

Zusammenfassung und pädagogisch-didaktische Anknüpfungspunkte

Der zweite Teil der Arbeit hat zu zeigen versucht, dass es keines eigenen oder spezifischen Verständnisses von BILDUNG im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bedarf. Eine Adaption bildungsbezogener Erkenntnisse der Allgemeinen Erziehungswissenschaft erweist sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung als fruchtbar. Dazu ist eine Dezentrierung des Subjekts für bildungsbezogene Forschung sinnvoll und notwendig (vgl. II, Kap. 1.1). Sie führt auch dazu, normative Zielsetzungen von BILDUNG kritisch zu hinterfragen und neu zu akzentuieren (vgl. II, Kap. 1.2). Vor diesem Hintergrund zeigt sich Bildung hier als ein relationales Geschehen, in dem sich der Welt- und Selbstbezug vor dem Hintergrund ethisch-normativer und gesellschaftlich-kultureller Anforderungen und Ansprüche verändert (vgl. II, Kap. 1.4). Verändert wird in diesem Geschehen einerseits derjenige, der sich bildet. Verändert wird andererseits auch die Welt; verändert werden die (kulturellen) Strukturen und Ordnungen, auf die die Veränderung des Einzelnen relational zurückwirkt (vgl. II, Kap. 1.2). Das relationale Bildungsgeschehen lässt sich daher mit dem Anspruch auf (kulturelle) Teilhabe verbinden. Kulturelle Teilhabe ist Voraussetzung für Bildung, insofern sie den Austausch mit den strukturierenden Ordnungen und Gegenständen der kulturell-symbolisch organisierten Welt ermöglicht. Andererseits ist kulturelle Teilhabe Ergebnis von Bildung, weil die Veränderung des Einzelnen die kulturell-symbolischen Ordnungen wiederum mit- und ausgestalten, fortführen und erweitern kann (vgl. I, Kap. 1.2). Der Umfang der individuellen Teilhabe-Chancen hängt auch von den individuell gegebenen Möglichkeiten für Erfahrungen ab und umgekehrt (vgl. Liebau, 1999, S. 45–46).

Der Prozess der Veränderung ist vor dem Hintergrund eines umfassenden, nicht exklusiven Verständnisses von Bildung theoretisch zu beleuchten. BILDUNGS-Prozesse lassen sich vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* thematisieren (vgl. II, Kap. 2.1). Allerdings zeigt sich, dass die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung exklusive Tendenzen aufweist (vgl. II, Kap. 2.2). Bisherige Adaptionsversuche dieser Theorie im Bereich der Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung bearbeiten diese Problematik nicht hinreichend (vgl. ebd.). Zusammenfassend kann deshalb fest-

gestellt werden: Die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* eignet sich grundsätzlich dafür, BILDUNGS-Prozesse zu theoretisieren. Sie weist jedoch exklusive Tendenzen auf, die sich im Kontext geistiger und schwerer Behinderung offenbaren und die darüber hinaus *grundsätzlich* kritisch hinterfragt werden können. Auch unabhängig vom hier fokussierten Kontext ist fraglich, ob BILDUNG ausschließlich ein an Sprache gebundenes und sprachlich artikuliertes Geschehen meint bzw. meinen kann. Bereits die einführende Darlegung von Bildung evoziert die Annahme, dass der relationale *Austausch*, aus dem heraus sich Welt- und Selbstbezug konstituieren, nicht auf *sprachlichen* Austausch beschränkt werden kann bzw. sollte, insofern kulturell-symbolisch strukturierte Ordnungen nicht nur sprachlicher Natur sind (vgl. II, Kap. 1.2). Mit der *Erfahrung des Fremden* (vgl. II, Kap. 3.2) lässt sich die sprachliche Exklusivität, die für *transformatorische Bildungsprozesse* postuliert wurde, auflösen bzw. relativieren (vgl. II, Kap. 4).

Bildungsprozesse sind im Rahmen dieser Untersuchung als Veränderungsprozesse zu sehen, die mit der Erfahrung des Fremden in Verbindung stehen. Das Fremde bildet dabei den Ursprung der Veränderung, die sich als solche in der Erfahrung selbst vollzieht, indem das, was verändert wird, erst entsteht. Dieses paradoxe Geschehen lässt sich vor dem Hintergrund des Motivs beschreiben, das Waldenfels mit dem Begriff der *Diastase* benennt. Veränderung bzw. Bildung beginnt nicht bei uns, allerdings auch nicht ohne uns. Veränderung beschreibt ein Geschehen im Werden im Antworten auf einen Anspruch. Dabei wird eine *etablierte* Ordnung nicht aufgegeben, sondern das Fremde bricht sich Bahn. Anders ausgedrückt beschreibt Bildung Veränderung im Werden bzw. *in actu*. Verändert werden dabei symbolisch figurierte Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse, die sich im weiten Verständnis des Begriffs *Wissen* erfassen lassen (vgl. II, Kap. 4.1). Dieses *Wissen* beschreibt nichts vormals Sinnliches, das schlichtweg in Geistiges übertragen wird. Es handelt sich um nicht-propositionales, symbolisch strukturiertes Wissen, wobei der Leib »als Ort der Übertragung fungiert, wo das Sinnliche Sinn annimmt« (Waldenfels, 2001, S. 107).

Bekanntes, Gewohntes, Übliches wird in der Erfahrung des Fremden gestört und erschüttert. Die eigenen Ordnungen geraten ins Wanken. Im Antworten auf den fremden Anspruch bildet sich neuer Sinn in einer zeit-räumlichen Nachträglichkeit. Dieser Sinn ist wiederum – als vor dem Hintergrund gegebener symbolisch-strukturierter Ordnungen im Durchbrechen jener Ordnungen entstandener – symbolisch strukturiert und macht etablierte Welt- und Selbstverhältnisse erkennbar, indem er sie paradoxerweise dadurch überhaupt erst entstehen lässt. So wird die *etablierte* Ordnung erst im Lichte der neuen Ordnung als gegebene erkennbar (vgl. II, Kap. 4.2).

Von bildungsbezogener Bedeutung ist dieses ursprüngliche Verständnis von Erfahrung und Veränderung, weil Bildungsprozesse nicht als aufeinanderfolgende, lineare Prozessschritte, die sich in chronologischer Reihenfolge vollziehen, zu verstehen sind. Die Erfahrung des Fremden ist kein Auslöser, auf den (sprachliche) Prozessschritte folgen. Erfahrung ist selbst bereits Veränderung im Werden. Bildung ist außerdem nicht als Aufbau von Wissen, als Herstellung eines inneren Gleichgewichts oder als Aneignung von objektiv Gegebenem zu verstehen. Neue Ordnungen und die sich darin gründenden Veränderungen sind nicht notwendigerweise sprachlich fassbar. Sie zeigen sich leiblich und lassen sich ausschließlich *im Werden* erkennen. Nicht die Sprache, sondern die Fähigkeit des Antwortens auf einen Anspruch ist das hier entscheidende Merkmal für

Veränderung. Response-ability ist ein anthropologisches Grundprinzip. Die im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* angenommene Notwendigkeit des sprachlichen Ausdrucks ist vor diesem Hintergrund zu relativieren (vgl. II, Kap. 4.3).

Damit wird es möglich, Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren bzw. begründet anzunehmen, dass sich Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung überhaupt ereignen. In Bezug auf Waldenfels (1997) ist zu sagen: Bildung ist kein Privileg (des Sprechenden), sondern die Notwendigkeit des (leiblichen) Antwortens auf einen Anspruch:

»Ein solcher Überschritt über die bestehende Ordnung hinaus ist jedoch kein Privileg des Philosophen, er findet sich überall dort, wo eine Ordnung sich in den Angeln bewegt, sei es in den Berufswelten der Wissenschaft, der Kunst, der Religion und der Politik oder in den Umbrüchen, die das Leben des Einzelnen oder einer Gruppe heimsuchen.« (Ebd., S. 64)

Weil aber nicht jede Veränderung im Begriff *Bildung* erfasst wird, müssen einige ethische und insbesondere auf Kultur bezogene Spezifizierungen vorgenommen werden. Bezüglich des ethisch-normativen Anspruchs ist es notwendig, die Spielräume des Antwortens bei Bildung zu konturieren. Durch institutionalisierte, gemeinsam erlebte und begleitete Erfahrung lassen sich – ebenso wie durch die (nachträgliche) Auseinandersetzung mit der Erfahrung – die Spielräume des Antwortens beeinflussen bzw. *nachträglich* in ethisch verantwortbare Bahnen lenken. Die Verantwortung der Umsetzung eines ethischen Anspruchs an Bildung ist gesellschaftlicher Natur. Eine weitere Spezifizierung ist hinsichtlich des kulturellen Aspekts von Bildung vorzunehmen. Von Bildung mit spezifisch kulturellem Akzent ist dann zu sprechen, wenn der Ursprung der Veränderung die Erfahrung *kultureller* Fremdheit darstellt, wenn also die Welt- und Selbstbezüge, die sich verändern, kulturell-symbolische Strukturen und Verhältnisse betreffen. Neues kulturell-symbolisches Denken, Wahrnehmen, Handeln wird möglich (vgl. II, Kap. 4.3). Kollektive Schlüsselereignisse können Veränderung in der Erfahrung auch zeitlich *nachträglich* herausfordern.

Die Auseinandersetzung mit der ambivalenten Wirkweise des Fremden (vgl. II, Kap. 5) lässt einen ersten pädagogisch-didaktischen Ausblick zu. Wird die (didaktische) Frage gestellt, wie Bildung – im Sinne von: Veränderung in Erfahrung – ermöglicht werden kann, dann zeigt sich, dass es bestimmte Wirkungen des Fremden sind, deren Auftreten die Wahrscheinlichkeit von Veränderung erhöhen können (vgl. II, Kap. 5.2). Aus den genannten Gründen wird hier die Wirkung des Staunens beleuchtet. Nach einer Annäherung an dieses Phänomen stellt sich erstens die Frage nach der bildungsbezogenen Bedeutung des Affekts. Zweitens ist zu fragen, inwiefern sich diese im fokussierten Kontext konkretisieren lässt. Staunen, verstanden als Affekt, der eine Wirkung des Fremden beschreibt, kann nicht willentlich oder vorsätzlich herbeigeführt werden. Dennoch bildet das Staunen den Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen, die dazu einladen wollen, nicht nur BILDUNG, sondern auch Didaktik *anders* zu denken. Im Fokus steht die Diskussion der Möglichkeit der Gestaltung und Anerkennung *dem Staunen affirmativer* Erfahrungsräume, in denen sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens des Affekts erhöhen lässt. Damit folgt der dritte Teil dieser Arbeit dem Ziel, einen phäno-

menologisch orientierten Diskussionsrahmen für *veränderte* und *verändernde* Didaktik im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu stiften. Den Ausgangspunkt bilden die Fragen, *ob – und wenn ja, inwiefern – dem Staunen bildungsbezogene Bedeutung zugewiesen werden kann und wie das Staunen dazu beitragen kann, pädagogisch-didaktisches Denken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung zu befruchten.*