

2. Staunen und Bildung

Für eine bildungstheoretische Konkretisierung des Affekts des Staunens werden nun die Funktion des Staunens für Bildungsprozesse im Allgemeinen sowie die spezifische Bedeutung des Staunens für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung thematisiert. Die bisherigen Überlegungen zeigen die Möglichkeit, Staunen als Affekt zu begreifen, der sich – als die Art und Weise, *wie* das Fremde auf uns *einwirkt* – produktiv auf die Erfahrung respektive Veränderungsprozesse und damit auf Bildung *auswirken* kann. Diese Annahme gilt es nun vor dem Hintergrund der genannten Merkmale des Staunens, insbesondere das der starken Erregung bzw. gesteigerten Form der Verwunderung durch die Unterbrechung oder Störung von Gewohntem, die Wirkung, die sich in einem äußeren und inneren Erstarren zeigt sowie der das Staunen auszeichnende spezifische Wahrnehmungsmodus, zu begründen.

Das Kapitel erörtert das Staunen in Bezug auf Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Dazu wird zunächst die eigentümliche Rolle, die dem Staunen in der Erfahrung des Fremden zukommt, konkretisiert (Kap. 2.1). Es folgt die Untersuchung der (Aus-)Wirkungen des Staunens in Bezug auf Bildung (Kap. 2.2). Daran schließt sich die Ausarbeitung der bildungsbezogenen Bedeutung des Staunens im Kontext geistiger und schwerer Behinderung an (Kap. 2.3).

2.1 Wirken des Staunens in der Erfahrung

Die Untersuchung des Staunens in der Erfahrung des Fremden ermöglicht eine Konkretisierung des Affekts in Bezug auf Bildungsprozesse. Wie beschrieben, ist das Staunen als *Wirkung* des Fremden zu verstehen (vgl. II, Kap. 5.2; III, Kap. 1.3). Das Fremde, das einfällt und auffällt, »[rührt] uns«, so Waldenfels (2015b), »auf erstaunliche, aber auch auf erschreckende und entsetzliche Weise an[...]« (S. 129). Erst durch seine Wirkung, die selbst bereits ein Antworten ist, zeigt sich das Fremde im Eigenen – also im Verarbeiteten, Wahrgenommenen, Aufgefassten und Erfahrenen – als das, was sich nicht verarbeiten, wahrnehmen, auffassen oder erfahren lässt. Dabei ist das Staunen weder eindeutig dem Fremden bzw. Erstaunlichen noch dem Erfahrenden bzw. Erstaunten zuzuweisen (vgl. III, Kap. 1.3). Das Staunen wird nur begreifbar als *Schwellenphänomen*, das sich auf

der Schwelle zwischen Eigenem und Fremdem zeigt, die trennt und zugleich verbindet. Als *Ausdruck* des Erstaunlichen in uns – im *leiblichen Hier* – lässt sich das Staunen weder von seinem erstaunlichen Ursprung noch von seinem ›Wirkort‹ im Erstaunten lösen (vgl. ebd.). Als *Ausdruck* des Fremden erhebt das Staunen einen Anspruch in uns, der zu einer Antwort auffordert (vgl. II, Kap. 3.2). Dieser Anspruch beschreibt die *Beunruhigung durch das Fremde*, der gemeinhin bildungsbezogene Bedeutung zugesprochen wird (vgl. II, Kap. 5.2). Die Beunruhigung meint dabei jedoch selbst schon ein Antworten, das sich als solches wiederum in einen Anspruch wandelt. Aufgrund dieser eigentümlichen Verkettung bzw. Verschiebung und aufgrund des Anspruchs, in den sich das anfängliche Erstaunen wandelt, lässt sich dem Staunen als *Schwellen-* respektive *Übergangsphänomen* Bedeutung für Bildung zuweisen.

So ist das Staunen eine besondere Form der *Beunruhigung*. Denn im Staunen zeigt sich das Fremde als gesteigerte Erregung, als gesteigerte Form der Verwunderung (vgl. III, Kap. 1.3). Fremdes wirkt hier nicht nur als ein Getroffensein. Das Getroffensein nimmt im Staunen eine gesteigerte affektive Färbung an, es lässt sich als ein *Ergriffensein* konkretisieren (vgl. Meyer-Drawe, 2012a, S. 28). Das Fremde nimmt uns, wenn wir staunen, besonders stark in Besitz und bringt damit unsere Gewohnheiten ins Wanken: »Ergriffen zu sein, meint [...], dass etwas am Selbst-, Welt- und Fremdverständnis rüttelt und dass Gewohnheiten des Denkens und Wahrnehmens aus den Fugen geraten.« (Ebd., S. 200) Das, was uns trifft, hat uns wortwörtlich *im Griff*: »Wer über Fremdes staunt und vor ihm erschrickt, ist seiner selbst nicht mächtig.« (Waldenfels, 2006, S. 120) Das Staunen kann nun im übertragenen Sinne als ein besonders ›lauter‹ – weil affektiv gesteigerter – Anspruch des Fremden begriffen werden.

Im Gegensatz zum Erschrecken steigert sich das Fremde im Staunen allerdings nicht zur Anästhesie, ebenso wenig wie zur Traumatisierung oder zur Ohnmacht. Das *Ergriffensein* im Staunen hat *produktiven*, d.h. *stiftenden* bzw. *bildenden* Charakter. Zwar weist auch das Staunen Momente des Innehaltens bzw. des Erstarrens auf (vgl. III, Kap. 1.1). Allerdings – und darin liegt der Unterschied zur gesteigerten Form der Traumatisierung, die aus der Bedrohung, der Angst und dem Erschrecken erwachsen kann – endet das Staunen nicht in *Antwortlosigkeit*. Darin liegt sein *produktiver* Gehalt. Das staunende Erstarren ist mit einer Produktivität und Kreativität verbunden, die es für bildungsbezogenes Nachdenken bedeutsam macht. Staunen ist eine Wirkung, »die *etwas bewirkt*« (Waldenfels, 2015b, S. 114; Herv. i.O.). Das, was das (Er-)Staunen bewirkt, ist kreatives Antworten, wobei dieses Antworten eine lustvoll-freudige affektive Färbung annimmt.

Staunen ist somit nicht nur der Ausdruck des Fremden – und damit, begriffen als das (anfängliche) *Erstaunen*, ein Anspruch, der sich ›in uns‹ – im *leiblichen Hier* – und an uns erhebt. Auch das (erneute) Antworten auf den Anspruch, den das Fremde an uns richtet, lässt sich im Begriff des *Stauens* erfassen. Staunen beschreibt somit auch das sich verkörpernde, sich ausdrückende *Wie*. Dabei stellt das Staunen selbst bereits eine Form des kreativen Antwortens dar: Das Staunen ist als Wirkung selbst *auch* eine Form des Antwortens, eine kreative Vollzugsform des Antwortens und schließlich eine gegebene Antwort. Somit ist das Staunen zugleich auch gegebene Antwort, die allerdings nicht vom Antworten selbst zu trennen ist (vgl. II, Kap. 4.4): Die gegebene Antwort ist die Verkörperung bzw. der Ausdruck des *Wie*: Dieser Ausdruck zeigt sich als ›gegebene Antwort‹ im Falle des Stauens als geöffneter Mund, als Sprachlosigkeit, als Gänsehaut oder Er-

blassen. Die Wirkung des Fremden verkörpert sich (leiblich). Was Waldenfels für den Affekt der Angst beschreibt, lässt sich somit auch auf das Staunen übertragen: Das Staunen »beschränkt sich nicht auf ein reines Erleben, [es] schlägt sich nieder im leiblichen Ausdruck und verkörpert sich in physiologischen Vorgängen« (Waldenfels, 2015a, S. 117).¹ Der Unterschied zur Angst liegt allerdings darin, dass dem Staunen etwas Freudvolles anhaftet und es sich nicht bis zur Traumatisierung oder Zerstörung steigert.

Aufgrund der Wirkung, die das Fremde mit dem Staunen »in uns« auslöst, handelt es sich beim Staunen um eine Spielart des Antwortens, durch die wir uns in der gegebenen Antwort des Gebens dieser Antwort wegen des hohen affektiven Gehalts besonders gewahr werden. Wir erleben uns im Staunen als Staunende. Dabei zeigt etwa der geöffnete Mund das Geben der Antwort, den kreativen »Staunensvollzug«, an. Der geöffnete Mund bringt zum Ausdruck, dass Neues erfunden wird, dass dabei allerdings keine eindeutige und abschließende Antwort gegeben werden kann. Zugleich wird deutlich, dass im Staunen auch nicht *nicht* geantwortet wird. Im Staunen als gegebene Antwort sind wir uns der Kreativität des Antwortens besonders bewusst. In diesem Sinne ließe sich hinsichtlich des Staunens von einer *starken* Form des Gebens sprechen, die zu einer Antwort führt, in der das Geben dieser Antwort – als schöpferisches und kreatives Geschehen – selbst thematisch ist.

Das Auftreten des Staunens als *Übergangs- und Schwellenphänomen*, das die Wirkung des Fremden, eine kreative Antwortform und die gegebene Antwort gleichermaßen umfasst, geht mit Veränderung Hand in Hand. Wirkt das Fremde im Staunen, dann ist durch das Auftreten des Staunens, das auch ein Antworten und eine gegebene Antwort ist, sichergestellt, dass das Fremde verändernd wirkt und nicht etwa traumatisiert oder zur Ohnmacht führt. Im Staunen als Spielart des kreativen Antwortens entstehen neue Ordnungen und etablierte Welt- und Selbstverhältnisse ändern sich (vgl. II, Kap. 4.2). Als Form des Antwortens ist das Staunen eine Spielart der Verarbeitung des Fremden, des Unerwartbaren und des Nicht-zu-Ahnenden. Diese Verarbeitung endet allerdings weder in Erkenntnis noch im Erwerb eines propositionalen Wissens. Die Verarbeitung mündet nicht in den »geschlossenen Mund«. Staunen ist Antworten mit »offenem Ausgang«.

Kreatives Antworten und gegebene Antwort sind im Staunen vornehmlich auf der Ebene des Leibes zu erfassen. Dabei wird der Anspruch, den das Nicht-zu-Ahnende an uns stellt, nicht *be-*antwortet. Es handelt sich beim Staunen eben nicht um ein *Be-*Staunen, das dem Erstaunlichen seine Fremdheit rauben würde. Staunendes Antworten meint nicht, das Nicht-zu-Ahnende auf geordnete Bahnen zu lenken. Das Staunen ist der Ausdruck einer Verlockung des Fremden. Die Verlockung rührt daher, dass Möglichen im Nicht-zu-Ahnenden aufscheint. Das staunende Antworten beschreibt also durchaus ein Geschehen, in dem das Nicht-zu-Ahnende in Stellung gebracht wird. Im Staunen erfahren wir das, was bislang nicht innerhalb des eigenen Horizontes des (Un-)Möglichen auftauchte, als Möglichen. Im staunenden Antworten wird das Fremde allerdings nicht als *etwas*, wohl aber als eine Aussicht auf Möglichen bzw. als Eröffnung

1 Die Beschreibung der Verkörperung der Wirkung findet sich bereits bei Platon. Dieser beschreibt die Wirkung in der körperlichen Reaktion des Schwindels (vgl. III, Kap. 1.2). Auch Waldenfels (2004, S. 169) verbindet die Wirkung des Staunens in Anlehnung an Platon mit dem leiblichen Ausdruck des Schwindels.

und Stiftungsereignis von Möglichkeitsräumen erfahren. Das Staunen ist die Wirkung, in der die Möglichkeit neuer, ungeahnter und unerwartbarer Wahrnehmung, Erfahrung und Denkformen aufscheint. Dieses Antworten bedingt das Erfinden neuer und spezifischer Ordnungen, in denen das Unerwartbare als nun Mögliches Raum bekommt. Das Staunen führt jedoch nicht zu einer bestimmenden, propositionalen Antwort im Sinne der Aussage: *So ist es*. Das Staunen ist eine Spielart kreativen Antwortens, in der bewusst wird, dass Möglichkeiten bestehen. Das Staunen öffnet somit den Blick auf diese Möglichkeitsspielräume. Jedes *Oh* und jedes *Ah* ist dann wiederum Ausdruck bzw. gegebene Antwort auf die sich im Antworten offenbarenden Spielräume des Möglichen. Die Ausdrücke des Staunens erweitern als eine »eigene Sprache« das menschliche Antwortregister.

Das Beschriebene soll anhand eines Beispiels verdeutlicht werden: Nehmen wir an, dass uns etwas, z.B. ein akustisches Signal, auffällt und uns hörend macht. Dabei ist das Hinhören bereits als ein Antworten auf jenes akustische Ereignis zu verstehen. Erfahren wir nun jenes akustische Signal *als* Melodie, ist es dennoch möglich, dass etwas an dieser Melodie fremd bleibt, das uns verlockt, ergreift und erstaunen lässt. Das Fremde, das der Melodie anhaftet und das uns erstaunt, provoziert sodann wiederum ein Staunen als Antworten auf den erstaunlichen Anspruch, den das Fremde »in uns« und an uns erhebt. Dieses Staunen ob des Fremden drückt sich wiederum leiblich aus: etwa in Form eines äußeren Erstarrens, von Gänsehaut, des geöffneten Mundes oder des Drehens des Kopfes hin zur Musikquelle. In diesem hörenden Staunen öffnen sich neue Perspektiven auf Musik, weil sich im Staunen Mögliches offenbart. In der staunenden Erfahrung des Hörens wird bewusst, was nicht bekannt war bzw. was nicht zu ahnen war. So erwacht dem staunenden Antworten die Erfahrung des Möglichen; es werden Möglichkeitsräume der Erfahrung von Musik gestiftet. Erst im Lichte des der Melodie anhaftenden Fremden wird die Möglichkeit, mehr und anders zu hören, *bewusst*, die Möglichkeit, dass es anders möglich ist, als bislang erwartet, anders, als je geahnt wurde bzw. *je zu ahnen war*, anders, als es je für möglich gehalten wurde. Das Staunen gibt dabei keine Antwort auf die Frage: *Was ist das für eine Melodie?* Es ermöglicht den Blick auf die Spielräume dessen, was musikalisch bzw. hörend möglich ist. Und die Erfahrung des Möglichen bedeutet Veränderung durch die Aussicht auf die Möglichkeit des Nicht-für-möglich-Gehaltenen im Staunen. Neues Wahrnehmen, neues Erfahren, neues Denken, Handeln und Fühlen wird im Lichte des Unmöglichen möglich. Die Erfahrung des Hörens kann sich dann wiederum auf die eigene Musikalität und auf das Produzieren von Musik bzw. musikalisch-symbolischer Formen, auf das Tanzen oder das Musikhören auswirken.

Das Beispiel verdeutlicht zusammenfassend die bildungsbezogene Bedeutung des Staunens. Diese liegt darin, dass das Staunen als *Übergangs- und Schwellenphänomen* Anspruch und Ausdruck dafür ist, Mögliches zu *erahnen*, was wiederum Veränderung der eigenen Welt- und Selbstverhältnisse bedingt. Zugleich können sich dadurch auch symbolische Strukturen und Formen der Welt verändern. Das Staunen verweist darauf, was *sein könnte* und erweitert damit das Spektrum des Möglichen. Die Aussicht auf das Mögliche kann ein Begehren wecken (vgl. Waldenfels, 2002, S. 48–54). Dieses Begehren stellt aber keines nach Wissen und Erkenntnis dar. Vielmehr entspringt es aus der Neukonstitution der eigenen Ordnungen, innerhalb derer neues Denken, Wahrnehmen und Handeln möglich wird.

2.2 (Zeit-)Räume für Veränderung

Das Staunen, so zeigt sich, eröffnet Perspektiven auf Mögliches. Außerdem hält es Möglichkeitsspielräume offen. Es ist an der Veränderung der Welt- und Selbstbezüge und am Entstehen von Neuem beteiligt. Dabei ist das Staunen nicht bloß der Anlass oder die Herausforderung dieser Veränderungen. Das Staunen wirkt selbst als *Übergangsphänomen* verändernd.

Von daher lässt es sich mit einer weiteren in Bezug auf Bildung bedeutsamen Eigenschaft verbinden, die ebenfalls mit der ›Öffnung von Räumen‹ zusammenhängt und oben bereits anklang (vgl. III, Kap. 1.3). Das Staunen ist mit einem Erstarren wie auch mit einem besonderen Wahrnehmungsmodus verbunden. Konkreter gesagt weist das Staunen eine besondere Zeitlichkeit auf, es drückt sich in einem spezifischen *Zeiterleben* aus. Dieses Zeiterleben hat retardierenden Charakter. Im Staunen wird Zeit als *dauernder Moment*, als *Retardierung des Augenblicks* erlebt (vgl. Gess, 2019b, o.S.). Das besondere Zeiterleben und die besondere Zeitlichkeit des Staunens wurden bereits vielfach beschrieben. So nimmt Gess (2019b) an, »dass man die Zeitlichkeit des Staunens als einen dauernden Moment beschreiben kann, als ein Innehalten im Moment« (o.S.). Auch Meyer-Drawe (2012a) schreibt: »Staunen und Verwunderung durchtrennen die fließende Zeit und verursachen eine Art Starre, einen Zustand der Benommenheit.« (S. 28) Ricarda Freudenberg und Marie Lessing-Sattari (2020b) sprechen außerdem von einem »staunende[n] Verweilen« (S. 8). Eine ähnliche Vorstellung von der Zeitlichkeit des Staunens haben auch Wolfgang Braungart und Silke Jakobs. Sie gehen davon aus, dass »das Staunen [...] die Kontinuität der Zeit [unterbricht]« (Braungart & Jakobs, 2006, S. 203–204), was wiederum ein besonderes Zeiterleben bedingt. Im »gedehnten Augenblick« (Gess, 2019a, S. 23) unterscheidet sich die subjektiv erlebte von der physikalisch messbaren Zeit, wodurch ein subjektiv erlebter *Zeit-Raum* entsteht (vgl. ebd.).

Nun lässt sich auch diesem besonderen Zeiterleben im Staunen bildungsbezogene Bedeutung zuweisen. Dafür wird die Wirkweise des Fremden im Staunen in etwas abgewandelter Form mit der eines Katalysators verglichen. Katalysatoren sind vornehmlich in der chemischen Kinetik thematisch (vgl. Wawra, Dolznig & Müllner, 2009, S. 81–83). Es handelt sich dabei um spezifische Stoffe, die die Geschwindigkeit chemischer Reaktionen beeinflussen, indem sie die Aktivierungsenergie herauf- oder herabsetzen (vgl. ebd., S. 81). Dabei ändert sich die »energetische Lage des Übergangszustandes [...] aber nicht die Situation der Stoffe vor und nach der Reaktion« (ebd., S. 82).

Analog zum chemischen Katalysator ist es möglich, das Staunen als Affekt bzw. als denjenigen ›Stoff‹ zu denken, der auf eine ›Reaktion‹ – in diesem Fall die Erfahrung – in spezifischer Weise einwirkt, nämlich in der Form, dass zwar die ›Geschwindigkeit‹ bzw. der ›Verlauf der Erfahrung, nicht aber das ›Ergebnis dieser Reaktion‹ bzw. die ›vollzogene‹ Erfahrung selbst beeinflusst wird. Das Staunen hat somit ähnlich einem Katalysator selbst keinen direkten Einfluss auf das Resultat von Veränderungs- bzw. Bildungsprozessen, wohl aber auf den Verlauf jener Veränderung. Gleichzeitig hat das Staunen keinen Einfluss auf das Fremde, dessen Wirkung es darstellt. Staunen zielt nicht darauf ab, dieses Fremde aufzulösen. Das Staunen ist – ähnlich einem Katalysator, der an der chemischen Reaktion zwar teilnimmt, dabei aber nicht ›verbraucht‹ wird und deshalb im-

mer wieder reagieren kann (vgl. ebd.) – nichts, was aufgebraucht bzw. verbraucht werden kann.

Beeinflussen Katalysatoren die Geschwindigkeit chemischer Reaktionen, ist meistens das Beschleunigen von Reaktionen durch das Herabsenken der Aktivierungsenergie gemeint (vgl. ebd., S. 81). Allerdings gibt es auch Stoffe, die die Aktivierungsenergie einer Reaktion erhöhen und den Verlauf dadurch verlangsamen. Es handelt sich um *negative* Katalysatoren. Anders als bei sogenannten *Inhibitoren* wird die Reaktion von einem negativen Katalysator nicht gänzlich gehemmt, sondern lediglich hinsichtlich ihrer Reaktionsgeschwindigkeit ›negativ‹ beeinflusst. Entsprechend ist das Staunen nun im übertragenen Sinne als *negativer Katalysator* zu verstehen. Die gesteigerte Form des *Ergriffenseins* vom Fremden lässt sich analog zum Katalysator als das Motiv begreifen, durch das die ›Aktivierungsenergie‹ von Erfahrung gesteigert bzw. erhöht wird. In der Erfahrung des Fremden ›verlangsamt‹ das Staunen dabei den Vollzug jener Erfahrung, wodurch sich ein (subjektiv erlebter) *Zeit-Raum* eröffnet.

Der Vergleich eines Katalysators mit dem Staunen lässt sich allerdings nicht ganz vorbehaltlos vornehmen, impliziert er doch ein Verständnis von Erfahrung als prozesshaftem, planbarem Geschehen. In diesem Sinne ist die Analogie hier nicht zu verstehen, sondern das Motiv des Katalysators soll eine bestimmte retardierende und dennoch *produktive* Wirkung des Staunens in der Erfahrung veranschaulichen. Gleichwohl lassen sich einige Unterschiede zwischen dem Affekt des Staunens und chemischen Katalysatoren ausmachen. So ist das Staunen kein ›zusätzlicher Stoff‹, nichts objektiv Gegebenes, Beizumischendes oder Greifbares, das einer ›Erfahrungs-Reaktion‹ schlicht – und vor allem aktiv-initiativ – hinzugefügt werden kann. Auch die Erfahrung ist kein Prozess, der sich an der einen oder anderen Stelle durch das Hinzufügen oder Weglassen bestimmter ›Stoffe‹ beeinflussen lässt (vgl. II, Kap. 3.1). Gleichwohl ermöglicht der Vergleich eines negativen Katalysators mit dem Affekt des Staunens eine Annäherung an die auf Bildung bezogen bedeutsame Wirkung des Staunens.

Demnach ›verlangsamt‹ das Staunen die Erfahrung, so dass sich in einem metaphorischen Sinne (Zeit-)Räume öffnen, in denen sich Dinge neu bzw. anders ordnen können. Das Staunen hält diese (Zeit-)Räume in der Erfahrung außerdem offen; es ermöglicht Zeit und Raum für Veränderung. Die Brüche und Bruchlinien, von denen Erfahrungen notwendigerweise durchzogen sind (vgl. Waldenfels, 2002), werden im Staunen ›geweitet‹. Die Wirkung des Fremden, das anrührt, trifft, ergreift und affiziert, schiebt sich wie ein Keil in diese Bruchlinien. Sie hält den diastatischen Spalt in der Erfahrung offen und schafft Platz für Neues. Das Ergreifende bzw. das Fremde wird dabei nicht aufgelöst. Gleichwohl bildet es den Ursprung des Entstehens von Neuem. Staunen ist somit zu begreifen als retardierendes und öffnendes Moment, das bildungsbezogene Produktivität hinsichtlich der »Eröffnung eines neuen Verständnishorizontes« (Meyer-Drawe, 2011, S. 198) aufweist. In der Zäsur bzw. im retardierenden Moment des Staunens, das sich in der Erfahrung des Fremden gründet und im besonderen Zeiterleben, im Erleben des *gedehnten Augenblicks* ausdrückt (vgl. Gess, 2019b, o.S.), wird der Zeit-Raum im Verlauf der Erfahrung gedehnt und eröffnet Möglichkeiten der Neuordnung, Neuorientierung und Neuausrichtung. Das Staunen ist ein Phänomen, das *zwischen* den Ordnungen – zwischen Altem und Neuem – auftritt. Als solches hat es Bedeutung hinsichtlich der Entstehung von Neuem:

»Aus der Philosophie kennen wir seit Platon das Pathos des Staunens, das auf der Schwelle zwischen Altgewohntem und Neuerschautem auftritt und keinem von beiden angehört. Der Staunende ist, wie es von Sokrates heißt, ein Ortloser [...], der in keine bestehende Ordnung paßt.« (Waldenfels, 1997, S. 64)

Neben der Zeitlichkeit des Staunens ist somit auch der *Ort* bzw. die ›Ortlosigkeit‹ im Staunen thematisch. Staunen macht nicht nur zeitvergessen, Staunen ist ›bodenloses Staunen‹. Waldenfels (2004) stellt fest: »Staunend verlieren wir den festen Boden unter den Füßen; wir müssen erst Tritt fassen, bevor wir einen Standort gewinnen und sich Vertrautheit einstellt.« (S. 169) Im Staunen als Wirkung der Erfahrung des Fremden löst sich also der *Grund*, auf dem wir stehen. Anders ausgedrückt ist das Staunen die Wirkung des Ursprungs der Auflösung etablierter Welt- und Selbstverhältnisse, der Auflösung des ›festen Bodens‹, auf dem wir stehen. Zugleich bestimmt das Staunen den Moment der Veränderung etablierter Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses mit. Dies vollzieht sich allerdings nicht in der Form, dass das Staunen zur Erkenntnis führt und das Erstaunliche sich mittels zugewonnenen, propositionalen Wissens in den daraus neu entstehenden, ›passenden‹ Ordnungen auflöst. Es handelt sich auch nicht um »naives Staunen« (Braungart & Jakobs, 2006, S. 203), das ein Nicht-Wissen offenlegt. Dieses würde das Entstehen von Neuem eher verhindern als es zu befördern. Es handelt sich vielmehr um einen Affekt, der das *Gegebene als (neue) Möglichkeit offenbart* und als Spielart des kreativen Antwortens *Zeit-Räume stiftet*, innerhalb derer sich Veränderung vollzieht.

Dementsprechend ist das hier gemeinte Staunen ein *produktiv wirkender* und sich *produktiv auswirkender* Affekt, durch den ein Überschuss des Ergreifenden das Erfinden neuer Ordnungen provoziert, und der Veränderungsprozesse zeit-räumlich ausweitet. Die entstehenden Ordnungen zielen nicht auf den harmonischen Einbezug des Neuen ab, sondern machen es möglich, sich dem, was affiziert, zuzuwenden, ohne es vollständig bestimmen zu wollen bzw. zu können. Innerhalb dieser neuen Ordnungen kann durchaus affektiv geprägtes, nicht-propositional neuartiges *Wissen* – und zwar im Sinne eines weiten Wissensbegriffs (vgl. II, Kap. 4.1) – erwachsen. Das Staunen selbst wirkt aber anders und befördert im klassischen Verständnis keinen Zuwachs an (Fach-)Wissen.

Das Staunen wirkt sich überdies nicht nur auf das Verhältnis zur Welt, sondern auch auf das Verhältnis zum Selbst aus und hat somit bildungsbezogene Bedeutung im umfänglichen Sinne. Wie beschrieben, geht Staunen mit Veränderung Hand in Hand. Diese Veränderung betrifft jedoch nicht allein die Einstellung und das Verhältnis zur *Welt*. Sie betrifft auch das Verhältnis und die Einstellung zum *Selbst*. Diese Bedeutungsebene ist nicht selbstverständlich, zumindest dann nicht, wenn mit Waldenfels (2002) die »Selbsterschütterung in der Angst« und »die Welterschütterung im Staunen« (S. 58) angesiedelt werden. Von hier aus wäre anzunehmen, dass das Staunen vornehmlich zur Veränderung etablierter *Welt*bezüge, die Angst hingegen zur Veränderung etablierter *Selbst*bezüge geeignet wäre. Aber eine Veränderung des Weltbezugs ist grundsätzlich nie ohne Veränderung des Selbstbezugs zu denken (vgl. II, Kap. 1.2). Im Staunen zeigt sich der *Stachel des Fremden* (vgl. Waldenfels, 1990) im Eigenen besonders deutlich, was eine Veränderung der Selbstverhältnisse impliziert. Wir werden uns unserer selbst und der eigenen Grenzen, wie auch der eigenen Möglichkeiten gewahr. Das Staunen bedingt da-

bei eine besondere Selbstwahrnehmung – ein intensiviertes Wahrnehmen des eigenen Erlebens –, in der wir das Fremde, das uns doch immer mitbestimmt, leiblich spüren, und zwar in der Eigenart eines ›nicht-konfrontierten Spürens‹ (vgl. Pothast, 1990, S. 21).² Im Staunen erfahren wir somit die eigene Verbundenheit mit dem *Wovon* des Ergriffenseins. Wir erfahren uns, wie uns etwas ergreift, das *bei uns* ist, ohne dabei jedoch ganz *zu uns* zu gehören und ohne dieses *Etwas* in uns lokalisieren zu können (vgl. ebd., S. 21–22; Waldenfels, 2006, S. 120). Das Staunen ist ein Grenzphänomen, das nicht nur die Grenzen zum Anderen, sondern zugleich auch die Grenzen in uns selbst betrifft (vgl. Gess, 2017). Staunen ist somit ein Phänomen, das die Veränderung der Welt- und Selbstbezüge gleichermaßen und produktiv mitbestimmt. Einem so konzipierten Staunen lässt sich in einem umfassenden, die Welt- und Selbstbezüge gleichermaßen betreffenden Sinne bildungsbezogene Bedeutung zuweisen. Mit Saal (1994) ist zusammenzufassen: »Bildung im eigentlichen Sinne als Staunen über die Erfahrung von Welt muss geeignet sein, im von ihr Betroffenen neue Daseinsbereiche aufzuschließen.« (S. 123)

Abschließend ist bezüglich der Wirkung des Stauens darauf hinzuweisen, dass es sich beim Staunen weder um eine notwendige noch um eine hinreichende Bedingung für das Entstehen und den Verlauf von Veränderung bzw. Bildung handelt. Als Art und Weise eines vorgängigen Ergriffenseins stellt das Staunen lediglich *eine* Form der Beruhigung durch das Fremde dar, die aber für Veränderungs- bzw. Bildungsprozesse nicht notwendigerweise gegeben sein muss. Wie beschrieben, können auch ängstigende, traumatische oder gewaltvolle Ereignisse Veränderungen auslösen und nachhaltig mitbestimmen. Als gesteigerte Wirkform und in Anbetracht der genannten Eigenschaften eignet sich das Staunen aber in besonderer Weise zur Erforschung von Bildungsprozessen einerseits und einer pädagogisch-didaktischen Auseinandersetzung mit jenen Prozessen andererseits. In diesem Sinne *kann* das Staunen Bildungsprozesse produktiv mitbestimmen in der Veränderung, die im Durchbrechen etablierter Ordnungen ihren Ursprung nimmt, sich innerhalb geöffneter Zeit-Räume vollzieht, unter anderem in einem besonderen Zeiterleben offenbart und sich schlussendlich in der Neuordnung etablierter Strukturen aufgrund eines Erahnsens von Möglichem ›vollendet‹.

2.3 Staunen und Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung

Abschließend werden die bisherigen Überlegungen auf den hier fokussierten Personenkreis von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung bezogen. Der bildungsbezogenen Ausarbeitung des Stauens kommt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Gewicht zu.

2 Durch dieses besondere Wahrnehmen des eigenen zeitlichen Erlebens und durch das »Aufmerksamwerden auf die eigene Wahrnehmungstätigkeit« (Dietrich, 2010, S. 2) lässt sich das Phänomen des kontemplativen Stauens auch in die Nähe ästhetischer Empfindungen und ästhetischer Erfahrung rücken. Deshalb wird das kontemplative Staunen gegenwärtig vornehmlich in Diskursen über ästhetische Erfahrung im Sinne eines spezifischen Modus der Erfahrung thematisiert (vgl. Brandstätter, 2012, 2020; Braungart & Jakobs, 2006; Duncker, 1999, 2018; Freudenberg & Lessing-Sattari, 2020a; Spinner, 2002, 2005).

So ist der Affekt des Staunens nicht für bestimmte Personengruppen exklusiv. Staunen ist als Affekt ein *anthropologisches* und elementares Grundmotiv. Das Staunen geht hervor aus einem (leiblichen) Berührtwerden bzw. einer gesteigerten Form des *Ergriffenseins*. Auch die Wirkung des Staunens ist – bezogen auf die Fähigkeiten oder Kenntnisse des Staunenden – voraussetzungslos. Es gibt keinen Grund zu der Annahme, dass Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung nicht ergriffen werden oder erstaunen können.

Staunen beschreibt zudem eine kreative Form des Antwortens. Darin wird eben *nicht* Neues in Gewohntes eingeordnet. Staunen lässt sich *nicht* durch das harmonische (Wieder-)Herstellen eines Gleichgewichts auflösen. Es zielt also *nicht* auf einen bestimmten oder festgelegten Umgang mit dem Fremden ab. Vielmehr sträubt es sich gegen herkömmliche ›Verarbeitungsstrategien‹. Damit lässt sich der Ursprung des Entstehens von Neuem in der Erfahrung des Fremden begründen. Durch die Eigenschaft des *Widerspenstigen* zeigt das Staunen mit Blick auf die fokussierte Personengruppe sein bildungsbezogenes Potenzial. Mit dem Staunen lässt sich kein vorab festgelegtes, an den Fähigkeiten oder dem Wissen des Subjekts orientiertes Ideal erreichen. Das Staunen lässt kein Wiederherstellen von Bekanntem, keine zuvor festgelegte Verarbeitungsstrategie zu. Zugleich erweist sich das Staunen hinsichtlich der aufgestellten ethischen Rahmenbedingungen von Bildung als geeignet, kreative Antworten innerhalb eines Antwortspielraums zu geben, die die ethischen Grenzen nicht übersteigen und die Verletzung und Traumatisierung unwahrscheinlich machen. Auch deshalb lässt sich dem Staunen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besondere Bedeutung zuschreiben.

Staunen ist nicht nur voraussetzungslos und ›widerspenstig‹, es nimmt darüber hinaus seinen Ausgang im *Fehlen* oder im *Entzug* bestimmter Eigenschaften, die für BILDUNG im allgemeinen Verständnis als Voraussetzung angenommen werden. Staunen ist verbunden mit Sprachlosigkeit, ebenso wie mit einer paradoxen Form des Nicht-Wissens. Das Staunen, das nicht auf bestimmte personenbezogene Fähigkeiten als Voraussetzung angewiesen ist, ermöglicht Bildung auf der Grundlage, dass bestimmte, im herkömmlichen Verständnis für BILDUNG notwendige Fähigkeiten *nicht* gegeben sein müssen (vgl. Meyer-Drawe, 1996b, S. 6). Solcher – mit BILDUNG im alltäglichen Verständnis eng verbundenen – sprachlichen bzw. kognitiven Fähigkeiten, die bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung häufig beeinträchtigt sind, bedarf es für das Staunen *nicht*. Dass dennoch Bildungsprozesse im Staunen stattfinden können, sollte im Vorangegangenen gezeigt werden (vgl. III, Kap. 2.1; III, Kap. 2.2).

Das Staunen lässt sich außerdem als genuin *leiblicher* Affekt beschreiben, der sich im menschlichen In-der-Welt-Sein gründet und zugleich das Zur-Welt-Sein betrifft. Wahrnehmung und nicht-(verbal-)sprachliches Erleben stellen häufig die dominierenden Zugänge und Formen des In-der-Welt-Seins im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dar (vgl. Fornefeld, 2016; Lamers & Heinen, 2006). Es ist anzunehmen, dass sich Selbst- und Weltverhältnisse von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung vornehmlich *ästhetisch*, in nicht-sprachlicher Form konstituieren (vgl. Fröhlich, 1997, S. 148). Im Affekt des Staunens ist eine nicht-sprachliche Zugangs- und Bezugsform dominant. Das Staunen ist ein Affekt leiblichen Erlebens, der sich auch leiblich ausdrückt und auswirkt. In Bezug auf Bildung zeigt sich das Staunen im Kontext geis-

tiger und schwerer Behinderung als potentiell *produktiv*, weil im Staunen ein leibliches Ergriffensein auch leiblich be- bzw. verarbeitet wird. Staunen trifft uns leibhaftig, drückt sich leiblich aus und wirkt sich auf leiblicher Ebene verändernd auf unsere Welt- und Selbstverhältnisse aus. Durch seinen originär leiblichen Bezug erweist sich das Staunen somit zur theoretischen Auseinandersetzung mit Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung erneut als besonders fruchtbar.

Staunen wirkt außerdem *paradox*, indem es Raum und Zeit für Veränderung in der Erfahrung öffnet, ausdehnt und geöffnet hält. Staunen (ver-)braucht Zeit. Diese Eigenschaft ermöglicht auch ein erstes pädagogisches Umdenken. Es erscheint notwendig, in der pädagogischen Praxis zeit-räumliche Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Auftreten des Staunens zulassen, was wiederum Erfahrung, Veränderung und damit Bildung *verlangsamt* respektive *produktiv* mitbestimmt. Das Staunen weist sich durch seinen retardierenden Charakter aus, es beschreibt ein Moment des Innehaltens und des Verweilens, wobei diesem Moment selbst wiederum der für sein Erscheinen nötige Raum zuzugestehen ist. Dieses Umdenken erhält besondere Brisanz in Zusammenhang mit einer Personengruppe, die an festgelegten Mindestvoraussetzungen und zeitlichen Vorgaben gemeinhin scheitert. Demgegenüber lässt sich nun feststellen: Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung brauchen nicht ›mehr Zeit‹ für Bildung, sondern Bildung selbst braucht ein ›Mehr an Zeit‹. Dieses ist im Staunen gegeben.

Staunen wirkt *produktiv*, es lässt neue Ordnungen entstehen. Dabei ermöglicht das Staunen neues Denken, Wahrnehmen und Handeln, weil es offenbart, was möglich ist. Mit dem Entstehen neuer Ordnungen trägt das Staunen indirekt zur Erweiterung unseres affektiv-geprägten, nicht-propositionalen Wissens bei. Hierbei handelt es sich um Wissensformen, denen in Hinblick auf die menschliche Entwicklungsgeschichte bzw. die Entwicklung des menschlichen Bewusstseins elementare Bedeutung und ein »Primat in der Welterschließung« (Bugiel, 2021, S. 110) zugeschrieben werden kann. Im Staunen konstituieren sich Strukturen und Figuren des Welt- und Selbstbezugs, nicht in propositional-sprachlicher Form, sondern in nicht-propositionaler Art im Medium des Leibes (vgl. II, Kap. 4.1). So lässt sich das »Staunen als gewissermaßen anfängliches Weltverhältnis, das Wissen (in einem weiteren Sinne) schafft« (Braungart & Jakobs, 2006, S. 203), begreifen. Erneut ist mit Blick auf die hier fokussierte Personengruppe zu sagen, dass das Staunen nicht nur Veränderung bedingt, sondern darüber hinaus auch zur Welterschließung beiträgt, wenn auch nicht im Sinne einer bloßen Aneignung (sprachlichen) Wissens. Es kann Ursprung eines Verhältnisses zur kulturell-symbolisch strukturierten Welt sein. Im Staunen werden nicht nur kulturelle Erfahrungen ermöglicht, Staunen weitet die eigenen Perspektiven, es eröffnet Horizonte des Möglichen und lässt es zu, die Strukturen der kulturell-symbolischen Welt mitzugestalten. Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung sind als *animal symbolicum* (Cassirer), als Mitglieder des kulturellen Universums, dabei notwendigerweise inbegriffen.

Das Staunen ist außerdem ein Affekt mit Potenzial zur Selbst-Bestimmung und Selbst-Reflexion und zur Veränderung der Selbst-Bezüge – allerdings nicht im klassischen Verständnis, sondern im Sinne einer Bewegung hin zu sich selbst und zur Bestimmung des Selbst innerhalb der eigenen Bezüge (vgl. II, Kap. 1.3). Veränderung der Selbstverhältnisse vollzieht sich nicht aufgrund der Erkenntnis des Selbst, sondern aufgrund der Erkenntnis bzw. der Erfahrung des Fremden *in uns selbst*. Das Fremde offenbart sich im

Staunen. So wirkt sich das Staunen auf die Bestimmung des Selbst aus, weil das Erahnen von Möglichem eigene Grenzen aufzeigt und diese zugleich weitet. Außerdem wird das Selbst im Staunen und in der damit verbundenen Wahrnehmung des eigenen Erlebens auf sich selbst *rückgewendet* bzw. zur Rückwendung genötigt, ohne doch je bei sich selbst ankommen zu können. Der Staunende erfährt sich selbst als Staunenden. Es handelt sich bei der Reflexion im Staunen also um eine *Bewegung*, nicht um ›reine‹ Selbst-Erkennntnis des vernunftgeleiteten Subjekts. Das Selbst wird in der Selbst-Wahrnehmung zurückgeworfen auf sich selbst, worin sich das Fremde im Eigenen kundtut.

Das Staunen ist außerdem *ethisch-verantwortbar*. Staunen wirkt weder traumatisierend noch verletzend. Mit Brandstätter (2020) kann »das Staunen als ›positives‹ Reaktionsmuster charakterisiert werden [...], das involvierend wirkt« (S. 34). Das Staunen gilt gemeinhin als positiver, angenehmer respektive freudvoller Affekt (vgl. Pieper, 1948/1973, S. 73). Auch Matuschek (1991) verweist in seiner ideengeschichtlichen Analyse auf diese ursprüngliche Bedeutungsdimension und bezieht sich dabei unter anderem auf Quintilianus, der diese Dimension bereits im ersten Jahrhundert nach Christus beschreibt und sie mit dem Lernen in Verbindung bringt: »Sowohl das Lernen als auch das Sich-Wundern [*thaumazein*] [ist] lusterzeugend.« (S. 26; Herv. i.O.) Im Staunen werden wir ergriffen, nicht aber überwältigt. Zwar lässt das Staunen innehalten, es lässt erstarren oder verweilen, doch bedingt der Affekt zugleich eine eigentümliche *aktive Passivität*, die Bildung produktiv befruchten kann. Verbunden mit diesen Eigenschaften lässt es sich verantworten, Staunen in Bezug auf Bildung im Kontext von geistiger und schwerer Behinderung zu theoretisieren und pädagogisch fruchtbar zu machen. Die Einschränkung auf die Wirkung des Staunens ist sinnvoll, weil sich die fokussierte Personengruppe gemeinhin durch soziale Abhängigkeit (vgl. Dederich, 2011; Hahn, 1981), Gewalterfahrung (vgl. Stinkes, 2018) und besondere soziale wie leibliche Vulnerabilität (vgl. Dederich, 2019a; Falkenstörfer, 2020) auszeichnet.

Staunen lässt sich abschließend als anthropologischer, leiblicher, paradoxer und produktiver Affekt erfassen. Es wird deutlich, dass dieser Affekt hinsichtlich Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Potenzial aufweist. Als bildungsbezogen bedeutsamer Affekt wird das Staunen im Nachfolgenden in das pädagogisch-didaktische Feld überführt. Damit wird das Ziel verfolgt, die bisherigen Erkenntnisse für die pädagogische Praxis im Kontext geistiger und schwerer Behinderung fruchtbar zu machen.

