

3. Bildungstheoretischer Diskurs im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Kennzeichnet die schwere Behinderung der kulturellen Teilhabe durch unzureichende, nicht am symbolischen Austausch orientierte BILDUNG bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung das Problem dieser Arbeit, dann stellt sich zur wissenschaftlichen Bearbeitung zunächst die Frage nach möglichen Ursachen für dieses Problem. Zur Annäherung an die Beantwortung dieser Frage scheint es sinnvoll, die bisherige wissenschaftliche Forschung über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in den Blick zu nehmen. Eine einführende Darstellung der Entstehungsgeschichte und Entwicklung bildungstheoretischer Untersuchungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbart zunächst das ambivalente Verhältnis, in dem BILDUNG und »geistige Behinderung« seit jeher stehen (Kap. 3.1). Dieses besondere Verhältnis kündigte sich in den vorangegangenen Darstellungen bereits an und führt zu einem vielstimmigen und unabgeschlossenen Diskurs zu den benannten Phänomenen (vgl. Musenberg & Riegert, 2010a). Es folgt eine Darstellung ausgewählter Positionen des bildungstheoretischen Diskurses im Kontext geistiger und schwerer Behinderung seit den späten 1980er Jahren (Kap. 3.2). Dabei wird einerseits das Ziel verfolgt, Anknüpfungspunkte für die weitere Forschung ausfindig zu machen. Andererseits zielt das Kapitel darauf ab, mögliche Desiderate zu identifizieren, die dazu beitragen können, dass die Personengruppe bis heute von einem Ausschluss von BILDUNG und kultureller Teilhabe bedroht bzw. betroffen ist. Das Kapitel schließt daher mit einer Zusammenfassung, in der bildungstheoretische Desiderate im Kontext geistiger und schwerer Behinderung benannt werden. Außerdem wird abschließend der Frage nachgegangen, was (bildungs-)theoretische Forschung zur Verbesserung der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation im benannten Kontext leisten kann (Kap. 3.3).

3.1 Entstehen und Entwicklung

Den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Forschung über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bildet die der Personengruppe zugeschriebene Eigenschaft

der ›Bildungsunfähigkeit‹ während der Zeit des Nationalsozialismus (vgl. Feuser, 2009, S. 234; Fornefeld, 2020, S. 37–39) bzw. die sich daran anschließende kritische Auseinandersetzung mit der das Existenzrecht der gesamten Personengruppe infrage stellenden Kategorie seit den 1950er Jahren (vgl. Begemann, 1975; Moor, 1964; Mühl, 1969; Schomburg, 1968; Vetter, 1966). In diesem Umkreis entsteht auch die sich neu entwickelnde Disziplin der sogenannten *Geistigbehindertenpädagogik*¹ (vgl. Fornefeld, 2020; Klauf, 2006b; Musenberg, Riegert & Lamers, 2015, S. 55). Von Beginn an ist es ihr Anliegen, die zugeschriebene ›Bildungsunfähigkeit‹ der Personengruppe zu widerlegen, BILDUNG als allgemeingültige Kategorie grundzulegen und (Schul-)BILDUNG zu ermöglichen (vgl. u.a. Bernasconi, 2016, S. 169–171; Fornefeld, 2020, S. 40–49; Klauf, 2006b; Stinkes, 2008, S. 86–87). Trotz solcher Bemühungen in den 1950er und 1960er Jahren bleibt der Begriff der ›Bildungsunfähigkeit‹ in den Schulgesetzen der Bundesländer in Deutschland zunächst verankert. Auch werden Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung bei dem Wiederaufbau des deutschen Schulsystems vorerst nicht berücksichtigt (vgl. KMK, 1960). Grund hierfür ist unter anderem der traditionsreiche Begriff der *BILDUNG*, der Wissenschaft und Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vor nahezu unüberbrückbare Herausforderungen stellt. Denn gängige – d.h. vornehmlich am neuhumanistischen Ideal orientierte – BILDUNGS-Konzeptionen lassen sich nicht umstandslos auf Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung übertragen, insofern sie mit einem Subjektverständnis ebenso wie mit normativen Zielstellungen einhergehen, an denen Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung scheitern müssen.

Anstelle der angestrebten Auflösung des Begriffs der ›Bildungsunfähigkeit‹ verfestigen sich daher zunächst die Herausforderungen und Problematiken wissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vor dem Hintergrund traditioneller BILDUNGS-Konzeptionen. Insbesondere die mit BILDUNG gemeinhin verbundenen normativen Zielsetzungen der Autonomie, Selbstgestaltung und Selbstbestimmung, der Persönlichkeitsentfaltung und der Selbstreflexion führen die bildungstheoretische Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung des vergangenen Jahrhunderts an die Grenzen des Möglichen. Als Reaktion auf die Herausforderungen, die mit dem Versuch der Adaption traditioneller BILDUNGS-Konzeptionen auf Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung einhergehen, begegnet die

1 Die Geistigbehindertenpädagogik stellt »ein Teilgebiet des größeren Systems der Heil- oder Sonderpädagogik, auch Behinderten-, Rehabilitations- oder Spezielle Pädagogik genannt« (Fornefeld, 2020, S. 15), dar. Dabei meint der Begriff die »Praxis, Theorie und Forschung der Erziehung, Bildung und Rehabilitation von Menschen mit geistiger Behinderung« (ebd.). Im gegenwärtigen Diskurs wird der Begriff aufgrund der damit einhergehenden Stigmatisierungsgefahr häufig vermieden. So wird durch den Begriff der »Geistigbehindertenpädagogik [...] eine Gruppe von Menschen markiert, die eben auch durch diesen Status als Bezeichnete eine gesellschaftliche, institutionelle und bildungsmäßige Verbesonderung erfahren, die zunehmend als stigmatisierend und diskriminierend erlebt wird« (Musenberg & Riegert, 2013, S. 152). Zur Konkretisierung des Forschungsfelds wird der Begriff im Rahmen dieser Arbeit in der Formulierungsvariante *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung* verwendet (vgl. ebd.). Die Variante *Geistigbehindertenpädagogik* wird in dieser Arbeit ausschließlich als historischer bzw. als ein auf die Begriffsentwicklung der Disziplin verweisender Begriff verwendet.

Geistigbehindertenpädagogik dem Problem mit der Ausarbeitung eines spezifischen, dabei allerdings verengten BILDUNGS-Verständnisses. BILDUNG wird darin auf *praktische Bildung* reduziert (vgl. Bach, 2000; Mühl, 1969; Musenberg et al., 2015; Walburg, 1972). Erst durch diese Engführung kann der Anspruch der Personengruppe auf Schul-BILDUNG begründet werden (vgl. Stinkes, 2008, S. 86–87). In den 1970er bzw. 1980er Jahren wird dementsprechend die allgemeine Schulpflicht für Kinder und Jugendliche mit geistiger und schwerer Behinderung eingeführt. Das von der Geistigbehindertenpädagogik postulierte allgemeine BILDUNGS-Recht der Personengruppe wird damit erstmals auch formal-rechtlich bindend.

Während sich die bildungstheoretischen Auseinandersetzungen der Geistigbehindertenpädagogik in Kombination mit den Bestrebungen der im Jahre 1958 in Marburg gegründeten *Elterninitiative Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.* positiv auf den Auf- und Ausbau eines BILDUNGS- und Versorgungssystems auswirken (vgl. Fornefeld, 2020, S. 43), zeigt sich ab den späten 1960er Jahren im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Kontext die Tendenz einer Abkehr vom traditionellen BILDUNGS-Begriff (vgl. I, Kap. 1.1). Im Zuge der sich ab den 1970er Jahren vollziehenden *realistischen Wendung* der Allgemeinen Pädagogik (vgl. ebd.) wendet sich schließlich auch die Geistigbehindertenpädagogik vom BILDUNGS-Begriff ab, wodurch sich die ursprünglichen Problematiken hinsichtlich BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vordergründig aufzulösen scheinen. Ein Symptom dieses Wandels ist das Etablieren alternativer erziehungswissenschaftlicher Zentralbegriffe (vgl. ebd.). Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung setzt sich der Begriff der *Förderung* als gängige Alternative für BILDUNG durch. Dieser hält sich bis heute vor allem im schulischen Handlungsfeld (vgl. Fornefeld, 2020, S. 141).² Gleichwohl zeigen sich innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik wie auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ab den 1980er Jahren erneut Bestrebungen einer Wiederbelebung des BILDUNGS-Begriffs (vgl. Ackermann, 2010; Speck, 1982, 1984). So fordert Karl-Ernst Ackermann Anfang der 1990er Jahre die Reflexion von BILDUNG als »kritisch aufgearbeitete [...] Kategorie der Geistigbehindertenpädagogik« (Ackermann, 1990/2010, S. 55), womit er den wissenschaftlichen Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung neu entfacht (vgl. Musenberg & Riegert, 2010b, S. 10–11). Der von Ackermann 1990 veröffentlichte Beitrag *Zum Verständnis von »Bildung« in der Geistigbehindertenpädagogik* lässt sich als »Startschuss einer bildungstheoretischen Reflexion in der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung« (Musenberg & Riegert, 2010b, S. 11; Herv. i.O.) begreifen. Bis heute zeigen sich Bestrebungen zur Begründung eines »allgemeinen Bildungsbegriffs« (Stinkes, 2008, S. 85; Herv. i.O.), weil das allgemeine Menschenrecht auf BILDUNG – wie auch das Recht auf Leben der Personengruppe – immer wieder neu zur Disposition steht (vgl. Antor &

2 Der Begriff *Förderung* ist im bildungstheoretischen Kontext kritisch zu betrachten (vgl. Begemann, 1992). Otto Speck (1988, S. 224–230), Barbara Fornefeld (1999) und Norbert Heinen (2003, S. 59) kritisieren etwa die Dominanz des Förderbegriffs im bildungstheoretischen Diskurs der Geistigbehindertenpädagogik. Auf die einzelnen Kritikpunkte kann im Rahmen dieser Untersuchung nicht eingegangen werden. Dennoch geht diese Arbeit in Anlehnung an die genannten Autoren davon aus, dass der Begriff der *Förderung* nicht ausreicht, um die zahlreichen Dimensionen zu erfassen, die im Begriff *BILDUNG* zum Ausdruck kommen.

Bleidick, 2000; Speck, 1998; Einleitung). Entsprechend vielstimmig wird BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bis heute diskutiert. Im Folgenden werden bedeutsame Positionen innerhalb des Diskurses über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung seit den späten 1980er Jahren zusammengefasst.

3.2 Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Die folgende Darstellung ausgewählter Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zielt erstens darauf ab, herauszustellen, wie BILDUNG seit den späten 1980er Jahren theoretisiert und wie über das Phänomen diskutiert wird. Zweitens gilt es, theoretische Leerstellen ausfindig zu machen, die zur Konstitution des dieser Arbeit zugrunde liegenden praktischen Problems unzureichender BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe beitragen können.³ Die folgende Darstellung bildet den Ausgangspunkt einer sich daran anschließenden theoriegeleiteten Erweiterung und Ergänzung etablierter diskursiver Positionen mit dem Ziel, identifizierte Leerstellen theoretisch zu füllen.

Kulturwissenschaftlich fundierte Positionen

Bildungstheoretische Untersuchungen, die hier als kulturwissenschaftlich fundierte Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zusammengefasst werden, orientieren sich gemeinhin an Theorien und Erkenntnissen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (vgl. Feuser, 1989; Heinen, 1989; Klaufuß, 2006a; Lamers, 2000). Dementsprechend verstehen die einzelnen Vertreter BILDUNG als notwendige Bedingung für die Weiterentwicklung und das Aufrechterhalten von Kultur. Individuelle BILDUNG begreifen sie überdies als einen Prozess der Aneignung von Kultur. BILDUNG, Kultur und Teilhabe werden in den jeweiligen Positionen gemeinhin in ein relationales Verhältnis gesetzt. Demgegenüber hinterfragt Ackermann (2010) die gängigen, am neuhumanistischen Ideal orientierten Zielbestimmungen von BILDUNG kritisch und versteht diese als vornehmlich selbstreflexiven Prozess. Es folgt eine zusammenfassende Darstellung der jeweiligen bildungsbezogenen Akzentuierungen.

BILDUNG als Bedingung für Kultur und Teilhabe

Wolfgang Lamers und Norbert Heinen untersuchen BILDUNG hinsichtlich ihrer Bedeutung für (kulturelle) Teilhabe im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (vgl. Heinen, 1989, 2003; Klaufuß & Lamers, 2003, 2010; Lamers, 2000; Lamers & Heinen, 2006,

3 Wie dargelegt, werden in Wissenschaft und Praxis zahlreiche Begriffe verwendet, unter die auch die hier fokussierte Personengruppe subsumiert werden kann (vgl. I, Kap. 2). Entsprechend zeichnet sich auch der bildungstheoretische Diskurs im Kontext geistiger und schwerer Behinderung durch eine Vielzahl verwendeter Terminologien aus. Wird im Nachfolgenden die Perspektive der jeweiligen Autoren wiedergegeben, so wird auch die von diesen jeweils ausgewählte Bezeichnung der Personengruppe übernommen. Die Verwendung der je spezifischen Bezeichnungsvarianten wird mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet.

2017).⁴ Ihre bildungstheoretischen Schlussfolgerungen fassen Lamers und Heinen (2006) in dem Beitrag ›*Bildung mit ForMat* – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung zusammen. Die Grundlage ihrer Auseinandersetzung bildet das Verständnis *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 2007, S. 96). Lamers und Heinen interpretieren BILDUNG dementsprechend als das Ergebnis eines Prozesses *doppelseitiger Erschließung* (vgl. Klafki, 1959/1964, S. 298). BILDUNG meint demnach einerseits einen individuellen Vorgang und andererseits die Fähigkeit, sich an der Gestaltung der Welt aktiv zu beteiligen:

»Das Ergebnis dieses Prozesses ist zum einen die individuelle Bildung des Menschen, die sich in seiner Fähigkeit zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität zeigt, und zum anderen seine Allgemeinbildung, die sich in seiner Fähigkeit äußert, zentrale Probleme wahrzunehmen und an ihrer Lösung mitzuwirken.« (Lamers & Heinen, 2006, S. 155)

Ausgehend von dieser Grundlegung bestimmen Lamers und Heinen »Bildung als kulturelle Teilhabe« (ebd.) und lebenslanges Phänomen. Ihnen dient ein weites Verständnis von Kultur als bildungstheoretisches Fundament. So fassen sie unter Kultur alles, was dem Menschen »in Form überkommener Kulturschöpfungen, in Form vielfältiger Traditionen und in Gestalt zeitbezogener Kulturerscheinungsformen wie auch in Formen von sogenanntem Zeitgeist« (ebd., S. 155) begegnet. Sie setzen Kultur und BILDUNG in einen direkten Zusammenhang und stellen die Bedeutung für ›Menschen mit schwerer Behinderung‹ wie folgt heraus:

»Durch Bildung wird Kultur erhalten und weiterentwickelt. Sie ist kein bloßes Naturphänomen, sondern vielmehr geistig begründet: Sie ist ein Prinzip, das für alle Mitglieder einer Kultur als deren Träger gilt, auch wenn sie unterschiedliche Grade der Bildung erreichen und Unterschiedliches zu dieser Kultur beitragen. Das prinzipielle Anderssein jedes Menschen schließt die Ausgrenzung eines bestimmten Andersseins aus. Als Prinzip ist Bildung für alle in jeder höheren Kultur unverzichtbar.« (Ebd., S. 156)

BILDUNG gilt für die Autoren somit als allgemeingültiges menschliches Prinzip und ist die Voraussetzung für Kultur und Teilhabe. Daraus leiten Lamers und Heinen die Notwendigkeit der Ermöglichung von BILDUNG für ›Menschen mit schwerer Behinderung‹ ab. BILDUNG hat für die Autoren anthropologische und existenzielle Bedeutung, die sich aus dem Kulturbegriff bzw. dem Anspruch auf lebenslange kulturelle Teilhabe ableiten lässt. Sie gehen ferner davon aus, dass Bereiche des täglichen Lebens – die im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auch die Bereiche der Pflege, der Förderung und der Therapie mit umfassen – von kultureller und damit von bildungstheoretischer Bedeutung sind. Demnach lasse sich auch der »Pflege, Therapie und Förderung – wenn auch nur aspekthaft – durchaus bildende Funktion zu[weisen]« (ebd., S. 154). Auch therapeutische oder pflegerische Maßnahmen seien daher »im Kontext von *Bildung* relevant« (ebd.; Herv. i.O.). Ins Zentrum des Interesses rückt außerdem die Frage nach dem

4 André Schindler (2021) fasst diese Position in seiner diskursiven Zusammenschau als »Bildungs-idee der kulturellen Teilhabe« (S. 252–269) zusammen.

Gegenstand bildender Begegnung. Ihre bildungstheoretischen Ausführungen übertragen die Autoren auf die Didaktik, wobei sich die didaktischen Fragen aus den dargestellten bildungstheoretischen Aspekten ergeben. Lamers und Heinen fordern »anspruchsvolle Inhalte« als Gegenstand für BILDUNG von »Menschen mit schwerer Behinderung«, um »einer einseitigen Auswahl der Inhalte« (ebd., S. 157) entgegenzuwirken. Die Gefahr der Einseitigkeit beziehe sich dabei auf den *formalen* wie auf den *materialen* Aspekt von BILDUNG gleichermaßen (vgl. ebd.). Lamers plädiert bereits im Jahr 2000 vor dem Hintergrund einer vornehmlich von *formalen Bildungsinhalten* geprägten BILDUNGS-Realität der Personengruppe für ein BILDUNGS-Verständnis, »das sich durch *inhaltlich anspruchsvolle* Lernangebote auszeichnet, die die generelle Lernfähigkeit des Menschen mit schwerer Behinderung betonen und damit nicht auf formales, entwicklungsorientiertes und funktionales Lernen *beschränkt* bleiben« (S. 197; Herv. i.O.). Der Begriff *anspruchsvoll* beschreibt somit weniger Inhalte, die im herkömmlichen Sprachgebrauch des Wortes als mit hohen oder komplexen inhaltlichen Ansprüchen versehen zu verstehen und damit vornehmlich im Bereich des Klassischen bzw. im Kontext einer sogenannten »Hochkultur« anzusiedeln wären (vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 157). Vielmehr meint *anspruchsvoll* im wörtlichen Sinne jene Inhalte, »die Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen, die Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen [...] und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen« (Lamers, 2000, S. 197). Als geeignetes didaktisches Konzept zur Umsetzung des allgemeinen Anspruchs auf BILDUNG und kulturelle Teilhabe adaptiert Heinen das ursprünglich religionsdidaktische Konzept der *Elementarisierung* (vgl. Baldermann & Nipkow, 1979; Schweitzer & Nipkow, 2013) für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung (vgl. Heinen, 1989, 1997; Lamers & Heinen, 2006). Das Konzept zur Planung und Durchführung von Unterricht stellt bis heute eine geeignete Grundlage zur Auswahl und Begründung von Unterrichtsinhalten vor dem Hintergrund der bildungstheoretischen Ansprüche und *kategorialer Bildung* dar (vgl. u.a. Böing & Terfloth, 2013; Franz, 2007; Wittenhorst & Bernasconi, 2017).

BILDUNG als Aneignung von Kultur

Neben den Untersuchungen von Lamers und Heinen sind die bildungsbezogenen Überlegungen von Theo Klauß in der Kategorie der kulturwissenschaftlich fundierten Diskurspositionen über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu verorten (vgl. u.a. Klauß, 2005, 2006a; Klauß, Janz & Lamers, 2004; Klauß & Lamers, 2003, 2010).⁵ Für Klauß steht BILDUNG anders als bei Lamers und Heinen allerdings weniger in Verbindung mit dem Prinzip kultureller Teilhabe. Vielmehr fokussiert er die subjektive Seite von BILDUNG im Sinne der individuellen Aneignung von Kultur: »Bildung bedeutet Aneignung von Kultur und ihrer Vielfalt.« (Klauß, 2006a, S. 117) Auch Klauß knüpft an die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse Klafkis an und versteht BILDUNG im Kontext »schwerer und mehrfacher Behinderung« als lebenslangen Prozess, der sich in allen Lebensbereichen und Lebensformen vollziehen kann (vgl. Klauß, 2005). Dabei wird BILDUNG von Klauß nicht auf den Prozess der Aneignung tradierter Gegenstände der

5 Schindler (2021) fasst diese Position als die »Idee der allseitigen Bildung in allen Lebensformen nach Theo Klauß« (S. 216) zusammen.

(Hoch-)Kultur begrenzt (vgl. Klaufß, 2000, 2006a; Klaufß & Lamers, 2003). BILDUNG beschreibe auch »nicht (nur) die Aneignung von Kulturtechniken« (Klaufß, 2006a, S. 116). Vielmehr beschreibe

»[d]er Begriff der Bildung [...] einen doppelten Prozess: Zunächst meint sie den Vorgang, bei dem ein Mensch sich individuell bildet, zugleich aber auch deren Inhalt und Ergebnis: Der Mensch eignet sich Bildungsgüter an. Dadurch wird er zur ›gebildeten‹ Person, entfaltet seine Möglichkeiten, seine Identität, seine Besonderheiten.« (Ebd.)

Die Aneignung von Kultur vollzieht sich laut Klaufß »durch die Begegnung mit der Welt und anderen Menschen«, durch die »der Mensch [...] zum Menschen wird« (ebd., S. 117). BILDUNG versteht er zusammenfassend als ein sämtliche Lebensfelder umfassendes Prinzip (vgl. Klaufß, 2006b). Entsprechend weist er auch dem Bereich der Pflege – verstanden als kulturell bedeutsamer Lebensbereich – bildungstheoretische Bedeutung zu. Klaufß weitet damit das traditionelle Verständnis von BILDUNG vor dem Hintergrund eines weiten Kultur-Verständnisses aus.

BILDUNG als selbstreflexiver Prozess des Menschen

Eine kulturwissenschaftlich fundierte und dabei vornehmlich prozessorientierte Position vertritt überdies Karl-Ernst Ackermann (2010) in seinem Text *Zum Verhältnis von geistiger Entwicklung und Bildung*. Darin wird ein Verständnis von »Bildung als Vorgang im Menschen, als Prozess betont« (ebd., S. 233). Dieser Prozess ist für Ackermann mit bestimmten Zielperspektiven verbunden. Es geht für ihn bei BILDUNG

»um die Möglichkeit, in einer Art innerer Bewegung Abstand von sich und zu sich gewinnen und sich in seinem Bezug zu sich selbst, zu anderen und insgesamt zur Welt zum ›Gegenstand‹ machen zu können, d.h. sich in seinem Selbst- und Weltbezug innerlich ›spiegeln‹ und hervorbringen zu können.« (Ebd.)

Ackermann begreift BILDUNG außerdem als individuelle Tätigkeit, die »im Medium von Symbolen« erfolgt, wobei »die Tätigkeit der Symbolbildung als das zentrale Element der Bildung aufgefasst werden« (ebd., S. 234) soll. Den Prozess der Symbolbildung begreift er in einem weiten Sinne, weshalb dieser Prozess auch von »(schwer) geistig behinderten Menschen« vollzogen werden könne: »Im Blick auf (schwer) geistig behinderte Menschen geht es darum, gerade die einfachsten Formen von Symbolbildungen als solche zu identifizieren und als Bildung zu erkennen.« (Ebd.) BILDUNG fasst Ackermann vor dem Hintergrund dieser kulturwissenschaftlichen Perspektive als vornehmlich individuellen Prozess, der nicht von einem definierten Ende aus gedacht werden kann: »Bildung in diesem Sinne ist eine menschliche Möglichkeit, die vom einzelnen Menschen her immer wieder neu ergriffen werden muss, sie ist ein andauernder Prozess, der zwar an Zielen orientiert wird, letztlich aber nicht in einem Ziel, das man erreichen könnte, aufgeht.« (Ebd., S. 235) Ferner erachtet er sozial-gesellschaftliche Voraussetzungen und Bedingungen als notwendig für das Gelingen individueller BILDUNGS-Prozesse: »Denn die Bedingungen der Bildung sind gesellschaftlich, politisch, kulturell etc. mitbestimmt und können pädagogisch beeinflusst werden. Die Möglichkeit der Bildung selbst ist je-

doch von Pädagogik nicht direkt erreichbar, sie bleibt Angelegenheit des einzelnen Individuums.« (Ebd., S. 236) Der Mensch sei außerdem »dazu bestimmt [...], sich selbst zu bestimmen« (ebd., S. 239). Diese Bestimmung des Menschen bilde eine »elementare Grundfigur von Bildung« (ebd., S. 236). Vor dem Hintergrund seiner bildungstheoretischen Grundlegung setzt Ackermann die Begriffe *Förderung* und *BILDUNG* in einen Zusammenhang. Beide Motive versteht er als konstitutive Elemente der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. ebd., S. 239). Während *Förderung* einen »transitive[n] Handlungsansatz« beschreibe und damit der pädagogischen und alltäglichen Handlungspraxis zuzuweisen sei, fasse der Begriff *BILDUNG* hingegen den »selbstreflexive[n] Prozess des einzelnen Menschen« (ebd.), der in den Bereich der wissenschaftlichen Disziplin der Geistigbehindertenpädagogik falle: »Bei den beiden Kategorien ›Förderung‹ und ›Bildung‹ handelt es sich also um zwei zentrale sonderpädagogische Kategorien, die jeweils eine andere Dimension der Geistigbehindertenpädagogik repräsentieren.« (Ebd., S. 240) Das Verhältnis der beiden Kategorien sei dabei so zu begreifen, »dass ›Förderung‹ im Kontext von ›Bildung‹ entwickelt und betrachtet werden muss« (ebd.).

Phänomenologisch fundierte Positionen

Neben den kulturwissenschaftlich fundierten Positionen sind es phänomenologische Perspektiven aus dem Umfeld der »Leiborientierte[n] Schwerstbehindertenpädagogik«⁶ (Fornefeld, 2009, S. 107), die den Diskurs über *BILDUNG* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung seit den späten 1980er Jahren mit prägen (vgl. Fornefeld, 1989, 2009; Kleinbach, 1994; Pfeffer, 1986, 1988; Stinkes, 1993, 1999, 2000a, 2008, 2019).⁷ Insbesondere Barbara Fornefeld und Ursula Stinkes nehmen darin eine dezidiert bildungstheoretische Perspektive ein und begründen ein *BILDUNGS*-Verständnis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, das sich auf die Leiblichkeit des Menschen und die darin zum Ausdruck kommende Verbindung des Menschen zur Welt bezieht: »Als leibliches Wesen ist der Mensch immer mit der Welt verbunden, steht in einem wechselseitigen Austausch mit ihr.« (Fornefeld, 2009, S. 111) Außerdem legt Wilhelm Pfeffer in den 1980er Jahren den Versuch einer phänomenologischen Begründung der Erziehung von Menschen mit schwerer Behinderung vor (vgl. Pfeffer, 1988), der sich ebenfalls auf die Bedeutung des Leibes für das Lernen stützt (vgl. Schindler, 2021, S. 203–206). Aufgrund der dezidiert *bildungstheoretischen* Ausrichtung werden im Folgenden ausschließlich die Positionen von Stinkes und Fornefeld berücksichtigt.

BILDUNG als Gabe in zwischenmenschlicher Beziehung

Barbara Fornefeld stellt die zwischenmenschliche Beziehung in den Fokus ihrer bildungsbezogenen Untersuchungen (vgl. u.a. Fornefeld, 1989, 2003b). Den Anfang nimmt

6 Unter dem Begriff der *Leiborientierten Behindertenpädagogik* subsumiert Fornefeld (2009, S. 107) die Arbeiten von Wilhelm Pfeffer, Ursula Stinkes, Karlheinz Kleinbach, Barbara Fornefeld, Suk-chöng Yi und Nan-chieh Chen.

7 Schindler (2021) fasst die Arbeiten von Fornefeld, Stinkes und Pfeffer als »Bildungsidee der phänomenologischen Geistigbehindertenpädagogik« (S. 201) zusammen.

ihre leibphänomenologische Darlegung in der Kritik an einer Verkürzung des BILDUNGS-Begriffs, der zufolge BILDUNG gemeinhin als Vorgang der Wissensvermittlung (miss-)verstanden werde (vgl. Fornefeld, 2004). Demgegenüber entwickelt Fornefeld ein anthropologisch und phänomenologisch fundiertes ebenso wie ein ethisch-moralisch dimensioniertes BILDUNGS-Verständnis und bestimmt BILDUNG – verstanden als Grundmotiv sozialer Beziehungen sowie in Hinblick auf eine »Angewiesenheit auf den Anderen« (ebd., S. 24) bzw. »aus der ethischen Verbundenheit des Menschen mit anderen Menschen« (Fornefeld, 2009, S. 112) heraus – als Gabe:

»Bildung ist eine Gabe besonderer Art. Bildung gibt es nur, wenn Bildung gegeben wird. Sie entsteht aus der existenziellen Angewiesenheit des Menschen auf den Anderen, aus dem Verhältnis zum Anderen. [...] Bildung als Gabe ist nicht zielgerichtet oder intentional, d.h. Bildung entsteht nicht, weil Bildung gewollt ist, sondern sie ergibt sich aus dem Bezug zwischen zwei Menschen.« (Ebd.)

Die Grundbedingung zwischenmenschlicher Beziehung ist für Fornefeld der sich aus der Leiblichkeit des Menschen heraus bedingende »leibliche[...], [...] unmittelbare[...] oder vorrationale[...] Dialog« (ebd., S. 111). Das Phänomen der »Zwischenleiblichkeit« wird zur Voraussetzung des Verstehens des »Selbst-, Fremd- und Weltbezug[s]« (ebd.), was ein Grundmoment von BILDUNG darstellt (vgl. ebd.). Dabei gibt sie zu bedenken, dass sich BILDUNG als zwischenmenschliches Ereignis weder objektivieren noch definieren lässt (vgl. Fornefeld, 2003a, S. 85–86). BILDUNG ist für Fornefeld ein zwischenleibliches Geschehen, das sich ausschließlich in der zwischenmenschlichen Beziehung begreifen lässt: »Bildung ist das, was zwischen beiden entsteht. Sie ergibt sich aus der Verbundenheit zwischen Menschen.« (Fornefeld, 2009, S. 112) »Das Bildende« (ebd.) im BILDUNGS-Prozess entsteht laut Fornefeld aus der Provokation bzw. dem *Appell* des personal Anderen. Die Erfahrung der zwischenleiblichen Beziehung löse Veränderung aus, die als BILDUNG bezeichnet werden könne: »Die Erfahrung und das Erleben dieses Zwischen [führen] zu Veränderung beim Einzelnen. Das Zwischen macht die Bildung aus.« (Ebd.) Nun handele es sich bei der »Fähigkeit zur Provokation und zur Evokation« aufgrund des anthropologischen Grundprinzips der Zwischenleiblichkeit um eine Fähigkeit, die »zu jedem Menschen unabhängig von Behinderung« (ebd.) dazugehöre. Dass BILDUNG stattfindet, liege dementsprechend in der Verantwortung des Anderen, der sich auf den leiblichen Dialog einzulassen habe und der eine (personale) Provokation als Voraussetzung für BILDUNG schaffen könne. BILDUNG als anthropologisches Prinzip steht für Fornefeld im Sinne einer Gabe somit in der Verantwortung des Anderen.

BILDUNG als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen

Ursula Stinkes gilt als eine der wenigen Vertreterinnen innerhalb der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung, die sich »explizit mit dem Bildungsbegriff beschäftigen« (Musenbergh & Riegert, 2010c, S. 43). Stinkes setzt sich kritisch mit dem tradierten idealistisch-neuhumanistischen Verständnis von BILDUNG ebenso wie mit dem damit verbundenen Subjektverständnis auseinander. Ihre Untersuchungen begründen sich in dem Anliegen, »den Begriff der Bildung zu problematisieren« (Stinkes, 2010, S. 134). Sie nimmt an, dass bildungstheoretisches Denken im Kontext »geistiger

Behinderung« zwangsläufig misslingt, wenn das tradierte idealistisch-neuhumanistische Verständnis bloß vertieft oder erweitert wird. Eben solche Tendenzen haben laut Stinkes in der Vergangenheit zu der Zuschreibung einer ›Bildungsunfähigkeit‹ von ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ geführt. Nach Stinkes (1999) rühren »[d]as Verdikt der Bildungsunfähigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung und die [...] Legitimation ihrer Bildungsfähigkeit innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik [...] vom latent wirkenden, neuhumanistisch tradierten Erbe eines Menschenbildes her« (S. 74; Herv. i.O.), das den Menschen auf sein Denken und seine Verstandesleistung reduziere, was im Kontext ›geistiger Behinderung‹ weitreichende Folgen zeige:

»Das Menschenbild, das mit dem Neuhumanismus seine ausdrückliche Gestalt erhielt und in der Neuzeit leitend bleibt – und dies ist schicksalhaft für die Bildungsdiskussion der Geistigbehindertenpädagogik und damit für den latenten Bestand des Verdiktes der Bildungsunfähigkeit von Menschen [(I)mit [...] schwerer geistiger Behinderung] – begreift den Menschen primär von seinem Denken her.« (Ebd., S. 76)

Das grundsätzlich problembeladene Menschenbild und das zugrunde liegende moderne Subjektverständnis führen laut Stinkes dazu, dass der Begriff der *BILDUNG* mit hohem idealem und normativem Gehalt aufgeladen ist, was es jedoch Menschen grundsätzlich unmöglich macht, diesem gerecht zu werden. Von einem sich aus diesem Menschenbild heraus notwendigerweise ergebenden Scheitern seien ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ dann in einem ganz besonderen Maße betroffen. Einer phänomenologischen Grundhaltung folgend, kann das Ideal der teleologischen Subjektwerdung durch aktive, meist mit Leistungen des Verstandes verbundene Selbstentfaltung und Selbstkonstruktion laut Stinkes nie erreicht werden. Um ›BILDUNG für alle‹ postulieren zu können, bedürfe es daher – anders als vielfach angenommen – keines eigenen BILDUNGS-Begriffs der Geistigbehindertenpädagogik, sondern eines allgemeinen BILDUNGS-Begriffs, »der ein menschenmögliches Bildungsideal präferiert« (ebd., S. 74). Stinkes (2008) begründet einen solchen *allgemeinen Bildungsbegriff*, in dem BILDUNG nicht als Tugend und Aufgabe eines transzendentalen Subjekts, sondern als »Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen« (S. 82) verstanden wird.

Sie beginnt ihre »Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff« (Stinkes, 1999, S. 73) daher mit der Frage nach einem zeitgemäßen Subjektverständnis. Es sei – »ausgehend von der ›postmodernen‹ Kritik am ›modernen‹ (auch neuhumanistisch tradierten), überforderten Bildungssubjekt, das sich selbst als ausschließliches, einer Welt gegenüberstehendes Denkwesen konzipiert« (ebd.) – grundsätzlich notwendig, ein verändertes Verständnis von Subjektivität zu entwickeln. Ihre Kritik setzt an dem aus der cartesianischen Denktradition stammenden Menschenbild an, nach dem sich der Mensch vornehmlich durch sein Denken auszeichnet. Dieses Menschenbild habe auch weitreichende Konsequenzen für das seit dem Neuhumanismus vorherrschende Konzept von BILDUNG. So sei dieses, ebenso wie die im Begriff zum Ausdruck kommende Fähigkeit zur Selbstreflexion, mit der Ausbildung der eigenen Persönlichkeit und dem Prozess der Entwicklung hin zum (mündigen) Subjekt auf das Engste verknüpft (vgl. ebd.). Stinkes bezieht sich auf die Schriften der Erziehungswissenschaftlerin und Phänomenologin Käte Meyer-Drawe, die darauf hinweist, dass BILDUNGS-Theorien –

ebenso wie pädagogische Theorien zur Erziehung – »eng verknüpft [sind] mit typisch aufklärerischen Konzeptionen von Subjektivität« (Meyer-Drawe, 1996a, S. 56). Meyer-Drawe stellt heraus, dass es dem Menschen in dieser Denktradition einzig durch BILDUNG möglich ist, sich zum mündigen Subjekt zu entwickeln (vgl. ebd.). Das Ziel von BILDUNG stellt daher bis heute vornehmlich die Entfaltung des selbstbestimmten, autonomen und vernunftgeleiteten Subjekts dar (vgl. Klafki, 2007, S. 15–19). Traditionelle BILDUNGS-Konzeptionen und deren Orientierung am klassischen Subjekt-Ideal – und damit einhergehend eben auch an entsprechenden BILDUNGS-Idealen – führen laut Stinkes (1999) allerdings dazu, dass ein Maßstab gesetzt wird, »an welchem Menschen scheitern müssen« (S. 74). Stinkes stellt demgegenüber fest, dass der Mensch eben kein bloßes Vernunftwesen ist, dessen rationale Fähigkeiten durch BILDUNG befördert werden können. Vielmehr geht sie davon aus, dass mit dem »Bild von einem Bildungssubjekt mit transzendentelem Status« (Stinkes, 2008, S. 99), das das moderne bildungstheoretische Denken nachhaltig geprägt hat, aufgeräumt werden muss. Dieses Denken beraube den Menschen seiner leiblichen Konstitution und befördere eine reduktionistische Vorstellung vom Menschen, die mit einer Abwertung der sinnlichen Wahrnehmung, der Erfahrung sowie der sozial-leiblichen Verwobenheit einhergeht.

Stinkes kritisiert zudem gängige mit BILDUNG verbundene Ideale. Sie stellt fest, dass die Fähigkeit zur Selbstbestimmung nicht notwendigerweise mit den Konzepten von Vernunft und Mündigkeit verbunden sein muss. Auch könne das Ziel pädagogischer Bemühungen nicht darin liegen, das Subjekt von herrschaftlichen Zwängen zu befreien und zu vermeintlich völliger Selbstbestimmung zu befähigen. So ist die Fähigkeit der Selbstbestimmung laut Stinkes (2000a) zwar ein Motiv, das bis heute im Zuge neoliberaler Veränderungsprozesse zur Begründung eines »souveränen, erfolgreichen, mächtigen, flexiblen und eigenverantwortlichen Subjekt[s]« (S. 176) herangezogen wird, doch auch an diesem Ideal, das sich auf die selbstverantwortliche, selbstbewusste und selbstbestimmte Entfaltung der Persönlichkeit gründet, müssen Menschen – nicht nur »Menschen mit geistiger Behinderung« – zwangsläufig scheitern (vgl. Stinkes, 2000b). So gründe dieses Ideal auf falschen Annahmen, sei prinzipiell unerfüllbar und aufzugeben (vgl. ebd.). Nach Stinkes kann es wahre Autonomie nie geben. Das Subjekt ist nie frei von (sozialen) Macht- und Herrschaftsstrukturen. Dabei lassen sich »Illusionen von Autonomie« (Meyer-Drawe, 1990) nur aufdecken, indem die Leiblichkeit des Menschen anerkannt wird (vgl. Stinkes, 2000b). Entsprechend müsse auch bildungstheoretisches Denken immer »anhand der These eines endlichen, leiblichen, konkret-geschichtlichen Subjekts geschehen« (Stinkes, 2010, S. 116). Stinkes (1999) plädiert somit für den »Einbezug der Leiblichkeit in den Bildungsbegriff« (S. 78). Mit der Anerkennung der Leiblichkeit des Menschen verändert sich das Subjektverständnis, was erhebliche Folgen für bildungstheoretisches Nachdenken allgemein sowie im Kontext »geistiger Behinderung« im Besonderen hat. Auch bedarf es laut Stinkes (2008) aufgrund der genannten Argumente einer grundsätzlichen Veränderung der normativen Richtschnur von BILDUNG, so dass kein spezifisches BILDUNGS-Verständnis für »Menschen mit geistiger Behinderung« entwickelt werden muss. Wird der Subjektbegriff phänomenologisch akzentuiert, beschreibt er eben *kein* vorsoziales und ahistorisches Phänomen, denn »als leibliche Wesen beziehen wir uns durch unsere Verhältnisse, in denen wir leben, durch und über uns und die Dinge, mit denen wir uns umgeben, auf andere, weil wir dieser

Bezug *sind*« (ebd., S. 93; Herv. i.O.). Im Begriff *Subjektivität* kommt die Verwobenheit des Menschen mit der sozialen und dinglichen Umwelt zum Ausdruck: »Der Mensch steht nicht nur der Welt gegenüber, er ist Teil der Welt, die ihn umgibt, er ist mit der Welt verwoben, verstrickt und ihr auch unterlegen.« (Stinkes, 1999, S. 76) Vor dem Hintergrund des Einbezugs der Leiblichkeit in die Subjektkonzeption müsse sich dann notwendigerweise von der Annahme des Subjekts als Verstandeswesen, »dem es möglich ist, die Dinge und sich selbst zu ›wissen‹« (ebd., S. 75), verabschiedet werden. Außerdem sei in Bezug auf BILDUNG auch mit dem Anspruch der Selbsterkenntnis aufzuräumen: »Bildung als Selbstgestaltung meint nicht länger einen Akt der Selbstreflexion.« (Stinkes, 2008, S. 99) Die Verhältnishaftigkeit des Menschen liegt für Stinkes in seiner Konstitution als leiblich fundiertes Wesen begründet, das über seinen Leib immer in einem intersubjektiven Verhältnis zur Welt steht. Das Subjekt lasse sich dementsprechend nur in seiner Relation zur symbolischen und sozialen Welt bestimmen (vgl. Stinkes, 2010, S. 123).

Entsprechend versteht Stinkes BILDUNG nicht als Prozess subjektiver Entfaltung. Wird das Subjekt nicht über das Denken, die Vernunft und den Verstand allein bestimmt, wird vielmehr seine unumgängliche Bezüglichkeit zur Welt und zu sich selbst anerkannt, so könne auch BILDUNG nicht länger als rein auf das Denken oder die Kognition beschränktes Geschehen mit den normativen Zielen der Selbstentfaltung, Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung verstanden werden. Die Vorstellung eines denkenden BILDUNGS-Subjekts wird bei Stinkes zugunsten eines verhältnishaften BILDUNGS-Subjekt-Verständnisses aufgehoben: »Für die weitere Diskussion bedeutet dies, [...] das Bildungssubjekt als verhältnishaft Figur der Inter-Subjektivität zu verstehen.« (Ebd., S. 122) BILDUNG ist demnach ein Prozess, der darin begründet ist, dass sich das »Subjekt [...] in Verhältnissen bewegt und selbst ein Verhältnis darstellt« (ebd., S. 117). Zugleich begründet sich BILDUNG in der Angewiesenheit des Menschen auf andere, »weil sie [die Menschen] als verhältnishaft Subjektivitäten konstitutiv auf andere und anderes bezogen sind und sich selbst erst durch und aufgrund dieser Relationierungen als Eigenrelation erfahren, erleben und erlernen können« (Stinkes, 2008, S. 102).

Die Annahme der Verhältnishaftigkeit des Menschen geht mit einem weiteren phänomenologischen Grundmotiv einher, denn jedes »*verhältnishaftes Verhältnis*« (Stinkes, 2010, S. 123; Herv. i.O.) entsteht zwischen dem Selbst und dem Anderen (Fremden) und ist geprägt vom Phänomen der *Responsivität*: »Waldenfels hat auf das responsive Ich hingewiesen, das antwortet auf Verhältnisse, auf Gegebenheiten, auf Zustände, Umstände, in die es verstrickt ist.« (Stinkes, 2008, S. 93) Aus dem Motiv der Responsivität, das alle Erfahrungen begleitet, bzw. des responsiven Verhältnisses, das »die genuin *ethische Grundlage* der Pädagogik dar[stellt]« (ebd., S. 99; Herv. i.O.), leitet Stinkes ihr Verständnis von BILDUNG ab: BILDUNG »hat nicht die Menschwerdung zum Ziel. Bildung gibt Antwort auf die Not und Nötigung, das Leben führen zu müssen.« (Ebd., S. 100) BILDUNG lässt sich folglich verstehen als die Notwendigkeit und Nötigung des Subjekts, »zu sich selbst und der Welt in ein Verhältnis zu treten und gestaltend wirken zu müssen – vor dem Hintergrund sich dauerhaft verändernder, zum Teil widersprüchlicher Verhältnisse« (Stinkes, 2010, S. 119). Damit gerät erneut der inter-subjektive, also gemeinsam-geteilte (Lebens-)Zusammenhang in den Fokus ihrer bildungstheoretischen Untersuchungen:

»Bildung kann im strengen Sinne nicht ein Sich-selbst-Bilden meinen, sondern einen Prozess, eine Bewegung des Bezuges in Verhältnissen und auf Verhältnisse. Das heißt, der Mensch wird genötigt, sich zu sich selbst im Kontext einer Welt der Anforderungen zu verhalten und seinem Leben eine Form, eine Gestalt, einen Ausdruck zu geben.« (Stinkes, 2008, S. 100)

Für Stinkes ist BILDUNG eine Notwendigkeit, ein Anspruch, dem sich nicht entzogen werden kann (vgl. ebd.). Andererseits bedürfe es aber auch der Betrachtung bestimmter Bedingungen dieser Notwendigkeit. Solche Bedingungen seien »politisch notwendige Illusionen: Teilhabe, Integration, Normalisierung, Autonomie« im Sinne »bildende[r] Verhältnisse«, »in denen der Andere ob seiner Andersheit nicht ausgegrenzt, abgestoßen oder gar verletzt wird, in denen Ressourcen und Unterstützungspotentiale offen stehen und niemand aufgrund gewaltförmiger Beziehungen verletzt wird« (ebd., S. 102–103; Herv. i.O.). Solche bildenden Verhältnisse stellen für Stinkes die Grundlage jedweden pädagogischen Handelns im Kontext »geistiger Behinderung« dar: »Sie sind notwendig, damit die Menschen sich gestalten und sich stabilisieren können. Damit Bildung sich entfalten kann, braucht sie kulturelle, soziale, gesellschaftliche, institutionelle, interaktionale u. ä. Bedingungen.« (Ebd., S. 102; Herv. i.O.)

Entwicklungstheoretisch fundierte Positionen

Es sind überdies bildungsbezogene Untersuchungen im Umfeld der Materialistischen Behindertenpädagogik, die den Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung prägen und die BILDUNG als Teil eines übergreifenden, kulturhistorisch bestimmten Entwicklungsprozesses begreifen (vgl. Feuser, 1989; Hoffmann, 2010; Jantzen, 2004, 2007, 2008, 2012; Ziemer, 2008).⁸ Die Theoriebildung dieser Strömung bezieht sich vornehmlich auf entwicklungspsychologische Befunde der Kulturhistorischen Schule.⁹

BILDUNG als Entwicklungs- und Aneignungsprozess

Thomas Hoffmann nimmt eine vornehmlich entwicklungstheoretisch fundierte Perspektive im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ein. Dabei steht er BILDUNG kritisch gegenüber und charakterisiert den »Begriff der ›Bildung‹ als mehrdeutig und von Widersprüchen geprägt« (Hoffmann, 2010, S. 142).

8 Wolfgang Jantzen und Georg Feuser gelten als Begründer der sich in den 1970er Jahren etablierenden Materialistischen Behindertenpädagogik (vgl. Moser, 2017). Ein Hauptmotiv der Strömung liegt in der Abkehr von der geisteswissenschaftlichen Tradition der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. ebd.). Im Fokus stehen demgegenüber eine multiperspektivische Betrachtungsweise und Verständigung von bzw. über Behinderung. Grundgelegt wird ein Verständnis von Behinderung als soziales und normatives Konstrukt. So wird davon ausgegangen, dass Behinderung aufgrund sozialer Zuschreibungsprozesse und sozial erdachter (Isolations-)Praktiken als solche überhaupt erst entsteht (vgl. Jantzen, 2007).

9 Im Begriff *Kulturhistorische Schule* wird eine Denkschule der russischen Psychologie zusammengefasst, deren Höhepunkt in den 1920er und 1930er Jahren liegt. Als bedeutende Vertreter gelten Lew S. Wygotski, Alexander R. Luria und Alexej N. Leontjew (vgl. Hoffmann, 2010, S. 145).

Und weil sowohl der Begriff *BILDUNG* als auch der Begriff *Entwicklung* im Kontext ›geistiger Behinderung‹ nahezu ausschließlich in deren Negativformen – nämlich durch Bildungsunfähigkeit bzw. ›Entwicklungsverzögerung‹ oder ›Unterentwicklung‹ – verwendet würden, bedürfe »die Geistigbehindertenpädagogik mehr denn je [...] eines allgemeinen Begriffs von Bildung und Entwicklung« (ebd., S. 144).

Hoffmann entwirft daher einen allgemeinen BILDUNGS-Begriff in Rückbezug auf die Entwicklungspsychologie der Kulturhistorischen Schule und versteht »Bildung [...] vor allem als *Aneignungsprozess*« (ebd., S. 150; Herv. i.O.). Er interpretiert BILDUNG als (schulisches) Lernen und verknüpft sie dementsprechend mit dem Ziel der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten respektive der Entwicklung »höhere[r] psychische[r] Funktionen«, die sich einzig in der »gemeinsam geteilten Handlung« (ebd., S. 155) vollziehe. Grundlage seiner Ausführungen ist die Annahme, dass sich das menschliche Bewusstsein »mit der Aneignung kultureller Zeichensysteme« (ebd., S. 151) entwickelt. Diese Aneignung vollziehe sich wiederum durch die Tätigkeit des Subjekts mit Gegenständen der kulturhistorisch geprägten Welt (vgl. ebd.). Der Entwicklungsprozess sei somit der übergreifende Prozess, »in dem sich das Kind die historischen Merkmale seiner Gattung aneignet« (ebd., S. 155). Entsprechend sei auch »das autonome, seiner selbst bewusste Subjekt [...] nicht als gegeben vorauszusetzen, sondern ein Produkt menschlicher Tätigkeit und ihrer kulturhistorischen Objektivationen« (ebd., S. 152).

Während Hoffmann den Fokus vor allem auf den Begriff *Entwicklung* legt, versteht er BILDUNG als Teilelement derselben. Demnach sind »Bildung und Entwicklung [...] einander nicht äußerlich« (ebd., S. 155). BILDUNG stellt für Hoffmann eine objektiv-gesellschaftliche Dimension von Entwicklung dar. In diesem Sinne operiert er in Rückbezug auf die Kulturhistorische Schule mit einem eindeutig und ausschließlich schulisch akzentuierten BILDUNGS-Begriff. BILDUNG wird dabei zur Voraussetzung für menschliche Entwicklung (vgl. ebd., S. 156). In Bezug auf den russischen Psychologen Lev S. Wygotski bestimmt er BILDUNG »als ›notwendiges, immanentes und allumfassendes Moment‹ des menschlichen Entwicklungsprozesses« (ebd., S. 155). (Schulische) BILDUNG ist für Hoffmann also bedeutsam für den Prozess der menschlichen Bewusstseinsentwicklung, in dem sich der Mensch die gesellschaftliche, objektive Bedeutung von Zeichen aneignet (vgl. ebd.). Dieser Teilprozess sei nun allerdings um die Aneignung und Erschließung eines subjektiven Sinns zu ergänzen, was für Hoffmann in erzieherischer Verantwortung liegt:

»Während das erzieherische Moment dem Lernen Richtung und Antrieb gibt und damit die sinnhafte, emotionale und motivationale Seite der Tätigkeit des Kindes beeinflusst, zielt Bildung auf die Aneignung allgemeiner, gesellschaftlicher Bedeutungen und damit auf die (Selbst-)Veränderung kognitiver Fähigkeiten und Funktionen.« (Ebd., S. 162)

Das vornehmlich auf Kognition und Denken fokussierte Verständnis von BILDUNG, das Hoffmann in Rückbezug auf die Kulturhistorische Schule entwickelt (vgl. ebd., S. 154), lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: »Bildung: im Sinne der Kulturhistorischen Schule bezeichnet einen durch Unterricht strukturierten Lernprozess, der sich als unverzichtbarer und unersetzlicher Teil menschlicher Entwicklung darstellt.« (Ebd., S. 163)

BILDUNG als relationaler und verändernder (Entwicklungs-)Prozess

Ein ähnliches, ebenfalls an der Kulturhistorischen Schule orientiertes und vornehmlich entwicklungspsychologisch geprägtes Verständnis teilen Tobias Bernasconi und Ursula Böing (2015). Sie gehen allerdings in ihren bildungsbezogenen Untersuchungen über ein am Begriff *Lernen* orientiertes Verständnis von BILDUNG hinaus und verknüpfen die entwicklungstheoretischen Befunde mit denen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie einer an postmodernen Theorien orientierten Denkrichtung innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Bernasconi und Böing (2015, S. 106) verstehen BILDUNG unter Rekurs auf den Erziehungswissenschaftler Hans-Christoph Koller dementsprechend als die »grundlegende Veränderung des Verhältnisses von Ich und Welt« (Koller, 2012a, S. 16), wobei diese Veränderung Mensch und Welt gleichermaßen betreffe. Mit dem Begriff *BILDUNG* bezeichnen die Autoren somit einen »Wechselwirkungsprozess zwischen Mensch und Welt« bzw. ein »Geschehen, aus welchem sowohl der Mensch als auch die Welt verändert hervorgehen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 107). Ausgangspunkte dieser Veränderung stellen – nun wiederum in Rückbezug auf die kulturhistorische Position – der »Prozess der Aneignung von *Bedeutung*« und die »*Herausbildung von persönlichem Sinn*« (ebd., S. 108; Herv. i.O.) durch die tätige Auseinandersetzung mit Gegenständen dar. Diesen zweiseitigen Prozess bezeichnen sie vor dem Hintergrund des kulturhistorisch geprägten Entwicklungsverständnisses als »*Enkulturationsprozess*« (ebd.; Herv. i.O.). Bernasconi und Böing verbinden diese entwicklungspsychologisch begründete Vorstellung eines dialektischen Geschehens der »*Aneignung von Bedeutung* und »*Herausbildung von persönlichem Sinn*« (ebd.; Herv. i.O.) mit den bildungstheoretischen Grundbegriffen des *Elementaren* und des *Fundamentalen* nach Klafki.¹⁰

So lässt sich laut Bernasconi und Böing das, was aus entwicklungspsychologisch orientierter Perspektive als Prozess der »Aneignung von Bedeutung« (ebd., S. 108) bezeichnet wird, mit Bezug auf Klafki als das *Elementare* im Sinne einer »Bedeutungserschließung des Menschen für seine kulturell und historisch gewordene Welt« (ebd.) erfassen. Dieser Prozess vollziehe sich durch die aktive Auseinandersetzung bzw. Tätigkeit mit Gegenständen der kulturellen Welt. Das Motiv der Tätigkeit meint wiederum das »persönliche, subjektive Erleben« (ebd., S. 110). Den Prozess der subjektiven Aneignung kulturell und historisch gewordener Bedeutung eines Gegenstandes explizieren Bernasconi und Böing am Beispiel des Löffels. Denn im Löffel, der als »Kulturwerkzeug« verstanden werden kann, »kristallisieren sich [...] die gesellschaftlichen Erfahrungen und Praktiken der Menschen« (ebd., S. 108), die subjektiv angeeignet werden. So werde sich das Subjekt im Prozess der Aneignung von Bedeutung durch die tätige Auseinandersetzung mit dem Löffel der kulturell und historisch gewordenen Bedeutung desselben gewahr.

10 Aufgrund der eindeutig kulturtheoretischen Ausrichtung des Verständnisses von BILDUNG bei Bernasconi und Böing und der theoretischen Bezüge zur Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ließe sich die genannte Position im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auch den bereits beschriebenen kulturtheoretisch orientierten Positionen zuordnen. Weil die von Bernasconi und Böing vorgenommenen bildungsbezogenen Überlegungen allerdings vornehmlich Entwicklungsprozesse im Sinne der Kulturhistorischen Schule fokussieren, wird die von ihnen vertretene bildungstheoretische Position an dieser Stelle dargelegt.

Dieser Prozess lasse sich wiederum im Begriff des *Elementaren* fassen, der die »Erschließung der Welt für den Menschen« (ebd.) zum Ausdruck bringt. Die tätige Auseinandersetzung, bei der sich das Subjekt »die Bedeutung eines Gegenstandes« für sich selbst erschließt, vollziehe sich auf »verschiedenen Entwicklungsniveaustufen« (ebd.), wobei dabei jeweils bestimmte Formen der Tätigkeit dominierten, »die sich auf verschiedenen Entwicklungsniveaustufen in je spezifischer Form offenbaren« (ebd., S. 110).

Der Prozess der *Aneignung von Bedeutung* wird von Bernasconi und Böing um die Dimension des *Fundamentalen* erweitert. Das *Fundamentale* beschreibt die »emotional-affektive[...] Struktur der Bildungssituation« (ebd.), durch die jeder BILDUNGS-Prozess gekennzeichnet ist und die den Aspekt des *Elementaren* notwendigerweise zu ergänzen habe. Das *Fundamentale*, bzw. die Herausbildung von persönlicher Bedeutung, vollziehe sich in »der zunehmenden Erfahrung in Bezug auf die Sache« (ebd., S. 108).

Als Auslöser dieser Prozesse bestimmen Bernasconi und Böing die »krisenhaften Übergänge« (ebd., S. 112) innerhalb eines Entwicklungsprozesses. Damit lehnen sie sich wiederum an die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* an, innerhalb derer eine *Krise* als Anlass für und Anstoß von BILDUNGS-Prozessen verstanden wird (vgl. Koller, 2012a, S. 70–97). Bezugspunkt bleibt dabei weiterhin das entwicklungspsychologische Verständnis der Kulturhistorischen Schule. So wird der Begriff der *Krise* ausschließlich im Sinne der Entwicklungstheorie von Wygotski ausgelegt (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 112). Wygotski geht davon aus, dass »krisenhafte Umbrüche das gesamte System psychischer Prozesse umgestalten« (ebd.). Bernasconi und Böing konnotieren den Begriff der Krise positiv als »Ort der Entstehung des Neuen« (ebd., S. 113). Veränderungsprozesse verstehen sie als »(entwicklungs-)logische Konsequenz krisenhafter Ereignisse« (ebd., S. 111). Eine Krise entstehe in der erlebten »Spannung zwischen den Motiven und Bedürfnissen des Kindes« (ebd., S. 112) und »dem Bereich der operational-technischen Möglichkeiten, der dem Können und den kognitiven Fähigkeiten des Kindes entspricht« (Manske 2004, zit.n. ebd.). Bernasconi und Böing (2015) verorten die »krisenhaften Umbrüche« innerhalb der »Übergänge zwischen der Zone der aktuellen Entwicklung (ZdaE) und der Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE)« (S. 112), wobei diese Zonen »relativ stabile Gleichgewichtsphasen« (Hoffmann 2013, zit.n. ebd.) zwischen »krisenhaften Konflikten zwischen Wollen und Können« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 112) darstellen. Krisenhafte Umbrüche vollziehen sich somit in einer Art Zwischenstadium zweier aufeinanderfolgender Entwicklungszonen. Die Zone der aktuellen Entwicklung repräsentiere dabei »das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes« (ebd.). Die Erfahrung des Noch-Nicht-Könnens führe sodann zur (Entwicklungs-)Krise und deute auf die Phase der nächsten Entwicklung hin. Eine Krise interpretieren Bernasconi und Böing als Störung eines Gleichgewichts, das es durch den Zugewinn an Können und Wissen wiederherzustellen gelte. So lasse sich dem entstehenden Konflikt bzw. der Krise »durch Tätigkeit innerhalb eines sozial vermittelten Kontextes« produktiv begegnen, wobei dieser Konflikt »auf ein höheres psychisches Niveau überführt« (ebd.) werde. Bernasconi und Böing schließen daraus, dass die Krise der »Ort [ist], an dem sich das innere Erleben wandelt und Bildungsprozesse nachhaltig evoziert werden« (ebd.). Das Entstehen von Neuem begründen sie in diesen krisenhaften Erfahrungen, in denen routinierte Handlungen zur Behebung des Problems nicht mehr ausreichen. Sie weisen überdies in erneutem Bezug auf die Kulturhistorische Schule und die Grundlagen der

Tätigkeitstheorie auf die Notwendigkeit der »sozialen Eingebundenheit« (ebd., S. 113) des BILDUNGS-Subjekts hin: »Erst in der gemeinsam geteilten Tätigkeit mit Anderen erschließt sich dem Kind die jeweils noch in Reifung befindliche ZdnE.« (Ebd.) Eine notwendige Bedingung für den erfolgreichen Vollzug des Entwicklungsgeschehens stelle dabei die »gemeinsame Situation« dar, die »emotional positiv ausgekleidet« (ebd.) sein soll.

Konstruktivistisch und systemtheoretisch fundierte Positionen

Im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigen sich auch auf den Grundlagen des Konstruktivismus aufbauende sowie vornehmlich an sozial- bzw. systemtheoretischen Überlegungen orientierte Positionen. Während eine konstruktivistische Perspektive auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung die Fragen nach dem Aufbau des menschlichen Bewusstseins und menschlicher Erkenntnis in den Fokus der Untersuchung stellt, beschäftigt sich die sozialtheoretisch und systemtheoretisch fundierte Perspektive mit Fragen nach sozialen Ein- und Ausschlussmechanismen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, die sich unter anderem an den Kategorien *Lernen* und *BILDUNG* entfalten. Systemtheoretische Befunde erwachsen teilweise aus Darlegungen des sogenannten Radikalen Konstruktivismus (vgl. Foerster, 2016; Glasersfeld, 2018). Beide wissenschaftstheoretischen Positionen der Erkenntnisgewinnung lassen sich miteinander kombinieren (vgl. Miller, 2021), weshalb sie im Rahmen dieser Arbeit zusammengefasst werden.

BILDUNG als Selbstbildungsprozess eines selbstreferenziellen Systems

Michael Wagner vertritt ein auf den Grundlagen konstruktivistischer Erkenntnistheorie aufbauendes Verständnis von BILDUNG und Lernen (vgl. Huberty & Wagner, 2019; Wagner, 2003, 2010). Das übergreifende Ziel seiner Argumentation liegt darin, BILDUNG neuropsychologisch und unter Zuhilfenahme konstruktivistischer Erklärungsansätze zum Aufbau des menschlichen Gehirns, des Bewusstseins und der menschlichen Erkenntnisweise zu erfassen.¹¹ Wagner nimmt an, dass der Mensch durch einen ständigen Austauschprozess in Verbindung mit der ihn umgebenden Umwelt steht. Dieser Austauschprozess vollziehe sich über die menschliche Wahrnehmung, die eine entscheidende Rolle innerhalb des Prozesses der Übersetzung sensorischer Erregung durch die Sinnesorgane in die »Sprache des Gehirns« (Roth, 2005, zit.n. Wagner, 2010, S. 169) übernehme. Wahrnehmung wird dabei »als Prozess und Resultat der Aufnahme und Bearbeitung von Reizen aus der Um- und Innenwelt eines Organismus verstanden« (Huberty & Wagner, 2019, S. 137). Dabei beruhe »die Komplexität der menschlichen Wahrnehmung [...] nicht allein auf den primären sensorischen Informationen, sondern in besonderem Maße auf den im Gehirn geschaffenen Informationen« (Wagner, 2010, S. 171). Entsprechend sei Wahrnehmung stets »abgeleitete Information, das heißt sie entsteht durch Kombination, Integration und Vergleich verschiedener Informationen« (ebd.). Zudem nimmt er an, dass in der Wahrnehmung keine objektive Realität abgebildet wird, sondern dass es

11 Wagner (2010) bezieht dabei vornehmlich die Befunde des Hirnforschers Gerhard Roth (2010, 2018) in seine Überlegungen zu BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ein.

sich bei ihr um »das Ergebnis einer gehirnternen Bedeutungszuschreibung zu an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozessen« (ebd., S. 172) handelt. BILDUNG versteht er nun vor dem Hintergrund der Grundlagen konstruktivistischer Erkenntnistheorie als Prozess, dem ein Austauschprozess des Menschen mit seiner Umwelt zugrunde liegt: »Auf Basis der Annahme einer selbstreferenziellen Struktur des menschlichen Gehirns zeigt sich nun, dass dieser der Bildung zugrunde liegende Austausch weitgehend durch interne zerebrale Prozesse der Bedeutungszuschreibung durch das Individuum bestimmt wird.« (Ebd., S. 173–174) Entsprechend sei der Mensch stets »ein sich selbst Bildender, da die Wirklichkeit, in der er lebt und mit der er sich im Austausch befindet, das Ergebnis einer Konstruktion nach internen Kriterien« (ebd., S. 173) sei. BILDUNG sei demnach eine »Form der Auseinandersetzung mit der Welt« (Huberty & Wagner, 2019, S. 137).

Wagner (2010) argumentiert ferner mit der Entwicklung und Anpassungsfähigkeit des menschlichen Gehirns, was es dem Menschen ermögliche, »Gesetzmäßigkeiten bezüglich seiner Umwelt zu entwickeln« (S. 175) und diese auch wieder zu verändern. Es sei das »Wechselspiel mit der Umwelt« (ebd., S. 176), das zur Entfaltung der Möglichkeiten des menschlichen Gehirns beitrage. Somit erhält der Einfluss der Umwelt hinsichtlich der angenommenen Selbstreferenzialität des Gehirns besondere Bedeutung. Bildungstheoretisch relevant ist diese Erweiterung für Wagner, weil anzunehmen sei, dass das Gehirn »sich im notwendigerweise konstruktiven Prozess des Wahrnehmens und Erlebens den jeweiligen Bildungsgehalt selbst« (ebd.) erschaffe. Die Umwelt sei dabei durchaus als Bestimmungsmoment jener konstruktiven Prozesse zu betrachten. Aus dem Genannten lässt sich laut Wagner schlussfolgern, dass BILDUNG als »die prinzipielle Fähigkeit des Menschen zur Selbstbildung [...] unabhängig von der Frage einer möglichen Behinderung« (ebd., S. 177) zu verstehen ist.

Wagner verbindet die konstruktivistisch begründeten bildungstheoretischen Annahmen mit Erkenntnissen einer konstruktivistischen Sozialtheorie (vgl. ebd., S. 178). Weil die angenommene Variabilität des menschlichen Gehirns aufgrund seiner Selbstreferenzialität zu Unsicherheiten führt, bedarf es laut Wagner sozialer Gemeinschaft und sozialer Systeme:

»Aufgrund der kognitiven Selbstreferenzialität des Einzelnen und der damit verbundenen Kontingenz und letztlich Unsicherheit hinsichtlich seiner Sinnzuschreibung und Handlungsentscheidungen bekommen soziale Bereiche, als stabilisierende und regulierende Faktoren, eine fundamentale Bedeutung.« (Ebd., S. 179)

Innerhalb dieser Systeme kommt es laut Wagner zu einer »zunehmenden Vergleichbarkeit neuronaler Prozesse« (ebd.) der an der sozialen Interaktion Beteiligten. Entsprechend basiert die soziale Gemeinschaft laut Wagner »auf dem Vorhandensein eines synreferenziellen Bereichs zwischen den Mitgliedern der Gemeinschaft, auf dem Vorhandensein von parallelisierten, vergleichbaren Wirklichkeitskonstruktionen« (ebd., S. 182). Diese Konstrukte konstituieren sich nach Wagner wiederum durch Kommunikation zwischen den Mitgliedern einer Gemeinschaft. Dabei würden subjektive Annahmen und bereits existierende Konstrukte des sozialen Raums miteinander parallelisiert (vgl. ebd.).

Aus diesen Befunden leitet Wagner ab, dass es für BILDUNG im dargelegten Sinne eines Selbstbildungsprozesses der sozialen Teilhabe und sozialer Interaktionen bedarf. In Hinblick auf ›Menschen mit geistiger Behinderung‹ geht Wagner in Rückbezug auf Fornefeld (1989) von elementaren Beziehungsstörungen der Personengruppe aus, die in gestörten sozialen Interaktionen ihren Ausdruck finden. Dabei sei grundsätzlich davon auszugehen, dass »der Mensch mit geistiger Behinderung [...] über die prinzipielle Fähigkeit zur Selbstbildung in der Auseinandersetzung mit der Umwelt [verfügt]« (Wagner, 2010, S. 184). Bedingung für BILDUNG sei dann einerseits, dass »der Mensch mit geistiger Behinderung in der Begegnung ›von Angesicht zu Angesicht‹ auf die in seinem Verhalten zum Ausdruck kommenden subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen eine ›Antwort‹ erhält« und andererseits »soziale Konstrukte der Gemeinschaft inhaltlich« eingebracht würden, dass es »zu einer Parallelisierung zwischen den subjektiven Deutungen des Menschen mit geistiger Behinderung und den sozialen Konstrukten seiner Gemeinschaft kommen« (ebd., S. 185) kann. Ein übergreifendes Interesse der vorgestellten Perspektive liegt im Übrigen auch darin, BILDUNGS-Prozesse von ›Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung‹ der empirischen Überprüfbarkeit zugänglich zu machen (vgl. Huberty & Wagner, 2019).

BILDUNG als Lernfähigkeit und innere Formbildung

Karin Terfloth (2010) untersucht BILDUNG vor dem Hintergrund des Konstruktivismus »durch die Brille der soziologischen Systemtheorie Bielefelder Provenienz« (S. 189). BILDUNG interpretiert sie in Anlehnung an Niklas Luhmann »im Sinne von Lernfähigkeit« (ebd., S. 205). Dabei wird »das Lernen als grundlegende Fähigkeit zu üben bzw. das Lernen zu lernen« (ebd., S. 191–192) verstanden. Obschon Luhmann, auf den sich Terfloth durchgängig bezieht, den BILDUNGS-Begriff vollständig durch den des Lernens ersetzt (vgl. ebd., S. 191), behält Terfloth selbst den BILDUNGS-Begriff in ihrer systemtheoretischen Auseinandersetzung bei. Dabei verknüpft sie die Begriffe *Lernen* und *BILDUNG* unauflöslich miteinander. Mit Luhmann beschreibt sie Lernen »als einen innerpsychischen Prozess, der als innere Formbildung definiert wird. Erlebtes wird anhand der bereits erlernten sprachlichen Begriffe verarbeitet und behalten. Daraus bilden sich Strukturen, die durch weitere Prozesse wiederum verändert werden können.« (Ebd., S. 192) Schlussendlich geht der BILDUNGS-Begriff bei Terfloth in dieser Beschreibung auf (vgl. ebd., S. 205). So werden Lern- bzw. BILDUNGS-Prozesse von Terfloth als solche beschrieben, in denen »der Schüler im Unterricht über Kommunikation mit anderen zur Auseinandersetzung mit Inhalten und somit zur Selbstreflexion und Veränderung der eigenen Umweltwahrnehmungen angeregt wird« (ebd., S. 192).

3.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung der Positionen

Der Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeichnet sich durch verschiedene (erkenntnis-)theoretische Strömungen und eine entsprechende Vielzahl an Positionen aus. Gleichwohl bemängeln Oliver Musenberg und Judith Riegert (2010c) einen »insgesamt unterentwickelten bildungstheoretischen Diskurs[...] in der Geistigbehindertenpädagogik« (S. 43). In der »sonderpädagogische[n] Theoriebildung«

sei darüber hinaus »eine deutliche Dominanz von Begriffen wie Förderung und Therapie« (ebd.) zu konstatieren. Mit Blick auf den Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist einerseits festzustellen, dass der BILDUNGS-Begriff seit jeher von besonderer Bedeutung ist und oft nahezu inflationär verwendet wird. Andererseits fehlt es bei der Verwendung des Begriffs häufig an einer bildungstheoretischen Fundierung und terminologischen Schärfe. Der BILDUNGS-Begriff wird entweder inhaltlich stark ausgeweitet (vgl. Klauß, 2006a) oder aber zur Annäherung an bzw. Begründung von weiteren erziehungswissenschaftlichen und psychologischen Zentralkategorien wie *Erziehung*, *Lernen*, *Entwicklung* oder *Förderung* herangezogen (vgl. Hoffmann, 2010; Terfloth, 2010; Wagner, 2010). Mit Stinkes (2010) ist außerdem darauf zu verweisen, dass BILDUNG im gegenwärtigen Diskurs »entweder als angeleitete, verantwortete Förder- und Lernstruktur oder aber als individuelle Lern- und Entwicklungsgeschichte« (S. 134) ausgelegt wird. Weder der Begriff *Lernen* noch die Begriffe *Förderung* und *Entwicklung* können jedoch hinlänglich erfassen, was im Begriff BILDUNG zum Ausdruck kommt. Wie dargestellt, kennzeichnen BILDUNG je nach Auslegungstradition kulturelle, gesellschaftliche bzw. ethisch-moralische Dimensionen (vgl. Benner & Brüggem, 2004; Blankertz, 1989; Rieger-Ladich, 2019; Zirfas, 2011). Diese Bedeutungsdimensionen kommen in den vorgeschlagenen Alternativbegriffen nicht bzw. nicht hinreichend zum Tragen. Letztere eignen sich somit zwar für erziehungswissenschaftliche bzw. sonderpädagogische Forschung, scheinen für *bildungsbezogene Theoriebildung* aber nicht angemessen zu sein.

Im Folgenden werden nun die dargestellten Positionen kritisch beleuchtet und hinsichtlich ihrer Bedeutung zur Bearbeitung des Problems unzureichender BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung befragt. Das Augenmerk liegt auf Positionen, die zur Fundierung eines allgemeinen BILDUNGS-Verständnisses beitragen können. Darüber hinaus gilt es, diskursive Leerstellen ausfindig zu machen. Eine anschließende Untersuchung dieser Leerstellen kann dazu beitragen, ein allgemeines BILDUNGS-Verständnis vor dem Hintergrund bereits existierender Positionen zu fundieren und BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren.

Die dargestellten kulturwissenschaftlich fundierten Diskursbeiträge konzentrieren sich auf die kulturelle Dimension als konstitutives Element von BILDUNG. Darin kommt ein weites Kulturverständnis zum Tragen, was sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als notwendig und fruchtbar erweist. BILDUNG stellt innerhalb der benannten Positionen ein Analysekriterium für gelingende (kulturelle) Teilhabe der Personengruppe dar. Zugleich wird der Anspruch an BILDUNG erhoben, zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Kultur beizutragen. BILDUNG gilt als Prozess, von dem niemand auszuschließen ist. Allerdings erschwert der dieser Position zugrunde liegende Bezug auf ein neuhumanistisches BILDUNGS-Verständnis bildungstheoretische Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, da damit Ideale zur Norm erhoben werden, an denen Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung scheitern müssen. So zeigt sich die Herausforderung, dass BILDUNG in neuhumanistischer Tradition mit bestimmten normativen Ansprüchen an subjektive und verstandesbezogene Fähigkeiten geknüpft wird, was sogar zur Annahme unterschiedlicher »Bildungsgrade« (Lamers & Heinen, 2006, S. 156) führen kann. Dabei ist die Konsequenz der Ausweitung des BILDUNGS-Verständnisses, durch die jedwede Zu- und Anwendung – auch solche

ohne pädagogischen Anspruch – einbezogen werden kann, ebenfalls kritisch zu betrachten. Stinkes (2008) bemängelt, dass »der nicht näher reflektierte Begriff der Bildung innerhalb der Behindertenpädagogik eine sehr weite Auslegung des Bildungsverständnisses« (S. 83) ermöglicht, was bildungstheoretisches Nachdenken erschwert, da der Begriff dadurch an Schärfe verliert und verwässert. Eine solche unkritische Ausweitung führt für Stinkes dazu, dass »alle Aktivitäten, seien sie therapeutischer, medizinischer und/oder pflegerischer Natur, d.h. Handlungen *ohne* pädagogischen Anspruch, als ›Bildung‹ verstanden werden« (ebd.; Herv. i.O.). Dennoch ist die innerhalb der kulturtheoretischen Position vorgenommene Interpretation von BILDUNG als lebenslanger und sämtliche Lebensbereiche umfassender Prozess bedeutsam für bildungsbezogene Theoriebildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dabei tritt die Forderung »anspruchsvolle[r] Bildungsinhalte« (Lamers & Heinen, 2006, S. 157) einer Verwässerung des BILDUNGS-Verständnisses zudem entschieden entgegen. Auch die Neuakzentuierung des Konzeptes der Selbstbestimmung scheint im Kontext geistiger und schwerer Behinderung aussichtsreich. Zugleich zeigt sich, dass es einer veränderten Sichtweise auf bestimmte Motive und Aspekte bedarf, um BILDUNG hinreichend – und sodann auch im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – theoretisieren zu können.

Einen veränderten Blick auf BILDUNG ebenso wie auf BILDUNGS-Ziele und -Ideale ermöglichen die dargestellten phänomenologisch fundierten Positionen. BILDUNG wird aus phänomenologischer Perspektive im Gegensatz zur neuhumanistisch geprägten Tradition als Prozess des »Umlernens« (Fornfeld, 2009, S. 112) konzipiert. Damit wird das klassische BILDUNGS-Verständnis in ein anderes Licht gerückt. Kritisch anzumerken ist allerdings, dass hier die kulturelle Dimension von BILDUNG größtenteils unberücksichtigt bleibt, weshalb etwa Fornfeld mit dem Begriff des *Lernens* operiert. Dabei bleibt weitgehend unklar, inwiefern der Prozess des *Um-Lernens* als BILDUNG zu begreifen ist. Stinkes gibt daher kritisch zu bedenken, dass das Konzept BILDUNG auch in phänomenologisch orientierten Untersuchungen zu wenig berücksichtigt wird: »In allen Arbeiten werden Ansätze eines zerrissenen, von Fremdheit und Anonymität durchzogenen, mit dem Anderen verflochtenen Subjekt (=Ent-Subjektivierung) deutlich, jedoch erfolgt keine systematische Bezugnahme auf das Problemfeld Bildung.« (Stinkes, 2008, S. 87) Demgegenüber bietet das von Stinkes entworfene allgemeine BILDUNGS-Verständnis die Möglichkeit, BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung umfassend zu theoretisieren. So zeigen die von ihr bildungstheoretisch akzentuierten Motive der *Leiblichkeit*, der *Intersubjektivität* und der *Responsivität* Möglichkeiten, BILDUNG *anders* zu denken, was sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar erweisen kann.

Bei der entwicklungspsychologischen Position im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigen sich Herausforderungen hinsichtlich der Frage, inwiefern BILDUNG bzw. BILDUNGS-Prozesse von Lern- bzw. Entwicklungsprozessen zu unterscheiden sind. Dieses Problem scheint bei sämtlichen an der kulturhistorischen Schule orientierten bildungstheoretischen Ausführungen auf. Gemeinhin wird hier der BILDUNGS-Prozess als »entwicklungspsychologischer Prozess der Welterschließung« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 110) beschrieben. Dies ist insofern kritisch zu bewerten, als die Verschmelzung bildungstheoretischer und entwicklungstheore-

tischer Erkenntnisse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit der Gefahr verbunden ist, dass bildungstheoretische Aspekte hinter entwicklungspsychologischen oder lerntheoretischen zurücktreten. Während BILDUNG zumeist mit einem normativen Anspruch verbunden ist und die entsprechenden Prozesse so konzipiert werden, dass sie auf den gesamten Menschen wirken, beziehen sich Entwicklungstheorien gemeinhin auf einzelne Teilbereiche der menschlichen Entwicklung. Darüber hinaus nehmen Entwicklungstheorien nicht hinreichend Bezug auf das Mensch-Welt-Verhältnis und lassen normative ebenso wie kulturell-gesellschaftliche Prozesse unbeachtet. Diesbezüglich stellt die Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule zwar eine Ausnahme dar, allerdings ist auch hinsichtlich ihrer Befunde fraglich, inwiefern der Entwicklungsbegriff in seiner ursprünglich psychologischen Ausrichtung dazu geeignet ist, bildungstheoretische Forschung nachhaltig zu befruchten. Zwar stellen die auf die Kulturhistorische Schule bezogenen Positionen in ihrem BILDUNGS-Verständnis die kulturellen wie historischen Dimensionen von BILDUNG heraus, schlussendlich bleibt aber unklar, was als BILDUNG begriffen wird. Darüber hinaus wird BILDUNG auf Prozesse der Aneignung und des Zugewinns von Wissen und Können beschränkt. Erneut ist unklar, inwiefern sich BILDUNG dann von anderen Phänomenen wie etwa dem des *Lernens* unterscheidet. Werden Entwicklungs- und BILDUNGS-Prozesse synonym verhandelt, liegt darin außerdem die Gefahr, dass BILDUNG – nun auch verstanden als pädagogisch-didaktische Zuwendung – auf den Aspekt der Förderung beschränkt wird. Auch der in der (Sonder-)Pädagogik etablierte Begriff der *Förderung* kann den der BILDUNG nicht ersetzen. Vielmehr ist in Bezug auf Ackermann (2010, S. 240) darauf hinzuweisen, dass Förderung aus BILDUNG erwachsen sollte.

Bernasconi und Böing (2015) begegnen den Problemen der entwicklungspsychologisch fundierten Perspektive dadurch, dass sie ein Verständnis von BILDUNG als relationales Geschehen der Sinnaneignung einerseits und der subjektiven Bedeutungsbildung andererseits entwickeln. Damit knüpfen sie an gängige bildungstheoretische Überlegungen und das Motiv der Relationalität des Welt- und Selbstbezugs bzw. der *doppelseitigen Erschließung* nach Klafki (1959/1964, S. 298) an. Allerdings beziehen auch sie sich bei BILDUNGS-Fragen auf ein eindeutig kulturhistorisch geprägtes Verständnis von Entwicklung, weshalb sich schlussendlich jeder Prozess der Aneignung von Sinn und der Ausbildung von Bedeutung als BILDUNG begreifen lässt, ohne dabei die normativen, transformatorischen oder reflexiven Dimensionen, die BILDUNG im Gegensatz zu *Lernen* oder zu *Entwicklung* mit auszeichnen, hinreichend zu berücksichtigen. Dennoch zeichnet sich das BILDUNGS-Verständnis der Autoren durch den Einbezug der Frage nach dem Verlauf von BILDUNGS-Prozessen aus. Damit erweist es sich als bedeutsam für den Fortgang dieser Untersuchung. Kritisch anzumerken ist jedoch auch bezüglich der theoretischen Analyse von BILDUNGS-Prozessen, dass das von Bernasconi und Böing (2015) vertretene Verständnis dieser Prozesse als solche der Aneignung von Sinn und Bedeutung einer konstruktivistisch geprägten Vorstellung von Lernen und BILDUNG Vorschub leistet. Dies ist insofern problematisch, als damit das tätige Subjekt besonders in die Verantwortung genommen wird, die kulturell-historische Bedeutung eines Gegenstandes aktiv zu verinnerlichen und »verfügbar« zu machen. Fraglich ist dabei, inwieweit BILDUNGS-Prozesse tatsächlich eigenaktiv gesteuert werden können. Außerdem ähnelt das von Bernasconi und Böing fundierte Verständnis von BILDUNGS-Prozessen in einer gemäßigten

Ausprägung der konstruktivistischen Position im bildungstheoretischen Diskurs. Auch diese ist jedoch nicht unkritisch zu betrachten.

So fokussieren konstruktivistisch orientierte Positionen *BILDUNG* vornehmlich als neuronalen Prozess und damit einseitig. Es ist fraglich, ob der Begriff *BILDUNG* geeignet ist, neuronale Konstruktions-Prozesse und auf das Organ des Gehirns reduzierte Aufbau- und Veränderungsprozesse zu beschreiben. Darüber hinaus ist zu fragen, inwiefern die Reduktion menschlicher Erkenntnis und des menschlichen Bewusstseins auf das Gehirn zulässig sein kann und ob sie im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nicht vielmehr schadet als nützt. Während an neuhumanistischen Idealen orientierte Positionen dazu beitragen, dass das *BILDUNGS*-Verständnis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung sehr stark ausgeweitet wird, zeigt sich in Hinblick auf konstruktivistisch orientierte Positionen zusätzlich die Gefahr, dass nicht nur jeder Behandlung bildungstheoretisches Potenzial zugewiesen werden kann, sondern dass darüber hinaus auch jede Handlung und Aktivität des *BILDUNGS*-Subjekts, seien es etwa gesteigerte Aufmerksamkeit oder physiologische Veränderungen, unter dem Begriff *BILDUNG* subsumiert werden könnten. Obschon konstruktivistische und letztlich auch systemtheoretische Positionen *Prozesse* untersuchen, lässt sich kritisch fragen, ob sie dabei tatsächlich Prozesse in den Blick nehmen, die als *BILDUNG* begriffen werden können.

Zusammenfassend lassen sich innerhalb des Diskurses über *BILDUNG* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung Positionen ausmachen, mittels derer sich einer Konzeption von *BILDUNG* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung angenähert werden kann. Insgesamt zeigt sich hier jedoch ein Desiderat an bildungsphilosophischen Positionen. Es zeigt sich auch, dass innerhalb der Wissenschaftsdisziplin der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung bislang weitgehende Uneinigkeit darüber herrscht, was im Begriff *BILDUNG* zum Ausdruck kommt und wie sich das Phänomen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung hinreichend erfassen lässt. Bestimmte gestaltgebende Motive von *BILDUNG* werden zwar benannt und im Kontext geistiger und schwerer Behinderung theoretisch untersucht. Dabei werden aber z.T. tradierte Perspektiven, anthropologische (Selbst-)Deutungen und Vorannahmen unkritisch übernommen, die im spezifischen Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit Komplikationen und Herausforderungen einhergehen können.

Die uneindeutige theoretische Lage kann auch zu einem unklaren Verständnis von *BILDUNG* in der pädagogischen Praxis beitragen (vgl. Schindler, 2021, S. 380), was wiederum dazu führen kann, dass nicht geklärt ist, welchen Ansprüchen pädagogische Bemühungen in Bezug auf *BILDUNG* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu genügen haben bzw. wie sich ein wenig präziser Anspruch auf *BILDUNG* überhaupt praktisch umsetzen lässt. Die Konsequenz ist, dass *BILDUNGS*-Möglichkeiten im Kontext geistiger und schwerer Behinderung gar nicht oder nicht hinreichend angeboten werden. Das bildungstheoretische Desiderat äußert sich somit in Form eines Ausschlusses von *BILDUNG* und unzureichender kultureller Teilhabe, was sich im Alltag der Personengruppe offenbart. Entsprechend bedarf es im Kontext geistiger und schwerer Behinderung weiterer Forschung, die zunächst das Phänomen *BILDUNG* theoretisch konkretisiert, dabei allerdings gängige (Vor-)Annahmen auch kritisch überprüft. Vor dem Hintergrund dieses Desiderats sieht sich diese Arbeit vor die Aufgabe gestellt, ein allgemeines Verständnis von *BILDUNG* auszuarbeiten, das Menschen mit geistiger

und schwerer Behinderung mit einbezieht und das sich auch positiv auf das praktische pädagogische Handeln auswirken kann.

Als aussichtsreicher Anhaltspunkt für diese Aufgabe lassen sich bildungsphilosophische Forschungsarbeiten aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft seit den 1980er Jahren anführen, die sich einem tradierten BILDUNGS-Ideal entgegenstellen (vgl. I, Kap. 1.1). Umso erstaunlicher erscheint es, dass die Erkenntnisse im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang kaum berücksichtigt werden. Der Einbezug von Befunden aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und damit zusammenhängend der theoretische Einbezug eines postmodernen BILDUNGS-Verständnisses erscheinen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in zweifacher Weise bereichernd: Erstens können vor dem Hintergrund postmoderner Debatten traditionelle BILDUNGS-Ideale kritisch reflektiert und überarbeitet werden. Dies ermöglicht es, BILDUNG *anders* zu denken (vgl. Koller, 2012a). Zweitens bietet sich damit die Möglichkeit, BILDUNGS-Prozesse in den Fokus wissenschaftlicher Forschung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu nehmen. Die grundlegende Erforschung von BILDUNGS-Prozessen kann dazu beitragen, herauszufinden, *wie* BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verläuft. Bisherige Untersuchungen legen den BILDUNGS-Prozess im Kontext geistiger und schwerer Behinderung vornehmlich lern- bzw. entwicklungsorientiert aus. Mit Huberty und Wagner (2019) ist außerdem zu konstatieren, dass »Bildungsprozesse bei Menschen mit schwerer Behinderung [...] trotz sich weiter entwickelnder Bildungsangebote einem hohen Grad an Unbestimmtheit hinsichtlich ihrer Nachvollziehbarkeit [unterliegen]« (S. 136). Die abschließende These lautet, dass die Konzentration auf den Verlauf von BILDUNGS-Prozessen neben bzw. in Kombination mit der theoretischen Fundierung eines allgemeinen BILDUNGS-Verständnisses dazu beitragen kann, die BILDUNGS-Situation im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern und BILDUNGS-Benachteiligung zu verringern. Auch ist anzunehmen, dass das in der Pädagogik für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung konstatierte Fehlen didaktisch-methodischer Theorien und Konzepte (vgl. Lamers & Heinen, 2006, S. 158) u. a. auf ein Unwissen bezüglich des Verlaufs von BILDUNGS-Prozessen in diesem Kontext zurückgeführt werden kann. Folglich bedarf es zur Verbesserung der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation der Personengruppe einer fundierten und fundierenden (theoretischen) Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.