

2. Bildungsprozesse

Die vorangegangene kritische Analyse bildungstheoretisch bedeutsamer Motive ermöglicht es, BILDUNG als ein nicht ausschließendes Phänomen zu theoretisieren, ohne dabei konstitutive Merkmale gänzlich aufgeben zu müssen. Vor dem Hintergrund dessen ist es möglich, BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung überhaupt und grundsätzlich zu theoretisieren. Zur Bearbeitung des übergreifenden Anliegens, die BILDUNGS-Wirklichkeit von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu verbessern, reicht diese theoretische Grundlegung allerdings noch nicht aus. Es bleibt zu fragen, wie BILDUNGS-Prozesse verlaufen und welche Merkmale, Strukturen und Elemente sie aufweisen, um pädagogisch-didaktische Rückschlüsse ziehen zu können. So kann die Erforschung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dazu beitragen, pädagogisch-didaktische Fragen (neu) in den Blick zu nehmen.

Im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs entwickelt sich seit den 1980er Jahren eine Forschungsrichtung, die sich theoretisch wie empirisch mit BILDUNGS-Prozessen bzw. deren Verlauf auseinandersetzt (vgl. u.a. Kokemohr, 2007; Kokemohr & Prawda, 1989; Koller, 2007, 2012a; Koller, Marotzki & Sanders, 2007; Koller, Sanders, Kokemohr, Sabisch & Wimmer, 2021; Marotzki, 1990; Peukert, 2000, 2015). Die Ergebnisse dieser Untersuchungen werden bereits didaktisch ausgelegt (vgl. Bähr et al., 2019a). Wie ausgeführt, verwundert es, dass die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse wie die didaktischen Ableitungen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang kaum berücksichtigt werden (vgl. I, Kap. 3.3).¹ Es handelt sich um ein Desiderat, dem sich diese Arbeit widmen möchte. Dieses Kapitel stellt die innerhalb der Allgemeinen Erziehungswissenschaft etablierten Befunde daher zunächst einleitend dar (Kap. 2.1). Es zeigt sich, dass die bisherigen Untersuchungen einige Charakteristika

1 Wie dargelegt, stellen die Arbeiten von Wagner (2010) sowie Bernasconi und Böing (2015) diesbezüglich eine Ausnahme dar, weil darin jeweils der Versuch unternommen wird, BILDUNGS-Prozesse von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung vor dem Hintergrund der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zu theoretisieren bzw. zu beforschen (vgl. I, Kap. 3.2). Allerdings zeigt sich im Verlauf dieses Kapitels, dass beide Positionen die jeweils zugrunde liegende *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in verkürzter Weise rezitieren. Eine umfassende bildungstheoretische Auseinandersetzung mit *transformatorischen Bildungsprozessen* liegt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang nicht vor.

bzw. theoretische Bezüge aufweisen, die kritisch hinterfragt werden können. Diese Elemente fallen allerdings erst auf, wenn die erziehungswissenschaftlichen Ergebnisse vor dem Hintergrund des hier beschriebenen Kontextes reflektiert werden. Im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbaren sich exklusive Elemente bisheriger BILDUNGS-Prozess-Theorien der Allgemeinen Erziehungswissenschaft (Kap. 2.2).

2.1 Zur Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Die nachfolgende Theoretisierung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bezieht sich auf die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Diese geht zurück auf Rainer Kokemohr (1989, 2000, 2007), der in den späten 1980er Jahren in kritischer Revision der humboldtschen BILDUNGS- und Sprachtheorie eine Neubestimmung des klassischen BILDUNGS-Begriffs vornimmt. Die Theorie wird von Winfried Marotzki (1990) weiter ausgearbeitet und schließlich durch Hans-Christoph Koller (2012a) systematisch begründet.

Ausgangspunkt der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ist die kritische Reflexion der am klassischen BILDUNGS-Ideal orientierten Konzeptionen der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik des 20. Jahrhunderts, innerhalb derer dem klassischen BILDUNGS-Begriff »vor allem die Funktion einer normativen Leitkategorie zur Begründung und Zielbestimmung pädagogischen Handelns zu[kam]« (Koller, 2012a, S. 10). Koller stellt fest, dass sich der BILDUNGS-Begriff innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft trotz der *realistischen Wendung* der Pädagogik bis heute beständig hält und weiterhin eine unverzichtbare erziehungswissenschaftliche Kategorie darstellt. Allerdings bedürfe es einer »gründliche[n] Revision« (ebd.) der bis heute zugrunde liegenden und aus dem 19. Jahrhundert stammenden klassischen Auslegung des BILDUNGS-Begriffs. Darin liegt nach Koller auch das Potenzial, den BILDUNGS-Begriff empirisch anschlussfähig zu machen (vgl. ebd.).

Grundlagen der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Seit Ende des vergangenen Jahrhunderts vollzieht sich eine allgemeine, mit dem Begriff der Postmoderne assoziierte, machttheoretische, soziologische und subjekttheoretische Neuausrichtung zahlreicher Wissenschaftsdisziplinen. Diese Neuausrichtung findet auch in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft statt (vgl. I, Kap. 1.1). Ein neuer Fokus liegt im Einbezug theoretischer Konzepte aus dem Umkreis des Poststrukturalismus (vgl. Kokemohr, 1989; Koller, 1999, 2012a; Koller et al., 2007; Peukert, 2000). Vor diesem Hintergrund konstituiert sich ein BILDUNGS-Verständnis, das BILDUNG als Transformationsprozess erfasst und es ermöglicht, BILDUNG *anders* zu denken.

In der theoretischen Grundlegung *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* konzipiert Koller (2012a) BILDUNG als Transformation der Verhältnisse durch einen Erfahrungsprozess, »aus dem ein Subjekt »verändert hervorgeht« (S. 9). Der Prozess der Transformation etablierter Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses zeichnet sich demnach dadurch aus, dass diese Transformation »nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu

anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.). Somit bestimmt das *transformatorische Bildungsverständnis* von seinem Grundsatz her BILDUNG nicht allein vom Denken aus und löst die enge Verbindung zwischen BILDUNG und den Verstandesleistungen des Menschen auf.

Ausgangspunkt der Theorie sind die sprachtheoretischen und sprachphilosophischen Arbeiten Humboldts. Der Begriff der BILDUNG meint bei Humboldt, wie dargelegt, die Wechselwirkung von Ich und Welt, die sich im Medium der Sprache vollzieht (vgl. I, Kap. 1.1). Damit weist Humboldt der Sprache erstens eine »welterschließende Aufgabe« und zweitens eine »kommunikative Funktion« (Koller, 2012a, S. 12; Herv. i.O.) zu. Sprache wird bei Humboldt folglich als Medium grundgelegt, das Gedanken überhaupt erst hervorbringt. Humboldt zufolge erschließt sich der Mensch in der Auseinandersetzung mit fremden Sprachen eine Vielfalt (sprachlicher) Weltansichten und das »Erlernen fremder Sprachen« wird zum »Grundmodus von Bildung« (ebd., S. 13). Koller übernimmt diese von Humboldt begründeten Motive in seiner Reformulierung des BILDUNGS-Begriffs und nimmt an, »dass Bildung in der Erweiterung und Umgestaltung der bisherigen ›Weltansicht‹ eines Individuums besteht und dass dafür die dialogische Auseinandersetzung mit anderen Sprachen und Sprechweisen eine entscheidende Voraussetzung darstellt« (ebd., S. 14). Er erweitert das ursprüngliche Verständnis Humboldts unter Berücksichtigung poststrukturalistischer Erkenntnisse und bezieht insbesondere die sprachphilosophischen Schriften Jean-François Lyotards in seine bildungstheoretische Grundlegung ein (vgl. Koller, 1999). Im Zentrum der bildungstheoretischen Auslegung Kollers steht weiterhin die Überzeugung, dass BILDUNG als Prozess zu verstehen ist, »der sich im Medium der Sprache (oder anderer symbolisch-semiotischer Systeme) an und mit Subjekten vollzieht« (Koller, 2012a, S. 95).

Koller bezieht sich außerdem auf die sprach- und bildungstheoretischen Auseinandersetzungen Kokemohrs. Dieser geht davon aus, dass sich das Verhältnis von Selbst und Welt durch »kategoriale[...] Figuren« auszeichnet und BILDUNG dementsprechend »als qualitativ spezifische[r] Prozess« zu verstehen ist, »der, anders als ein Lernprozess, die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert« (Kokemohr, 2007, S. 16).² Im BILDUNGS-Prozess wird laut Kokemohr die bereits vorhandene »symbolisch typisierende[...] Konfiguration« (ebd.) von Subjekt und Welt aufgebrochen und refiguriert. Dieses Umgestalten vorhandener Kategorien werde wiederum ausgelöst, »weil ein Interpretationsschema gegenüber neu auftretenden Problemlagen versagt« (Kokemohr, 1992, S. 17). Bei Humboldt wie bei Kokemohr zeichnen sich die Verhältnisse zwischen Mensch und Welt bzw. des Menschen zu sich selbst somit dadurch aus, dass sie sprachlich verfasst sind (vgl. Koller, 2012a, S. 16). Sprache erhält bei Humboldt, Kokemohr und schließlich auch bei Koller somit ordnungs- bzw. sinnstiftende Funktion. Dementsprechend nehmen Kokemohr und Koller an, dass sich die Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses als eine

2 Konkreter definiert Kokemohr (2007) BILDUNG in Bezug auf seine früheren Arbeiten als »Prozess der Be- und Verarbeitung« widerständiger Erfahrungen und damit als einen Prozess der »Bezugnahme auf Fremdes jenseits der Ordnung, in deren Denk- und Redefiguren mir meine ›Welt‹ gegeben ist« (S. 21), wobei ebenjene Erfahrungen in unterschiedlicher Weise (z. B. in Bildern oder Texten) auftreten können (vgl. Kokemohr, 2000; Kokemohr & Prawda, 1989).

auf Sprache bezogene Veränderung begreifen lässt. Zusammenfassend stimmen beide Erziehungswissenschaftler darin überein, dass das Selbst- wie auch das Weltverhältnis eines Subjekts *in* und *durch* Sprache bzw. (sprachliche) Symbole ent- bzw. besteht.

Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse

Die für den Fortgang entscheidende Frage lautet nun, ob sich die Erkenntnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (auch) auf die Theoretisierung des Verlaufs von BILDUNGS-Prozessen von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung übertragen lassen. Zur Bearbeitung dieser Frage werden zunächst die Befunde, die Koller (2012a) zur Beschreibung *transformatorischer Bildungsprozesse* heranzieht, zusammenfassend dargestellt, um diese sodann vor dem Hintergrund geistiger und schwerer Behinderung reflektieren zu können. Koller untersucht in seiner theoretischen Grundlegung die Struktur des Selbst- und Weltverhältnisses – also den Gegenstand *transformatorischer Bildungsprozesse* –, den Anlass dieser Prozesse ebenso wie Verlaufsformen respektive das Entstehen von Neuem.

Zur Bearbeitung der ersten Frage nach dem Aufbau und der Konstitution der Strukturen der individuellen Selbst- und Weltverhältnisse zieht er die Habitus-Theorie (Pierre Bourdieu), das Konzept narrativer Identität (Paul Ricœur), die Konzeption des Unbewussten und des Differenz-Ich (Jacques Lacan) ebenso wie das Konzept der Subjektkonstitution (Judith Butler) heran. Mit Bourdieu begründet Koller (2012a) seine These, dass es sich bei BILDUNGS-Prozessen um Prozesse »der Erweiterung, Veränderung und Umstrukturierung des jeweils bisher erworbenen inkorporierten kulturellen Kapitals« (S. 30–31) handelt, die sich vor dem Hintergrund »gesellschaftlicher Machtverhältnisse« (S. 31) vollziehen. Mit Bezug auf Ricœurs Konzept der narrativen Identität nimmt er ferner hinsichtlich der Selbstverhältnisse an, dass es sich bei diesen um »dynamische Gebilde« handelt, die in »Erzählakten *refiguriert*, d.h. neu gefasst werden können« (ebd., S. 43; Herv. i.O.). Den Grundzügen dieses Konzeptes folgend, geht er von »der sprachlichen *Figuriertheit* narrativer Identität« (ebd.; Herv. i.O.) aus, die jedoch gesellschaftlich determiniert ist: »Das Verhältnis eines Menschen zu sich selber ist [...] keineswegs unmittelbar, [...] sondern mittels kulturell bereitgestellter Figuren, die eine Art historisch veränderlicher Grammatik oder Rhetorik des Erzählens bilden, die dem Individuum immer schon vorausgeht und dessen Selbstbezug *präfiguriert*.« (Ebd.; Herv. i.O.) Das Selbstverhältnis begreift Koller als ein sprachlich *figuriertes*. Außerdem geht er davon aus, dass sich durch die sprachliche Verfasstheit der Veränderungsprozesse diese auch rekonstruieren lassen, »indem man Geschichten, die über das Leben eines Menschen erzählt werden, daraufhin prüft, ob und in welcher Weise darin von Transformationen der grundlegenden Figuren seines Welt- und Selbstverhältnisses die Rede ist« (ebd., S. 44). Auch die Theorie Lacans ist für Koller bildungstheoretisch relevant, da sich mit Lacan »die sprachliche Strukturiertheit des Welt- und Selbstbezugs des Subjekts, die aus seiner Perspektive betrachtet auf dem Zusammenspiel metaphorischer und metonymischer Operationen beruht« (ebd., S. 54), bestimmen lässt. Mit Butler legt Koller abschließend dar, dass eine *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* »ihre Aufmerksamkeit über die Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen hinaus auf die Analyse der gesellschaftlichen Normen

zu richten hätte, die die Frage betreffen, wer innerhalb einer Gesellschaft als vollgültiges Subjekt anerkannt wird oder nicht« (ebd., S. 67–68).

Bezüglich des Anlasses für Veränderung nimmt Koller zunächst an, dass der Mensch dazu neige, im gegenwärtigen Zustand zu verharren. Zugrunde liegt die von Rucker (2014) zusammengefasste These, dass sich BILDUNG als »Prozess der Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses« (S. 78) innerhalb gegebener Ordnungen vollzieht. Diese Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses zeichnen sich durch eine gewisse Stabilität aus, was »deren Transformation zunächst als eher unwahrscheinlich erscheinen lässt« (Koller, 2012a, S. 71). Daher könne eine Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen nicht vom Menschen selbst ausgehen, sondern bedürfe eines Anstoßes von außen. Die Ursache eines solchen Anstoßes identifiziert Koller in spezifischen destabilisierenden Ereignissen, die sich in der Konfrontation mit Problemlagen in der »krisenhaften Erfahrung« (ebd., S. 17) begründen.³ Darum könne eine Konfrontation mit bestimmten, individuell oder gesellschaftlich bedingten Problemen, »für deren Bearbeitung keine bewährten Strategien zur Verfügung stehen« (ebd., S. 72), eine Krisenerfahrung darstellen, die Veränderung hervorruft (vgl. ebd., S. 16). Entsprechend lassen sich laut Koller solche Erfahrungen als bedeutsam für *transformatorische Bildungsprozesse* ausweisen, die das Gewohnte überschreiten und die somit *neue* Erfahrungen darstellen. Ferner nimmt er an, dass sich diese Erfahrungen nicht widerstandslos in bereits Bekanntes einordnen lassen. Dies könne laut Peter Alheit und Erika Hoerning (1989) dazu führen, dass »Erlebnisse, die die Situationen, in welchen sie gemacht werden, »problematisch« erscheinen lassen, [...] eine Neugestaltung des Wissensvorrats [verlangen] – sei es, daß ihm neue Wissens Elemente hinzugefügt, sei es, daß vorhandene Wissens Elemente verändert werden« (S. 9–10). Koller (2012a) stellt dafür das Konzept der negativen Erfahrung (Günter Buck), das Konzept der Erfahrung des Fremden (Bernhard Waldenfels) sowie die Theorie des Widerstreits (Jean-François Lyotard) in den Fokus seiner Untersuchungen. Sein Ziel ist die Analyse möglicher Anlässe *transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. Koller, 2012a, S. 69–97). Das Konzept der negativen Erfahrung baut ebenso wie das Konzept der Erfahrung des Fremden auf dem phänomenologischen Erfahrungsbegriff nach Husserl auf (vgl. Hua III/1, S. 6). Beide Konzepte eignen sich laut Koller (2012a) besonders gut »zur theoretischen Erfassung der Grundstruktur solcher Irritationen des Welt- und Selbstverhältnisses« (S. 72), weil in dem zugrunde liegenden phänomenologischen Erfahrungsverständnis das Charakteristikum von Erfahrung als *Widerfahrnis* besonders betont wird. Dieser Widerfahrnischarakter erweist sich als besonders anschlussfähig für die Erfassung der Irritation und der Krise, da in all diesen Phänomenen jeweils das »Subjekt [...] als Handlungszentrum in Frage« (ebd.) gestellt wird. Entscheidend ist überdies die in den Konzepten enthaltene Annahme des Vorhandenseins eines Vorwissens bzw. eines

3 Der Begriff *Erfahrung* steht im bildungstheoretischen Kontext häufig in Verbindung mit den Begriffen *Irritation*, *Negation*, *Negativität* und *Krise* (vgl. u.a. Agostini, Bube & Rathgeb, 2022; Benner, 2005; Bollnow, 1968/2013; Combe & Gebhard, 2009; Dewey, 1994; Gadamer, 1960/2011; Kokemohr, 2007; Koller, 2012a; Laner & Peterlini, 2023; Meyer-Drawe, 2005; Schäfer, 2020; Thompson, 2009). Diese Verbindung wird auch im Rahmen dieser Arbeit von Bedeutung sein (vgl. II, Kap. 4.2 sowie III, Kap. 2.2).

Horizontes, vor deren Hintergrund sich Erfahrungen vollziehen (vgl. Buck, 1981). Den dritten theoretischen Bezugsrahmen bildet die Philosophie des Widerstreits nach Jean-François Lyotard (vgl. Koller, 1999, 2012a, S. 87–97). Sie bietet sich für Koller deshalb an, weil sie – anders als in den Konzepten, die sich auf Erfahrung beziehen – kein im Zuge poststrukturalistischer Theorien als fragwürdig ausgewiesenes Subjekt ins Zentrum der Betrachtung stellt. Laut Koller (2012a) wird bei Lyotard das »Ich (oder Subjekt) erst in und mit Sätzen möglich« (S. 95). Subjektivität ist dann zu fassen als der »Effekt sprachlicher Prozeduren, [...] als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln« (ebd.). Dementsprechend lässt sich BILDUNG als »Prozess, der sich im Medium der Sprache [...] an und mit Subjekten vollzieht« (ebd.), begreifen. Dabei erlaube es »der Begriff des Widerstreits [...], politische, gesellschaftliche oder kulturelle Auseinandersetzungen als Fälle von Widerstreit, und d.h. als Konflikte aufzufassen, die sich durch das Aufeinandertreffen miteinander unvereinbarer Sprachspiele oder Diskursarten auszeichnen« (ebd., S. 96). Zur Bewältigung der konflikthafter Situation des Widerstreits sei dann einerseits »das Offenhalten des Widerstreits« (ebd.) notwendig. Andererseits liege die bildungsbezogene Aufgabe darin, »ein Idiom zu finden, in dem der Widerstreit angemessen artikuliert werden kann« (ebd.). In dieser Annahme gründet sich die »Neufassung des Bildungsbegriffs« (ebd.) bei Koller. Danach ist »Bildung als [...] Prozess der Entstehung neuer Sätze und Diskursarten zu begreifen, der zur Anerkennung und zum Offenhalten des Widerstreits erforderlich ist« (ebd., S. 97). Koller fasst zusammen:

»Auf eine Formel gebracht lässt sich die Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen im Anschluss an Lyotard mithin als ein innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen beschreiben, bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden, um dem Widerstreit der Diskursarten gerecht werden zu können.« (Ebd.)

Weil sich nun aber in Lyotards Theorie keine konkrete Beschreibung jener Prozesse finden lässt und keine Erkenntnisse zu den Verlaufsformen oder Bedingungen des Geschehens abgeleitet werden können, wendet sich Koller zur Bearbeitung der Frage nach den Verlaufsformen der Entstehung von Neuem weiteren Theorien zu.

Koller (2012a, S. 102–104) bezieht sich zunächst auf die Wissenschaftstheorie Karl R. Poppers zur Bedingung der Falsifikation von Hypothesen. Er verweist jedoch sogleich auf die zur Beantwortung der aufgeworfenen Frage wenig bedeutsamen Implikationen der Theorie. So stelle die Annahme der Falsifikation nichts anderes dar als die wissenschaftstheoretische Bestätigung dessen, was bereits mit Blick auf den Anlass von BILDUNGS-Prozessen beschrieben wurde: »Das Scheitern eines bisher gültigen oder ›bewährten‹ Welt- und Selbstverständnisses bei der Konfrontation mit neuen Erfahrungen bzw. Problemen.« (Ebd., S. 104) In Bezug auf die wissenschaftsgeschichtliche Perspektive Thomas S. Kuhns weist Koller auf die umfassende Veränderung im Sinne einer *revolutionären* Transformation hin, nach der »nicht nur einzelne Aspekte oder Momente des Welt- und Selbstverhältnisses, sondern dessen gesamte Struktur« (ebd., S. 197) verändert werden könne. Dies betreffe neben der umfassenden Veränderung des Bezuges zur Welt und zu sich selbst unter anderem auch die Veränderung der Sprache. Unter Bezug

auf die Theorie von Charles Sanders Peirce beschreibt Koller (2012a, S. 108–111) die Abduktion als Möglichkeit des Entstehens von Neuem als Blitz, durch den die bildungsbezogen bedeutsamen Motive der Plötzlichkeit, Unverfügbarkeit und Unvorhersagbarkeit symbolisiert werden. Zufriedenstellende Antworten auf die Frage nach dem Zustandekommen von Neuem liefern die vorgestellten theoretischen Konzepte laut Koller allerdings nicht, weshalb er ergänzend Überlegungen im Rahmen der Objektiven Hermeneutik heranzieht (vgl. ebd., S. 112–117). Mit der sozialwissenschaftlichen Theorie Ulrich Oevermanns lässt sich laut Koller annehmen, dass bestehende Selbst- und Weltverhältnisse – bzw. um in der Terminologie Oevermanns zu verbleiben: etablierte Fallstrukturen – durch Krisen ausgelöst werden können, die wiederum konkrete Handlungsprobleme darstellen und damit eine zeitliche Struktur aufweisen und von der Notwendigkeit, eine Entscheidung zu treffen, abhängig sind (vgl. ebd., S. 115–116). Zudem kann damit eine Verlaufsstruktur des Entstehens von Neuem gegeben werden (vgl. ebd., S. 116–117). Aus der Erfahrung einer Krise resultiere demnach das Produzieren innerer Bilder sowie die »Ausarbeitung oder Übersetzung dieser Bilder in realitätstaugliche Mittel der Krisenbewältigung« (ebd., S. 119). Für die *Theorie transformatorischer Bildung* schlussfolgert Koller, dass »das blitzartig in Erscheinung tretende Neue [...] eine Inkubationszeit benötigt« und das Neue »spiralförmig« [...] in realitätsadäquate Handlungen übersetzt wird« (ebd., S. 120). In Rückbezug auf Oevermann argumentiert er überdies, dass BILDUNGS-Prozesse »Freiheitsspielräume« (ebd.) brauchen, die etwa im Traum und in der Kunst gegeben sind.

Koller schließt diesen bislang vornehmlich wissenschaftstheoretisch fundierten Überlegungen die Auseinandersetzung mit hermeneutischen und dekonstruktiven Ansätzen an (vgl. ebd., S. 122–134). Besondere Bedeutung weist er den theoretischen Grundannahmen Hans-Georg Gadamers zu, nach denen das Entstehen von Neuem insbesondere »Deutungswissen« und weniger »Regel- (bzw. Gesetzes-)Wissen« (ebd., S. 126) in Auseinandersetzung mit einem Gegenstand betreffe. Dieser Wissensform schreibt Koller aus bildungstheoretischer Perspektive höhere Relevanz zu (vgl. ebd., S. 125). Neben der hermeneutischen Perspektive verweist er zudem auf Jacques Derridas Konzept einer dekonstruktiven Lektüre. Derrida sieht den Ursprung neuer Lesarten nicht in einem tiefen hermeneutischen Verstehen, sondern im »Nachvollzug der potentiellen und nie völlig beherrschbaren Vieldeutigkeit eines Textes« (ebd., S. 129). Die abschließende Diskussion bezieht sich auf das Konzept der Resignifizierung Judith Butlers (vgl. ebd., S. 130–134). Diesem weist Koller bildungstheoretische Bedeutung zu, da sich daraus theoretisch ableiten lasse, wie Machtverhältnisse zu überschreiten und zu verändern sind, indem performative Sprechakte in andere Kontexte verschoben und damit in ihrer Bedeutung verändert werden können: »Das Neue wäre demzufolge also nicht das ›ganz andere‹, völlig Unbekannte, Noch-nie-Dagewesene, sondern vielmehr eine Wiederholung des schon Vorhandenen, die das Wiederholte in einen anderen Kontext versetzt und so in seiner Bedeutung verschiebt.« (Ebd., S. 134) Daraus leitet Koller sodann die Erkenntnis ab, dass *transformatorische Bildungsprozesse* anhand des sprachlichen Materials einer diskursiven Außenwelt untersucht werden können. Neue Figuren des Selbst- und Weltbezugs entstünden demnach in »sprachlichen (oder anderen zeichenförmigen) Praktiken« (ebd.). Koller sieht hierin zugleich die empirische Anschlussfähigkeit seines Bildungsverständnisses (vgl. ebd.).

Ihr widmet sich der vierte Teil der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (vgl. ebd., S. 135–167). Auf der Basis seiner sprachtheoretischen Auslegung des BILDUNGS-Prozesses unternimmt Koller den Versuch, Ansätze der bildungstheoretischen Biographieforschung fortzuführen (vgl. ebd.; Kokemohr & Prawda, 1989; Marotzki, 1990). Darüber hinaus verweist er auf den »forschungspraktischen Versuch« (Koller, 2012a, S. 161) Kokemohrs (2007) in seiner *Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie*, »Fremdheitserfahrungen im Sinne von Waldenfels [...] empirisch zu untersuchen« (Koller, 2012a, S. 161). Kokemohr greift jedoch nicht auf autobiographische Erzählungen, sondern auf ein Transkript einer Diskussion zurück. Koller (2012a) kritisiert, dass dieser Annäherungsversuch »die Möglichkeit intrakultureller bzw. intrasubjektiver Fremdheit« (S. 161; Herv. i.O.) ausschließe. Koller hinterfragt die Methode der Untersuchung autobiographischer Erzählungen und sprachlicher Strukturen mittels narrativer Interviews kritisch (vgl. ebd., S. 156–167). Er gesteht ein, dass *transformatorische Bildungsprozesse* »mit den bisherigen Mitteln qualitativer biographischer Forschung nicht oder nur schwer empirisch zu erfassen sind« (ebd., S. 167). Bei BILDUNGS-Prozessen könne es sich weniger um abschließbare Prozesse des Ersetzens von Bekanntem durch genuin Neues handeln; bei *transformatorischer Bildung* gehe es vielmehr um das Infragestellen bekannter Strukturen mit der Möglichkeit eines »Anderswerdens mit offenem Ausgang« (ebd.; Herv. i.O.).

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung lässt sich bereits vermuten, dass es die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgrund ihrer starken sprach- bzw. zeichen- und diskurstheoretischen Fundierung erschweren könnte, den Verlauf jener Prozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren und empirisch zu erforschen. Entsprechend scheint es sich um eine exklusive Theorie von BILDUNGS-Prozessen zu handeln, was durchaus verwundern mag, insofern die einleitenden Worte, die Koller seiner Theorie voranstellt, darauf schließen lassen, dass es sich bei seiner theoretischen Grundlegung um den Versuch handelt, eine allgemeine Theorie von BILDUNG zu begründen (vgl. ebd., S. 9–19). Aus diesem Grund werden nun jene Motive analysiert, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als exklusive offenbaren.

2.2 Die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Koller sieht BILDUNGS-Prozesse also als Prozesse, die sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Diskurse vollziehen und sich auf *sprachlich* figurierte Welt- und Selbstverhältnisse auswirken. Dabei handelt es sich um Prozesse, die sich über das Medium der Sprache vollziehen und sprachlich überprüft werden können. Zusammengefasst beschreibt BILDUNG nach Koller den Prozess des Entstehens neuer Sätze und Diskurse vor dem Hintergrund des Begriffs des *Widerstreits* (*différend*) (vgl. Lyotard, 1989). Dieses Verständnis weist jedoch neuralgische Punkte auf, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbaren und als exklusiv erweisen. Dabei stellt sich vor dem Hintergrund des spezifischen Kontextes dieser Arbeit die Frage, ob die in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgeführten Motive nicht grundsätzlich dazu beitragen, dass BILDUNGS-Prozesse gemeinhin einseitig sprachtheoretisch erfasst werden

und dementsprechend nicht allgemein theoretisiert werden können. Im Folgenden werden diejenigen Aspekte der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* herausgestellt, die es erschweren, *transformatorische Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren.

Kritische Reflexion der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse

Zunächst erscheint es vor dem Hintergrund der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* grundsätzlich fraglich, ob sich BILDUNGS-Prozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung überhaupt ereignen können. So handelt es sich bei den benannten Personen um solche, die einerseits oftmals nicht bzw. eingeschränkt verbalsprachlich kommunizieren und deren Zugang zur Welt und zum Selbst darum auch nicht notwendigerweise ein (primär) sprachlicher ist. Andererseits sind die benannten Personen aus gesellschaftlichen Diskursen häufig weitgehend ausgeschlossen, was eine Teilnahme und Teilhabe am *diskursiven Widerstreit* ebenso wie an *transformatorischen Bildungsprozessen* vermindern bzw. verhindern kann.⁴ In der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* werden *Transformationsprozesse* nun aber auf die Veränderung eines (sprachlich figurierten) Wissens beschränkt (vgl. Koller, 2012a, S. 101–134).⁵ Inwiefern sich das Vorhandensein wie die Veränderung eines sprachlich figurierten Wissens bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung ohne bzw. mit eingeschränkter sprachlicher Fähigkeit annehmen lassen, ist fraglich. (Fehlende) Sprach- und Diskursfähigkeit offenbaren sich im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* – wie üblich (vgl. Ackermann, 2010, S. 234) – als Ausschlusskriterium für BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

Außerdem zeigt sich die Exklusivität der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, die sich aus der Fokussierung auf das Medium Sprache ergibt, im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auch in Bezug auf das von Koller (2012a, S. 95) zugrunde gelegte Subjektverständnis. Koller fordert das Ersetzen »einer vorgängigen Subjektivität« zugunsten der an Lyotards Sprach- und Diskurstheorie angelehnten Vorstellung von Subjektivität »als Effekt sprachlicher Prozeduren, nämlich als Resultat der Verkettung von Sätzen gemäß bestimmter diskursiver Regeln« (ebd.). Diese Forderung lässt es zu, Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung, die häufig über eingeschränkte sprachliche Fähigkeiten verfügen und vom gesellschaftlichen Diskurs oftmals weitgehend ausgeschlossen sind und werden, den Subjektstatus abzuerkennen. Das von Koller präfe-

4 Nicht die fehlende oder unzureichende verbalsprachliche Ausdrucksfähigkeit oder der beeinträchtigte Zugriff auf konventionelle Symbolsysteme allein können als Ursachen für unzureichende Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen und kulturellen Praktiken angenommen werden. Aufgrund der fehlenden sozialen Sichtbarkeit sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in allgemeinen gesellschaftlichen Diskursen häufig »stumm«. Dies liegt oft genug daran, dass ihnen kein Gehör gegeben wird und dass gesellschaftliche Barrieren der »Verlautbarung« gegeben sind. Personenbezogene Beeinträchtigungen stehen dabei in Wechselwirkung mit behindernden gesellschaftlichen Barrieren, was sich negativ auf die Sichtbarkeit respektive die »Hörbarkeit« der Personengruppe auswirkt (vgl. I, Kap. 2.1).

5 Wissen meint bei Koller (2012a, S. 102) das Wissen der diskursiven Außenwelt und ist damit erneut rein sprachlich konnotiert.

rierte Subjektverständnis hätte im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nicht nur weitreichende bildungstheoretische Konsequenzen, sondern darüber hinaus auch existenzbedrohenden Charakter.

Erschwerend tritt hinzu, dass *transformatorische Prozesse* laut Koller sprachlich *ausgedrückt* werden müssen, um sie empirisch nachweisen zu können (vgl. ebd., S. 151–167). Bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung ist der empirische Zugang über die Auswertung sprachlicher Äußerungen grundsätzlich erschwert. Auch die empirische Erforschung von BILDUNGS-Prozessen gerät im Kontext geistiger und schwerer Behinderung somit an ihre Grenzen. Es besteht die Gefahr, dass Schlüsse dahingehend gezogen werden, dass sich *transformatorische Bildungsprozesse* beim benannten Personenkreis womöglich gar nicht ereignen, so sie doch nicht empirisch nachzuweisen sind. Allerdings weist Koller selbst bereits auf methodische Schwierigkeiten der empirischen BILDUNGS-Forschung hin. Mit Blick auf die Implikationen für die empirische Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* stellt er zunächst kritisch fest, dass mit Methoden der qualitativen Sozialforschung – etwa der des narrativen Interviews – einzig die Analyse bereits *vergänger* Erfahrungen retrospektiv möglich wäre (vgl. ebd., S. 162–167). Dabei stellt er die Frage, inwiefern Vergangenes aus einer aktuellen Erzählung heraus zuverlässig untersucht werden kann. Zwar lässt sich laut Koller eine Veränderung des Welt- und Selbstverhältnisses mittels empirischer Zugänge durchaus nachträglich bestimmen, der Prozess als solcher bleibt dabei jedoch weiterhin im Dunkeln (vgl. ebd., S. 167). Eine »Grenze biographischer Forschung« (Koller, 2012b, S. 29) liege außerdem darin, dass bei der Untersuchung autobiographischer Erzählungen stets die Gefahr besteht, gesellschaftliche und diskursive Bedingungen zu wenig zu berücksichtigen (vgl. ebd.).⁶ Die von Koller benannten allgemeinen Probleme empirischer BILDUNGS-Forschung spitzen sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung nochmals zu. Koller (2012a) erachtet es grundsätzlich als sinnvoll, »besser geeignete methodische Verfahren zu suchen, die es erlauben, Bildungsprozesse [...] zu erschließen« (S. 167). Diese Notwendigkeit zeigt sich dann im Kontext geistiger und schwerer Behinderung in besonderem Maße. Grundsätzlich bleibt aber weiterhin fraglich, ob BILDUNGS-Prozesse durch die Anwendung alternativer Methoden – nicht nur im Kontext geistiger und schwerer Behinderung – überhaupt jemals empirisch zugänglich bzw. sichtbar gemacht werden können. So liegen die Herausforderungen der empirischen Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* laut Koller grundsätzlich weniger in der ausgewählten Methodik, als vielmehr in der Charakteristik von BILDUNGS-Prozessen

6 In Ergänzung ist hinsichtlich der empirischen Erforschung von BILDUNGS-Prozessen kritisch darauf hinzuweisen, dass der Frage nach dem *Vor* und dem *Nach* transformatorischer Prozesse ein normativer Gehalt implizit ist, weil sich empirische Forschung auf die Kategorien »nicht«, »noch nicht« oder auch »nicht mehr« (Fuchs, 2015, S. 20) zu beziehen hat. Obschon Kollers Theorie den Anspruch erhebt, BILDUNG nicht-normativ zu konzipieren, schleichen sich im Anspruch der empirischen Erforschung jener Prozesse normative Kategorien und Zielbestimmungen in Bezug auf BILDUNG wieder ein. Dies ist insofern kritisch zu betrachten, als gerade die Differenzierungen von »nicht«, »noch nicht« bzw. »nicht mehr« indirekt als Mindestanforderungen oder Mindeststandards gelesen werden können, die mit BILDUNG in Beziehung gesetzt werden. Dass das Formulieren von Mindeststandards grundsätzlich, im Kontext geistiger und schwerer Behinderung darüber hinaus ganz besonders stark, kritisiert werden kann, ist oben bereits angeklungen (vgl. II, Kap. 1.3).

begründet. BILDUNGS-Prozesse seien »mit den bisherigen Mitteln qualitativer biographischer Forschung nicht oder nur schwer empirisch zu erfassen« (ebd., S. 167), weil es sich weniger um abschließbare Prozesse des Ersetzens von Bekanntem durch genuin Neues handle, als vielmehr um Prozesse des Infragestellens bekannter Strukturen mit der Möglichkeit eines *offenen Anderswerdens* (vgl. ebd.). Solche *offenen* Prozesse seien grundsätzlich nicht empirisch zu überprüfen, weil es sich bei empirischer BILDUNGS-Forschung in einem gewissen Sinne immer um eine *Überprüfung vom Ende her* handelt, die einzig abgeschlossene Prozesse in den Blick nehmen kann. Die empirische Erforschung unabgeschlossener Prozesse ist also grundsätzlich herausfordernd, zeigt sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dann allerdings in besonderer Schärfe. Zugleich lassen sich mit den grundsätzlichen Einwänden, die Koller in Bezug auf die empirische Erforschung offener *transformatorischer Bildungsprozesse* erhebt, die spezifischen Herausforderungen, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bezüglich empirischer Bildungsforschung ergeben, relativieren. Denn für den Versuch, BILDUNGS-Prozesse und nicht BILDUNGS-Ergebnisse empirisch zugänglich zu machen, ist Koller folgend grundsätzlich, d.h. unabhängig von Personengruppe oder Kontext, nach geeigneten Methoden zu suchen, die jene Prozesse sichtbar bzw. erforschbar machen.

Abschließend scheint es fraglich, ob die Erkenntnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* lediglich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung kritisch hinterfragt werden müssen oder ob die theoretische Grundlegung nicht *grundsätzlich* einer Revision bedarf. So ist zusammenzufassen, dass in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zwar *Veränderungsprozesse* theoretisiert werden, diese Veränderungsprozesse allerdings eine Verkürzung hinsichtlich der menschlichen Zugänge zur Welt und auch der Konstitution des Selbst qua Sprache aufweisen. Diese Verkürzung ist vor phänomenologischem Hintergrund als grundsätzlich fraglich auszuweisen. Darüber hinaus erschwert der vornehmlich sprachtheoretische Bezug der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* die theoretische wie empirische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Damit erweist sich die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgrund ihres sprach- und diskurstheoretischen Fundaments im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als besonders exklusiv. Es scheint daher sinnvoll, die Fragen, auf die die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zu antworten versucht, zwar nicht vollständig zu verwerfen, da sie geeignet scheinen, BILDUNGS-Prozesse grundsätzlich theoretisieren zu können. Allerdings zeigt sich durch die spezifische Perspektive, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung auf BILDUNGS-Prozesse eröffnet, dass es sinnvoll und notwendig ist, auch bei der Beantwortung der Fragen einen alternativen Blickwinkel einzunehmen. Koller (2012a) selbst gibt an, dass es zur Begründung der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* »sicher denkbar und lohnend gewesen [wäre], auch andere Autoren und Theorien einzubeziehen« (S. 19). So hätten sich seines Erachtens auch »die entwicklungsbezogenen Konzeptionen Piagets und Wygotskis, die durchaus Ähnlichkeiten mit dem Konzept transformatorischer Bildungsprozesse aufweisen« (ebd.), geeignet. Außerdem geht Thorsten Fuchs (2011) davon aus, dass BILDUNG mit einem sprachtheoretisch begründeten Verständnis in seiner Bedeutungsvielfalt nicht hinlänglich beschrieben werden kann und Koller selbst räumt ein, dass die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* einem umfassenden Verständnis von BILDUNG womöglich nicht gerecht werden kann. Dennoch beschreibe

BILDUNG seines Erachtens in diesem Sinne »eine Form«, die sich dadurch auszeichnet, dass sich BILDUNG als Prozess der »Entstehung neuer Figuren des [jeweiligen] Welt- und Selbstverhältnisses« (Koller, 2012a, S. 101; Herv. i.O.) verstehen lässt.

Nun ist es insbesondere die Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule, zu deren Vertretern der von Koller genannte Psychologe Wygotski zählt, die im Kontext geistiger und schwerer Behinderung von wissenschaftlicher Bedeutung ist (vgl. I, Kap. 3.2). Wenn Koller nun die Konzeption Wygotskis selbst bereits als mögliche Alternative zur Begründung *transformatorischer Bildungsprozesse* anführt und diese darüber hinaus in der Theoriebildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedeutsam ist, dann scheint es sinnvoll, herauszufinden, ob sich diese bzw. die Ergebnisse der Kulturhistorischen Schule als alternatives Fundament zur Untersuchung *transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung eignen.

Kritische Reflexion entwicklungsbezogener Befunde zur Beschreibung von Bildungsprozessen

Eine Zusammenführung bedeutsamer Befunde der Kulturhistorischen Schule in Bezug auf BILDUNGS-Prozesse nehmen Bernasconi und Böing (2015, S. 111–113) vor. Mit einem entsprechend veränderten theoretischen Fundament setzen sie sich mit der Frage nach dem Aufbau des menschlichen Bewusstseins und damit – im Verständnis Kollers (2012a) – mit dem Aufbau von Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen auseinander. Aufbau und Konstitution der Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse finden demnach in Rückbezug auf die Kulturhistorische Schule nicht über Sprache, sondern über *Tätigkeit* statt (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 108). Tätigkeit meint dabei nicht allein sprachliche Tätigkeit, sondern umfasst laut Bernasconi und Böing ebenso perzeptive, manipulierende oder gegenständliche Tätigkeit und die Tätigkeiten des Spiels, des Lernens und der Arbeit (vgl. ebd., S. 109). Eine Tätigkeit vollzieht das Subjekt im Umgang mit Gegenständen der kulturhistorisch geprägten Welt auf den je nach Entwicklungsniveau dominierenden Tätigkeitsebenen (vgl. ebd.). Damit weiten Bernasconi und Böing das sprachtheoretische Fundament der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* durch den Einbezug von Ergebnissen der Kulturhistorischen Schule aus. Demnach muss weder das Welt- und Selbstverhältnis als rein sprachlich figuriert aufgefasst noch müssen der Aufbau und die Veränderung dieser Verhältnisse als nur sprachliche bzw. diskursive Prozesse verstanden werden.

Nun ließe sich annehmen, dass gerade ein kulturhistorisch fundiertes Verständnis von Entwicklung und Konstitution des menschlichen Bewusstseins dazu beitragen kann, ein Verständnis von BILDUNGS-Prozessen grundzulegen, das den Grundmotiven einer *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* folgt, dabei aber weniger exklusive Tendenzen aufweist. Doch auch hier zeigen sich einige neuralgische Punkte, die im Folgenden ausgeführt werden.

So liegt der Fokus im entwicklungsbezogenen Verständnis vornehmlich auf der Beschreibung des *Aufbaus* der Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses und weniger auf dem Aspekt der *Veränderung* (vgl. ebd., S. 112–113). Dieser Aufbauprozess wird darüber hinaus als ein Prozess der Aneignung und Verinnerlichung äußerer Strukturen

und Symbolsysteme verstanden (vgl. ebd., S. 108–111). Insbesondere der Begriff der *Aneignung* lässt darauf schließen, dass hier vornehmlich Lernprozesse im Sinne eines Zuwachses an (Fach-)Wissen und Können anstelle von BILDUNGS- respektive Veränderungsprozessen – bzw. Bildung im hier dargelegten Verständnis (vgl. II, Kap. 1.4) – beschrieben werden (vgl. Koller, 2012a, S. 15). Dass es sich bei den beschriebenen Prozessen um Lernprozesse handelt, stellen Bernasconi und Böing (2015, S. 110) sogar selbst fest. Und »dieser Lernprozess realisiert sich auf der Seite des Subjektes durch Entwicklung« (ebd.). Darin zeigt sich ein weiteres Problem einer entwicklungstheoretisch fundierten Adaption des *transformatorischen Bildungsverständnisses*. Erstens wird hier eindeutig ein aktiv tätiges Subjekt vorausgesetzt, das sich die »äußere Welt« bzw. die kulturell-sozial historisch gewordene Bedeutung von Objekten erschließt, sich diese *aneignet* bzw. *zu eigen* macht. Diese Erkenntnis ist insofern kritisch zu werten, als Koller (2012a) das pathische Moment *transformatorischer Bildungsprozesse* als Notwendigkeit für den Anstoß von Veränderungsprozessen betont und dem auch im Rahmen dieser Arbeit aus einer phänomenologischen Denkhaltung heraus besonderes Gewicht zuzuschreiben ist. Fraglich ist darum, inwiefern es sich bei BILDUNGS-Prozessen um (ausschließlich) eigenaktive, selbst initiierte Prozesse handeln kann (vgl. II, Kap. 1.4). Zweitens suggerieren die Begriffe *Verinnerlichung* und *Aneignung*, dass es sich hier um Prozesse handelt, in denen äußerlich Gegebenes aufgenommen und *ver-*arbeitet wird, indem das Subjekt dieses Gegebene »in sich aufnimmt«, indem »äußere« Funktionen »verinnerlicht werden, also intrapsychisch zur Verfügung stehen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 108). Zwar ist durchaus anzunehmen, dass sich die inneren Figuren durch äußeres Erleben und Erfahrung konstituieren, fraglich ist aber aus phänomenologischer Perspektive, inwiefern diese äußeren Strukturen durch *Aneignung* »aufgenommen« werden können, inwiefern diese außerdem dann »intrapsychisch zur Verfügung stehen« (ebd.) und ob es sich bei BILDUNG tatsächlich um einen Prozess der *Ein-*Ordnung, der »Harmonisierung« oder »Überwindung einer Differenz« handelt. Die Frage stellt sich zumindest dann, wenn BILDUNG nicht als Prozess aufgefasst wird, in dem es zu einem Zuwachs an Wissen kommt, sondern – im Sinne Kollers (2012a) – als solcher, in dem sich etablierte Strukturen radikal verändern. Das lässt darauf schließen, dass in BILDUNGS-Prozessen Gegebenes nicht nur »umgebaut«, sondern vielmehr grundlegend verändert wird.

Die Ergebnisse der Kulturhistorischen Schule implizieren außerdem einen Dualismus von objektiv Gegebenem und subjektiver Innenwelt, der aus phänomenologischer Sicht und angesichts der leiblichen Verbundenheit von Mensch und Welt unhaltbar erscheint. Die dritte Herausforderung besteht darin, dass der Lernprozess nach Wygotski die Ausbildung »höhere[r] psychische[r] Funktionen« (Bernasconi & Böing, 2015, S. 108; Herv. i.O.) beinhaltet. Es bleibt unklar, was darunter zu verstehen ist. Erstens impliziert der Begriff *höher* eine Hierarchie psychischer Funktionen, die auf phänomenologischer Grundlage zurückzuweisen ist. Die theoretische Leerstelle lässt zweitens die Annahme zu, dass mit den »höchsten« psychischen Funktionen schlussendlich sprachlich figuriertes Denken gemeint ist. Die Fähigkeit des sprachlichen Denkens wird damit zumindest indirekt wieder zur Zielbestimmung von Aneignungs-, Lern-, Entwicklungs- bzw. BILDUNGS-Prozessen erhoben, was abermals Exklusion begünstigen kann. Erneut ist außerdem mit Koller (2012a) darauf zu verweisen, dass BILDUNGS-Prozesse die gesamte

menschliche Konstitution, das Denken ebenso wie das Wahrnehmen, das Handeln und das Verhalten gleichermaßen betreffen.

Ein weiteres Problem einer entwicklungstheoretischen Fundierung von BILDUNGS-Prozessen zeigt sich bei der Thematisierung von deren Anlass. Bernasconi und Böing (2015) interpretieren die von Koller beschriebene Krise als Anlass und Auslöser *transformatorischer Bildungsprozesse* ausschließlich als *Entwicklungskrise*.⁷ Und diese Entwicklungskrise zeige sich als ein Spannungserleben zwischen »den Motiven und Bedürfnissen des Kindes« (ebd., S. 112) einerseits und den aktuellen (kognitiven) Fähigkeiten andererseits. Die Krise sei dabei nicht nur Anstoß für Entwicklung, sondern darüber hinaus auch der »Ort, an dem sich das innere Erleben wandelt und Bildungsprozesse nachhaltig evoziert werden« (ebd.). Hier wird das sich selbst und sein Unwissen erkenkende Subjekt als für BILDUNGS- bzw. Entwicklungsprozesse notwendig vorausgesetzt. Vor dem Hintergrund der bisherigen Argumente dieser Arbeit ist jedoch fraglich, inwiefern das Subjekt sich seines eigenen Noch-Nicht-Könnens selbst bewusst sein kann (vgl. II, Kap. 1.3). Selbst wenn angenommen wird, dass das Subjekt in der gemeinsam geteilten Tätigkeit und im sozialen Miteinander erkennt, dass andere etwas können, was es selbst (noch) nicht beherrscht, ist damit noch nicht beantwortet, weshalb dieses Erkennen dazu führen sollte, dass sich Veränderungs- bzw. Entwicklungsprozesse vollziehen. Es lässt sich kritisch anmerken, dass gerade das Erkennen eines Noch-nicht-Könnens auch in Resignation und Stagnation münden kann. So ist grundsätzlich fraglich, ob BILDUNGS- bzw. Entwicklungsprozesse nur dann angestoßen werden, wenn das bisherige Können und Wissen im Gegensatz zu den subjektiven Bedürfnissen als unzureichend und damit krisenhaft erlebt werden. Zugleich impliziert das Dargestellte erneut ein Verständnis, nach dem BILDUNG vornehmlich die Erweiterung und den Zugewinn an Fähigkeiten, Wissen und Können beschreibt.

Abschließend ist festzustellen, dass die sprachtheoretische Fundierung *transformatorischer Bildungsprozesse* zu eng gefasst ist und es nicht zulässt, solche Prozesse bei allen Personengruppen zu theoretisieren oder empirisch zu erforschen. Auch eine (vermeintlich inklusivere) entwicklungstheoretische Fundierung zur theoretischen und empirischen Erforschung von *Bildungsprozessen* ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als nicht hinreichend auszuweisen. Gleichwohl liefert das BILDUNGS-Prozess-Verständnis bei Bernasconi und Böing insbesondere zur Beschreibung der Strukturen des Selbst- und Weltverhältnisses wichtige Anhaltspunkte, um das rein sprachtheoretische Verständnis der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* produktiv zu erweitern. Es stellt sich allerdings weiterhin die Frage, wie BILDUNGS-Prozesse theoretisiert werden können, ohne BILDUNG dabei auf entwicklungstheoretische oder kognitionstheoretische Motive zu beschränken und Sprache bzw. Sprachfähigkeit für diese Prozesse vorauszusetzen. Schlussendlich scheint der Ansatz von Bernasconi und Böing (2015) ebenso wie der von Koller (2012a) vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Grundhaltung

7 Auch Michael Wagner und Jannik Huberty (2019) rezipieren die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* vor dem Hintergrund einer konstruktivistischen Denkhaltung hinsichtlich des Anlasses für BILDUNGS-Prozesse als *Krise*. Weitere Ergebnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* bleiben in dieser Konzeption weitgehend unberücksichtigt (vgl. ebd.).

grundsätzlich fraglich. Beide zeitigen außerdem im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besondere Probleme.

Phänomenologische Perspektive als Alternative zur Begründung von Bildungsprozessen

Es stellt sich die Frage, ob eine phänomenologische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen den benannten Herausforderungen und Desideraten, die bisherige Konzeptionen und Theorien zeigen, produktiv begegnen kann. Dazu erscheint es sinnvoll, einen Schritt hinter das (sprach-)theoretische Fundament, das Koller (2012a) legt, zurückzutreten. Es bietet sich an, die von Koller angegebene Minimalbestimmung von BILDUNG in den Blick zu nehmen. Laut Koller (2012a) »kann [Bildung] ebenfalls als ein Prozess der Erfahrung beschrieben werden, aus dem das Subjekt »verändert hervorgeht« (S. 9). Weiter nimmt er an, »dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.). Vor dem Hintergrund dieser Minimalbestimmung geht es ihm also nicht nur darum, »den Bildungsbegriff anders zu denken als bisher, sondern auch [darum], das Bildungsgeschehen selbst als ein *Andersdenken* oder *Anderswerden* zu begreifen« (ebd.; Herv. i.O.). Diese grundlegende, wenn auch weite Auslegung lässt es zu, Bildung allgemein und ohne Engführung zu denken. So gelten Erfahrung und Veränderung als anthropologische Grundmotive. Zudem konzipiert Koller BILDUNG nicht als Prozess, der sich auf das Denken allein bezieht. In der Minimalbestimmung Kollers meint BILDUNG somit einen verändernden Erfahrungsprozess, der »das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.). Es ist folglich ausschließlich die enge sprach- bzw. diskurstheoretische Begründung von BILDUNGS-Prozessen im transformatorischen Verständnis, die BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung an ihre theoretischen Grenzen führt. Mit Blick auf die genannten Motive der Erfahrung und Veränderung stellt sich vor dem Hintergrund der phänomenologischen Denkhaltung dieser Arbeit die Frage, inwiefern jenes sprachtheoretische Fundament als gesetzt anzusehen ist. Eine die nachfolgenden Untersuchungen leitende Frage lautet daher: Lässt sich Kollers sprach- und diskurstheoretische Begründung *transformatorischer Bildungsprozesse* vor dem Hintergrund der ebenfalls von ihm vollzogenen Minimalbestimmung von BILDUNG theoretisch erweitern bzw. in ein anderes theoretisches Licht rücken, um den benannten Herausforderungen konstruktiv zu begegnen? Wie gezeigt, hat die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* das Potenzial, BILDUNGS-Prozesse theoretisch zu untersuchen, weil entscheidende und notwendige Fragen gestellt und zahlreiche Antwortversuche vorgegeben werden. Gleichwohl – so lautet die These dieser Arbeit – bedarf die theoretische Grundlegung einer Reflexion und einer Erweiterung. Diese Erweiterung erfolgt im Weiteren durch das Einnehmen einer phänomenologischen Perspektive auf BILDUNGS-Prozesse.

