

1. Bildungsverständnis

Eine Voraussetzung dafür, ein Verständnis von BILDUNG zu entwickeln, das die verschiedenen Bedeutungsdimensionen des Phänomens hinreichend erfasst und es außerdem möglich macht, BILDUNG *anders* (vgl. Koller, 2012a) bzw. *nicht ausschließend* zu denken, ist die kritische Untersuchung von Vorannahmen und Bestimmungen, die in gängigen Konzeptionen über BILDUNG getroffen werden und die sich bis heute im Alltag und in der (erziehungswissenschaftlichen) Theoriebildung beständig halten. Dieses Kapitel folgt der These, dass eine kritische Überprüfung dieser (Vor-)Annahmen dazu beitragen kann, BILDUNG als ein Phänomen zu theoretisieren, das nicht notwendigerweise auf bestimmte Personen bzw. auf individuelle Fähigkeiten bezogene, ausschließende Eigenschaften aufweist. Weiterhin gilt dabei der Grundsatz, dass BILDUNG nicht endgültig und allumfassend definiert werden kann (vgl. I, Kap. 1.1). Dennoch ist es möglich und notwendig, »sich problematisierend zur Bildung zu verhalten« (Ricken, 2007, S. 26). Zur Erarbeitung eines allgemeinen, nicht ausschließenden Verständnisses von BILDUNG wendet sich dieses Kapitel ausgewählten Konzepten und Motiven problematisierend zu, die mit BILDUNG gemeinhin in Verbindung stehen. Die Problematisierung betrifft zunächst die Motive der Subjektivität und der Subjektwerdung durch BILDUNG (Kap. 1.1). Durch eine kritische Hinwendung zeigt sich Bildung im Rahmen dieser Arbeit (verdeutlicht nun durch die reguläre Schreibweise des Wortes) sodann zunächst als ein Geschehen, das mit den Welt- und Selbstbezügen des Einzelnen in Verbindung steht und sich auf diese auswirkt (Kap. 1.2). Darüber hinaus zeigt sich vor dem Hintergrund dieser ersten Bestimmung die Notwendigkeit, gängige normative Zielsetzungen von BILDUNG kritisch zu hinterfragen (Kap. 1.3). Abschließend werden die bisherigen Ergebnisse mit der *transformativen Dimension* von BILDUNG zusammengeführt, so dass sich Bildung in dieser Arbeit als ein das Subjekt veränderndes, normativ bestimmtes Phänomen entfaltet (Kap. 1.4). Diese Konzeption erweist sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als besonders anschlussfähig.

1.1 Bildung und Subjekt

Das neuhumanistische BILDUNGS-Ideal prägt den Diskurs über BILDUNG (im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) bis heute nachhaltig (vgl. Stinkes, 2008, S. 91). Als Ziel von BILDUNG gilt dabei die Subjektwerdung. Zugrunde liegt eine Vorstellung, die das Subjekt als autonome, selbsterkennende und selbstreflexive Instanz auffasst. Dieses moderne Subjektverständnis führt jedoch in Bezug auf BILDUNG – wie dargestellt (vgl. I, Kap. 3.2) – dazu, dass Ansprüche an das Subjekt gestellt werden, die es scheitern lassen. Dies hat im konkreten Fall von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zur Folge, dass sie aufgrund häufig eingeschränkter kognitiver Fähigkeiten und der vermeintlich personengruppenspezifischen Einschränkung (selbst-)reflexiver Fähigkeiten von BILDUNG theoretisch wie praktisch ausgeschlossen werden. Dieser Kontext lässt grundlegende Problematiken eines neuhumanistisch geprägten BILDUNGS- und Subjekt-Verständnisses besonders deutlich hervortreten. Die allgemeinen Herausforderungen, die ein modernes Subjekt-Verständnis in Bezug auf BILDUNG zeitigt, verschärfen sich also im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, sie sind jedoch kein behinderungsspezifisches Phänomen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, sich modernen Subjektkonzeptionen *grundsätzlich* kritisch zuzuwenden. Das kann eine veränderte Sicht auf BILDUNG begünstigen, so dass sich BILDUNG ohne anthropologische Engführung entfalten lässt. Zugleich bedarf es dann auch keines behinderungsspezifischen oder gesonderten Verständnisses von BILDUNG. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Subjektbegriff stellt den Ausgangspunkt dafür dar, BILDUNG *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a) und wird innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bereits vielfach vorgenommen (vgl. Kokemohr & Prawda, 1989; Koller, 2001; Meyer-Drawe, 1984, 1996a; Rieger-Ladich, 2019). Dies gilt es nun im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar zu machen.

Die subjektkritischen Stimmen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft beziehen sich vornehmlich auf sozial- und geisteswissenschaftliche Analysen, die sich dem Poststrukturalismus zuweisen lassen (vgl. Fritzsche, Schmidt, Hartmann & Tervooren, 2001) oder die der Phänomenologie zugehörig sind (vgl. Meyer-Drawe, 1996a).¹ In poststrukturalistischen Theorien steht eine *Dezentrierung* des Subjekts »mit unterschiedlichen konzeptuellen Mitteln« (Reckwitz, 2021, S. 16) im Zentrum der Bemühungen. Das übergreifende Ziel liegt darin, der klassischen Subjektphilosophie, die »von Descartes' Modell des

1 Der Poststrukturalismus umfasst »eine Gruppe semiotisch ausgerichteter Theorien und deren Anwendungen in verschiedenen, in aller Regel kulturwissenschaftlichen Disziplinen« (Köppe & Winko, 2013, S. 97). Es handelt sich hierbei um eine nicht eindeutige Bezeichnung einer Strömung, die in den 1960er Jahren in Frankreich entstand (vgl. ebd.). Als dieser Strömung vornehmlich zugehörig lassen sich die Theoretiker Jacques Derrida, Michel Foucault und Jacques Lacan nennen (vgl. ebd.). Eine wichtige Bezugstheorie ist der Strukturalismus, dem ein Zeichenkonzept der Verbindung von Bezeichnetem und Bezeichnendem zugrunde liegt, das jedoch in poststrukturalistischen Texten dekonstruiert wird. So wird »die herkömmliche Annahme einer verlässlichen Verbindung von Signifikant und Signifikat und damit die Möglichkeit der Rekonstruktion einer stabilen Bedeutung verneint« (ebd., S. 97–98). In diesen Befunden begründen sich die »erkenntnis- und subjektskeptische[n] Positionen« (ebd., S. 98) poststrukturalistischer Theorien.

Ich als unzweifelbarem reflexiven ›Cogito‹ in Distanz zur Welt bis zum deutschen Idealismus bei Kant, Fichte und Schelling« (ebd., S. 15) reicht, ebenso wie dem sozialtheoretischen Individualismus bei Locke und Hobbes ein »dezentrierte[s] Subjekt[...]« gegenüberzustellen, »dessen Autonomie als Resultat unterschiedlicher Formen von Fremdbestimmung entlarvt wird« (Koller, 2001, S. 42). Der Kulturwissenschaftler und Soziologe Andreas Reckwitz (2021) bestimmt eine »Doppeldeutigkeit [...], die dem [Subjekt-]Begriff von Anfang an zukommt« (S. 18). Das Subjekt erlangt laut Reckwitz in der Unterwerfung lediglich *vermeintliche* Autonomie. Er konstatiert: »Das Subjekt wird zu einer vorgeblich autonomen, selbstinteressierten, sich selbst verwirklichenden Instanz, indem sie sich entsprechenden kulturellen Kriterienkatalogen der Autonomie, der Selbstinteressiertheit, der Selbstverwirklichung etc. unterwirft.« (Ebd.) Subjektivität ist demnach sozial bedingt, weshalb Autonomie und Selbstbestimmung (für Einzelne) immer nur innerhalb bestehender Herrschaftsverhältnisse zu realisieren sind (vgl. Foucault, 2014). Mit der Dezentrierung des Subjekts werden somit auch die bewusstseinsphilosophischen Konzepte von Autonomie und Selbstbestimmung kritisch hinterfragt bzw. als Illusionen enttarnt (vgl. Derrida, 1967/2003; Foucault, 1977; Lacan, 2016). Entsprechend ist

»nicht nur die [...] Idee eines abstrakten und autonomen Subjekts, das trotz der gesellschaftlichen Zustände ein Eigenleben im Gegensatz zu den Zumutungen führen kann, [...] in die Kritik gekommen, vielmehr steht auch zur Disposition, wie dieses Subjekt durch die Zustände erst hervorgebracht wird und seine eigenen internalisierten Überzeugungen und Werte entlang gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftskonstellationen ausbildet.« (Bergold-Caldwell, 2020, S. 43)

Das Subjekt ist somit nicht länger als eine in sich geschlossene Instanz zu begreifen, die selbst erkannt und gewusst werden kann und die außerdem frei ist von sozialen (Herrschafts-)Zwängen. Das Subjekt ist notwendigerweise ein in sich gespaltenes, kein »einheitliche[s] Subjekt, sondern ein Subjekt, das seine eigene Gespaltenheit und Vielfältigkeit ebenso anerkennt wie die radikale Vielfalt anderer Subjekte und ihrer Artikulationsformen« (Koller, 2001, S. 47). Diese grundlegenden Annahmen wirken sich auf bildungstheoretisches Nachdenken aus und das Subjekt wäre auch hier zu dezentralisieren.

Nicht nur aus poststrukturalistischer, sondern auch aus phänomenologischer Perspektive lässt sich das moderne Subjektverständnis dekonstruieren. Aus dieser Perspektive kann eine kritische Revision des bewusstseinsphilosophischen Subjekts der Moderne vorgenommen werden, ohne dabei Subjektivität als Konzept grundsätzlich zu verwerfen (vgl. Meyer-Drawe, 1993; Ricken, 1999; Waldenfels, 1994; Westphal, 2001). So lässt sich auch BILDUNG phänomenologisch weiterhin als Geschehen denken, in das ein Subjekt involviert ist. Diese Annahme ist insofern sinnvoll, als BILDUNG nach einem Subjekt verlangt – BILDUNG ist ohne jemanden, *der* sich bildet bzw. *der* gebildet wird, nicht zu denken. Dabei wird das Subjekt phänomenologisch über seine Leiblichkeit und das Motiv der Inter-Subjektivität begriffen (vgl. Meyer-Drawe, 1996a). Auch phänomenologische Untersuchungen verabschieden sich somit vom Subjekt als »einer ihrer selbst bewussten souveränen Instanz« (Koller, 2001, S. 35). Entsprechend ist das Subjekt der Phänomenologie auch in bildungstheoretischer Hinwendung ausschließlich als ein mit der Welt, sich selbst und dem Anderen im Verhältnis stehendes zu begreifen, das nicht als

transzendentes, selbstreflexives und souveränes Subjekt existiert, sondern sich eben durch die Verhältnisse bzw. seine Verhältnishaftigkeit allererst konstituiert. Auch Bildung im hier vertretenen Verständnis lässt sich von daher als ausschließlich relationales und *inter*-subjektives Geschehen begreifen. Die Verhältnishaftigkeit von Mensch und Welt ist seit jeher bildungstheoretisches Leitmotiv. BILDUNG beschreibt dabei bereits in unterschiedlichsten Auslegungen das Geschehen des Entstehens und der Veränderung des Verhältnisses von Mensch und Welt (vgl. Humboldt, 1956; Klafki, 2007; Kokemohr, 1989; Koller, 2012a).

1.2 Bildung als relationaler Prozess

Vor dem Hintergrund eines veränderten Subjektverständnisses lässt sich der BILDUNGS-Begriff theoretisch weiter schärfen. Dabei können die im Rahmen der kulturtheoretischen Konkretisierung von BILDUNG (vgl. I, Kap. 1.2) benannten Aspekte vor dem Hintergrund der Annahme eines dezentrierten Subjekts weiter ausgeführt werden. Bildung im hier vertretenen Verständnis entfaltet sich dann als relationales Geschehen, das sich aus den Welt- und Selbstbezügen heraus ergibt und sich zugleich auf diese auswirkt. Bildung lässt sich erfassen »als ein paralleler Vorgang der Entstehung sowohl von Selbst- als auch von Weltreferenzen« (Stojanov, 2006b, S. 20). Das Entstehen dieser Referenzen ist bedingt durch die relationale Verbundenheit des Selbst mit der Welt. Das Entstehen von Weltreferenzen kann überdies in Verbindung stehen mit der »Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch Andere« (ebd.). Dieses Wissen ist zu verbinden mit den Gegenständen und Dingen der Welt, über die Wissen erlangt wird.² Klafki benennt diese Dimension im Begriff der *materialen Bildung*. In der »Vermittlung von [...] Fähigkeiten« (Stojanov, 2006b, S. 20) ist wiederum das begriffen, was Klafki im Begriff der *formalen Bildung* zum Ausdruck bringt (vgl. I, Kap. 1.2). Bildung – auch hier verstanden als Geschehen mit und im Weltbezug – beschreibt mit Klafki ein dialektisches Zusammenspiel *formaler* und *materialer* Dimensionen im Sinne *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 293).

Nun lässt sich die *Welt* als kulturelle bzw. symbolisch-strukturierte Welt begreifen (vgl. Cassirer, 1923/2010). Der Mensch ist in Kultur eingebunden, er ist »ohne Kultur nicht denkbar« (Löwisch 1989, zit. n. Heinen, 2003, S. 64). Weil sich der Mensch von Anbeginn in kulturell-symbolischen Ordnungen bewegt, steht er zu diesen zwangsläufig in einem Verhältnis. Das In-der-Welt-Sein bedingt das Entstehen eines Weltbezugs. Zugleich ist das Entstehen dieses Weltbezugs auch auf eine Zuwendung »durch Andere« (Stojanov, 2006b, S. 20) angewiesen. Der Bezug zur Welt ist in den Erfahrungen mit der symbolisch und sozial vermittelten Welt begründet und kann durch Andere intensiviert, gelenkt, geleitet, unterstützt und begleitet werden. Dabei können sich neu gewonnene Erfahrungen

2 Mit dem Begriff *Gegenstand* ist nicht notwendigerweise ein physisch gegebenes Ding oder ein Gebrauchsgegenstand gemeint. In diesem Begriff werden sämtliche kulturellen, symbolisch strukturierten Sinngefüge wie etwa Kunstwerke, Melodien, Sachverhalte, Zahlen und Zeichen und auch soziale Relationen zusammengefasst (vgl. Zahavi, 2007, S. 13). Dementsprechend kann »der Gegenstand mehr oder minder direkt gegeben, mehr oder minder *gegenwärtig* sein« (ebd., S. 14; Herv. i.O.).

und das dabei entstehende Wissen und Können auf das bereits bestehende Weltverhältnis *auswirken*. Im Bildungsprozess, der begründet ist in der Begegnung mit der Welt, entstehen neue Bezüge zur Welt und bereits etablierte Bezüge können sich verändern. Zugleich können dabei auch die gegebenen und übergeordneten kulturell-symbolischen Ordnungen und Strukturen der Welt entstehen oder verändert werden. Das Subjekt gestaltet gegebene Ordnungen und Strukturen (produktiv) mit. Dieses Phänomen benennt Klafki (1959/1964, S. 298) mit dem Begriff der *doppelseitigen Erschließung*.

Weil sich BILDUNG als ein relationaler Prozess vor dem Hintergrund eines veränderten Subjektverständnisses entfalten lässt, ist Weltbezug nicht ohne Selbstbezug zu denken. Bildung beschreibt hier somit einen doppelseitigen Prozess, in dem nicht nur Welt-, sondern auch Selbstreferenzen entstehen und sich verändern. Aus der phänomenologischen Grundhaltung dieser Arbeit heraus ist das Selbst als ein leiblich verfasstes zu begreifen (vgl. Waldenfels, 2000). Das leibliche Selbst ist »in der Welt« und durch seine Körperlichkeit immer auch »Teil dieser Welt« (Dederich, 2022, S. 34). Wie bereits beschrieben, fungiert der Leib als »dreifache ›Umschlagstelle‹« (Schaller, 2012, S. 279). Der Leib bezieht sich »erstens auf Phänomene der Welt, er hat einen Weltbezug« (Waldenfels, 2000, S. 11). Zugleich liegt »die Besonderheit des Leibes [...] darin, daß er auf sich selbst bezogen ist« (ebd., S. 43). Der Selbstbezug vollzieht sich allerdings stets im Fremdbezug, wobei »die Gleichzeitigkeit von Fremdbezug und Selbstbezug [...] eine gewisse Form der Fremdheit schon in mir selbst voraus[setzt]« (ebd., S. 285). Im leiblichen Selbst verschränken sich demnach »Selbst-, Fremd- und Weltbezug« (Schnell, 2017, S. 44). Durch den Leib ist das Selbst empfänglich für die Welt. Zugleich wird es dazu genötigt, sich zu dieser Welt zu verhalten und sich in einen Bezug zu ihr zu setzen (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 61; Stinkes, 2000b, 2008). Das leibliche Selbst konstituiert sich in der relationalen Verschränkung mit intra- wie interindividuellen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Ordnungen, in die es von Beginn an eingebunden ist (vgl. II, Kap. 1.1). Die jeweiligen Bezüge zur Welt entstehen durch Erfahrung. Dabei sind Erfahrungen immer »Erfahrungen von etwas« (Achim, Walter & Slaby, 2011, S. 9; Herv. i.O.). Und dieses *Etwas* bestimmt den Bezug zur Welt. Dabei entsteht notwendigerweise auch ein Bezug zu dem Selbst, das diese Erfahrungen macht. In der Welterfahrung verändert sich der Bezug zur Welt und damit auch der Bezug zu sich selbst. Dabei bleibt sich das Selbst durch das fremde *Etwas* der Erfahrung zudem selbst fremd.

Zusammengefasst sind somit Selbstbeziehungsformen ohne Weltbezug nicht denkbar (vgl. Stojanov, 2006a, S. 79). Entstehen neue Bezüge zur Welt oder verändern sich bereits etablierte Weltverhältnisse, geht damit das Entstehen neuer Selbstbezüge bzw. die Veränderung etablierter Selbstbezüge einher. Somit ist Bildung kein Prozess, der allein die Weltbeziehungen betrifft. Bildung entfaltet sich als Prozess, der sich notwendigerweise auch auf die Selbstbezüge des leiblichen Selbst auswirkt.

1.3 Normative Zielsetzungen

Aus dem bislang Beschriebenen lassen sich nun erste Ableitungen hinsichtlich der »normativen Implikationen« des Bildungsbegriffs« (Drerup, 2018, S. 27) vornehmen. BILDUNG ist gemeinhin mit der Frage verbunden, »was sein soll« (Fuchs, 2014, S. 14;

Herv. T.S.). Als Phänomen mit sozial-gesellschaftlicher Dimension meint BILDUNG einen »normativ positiv geladenen« (Drerup, 2018, S. 30) Prozess. Entsprechend betrifft BILDUNG *auch*, wie bereits ausgeführt, die »institutionalisierte Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten durch Andere« (Stojanov, 2006b, S. 20), was vor allem in der transitiven Verwendungsform des Verbs zum Ausdruck kommt (vgl. Ackermann, 1990/2010, S. 56). BILDUNG meint gemeinhin auch ein Geschehen, bei dem *jemand* bildend auf *jemand anderen* einwirkt. Bei BILDUNG handelt es sich somit regelhaft um einen gesellschaftlich mitverantworteten und mitgestalteten Prozess, der als solcher mit bestimmten gesellschaftlichen Normen verknüpft ist. Bildungstheoretische Forschung hat daher auch Fragen nach normativen Zielsetzungen zu stellen, da BILDUNG nicht als völlig subjektives und von gesellschaftlichen Aspekten, Normen und Wertvorstellungen befreites Phänomen zu verstehen ist. Bildung ist im Rahmen dieser Arbeit dementsprechend mit normativen Ansprüchen verbunden. Es stellt sich daher die Frage nach den normativen Zielsetzungen von Bildung.

Normative Zielsetzungen von BILDUNG betreffen traditionell die Motive der vernünftigen Selbstentfaltung, der Selbstbestimmung als Akt der Befreiung von herrschaftlichen Zwängen, der Autonomie und der Selbsterkenntnis (vgl. Klafki, 2007, S. 19–20). Diese Zielbestimmungen sind allerdings erneut an ein utopisches (Subjekt-)Ideal gebunden, das Ausschluss begünstigt (vgl. II, Kap. 1.1). Erneut sei auf das (Miss-)Verständnis eines autonomen, vernunftgeleiteten und selbstbestimmten Subjekts verwiesen, das unerfüllbare bildungsbezogene Ideale zur Folge hat. Damit sind auch die tradierten bildungsbezogenen Ideale als unerreichbar aufzugeben (vgl. ebd.).

Seit den 2000er Jahren zeigt sich in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft neben den Idealen der neuhumanistischen Bildungsphilosophie auch die Tendenz, andere an das Subjekt und dessen Fähigkeiten gebundene normative Zielperspektiven mit dem Phänomen BILDUNG zu verknüpfen. Mit der Etablierung des Kompetenzbegriffs wird BILDUNG mit dem Ideal verbunden, bestimmte zuvor festgelegte Fähigkeiten zu erlangen (vgl. Musenberg, Riegert, Dworschak, Ratz & Terfloth, 2008, S. 306–307). Während also das klassische BILDUNGS-Ideal auf die Selbstbestimmung und Selbsterkenntnis eines vermeintlich transzendentalen Subjekts abzielt, ist es vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Kompetenz-Diskurses die Ausbildung eng umrissener Fähigkeiten bzw. *Kompetenzen*, deren Erreichen zum normativen Ziel von BILDUNG erhoben wird (vgl. Lederer, 2015, S. 490).

Werden mit BILDUNG also gemeinhin einerseits (unerreichbare) gesellschaftsphilosophische Ideale, andererseits die Ausbildung eines spezifischen Könnens und eng umrissener Fähigkeiten verknüpft, zeigen sich im bildungstheoretischen Diskurs auch Versuche, sich von diesen – utopischen bzw. reduktionistischen – normativen Ansprüchen zu befreien. Einen solchen Versuch unternimmt Hans-Christoph Koller (2012a) im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, in der er BILDUNG in neutraler Form als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (S. 16) beschreibt.

Implizieren das neuhumanistische Ideal einerseits utopische Ansprüche an das Subjekt und die zunehmende Kompetenzorientierung andererseits ein ausschließlich an subjektiven Fähigkeiten ausgerichtetes, reduktionistisches Verständnis von BILDUNG, weist auch die von Koller (2012a) intendierte völlige Befreiung des BILDUNGS-Begriffs

von normativen Zielstellungen Probleme auf. Kritisch zu fragen bleibt, ob wirklich *jeder* Prozess der Veränderung – wie es die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* suggeriert – als BILDUNG aufzufassen ist (vgl. Fuchs, 2015; Koller, 2016a; Rieger-Ladich, 2014). Jeden beliebigen Veränderungsprozess als BILDUNG zu begreifen erweist sich spätestens dann als problematisch, wenn diese auch als gesellschaftliches und institutionell organisiertes Geschehen (mit-)begriffen werden soll, das überdies auf positive gesellschaftliche Entwicklungen abzielt. Bildung ist (nicht nur) im Rahmen dieser Arbeit ein normatives Phänomen, das bestimmten Ansprüchen zu genügen hat. Sie ist nicht frei von normativen Setzungen (vgl. I, Kap. 1.1). Die Darlegung jener normativen Ansprüche bedarf somit eines alternativen Weges im Vergleich zu denjenigen, die in Wissenschaft und Praxis bislang eingeschlagen werden. Bildungsbezogene Theoriebildung verlangt eine grundlegende und umfassende »Rekonstruktion und Diskussion der unterschiedlichen *normativ-evaluativen* Dimensionen von Erziehung und Bildung« (Drerup, 2018, S. 31; Herv. i.O.) einerseits und eine an den traditionellen normativen Motiven weiter ausgerichtete (kritische) Analyse konstitutiver normativer Elemente von BILDUNG andererseits. BILDUNG kann dabei allerdings »nicht [...] auf ein unumstrittenes Ziel festgelegt werden« (ebd., S. 30; Herv. i.O.). Gleichzeitig ist auch eine vollständige Befreiung von normativen Ansprüchen weder sinnvoll noch möglich. Diese Arbeit zielt darauf ab, traditionelle normative Motive von BILDUNG anzuerkennen, sie jedoch kritisch zu hinterfragen und theoretisch zu erweitern, um ein Verständnis von Bildung im hier angestrebten Sinne konzipieren zu können.

Das normativ-moralische Moment von Bildung

BILDUNG umfasst gemeinhin ein »normativ-moralisches Moment« (Ricken, 2007, S. 24), das auch für die Konzeption von Bildung im Rahmen dieser Arbeit bedeutsam ist. Es lässt sich dahingehend zusammenfassen, dass Bildung darauf abzielen soll, ein *Gutes Leben* für sich selbst und in der Gemeinschaft zu ermöglichen (vgl. Meyer, 2011, S. 3).³ Die hier vorgenommene bildungsbezogene Untersuchung ist somit »auf Überlegungen zu beziehen, die Aussagen darüber treffen, was das menschliche Leben gut oder zumindest besser macht« (Fuchs, 2014, S. 134). Dazu zählt etwa, dass Bildung »als Selbsttransformation in Freiheit durch Weltauseinandersetzung [...] nicht zu ethischer-moralischer Unachtsamkeit gegenüber anderen als Anderen« (Ricken, 2007, S. 20) führen darf. Bildung

3 Als Bezugstheorie zieht Meyer (2011, S. 96) den Ansatz menschlicher Fähigkeiten von Martha C. Nussbaum heran. Nussbaum (2016) erörtert in ihrem Werk *Gerechtigkeit oder Das gute Leben* die Frage nach Bedingungen für ein gutes Leben. Sie geht von der »Grundstruktur der menschlichen Lebensform« (ebd., S. 49) aus und benennt bestimmte »Fähigkeiten, die für ein menschliches Leben von grundlegender Bedeutung sind« (ebd., S. 58). Nach Nussbaum bietet »die Liste [...] eine Minimaltheorie des Guten« (ebd.). Ausgehend von dieser Liste lässt sich Bildung im hier vertretenen Verständnis als Voraussetzung zur Entfaltung jener Fähigkeiten mit der Zielperspektive des »guten Lebens« (ebd.) auffassen. Im Folgenden wird das »gute Leben« im Sinne Nussbaums daher auch als normative Zielstellung von Bildung begriffen. Verstanden als feststehender wissenschaftlicher Eigenbegriff, in dem die benannten konzeptionellen Bezüge zum Tragen kommen, wird im Rahmen dieser Arbeit die besondere Schreibweise »Gutes Leben« (ohne Anführungszeichen) verwendet.

ist somit mit dem übergreifenden gesellschaftlichen Anspruch verbunden, das »Leben gut oder zumindest besser« (Fuchs, 2014, S. 134) zu machen. Es gilt die Einschränkung, dass Bildung dazu beizutragen hat, die Würde des Anderen zu wahren und den bzw. das Andere zu achten und ihn bzw. es als Anderen bzw. Anderes anzuerkennen. Bildung zeigt sich in der jeweiligen »moralisch-praktischen Haltung« (Ricken, 2007, S. 20).

Es wird folglich in dieser Arbeit nur dann von Bildung gesprochen, wenn der Bildungsprozess ebenso wie das »Resultat« dieses Prozesses nicht gegen ethische Prinzipien und den freiheitlichen und demokratischen Wertekonsens verstoßen. Das Gute Leben des Einzelnen bemisst sich am Guten Leben, das in einer Gemeinschaft möglich ist. Andersherum bemisst sich aber auch das Gute Leben der Gemeinschaft am Wert des Lebens, das dem Einzelnen darin möglich ist. Bildung hat hierzu einen Beitrag zu leisten. Für Klafki (2007) sind »Bildungsfragen« darum zwangsläufig »Gesellschaftsfragen« (S. 49). Als solche werden sie auch im Rahmen dieser Arbeit verhandelt. Bildung betrifft das, *was sein soll*. Die Bestimmung dessen, *was sein soll*, liegt in gesellschaftlicher Verantwortung. Es ist außerdem eine gesellschaftliche Aufgabe, Bedingungen und Voraussetzungen dafür zu schaffen, das Gute Leben für alle Mitglieder der Gesellschaft zu ermöglichen und zu verteidigen.

Bildung und Selbstbestimmung

BILDUNG ist überdies gemeinhin mit dem Konzept der Selbstbestimmung verbunden. Dieses ist auch im Rahmen dieser Arbeit bedeutsam, muss allerdings vor dem Hintergrund des hier spezifischen Kontextes zugleich kritisch betrachtet werden. Selbstbestimmung gilt in modernen BILDUNGS-Konzeptionen als übergreifendes Ziel und Voraussetzung der Subjektwerdung durch BILDUNG. Auf dieses klassische Ideal bezieht sich auch Klafki (2007, S. 52), der *Selbstbestimmungsfähigkeit*, *Mitbestimmungsfähigkeit* und *Solidaritätsfähigkeit* als allgemeine Zielbestimmungen von BILDUNG benennt. Damit erweitert er die Ideale der *Selbstbestimmungs-* und *Mitbestimmungsfähigkeit* um den Aspekt der *Solidarität* und entwirft ein gesellschaftliches und kritisches Verständnis von BILDUNG. Weil Klafki aber am Ideal der Selbstbestimmung festhält, ist kritisch zu fragen, ob nicht bestimmte Personengruppen – wie etwa Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung – aus seiner BILDUNGS-Konzeption ausgeschlossen sind (vgl. Klauß, 2008, S. 96–97). Aus diesem Grund und »aufgrund der vornehmlich kognitiven Ausrichtung« wird die BILDUNGS-Konzeption Klafkis »zum Teil vehement kritisiert« (Heinen, 2003, S. 63). Weil Bildung allerdings im Rahmen dieser Arbeit als ein gesellschaftliches Phänomen begriffen wird, darf eine entsprechende und kritische Analyse normativer Zieldimensionen erstens nicht ausbleiben. Zweitens erweist sich die von Klafki vorgenommene Erweiterung für die Arbeit als bildungstheoretisch anschlussfähig, weil diese nicht auf die Selbstbestimmungsfähigkeit als Ziel von BILDUNG allein abzielt. Fraglich ist dabei allerdings weiterhin, inwiefern *Selbstbestimmungs-*, *Mitbestimmungs-* und *Solidaritätsfähigkeit* normative Zielsetzungen beschreiben, die an Fähigkeiten des Einzelnen gebunden sind oder inwiefern damit nicht vielmehr gesellschaftliche Ziele benannt werden. Ein solcher Perspektivwechsel ermöglicht es, Bildung als gesellschaftliches und politisches Phänomen zu begreifen. Außerdem kann Bildung so von den Vorstellungen des neuhumanistischen BILDUNGS-Ideals ebenso wie von

normativen Annahmen hinsichtlich individueller Fähigkeiten und Voraussetzungen des Einzelnen gelöst werden. Zur Grundlegung gesellschaftlicher Zielsetzungen wendet sich diese Arbeit nun zunächst dem Konzept der Selbstbestimmung kritisch zu.

Während im klassischen BILDUNGS-Verständnis »vor allem die Selbstbestimmung des sich bildenden Subjektes im Mittelpunkt steht« (Koller, 2001, S. 35), zeigt sich vor dem Hintergrund des Dargestellten, dass es sich bei Selbstbestimmung aufgrund der Verhältnishaftigkeit des Menschen nie um völlige Selbstbestimmung durch Selbsterkenntnis und Autonomie handeln kann (vgl. II, Kap. 1.1). Fraglich ist dann aber, ob Selbstbestimmung dennoch als normatives Ziel von Bildung zu begreifen ist. Diese Frage stellt sich mehr noch im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, weil das klassische Konzept von Selbstbestimmung seit jeher in einem ambivalenten Verhältnis zu den Lebensrealitäten von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung steht (vgl. Klauß, 2008; Kulig & Theunissen, 2006; Stinkes, 2000b). In dem Konzept der *nicht-affirmativen Pädagogik* vollzieht Dietrich Benner (2012) eine differenzierte Neubestimmung des klassischen Selbstbestimmungs-Konzeptes, das sich hier als bedeutsam erweist. Für Benner ist BILDUNG bestimmt durch das »Mensch-Welt-Verhältnis«, das als »Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt« (ebd., S. 156).⁴ Mit Benner lässt sich Selbstbestimmung also weiterhin als normatives Ziel von Bildung begreifen. Allerdings legt er dabei ein alternatives Verständnis von Selbstbestimmung zugrunde. Es umfasst nicht die mit dem Begriff herkömmlicherweise assoziierte Fähigkeit, autonome, vernünftige und eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen. Vielmehr wird im wörtlichen Sinne der *Selbst*-Bestimmung die Verhältnisbestimmung des Selbst zu sich selbst und zur Welt verstanden (vgl. Benner, 2012; Musenberg et al., 2015). Mit dieser Auslegungsvariante lässt sich das Konzept der Selbstbestimmung fruchtbar erweitern und verallgemeinern, so dass es für bildungstheoretische Forschung, die sich von neuhumanistischen Idealen lösen will, weiter konstitutiv bleiben kann. Wird Selbstbestimmung nun zudem, wie angekündigt, als gesellschaftliches Moment konzi-

4 Benner (2012) kritisiert in seinen praxistheoretischen Überlegungen ein modernes, mit dem Konzept der Selbstbestimmung eng verbundenes BILDUNGS-Verständnis, das notwendigerweise der Problematik einer Verkürzung formaler und materialer BILDUNGS-Theorien verhaftet bleibe. Sowohl ein materiales BILDUNGS-Verständnis, innerhalb dessen »die gesellschaftlichen Aufgaben pädagogischen Handelns unter weitgehender Ausklammerung der individuellen Zweckbestimmungen der pädagogischen Praxis betrachtet werden«, als auch das BILDUNGS-Verständnis formaler BILDUNGS-Theorien, die »dagegen individuelle Zwecke unter Vernachlässigung der gesellschaftlichen Aufgaben« (ebd., S. 150) fokussieren, sieht Benner in der Gefahr, »zu ideologischen Erfüllungsgehilfen gesellschaftlicher Optionen [zu] werden« (ebd., S. 153). Demgegenüber stellt er eine nicht-affirmative Konzeption vor, die »weder die Subjektivität neuzeitlicher Subjekte noch die gesellschaftlichen Anforderungen an deren Bildung [bejaht]« (ebd., S. 155). In Ablehnung einer hierarchisch-teleologischen BILDUNGS-Vorstellung, die er herkömmlichen BILDUNGS-Theorien unterstellt, begründet Benner ein Verständnis von BILDUNG als »Mensch-Welt-Verhältnis, in dem nicht formale Kräfte der Einzelnen und objektive Anforderungen der Gesellschaft unvermittelt einander gegenüberstehen, sondern Bildung als eine Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht und konzipiert wird, in der der Mensch sich in Auseinandersetzung mit der Welt selbst bestimmt« (ebd., S. 156).

piert, dann ist sie auch als Verhältnisbestimmung des Selbst und der Anderen zu und in gesellschaftlichen Ordnungen und Gegebenheiten zu begreifen.

Bildung hat sodann neben normativ-moralischen Ansprüchen auch dem Anspruch zu genügen, die Bestimmung des Selbst durch Erfahrungen mit der Welt respektive sozialen, politischen und kulturellen Ordnungen als Teil dieser Ordnungen zu ermöglichen und zu befördern. Die Erfüllung dieses Anspruchs ist allerdings nicht an Fähigkeiten und Voraussetzungen des Einzelnen gebunden. Sie liegt in sozial-gesellschaftlicher Verantwortung. Das wird deutlich, wenn der Blick erneut auf die theoretische Grundlegung Klafkis (2007, S. 52) gerichtet wird, bei der dem Motiv der *Selbstbestimmung* die politisch-gesellschaftlichen Ziele der *Mitbestimmung*- wie der *Solidaritätsfähigkeit* zur Seite stehen. Damit bilden die Fähigkeiten zur *Mitbestimmung* und *Solidarität* für Klafki gleichwertige Zielmomente von BILDUNG und sind eindeutig gesellschaftlich konturiert. Zugleich verweist auch Klafki auf das ethisch-moralische Moment von BILDUNG. Denn erstens müsse bei Selbstbestimmung der allgemeine Anspruch der Achtung der Menschenwürde gewahrt bleiben: Im BILDUNGS-Prozess ist »sich [...] bewusst zu werden, daß der eigene Autonomie-, der eigene Selbstbestimmungsanspruch im Prinzip immer nur so weit begründbar ist, wie er den Selbstbestimmungsanspruch der anderen nicht einschränkt, ignoriert oder verhindert« (Klafki, 1995, S. 38). Daher empfiehlt Klafki, Autonomie stets als relationale und relative Autonomie zu begreifen. Und dementsprechend ist Selbstbestimmung für ihn immer »*Selbstbestimmung in der Beziehung*« (ebd.; Herv. i.O.).

Zweitens lässt sich damit das Ziel der Selbstbestimmung nicht in den Verantwortungsbereich eines Subjekts allein verorten. Vielmehr beschreibt Selbstbestimmung dann über den subjektiven Aspekt der Bestimmung des Selbst und seiner Verhältnisse hinaus auch eine gesamtgesellschaftliche Leistung, die sich stets gleichermaßen aus den Fähigkeiten zur Solidarität und Verantwortungsübernahme gegenüber anderen Mitgliedern der Gesellschaft speist. Selbstbestimmung lässt sich mit Klafki verstehen als gesellschaftliches Phänomen, das mit der Achtung des Anderen und der Fähigkeit zur Solidarität unauflösbar verbunden ist. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind als Teil der Gesellschaft in der (gesellschaftlichen) Selbstbestimmungsfähigkeit notwendigerweise mitberücksichtigt (vgl. Heinen, 2003, S. 63). In dieser Auslegungsform stellt Selbstbestimmung ein normatives Ziel von Bildung dar.

Zusammenfassend beschreibt Bildung in dieser Arbeit also ein normatives Phänomen. Es ist verbunden mit den Fähigkeiten zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und zur *Solidarität*. Diese normativen Zielmomente sind nicht voneinander zu trennen. Selbstbestimmung meint die Bestimmung des Selbst innerhalb sozialer und kultureller Strukturen und Ordnungen. Bestimmung des Selbst meint notwendigerweise die Bestimmung eines relationalen, leiblichen Selbst. Als gesellschaftliches Ziel meint Selbstbestimmung die Bestimmung des Selbst in Beziehung. Dies ist nur möglich durch die Anerkennung des Anderen und das Motiv der Solidarität.

Das reflexive Moment von Bildung

Abschließend wendet sich dieses Kapitel den mit BILDUNG üblicherweise verbundenen Motiven der Selbstreflexion und Selbsterkenntnis zu. BILDUNG geht gemeinhin mit dem Anspruch einher, zur Selbsterkenntnis eines souveränen Subjekts zu verhelfen. Aller-

dings zeigt sich – im erneuten Bezug auf eine veränderte Subjektvorstellung und die Annahme des leiblichen Selbst –, dass die Ideale der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion durch BILDUNG kritisch zu hinterfragen sind, wenn sie in der hier vorgenommenen Konzeption von Bildung weiterhin bedeutsam sein sollen. Erneut macht es eine kritische Erweiterung der tradierten Konzeption möglich, das selbstreflexive Moment von BILDUNG als gestaltgebendes und konstitutives Element beizubehalten.

Das reflexive Moment von BILDUNG ist konstitutives Merkmal traditioneller BILDUNGS-Theorien und gründet sich in der Tradition der Moderne auf die Annahme eines transzendentalen, sich selbst erkennenden Subjekts (vgl. Ackermann, 2010, S. 233–234). Selbstreflexion beschreibt in dieser Tradition den Erkenntnisprozess eines zentrischen Subjekts, der wiederum durch BILDUNG zu erreichen sei (vgl. ebd.). Das leibliche Selbst und dessen Konstitution im Selbst-, Welt- und Fremdbezug impliziert demgegenüber die Notwendigkeit der in dieser Arbeit favorisierten Begründung eines Verständnisses von Bildung als Phänomen, das »mit dem Primat des Reflexions-Ichs« (Meyer-Drawe, 1990, S. 154) zu brechen hat. Dabei muss die reflexive Dimension von BILDUNG nicht vollständig aufgegeben werden. Nach wie vor wird Bildung hier als Geschehen begriffen, das mit (Selbst-)Reflexion in Verbindung steht. Allerdings meint Selbst-Reflexion in der hier vorgenommenen Auslegungsvariante nicht Selbst-Erkenntnis eines »Reflexions-Ichs«, weil es ein solches nicht geben kann. Vielmehr lässt sich der Begriff der Reflexion in Anlehnung an Ackermann (1990/2010) theoretisch wenden und im Sinne einer intersubjektiven *Bewegung* begreifen.

Die Arbeit folgt der Überzeugung, dass das leibliche Selbst ohne Welt- und Fremdbezug nicht zu denken ist. Das leibliche Selbst ist nie ganz »bei sich selbst« und kann nicht »bei sich selbst« ankommen. Selbst-Reflexion ist dann ausschließlich im Sinne einer *Bewegung* hin zu sich selbst zu begreifen, weil sie von einem Selbst ausgeht, das von Fremdem durchzogen ist und niemals völlig »bei sich selbst« ankommen kann. Die Erfahrung des Selbst impliziert dann auch die Erfahrung des Fremden im Selbst. Das leibliche Selbst erfährt sich in der Selbst-Reflexion als ein auf sich selbst bezogenes ebenso wie ein relationales und dabei eben auch als ein sich selbst in gewisser Weise immer fremdes Selbst. Selbst-Reflexion ist dabei ausschließlich als dynamischer Prozess, als *Bewegung* zu denken. Im wörtlichen Sinne wird die *Re-flexion* im Rahmen dieser Arbeit begriffen als ein *Zurückgeworfen-Sein* auf sich selbst. Wie bei einem Blick in den Spiegel ist das Subjekt ausschließlich als Objekt, als Gegenüber, zu *erkennen*, ohne dass es jemals zu reiner Selbst-Erkenntnis gelangen kann. Vor dem Hintergrund dieser Grundannahme ist auch die *Selbst-Erkenntnis* als solche ausschließlich als die Erkenntnis des Selbst zu fassen, auf sich selbst, auf die Welt und auf Andere bezogen zu sein. Es ist die Erkenntnis, sich nicht erkennen zu können, die der Begriff der *Selbst-Erkenntnis* umfasst. Während gemeinhin angenommen wird, dass Selbsterkenntnis »nur über sprachliche Formulierung erreicht« werden kann, lässt sich nun außerdem abschließend gegen diese »kognitivistische Auffassung von Reflexion« argumentieren, weil in Sprache »die elementare Form der Reflexion – nämlich die »Bewegung« des auf sich selbst Beziehens – kaum erfasst werden kann« (ebd., S. 68).

Zusammenfassend wird Selbst-Reflexion in dieser Arbeit als Bewegung zu sich selbst in der Erfahrung der eigenen *Bezüge* und der Erfahrung der unausweichlichen *Verbundenheit* des Selbst als relationales und leibliches begriffen. Das Selbst, das sich erst in der

Relation zur Welt, zum Anderen und zum Fremden als solches konstituiert, *erkennt* die eigene Verbundenheit (vgl. Stinkes, 2010, S. 129–130). Bildung beschreibt dann den Prozess der Erkenntnis der eigenen Verbundenheit. Im Bildungsprozess werden wir uns der eigenen Selbst- und Weltverhältnisse durch deren Veränderung leiblich *bewusst*.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich Bildung bisher als ein Phänomen mit ethisch-moralischem, sozial-gesellschaftlichem und kulturellem Anspruch, das sich auf bestehende Welt- und Selbstbezüge auswirkt bzw. diese als intersubjektives Geschehen entstehen lässt. Dabei wird das Selbst als leiblich verfasstes begriffen, weshalb die Motive der Selbst-Bestimmung und der Selbst-Reflexion stets relational zu denken sind. Der sich in und durch Bildung konstituierende und verändernde Bezug des leiblichen Selbst zeigt sich in dreifacher Weise: als Bezug zu sich selbst, zu anderen und zur Welt (vgl. Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 59–60). Die Erfahrung überindividueller Ordnungen und kultureller Strukturen stellt ebenso wie die Nötigung, sich zu diesen zu verhalten, die Voraussetzung für Bildung dar. Zugleich liegt Bildung in gesellschaftlicher Verantwortung.

Bildung ist zusammenfassend mit bestimmten gestaltgebenden (normativen) Motiven und Konzepten notwendigerweise verbunden. Die einseitige kognitivistisch und subjektivistisch orientierte Auslegung dieser Motive der Moderne ist jedoch theoretisch zu erweitern. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Verschiebungen ist Bildung im Rahmen dieser Arbeit so zu fassen, dass sie trotz normativer Implikationen keine auf das Bildungs-Subjekt und seine Fähigkeiten bezogenen exklusiven Elemente aufweist.

1.4 Bildung als Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse mit kulturellem, gesellschaftlichem und ethischem Anspruch

Zur weiteren Konkretisierung wird eine zusätzliche Dimension in die Bildungskonzeption einbezogen. Es handelt sich um die *transformatorische Dimension* von BILDUNG (vgl. Hansmann & Marotzki, 1988; Kokemohr, 1989, 2007; Kokemohr & Prawda, 1989; Koller, 2012a, 2012b; Marotzki, 1990). BILDUNG wird dabei begriffen als Prozess der *Veränderung* von Welt- und Selbstbezügen (vgl. Koller, 2012a). Dieses Verständnis erweist sich für den Kontext dieser Arbeit als besonders anschlussfähig, weil BILDUNG als offener und wenig exklusiver Veränderungsprozess begriffen wird. Durch den Einbezug dieser Dimension ist BILDUNG zudem schärfer von dem Phänomen des Lernens zu unterscheiden, was für ihre Konkretisierung notwendig ist. BILDUNG und Lernen stehen oftmals in einem unklaren Verhältnis zueinander (vgl. Ehrenspeck, 2020, S. 158). Die Erarbeitung einer Bildungskonzeption verlangt jedoch die Klärung dieses Verhältnisses. Eine Abgrenzung der Phänomene trägt auch hier zur theoretischen Schärfung von Bildung bei.

Bildung, verstanden als Prozess der Veränderung etablierter Welt- und Selbstbezüge, meint im Gegensatz zu *Lernen* keinen Aufbau- und Aneignungsprozess. Vielmehr lässt sich Bildung mit Koller (2012a) als qualitativ höherer *Um-Lernprozess* begreifen, innerhalb dessen das Subjekt – im Gegensatz zum Lernprozess – Wissen und Informationen nicht bloß quantitativ vermehrt, sondern in dem sich der Modus der Verarbeitung

grundlegend neu konstituiert (vgl. Marotzki, 1990, S. 41–42).⁵ Während der Begriff *Lernen* laut Koller (2012a) einen »Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen« beschreibt, meinen »Bildungsprozesse [...] Lernprozesse höherer Ordnung [...], bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert« (S. 15; Herv. i.O.). Lernen ist dann durchaus von Bedeutung und möglicherweise sogar Voraussetzung für Bildung. Der Prozess der Veränderung ist jedoch im Begriff des Lernens nicht zwangsläufig implizit.⁶

Lernen kann darum als Prozess des Zugewinns an Informationen oder des Dazulernens aufgefasst werden. Lernen hat meist ein konkretes Ziel, kann aktiv angestoßen und ebenso gut unterbrochen werden. Lernen steht – anders als Bildung – in der eigenen Verfügbarkeit. Darüber hinaus ist sogar anzunehmen, dass das Lernen im klassischen Verständnis der (Sach-)Wissenserweiterung des aktiven Entschlusses zu lernen häufig geradezu bedarf. So braucht etwa das Erlernen einer Fremdsprache der eigenständigen und aktiven Entscheidung, Vokabeln zu lernen.⁷

Bildung meint in der hier favorisierten Konzeption keinen Prozess des Zugewinns an Informationen, keinen (Wissens-)Zuwachs und keine »Höherbildung«, sondern – vor dem Hintergrund der *transformatorischen Dimension* – einen Prozess der Veränderung der Welt- und Selbstbezüge. Bildung ist ein »Prozess der Erfahrung [...], aus dem ein Subjekt »verändert hervorgeht« (ebd., S. 9). Für Bildung bedarf es somit der Erfahrung in-

-
- 5 Koller bezieht sich in seiner Grundlegung der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* auf Winfried Marotzki (1990), der BILDUNGS-Prozesse als spezifische Lernprozesse begreift, die die »Welt- und Selbstreferenzen qualitativ ändern« (S. 52). Auch Helmut Peukert, auf den sich Koller ebenfalls bezieht, differenziert zwei Formen des Lernens. Er unterscheidet die Form des Lernens, bei der Wissen innerhalb fester Schemata vermehrt wird, von einer, bei der sich das Schema selbst verändert (vgl. Peukert, 1984, S. 129). Der letztgenannte Fall kommt bei Peukert im Begriff *Bildung* zum Ausdruck (vgl. ebd.).
 - 6 Eine veränderte Vorstellung von *Lernen* legt Meyer-Drawe in ihren phänomenologischen Untersuchungen dar. Darin begründet sie Lernen als Um-Lernen (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2003, 2012a, 2018). Lernen meint bei Meyer-Drawe (2018) nicht die »Integration« von neuem Wissen in bereits Bekanntes, sondern die »Konfrontation« von bereits vorhandenem Wissen mit »neuer Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeit« (S. 278; Herv. i.O.). Meyer-Drawe distanziert sich von behavioristischen, kognitions- und lernpsychologischen Theorien (vgl. ebd., S. 272) ebenso wie von Erkenntnissen der Neurowissenschaft (vgl. Meyer-Drawe, 2005, S. 34). Im Unterschied zu lern- und kognitionspsychologischen Vorstellungen geht sie nicht von einem anzustrebenden Endpunkt des Lernens aus. Ebenso wenig geht sie davon aus, dass sich Lernen in zu beschreitenden und beschreibbaren Stufen vollzieht. Das phänomenologische Lernverständnis kommt dem hier vertretenen Verständnis von Bildung nahe. In einigen Punkten geht dieses jedoch über das phänomenologische Verständnis von Lernen hinaus. Im Gegensatz zum phänomenologischen Lernen umfasst Bildung hier normative ethisch-moralische und kulturell-gesellschaftliche Dimensionen. Die Erforschung von Lernen – auch wenn dieses phänomenologisch akzentuiert wird – reicht im Rahmen dieser Arbeit nicht aus.
 - 7 Allerdings ist kritisch einzuwenden, dass insbesondere schulisches Lernen häufig pädagogisch angeleitet wird und nicht aus freiem Willen geschieht oder seinen Ursprung in einem freien Entschluss hat. Gleichwohl kann eingewendet werden, dass der pädagogische Wille allein nicht ausreicht, damit Lernen tatsächlich stattfindet. Es scheint vielmehr notwendig, dass die Lernenden bereit sind zu lernen und sich für einen Lerngegenstand öffnen.

nerhalb sozialer, symbolischer, kultureller und gesellschaftlicher Strukturen und Ordnungen, die dann als »Orientierung für sich selbst« (Rucker, 2014, S. 22) genutzt und zur Grundlage individueller Strukturbildung werden können.⁸ Das Grundmotiv des Aufbaus und der Veränderung von individuellen Strukturen und Ordnungen durch Erfahrung findet sich bereits bei Humboldt. So schreibt Rucker (2014): »Welche Regeln ein Mensch für sich selbst als maßgeblich bestimmt, ist in dieser Perspektive [...] abhängig von den Erfahrungen, die dieser Mensch erleidet, wenn er an der Welt tätig ist.« (S. 16) Bildung beschreibt in diesem Verständnis die Transformation der individuellen Strukturen und Ordnungen als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (Koller, 2012a, S. 16).⁹

Vor dem Hintergrund der *transformatorischen Dimension* lässt sich Bildung in der Zusammenführung der genannten Aspekte abschließend für diese Arbeit konkretisieren. Bildung zeigt sich in dieser Arbeit als Prozess der Veränderung etablierter intrapersonaler Ordnungen und Strukturen aufgrund des relationalen Bezugs zu sich selbst und zur Welt, dem einerseits die Erfahrung kultureller Ordnungen und Strukturen zugrunde liegt und der sich andererseits wiederum produktiv auf die Gestaltung und Veränderung jener übergreifenden, kulturell-symbolischen Ordnungen auswirken kann. In dieser Arbeit kommt der kulturellen Dimension aufgrund der zugrunde liegenden Problemstellung besondere Bedeutung zu.¹⁰ Bildung – im Sinne von Veränderungsprozessen etablierter Strukturen des Selbst, die sich in relationalem Verhältnis zur Welt vollziehen – darf allerdings nicht auf bestimmte Erfahrungen bzw. auf verändernde Erfahrungen in bestimmten Ordnungen und Bereichen der Welt beschränkt werden. Gleichwohl sind Veränderungen, die sich innerhalb kulturell-symbolischer Ordnungen vollziehen, in Rückbezug auf die dargestellte anthropologische Bedeutung von Kultur und in Bezug auf das Verhältnis von BILDUNG und Kultur (vgl. I, Kap. 1.2) sowie vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Problemfelds dieser Arbeit in besonderer Weise hervorzuheben.

Bildung zeigt sich außerdem als offenes und dynamisches Geschehen, das sich während des gesamten Lebens ereignen kann. Trotz dieser Charakteristik ist darauf zu ver-

8 Die Begriffe *Ordnung* und *Struktur* bezeichnen neben den objektiven, etwa kulturellen Ordnungen, auch individuelle Strukturen und Ordnungen, also »sich im Leben eines Menschen entwickelnde Stabilitäten im Selbst- und Weltverhältnis dieses Menschen« (Rucker, 2014, S. 22). *Stabilität* ist dabei als dynamischer Begriff zu begreifen: Strukturen können entstehen, verändert und aufrecht erhalten werden. In Anlehnung an Rucker bezeichnen die Begriffe *Struktur* und *Ordnung* »jeweils ein für einen bestimmten Zeitraum stabiles sowie in spezifischer Art und Weise geregeltes Wechselspiel von Komponenten. Während der Begriff der *Struktur* das Moment der Stabilität in den Blick rückt, betont der Begriff der *Ordnung* das Moment der Regelhaftigkeit.« (Ebd.; Herv. i.O.) Die hier zugrunde liegende Bedeutung des Begriffs *Ordnung* wird in Kapitel 4.1 dargelegt und bildungsbezogen untersucht (vgl. II, Kap. 4.1).

9 Im Begriff *Welt* bzw. *Weltverhältnis* wird auch das Verhältnis zu anderen Menschen subsumiert (vgl. Koller, 2012a, S. 17).

10 Durch die Betonung der kulturellen Dimension von BILDUNG und der Formulierung eines normativen Anspruchs unterscheidet sich das hier vertretene Verständnis von phänomenologischen *Lerntheorien* (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2003, 2012a, 2018). Der Unterschied wird bereits in der jeweils verwendeten Terminologie deutlich. Meyer-Drawe entwirft eine phänomenologische *Lerntheorie*, beschäftigt sich also mit dem Phänomen des *Lernens*, während in dieser Untersuchung *Bildung* theoretisiert wird.

weisen, dass nur dann von Bildung zu sprechen ist, wenn Veränderungsprozesse eine »dynamische Stabilität[...]« (Rucker, 2014, S. 69; Herv. i.O.) zur Folge haben. Mit Stojanov (2006a) sind Veränderungsprozesse erst dann als Bildung zu bezeichnen, wenn die sich aus dem Prozess der Transformation ergebenden (neuen) Weltverhältnisse eine »relative Stabilität in Form einer kohärenten Subjektivierung beziehungsweise einer biographischen Verankerung aufweisen« (S. 78; Herv. i.O.). Dementsprechend beschreibt Bildung im Rahmen dieser Arbeit nicht jeden Prozess der Veränderung, sondern nur Prozesse, die sich relativ nachhaltig verändernd auf die Welt- und Selbstbezüge auswirken. Bildung betrifft dabei individuelle Ordnungen, die »unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren« (Koller, 2012a, S. 85). Sie bezieht sich somit nicht auf das Denken allein. Bildung ist außerdem als Veränderungsprozess des Selbst- und Weltbezugs eines relational wie leiblich fundierten Subjekts zu begreifen. Bildung ist überdies ein responsives Geschehen (vgl. Waldenfels, 2006). Veränderung lässt sich als das Antworten auf Ansprüche fassen, die an uns gestellt werden (vgl. Koller, 2012a; Stinkes, 2008). Bildung ist kein autonomer und eigenaktiver Prozess. Der Ursprung von Bildung sind Erfahrungen, die in der kulturell-symbolisch strukturierten Welt gemacht werden. Angenommen wird überdies, dass sich Erfahrung als pädagogisch inszenierte Begegnung mit der Welt durch Andere ermöglichen lässt. Veränderungen vollziehen sich außerdem spontan und nicht auf ein zuvor festgelegtes Ziel hin ausgerichtet. Angenommen wird auch diesbezüglich, dass sich Voraussetzungen schaffen lassen, die die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen jener Prozesse erhöhen können. Dabei kann die Zielrichtung der Veränderungsprozesse pädagogisch intendiert sein oder aber nachträglich »korrigiert« bzw. eingeordnet werden.

Bildung meint nach Rucker (2014) »ein spezifisches Anders-Werden«, wobei das Spezifische der Veränderung darin liegt, dass Bildung einen »Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses« bezeichnet, in dem der »Akteur Regeln für sich selbst als maßgeblich bestimmt und sich an diesen Regeln orientiert« (S. 78; Herv. i.O.).¹¹ Diese Regeln sind dann einerseits durch die relationale Verbundenheit des Menschen und der Welt sozial-gesellschaftlich determiniert. Andererseits kann vor dem Hintergrund des Dargestellten nur dann von Bildung die Rede sein, wenn diese Regeln ein Gutes Leben des Einzelnen sowie ein Gutes *gemeinschaftliches* Leben ermöglichen, sich Erfahrungen also auf das eigene Leben wie auf das Leben in der Gemeinschaft möglichst positiv verändernd auswirken (können). Als Bildungsprozesse werden in dieser Arbeit dementsprechend ausschließlich solche Veränderungsprozesse begriffen, die sich an ethischen Prinzipien orientieren und die den persönlichen ebenso wie den gesellschaftlichen Bedürfnissen Rechnung tragen. Bildung beschreibt Prozesse der Veränderung, die verbunden sind mit der Verantwortung für sich und für andere sowie der Anerkennung und Achtung des Anderen. Als übergreifende gesellschaftliche Zielperspektiven lassen sich in Bezug auf Klafki (2007, S. 52) *Selbstbestimmung, Mitbestimmung* und *Solidarität* nennen.

11 Rucker (2014) verwendet den Begriff des *Akteurs* anstelle von *Subjekt*. Darin sieht er den Vorteil, dass dieser Begriff nicht mit Idealen »absoluter Autonomie und Souveränität belastet« (ebd., S. 78) ist. Der Akteur erkennt – anders als das autonome Subjekt – die Verstrickungen und Abhängigkeiten, zu denen er sich wiederum verhält.

Es wird deutlich, dass es sich hier nicht um ein spezifisches Verständnis von Bildung handelt, das etwa nur für bestimmte Personengruppen gilt. Das vorgestellte Verständnis ist kein *sonderpädagogisches* in dem Sinne, dass der allgemeine BILDUNGS-Begriff personengruppenspezifisch verkürzt wird oder für bestimmte Personengruppen etwas qualitativ anderes bezeichnet als für andere. Bildung zeigt sich vielmehr als ein Phänomen, das ohne anthropologische Engführung anwendbar ist und eine Unterscheidung – etwa nach Geschlecht, Herkunft, bestimmten Fähigkeiten oder Beeinträchtigungen – nicht zulässt. Wird der Prozesscharakter von Bildung fokussiert, dann stellt sich die Frage, wie dieser Prozess theoretisch zu beschreiben und zu erforschen ist.