

Resümee

Problem und Fragestellung

Die Arbeit leistet einen Beitrag zum Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dabei folgt sie der Hauptthese, dass eine philosophische Erforschung von BILDUNG dazu beitragen kann, die unzureichende BILDUNGS-Situation im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern. Abschließend werden die vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes generierten Erkenntnisse zusammengefasst und hinsichtlich ihrer Bedeutung für den wissenschaftlichen Diskurs und die pädagogische Praxis kritisch reflektiert.

Den Ausgangspunkt der Arbeit bildet die historisch belegbare Erfahrung unzureichender BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung. Es handelt sich hierbei nicht nur um einen Verstoß gegen das allgemeine Menschenrecht auf BILDUNG. Mangelnde BILDUNG und unzureichende Teilhabe sind im Kontext geistiger und schwerer Behinderung darüber hinaus auch von existenzieller Bedeutung. Lebensrecht und BILDUNGS-Recht von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung stehen in einem interdependenten Verhältnis zueinander. Entsprechend drängend fordert die gegenwärtige BILDUNGS-Situation der Personengruppe dazu auf, sich zur benannten Problematik zu verhalten. Den Ausgangspunkt der Untersuchung bildet die Überzeugung, dass es zur Veränderung der gegenwärtigen Situation einer veränderten theoretischen Perspektive auf BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf. Ferner wird angenommen, dass sich eine veränderte theoretische Perspektive auf BILDUNG auch auf die didaktische Forschung übertragen lässt und somit das praktische pädagogische Handeln positiv beeinflussen kann. Die übergreifende Forschungsfrage lautet: *Wie lässt sich ein allgemeines Verständnis von Bildung und Bildungsprozessen theoretisch fundieren und für die pädagogische Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar machen?*

Diese Arbeit ist nicht der erste Versuch, mit den Mitteln der Wissenschaft Antworten auf die sich aufdrängenden Fragen im Zusammenhang mit der gegenwärtigen BILDUNGS-Situation von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu finden (vgl. I, Kap. 3). Gleichwohl zeigt sich, dass die bisherigen Erkenntnisse bildungstheoretischer Forschung nicht ausreichen, um die BILDUNGS-Situation der Personengruppe hinrei-

chend zu verbessern. Im Gegenteil zeigen die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Zeiten der COVID-19-Pandemie den (erneuten bzw. anhaltenden) Ausschluss von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in aller Schärfe. Die Analyse des Diskurses über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung, die in Kapitel 3 im ersten Teil der Arbeit geleistet wird, zeigt, dass die Ursache unzureichender BILDUNG bislang vornehmlich im Felde der Didaktik verortet wird. Die Analyse offenbart allerdings auch bildungstheoretische Desiderate und theoretische (Miss-)Verständnisse, die bildungsbezogenes und didaktisches Nachdenken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung erschweren bzw. verhindern. Die Übersicht in *Tabelle 1* fasst die Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zusammen:

Tabelle 1: Positionen im Diskurs über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

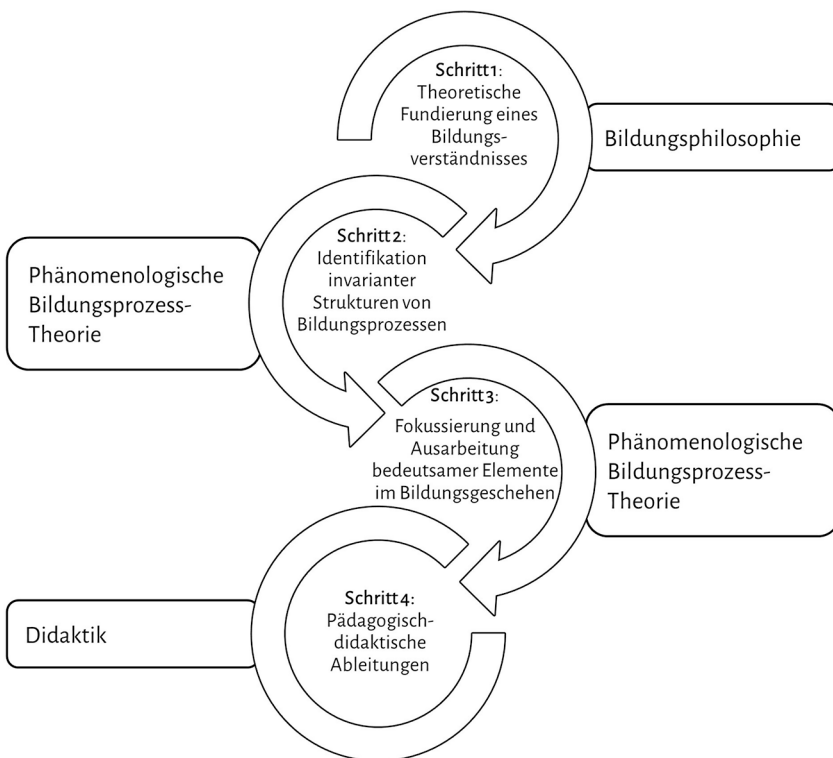
Kulturwissenschaftlich fundierte Positionen
Bildung als Bedingung für Kultur und Teilhabe (Norbert Heinen und Wolfgang Lamers)
Bildung als Aneignung von Kultur (Theo Klauß)
Bildung als selbstreflexiver Prozess des Menschen (Karl-Ernst Ackermann)
Bildung als relationaler Prozess der Welt- und Selbstgestaltung (Tobias Bernasconi und Ursula Böing)
Phänomenologisch fundierte Positionen
Bildung als Gabe in zwischenmenschlicher Beziehung (Barbara Fornefeld)
Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen (Ursula Stinkes)
Entwicklungstheoretisch fundierte Positionen
Bildung als Entwicklungs- und Aneignungsprozess (Thomas Hoffmann)
Bildung als relationaler und verändernder (Entwicklungs-)Prozess (Tobias Bernasconi und Ursula Böing)
Konstruktivistisch und systemtheoretisch fundierte Positionen
Bildung als Selbstbildungsprozess eines selbstreferenziellen Systems (Michael Wagner)
Bildung als Lernfähigkeit und innere Formbildung (Karin Terfloth)

Vor dem Hintergrund des dargestellten Problems, der kritischen Reflexion des bildungstheoretischen Diskurses im Kontext geistiger und schwerer Behinderung sowie der Identifikation diskursiver Leerstellen ergibt sich der übergreifende Auftrag der Arbeit. Dieser liegt in der Erforschung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit dem Ziel, die BILDUNGS-Situation der Personengruppe zu verbessern. Die einzelnen Aufgaben dieser Arbeit können folgendermaßen zusammengefasst werden:

Erstens bedarf es zur produktiven Bearbeitung des Problems einer grundlegenden Theoretisierung von BILDUNG durch die Identifikation charakteristischer Motive und Elemente, um BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *be-greifbar* zu machen. Die Aufgabe der Arbeit liegt somit zunächst in der kritischen Reflexion von Motiven und Konzeptionen, die mit BILDUNG traditionell verbunden sind. Ein Fokus liegt

außerdem darauf, BILDUNG nicht als exklusives Phänomen zu konzipieren. Zugleich wird das Ziel verfolgt, den BILDUNGS-Begriff nicht so auszuweiten, dass er seiner kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Dimensionen beraubt wird. *Zweitens* bedarf es der Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen. Die Frage, die sich stellt, ist, wie diese Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verlaufen. Die zweite Aufgabe der Arbeit besteht somit darin, BILDUNGS-Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren. *Drittens* zeigt sich, dass es einer genaueren theoretischen Analyse jener Prozesse vor dem Hintergrund der Frage bedarf, wie diese angestoßen, herausgefordert und in ihrem Verlauf *produktiv* befördert werden können. Die dritte Aufgabe liegt somit darin, die Bedeutung einzelner Elemente im BILDUNGS-Prozess herauszuarbeiten. Dieses Vorgehen stellt die Arbeit *viertens* vor die Aufgabe, didaktische Erkenntnisse zu generieren, die sich auf die pädagogische Praxis übertragen lassen. Zu wünschen bleibt, dass damit ein Beitrag geleistet wird, der pädagogisches Wahrnehmen, Denken und Handeln verändern und das Problem unzureichender BILDUNG und mangelnder kultureller Teilhabe im Kontext geistiger und schwerer Behinderung verringern kann. *Abbildung 1* fasst die einzelnen Schritte zusammen.

Abbildung 1: Die vier Erkenntnisschritte und die zugehörigen Erkenntnisfelder



Zusammenfassung der Ergebnisse

Es folgen eine Zusammenfassung der Ergebnisse und eine kritische Reflexion der Beiträge der Arbeit zur wissenschaftlichen Diskussion und ihrer Bedeutung für die pädagogische Praxis.

Theoretische Fundierung von Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (Schritt 1)

BILDUNG ist vielgestaltig und durch eine Vielzahl von z.T. unauflöslich ineinander verwobenen Dimensionen gekennzeichnet. Entsprechend vielstimmig ist auch der Diskurs über BILDUNG. BILDUNG ist mit anthropologischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen (Selbst-)Deutungen unauflöslich verbunden (vgl. I, Kap. 1). Es zeigt sich, dass eine endgültige Bestimmung oder Definition des Begriffs weder sinnvoll und zielführend noch überhaupt möglich ist. Auch wenn sich BILDUNG nicht eindeutig, letztbegründet und universell bestimmen lässt, ist es dennoch möglich – und für wissenschaftliche Forschung notwendig – die Gestalt von BILDUNG zu schärfen. Die Arbeit konkretisiert BILDUNG als kulturelles und gesellschaftliches Phänomen, das sich verändernd auf das Selbst und auf die Welt auswirkt – wobei diese Konkretisierung nicht als vollständig oder abgeschlossen gelten kann.

BILDUNG ist gemeinhin durch den Einfluss moderner Weltentwürfe und Selbstdeutungen mit Idealen und Konzepten verbunden, die ein vernunftgeleitetes, souveränes und selbstreflexives Subjekt zur Norm erheben. Damit gehen die normativen Zielvorstellungen von Selbstentfaltung, Höherbildung, Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung und Autonomie einher. Dass die seit Beginn der Neuzeit zugrunde liegenden Selbstdeutungen vom Menschen als einem sich selbst entfaltenden, souveränen Subjekt ebenso wie die sich daran anschließenden Zielbestimmungen von BILDUNG kritisch hinterfragt werden können, verdeutlicht der Einbezug poststrukturalistischer und phänomenologischer Theorien in Kapitel 1 des zweiten Teils der Arbeit. Vor diesem Hintergrund wird hier ein alternatives Verständnis von BILDUNG erarbeitet: Bildung ist im Rahmen dieser Untersuchung das Geschehen der relationalen Veränderung von Welt- und Selbstverhältnissen im intersubjektiven Austausch mit der Welt bzw. mit kulturellen Ordnungen (vgl. II, Kap. 1). Die (Neu-)Akzentuierung invarianter Strukturmerkmale von BILDUNG ist ein bedeutsames Ergebnis der vorliegenden Arbeit.

BILDUNG ist ein elementarer Bestandteil des Lebens in der Gesellschaft und steht in einem unauflösbaren Verhältnis mit sozialen und politischen Bedingungen. Aus diesem Grund besitzt BILDUNG immer auch eine normative Dimension. Bildung ist im Rahmen dieser Arbeit mit dem normativen Ziel verbunden, das Gute Leben (vgl. Nussbaum, 2016) für sich selbst und in der Gemeinschaft vor dem Hintergrund eines freiheitlichen und demokratischen Wertekonsenses zu ermöglichen. Mit diesem übergreifenden Ziel sind die politischen und gesellschaftlichen Ziele der *Selbstbestimmung*, *Solidarität* und *Mitbestimmung* (vgl. Klafki, 2007) eng verbunden. Diese Zielbestimmungen adressieren jedoch nicht den Einzelnen. Bildung beschreibt hier nicht das individuelle Erreichen jener Ziele. Es handelt sich um *gesellschaftliche* Ziele. Der ›Wert‹ von Bildung bemisst sich an den *gesellschaftlichen* Fähigkeiten zur *Selbstbestimmung*, *Mitbestimmung* und *Solidarität*, die da-

zu verhelfen können, das Gute Leben in der Gemeinschaft für alle Mitglieder zu ermöglichen. Dem Motiv der Solidaritätsfähigkeit kommt für den in dieser Arbeit fokussierten Kontext besondere Bedeutung zu. Bildung als sozial-gesellschaftliches Phänomen ist mit dem gesellschaftlichen Anspruch verbunden, *als Gesellschaft* solidarisch, in ethischer Verantwortung und Stellvertretung für diejenigen Mitglieder der Gesellschaft mit einzustehen und einzutreten, die besonders vulnerabel, die in gesellschaftlichen Diskursen unterrepräsentiert bzw. unsichtbar und die von kulturell-gesellschaftlichen Prozessen und Praktiken weitgehend ausgeschlossen sind (vgl. Dederich, 2019b). Bildung ist eine Voraussetzung für gesellschaftlich verantwortliches und solidarisches Denken und Handeln, um *Selbstbestimmung* und *Mitbestimmung* aller Mitglieder zu befördern. In dieser gesellschaftlichen Verantwortung liegen die jeweiligen individuellen Möglichkeiten und das Maß der Beteiligung an Bildung (vgl. II, Kap. 1.3). Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Zielstellungen zeigt sich Bildung als Geschehen, in dem sich das Bildungssubjekt *als leibliches Selbst*, d.h. als mit der Welt in einer unauflösbaren Verbundenheit stehend, erlebt (vgl. Waldenfels, 2000). Bildung ist eine Bedingung, um sich *selbst* in einem Verhältnis zur Welt zu *bestimmen*. Die Untersuchung zeigt, dass *Selbstbestimmung* als Bestimmung des *leiblichen Selbst* keine auf souveräner Selbsterkenntnis gründende Letztbegründung des Eigenen meinen kann. *Selbst-Bestimmung* beschreibt einen dynamischen und offenen Prozess des Antwortens auf die Ansprüche, die sich im Selbst-, Fremd- und Weltbezug an uns richten. Es handelt sich um eine unabschließbare Aufgabe, die nicht vermeintliche Autonomie zum Ziel hat. Selbstbestimmung wird hier konzipiert als eine Antwort auf die *Nötigung*, sich innerhalb gegebener Bezüge selbst zu bestimmen. Auch das Motiv der Selbst-Reflexion kann dann ausschließlich einen dynamischen Prozess meinen; eine Bewegung hin zu sich selbst, wobei freilich jedes Selbst von Welt- und Fremdbezügen durchzogen ist (vgl. Ackermann, 2010). *Selbst-Bestimmung* und *Selbst-Reflexion* implizieren Veränderung (vgl. II, Kap. 1.3).

Bildung im hier grundgelegten Verständnis ist außerdem elementarer Bestandteil des kulturellen Lebens (vgl. Heinen, 2003). Als relationales Geschehen verändern sich im Bildungsprozess die kulturell-symbolisch figurierten Strukturen der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse, was mit der Veränderung der kulturellen Ordnungen und symbolischen Strukturen der Welt einhergehen kann. Durch Bildung kann kulturelle Teilhabe ermöglicht werden. Die Teilhabe an kulturell-symbolischen Ordnungen durch Erfahrung ist ihrerseits Voraussetzung für Bildung. Auch das individuelle Maß kultureller Teilhabe liegt in gesellschaftlicher Verantwortung. Die Arbeit zeigt, dass Bildung mit dem Ziel verbunden sein sollte, durch individuelle wie kollektive Erfahrungen innerhalb der kulturell-symbolisch strukturierten Ordnungen die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse ebenso wie die kulturell-symbolischen Ordnungen der Welt, innerhalb derer diese Erfahrungen und Veränderungen stattfinden, mit zu verändern (vgl. II, Kap. 4.3).

Die Bildungskonzeption dieser Arbeit lässt sich dementsprechend zusammenfassen: Bildung ist ein Prozess der Veränderung der (kulturell-symbolischen) Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses mit kulturell-gesellschaftlichen und ethischen Ansprüchen, der sich wiederum verändernd auf gegebene Ordnungen auswirken kann (vgl. II, Kap. 1.4). Diese Konzeption ist anspruchsvoll. BILDUNG wird weder bis zur Unkenntlichkeit ausgeweitet oder verwässert, noch werden utopische Ansprüche erhoben, die etwa den Ausschluss bestimmter Personengruppen zur Folge haben könnten.

Invariante Strukturen von BILDUNG bleiben erhalten, werden aber phänomenologisch pointiert. Das Motiv der Veränderung ermöglicht es zudem, BILDUNG als dynamischen und lebenslangen Prozess zu begreifen.

Identifikation invarianter Strukturen und Elemente von Bildungsprozessen (Schritt 2)

Eine Annäherung an die theoretische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen zeigt die Schwierigkeit, dass bisherige Theorien zu deren Beschreibung auf einem sprach- und diskurstheoretischen Fundament aufbauen. Die hier ausgewählte Bezugstheorie ist die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. Koller, 2012a). BILDUNG wird darin implizit an die Sprach- und Diskursfähigkeit des Einzelnen geknüpft, was vor dem Hintergrund des Kontextes dieser Arbeit notwendigerweise kritisch zu hinterfragen ist, weil BILDUNGS-Prozessen damit eine besondere, an die individuellen Fähigkeiten gebundene Exklusivität eingeschrieben wird (vgl. II, Kap. 2.2). Aus phänomenologischer Sicht zeigt sich zudem, dass die etablierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse unabhängig vom hier fokussierten Kontext *anders* gedacht werden können. Das *Andersdenken* betrifft die Relativierung der sprach- und diskurstheoretischen Grundlagen bisheriger Theorien zugunsten einer erfahrungsbasierten Konzeption von BILDUNGS-Prozessen. Dies ist insofern notwendig und sinnvoll, als eine rein auf Sprache fokussierte BILDUNGS-Konzeption wesentliche, den leiblich verfassten Menschen mitbestimmende – wie etwa affektiv-emotionale – Dimensionen zu wenig berücksichtigt. Im Rahmen der Arbeit zeigt sich, dass diese Dimensionen besondere Bedeutung für Bildung aufweisen und im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Gewicht erhalten. Die auf diesen Einsichten aufbauende kritische Reflexion und Theoretisierung von BILDUNGS-Prozessen im Rahmen dieser Arbeit bringt die folgenden Ergebnisse hervor:

Bildungsprozesse sind *erstens* keine Prozesse, die notwendigerweise mit dem Aufbau sprachlich figurierter (Bewusstseins-)Strukturen zusammenhängen (vgl. II, Kap. 4.1). Das menschliche Bewusstsein und das dieses Bewusstsein, den eigenen Horizont bzw. die eigenen dynamischen *Ordnungen* strukturierende Wissen ist nicht notwendigerweise *sprachlich* figuriert. Ein erweitertes Verständnis von Wissen vor dem Hintergrund eines *epistemologischen Pluralismus* (vgl. Bugiel, 2021, S. 101–111) schließt die Annahme eines Bewusstseins, das sich aus rein sprachlich figuriertem, propositionalem Wissen konstituiert, aus. Darüber hinaus wird im Rahmen der Arbeit und in Bezug auf phänomenologische Untersuchungen deutlich, dass der das Wissen bestimmende Erfahrungssinn selten (rein) sprachlich ist und dass dem Aufbau sprachlich figurierten Wissens aus entwicklungspsychologischer Perspektive überdies eine nachrangige Rolle zuzuweisen ist. Vor phänomenologischem Hintergrund argumentiert diese Arbeit, dass das menschliche Wissen affektiv dimensioniert und häufig durch Sinn strukturiert ist, der weder sprachlicher Natur noch sprachlich repräsentiert ist und der darüber hinaus auch nicht notwendigerweise sprachlich kommuniziert und artikuliert werden kann bzw. muss. Auf der Grundlage eines Kulturverständnisses, das Kultur mit Cassirer als Gesamtsystem symbolischer Formen begreift, wird außerdem gezeigt, dass das Wissen, das wir *innerhalb kulturell-symbolisch strukturierter Ordnungen* bilden, auch nicht notwendigerweise sprachlich, sondern allgemeiner *symbolisch* figuriert ist. Sinn

respektive in Wissen strukturierter Sinn stiftet symbolische Ordnungen. Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung haben diese Einsichten besonderes Gewicht, insofern generalisierend angenommen werden kann, dass symbolisch strukturiertes Wissen bzw. die sich daran ausbildenden verschiedenen Welt- und Selbstverhältnisse auch bei Menschen ohne bzw. mit eingeschränkten sprachlichen Fähigkeiten vorhanden und Veränderungen ausgesetzt sind.

Im Rahmen der Neu-Akzentuierung der sprachtheoretisch begründeten BILDUNGS-Prozess-Theorie zeigt sich *zweitens*, dass sich der Veränderungsprozess *in der* Erfahrung vollzieht. Dieser Prozess ist somit nicht ausschließlich auf Sprache angewiesen und Bildung ist folglich nicht auf ein sich der Erfahrung anschließendes Geschehen zu beschränken (vgl. II, Kap. 4.2). Das Moment der Veränderung – und damit Bildung – lässt sich in das Erfahrungsgeschehen selbst verlegen, das – als Erfahrung des Fremden – Bildung nicht nur auslöst, sondern innerhalb dessen sich sowohl *derjenige* verändert, der erfährt, als auch *dasjenige*, was erfahren wird. In der Erfahrung des Fremden entsteht Neues, das bewusst macht, was war. So lässt die Erfahrung des Fremden Gewesenes aufscheinen, weil in der Veränderung das Welt- und Selbstverhältnis überhaupt erst bewusst wird. Dabei wird neues Denken, Wahrnehmen und Handeln möglich, indem neue Perspektiven eröffnet werden. Bildung ist kein Prozessschritt, der sich dieser Veränderung anschließt. Bildung *ist* Erfahrung. Vor dem Hintergrund des kulturwissenschaftlichen Fundaments dieser Arbeit zeigt sich Bildung somit als relationaler Prozess, der Veränderung des Einzelnen ebenso wie Veränderung kulturell-symbolischer Ordnungen gleichermaßen umfasst. Durch die Veränderung des Einzelnen wirkt dieser wiederum verändernd auf kulturell-symbolische Ordnungen ein.

Für den hier fokussierten Kontext geistiger und schwerer Behinderung ist dieses Umdenken von BILDUNGS-Prozessen bedeutsam, weil Erfahrung darin im wörtlichen Sinne als *Widerfahrnis* konzipiert wird, das uns mit Unausweichlichkeit trifft und das zu einem Antworten auffordert, dem wir uns nicht entziehen können. Bildung ist also kein Entschluss, kein eigenverantwortbarer und eigeninitiativer Schritt, der gegangen oder dem sich entzogen werden kann. Bildung ist Veränderung ohne Entkommen. Dem Geschehen des kreativen Antwortens auf einen Anspruch, der nicht zu fassen und zugleich nicht nichts ist, ist das Motiv der Veränderung inhärent. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung Veränderung *nicht* erfahren. Denn als Menschen sind sie dazu genötigt, Antworten zu geben. Da es sich beim Antworten nicht notwendigerweise und vermutlich sogar eher seltener um sprachliches Antworten allein handelt, ist die der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* implizite anthropologische Engführung von BILDUNGS-Prozessen nicht länger zu halten. *Response-ability* ist das entscheidende anthropologische Grundmotiv, das auf die Notwendigkeit verweist, auf Ansprüche zu antworten bzw. Antworten geben zu müssen.

Somit erweist sich Bildung nicht als bloßes *Lernen* im Sinne eines Aufbaus und Zugewinns von Wissen und schon gar nicht als rein neuronaler Prozess der Informationsverarbeitung (vgl. Hasselhorn, Gold, Hasselhorn, Kunde & Schneider, 2022, S. 50–60). Bildung ist im Rahmen dieser Untersuchung vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* ebenso wenig die reflexartige Reaktion auf einen Reiz, die herzustellen und zuverlässig vorherzusagen ist (vgl. ebd., S. 37–49). Bildung ist dem hier vertretenen Verständnis zufolge auch keine Verhaltensänderung innerhalb gleichbleibender, festste-

hender Strukturen und Ordnungen, die etwa mittels positiver oder negativer Verstärkung beeinflusst werden kann (vgl. ebd., S. 41–49). Zu guter Letzt handelt es sich bei Bildung auch nicht um einen Prozess, der sich als selbsttätiges und aktives Geschehen zeigt. Auch im Gegensatz zu einem Verständnis von Lernen, das auf der Beschreibung der kognitiven Entwicklung nach Jean Piaget aufbaut, meint Bildung in dieser Arbeit keinen Prozess, dessen *Ursache* darin liegt, dass bestimmte Informationen nicht in ein bekanntes Schema passen und entsprechend angepasst oder ›passend gemacht‹ werden müssen. Bildung beschreibt kein Geschehen, in dem vorhandene Schemata verändert oder ›in Ordnung‹ gebracht und entsprechend dem neuen Wissen und der neuen Information umgebaut werden (vgl. ebd., S. 62–65). Das Veränderungsgeschehen, das im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, hat seinen *Ursprung* im Widerfahrnis des originär Unzugänglichen. Dieses Ereignis kann nicht geplant, nicht herbeigeführt, nicht initiiert werden. Es trifft uns aus einem Anderswo. Das *Wovon* des Getroffenwerdens kann nicht bestimmt werden, es kann nicht eingeordnet, nicht verarbeitet und nicht begriffen werden. Einzig in der paradoxen diastatischen *Rück*-Beziehung lässt sich dieses *Wovon* als ein in eigenartiger Weise seinem Ursprung vorgängiges *Worauf* des Antwortens erfassen, begreifen, verarbeiten oder einordnen. Etablierte Ordnungen werden zerstört, ohne dabei einfach in neue Ordnung überführt oder ›umgebaut‹ werden zu können. Das Motiv der Diastase verbietet die Annahme eines vollständigen Einordnens ebenso wie die Annahme eines völlig Eigenen (vgl. Waldenfels, 2006). Das, was in der Erfahrung des Fremden entsteht, ist Neues und zugleich Gewesenes. Es handelt sich bei Bildung daher um *radikale* Veränderung, die einzig vor dem Hintergrund des Motivs der Diastase zu erfassen ist. Im kreativen Antworten wird *auf* das geantwortet, was nicht zu *be*-antworten ist. Es entstehen neue Ordnungen im Lichte des Fremden, die neues Wahrnehmen, Denken, Verhalten und Erfahren ermöglichen. Weder der ›Reiz‹ noch die Veränderungen sind vorhersagbar. Sie entziehen sich jeder Intention. Was entsteht, ist in weiterem Sinne neues Wissen. Neues Wissen meint jedoch nicht neu angeeignete Sachinformation, sondern neuen Sinn, eine neue Ordnung, innerhalb derer sich die Verhältnisse zur Welt, zum Selbst und zum Fremden verändern. Dieses Verständnis von Bildungsprozessen weist Parallelen zum phänomenologischen Lernverständnis bei Meyer-Drawe (2012a) auf. Das phänomenologische Verständnis von Lernen greift allerdings hinsichtlich Bildung, wie sie im Rahmen dieser Untersuchung zu verstehen ist, zu kurz: Bildung ist mit ethischen, gesellschaftlichen und kulturellen Ansprüchen unaufhebbar verwoben.

Bildung ist also *drittens* nicht *jede* Veränderung. Ein Kernelement von Bildung sind die eingeschränkten bzw. begrenzten *Spielräume des Antwortens* auf das Fremde (vgl. II, Kap. 4.3). Dieses Antworten ist, wenn es sich um Bildung handelt, kreativ. Weder Antwortlosigkeit noch wiederholendes Antworten führen zu Bildungserfahrungen. Dementsprechend ist in dieser Arbeit von Bildung nur dann zu sprechen, wenn der ursprüngliche Anspruch weder unterfordernd noch überbeanspruchend wirkt. Veränderungsprozesse zeigen sich außerdem nur dann als Bildung, wenn das kreative Antworten ein Antworten darstellt, das sich innerhalb ethischer Grenzen vollzieht. Bildung impliziert, dass dabei niemand verletzt oder beeinträchtigt wird und zum Guten Leben für sich selbst und in der Gemeinschaft beigetragen wird. Veränderung zeigt sich überdies nur dann als Bildung, wenn das kreative Antworten kulturell-symbolische und kollektive Ordnungen mit verändert und wenn die Erfahrung des Fremden mittels kulturell-kollektiver

Schlüsselereignisse (vgl. Waldenfels, 1987) die Teilhabe an gemeinschaftlich geschaffenen symbolischen Formen ermöglicht. Veränderung zeigt sich in der Gestalt von Bildung, wenn es zur Erfahrung kultureller Fremdheit kommt. Fremdheit impliziert freilich immer auch die Fremdheit des Eigenen. Entsprechend ist Bildung auch innerhalb vermeintlich »eigener« kultureller Ordnungen möglich, in denen das Eigene fremd wird.

Im Rahmen der Überarbeitung der ursprünglich sprachtheoretisch begründeten BILDUNGS-Prozess-Theorie *transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. Koller, 2012a) zeigt die Arbeit *viertens*, dass eine sich vollziehende Veränderung, die als Bildungsprozess erfahren wird, keines sprachlichen Ausdrucks, keiner sprachlich *gegebenen Antwort* notwendig bedarf (vgl. II, Kap. 4.4). *Ausdruck* ist vor dem Hintergrund phänomenologischen Denkens notwendigerweise mehr als sprachlicher Ausdruck, insofern es sich hierbei um das Geschehen des Ausdrückens selbst handelt. Die Arbeit zeigt: Das Geben der Antwort und die gegebene Antwort sind nicht voneinander zu trennen. Es ist der Vollzug des Ausdrückens, in dem wahrgenommener Sinn vorsprachlich zum Ausdruck kommt. Die *gegebene Antwort* bzw. der sprachliche Ausdruck ist ebenso wie der Vollzug des kreativen Antwortens respektive das Phänomen des Ausdrückens *kreativ* in dem Sinne, dass der Sinn im Ausdruck nicht vollständig zu fassen ist. Zur Darstellung dieses Sinns bedarf es womöglich anderer Sprachen, in denen jenes »Mehr-an-Sinn« einen Ausdruck finden kann (vgl. Waldenfels, 2011). Der Ausdruck der Erfahrung lässt sich dabei besonders gut im Bereich der Künste, etwa der Literatur, der Musik, der darstellenden Kunst usw. denken. Festzustellen ist damit: Veränderung, die sich hier als Bildung zeigt, bedarf nicht notwendigerweise und vermutlich sogar eher seltener des sprachlichen Ausdrucks. Für die empirische Erforschung jener Prozesse bedeutet das auch, dass diese Veränderung ausschließlich durch Verfahren und Methoden zur Erforschung eines kreativen Prozesses des Ausdrückens sichtbar und somit erforschbar gemacht werden kann.

Diese Arbeit begründet ein Verständnis von Bildungsprozessen, das Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung theoretisch einschließt. Ausgehend davon ist es möglich, einzelne Elemente im Bildungsprozess zu identifizieren und zu theoretisieren. Die Arbeit fokussiert zunächst die Beunruhigung durch das Fremde, die sich aus dessen ambivalenter Wirkweise ergibt: Fremdes affiziert – mit Bezug auf die Phänomenologie Waldenfels' – in erschreckender und erstaunlicher Weise. Diese Arbeit hebt den Affekt des Staunens theoretisch hervor.

Fokussierung und Ausarbeitung bedeutsamer Elemente im Bildungsgeschehen (Schritt 3)

Die Untersuchung arbeitet den Affekt des Staunens nicht nur als bildungsbezogen bedeutsam, sondern auch als im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders fruchtbar heraus. Sie zeigt, dass das Phänomen des Staunens mit philosophischen und epistemologischen Fragen unauflösbar verwoben ist. Außerdem geht das Staunen als Affekt mit dem Auftreten von Fremdem, Unerwartbarem und Nicht-zu-Ahnendem einher.

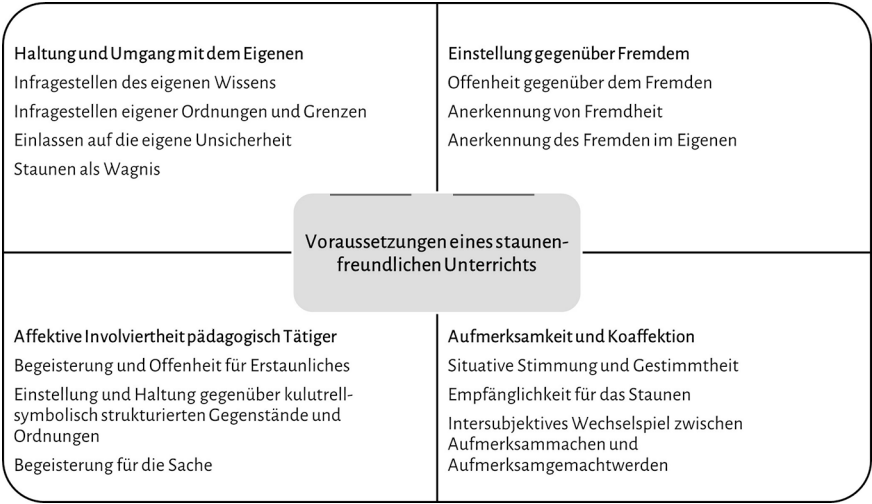
Das Staunen ist ein Phänomen, dem bildungsbezogene Bedeutung im hier zugrunde gelegten Verständnis zugewiesen werden kann. Es wird argumentiert, dass das Staunen von einem *Ergriffensein* ausgeht, das sich sowohl in der Gestalt des Anspruchs, des Ausdrucks dieses Anspruchs und des kreativen Antwortens zeigt. Im Ergebnis ist das Staunen ein Phänomen, das den gesamten Veränderungsprozess und somit Bildung begleitet und befruchtet. Das Staunen hält (Erfahrungs-)Räume offen, die wiederum Zeit und Raum für Veränderung ermöglichen. Zugleich zeigt es sich als Ausdruck des Anspruchs in der Wirkung eines spezifischen Zeiterlebens. Dieses zeichnet sich aus durch das Erleben eines *gedehnten Augenblicks* bzw. einer *Unterbrechung der Kontinuität der Zeit* ebenso wie durch ein *Verweilen im Augenblick*. Staunen wird hier mit einem negativen Katalysator verglichen, weil es das Veränderungsgeschehen retardierte und intensiviert. In einem Interview sagt Waldenfels (2021), Fremdheit sei »wie das Salz der Erfahrung«. In Analogie zu dieser Aussage zeigt diese Arbeit: *Staunen ist wie das Salz der Bildung*. Sie arbeitet die besondere Bedeutung des Staunens für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung heraus. Beim Staunen handelt es sich um einen elementar-anthropologischen und leiblichen Affekt. Gegen das Staunen ist niemand gefeit. Staunen trifft leiblich und drückt sich leiblich aus. Staunen erweitert die Möglichkeiten des Antwortens, es öffnet Perspektiven und lässt Mögliches errahnen. Staunen gibt Zeit und Staunen nimmt sich Zeit. Staunen kann die Veränderung in der Erfahrung befruchten. Das ›Mehr-an-Zeit‹ zeigt sich vor dem Hintergrund einer Personengruppe, der gemeinhin zugeschrieben wird, dass sich bestimmte Prozesse nicht oder lediglich verzögert vollziehen, als besonders gewinnbringend für bildungsbezogenes Nachdenken. Außerdem macht Staunen Freude und kann Abwechslung in einen von Gleichförmigkeit geprägten Alltag bringen, was wiederum bildende Veränderung begünstigen und didaktisches Denken befruchten kann. Das Staunen lässt sich allerdings, wie auch das Fremde, als dessen Wirkung es erscheint, nicht vollständig erfassen oder willentlich herstellen. Wie das Fremde kann auch das Staunen nicht vollständig operationalisiert werden. Gleichwohl kommt die Arbeit zu dem Ergebnis: Es kann und sollte der Versuch unternommen werden, Gelegenheiten zu schaffen, in denen das Staunen auftreten und wirken kann.

Ableitung pädagogisch-didaktischer Implikationen (Schritt 4)

Im Rahmen der theoretischen Ausarbeitung von Voraussetzungen und Bedingungen, die jene Gelegenheiten des Staunens (im Unterricht) begünstigen können, zeigt sich, dass es *erstens* eigener Erfahrungshorizonte ebenso wie *zweitens* der Bereitschaft zu Irritation und Zerstörung jener Horizonte und Ordnungen bedarf, damit das Staunen überhaupt auftreten kann. *Drittens* zeigen sich in dieser Arbeit die Bedingungen der *Koaffek-*

tion und des Wechselspiels von *Aufmerksammachen* und *Aufmerksamgemachtwerden* als für die Möglichkeit des Auftretens des Staunens besonders nützlich. Es zeigen sich *viertens* Bedingungen, die Voraussetzungen und Einstellungen der pädagogisch Tätigen betreffen. Ihre eigene Affiziertheit – das Brennen für eine Sache – ist notwendig, um etwas *in anderen* zu ›entzünden‹, um etwas ›in Brand‹ zu setzen (vgl. Meyer-Drawe, 2012b). Bezogen auf das Staunen heißt das, dass pädagogisch Tätige selbst eine Offenheit gegenüber staunenerregenden Ereignissen aufweisen sollten. Sie sollten selbst dazu bereit sein, das eigene Wissen und die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse infrage zu stellen und sich für das Erstaunliche innerhalb kulturell-symbolisch strukturierter Ordnungen offen zu halten und dem (kulturell) Fremden staunend zu begegnen. Das Initiieren staunenfreundlicher Gegebenheiten stellt ein Wagnis dar. Dieses Wagnis zeigt sich für Lehrende ebenso wie für Sich-Bildende. Die Voraussetzungen eines staunenfreundlichen Unterrichts zeigt die Übersicht in *Abbildung 2*:

Abbildung 2: Voraussetzungen eines staunenfreundlichen Unterrichts



Die Untersuchung arbeitet Verfahrenstechniken eines staunenerregenden Unterrichts aus. Ein probates Fundament liefern Ästhetik und Poetik. Vor dem Hintergrund des poetischen Verfahrens der Verfremdung literarischer Texte mit dem Ziel der Staunenserzeugung werden Anhaltspunkte zur Inszenierung eines staunenerregenden Unterrichts vorgestellt. Außerdem werden erste Impulse für die pädagogische Praxis ausgearbeitet. Als geeignete Verfremdungs-Techniken eines staunenerregenden Unterrichts im Kontext geistiger und schwerer Behinderung sind zu nennen: *Abweichung von der gewohnten Perspektive auf einen Gegenstand, Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten eines Gegenstandes, Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus, Abweichung durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole, Abweichung von der gewohnten Distanz zum Gegenstand, Abweichung von bekannten Orten und Räumen, Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus*. Eine Übersicht der einzelnen Techniken gibt *Tabelle 2*:

Tabelle 2: Verfremdungstechniken als didaktisches Mittel im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Abweichung von der gewohnten Perspektive auf den Gegenstand
Lösen des Unterrichtsgegenstandes aus dem erwarteten Kontext
Übertragung des Unterrichtsgegenstandes in ungewöhnliche und untypische (fachliche) Zusammenhänge
Übertragung von Gebrauchsgegenständen in unerwartete Anwendungsgebiete
Zweckentfremdung
Abweichung von den gewohnten Eigenschaften und Eigenheiten des Gegenstandes
Umschreibung und Umbenennung der Eigenschaften eines Unterrichtsgegenstandes
Vergleichende, abweichende, abgrenzende Umschreibung
Einsatz inadäquater medialer Darstellungsformen
Abweichung vom konventionellen Darstellungsmodus
Veränderte mediale Darstellung eines Unterrichtsgegenstandes
Abweichen vom konventionellen Erscheinen
Unterbrechen der automatisierten Wahrnehmung
Abweichung durch Rätsel, (Sprach-)Bilder und Symbole
Bildlich-symbolische Verfremdung
Verrätseln, Verdunkeln, Mystifizieren der Bedeutungsdimension
Symbolischer Überschuss
Abweichung von der gewohnten Distanz zum Gegenstand
Wahrnehmung über das Medium der Haut
Verringerung der Distanz zum Gegenstand
Verfremdung durch leibliches Berührtwerden
Abweichung von bekannten Orten und Räumen
Geographisch-räumliche Abweichung
Erkunden fremder Länder und fremder Lebensformen
Hören fremder Sprachen
Verlassen bekannter (Klassen-)Räume
Abweichung von gewohnten Zeiten und vom Rhythmus
Zeitliche Freiräume
Unterbrechen und Veränderung des eigenen Lebensrhythmus
Unterbrechen und Veränderung des didaktischen Grundrhythmus

Reflexion und Abschluss

Die Ergebnisse dieser Arbeit weiten die Spielräume bildungstheoretischen Antwortens auf die Ansprüche der Personengruppe von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung aus. Die Arbeit bildet ein Fundament für die Thematisierung und Problematisierung von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Sie stiftet einen theoretischen Diskussionsrahmen, der dazu beitragen kann, die BILDUNGS-Situation der Personengruppe zu verbessern. Darin liegt ihre wissenschaftliche und praxisbezogene Bedeutung. Die Ergebnisse leisten einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen

ebenso wie zur sonderpädagogischen bildungsbezogenen Theoriebildung. Sie ermöglichen es, *BILDUNG anders* zu denken, ohne dass sie dabei einer anthropologischen Einführung unterliegt. Die bildungsphilosophischen Überlegungen ermöglichen es überdies, auch Didaktik *neu* und *anders* zu denken, was darüber hinaus das pädagogisch-praktische Handeln befruchten kann. Die didaktischen Erkenntnisse bilden die Voraussetzung einer praxisorientierten Erweiterung und Ausarbeitung der bildungsphilosophischen Untersuchungen. Die bildungsbezogenen Erkenntnisse über den Affekt des Staunens bieten die Möglichkeit einer didaktischen Weiterentwicklung und ermöglichen die Ausarbeitung neuartiger didaktischer Konzepte und Methoden, was sich (nicht nur) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar erweisen kann. Eine nähere Ausarbeitung didaktischer Konzepte und Methoden zur Inszenierung eines staunenerregenden Unterrichts, die praktische Erprobung derselben und die empirische Überprüfung ihrer Evidenz ist zukünftiger, auch auf den Erkenntnissen dieser Arbeit aufbauender (Unterrichts-)Forschung vorbehalten.

Die Arbeit liefert durch die Adaption des Verfahrens der Verfremdung aus der Poetik in die Didaktik selbst bereits erste Anknüpfungspunkte, die in die pädagogische Praxis übertragen werden können. Ihre Ergebnisse zeigen spezifische Brisanz in der praktischen pädagogischen Wirklichkeit im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Der Schulalltag von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung ist häufig geprägt von Gleichförmigkeit und Redundanzen; im Alltäglichen werden gerade Erfahrungen des Unerwarteten, Erstaunlichen, Überraschenden, Überwältigenden oder Irritierenden durch pädagogisch Tätige häufig bewusst abgewehrt, ausgeklammert oder verhindert (vgl. Bauersfeld, 2014; Fornefeld, 2003a).¹ Vielmehr wird der Fokus auf bereits Bekanntes, Etabliertes, klar Strukturiertes und Erwartbares gelegt. Vorhersagbarkeit, Planbarkeit und Strukturiertheit gelten als oberste Prinzipien. Zum Einsatz kommen etwa das Konzept *Classroom-Management* (vgl. Eikenbusch, 2009) und weitere Konzepte zeitlicher und inhaltlicher Strukturierung (vgl. Häußler, 2016), die darauf ausgelegt sind, Irritation, Erregung und Außergewöhnliches zu vermeiden. Inszenierung von Unterricht ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung darüber hinaus gemeinhin an den von der Entwicklung der Person vorgegebenen Spielräumen des Antwortens ausgerichtet. Praktisches pädagogisches Handeln orientiert sich dementsprechend vornehmlich am Entwicklungsalter der Personen und weniger am tatsächlichen Lebensalter (vgl. Heinen, 1989, S. 195–209; Janz & Lamers, 2003, S. 24; Knoblauch, 2014, S. 100). So kommen im Unterricht für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung meist streng an der jeweiligen Entwicklung orientierte methodische Verfahren zum Einsatz (vgl. Bauersfeld, 2014). Die Gründe hierfür lassen sich nur vermuten. Offenbar wird der Personengruppe Überraschendes und Unerwartetes nicht zugemutet, weil angenommen wird, dass die Personen das Fremde und Erschütternde nicht verarbeiten können oder bereits etablierte Strukturen ›zerstört‹ werden könnten. Strukturierende Methoden und Maßnahmen werden eingesetzt, um den vermeintlich ohnehin verlangsamten ›Lernfluss‹ der

1 Dagegen gibt es praktische Beispiele, die Didaktik *anders* denken und dem Unerwarteten und Außergewöhnlichen eine didaktische Schlüsselrolle zuweisen (vgl. hierzu die Beiträge in Fröhlich und Freunde, 2014; insbesondere Bauersfeld, 2014; Knoblauch, 2014; Damag, 2014; Wiczorek, 2014; außerdem Seitz, 2004; Lamers & Heinen, 2006).

Personen nicht zu stören oder zu unterbrechen. Dabei soll die Personengruppe außerdem von der ›(Zer-)Störung‹ etablierter Ordnungen verschont bleiben, um Verletzung und Traumatisierung zu vermeiden. Entsprechend lassen sich die Erfahrungsräume von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung dahingehend charakterisieren, dass sie von Wiederholung und der Erfahrung von bereits Bekanntem geprägt sind. Doch die Darbietungen (fachlicher) Gegenstände in proportionierten Häppchen, die unterrichts-didaktische Ausrichtung auf eine harmonische Aneignung von Inhalten sowie die Vermeidung von allem, was ›aus dem Gleichgewicht‹ bringt, sind ebenso wie eine methodisch-mediale Gleichförmigkeit vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieser Arbeit kritisch zu hinterfragen.

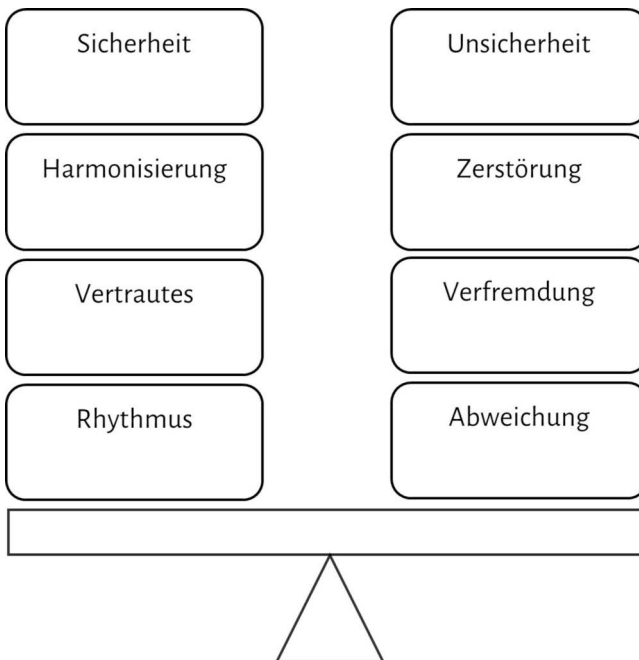
Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *anders* denken bedeutet, der ›Zerstörung‹ etablierter Ordnungen Raum zu geben, Aufmerksamkeit für das Ungeöhnliche und Ungeahnte zu wecken und das Staunen anzuregen. Wird dem Fremden Raum gegeben, lässt sich ein Verständnis von Veränderung und schlussendlich von Bildung etablieren, das über die Förderung von Fähigkeiten und über die Aneignung kultureller Gegenstände hinausweist. So entsteht Raum für Neues und Ungeahntes, für Nicht-für-möglich-Gehaltenes. Die Arbeit sieht sich nicht als Appell an die Praxis, nun sämtliche Strukturen und Regeln im Unterricht aufzugeben. Gleichzeitig erhebt sie den Anspruch, Fremdem und Nicht-zu-Ahnendem Raum zu geben. Dabei wird auch hier der ethische Anspruch, dass pädagogisch-didaktisches Handeln nicht in Verletzung, Traumatisierung und Gewalterfahrung münden darf, weiter erhoben.

Die Arbeit zeigt, dass das Durchbrechen gegebener Ordnungen durchaus mit ethischen Ansprüchen verbunden werden kann. Es ist das Staunen, das sich als ein Phänomen zeigt, welches Bildung und Veränderung in produktiver, weil verzögernder und zugleich freudvoller Form mitbestimmen kann. Entsprechend zeigt sich anhand des Stauens, dass die Erfahrung von Fremdheit nicht notwendigerweise in Traumatisierung und Verletzung mündet. Ein staunenfreundlicher Unterricht hat sich dabei für Fremdheit offen zu halten. Die Möglichkeit des Stauens über kulturelle Fremdheit muss und darf zugemutet werden. Dabei handelt es sich um ein Wagnis, das Erfahrende und Lehrende gleichermaßen eingehen. Schlussendlich bedeutet didaktisch inszeniertes Abweichen von Gewohntem auch, dass freies, experimentierendes Handeln zu ermöglichen ist und dass darüber hinaus dazu ermutigt werden sollte, Fremdheit zuzulassen und sich auf die Ansprüche, die diese Fremdheit an uns stellt, einzulassen. Hierzu zählt auch »das Zulassen (und lehrerseitige Aushalten) von Umwegen oder Holzwegen und in diesem Sinne letztlich auch das Herstellen (und Verteidigen) [...] freier Handlungsräume im Fachunterricht« (Bähr et al., 2019b, S. 19–20).

Entsprechend didaktisch gewendet, formuliert diese Arbeit abschließend den Appell an die pädagogische Praxis, den Grat zwischen Erwartbarem und Unerwartbarem – auch bei der Unterrichtsplanung für Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung – zu begehen und dabei einen Spagat zu wagen, der sich zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung aufspannt. Das Ziel liegt darin, in ethisch-verantwortlicher Hinwendung Gelegenheiten für Fremdheit, für das Staunen und für Veränderung zu schaffen. Entsprechend lautet der Appell an die pädagogische Praxis, Erfahrungsräume zu gestalten, die dem Anspruch *kategorialer Bildung* (vgl. Klafki, 1959/1964) und kultureller Teilhabe gerecht werden und die Begegnungen mit Außergewöhnlichem, Erstaunlichem

und Fremdem ermöglichen. Dieser Spagat ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung mit Vorsicht zu vollziehen, da die Personengruppe häufig von traumatischen, verletzenden und gewaltvollen Erfahrungen betroffen ist. Bildung muss den Anspruch auf Nicht-Traumatisierung und Unversehrtheit wahren. Zugleich ist dem Anspruch auf Bildung und kulturelle Teilhabe durch die Auswahl symbolisch strukturierter (Unterrichts-)Gegenstände hinreichend zu begegnen. Beide Aspekte lassen sich durch den Affekt des Staunens verbinden. Die Erregung des Staunens im Unterricht ermöglicht die Veränderung der Welt- und Selbstverhältnisse in der Erfahrung kulturell-symbolischer Strukturen, ohne dabei zu traumatisieren oder zu verletzen. Über Unerwartetes, Überraschendes und Neues lässt sich allerdings nur staunen, wenn das Erscheinende den eigenen Erwartungshorizont übersteigt. Am Staunen, an der Veränderung und damit auch an Bildung haftet somit notwendigerweise das Moment der ›Zerstörung‹ des Etablierten. In der pädagogischen Praxis gilt es, das für Bildung notwendige Gleichgewicht zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung, das praktisch nie dauerhaft zu erreichen ist, immer wieder neu auszutarieren. Die Übersicht in *Abbildung 3* verdeutlicht das Spannungsfeld, innerhalb dessen sich Bildung im Unterricht ereignet:

Abbildung 3: Bildung und Staunen zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung



Schlusswort

Diese Arbeit versteht sich als Anstoß und Appell für eine kritische und konstruktive (Wieder-)Eröffnung und Aufrechterhaltung der Diskussion über BILDUNG und Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Sie liefert keine fertigen Antworten, sie *be-*antwortet nicht. Gleichwohl stiftet sie einen neuen Diskussionsrahmen. Die Notwendigkeit der (Wieder-)Aufnahme der Diskussion über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zeigt sich abschließend auch im Rückblick auf den Prozess der Entstehung dieser Arbeit. Dieser ist geprägt von individuellen wie kollektiv geteilten Erfahrungen der Zerstörung etablierter (Welt-)Ordnungen verschiedener Art. Er ist gekennzeichnet durch epochenprägende Ereignisse, Widerfahrnisse und Erschütterungen; durch kollektive Schlüsselereignisse. Ihn prägt der Ausbruch einer Pandemie und das Ausbrechen von Krieg ebenso wie die Zunahme klimatischer Katastrophen, von Umweltzerstörung und Fluchtbewegungen. Diese Ereignisse wirken sich nicht nur verändernd auf individuelle wie kollektiv geteilte Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse aus. Sie prägen auch den Fortgang dieser Untersuchung maßgeblich. In Anbetracht der gegenwärtig erhöhten Dynamik der Grenzen von Weltordnungen ist es zwingend erforderlich, den Diskurs über BILDUNG neu zu entfachen und zu befeuern. Bildung, wie sie hier verstanden wird, ist die Voraussetzung für ein verantwortungsvolles und zukunftsorientiertes Leben in der Gemeinschaft. Das Gute Leben der Zukunft bedarf gegenwärtiger Bildung. Zugleich bedarf es der kritischen Analyse der erziehungswissenschaftlichen Schlüsselkategorie vor dem Hintergrund gegenwärtiger (globaler) Herausforderungen. Bildung ist daher bezogen auf die Ergebnisse dieser Arbeit als Veränderungsprozess im Antworten auf die komplexen und multifaktoriellen Ansprüche, die an uns gerichtet werden, zu begreifen. Die Zunahme der Komplexität dieser Ansprüche verlangt nach einer differenzierten gesellschaftlichen *Response-Ability*. Bildung in der hier vorgestellten Konzeption kann die Fähigkeit und die Spielräume des Antwortens erweitern und nachhaltig befruchten. Bildung darf kein Privileg ausgewählter sozialer Gruppen sein. Bildung hat den Ansprüchen aller Mitglieder der Gemeinschaft Rechnung zu tragen.

Dementsprechend endet diese Arbeit mit einem Appell, der sich an die Erziehungswissenschaft ebenso wie an die pädagogische Praxis richtet. Dieser besteht im Anspruch und der Präention, sich den Ansprüchen von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu stellen, sich bildungsbezogenen Fragen kritisch zuzuwenden und diesen auf theoretischer wie praktischer Ebene konstruktiv zu begegnen. Einen fruchtbaren Beitrag stellt die Erweiterung der gegenwärtigen Diskussion über BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung um die Position eines *veränderten* Bildungsverständnisses ebenso wie die Erweiterung um die Position einer staunenfreundlichen und staunenerregenden Didaktik dar. Beides bildet den Ausgangspunkt und Anstoß dafür, nicht nur *BILDUNG*, sondern auch *Didaktik* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung *anders* zu denken, um die (BILDUNGS-)Situation der Personengruppe zu verbessern. Ein Wagnis, dem wir uns zu stellen haben.