

Humboldt ist tot - es lebe Humboldt!: Gedanken zu einer neuen (Allgemein-) Bildung

Gruber, Elke

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

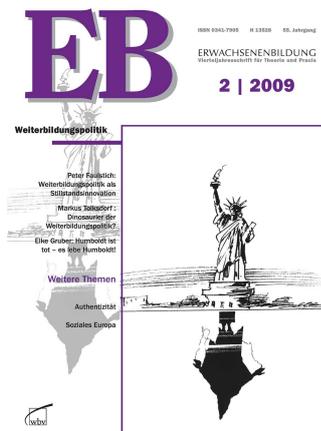
Gruber, E. (2009). Humboldt ist tot - es lebe Humboldt!: Gedanken zu einer neuen (Allgemein-) Bildung. *Erwachsenenbildung : Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 55(2), 75-79. <https://doi.org/10.3278/EBZ0902W075>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



Humboldt ist tot - es lebe Humboldt!

Gedanken zu einer neuen (Allgemein-) Bildung

von: Gruber, Elke

DOI: 10.3278/EBZ0902W075

Erscheinungsjahr: 2009

Seiten 75 - 79

Schlagerwörter: Bildung, Humboldt, Idealismus, Weiterbildung

Dieser Artikel transformiert das idealistische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts auf die aktuelle Situation in der Weiterbildung. Die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, die Fähigkeit zum reflektierten Denken und die Orientierung am Subjekt der Bildung sind demnach die wichtigsten Elemente einer neuen Humboldt-Interpretation.

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:



Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Zitiervorschlag

Gruber, E.: Humboldt ist tot - es lebe Humboldt Gedanken zu einer neuen (Allgemein-) Bildung. In: Erwachsenenbildung 02/2009. Weiterbildungspolitik, S. 75-79, Bielefeld 2009. DOI: 10.3278/EBZ0902W075

Elke Gruber

Humboldt ist tot – es lebe Humboldt!

Gedanken zu einer neuen (Allgemein-) Bildung

»Etwas mehr wissen und
etwas weniger lernen.

Andere sagen es umgekehrt. Gute Muße ist besser als Geschäfte. Nichts gehört uns als nur die Zeit, in welcher selbst der lebt, der keine Wohnung hat. Es ist gleich unglücklich, das kostbare Leben mit mechanischen Arbeiten, oder mit einem Übermaß erhabener Beschäftigungen hinzubringen. Man überhäufe sich nicht mit Geschäften und mit Neid, sonst stürzt man sein Leben hinunter und erstickt den Geist. Einige wollen dies auch auf das Wissen ausdehnen; aber wer nichts weiß, der lebt auch nicht.«

Baltasar Gracián

Dieser Artikel transformiert das idealistische Bildungsideal Wilhelm von Humboldts auf die aktuelle Situation in der Weiterbildung. Die Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung, die Fähigkeit zum reflektierten Denken und die Orientierung am Subjekt der Bildung sind demnach die wichtigsten Elemente einer neuen Humboldt-Interpretation.

Humboldt hat zweifellos Konjunktur! Er wird dabei von den unterschiedlichsten Seiten in Dienst genommen: zum einen von denjenigen, die verunsichert durch PISA-Ergebnisse und sich abzeichnende Lücken im schulischen Bildungskanon eine Wiederbelebung der Allgemeinbildung

fordern; aber auch von Vertreter/innen einer neuen Show-Kultur, deren Kandidat/innen in diversen Millionenquizen mit ihrem lexikalisierten Wissen punkten wollen und deren Rüstzeug eine vermeintliche Allgemeinbildung darstellt. Zum anderen finden wir Interessensgruppen, die abseits jeder kritischen Reflexion einem verklärten klassischen Bildungsideal anhängen, für die Bildung möglichst rein und unberührt zu bleiben hat und die nach wie vor jenseits der praktischen Anforderungen des Alltags zu geschehen hat. (Von diesen Vertreter/innen wird gern vergessen, dass Bildung über Jahrhunderte hinweg ein Privileg von wenigen war und gerade im deutschsprachigen Raum eng mit dem Gedanken nationaler Überlegenheit

verbunden war.) Schließlich berufen sich auf Humboldt gern diejenigen, die Bildung mit Schlüsselqualifikationen und dem modernen Kompetenzbegriff gleichsetzen wollen. Hier geht die Argumentation in die Richtung: Humboldt ist tot – das heißt, der klassisch-humanistische Bildungsbegriff ist in Zeiten von Massenbildung und Modernisierungsprozessen obsolet geworden –, aber gleichzeitig lebt sozusagen der Humboldtsche Geist mit seiner Orientierung auf das Allgemeine, Extrafunktionale der Bildung in den modernen Schlüsselqualifikationen und im Kompetenzbegriff weiter. In diesem Sinne: Es lebe Humboldt!

Laut Humboldt sollte der Mensch zuerst allgemein und dann beruflich gebildet werden. Eine Humboldt immer wieder fälschlicherweise zugewiesene Ablehnung der beruflichen Bildung ist daraus nicht abzulesen, sehr wohl aber eine Wertigkeit und Stufenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung (wie es bei ihm hieß). Erst spätere Generationen von Pädagog/innen entwarfen daraus die radikale und bis heute oft unversöhnliche Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Qualifikation. Diese Frontstellung ist bis in die jüngste Zeit zu beobachten – vor allem dann, wenn es um diverse Förderungen und Finanzierungen geht.

Inhaltlich hingegen löst sich die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung heute vordergründig auf. Ursprünglich berufliche Inhalte werden zu allgemeinbildenden und umgekehrt und es kommen neue Kompetenzen hinzu, die nicht ein-



Univ.-Prof. Mag. Dr. Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

deutig der einen oder anderen Seite zuordenbar sind, die aber notwendig sind, um die Herausforderungen der Zukunft zu meistern. Als eindruckliche Beispiele dafür dienen die Vermittlung von Sprachen, die Aneignung von naturwissenschaftlich-technischen Kenntnissen, die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Erwerb von Medienkompetenz. Diese können für die/den Einzelnen beruflich und allgemein nützlich und verwertbar sein.

Was zeichnet nun die aktuelle Situation in Bezug auf das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsbildung aus? Unter dem Diktat grenzenloser Ökonomisierung und den veränderten Anforderungen in Arbeit und Gesellschaft findet nicht nur eine Annäherung oder eine Überlappung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Inhalten statt, sondern wir haben es mit einer Verberuflichung aller Bildung – auch der Allgemeinbildung – zu tun. Das Allgemeinbildungskonzept, lange Jahre Stiefkind der Bildungsdiskussion – so die These – betritt über die ökonomische Hintertür den Schauplatz des Geschehens. Es findet sich auf einer Bühne wieder, auf der die Ökonomie in einer Hauptrolle und die Pädagogik als Statistin zu sehen sind. Diese Feststellung sollte nicht zur Resignation führen, sondern vielmehr Herausforderung sein, sich wieder intensiv mit Bildung auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, mögliche neue Rollen und eine aktuelle Ausgestaltung von Bildung, insbesondere von Allgemeinbildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, zu definieren. Dazu gehört, dass wir uns wieder mit zentralen Begriffen rund um den Bildungsprozess auseinandersetzen müssen. Zu den zentralen Begriffen gehören: Information, Wissen und Bildung. Sie bilden die Grundpfeiler des Lebens und Überlebens in modernisierungsintensiven Gesellschaften und sind damit auch in der Bildungsdiskussion aktueller denn je.



Mit spitzer Feder | Gerhard Mester (Auszeichnung 2005)

Information? Wissen? Bildung?

Würden wir zu den Begriffen Information, Wissen und Bildung eine Umfrage starten, bekämen wir vermutlich so viele unterschiedliche Antworten wie Menschen befragt wurden.

Schon der Begriff der Information ist mehrdeutig. Von ihrem Ursprung her ist Information mit dem lateinischen *informis* verwandt (ungeformt, unförmig, gestaltlos, hässlich), gleichzeitig hat es aber auch eine Nähe zum lateinischen *informo* (gestalten, bilden, entwerfen). Die zweite Mehrdeutigkeit: Information stellt einen aktiven Akt der Aufnahme von Nachrichten, Mitteilungen und Signalen dar; sie kann aber auch die Weitergabe von Nachrichten, Mitteilungen, Auskünften bedeuten; gleichzeitig charakterisiert sie auch ein Produkt, nämlich die Information, die Daten, die aufgenommen oder weitergegeben werden.

Die Verarbeitung von Informationen beginnt zeitgleich mit der Aufnahme, was bedeutet, dass es nie so etwas wie eine »reine« Information geben kann, sondern jede/r geht mit einer eigenen, individuellen Selektion und Assoziation an Informationen heran. Gleichzeitig wird Gehörtes, Gelesenes und

Geschehenes miteinander verknüpft, sodass es nicht selten zum eigenen, subjektiven Erlebnis wird. Das zeigt sich insbesondere an der eigenen Biografie, in der reale Geschichte und Erzähltes miteinander verschmelzen und ein der Person eigenes Konstrukt – die Autobiografie – bilden. Folgerichtig wird in neueren konstruktivistischen Lerntheorien Lernen als individuelle Konstruktionsleistung des Subjektes beschrieben.

Auch der Begriff des Wissens hat unterschiedliche Konnotationen. Eine besteht in der Abgrenzung zur Information. Danach stellt die Information einen Schritt, eine notwendige Voraussetzung in Richtung Wissen dar, sie ist aber noch nicht Wissen als solches. Dies zu generieren, bedarf es eines aktiven Prozesses der Verknüpfung und Wertung von bestimmten Informationen. Damit ist die zweite Dimension angesprochen, die Wissen als Ergebnis eines aktiven Aktes der Aneignung und Verarbeitung von Informationen definiert. Wissen beinhaltet demnach die methodisch erarbeitete, geschlossene und gewichtete Erkenntnis, Information hingegen umfasst bloße Kenntnis, also nicht verarbeitetes Wissen. Eine dritte, derzeit sehr beliebte Definition erklärt Wissen

über eine Binnendifferenzierung. Sie unterscheidet Wissen in formales/explicites/deutliches Wissen – kurz: in wissenschaftliches Wissen oder Handlungswissen – und in informelles/implizites/zu verdeutlichendes und zu deutendes Wissen – kurz: in lebenspraktisches Orientierungswissen.

Wie schon Information und Wissen schließt auch Bildung mehrere Bedeutungsebenen ein: Sie ist zugleich Prozess, das Bilden, und Produkt, die Bildung. Bildung dient der Befähigung anderer Menschen, stellt zugleich aber auch Selbstbefähigung der/des Einzelnen dar. Bildung ist zum einen auf ein Ziel gerichtet (Persönlichkeit, Vollkommenheit), lässt aber auch Optionen offen (Freiheit, Glück). Definiert man Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln, dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und -erarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst allen menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden.¹ Oder wie Hartmut von Hentig prägnant formuliert: Für ihn bedeutet Bildung: Wachheit für letzte Fragen.

Dies ist eine kurze, aber treffende Definition; sie verweist auf zwei Dimensionen, die auch für mein Bildungsverständnis prägend sind: Erstens die Wachheit als Metapher für Neugier und Offenheit für das, was mit mir und um mich passiert, und zweitens die Suche, das Nachdenken, die Reflexion, was auch heißt, mehr Fragen zu stellen als vorschnelle Antworten zu geben. Keine vorschnellen Antworten zu geben bedeutet auch, sich vorher ein klares Urteil zu bilden. Womit noch kurz auf einen Kernbegriff der in der Tradition der Aufklärung stehenden Bildungsauffassung hingewiesen werden soll: die Urteilsfähigkeit. Schon Immanuel Kant wies in seiner Schrift über die »Kritik der Urteilskraft« (1790/1974) darauf hin, dass

Urteilen Umfassenderes meint und nicht in Wissen aufgeht. Urteilen setzt unter anderem Be-Werten voraus, das heißt, den Willen, sich ein Urteil zu bilden, aber auch Werte, Überzeugungen und Mentalitäten spielen hier eine große Rolle. Und diese sind ja bekanntlich langlebiger als schnell erworbenes Wissen.

Gedanken zu einem neuen Bildungsbegriff

Man könnte meinen, der Ruf nach einer neuen Allgemeinbildung wurde in den letzten Jahren verstärkt gehört. Ein Blick auf die Bestsellerlisten lässt die Kanondebatte wieder aufleben.² Erstaunlich an all diesen Büchern ist, dass sie mit keinem Wort erwähnen, worin die Notwendigkeit einer Bildung für das 21. Jahrhundert begründet liegt. Die Anforderungen der Gesellschaft, des Arbeitsmarktes kommen darin nicht vor, das Wort »Berufsbildung« demgemäß auch nicht. Diese »Ignoranz« steht im krassen Gegensatz zu den vielen Prognosen über die Anforderungen künftiger Arbeits- und Lebenswelten, die eine Art Renaissance der Allgemeinbildung einfordern, die aber auch die Berufsbildung vor große Veränderungen stellen. Bei diesen Prognosen ist wiederum auffällig, dass hier in aller Regel die beruflichen Anforderungen als Begründung für eine neue (Allgemein-) Bildung gegenüber den lebensweltlichen Anforderungen überwiegen. Das ist paradox, stützt jedoch die These von der Verberuflichung aller Bildung.

Folgen wir den gängigen Prognosen, dann stehen wir heute vor folgender paradoxen Situation: Einerseits verlangt die Beschleunigung in Wirtschaft und Gesellschaft immer kürzere und speziellere Ausbildungen, um qualifikatorisch »up-to-date« zu bleiben. Kurzstudiengänge und -seminare in möglichst flexibler, modularisierter Form sind immer häufiger an der Tagesordnung. Andererseits ist eine neue Allgemeinbildung gefragt, die hilft, Komplexität zu verstehen und mit ihr umzugehen, die Grundlagen legt, um

Orientierung zu finden und Reflexionsfähigkeit auszubilden. Wo aber kann sich Reflexionsfähigkeit ausbilden? Reflexion kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie »Zurückbeugung« oder »Zurücklehnung«, alltagssprachlich meint Reflexion das Nachdenken, die Überlegung, die Betrachtung – alles Vorgänge, die einer gewissen – lassen Sie es mich unmodern ausdrücken – Kontemplation und Muße bedürfen. Vorgänge also, die sich nicht durch Switchen, Surfen oder in einem schnellen Modul mit dem Titel »Wie denke ich richtig nach?« einstellen, sondern die Orte benötigen, wo man eine Zeit verweilen kann und jene spezifischen Formen der sozialen Begegnung vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen.

Beschleunigung und Zunahme der Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft stellen somit die Herausforderungen für das Bildungs- und Qualifikationssystem der Zukunft dar. Wie nun können diese Herausforderungen gemeistert werden? Der bekannte Bildungswissenschaftler Hartmut von Hentig³ gibt darauf eine scheinbar einfache Antwort: durch Bildung! Und er präzisiert: »[...] nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.« Kurz: Es bedarf des reflektierten Denkens und des darauf aufbauenden Handelns des/der Einzelnen.

Mein pädagogisches Plädoyer schließt hier an. Es lautet: Wenden wir uns wieder mehr dem Subjekt – dem Kind, dem Schüler/der Schülerin, dem Jugendlichen, dem Erwachsenen – zu und stellen es in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Überlegungen! (Ich habe nie verstanden, warum Pädagog/innen in den letzten Jahren so bereitwillig ihre ureigenste Aufgabe, darüber nachzudenken, wie eine Bildung der Zukunft auszusehen hat, an selbst ernannte Zukunftsforscher/innen oder so genannte Expert/innen aus Politik und Wirtschaft abgegeben haben.)

Unter den Bedingungen einer zweiten, reflexiven Moderne heißt das:

Einerseits ist es notwendig, Menschen so gut wie möglich auf die neuen Wirtschaftsformen und das damit verbundene Leben vorzubereiten, ihnen Offenheit für Neues, Anpassung an den ständigen Wandel und Aushalten von Heterogenität und Identitätswechseln mitzugeben. Zweifellos müssen dafür Bildungsangebote differenziert, zeitlich auf neue Weise sequenziert sowie inhaltlich und didaktisch neu ausgerichtet werden. Rasches und situationsgerechtes Reagieren auf aktuelle Qualifikationserfordernisse wird dabei zum tragenden Prinzip.

Andererseits macht das gleichzeitige Fehlen langfristiger Bindungen und die Hinnahme von Fragmentierung geradezu eine Gegensteuerung notwendig. Es erfordert vom Einzelnen eine besondere Charakterstärke, um die Realitäten aushalten zu können, ja, im besten Falle, um ihnen »trotzen« zu können – auch im Sinne einer Gegensteuerung zur Zersplitterung der biografischen Identität. Dieses Ausbilden von Ich-Stärke und Selbstbewusstsein ist jedoch ein längerfristiger Prozess. Er ist weder auf den »Schnellstraßen des Lernens« (Karlheinz A. Geißler) noch in Form kleiner »Kompetenzhäppchen«, sondern nur über eine längerfristige

Identitätsbildung möglich; er kann nicht verordnet, sondern nur veranlasst und ermöglicht werden, und dem Ganzen muss ein Bildungskonzept zugrunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht.

Die pädagogische und zugleich bildungspolitische Herausforderung besteht nun darin, dieses angesprochene Verhältnis immer wieder neu und produktiv auszutarieren. Auf der pädagogischen Makroebene müssen dabei die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und Konstellationen Beachtung finden. Auf der pädagogischen Mikroebene stellt sich die Frage immer wieder neu, worin sich in der einzelnen Lernsituation die je allgemeinen und besonderen Ziele konkretisieren, wie allgemeine Ziele in konkreten erfahrbar sind und umgekehrt. Auch das ist immer wieder neu auszuhandeln.

Anhaltspunkte für eine neue (Allgemein-) Bildung

»Was Allgemeinbildung heißen kann, muss und wird neu entdeckt werden.«

Heinrich Roth

Aus der Fülle der derzeit diskutierten Szenarien zu einer neuen (Allgemein-) Bildung greife ich am Schluss sehr skizzenhaft einige Aspekte heraus. Zuvor soll einer der modernen Klassiker einer neuen Allgemeinbildungstheorie zu Wort kommen: Wolfgang Klafki. Eine der zentralen Bestimmungen des Bildungsbegriffes besteht – seiner Meinung nach – darin, Bildung als Allgemeinbildung auszulegen. Dem Bestimmungswort »Allgemein-« kommt dabei große Bedeutung zu, und zwar auf drei Ebenen⁴:

- Bildung gilt als Möglichkeit und Anspruch aller Menschen.
- Bildung muss die Entwicklung aller menschlichen Fähigkeiten in den Blick nehmen.
- Bildung sollte sich im Medium des Allgemeinen vollziehen.

Bildung bzw. Allgemeinbildung in diesem Sinne gefasst meint nicht einen bestimmten allgemeinbildenden Fächerkanon, der historisch gesehen häufig nur den Abgrenzungsbemühungen von bestimmten Gruppen diene, sie meint auch keine Gegenwelt, die zweckfrei abseits der Arbeits- und Lebensrealität errichtet werden soll, auch reicht es nicht aus, Allgemeinbildung im Rückgriff auf die Antworten der Klassik zu definieren. Vielmehr geht es um die Ausstattung der Menschen mit dem Wissen und den Fertigkeiten, den Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt notwendig sind.

Um den Herausforderungen an eine neue (Allgemein-) Bildung zu begegnen, gilt es,

- eine Balance zwischen ökonomisch-berufsbezogenen Anliegen und der Möglichkeit persönlicher Entfaltung zu finden (die klassische

Trennung in allgemeinbildende und berufsbildende Inhalte erscheint mir heute weitgehend obsolet),

- die doppelte Anforderung nach Aneignung von Orientierungswissen und Handlungswissen zu meistern,
 - nicht nur additiv Wissen zu vermitteln, sondern auf das Stiften und Herstellen von Zusammenhang Wert zu legen (Schulfächer sollten eine mehrdimensionale Landkarte darstellen, die einen systematischen, keinesfalls zufälligen Überblick über die kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Großleistungen der Menschheit bieten),
 - die Einsicht zu gewinnen, dass sämtliche Disziplinen »bildungs-trächtig« sind (Hentig etwa antwortet auf die Frage »Was bildet den Menschen?« kurz und prägnant: »Alles!«),
 - der Grundbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken (eine gute Grundbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingendes lebenslanges Lernen),
 - die musisch-kreative Komponente nicht zu vergessen, sondern viel mehr als bisher zu fördern (es ist hinlänglich bekannt, dass beispielsweise das Erlernen eines Instruments neben der Sinnerfüllung durch Musik eine der größten Hirn- und Lernleistungen eines Menschen darstellt; vielleicht gelingt hier der modernen Hirnforschung, was pädagogischen Argumentationen bisher verwehrt blieb: das Aufmerksammachen auf diesen wichtigen Bildungsbereich).
- Lassen Sie mich zusammenfassen: Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen »abarbeiten« können. Ohne Inhalte entwickeln sich weder Schlüsselqualifikationen noch Urteilskraft, weder Wertvorstellungen noch Sinnstrukturen. Entgegen aller Rhetorik um die Unsicherheit dessen, was man früher einen Bildungskanon genannt hat, werden wir uns doch bemühen müssen zu definieren, was wir künftigen Generationen an Bildung und Wissen mitgeben müssen, um ein gutes und erfülltes Leben

führen zu können. Vielleicht gelingt es, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder ernsthafter mit Zielen und Inhalten von Bildung jenseits modischer Strömungen auseinandersetzt, der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen – wie ich das häufig in meinem Bereich, der Erwachsenenbildung, erlebe. Denn nur anzubieten, was scheinbar am Bildungsmarkt ankommt, finde ich nicht nur phantasielos, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen, die zu bewältigen sind, geradezu kontraproduktiv.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. Gruber 2002, S. 280.
- 2 Vgl. u.a. Schwanitz 1999, Fischer 2001, Fuhrmann 1999 und 2002.
- 3 Hentig 1996, S. 11.
- 4 Vgl. Klafki 1991, S. 61.

LITERATUR

- Fischer, E. P. (2001): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. Berlin.
- Fuhrmann, M. (1999): Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main, Leipzig.
- Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart.
- Gracián, B. (1992): Handorakel und Kunst der Weltklugheit. Stuttgart.
- Gruber, E. (1997): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München, Wien (2., veränd. Aufl.).
- Gruber, E. (2001): Beruf und Bildung – (kein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck, Wien, München.

Gruber, E. (2002): Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung? In: Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag. Graz, S. 273-286.

Hentig, H. v. (1996): Bildung. München, Wien.

Kant, I. (1974): Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main.

Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt am Main.



„KEINE STÖRUNGEN, HATTE ICH GESAGT!“