch seine grundlagentheoretische Analyse beitrug.

Unter Rekurs auf die Bildungstheorie Marotzkis werden zwei Ableitungen für die vorliegende Analyse getroffen: Erstens die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen und zweitens die Bestimmung von Bildung als »strukturtheoretisch« (ebd., 42). Bildungsprozesse lassen sich von Lernprozessen dadurch unterscheiden, dass sie zu einer »Veränderung des Weltbezugs« führen, der mit einem »ändernden Selbstbezug« einherginge (Marotzki 1990, 43). »Indem das Subjekt sich selbst in einer anderen Weise transparent macht, macht es sich die Welt auf andere Weise zugänglich« (ebd.).

Eine detaillierte Darstellung des Mehrebenenmodells von Bateson, die Marotzki als Grundlage für die Differenzierung von Lern- und Bildungsprozessen heranzieht, wird als Exkurs in einem Unterkapitel zu Lern- und Bildungsprozessen (Kap. 12.5) dargelegt. Für die heutige Zeit lässt sich aus Marotzkis »Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie« ableiten, dass die Ausgangslage seiner Problemexposition durch die technologischen Fortschritte ungleich drängender geworden ist und seine Überlegungen nur noch aktueller geworden sind.

Die Überlegungen von Koller zum transformatorischen Bildungsverständnis beziehen sich historisch auf Humboldt sowie auf die Rezeption und Weiterentwicklung der Gedankengänge Humboldts durch Kokemohr (Koller 2018, 15). Koller (2018, 16) schreibt dazu:

»Bildungsprozesse bestehen demzufolge also darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden.«

Die Grundlage bildet dabei die Auffassung, dass das Selbst-Weltverhältnis des Menschen »als *sprachlich* bzw. semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse aufzufassen« (ebd., 16; kurs. i. Orig.) sind.

Daran anschließend differenziert er seine Theorie weiter aus, indem er zuerst nach der »Struktur jener Welt- und Selbstverhältnisse« (ebd., 17) fragt. Zweitens gelte es, auch den Auslöser für Transformationen auszumachen. Drittens geht Koller der Frage nach, welchen Bedingungen Transformationsprozesse unterworfen sind und wie diese Neues hervorbrächten – das heißt, es bedürfe »einer *Theorie der Transformationsprozesse selber* [...]« (ebd.). Als letzten Aspekt diskutiert er, wie transformatorische Bildungsprozesse empirisch erschlossen werden können.

Ausgehend von Marotzkis Theorie werden Bildungsprozesse als ein transformatorischer Prozess betrachtet, der strukturelle Veränderungen in den Selbst-Weltverhältnissen zur Folge hat. Die transformatorische Bildungstheorie ist insbesondere von Koller weiter ausdifferenziert worden, indem er auf unterschiedliche Theorien Bezug nimmt, um die vier aufgestellten Fragen zu beantworten. Er entwickelt daraus eine stringente Theorie, der an dieser Stelle jedoch nicht weiter nachgegangen wird, da der vertretene Bildungsbegriff sich hauptsächlich auf die Arbeiten von Marotzki (1990) sowie Jörissen und Marotzki (2009) stützt. Ungeklärt bleibt Kollers zweite Frage, was denn als Auslöser von Transformationsprozessen infrage käme?

In dem beschriebenen transformatorischen Bildungsverständnis liegt der Auslöser darin, dass dem Subjekt beispielsweise ein Problem der Welt nicht mehr einsichtig erscheint bzw. bisherige Erklärungsmuster dem neuen Problem zuwiderlaufen. Ein Bildungsprozess dieser Art bringt ergo immer etwas Neues hervor (Koller 2007, 50). Krisen, Probleme, Kontingenz und ein nicht mehr hinreichendes Weltverständnis in einer unsicheren Wissens- und Informationsgesellschaft führten zur »Entstehung des Neuen« (ebd., 52). Anders gesagt: Immer dann, wenn die bisherige *Sinne*deutung der Lebenswelt nicht mehr ausreicht oder herausgefordert wird, kommt es zu Transformationen im Selbst-Weltverhältnis. So führen beispielsweise Krisen (Buck 1989) oder Transitionen (Felden 2014), die selbstverständlich auch wieder als Krisen der gegenwärtigen Subjekt-Weltbezüge gedeutet werden können, zu transformatorischen Bildungsprozessen.

Die Frage nach den auslösenden Momenten transformatorischer Bildungsprozesse ist eng mit der Frage des normativen Bezugs verknüpft. Als Kritik an transformatorischen Bildungstheorien weist Koller selbst auf die fehlenden »normativen Implikationen dieses Bildungsverständnisses« (Koller 2016, 150) hin, der dieser nicht nachgehen würde.

Zusammenfassend betrachtet, besteht eine Gemeinsamkeit transformatorischer Bildungstheorien in der Untersuchung der Verhältnisse des Menschen zu sich selbst, zu anderen und zur Welt. Die Frage nach den Strukturen der Selbst-Weltverhältnisse wirft nicht nur Fragen nach den Transformationen oder deren Auslösern auf, sondern auch nach dem, was denn grundlegend mit den Termini Subjekt und Welt auf der strukturellen Ebene gemeint sei. Damit werden auch erkenntnistheoretische Fragen, zumindest implizit, gestreift. Aus diesem Grund wurde der Versuch unternommen, das vorliegende Verständnis und damit auch die Struktur dessen, was in der Arbeit als Subjekt-Weltverhältnis der digitalen Lebenswelt verhandelt wird, zu klären (vgl. Kap. 7 und Kap. 8).

Ein Subjekt hat eine ihm eigene und irreduzible phänomenale selbstbezogene Perspektive inne, die durch die Welt und durch intersubjektive Bezüge erst entstehen kann. Die Selbst-Weltverhältnisse gehen vom Subjekt aus, das an dieser Stelle als zentraler Begriff gesetzt wird. Nichtsdestotrotz impliziert diese Perspektive nicht, dass die Einbettung und die Vernetzung des Subjekts in gesamtgesellschaftliche bzw. intersubjektive Zusammenhänge außer Acht gelassen werden können. Vielmehr sollen die Konstitution und das Primat des erkennenden Subjekts nicht aus den Augen verloren werden. Die Grundlage für alle Erkenntnisprozesse bleibt das Subjekt, selbst wenn dieses Subjekt zu einem großen Teil durch die Gesellschaft und durch die Mitmenschen konstituiert wird. Ein Transformationsprozess erfolgt, wenn das Subjekt Erfahrungen macht, »die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen« (Kokemoor 2007, 21) und dementsprechend eine Veränderung der Subjekt-Weltverhältnisse evozieren. Im Folgenden wird, wie in Kapitel 8 argumentiert wurde, von Subjekt-Weltverhältnissen (und nicht von Selbst-Weltverhältnissen) gesprochen.

12.1.5 Kritische Einordnung

Transformatorische Bildungstheorien können als Reformulierung von Humboldts Bildungsbegriff interpretiert werden. Aber auch in Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung und in seinem späteren Verständnis von Bildung als Mitbestimmungs-, Selbstbe-

stimmungs- und Solidaritätsfähigkeit lassen sich hinsichtlich der Subjekt-Weltbeziehung transformative Verhältnisse ausmachen. Während Humboldt den Grundstein für die Entwicklung der transformatorischen Bildungstheorien legte, da er bereits das wechselseitige Verhältnis von Mensch und Welt als konstitutiv für den Bildungsbegriff erachtete, fügte Klafki dieser Relationsebene ein intersubjektives Element hinzu, das bei ihm als Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zwar vom Subjekt ausgeht, aber ohne andere leer bleiben muss. Während der Bildungsbegriff bei Klafki noch ein normatives Odeur hat, habe sich Bildung begriffen als Transformation vom Aspekt der Normativität distanziert, so beschreibt es Kerres (2021, 16). Bereits Koller wies auf diesen Aspekt der fehlenden Normativität hin. Die Richtung und das Ziel von Transformationen bzw. deren Qualifizierung als positiv (als ein erwünschter Transformationsprozess) oder negativ (als kritisch anzusehender Transformationsprozesse) hätte wiederum Auswirkungen darauf, was als Bildungsprozess zu betrachten wäre.

Ein Verzicht auf eine normative Einordnung würde den Bildungsbegriff aus Sicht der Empirie zugänglicher machen, jedoch stellt sich dann die Frage, ob es eines solchen Bildungsbegriffs noch bedarf oder nicht doch der Kompetenzbegriff aussichtsreicher erschiene. Kerres (2021) ist zuzustimmen, wenn er bezogen auf die Normativität des Bildungsbegriffs auf die Frage hinweist, »ob es möglich ist, solche Einordnungen auf dem Stand der Diskussion wissenschaftlich begründet formulieren zu können« (ebd., 17). Damit alludiert Kerres auf den Umstand, dass es zunehmend schwierig erscheint, letztbegründete Prinzipien zu finden, die »inhaltliche Ziele für das Lernen aufweisen [...]«, gerade mit Blick in eine unvorhersehbare Zukunft (ebd.). Diesen Aspekt gilt es kritisch zu diskutieren. Insbesondere im Angesicht einer Pädagogik im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens ist die normative Diskussion schnell verdächtig. Denn so argumentiert er weitere: »Aussagen zu Bildung, die benennen, was mit welchem Ziel gelernt werden sollte, auch wenn sie gut gemeint sind, fallen schnell unter den Verdacht, eine Ideologie zu propagieren« (ebd., 17–18).

Ein Bildungsbegriff ohne ethische Begründung könnte jedoch auch als sinnentleert betrachtet werden und zu einem *Anything-goes*-Szenario führen. Alle Erfahrungen als Folge von transformatorischen Bildungsprozessen *sollten* dann nicht mehr hinsichtlich ihrer moralischen Dimensionen beurteilt werden. Jede Transformation der Selbst-Weltverhältnisse wäre stattdessen als Bildungsprozess zu begreifen. Ein Bildungsbegriff, der jeden Transformationsprozess als Bildung begreift, hätte sich dann mit diesen Transformationen auseinanderzusetzen, empirisch oder bildungstheoretisch.

Positiv gewendet ließe ein derart verstandener Bildungsbegriff – im Kontext erschwerter Lern- und Lebensbedingungen – subjektiven Erfahrungen Raum, die durch die Ausrichtung an einem normativ aufgeladenen Bildungsbegriff von vornherein als negativ etikettiert würden, um diese kritisch zu beleuchten. Im Zuge der Rekonstruktion der negativen Bildungsprozesse ließe die zwingend anzuschließende ethische und moralische Analyse Platz für neue Erkenntnisse und Perspektiven. Ein transformatorisches Bildungsverständnis bezieht sich dabei keinesfalls einseitig auf kognitive Aspekte (Kerres 2021, 18). Transformationen können im Kontext erschwerter Lernprozesse ebenso emotiven oder leiblichen Charakters sein.

Die Normativität von Bildungsprozessen ist stets eine Hintergrundannahme, an der sich Bildungsprozesse als Gradmesser auszurichten haben. Da Bildungsprozesse nicht

planbar sind, ist Erziehung immer ein Abarbeiten an den benannten und zukünftigen Schlüsselproblemen im Sinne Klafkis. Der Bildungsbegriff kann nicht ohne seine Wechselwirkungen mit dem Erziehungsbegriff betrachtet werden, weshalb der Begriff der Erziehung im folgenden Exkurs kursorisch betrachtet wird.

12.2 Exkurs I: Erziehung und Bildung

In Kants Schrift *Über Pädagogik* (1803) ist der Bildungsbegriff ein Teil der Erziehung. Auch die teilweise synonyme Verwendung von Pädagogik und Erziehungswissenschaften verortet Bildung als einen Teilbereich der Erziehung. Einleitend stellt Kant (Kant 1977a, 699) fest: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.« Er räumt der Erziehung für die Personagenese einen sehr hohen Stellenwert ein, gesteht jedoch im gleichen Textteil ein, dass man nicht wissen könne, inwieweit die natürlichen Anlagen die Erziehung beeinflussten. Die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen ist ergo eine der Grundbedingungen der *conditio humana*: »Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß« (ebd., 697). Hechler begründet diesen Umstand so: »Erziehungsbedürftigkeit des Menschen bedeutet ganz grundsätzlich, dass ohne menschliche Fürsorge und liebevolle Versorgung der Säugling nicht überlebensfähig wäre« (Hechler 2013, 167). Erziehung erscheint vor diesem Hintergrund als ein für die Pädagogik irreduzibler Begriff. Erziehung ist ein Prozess mit dem Ziel abnehmender Dependenz vom Edukans, worauf Kant an anderer Stelle mit seinem vielfach zitierten Aphorismus hinweist: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?«

Jedoch ist dies keine Antinomie im klassischen Sinne, sondern vielmehr Zwang als Grundbedingung zur Erziehung zur Freiheit, auch wenn der Begriff Zwang heute überwiegend negativ konnotiert ist. In der modernen Bezeichnung der Pädagogik als Erziehungswissenschaft sieht Hechler (2013, 162) zu Recht einen Beleg für die grundlegende Bedeutung des Erziehungsbegriffs.

Hechler fasst drei wesentliche Strukturmerkmale des Erziehungsbegriffs zusammen (ebd.):

- Die pädagogisch-anthropologische Sichtweise von Erziehung setzt da an, wo die Natur eine Ausgestaltungsmöglichkeit als *Leerstelle* in der genetischen Disposition ließ.
- In Erziehungsprozessen sind die Machtverhältnisse zwischen Erzieher und Zögling ungleich verteilt.
- Die Subjektivität des Menschen wird immer relational zum sozialen Umfeld reflektiert. Damit wird der Erziehungsbegriff um eine sozialisationstheoretische Perspektive erweitert. Wichtig ist die Betonung der Eigenständigkeit der Erziehung und ihrer Verhältnisbestimmung zur Sozialisation. Diese Differenz betont Hechler (ebd.): »Erziehung geht allerdings nicht in Sozialisation auf, sondern ist auf ein personales Verhältnis *sui generis* angewiesen, das Sozialisation so gar nicht bereitstellen kann.«

Eine weitere Bestimmung des Erziehungsbegriffs findet sich bei Sünkel (2011). Er bestimmt den Erziehungsbegriff folgendermaßen: »Erziehung ist die vermittelte Aneignung nicht genetischer Tätigkeitsdispositionen« (ebd., 46). Damit wird deutlich, dass

dem Menschen vieles vermittelt werden muss, was ihm eben von Natur aus nicht unmittelbar in die Wiege gelegt wurde.

Im Anschluss an Prange formuliert Hechler (2013, 174): »Auf den Punkt gebracht besteht Erziehung also aus den Elementen des Zeigens, das den didaktischen Aspekt der Erziehung thematisiert, und des Lernens, das auf den anthropologischen Aspekt der Erziehung Bezug nimmt.«

Erziehung in einer digitalisierten Welt stellt den Erziehungsbegriff vor neue Herausforderungen, wenn viele Menschen geneigt sind, Verantwortung an technologische Artefakte abzugeben, die dann auch Funktionen innerhalb der Erziehung übernehmen sollen. Dazu sei nur auf moderne *Überwachungstechnologien* verwiesen, die das Neugeborene aus einer Vogelperspektive in einer 360-Grad-Ansicht zeigen, mit Infrarot auch nachts ein gestochen scharfes AV-Bild senden und per drahtloser Wi-Fi-Schnittstelle die Datenpakete komprimiert live an die Erziehungsberechtigten übertragen. Beginnt das Baby zu schreien, hält das Gerät noch zehn verschiedene beruhigende Musikstücke bereit, die bei Bedarf abgespielt werden können. Anhand dieses fiktiven Beispiels wird exemplarisch deutlich, dass der Mensch bereitwillig immer mehr Aufgaben, die auch zu den natürlichen Erziehungsaufgaben gehören, an technische Helfer überträgt. Digitale Technologien sind mittlerweile zu Sozialisationsinstanzen geworden. Ob sie jedoch erziehen, bleibt fraglich.

Neben der Erziehung ist die Gesellschaft ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Entwicklung des Menschen. Der Einfluss der Gesellschaft auf das Individuum und die dadurch resultierenden Schwierigkeiten werden als Sozialisation bezeichnet (Hurrelmann/Bauer 2015).

Es geht also darum zu verstehen, wie der Mensch als ›Subjekt‹ – als erlebendes, denkendes und handelndes Individuum – den materiellen, sozialen und kulturellen ›Objekten‹ seiner Umwelt gegenübertritt und sich gegenüber ihnen behauptet, wie er die Aufgabe löst, mit seiner genetischen Ausstattung an Trieben und Bedürfnissen, seinen angeborenen Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmalen den Anforderungen von Gesellschaft, Kultur und Ökonomie gerecht zu werden und dabei gleichzeitig seinen Status als einzigartiges Individuum zu sichern.« (Hurrelmann/Bauer 2015, 23)

Prima facie wirkt es so, als sei der Erziehungsbegriff dem Sozialisationsbegriff unterzuordnen, doch werden hier Einflüsse der Kultur mit einer intentionalen Normen- und Wertevermittlung verwechselt.

Hechler (2013, 184) weist kritisch darauf hin, dass die Sozialisationstheorie der Pädagogik unterstelle, den Einfluss der Gesellschaft auf das Subjekt zu verkürzen – was er dann widerlegt, indem er zeigt, dass beide Begriffe miteinander viabel sind, wenn Sozialisation in den Dienst der Pädagogik gestellt wird.

Es lässt sich aber auch die These vertreten, dass die Sozialisationstheorie und der Erziehungsbegriff inkomensurabel sind, da beide sich mit völlig verschiedenen Gegenstandsbereichen beschäftigen. Während die Sozialisationstheorie primär die Rolle des Individuums in der Gesellschaft im Blick hat und dabei den Anteil gesellschaftlicher Einflüsse auf das Individuum untersucht, ist Erziehung intentional auf das Individuum ausgerichtet. Die Theorie der Erziehung thematisiert zum anderen ethisch-moralisch

Fragen, damit der Einfluss der Gesellschaft auf die Personagenese kritisch reflektiert werden kann und um gestaltend an der Erziehung mitwirken zu können. Die subjektive Komponente des Weltzugangs wird stärker hervorgehoben.

Als Ziel der Erziehung formulieren Ellinger und Hechler (2022, 39–42) die personale Selbstbestimmung des Subjekts, die sich an der subjektiven, intersubjektiven und objektiven Dimension orientiert. Diese Relationsgefüge orientierten sich wiederum an den ethischen Prinzipien Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Achtung und Anerkennung sowie Freiheit und Freiheitlichkeit.

»Wie unschwer zu erkennen ist, stehen diese ethischen Prinzipien für die unterschiedlichen Verhältnisbestimmungen: Wahrheit und Wahrhaftigkeit für den (objektiven) Sachbezug, Achtung und Anerkennung für den (intersubjektiven) Sozialbezug und Freiheit und Freiheitlichkeit für den (subjektiven) Selbstbezug.« (Ellinger/Hechler 2022, 41)

Erziehung und Bildung gelten als pädagogische Grundbegriffe. Es stellt sich damit die Frage, wie beide Begriffe in einer kohärenten Pädagogik digitaler Technologien, die sich mit dem Lernen unter erschwerten Bedingungen beschäftigt, aufeinander bezogen werden können bzw. in welchem Verhältnis die beiden Begriffe stehen.

Diese Überlegungen sind für die Dimensionen der Subjekt-Weltbeziehung anschlussfähig und können auch als Reflexionsmedium für das medienpädagogische Nachdenken in einer digitalisierten Welt genutzt werden. Von den drei Dimensionen der Erziehung sprechen Ellinger und Hechler (2022, 28) mit Verweis auf die Überlegungen zum *didaktischen Dreieck*.

»Diesem Verständnis nach kann nur dann begründet von Erziehung gesprochen werden, wenn mindestens zwei Personen über Themen miteinander in Kontakt treten, wobei der eine Themen vermittelt und der andere sich die Themen lernend aneignet bzw. aneignen soll.« (ebd., 28)

Ellinger und Hechler (2022, 24) gehen in ihrer Entwicklungspädagogik von einem Primat der Erziehung aus, um damit die »Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis« zu betonen (ebd.). Weiter formulieren Sie: »Die Entwicklungspädagogik ist eingebettet in ein Verständnis von Pädagogik als eine praktische Wissenschaft, dessen Grundbegriff die Erziehung darstellt« (Ellinger/Hechler 2022, 24). In diesem Verständnis ist Lernen eine Grundbedingung für die Erziehung (ebd.). Die Ziele von Bildung und Erziehung weisen – wenn diese auf Autonomie, Mündigkeit, personale Selbstbestimmung etc. ausgerichtet sind – eine hohe Schnittmenge auf.

Die von Prange (2005, 58) herausgearbeitete pädagogische Differenz weist auf den Unterschied im Verhältnis von Lernen und Erziehen hin. Die Differenz besteht nach Prange auch darin, dass das Lernen für das Kinder »unvermeidlich« (ebd.) sei, »aber deshalb werden sie noch nicht erzogen« (ebd.). Erziehung kann nur dann gelingen, wenn diese auch beim Individuum etwas auslöst oder wie Prange (ebd., 93) es selbst auf den Punkt bringt:

»Inwieweit das tatsächlich möglich ist, hängt aber, um es noch einmal zu sagen, nicht allein davon ab, was wir erzieherisch produzieren, sondern maßgeblich davon, wie unsere Produkte, ob wir sie nun wie den Leseunterricht als Pflichtprogramm aufdringen oder als bloße »Offerte« zu beliebiger Nutzung verstehen, aufgenommen und rezipiert werden.«

In Anlehnung an Prange besteht nach Hechler (2013, 180) die Hoffnung von Erziehenden darin, »einen Lernprozess anstoßen zu können«.

Dies gilt ebenso für Bildungsprozesse – und Hechler (ebd.) schlussfolgert: »Wenden wir uns vor diesem Hintergrund der Bildung zu, dann kann es gar nicht anders sein, als dass sich Bildung erst recht unserem Zugriff entzieht – also von uns nicht direkt erreicht werden kann.« Der phänomenale Charakter ist grundlegend für die Subjektverhältnisse. Während Erziehung »auf die Aneignung von spezifischen Inhalten [...]« (ebd.) abhebt, finden Bildungsprozesse dann statt, wenn das Gelernte »vom Individuum subjektiv mit Sinn und Bedeutung versehen [...]« wird (ebd.). Damit schließt Hechler (ebd., 181) an die transformatorischen Bildungstheorien an, indem er konstatiert: Der Bildungsprozess kann damit als ein »Transformationsprozess verstanden werden, der die objektiven Lerninhalte aus den unterschiedlichen Lerndimensionen durch Sinn- und Bedeutungszuschreibung versubjektiviert.«

Zusammenfassend kann ein minimaler Zusammenhang zwischen Erziehung und Bildung herausgestellt werden: Wenn es darum geht, Transformationen der Subjekt-Weltbeziehungen zu beschreiben, dann erscheint es kohärent, diese mit dem Begriff der Bildung zu fassen, den es zusätzlich zum Erziehungsbegriff bedarf, um die unendlichen Selbstbeschreibungsprojekte des Menschen miteinzubeziehen.

Zudem tritt Bildung für die Reflexion als diametrale Struktur zum Begriff der Erziehung hinzu. Erziehung und Bildung stehen in Wechselwirkung. Erziehung geht – zunächst verkürzt gesagt – vom Erziehenden aus, während Bildung vom bildsamem Individuum ausgeht. Gleichzeitig sind Bildung und Erziehung aufeinander verwiesen und stehen in einem verschränkten Verhältnis. Auf diese Verschränkung weist Benner (2018, 10) hin:

»Dies ist die Unterscheidung zwischen edukativen Handlungen von Pädagogen und Pädagoginnen (Eltern, Erziehern und Erzieherinnen, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Lehrenden usw.) und Erfahrungen, die Heranwachsende in edukativ unterstützten Bildungsprozessen machen und durchlaufen.«

Diese Reziprozität identifiziert Brenner (2018, 11) in Anlehnung an Herbart als »edukative« und »bildsame Kausalität«.

Während die *edukative Kausalität* ihre Ursache im Erziehenden hat, liegt die Ursache der bildsamen Kausalität in den Verflechtungen der Selbst-Weltverhältnisse des zu Erziehenden. Die Verschränkung von Bildung und Erziehung zeigt sich nach Benner (2018, 11), der sich dabei an Herbarts (1806) Dreiteilung pädagogischen Handelns anlehnt, in drei Verhältnissen:

»Zwischen regierenden Tätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen und bildenden Prozessen der Selbstdisziplinierung und Selbstregierung von Heranwachsenden, zwischen unterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrpersonen und bildenden Lernprozessen, die Schülerinnen und Schüler in Auseinandersetzung mit domänenspezifischen Aufgaben und Inhalten durchlaufen, sowie zwischen edukativen Formen pädagogischer Beratung und bildenden Verständigungsprozessen der Heranwachsenden mit sich selbst und mit anderen.« (ebd.)

Aus den Ausführungen ist – trotz des kursorischen Exkurses zum Erziehungsbegriff – ersichtlich geworden, dass der Bildungsbegriff nicht ohne Erziehungsbegriff auskommt. Für die vorliegende Arbeit ist das Verständnis von Erziehung von Ellinger und Hechler (2022) anschlussfähig. Der Erziehungsbegriff setzt Lernfähigkeit voraus und ist mit dem Bildungsbegriff eng verflochten.

12.3 Kompetenzbegriff als Derivat des Bildungsbegriffs

12.3.1 Genese des Kompetenzbegriffs

Der Begriff der Kompetenz wird seit Beginn der 1970er-Jahre als Alternative zum Bildungsbegriff diskutiert und ist im Bereich der Medienpädagogik als komplementärer, divergierender oder alternativer Begriff zur Medienbildung verbreitet. Kompetenz leitet sich aus dem Lateinischen ab. *Competentia* bedeutet »Eignung«, »das Zusammentreffen«. Das lateinische Verb *competere* lässt sich als transitives oder intransitives Verb übersetzen. Transitiv bedeutet »gemeinsam erstreben, zugleich erstreben« und intransitiv ist als »zu etwas fähig sein, für etwas ausreichen« oder »wetteifern, kämpfen« zu übersetzen (PONS Langenscheidt 2025).

Im Duden (2003, 732) findet sich die folgende Übersetzung des englischen Substantivs *Competence* mit »Vermögen, Fähigkeit« oder »Zuständigkeit, Befugnis«. Als Beispiel für das Adjektiv *kompetent* sei auf den kompetenten Sprecher verwiesen. Dazu führt der Duden die folgende Definition auf: »Sprecher, der fähig ist, in seiner Muttersprache viele Sätze zu bilden u. zu verstehen« (ebd.). Kompetenz beinhaltet ergo eine verstehende und eine bildende Funktion. Erkennbar ist, dass die aus dem Duden zitierte Definition wohl an Chomsky angelehnt ist, der den Begriff zuerst in den wissenschaftlichen Diskurs einbrachte und Einfluss auf die Genese des Kompetenzbegriffs hatte. Der Kompetenzbegriff findet sich in seinem Werk *Aspekte der Syntaxtheorie* (Chomsky 1969). Daneben wird der Begriff Performanz von Austin Anfang der 1960er-Jahre im Rahmen der Sprechakththeorie eingebracht, den er später wieder verwirft (Trültzsch-Wijnen 2020, 121). An Chomsky anknüpfend veröffentlicht Habermas Überlegungen zur kommunikativen Kompetenz im Sinne einer »Universalpragmatik« (Habermas 1971, 102).

Die Entstehung des Kompetenzbegriffs kann auch als Folge des Nachdenkens über materiale und formale Bildung interpretiert werden (Klieme/Hartig 2008, 19). Drei Jahre nach Chomsky verwendet Roth den Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit dem Begriff der Mündigkeit. Mit diesen drei Stationen (Chomsky 1969; Habermas 1971; Roth 1971) erhält der Kompetenzbegriff Einzug in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Entgegen des im Behaviorismus vorherrschenden wissenschaftlichen Ideals, das Innenleben des Lernenden als eine Blackbox (Erpenbeck 2002) zu betrachten, begründete Chomsky mit seiner Theorie der generativen Grammatik ein kognitiv orientiertes Verständnis sprachlichen Handelns. Chomsky ging davon aus, dass Kinder beim Erlernen sprachlicher Begriffe nicht nur sprachliche Strukturen reproduzieren können, sondern durch eine Verbindung der einzelnen Wörter eine unendliche Zahl verschiedener Sprechäußerungen erzeugen können (Chomsky 1969, 29). Damit lehnt er sich an von Humboldts Untersuchungen zur Sprache des Menschen an. Die Anlage für das Erlernen der Sprache sei im menschlichen Organismus verankert:

»Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Kompetenz (das Wissen des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Performanz (der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen.« (Chomsky 1969, 14; Herv. i. Orig.)

Das Wissen über die Sprache betrachtet er als eine zum gegenwärtigen Zeitpunkt der Sprachproduktion oder Sprachrezeption vorhandene Disposition. Bei Chomsky ist die Grundlage für diese Disposition im Sinne einer universellen Grammatik genetisch prädisponiert. Davon zu unterscheiden ist die Anwendungssituation: Erst in dieser wird ersichtlich, wie die Sprache durch den Sprecher angewandt und durch den Hörer verarbeitet wird (ebd.).

Habermas lehnt sich bei Chomsky an, hebt sich jedoch gleichzeitig vom Begriff der linguistischen Kompetenz ab, indem er sich in seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz dem pragmatischen Aspekt der Sprache zuwendet. Habermas geht es darum, dass »Redesituationen selber noch durch sprachliche Akte hervorgebracht werden« (Habermas 1971, 101). Damit wendet er sich der Sprechakttheorie zu und führt den Begriff der kommunikativen Kompetenz als Untersuchungsgegenstand der »Universalpragmatik« ein. »Aufgabe dieser Theorie ist«, so Habermas, »die Nachkonstruktion des Regelsystems, nach dem wir Situationen möglicher Rede überhaupt hervorbringen oder generieren« (ebd., 102). Er definiert kommunikative Kompetenz abstrakt als Aufgabe einer Theorie derselben. Diese müsse »Leistungen erklären, die Sprecher und Hörer mithilfe pragmatischer Universalien vornehmen, wie Sätze in Äußerungen transformieren« (ebd.). Auf dieser Grundlage entwickelt Habermas im Jahr 1981 die Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas 1995). Das Subjekt handelt kommunikativ »wenn die Handlungspläne der beteiligten Akteure nicht über egozentrische Erfolgskalküle, sondern über Akte der Verständigung koordiniert werden« (ebd., 385). Habermas ist für die Entwicklung des Kompetenzbegriffs relevant, da er den Bedeutungsumfang des Begriffs auf pragmatische Sprachäußerungen erweitert und damit die Kompetenzdefinitionen von Baacke (1973) in der Medienpädagogik beeinflusst.

In den Erziehungswissenschaften hat Roth (1971, 180) eine vielfach replizierte und modifizierte Annäherung an dem Kompetenzbegriff vorgeschlagen, indem er diesen in Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz unterteilte. Diese drei Kompetenzen subsumiert er als Teilfacetten des Begriffs Mündigkeit.

»Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fä-

higkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.« (Roth 1971, 181; kurs. i. Orig.)

Als Erziehungsziel ist Mündigkeit in der Kompetenzdefinition von Roth zentral. Zudem postuliert er, dass Selbstkompetenz ohne die anderen beiden Teilbereiche nicht sinnvoll sei. Mündigkeit bei Roth kann gleichgesetzt werden mit »Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit.« Roth geht es an dieser Stelle darum, Mündigkeit als Ziel von Erziehung zu operationalisieren. Deshalb hierarchisiert er vier Lernzielstufen als »Steigerung der Lernprozesse in Richtung Mündigkeit« (ebd., 181).

Die neueren allgemeinen Dimensionierungen von Kompetenzen greifen – zumindest, wenn es um Handlungsfähigkeit geht – auf diese Einteilung zurück. Für Roth charakterisieren sich Kompetenzen als Handlungsfähigkeit, womit er Mündigkeit aus lernpsychologischer Perspektive operationalisiert.

Die meistzitierte und wohl bekannteste Definition des Kompetenzbegriffs mit dem Ziel des Problemlösens stammt von Weinert (2001, 27–28) und lautet wie folgt:

»Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll umsetzen zu können.«

Weinert (2001) will mit dem Kompetenzbegriff den Leistungsbegriff ersetzen. Auf diesem Weg fokussiert Weinert weder einseitig auf die Anwendungsorientierung noch besteht er auf einer Herabwürdigung der fachlichen Inhalte zulasten der »fächerübergreifenden Kompetenzen« (ebd., 27).

Zwei Aspekte der Definition sind nach der Einschätzung des Autors der vorliegenden Arbeit hervorzuheben: Erstens steht ein Problem im Mittelpunkt und zweitens geht es in der Definition um kognitive Aspekte. Soziale oder motivationale Fähigkeiten garantieren dann den Aspekt der Umsetzung. Im Sinne der obigen Definition sind diese aber zunächst relational zu den kognitiven Aspekten zu begreifen.

Der Kompetenzbegriff ist in Weinerts Terminologie – worauf bereits Roth hinwies – von vornherein als Konstrukt gedacht, das nur Sinn macht, wenn es operationalisiert und damit messbar gemacht wird. Daraus deduziert Weinert, dass es für die schulische Kompetenzmessung bedeutsam ist, entsprechende Instrumentarien zu entwickeln und zu verbessern – oder wie er es ausdrückt: »Es geht um die Entwicklung und ständige Verbesserung von objektiven und fairen Messinstrumenten zur Erfassung wichtiger fachlicher, fachübergreifender und handlungsrelevanter Kompetenzen« (ebd., 28).

Der Kompetenzbegriff, so die Lesart, ist im unterrichtlichen Kontext von Beginn an funktional. Eine Abgrenzung zum psychometrisch orientierten Kompetenzbegriff findet sich in der Berufspädagogik, die dem Kompetenzbegriff einen normativen Anstrich gibt. Die Ansätze beschäftigen sich ebenfalls mit der Messung von (berufsrelevanten) Kom-

petenzen (Erpenbeck et al. 2017b). Klieme und Leutner (2008) betonen, dass dieser Weg unwissenschaftlich zu werden droht: »Die im ›Handbuch Kompetenzmessung‹ aufgelisteten 43 Verfahren mögen nützlich sein für betriebliche Personalentwicklung; wissenschaftlich seriös sind sie durchweg nicht« (Klieme/Hartig 2008, 23). Kompetenzen werden bei Klieme und Weinert – auch das ist eine Abgrenzung zum Bildungsbegriff – als Konstrukte gesehen, um (Schul-)Leistungen zu operationalisieren und damit der empirischen Bildungsforschung zugänglich zu machen.

Die Autoren des Handbuchs Kompetenzmessung (Erpenbeck et al. 2017b) vertreten ein anderes Kompetenzverständnis. Auslöser für das Kompetenzverständnis von Erpenbeck et al. sind die rasanten Veränderungen der Gesellschaft und konstruktivistisch ausgerichteten Selbstorganisationstheorien (Erpenbeck et al. 2017a). Sie definieren den Kompetenzbegriff als »Fähigkeiten, in (zukunfts-)offenen Problem- und Entscheidungssituationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln« (Erpenbeck/Sauter 2020). Ihre Ausführungen beziehen sich überwiegend auf die Entwicklung von Kompetenztests zur Testung von Berufstätigen.

Eine Gemeinsamkeit der unterschiedlichen Definitionen von Kompetenz, so betont Erpenbeck (Erpenbeck 2019, 30), sei, dass sich der Begriff auf Handlungsfähigkeiten beziehe. Es gehe also nicht um die Eingabe (Input), sondern um die Ausgabe (in der Kompetenzforschung nicht verstanden als Output, sondern Outcome). Erkennbare Parallelen zeigen sich zum Begriff der Selbst-Weltverhältnisse, wenn das Problem im Raum steht, auf was oder wen sich diese Handlungen beziehen. Daraus deduziert Erpenbeck: »Wem gegenüber kann ich überhaupt handeln? Klar: mir selbst gegenüber (personal), anderen gegenüber (sozial), Sachverhalten gegenüber (fachlich-methodisch)« (ebd.).

Damit deuten sich nicht nur die Kompetenzfacetten an, sondern es zeigt sich, dass es grundlegende Modi des lebensweltlichen Zugangs zu geben scheint, die bei aller Verschiedenheit doch als Grundmuster distinkter Ansätze mitschwingen.

Als Folge des Kompetenzdiskurses sind fachspezifisch verschiedene Ausprägungen und Ansichten erkennbar. Beispielsweise wird der Kompetenzbegriff der Medienpädagogik sensu Backe von vornherein kommunikationstheoretisch ausbuchstabiert und beinhaltet ein kritisch-reflexives Moment. Der Kompetenzbegriff ist ein Sammelbegriff, der in verschiedene Facetten, Teilbereiche oder Teilkompetenzen zerlegt wird. Das Kompetenzverständnis in Weinert'scher Manier sollte sich auf das folgende Konzept von Kompetenzen beziehen – »als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen beziehen. Diese spezifischen Leistungsdispositionen lassen sich auch als Kenntnisse, Fertigkeiten oder Routinen charakterisieren [...]« (Hartig/Klieme 2006, 129). Auf dieser Grundlage müssen dann die jeweiligen Situationen bestimmt werden – wie auch die erwarteten Kompetenzfacetten, die zur Lösung notwendig sind. Für die Bestimmung individueller Lernfortschritte ist diese Einordnung nur bedingt hilfreich und eignet sich nur dann zur Bestimmung des individuellen Kompetenzstands, wenn das Schwierigkeitsniveau an die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen individuell adaptiert würde.

12.3.2 Facetten und Dimensionen des Kompetenzbegriffs

Eine übergreifende Systematisierung der unterschiedlichen Konnotationen des Kompetenzbegriffs – im Rahmen der Kompetenzforschung – findet sich bei Edelmann und Tippelt (2004). Sie unterscheiden drei Kompetenzkonzepte (2004, 7–10):

1. Kompetenzen als Persönlichkeitsdimension
2. Kompetenzen als Bildungsstandards
3. Kompetenzen im Rahmen von Kompetenztrainings (»Competency Based Trainings«).

Für die weiteren Ausführungen sind nur die Punkte eins und zwei bedeutsam. Bei Punkt drei handelt es sich um ein Konzept aus der Berufsbildung, das reale berufliche Situationen simuliert. Demgemäß gilt derjenige als kompetent, der diese erfolgreich meistert (Edelmann/Tippelt 2004). Die erste Konzeption sei eine Fortführung des Schlüsselqualifikationskonzepts von Mertens (1974) und suggeriere auf den ersten Blick eine subjektorientierte Sichtweise, die durchaus mit einem pädagogischen Verständnis zu vereinbaren wäre. Werden Kompetenzen als Persönlichkeitsdimensionen betrachtet, stellt sich die Frage, welche weiteren Aspekte oder Dimensionen es gibt oder was denn nun die Persönlichkeit ist, wenn die Kompetenzdimensionen davon subtrahiert werden. Im Kontext der Berufsbildung dominiert dieses Konzept nach wie vor die fachliche Diskussion. Die Persönlichkeitsdimensionen beziehen sich auf die »führenden, denkenden, wollenden und handelnden Individuen« (Erpenbeck/Heyse 2007, 158). Der zweite Aspekt zeigt Bezüge zur Kompetenzmessung, wie sie von Weinert (2001) oder Hartig und Klieme (2006) vertreten werden.

Neben verschiedenen übergreifenden Klassifikationen von Kompetenzkonzepten existieren zahlreiche Typologien, welche versuchen, den Kompetenzbegriff selbst klarer zu bestimmen. Eine allgemeine Taxonomie findet sich bei Edelmann und Tippelt et al. (2004, 8). Sie unterscheiden zwischen:

- Fachkompetenz
- Methodische und instrumentelle Kompetenz
- Inhaltliches Basiswissen
- Personale Kompetenz
- Soziale und kommunikative Kompetenz

Das *inhaltliche Basiswissen* umfasst einen Bildungskanon, der im klassischen Gewand daherkommt und neben naturwissenschaftlichen auch sozialwissenschaftliche und ethische Grundkenntnisse aus ausgewählten Bereichen wie beispielsweise Literatur, Geschichte oder Pädagogik beinhaltet. Fachkompetenzen umfassen neben bereichsspezifischem Wissen auch »besondere sensomotorische Fertigkeiten und fachliche Urteilsfähigkeit« (Edelmann/Tippelt 2004, 8) im beruflichen Alltag. Der Begriff Sachkompetenz wäre an dieser Stelle zu bevorzugen, da er vermehrt das Sachwissen und die Sache selbst in den Mittelpunkt der Betrachtungen rückt. Unter *methodisch und instrumentellen Kompetenzen* verstehen die Autoren »die Beherrschung von Kulturtechni-

ken (Fremdsprachenkenntnisse, klassische Kulturtechniken), Verständnis im Umgang mit Informationstechnologien sowie kreatives Potenzial für die Problemlösung von Aufgaben, die vom alltäglichen Geschehen abweichen« (ebd.). Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten, die für das Verständnis der Methodenkompetenz konstitutiv sind, werden an dieser Stelle nicht explizit betont. *Personale Kompetenzen* beinhalten alle selbstreflexiven Prozesse, Erfahrungen und die Selbstorganisation des Individuums. Zu den *sozialen und kommunikativen Kompetenzen* zählen sie »Ausdrucksfähigkeit, Teamfähigkeit, Fähigkeit zur situationsgerechten Selbstdarstellung, Empathie sowie soziale Verantwortung im Sinne von Toleranz und Solidarität« (ebd.). Es wird in dieser Taxonomie eine ethische Dimension betont.

Daneben sind diverse Kompetenzmodelle verbreitet, die überwiegend auf Handlungskompetenz abzielen und heute besonders in der beruflichen Bildung vertreten werden (Kerres 2021, 24). Erpenbeck et al. (2017a, XXV) unterscheiden zwischen verschiedenen Kompetenzklassen, die sich dadurch auszeichnen, »auf welche Handlungsdispositionen sich Messung oder Erfassung richten sollte« (ebd.). Sie nennen personale, aktivitäts- und umsetzungsorientierte, fachlich-methodische sowie sozial-kommunikative Kompetenzen und bezeichnen diese als Kompetenzklassen. Die Kompetenzen basieren dabei auf einem konstruktivistischen Lernmodell, das Arnold und Schön (2019) als Ermöglichungsdidaktik ausarbeiteten. Daran anschließend können in den meisten Publikationen, so Erpenbeck (2019, 32), vier Grundkompetenzen unterschieden werden:

1. Personale Kompetenz, oder Selbstkompetenz
2. Sozial-kommunikative Kompetenz
3. Aktivitäts- und Handlungskompetenz oder Umsetzungskompetenz
4. Fach- und Methodenkompetenz oder Fachkompetenz, Methodenkompetenz

Warum das Kind oder der Jugendliche etwas lernen sollte, kann in der Kompetenzmessung kaum Berücksichtigung finden, wird jedoch im Kompetenzdiskurs gefordert (Arnold/Erpenbeck 2019) und ausgearbeitet (Arnold/Schön 2019). Die Frage nach Bewertungen, Haltungen und Sinnzuschreibungen bezieht sich jedoch auf den Erkenntnisprozess und nur indirekt auf das Erkenntnisobjekt, da dieses den Bewertungen auf der objektiven Ebene in einer realistisch fundierten Didaktik neutral gegenübersteht, wie Gabriel (2015d, 61) anmerkt. Die von Arnold und Schön (2019) entwickelte Ermöglichungsdidaktik reiht sich in konstruktivistische Didaktiken ein und vertritt – bezogen auf das Erkenntnisobjekt und den Erkennenden – eine andere erkenntnistheoretische Position.

Fraglich bleibt, ob durch die Zerlegung des Menschen in Kompetenzfacetten die *conditio humana* nicht zu einem Fluidum wird, das Proprium der Pädagogik (Reichenbach 2013) aus dem Horizont gerät und somit letztlich der Edukand. Kompetenzen und Bildung sind zwei distinkte Begriffe, die aber dazu geeignet sind, die Eigenheiten der jeweiligen Begrifflichkeiten Bildung und Kompetenz zu konterkarieren.

12.3.3 Operationalisierung von Kompetenzen

Mit der Operationalisierung von Kompetenzen befasst sich die Kompetenzmodellierung. Ein erster Schritt, um Kompetenzen zu messen, ist eine deskriptive Ausfor-

mulierung dessen, was erfasst werden soll. Kompetenzmodelle können analog zum Vorgehen bei der Operationalisierung von Persönlichkeitstests entweder theoriegeleitet konzipiert werden, woran sich eine empirische Überprüfung anschließt, oder mittels faktorenanalytischer Methoden aus einer Vielzahl von Testitems gewonnen werden (Hartig/Klieme 2006, 132). Items, die hoch miteinander korrelieren, würden dann eine gemeinsame Skala (Teilkompetenz) bilden.

Folglich lassen sich zwei Arten der Konstruktion von Kompetenzmodellen unterscheiden: psychometrische Kompetenzmodelle und theoriegeleitete Kompetenzmodelle. Die Schwierigkeiten der empirischen Erfassung von Kompetenzen stellen für die Forschung immer noch eine Herausforderung dar (Hartig/Jude 2007). Dabei werden theoretische Vorüberlegungen einerseits nicht berücksichtigt und zudem deren Überprüfung versäumt.

Die Konstruktion von Kompetenzmodellen beinhaltet neben einem empirischen Zugang auch Vorannahmen und damit normative Zugänge. Zudem entspricht diese Einteilung auch den induktiven und deduktiven Modellierungsstrategien von Schaper (2009). Unter einem induktiven Vorgehen versteht er dabei das Gewinnen von Erkenntnissen durch empirische Befunde und deren Analyse in einem Fachbereich. Im Gegensatz dazu stützt sich das deduktive Vorgehen auf bereits existierende Kompetenzmodelle und fachliche Erkenntnisse (ebd., 177).

In der erziehungswissenschaftlich und psychologischen Forschung werden drei Arten von Kompetenzmodellen unterschieden: Kompetenzstrukturmodelle, Kompetenzniveaumodelle und Kompetenzentwicklungsmodelle (Klieme/Leutner 2006; Klieme et al. 2007; Schaper 2009; Winther 2018).

Kompetenzstrukturmodelle beschreiben den strukturellen Rahmen von Kompetenzen im Kontext der zu untersuchenden Domäne. Die interessierende Kompetenz wird entweder eindimensional oder als mehrdimensionales Konstrukt beschrieben. Aufgabe von Kompetenzstrukturmodellen ist es, die Anforderungen eines Bereichs möglichst genau zu erfassen, um diese somit einer empirischen Überprüfung zugänglich zu machen. Kompetenzstrukturmodelle können ein- oder mehrdimensional konzipiert werden. Bei mehrdimensionalen Kompetenzstrukturmodellen wirken die verschiedenen Teilkompetenzen wechselseitig und eine strikte Trennung ist kaum möglich (Klieme/Leutner 2006, 883).

Die Teildimensionen müssen andererseits hinreichend unabhängige Dimensionen abbilden, weil es sonst zu einer empirischen Unschärfe kommt (Schaper 2009, 174). Diese Unabhängigkeit der Teildimensionen sollte in der Auswertung einer statistischen Analyse unterzogen werden. Trotzdem hat die isolierte Erfassung von Teilbereichen den Vorteil, dass diese dann miteinander korreliert werden können. Kompetenzstrukturmodelle können sich auf einzelne Facetten einer übergreifenden Kompetenz beziehen und diese wiederum in Teilkompetenzen zerlegen (Klieme et al. 2007, 13). Empirisch überprüfte Kompetenzstrukturmodelle können für die Bildungspraxis zur Erstellung von Lehrplänen genutzt werden. Meistens geschieht dies jedoch vice versa.

Die Überprüfung kann neben der eingangs erwähnten Faktorenanalyse zudem durch Methoden der Item Response Theory (IRT) erfolgen (Klieme et al. 2007; Hartig/Jude 2007; Winther 2018). »Kompetenzniveaumodelle beantworten die Frage, über welchen Grad an Kompetenz ein Individuum verfügt« (Winther 2018, 1063). Kompetenzniveaumodel-

le (auch Kompetenzstufenmodelle) lassen sich einerseits post hoc ermitteln, indem der Schwierigkeitsgrad der Items mittels der probabilistischen Testtheorie berechnet wird. Entscheidend sind die Übergänge zwischen den einzelnen Niveaustufen. Das Erreichen der nächsten Niveaustufe beschreibt einen intrapersonalen Unterschied und einen Kompetenzzuwachs (ebd.). Kompetenzstufen können aber auch a priori formuliert werden. Durch die theoretische Modellierung werden Kompetenzniveaus nicht nur durch einzelne Items definiert, sondern lassen sich auf die allgemeinen Anforderungen der zu untersuchenden Kompetenz beziehen (Hartig/Jude 2007, 36). Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass durch die detaillierte Beschreibung möglicher Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabeninhalte bereits erste Hürden oder Stolpersteine sichtbar werden, die sonst erst im Pretest offensichtlich sind.

»Diese ermöglichen es, Kompetenzniveaus nicht nur durch einzelne Aufgaben zu definieren, sondern sich auf generalisierbare Anforderungen zu beziehen, welche die interessierenden Kompetenzen definieren.« (Hartig/Jude 2007, 36)

Ein Beispiel für dieses modellgeleitete Vorgehen findet sich bei der Konstruktion des DESI-Tests zur Erfassung der sprachlichen Kompetenz in den Sprachen Deutsch und Englisch (Hartig 2007).

Frey und Hartig (2019, 850–851) empfehlen ein vierschrittiges Vorgehen zur Konstruktion eines Kompetenztests, um eine spezifische Kompetenz zu messen: (1) Spezifikation des Messgegenstandes, (2) Itementwicklung, (3) Datenerhebung und Testerprobung und (4) psychometrische Analyse der Testdaten und Testrevision. Wichtig ist, dass im ersten Schritt die spezifische Kompetenz in den Blick genommen und der Kontext bestimmt wird, in dem sich die Kompetenz zeigt. Dazu sollte ein »*theoretisches Kompetenzmodell* in Form einer Theorie vorliegen« (ebd., 850; kurs. i. Orig.). Als Mindeststandard muss der Kompetenzbereich zumindest in einem Rahmenkonzept beschrieben werden, woraus ersichtlich wird, »welche Inhalte für die interessierende Kompetenz relevant sind« (ebd.).

Die Messung des Ausprägungsgrades von Kompetenz soll eine objektive Vergleichbarkeit zwischen Leistungen im intra- und interpersonellen Bereich ermöglichen. Dies kann bei Lernenden, die eben im Lernen beeinträchtigt sind, auch zu Frustrationen führen, wenn immer nur das unterste Niveau einer Kompetenzstufe im mathematischen Lernbereich erreicht wird. Parallelen zur Stigmatisierung und Selektionsfunktion des Notensystems lassen sich nur schwerlich widerlegen. Eine rein begriffliche Unterscheidung in Grundkenntnisse (GK), erweiterte Grundkenntnisse (eGK) und vertiefte Kenntnisse (vK) schafft in formaler Hinsicht vielleicht etwas Linderung hinsichtlich der angesprochenen Stigmatisierung, umgeht das Problem aber kaum.

Bisher wurde Kompetenz kaum in Verbindung zum Wissensbegriff betrachtet, obwohl Wissen eine Grundbedingung für das kompetente Handeln oder die Performanz von Fähigkeiten und Fertigkeiten ist.

12.3.4 Wissen ist (k)eine Kompetenz?

Mit den Begriffen Bildung und Kompetenz geht die didaktische Frage einher, welches Wissen und Können Lernende sich durch Vermittlung aneignen – oder selbst hervorbringen sollen. Die Aufgabe eines »objektiven« Wissensbegriffs scheint demnach aus einer konstruktivistischen Perspektive folgerichtig zu sein. Problematisch wird es dann, wenn die Frage danach gestellt wird, was denn dann die Sache des Unterrichts – oder besser gesagt –, das Erkenntnisobjekt überhaupt ist. Selbst beim Aufbau von Lernarrangements oder Lernangeboten setzt sich die Lehrkraft mit der Sache auf der objektiven Dimension auseinander. Wie sich der Vermittlungsprozess ausgehend von der Sache ausgestaltet, ist dann eine didaktische Entscheidung. Auf der objektiven Ebene ist es zunächst nicht relevant, mit welcher Vermittlungslogik – ob instruktionistisch, kognitivistisch oder konstruktivistisch theoretisch fundiert – sich Lernende und Lehrende auf die Sache beziehen.

Im Kern bleiben zunächst zwei Fragen:

1. Was ist das Erkenntnisobjekt?
2. Wie kann es zugänglich gemacht werden?

Bei näherer Betrachtung liegen schon allein in der Frage nach dem Erkenntnisobjekt einige Schwierigkeiten verborgen, die Gruschka (2011a) als zweifache Differenz kennzeichnet: erstens die Differenz zwischen Erkenntnisobjekt und Unterrichtsgegenstand und zweitens die zwischen Erkenntnisobjekt sowie Unterrichtsgegenstand für Lehrende und Lernende. Gruschka stellt diese Zusammenhänge in seiner »Didaktischen Pyramide« dar. Es handelt sich um zwei Transformationsprozesse, mit der sich eine didaktische Reflexion zu beschäftigen hätte (vgl. Kap. 15.3.2).

Beide Fragen stehen in enger Beziehung zum Begriff des Wissens, bezogen auf das Erkenntnisobjekt und das Substrat des zu vermittelnden, sich anzueignenden oder zu entdeckenden Wissens.

Hier kommt als dritte Frage die sich aus der Sache und dem Wissen über die Sache ergebende Aneignungslogik hinzu. Doch was ist Wissen im Zuge der Didaktik? Dazu wurde zunächst die Wissenspyramide eingeführt (Kap. 10). In der kognitiven Psychologie gibt es mit den Begriffen des deskriptiven, prozeduralen und impliziten Wissens entsprechende Konstrukte. Im Zuge der Pädagogik wird Wissen ebenfalls im Zusammenhang mit Lernen thematisiert.

Der pädagogische Lernbegriff von Göhlich und Zirfas (2007) oder Ellinger und Hechler (2022) beschäftigt sich mit Wissen und Können. Mittelstraß (1992) unterscheidet zwischen Orientierungs- und Verfügungswissen, was Anklänge an Ryles (1946) »Knowing-how« und »Knowing-that« enthält. Bereits vor über 30 Jahren stellte er einen Ausschlag zur Seite des Orientierungswissens fest (ebd., 40). Seine Überlegungen werden in der Medienbildungstheorie von Jörissen und Marotzki (2009) vertieft und in Kapitel 13 erneut aufgegriffen (vgl. Kap. 13.1.3). Das digital gespeicherte Verfügungswissen ist in der digitalen Lebenswelt immens angestiegen. Entsprechend werden heute 21st. Century-Skills, lebenslanges Lernen, Methoden- und Lernkompetenzen oder me-

ta-kognitive Strategien und kognitive Lernstrategien gefordert, um Orientierung in der digitalen Welt zu ermöglichen.

An diesem Wissensverständnis setzt Erpenbeck mit seiner Kritik an und postuliert gemeinsam mit Arnold im gleichnamigen Buch: »Wissen ist keine Kompetenz« (Arnold/Erpenbeck 2019). Doch setzt Kompetenz kein Wissen voraus? Soll Kompetenz nicht nur ein neuer Begriff für Leistung, sondern gar ein neuer Begriff für Wissen sein?

Eine intensive Beschäftigung mit dem Wissensbegriff müsste sich zumindest mit dem Wissensbegriff, mit Theorierichtungen, den Wissensarten und Wissensformen, aber auch mit dem Kriterium von sachlich richtigem oder sachlich falschem Wissen auseinandersetzen. Philosophische und psychologische Positionen gälte es einzubeziehen. Mit Sicherheit stellt es auch ein didaktisches Forschungsdesiderat dar, den Wissensbegriff systematisch zu rekonstruieren – insbesondere dann, wenn Erpenbecks Aussage zugestimmt wird: »Unser aller Aufgabe ist es, Wissen in den Köpfen derer entstehen zu lassen, für die es Voraussetzung des geistigen und/oder physischen Handelns ist« (ebd., 37).

Mit North (2021, 37) kann der Unterschied zwischen Wissen und Kompetenz verdeutlicht werden: »Kompetenzen konkretisieren sich im Moment der Wissensanwendung. In diesem Sinn ist Kompetenz die Fähigkeit zu situationsadäquatem Handeln.« Wissen und Können verortet er hierarchisch auf seiner Wissenstreppe. Diese ist nicht als pädagogisches Konzept misszuverstehen, sondern er entwickelte die Wissenstreppe als Reflexionsmodell für die Unternehmensentwicklung und lehnt sich an die in Kapitel 10 kurz gestreifte DIWK-Pyramide an (vgl. Kap. 10.2.2).

Auf der untersten Stufe der Wissenstreppe von North steht das Zeichen (z.B. 011001), das durch Ordnungsprinzipien zu Daten wird. Das heißt: Daten »sind Symbole, die noch nicht interpretiert sind« (ebd., 36) und werden im Kontext zu Informationen, d.h. mit den Worten Norths, »wenn ein Bezug hergestellt« (ebd., 37) wird. Diese Definition deckt sich mit der grundgelegten semantischen Definition von Informationen.

Als Wissen versteht er »die Gesamtheit der Kenntnisse und Fähigkeiten, die Personen zur Lösung von Problemen einsetzen« (ebd., 38). Aus Sicht des Unternehmens ist dieses Wissen nur dann wertschöpfend, wenn sich daraus ein »Können« – bei North verstanden als Ryles »Wissen-Wie« – ableiten ließe. Wissen und Können werden nach diesem Verständnis erst zu Kompetenz, wenn diese zur Erfüllung eines Ziels (Zwecks) eingesetzt werden, woraus sich schließlich Wettbewerbsfähigkeit ergibt.

Mit der Wissenstreppe von North ist klar, warum Wissen per se keine Kompetenz sein kann, sondern als Voraussetzung für Kompetenzen zu betrachten wäre (Erpenbeck 2019, 42). Ein letzter Aspekt von Erpenbeck bezieht sich die Bedeutung von Werten für die Wissenskonstruktion, die er als Wissen im weiteren Sinne bezeichnet. Demgemäß enthielte Wissen i. w. S. nach Erpenbeck (2019, 42; Herv. i. Orig.) »explizites, explizierbares und **implizites Wissen** insbesondere wertbehaftete Denkresultate und **Werte** (z.B. Empfindungen, Gefühle, Wünsche, Vermutungen, Zweifel, Befürchtungen, Hoffnungen, Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen, Meinungen, Haltungen, Ansichten, Überzeugungen, Vorurteile, Ablehnungen, Glauben).« Worum es beim Wissen i. w. S. geht, ist die emotive Verfasstheit, die auch bei Weinert anklingt und die es bezogen auf Wissen zwingend mit einzubeziehen gilt.

Treffend pädagogisch ausgearbeitet findet sich die emotive Komponente bei Ellinger und Hechler (2022) wieder, die das »Wollen« als essenzielle Lerndimension neben das Wissen und Können rücken. Wenn der Aspekt des Wollens oder emotive bzw. subjektiv-erlebte Facetten in dieser Arbeit mitunter zu kurz kommen, so ist dies dem Gang der Argumentation geschuldet. Im transformatorischen Bildungsbegriff lassen sich diese im phänomenalen Erleben als Semantisierung der Lebenswelt begreifen. Für eine Didaktik digitaler Technologien ist insbesondere die Frage nach dem sächlichen Wissen sowie im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens nach der subjektiven Bedeutsamkeit von tradiertem Wissen relevant, weniger das Wollen.

12.3.5 Kritische Einordnung

Die kritische Rezeption des Kompetenzbegriffs in der Pädagogik ist auch als Antwort darauf zu lesen, wie wirkmächtig und normativ überladen der Begriff präsentiert wird und was alles darunter zu fassen wäre. Die Kritik lässt sich unterschiedlich begründen:

1. Als Kritik am Kompetenzbegriff sowie dessen Bedeutung,
2. als intentionale Kritik, worunter Ziele und Absichten, die der Kompetenzbegriff verfolgt, zu fassen wären,
3. als empirische Kritik, z.B. in der Dimensionierung, Typen und Subkategorien oder fehlende Operationalisierung,
4. als bildungstheoretische und pädagogische Kritik und
5. als normativ motivierte Kritik.

Ad 1) Kritik hagelt es am Kompetenzbegriff selbst. Er verkomme, so Reichenbach (2013, 47), zum »Containerbegriff« (ebd.) und erschöpfe sich in seinen Unterdimensionen. Damit entzieht sich der Kompetenzbegriff nicht nur seiner Zugänglichkeit, sondern er löst sich durch seine Unschärfe in Unkenntlichkeit auf. Am Beispiel der Handlungskompetenz wird ersichtlich, worauf Reichenbach abzielt. Handlungskompetenz besteht aus personaler Kompetenz sowie weiteren Kompetenzen. Personale Kompetenz ist aber selbst wieder eine Kategorie mit vielfältigen Subdimensionen, wobei ohnehin fraglich wäre, was dazu zu zählen wäre. Damit verkommt der Kompetenzbegriff zu einem »Nebulosum-Nominosum« (Gruschka 2007, 15) und wird schlussendlich redundant. Diese Unschärfe lässt sich exemplarisch an den Soft Skills zeigen: »Die soft skills haben die perfekte Form, sie sind modularisierbar, polyvalent, multifunktional, attraktiv für nahezu jeden und jede, kommen dem Wunsch nach persönlichem und beruflichem Erfolg entgegen und sie sind fähig, sich mit jedem kulturellen Restbestand zu verbinden« (Reichenbach 2008, 35). Trotz der zu kritisierenden inhaltlichen Leere reüssiert das Konzept der Soft Skills und das Kompetenzkonzepts (ebd.). Dies zeigt sich in Modulbeschreibungen, in der Leistungsbewertung von Unternehmen und in bildungspolitischen sowie curricularen Vorgaben.

Ad 2) Dem Kompetenzbegriff lässt sich eine technologisch-funktionalistische Verkürzung vorwerfen und damit verbunden eine Abkehr vom Individuum. Diese Abkehr kann als utilitaristische Sichtweise vieler Kompetenzdefinitionen gelesen werden, die die Subjektivität und Individualität aus den Augen verliert und den Einzelnen zum Nut-

zen der Gesellschaft funktionalisiert. Dann wären Kompetenzen als einseitiger Versuch des Einschlusses des Subjekts in die Strukturen der Gesellschaft zu verstehen.

Ad 3) Die beliebige Auflistung von verschiedensten Kompetenz sowie Kompetenzfacetten ist nicht nur semantisch schwer fassbar, sondern steht einer Überprüfbarkeit entgegen (Reichenbach 2008, 35). Dies widerspräche der empirischen Operationalisierbarkeit des Konstrukts, die insbesondere bei Klieme und Hartig (2008) und von der empirischen Bildungsforschung gefordert wird. Dementsprechend kennzeichnen die Autoren die qualitativ orientierten Verfahren im Handbuch Kompetenzmessung mit der folgenden Einschätzung: »wissenschaftlich seriös sind sie durchweg nicht« (ebd., 23). Dieser beliebige Umgang mit Kompetenzmessverfahren führt dazu, dass der empirische Anspruch im Bereich der beruflichen Handlungskompetenz nicht eingehalten werden könne (ebd.). Damit wird insbesondere auf unzureichende und fehlende Operationalisierung der zu messenden Kompetenzen verwiesen. Dies stellt ein Problem für die meisten theoriegeleiteten und heuristischen Kompetenzstrukturmodelle dar.

Ad 4) Es ist kritisch zu sehen, dass Bereiche des phänomenalen Erlebens als Soft Skills in messbare Konstrukte überführt werden sollen. Denn: »die Messbarkeit von Strittigem ist eben selber strittig« (2007, 71). Kritik und Befürchtungen, dass der Bildungsbegriff im Kompetenzkonstrukt aufgelöst wird, sind schwer zu trennen. Gruschka (2007, 14) schreibt hierzu:

»Mit der Behauptung ›Kompetenzen beschreiben aber nichts anderes‹ als die Befähigung durch Bildung wird die beruhigende Botschaft mitgeteilt, dass eine gravierende semantische Differenz zwischen dem humanwissenschaftlichen Konstrukt ›Kompetenz‹ und der klassischen philosophischen Reflexionsform ›Bildung‹ eigentlich sachlich nicht bestimmt werden kann. Kompetenz ist zur Seite des Subjekts demnach nichts anderes, als es auch die Bildungstheorie ›gemeint und unterstellt‹ hat.«

Die Kritik richtet sich gegen die Gleichsetzung von Bildung und Kompetenz, gegen die Unklarheit des Konzepts sowie dessen unzureichende theoretische Begründungen und insbesondere gegen die Behauptung, dass Kompetenz den Bildungsbegriff ersetzen könne. Wie im Zitat Gruschkas deutlich wird, ist dies schon aufgrund der unterschiedlichen Reflexionsform und der verfolgten Ziele nicht möglich, ohne das Proprium der Bildungstheorie aufzugeben.

Ad 5) Der Messbarkeit des Bildungsbegriffs läuft dessen starker Normativität zuwider, die durch die verwendeten Begriffe hervorgerufen wird. Reichenbach (2008, 44; kurs. i. Orig) spricht unter Rekurs auf Bernstein von »Kompetenzidealismus«. Begriffe wie neue Lernkultur, Lernbegleitung und Selbstorganisation implizieren normative Aspekte (z.B. Autonomie), die die Kritik erschweren, da es sich bei ihnen um Wörter handle, die den Austausch »noch in der heruntergekommensten Form und entlegendsten Diskurswinkeln veredeln« (ebd.). Der Begriff Selbstorganisation ist eng an ein bestimmtes Verständnis von Subjektivität gekoppelt. Diese normative Prägung beinhaltet das individuelle Wachstum des Subjekts sowie eine »neue Form der dauerhaften Selbst-Rationalisierung der Subjekte, die eine permanente eigene aktive, adaptive Gestaltung des Lebens bzw. der Biographie erfordert« (Höhne 2007, 35). In dieser Lesart ist der Kompetenzbegriff keine vermeintliche Antwort und Alternative zum Bildungsbegriff, sondern versteht

sich als eine Legitimationspraxis für ökonomische und gesamtgesellschaftliche Prozesse bzw. die Standardisierung des Kompetenzerwerbs durch Bildungsstandards.

Im Kompetenzdiskurs wird hingegen eine bewusste Abkehr vom Bildungsbegriff aus mehreren Gründen begrüßt:

1. Das Kompetenzkonstrukt kann operationalisiert und damit messbar gemacht werden, womit sich wesentliche Aussagen über die Kompetenzen von Personen, Institutionen etc. machen lassen, was dem erwähnten physikalischen Reduktionismus der Welt entspräche.
2. Die internationale Vergleichbarkeit und Anschlussfähigkeit des Kompetenzbegriffs im Gegensatz zum Bildungsbegriff, um daraus weitere Erkenntnisse und Forschungskooperationen zu gewinnen.
3. Eine vermeintliche Klarheit des Begriffs und Loslösung von einem bildungstheoretischen Diskurs, der von einem Verlust des Verfügungs- oder Informationswissens in der digitalen Lebenswelt und damit der steigenden Bedeutung von transversalen und transferierbaren Methodenkompetenzen ausgeht, die sich in Konzepten wie lebenslangem Lernen niederschlagen.
4. Einer Abkehr von der als traditionell und als *Nürnberger Trichter* (miss-)verstandenen Didaktik oder Auffassung von Lernen zu den Selbstorganisationspraktiken, Selbstentfaltungstendenzen oder Selbstermächtigungsszenarien auf der Grundlage eines konstruktivistischen oder kognitiv-konstruktivistischen Lernverständnisses.

Tenorth (2016, 63) äußert sich zur scharfen Kritik am Kompetenzbegriff sowie zu einer vermeintlichen Ersetzung des Bildungsbegriffs und konstatiert, dass die Kritik an Schärfe verliert und die positiven Aspekte durchaus auch von einstigen Kritikern gesehen werden.

Der Kompetenzbegriff, der zunächst auf eine Autonomiebewegung des Subjekts zu zielen scheint, kann durchaus auch als zwanghafte Gleichschaltung von performativen Human-Automaten betrachtet werden. So wird die Kompetenzgesellschaft von Gelhard (2018), unter Rekurs auf Foucault, auch als ein neues »Machtverfahren« beschrieben werden, die »eher regeln, kontrollieren und verwalten« (ebd., 19). Weiter zugespitzt findet sich die Kritik bei Höhne (2007, 41): »Leben heißt dann ›Meistern‹, ›Bewältigen‹ und ›Problemlösen‹. In jedem Fall Agens-Sein, das eigene Leben in die Hand nehmen, um eine weitere Metapher der damit eingeführten aktiv/passiv-Differenz zu bemühen.«

Im Kontext von Beeinträchtigungen des Lernens setzt der Kompetenzbegriff eine Spirale in Gang: Auf der einen Seite werden die Benachteiligungsmechanismen und Partizipationshürden auf der objektiven Ebene thematisiert, die zu einer Ohnmachtsstellung des Subjekts führen. Auf der anderen Seite wird die Verantwortung für das eigene Lernen als Kompetenzmythos auf die Subjektseite verschoben. Aus dieser Sicht ist die Gesellschaft zwar mitschuldig für die Lebenslage des Subjekts, muss sich jedoch nicht groß verändern, da diese doch durch den *meritokratischen Kompetenz-Heißluftballon* überwunden werden könnte. Dieses Dilemma zu bewältigen, wäre dann alleinige Aufgabe des Subjekts.

12.4 Zusammenhänge von Bildungs- und Kompetenzbegriff

Aufgrund der durchgeführten Analyse wird deutlich, dass Kompetenz und Bildung nicht deckungsgleich und damit gleichzusetzen sind. Transformatorische Bildungstheorien bezeichnen die Veränderung der Art und Weise, wenn neue Strukturen innerhalb der Subjekt-Weltbeziehungen entstehen. Von Lernprozessen könnte dann die Rede sein, wenn dies nicht der Fall wäre. Ungeklärt bleibt beim Bildungsbegriff die Frage nach den Inhalten des Bildungsprozesses, erst recht, da diese als phänomenal qualifiziert werden. Die Beschäftigung damit, was gelernt werden soll, ist eine der Kernaufgaben der Didaktik. Ihre Aufgabe ist es, Lehrziele, Lernziele oder Kompetenzen zu formulieren.

Aus der Perspektive des Lehrens ist ein alleiniger Begriff von Bildung dadurch nicht hinreichend. Das absichtsvolle Handeln der Lehrperson und der Lernenden, das gegenseitige Beziehen sowohl aufeinander und als auch auf die Sache des Unterrichts bedarf eines weiteren Begriffs, der es möglich macht, die Ergebnisse von Lernprozessen fassbar zu machen, domänenspezifische Lernstände zu bestimmen sowie die Leistung von Kindern und Jugendlichen vergleichbar zu machen, um die Stufe des nächsten Lernschritts anzubahnen.

Denn Lehre geht immer von Zielen aus, unabhängig davon, ob diese direkt zugänglich oder unterschwellig mitwirken. Selbst einer gestalteten Lernumgebung sind immer Ziele des Gestaltenden eingeschrieben. Als reflexiv-normative Dimensionen ist die Beschäftigung mit Bildung und Erziehung der Hintergrund professionell pädagogischen Handelns. Deshalb fußt Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik zu Recht auf dem Bildungsbegriff.

Die inhaltliche Festlegung stellt sich spätestens im Planungsprozess mit der Frage »Was sollen die Kinder und Jugendlichen lernen?« – oder zumindest werden Erwartungen formuliert, die an jemand herangetragen werden. Didaktik ohne Ziele oder Intentionen ist nicht möglich. Bildungs- und Erziehungsziele sind übergreifender, die Ziele einer Unterrichtseinheit treten zu diesen durch die Didaktisierung eines Themas hinzu.

Ein Verzicht auf Kompetenzen oder Lehrziele hieße auch ein Verzicht auf Ziele. Dass dies keine ernsthafte Möglichkeit darstellt, wird schnell klar. Ein Begriff, der Erwartungen, Ziele oder Intentionen beschreibt, ist – zumindest bei formellen Bildungsprozessen – unabdingbar. Der Kompetenzbegriff könnte als Zielkonstrukt geeignet sein, um Lehrintentionen als Lernprozesse, die von der Sache ausgehen, zu operationalisieren. Dafür muss der Kompetenzbegriff jedoch operationalisiert werden. Damit verbunden sind zwei weitere Fragen:

1. In welchem Verhältnis stehen Bildung und Kompetenz?
2. Unter welchen Voraussetzungen kann ein Unterschied zwischen Bildungs- und Lernprozessen angenommen werden?

Zunächst ist das Verhältnis von Bildung und Kompetenz zu beleuchten, bevor in einem Exkurs in Kapitel 12.5 das Verhältnis von Lern- und Bildungsprozessen nachgezeichnet wird. Trotz aller massiven Differenzen gibt es Gemeinsamkeiten zwischen den Termini

Bildung und Kompetenz. Beide werfen dem anderen vor, ein Containerbegriff zu sein. Beide beziehen sich auf die grundlegenden Strukturen der Subjekt-Weltverhältnisse.

Die Unschärfe in den Begrifflichkeiten zeigt sich in den Veröffentlichungen zur Kompetenzdiagnostik ebenso wie denen zur Bildungstheorie. Beide Begriffe sind schwach bis stark normativ coloriert. Dies gilt insbesondere für den Bildungsbegriff, jedoch in der Berufspädagogik auch für den Kompetenzbegriff. Während Normativität für den Bildungsbegriff unerlässlich ist, sollte diese für den Kompetenzbegriff vermieden werden, da dieser ansonsten im Bildungsbegriff aufgeht und nicht vice versa. Das Subjekt steht bei beiden Begriffen im Mittelpunkt. Jedoch besteht bei näherer Betrachtung der Unterschied darin, dass in der Bildung das Subjekt im Sinne der Personagenese als Selbstzweck angesehen wird. Dies trifft beim Kompetenzbegriff nicht zu, da es als Zweck relational auf das System, die Struktur oder andere gesellschaftliche Determinanten referenziert.

Bildung als phänomenales Erleben erschöpft sich nicht im Lernen. Bildung verstanden als Veränderung der Figuren des Subjekt-Weltverhältnisses ist nicht an Leistung gekoppelt. Bildungsprozesse, so die These, sind subjektiv, phänomenal und an die Erste-Person-Perspektive gebunden. Im Sinne transformatorischer Bildungstheorien kann das Folgende postuliert werden: »Bildung ist dabei die Zielkategorie, die auf ein reflektiertes Verhältnis des Menschen zu sich, zu anderen und die Welt verweist« (Kerres 2021, 24).

Im Gegensatz zu Bildung sollten Kompetenzen gemäß den Ausführungen von Kerres (2021) messbar und als Resultate von Lernprozessen beschreibbar sein. Er bringt es wie folgt auf den Punkt: »Mit dem Kompetenzbegriff soll das Erreichen von operationalisierbaren, d.h. beobachtbaren oder messbaren, Lernergebnissen verfolgt werden« (ebd., 25). Kompetenzen werden als Ergebnis von Lernprozessen begriffen. Kerres stellt Kriterien auf, um zwischen Bildungszielen und Kompetenzbeschreibungen zu unterscheiden, die in der folgenden Tabelle 7 gegenübergestellt sind:

Tab. 7: Gegenüberstellung von Bildungszielen und Kompetenzbeschreibungen

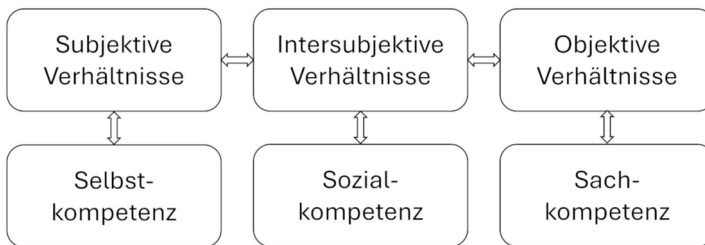
Bildung	Kompetenz
Bildungsziele sind oftmals anspruchsvoll formuliert, bleiben dabei aber vage: Sie sind schlecht operationalisierbar; es lässt sich schwer angeben, was die Person nach dem Lernprozess konkret kann und woran sich ein Lernerfolg festmachen lässt.	Kompetenzbeschreibungen spezifizieren Ergebnisse des Lernprozesses, und wie sich diese feststellen/beobachten lassen. Dies kann Erfahrungen übersehen, die für die Person bedeutsam sind und die nicht in beobachtbaren/messbaren Veränderungen sichtbar werden.
Wenn wir nur Bildungsziele angeben, bleibt die Frage offen, welche Kompetenzen notwendig sind, um diese Ziele erreichen zu können.	Wenn wir nur Kompetenzen benennen, bleibt die Frage offen, welches Bildungsanliegen eine Kompetenz letztlich einlösen soll.
Bildung erfordert Kompetenzen, damit Bildungsziele durch Können erreichbar werden.	Kompetenzen erfordern die Einordnung in einen Zielhorizont, der den Sinn des Lernens aufzeigt.

(Kerres 2021, 25)

Interessant und hilfreich ist die Gegenüberstellung von Kerres deshalb, da sie einerseits aufzeigt, dass Bildung und Kompetenz durchaus viabel sind. Die Tabelle 7 zeigt, dass Kompetenzen eine notwendige Bedingung sind, um die Ergebnisse bzw. Lehr- und Lernziele festzustellen. Kerres zählt Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu den Kompetenzdimensionen (Kerres 2021, 101). Der Bildungsbegriff ist übergreifend, wobei Kerres die Kompetenzdimensionen als »Voraussetzungen, die aufseiten der Person notwendig sind« (ebd.) auffasst, um »das formulierte Bildungsanliegen« (ebd.) zu realisieren.

Wie ersichtlich wird, betrachtet Kerres Bildung als übergeordneten Begriff. Kerres zeigt anhand der drei Kompetenzbereiche von Roth – Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz – einen anschlussfähigen Nexus zwischen Kompetenz und Bildung auf. Die Didaktik versucht Kompetenzen zu vermitteln, die Kerres weiter in drei Kompetenzdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen ausdifferenziert, auf welche die Lernergebnisse verweisen können (Kerres 2021, 101). Bildung und Kompetenz müssen beide auf die Subjekt-Weltverhältnisse Bezug nehmen, da nicht nur ein transformatorisches Verständnis von Bildung darauf Bezug nimmt, sondern pädagogisch zu verantwortende Lernprozesse diese gleichermaßen im Blick haben müssen. Unter Rekurs auf Kerres und Roth ergibt sich das folgende Schema (siehe Abb. 2):

Abb. 2: Selbst-, Sozial und Sachkompetenz als Vermittlungszugänge



Eigene Darstellung in Anlehnung an Roth (1965) und Kerres (2021)

Ungeklärt ist, ob Bildungsziele, wenn sie die Erste-Person-Perspektive betreffen, durch Kompetenzen eingelöst werden können, und inwiefern Bildung Kompetenz erfordert, »um durch Können erreichbar zu werden« (ebd., 24). Er betrachtet Bildung und Kompetenz auch im Zusammenhang mit Lernen. Lernen und Bildung behandelt er als zwei distinkte Begriffe. Lehr- und Lernziele verweisen jedoch auf Lernprozesse, sodass Kompetenzen als Ergebnisse von Lernprozessen betrachtet werden könnten, die sich durch Operationalisierbarkeit auszeichnen. Da kein besserer Begriff am Horizont auftaucht, wird der Begriff der Kompetenz beibehalten. Wenn jedoch Kompetenzen als die Ergebnisse von Lernprozessen angenommen werden, können diese nicht mit Bildungsprozessen identisch sein.

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen lassen sich die folgenden Differenzen und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Begriffen festmachen. Diese sind in der folgenden Tabelle 8 dargestellt:

Tab. 8: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Begriffe Bildung und Kompetenz

Bildungsbegriff	Kompetenzbegriff
Undurchsichtigkeit, Vielgestaltigkeit, unklare Semantik	
Schwache bis starke Normativität	
Prozess- und produktorientiert	
Subjekt im Mittelpunkt	
A priori	A posteriori
Präskriptiv	Deskriptiv
Idealisiert	Situationsabhängig und performativ
Gegenstand der Bildungstheorie und -philosophie	Gegenstand der Kompetenzforschung und als Zielstruktur
Theoriegeleitet und empirisch rekonstruierbar	Ziel: Empirische Messbarkeit
Bildung als Veränderung der Subjekt-Weltbezüge	Äußere Zielvorstellungen (Schulleistungen, berufliche Eingliederung, Alltagskompetenzen)
Ziele von Bildung: Mündigkeit, Autonomie, Selbstentfaltung, Solidaritäts-, Mit- und Selbstbestimmungsfähigkeit, Selbst- und Welterkenntnis ...	Ziele von Kompetenz: Handlungskompetenz, Progression, Weiterentwicklung, lebenslanges Lernen, Lernzuwachs, Autopoiesis
Bildungsprozess als höherstufige Lernprozesse (Marotzki)	Lernfortschritt bezogen auf objektive Standards oder Leistungsplateaus
Ganzheitlichkeit	Teildimensionen, Kompetenzfacetten
Bezugswissenschaft: Pädagogik, insbesondere Bildungstheorie und -philosophie	Empirische Bildungsforschung und Kompetenzforschung
Subjektivität als Teil der Personagenese und als Selbstzweck	Subjektivität als Strukturdeterminante und als Mittel-zum-Zweck
Empirische Zugänglichkeit in transformatorischen Bildungstheorien	Objektivierbarkeit

Eigene Darstellung

Kompetenzen, Wissen und Können sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten verweisen in dieser Arbeit fortan auf formelles Lernen, sei es institutionell oder gesellschaftlich vermittelt. Vor dem Hintergrund des transformatorischen Bildungsbegriffs stehen sie auf der Seite der praktischen Lebensbewältigungstechniken und unterscheiden sich gerade durch ihren funktionell-instrumentellen Charakter bzw. ihre Mittel-zum-Zweck-Deskription von einem transformatorischen Bildungsbegriff, der das Subjekt vor dem Hintergrund seiner »Selbstbildfähigkeit« (Gabriel 2020c, 7) beschreibt und der zum Ziel hat, Transformationen dieser Verhältnisse analysieren und reflektieren zu können.

12.5 Exkurs II: Verhältnis von Lern- und Bildungsprozessen

Für die weiteren Ausführungen ist zunächst zu klären, ob sich eine sinnvolle Differenz zwischen Lern- und Bildungsprozessen markieren lässt und ob die sich möglicherweise daraus schlussfolgernde Dichotomie für die weitere Diskussion anschlussfähig ist. Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Bildung und Lernen teilweise synonym verwendet. Eine nähere Betrachtung des Begriffs des Lernens deutet an, dass Lernen eine Veränderung irgendeiner Form impliziert (Bateson 1981, 366). Doch gilt diese Aussage gleichermaßen für Bildungsprozesse. Mittlerweile gibt es zudem aussichtsreiche Entwürfe, den Lernbegriff im pädagogischen Kontext zu reformulieren. Trotzdem gilt nach wie vor die Feststellung von Lederer (2015, 58; kurs. i. Orig.): »Der Lernbegriff ist in starkem Maße psychologisch geprägt und somit keine exklusiv pädagogische Kategorie, wohingegen der Bildungsbegriff, neben »Erziehung«, wie bereits betont *der klassische Terminus technicus* der Pädagogik ist.«

Lerntheorien erklären Lernen ontogenetisch, anthropologisch, pädagogisch, psychologisch, soziologisch oder neurowissenschaftlich. Marotzki (1990, 32) betont, dass auch Lerntheorien dazu beitragen, zu verstehen, wie sich der Mensch zur Welt verhält. Kokemohr (2007) und Marotzki (1990) differenzieren beide zwischen Lern- und Bildungsprozessen. Dazu bemerkt Kokemohr: »Ich halte am Bildungsbegriff fest, fasse Bildung aber als qualitativ spezifischen Prozess auf, der, anders als ein Lernprozess, die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert« (Kokemohr 2007, 16).

Insbesondere das prozessuale Moment von Bildung sowie der qualitative Aspekt sind als eine Abgrenzung zum Lernbegriff sinnvoll. Die Relevanz dieser Dichotomie wird im Folgenden ausgehend von der Trennung zwischen Lern- und Bildungsprozessen auf der Grundlage der Argumentation von Marotzki (1990) herausgearbeitet, der sich in seiner Habilitationsschrift insbesondere auf Bateson bezieht.

Marotzki (1990) leitet aus dem Lernebenenmodell von Bateson eine mögliche Differenz zwischen Lern- und Bildungsprozessen ab und deduziert, dass graduelle bzw. qualitative Unterschiede zwischen Lern- und Bildungsprozessen existieren. Nicht jeder Lernprozess ist demnach gleichzeitig als ein Bildungsprozess aufzufassen. Da die Lerntheorie von Bateson eine zentrale Bedeutung in den Gedankengängen von Marotzki hat, wird diese zunächst ausführlicher dargelegt, um im Anschluss die Rekonstruktion von Batesons' Lernebenenmodells durch Marotzki – im Sinne einer Trennung von Lern- und Bildungsprozessen – nachzuzeichnen.

Das Lernebenenmodell stellt Bateson (1981) in seinem Hauptwerk »Ökologie des Geistes« vor. Den Ausgangspunkt der Arbeiten von Bateson bildet die logische Typenlehre der beiden analytischen Philosophen Russel und Whitehead, die damit in der dreibändigen *Principia Mathematica* die Paradoxien der Logik auflösen wollten (Bateson 1981, 326ff.).

Ersichtlich wird bei tieferer Lektüre, dass Marotzki das Modell von Bateson in Teilen freier ausgelegt hat, da Bateson sich bei seiner Analyse überwiegend auf die logischen Strukturen beschränkte. Wenn auf die Lesart oder Deutungen von Marotzki Bezug genommen wird, geschieht dies durch explizite Verweise.

Im hierarchisch gegliederten Lernebenenmodell geht Bateson von fünf Stufen des Lernens aus, die sich als eine logische Stufenfolge mit fünf Trittsteinen darstellen lässt. Diese Gliederung ist beabsichtigt: »Das in diesem Aufsatz diskutierte Modell geht stillschweigend davon aus, daß die logischen Typen in Form einer einfachen, unverzweigten Stufenleiter angeordnet werden können« (Bateson 1981, 397). Die Stufenabfolge wird von Marotzki übernommen, könnte sich für eine Bildungstheorie, die auch für vulnerable Personengruppen geeignet ist, jedoch als Stolperstein erweisen, worauf gegen Ende des Exkurses noch eingegangen wird.

Das Modell von Bateson beginnt mit der ersten Stufe, die er als *Lernen 0* bezeichnet, darauf folgen die Stufen *Lernen I*, *Lernen II*, *Lernen III* und *Lernen IV*. Bateson (1981, 366–399) führt sein Modell zum Begriff Lernen mit den folgenden Worten ein: »Das Wort ›Lernen‹ bezeichnet zweifellos eine *Veränderung* irgendeiner Art. Zu sagen, um *was für eine Art* der Veränderung es sich handelt, ist eine schwierige Angelegenheit« (ebd., 366; Herv. i. Orig.).

Das Wort Veränderung intendiert einen Prozess, der aber wiederum Veränderungen erfährt, und damit zu einer neuen Form dieses Prozesses wird. Mit Anschluss an transformatorische Bildungstheorien könnte man konzis formulieren, dass eine Transformation stattfindet.

Die einzelnen Lernstufen beschreibt Bateson wie folgt (1981, 379 Herv. i. Orig.):

»*Lernen null* ist durch die *spezifische Wirksamkeit der Reaktion* charakterisiert, die – zu Recht oder zu Unrecht – keiner Korrektur unterliegt.

Lernen I ist *Veränderung in der spezifischen Wirksamkeit der Reaktion* durch Korrektur von Irrtümern der Auswahl innerhalb einer Menge von Alternativen.

Lernen II ist *Veränderung im Prozeß des Lernens I*, z.B. eine korrigierende Veränderung in der Menge von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird, oder es ist eine Veränderung in der Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird. *Lernen III* ist *Veränderung im Prozeß des Lernens II*, z.B. eine korrigierende Veränderung im System der Mengen von Alternativen, unter denen die Auswahl getroffen wird. (Wir werden später sehen, daß es manchmal pathogen ist, diese Leistungsstufe von einigen Menschen und einigen Säugetieren zu verlangen.)

Lernen IV wäre Veränderung im Lernen III, kommt aber vermutlich bei keinem ausgewachsenen lebenden Organismus auf dieser Erde vor. Der Evolutionsprozeß hat jedoch Organismen hervorgebracht, deren Ontogenese sie zum Lernen III bringt. Die Verbindung von Ontogenese und Phylogenese erreicht in der Tat Ebene IV.«

An dieser Stelle zeigt sich die logische Struktur der Typentheorie, da die nächste Stufe immer die vorherige beinhaltet und die einzelnen Stufen (Elemente) immer Teil einer größeren *Menge* sind. Die Leistung von Bateson besteht nicht darin, die Stufen aus der logischen Typenlehre abzuleiten, sondern diese mit Inhalt zu versehen.

Lernen null Als einfachste Form des Lernens beschreibt er *Lernen null* und kennzeichnet diese Form auch »als Sonderfall der Reaktion« (ebd., 367) auf einen sensorischen Reiz. Als Beispiele für Lernen auf der Stufe null bezieht er sich hauptsächlich auf das Lernen bei Tieren. Als Beispiel beim Menschen führt er aus »Ich ›lerne‹ von der Werks sirene, daß es zwölf Uhr ist« (Bateson 1981, 368). Ein einfacher Reiz wird mit einer Reaktion gekoppelt.

Nicht nur Menschen, sondern auch einfache Maschinen lernen nach dem Typus null. Mit der Frage, was Maschinen lernen können, greift er *avant-la-lettre* dem heutigen Pendant – was können Computer lernen – voraus (ebd., 367): »Die Frage lautet nicht ›Können Maschinen lernen?‹, sondern: ›Welche Ebene oder Ordnung des Lernens erreicht eine gegebene Maschine wirklich?‹.«

Er geht davon aus, dass ein Spieler (heute würde die KI-Forschung von »Agenten« sprechen) in einem Spiel, dessen Ausgang er nicht kennt, sich nur gemäß der Informationen verhält, die er aus dem Spiel heraus erhält. Er reagiert also auf taktische und strategische Züge des Antagonisten in einem Problemraum, in dem alle Prozesse berechenbar wären. Bateson rekurriert hier auf die Ergebnisse der Spieltheorie des Mathematikers von Neumann.

Lernen null basiert jedoch nicht auf Versuch und Irrtum – und dieser Stufe fehlt die stochastische Grundstruktur, »(d.h. Komponenten von ›Versuch und Irrtum‹)« (ebd., 371). Lernen der Stufe null wäre nach Bateson die Bezeichnung für »die unmittelbare Grundlage all jener (einfachen und komplexen) Akte, die nicht der Berichtigung durch Versuch und Irrtum unterworfen sind« (ebd., 371). Lernen führt auf dieser Stufe nicht zu einer Verhaltensänderung (Marotzki 1990, 35). Der Spieler ist nicht fähig, einen Irrtum zu erkennen und diesen für zukünftige Situationen anwendbar zu machen. Er kann aufgrund der Informationen zwar auch komplexe Sachverhalte berechnen, entschiede sich aber in neuen Situationen immer wieder genauso (Bateson 1981, 370). Auf einen Reiz folgen keine Alternativen und es gibt keinen Kontextbezug (Jörissen/Marotzki 2009, 22). Im Unterricht ist der folgende Lernprozess ein Beispiel für diese Stufe: »Um Lernen o handelt es sich im Schulunterricht, wenn ein Schüler einen bestimmten Aufgabentypus verstanden hat und deswegen problemlos lösen kann« (Pietraß 2014, 363).

Lernen I Auf der Stufe des *Lernens I* wird es möglich, gezielt eine Wahl zurückzunehmen oder zu treffen. Wenn ein Tier eine richtige Reaktion auf den wiederholten Reiz zeigt, würde es sich um Lernen I handeln. Als Variationen des Lernens I fasst Bateson u.a. die Theorie des *klassischen Konditionierens* nach Pawlow, aber auch Lernergebnisse auf der Grundlage des Lernens durch Verstärkung. Die in den 1960er-Jahren gängigen psychologischen Lerntheorien lassen sich dem Lernen I zuordnen (Bateson 1981, 372). Lernen I und die daraus ableitbaren Stufen beinhalten die Möglichkeit, dass eine Entscheidung auch korrigiert werden kann. Somit folgt daraus, dass »eine Ordnung der Lernprozesse auf eine hierarchische Klassifizierung von Irrtumstypen gestützt werden kann, die in den vielfältigen Lernprozessen korrigiert werden kann« (ebd., 371). Irrtümer bilden sensu Bateson Lernanlässe für den Organismus, wenn er daraus Informationen gewinnt, die seine Qualifikationen oder sein Verhaltensrepertoire erweitern. Die Differenz zum Lernen null besteht darin, dass der Kontext mit in den Fokus des Lernens rückt und das Verhalten nicht mehr als bloße Reaktion auf einen Reiz auftritt.

Lernen auf der Stufe I leitet sich logisch aus dem Lernen der Stufe null ab. Beim Lernen I obliegt es dem Organismus, aus einem Repertoire aus Handlungsalternativen zu wählen, die er abhängig vom Kontext ausführt. An dieser Stelle führt er den Begriff der »Kontextmarkierung« (ebd., 374) ein, der es dem Organismus ermöglicht, aufgrund von Informationen zu erkennen, welche Reaktion in einem spezifischen Kontext zu zeigen wäre. Beim Lernen null findet der Kontext hingegen keinerlei Berücksichtigung. Wenn

immer morgens um acht der Hahn kräht und ein Mensch dann lernt, dass es acht Uhr morgens und somit Zeit zum Aufstehen wäre, fände Lernen null als eine bloße Kopplung von Reiz und Reaktion statt. Für den Lernenden spielt es keine Rolle, ob der Hahn morgens oder abends kräht, für den Menschen wäre es immer acht Uhr morgens und Zeit aufzustehen. Erst jemand, der zum Lernen I befähigt ist, kann durch den Kontext zwischen acht Uhr abends und acht Uhr morgens diskriminieren, wenn er gelernt hat, dass der Stand der Sonne (zumindest in den wärmeren Monaten) impliziert, ob es Zeit ist, aufzustehen oder die Nachrichten zu schauen.

Mit einem anderen anschaulichen Beispiel illustrieren Marotzki und Jörissen die Bedeutung von Kontexten: »Ein Kind etwa lernt schnell, dass das, was im Kontext des Freundeskreis Zuspruch findet, nicht unbedingt auch im Kontext Familie oder im Kontext Schule Lob bedeuten muss« (Jörissen/Marotzki 2009, 23).

Lernen II Nach Bateson träfe man beim Lernen I eine Auswahl zwischen mehreren Alternativen, die sich aus einem Handlungsrepertoire (Menge an Handlungen) speisen. Auf der Lernstufe II dagegen wird der Ablauf des Lernens I selbst modifiziert, indem die Alternativen zur Disposition gestellt werden. Daneben könnte auch der Modus der Erfahrung selbst Teil der Veränderung sein, was Bateson folgendermaßen ausdrückt, nämlich dass sich die »Art und Weise, wie die Abfolge der Erfahrung interpunktiert wird« (Bateson 1981, 379) ändert. Es geht bei Lernen II darum, dass ein Subjekt Hypothesen über die Struktur der Welt anstellt, indem es diese auf eine ihm spezifische Art interpunktiert (ebd., 388). Er verdeutlicht diesen Aspekt u.a. mit dem Phänomen der Übertragung in der Psychotherapie.

Eine weitere Möglichkeit des Lernens II, außerhalb von Laboren und Experimenten, sieht er darin, dass die Grundlage für Prädikatszuschreibungen immer als Beziehung zwischen dem Individuum und seiner umgebenden Wirklichkeit erfolge. Er überschreibt sein Beispiel mit »Interpunktion der menschlichen Interaktion« (ebd., 385). Erst in der menschlichen Kommunikation oder Interaktion wird den Adjektiven Bedeutung zugeschrieben, da niemand »in einem Vakuum ›findig‹, ›abhängig‹ oder ›fatalistisch‹« (Bateson 1981, 385) sei. Die Interpunktion ist bei Bateson eine Strukturierung der Erfahrung, um stringente Aussagen über die wahrgenommene Wirklichkeit zu treffen und diese zu verarbeiten (Marotzki 1990, 33).

»Wir nehmen an, daß es sich bei dem, was im Lernen II gelernt wird, um eine *Weise der Interpunktion von Ereignissen* handelt. Eine *Interpunktionsweise* von Ereignissen ist jedoch weder wahr noch falsch. In den Aufgaben dieses Lernens steckt nichts, was an der Realität überprüft werden könnte. Es ist wie bei einem Bild, das man in einem Tintenklecks sieht; ihm kommt weder Richtigkeit noch Unrichtigkeit zu. Es ist nur eine *Weise*, den Tintenklecks zu sehen.« (Bateson 1981, 388)

Eine Verständigung über die Kontexte kann von zwei Individuen unterschiedlich interpretiert werden. Subjekte befänden sich immer eingebunden in einen Lernkontext, dies gelte auch für Laborsituationen (Bateson 1981, 384). Marotzki bezeichnet den Kontext auch als Rahmen. Die Lernebene II wird von ihm dahingehend interpretiert, dass Lernen der zweiten Stufe als Bildungsprozess aufgefasst werden kann. Die Modifikation von

Gewohnheiten spielt beim Lernen II eine große Rolle und es kommt zur Neuinterpretation in der Interaktion (Marotzki 1990, 38).

Erwähnenswert bleibt zudem, dass Lernen II durch seine Selbstbestätigung extrem stabil und damit zeitresistent sei (Bateson 1981, 389): »Kurz gesagt, dieses selbstbestätigende Charakteristikum des Inhalts von Lernen II hat die Auswirkung, daß solches Lernen fast unauslöschlich ist.«

Lernen III Das Lernen III käme selbst bei so komplexen Individuen wie dem Menschen sehr selten vor; wohingegen Lernen IV fast überhaupt nicht aufträte (Bateson 1981). Lernen III verändert u.a. die Prämissen von Lernen II.

»Wenn ich auf der Ebene des Lernens II stehenbleibe, bin ›ich‹ die Gesamtheit derjenigen Charakteristika, die ich als meinen ›Charakter‹ bezeichne. ›Ich‹ bin meine Gewohnheiten, im Kontext zu handeln und die Kontexte zu gestalten und wahrzunehmen, in denen ich handle.« (Bateson 1981, 393)

Folgt man diesem Gedankengang, so hat ein Subjekt, das auf der Ebene II des Lernens steht, gelingende oder misslingende bzw. widersprüchliche Subjekt-Weltbezüge ausgeprägt und sich als ein »Ich« konstituiert. Das eigene Selbst wird zur Disposition gestellt. Der Autor zitiert einen Zen-Meister, den er behaupten lässt, dass Gewohnheit schrecklich sei. Nun könnte man Bateson auch folgendermaßen deuten: Das Ziel muss der Ausbruch aus dem Gewöhnlichen sein, was nur durch Selbstüberschreitung und Restrukturierung oder Refiguration gelingen kann. Marotzkis Interpretation geht in die gleiche Richtung, indem er im Übergang von Lernebene II zu III schreibt, dass »Bildungsprozesse als Transformation des Selbstbezuges zu sehen [...]« sind (Marotzki 1990, 48). Im Gegensatz zu Batesons Ansatz sind es bei Marotzki die Erschütterungen des Selbst, die zu Veränderungen führen. Bei Bateson werden allerdings die »Kontexte dieser Lernkontexte« betrachtet. Das Selbst wehre sich gegen seine eigene Auflösung – und während Lernen II noch zu einem besseren Verständnis der Lebenswelt beitrug, indem es kategorisierte, ist es Ziel von Lernen III, diese Kategorien aufzubrechen.

An dieser Stelle fallen einem sofort Prozesse kreativen Denkens ein, die zu einem Aha-Erlebnis führen und die Kategorien eines vormaligen Erkenntnisproblems plötzlich verschwimmen lassen: »Schon der Versuch, auf Ebene III zu gelangen, kann gefährlich sein und einige werden scheitern« (Bateson 1981, 395).

Der Verlust des Selbst könne sich also in der Unfähigkeit manifestieren, sich weiterhin als »Ich« zu sehen, oder zur Nivellierung von Gegensätzen führen. Das Ergebnis dieses Lernprozesses klingt eher nach Erleuchtung durch transzendente Erfahrungen. Die Deutung von Marotzki erscheint hier in Ansätzen nachvollziehbar, beinhaltet aber schon eine, zwar für die Diskussion um den Bildungsbegriff richtungsweisende, aber doch von Bateson entfernte Deutung. Marotzkis Leistung besteht darin, dass er das transzendente Momentum und die logische Stufenfolge der Lernprozesse in einer pädagogischen Wendung unterwandert. Da sich Bateson explizit auf eine axiomatische und formal logische Theorie bezieht, sollte auch seine Auslegung entsprechend gelesen werden.

Auf weitere Details zur Lernebene IV könnte nur spekulativ Bezug genommen werden, da der Autor diese nicht weiter ausführt und nur Folgendes feststellt: »Der Evolu-

tionsprozeß hat jedoch Organismen hervorgebracht, deren Ontogenese sie zum Lernen III bringt. Die Verbindung von Ontogenese und Phylogenese erreicht in der Tat Ebene IV« (Bateson 1981, 379). Dies klingt in der Tat eher nach Aristoteles erstem Bewegter oder Kants Ding-an-sich bzw. erinnert an starke KI, die den Menschen selbst überschreitet. Auf Lernen IV nimmt Marotzki keinen Bezug, da Bateson zu Stufe IV feststellt, dass die Ontogenese Lebewesen lediglich zur Stufe III befähigt hat und deshalb nicht erreicht werden könne.

Unter Rekurs auf das Lernebenenmodell von Bateson schlussfolgert Marotzki (1990, 41):

»Solche Lernprozesse, die sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrung und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufordnung beziehen, möchte ich Bildungsprozesse nennen. Als erstes Bestimmungsmoment ergibt sich dann, daß sich Bildungsprozesse – in dem beschriebenen Sinne – auf ein Weltverhältnis des Subjektes beziehen. Das zweite Bestimmungsmoment, das ich anhand des Batesonschen Modell gleich noch genauer entwickeln werde, an dieser Stelle nur antizipierend nenne, besteht darin, daß sich Bildungsprozesse, durch das Weltverhältnis bedingt, auch auf das Selbstverhältnis der Subjekte beziehen.«

Damit qualifiziert er Bildungsprozesse als höherstufige Lernprozesse, sodass diese Dichotomie für die Heil- und Sonderpädagogik nicht ohne Weiteres übernommen werden kann, da die Gefahr bestünde, dass Bildungsprozesse für manche Menschen als nicht zugänglich deklariert werden könnten.

Lern- und Bildungsprozesse könnten als Ziele und Prozess für die Orientierung in der (digitalen) Lebenswelt konstitutiv sein. Die Unterscheidung von Lern- und Bildungsprozessen wird in Kapitel 13.5 erneut aufgegriffen und als sinnstiftendes Erfahren der Lebenswelt fokussiert. Konstatiert werden kann, dass Bildung und Lernen zwei distinkte Prozesse sind. Während Lernen sensu Marotzki »als Prozeß der gesellschaftlich auferlegten Problembearbeitung« (ebd., 52) verstanden werden kann, sind Bildungsprozesse phänomenale Erlebnisse, die im Sinne transformatorischer Bildungstheorien durch eine Veränderung der Subjekt-Weltbeziehungen entstehen. Ellinger und Hechler sehen ebenfalls eine Verschränkung von Lern- und Bildungsprozessen, indem sie feststellen: »Hier ist dann die Stelle markiert, an der der an sich schon individuelle Lernprozess des Menschen in einen, dem jeweiligen Menschen höchst eigentümlichen Bildungsprozess übergehen kann« (Ellinger/Hechler 2013, 89).

12.6 Zusammenfassung und Ausblick

Bildung und Kompetenz sind zwei Begriffe, die beide einen relativ unabhängigen Geltungsbereich voneinander haben. Am Ende dieses Kapitels ergeben sich jedoch mehr Fragen als Antworten. Braucht es den Kompetenzbegriff oder reicht es aus, von Wissen und Können, Wissen und Anwendung oder von Wissen und Performanz zu sprechen? Das Bildungsverständnis der vorliegenden Arbeit schließt sich an ein transformatorisches Bildungsverständnis an. Die Trennung von Lernen und Bildung ist zwingend,

wenn der Begriff der Kompetenz – oder der nächste treffendere Begriff, der erst noch gefunden werden müsste – aufrechterhalten werden soll. Zwingend deshalb, weil ein Lernen ohne Lehrziele bzw. anvisierte Kompetenzen im Zuge einer Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen nicht sinnvoll ist. Während sich die Frage nach dem Inhalt transformatorischer Bildungsprozesse nicht stellt, muss diese im Zuge der Kompetenzentwicklung auf der objektiven Ebene gestellt werden. Inhaltliche Überlegungen über Bildungsprozesse haben sich in der Vergangenheit als fruchtlos erwiesen und mit der Abkehr von materialen Bildungstheorien an Boden verloren.

Überlegungen zu einer (digitalen) Grundbildung stellen die Frage nach einem Mindestmaß an Wissen bzw. Kompetenz wieder aufs Neue und laufen so Gefahr, transformatorische Bildungsprozesse zu sehr an inhaltliche Aspekte zu knüpfen. An dieser Stelle ist es hilfreich, nach Bateson, zwischen den erkenntnistheoretischen und den ontologischen Implikationen zu unterscheiden (1981, 405). Der erkenntnistheoretische Zugang, bei Kant – aus seiner kritischen Auseinandersetzung mit der traditionellen Metaphysik hervorgehend – stellt die zentrale Frage: »Was kann ich wissen?« (Kant 1977b, 448). Bateson rechnet Probleme der folgenden Art der Erkenntnistheorie zu, nämlich »wie wir etwas wissen oder, spezieller, wie wir wissen, was für eine Art Welt ist und was für eine Art Geschöpfe wir sind, die wir etwas (oder vielleicht nichts) von dieser Sache wissen können (Bateson 1981, 405). Im Gegensatz dazu beschäftigt sich die Ontologie mit den folgenden Aspekten: »wie die Dinge sind, was eine Person ist und was für eine Art Welt dies ist« (ebd.). Während die Fragen der Erkenntnistheorie den Kern der didaktischen Vermittlung betreffen, ist die Frage der Ontologie in abgewandelter Form die didaktische Frage schlechthin: Die Didaktik beschäftigt sich damit, wie die Dinge sind, was eine Person ist, was eine Person für andere und mit anderen ist und was für eine Art Welt dies ist.

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, ist Bildung als übergreifendes Anliegen zu verstehen, vor dem didaktische Fragestellungen eingeordnet werden. Die Konkretisierung der Fragen des Lehrens und Lernens benötigt zusätzlich einen weiteren Begriff als Zielkonstrukt, um Lernprozesse anzubahnen. In diesem Verständnis sind Bildungsprozesse keine hierarchiehöheren Lernprozesse, sondern die sinnhafte Verortung des Subjekts gegenüber der Welt und den anderen. Während Lernen ohne Bildung möglich erscheint, gibt es keine Bildung ohne Lernprozess. Ungeklärt bleibt, ob es überhaupt eine Schwelle, ein Kriterium oder ein Gütemerkmal gibt, dass einen erfolgreichen Transformationsprozess qualifiziert.

Kollers eigene Überlegungen zu den Schwierigkeiten der empirischen Erfassung von transformatorischen Bildungsprozessen belegen die kritische Begrenzung und Überarbeitung der zugrunde gelegten Bildungstheorie. Koller hat seine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse selbstkritisch infrage gestellt und darauf hingewiesen, dass sich zwar bei Marotzki und Nohl »Rekonstruktionen ›gelungener‹ Bildungsprozesse« finden (Koller 2018, 166, Fn. 57), aber »dass es bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt der bisherigen empirischen Studien zu Bildungsprozessen standen vielmehr eher Phänomene, die als Bildungsprobleme oder Bildungspotentiale gefasst werden können« (Koller 2018, 166).

Bildungsprozesse beziehen sich durch ihren objektiven Zugang (bei Marotzki: Weltverhältnis) immer auf das Subjekt, da das Subjekt immer ein Bestandteil der Welt ist (Marotzki 1990, 41).

Transformatorische Bildungsprozesse sind also zunächst subjektiv und durch das phänomenale Erleben der Person gekennzeichnet. Das Subjekt ist das Zentrum, ohne jedoch die Bedeutung intersubjektiver und weltbezogener Einflussebenen zu negieren. Der Einfluss der Gesellschaft und der intersubjektiven Interaktions- und Kommunikationsformen ist für die Subjektwerdung essenziell, aber nicht – was angreifbar ist – der ausschließlich determinierende Aspekt.

Im folgenden Kapitel 13 geht es um Lern- und Bildungsprozessen in der digitalen Lebenswelt. Diese werden als Ziele verstanden, um sich in der digitalen Lebenswelt zu orientieren. Zunächst wird auf Bildungsprozesse in der digitalen Lebenswelt (Kap. 13.1) fokussiert, bevor es Teil 13.2 um Lernprozesse in der digitalen Lebenswelt geht. Im Unterkapitel 13.3 werden beide Begriffe zueinander in Bezug gesetzt und diskutiert. In Kapitel 13.4 werden Lern- und Bildungsprozesse als differente Semantisierungsprozesse nachgezeichnet, die es ermöglichen, sich in der digitalen Lebenswelt zurechtzufinden.