

2. Bildung anders denken. Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Rahmen einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in der Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund möglicher Anknüpfungspunkte für die Religionspädagogik

In der Pädagogik, die eine Bezugswissenschaft der Religionspädagogik darstellt, lässt sich gegenwärtig eine Strömung beobachten, welche, unter Bezugnahme auf den klassischen Bildungsbegriff Wilhelm Humboldts, den Versuch unternimmt, »Bildung anders zu denken«.¹

Nachdem der klassische Bildungsbegriff seit den 1960er Jahren durch die verstärkt empirisch ausgerichtete Pädagogik an den Rand gedrängt und »durch vermeintlich anschlussfähigere Termini wie ›Qualifikation‹, ›Identität‹ oder ›Autopoiesis‹« ersetzt wurde, erlebt er heute in Teilen der Pädagogik, insbesondere in der Nische der biographieorientierten Bildungsforschung, eine Art »Renaissance«.² Es muss jedoch betont werden, dass diese Renaissance sich nicht in der gesamten Bildungsforschung widerspiegelt. Andreas Poenitsch merkt etwa kritisch an, dass die Hauptströmungen empirischer Bildungsforschung aufgrund ihres hohen politischen Status, spätestens seit der PISA-Studie, und der großen gesellschaftlichen Wertschätzung für Zahlen und Fakten es sich erlauben können, Bildungsforschung zu betreiben, ohne den Bildungsbegriff theoretisch zu bestimmen.

»Die empirische Bildungsforschung dürfte es zur Zeit – etwas provokant formuliert – kaum nötig haben, sich von bildungstheoretischer Kritik ausdrücklich und ausführlich abzugrenzen, weil ihr faktischer politischer Stellenwert, ob nun disziplinintern oder in

1 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 10.

2 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 10.

weiten Teilen der Öffentlichkeit, ein Selbstbewußtsein erzeugt hat, das Vorbehalten, Defizitdiagnosen und Kritik gegenüber einigermaßen resistent sein kann.«³

Die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung unternimmt den Versuch Bildungstheorie und empirische Bildungsforschung zusammen zu führen.

Winfried Marotzki hat als einer der ersten versucht, die Kluft zwischen Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung zu überwinden und gehört nach der Auffassung von Krassimir Stojanov mit Hans-Christoph Koller zu den »vielleicht momentan prominentesten Vertreter[n] der biographischen Bildungsforschung.«⁴ Ihren »Bildungsbegriff, der im Rahmen der bildungsbezogenen Biographieforschung entwickelt wird« hält Stojanov sogar »für eine echte paradigmatische Neuerung in der Bildungstheorie insgesamt.«⁵ Er bezeichnet die bildungsphilosophischen Reflexionen Kollers als »beeindruckendes Zeugnis« der Verknüpfung von bildungstheoretischer Reflexion und empirischer Forschung.⁶

Das hier beschriebene Konzept einer Zusammenführung von klassischer Bildungstheorie und empirischer Bildungsforschung, wie er im Ansatz des transformatorischen Bildungsbegriffes entwickelt wurde, ist in der Erziehungswissenschaft insgesamt positiv aufgenommen worden und war und ist, zwar mit teilweise anderen Schwerpunkten und Modifizierungen, Grundlage weiterer Arbeiten. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Rezeption der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse und der damit im Zusammenhang stehenden bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung in seiner Gänze widerzugeben, sodass hier auf die Arbeit von Thorsten Fuchs verwiesen sei, der in seiner Dissertation »Bildung und Biographie« die Rezeption des o.g. Ansatzes in Detail ausgewertet hat.⁷

Der von Marotzki und Koller im Rahmen ihres Konzepts einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung entwickelte Bildungsbegriff orientiert sich hinsichtlich mehrerer Facetten am klassischen Bildungsbegriff Humboldts, wie etwa der Entwicklung eines freien und selbstbestimmten Subjekts, was durch gesellschaftliche oder ökonomische Anforderungen und Beanspruchungen bedroht ist. Bildung nur auf eine Qualifizierung für die Anforderungen von Gesellschaft oder der Berufswelt zu reduzieren, wie sie etwa von der OECD als »function well in this world«⁸ bestimmt wird, wird von den o.g. Vertretern einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung als Verkürzung angesehen.

3 Poenitsch, Andreas: Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 2004, S. 442–455, S. 448.

4 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung: Normative Konzepte in qualitativ-empirischen Bildungsstudien, in: Pongratz, Ludwig, Wimmer, Michael, Nieke, Wolfgang: Bildungsphilosophie und Bildungsforschung, Bielefeld 2006, S. 66–87, S. 74. Im Folg. zit. als: Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung.

5 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

6 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 68.

7 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 85–191.

8 Vgl. OECD: The definition and selection of key competencies. Executive summary, S. 4, 2005, URL: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [Zugriff: 27.06.2020]

Nach Humboldt soll es bei Bildung des Menschen u.a. um »die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« gehen.⁹ Da dies aber nur in Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Welt erfolgen kann, ist der Aspekt der Subjektivierung in Bildungsprozessen »allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung« zu sehen.¹⁰ Diese Wechselwirkung impliziert bei Humboldt eine normative Dimension, die einerseits die Entfaltung des Selbst durch die Auseinandersetzung mit Welt fordert, andererseits zur Veränderung der Welt durch dieses selbst hin zu mehr »Freiheit und soziale[r] Gerechtigkeit« führen soll.¹¹ In Anlehnung an Humboldt sollen nun bei dem Ansatz der bildungstheoretisch orientierten Bildungsforschung ebenfalls die Selbst- und Weltverhältnisse ins Zentrum der Bestimmung des Bildungsbegriffes rücken. Dies bedeutet, dass die Bildungsprozesse der jeweiligen Subjekte nicht losgelöst von ihren Verhältnissen zu sich selbst, zur Welt, und dies impliziert auch das Verhältnis zum Anderen, betrachtet werden können.¹² Bildung wird hier nicht bloß auf die Akkumulation von Wissen oder Vermittlung von Kompetenzen zur Bewältigung von gesellschaftlichen Anforderungen reduziert, sondern wird als Transformation von Selbst-, Welt- und Fremdverhältnissen verstanden, was diese hier von einem Lernen unterscheidet, in welchem Wissen generiert wird, ohne dass es bei dem Subjekt des Lernens zu den o.g. Transformationen kommt oder diese gar nicht erst angestrebt werden. Marotzki sucht daher, in Anlehnung an die Theorie von Gregory Bateson, »jenen Punkt zu markieren, an dem menschliches Lernen in einen Prozeß umschlägt, der als Bildungsprozeß angesprochen werden kann.«¹³

»In informationstheoretischer Terminologie formuliert, lässt sich Lernen demzufolge als Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen verstehen, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selber unangetastet bleibt. Bildungsprozesse sind in dieser Perspektive dagegen als Lernprozesse höherer Ordnung zu verstehen, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert.«¹⁴

-
- 9 Humboldt, Wilhelm: Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, in: Ders. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, Bd. I, S. 56–233, S. 64.
 - 10 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück, in: Ders. Werke in fünf Bänden. Schriften zur Anthropologie und Geschichte, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1960, Bd. I, S. 234–241, S. 235f. Im Folg. zit. als: Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen.
 - 11 Vgl. Dörpinghaus, Andreas, Poenitsch, Andreas, Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung, 5. Aufl. Darmstadt 2013, S. 70.
 - 12 Bei Koller umfasst der Begriff des Weltverhältnisses auch das Fremdverhältnis im Sinne des Verhältnisses zu Anderen, jedoch verzichtet Koller auf diese Formulierung der einfacheren Ausdrucksweise wegen. Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 17, FN 6.
 - 13 Vgl. Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim 1990, S. 32. Im Folg. zit. als: Marotzki, Winfried: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie.
 - 14 Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 15.

Es ist möglich, Wissen zu erwerben oder Fähigkeiten zu erlernen, ohne dass sich das Verhältnis zu einem Selbst und/oder zur Welt verändert. Der transformatorische Bildungsbegriff spricht dagegen erst dann von Bildung, wenn Bildungsprozesse zu einer grundlegenden Veränderung der o.g. Verhältnisse führen. Bei Bildungsprozessen im transformatorischen Sinne geht es folglich nicht bloß darum, »den Bildungsbegriff anders zu denken als bisher, sondern auch, das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen.«¹⁵

»Von Bildung zu sprechen, sehe ich dann als gerechtfertigt an, wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt.«¹⁶

Dies soll nicht bedeuten, dass durch solch einen Bildungsbegriff der Begriff des Lernens obsolet würde. Wie bereits dargestellt, sind transformatorische Bildungsprozesse Marotzki zufolge, höhere Formen des Lernens.

Man kann daher sagen, dass es Bildung ohne Lernen nicht geben kann, wohl aber Lernen ohne Bildung.

2.1 Krisenerfahrungen als Anlässe für Bildungsprozesse

Humboldt selbst verwendet den Begriff der Transformation nicht, jedoch geht es auch ihm, wie bereits erwähnt, um eine »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt«¹⁷ durch Bildung. Ein Punkt, an dem sich der Ansatz von Marotzki und Koller von Humboldt unterscheidet, liegt in der Frage nach den Anlässen von Bildungsprozessen. Humboldt bestimmt das Subjekt von Bildungsprozessen als eines, das von sich aus, sofern es die Möglichkeit dazu hat, nach Bildung im Sinne von Erweiterung des Selbst- und Weltverhältnisses mit dem Ziel der Selbstvervollkommenung und »Veredlung des Menschen« strebt.¹⁸

»Die Entwicklung aller Keime aber, die in der individuellen Anlage eines Menschenlebens liegen, halte ich für den wahren Zweck des irdischen Daseyns, nicht gerade das Glück.«¹⁹

In der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gehen Marotzki und Koller dagegen von Krisenerfahrungen als Anlässen von Bildungsprozessen aus. Krise wird hier

15 Vgl. Hans-Christoph Koller: *Bildung anders denken*, S. 9.

16 Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie*, in: Koller, Hans-Christoph, Marotzki, Winfried, Sanders, Olaf (Hgg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrungen. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Bielefeld 2007, S. 13–69, S. 21. Im Folg. zit. als: Kokemohr, Rainer: *Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden*.

17 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 16.

18 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. II. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, Freiburg i.Br. und München 1970, S. 509. Im Folg. zitiert als: Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: *Pädagogik*, Bd. II.

19 Humboldt, Wilhelm: *Brief an Charlotte Diede vom 28. Juni 1832*, in: Menze, Clemens: *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*, Ratingen 1965, S. 125.

bestimmt als »Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist.«²⁰

»Anders als bei Humboldt, der von einem gleichsam natürlichen Bestreben des Menschen nach Entfaltung seiner Kräfte bzw. nach Erweiterung seiner Weltansicht auszugehen scheint, ist es hier also ein Scheitern oder ein krisenhaftes Ereignis, welches den Anstoß für Bildungsprozesse gibt.«²¹

Marotzki und Koller messen Krisenerfahrungen in Bildungsprozessen deshalb einen so hohen Stellenwert bei, weil sie diese als ein Symptom hochkomplexer bzw. postmoderner Gesellschaften ansehen. Die theoretische Grundierung ihrer Theorien und empirischen Untersuchungen geht von der Überzeugung aus, dass es keine verbindlichen und universellen Wahrheiten und Normen mehr gebe und vielmehr die einzelnen Subjekte die Aufgabe der je subjektiven und stets vorläufigen Wahrheitsfindung zu übernehmen haben.

»Die These der Kontingenzsteigerung besagt im Kern, daß eine Pluralitätsexpansion derart stattfindet, daß eine – wie auch immer geartete – Einheit sie nicht mehr aufzufangen in der Lage ist.«²²

Marotzki geht es darum, lebensgeschichtliche Bildungsprozesse in hochkomplexen Gesellschaften zu analysieren, in denen »vorgegebene Weltbilder, konventionelle Normen- und Orientierungssysteme ihre Integrations- und Legitimationsfunktion für immer mehr Mitglieder der Gesellschaft verloren haben.«²³ Diesen Verlust bezeichnet Marotzki sowohl als Ursache von Krisenerfahrungen wie auch als Chance. Die Chance bestehe darin, dass der Einzelne selbst zum Subjekt seiner Biographie wird, worin aber gleichzeitig eine Gefahr bestehen kann, dass »durch die Dynamik und das Tempo des Individualisierungsprozesses«²⁴ das Individuum dazu gezwungen werde, seine Lebensentwürfe selbst zu konzipieren und diese im Verlauf der Biographie mehrfach zu verwerfen und neu zu gestalten, was als »drohende Dauerstrapazierung psychischer und kognitiver Ressourcen [...] immer häufiger zum Krisenauslöser« werde.²⁵ Marotzki geht es nun darum, Bildungsprozesse in diesem postmodernen Kontext in Biographien zu untersuchen und davon ausgehend, Schlussfolgerungen für Bildungsprozesse in hochkomplexen Gesellschaften zu ziehen. Er geht davon aus, dass solche Lern- und Bildungsprozesse notwendig sind, welche ein »kreatives, durch Freiheit bestimmtes Umgehen mit Welt« ermöglichen und dadurch zu einem souveränen Umgang mit Krisen führen.²⁶

Auch bei Koller geht es darum, Bildungsprozesse im Kontext der Postmoderne zu untersuchen, wobei er dabei dem Begriff des Widerstreits, welcher von Jean-Francois Lyotard geprägt wurde, einen hohen Stellenwert beimisst. Hierbei handelt es sich um die

20 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 16.

21 Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 16.

22 Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28.

23 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28f.

24 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28.

25 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 28.

26 Vgl. Marotzki, Winfried: *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie*, S. 49.

Annahme, dass seit dem Verlust eines »universellen Metadiskurses« es zu einer »radikalen Pluralität der Sprachspiele oder Diskursarten« gekommen sei.²⁷ Der Konflikt zwischen zwei oder mehreren Diskursarten wird als Widerstreit bezeichnet, der nicht zu schlichten ist, da im Gegensatz zum Rechtsstreit »keine Schiedsinstanz vorhanden [ist], die es erlauben würde, den Konflikt zu schlichten«, sodass kein Urteil zu Gunsten einer der Konfliktparteien gesprochen werden kann.²⁸

Ein Widerstreit kann dann zu einem Rechtsstreit werden, wenn eine Diskursart sich gegenüber einer anderen durchsetzt.²⁹ Koller dagegen plädiert für eine »Anerkennung der radikalen Heterogenität der Diskursarten« und ein »Offenhalten des Widerstreits (d.h. der Versuch zu verhindern, dass er in einen Rechtsstreit verwandelt wird)«. ³⁰ Darüber hinaus geht es ihm aber auch darum, »nach neuen Ausdrucksmöglichkeiten für das zu suchen, was in den jeweils vorherrschenden Diskursarten nicht gesagt werden kann«³¹ Dies geht Koller zufolge mit Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses einher, da diese durch neue sprachliche Ausdrucksformen, durch neue Diskursarten in Gang gebracht werden können. Ein Widerstreit ist für Koller nämlich aufgrund der »konflikthaften Grundstruktur« der darin enthaltenen »radikalen Pluralität der Diskursarten« einerseits ein Faktor, der Bildungsprozesse herausfordert bzw. initiiert, andererseits stellt dieser einen zentralen Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesses selbst dar, da Koller diese als Entwicklung neuer »Artikulationsmöglichkeiten« begreift, »die einem Widerstreit gerecht werden.«³²

So kommt Koller zu dem Schluss, Bildung »als jenen Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist. Auf eine Formel gebracht, lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht zu werden.«³³

Ob eine Krisenerfahrung wirklich eine notwendige Bedingung von Bildungsprozessen darstellt, wird beispielsweise von Gila Brandt-Hermann skeptisch gesehen. Sie ist der Auffassung, dass Bildungsprozesse nicht nur durch Krisenerfahrungen, sondern wie im Sinne Humboldts, aus eigenem Antrieb initiiert werden können.³⁴ Der Faktor Zeit erschwert hierbei jedoch die Trennschärfe und die Beantwortung dieser Frage, da einem scheinbar selbst motivierten Suchen nach Veränderungen frühere Krisenerfahrungen und Brüche zu Grunde liegen können. Genauso ist es möglich, dass eine Krisenerfahrung in dem hier skizzierten Sinn, sich über einen längeren Zeitraum erstreckt und keinen punktuellen, sondern einen linearen Charakter aufweist, wobei der Krisenmodus

27 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 89f.

28 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 96.

29 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 92.

30 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 94 und 97.

31 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung und Widerstreit*, S. 152f.

32 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 97, FN 35.

33 Vgl. Koller, Hans-Christoph: *Bildung anders denken*, S. 97

34 Brandt-Herrmann, Gila: *Typische Biographien untypischer Informatiker. Bildungsprozesse in Berufsbiographien von Informatikern*, Münster 2008, S. 69.

des Selbst- und Weltverhältnisses zu einer Grundhaltung wird, dessen Schmerz erträglich ist und dennoch Bildungsprozesse anstachelt. Humboldt selbst sieht etwa in »der Befriedigung der inneren Unruhe« einen Anlass oder Antrieb zur Bildung.³⁵

Ein eigenständiges, aktives Suchen nach Überschreitung des eigenen bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses muss nicht zwangsläufig ausschließen, dass es hierbei zu Krisenerfahrungen kommt, andererseits bleibt offen, ob jedes Scheitern des bisherigen Selbst- und Weltverhältnisses in der Konfrontation mit neuen Problemlagen von jedem Menschen als krisenhaft erfahren wird und zu Transformationsprozessen führt.

Denkbar sind auch intellektuelle oder auch gerade nicht intellektuelle Abwehrmechanismen, welche z.B. kognitive Dissonanzen verdrängen oder betäuben, sofern eine Assimilation nicht möglich ist und dadurch Bildungsprozesse verhindern.

2.2 Die Frage nach dem Verhältnis von Form und Inhalt im transformatorischen Bildungsbegriff

Wenn Marotzki und Koller »auf eine traditionelle inhaltliche Bestimmung des Bildungsbegriffs« zugunsten einer »formale[n] Kennzeichnung« von Bildung verzichten, dann muss auch die Frage gestellt werden, ob wirklich jede Transformation des bisherigen Selbst- und Weltbezuges als Bildungsprozess bezeichnet werden kann, wie Krassimir Stojanov anmerkt.³⁶

»Können wir wirklich jede innovative Artikulation von Diskurssträngen und -verkettungen als Bildung bezeichnen? Ist diese Artikulation also nicht nur als eine notwendige, sondern auch als hinreichende Bedingung für Bildungsprozesse zu verstehen?«³⁷

Nach solch einer Bestimmung von Bildung wären die Konversionen »des bekannten Rechtsanwaltes [...], der in seinen jungen Jahren bei der ostdeutschen FDJ aktiv war, sich dann an den gewalttätigen Aktivitäten der RAF beteiligte, um sich heute als einer der profundesten Vertreter rechtsextremer und nationalistischer Ideologien zu profilieren« als Bildungsprozess anzusehen, »da er im wesentlichen aus einem ständigen Finden und Erfinden von Diskursformen besteht, die stets Widerstreit zu den basalen Konventionen der demokratischen Grundordnung hervorbringen.«³⁸

Thorsten Fuchs äußert sich ebenfalls kritisch zu einem Bildungsbegriff, welcher nur den Wandlungsprozess mit Bildung gleichsetzt.

»Zweitens hat das Bildungsverständnis nicht nur über einen formalen Charakter zu verfügen, sondern es muss gerade inhaltliche Relationen und gegenstandsspezifische Topoi bereithalten, sodass mit >Bildung< mehr bezeichnet ist als ein Wandlungsprozess bzw. eine Transformation von Lebensorientierungen.«³⁹

35 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235.

36 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung S. 76f.

37 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

38 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 76.

39 Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 210.

Koller geht auf diese Kritik ein und präzisiert seinen Bildungsbegriff, indem er aufzeigt, »dass mit Lyotard auch eine Antwort auf die Frage nach den normativen Implikationen des Konzepts transformatorischer Bildungsprozesse möglich ist.«⁴⁰ Demnach würden solche Transformationsprozesse, »in denen die radikale Pluralität von Diskursarten und Orientierungsmustern verleugnet oder unterdrückt wird« nicht als Bildungsprozesse bezeichnet werden können.⁴¹ Trotz dieser normativen Konkretisierung seines Bildungsbegriffs, kann man sagen, dass Kollers Bestimmung von Bildung dennoch einen eher formalen Charakter aufweist und so etwas wie »eine universelle Idee der Menschlichkeit«, auf die hin Bildungsprozesse ausgerichtet sein könnten, fehlt.⁴²

Jürgen Straub bemängelt das Fehlen konkreter inhaltlicher Kriterien solch eines Bildungsbegriffes wie »Mitleidsfähigkeit, Gemeinschaftssinn, Altruismus, Verantwortung oder Solidarität.«⁴³ Darüber hinaus fokussiere Koller sich dermaßen auf die Identifizierung von Fällen des Widerstreits und der Entwicklung neuer Sprachformen, dass er dabei den Bezug zu den Subjekten des Bildungsprozesses vernachlässige und so »Bildung als ein vollständig *entpersonalisiertes Sprachgeschehen*, als ein nicht zuletzt von biographisch kontinuierlichen, jedenfalls zusammenhängenden und narrativ repräsentierbaren [...] Lernprozessen entkoppeltes Ereignis« erachte.⁴⁴ Straub geht noch weiter und wirft Koller Dogmatismus vor. »Was der Begriff nicht faßt, fällt nicht nur durch sein Raster, sondern wird auch mit normativen Argumenten disqualifiziert und aus dem Bereich eines Denkens, das legitimes pädagogisches Sprechen und Handeln anzuleiten vermag, ausgegrenzt.«⁴⁵

Dies ist eine Konsequenz der postmodernen Grundierung Kollers Bildungstheorie, denn wenn es im Konzept der Postmoderne keine übergeordneten Urteilsregeln, keine Metadiskurse, keine großen Erzählungen mehr gibt oder geben kann, muss gefragt werden, inwieweit ein Bildungsbegriff in solch einem Kontext normativ sein kann und soll.

»Wie können die normativen Implikationen des Bildungsbegriffs im Rahmen solcher Forschung angemessen berücksichtigt werden? Ist es möglich, sich dabei auf einen rein deskriptiven Begriff von Bildung(sprozessen) zu beschränken, oder sollte(n) Bildung(sprozesse) darüber hinaus auch als *wünschenswerte* Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses in einem näher zu bestimmenden Sinn qualifiziert werden?«⁴⁶

An dieser Stelle muss ebenfalls kritisch gefragt werden, ob das zentrale Anliegen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller, Bildung nicht

40 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 97, FN 35.

41 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung anders denken, S. 97, FN 35.

42 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 77.

43 Vgl. Straub, Jürgen: Was ist ein Widerstreit, und was Bildung? Bildungstheorie und Bildungsforschung auf neuen Wegen, in: Handlung, Kultur, Interpretation 11, 2002, S. 154–190, S. 187. Im Folg. zit. als: Straub, Jürgen: Was ist ein Widerstreit?

44 Vgl. Straub, Jürgen: Was ist ein Widerstreit?, S. 172.

45 Straub, Jürgen: Was ist ein Widerstreit?, S. 187.

46 Koller, Hans-Christoph, Wulfstange, Gereon: Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Perspektiven bildungstheoretischer Bildungsforschung, Bielefeld 2014, S. 9. Im Folg. zit. als: Koller, Hans-Christoph, Wulfstange, Gereon: Lebensgeschichte als Bildungsprozess?

als Qualifizierung für gesellschaftliche Anforderungen zu sehen, sondern die Ermöglichung einer Subjektwerdung und eine kritische Distanz zu diesen zu ermöglichen mit einem formalen Bildungskonzept zu realisieren ist. Kann ein Bildungsbegriff von solch minimalen ethischen Implikationen und normativen Zielvorstellungen und ohne Bestimmung von konkreten Inhalten und Wegen von Bildung einen Distanzierungsmodus zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten entwickeln oder besteht hier nicht sogar die Gefahr, dass solch ein Bildungsbegriff geradezu gesellschaftlichen Vereinnahmungsbestrebungen des Subjekts in die Hände spielt? Kann Marotzkis Ziel, zu einem souveränen Umgang mit Krisen zu führen, nicht dazu beitragen, dass gerade die gesellschaftlichen Verhältnisse, die zur Dauerstrapazierung des Einzelnen führen, stabilisiert werden und krisenresistente Arbeitskräfte hervorbringen, anstatt die Veränderung dieser Verhältnisse anzustreben? Bei Humboldt ist es beispielsweise der Gedanke der Humanität, der seinem Bildungsbegriff inhärent ist, welcher ein Distanzierungspotential enthält.

»Daher wird bei Humboldt Humanität höchste Maßgabe und Wegweisung. Auch Humboldt spricht eine >Anweisung zum glückseligen Leben< aus. – Schließlich wendet sich Humanität gegen den Barbarismus, in welcher Gestalt und auf welchem Gebiet er auch angetroffen werden mag, ob in der Sprache oder im Umgang, ob in der Politik oder in der Kunst.«⁴⁷

Ferner erfolgt bei Humboldt die >wechselseitige Auseinandersetzung zwischen Selbst und Welt< nicht nur in Bezug auf die empirisch feststellbare Welt, sondern umfasst auch Geisteskultur, dabei war für Humboldt insbesondere das geistige Erbe der Antike bedeutsam, in denen andere Seinshorizonte auftauchen und vor deren Hintergrund eine Distanz zu gesellschaftlichen Vereinnahmungsversuchen entstehen kann.

»Denn wir sehen offenbar das Altertum idealistischer an, als es war, und wir sollen es, da wir ja durch seine Form und Stellung zu uns getrieben werden, darin Ideen und Wirkung zu suchen, die über das, auch uns umgebende Leben hinausgeht.«⁴⁸

Auch Religion kann solch eine Distanz zu gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten und Gegebenheiten ermöglichen und Anlässe zum anders denken geben.⁴⁹ Ein weiterer Einwand, der gegen Marotzki und Kollers Bestimmung von Bildung erhoben wird, ist die zu starke Fokussierung auf das Selbstverhältnis auf Kosten des Weltverhältnisses.⁵⁰ Lothar Wigger kritisiert einerseits den formalen Charakter des Bildungsbegriffes bei Marotzki und Koller, den er als normativ unterbestimmt bezeichnet, andererseits seien diese ihrem bildungstheoretischen Anspruch nicht gerecht geworden, da in ihren Untersuchungen die Selbstverhältnisse zu stark fokussiert würden, die Weltverhältnisse

47 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 508.

48 Humboldt, Wilhelm: Rezension von Goethes zweitem römischen Aufenthalt, in: Ders.: Werke in fünf Bänden, hgg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Bd. II, Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik, Darmstadt 1961, S. 395–417, S. 415.

49 Dies soll nicht verkennen, dass Religion auch einen affirmativen Charakter haben kann.

50 Vgl. Koller, Hans-Christoph, Wulftange, Gereon: Lebensgeschichte als Bildungsprozess?, S. 9.

dagegen nicht ausreichend berücksichtigt seien.⁵¹ Wigger wirft Koller vor, das Potenzial der von ihm herangezogenen Bildungstheorien nicht ausgeschöpft zu haben, da er seinen Bildungsbegriff zu stark auf die subjektive Anerkennung des Widerstreits und der Entwicklung neuer Diskursarten bezüglich desselben verengt habe.⁵²

Arnd-Michael Nohl bezeichnet Marotzkis Bildungsbegriff ebenfalls als formal, differenziert jedoch zwischen zwei Arten von Bildungsprozessen, einerseits sieht er »Bildung als Subjektivierung durch das Wechselverhältnis von Mensch und Welt« und andererseits »Bildung als Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierungen«, was in hohem Maße von gesellschaftlichen Faktoren geprägt ist. Die erste Art entspreche dem klassischen Bildungsbegriff, wonach das Subjekt der Bildungsprozesse in Freiheit und im Wechselverhältnis mit der Welt sich bilde. Nach Nohl entspreche dieser Weg eine Verbindung aus formalen und materiellen Bildungstheorien. Die zweite Art sei dagegen Ausdruck einer formalen Bildungstheorie, in die sich auch der Ansatz von Marotzki einordnen lasse.⁵³ Da es eben die gesellschaftlichen Faktoren sind, welche das Subjekt zur Transformation des Selbstverhältnisses bewegen, schließt sich Nohl der Kritik Wiggers nicht an, dass die Weltverhältnisse nicht berücksichtigt seien.⁵⁴

Krassimir Stojanov bemängelt, trotz der grundsätzlichen Bejahung des Ansatzes, ebenfalls eine zu starke Fokussierung auf die Selbstverhältnisse bei Marotzki und Koller und plädiert dafür, das Fremdverhältnis stärker zu fokussieren. Er argumentiert von einer anerkennungstheoretischen Position aus und betont dabei die Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungsqualitäten für Bildungsprozesse. »Empathie, moralischer Respekt und soziale Wertschätzung« sind seiner Auffassung nach, die Grundlage für (transformatorische) Bildungsprozesse, sodass eine bildungstheoretisch fundierte Bildungsforschung solche Kategorien des Weltverhältnisses berücksichtigen müsse.⁵⁵

»Somit erscheint der strukturbildende Gedanke des anerkennungstheoretischen Paradigmas sehr nahe an dem zu sein, was im gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs allgemein mit ›Bildung‹ im engeren Sinne gemeint ist: nämlich parallele Transformation von Selbst- und Weltbezügen.«⁵⁶

An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Einwand, das Selbstverhältnis auf Kosten des Welt- und Fremdverhältnisses zu vernachlässigen, auch bereits gegen Humboldts Bildungsbegriff erhoben wurde. Zwar versteht Humboldt Bildung als eine Wechselwirkung zwischen Ich und Welt, wie oben bereits dargestellt wurde, jedoch liegt für Humboldt

51 Vgl. Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. Versuch einer Lagebeschreibung, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 2004, S. 478–493, S. 486 und 489. Im Folg. zit. als: Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung.

52 Vgl. Wigger, Lothar: Bildungstheorie und Bildungsforschung, S. 489.

53 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 107f.

54 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 108.

55 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welterschließung, Wiesbaden 2012, S. 223. Im Folg. zit. als Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung.; Vgl. auch: Ders.: Philosophie und Bildungsforschung, S. 81ff.

56 Stojanov, Krassimir: Bildung und Anerkennung, S. 108.

»der Primat bei der individuellen Selbstgestaltung«⁵⁷, während die Welt oder der Andere so »nur als >mein Gegenüber< erscheinen, an dem ich mich in meine Individualität einsetze und dergestalt >bilde<«, weshalb Humboldt ein »Bildungsegoismus« vorgeworfen wurde.⁵⁸

»Das Ego sucht im Umweg über Welt sich selbst, und zwar als ein Selbst, als gebildete Individualität.«⁵⁹

Die bereits erwähnte Idee der Humanität, die zu Humboldts Bildungsbegriff dazugehört, ist nach Humboldt zunächst durch Arbeit an sich selbst, im Sinne einer »inneren Verbesserung und Veredlung« zu verstehen.⁶⁰

»Man darf die Wahrheit des humboldtschen Gedankens nicht überhören, jeder solle zunächst einmal bei sich selbst anfangen. Nur so steht zu erwarten, daß der Einzelne auch das rechte Verhältnis zum anderen findet. Trotzdem wird man zugestehen müssen, daß eine Mitmenschlichkeit im strengen Sinn, die sich der schon erörterten Bildungsreflexivität entschlägt, bei Humboldt nicht anzutreffen ist.«⁶¹

Hier zeigt sich auch ein wesentlicher Unterschied zu einem Bildungsverständnis, das in der jüdisch-christlichen Tradition verortet ist. Dies liegt nicht in der Idee der Arbeit an sich selbst, denn solche Aspekte findet man auch in der Tradition der Wüstenväter oder der Mystik. Der Unterschied liegt darin, dass dort gerade nicht das Ich der Primat von Bildungsprozessen sein kann, sondern der Bezug zu Gott und zum anderen maßgeblich ist. Man findet auch in der christlichen Tradition Momente der Abkehr von der Welt, etwa im Eremitentum oder der Kontemplation, die jedoch nicht Ich-orientiert sind. Man könnte Humboldts Ansatz als eine säkulare Form der Vergeistigung ansehen, in welcher das Ich oder das Selbst die Stelle Gottes eingenommen hat.

Im Umkreis der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse gibt es aber auch Versuche, Bildung nicht nur formal, sondern auch inhaltlich zu bestimmen.

2.3 Bildung als Reflexion der Lebensvoll- und -bezüge?

Thorsten Fuchs, der in seiner Arbeit zum Thema »Bildung und Biographie« auf die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse von Marotzki und Koller Bezug nimmt, bestimmt Bildung etwa als Fähigkeit, »Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen und Wahrnehmungen, Auffassungen, Deutungen oder auch Handlungen unter dem Aspekt ihrer Konsistenz und Konsequenz zu problematisieren.«⁶² Ferner gehören für Fuchs auch noch »etwa die Geltungsprüfung von persönlichen Ansichten, die Infragestellung der generationalen erzieherischen Ordnung, die kritische Beschäftigung mit dem Sein

57 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 507.

58 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 502 und 505.

59 Vgl. Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 502.

60 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235.

61 Ballauff, Theodor, Schaller, Klaus: Pädagogik, Bd. II, S. 505.

62 Vgl. Fuchs, Thorsten: Bildung und Biographie, S. 259.

und Sollen oder auch die Problematisierung von Werten und Normen in ihrer Selbstverständlichkeit.«⁶³ Solch eine Art der »Reflexion der eigenen Lebensvoll- und -bezüge in *intentio obliqua* kann dabei auch neue Blickweisen, Praktiken und Möglichkeitsräume eröffnen und die alten Denkmuster überwinden.«⁶⁴ Hier muss kritisch angemerkt werden, dass diese normative Konkretisierung des Bildungsbegriffs dennoch kritische Rückfragen aufwirft. Eine Reflexion der eigenen Sichtweisen, Prägungen und Einflüsse, die damit möglicherweise verbundene Eröffnung neuer Möglichkeiten und Denkräume muss nicht bedeuten, dass die neu erlangten Perspektiven ebenfalls kritisch reflektiert werden können oder dass die neu erlangten Lebensvoll- und -bezüge nicht auch von Fremdbestimmung geprägt sind und limitierend wirken. Auch wenn die Eröffnung neuer Möglichkeiten und Denkräume durch die Reflexion der bisherigen Lebensbezüge als ein bedeutender Aspekt von Bildungsprozessen bezeichnet werden muss, so könnte man auch hier die Frage stellen, ob solch eine Bestimmung von Bildung nicht auch noch stärker inhaltlich bestimmt werden müsste, um das Erreichen neuer Denkräume und Möglichkeiten wirklich als Bildung zu qualifizieren. Man könnte auch hier die Frage stellen, ob schon jedes Erreichen neuer Möglichkeiten und Denkräume, denen die kritische Reflexion der vorherigen Lebensbezüge vorausgegangen ist, als Bildung bezeichnet werden kann. Sind die Erkenntnis und Überwindung eines bisherigen Kontextes schon automatisch als ein Bildungsprozess zu bezeichnen oder muss hier nicht noch ein weiterer Horizont gefunden werden, vor dessen Hintergrund ein Maßstab für das Neue sichtbar wird, vor dessen Hintergrund beurteilt werden kann, ob der neu erlangte Zustand nicht zugleich eine neue Limitierung bedeutet. Man denke etwa an Heideggers Ausspruch in *Sein und Zeit*: »Wir ziehen uns aber auch vom >großen Haufen< zurück, wie *man* sich zurückzieht;«⁶⁵

Es muss die Frage gestellt werden, wie sich hier verhindern lässt, dass etwa neue Orientierungen und Sichtweisen die Wahrnehmung von Selbst- und Welt nicht auch limitieren. Genauso muss gefragt werden, wie oder ob verhindert werden kann, dass allein die biographischen Erfahrungen und die dort vom Subjekt des Bildungsprozess erlangten Sichtweisen zum alleinigen Bezugspunkt von Bildungsprozessen werden.

2.4 Bildung als Überwindung von Partikularität durch Universalisierung bei Krassimir Stojanov

Man kann die oben gestellte Frage mit Krassimir Stojanovs Bestimmung von Bildung und der dort artikulierten Forderung nach der Überwindung von Positionalität folgendermaßen zuspitzen: Gibt es Maßstäbe oder Horizonte, die verhindern, »dass sich jede Deutung von Welt und Selbst aus einer bestimmten Position heraus vollzieht, die in einem partikularen sozialen Kontext eingebettet ist.«⁶⁶ Jeder Bildungsprozess, verstanden

63 Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 390.

64 Vgl. Fuchs, Thorsten: *Bildung und Biographie*, S. 263.

65 Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*, 18. Aufl., Tübingen 2001, S. 127. Im Folg. zit. als: Heidegger, Martin: *Sein und Zeit*.

66 Vgl. Stojanov, Krassimir: *Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität. Heterogenität als notwendige Bedingung von Bildungsprozessen*, in: Grümme, Bernhard, Schlag, Thomas,

als Welterschließung durch ein Individuum, erfolgt stets aus einem bestimmten Kontext heraus, beginnt an einem bestimmten Standort, jedoch kann man Stojanov zufolge nur dann von Bildung sprechen, wenn diese Kontexte transzendiert werden.⁶⁷

»Pointiert ausgedrückt beinhaltet Bildung die Überwindung des Gebunden-Seins des Individuums an den sozialen Ort, in dem es hineingeboren wurde, und in dem sich sein habitualisiertes Alltagsleben abspielt.«⁶⁸

Man kann sagen, dass Stojanovs Bildungsbegriff bis zu diesem Punkt mit Fuchs' Bestimmung von Bildung übereinstimmt.

Stojanov bleibt bei seiner Bestimmung von Bildung jedoch nicht bei der Überwindung von Positionalität stehen. Er zeigt nicht nur auf, was zu überwinden sei, sondern auch woraufhin und wodurch Bildung erfolgen sollte. So ergänzt er das Kriterium der »Kontexttranszendierung« durch das Kriterium der »Universalisierung des eigenen Weltbezugs«.⁶⁹ Damit ist gemeint, dass ein konkreter partikularer Standort des Einzelnen, etwa bezogen auf ein Milieu, einen bestimmten Kulturkreis oder auch eine bestimmte Zeit auf einen Maßstab hin überwunden werden muss, der das Partikulare überschreitet. Wie ist dies zu realisieren? Auch Stojanov knüpft an Humboldts Bildungsbegriff an. Humboldt zufolge ist es eine Aufgabe von Bildung, »dem Begriff der Menschheit in unserer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich zu verschaffen«.⁷⁰ Bildung überschreitet somit den Aspekt des Selbstverhältnisses und kann sich nicht nur auf die Maßstäbe des Subjekts von Bildung begrenzen. Möglich wird dies »allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung.«⁷¹ Weder bei Humboldt noch bei Stojanov ist unter Welt nur die alltägliche Welt des Subjekts zu verstehen, sondern die Beschäftigung mit Sprachen, mit Wissenschaft und dem, was man als Hochkultur bezeichnet.

»Vor dem Hintergrund dieser Konzeption vom Wissenserwerb als Teilnahme an einer universalistisch ausgerichteten Argumentations- und Interpretationsgemeinschaft wird es vollkommen plausibel, dass Schulunterricht sich vor allem an akademischen, d.h. wissenschaftlichen und hochkulturellen Inhalten – und nicht alltagstrivialen Beschäftigungen – orientiert. Denn wissenschaftliche Wahrheiten und hochkulturelle Werke transzendieren eben alle lokalen Kontexte und haben einen universalistischen Geltungsanspruch.«⁷²

Dies ist nicht im Sinne einer reinen Stoffvermittlung zu verstehen. Vielmehr müssten sich die SchülerInnen diesen »Wahrheiten und Werken« interpretierend und unter Einbezug von ihren »lebensweltlichen Erfahrungen und Vorkenntnissen; mit ihren Idealen

Ricken, Norbert (Hgg.): Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021, S. 57–67, S. 57. Im Folg. zit. als: Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität.

67 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 61.

68 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 63.

69 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 61.

70 Vgl. Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235.

71 Humboldt, Wilhelm: Theorie der Bildung des Menschen, S. 235f.

72 Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 61.

und Wertvorstellungen« nähern.⁷³ Es muss hier angemerkt werden, dass Stojanov unter den Bildungstheoretikern im Kontext des transformatorischen Bildungsbegriffes eher eine Ausnahme bildet, wenn er den Blick auch auf die didaktische Dimension von Bildung richtet. Humboldt misst in seinem Bildungskonzept der sprachlichen Bildung einen hohen Stellenwert bei und Stojanov verdeutlicht, dass sich dies nicht bloß auf den Erwerb von Vokabeln und Grammatik beschränke, sondern dass der bildende Aspekt des Erwerbens von Sprachen in neuen Weltzugängen zu sehen ist.

»Daher bedeutet eine Sprache erlernen, sich neue Weltdeutungsmechanismen oder einfacher ausgedrückt: neue Weltansichten anzueignen. Dies trifft nicht nur auf Nationalsprachen zu, sondern auch auf Fachsprachen (etwa die Sprache der Mathematik) und zumindest teilweise auf Alltagssprachliche Jargons oder Slangs, insofern sie einen eigenständigen Apparat von spezifischen Termini und Regeln aufweisen.«⁷⁴

Man könnte hier auch aus theologischer Perspektive religiöse Sprachformen ergänzend hinzufügen, etwa symbolische Ausdrucksformen, deren Bedeutung Hubertus Halbfas immer wieder hervorgehoben hat.⁷⁵

Es wurde bereits die Frage gestellt, ob die Theorie transformatorischer Bildung von Marotzki und Koller überhaupt einen Distanzierungsmodus gegenüber den gesellschaftlichen Anforderungen und Selbstverständlichkeiten aufweisen kann. In Stojanovs Ansatz ist es »die Einnahme von ursprünglich fremdkulturellen Perspektiven« auf die Welt, die »eine Überschreitung der Grenzen der kulturellen und sozialen Umwelt, in die man hineingeboren und sozialisiert wurde«, ermöglicht.⁷⁶ Es ist deutlich geworden, dass es erhebliche Unterschiede in der Bestimmung von Bildung zwischen dem Ansatz von Marotzki und Koller und dem Ansatz Stojanovs gibt, etwa darin, dass Stojanov seinen Bildungsbegriff normativ bestimmt und auch der Hochkultur einen bedeutenden Stellenwert beimisst. Bei Marotzki und Koller »wird der Bildungsbegriff zunächst einmal von demjenigen eines hochkulturellen Kanons abgekoppelt. Bildung lässt sich nach Marotzki und Koller eben nicht als >Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung< (Adorno) beschreiben, sondern als praktische Hervorbringung von neuen Diskursarten bzw. von neuen Selbst- und Weltreferenzen der Individuen.«⁷⁷ Dennoch sieht Stojanov sein Bildungskonzept nicht prinzipiell in Opposition zu Marotzki und Koller stehen, sondern er schließt sich diesem an.⁷⁸ Wie ist dies zu verstehen? Stojanov sieht die Ansätze von Marotzki und Koller und seinen Ansatz in einem komplementären Verhältnis, als zwei sich ergänzenden Perspektiven auf Bildung.

»Die Strategie einer solchen Auflösung, die sich an den Ansatz Kollers und Marotzkis orientieren kann, würde darin bestehen, dass man in einem ersten Schritt versuchen

73 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 61.

74 Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 63.

75 Vgl. Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf, 5. Aufl. 1992, S. 84f. Im Folg. zit. als: Halbfas, Hubertus: Das dritte Auge.

76 Vgl. Stojanov, Krassimir: Bildung als begriffliche Transformation von Positionalität, S. 63.

77 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

78 Vgl. Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 74.

würde, die genannte >Leistung des Subjekts<, den Bildungsvorgang also und seine Mechanismen, an sich und unabhängig von der Frage der pädagogischen Kulturvermittlung zu beschreiben. Erst dann im Rahmen eines zweiten Schrittes kann man die Frage aufgreifen, wie pädagogische Interaktionen beschaffen sein sollen, damit sie diesen Bildungsvorgang ermöglichen, initiieren und unterstützen können.«⁷⁹

Für die empirische Untersuchung von Bildungsprozessen bedeutet dies, dass sich eine formale und eine normativ-inhaltliche Bestimmung von Bildung als theoretische Grundlage für die empirische Bildungsforschung nicht gegenseitig ausschließen, sondern vielmehr erlauben, mehr zu sehen, was im Folgenden noch verdeutlicht werden soll.

79 Stojanov, Krassimir: Philosophie und Bildungsforschung, S. 75.

