

Einleitung

BILDUNG¹ bestimmt das menschliche Leben. Jeder Mensch bildet sich im Laufe seines Lebens und wirkt zugleich bildend auf die Welt und auf andere Menschen ein. BILDUNG betrifft sowohl Fragen der individuellen Lebensführung als auch solche des gemeinschaftlichen Zusammenlebens. Die Spielräume der eigenen Lebensgestaltung hängen von BILDUNG ab. Dabei steht die Ausgestaltung von BILDUNG in einem interdependenten Verhältnis zu den Norm- und Wertvorstellungen und den kulturellen Ordnungen einer Gesellschaft. Unabhängig von den jeweils herrschenden kulturellen und gesellschaftspolitischen Bedingungen ist BILDUNG ein Grundwert. Dieser Grundwert ist anzuerkennen, zu schützen und zu verteidigen. Entsprechend besteht ein allgemeines Menschenrecht auf BILDUNG (vgl. Vereinte Nationen, 1948, Art. 26, 1989, Art. 28, 2006/2018, Art. 24). Dennoch ist ein gleichberechtigter Zugang zu BILDUNG bis heute keine Selbstverständlichkeit. Umso wichtiger ist es, sich wissenschaftlich mit BILDUNG auseinanderzusetzen und Gelingensbedingungen für BILDUNG zu erforschen.

1 Bei *Bildung* handelt es sich um einen vielgestaltigen Begriff, der sich aufgrund seines inhaltlichen Reichtums weder eindeutig erfassen noch endgültig definieren lässt (vgl. I, Kap. 1). Im Begriff kommen mannigfaltige, ineinander verwobene Bedeutungsdimensionen und Perspektiven zum Ausdruck, die ganze Weltanschauungen widerspiegeln können. Wird *Bildung* im Rahmen dieser Arbeit in einem weiten Verständnis als nicht näher spezifizierter Oberbegriff verwendet, so wird dies durch die Schreibweise BILDUNG (in Kapitälchen) verdeutlicht. Beschreibt der Begriff hingegen das spezifische, in dieser Arbeit grundzulegende Verständnis (vgl. II, Kap. 1), so kommt dies in der gewöhnlichen Schreibweise des Wortes *Bildung* (ohne Kapitälchen und ohne Hervorhebung) zum Ausdruck.

Hintergrund und Motivation

Diese Arbeit entstand zu großen Teilen während der COVID-19-Pandemie², die zeitweise von Lockdowns und damit von einem völligen Erliegen des gesamten kulturellen Lebens und gesellschaftlicher Institutionen inklusive Schulschließungen geprägt war. Das Recht auf BILDUNG, so zeigt es die Erfahrung der vergangenen Jahre, muss auch in Deutschland – einem Land, in dem BILDUNG traditionell als ein Aushängeschild der demokratischen und liberalen Gesellschaft gilt (vgl. Berg, 1991; Hammerstein & Herrmann, 1987; Jeismann & Lundgreen, 1987) – immer wieder neu diskutiert, verhandelt und verteidigt werden (vgl. DAAD Deutscher Akademischer Austauschdienst, 2022; Federal Statistical Office, o.J.; UNESCO, 2022). Während der COVID-19-Pandemie traten bis dahin häufig vernachlässigte Herausforderungen und Unzulänglichkeiten in Bezug auf BILDUNG in Deutschland in besonderer Schärfe hervor (vgl. Werkmann & Wolfs, 2021). Wie in einem Brennglas zeigte sich, dass es sich bei BILDUNG für bestimmte Personengruppen in Deutschland bis heute um ein unvollständig erfülltes Menschenrecht handelt.

Eine Personengruppe, die hiervon in besonderem Maße negativ betroffen ist, wird im Folgenden im Begriff *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* zusammengefasst.³ Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung waren während der COVID-19-Pandemie besonders schwer von kulturell-gesellschaftlichem Ausschluss und damit auch von einem Ausschluss von BILDUNG betroffen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 2020). Grund hierfür war ein besonders langanhaltender und umfassender schulischer Ausschluss (vgl. Siegemund et al., 2021; Verband Sonderpädagogik, 2020; Verband Sonderpädagogik NRW, 2020). Unverstellt zeigte sich während der Pandemie einer breiteren Öffentlichkeit, was in Wissenschaft und Praxis bereits bekannt ist und kein pandemiebedingtes Ausnahmephänomen darstellt: Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind überproportional häufig von BILDUNGS-Benachteiligung betroffen (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission, 2020).⁴ Damit geht die Beeinträchtigung von Zugangschancen und -möglichkeiten zu gesellschaftlichen und kulturellen Ressourcen einher, was wiederum eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zur Folge haben kann (vgl. Fornefeld, 2008a; Feuser, 2016). Somit zeigt sich

-
- 2 Bei COVID-19 handelt es sich um die Bezeichnung einer durch das Virus SARS-CoV-2 hervorgerufenen Atemwegserkrankung. Aufgrund der weltweiten und flächendeckenden Ausbreitung wird seit dem 11. März 2020 der Begriff *COVID-19-Pandemie* verwendet. Im alltäglichen Sprachgebrauch hat sich außerdem der umgangssprachliche Begriff *Corona* bzw. *Corona-Pandemie* etabliert (vgl. Fickermann & Edelstein, 2020, S. 10).
 - 3 Das Charakteristikum unzureichender BILDUNG und (kultureller) Teilhabe durch das komplexe Zusammenwirken bio-psycho-sozialer Behinderungsbedingungen stellt das entscheidende Merkmal zur Bestimmung der Personengruppe in dieser Untersuchung dar. Eine Erläuterung und Begründung der einzelnen Begriffe, aus denen sich die Bezeichnung *Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung* zusammensetzt, erfolgt in Kapitel 2.2 des ersten Teils der Arbeit (vgl. I, Kap. 2.2).
 - 4 Das grundsätzliche Problem, dass das (deutsche) BILDUNGS- und Kultursystem Exklusion befördert und soziale wie kulturelle (Macht- und Herrschafts-)Verhältnisse stabilisiert und reproduziert (vgl. Bourdieu & Passeron, 1973), wird in dieser Arbeit ebenso wenig untersucht wie die Tatsache, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aufgrund prekärer Lebensbedingungen häufig in besonderer Weise von dieser Chancenungleichheit betroffen sind (vgl. Anger, Konegen-Grenier, Lotz & Plünnecke, 2011; Deutsche UNESCO-Kommission, 2020).

die Aktualität des Themas dieser Arbeit durch die COVID-19-Pandemie in aller Schärfe. Eine grundlagentheoretische Auseinandersetzung mit BILDUNG ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung allerdings auch über die besondere pandemische Situation hinaus dringend notwendig.

Am Beispiel schulischer BILDUNG lässt sich das Problem der BILDUNGS-Benachteiligung von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auch über die Zeit der COVID-19-Pandemie hinaus nachvollziehen. So zeigt sich, dass Lernende mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung⁵ sowie Lernende mit eingeschränkter oder beeinträchtigter Kommunikationsfähigkeit allgemein deutlich seltener an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden als solche mit diagnostizierten Unterstützungsbedarfen in anderen entwicklungsbezogenen Teilbereichen (vgl. Brock, 2018; Kleinert et al., 2015; Kleinert, 2020; Morningstar, Kurth & Johnson, 2017; Preuss-Lausitz, 2014; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2022). Obwohl davon auszugehen ist, dass strukturelle Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderungen im Zuge fortschreitender inklusiver Bestrebungen gemeinhin stetig verbessert werden (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016), sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung nach wie vor von institutionellem Ausschluss betroffen (vgl. Musenberg & Riegert, 2013, S. 152–158; Bernasconi, Bieritz, Goll & Wagner, 2022, S. 313). Neben einem institutionellen Ausschluss ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung außerdem die Tendenz zu beobachten, dass Lernzeit nicht vollständig und hinreichend genutzt wird (vgl. Janz, Klauß & Lamers, 2009, S. 127–130) und sich der Unterricht vornehmlich am Entwicklungsalter und weniger am Lebensalter orientiert (vgl. Heinen, 1989, S. 195–209; Janz & Lamers, 2003, S. 24; Knoblauch, 2014, S. 100). Überdies zeigen Beschreibungen aus der Praxis, dass bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung im schulischen Kontext häufig ein Schwerpunkt auf therapeutische, pflegerische und wahrnehmungsfördernde Angebote und Maßnahmen gelegt wird (vgl. Bauersfeld, 2014, S. 38; Fornefeld, 2003a, S. 80). Studien, die zwar in anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten durchgeführt wurden, sich aber aufgrund der unscharfen Zuweisung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe (vgl. Biewer & Koenig, 2019) auf den Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen lassen, zeigen ebenfalls, dass der (Schul-)Alltag von Menschen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vornehmlich von therapeutischen und pflegerischen Angeboten geprägt ist (vgl. Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2012; Lelgemann, Singer, Walter-Klose & Lübbecke, 2012; Paulsson, Nygren, Lübbecke & Lelgemann, 2011; Wolfe & Hall, 2003). Dabei zeigt sich, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung selbst dort, wo Inklusion auf struktureller Ebene gelingt, von einem inhaltlichen Ausschluss bedroht sind. Wolfgang Lamers und Norbert Heinen (2017) stellen dementsprechend fest, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung »auch dort, wo eine institutionelle soziale Inklusion gelingt, in vielen Fällen von den Lerninhalten,

5 Die Bezeichnung *Lernende mit diagnostiziertem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung* bezieht sich – wie auch der Begriff der *Sonderpädagogik* – ausschließlich auf das Praxisfeld Schule (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2021).

an denen sich weniger schwerbehinderte oder nichtbehinderte Kinder und Jugendliche bilden, exkludiert [werden]« (S. 334). Laut Tobias Bernasconi und Ursula Böing (2016) ist im Vergleich zu anderen Personengruppen von einer »Reduktion von Bildungsangeboten und Lernmöglichkeiten für diesen Personenkreis« (S. 17) auszugehen (vgl. auch Bernasconi, Bieritz, Goll & Wagner, 2022, S. 316). Denn oftmals werden BILDUNGS-Angebote für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung auf Angebote zur Förderung der Wahrnehmung und der Selbstständigkeit reduziert, die einen kulturell-gesellschaftlichen Anspruch vermissen lassen (vgl. ebd.; Fischer & Schäfer, 2019, S. 77). Ein Grund hierfür lässt sich darin vermuten, dass in Theorie und Praxis bis heute »reduktionistische Vorstellungen von einer ›praktischen Bildbarkeit‹« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 106) der Personengruppe vorherrschen. Die Folge sind unzureichende BILDUNGS-Angebote und eine »Förderung entlang therapeutischer und pflegerischer Interventionen« (ebd.) anstelle von BILDUNG. Zusammenfassend ist mit Bernasconi und Böing (2016) festzustellen, dass aktuell »wenige Bemühungen erkennbar [sind], Kindern und Jugendlichen mit schwerer und mehrfacher Behinderung gleiche Bildungschancen zu ermöglichen« (S. 16).

Die benannten Exklusionserfahrungen und die Tatsache, dass der Personengruppe teilweise noch immer reduzierte BILDUNGS-Fähigkeit unterstellt wird, sind ebenso erschreckend wie alarmierend. Vor dem Hintergrund des Verdikts einer im Nationalsozialismus des 20. Jahrhunderts postulierten »Bildungsunfähigkeit«⁶ der Personengruppe sind BILDUNGS-Fragen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bis heute von existenzieller Bedeutung. Die Anfrage der AfD-Fraktion an die Deutsche Bundesregierung zum Thema *Schwerbehinderte in Deutschland* (vgl. Weidel, Gauland & AfD-Fraktion, 2018), in der Behinderung als vermeidbares Übel dargestellt sowie das Recht auf BILDUNG und das Recht auf Leben infrage gestellt werden, ist nur ein Beispiel für eine bis heute festzustellende existenzielle Bedrohung der Personengruppe, die mit BILDUNG in Verbindung steht. Bis in die Gegenwart zeigt sich somit die existenziell-(über-)lebensbedeutsame Dimension bildungstheoretischer Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

Die Motivation dieser Arbeit begründet sich in der dargestellten, historisch belegbaren wie fortwährenden Erfahrung, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung von BILDUNG ausgeschlossen werden und konkretisiert sich in dem Anliegen, die Situation der Personengruppe hinsichtlich ihrer BILDUNGS- und Teilhabe-Chancen zu verbessern. Die beschriebene BILDUNGS-Benachteiligung von Menschen mit geistiger

6 Die Zuschreibung von »Bildungsunfähigkeit« der Personengruppe erfolgte in der Zeit des Nationalsozialismus zur Aussonderung von Menschen, die den »völkischen Kriterien der Brauchbarkeit, der Nützlichkeit für die Volksgemeinschaft nicht entsprachen« (Fornfeld, 2020, S. 38–39). Der Begriff fand 1938 Einzug ins *Reichsschulpflichtgesetz* und hielt sich innerhalb der deutschen Schulgesetze auch über die Zeit des Nationalsozialismus hinaus. Als Teil des umgreifenden nationalsozialistischen Euthanasie-Programms brachte »die Gleichsetzung von *bildungsunfähig* und *lebensunwert* [...] Vernichtung und Tod« (ebd., S. 39; Herv. i.O.). So sind Fragen zu BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit ethisch-anthropologischen Fragen auf ein Engstes verbunden (vgl. Antor & Bleidick, 2000). Die ohnehin häufig emotionsgeladene BILDUNGS-Debatte erhält im Kontext geistiger und schwerer Behinderung damit eine zusätzliche Dynamik von ethischer und existenzieller Bedeutsamkeit.

und schwerer Behinderung zeigt sich vornehmlich in der Lebenswelt der Personengruppe, insbesondere in der pädagogischen und meist schulischen Praxis. Dabei liegt dieser Arbeit die Überzeugung zugrunde, dass die Exklusionserfahrungen auch mit einem wissenschaftlichen Desiderat einhergehen. Angesichts der fundamentalen und existenziellen Bedeutung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist es erstaunlich, dass der entsprechende wissenschaftliche Diskurs zwar vielstimmig ist, es jedoch bislang kaum systematische Forschung gibt, die BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung aus bildungsphilosophischer Perspektive hinreichend theoretisiert. Fehlende methodisch-didaktische Konzepte lassen sich dann als Folge einer bisher unzureichenden Tiefe entsprechender Forschungsbemühungen und Theoriebildung interpretieren, was sich in der von Ausschluss geprägten BILDUNGS-Realität der Personengruppe offenbart.

Dementsprechend folgt diese Arbeit der Annahme, dass es einer grundlegenden wissenschaftlichen Untersuchung und Theoretisierung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf, um den Problemen, die sich in der Praxis zeigen, konstruktiv begegnen zu können. Vor dem Hintergrund der benannten Aspekte versteht sich die Arbeit als Beitrag zu einer bildungstheoretischen Grundlegung, durch die auch pädagogisch-didaktische Fragen neu verhandelt werden können und die notwendig ist, um die BILDUNGS-Realität der Personengruppe zu verbessern.⁷ Aus dem Beschriebenen ergibt sich die folgende übergreifende Forschungsfrage: *Wie lässt sich ein allgemeines Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen theoretisch fundieren und für die pädagogische Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar machen?* Die Bearbeitung dieser Frage erfolgt in mehreren aufeinander aufbauenden Teilschritten, die im Folgenden beschrieben werden.

Aufbau

Der erste Teil der Arbeit (I. Theoretische Hinführung) führt in das Forschungsfeld *BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung* ein. Die Arbeit nähert sich dem Gegenstand der Untersuchung in Kapitel 1 zunächst theoretisch an, indem sie der Historie des BILDUNGS-Begriffs und der Tradition bildungstheoretischen Nachdenkens nachspürt. Die leitende Frage lautet: *Welche Bedeutungswandlungen hat der Begriff*

7 Der Begriff *Bildungstheorie* bezeichnet gemeinhin systematische Untersuchungen zum BILDUNGS-Begriff sowie wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Relevanz von BILDUNG unter Berücksichtigung historischer wie gegenwärtiger Gesichtspunkte. Außerdem bezeichnet *Bildungstheorie* wissenschaftliche Untersuchungen zu individuellen BILDUNGS-Prozessen, welche wiederum mit gesellschaftlichen BILDUNGS-Programmen und Konzepten in Verbindung stehen können. *Bildungstheorie* »rekonstruiert die inhaltliche, methodische und organisatorische Gestaltung solcher Prozesse [...]. Sie fragt nach den jeweils in den Bildungskonzeptionen und ihrer Praxis enthaltenen anthropologischen Vorstellungen, nach den Normen und Prinzipien, die in Bildungsprozessen zu beachten sind, nach den Aufgaben, die aus spezifischen Bildungskonzeptionen erwachsen, sowie nach ihrem Verhältnis zueinander.« (Schaub & Zenke, 2002, S. 102)

BILDUNG im Laufe der Zeit durchlebt und wie wurde BILDUNG in einzelnen geisteswissenschaftlichen Epochen theoretisiert? Durch eine erste kulturtheoretische Konkretisierung entfaltet sich sodann das dieser Arbeit zugrunde liegende Problemfeld unzureichender BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Vor diesem Hintergrund erfolgt in Kapitel 2 eine Bestimmung der Personengruppe, deren spezifische Lebens- und Erlebenswirklichkeit in Bezug auf BILDUNG und kulturelle Teilhabe den Kontext des anvisierten bildungsphilosophischen Nachdenkens bildet. Dieser Kontext kennzeichnet den spezifischen Blickwinkel, aus dem heraus BILDUNG im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird und den theoretischen Hintergrund, der allgemeine bildungsbezogene Problematiken hervortreten lässt. Zur Konkretisierung des Forschungsanliegens gibt Kapitel 3 einen Überblick über den bisherigen Diskurs zu BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Durch die Rekonstruktion und Reflexion des bildungstheoretischen Diskurses im Kontext geistiger und schwerer Behinderung soll es gelingen, diskursive Leerstellen ebenso wie fruchtbare Anknüpfungspunkte für die philosophische Auseinandersetzung mit BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ausfindig zu machen. Es stellt sich folgende Frage: *Welche Desiderate lassen sich innerhalb des bildungstheoretischen Diskurses ausmachen, die dazu beitragen, dass der allgemeine Anspruch auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang nicht hinreichend erfüllt ist?* Dieser Frage liegt die These zugrunde, dass der allgemeine Anspruch auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung unter anderem deshalb bislang nicht hinreichend erfüllt ist, weil es an bildungstheoretischer Tiefe fehlt, was sich wiederum negativ auf die pädagogische Praxis auswirken kann. Es schließt sich die Frage an: *Wie kann (bildungs-)theoretische Forschung zur Verbesserung der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation im benannten Kontext beitragen und wie kann zukünftige Forschung an die bisherigen Erkenntnisse sinnvoll anknüpfen?* Die Bearbeitung der benannten Fragen bildet den Ausgangspunkt der bildungsphilosophischen Theoretisierung von BILDUNG.

Der zweite Teil der Untersuchung (II. Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) knüpft dementsprechend an die im ersten Teil aufgestellten Hypothesen an und unternimmt den Versuch, sich den identifizierten diskursiven Leerstellen aus bildungsphilosophischer Perspektive zuzuwenden. Das Ziel liegt zunächst darin, ein allgemeines Verständnis von BILDUNG zu entwickeln. Es stellt sich die Frage: *Wie lässt sich ein allgemeines Verständnis von BILDUNG theoretisch begründen?* Zur Bearbeitung dieser Frage werden in Kapitel 1 die mit BILDUNG gemeinhin verbundenen Motive und Zielstellungen analysiert und kritisch diskutiert. Weil die Ausarbeitung eines allgemeinen Verständnisses von BILDUNG vermutlich nicht ausreicht, um die BILDUNGS-Realität der Personengruppe hinreichend zu verbessern, werden im Anschluss daran BILDUNGS-Prozesse in den theoretischen Blick genommen. Es wird die These verfolgt, dass die Bearbeitung folgender Frage zur Verbesserung der BILDUNGS-Realität der Personengruppe notwendig ist: *Wie verlaufen BILDUNGS-Prozesse vor dem Hintergrund eines allgemeinen Verständnisses von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung?* Zur Bearbeitung dieser Frage wird zunächst in Kapitel 2 geprüft, ob sich innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft etablierte Erkenntnisse über BILDUNGS-Prozesse auf den hier fokussierten Kontext übertragen lassen. Es wird die Vermutung aufgestellt, dass erziehungswissenschaftliche Theorien vor dem Hintergrund geistiger und schwerer Behinderung exklusive Tendenzen aufweisen, weshalb sich die darin gebündelten bildungsphilosophi-

schen Erkenntnisse bislang nicht positiv auf die BILDUNGS-Realität der hier fokussierten Personengruppe auswirken. Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass bisherige Theorien ein fruchtbares Fundament legen, um sich dem Verlauf von BILDUNGS-Prozessen wissenschaftlich anzunähern. Konstitutive Elemente jener BILDUNGS-Prozess-Theorien werden übernommen und in Kapitel 3 für das weitere theoretische Vorgehen fruchtbar gemacht. Kapitel 3 fragt: *Was sind konstitutive Motive von BILDUNGS-Prozessen und welche Rolle spielen diese Motive in gegenwärtigen BILDUNGS-Prozess-Theorien?* Die daran anschließende, zu überprüfende These lautet, dass eine phänomenologische Perspektive auf die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse dazu beitragen kann, BILDUNGS-Prozesse allgemeingültig zu beschreiben. Die phänomenologische Perspektive auf BILDUNGS-Prozesse wird in Kapitel 4 ausgearbeitet. Es stellt sich hier also die Frage: *Wie lassen sich Bildungsprozesse aus phänomenologischer Perspektive theoretisieren?* Diese Frage geht mit der kontextspezifischen Frage einher: *(Wie) Verlaufen BILDUNGS-Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung?* Darüber hinaus wird in Kapitel 5 eruiert, *ob sich bestimmte Motive im BILDUNGS-Prozess als Anhaltspunkte zur Ableitung konkreter pädagogisch-didaktischer Implikationen ausfindig machen lassen, die dazu beitragen können, die BILDUNGS-Realität von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern.*

Der dritte Teil der Arbeit (III. Staunen) wendet sich vor dem Hintergrund der Analyse ausgewählter Motive im BILDUNGS-Prozess dem Phänomen des Staunens zu. Dieser Teil geht der übergreifenden Frage nach, *ob – und wenn ja, inwiefern – dem Staunen bildungsbezogene Bedeutung zugewiesen werden kann.* Zur Bearbeitung dieser Frage wird der Begriff *Staunen* in Kapitel 1 zunächst etymologisch und lexikalisch untersucht. Eine Analyse der ideengeschichtlichen Entwicklungen trägt dazu bei, bildungsbezogene Strukturen des Phänomens *Staunen* zu identifizieren. Es stellt sich die Frage: *Was zeichnet den Affekt des Staunens aus und wie lassen sich konstitutive Merkmale des Phänomens für die vorliegende Arbeit sinnvoll konkretisieren?* In Kapitel 2 erfolgen eine bildungstheoretische Untersuchung des Staunens und eine Konkretisierung für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Die Frage lautet: *Welche Bedeutung hat das Staunen für BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung?* Im abschließenden Kapitel 3 werden die bildungsbezogenen Erkenntnisse in das Feld der Didaktik übertragen. Es stellt sich die Frage, *wie das Staunen dazu beitragen kann, pädagogisch-didaktisches Denken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu befruchten.* Der abschließende Teil der Arbeit widmet sich somit der Bearbeitung des Aspekts der pädagogisch-didaktischen Ausgestaltung der gewonnenen bildungsphilosophischen Erkenntnisse. Die Bearbeitung mündet in die Präsentation didaktischer Impulse für die pädagogische Praxis.

Das übergreifende Ziel der Arbeit liegt darin, einen Diskussionsrahmen zu stiften, der bildungsbezogenes Verhalten, Denken, Wahrnehmen und Handeln verändern kann. Die Arbeit möchte den Grundstein dafür legen, nicht nur BILDUNG, sondern damit zusammenhängend auch Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a). Bei diesem Vorhaben folgt sie einem phänomenologischen Denkansatz und einer phänomenologischen Haltung, was eine gewinnbringende Perspektive auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ermöglicht.

Phänomenologisches Philosophieren

Die Arbeit ist geprägt von einer phänomenologischen Grundhaltung, die sich auch im methodischen Vorgehen widerspiegelt. Die Phänomenologie ist eine im 20. Jahrhundert entstandene philosophische Strömung, die von Edmund Husserl begründet wurde (vgl. Zahavi, 2007, S. 7).⁸ Das Ziel phänomenologischen Philosophierens liegt in der »Thematisierung und Erforschung der die Seins- und Wesenserfassung betreffenden philosophischen Grundfragen« (ebd., S. 21). Im Zentrum der philosophischen Betrachtung steht dabei die »Welt, wie sie uns erscheint« (ebd., S. 14), wie sie sich uns in der Erfahrung zeigt – als *Phänomenon* (*Erscheinung*) – im Gegensatz zur Welt *an sich*. Die oberste Maxime lautet seit Husserl entsprechend: *Zu den Sachen selbst!* (vgl. Hua I, S. 6).⁹ Die *Sachen selbst* sind die Phänomene, die der philosophischen Strömung ihren Namen geben.¹⁰ Ein Phänomen ist »die Erscheinungsweise des Gegenstandes selbst« (Zahavi, 2007, S. 13). Und die Phänomene zeigen sich in der Erfahrung. Dabei stellt jede Erfahrung laut Husserl eine Erfahrung *von etwas* dar, wofür er den Begriff der *Intentionalität* einführt (vgl. Hua III/1, S. 337). Intentionalität beschreibt die Eigenschaft des Bewusstseins, stets auf etwas gerichtet zu sein (vgl. Luckner, 2010, S. 71). Intentionale Gegenstände zeigen sich stets in ihrem jeweiligen Gegebensein und insofern immer *als* etwas Bestimmtes (vgl. Zahavi, 2009, S. 10). Darum ist das Gegebene nichts Bewusstes *an sich*, sondern stets abhängig von der Art und Weise, *wie* es sich präsentiert. Hinzu tritt die Annahme, »dass jedes Phänomen, jedes Erscheinen eines Gegenstandes, immer ein Erscheinen *von etwas für jemanden* darstellt« (Zahavi, 2007, S. 18). Entsprechend sind *Ich* und *Welt* als aufeinander bezogen und voneinander abhängig zu verstehen. Die Welt ist nichts objektiv Gegebenes, sondern bedingt durch das Subjekt, welches selbst wiederum als ein mit dieser Welt relational verbundenes zu begreifen ist (vgl. ebd., S. 20). Dies bedeutet auch, dass sich der Dualismus von Innenwelt und Außenwelt, von Geist und Welt, aus phänomenologischer Perspektive heraus nicht halten lässt.

Ein weiteres phänomenologisches Grundmotiv ist die »Leiblichkeit der menschlichen Existenz« (Meyer-Drawe, 2012a, S. 27), das auch von besonderer bildungsbezogener Relevanz ist. Der Leib beschreibt das Medium, in dem sich die relationale Verbundenheit des Menschen mit der Welt zeigt (vgl. Merleau-Ponty, 1945/2010). Er ist das Wahrnehmungsorgan, durch das Erkenntnis ermöglicht und begrenzt wird: »Als Leib im phänomenologischen Sinn ist der Mensch Angelpunkt der Perspektiven, mit denen er die reale Welt und alle Gegenstände wahrnimmt.« (Schuhmacher-Chilla, 2013, S. 199) Der Leib ist vom Körper zu unterscheiden: Einen Körper *hat* man, ein Leib *ist* man. Im Begriff des *Leibes* wird »eine Dimension körperlichen Daseins benannt, die nicht in einem

8 Als weitere wichtige Vertreter der phänomenologischen Strömung gelten unter anderem Max Scheler, Martin Heidegger, Roman Ingarden, Alfred Schütz, Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty, Emmanuel Lévinas ebenso wie Bernhard Waldenfels (vgl. Zahavi, 2007, S. 7).

9 Die Schriften Husserls werden nach der Husserliana-Ausgabe zitiert als »Hua, Band-Nr., Seite«.

10 Die *Sachen selbst* sind nicht als objektiv gegebene Gegenstände zu verstehen. Bei *Phänomenen* handelt es sich um *Sinnbestände*, weshalb auch die erfahrbare Welt keine feststehend gegebene ist, sondern ein »Zusammenhang von Sinnbeständen« (Tengelyi, 2004, S. 789). Sinn ist dabei nie »feststehender« Sinn, sondern »Sinn im Werden«. So lässt sich in Anlehnung an Merleau-Ponty (1945/2010) ausschließlich von einem »Sinn *in statu nascendi*« (S. 18; Herv. i.O.) sprechen.

objektivistischen oder materialistischen Körperverständnis aufgeht, sondern aufs engste mit der Kategorie der Erfahrung verbunden ist« (Alloa, Bedorf, Grüny & Klass, 2019, S. 1). Der Leib lässt sich als »empfindsamer Körper« (Günzel, 2007, S. 37) beschreiben, der die Grundbedingung des leiblichen Weltbezugs darstellt. Im Leib-Begriff kommt das subjektive In-der-Welt-Sein zum Ausdruck: »Das Subjekt ist leiblich verankert, und entsprechend ist die Erscheinungsweise der Welt von unserer Leiblichkeit bestimmt. Die Welt ist uns also [...] in leiblicher Erschlossenheit gegeben.« (Zahavi, 2007, S. 58) Das »In-der-Welt-sein« geht zurück auf Martin Heidegger (vgl. ebd., S. 48), der den Intentionalitätsbegriff Husserls erweitert, indem er auf die Weltlichkeit des Daseins verweist: »Das Dasein existiert nicht zunächst rein für sich selbst, um sich dann auch auf die Welt zu beziehen. Vielmehr muss die Welt [...] als ein konstitutives Element des Daseins selbst [...] begriffen werden.« (Ebd., S. 48–49) Für Merleau-Ponty ist der Leib außerdem das »Mittel des Zur-Welt-Seins« (Schuhmacher-Chilla, 2013, S. 199).

Grundzüge der phänomenologischen Methode

Die *Sachen selbst* liegen nicht offen vor uns. Sie sind häufig von (Vor-)Annahmen oder (Vor-)Urteilen verdeckt. Um zu *den Sachen selbst* zurückkehren zu können, bedarf es daher laut Husserl spezifischer phänomenologischer Verfahren. Nach Husserl geht der methodische Weg von der Beschreibung über die *eidetische* hin zur *transzendentalen Phänomenologie* (vgl. Hua VI, S. 181–182). Hierfür sind zwei methodische Schritte zu vollziehen, die jedoch als solche nicht voneinander zu trennen sind: die *Epoché* und die (*eidetische*) *Reduktion*. Die *Epoché* (*Innehalten*) stellt das Verfahren dar, durch das die Phänomene als solche freigelegt werden. Dies gelingt durch Einklammerung oder Ausschaltung der *natürlichen Einstellung*. Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch ein *natürliches* Bewusstsein von der Welt hat. Dieses ergibt sich aus der Begegnung mit Gegenständen der Welt, die allerdings stets in ihrer je situationsbedingten Gegebenheitsweise erscheinen (vgl. Held, 2014, S. 30–31). So erscheint etwa eine Tasse, die wir vor uns sehen, stets in einer ganz bestimmten Perspektive und eröffnet dabei den Blick nur auf eine Seite, während uns die andere Seite verborgen bleibt. Gleichwohl ist uns bewusst, dass sich diese Tasse nicht in diesem einen erscheinenden Aspekt erschöpft. So schreiben wir der Tasse »ein Sein zu, das [ihr] jeweiliges, von Situation zu Situation wechselndes Gegebensein transzendiert« (ebd., S. 31). Die *natürliche Einstellung* besteht folglich aus Existenzurteilen. Zugleich erweisen sich diese Existenzurteile jedoch als brüchig, insofern Gegenstände eben auch anders existieren oder konstituiert sein können, als es das Bewusstsein bis dahin für möglich hielt. Dennoch lautet die *Generalthesis der natürlichen Einstellung*, dass das Sein der Welt – trotz der Enttäuschungen des Bewusstseins – Bestand hat (vgl. ebd., S. 32). Von diesem Weltglauben soll in der *Epoché* Abstand genommen werden. Darin wird die »*Enthaltung von jeglicher Seinsstellungnahme*, die *Neutralität* gegenüber allen ihren möglichen Modifikationen« (ebd., S. 36; Herv. i.O.) angestrebt. Mit anderen Worten bezeichnet die *Epoché* die »Suspension der naiven metaphysischen Einstellungen« (Zahavi, 2007, S. 23) bzw. den ersten Schritt »von der natürlichen Einstellung zur phänomenologischen Einstellung« (Danner, 2006, S. 144), bei dem es zur reflektierenden Distanznahme zu den intentionalen Gegenständen kommt (vgl. ebd., S. 146). Dieser Schritt impliziert das Einklammern der eigenen Beziehung zu den Gegenständen wie die Betrachtung des Ein-

geklammerten (vgl. Held, 2014, S. 36). Durch die gezielte Enthaltung von Urteilen über die natürliche Welt soll verhindert werden, dass die Phänomene als bloße ›Scheinwirklichkeit‹ einer tatsächlichen, dahinter liegenden eigentlichen Wirklichkeit missverstanden werden. Durch Ein- bzw. Ausklammerung werden die »zum Wesen der natürlichen Einstellung gehörige Generalthese« (Hua III/1, S. 65) und damit »alle auf diese natürliche Welt bezüglichen Wissenschaften« (ebd.) ausgeschaltet, mit dem Ziel, sich von objektivistischen oder naturalistischen (Vor-)Urteilen über die natürlich gegebene Welt zu befreien (vgl. ebd., S. 56–58). Daraus folgt die »Gewinnung einer neuen, in ihrer Eigenheit bisher nicht abgegrenzten Seinsregion« (ebd., S. 67). Zurück bleibt ein »reine[s]« Bewusstsein« (ebd., S. 68) als Voraussetzung phänomenologischer Untersuchungen.

Um sich allerdings von den Vorurteilen befreien zu können, bedarf es vorab einer positiven Bestimmung *der Sache*, um etwaige Vorurteile überhaupt erst als solche erkennen zu können. Notwendig werden »Akte der Wesenserfassung« (ebd., S. 144), durch welche die *invarianten* Strukturen und Elemente des phänomenologischen Gegenstandes herausgestellt werden (vgl. Hua III/2, S. 644). »Die Zurückführung der faktischen Eigenschaften der intentionalen Erlebnisse und ihrer Gegenstände auf die eidetische Bestimmtheit, die ihnen zugrunde liegt und für die die faktischen Eigenschaften nur auswechselbare Beispiele sind, nennt Husserl *eidetische Reduktion*.« (Held, 2014, S. 26; Herv. i.O.) Die Bestimmung jener faktischen Eigenschaften erfolgt durch die Untersuchung der Art und Weise, wie sie sich uns zeigen (vgl. Hua IX, S. 284).

Das methodische Mittel, um das Invariante herauszufinden, ist die *eidetische Variation* (vgl. ebd., S. 644). Darin ist der phänomenologische Gegenstand in seinen Erfahrungskontexten und -bedingungen so lange zu variieren, bis seine invarianten Strukturen hervortreten (vgl. Danner, 2006, S. 174). Die *eidetische Variation* lässt sich verstehen als die »Reflexion auf die Grenzen eines in der Phantasie beheimateten Umdenkens der Sache« (Held, 2014, S. 29). Durch diese Methode lassen sich logische und unveränderbare Prinzipien als »das Durchgängige, Konstante eines variierten intentionalen Gegenstandes« (Danner, 2006, S. 148–149) aufdecken. Die *eidetische Variation* beschreibt somit ein Selbstexperiment, das an die Grenzen der eigenen mentalen Möglichkeiten führen soll. Das eigene Scheitern ist das Ziel (vgl. Wiesing, 2012, S. 244). Nun lässt sich jenes Experiment der *eidetischen Variation* allerdings jeweils nur für sich selbst vollziehen. Die Aufgabe phänomenologischer Texte besteht dementsprechend darin, für den Nachvollzug des Selbstexperiments zu werben und dieses so anzuleiten, dass es grundsätzlich von jedem nachvollzogen werden kann (vgl. ebd.).

Bedeutung für die Arbeit und kritische Hinweise

Diese Arbeit versteht sich als phänomenologischer Beitrag bildungsphilosophischer Forschung. Als solche hat sie – den Grundmomenten phänomenologischen Philosophierens folgend – das Ziel, eine möglichst vorurteilsfreie, d.h. kritische und skeptische Haltung gegenüber *natürlichen Einstellungen* zu BILDUNG einzunehmen und das Phänomen aus einer beobachtenden Perspektive zu untersuchen (vgl. Danner, 2006, S. 167). Das Ziel liegt darin, eine »fruchtbare[...] ›Gegen-Haltung‹« (ebd.; Herv. i.O.) einzunehmen, wobei die leitende Maxime lautet, »sich für Neues, für nicht Vorhergesehenes offen zu halten« (ebd., S. 166), um ein produktives Weiter- respektive *Anders*-Denken zu ermöglichen. Der

phänomenologischen Methode entsprechend, geht es im Rahmen dieser Untersuchung nicht um Letztbegründungen – z. B. um die Beantwortung der Frage *Was ist Bildung?* –, sondern darum, einen Diskussionsrahmen zu stiften, der sich aus der Eröffnung einer alternativen Perspektive auf das Phänomen ergibt.

Durch die phänomenologische Grundhaltung dieser Arbeit erscheinen etablierte bildungsbezogene Motive und Aspekte in einem anderen Licht, was den allgemeinen bildungstheoretischen Diskurs befruchten kann. Dies ist insofern bedeutsam, als bildungsbezogene Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung gemeinhin vor einer besonderen Herausforderung steht, die es vorab kritisch zu reflektieren gilt. So gilt es im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als ethische Prämisse, BILDUNG als anthropologisches Motiv vorauszusetzen und grundsätzlich anzuerkennen. Kritische Stimmen könnten vor dem Hintergrund dessen jedoch beanstanden, dass die Arbeit auf der normativen Vorannahme aufbaut, dass BILDUNG bei der Personengruppe möglich sein *muss*, was es dann mittels einer ›gesonderten‹ Beschreibung und Grundlegung von BILDUNG zu beweisen gilt. Doch wird im Rahmen dieser Arbeit nicht das Ziel verfolgt, bildungstheoretische Erkenntnisse und Konzeptionen anzupassen und zu verändern, *damit* Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in bildungstheoretischem Nachdenken mitbegriffen werden können. BILDUNG stellt im Rahmen dieser Arbeit zwar den Untersuchungsgegenstand dar, unabhängig vom hier fokussierten Kontext zeigt phänomenologisch akzentuierte bildungsphilosophische Forschung aber, dass bestimmte bildungsbezogene Motive und mit BILDUNG in Verbindung stehende Konzepte *grundsätzlich* kritisch hinterfragt werden können. Entsprechend dient der benannte Kontext – wie einleitend beschrieben – als Brennglas, das neuralgische Punkte bündelt und in aller Schärfe hervortreten lässt.

Die sich hier anschließende Bearbeitung verfolgt also nicht das Ziel, allgemeine erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse *für* den Kontext geistiger und schwerer Behinderung anschlussfähig zu machen. Vielmehr eröffnet sich vor dem Hintergrund der phänomenologischen Grundhaltung eine allgemeine und alternative Perspektive auf BILDUNG, die sich *auch* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar erweist. Die Arbeit versteht sich als Einladung zum Nachvollzug der vorgenommenen theoretischen Bemühungen. Obschon es sich hierbei um eine bildungsphilosophische Arbeit handelt, werden (bildungs-)theoretische Perspektiven eröffnet, die auch für (qualitativ-)empirische Untersuchungen anschlussfähig sein können.¹¹

11 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Buch auf eine gendersensible Sprache verzichtet. Stattdessen wird verallgemeinernd das generische Maskulinum verwendet. Die gewählten Formulierungen umfassen stets sämtliche Geschlechter. Es sind darin alle Personen gleichberechtigt und ohne Ausnahme gemeint.

