

Fuchs, Thorsten

**Lothar Wigger: Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009**

**[Rezension]**

*Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 9 (2010) 1*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Fuchs, Thorsten: Lothar Wigger: Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009 [Rezension] -  
In: Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR) 9 (2010) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99542

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## **Erziehungswissenschaftliche Revue (EWR)**

**Rezensionszeitschrift für alle Teilbereiche der  
Erziehungswissenschaft  
ISSN 1613-0677**

Die Rezensionen werden in die Zeitschrift mittels eines  
Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.

Weitere Informationen: <http://www.klinkhardt.de/ewr/>

Kontakt: [EWR@klinkhardt.de](mailto:EWR@klinkhardt.de)

## [EWR 9 \(2010\), Nr. 1 \(Januar/Februar\)](#)

Lothar Wigger

### **Wie ist Bildung möglich?**

Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2009

(229 S.; ISBN 978-3-7815-1505-5; 17,90 EUR)

Seit einigen Jahren bereits lässt sich in erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen eine Fragerichtung ausmachen, die nicht zuvorderst zu klären versucht, was Bildung ist oder sein soll, sondern in den Blick nimmt, wie Bildung überhaupt möglich werden kann. Eine solche Fragerichtung plädiert demzufolge auch für einen Perspektivenwechsel, der den Bildungsdiskurs vom Niveau hoher und gleichsam abstrakter ‚Feierlichkeit‘ auf die Ebene des Konkreten holt. Es sollen die konkreten Bedingungen von Bildungsprozessen aufgeklärt und empirische Anschlüsse des Nachdenkens über Bildung hergestellt werden. Die hierbei im Mittelpunkt stehende Frage lautet: Wie ist Bildung möglich?

Mit dieser Frage beschäftigt sich auch der von Lothar Wigger im Jahr 2009 herausgegebene Sammelband. Die hierin abgedruckten Beiträge gehen – so wird es in der Einleitung (7-13) des Herausgebers erläutert – allesamt auf eine Ringvorlesung zurück, die schon im Sommersemester 2001 an der Universität Dortmund stattfand. Ausgangspunkt dieser Ringvorlesung war es, die Polyvalenz des Bildungsbegriffs sowie die Heteronomie von Bildungstheorie und Bildungsforschung zum Thema zu machen und die Analyse der Bedingungen von Bildung unter der Frage „Wie ist Bildung möglich?“ mit den Mitteln der empirischen Forschung zu diskutieren. Dabei sollten aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaften und erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen insbesondere Möglichkeiten einer fruchtbaren Relationierung von Bildungstheorie und Bildungsforschung ausgelotet werden, sodass sich sagen lässt, dass diese Tagung den Beginn einer Reihe von Versuchen markiert, in denen das Verhältnis von bildungstheoretischem Rasonieren und empirischem Erforschen auf der Agenda stand [1].

Der Abdruck der Beiträge folgt weitestgehend der Chronologie der Ringvorlesung. Eine interne, d.h. über das Rahmenthema hinausgehende Binnenstruktur weist der Band nicht auf, was einerseits insofern ein wenig bedauerlich ist, als einige Beiträge durchaus in einem engeren sachlichen Verhältnis zueinander stehen als andere. Andererseits wird durch die chronologische Abfolge gleichsam die Dramaturgie der Ringvorlesung beibehalten. Wie zur Ringvorlesung, eröffnet deshalb Andreas von Prondczynsky mit dem zwischenzeitlich auch an anderer Stelle [2] publizierten Beitrag „Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung“ (15-33) die Beschäftigung mit der Frage, wie Bildung möglich ist. Hauptgegenstand seiner Ausführungen ist die Entfaltung einer zweifachen These zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung, die er über aktuelle Auseinandersetzungen um die Relevanz des Bildungsbegriffs einleitet und an exponierten historischen Stationen verdeutlicht. Die eine These betont das Auskommen der Bildungstheorie ohne Bildungsforschung, weil und insofern bildungstheoretische Konzepte auf den Sachverhalt des Unbestimmten abheben und damit eine präzise empirische Bestimmung von Bildung verhindern. Mit der anderen These wird die Umkehrung der Relation von Bildungstheorie und Bildungsforschung betont: Bildungsforschung fühlt sich den Standards der sozialwissenschaftlichen Forschung verpflichtet und ist nicht grundlegend bildungstheoretisch motiviert. Vor allen Dingen die erste These

diskutiert von Prondczynsky ausführlich und rekurriert dazu auf die bildungstheoretischen Entwürfe von Wilhelm von Humboldt, Friedrich Nietzsche und Theodor W. Adorno, wobei er auch die jeweiligen Wandlungen der Bildungssemantik fokussiert. Als frühe Vermittler zwischen Bildungstheorie einerseits und Bildungsforschung andererseits werden zudem die Konzeptionen von Friedrich Paulsen und Aloys Fischer ins Feld geführt. Bei Paulsen finde man – so von Prondczynsky – „eine Fülle von Fragen angeschnitten, die später dann von der empirischen Bildungsforschung thematisiert werden“ (26). Und Fischers Pädagogische Soziologie verweise „vorgreifend auf interaktionistische und ethnografische Beobachtungen und Deutungsansätze beispielsweise von schulischer und Klassenraumsozialisation“ (27). War in diesen beiden Programmen die Theorie der Bildung als ‚pädagogisches Essential‘ jedoch noch eingebunden, so verliere sich ihre Spur in der Erziehungswissenschaft als empirisch forschender Sozialwissenschaft. Neue Verknüpfungsanstrengungen gibt es – darauf verweist von Prondczynsky abschließend – derweil jedoch durch die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, die das Anliegen verfolgt, „die *Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs* mit Bezug auf zeitgenössische Bildungsprozesse *empirisch*“ (32; Hervorh. i. O.) zu bestimmen und dazu  *nolens volens* einen neuerlichen Wandel der Bildungssemantik vornimmt.

Wie sich ein solches Anliegen konkret gestaltet, demonstriert Hans-Christoph Koller in seinem Beitrag „Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung“ (24-51). Darin verfolgt er die Frage, wie eine Thematisierungsform von Bildung möglich ist, die sowohl den begrifflich-konstruktiven als auch den empirisch-deskriptiven Zugang miteinander verknüpft, ohne jedoch jeweilige Eigenlogiken bzw. kategoriale Differenzen zu ignorieren. Er sucht also nach einer Verknüpfungsstrategie, die einer „wechselseitigen Ergänzung, Infragestellung und Weiterentwicklung“ (45) von Bildungstheorie und Bildungsforschung Rechnung trägt. Dazu prüft er am Beispiel der Bildungstheorie von Humboldts in einem ersten Schritt, inwieweit diese gegenwärtig und angesichts veränderter gesellschaftlicher Herausforderungen noch als Orientierungskategorie für bildungstheoretische Überlegungen brauchbar ist. Plausibilisiert wird dabei, dass eine Aktualität des Bildungsdenkens von Humboldts vor allem in Bezug auf dessen Anerkennung der Pluralität von Sprachen und Sprechweisen zu sehen ist, da durch eine dialogische Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Sprechweisen bestehende individuelle Selbst- und Weltansichten erweitert oder sogar transformiert werden können. In einem zweiten Schritt werden Verbindungen zur empirischen Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse gezogen, indem die Bedeutung dieses Bildungskonzepts für die Bildungsforschung am Beispiel der Erforschung biographischer Bildungsprozesse von Migrant\*innen aufgezeigt wird. In der kurzen Rekonstruktion der Lebensgeschichte einer zweisprachig aufgewachsenen jungen Frau arbeitet Koller drei verschiedenartige Umgangsweisen mit sprachlichen Differenzenerfahrungen heraus, die zugleich als Dimensionen eines Bildungsprozesses verstanden werden: reine Anpassung an die Sprache der ‚Ankunftsgesellschaft‘, Wahrung der sprachlichen Pluralität und kreative Hervorbringung einer individuell begründeten Auswahl.

Peter Lundgreen wandelt auf den Spuren der Historischen Bildungsforschung, wenn er zum Verhältnis von Bildung und Bürgertum seit dem 18. Jahrhundert referiert und damit die Frage „Wie war Bildung möglich?“ (52-65) zu beantworten versucht. Dazu zeigt er nicht nur auf, auf welche Weise die meritokratische Rekrutierung der

Beamten im 18. Jahrhundert konstitutive Merkmale der bürgerlichen Leistungsgesellschaft präfigurierte. Er macht auch deutlich, inwieweit dieser Rekrutierungsmodus bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf eine neuhumanistische Bildungs- und Schulkarriere aufbaute, wodurch Bildung zu einem Parameter wurde, durch den Zugangsberechtigungen überprüfbar und Allokationen normiert wurden. Dass dann im Zuge der Bildungsexpansion der 1960er Jahre eine starke Inflationierung von Bildungstiteln und -patenten stattfand, die die bis dahin vorhandene enge Kopplung von Berechtigung und Berufszugang brüchig werden ließ, deutet er als ausschlaggebend dafür, dass das Bildungsbürgertum in eine eklatante Krise geraten ist.

Der Marburger Literaturwissenschaftler York-Gothart Mix setzt sich mit dem bildungskritischen Diskurs im Schulroman der frühen Moderne – gemeint ist die Zeit um 1900 – auseinander. Der Titel seines Beitrags lautet: „Literarizität und reformpädagogischer Impetus“ (66-81). Einerseits beleuchtet er darin die kulturellen Anlässe von literarischen Werken wie Frank Wedekinds *Frühlings Erwachen* oder Hermann Hesses *Unterm Rad*, die nach Mix „die aus den jeweiligen Gemeinschafts- und Machtverhältnissen erwachsenden Rollen- und Identitätskonflikte vor dem Hintergrund der dominierenden Leitbilder, Mittel und Absichten öffentlich sanktionierter Erziehungs- und Bildungsvermittlung“ (69) erhellen. Andererseits inspiziert er auch die zeitgenössische Rezeption dieser und weiterer Werke, die mit der Gattungsbezeichnung Schul- bzw. Erziehungsroman um 1900 zu einem literarischen Modethema avancierten. Hier bezieht er seine Betrachtungen insbesondere auf reformpädagogische Debatten der Wilhelminischen Zeit. Zugleich arbeitet er auf diese Weise sowohl Gemeinsamkeiten als auch substantielle Unterschiede zwischen literarisch und reformpädagogisch konnotierten bildungskritischen Einlassungen heraus. Gemeinsam ist den Einlassungen etwa eine „Remystifizierung des Natürlichen“ (78), die bis in die gegenwärtige Kulturkritik fortwirkt. Unterschiede lassen sich seines Erachtens hingegen feststellen, wenn es um den jeweiligen Anspruch des Ästhetischen geht, da Schul- und Erziehungsromane – trotz zumeist vorhandener autobiographischer Bezüge – immer als narrative Fiktionen zu verstehen sind.

An die davor von Lundgreen hervorgebrachten Analysen knüpft in gewisser Weise der Beitrag von Sigrid Metz-Göckel an, in welchem der Prozess der Bildungsexpansion vor dem Hintergrund sozialstruktureller und geschlechtlicher Ungleichheit bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts eingehender betrachtet wird. Die leitende Frage von Metz-Göckel ist: „Welche Bildung und für wen?“ (82-102). Dabei ist sie bestrebt, die soziale Abhängigkeit von Bildung aufzuzeigen, wozu sie mit Rekurs auf den Etikettierungsansatz nicht nur eine interaktionistische Lesart als Theorierahmen eröffnet, sondern auch eine Fülle an statistischen Zahlen sowie empirischen Befunden heranzieht. Leider wurden – wie auch in allen anderen Beiträgen – diese Daten für die Veröffentlichung des Vortrags nicht aktualisiert, sodass die neuesten Angaben aus dem Jahr 2001 stammen. An der „Beharrlichkeit sozialer Ungleichheitsstrukturen“ (88), die anhand des Übergangs ins Studium, dem Studienerfolg sowie dem Zusammenhang von Geschlecht und Studium illustriert werden, ändert das allerdings nichts.

Andreas Gruschka nimmt in seinem komplexen Beitrag „Unvermeidbar oder ohnmächtig“ (103-134) Thesen zum Bedeutungswechsel der Bildung in den Blick und untersucht, was heute von der klassischen Bildung übrig geblieben ist. Dazu

diskutiert er zuerst die im Kontext einer Reaktivierung traditioneller Bildung zu verstehenden Positionen von Dietrich Schwanitz und Helmut Peukert, die er antithetisch gegenüberstellt und mittels derer er zu einer Diagnose gelangt, die den Bedeutungs- und Funktionsverlust des traditionellen Bildungsideals als soziokultureller Leitvorstellung herausstellt. Seine Analysen sowie aus Politik, Wirtschaft und Medien herangezogene Beispiele untermauern dabei jedoch nicht nur den Befund, dass die „Faszination der überkommenen Bildung“ (127) nicht wieder hervorgebracht werden kann – auch und gerade nicht durch Versuche, wie sie Schwanitz mit einem „populistischen Reader’s Digest der Bildung“ (105) oder Peukert mit einem hoffnungsbesetzten Konzept zur Zukunft der Bildung verfolgen. Sie betonen auch, dass es gegenwärtig insgesamt zu einer sozialen Bedeutungsveränderung von Bildung, Halbbildung und Unbildung komme. Wie angesichts der beschriebenen Zustände dennoch einer „kritischen Bildung, die die konsequente Konfrontation mit den Widersprüchen der Welt betreibt“ (128), Rechnung getragen werden kann, wird von Gruschka durch den Entwurf verbindlicher Voraussetzungen sozialer wie auch methodischer Art im organisatorischen Handeln der Schule markiert. Dass dabei „eine strategische Allianz mit dem ehemaligen Gegner: der Halbbildung“ (133) zum Tragen kommt, ist durchaus das Überraschende dieser im Geiste Kritischer Theorie geführten Überlegungen.

Neue Vergemeinschaftungsformen sind der gemeinsame Bezugspunkt der Beiträge von Ronald Hitzler und Winfried Marotzki. Hitzler fragt im Beitrag „Spaß-Verpflichtung und Moral-Verführung“ (135-150) in einem wissenssoziologischen sowie modernisierungstheoretischen Zugriff, wie es im Rahmen neuartiger, sogenannter posttraditionaler Vergemeinschaftungsformen dazu kommt, dass den eigensinnigen Relevanzsetzungen von Individuen in spätmodernen Gesellschaften so entsprochen wird, dass sich jene als „Kultur-Wert-Produzenten“ (135) und „Moral-Erziehungs-„Anstalten““ (ebd.) formieren. Dazu richtet er sein Augenmerk auf drei Jugendszenen, die Techno-, Hip-Hop- und Gothic-Szene, und zeigt auf, inwiefern diese sich durch ihre jeweilige Konsensmoral voneinander unterscheiden. Dabei macht er auch deutlich, dass die szenekonsensuellen Moralismen in einem ‚unsichtbaren‘ Bildungsprogramm der Jugendszenen inkorporiert sind. Marotzki widmet sich demgegenüber Vergemeinschaftungsprozessen im Internet und untersucht „Bildung in virtuellen Welten“ (151-167). Er geht von der These aus, dass mit dem Internet ein neuer Kultur- und Bildungsraum besteht, der über eine Neukonfiguration des Sozialen auch eine veränderte Konstitution von Subjektivität mit sich bringt. Anhand von Online-Communities, die als Projektionsfläche für neue Formen von Vergemeinschaftung vielfach anziehend wirken, diskutiert Marotzki Konsequenzen für das Selbst-, Fremd- und Weltverhältnis von Menschen. Dabei verdeutlicht er nicht nur, dass Online-Communities Chancen für eine basisdemokratische Partizipationskultur bereithalten. Er sieht auch mögliche Bildungseffekte, nämlich Flexibilisierung und Steigerung von Reflexivität, weshalb es seines Erachtens auch erforderlich ist, die virtuellen Welten als einen neuen pädagogischen Gestaltungsraum zu erschließen.

Die biowissenschaftlichen Voraussetzungen von Bildung stehen im Zentrum der Überlegungen von Annette Scheunpflug. In ihrem Beitrag „Bildung in einer natürlich determinierten Welt“ (168-184) nimmt sie die Schwierigkeiten der Erziehungswissenschaft im Umgang mit den Biowissenschaften kritisch in den Blick und demonstriert, dass zentrale pädagogische Kategorien mittels

biowissenschaftlicher Erkenntnisse reformuliert und empirisch gesättigt werden können. Ausgehend von dem biologischen Modell der genzentrierten Entwicklung, das die Bedeutung der genetischen Anlagen für die Erfassung und Verarbeitung von Umweltinformationen herausstellt, diskutiert sie verschiedene „Impulse für die Bildungstheorie“ (173). Dabei kommt sie zu dem Befund, dass sich wichtige Muster der Bildungstheorie „vor dem Hintergrund naturwissenschaftlich fundierter anthropologischer Zusammenhänge, wie sie die Biologie beschreibt, darstellen“ (181) und für eine erziehungswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar machen lassen. Eben deshalb endet der Beitrag auch mit einem Plädoyer, in welchem einer selbstbewussten Rezeption der biowissenschaftlichen Befunde in erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen Ausdruck verliehen wird.

Im Beitrag „Bildende Fremdheit“ (185-200) von Alfred Schäfer wird Bildung – im Kontrast zu Erziehung und Sozialisation – als ein „Möglichkeitsdenken“ (187) gedeutet, da es Entwicklungsprozesse unter dem Gesichtspunkt der *Ermöglichung* gelingender Subjektivierung betrachtet. Angaben über ein operationales Ziel können mit ihm indes nicht erlangt werden. Gleichwohl ist in diesem Möglichkeitsdenken der Erfahrungsbegriff bzw. eine bestimmte Konzeption von Erfahrung von enormer Bedeutung. Schäfer diskutiert diese Bedeutung anhand des Zusammenhangs von Fremdheit und Bildung, wozu er sich auf seine seit den 1990er Jahren in Afrika betriebenen und unter dem Terminus „Bildungsethnologie“ gefassten Studien beruft. Diese gehen davon aus, dass Prozesse des Aufwachsens sowie als pädagogische Verhaltensweisen wahrgenommene Aktionen in anderen Kulturen gemäß der dort vorherrschenden Sinnbestimmungen untersucht werden müssen. Das jedoch ist alles andere als unproblematisch, da ‚Bildungsprozessen‘ in anderen Kulturen ein differentes Selbst- und Weltverhältnis entspricht. Anhand ausgewählter bildungsphilosophischer Analysen um die Themen Freundschaft, Respekt, Scham, Nähe etc. macht Schäfer im Verlauf seiner Argumentation eindrücklich deutlich, „dass der Andere nicht nur das Gleiche anders denkt, sondern anders ‚ist‘“ (199). Es besteht deshalb sogar eine uneinholbare Differenz zum Selbst- und Weltverständnis der Fremden.

Im letzten Beitrag, in dem Heinz-Elmar Tenorth der Frage „Bildungstechnologie – mehr als ein Oxymoron?“ (201-227) nachgeht, werden Vorbehalte der pädagogischen Zunft gegenüber der Verknüpfung von Bildung und Technologie zum Anlass genommen, um die These zu plausibilisieren, dass die Pädagogik „ihre Spezifik als Praxis und Reflexion darin hat, dass man sie als Bildungstechnologie rekonstruieren kann“ (202). Dazu legt Tenorth ein Begriffsverständnis des ‚Bildungsbetriebswirts‘ Gerhard E. Ortner zu Grunde und demonstriert, wie sehr Bildungstechnologie als die Lehre von den Verfahren (Prozessen, Instrumenten, Strukturen), mit deren Hilfe man jemanden, im Grenzfall sich selbst, bilden kann, zum grundlegenden Repertoire der Pädagogik gehört. Verdeutlicht wird dies anhand von historischen Beispielen, die sich auf den Unterricht in Schulen, auf die Konstruktion von Lernumgebungen sowie auf die sonderpädagogischen Prinzipien der Einwirkung und Selbstwirksamkeit beziehen. Den Grund dafür, warum *in rebus paedagogicis* dennoch weithin die semantische Nähe zur Technologie vermieden wird, sieht Tenorth derweil in der Berufssituation der Profession: „Die Abwehr von Technologie erlaubt nicht nur die souveräne Disposition über die Ursachen von Erfolg und Misserfolg und damit die Abwehr bescheidener Erwartungen, sondern auch die Übersteigerung von Versprechen.“ (223)

Mittels verschiedener Zugriffe auf die leitende Frage „Wie ist Bildung möglich?“ wird der von Lothar Wigger herausgegebene Band seinem Anspruch gerecht und demonstriert, wie es gelingen kann, Perspektiven der Bildungstheorie und Bildungsforschung so zu vereinen, dass sie – statt sich diametral gegenüber zu stehen – konstruktiv miteinander ‚interagieren‘. Die Veröffentlichung der auf der Ringvorlesung gehaltenen Vorträge ist dabei als ein genuin historisches Dokument zu begreifen. Denn beschäftigt wird sich mit dem Diskussionsstand bis zum Jahr 2001; die jüngere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Problemfeld wird nicht erschlossen. Auch weist der Band zwei Schwierigkeiten auf. Die erste Schwierigkeit bezieht sich auf eine grundlegende Intention des Sammelbands. Behauptet wird, dass es dem Band „nicht um neue Antworten auf die Frage „Was ist Bildung?“, um Ideen oder Ideale“ (8) der Bildung gehe, sondern ausdrücklich und ausschließlich um die Beantwortung der leitenden Wie-Frage. Dabei zeigt sich allerdings, dass die Frage, *wie* Bildung möglich ist, nur dann beantwortet werden kann, wenn eine Idee darüber existiert, was Bildung überhaupt meint. Und alle Autorinnen und Autoren operieren in ihren Beiträgen freilich – mal expliziter, mal impliziter – mit einem spezifischen Bildungsverständnis, das sie zu Grunde legen (müssen), um die Wie-Frage zu beantworten. So wird Bildung von Koller etwa bezeichnet als die „Erweiterung des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses“ (44), die über die Konfrontation mit anderen Sprachen und Sprechweisen erfolgt. Für Metz-Göckel ist sie ein „Prozess der Aneignung kultureller Traditionen“ (83), der soziale Ungleichheiten aufweist. Und für Marotzki zeichnet sich Bildung durch eine „Flexibilisierung und Steigerung von Reflexivität“ (159) aus. Mit dem Umstand, dass die Wie-Frage also notgedrungen mit einer Was-Perspektive und konkreten kategorialen Angaben zu verknüpfen ist, damit sinnvolle Antworten gegeben werden können, hätte man m.E. durchaus offensiver umgehen können – zumal hiermit wichtige Fragen um Probleme der Begründung und Rechtfertigung einer Kontextualisierung von Theorie und Empirie angesprochen sind. Die zweite Schwierigkeit bezieht sich indes auf die in den einzelnen Beiträgen verwendeten Bildungsbegriffe und die hieran anschließenden empirischen Studien. Diese weisen insgesamt eine sehr große Heterogenität auf, da sich die Autorinnen und Autoren z.T. auf sehr unterschiedliche Theoriestränge beziehen. Auf diese Weise wird nun zwar sicherlich der Facettenreichtum dargestellt, den Redeweisen über Bildung mit sich bringen. Auch die verschiedenartigen empirischen Anschlüsse werden deutlich. Dass andere Umgangs- und Verfahrensweisen nicht nur möglich, sondern mit großem Gewinn realisierbar sind, sollte jedoch durchaus erwähnenswert sein [3]; auch und gerade vor dem Hintergrund der von Lothar Wigger in der Einleitung getroffenen Aussage, dass ein „einheitlicher Bildungsbegriff [...] bei so unterschiedlichen Herkünften und Herangehensweisen nicht vorausgesetzt“ (8) werden könnte.

Dass die Beiträge dieser Ringvorlesung nach acht Jahren nun in einem Band verfügbar gemacht werden, ist dennoch als sehr erfreulich zu werten: Nämlich deshalb, weil auf diese Weise – wie es auch der Herausgeber in der Einleitung formuliert – „Gedanken und Beiträge am Beginn einer wichtigen Diskussion“ (12) lebendig gehalten werden, zum Durch- und Weiterdenken einladen und den Anstoß zu weitergehenden Arbeiten im Kontext eines Forschungsgebiets, das sich durch die Pluralität der Zugangsweisen und Perspektiven auszeichnet, liefern können.

[1] Siehe hierzu z.B. auch die Besprechung des Bands „Bildungsphilosophie und



Bildungsforschung“ (hg. von Ludwig Pongratz / Michael Wimmer / Wolfgang Nieke):  
<http://www.klinkhardt.de/ewr/93807633.ht...>

[2] Prondczynsky, Andreas von: „Bildungstheorie – Bildungskritik – Bildungsforschung. Zum Wandel der Bildungssemantik“. In: Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften 2. Jg. (2006), H. 2, S. 7-36. <http://www.uni-flensburg.de/philosophie/...>

[3] Vgl. Koller, Hans-Christoph / Marotzki, Winfried / Sanders, Olaf (Hg.):  
Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung, Beiträge zu einer Theorie  
transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript 2007. Siehe auch die  
Besprechung unter: <http://www.klinkhardt.de/ewr/9783899425....>  
Thorsten Fuchs (Gießen)

*Thorsten Fuchs*: Rezension von: Wigger, Lothar: Wie ist Bildung möglich?. Bad  
Heilbrunn: Klinkhardt 2009. In: EWR 9 (2010), Nr. 1 (Veröffentlicht am 05.02.2010),  
URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978378151505.html>