

Kreitz, Robert

Kirsten Meyer: Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 2011, 224 S. [Rezension]

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 900-903



Quellenangabe/ Reference:

Kreitz, Robert: Kirsten Meyer: Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 2011, 224 S. [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 900-903 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104840 - DOI: 10.25656/01:10484

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104840>

<https://doi.org/10.25656/01:10484>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2012

■ *Thementeil*

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

■ *Allgemeiner Teil*

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung 772

Marina Zulauf Logoz

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen 799

Inka Bormann

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz
besser? 812

Birgit Bütow

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie
des Vertrauens in die Analyse einzuführen 824

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den
1970er und 80er Jahren 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother
Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber
Zuwanderern aus der Türkei 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler
Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis
bei Cotta 877

Besprechungen

Kai S. Cortina
Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung
im Schulsystem 898

Robert Kreitz
Kirsten Meyer: Bildung 900

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 904

Impressum U 3

Table of Contents

Topic: Trust as a Fundamental Pedagogical Category

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Trust as a Fundamental Pedagogical Category. An introduction 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Trust in Educational Research 772

Marina Zulauf Logoz

Bonding, Trust, and Self-Confidence 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Trust and Profession. An educational-scientific perspective on theoretical approaches and empirical analyses 799

Inka Bormann

Confidence in Institutions of Education or: Trust is good – is evidence better? ... 812

Birgit Bütow

Sexual Violence in Residential Education. An attempt at introducing the pedagogical category of trust into the analysis 824

Contributions

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Distant Mirrors? Durkheim, Schumpeter, and Weber and the debate on values during the 1970s and 80s 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnic Stereotypes in Kindergarten? Attitudes of kindergarten teachers towards immigrants from Turkey 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler

Publishing as Network Strategy. Cotta's complete edition of Pestalozzi's works 877

Book Reviews	898
New Books	904
Impressum	U3

Preiserhöhung ab Heft 1/13

Ab Heft 1/2013 wird der Abopreis nur für institutionelle Abnehmer auf EUR 174,00 für 6 Hefte im Jahr (zzgl. Versandkosten), bzw. EUR 199,00 für 6 Hefte + 1 Beiheft im Jahr (zzgl. Versandkosten) angehoben.

Mitteilungen der Redaktion

Frau Dr. Berit Ötsch hat zum 31. Juli 2012 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und die Redaktion danken ihr für drei Jahre großes Engagement und hervorragende Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Herrn Christian Krause.

Mit dem 1. Januar 2013 erscheint die Zeitschrift für Pädagogik im Verlag Beltz Juventa.

Begutachtung 2011/2012

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereicherter Manuskripte von August 2011 bis Juli 2012.

Frank Achtenhagen	Mechthild Gomolla	Georg Lind
Stefan Albisser	Philipp Gonon	Vanessa Lux
Thomas Alkemeyer	Cornelia Gräsel	Kai Maaz
Herbert Altrichter	Hans-Ulrich Grunder	Christoph Maeder
Klaus Beck	Andrea Haenni-Hoti	Christine Mayer
Roland Becker-Lenz	Martin Hartmann	Klaus Meisel
Fabienne Becker-Stoll	Helmut Heid	Gabriele Mentges
Matthias Baer	Martin Heinrich	Astrid Messerschmidt
Franz Baeriswyl	Friederike Heinzl	Gerhard Minnameier
Dietrich Benner	Stephanie Hellekamps	Roland Mugerauer
Esther Berner	Anna Henkel	Markus Neuenschwander
Horst Biedermann	Aiga von Hippel	Fritz Oser
Inka Bormann	Stephan Hirschauer	Fritz Osterwalder
Dorit Bosse	Andreas Hoffmann-Ocon	Jürgen Overhoff
Walter Brehm	Rebekka Horlacher	Christine Pauli
Friedhelm Brüggem	Klaus-Peter Horn	Karl-Josef Pazzini
Micha Brumlik	Wolfgang Jütte	Birgit Pepin
Anton Bucher	Jochen Kade	Manuela Pietraß
Ute Clement	Bernhard Kalicki	Brita Rang
Michael Corsten	Gisela Kammermeyer	Alexandra Retkowski
Isabell Diehm	Wassilis Kassis	Norbert Ricken
Daniel Dietschi	Heidemarie Kemnitz	Markus Rieger-Ladich
Hartmut Ditton	Elke Kleinau	Carsten Rohlfs
Franz Eberle	Uta Klusmann	Charlotte Röhner
Thomas Eckert	Michael Knoll	Bettina Rösken
Edgar Forster	Hans-Christoph Koller	Hans-Günther Roßbach
Barbara Friebertshäuser	Susanne Kraft	Jörg Ruhloff
Eckhardt Fuchs	Volker Kraft	Wolfgang Sander
Detlev Garz	Sabine Krolak-Schwerdt	Alfred Schäfer
Wolfgang Gippert	Marianne Krüger-Potratz	Niclas Schaper
Edith Glaser	Volker Ladenthin	Pia Schmid
André Gogoll	Alfred Langewand	Joel Schmidt

Bernhard Schmidt-Hertha
Friedemann Schmoll
Barbara Schneider-Taylor
Bernard Schneuwly
Josef Schrader
Knut Schwippert
Astrid Seltrecht
Stefanie Stadler Elmer

Krassimir Stojanov
Claudia Strobel
Barbara Thies
Frank Tosch
Ulrich Trautwein
Rainer Treptow
Daniel Tröhler
Stefan Ufer

Florian Waldow
Gabi Weigand
Gabriele Weiss
Christine Wiezorek
Egbert Witte
Stefan C. Wolter
Christoph Wulf
Jörg Zirfas

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Waxmann Verlags, Münster, des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, des Juventa Verlags Weinheim und das Jahresarhaltsverzeichnis 2012 bei.

dem festen Blick auf die jüngsten Reformen und dem Ausblick auf die Zukunft ein informierter Blick zurück. Wer sich in der Bildungsgeschichte der Bundesrepublik auskennt, muss an einigen Stellen schmunzeln, weil irgendwie das Rad neu erfunden wird. Vieles, was jetzt unter „Neuer Steuerung“ firmiert, hatte der Deutsche Bildungsrat in den 1970er Jahren bereits ausführlich diskutiert. Aus der Analyse, warum sich bestimmte Dinge nicht haben durchsetzen können, lassen sich die Erwartungen an die Nachhaltigkeit der aktuellen Reformbemühungen ableiten. Die geringe Rolle, die Bildungshistoriker in der heutigen Zeit spielen, ist den Herausgebern fast nicht anzulasten, ist es doch charakteristisch für die gesamte jüngere Reformdebatte.

Anstatt eines abstrakten Kapitels über den internationalen Reformdiskurs wäre ein direkter Vergleich der Schweiz, Österreichs und Deutschlands deutlich ergiebiger gewesen. Da haben die Herausgeber, die ja in Linz und Zürich tätig sind, eine große Chance verpasst!

Mehr als nur ein Formfehler ist, dass ein Index fehlt, denn das Buch ist kein Lehrbuch, das man von Anfang bis Ende durcharbeiten sollte. Ein Index nach Stichwörtern und Personen hätte den Lesern die Möglichkeit gegeben, relevante Aspekte zu einem Thema schnell quer über Kapitel hinweg zu finden, ohne die oft etwas schwerfällig anmutenden Einleitungen lesen zu müssen. Aus diesem Grund ist das Buch für Studenten bzw. in der Lehre nur bedingt geeignet. Das ist schade, weil man leicht eine Lehrveranstaltung entlang der Kapitel konzipieren könnte. Wie schön wäre es, wenn in nicht allzu ferner Zukunft eine überarbeitete Neuauflage auf den Markt käme. Die könnte dann ein echter Klassiker werden.

Kai S. Cortina, University of Michigan,
Department of Psychology, Combined
Program Education & Psychology,
530 Church St., Ann Arbor, MI, 48109-1043,
U.S.A.
E-Mail: kai.cortina@umich.edu

Kirsten Meyer: Bildung. Berlin, Boston: De Gruyter, 2011, 224 S., EUR 19,50.

Die in der Reihe „Grundthemen Philosophie“ erschienene Monographie von Kirsten Meyer ist die überarbeitete Fassung ihrer Habilitationsschrift an der Universität Göttingen. Unter der Annahme, dass „Bildung“ (dabei hat die Autorin vor allem die schulische Bildung im Blick) den „Zweck der Erziehung“ bezeichnet, präsentiert und evaluiert die Autorin Begründungszusammenhänge, durch die Bildung als „Wert an sich“ begrifflich bestimmt und die staatliche Förderung von Bildung legitimiert werden kann.

Der diskursive Ausgangspunkt von Meyers Überlegungen ist nicht die erziehungswissenschaftliche Diskussion um den Bildungsbegriff. Zwar geht sie von einem humanistischen Bildungsbegriff aus und erwähnt einige prominente Positionen aus der Erziehungswissenschaft, doch im Zentrum ihrer Überlegungen stehen Autoren aus dem Kontext der angelsächsischen praktischen und politischen Philosophie (z.B. Harry G. Frankfurt, Martha Nussbaum, John Rawls). Innerhalb dieses Feldes nimmt Meyer eine liberale und zugleich dezidiert subjektivistische Position ein. Sie wendet sich folglich gegen kommunitaristische Vorstellungen, denen in der politischen Philosophie der Gegenwart liberale Auffassungen gegenüberstehen, und zugleich gegen die Argumentation, dass Personen ihre individuellen Fähigkeiten aufgrund ihres objektiven Werts entwickeln sollten.

Meyer eröffnet ihre systematische Untersuchung mit dem Begriff personaler Autonomie, indem sie nacheinander klärt, was unter „Handlungsautonomie“, „Autonomie des Wollens“ und „Autonomie des Meinens“ zu verstehen ist. Handlungsautonomie liegt nach Meyer vor, wenn ein Subjekt zwischen mehreren Handlungsoptionen wählen kann. Fremdbestimmung ist die Vereitelung eigentlich offenen stehender Handlungsmöglichkeiten. Zur Handlungsautonomie gehört aber auch, dass man die Folgen und Nebenfolgen der zur Wahl stehenden Alternativen kennt und über die Kenntnisse verfügt, sie auch wahrnehmen zu können. Handlungsautonomie setzt demnach

ein Mindestmaß von Wissen und Können voraus.

In Abgrenzung zu Harry Frankfurt, für dessen Begriff personaler Autonomie charakteristisch ist, wie eine Person sich zu ihren Wünschen (erster Stufe) verhält und ob sie damit einverstanden ist, dass sie sie hat (Wünsche zweiter Stufe), vertritt Meyer ein Autonomieverständnis, für das die Haltung der „kritischen Reflektiertheit“ fundamental ist. Autonom sind wir nicht, weil wir uns an etwas persönlich binden, was uns am Herzen liegt, sondern insofern wir in der Lage sind, unsere Wünsche in Hinblick auf ihre Genese, auf andere Wünsche und auf ihre Authentizität kritisch zu betrachten. Kritische Reflexion vermag auch die Autonomie des Meinens zu sichern, da so Ansichten und Überzeugungen und die mit ihnen verbundenen Geltungsansprüche geprüft werden können.

Während Letzteres kaum strittig sein dürfte, überzeugt der gegen Frankfurt gerichtete Einwand nicht ganz. Schließlich ist es eine wichtige Facette von Frankfurts Argumentation, dass sich die Dinge, die uns am Herzen liegen, einer rationalen Begründung entziehen (Eltern lassen sich von ihrer Liebe zu ihren Kindern auch dann nicht abbringen, wenn sie einsehen, dass es „bessere“ Kinder als ihre eigenen gibt). Ferner kann man die Frage stellen, ob „kritische Reflektiertheit“ überhaupt die Autonomie des Wollens betrifft und nicht eher mit einem anderen Aspekt von Autonomie zu tun hat, nämlich Selbstwissen und Selbsttransparenz. Unabhängig von solchen Finessen zeigt Meyer völlig überzeugend auf, dass wichtige Bildungsinhalte nicht angemessen mit dem Verweis auf den durch sie zu erreichenden Autonomiegewinn gerechtfertigt werden können. Das gilt insbesondere für die ästhetische Bildung.

Immer wieder bezieht sich Meyer in ihrer Argumentation auf das „gute Leben“, welches an „gute Erfahrungen“ geknüpft wird: Bildung ist ein „Wert an sich“, da sie dem Einzelnen gute Erfahrungen ermöglicht. Ob Erfahrungen „gut“ bzw. „wertvoll“ sind, erschließt sich ihrer Meinung nach aus der Perspektive der ersten Person, also aus der Binnensicht des einzelnen Subjekts. Aus dieser Perspektive lassen sich gute Erfahrungen zwar nur umschreiben,

dennoch haben wir zu einer klaren Vorstellung davon, was gute von schlechten Erfahrungen unterscheidet, und zum anderen sind wir uns als Menschen hinlänglich ähnlich, so dass man darauf vertrauen kann, dass sich darüber ein hinlänglicher Konsens herstellen lässt. Was gut für uns ist, erschließt sich somit nicht bloß aus einer Begriffsanalyse des guten Lebens, sondern ist auch erfahrungsbasiert – hier greift Meyer einen Gedanken von Nussbaum auf. Die Bezugnahme auf das gute Leben relativiert zugleich die zentrale Stellung von Autonomie und Selbstbestimmung im Diskurs über Bildungsziele. Personale Autonomie ist zwar etwas, was dazu beiträgt, dass wir gute Erfahrungen machen können, doch viele Bildungsinhalte, wie beispielsweise die musische Bildung, lassen sich direkt damit begründen, dass die Begegnung mit ihnen gute Erfahrungen ermöglicht.

Meyer wendet sich sodann dem Begriff „Wert an sich“ zu. Dinge werden als intrinsisch bzw. inhärent „wertvoll“ bzw. „gut“ bezeichnet, um sie von instrumentellen Werten abzugrenzen. Dabei trägt ihre Position erkennbar normative Züge: Was inhärent wertvoll ist, gilt als erstrebens- bzw. erhaltenswert. Nicht ganz leicht ist hier die Abgrenzung von inhärent und bloß instrumentell wertvollen Dingen. Meyer schließt sich dabei Robert Audi an: Es sind intrinsische Eigenschaften der Dinge, die konstitutiv für unsere guten Erfahrungen mit diesen Dingen sind. Somit lässt sich die Möglichkeit, gute Erfahrungen zu machen, nicht von den Dingen und ihren Eigenschaften, durch die sie inhärent wertvoll sind, trennen. So bewundern wir manche Kunstwerke nicht deshalb, weil wir mit ihnen wertvolle Erfahrungen machen, sondern weil sie aufgrund ihrer Komposition und Gestaltungseigenschaften besonderen Wert für uns haben. Dennoch sind es genau diese Eigenschaften, aufgrund derer wertvolle Erfahrungen mit diesen Dingen möglich sind. Dabei bleibt Meyers Begriff der „guten Erfahrung“ unanalysiert: „Gute oder wertvolle Erfahrungen sind also von einem subjektiven Standpunkt aus gut, der sich nicht weiter explizieren lässt“. Unabhängig davon behauptet Meyer, dass es zumindest so etwas wie Familienähnlichkeiten zwischen verschiedenen guten Erfahrungen gebe.

Dieser strenge Subjektivismus, der die Entscheidung über den Bildungswert einer Sache letztinstanzlich der Autorität der ersten Person überantwortet, ist keineswegs unproblematisch. Durch ihre Betonung der subjektiven Qualität „guter“ Erfahrungen wird vernachlässigt, was die Erfahrungen gut macht, nämlich der durchaus explizierbare Inhalt dieser Erfahrung, der auf die Eigenschaften der Objekte der Erfahrung zurückverweist. Zudem sind nicht alle relevanten und bildenden Erfahrungen subjektiv in guter Erinnerung. Schmerzhaft Erfahrungen der Enttäuschung berauben uns unserer Illusionen und sind deshalb (objektiv) gut für uns. Dennoch wünschen wir weder, sie zu wiederholen, noch hoffen wir, sie mögen anhalten.

Wie dem auch sei, für Meyer ist Bildung ein Wert an sich, weil durch Bildung gute Erfahrungen möglich werden. Dies zeigt sie anhand einzelner Aspekte von Bildung auf: So argumentiert sie, dass Autonomie für uns einen intrinsischen Wert besitzt, weil unser Leben durch die Haltung kritischer Reflektiertheit in der Regel besser wird. Das Gewinnen von Erkenntnissen und die Aneignung von Wissen können selbst eine bereichernde Erfahrung sein, gerade dann, wenn es sich um Kenntnisse handelt, die unseren Intellekt herausfordern. Auf ähnliche Weise erfahren wir Werke der Kunst und Musik als ästhetisch wertvoll. Daher können Verteidiger nicht-instrumenteller Bildungsziele (wie beispielsweise der Befähigung zur Beschäftigung mit klassischen Werken der Musik, Literatur und bildenden Kunst) auf den inhärenten Wert der Bildung verweisen.

Nach diesen systematischen Vorklärungen wendet sich Meyer der Frage zu, wie die aus der Sicht einer liberalen Staatsauffassung gebotene Neutralität des Staates mit der Schulpflicht vereinbart werden kann: Was berechtigt den liberalen Staat, die Schulpflicht gegenüber Eltern einzufordern, die aus weltanschaulichen Gründen ihre Kinder nicht in öffentlichen Einrichtungen, sondern privat unterrichten wollen? Im Kern beinhaltet das Neutralitätsgebot, dass sich staatliche Eingriffe prinzipiell gegenüber allen vernünftigen Personen rechtfertigen lassen. Wenn staatliches Handeln bestimmte Werte gegenüber an-

deren Werten fördert, dann sollte es sich um Werte handeln, die allgemein zustimmungsfähig sind. Unter Rückgriff auf das Ergebnis ihrer Überlegungen zur Relevanz von Autonomie und der Befähigung zu einem guten Leben kommt Meyer zu dem Ergebnis, dass der Staat den Kindern ermöglichen muss, aus den (elterlichen) Gemeinschaften, in die sie hineingeboren wurden, aus freiem Entschluss austreten zu können. Sie müssen in die Lage versetzt werden, selbst entscheiden zu können, was für sie das beste Leben ist. Dazu müssen die Kinder mögliche Alternativen kennen und bewerten können, psychisch unabhängig sein und über die für das Leben außerhalb der Gemeinschaft unabdingbaren Fähigkeiten verfügen. So lässt sich eine staatliche Schulpflicht rechtfertigen, die mit dem (ebenfalls zu legitimierenden) Anliegen der Eltern auf eine Erziehung ihrer Kinder nach ganz eigenen Wertvorstellungen im individuellen Fall abgewogen werden muss.

Im abschließenden Kapitel thematisiert Meyer Fragen der Gerechtigkeit und Chancengleichheit im Bildungsbereich. „Chancengleichheit“ meint, dass alle Personen die Gelegenheit haben, zu tun und zu erreichen, was sie wollen, ohne von anderen daran gehindert zu werden. Der Forderung nach Chancengleichheit im Bildungswesen liegt jedoch kein „einfaches“, sondern ein „strenges“ Gleichheitspostulat zugrunde. Demnach sollen alle ihre individuellen Ziele mit gleicher Wahrscheinlichkeit erreichen können. Meyer zeigt, dass unter der Bedingung sozialer und natürlicher Ungleichheit solche Forderungen in nicht mehr legitimierbare Anforderungen an das staatliche Handeln münden: Sollen allen Kindern im gleichen Umfang Bildungsressourcen zugewiesen werden, sollte man die Kinder mit den besseren Bildungsprognosen stärker als die anderen fördern (weil durch Förderung der Leistungsstarken durch nachträgliche Umverteilung auch die Schwächeren profitieren) oder soll man die weniger talentierten und sozial benachteiligten Kinder bevorzugt fördern, um ihre nachteilige Ausgangslage zu kompensieren? Meyers Überlegungen zu diesen Fragen münden in ein „moderates“ Verständnis von Bildungsgerechtigkeit: Öffentliche Erziehung habe grundlegende Kulturtechniken

und die für den Einstieg in das Arbeitsleben erforderlichen Kenntnisse zu vermitteln. Dadurch ist allen der Zugang zu zentralen Zielen der öffentlichen Bildung zu garantieren. Darüber hinaus ist es legitim, wenn staatliche Bildungsförderung den Zugang zu Erfahrungen ermöglicht, die das individuelle Leben normalerweise besser machen.

Meyers Untersuchung kann man als Beitrag zur politischen Philosophie lesen, da sie sich primär um eine argumentative Rechtfertigung liberaler Erziehungsziele innerhalb eines liberalen Staatswesens bemüht. Da die Explikation grundlegender Begriffe, normativer Setzungen und der Verfahren argumentativer

Rechtfertigung jedoch auch ein Anliegen der Bildungs- und Erziehungsphilosophie ist, ist Meyers Studie zugleich ein gutes Beispiel für den Brückenschlag zwischen den Disziplinen und ihren je eigenen Diskursen. Vor allem die Frage nach dem guten Leben und ihre erfahrungsbasierte Beantwortung ist eine wichtige Anregung für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Bildung.

Robert Kreitz, Technische Universität
Chemnitz, Institut für Pädagogik,
Reichenhainer Str. 39, 09107 Chemnitz,
Deutschland.
E-Mail: robert.kreitz@phil.tu-chemnitz.de