

1. BILDUNG

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung erfordert eine einführende Konkretisierung des Gegenstandes. In Kapitel 1 erfolgt daher eine etymologische und lexikalische Annäherung an BILDUNG. Das Kapitel führt in die Ideengeschichte von BILDUNG ein und spürt den Wandlungen nach, die BILDUNG im Laufe der Zeit durchlebt hat (Kap. 1.1). Im Anschluss daran erfolgt eine kulturwissenschaftliche Konkretisierung von BILDUNG (Kap. 1.2). Sie entfaltet das dieser Arbeit zugrunde liegende Problem. Kapitel 1 zielt somit darauf ab, den Gegenstand der Untersuchung näher zu bestimmen und die Konturen von BILDUNG zu schärfen. Die Darlegung des Verhältnisses von BILDUNG und Kultur lässt Herausforderungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hervortreten, die den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen bilden.

1.1 Begriff und Ideengeschichte

BILDUNG beschreibt ein Phänomen, das nicht eindeutig und endgültig zu erfassen ist. Wird im Alltag über BILDUNG gesprochen, so kommen in dem Begriff meist zahlreiche, oftmals unscharf voneinander getrennte oder undurchsichtig verwobene Aspekte, Funktionen oder Dimensionen gleichzeitig zum Ausdruck. Neben der Erziehungswissenschaft sind es die Philosophie, die Theologie, die Geschichtswissenschaft ebenso wie die Soziologie und die Germanistik, die sich mit BILDUNG auseinandersetzen und zum entsprechenden Diskurs beitragen: »Der Bildungsdiskurs ist [...] nicht nur vielschichtig, sondern auch überaus heterogen.« (Rieger-Ladich, 2019, S. 20) Auch Heinz-Elmar Tenorth (2011, S. 352) charakterisiert den Diskurs über BILDUNG als umfassend, multiperspektivisch und multidisziplinär. Die wissenschaftliche Untersuchung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf daher einer einleitenden Begriffsklärung. Zur Annäherung werden im Nachfolgenden also der Begriff, seine Geschichte und Bedeutungswandlungen in den Blick genommen. Es schließt sich der Versuch an, der Ideengeschichte von BILDUNG nachzuspüren. Ein Schwerpunkt liegt auf den bildungstheoretischen Entwicklungen seit dem 18. Jahrhundert, die das Phänomen bis heute prägen.

Etymologische Ursprünge

Der Begriff *BILDUNG* findet sich vornehmlich im deutschen Sprachraum, so dass ein dem Begriff entsprechendes Äquivalent mit gleichem Bedeutungsumfang in anderen Sprachen kaum zu finden ist.¹ Die etymologischen Wurzeln liegen im althochdeutschen Begriff *bildung* (*Abbild*) bzw. *bilidōn* (*abbilden*) und im mittelhochdeutschen Wort *bildunge* (*Bildnis*, *Gestalt*, *Muster*) (vgl. Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993)². In den ursprünglichen Wortformen sind bereits zwei Bedeutungsebenen erkennbar: erstens die Bedeutung im Sinne eines *Herstellens* und *Produzierens* und zweitens die Bedeutung im Sinne von *Bildnis* und *Abbild*. Beide Aspekte beziehen sich im ursprünglichen Wortgebrauch zunächst auf Körperliches bzw. Materielles (vgl. Bildung. In Historisches Wörterbuch der Philosophie online [HWPh], 2017). Die beiden genannten Bedeutungsdimensionen lassen sich weiter ausdifferenzieren. So weist das Wort *BILDUNG* einen semantischen Bezug zu *Bild* und *Ebenbild* (*imago*) ebenso wie zu *Nachbildung* (*imitatio*), zu *Gestalt* (*forma*) und schließlich auch zu *Gestaltung* (*formatio*) und *Schöpfung* auf (vgl. Langewand, 1994, S. 70; Selbmann, 1994, S. 1). Die heutige Verbform *bilden* lässt sich auch aus dem althochdeutschen Wort *biliden* ableiten, was so viel bedeutet wie »formen, gestalten, zum Beispiel geben, nachahmen« (Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993). Bis heute ist das Verb im semantischen Feld rund um die Begriffe *formen*, *gestalten*, *hervorbringen* und *darstellen* zu verorten. Die ursprüngliche Bedeutungsdimension des schöpferisch Tätigen bzw. des künstlerisch Schaffenden kommt in der Verbform besonders deutlich zum Ausdruck.

Die zunächst auf rein Materielles bzw. Körperliches bezogene Bedeutung wird ab dem 9. Jahrhundert auf den Bereich des Geistig-Seelischen übertragen. Als »Chiffre eines geistigen Vorgangs« (Bildung. In HWPh, 2017) beschreibt *bilden* seither in einem übertragenen Verständnis »erziehen, die geistigen Anlagen entwickeln« (Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993) ebenso wie »nachahmen, Vorbild sein, gestalten« (ebd.). In dieser abstraktiven Auslegung entstand der heutige Begriff *BILDUNG* »im mystisch-theologischen und naturphilosophisch-spekulativen Bedeutungsfeld« (Bildung. In HWPh, 2017; vgl. Lichtenstein, 1966, S. 4) vermutlich als terminologische Neuschöpfung des Mystikers Meister Eckhart. Dieser verband darin die christliche Imago-Dei-Theologie und die neuplatonische Emanationslehre miteinander (vgl. Bildung. In HWPh, 2017).³ Im Zentrum des Bedeutungswandels steht die Vorstel-

- 1 Trotz der Singularität des deutschen *BILDUNGS*-Begriffs finden sich im englischen Sprachraum pädagogische Schriften, in denen Vorgänge beschrieben werden, die dem nahekommen, was im Deutschen als *BILDUNG* beschrieben wird. Auch in ihren Begründungen beziehen sich diese Darstellungen auf ähnliche philosophische Ursprünge wie jene, aus denen der deutsche *BILDUNGS*-Begriff entstammt (vgl. Dewey, 1961, S. 50–51; McDowell, 1996, S. 84). Krassimir Stojanov (2006a) weist dementsprechend darauf hin, dass der heutige Begriff *BILDUNG* »keine ›deutschsprachige Besonderheit« (S. 20) darstellt. Gleichwohl ist der Begriff als solcher nicht umstandslos in andere Sprachen zu übersetzen.
- 2 Zitiert wird nach der digitalisierten Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache [DWDS].
- 3 Die philosophische wie theologische Emanationslehre geht von der im Neuplatonismus entstandenen Annahme aus, dass die Existenz der Dinge aus einem metaphysischen Ursprung hervorgeht

lung eines inneren Prozesses der Bild-Werdung der Seele des Menschen zum Ebenbild Gottes (vgl. Lederer, 2015, S. 73–76). Eine weitere Verbindung lässt sich außerdem zur antik-hellenistischen *cultura animi* Vorstellung herstellen.⁴ Die Bedeutungsdimension der »Bildwerdung von etwas Geistig-Innerem« (Dohmen, 1964, S. 218) und der Bezug zur Innerlichkeit des Menschen sind dem Begriff *BILDUNG* bis heute immanent.

Entwicklungen und Bedeutungswandel

Die ursprünglich mystisch-theologische Ausprägung von *BILDUNG* formt sich im Naturglauben der Renaissance im 15. und 16. Jahrhundert weiter aus. So nimmt der Naturphilosoph Paracelsus an, dass allen Dingen ein inneres Zielbild innewohnt bzw. dass alle Dinge eine Gerichtetheit aufweisen, die sich »durch Einbildung des Geistes Gottes in die natürliche Matrix« (Bildung. In HWPh, 2017) erklären lässt. *BILDUNG* beschreibt fortan die naturgemäße Entwicklung und Entfaltung von geistigen, im Menschen bereits angelegten Kräften, wobei diese Kräfte als von Gott gegebene interpretiert werden. Damit wird zugleich eine allgemeine menschliche Bildsamkeit unterstellt: »Das zeitliche Werden, Wachsen und Vergehen der Kreaturen« (Bildung. In HWPh, 2017) ist vorgegebenes und inneres Gesetz. Laut Erasmus von Rotterdam unterscheidet sich der Mensch durch seine Bildsamkeit von anderen Geschöpfen. Er unterstellt dem Menschen einen »für Unterweisung empfänglichen Verstand« (Erasmus, 1963, S. 112). Aus dieser Annahme entwickelt sich ein neuer Wissensbegriff, der mit verstandesmäßigem Erkennen in Verbindung gebracht wird (vgl. Bildung. In HWPh, 2017). Im 17. Jahrhundert überführt Johann Amos Comenius den Begriff schließlich in die Pädagogik und fordert die *Unterrichtung* (*eruditio*) im Sinne einer Weitergabe von Erkenntnissen aus den Bereichen der Wissenschaft, der Sprachen wie auch der Künste. Ferner fordert er die geistige Formung des Zöglings (*formatio*) (vgl. Comenius, 1657/2007). Bis heute beschreibt *BILDUNG* als pädagogischer Grundbegriff einerseits die Formung, Gestaltung und (Eigen-)Entwicklung sowie andererseits die (institutionalisierte) »Vermittlung eines kollektiv-homogenen Systems tradierten kulturellen Wissens von der älteren an die jüngere Generation« (Stojanov, 2006a, S. 74).

Eine Säkularisierung ebenso wie eine vollständig auf die Ratio ausgerichtete Prägung erhält der Begriff schließlich in der Philosophie der Aufklärung. Jean-Jacques Rousseau begründet in seiner Pädagogik »das Eigenrecht des Kindes« und nimmt an, dass das Kind »seine Erfüllung und Reife selbst schon in sich trägt« (Blankertz, 1982, S. 73). Im Gegensatz zur Erziehungsphilosophie der Philanthropen zielt die Pädagogik Rousseaus nicht auf eine »Berufs- und Standeserziehung« (ebd., S. 74) ab. Im Zentrum seiner Pädagogik steht vielmehr *BILDUNG* als Selbstzweck (vgl. Rousseau, 1762/2014). Schließlich wird in den Schriften Immanuel Kants die allgemeine Notwendigkeit der Entfaltung

(vgl. Emanation. In HWPh, 2017). Nach der Auffassung der christlichen Imago-Dei-Lehre hat Gott den Menschen »als sein Abbild« (Gen 1,27) geschaffen. Zugleich wird die Aufgabe des Menschen darin gesehen, sich in das Ebenbild Gottes (2 Kor 3,18) zu verwandeln (vgl. Bildung. In HWPh, 2017).

4 Die antike *cultura animi* Vorstellung geht davon aus, dass die menschliche Seele das Vermögen besitzt, sich durch Bearbeitung und Belehrung selbst zu bilden. Demnach verfügt der Mensch über die Fähigkeit, sich dem Göttlichen anzugleichen.

der eigenen Verstandesleistung des Menschen betont (vgl. Kant, Päd, AA 09, S. 443; Kant, WA, AA 08, S. 35)⁵, was sich auch auf das pädagogische Denken auswirkt. Fortan wird das Ziel von BILDUNG und Erziehung darin begriffen, die rationalen und moralischen Fähigkeiten des Menschen zu befördern (vgl. Dohmen, 2002, S. 11).⁶

Das im Zuge der Aufklärung entstehende Interesse am Individuum und eine an der Entwicklung der »natürlichen Anlagen« orientierte Erziehung formen sich in der Spätaufklärung weiter aus (vgl. Hegel, 1807/2020; Herder, 1774/1967). Diese Ausformung erreicht ihren Höhepunkt in der (bildungs-)politischen und (bildungs-)philosophischen Blütezeit des 18. Jahrhunderts. Zu dieser Zeit wird »der Bildungsbegriff aspektreich entfaltet« (Klafki, 1986, S. 455). Dabei wird BILDUNG mit dem Aufkommen eines neuen Humanismus im 18. Jahrhundert zum Motor der Zielbestimmungen individueller Selbstverwirklichung, Autonomie und Selbstbestimmung (vgl. Blankertz, 1982, S. 89–104; Frühauf, 1997, S. 301). Die bildungsphilosophischen Entwicklungen stehen in einer engen Verbindung mit dem philosophisch-pädagogischen Idealismus der Deutschen Klassik (vgl. Klafki, 1986, S. 455). In den Fokus der Pädagogik des Neuhumanismus rückt das Ziel einer ganzheitlichen Entfaltung des Menschen als In-Dividuum (*Unteilbares*), um die übergreifenden gesellschaftspolitischen Ziele Freiheit, Mündigkeit und Gleichheit aller Menschen zu verwirklichen. Ein prominentes Beispiel für die entstehende gesellschaftspolitische Ausrichtung von BILDUNG ist das Konzept ästhetischer Erziehung, das Friedrich Schiller (1794/2016) in seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* darlegt. BILDUNG und Erziehung sollen nach Schiller zur harmonischen Vervollkommenung des Menschen und zum Erreichen der benannten idealen Ziele beitragen, wobei diese Ziele einzig über den Weg des Ästhetischen zu erreichen sind (vgl. ebd., S. 70). Auch unabhängig von der ästhetischen Spezifizierung Schillers wird BILDUNG im 18. Jahrhundert zum »Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung« (Bildung. In *Pädagogische Grundbegriffe*, 2012, S. 216).

Eine der einflussreichsten Figuren der deutschen BILDUNGS-Geschichte ist Wilhelm von Humboldt. Seine BILDUNGS-Philosophie ist maßgeblich vom Deutschen Idealismus des 18. und 19. Jahrhunderts geprägt (vgl. Benner, 1995; Blankertz, 1982, S. 101–104; Pongratz, 1986, S. 133–164). Die humboldtsche BILDUNGS-Theorie bestimmt den Diskurs über BILDUNG bis heute nachhaltig. Humboldt versteht BILDUNG als relationalen Vorgang der Wechselwirkung von Mensch und Welt (vgl. Humboldt, Bd. 1, S. 235). »Der wahre Zweck des Menschen« ist nach Humboldt »die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« (ebd., S. 64). Als Voraussetzung hierfür bedarf es der »Freiheit« und der »Mannigfaltigkeit der Situationen« (ebd.). Eine notwendige Bedingung zur Entfaltung der Kräfte des Einzelnen ist für Humboldt überdies ein Gegenüber, ein Gegenstand bzw. ein Stoff: »Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloss ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner

5 Die Schriften Immanuel Kants werden nach der Ausgabe der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften [AA] zitiert.

6 Kant schreibt: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts als was die Erziehung aus ihm macht.« (Päd, AA 09, S. 443) Damit pointiert er die der Pädagogik seit der Aufklärung zugewiesene Bedeutung (vgl. Bildung. In *Pädagogische Grundbegriffe*, 2012, S. 213–214).

Selbstthätigkeit möglich mache« (ebd., S. 237), denn wie die »blosse Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die blosse Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich« (ebd., S. 235). Dementsprechend weist Humboldt der Kultur eine besondere Bedeutung für BILDUNG zu: »Der Mensch bedarf eines gewissen, nicht geringen Grades der Cultur, um eine individuelle Form zu erlangen.« (Ebd., S. 355) Eine besondere Bedeutung haben in diesem Zusammenhang auch die Sprachen, durch die das Subjekt in Wechselwirkung mit der Welt treten kann (vgl. Humboldt, Bd. 3, S. 191–229).

Zudem lehnt Humboldt eine utilitaristische und rein funktionale Ausbildung des Menschen innerhalb differenzierter Spezialbereiche in Rückbezug auf das humanistische Ideal der griechischen Antike ab. Vor dem Hintergrund des zugrunde liegenden Ideals soll der Mensch vielmehr von seiner bloßen Zweckdienlichkeit für die Gesellschaft befreit werden, indem er sich aus sich selbst heraus – vernunftgeleitet und ganzheitlich – entfaltet. So wird der Mensch als selbstbestimmtes und freies Individuum entworfen, das zwar stets unter den Einflüssen der Welt steht, sich mit diesen jedoch aktiv auseinandersetzen kann und muss. Humboldt legt damit die den BILDUNGS-Diskurs bis heute prägende relationale Vorstellung von BILDUNG als »Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung« (Stojanov, 2012, S. 397) zugrunde (vgl. Humboldt, Bd. 1, S. 237). Die Ausbildung der »Kräfte zu einem Ganzen« (ebd., S. 64) ist dem Menschen dabei laut Humboldt durch seine »ewig unveränderliche Vernunft« (ebd.) vorgeschrieben. Das Ziel von BILDUNG ist – wie auch bei Schiller, mit dem Humboldt engen Kontakt pflegte – ein gesellschaftspolitisches: »Die Ausbildung des Menschen in der höchsten Mannigfaltigkeit« (ebd., S. 105) bzw. die »freieste [...] Bildung des Menschen« (ebd., S. 106) soll Freiheit befördern und positiv auf »die Verfassung des Staates« zurückwirken: »Der so gebildete Mensch müsste dann in den Staat treten, und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen.« (Ebd.) Somit stellt BILDUNG für Humboldt keinen individuellen, vom gesellschaftspolitischen System unabhängigen Prozess dar. Vielmehr hat die auf Freiheit ausgelegte BILDUNG bei ihm gesellschaftspolitische Verbesserungen durch ideale Menschen-BILDUNG zum Ziel. Vor dem Hintergrund dieser Zielsetzungen unternimmt er eine tiefgreifende Reformierung »der öffentlichen Erziehung« (ebd., S. 107). Denn eine umfassende, am relationalen Verhältnis des Subjekts und der Mannigfaltigkeit der Welt ausgerichtete BILDUNG ermöglicht laut Humboldt Erfahrungen von Pluralität und Differenz und darf darum – verbunden mit der übergreifenden Zielperspektive der Egalität – kein Privileg weniger Einzelner sein (vgl. Humboldt, Bd. 4, S. 175). Er fordert daher den Zugang zu BILDUNG für alle Gesellschaftsmitglieder, da nur in der gesellschaftlichen Vervollkommenung auch die Vollkommenheit des Einzelnen ermöglicht werden könne: »Was der einzelne Mensch für sich nicht vermag, das kann durch die Vereinigung aller gesellschaftlich bewirkt werden.«⁷ (Humboldt, Bd. 1, S. 417) BILDUNG wird durch Humboldt zu einem Phänomen mit normativ-gesellschaftlichem Anspruch. Hierbei handelt

7 Kritisch anzumerken ist jedoch, dass für Humboldt nur der männliche Anteil der Bevölkerung den Status eines vollständigen Gesellschaftsmitglieds innehatte, weshalb (Schul- bzw. Hochschul-)BILDUNG lediglich einem eingeschränkten, männlichen Teil der Gesamtbevölkerung vorbehalten war (vgl. Hörster, 2010, S. 49).

es sich um eine Dimension, die dem Begriff bis heute inhärent ist (vgl. Rieger-Ladich, 2019, S. 12).

Zusammenfassend erfährt BILDUNG durch Humboldt einen umfassenden Bedeutungswandel. Durch seine Reformen wird sie außerdem öffentlich organisiert und mit dem Anspruch verbunden, für alle Mitglieder der Gesellschaft zugänglich zu sein. Entsprechend umfasst BILDUNG seit dem 18. Jahrhundert gleichermaßen »de[n] Vorgang des Entfaltens der geistigen Anlagen, des Erziehens sowie dessen Ergebnis« (Bildung. In Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, 1993). Allerdings entwickelt sich in Anlehnung an Humboldts BILDUNGS-Philosophie auch das Ideal einer »höhere[n] Menschheit« (Humboldt, Bd. 1, S. 511), was für die gesellschaftspolitischen Entwicklungen des 20. Jahrhunderts weitreichende Folgen hat.

So vollzieht sich im 19. und 20. Jahrhundert eine sozial-ökonomische (Neu-)Ordnung, weil die gesellschaftliche Stellung des Individuums nicht länger durch äußere Bedingungen vorbestimmt ist. Die feudale Klassengesellschaft wird vom Aufkommen eines sogenannten *Bildungsbürgertums* abgelöst. Die gesellschaftliche Position bestimmt sich fortan am jeweiligen »Bildungsstatus« der Mitglieder und ist abhängig vom Gelingen abstrakter, innengeleiteter Prozesse. BILDUNG avanciert damit weiter zu einem begehrten Gut. Der seit der Aufklärung aufbrechende Spalt zwischen Gebildeten und einem ungebildeten Volk vergrößert sich (vgl. Hörster, 2010, S. 49). Die nun mit BILDUNG verbundene sozioökonomische Grenzziehung offenbart sich am Besitz kultureller Gegenstände vor dem Hintergrund eines engen Kulturverständnisses (vgl. ebd., S. 48). Der geistige wie materielle Besitz jener exklusiven Inhalte und Gegenstände wird zum Statussymbol des *Bildungsbürgertums* und zum Alleinstellungsmerkmal einer kulturell-geistigen Elite (vgl. ebd., S. 47). Mit dem Entstehen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik im 20. Jahrhundert verfestigt sich die Vorstellung von BILDUNG als Prozess der Aneignung mit dem Ziel des Besitzes ausgewählter und eng umrissener Inhalte und Objekte der kulturell-geistigen Welt (vgl. Klafki, 1998).⁸ Kultur wird »zum Medium höherer Bildung« (Hörster, 2010, S. 49). Diese gesellschaftspolitischen und sozioökonomischen Entwicklungen markieren den Beginn der »Verfallsgeschichte [...] [des] Bildungsbegriffs im 19. und 20. Jahrhundert« (Klafki, 2007, S. 95), denn sie führen dazu, dass sich soziale Distinktions- und gesellschaftliche Abgrenzungsmechanismen im 20. Jahrhundert verfestigen (vgl. Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 217). Bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts schlägt das klassische BILDUNGS-Denken durch

8 Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik geht aus der durch Wilhelm Dilthey begründeten Unterscheidung zwischen einem naturwissenschaftlichen und einem geisteswissenschaftlichen Wissenschaftsverständnis hervor (vgl. Danner, 2006, S. 22). Geisteswissenschaftliche Pädagogik thematisiert neben der Geschichte von Erziehung und BILDUNG auch Fragen zu pädagogischen Zielperspektiven und normativen Aspekten (vgl. ebd., S. 25). Sie nimmt die Beziehungen zwischen übergreifenden Kultur- und Gesellschaftsfragen sowie individuellen Aspekten von BILDUNG und Erziehung in den Blick (vgl. ebd.). Als wichtige Vertreter der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sind neben Wilhelm Dilthey die Didaktiker Erich Weniger und Herman Nohl sowie Wilhelm Flitner, Eduard Spranger und Theodor Litt zu nennen. Eine vornehmlich phänomenologisch geprägte Perspektive innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik nimmt Martinus J. Langeveld ein. Durch eine existenzphilosophische Perspektive zeichnet sich Otto F. Bollnow aus (vgl. ebd., S. 29).

das Aufkommen politisch rechter Ideologien um. »Der vom Bildungsdiskurs abgewertete ökonomisch, technisch und industriell strukturierte Alltag drängte sich in den Vordergrund; das Bildungsbürgertum verlor allmählich seinen Monopolanspruch.« (Hörster, 2010, S. 50) Schließlich markiert die Zeit des Nationalsozialismus ab den 1930er Jahren das Ende der klassischen deutschen BILDUNGS-Geschichte. BILDUNG dient fortan ausschließlich der Weitergabe nationalsozialistischen Gedankenguts (vgl. Langewiesche & Tenorth, 1989). Mit Ende des Zweiten Weltkriegs und der sich anschließenden Entnazifizierung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erfolgt auch eine kritische Auseinandersetzung mit der deutschen BILDUNGS-Geschichte. Es vollzieht sich eine Neubewertung des tradierten BILDUNGS-Begriffs, wobei die nachträgliche Beurteilung des Zerfalls von BILDUNG unterschiedlich ausfällt (vgl. Hörster, 2010, S. 50). Allerdings werden die Herausforderungen, die der BILDUNGS-Begriff zeitigt, vornehmlich auf die mit Humboldt entstehende ideale Konzeption von BILDUNG zurückgeführt (vgl. ebd.; Bildung. In Pädagogische Grundbegriffe, 2012, S. 217).

Eine kritische Auseinandersetzung mit BILDUNG erfolgt ab der Mitte des 20. Jahrhunderts unter anderem im Umfeld der Frankfurter Schule.⁹ BILDUNG wird somit zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung, deren Erkenntnisse sich wiederum maßgeblich auf die Erziehungswissenschaft auswirken (vgl. Benner & Brüggem, 2000, S. 248–251). Für Theodor W. Adorno (1959/2003), einen der Hauptvertreter der Kritischen Theorie, steht fest, dass BILDUNG zur *Halbbildung* verkommt, wenn sie ausschließlich »die punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit« (S. 106) meint, die durch neue oder andere Informationen ausgetauscht werden kann. Adornos Vorstellung von BILDUNG ist demgegenüber kulturtheoretisch geprägt. So sei BILDUNG als »Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung« (ebd., S. 93) zu verstehen. Eine solche Form der BILDUNG sieht Adorno jedoch in kapitalistischen Gesellschaften als nicht zu erreichen an, weshalb sie notwendigerweise in *Halbbildung* umschlage. *Halbbildung* vereinnahme aber »fetischistisch die Kulturgüter als Besitz« und sei überdies »immer auf dem Sprung, sie zu zerschlagen« (ebd., S. 106). In Anlehnung an Adornos BILDUNGS-Verständnis und die Kritische Theorie der Frankfurter Schule setzen sich die Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer (1977) und Wolfgang Klafki (1975) ebenso wie Heinz-Joachim Heydorn (2004) und Hans-Jochen Gamm (1971) im Zuge der Protestbewegung der späten 1960er Jahre kritisch mit BILDUNG auseinander. Wesentliches Merkmal der sich neu konstituierenden kritisch-emanzipatorischen Pädagogik ist die Thematisierung der kulturell-gesellschaftlichen Dimension von BILDUNG (vgl. Klafki, 1986, 2007, 2022; Mollenhauer, 1983, 1990).

Seit den 1970er Jahren lassen sich in Zusammenhang mit der weiter zunehmenden Kritik am deutschen BILDUNGS-Begriff außerdem Bestrebungen erkennen, den BIL-

9 Der Begriff *Frankfurter Schule* bezeichnet eine Denkschule rund um das 1923 in Frankfurt a.M. gegründete *Institut für Sozialforschung*. Es wurde zunächst von Max Horkheimer, später von Theodor W. Adorno geleitet (vgl. Reitz, 2022). Das Ziel der Forschung lag darin, eine kapitalismuskritische Theorie zu entwickeln. Neben Adorno und Horkheimer zählen Walter Benjamin und Ernst Bloch zur Gründergeneration, in deren Tradition auch die Theorien des Psychoanalytikers Erich Fromm, des Soziologen Herbert Marcuse, der Sozialphilosophen Jürgen Habermas und Axel Honneth sowie die des Soziologen Hartmut Rosa stehen (vgl. ebd.).

DUNGS-Begriff vollständig durch alternative Vokabeln wie etwa *Lernen* oder *Sozialisation* zu ersetzen (vgl. Ehrenspeck, 2020, S. 158–159). Diese Entwicklungen lassen sich unter anderem auf die *realistische Wendung* der Pädagogik (vgl. Roth, 1962) zurückführen. Im Zuge dessen tritt der sich in den 1960er Jahren neu etablierende Forschungszweig der Empirischen Erziehungswissenschaft in kritische Distanz zur traditionellen Pädagogik. Die Empirische Erziehungswissenschaft folgt dem Anspruch, BILDUNG wertneutral und deskriptiv zu beforschen (vgl. Ingenkamp, 1983; Jungk, 1989; Lemberg, 1963). Zugleich erfährt der BILDUNGS-Begriff jedoch seit Mitte des vergangenen Jahrhunderts eine Art Renaissance durch die Genese und die nahezu inflationäre Verwendung zahlreicher Komposita wie etwa *Bildungsreform* (vgl. Blossfeld, Lenzen & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, 2011; Böttcher, 2005), *Bildungskatastrophe* (vgl. Picht, 1964; Tenorth, 2017), *Bildungsnotstand* (vgl. Picht, 1965) oder *Bildungsstreik* (vgl. Wiarda, 2009).

In der jüngeren Vergangenheit streben außerdem die Erziehungswissenschaftler Rainer Kokemohr (1989), Winfried Marotzki (1990) und Hans-Christoph Koller (2012a) eine Zusammenführung von BILDUNGS-Theorie und (qualitativ-)empirischer BILDUNGS-Forschung an (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Sie verfolgen das Ziel, den BILDUNGS-Begriff von seinen tradierten, idealen und normativen Ansprüchen zu befreien, ohne ihn jedoch gänzlich aufzugeben. Entscheidende theoretische Impulse liefern den Erziehungswissenschaftlern die seit den 1980er Jahren geführte Postmoderne-Diskussion sowie das Aufkommen poststrukturalistischer Theorien (vgl. Ehrenspeck, 2001).

Seit Anfang des neuen Jahrtausends gerät BILDUNG erneut in den Fokus politischer und öffentlicher Diskurse. Als Grund hierfür lassen sich die Veröffentlichungen erster Ergebnisse internationaler und groß angelegter Vergleichsstudien wie etwa die der TIMMS oder der PISA-Studie nennen (vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, 2001). Der durch die Veröffentlichung der Daten in Deutschland ausgelöste »PISA-Schock« führt zu einer erneuten Verschiebung der Bedeutung von BILDUNG hin zu einem technisch-ökonomischen und funktionalistischen BILDUNGS-Verständnis (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2019; Organisation for Economic Co-operation and Development, o.J.). Ins Zentrum der Debatten rücken unter anderem die Frage nach bestimmten Mindeststandards (vgl. Klieme et al., 2003), die BILDUNG zu erfüllen hat, und die Frage nach Möglichkeiten, das Erreichen derselben empirisch zu überprüfen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha, 2020). Das Ersetzen des BILDUNGS-Begriffs durch den (psychologischen) Kompetenzbegriff stellt das wohl bekannteste Symptom dieser Verschiebung dar (vgl. Lederer, 2015). So erhält der Kompetenz-Begriff, in dem vornehmlich »kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen und Handlungen« (Lersch, 2007, S. 36) terminologisch zusammengefasst werden, vermehrt Einzug in öffentliche und erziehungswissenschaftliche Debatten. Im Zuge dessen erhalten außerdem mathematische, naturwissenschaftliche und schriftbezogene Kompetenzen – die sogenannten *literacies* – eine Vormachtstellung in bildungsbezogenen Debatten ebenso wie in der pädagogischen Praxis. Sie werden als besonders bedeutsam für ein erfolgreiches Leben in der modernen, hoch technologisierten, digitalisierten (Informations-)Gesellschaft ausgewiesen. Allerdings werden der Kompetenz-Begriff ebenso wie die darin zum Ausdruck kommenden neoliberalen Gesellschaftsideale auch kritisch hinterfragt, so

dass der Begriff *Kompetenz* mitunter als Gegenbegriff zu *BILDUNG* verwendet wird (vgl. Grunert, 2012; Klepacki & Zirfas, 2009; Lederer, 2015; Terhart, 2002).

Trotz der Einführung des Kompetenz-Begriffs hält sich *BILDUNG* nach wie vor in aktuellen Debatten. Bis heute gilt *BILDUNG* als zentraler erziehungswissenschaftlicher Begriff und ist als solcher eine leitende Kategorie zur Reflexion pädagogischen Handelns (vgl. Klafki, 2007, S. 15–41; Koller, 2001, S. 35; Ruhloff, 1991). Auch außerhalb erziehungswissenschaftlicher Diskurse ist der Begriff omnipräsent, was häufig mit einer besonderen emotionalen Färbung entsprechender Diskussionen einhergeht (vgl. Rieger-Ladich, 2019, S. 13). »Seine charakteristische Färbung verdankt der Bildungsdiskurs« dabei, so Rieger-Ladich, »dem Zugleich von Krise und Hoffnung, Mangel und Versprechen« (ebd.). *BILDUNG* ist also nicht nur eine erziehungswissenschaftliche Kategorie. *BILDUNG* ist auch eine soziale Differenzkategorie, anhand derer gesellschaftspolitische Themen wie Inklusion und Teilhabe, Benachteiligung, gesellschaftliche Mobilität und Chancenverteilung sowie damit zusammenhängend auch ökonomische Fragen verhandelt werden (vgl. Kalthoff, Rieger-Ladich & Alkemeyer, 2015, S. 9–12). Vor diesem Hintergrund erscheint eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit *BILDUNG* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders notwendig, da sich dieser Kontext durch das Auftreten prekärer Lebensbedingungen auszeichnet, die mit *BILDUNG* bzw. *BILDUNGS*-Benachteiligung in ein Verhältnis gesetzt werden können.

Zusammenfassung

BILDUNG, so lässt sich zusammenfassen, ist »einer der traditionsreichsten und komplexesten Begriffe unserer Kultur« (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 59). Mit Lenzen (1997) lassen sich die oben angesprochenen Wandlungen des *BILDUNGS*-Begriffs seit seiner Entstehung im Mittelalter zusammenfassen. *BILDUNG* wird laut Lenzen im Laufe der Entwicklung begriffen »als individueller Bestand« (ebd., S. 178), »als individuelles Vermögen« (ebd., S. 180), »als individueller Prozess« (ebd., S. 181), »als Aktivität bildender Institutionen« (ebd., S. 182) oder »als Höherbildung der Menschheit« (ebd., S. 183). Bis heute wird über *BILDUNG* umfassend und vielstimmig diskutiert. Allerdings ist festzustellen, dass die am gegenwärtigen *BILDUNGS*-Diskurs Beteiligten häufig nicht hinreichend offenlegen, »was sie meinen, wenn sie die fragliche Vokabel verwenden« (Rieger-Ladich, 2019, S. 13). Eine terminologische Präzisierung ist nicht nur grundsätzlich sinnvoll, sondern darüber hinaus für die hier angestrebte wissenschaftliche Theoretisierung von *BILDUNG* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dringend erforderlich. Zugleich ist sie nicht umstandslos vorzunehmen. So widerspricht sie laut Dörpinghaus und Uphoff (2011) »dem Kern des Bildungsbegriffes« (S. 56), da sich dieser gerade durch seine besondere Offenheit und Unbestimmbarkeit auszeichne. Weil sich der Begriff nicht eindeutig und endgültig bestimmen lässt, stellt Yvonne Ehrenspeck (2020) fest, dass sich der *BILDUNGS*-Begriff »aufgrund der vielen semantischen Konnotationen [...] im Gegensatz zu Begriffen wie *Lernen* oder *Sozialisation*, nicht präzise definieren, sondern nur dimensionieren« (S. 158–159; Herv. i.O.) lässt. Dieser Umstand muss jedoch keine generelle Ablehnung des Begriffs zur Folge haben. So ermöglicht gerade seine Unschärfe einen offenen, multiperspektivischen Diskurs über

BILDUNG, der es überdies zulässt, unterschiedliche Dimensionen zusammenzuführen (vgl. Ehrenspeck & Rustemeyer, 1996; Rustemeyer, 1997).

Dementsprechend erhebt auch diese Arbeit weder den Anspruch noch verfolgt sie das Ziel, BILDUNG eindeutig und allumfassend zu bestimmen. Auch wenn sich der Begriff nicht eindeutig definieren lässt, ist es aber erforderlich, BILDUNG zu konkretisieren. Bevor das spezifische, dieser Arbeit zugrunde liegende Verständnis erarbeitet wird (vgl. II, Kap. 1), wird BILDUNG zunächst hinsichtlich ihrer kulturellen Dimension konkretisiert. Diese Präzisierung ist notwendig, um das der Arbeit zugrunde liegende Problem nachvollziehen zu können. Zudem wird diese kulturtheoretische Konkretisierung im Rahmen der Untersuchung zur allgemeinen Theoretisierung von BILDUNG von Beginn an leitend sein.

1.2 BILDUNG und Kultur

Die kulturelle Dimension von BILDUNG ist für das hier vertretene Verständnis von BILDUNG wegweisend. So wird BILDUNG im Rahmen dieser Arbeit grundsätzlich als ein mit Kultur und kulturellen Fragen unauflösbar verwobenes Phänomen begriffen. Es liegt die Überzeugung zugrunde, dass BILDUNG und Kultur in einem interdependenten Verhältnis stehen. Zudem lässt sich das dieser Arbeit zugrunde liegende Problem ausschließlich vor dem Hintergrund eines kulturtheoretisch dimensionierten BILDUNGS-Verständnisses nachvollziehen. Aus diesen Gründen findet im Folgenden eine kulturtheoretische Konkretisierung von BILDUNG statt, indem die Verbindung zwischen BILDUNG und Kultur dargelegt wird.

Wie dargestellt, wohnen dem Begriff *BILDUNG* seit seiner Entstehung im Mittelalter die Motive der Schöpfung und des Produzierens wie auch das der Nachbildung inne (vgl. I, Kap. 1.1). BILDUNG ist außerdem schon im ursprünglichen Verständnis mit dem Motiv der *cultura animi* – der Bearbeitung der Seele bzw. der Pflege des Geistes – verbunden (vgl. Bildung. In *Pädagogische Grundbegriffe*, 2012, S. 210). BILDUNG lässt sich somit von Beginn an mit einer Kultur schaffenden und Kultur erhaltenden Bedeutungsdimension zusammenführen. Thomas Rucker (2014) nimmt sogar an, dass es sich bei BILDUNG weniger um einen erziehungswissenschaftlichen als vielmehr um einen kulturwissenschaftlichen Begriff handelt, der jedoch »für pädagogisches Handeln und erziehungswissenschaftliche Forschung die Funktion einer Orientierungskategorie erfüllt« (S. 21). Der Grundhaltung folgend, dass BILDUNG (auch) als kulturelles Phänomen zu begreifen ist, wird nun das Verhältnis von BILDUNG und Kultur entfaltet.

Eine kulturwissenschaftliche Konkretisierung von BILDUNG steht vor der Herausforderung, dass es weder *die* BILDUNG noch *die* Kultur gibt. Vielmehr existiert eine Vielzahl an Kulturbegriffen. Max Fuchs (2008) unterscheidet etwa »einen anthropologischen, einen ethnologischen, einen soziologischen, einen humanistisch-weltorientierten und einen engen Kulturbegriff« (S. 11). Jedem Kulturbegriff und dem darin inbegriffenen Kulturverständnis lässt sich wiederum ein eigenes BILDUNGS-Verständnis zuweisen (vgl. ebd., S. 12). Dabei wird BILDUNG gemeinhin und übergreifend als »subjektiv angeeignete[r] Anteil der – in der Regel auf soziale Gruppen bezogenen – Kultur« (ebd.) verstanden: »Bildung wird dann zur subjektiven Seite von Kultur und Kultur zu[r] objektiven

Seite von Bildung.« (Ebd.) Zur Annäherung an das Verhältnis von BILDUNG und Kultur ist es notwendig, zunächst bestimmte kulturtheoretische Grundmotive darzulegen.

Kultur-anthropologische Annäherungen

Es ist das Motiv der *Exzentrischen Positionalität*, mit dem der Anthropologe Helmuth Plessner die Fähigkeit des Menschen beschreibt, »zumindest virtuell aus seiner Mitte herauszutreten, eine gewisse Distanz zur Unmittelbarkeit seiner Lebensvollzüge zu schaffen und so ein reflexives Verhältnis zu seinen Lebensumständen zu entwickeln« (Fuchs, 2008, S. 18). Mit der *Exzentrischen Positionalität* beschreibt Plessner (1928/1981) ein anthropologisches Grundprinzip, das Kultur ermöglicht. Nach Plessner, auf den die einleitend benannte Annahme des Doppelcharakters menschlicher Existenz als Leib-*sein* und Körper-*haben* zurückzuführen ist (vgl. Einleitung), ist es dem Menschen – eben diesem Doppelcharakter entsprechend – möglich, in Distanz zu seinem leiblichen Vollzug zu treten, ohne sich jedoch je vollständig von diesem lösen zu können (vgl. Müller, 2002, S. 56–57). Die Distanznahme des Menschen zu seinen leiblichen Vollzügen geschieht anhand einer symbolischen Konstruktion von Welt (vgl. ebd., S. 58). Dabei ist es der »Prozess der Symbolisierung, der als Übergang und als unauflösbares Ineinandergreifen von fundierender Leiblichkeit und Denken gedacht wird« (ebd.; Herv. i.O.). So können durch Kultur und mittels Symbolisierung »leiblich strukturiertes Geschehen und reflexives Denken konkret miteinander vermittelt werden« (ebd., S. 57). Der Mensch, der durch sein leibliches In-der-Welt-Sein – verstanden als eine ursprüngliche Beziehung zur Welt (vgl. Heidegger, 1927/2006) – auch zur Welt ist (vgl. Merleau-Ponty, 1945/2010), wird als Teil dieser Welt dazu genötigt, sich zu dieser (kulturellen) Welt zu verhalten (vgl. Stinkes, 1999, 2008). Bei diesen Prozessen der Distanznahme des Menschen zu seinen leiblichen Vollzügen handelt es sich laut Fuchs (2008, S. 18) aber weder um abschließbare Prozesse noch lassen sich diese Prozesse allein intellektuellen Fähigkeiten zuschreiben.

In dem interdependenten Verhältnis von Mensch und Welt liegt nun die Verbindung von Kultur und BILDUNG begründet. BILDUNG lässt sich allgemein und in einem zunächst noch weiten Verständnis begreifen als ein Prozess des Entstehens und der Veränderung dieser Verhältnishaftigkeit des Menschen innerhalb der ihn umgebenden kulturellen Welt, von der er wiederum gleichermaßen selbst konstitutiver Teil ist (vgl. Koller, 2012a).

Die benannten Kultur – und auch BILDUNG – ermöglichenden Grundmotive können weiter konkretisiert werden. Dabei beziehen sich die nachfolgenden Überlegungen ergänzend auf die Kulturphilosophie Ernst Cassirers, die er in seinem dreibändigen Werk über die *Philosophie der symbolischen Formen* (1923–1929) sowie im *Versuch über den Menschen* (1944/2007) ausarbeitet. Cassirer unternimmt eine »symboltheoretisch begründete Philosophie der Kultur« (Recki, 2013, S. 14), innerhalb derer er ein weites Kulturverständnis zugrunde legt. Dieses ist leitend für die im Rahmen dieser Arbeit angestrebte Theoretisierung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, weil sich Kultur darin als anthropologisches und damit als ein nicht für bestimmte Personengruppen exklusives Phänomen ausweist. So umfasst der von Cassirer weit ausgelegte Kulturbegriff kein »eng umrissene[s] [...] Symbolsystem Kultur« (Groß-Kunkel, 2017, S. 20). Er bezieht sich vielmehr auf sämtliche symbolische Ordnungen bzw. Formen des kulturell-symbo-

lischen Gesamtsystems. Damit wird es möglich, kulturell-symbolische Zusammenhänge zu fokussieren, die überdies als *bildungsbedeutsame* (Lebens-)Zusammenhänge in sozialer Gemeinschaft und Interaktion begriffen werden können und die schließlich den hier fokussierten Zusammenhang von Kultur und BILDUNG hervortreten lassen.

Im Fokus der kulturanthropologischen Studien Cassirers steht – wie sich bereits vermuten lässt – das *Symbol*. Ein Symbol ist für Cassirer laut Fuchs (2008) die »Verbindung eines materiellen Substrats mit einer immateriellen Bedeutung« (S. 26). Cassirer selbst verwendet die Begriffe *Zeichen* und *Symbol* zunächst synonym (vgl. Cassirer, 1923/2010). In seiner sich erst im Laufe der kulturphilosophischen Auseinandersetzungen entwickelnden strengen Unterscheidung der beiden Begriffe wird das Zeichen allerdings an einen bestimmten Gegenstand gebunden, wohingegen sich das Symbol durch die Charakteristika der Universalität und Variabilität auszeichnet (vgl. Cassirer, 1944/2007, S. 57–58). Dementsprechend ist das Symbol gegenüber dem Zeichen wandelbar und der Symbolbegriff erweist sich gegenüber dem des Zeichens als deutlich offener (vgl. Groß-Kunkel, 2017, S. 91). So stellt das Symbol die Vermittlungsinstanz zwischen einem geistigen Bedeutungsgehalt und einem konkret sinnlichen Zeichen dar (vgl. Fuchs, 2008, S. 30). »Das Symbol [...] versteht er [Cassirer]«, so fasst es die Kulturphilosophin Birgit Recki (2013) zusammen, »als Element in einem System möglicher Bedeutung überhaupt« (S. 31; Herv. i.O.). Symbolische Formen bezeichnen somit eine Verallgemeinerung der Funktionen einzelner Zeichen. Dementsprechend beschreibt Kultur bei Cassirer ein System »symbolisch vermittelter Bedeutung« (Fuchs, 2008, S. 26).

Kultur ist für Cassirer (1944/2007) also ein Oberbegriff für bestimmte, symbolisch organisierte Sinn- und Sozialordnungen bzw. für ein »symbolische[s] Universum« (S. 50). Zur Strukturierung und Ordnung dieses Universums schafft sich der Mensch bestimmte symbolische Formen. Symbolische Formen sind somit vom Menschen in der Distanznahme zu den eigenen leiblichen Vollzügen geschaffen und zugleich sein Medium der Weltbegegnung. Konkreter beschreibt Cassirer (1923/2010) symbolische Formen als »Bedeutungszusammenhänge« (S. 29), so dass *Kultur* »als System einer vernetzten Vielfalt von Bedeutung« (Recki, 2013, S. 30) zu begreifen ist. Cassirer (1923/2010, S. 10) entwirft aufgrund der Vielfalt von Bedeutung eine eigene Systematik symbolischer Formen und unterscheidet die Sprache, die Kunst, den Mythos, die Religion, die Geschichte sowie die Wissenschaft voneinander. Jede symbolische Form beschreibt dabei eine je eigene Form des Weltzugangs. Zwischen den einzelnen Formen besteht laut Cassirer kein hierarchisches Verhältnis, obschon er dem Mythos und der Sprache grundlegende Bedeutung zuspricht (vgl. Fuchs, 2008, S. 30). Außerdem zeichnen sich die symbolischen Formen laut Cassirer durch je eigene Binnenstrukturen aus, die die jeweilige Bedeutung überdies medial verschieden repräsentieren.

So verfügt jedes symbolische System über eine eigene innere Ordnung, eine eigene Logik. Jede symbolische Form hat eigene symbolische Strukturen. Entsprechend hat etwa der Mythos einen anderen strukturellen Aufbau als die Religion, die Sprache oder die Wissenschaft. Die einzelnen Bedeutungszusammenhänge folgen jeweils einem eigenen konstitutiven Prinzip, aus dem sich wiederum »eine außerordentliche Mannigfaltigkeit von Formverhältnissen« (Cassirer, 1923/2010, S. 29) ergibt. Gleichwohl folgen alle Formen einer »Art Grammatik« (ebd., S. 17), einem gemeinsamen Prinzip. Zu unterscheiden sind daher laut Cassirer zwar die strukturgebenden Formen und die jeweiligen

Medien der Repräsentation, nicht aber das grundlegende, strukturgebende Prinzip, so dass von einer gemeinsamen, alle Formen umfassenden Grundstruktur des Bedeuten und Verstehens auszugehen ist (vgl. ebd.). Diese gemeinsame Grundstruktur ist wiederum das *Symbol*. Bedeutung ist trotz der Verschiedenheit der einzelnen symbolischen Formen für Cassirer somit stets symbolisch. Das Kulturverständnis Cassirers lässt sich weiter konkretisieren. Nach Clifford Geertz (2019) bezeichnet Kultur

»ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.« (S. 46)

Die kulturwissenschaftlichen Überlegungen Cassirers lassen sich auch anthropologisch auslegen. Seine Kulturphilosophie ist laut Recki (2013, S. 50–54) auch als Kulturanthropologie zu verstehen, weil Cassirer die Vorstellung vom Menschen in seinen Schriften kulturphilosophisch ausweitet. »Der Mensch«, so Fuchs (2008), »ist [...] ein ›Kulturwesen‹, weil er seinem Ausdruck eine Form geben kann, weil er ein tätiges Wesen ist, das für seine Tätigkeit und seine schöpferischen Gestaltungsprozesse Formen schafft« (S. 30). Kultur ist somit anthropologisches Grundmotiv. Das bedeutet zum einen, dass keine Personengruppen von Kultur ausgeschlossen bzw. auszuschließen sind. Zum anderen kann Kultur mit BILDUNG in einen Zusammenhang gebracht werden. Kultur ist als das Universum der vom Menschen geschaffenen Formen auf BILDUNG angewiesen. Zugleich bilden die kulturellen Formen die Voraussetzung und den Horizont für BILDUNG. Dabei zeichnet sich Kultur durch eine schöpferisch-produktive und eine passiv-rezeptive Dimension aus. Vor diesem Hintergrund lässt sich das Verhältnis von Kultur und BILDUNG weiter konkretisieren.

Bildungstheoretische Konkretisierung

Wird BILDUNG kulturtheoretisch akzentuiert, so lässt sie sich verstehen als das Geschehen der »Hervorbringung und Aufrechterhaltung einer überindividuellen Ordnung, die kosmologische, ontologische und praktische Dimensionen aufweist« (Dederich, 2009, S. 32). Die überindividuelle Ordnung ist in Anlehnung an Cassirer als symbolisch strukturierte auszuweisen. BILDUNG beschreibt kulturtheoretisch konkretisiert die Hervorbringung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung dieser überindividuellen, symbolisch strukturierten Ordnung: »Durch Bildung wird Kultur erhalten und weiterentwickelt.« (Heinen, 2003, S. 64) Es lässt sich ergänzen, dass im Begriff *BILDUNG* auch die »Arbeit an einem kulturellen Gedächtnis, das Fragen und Antworten bewahrt, die dem Menschen und der Gesellschaft Orientierung bieten« (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 61), zusammengefasst werden kann. Außerdem wird Kultur vom Menschen nicht nur erhalten, weiterentwickelt und hervorgebracht. Der Mensch steht selbst in einem *relationalen* Verhältnis zu gegebenen Ordnungen. Als »*animal symbolicum*« (Cassirer, 1944/2007, S. 51; Herv. i.O.) ist der Mensch notwendigerweise selbst Teil der überindividuellen Ordnung, er ist in diese Ordnungen eingebunden sowie von diesen beeinflusst und erhält sie gleichermaßen aufrecht bzw. entwickelt sie weiter. Mit anderen Worten ist der Mensch

mit der kulturellen respektive symbolisch strukturierten Welt unauflösbar verbunden. Welt- und Selbstverhältnisse entstehen und verändern sich innerhalb gegebener kulturell-symbolischer Ordnungen. Damit ist die subjektive Seite von BILDUNG beschrieben. Zugleich wirken sich die Veränderungen wiederum auf die gegebenen kulturellen Strukturen und Ordnungen relational aus. Dies beschreibt die objektive Seite von BILDUNG. Dabei sind weder Mensch noch Welt als feststehende Größen zu begreifen. »Kultur und Bildung«, so lässt sich mit Fuchs (2008) annehmen, »sind also mitnichten statisch, sondern erfassen jeweils Prozesse und Veränderungen« (S. 20).

Als bedeutsam erweist sich diesbezüglich das Konzept *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 8). Im Zentrum der Auseinandersetzungen Klafkis steht die Frage nach der begründeten Auswahl von BILDUNGS-Inhalten, anhand derer eine relationale Begegnung zwischen Subjekt und (kulturellem) Gegenstand ermöglicht werden soll (vgl. Klafki, 1959/1964, 2007; Meyer, Meyer & Klafki, 2007). Die subjektive und die objektive Dimension von BILDUNG lassen sich in Bezug auf Klafki mit den Begriffen der *formalen Bildung* bzw. der *materialen Bildung* erfassen. Unter *materialer Bildung* ist die Fokussierung kultureller Objektivationen mit dem Ziel der Aneignung eines größtmöglichen und umfassenden Wissens zu verstehen (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 297; Peterßen, 2001, S. 159). Demnach meint *materiale Bildung* vor allem den Zuwachs an Wissen zum Erhalt und zur Weiterentwicklung eines ›kulturellen Erbes‹ (vgl. Feuser, 1989; Stojanov, 2006a, S. 74). *Formale Bildung* orientiert sich demgegenüber weniger an der Objekt-, als vielmehr an der Subjektseite des BILDUNGS-Geschehens und fokussiert eine durch die Konfrontation mit BILDUNGS-Inhalten ausgelöste Schulung der individuellen Kräfte mit dem Ziel eines bestmöglichen Könnens im Umgang mit der Wirklichkeit (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 7–9). Klafki vereint diese beiden bildungstheoretischen Positionen im Konzept der *kategorialen Bildung*. Dabei meint *kategorial*

»das Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und das Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. Anders formuliert: Das Sichtbarwerden von ›allgemeinen‹ Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen ›Stoff‹, also auf der Seite der ›Wirklichkeit‹, ist nichts anderes als das Gewinnen von ›Kategorien‹ auf der Seite des Subjekts.« (Klafki, 1975, S. 43)

Kategoriale Bildung beschreibt folglich einen zwei konstitutive Momente vereinenden, einheitlichen Vorgang. Innerhalb dieses Vorgangs erschließt sich der Mensch Teile der kulturell-symbolischen Wirklichkeit. Zugleich trägt er als Teil dieser Wirklichkeit zur Fortführung, Aufrechterhaltung, Weiterentwicklung, Umformung usw. derselben mit bei. Dabei sind es nach Klafki bestimmte Gegenstände dieser kulturell-symbolischen Ordnung, durch die dem Menschen seine Wirklichkeit gegenübertritt.¹⁰ Anhand allge-

10 Nach Klafki sind es Inhalte, die *kategoriale Bildung* und eine *doppelseitige Erschließung* auslösen können (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 298). Solche Inhalte, die das Moment der *doppelseitigen Erschließung* ermöglichen, nennt er *Elementaria* (vgl. ebd., S. 322), in denen allgemeine Einsichten, Typisches oder Repräsentatives aufscheinen. Inhalte sollten jedoch die Wirklichkeit nicht nur typischerweise oder elementar repräsentieren. In dieser Repräsentation sollte zugleich ein fundamentaler Wert für das Subjekt aufscheinen. Klafki identifiziert und begründet »Grundformen des Fundamentalen

meiner Gegenstände erschafft sich der Mensch eigene Kategorien und Ordnungen und erschließt sich damit eigenständig die je gegebene Ordnung der kulturell-symbolischen Welt:

»Bildung ist also ›kategoriale Bildung‹ in dem Doppelsinne, daß sich dem Menschen seine Wirklichkeit kategorial erschlossen hat und daß eben damit er selbst dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.« (Klafki, 1959/1964, S. 298; Herv. i.O.)

Es sind nicht bestimmte, etwa kanonisch festgelegte Gegenstände und Inhalte, die Klafki mit bildungsbezogener Bedeutung belegt. Vielmehr verweist er darauf, dass grundsätzlich *jeder* (kulturell-symbolisch strukturierte) Gegenstand, der die benannten Bedingungen erfüllt, *kategoriale Bildung* ermöglichen kann. Allerdings weist er auf die Notwendigkeit hin, Inhalte im didaktischen Prozess begründet auszuwählen (vgl. Klafki, 2007, S. 271–284). BILDUNG, kulturtheoretisch konkretisiert, beschreibt in Anlehnung an Klafki kein Geschehen, das sich einzig anhand ausgewählter Inhalte und Gegenstände der (Hoch-)Kultur vollzieht. Ebenso wenig beschreibt BILDUNG den Besitz jener Güter, was das kulturtheoretische BILDUNGS-Verständnis des ausgehenden 19. Jahrhunderts suggeriert. Laut Hörster (2010) lässt sich BILDUNG somit »heute schlechterdings nicht mehr auf die enge Kulturauffassung, auf ›höhere‹, eventuell gar mit Idealen der griechischen Antike versetzte Kultur als das Medium ihrer Verwirklichung beziehen« (S. 51).

In bildungstheoretischen Auseinandersetzungen der jüngeren Vergangenheit stehen außerdem die Anerkennung und Akzeptanz verschiedener Kulturleistungen und kultureller Heterogenität im Zentrum der bildungsbezogenen Betrachtungen (vgl. ebd., S. 52; Koller, 1999). Vor dem Hintergrund kultureller Heterogenität und dem Anspruch der Anerkennung fremder Kulturen rückt seit Ende der 1980er Jahre das Motiv des Fremden und des Unbekannten als Merkmal postmoderner Gesellschaften ins Zentrum bildungs- und kulturtheoretischer Auseinandersetzungen (vgl. Krüger-Potratz, 1999; Wulf, 1999). BILDUNG lässt sich in dieser Auslegungsvariante und vor dem Hintergrund der Kulturtheorie Cassirers als relationaler Prozess eines in kulturell-symbolische Ordnungen eingebundenen Subjekts in der Auseinandersetzung mit fremden bzw. unbekannten symbolischen Strukturen begreifen.

BILDUNG und kulturelle Teilhabe

Vor dem Hintergrund der vorgenommenen kulturtheoretischen Konkretisierung ist ein weiteres Motiv zu beleuchten, das im Rahmen dieser Arbeit und in Bezug auf BILDUNG bedeutsam ist. Es handelt sich um das Motiv der *kulturellen Teilhabe*. Dazu sei erneut auf die Kulturphilosophie und Kulturanthropologie Cassirers verwiesen. Wenn Cassirer den Menschen als *animal symbolicum*, als kulturelles Wesen bestimmt, beschreibt er

und Elementaren« (ebd., S. 441): Das Fundamentale, das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das Repräsentative, die einfachen Formen und die einfachen ästhetischen Formen (vgl. ebd., S. 442–457).

das anthropologische Grundmotiv, wonach Menschen »selbstverständlich in der Symbolwelt leben und Teil des Symbolsystems der Kultur im weitgefassten Sinne des Cassirer'schen Kulturbegriffs sind« (Groß-Kunkel, 2017, S. 93). *Kulturelle Teilhabe* ist als Ausdruck für die Eingebundenheit und Mitgestaltungsmöglichkeit des Menschen innerhalb des kulturellen Gesamtsystems zu begreifen. Mit anderen Worten beschreibt das Motiv der kulturellen Teilhabe »den [...] Vorgang der Auseinandersetzung mit dem [...] Symbolsystem Kultur und die Möglichkeit dazu« (ebd., S. 20). Der »Vorgang der Auseinandersetzung« kann jedoch nicht – wie von Anke Groß-Kunkel beschrieben – einen ausschließlich »aktiven, d.h. handlungsorientierten Vorgang« (ebd.) meinen. Im Rahmen dieser Arbeit wird demgegenüber angenommen, dass der »Vorgang der Auseinandersetzung« auch von Passivität geprägt sein kann. Kulturelle Teilhabe ist auch passiv und womöglich ohne das Ergreifen der eigenen Initiative möglich. Mit Cornelia Dietrich (2010) lässt sich kulturelle Teilhabe in Ergänzung zu Groß-Kunkel im allgemeineren Sinne eines »vermittelten Teilnehmens am kulturell-symbolischen Austausch« (S. 10) zusammenfassen. Dabei meint kulturelle Teilhabe zudem nicht die Auseinandersetzung bzw. die Erfahrung mit eng umrissenen Symbolsystemen, wie etwa solchen, die den Bereichen der bildenden oder darstellenden Kunst, der Musik oder der Literatur zuzuordnen sind (vgl. Liebau, 2014, S. 18). Vielmehr umfasst kulturelle Teilhabe vor dem Hintergrund eines weiten Kulturverständnisses das *vermittelte aktive* wie auch *passive Teilnehmen* an einem nicht auf spezifische Formen reduzierten *kulturell-symbolischen Austausch*.

Mit Groß-Kunkel (2017) ist kulturelle Teilhabe außerdem als menschliches »Grundbedürfnis« zu begreifen, insofern der Mensch ein kulturelles Wesen ist, das »vermittels von Symbolsystemen mit der Welt in Kontakt tritt und zugleich auf die Symbolsysteme der Kultur angewiesen ist, um die ihn umgebende Welt und seine Wirklichkeit erkennen und gestalten zu können« (S. 137). BILDUNG – verstanden als relationaler Prozess des Entstehens und der Veränderung der Verhältnisse des Menschen innerhalb der ihn umgebenden kulturellen Welt, der sich wiederum verändernd oder aufrechterhaltend auf diese kulturelle Welt auswirkt – ist dann einerseits das Ergebnis *von* kultureller Teilhabe, insofern kulturelle Teilhabe den Austausch, die Erfahrung und die Auseinandersetzung *mit* der kulturell-symbolischen Welt und somit BILDUNG überhaupt erst ermöglicht. Andererseits ist BILDUNG Voraussetzung *für* kulturelle Teilhabe im Sinne einer produktiven Weiterentwicklung und Aufrechterhaltung von Kultur, insofern sich die relationalen Veränderungsprozesse auf den Menschen wie auf das kulturell-symbolische System gleichermaßen auswirken. BILDUNG ermöglicht Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2021, S. 82) und ist Voraussetzung für eine aktive Mitgestaltung und Weiterentwicklung *von* Kultur. Zugleich ist BILDUNG das Austauschgeschehen *mit* Kultur bzw. *mit* kulturell-symbolischen Ordnungen.

Vor dem Hintergrund des Kontextes geistiger und schwerer Behinderung ist erneut auf die kulturanthropologische Ausrichtung Cassirers zu verweisen. So ist mit Cassirer anzunehmen, dass alle Menschen – auch Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung – Teil des kulturellen Gesamtsystems sind und als solche auch der gleichberechtigten Teilhabe an kulturellen Ordnungen bedürfen. Voraussetzung hierfür ist BILDUNG. Fuchs (2016) fasst das Verhältnis von BILDUNG und (kultureller) Teilhabe zusammen: »Eben weil Bildung durch Teilhabe entsteht und andererseits Bildung Teilhabe er-

möglichst, stehen Bildung und Teilhabe auf derselben kategorialen Ebene, sind also in dialektischer Weise miteinander untrennbar verschränkt.« (S. 42)

Diese kulturanthropologischen Annahmen sind von gesellschaftspolitischer Relevanz, wenn die Erfüllung des Bedürfnisses nach kultureller Teilhabe durch, mit und aufgrund von BILDUNG in den gesellschaftlichen Verantwortungsbereich verlegt wird. So ist es vornehmlich die Aufgabe von BILDUNGS-Institutionen »als kulturgeprägte und kulturvermittelnde Bildungsinstanz« (Kühn, Lindner & Scheunpflug, 2021, S. 42), (kulturelle) Teilhabe und BILDUNG zu ermöglichen (vgl. Klauß, 2006a, S. 117). Es steht somit in der gesellschaftlichen Verantwortung, die Erfüllung des Teilhabebedürfnisses aus formal-struktureller bzw. institutioneller ebenso wie aus inhaltlicher Perspektive zu gewährleisten. Dies ist die Voraussetzung für individuelle BILDUNGS-Prozesse. Allerdings zeigt sich das Problem, dass bestimmte Menschen gegenwärtig nicht hinreichend am Symbolsystem Kultur teilhaben (können), weil der Zugang erschwert ist oder behindert wird. Eine Folge hiervon ist unzureichende BILDUNG. Zugleich erschwert unzureichende BILDUNG wiederum eine umfassende Teilhabe an Kultur.

