

4. Eine phänomenologische Perspektive auf Bildungsprozesse

In der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* werden die Fragen nach dem Gegenstand, dem Anlass und dem Vollzug *transformatorischer Bildungsprozesse* nebst ihrer empirischen Erweisbarkeit ebenso wie nach dem Entstehen von Neuem gestellt und bearbeitet (vgl. II, Kap. 2.1). Damit tritt sie der Annahme entgegen, BILDUNGS-Prozesse lägen im Dunkeln und ließen sich nicht theoretisch untersuchen (vgl. Huberty & Wagner, 2019; Meyer-Drawe, 2012a). Allerdings zeigte sich, dass sich die Theorie nicht vorbehaltlos auf den Kontext geistiger und schwerer Behinderung übertragen lässt (vgl. II, Kap. 2.2). Aus phänomenologischer Sicht drängt sich außerdem die Vermutung auf, dass Ergebnisse der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* auch unabhängig vom hier thematischen Kontext kritisch hinterfragt werden können. Gleichwohl ist ihr Einbezug zur Erkenntnisgewinnung dieser Arbeit hilfreich und notwendig (vgl. II, Kap. 3.3). Die veränderten Perspektiven durch den Einbezug der Motive der Responsivität, der Erfahrung des Fremden und der Dezentrierung des Subjekts erweisen sich – insbesondere im Kontext dieser Arbeit, aber auch darüber hinaus – als anschlussfähig für die theoretische Untersuchung von Bildungsprozessen. Sie lassen die Bearbeitung von Fragen zu, wie Bildungsprozesse (im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) verlaufen, wie diese Prozesse angestoßen werden und wie Neues entsteht. Dazu bedarf es einer Erweiterung bisheriger erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse, die im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders dringend ist, aber auch über diesen Kontext hinaus notwendig und sinnvoll erscheint (vgl. II, Kap. 3.3).

Im Folgenden wird der von Koller (2012a, S. 85) selbst vorgeschlagene alternative Weg einer phänomenologischen Bearbeitung der Fragen zum Entstehen, dem Verlauf und der Erweisbarkeit von Bildungsprozessen eingeschlagen.¹ Dem Aufbau der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* folgend, wendet sich die Arbeit in diesem Kapitel zunächst der Frage nach der Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen zu (Kap. 4.1). Im Anschluss daran erfolgt die Untersuchung des Verlaufs von Bildungsprozessen (Kap. 4.2).

1 Weil es sich im Folgenden um Bildungsprozesse im spezifischen, noch auszuarbeitenden Sinne dieser Arbeit handelt, wird im Nachfolgenden die herkömmliche Schreibweise (ohne Kapitälchen) verwendet.

Im Gegensatz zur theoretischen Vorlage werden Auslöser, Verlauf und Entstehen von Neuem gemeinsam theoretisiert. Die These lautet, dass es vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Akzentuierung nicht möglich bzw. sinnvoll ist, diese Aspekte analytisch voneinander zu trennen, weil Veränderung – und schlussendlich Bildung – im Phänomen der *Erfahrung* selbst begriffen werden kann. Weil Bildung im hier dargelegten Sinne nicht *jede* Veränderung meint, sondern mit bestimmten normativen und vor allem kulturellen Ansprüchen verbunden ist (vgl. II, Kap. 1.4), werden diese Aspekte anschließend mit den bis dahin gewonnenen Erkenntnissen verbunden (Kap. 4.3). Abschließend wird der Blick auf die Frage der Nachweisbarkeit von Bildungsprozessen und damit zusammenhängend der Notwendigkeit eines (sprachlichen) Ausdrucks gerichtet (Kap. 4.4). Dieses Kapitel zielt darauf ab, zur theoretischen Erforschung von Bildungsprozessen (im Kontext geistiger und schwerer Behinderung) beizutragen und die phänomenologische Perspektive auf Bildungsprozesse zu präzisieren.²

4.1 Entstehen und Konstitution der Welt- und Selbstverhältnisse

Zur Beschreibung *transformatorischer Bildungsprozesse* beleuchtet Koller (2012a) den Gegenstand, also die individuellen Welt- und Selbstverhältnisse, auf die sich Transformationsprozesse beziehen, und er fragt nach den Grundstrukturen sowie dem Entstehen dieser Verhältnisse (vgl. II, Kap. 2.1). Diesen Fragen widmet sich nun auch diese Arbeit. Den Hintergrund der Untersuchung bildet die Phänomenologie Waldenfels'. Koller (2012a) selbst nimmt diesbezüglich an, dass

»man die erste Frage nach einer genaueren theoretischen Erfassung der Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse mit Waldenfels dahingehend beantworten [kann], dass Welt- und Selbstbezüge vor allem durch die Ordnungen bestimmt werden, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren.« (S. 85)

-
- 2 Es wird sich zeigen, dass die angestrebte phänomenologische Erweiterung der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* in weiten Teilen Ähnlichkeiten mit der Konzeption von *Lerngeschehen* aufweist, die Meyer-Drawe entwickelt (vgl. u.a. Meyer-Drawe, 2012a, 2018). Dass dennoch die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* und nicht die phänomenologische Lerntheorie Meyer-Drawes den theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit darstellt, liegt darin begründet, dass in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ein – wenn auch für den Kontext dieser Arbeit als nicht hinreichend auszuweisendes, aber dennoch fruchtbares – theoretisches Gelände angeboten wird, das es ermöglicht, den Veränderungs- respektive Bildungsprozess hinreichend zu beleuchten. Dies ist anhand der phänomenologischen Studien Meyer-Drawes nicht möglich. Denn laut Meyer-Drawe (2012a) »zieht sich [der Vollzug] ins Dunkel zurück« (S. 209). Es sei daher nicht möglich, diesen theoretisch zu erfassen: »Der Vollzug selbst entzieht sich sowohl dem Zugriff des Lernenden in lebensweltlicher als auch dem Forschenden in wissenschaftlicher Hinsicht.« (Ebd., S. 213) In dieser Arbeit wird die Annahme vertreten, dass sich der konkrete subjektive Prozess zwar einem Zugriff und einer Beobachtung »von außen« weitgehend entzieht. Dennoch folgt sie der Überzeugung, dass es möglich ist, bestimmte invariante Elemente solcher Prozesse theoretisch zu beleuchten und Bildungsprozesse zu theoretisieren.

Dem folgend, werden in dieser Arbeit vor dem Hintergrund des übergreifenden Problemfelds sowie der sich daraus ergebenden kulturwissenschaftlichen Ausrichtung von Bildung vor allem *kulturelle* Ordnungen respektive Aufbau und Konstitution *kultureller* Welt- und Selbstbezüge in den Blick genommen.

Entstehen von Welt- und Selbstbezügen

Eine phänomenologisch begründete Untersuchung des Entstehens von Welt- und Selbstbezügen zeigt, dass diese innerhalb gegebener Ordnungen entstehen, innerhalb und anhand derer sich Erfahrungen vollziehen. Mit Waldenfels (1987) ist eine Ordnung zu fassen als

»ein geregelter (d.h. nicht-beliebiger) Zusammenhang von diesem und jenem. Dabei ist zu unterscheiden zwischen einem wiederholbaren, übertragbaren, mehr oder weniger ablösbaren Ordnungsgefüge qualitativer oder quantitativer Art (Schema, Muster, Form, Eidos, Formel usw.) und dem jeweiligen oder dauerhaften Ordnungsbestand.« (S. 17)

Ferner konstituieren sich Ordnungen laut Waldenfels durch Grenzziehungen. Eine Ordnung entsteht dadurch, dass anderes ab- oder ausgegrenzt wird. Jede Grenzziehung geht mit Selektion und Exklusion einher (vgl. II, Kap. 3.1). Die Grenzen einer Ordnung entstehen wiederum durch das Einführen der Ordnungen selbst, »sie konstituieren sich in eins mit jeder Einführung einer Ordnung, die ein Außen mit entstehen lässt« (Waldenfels, 2002, S. 241). Demnach entstehen Welt- und Selbstbezüge innerhalb eines relativ dauerhaften Ordnungsbestands und werden von diesem bestimmt.

Solche Ordnungen lassen sich begreifen als geregelte und relativ dauerhafte soziale, gesellschaftliche, politische, religiöse und kulturelle Zusammenhänge, die durch Grenzziehungen entstehen. Durch Erfahrungen, die innerhalb dieser Ordnungen gemacht werden, entsteht wiederum geordnetes Wissen, das als solches die entstehenden *eigenen* Ordnungen konstituiert. Vor dem Hintergrund dieser *eigenen* Ordnungen werden wiederum neue Erfahrungen gemacht (vgl. Hua XI, S. 6-7). Somit bilden die Ordnungen der Welt ebenso wie die Ordnungen des Selbst die Bezugssysteme der Erfahrung. Innerhalb dieser Bezugssysteme entstehen die eigenen Welt- und Selbstbezüge, sie bilden sich darin aus bzw. fort (vgl. Koller, 2012a, S. 85). Dabei ist keine Dichotomie zwischen »äußeren« und »inneren« Ordnungen anzunehmen. Kulturelle, politische, religiöse, gesellschaftliche etc. Ordnungen sind relational mit den Ordnungen bzw. den Erfahrungen des (leiblichen) Selbst verbunden.

Die Ordnungen der Welt und des Selbst sind mannigfaltig. Entsprechend vielfältig sind die Bezüge des Selbst zu sich selbst und zur Welt. Es ist somit nicht von einem einzigen übergreifenden und den gesamten Menschen umspannenden Welt- und Selbstverhältnis auszugehen (vgl. Fuchs, 2014; Koller, 2014). In Bezug auf Bildung ist dieses Erkenntnis bedeutsam. Wenn sich von der Vorstellung eines einzigen übergreifenden Welt- und Selbstverhältnisses verabschiedet wird, kann auch Bildung keinen Prozess meinen, durch den sich ein einziges übergreifendes Welt- und Selbstverhältnis radikal verändert. Damit würde Bildung zum Ausnahmephänomen und erneut mit un-

erreichbaren Idealen verknüpft. Sie wäre »so mit Ansprüchen überladen [...], dass es als gänzlich unwahrscheinlich gelten« (Koller, 2014, S. 85) müsste, dass sie überhaupt jemals stattfinden kann. Wird hingegen angenommen, dass es ein *einziges*, den gesamten Menschen umspannendes Welt- und Selbstverhältnis nicht geben kann, reichen auch bisherige, innerhalb der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* herangezogene Konzepte und Theorien zur Untersuchung des Entstehens und der Konstitution jenes vermeintlich *grundlegenden* und *übergreifenden* Selbst- und Weltbezugs zur Annäherung an den Gegenstand von Bildungsprozessen nicht aus. Werden verschiedene Ordnungen bzw. verschiedene Welt- und Selbstbezüge, die innerhalb der verschiedenen Ordnungen entstehen, angenommen, dann bedarf es für die Erforschung der jeweiligen Bezüge jeweils entsprechender und ›ordnungsspezifischer‹ Theorien zur Beschreibung der jeweiligen Strukturen. Weil im Rahmen dieser Arbeit vornehmlich *kulturelle* Ordnungen von bildungsbezogenem Interesse sind, werden im Folgenden Strukturen der *kulturellen* Ordnungen sowie *kulturell* bestimmte Welt- und Selbstbezüge untersucht. Die theoretische Grundlage hierfür liefert erneut die Kulturphilosophie Cassirers.

Mit Cassirer lässt sich argumentieren, dass individuelle Ordnungen bzw. Welt- und Selbstbezüge durch die Erfahrung mit *symbolischen Formen* innerhalb *symbolisch strukturierter Ordnungen* entstehen. Denn symbolische Formen sind »Grundlage wie Bezugspunkte menschlichen Erlebens: sie bilden das Universum, in dem wir uns bewegen, wahrnehmen, denken, fühlen und handeln« (Groß-Kunkel, 2017, S. 90). Das »Universum« respektive Symbolsystem ist das, was »unseren Weltbezug, unser Wahrnehmen und Handeln, immer schon mitbestimmt, indem es das, was wir erfahren, mit Bedeutungen ausstattet, in Sinnzusammenhänge rückt, Sinn stiftet, etwas als etwas erkennbar macht« (ebd., S. 88). Anhand der symbolischen Formen wird das, was wir sinnlich wahrnehmen, mit Sinn erfüllt, der eine Struktur bzw. ein Verhältnis oder einen Zusammenhang aufweist. Symbolische Formen bestehen aus symbolischen Strukturen und diese sind

»in den artikulierten Lauten der Sprache, in mythischen wie in künstlerischen Bildern, in den abstrakten Formeln der Wissenschaft, aber auch in allen bedeutungsvoll erscheinenden Dingen, in leiblich oder sprachlich vollzogenen Ritualen, Zeremonien und Techniken sowie in Handlungen und Institutionen aller Art zu finden.« (Recki, 2013, S. 32)

Cassirer (1923/2010, S. 7) postuliert dabei eine Gleichwertigkeit der symbolischen Formen und Strukturen.

Vor diesem Hintergrund hat das, *was* in der Erfahrung entsteht und das, *was* unsere Welt- und Selbstverhältnisse konstituiert bzw. strukturiert, seinen Ursprung nicht notwendigerweise in der Wahrnehmung *sprachlicher* Strukturen, was zu der Schlussfolgerung führt, dass auch das, *was* entsteht, als solches nicht notwendigerweise sprachlich strukturiert sein muss. Im Gegenteil lässt sich mit Cassirer annehmen, dass die Sprache lediglich *eine* Spielform des Bewusstseins darstellt (vgl. ebd., S. 10).

Demnach sollten Erfahrungen mit symbolischen Formen eben auch zu der Konstitution eines *symbolisch* strukturierten Wissens führen, das dann wiederum die eigenen Ordnungen respektive die Welt- und Selbstverhältnisse bestimmt. Während Koller

(2012a, S. 16) annimmt, dass die entstehenden Strukturen des Welt- und Selbstbezugs *sprachlich figuriert* sind, bedeutet dies, dass die Welt- und Selbstverhältnisse womöglich nicht unbedingt *sprachlicher*, wohl aber *symbolischer* Natur sind. Diese Annahme ist im Kontext geistiger und schwerer Behinderung von besonderer Relevanz und soll daher nun weiter ausgeführt werden.

Symbolisch figurierte Strukturen der Welt- und Selbstbezüge

Wenn Erfahrung anhand symbolischer Formen und symbolischer Strukturen gemacht wird, liegt also die Vermutung nahe, dass es sich auch bei dem Wissen, das dabei entsteht, um *symbolisch* strukturiertes Wissen handelt. Symbolisch strukturiertes Wissen ist jedoch nicht notwendigerweise sprachlich figuriertes Wissen. Zur Begründung dieser These wird zunächst das die Welt- und Selbstbezüge konstituierende *Wissen* konkretisiert.

Wissen ist das, was das Selbst im Laufe seines Lebens über sich und die Welt durch Erfahrung erlangt (vgl. Plümacher, 2012). Unser Wissen konstituiert sich somit durch die Wahrnehmung bestimmter Zusammenhänge und Verhältnisse, kurz: durch intentionale Erfahrung. In der Erfahrung entsteht Wissen, das wiederum den eigenen Erfahrungshorizont, die eigenen Ordnungen und Welt- und Selbstbezüge konstituiert und bestimmt. Symbolische Strukturen, die die Grundlage unserer Erfahrung bzw. unseres Wissens bilden, können vielfältig sein. Die strukturgebenden Prozesse vollziehen sich laut Cassirer (1923/2010) anhand einer »unreduzierbaren Mannigfaltigkeit der Wissensmethoden und der Wissensgegenstände« (S. 5). Ob wir eine mathematische Formel $a^2 + b^2 = c^2$ oder das Wort *Baum* lesen, ein Musikstück hören oder Fahrrad fahren: Wir haben es dabei jeweils mit symbolisch strukturiertem Sinn zu tun, der be- bzw. *ge-*wusst werden kann. Das Wissen, das sich anhand der symbolischen Strukturen konstituiert, ist sodann ebenfalls symbolischer, nicht notwendigerweise allerdings sprachlicher Natur: Während uns der Sinn der mathematischen Formel oder aber das Wort *Baum* sprachlich be-wusst wird, bildet sich beim Hören eines Musikstücks Sinn, der uns nur »in *angewandter* Form respektive als Vollzugswissen be- [...]wusst« (Bugiel, 2021, S. 119; Herv. i.O.) wird. Ebenso verhält es sich mit dem Sinn des Fahrradfahrens, der uns erst *im Fahren* selbst bewusst wird. Bei den genannten Beispielen wird Sinn in unterschiedlichen symbolischen Strukturen bzw. Formen repräsentiert (in Buchstaben und Zahlen bzw. in arbiträren Zeichen, klanglich, performativ oder praktisch). Dieser Sinn lässt sich nicht notwendigerweise in sprachliche Strukturen, in *sprachliches Wissen* überführen. Das sich anhand der mannigfaltigen symbolischen Strukturen bildende Wissen ist nicht an Sprache gebunden.

Wissen meint dementsprechend nicht einzig sprachliches Wissen *über etwas* (z. B. darüber, dass die Französische Revolution im Jahre 1789 begann). Wissen lässt sich auch im Sinne eines Wissen-Wie oder aber im Sinne eines Könnens oder einer Fähigkeit bestimmen (z. B. als Wissen darüber, wie man Fahrrad fährt, was sich einzig in der *Fähigkeit*, im Fahrradfahren selbst, zeigt). So lässt sich laut Lukas Bugiel (2021) »von Wissen nur hinsichtlich verschiedener *Arten und Weisen zu wissen* sinnvoll sprechen« (S. 80; Herv. i.O.). Die sich daraus ergebenden verschiedenen »Wissensformen bestimmen [...] den Gehalt des jeweiligen (Welt-)Wissens auf eine ganz spezifische Weise mit« (ebd., S. 80–81; Herv. i.O.). Bugiel nimmt in seinen Ausführungen die »erkenntnistheoretische Position eines

»epistemologischen Pluralismus« (ebd., S. 81) ein und versteht Wissen »allgemeiner als Oberbegriff für eine Pluralität von Wissensformen [...], weil sich unser Welt- und Selbstwissen nicht auf eine Form zu wissen, gar die des propositionalen und sprachförmigen Wissens, reduzieren lässt« (ebd., S. 137; Herv. i.O.; vgl. ebd., S. 101–113).³ *Nicht-propositionales Wissen* umfasst alle Wissensformen, die »nicht in wahrheitsfähigen Sätzen [...] zum Ausdruck kommen« (ebd., S. 102). Es lässt sich eine Vielzahl an Wissensformen angeben, die über rein propositionales oder sprachlich figuriertes Wissen hinausweisen, weil darin Sinn gefasst wird, der sehr wohl bewusst ist, nicht aber sprachlich repräsentiert oder ausdrückbar sein muss: Wir wissen, *wann* es besser ist, nicht weiterzureden, *wo* wir uns geborgen fühlen, *wie* es sich anfühlt, zu lieben und *wie* man Fahrrad fährt. Solches Wissen ist mit Sinn erfüllt, aber nicht notwendigerweise *sprachlich* figuriert. Überdies ist davon auszugehen, dass dem nicht-propositionalen und nicht-sprachlichen Wissen »von der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins her« ein »Primat der Welterschließung« (ebd., S. 110) zuzuschreiben ist. So sind »zum Beispiel Kleinkinder in der Lage [...], bestimmte Handlungsziele zu erreichen und sich dabei erfolgreich bestimmter Fähigkeiten [zu] bedienen, ohne sich dazu überhaupt äußern zu können« (ebd.). Wir verfügen also »über Wissensformen jenseits verbalsprachlicher Repräsentation« (ebd.).

Hier lässt sich erneut der Leib als Medium der Welterschließung ins Feld führen. Er ist das *Resonanzorgan*, in dem sich die Beziehung zur Welt gründet und das Wissen über die Welt und uns selbst entsteht. Entsprechend schreibt der Soziologe Hartmut Rosa (2019): »Eine elementare Analyse der Arten und Weisen, in denen Menschen in Beziehung zur Welt treten, sie erfahren und wahrnehmen, in ihr handeln und sich in ihr orientieren, kann nicht umhin, mit dem Leib zu beginnen.« (S. 83) Als elementare »Schnittstelle« (ebd., S. 85) zwischen dem Wahrgenommenen und der Innenwelt identifiziert Rosa die Haut des Menschen und knüpft damit an die phänomenologischen und gestaltpsychologischen Studien des Philosophen und Psychologen Thomas Fuchs (2000) ebenso wie an die Phänomenologie Waldenfels' (2002) an. Die Haut bildet laut Rosa die Grenze zwischen Innen und Außen. Ihr kann ein Primat im Aufbau und der Konstitution einer leiblichen Weltbeziehung zugewiesen werden. Wir erfahren die Welt und uns selbst über die Haut. Die Haut erweist sich,

»lange bevor Menschen *aufeigenen Beinen stehen*, [...] als das größte menschliche Organ als die entscheidende »Schnittstelle« für jede leibliche Weltbeziehung. Nicht nur der Sinn für die Welt – als das Widerständige, Begegnende *da draußen* –, sondern auch der Sinn für das Selbst, für das Eigene, und für die Grenze oder die Unterscheidung zwischen beiden entsteht durch (taktile) Hauterfahrungen: durch berühren, begreifen, behandeln, aber ebenso durch das Berührt-, Ergriffen- und Behandeltwerden.« (Rosa, 2019, S. 85; Herv. i.O.)

-
- 3 Bugiel (2021) führt in seiner Arbeit die Klasse des *praktischen Wissens* unter der »Gattung *nicht-propositionaler Wissensformen*« (S. 102; Herv. i.O.) auf und unterscheidet darin wiederum die Formen *Erfahrungswissen* bei John Dewey und Alfred Schütz (S. 102–103), *Wissen durch Bekanntschaft* bei Bertrand Russell (S. 104–105), *knowing how* bei Gilbert Ryles (ebd.), *phänomenales Wissen* bei Thomas Nagel (ebd.), *habituelles Wissen* bei Maurice Merleau-Ponty (S. 106), *persönliches bzw. implizites Wissen* bei Michael Polanyi (ebd.) und *Körperwissen* bei Pierre Bourdieu (ebd.). Mit Bugiel lässt sich somit auf die Mannigfaltigkeit menschlicher Wissensformen verweisen.

Die Haut ist als Grenze zwischen Innen und Außen jedoch nicht als unüberwindbare Linie, sondern als durchlässige Membran zu verstehen:

»An der Haut und mittels der Haut begegnen sich Selbst und Welt unmittelbar und beständig, wenn auch unter ständig wechselnden Bedingungen. Die Haut lässt sich dabei zum einen natürlich als Grenze und Scheidelinie, als Hülle interpretieren, die Innen und Außen trennt und die gewissermaßen das Subjekt vor der Welt schützt. Aber sie ist weit mehr als das; viel adäquater lässt sie sich als semipermeable *Membran* verstehen, die Welt und Subjekt miteinander in Beziehung setzt und sie wechselseitig empfänglich und durchlässig macht.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Rosa bestimmt weitere Modi der Weltbeziehung – wie etwa das Atmen, die Stimme, den Blick oder das Antlitz –, schreibt jedoch der Haut als »doppelseitige[r] Resonanzmembran« (ebd., S. 89) in der menschlichen Entwicklung einen Primat in Hinblick auf die Konstitution der Weltbeziehung zu. Das weist einmal mehr darauf hin, dass Welt- und Selbstverhältnisse bzw. die sich konstituierenden Strukturen dieser Verhältnisse nicht notwendigerweise sprachlicher, wohl aber leiblicher und symbolischer Natur sind. Die Haut ist als Organ der leiblich-adressierenden »Berührung durch die Dinge« (Meyer-Drawe, 1999, S. 333) zu begreifen.

Nun ist ferner anzunehmen, dass *jedes* Wissen eine affektiv-emotionale Dimension aufweist (vgl. Groß-Kunkel, 2017, S. 90). Unser Wissen ist somit immer auch durch »emotionale, affektive, präreflexive Bewertungs- und Verknüpfungsleistungen« (ebd.) bestimmt. Denn jede Erfahrung ist mehr oder weniger stark affektiv-emotional geprägt und womöglich dann besonders ausgeprägt, wenn sich das Entstehen von Wissen in zwischenmenschlicher Beziehung, in der gemeinsam geteilten Tätigkeit vollzieht (vgl. Bernasconi & Böing, 2015, S. 110). Bei alledem ist weiterhin von Belang, dass unser Wissen Veränderungen ausgesetzt ist. Wissen ist nicht feststehend, sondern dynamisch.

Zusammenfassung

Wie dargestellt, postuliert die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* einen Primat der Sprache hinsichtlich der Konstitution der Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse (vgl. Koller, 2012a, S. 15). Kokemohr (2007) nimmt an, dass die Welt einzig »in narrativen Figuren« (S. 37) zugänglich wird. Mit dem Begriff *Figuren* verweist er laut Koller (2012a) »auf die Tradition der Rhetorik« (S. 16), was den sprachtheoretischen Bezug erneut unterstreicht. Auch Koller nimmt an, »dass die Verhältnisse, in denen Menschen zur Welt und zu sich selber stehen, als *sprachlich* beziehungsweise semiotisch, d.h. zeichenförmig strukturierte (oder eben *figurierte*) Verhältnisse aufzufassen sind« (ebd.; Herv. i.O.). Insbesondere hinsichtlich der in Bezug auf Bildung bedeutsamen Selbstbezüge nimmt Koller außerdem an, dass diese die »Resultate einer spezifischen Aktivität«, nämlich der »des Erzählens« (ebd., S. 43) darstellen (vgl. II, Kap. 2.1). Entsprechend begründet er »das Verhältnis zur Welt und zu sich selbst [...] sprachtheoretisch« (ebd., S. 16).

Vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlichen Perspektive dieser Arbeit lassen sich die sprachtheoretischen Befunde zum Entstehen und der Konstitution der Strukturen der Welt- und Selbstbezüge nun begründet erweitern. Zunächst ist von einer Viel-

zahl an Ordnungen und darin wiederum von einer Vielzahl an Strukturen und Medialitäten kultureller Ordnungen auszugehen, woraus zu folgern ist, dass auch die Welt- und Selbstbezüge, die in der Erfahrung innerhalb jener Ordnungen entstehen, *symbolisch* strukturiert sind. Erfahrungen, die wir innerhalb kultureller Ordnungen machen, vollziehen sich nicht allein im Medium der Sprache, sondern auch »im Medium [...] anderer symbolisch-semiotischer Systeme« (ebd., S. 95). Durch unsere Erfahrung innerhalb symbolisch strukturierter Systeme entstehen und verändern sich die individuellen Strukturen, die dann ebenfalls als symbolisch strukturierte anzunehmen sind (vgl. Kokemohr, 2007, S. 17). Diese Strukturen lassen sich im weiten Sinne als *Wissen* erfassen. Unser symbolisch strukturiertes Wissen bestimmt die jeweiligen Welt- und Selbstverhältnisse.

Es ist anzunehmen, dass wir uns dieser vor- bzw. nichtsprachlichen Welt- und Selbstverhältnisse sowie deren Veränderung aufgrund der eigenen sprachlichen Involviertheit, hinter die wir nicht zurücktreten können, häufig nicht (mehr) bewusst sind. Dies kann zu der fälschlichen Annahme führen, Welt- und Selbstverhältnisse seien ausschließlich sprachlich bzw. zeichenhaft strukturiert. Aus phänomenologischer Sicht erscheint diese Annahme jedoch fragwürdig, was auch kulturwissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen. So ist eine Erweiterung des nur sprachlichen Verständnisses von Welt- und Selbstverhältnissen durch die Einbeziehung nicht-sprachlicher Welt- und Selbstbezüge möglich und sinnvoll. Bildung ist dann nicht länger ausschließlich als Prozess zu verstehen, »der sich im Medium der Sprache [...] an und mit Subjekten vollzieht« (Koller, 2012a, S. 95).

Für den Kontext geistiger und schwerer Behinderung erweist sich eine solche Erweiterung als fruchtbar. Weil weder die kulturellen Ordnungen noch unser darin entstehendes Wissen, die Strukturen kultureller Welt- und Selbstverhältnisse, rein sprachlicher Natur sind, kann sich auch der Bildungsprozess nicht allein auf *sprachliche* Strukturen beziehen. Wenn der Sprache außerdem aus entwicklungspsychologischer Perspektive ohnehin eine (zunächst) nachrangige Funktion zuzuweisen ist, erscheint es sinnvoll, auch Bildungsprozesse nicht durch einen Primat der Sprache anthropologisch eng zu führen. Eine solche Engführung von Bildung erscheint auch insofern fragwürdig, als damit sämtliche Veränderungsprozesse, die sich auf nicht-sprachlich strukturierte Wissensformen beziehen, nicht zu erfassen wären. Es ist aber anzunehmen, dass diese Wissensformen unsere Welt- und Selbstbezüge maßgeblich mitbestimmen.

In Ergänzung dazu ist Rosas (2019) Primat der *leiblichen* Weltbeziehung über die Haut im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonders hervorzuheben. Die Annahme der Konstitution und Figuration der Welt- und Selbstbezüge über die Haut als elementar-leiblicher Zugang widerspricht ebenfalls einer rein sprachtheoretischen Version des Entstehens menschlicher Welt- und Selbstbezüge.

Die Bedeutung der Haut als Medium der Konstitution von Welt- und Selbstbezügen gilt im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bereits als Allgemeinplatz (vgl. u. a. Fornefeld, 2016; Fröhlich, 2008; Lamers & Heinen, 2006). Nicht selten führt dies aber zu einer Überbetonung des Körperlichen und der Wahrnehmung, was wiederum dazu führt, dass der pädagogische Fokus oft auf Wahrnehmungsförderung anstelle von BILDUNG liegt oder aber jeder Wahrnehmungsprozess auch als BILDUNGS-Prozess ausgewiesen wird. Das bringt die Gefahr mit sich, BILDUNG auf Wahrnehmungsprozesse

zu reduzieren bzw. auszuweiten und auszuhöhlen (vgl. I, Kap. 3.3). Von Bildung ist aber im Sinne dieser Arbeit nur dann zu sprechen, wenn sich symbolisch strukturierte Welt- und Selbstverhältnisse *verändern*. Dies ist dann möglich, wenn es zu Erfahrungen innerhalb gegebener *kulturell-symbolischer* Ordnungen kommt. Eine solche Spezifizierung von Bildungsprozessen wirkt einer Reduktion vermeintlich bildungsbezogener pädagogischer Maßnahmen und Bemühungen auf (zusammenhanglose) Wahrnehmungsförderung unter dem Deckmantel der Erkenntnis der leiblich-elementaren Weltbeziehung entgegen. Der Leib bzw. das Organ der Haut ist als elementare Schnittstelle von Selbst und Welt und damit als Medium für Erfahrung zu begreifen, durch die sich *symbolisch* strukturierte Bezüge zur Welt und zum Selbst innerhalb des kulturellen Gesamtsystems konstituieren und verändern.

4.2 Erfahrung des Fremden als Bildungsprozess

Wenn das, *was* sich im Bildungsprozess verändert, *symbolisch* strukturiertes Wissen ist, das die eigenen Welt- und Selbstverhältnisse mitbestimmt, stellt sich nun die Frage, *wie* Bildung bzw. der Prozess der Veränderung dieser Strukturen der Welt- und Selbstverhältnisse zu begreifen ist. Der Bearbeitung dieser Frage liegt die Annahme zugrunde, dass die Erfahrung des Fremden nicht nur den Anlass für Veränderungsprozesse darstellt, wie es Koller (2012a) annimmt. Vielmehr geht diese Arbeit davon aus, dass Veränderung – und damit Bildung – in der Erfahrung des Fremden selbst zu verorten ist. Die These lautet, dass eine auf einzelne Prozessschritte fokussierte, lineare und chronologische Darstellung von Veränderung, die sich der Fremderfahrung womöglich erst anschließt, Bildungsprozesse in ihren Grundmomenten nicht hinlänglich erfasst. Dementsprechend werden im Folgenden die in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* aufgeworfenen Fragen nach dem Anlass für *Transformationsprozesse*, nach dem Entstehen von Neuem und die Frage nach Veränderung gleichzeitig thematisiert.

Eine solche Akzentverschiebung ergibt sich aus den von Waldenfels ausgearbeiteten Grundmotiven der Erfahrung des Fremden. Eine theoretische Begründung von Bildung als Prozess der Veränderung *in* der Erfahrung des Fremden lässt es nicht zu, sie als ein von der Erfahrung getrenntes, sich der Erfahrung womöglich erst anschließendes und rein sprachliches Geschehen zu begreifen. Damit ist auch gegen eine Engführung von BILDUNGS-Prozessen hinsichtlich bestimmter Fähigkeiten, eines bestimmten Könnens oder Wissens zu argumentieren. Eine an phänomenologischen Einsichten orientierte Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen kann somit dazu beitragen, ein weniger exklusives Verständnis dieser Prozesse zu fundieren. Eine Erweiterung und Verschiebung der Annahmen der zugrunde liegenden *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ist somit nicht nur generell sinnvoll, sondern gerade im Kontext geistiger und schwerer Behinderung dringend gefordert.

Das Fremde als Anlass für Veränderung

Neben der Frage nach dem Entstehen und der Konstitution der Welt- und Selbstverhältnisse fragt Koller (2012a, S. 69) nach möglichen Anlässen für *transformatorische Bil-*

dungsprozesse. Diesbezüglich nimmt er die »Irritation« (ebd., S. 79) bzw. die »*Beunruhigung*« (ebd., S. 83; Herv. i.O.) durch das Fremde, die zur bildungsbezogenen Herausforderung wird, in den Blick (vgl. II, Kap. 2.1). Denn in der Konfrontation mit dem Fremden werde »die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert« (Koller, 2012a, S. 86), außer Kraft gesetzt, was dann wiederum notwendigerweise zur *Transformation* der Welt- und Selbstbezüge führe (vgl. ebd., S. 85). Koller bezieht sich dabei auf Waldenfels (2002), der annimmt: »Überschritten werden die Grenzen in eben jener Erfahrung, die wir Fremderfahrung nennen.« (S. 241) Dieser Grundannahme folgend, ergibt sich die für Koller (2012a, S. 86) wie für diese Arbeit entscheidende These, dass Bildungsprozesse im hier vertretenen Verständnis nicht bei uns beginnen, sondern dass sie eine responsive Struktur aufweisen und vom Anderen ausgelöst werden.

Dass Erfahrung, die mit dem Entstehen von Neuem zusammenhängt – und die darum als Bildungsprozess begriffen werden kann –, nicht bei uns beginnt, pointiert Waldenfels in Bezug auf die Wahrnehmung: Während sich »gewohnheitsmäßige Wahrnehmung [...] im Großen und Ganzen darauf beschränkt, wiederzusehen und wiederzuhören, was in seinen Grundzügen bereits bekannt ist«, beginnt

»eine Wahrnehmung, die Neues entdeckt, [...] damit, dass etwas vom gewohnten Weg abweicht und den normalen Lauf der Erfahrung stört. Sie besteht darin, *dass mir etwas auffällt*, oder – wenn wir zum Denken hinüberwechseln – damit, *dass mir etwas einfällt*. Das Auffallen, das in ein Aufmerken übergeht, ist kein Akt, den ich mir zuschreiben kann.« (Waldenfels, 2011, S. 26; Herv. i.O.)

Erfahrung und damit Bildung beginnt durch eine Abweichung, die im Anderen seinen Ursprung hat. Bildungsprozesse beginnen damit, dass uns etwas auf- oder einfällt, das uns *beunruhigt*, weil es die gegebenen Ordnungsstrukturen sprengt. Der Ursprung von Bildungsprozessen liegt in einem Ereignis, »das mich anrührt, affiziert, das mir widerfährt« (ebd., S. 27). Dieses Ereignis wird nicht initiiert, es betrifft uns, bevor wir darauf eingehen. Das, »was uns auffällt oder einfällt, was ins Auge fällt, was uns zu Ohren oder in den Sinn kommt, [...] auf uns zu[kommt]«, ist »nicht unser eigen« (Waldenfels, 2006, S. 11–12). Es beginnt an einem besonderen Ort, an einem *Anderswo*, wobei dieses *Anderswo* kein zu verortendes Außerhalb darstellt. Es ist aber auch kein Nirgendwo, sondern das Moment radikaler Fremdheit, das der Erfahrung inhärent ist (vgl. II, Kap. 3.2).

Dass es dabei zu Grenzüberschreitungen kommt, liegt in der Art und Weise des Erscheinens des Fremden begründet. Wie dargestellt, lässt sich das Fremde nicht intentional erfassen, es geht in unseren Auffassungen davon nicht auf (vgl. ebd.). Vielmehr lässt es sich

»nur indirekt fassen, als ein *Überschuss* in allen Sinnbezügen und Regelstrukturen, keineswegs aber als ein Überschuss an Sinn, der einer ›Mehrmeinung‹ entspricht und auf den Bahnen einer intentionalen Sinnbildung verbleibt.« (Waldenfels, 2011, S. 27–28; Herv. i.O.)

Das für Bildungsprozesse bedeutsame Moment liegt nun darin, dass jener Überschuss etablierte Ordnungen zusammenbrechen lässt (vgl. Koller, 2012a, S. 85–86). Waldenfels

fasst dieses Geschehen folgendermaßen zusammen: Das Fremde »entzieht sich den geläufigen Sinnerwartungen und Regelungen, es übersteigt deren Fassungskraft bis hin zu dem Punkt, wo für uns eine Welt zusammenbricht« (Waldenfels, 2002, S. 33). Durch das Fremde geraten »die Ordnungen der Welt und unser eigenes Dasein ins Wanken« (Waldenfels, 2010, S. 329). Darin begründet sich wiederum eine Neuordnung und Neuorientierung, die als Bildungsprozess begriffen werden kann (vgl. Koller, 2012a, S. 84). Diese Neuordnung hat ihren Ursprung im Fremden und begründet sich zugleich in der »Weise [, wie] Menschen auf die Erfahrung des Fremden und die damit verbundene Beunruhigung reagieren« (ebd.). Die Erfahrung des Fremden ist als Anlass für Bildungsprozesse zu begreifen.

Der entscheidende Unterschied zur Konzeption *transformatorischer Bildungsprozesse* liegt nun darin, dass sich vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* begründen lässt, dass die Erfahrung des Fremden nicht nur den Anlass für Veränderung darstellt, sondern dass der Erfahrung als solcher bereits ein veränderndes Moment inhärent ist. Dementsprechend wird im Folgenden dargelegt, dass sich Bildungsprozesse der Erfahrung des Fremden nicht anschließen, sondern dass Veränderung auf eigentümlich diastatische Weise mit der Erfahrung des Fremden unhintergebar verbunden ist.

Veränderung als vorgängige Nachträglichkeit

Vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* beginnt Veränderung – und damit Bildung – nicht aus sich selbst heraus, nicht mit der eigenen Initiative. Bildung beginnt bei dem, »was uns auf befremdende, erschreckende oder erstaunliche Weise herausfordert, herauslockt, herausruft und unsere eigenen Möglichkeiten in Frage stellt« (Waldenfels, 2006, S. 58). Dabei wird Veränderung nicht *von etwas* ausgelöst. Zugleich ist das, was auslöst, aber auch nicht nichts. So erhält das, *was auslöst*, erst im Zuge der Veränderung die spezifische Gestalt *als etwas*, das auslöst. Waldenfels bietet mit der *Diastase* ein aus phänomenologischer Tradition stammendes Konzept einer alternativen Form von Zeitlichkeit an, in dem das Paradox eines Auslösers, der kein Auslöser ist, theoretisch angemessen erfasst werden kann. Das Konzept der Diastase macht es außerdem möglich, Veränderung in paradoxer Weise in der Erfahrung selbst zu verorten.

Wie beschrieben (vgl. II, Kap. 3.1), erfasst Waldenfels (1994) im Begriff der *Diastase* das unüberbrückbare und paradoxe Moment der Verschiebung und des Auseinandertretens der Erfahrung, in dem »das, was unterschieden wird, erst entsteht« (S. 335). Es handelt sich um das Paradox, dass die Erfahrung erst im Lichte des Widerfahrnisses respektive des Fremden *rückläufig* ihre Gestalt als das vormalig Bestehende annimmt. Dieses Paradox lässt sich am Beispiel der Hörerfahrung erklären. Im Hinhören, das selbst schon ein Antworten auf das Fremde ist, wird die Erfahrung des Nicht-Kennens einer Melodie *als diese Erfahrung des Nicht-Kennens* erst konstituiert. Erst in der Erfahrung des Fremden wird die vormalig gegebene Ordnung als solche erkannt: Das *Wovon* nimmt im *Worauf* des Antwortens Gestalt an (vgl. Waldenfels, 2006, S. 58). Dabei ist das Antworten auf das Fremde durch eine uneinholbare Differenz, einen unüberbrückbaren Spalt von diesem getrennt und zeichnet sich durch das Paradox der Vorgängigkeit vor ihrem Ursprung aus. Weil aber das *Wovon* im *Worauf* des Antwortens Gestalt annimmt, können *Wovon* und *Worauf* nie zur Deckung kommen. Das *Wovon* bleibt unbestimmt. Das

Worauf hingegen ist mit Sinn erfüllt: »Das fremde *Wovon* des Getroffenseins verwandelt sich in das *Worauf* einer eigenen Antwort, in dem Sinn und Regel sich spezifizieren oder sich neue Sinn- und Regelstrukturen ausbilden.« (Waldenfels, 2015a, S. 82; Herv. i.O.) Das Fremde zeigt sich *als* Fremdes erst im Antworten: »Das Fremde wird zu dem, was es ist, nirgendwo anders als im Ereignis des Antwortens.« (Waldenfels, 1997, S. 52) Dabei hat »die Aufforderung des Fremden [...] keinen Sinn, und sie folgt keiner Regel, vielmehr provoziert sie Sinn, indem sie vorhandene Sinnbezüge stört und Regelsysteme sprengt« (ebd.). Diese responsive Grundstruktur der Erfahrung des Fremden lässt sich nun zunächst insofern bildungsbezogen wenden, als eben nicht anzunehmen ist, dass die Erfahrung des Fremden einzig den *Anlass* für Veränderung darstellt. Das Fremde lässt sich zwar – wie gezeigt wurde – als Anlass für Bildung auffassen, die Erfahrung des Fremden geht jedoch über diese bildungsbezogene »Funktion« des Fremden hinaus. Denn durch die responsive Grundstruktur sind Widerfahrnis und Antworten miteinander verbunden, sie sind nicht voneinander zu trennen. Nun deutet sich bereits an, dass im Antworten Neues entsteht, was zu der weiteren Annahme führt, dass im Antworten Veränderung – und damit Bildung – stattfindet. Dem Antworten auf das Fremde ist eine produktive, genauer gesagt eine *verändernde* Dimension eingeschrieben. Somit wird Bildung selbst zum Prozess der Veränderung, der gekennzeichnet ist von einer nachträglichen Vorgängigkeit.

Entstehen von Neuem

Vielfach ist das Motiv des Entstehens von Neuem in der Erfahrung des Fremden bereits angeklungen. Es erfährt hier bildungsbezogene Aufmerksamkeit, auch wenn Koller (2012a) annimmt, dass »Waldenfels' Konzeption [...] nicht genauer zu erklären [vermag], wie in der Reaktion auf die Beunruhigung durch das Fremde neue Antworten und damit möglicherweise auch neue Ordnungen bzw. neue Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses entstehen« (S. 86). Den Ausgangspunkt der folgenden Darlegungen bildet die dieser Feststellung entgegenstehende These, dass es vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* möglich ist, zu begründen, wie Neues entsteht und wie etablierte Ordnungen verändert werden.

Zur Bearbeitung der Frage nach dem Entstehen von Neuem und der Veränderung etablierter Ordnungen in der Erfahrung des Fremden wird der Blick zunächst erneut auf das Antworten auf den Anspruch des Fremden gerichtet. Ein Antworten, das das Fremde als Fremdes anerkennt, ist kein wiederholendes und kein nachahmendes Antworten. Es ist ein Antworten, in dem etwas *entsteht*, und zwar das, was zu geben ist: »Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern was es im Antworten erfindet.« (Waldenfels, 2006, S. 60) Es handelt sich also um einen schöpferischen Akt, um »das Paradox einer *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*« (Waldenfels, 1997, S. 53; Herv. i.O.).⁴ Im kreativen Antworten entsteht Neues. Dabei ist es nicht *das Fremde*, das intentio-

4 Waldenfels (2006) spricht an anderer Stelle auch von der »Stiftung einer Ordnung« (S. 65) und der »Geburt, in der sich eine neue Welt auf tut« (ebd.), womit er das schöpferische, stiftende und hervorbringende Moment des Antwortens einmal mehr zum Ausdruck bringt. Auch Merlau-Ponty beschreibt das Entstehen von Sinn als *Geburt* (vgl. II, Kap. 3.1, Fußnote 2).

nal erfasst, angeeignet und in ein intentionales ›Wissensrepertoire‹ eingefügt wird. Es handelt sich um *neuen* Sinn, der im *kreativen Antworten* auf einen Anspruch entsteht. Im Lichte des Fremden entstehen *neue* Ordnungen, in denen das Fremde *als etwas* aufgefasst, beschrieben, verarbeitet werden kann.⁵ Das, was entsteht, ist dabei auf paradoxe Weise das, was *war* bzw. das, was *nun* – erst im Lichte des Fremden – erkannt, bewusst respektive erfahrbar *wird*. Das, was entsteht, erwächst nicht aus dem Nichts. Und doch wird auf einen Anspruch geantwortet, der an sich unbestimmt ist. »Kreativ ist eine Antwort, die erfindet; sie erfindet, was sie zur Antwort gibt, nicht aber das, worauf sie zu antworten hat.« (Waldenfels, 2015a, S. 23) Das, was entsteht, ist bezogen auf die vom Fremden vorgegebenen Spielräume des Möglichen (vgl. II, Kap. 3.2). Dementsprechend entsteht das Antworten – wie auch die gegebene Antwort – nicht bei uns, sondern in einem *Dazwischen* (vgl. Waldenfels, 1997, S. 53). Das, *worauf* wir antworten, entstammt dem Fremden. Zwar antworten wir *darauf* und verwandeln dabei das *Wovon* in das *Worauf*. Dieses *Worauf* ist dann aber nie vollständig unser Eigenes. Das Erfinden neuer Antworten ist keine freie Erfindung. Sie ist immer abhängig vom Fremden: »Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns.« (Ebd.) Mit Waldenfels (2006) lässt sich zusammenfassen:

»Dort, wo die Ordnung der Dinge ins Wanken kommt, klafft ein Hiatus zwischen fremder Provokation und eigener Produktion. [...] Die Antwort ist als Antwort kreativ. Der Anspruch gehört nicht einer Ordnung an, in die das Antworten eingefügt oder der es unterworfen ist. Der Anspruch wird vielmehr erst zum Anspruch *in der Antwort*, die er hervorruft und der er uneinholbar vorausgeht.« (Ebd., S. 67; Herv. i.O.)

Kreativ ist diese Form des Umgangs, weil »vom Fremden sprechen« notwendigerweise immer bedeutet, »von *anderem* und von *mehr* [zu] sprechen als von dem, was unsere vertrauten Konzepte und Projekte nahelegen« (Waldenfels, 1997, S. 51; Herv. i.O.).⁶ Dabei kommt das, was gegeben wird, mit dem Gegebenen nie zur Deckung.

Zusammenfassend entsteht in der Erfahrung des Fremden Neues. Dieses Neue ist nie aus dem Nichts geboren, ihm haftet immer auch Fremdes an. Hinsichtlich der bildungsbezogen bedeutsamen Frage nach dem Entstehen von Neuem lässt sich nun im Lichte der *Phänomenologie des Fremden* sagen: In der Erfahrung des Fremden entsteht *neuer Sinn* von *etwas als etwas* im Lichte des Fremden. Und mit der Konzeption Waldenfels'

5 Diese Neuordnung ermöglicht wiederum das Entstehen »neuartige[r] Gedanken« (Waldenfels, 1997, S. 53), ohne jedoch Sinn innerhalb bestehender Bedeutungsstrukturen lediglich zu reproduzieren. Während *Neues* laut Waldenfels innerhalb bereits bestehender Ordnungen entsteht, zeichnet sich *Neuartiges* demgegenüber dadurch aus, dass es »aus einer neu entstehenden Ordnung erwächst« (ebd., S. 64).

6 Es handelt sich in gewisser Weise um eine *spezifische* Form des Antwortens. Spezifisch ist das kreative Antworten aber nur insofern, als es sich hierbei nicht um eine »normalisierte« bzw. »standardisierte« Form des Antwortens handelt. Dabei ist freilich zu beachten, dass auch die »normalisierte« bzw. »standardisierte« Antwort einen pathischen Hintergrund hat. Auch hierbei handelt es sich um ein Antworten, in dem etwas zu *geben* ist. Das Motiv der Kreativität ist folglich jeder Erfahrung in gewisser Weise inhärent. Gleichwohl liegt die Spezifik der *kreativen Antwort* darin, dass sie den pathischen Hintergrund und die Neuartigkeit im Antworten besonders deutlich zeigt. Im kreativen Antworten wird uns der formierende Charakter des Antwortens stärker *bewusst*.

lässt sich darüber hinaus klären, wie dieses Neue entsteht: Neuer Sinn und neue Ordnungen entstehen im kreativen Antworten auf den fremden Anspruch, in dem Wahrgenommenes begriffen, erfasst, verarbeitet oder geordnet wird. Und dieses kreative Antworten ist nicht anders zu erfassen als im Sinne eines kreativ-leiblichen, performativen Geschehens. Mit Waldenfels lässt sich dieses paradoxe Geschehen am Beispiel des Rufnamens, den wir tragen, verdeutlichen: Durch das Andere bzw. den Anderen werden wir zu dem, was wir *sind* bzw. schon *waren* (vgl. Waldenfels, 2007). Wir werden uns dessen, was wir *waren*, allerdings erst im Lichte des Fremden, in der Erfahrung rückwirkend *bewusst*: Wir erhalten den Namen, den wir tragen, von anderen. Es ist ein Widerfahrnis, dem wir uns nicht entziehen können, ein Widerfahrnis, in dem Fremdes – im Erhalten eines *fremden* Namens, das nicht *in uns*, wohl aber *mit uns* seinen Ursprung nimmt – aufscheint. Erst *nachträglich* werden wir uns – wortwörtlich im *Anspruch* – dieser im Anderen begründeten *Ordnung* unseres Selbst bewusst. Wir erfahren uns als derjenige, der wir sind, im Lichte des Fremden *als* das, was wir waren. Wir erfahren uns *als jemanden*, etwa als Nico, Lars oder Nina, einzig im Lichte des Anspruchs, der auf das Widerfahrnis der *Benennung* durch andere verweist. Die Ordnung des Selbst konstituiert sich somit im Fremdbezug. Im kreativen Antworten auf den Anspruch werden wir, wer wir sind; und das wiederum einzig im Lichte des Gewesenen. In der Entstehung der neuen Ordnung des Selbst, die auf das verweist, was war, findet nun insofern auch *Veränderung* statt, da wir durch das *Werden* nicht mehr das *sind*, was wir *waren*.

Und genau jenes Moment der Veränderung in der Entstehung von Ordnungen markiert die hier bedeutsame bildungsbezogene Wendung der Erfahrung des Fremden: »Die Überschreitung von Ordnungen bedeutet mehr als das, nämlich eine Erfindung, eine In-vention, die dort ankommt, wo sie ausgeht.« (Waldenfels, 2002, S. 239) Kreatives Antworten auf einen fremden Anspruch und das Entstehen eines *neuen* Sinns bzw. *neuer* Ordnungen im Lichte des Fremden *sind* Veränderung, weil nichts mehr ist, wie es war. Gegebene Ordnungen werden radikal verändert. Die »Entstehung neuer Figuren des Welt- und Selbstbezugs« vollzieht sich dann nicht nur in »sprachlichen (oder anderen zeichenförmigen) Praktiken« (Koller, 2012a, S. 134), sondern in *leiblichen Praktiken*, im kreativen Antwortgeschehen.

Abschließend sind Bildungsprozesse als der gesamte Prozess der diastatisch verbundenen bzw. gebrochenen Erfahrung des Fremden und der damit notwendigerweise einhergehenden Veränderung zu begreifen. Allerdings ist bereits an dieser Stelle kritisch darauf hinzuweisen, dass Bildungsprozesse im Sinne von Bildung, wie sie im Rahmen dieser Arbeit verstanden wird, mit einem kulturell-gesellschaftlichen Anspruch zu verbinden sind. Die Erfahrung des Fremden allein reicht somit zur Begründung von Bildungsprozessen nicht aus. Es bedarf daher einer erweiternden Konkretisierung dieser Prozesse in der Erfahrung des Fremden.

Zusammenfassung und Konkretisierung

Bevor diese Konkretisierung vorgenommen wird, werden die wesentlichen Motive der bildungsbezogenen Bedeutung der Erfahrung des Fremden zusammengefasst. Bildungsprozesse lassen sich aus phänomenologischer Perspektive beschreiben. Dabei beginnt Bildung nicht »bei uns selbst« (Waldenfels, 1997, S. 51), aber sehr wohl mit uns,

insofern wir ergriffen, angesprochen, berührt und aufgefordert werden. Der Ursprung jedweder Veränderung – und damit von Bildung – liegt im Fremden, das allerdings nicht von dem ihm auf paradoxe Weise *nachträglichen* Antworten abgespalten werden kann. Im Antworten als *Kreation* entsteht Neues im Lichte des Fremden. Es entsteht Sinn, es entstehen Ordnungen und es bildet sich das Eigene. Die Frage, *wie* dieses Neue entsteht, lässt sich mit der Konzeption Waldenfels' beantworten. Neues entsteht im leiblichen Bezug zur Welt, zum Selbst und zum Fremden, im performativ-leiblichen Antworten. Das Entstehen von Neuem ist nicht an sprachliche Prozesse gebunden. Anders als bei Koller (2012a) ist mit Waldenfels anzunehmen, dass neue Welt- und Selbstbezüge in der Erfahrung und im Medium des Leibes entstehen, indem Gegebenes im Lichte des Fremden als Neues erscheint und sich Eigenes konstituiert. Das, *was* entsteht, ist Eigenes in Form von symbolisch strukturiertem Sinn. Das Entstehen von Neuem beschreibt demnach ein Geschehen, in dem etwas *in Ordnung* gebracht wird und dabei »stellt sich das Ordnungsgeschehen als ein Prozess der *Umsetzung* und *Umwandlung* dar« (Waldenfels, 2015b, S. 23; Herv. i.O.). Etwas erfahren heißt auf etwas einzugehen, verarbeitend tätig zu sein, um Ordnung zu stiften. Das (kreative) Antworten auf den Anspruch des Fremden hat ein transformatorisches Moment. Bildungsprozesse bzw. *bildende*, weil *verändernde* Erfahrungen (vgl. Schäfer, 2009) vollziehen sich *in* den Bruchlinien der Erfahrung selbst (vgl. Waldenfels, 2002). Wo »Neues aufbricht« (ebd., S. 9), verändern sich Ordnungen bzw. strukturierende Figuren des Selbst- und Weltentwurfs (vgl. Meyer-Drawe, 2003, S. 511). Das Fremde selbst lässt sich zwar nicht *in Stellung bringen*, es lässt sich aber als etwas auffassen, es lässt sich in seiner Stellung verändern, ohne dabei selbst als Entzugsphänomen erfassbar zu sein. So kann

»der Ausweg aus dem Dilemma der Fremderfahrung, die durch zunehmende Aneignung ihren Gegenstand aufzehrt, [...] nicht darin liegen, daß das Fremde eine sachgemäßere Bestimmung erhält, sondern nur darin, daß die Stellung des Fremden in der Erfahrung und dementsprechend auch *unsere* Einstellung zum Fremden sich ändert.« (Waldenfels, 1997, S. 50–51; Herv. i.O.)

In Bezug auf Bildung bedeutet das, dass sich in der Erfahrung des Fremden Welt- und Selbstverhältnisse verändern, indem etablierte Ordnungen und Strukturen radikal, d.h. völlig verändert werden. Neues wird hier nicht einfach in bereits Bekanntes integriert, sondern das Bekannte selbst verändert sich. Nun geht allerdings Thorsten Fuchs (2014) davon aus, dass sich von der Vorstellung einer *radikalen* Veränderung verabschiedet werden muss. »Bildungsprozesse vollziehen sich«, so fasst es auch Julia Lipkina (2017) zusammen, »nicht zwingend und vermutlich eher selten als dramatische Konversionserlebnisse« (S. 140). Vor dem Hintergrund des Dargestellten lässt sich diesen Annahmen widersprechen. So ist mit der *Phänomenologie des Fremden* anzunehmen, dass es sich bei Bildung sehr wohl um Prozesse *radikaler* Veränderung handelt, die überdies im *dramatischen Anspruch* des Fremden ihren Ursprung haben. Auch wenn uns diese Veränderung womöglich nicht bzw. nicht immer in ihrer Radikalität *bewusst* ist, so ist doch anzunehmen, dass sich die Ordnungen, die Welt- und Selbstverhältnisse völlig verändern. Weltbezüge ändern sich, weil in der Erfahrung des Fremden *neue* Perspektiven auf die Welt möglich werden. Neue Ordnungen ermöglichen wiederum neuartiges Denken, Wahr-

nehmen und Handeln. Außerdem geht der »Einbruch des Fremden« einher »mit einer Neubewertung des Eigenen« (Waldenfels, 2002, S. 45). Durch die Erfahrung des Fremden lässt sich jedoch »einem Selbst zu sich selbst, aber nie völlig zu sich selbst verhelfen« (ebd., S. 188).

›Völlige‹ Selbsterkenntnis kann kein sinnvolles ›Ziel‹ von Bildung sein. Gleichwohl ermöglicht die Erfahrung des Fremden eine *Bewegung* hin zu sich selbst und eine *Bestimmung* des Selbst vor dem Hintergrund der sich neu eröffnenden Perspektiven. Voraussetzung für Bildung ist allerdings, dass dem Anspruch des Fremden mit *kreativem* Antworten begegnet wird. Bildung bedarf daher der Anerkennung des Fremden und auch der Anerkennung des Fremden in uns selbst: »Fremdes beginnt am eigenen Leib, im eigenen Haus, im eigenen Land.« (Waldenfels, 2007, S. 363) Nur wenn die konstitutiven Momente des Fremden im Eigenen anerkannt und berücksichtigt werden, können sich Selbst- und Weltverhältnisse produktiv im Sinne von verändernd auf das, was ihnen widerfährt, »einlassen«.

Beim Bildungsprozess handelt es sich folglich nicht um einen Akt, bei dem etwas *angeeignet* und *ingeordnet* wird. Das Fremde bleibt als Entzugsphänomen unzugänglich. Und doch nötigt es zu einer Neuorientierung und Neuausrichtung der eigenen Verhältnisse. Allerdings lässt sich im Antlitz des Fremden kein ›Gleichgewicht‹ herstellen oder wiederherstellen. Erfahrungen sind in sich gebrochen. Die Existenz einer vorgängigen ›Harmonie‹, die es ›nach Einbruch des Fremden‹ wieder herzustellen gilt, indem dieses etwa in Eigenes ›eingefügt‹ wird, steht zur Disposition. Entsprechend meint Bildung im hier dargelegten Verständnis keinen Prozess des Umbaus einer je schon gegebenen Ordnung dahingehend, dass das Fremde einzuordnen, anzueignen oder einzufügen wäre. Vielmehr *entsteht* das, was *umgebaut* wird, erst im diastatischen Vollzug der Erfahrung selbst. Veränderung ist *radikale* Veränderung. Veränderung ist nichts, was das Einordnen des Fremden, seine Tilgung zugunsten der (Wieder-)Herstellung des eigenen ›inneren Gleichgewichts‹ zur Folge haben *kann*. Veränderung ist *Veränderung im Prozess*, in der das, was sich verändert, erst entsteht. Dieser Prozess der Veränderung findet statt bei dem, *was* erfahren wird, und bei dem, *der* erfährt, allerdings nicht in der Form eines ›Vorher‹ und ›Nachher‹. Etwas wird, was es ist, in der Erfahrung.

Vor dem Hintergrund der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* ist nun abschließend festzustellen, dass das Fremde nicht allein die *Ursache* für Veränderung darstellt, der sich dann wiederum ein sich schrittweise vollziehender (Bildungs-)Prozess *anschließt*. Die Erfahrung des Fremden ist vielmehr der *Ursprung*, in dem etwas aufricht und in dem eine (in ihrem Vollzug das zu Verändernde als spezifisches mitstiftende) Veränderung je schon begriffen ist.

Diese Annahmen haben grundsätzliche – und im Kontext geistiger und schwerer Behinderung eine besondere – Relevanz. Bildungsprozesse lassen sich vor dem Hintergrund des Beschriebenen nicht anthropologisch engführen. Wird *Response-ability* als anthropologisches Grundmotiv begriffen, sind Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung in dieser Konzeption von Veränderungs- bzw. Bildungsprozessen notwendigerweise mit bedacht.⁷ Erfahrung ist nichts, vor dem wir uns schützen können oder

7 Dass es sich beim Antworten im phänomenologischen Sinne um ein anthropologisches Grundmotiv handeln, wurde bereits dargelegt (vgl. II, Kap. 3.1). Die Grundlegung jenes Motivs findet sich

das nur bestimmten Personengruppen zuteilwird. Erfahrungen machen heißt etwas *durchmachen*. In der Erfahrung des Fremden entsteht Neues und etablierte Ordnungen wandeln sich. Dabei handelt es sich weder um (allein) sprachliche Ordnungen noch ist die Umwandlung als sprachlicher Akt zu begreifen. Bildung lässt sich nicht auf das Entstehen neuer *Diskursarten* und *Sprechakte* reduzieren, ebenso wie auch das *Neu-Entstehende* nicht rein sprachlich figuriert ist (vgl. II, Kap. 4.1). Zugleich scheint es fraglich, ob die Veränderung dann notwendigerweise sprachlich ausgedrückt werden kann und muss, um von Bildung sprechen zu dürfen.

4.3 Ansprüche an Bildungsprozesse und Spielräume des Antwortens

Weil Bildung im Rahmen der Arbeit nicht *jeden* Veränderungsprozess meint, sondern ethische, gesellschaftliche und kulturelle Ansprüche beinhaltet (vgl. II, Kap. 1.4), bedarf es bestimmter Konkretisierungen hinsichtlich der beschriebenen Veränderungsprozesse, die sich im Lichte des Fremden ereignen. Es ist nur dann von Bildungsprozessen zu sprechen, wenn der *Anlass* ebenso wie die *Spielräume des Antwortens* in Bezug auf kulturelle und ethisch-moralische Ansprüche spezifiziert werden.

Kulturelle Ansprüche an Bildungsprozesse

Bildung als originär kulturelles Phänomen (vgl. I, Kap. 1.2) beschreibt Prozesse, die sich in der Erfahrung des Fremden anhand kulturell-symbolischer Strukturen vollziehen. Bildungsprozesse sind jedoch keine Aneignungs- oder Verinnerlichungsprozesse bestimmter, tradierter oder kanonisierter Gegenstände und kultureller Inhalte. Bildung ist auch kein Erwerbsprozess eines bestimmten kulturellen (Fach-)Wissens. Bildungsprozesse sind radikale *Veränderungsprozesse*, die sich dahingehend eingrenzen lassen, dass sie sich *im Austausch*, genauer gesagt in der *Erfahrung* mit kulturell-symbolischen

auch bei Cassirer (1944/2007), was es ermöglicht, die beiden theoretischen Säulen der vorliegenden Arbeit näher zusammenzuführen. Laut Cassirer sind es die Fähigkeiten, auf Erfahrungen nicht bloß zu reagieren, sondern zu antworten (*response*), die den Menschen vom Tier unterscheiden. *Response-ability* lässt sich somit auch in Bezug auf Cassirer und aus kulturwissenschaftlicher Perspektive als menschliches Grundmotiv begreifen. Für den weiteren Verlauf der Untersuchung ist in Bezug auf Cassirer zweierlei bedeutsam: Erstens sind es nicht die kognitiven Fähigkeiten, die den Menschen laut Cassirer dazu veranlassen, auf Erfahrungen nicht nur zu reagieren, sondern zu *antworten*. Es sind die *affektiv-emotionalen* Fähigkeiten, die ein *Antworten* ermöglichen und die den Menschen vom Tier unterscheiden (vgl. Cassirer, 1944/2007). Zweitens bilden die affektiv-emotionalen Fähigkeiten sowie die sich daraus ergebende Möglichkeit, zu *antworten*, laut Cassirer die Voraussetzung für die kulturelle Entwicklung des Menschen (vgl. ebd.). Solche Annahmen entfalten im Kontext geistiger und schwerer Behinderung besonderes Potenzial, weil affektiv-emotionale Fähigkeiten vor dem Hintergrund des Beschriebenen als Voraussetzung für Bildung respektive Bildungsprozesse gelten. Weil es sich bei diesen Fähigkeiten nun um elementar-anthropologische Fähigkeiten handelt, ist Bildung auch mit Bezug auf Cassirer nicht auf bestimmte Personengruppen oder aber das Vorhandensein spezifischer Fähigkeiten, wie etwa Sprachfähigkeit, zu beschränken. Inwiefern affektiv-emotionale Motive für Bildung im Kontext geistiger und schwerer Behinderung von Bedeutung sind, wird im dritten Teil der Arbeit (III. Staunen) untersucht.

Gegenständen und Strukturen innerhalb kultureller Ordnungen ereignen. Diese Erfahrungen haben ihren Ursprung im Fremden, das beunruhigt, affiziert, herausfordert und anspricht (vgl. II, Kap. 2). Das Fremde kann sich in kulturellen Symbolbeständen und Strukturen zeigen. Waldenfels unterscheidet verschiedene Formen der Fremdheit und benennt neben der Fremdheit unserer selbst auch die Fremdheit der Anderen sowie die Fremdheit einer anderen Kultur, einer anderen Sprache oder einer anderen Lebensart (vgl. Waldenfels, 2021). Im Kontext des kulturtheoretisch konkretisierten bildungsbezogenen Hintergrunds dieser Arbeit ist die kulturelle Fremdheit bzw. die Fremdheit, die sich aus dem Vorhandensein kultureller Ordnungen und Grenzen heraus ergibt, von besonderem Interesse. Kulturelle Fremdheit ist dabei jedoch nicht auf fremde Kulturen, fremde Sprachen oder fremde Lebensweisen zu beschränken. Die »Fremdheit einer anderen Ordnung« (Waldenfels, 2007, S. 363) ist für Bildung ebenso bedeutsam wie Fremdheit der (vermeintlich) eigenen Ordnung bzw. – analog zur Fremdheit »im eigenen Haus« (Waldenfels, 1997, S. 11) – die »Fremdheit im eigenen Land« (Waldenfels, 2007, S. 363). Vielfach wurde bereits darauf verwiesen, dass das Eigene »mit Fremdem durchsetzt« (ebd.) ist. Dies gilt auch für die eigenen kulturellen Ordnungen. »Fremdheit«, so Waldenfels (2007), »durchdringt schließlich alle Ordnungen, die unser Zusammenleben ermöglichen« (S. 364). So sind die (kulturellen) Ordnungen, in denen wir uns bewegen, doch nie völlig unsere eigenen (vgl. II, Kap. 3.2).⁸

»Keine Kultur ist bei sich selbst zu Hause; jede Kultur geht sich selbst voraus, indem sie immer wieder eine Schwelle überschreitet, ohne endgültig jenseits der Schwelle ihren gebührenden Platz zu finden. Jede Kultur sieht sich konfrontiert mit kulturell Fremdem innerhalb und außerhalb ihrer selbst, und nur so gewinnt sie ihre Eigenart.« (Waldenfels, 2001, S. 112)

Die eigenen kulturellen Ordnungen entstehen durch Grenzziehungen. Und erst diese Grenzen machen Fremdheit möglich. Dabei ist freilich nicht anzunehmen, dass eine Normalordnung existiert, vor deren Hintergrund alles andere als fremd erscheint (vgl. II, Kap. 3.2). Auch die vermeintlich eigene Kultur ist geprägt von »transkulturelle[n] Überschüsse[n]« (Waldenfels, 2007, S. 364), die die Annahme eines völligen Ein- bzw. Ausschlusses in eine (vermeintlich) völlig eigene kulturelle Ordnung verhindern. Wird dieser elementare Umstand übersehen, kann das die trügerische Annahme des völlig Eigenen zur Folge haben: »Es fehlt die innere Distanz, die Helmuth Plessner als »exzentrische Positionalität« bezeichnet hat. Die Missachtung des Außerordentlichen führt dazu, dass kulturelle Ordnungen als bloße Normalordnungen funktionieren.« (Ebd.) Darin liegt die Gefahr, allem, was außerhalb jener vermeintlichen Normalordnung liegt, feindschaftlich gegenüberzutreten. Demgegenüber ist das Fremde als Fremdes im Eigenen, als Fremdes im eigenen Leib ebenso wie als Fremdes in eigenen kulturellen Ordnungen anzuerkennen. Fremdheit kann in eigenen und in anderen Ordnungen

8 Wenn im Nachfolgenden von *kulturellen Ordnungen* die Rede ist, dann sollen damit keine festen und feststehenden kulturellen Ein- und Ausschlussgrenzen markiert werden. Die Annahme kultureller Ordnungen schließt die *Pluralität* von Fremdheiten und die jeder Ordnung inhärenten transkulturellen Überschüsse ein (vgl. Waldenfels, 2007, S. 364).

erfahren werden. Als Beispiel lassen sich kulturelle Feiern oder Riten benennen, die auf »kollektive[...] Stiftungsereignisse« (ebd.) verweisen, die doch nie von uns selbst und nie vom Kollektiv ausgehen, sondern als solche bereits Widerfahrnischarakter aufweisen: »Wir feiern geschichtlich Gewordenes, das wir nicht in der Hand haben. Jede Feier hat etwas von einer Fremdheitsfeier.« (Ebd.)

Sind Erfahrungen, die wir innerhalb kultureller Ordnungen und anhand kulturell-symbolischer Strukturen und Gegenstände machen, Veränderungsprozesse, werden diese zu *Bildungsprozessen*, insofern sie in *kulturellen* Ordnungen gemacht werden. Bildung bezeichnet Veränderungsprozesse, die sich in der (Fremd-)Erfahrung von Lebensarten, von Gewohnheiten und Sitten, in der Erfahrung der Muttersprache, Erfahrung von Fremdsprachen und Ritualen ereignen. Auch kann es sich um Fremderfahrungen handeln, die sich in der Begegnung mit symbolisch-kulturellen Gegenstände aus den Bereichen der Kunst, der Musik, der Literatur, der Religion und weiteren *symbolischen Formen* ereignen. Das Fremde haftet kulturell-symbolischen Strukturen der eigenen wie auch anderer kultureller Ordnungen an. Damit ist der Anlass für Bildungsprozesse spezifiziert, ohne das Fremde an sich zu bestimmen. Dieses bleibt weiterhin fremd. Bildungsbezogen bedeutsam sind daher im Rahmen dieser Arbeit Ereignisse innerhalb kultureller Ordnungen, in denen sich Fremdes zeigt, indem es affiziert. Der Anlass für Bildungsprozesse kann außerdem hinsichtlich eines weiteren Aspekts präzisiert werden.

Bildungsprozesse können ihren Ursprung in kollektiven Stiftungsereignissen bzw. *Schlüsselereignissen* haben (vgl. Waldenfels, 1987, S. 151).⁹ Der Begriff des *Schlüsselereignisses* findet sich bereits in der Phänomenologie Waldenfels' und erhält in dieser Arbeit eine bildungsbezogene Konnotation. Bei Schlüsselereignissen handelt es sich laut Waldenfels um »Urstiftungen«, die »das individuelle und kollektive Leben skandieren« (ebd.). Dazu zählt er

»Ereignisse und Instanzen der Kindheit, Familienbindungen, Kindheitsorte, frühe Vorlieben und Traumata, frühe Leseabenteuer; dazu gehören entscheidende Lebensereignisse wie Liebesgeschichten, Konversionen, Krankheiten; urgeschichtliche Einbrüche wie die Entdeckung des Feuers, der Beginn der Viehzucht und das Seßhaftwerden; kulturelle Etappen wie Entdeckungen, Erfindungen, Religionsstiftungen, Wirtschaftskrisen und Vertreibung; schließlich politische Ereignisse wie Krieg, Revolution, Verfolgung, Pogrom oder Résistance.« (Ebd.)

Als Schlüsselereignisse im Sinne Waldenfels' sind folglich bestimmte Ereignisse zusammenzufassen, die insofern in besonderer Weise mit Bildung verknüpft werden können, als darin ganz bestimmte, nämlich gemeinsam geteilte ebenso wie (individuell und kollektiv) lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahrungen ihren Ursprung haben (vgl. Waldenfels, 2001, S. 80). Diese Ereignisse haben nach Waldenfels (1987) lehrenden – und womöglich auch bildenden – Charakter, insofern »hier Pathos und Mathos [...] sich ver-

9 Eine bildungstheoretische Wendung des Begriffs *Schlüsselereignis* findet sich bereits bei Bugiel (2021). Dieser versteht die Erfahrung des Fremden als ein den BILDUNGS-Prozess *auslösendes* Schlüsselereignis (vgl. ebd., S. 39–50).

stricken und jedes vorgängige Richtmaß versagt« (S. 151). Durch jene Stiftungsereignisse wird das kulturelle Leben, werden »unsere Gewohnheiten, Sitten und Traditionen« (Waldenfels, 2007, S. 364) mit einem (kollektiven) Sinn versehen. Nun ist anzunehmen, dass sich dieser Sinn durch die Erfahrung symbolisch strukturierter Gegenstände der jeweiligen kulturellen Ordnungen zeigt (vgl. II, Kap. 3.1). Das Motiv des Schlüsselereignisses lässt sich dann in Bezug auf Bildungsprozesse fruchtbar machen. Bildungsprozesse, so lautet die These dieser Arbeit, können auch Erfahrungen beschreiben, die ihren Ursprung in einem situativen und singulären Stiftungsereignis, einer *kulturell bedeutsamen Urstiftung* haben. Diese Urstiftungen prägen die gegenwärtigen kulturell-symbolischen Ordnungen mit, sie ermöglichen Grenzziehungen und konstituieren Ordnungen. In diesem Sinne können *kollektiv bedeutsame Schlüsselereignisse* auch zeitlich nach ihrem ursprünglichen, singulären und zeit-räumlich gebundenen Sich-Ereignen innerhalb kulturell-symbolischer Systeme, in denen sie sich vollziehen, affizieren, herausfordern, ansprechen oder erschüttern. Die Ereignisse sind als Ursprung gemeinsam geteilter ebenso wie (individuell und kollektiv) lebensgeschichtlich bedeutsamer Erfahrungen mittels Symbolen in die kulturellen Ordnungen eingeschrieben bzw. sie konstituieren diese Ordnungen mit. Sie können dann in ihrer symbolisch-figurierten Verkörperung auch *nachträglich* affizieren. Kultureller Austausch bzw. kulturelle Teilhabe meint dann auch das gemeinsame lebensgeschichtlich bedeutsame Erfahren, dessen Ursprung in einem Ereignis zu finden ist, dem die Erfahrung (zeitlich bzw. epochal) nachträglich ist.

So müssen wir beispielsweise den Beginn des Zweiten Weltkriegs nicht selbst miterlebt haben, um von diesem Ereignis auch heute noch *in Anspruch genommen* zu werden. Angesprochen werden wir in der Erfahrung, die ihren Ursprung wiederum in einem in kulturellen Symbolbeständen verkörperten Widerfahrnis hat. Solche kulturellen Symbolbestände können Fotos, Geschichten, Literatur, Musik oder (Tage-)Bucheinträge sein, in denen das *Schlüsselereignis* symbolisch zum Ausdruck kommt. Durch die Symbolbestände kann uns das Schlüsselereignis herausfordern, ergreifen und affizieren. Mit anderen Worten trifft uns das singuläre Ereignis nachträglich – und zwar in der Erfahrung der Verkörperung eines medial verschieden repräsentierten, symbolisch strukturierten Sinns. Unter diesen Voraussetzungen ist es möglich, kulturelle und kollektiv geteilte Erfahrungen zu machen. Dabei geht es bei Bildung nicht um ein bloßes ›Weitergeben‹ von Wissen. Es geht um verändernde Erfahrung, die ihren Ursprung in diesem gemeinsam geteilten Schlüsselereignis nimmt.

Kulturtheoretisch pointierte Bildungsprozesse lassen sich also als Veränderungsprozesse begreifen, deren Ursprung in der Erfahrung »*extraordinäre[r]* Fremdheit« (Waldenfels, 2007, S. 364; Herv. i.O.) liegt.¹⁰ Diese Fremdheit zeigt sich im Medium symbolisch strukturierter Gegenstände und Sinngefüge, die kollektive Stiftungs- respektive Schlüsselereignisse repräsentieren. Kulturelle Teilhabe stellt dann die Voraussetzung dafür dar, Erfahrungen mit kulturell bedeutsamen Gegenständen überhaupt machen zu können.

10 Das bedeutet nicht, dass alle anderen Dimensionen der Fremdheit nicht auch von bildungsbezogener Bedeutung sein können. Hinsichtlich der Hervorhebung der kulturellen Dimension in dieser Arbeit vor dem Hintergrund des spezifischen Problems im Kontext geistiger und schwerer Behinderung (vgl. I, Kap. 1.2) werden hier allerdings vornehmlich verändernde *extraordinäre Fremdheits-erfahrungen* thematisiert.

Zugleich lassen sich die Erfahrungen mit diesen Gegenständen als Teilhabe verstehen, insofern es die Erfahrung ermöglicht, am System *Kultur* produktiv und rezeptiv teilzuhaben. Nur dann kann auch dem »kulturellen Teilhabebedürfnis« (Groß-Kunkel, 2017, S. 138) hinreichend begegnet werden.

Neben den Spezifizierungen des Anlasses für Bildungsprozesse zeigen sich auch bestimmte, für Bildung entscheidend begrenzte *Spielräume des Antwortens*. Veränderung ist nur dann als Bildung zu begreifen, wenn die Antworten auf den Anspruch des *extraordinär* Fremden auch auf jene kulturell-symbolischen Ordnungen zurückwirken können, wenn also im Antworten neue Ordnungen entstehen, in denen neues, kulturell-symbolisches Denken, Wahrnehmen, Handeln und Verhalten grundsätzlich möglich wird: »Kultur entsteht und bildet sich nicht anders als in Antwort auf Fremdartiges.« (Busch, 2011, S. 290–291) Verändert wird somit in der Erfahrung, die sich als Bildungsprozess zeigt, derjenige, *der* erfährt und zugleich auch das, *was* erfahren wird. Die Veränderung dessen, was erfahren wird, impliziert die Veränderung der jeweiligen kulturellen Ordnungen.

Fremderfahrungen, die anhand von symbolischen Strukturen gemacht werden und die Welt- und Selbstverhältnisse radikal verändern und sodann produktiv auf neues kulturelles Wahrnehmen, Denken und Handeln wirken, werden nun anhand von zwei Beispielen konkretisiert. So ist etwa das Hinhören auf eine Melodie, die wiederum als symbolisch strukturierter kultureller Gegenstand gilt, ein Antworten, das einerseits Welt- und Selbstbezüge verändert, insofern neuer Sinn gebildet wird und die Erfahrung des Nicht-Hörens sich erst im Lichte dieser Melodie konstituiert. Zugleich ermöglicht diese Erfahrung des vormals Gegebenen im gegenwärtigen Werden durch neues Hören, neues Wahrnehmen und Denken wiederum die (produktive) (Mit-)Gestaltung der kulturellen bzw. in diesem Falle der musikalischen Ordnungen.

Ein anderes Beispiel ist ein bunt bemaltes Ei, das uns anrührt und affiziert, das uns *auffällt* und uns *aufmerken* lässt. Als *Osterei* erhält jenes bunte Ei in der Antwort auf den Anspruch seine Bestimmung. Das Osterei verweist als vom Menschen geschaffenes *Symbol* auf eine religiöse Urstiftung, ein religiöses Schlüsselereignis, das gesellschaftlich-kulturelle bzw. religiöse Ordnungen bis heute bestimmt und kollektiven Sinn stiftet. In der symbolischen Bestimmung vollzieht der Erfahrende eine Veränderung, weil sich die vormals *unbewusste* Ordnung der christlich-religiösen respektive kulturellen Eingebundenheit des Selbst erst in der Erfahrung des Fremden und im Antworten auf den Anspruch des Fremden konstituiert. Mit anderen Worten eröffnen sich im Erschließen der Bedeutung des Ostereis eigene, bereits gegebene Ordnungen. Wir *werden* zum christlich-religiös bzw. kulturell geprägten Selbst, das wir *waren*, in der Erfahrung, die sich mittels eines kulturell-symbolischen Gegenstandes vollzieht. Die Erfahrung des Selbst *als christlich-religiös* oder *kulturell geprägtes Selbst* geht mit der Veränderung etablierter Strukturen des Welt- und Selbstverhältnisses einher. Gleichsam macht es jene *neue* Erfahrung möglich, sich innerhalb der erfahrenen christlich-religiösen bzw. kulturellen Ordnungen zu verhalten. Das bunte Ei wird zum Medium, durch das neue Sichtweisen, neue Perspektiven und neues kulturstiftendes und -erhaltendes Verhalten und Denken möglich werden.

Ethisch-normative Spielräume und Grenzen

Nur solche Veränderungsprozesse sind auch *Bildungsprozesse* im Sinne dieser Arbeit, die sich durch die Erfahrung kulturell-symbolisch strukturierter Sinnbestände und Gegenstände ereignen; das sind Veränderungsprozesse, die sich in Erfahrungen vollziehen, die ihren Ursprung im Fremden haben, wobei sich dieses Fremde für Bildung anhand symbolischer Gegenstände zu zeigen hat. Mit der kulturellen Konkretisierung von Bildungsprozessen geht eine weitere, für Bildungsprozesse notwendige Bedingung einher, die sich auf die ethisch-normativen Grenzen des Anspruchs wie auf die Spielräume des Antwortens bezieht.

Nur solche Veränderungsprozesse sind auch Bildungsprozesse, bei denen das bzw. der Andere nicht verletzt, eingeschränkt oder beeinträchtigt wird. Somit sind die Spielräume eines bildungsbezogenen Antwortens einzugrenzen. Diese beschränken sich darauf, dass jenes Antworten neue Spielarten des Verhaltens, Wahrnehmens, Denkens und Handelns hervorbringt, die das Gute Leben für sich selbst und in der Gemeinschaft ermöglichen bzw. dessen Möglichkeit nicht beeinträchtigen. Das bedeutet, dass sich die Spielräume des Antwortens an den ethischen Ansprüchen einer Gesellschaft und an den Grenzen eines gemeinschaftlichen Wertekonsenses zu orientieren haben (vgl. II, Kap. 1.4).¹¹ Veränderung bzw. das aus Veränderung erwachsende *Neue* darf individuell wie kollektiv weder traumatisierend noch verletzend wirken. Gleiches gilt für neu entstehende Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsspielräume.

Darüber hinaus sind Veränderungsprozesse nur dann als Bildungsprozesse zu begreifen, wenn die Veränderung aus einem Ereignis erwächst, das weder traumatisiert noch über ein vertretbares Maß hinaus verletzt. Mit dieser Präzisierung wird gewissermaßen die Wirkung des Fremden in Bezug auf Bildung eingeschränkt, was im Nachfolgenden weiter ausgeführt wird (vgl. II, Kap. 5.2). Diese Einschränkung ist nicht ganz vorbehaltlos zu treffen, weil sie implizieren könnte, es ginge darum, das Fremde zu bestimmen, indem es *eingeschränkt* wird. Das Fremde – dies sei erneut betont – lässt sich jedoch einzig indirekt erfassen. Dennoch bedarf es vor dem Hintergrund des bildungsbezogenen Kontextes dieser Arbeit der Einschränkung, dass die Veränderung, die dem, was widerfährt, erwächst, nur dann als Bildungsprozess zu bezeichnen ist, wenn die *Wirkung* des Fremden als das indirekt Fassbare weder verletzt noch traumatisiert, weder Schmerz noch Gewalt zufügt. Somit wird in Bezug auf Bildungsprozesse in der vorliegenden Arbeit nicht *das Fremde* bestimmt. Begrenzt werden einzig die *Spielräume des Anspruchs des Fremden*. Erst unter der Bedingung, dass das Fremde nicht traumatisiert und verletzt, wird es zu einer – in Bezug auf Bildung – bedeutsamen »Herausforderung« (Bugiel, 2021, S. 49; Herv. i.O.). Diese Herausforderung ist als *Wirkung* des Fremden »zwischen Unterforderung und Überbeanspruchung anzusiedeln« (ebd.; Herv. i.O.). Während sich die Wiederholung von bereits Bekanntem als Unterforderung zeigt und Veränderung durch bloß reproduzierendes Antworten verhindert, ist auch das, was sich in *absoluter* Fremdheit

11 Diese Einschränkung des Auslösers verändernder Erfahrung ist notwendig, wenn Bildung im Rahmen dieser Arbeit als gesellschaftliches und damit auch als (institutionell) organisiertes, wenigstens angeleitetes bzw. begleitetes Geschehen mit normativem Anspruch verstanden wird (vgl. II, Kap. 1.4).

zeigt, nicht bildungsbezogen bedeutsam, weil es nichts anderes als zusammenhanglose Signale oder Reize darstellt. Auch aus der *Überbeanspruchung* erwächst keine Veränderung, die sich als Bildungsprozess zeigt. Überbeanspruchung kann sich überdies bis zur Traumatisierung steigern. Keines der beiden Extreme, weder die Unterforderung noch die Überbeanspruchung, zeitigt Ansprüche, die Veränderung ermöglichen, welche als Bildungsprozess zu bezeichnen ist.

Zusammenfassung und Konkretisierung

Es sind also verschiedene *Ansprüche*, mit denen Veränderung verbunden ist, damit im Rahmen dieser Arbeit von Bildungsprozessen gesprochen werden kann. So bedarf es einerseits eines Anspruchs von Fremdem, um Bildungsprozesse grundsätzlich zu veranlassen. Andererseits hat auch das Antworten auf die Ansprüche des Fremden wiederum verschiedenen Ansprüchen zu genügen. Nur (einer ethischen, gesellschaftlichen und kulturellen Norm) *entsprechendes* Antworten auf die Ansprüche des Fremden meint Bildung im hier vertretenen Verständnis.

Im Rahmen dieser Arbeit stellt der Anspruch auf *BILDUNG* und kulturelle Teilhabe einer bestimmten Personengruppe den Ausgangspunkt der Untersuchungen dar. Kulturelle Teilhabe, so wurde deutlich, erfordert die Erfahrung kulturell-symbolisch strukturierter Gegenstände. Diese Gegenstände lassen sich nun abschließend als *anspruchsvolle* Gegenstände konkretisieren. Der Begriff des *Anspruchsvollen* hat im bildungsbezogenen Nachdenken im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bereits Tradition (vgl. I, Kap. 3.2). So fordert Lamers zur Erfüllung des *Anspruchs auf Bildung* von Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung bereits Anfang des Jahrhunderts die Darbietung sogenannter *anspruchsvoller Inhalte*. Darunter versteht er Inhalte, die

»Menschen mit schwerer Behinderung ansprechen, diese Menschen an allen bedeutsamen gesellschaftlichen Erfahrungen teilhaben lassen, sich nicht grundlegend [...] von den Bildungsinhalten nicht-behinderter Menschen unterscheiden und ihnen Erlebens-, Erschließungs-, Veränderungs- und Gestaltungsmöglichkeiten ihrer Welt eröffnen.« (Lamers, 2000, S. 197)

Auch Lamers und Heinen (2006) verstehen unter *anspruchsvoll* anderes als das, was im alltäglichen Sinne (nämlich im Sinne von schwer, komplex etc.) gemeint ist: »Anspruchsvoll beinhaltet für uns zwar nach wie vor ›niveauvoll‹ und ›ambitioniert‹, aber noch stärker ›ansprechend‹.« (Ebd., S. 159) Dabei meint »an Inhalten orientierte Bildung [...] nicht die Anhäufung von Wissen«, sondern eine Formung oder »Gestalt, die ein Bildungsgegenstand hinterlässt« (Lamers, 2000, S. 197). Damit lassen sich *anspruchsvolle Inhalte* nun im Rahmen der vorliegenden Arbeit als symbolisch-strukturierte Gegenstände erfassen, an denen sich Fremdes zeigt, das als solches wiederum einen *Anspruch auf ein Antworten* innerhalb der benannten bzw. begrenzten *Spielräume des Antwortens* erhebt. Die Erfahrung mittels kulturell-symbolischer Gegenstände soll Veränderungen bewirken, durch die der *Anspruch auf kulturelle Teilhabe* der Personengruppe beantwortet werden kann.

4.4 Leiblicher Ausdruck als kreative Antwort

Mit Blick auf die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* bleibt die Frage nach der (empirischen) Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen, die im Kern abermals die Frage nach der Rolle der Sprache für Bildung aufwirft, weiter bestehen. Für Koller (2012a, S. 151–167) stellen *transformatorische Bildungsprozesse* sprachlich strukturierte und sprachlich artikulierte Erfahrungen dar, was für ihre empirische Überprüfung von Bedeutung ist (vgl. II, Kap. 2.1). Auch wenn Veränderung ein nicht bloß sprachliches Geschehen darstellt, schleicht sich ein exklusives Moment durch die in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* formulierte Notwendigkeit der nachträglichen sprachlichen Artikulierung der Erfahrung wieder ein. Durch den Anspruch der empirischen Überprüfung von Bildungsprozessen mittels narrativer Interviews zeigen sich somit abermals exklusive Tendenzen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* im Kontext geistiger und schwerer Behinderung. Die begrenzte Möglichkeit der empirischen Überprüfung aufgrund eingeschränkter oder fehlender verbalsprachlicher Fähigkeiten der Personengruppe könnte überdies zu der Annahme führen, dass Bildungsprozesse bei Menschen mit geistiger und schwerer Behinderung nicht stattfinden, insofern sie sich eben nicht nachweisen lassen, bzw. dass diese Prozesse hinsichtlich ihrer Überprüfbarkeit völlig im Dunkeln liegen. Auch wenn grundsätzlich kritisch gefragt werden kann, inwiefern es der empirischen Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen überhaupt bedarf bzw. ob diese überhaupt möglich ist (vgl. II, Kap. 2.2), stellt sich im Kontext dieser Arbeit doch einmal mehr die Frage, inwiefern eine sprachliche Verarbeitung von Erfahrung erstens überhaupt notwendig ist, und zweitens, inwiefern es der sprachlichen Verarbeitung bedarf, um belegen zu können, dass Erfahrung verändernden Charakter aufweist. Auch wenn also der Frage der empirischen Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen im Rahmen dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle zukommt, bleibt die Frage nach der sprachlichen Verarbeitung von Erfahrung bestehen.

Die im Folgenden zu überprüfende These lautet, dass Erfahrung und das Entstehen von Neuem zwar durchaus an einen ordnungsstiftenden Ausdruck, an die *gegebene Antwort* gebunden sind, es sich dabei aber nicht notwendigerweise um einen *sprachlichen* Ausdruck, um eine *verbalsprachlich* artikulierte Antwort handeln muss bzw. dass eine in der (Sprach-)Philosophie vorgenommene scharfe Trennung zwischen Erfahrungssinn und sprachlicher Bedeutung (vgl. Frege, 1892) aufgehoben werden kann. Angenommen wird, dass die von Koller (2012a) für *transformatorische Bildungsprozesse* postulierte Notwendigkeit des sprachlichen Ausdrucks und der sprachlichen Artikulation vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden* relativiert werden kann. Es erfolgt der Versuch einer *Verschiebung* der *gegebenen Antwort* in einen (vorsprachlichen) *Zwischenbereich*. Zu fragen ist, ob das, was erfahren wird, in Sprache *überführt* werden muss, um von Bildung sprechen zu können. Damit wird außerdem erneut die Frage nach dem Entstehen von Neuem berührt (vgl. II, Kap. 4.2).

Zwischen Sinn und Bedeutung

Zur Bearbeitung dieser Fragen richtet sich der Blick nun auf den Übergang »von der Erfahrung zum Ausdruck« (Waldenfels, 1995, S. 106). Die Annahme eines Übergangs impli-

ziert bereits, dass sich die Erfahrung – obwohl uns dies unsere distanzstiftende Sprache oftmals suggerieren will – *nicht* in zwei voneinander getrennte Bereiche, nämlich einen sprachlichen und einen nicht-sprachlichen Bereich, spalten lässt. Es ist die Fokussierung und Stärkung jenes Übergangs, des Bereichs *zwischen* Erfahrung und Ausdruck, *zwischen* Sinn und Bedeutung, durch den die Annahme zweier voneinander getrennter, unverbundener Seins-Bereiche widerlegt werden kann.

Sinn ist das, was sich in der Erfahrung bildet. Sinn findet »auf alle intentionalen Erlebnisse [...], auf alle Bewusstseinsakte Anwendung« (Tengelyi, 2007, S. 5). Husserl spricht dementsprechend von einem jede Erfahrung bestimmenden *Wahrnehmungssinn* (vgl. Hua III/2, S. 645) bzw. von einem *Erfahrungssinn* (vgl. Hua I, S. 123). Bedeutung ist hingegen das, mit dem dieser Sinn – sozusagen *nachträglich* und *sprachlich* zum Ausdruck gebracht – belegt, geordnet und strukturiert wird. Erfahrung ist das Geschehen, in dem sich Sinn nicht nur bildet, sondern auch »artikuliert und in dem die Dinge Struktur und Gestalt annehmen« (Waldenfels, 1997, S. 19; Herv. T.S.). Das, was womöglich diffus und unbestimmt wahrgenommen wird, erhält in der Erfahrung seine Bedeutung. So verlangt jeder Wahrnehmungssinn nach einem (sprachlichen) Ausdruck. Anders wäre einem »in sich unbestimmt-mehrdeutigen Sinn sonst nicht« (Tengelyi, 2004, S. 797) beizukommen. Der mehrdeutige Sinn ließe sich weder festsetzen noch bestimmen. Anders gesagt bliebe jedes »Widerfahrnis [...] wirkungslos und unwirklich, käme es nicht zum Ausdruck oder zur Sprache« (Waldenfels, 2015a, S. 22). Die Erfahrung bliebe *stumm*. Unterschieden wird dabei das Gesagte (Bedeutung) vom Zu-Sagenden (Sinn) und »im Gegensatz zum Gesagten ist das Zu-Sagende nichts Sprachliches« (Tengelyi, 2004, S. 797). Allerdings sind Erfahrungssinn und Bedeutung nicht getrennt voneinander zu betrachten. Die sprachliche Bedeutung hat ihren Ursprung in der Erfahrung. Dementsprechend gilt:

»Für eine phänomenologische Bestimmung des Verhältnisses von Sprache und Welt bzw. von Sprache und Erfahrungswirklichkeit bleibt dabei der leitende Gesichtspunkt die wechselseitige Bezogenheit beider aufeinander im Prozess des Zur-Sprache-Bringens der Erfahrung – einem Prozess, in dem ihre Differenz nicht restlos aufgehoben, sondern immer wieder neu erzeugt wird.« (Breitling, 2017, S. 218)

Damit rückt das *Paradox des Ausdrucks*, das bereits Merleau-Ponty beschreibt (vgl. ebd., S. 218–219), in den Fokus der Betrachtung. Das Paradox besagt, »dass dem ›Überschuss des Gesagten‹, der aus der Eigendynamik sprachlicher Sinnbildung entspringt, ein ›Überschuss des zu Sagenden‹ entspricht, das die menschliche Rede allererst motiviert« (ebd.). Waldenfels wiederum begründet die *Ausdruckstätigkeit* bzw. das *Ausdrucksgeschehen* als *Paradox des Ausdrucks*. Dieses Paradox liegt

»in dem Verhältnis des aktuellen Ausdrucks zu dem, *was noch auszudrücken ist*, und zu den Mitteln, Wegen, Gestalten, kurz: den ›fertigen Ausdrücken‹, in denen etwas *schon ausgedrückt ist*, sei es in einer bestimmten Sprache, sei es vor jeder bestimmten Sprache in einer Art von Vor-Sprache (*pré-langage*).« (Waldenfels, 1995, S. 109; Herv. i.O.)

Nach Waldenfels sind Auszudrückendes und Ausgedrücktes voneinander zu trennen, sie fallen jedoch gleichsam zusammen, ohne dabei je eins zu sein. Jede Form des Ausdrucks im Sinne des Ausgedrückten ist für Waldenfels ein »schöpferische[r] Ausdruck« (ebd.; Herv. i.O.), der weder je »pure Neuschöpfung« noch »pure Nachschöpfung« (ebd., S. 110; Herv. i.O.) sein kann, weil es sich beim Ausdrücken um ein responsives Geschehen handelt. So kommen Erfahrung und Ausdruck nie zur Deckung:

»Die Kennzeichnung des schöpferischen Ausdrucks als *Paradox* besagt nunmehr, daß das fragliche Phänomen gegensätzliche Aspekte und gegensätzliche Bestimmungen aufweist, die nicht in eine einheitliche Bestimmung überführt und in einer umfassenden oder höheren Bestimmung aufgehoben werden können.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Das eigentümliche Verhältnis von Sinn und Bedeutung lässt sich mit Waldenfels darin bestimmen, dass das *Zu-Sagende* vom Ausdruck, vom *Gesagten*, nie *vollständig* eingeholt werden kann (vgl. II, Kap. 4.2). Denn Erfahrungssinn (*Zu-Sagendes*) – bzw., wie Merleau-Ponty (2004, S. 203) schreibt, der *wilde Sinn* – und Sprachbedeutung (*Gesagtes*) sind laut Waldenfels (1995, S. 111) nicht identisch. Gleichwohl kann im (sprachlichen) Ausdruck das, *was* diese Sprache bzw. diesen Ausdruck *wachruft*, überhaupt erst eingeholt werden. Es bedarf also sehr wohl eines Ausdrucks, um das, *was* wachruft, zur Bestimmung zu bringen. Der eigentümliche Zusammenhang zwischen Erfahrungssinn und sprachlicher Bedeutung lässt sich allerdings so zusammenfassen, dass das sprachliche Gebilde nicht von den Bewusstseinsintentionen abzulösen ist, zugleich aber mit diesen nie zur Deckung kommt (vgl. Tengelyi, 2004, S. 797). Der sprachliche Ausdruck holt den Erfahrungssinn niemals vollständig ein (vgl. Meyer-Drawe, 2021, S. 10). Außerdem bestimmt der Erfahrungssinn als »das *Zu-Sagende*« die »Suche nach dem Ausdruck« (Tengelyi, 2004, S. 797; Herv. i.O.) mit. In jeder Erfahrung ist ein *Mehr-an-Sinn* gegeben, das sich nicht in sprachliche Bedeutung *über-setzen* lässt und das zugleich zur Sprache bzw. zum Ausdruck drängt. Es handelt sich, wie Meyer-Drawe im Gespräch mit Vanessa Albus (2018) sagt, um »vorsprachliche Dimensionen unserer Erfahrungen, die sprachlich nicht auszuschöpfen sind« (S. 66). In diesen Annahmen gründet auch das Phänomen des *kreativen Antwortens*, in dem die schöpferische Kraft des Antwortens besonders hervortritt (vgl. II, Kap. 4.2). Vor diesem Hintergrund lässt sich der Ausdruck selbst nicht als definiertes »sprachliches Ende«, sondern als ein Übergangsphänomen begreifen.

Ausdruck als Übergangsphänomen

Wenn sich der Ausdruck weder als Neuschöpfung noch als Nachschöpfung, weder von einem Anfang noch von einem definierten Ende aus bestimmen lässt, ist ihm nur über das Geschehen selbst beizukommen: Der Übergang »von der Erfahrung zum Ausdruck« (Waldenfels, 1995, S. 106) lässt sich nur als *Vollzug* in einem *Dazwischen* denken. Dass etwas als etwas auftritt, bedeutet, »daß es sich als Sinn in statu nascendi befindet« (ebd., S. 111). Der *wilde Sinn* gehört dabei – wie Tengelyi (2004) ausführt – selbst schon ins »*Umfeld* oder *Vorfeld* des Ausdrucks« (S. 797; Herv. i.O.). Beim *wilden Sinn* handelt es sich somit bereits um eine Art *vorsprachlichen* Ausdruck, nämlich einen *Ausdruck der Erfahrung durch die Erfahrung*. Dieser Ausdruck gilt dann

»als ein erster, sprachlich noch nicht ausgeprägter Ausdruck einer jeden Erfahrung [...], die man macht. Auf diese Weise erweist sich der wilde Sinn selbst schon als ein Ausdruck. Aber es handelt sich dabei um einen vorsprachlichen, noch ganz in den Bereich der Erfahrung selbst fallenden Ausdruck. Der wilde Sinn erweist sich, mit anderen Worten, als ein Ausdruck durch die Erfahrung, die man mit dem Ausdruck der Erfahrung macht.« (Ebd.)

Der Erfahrungssinn selbst ist eine vorsprachliche Ausdrucksform der Erfahrung. Und der »Übergang[...] vom Wahrnehmungssinn zum sprachlichen Sinn«, so ließe sich mit Waldenfels (1995) zusammenfassen, »geschieht im Ausdruck« (S. 114). Dieser Übergang markiert dann selbst bereits ein *Vollzugsphänomen des Ausdrückens*: »Der Ausdruck nimmt selbst die Form eines Übergangsphänomens an. *Der Übergang vollzieht sich als Ausdruck.*« (Ebd., S. 113; Herv. i.O.) Damit ist der Begriff des *Ausdrucks* allerdings vom rein sprachlichen Ausdruck zu lösen. Ausdruck ist kein sich an die *stumme* Erfahrung anschließender (sprachlicher) Ausdruck. Der Ausdruck wird vielmehr selbst in das *Dazwischen* »hineingezogen«. Der Ausdruck beschreibt den sich vollziehenden *Vorgang* als ein Ergebnis. Etwas kommt *zum Ausdruck*, indem es sich vollzieht, indem es von der Wahrnehmung, von der Erfahrung übergeht in Sprache. Beide Bereiche sind allerdings nicht voneinander zu trennen. Wir *erreichen* nicht über den Ausdruck die Sprache und *verlassen* den Bereich der Erfahrung. Der Ausdruck – verstanden als der Vollzug des Übergangs – beschreibt ein *Dazwischen*, eine *Nahtstelle* oder eine *Schwelle* als eine Art *Zwischenraum*, in dem wir uns ständig bewegen, ohne dabei die Schwelle je in die eine oder in die andere Richtung gänzlich überschreiten zu können. Wir befinden uns nie im »Reich der Sprache« allein und blicken sehnsüchtig zurück auf den Bereich der wilden, ungebändigten Erfahrung. Das Motiv des »Wilden« lässt sich nicht im sprachlichen Ausdruck tilgen, es haftet ihm weiter an. Jede sprachliche Bedeutung hat sozusagen einen Fuß in der Tür jener Erfahrungswelt. Damit sind Sinn und Bedeutung bzw. *sprachlicher* Ausdruck weder voneinander zu unterscheiden noch voneinander zu trennen oder in ein hierarchisches Verhältnis zu setzen. Vielmehr lässt sich diese Schwelle als ein *Erfahrungsereignis* interpretieren, in dem Erfahrungssinn und Bedeutung ineinander verschränkt sind und in dem sich der *Vollzugssinn* der Erfahrung offenbart. Der so verstandene Ausdruck ist weder eine Konkretisierung des wilden Sinns noch die vom wilden Sinn »verunreinigte« Bedeutung, sondern der *Vollzug des Ausdrückens*. Während die Aufspaltung des Erfahrungsgeschehens in *Erfahrungssinn* einerseits und *sprachliche Überformung* andererseits immer eine Vereinseitigung, eine Beschneidung des eigentlichen Geschehens beinhaltet, lässt sich demgegenüber von phänomenologischer Warte aus annehmen, dass die Erfahrung selbst das Geschehen eines fortwährenden und *in actu* vollzogenen Ausdrückens ist.

Es handelt sich also vorerst zusammenfassend bei dem Übergang von der Erfahrung zum Ausdruck im hier vertretenen Verständnis *nicht* um einen Übergang des Erfahrungssinns zur Sprache im Medium eines Dritten, weil eben Eines und Anderes ineinandergreifen, miteinander verbunden und zugleich voneinander getrennt sind. Kein Drittes lässt sich darin ausmachen, das sich in vermittelnder Absicht zwischen zwei vermeintlich voneinander getrennte Seins-Bereiche *schiebt*. Ein schlichtes Übergehen von einem Stadium ins andere, ein *Über-setzen* ist nicht möglich. Weil es sich beim Ausdruck um ein *responsives* Geschehen handelt, jeder Ausdruck also eine *Antwort* darstellt, die auf

»fremde Ansprüche eingeht« (Waldenfels, 1995, S. 121), ist der Ausdruck selbst schöpferisch bzw. kreativ und bringt etwas zum Ausdruck, was wir *nicht haben*. So (er-)findet jedes Antworten auf einen fremden Anspruch eine Antwort im Ausdruck. Und auch dieser Ausdruck ist dann ein *kreativer*.

Kreativer Ausdruck

Bildung zeigt sich als Geschehen, in dem Fremdes erfahren wird und Sinn im *Vollzug des Ausdrückens* respektive im *kreativen, schöpferischen Antworten* entsteht und zum Ausdruck gebracht wird. Dieser Ausdruck ist selbst Ausdrucksgeschehen in einem *Dazwischen* und nicht notwendigerweise sprachlicher Ausdruck. Weil sich Sinn aus einem Überschuss bildet, der in Sprache allein nicht abzubilden ist, stellt sich die Frage, inwiefern die *gegebene Antwort* auf das Fremde bzw. das *Ausgedrückte* dann allein sprachlicher Natur sein kann bzw. sein muss. Waldenfels zufolge ist demgegenüber anzunehmen, dass der Ausdruck eines kreativen Antwortens einer *eigenen Sprache* bedarf, um das, was anspricht, in *Ordnung* bringen zu können. Das kreative Antworten, so ließe sich weiterdenken, setzt dann womöglich einen kreativen bzw. schöpferischen Ausdruck frei. Waldenfels (2011) stellt die Frage, wie eine solche Sprache beschaffen sein müsste, die eine Antwort gibt auf einen Anspruch, der sich nicht fassen lässt:

»Wie müsste eine Sprache beschaffen sein, die ihre eigenen Möglichkeiten übersteigt und mehr sagt, als sie aus eigenen Kräften sagen kann? Nicht umsonst erinnert Merleau-Ponty, und nicht nur er, an die Nähe zur Literatur und zur Kunst, die in Farben und Klängen, auch in Wortklängen und Wortbildern ihre eigene Sprache erfindet. Bedarf ein Denken, das sich vornimmt, nicht nur Ungesagtes, sondern auch Unsagbares zum Vorschein zu bringen, eine neuartige Sprache?« (Ebd., S. 35)

Der *kreative* Ausdruck vollzieht sich Waldenfels folgend und im wörtlichen Sinne besonders gut in der *kreativen Sprache* des Ästhetischen und der Künste – in Bereichen, in denen Sinn als performativer Akt *zur Sprache* kommen kann (vgl. Waldenfels, 1995).¹² Auch Ludwig Duncker (1997) verweist mit Blick auf die Welt der Künste auf »vielfältige Ausdrucksformen, in denen sich [...] Erfahrung mitteilt« (S. 94). Diese Ausdrucksformen seien vielfältig, da sie sich in verschiedenen *Sprachen* »artikulieren: Gestik und Mimik, bildhafter und musikalischer Ausdruck, szenische Darstellung und die Ausgestaltung von Wohnräumen, die Wahl bevorzugter Gegenstände und Requisiten, Kleidungs- und Konsumgewohnheiten usw.« (Ebd.).

Es ist notwendig, die Spielräume des Ausdrucks zu erweitern. Waldenfels lässt, so fasst es Andrea Sabisch (2009) zusammen, »mit dem Antwortbegriff die Art und Weise, wie Erfahrung artikuliert wird, offen« (S. 13). Ein Antworten auf Angebote und Ansprüche des Fremden kann vielfältige Gestalt annehmen. Veränderung, die sich in Erfahrung

12 Waldenfels (2015b) verortet die Phänomenologie in der Nähe der Künste, verrate doch »ihre Denk- und Sprechweise [...] eine besondere Nähe zu den Künsten, nicht nur in ihrem Bezug zu den sinnlichen Hintergründen alles Denkbaren, alles Tunlichen und alles Machbaren, sondern auch in ihrer Empfänglichkeit für das Überraschende, das sich in der Malerei als Unsichtbares, in der Musik als Unhörbares ankündigt und uns an die Grenzen der Erfahrung treibt« (S. 129).

vollzieht, muss sich *nicht* notwendigerweise sprachlich ausdrücken. Das Entstehen eines neuen Sinns, einer neuen Ordnung als das Geschehen der Veränderung ist das Antworten auf einen Anspruch, der über- bzw. unterbestimmt ist. Sprachliches Antworten kann dieses Mehr- und zugleich Weniger-an-Sinn nicht bzw. nicht hinlänglich erfassen. Entsprechend ist zu überdenken, ob auch die Veränderung als solche sprachlich artikuliert werden kann bzw. muss. Veränderung lässt sich nachträglich zum Ausdruck bringen, das Geschehen des kreativen Antwortens und die gegebene Antwort im Sinne neu entstehender Ordnungen ist jedoch *kein* ausschließlich sprachliches Geschehen. Vielmehr zeigt sich, dass die *Art und Weise* der Artikulation *leiblicher* Natur ist. Die Sprache zählt in diese Kategorie selbstverständlich mit hinein. Dabei ist es jedoch vor allem der Leib, der »mit der Welt ›fusioniert‹ oder verflochten ist« (Stinkes, 2018, S. 529), der Erfahrung zum Ausdruck bringt. Das Feld der Ästhetik bzw. die Bereiche der Musik, der Literatur, der bildenden und darstellenden Künste weiten das Spielfeld *kreativer* Ausdrucksformen und eröffnen ein kreatives und leiblich fundiertes Antwortregister jenseits des Sprachlichen (vgl. Waldenfels, 2015b).

Damit wäre eine auf den sprachlichen Ausdruck beschränkte Konzeption des Antwortens zu erweitern, die insbesondere im Kontext geistiger und schwerer Behinderung Exklusion befördern könnte. Eine Erfahrung muss »nicht mit der Kompetenz eines *Darüber-sprechen-Könnens* korrespondieren« (Bugiel, 2021, S. 123; Herv. i.O.). Wenn also Tengelyi (2004) schreibt: »Eine Erfahrung, die man macht, versucht man zumeist auch sprachlich auszudrücken« (S. 797), lässt sich diese Aussage folgendermaßen umformulieren: *Eine Erfahrung, die man macht, drückt sich leiblich aus*. Bildung ist Veränderung in der Erfahrung des Fremden, wobei weder der sich bildende Sinn noch die darin begründete Veränderung notwendigerweise eines sprachlichen Ausdrucks bedürfen. Das auf Bildung bezogene Bedeutsame ist, dass der Ausdruck als ein Antworten nicht notwendigerweise sprachlicher Natur ist. Und dennoch kann sich darin Veränderung vollziehen. Im Ausdruck nimmt das, was anspricht, Gestalt an, wird verarbeitet, bestimmt oder *in Ordnung* gebracht. Dass es dafür *abschließend* oder *anschließend* eines sprachlichen Ausdrucks bedarf, bleibt aus phänomenologischer Sicht fraglich. Nicht erst die sprachliche Fassung bzw. der zur Sprache gebrachte Sinn lässt neue Ordnungen entstehen, sondern das Geschehen der Erfahrung selbst. Die sich vollziehende Veränderung kann sich *auch* sprachlich darstellen, aber das, was in der Erfahrung entsteht, erhält nicht erst oder unbedingt im *sprachlichen* Ausdruck seine bildungsbedeutsame Gestalt. Bildung ist nicht notwendigerweise das ›sprachliche Ende‹ der Erfahrung bzw. das sich diesem Geschehen sprachlich Anschließende. Anzunehmen ist überdies im erneuten Rückgriff auf Waldenfels (1995), dass der entstehende Ausdruck als schöpferischer Ausdruck »in einem weiten Sinne zu verstehen [ist], der auch den leiblichen Ausdruck und sogar den Ausdrucksgehalt der Dinge miteinschließt« (S. 109).

Auch wenn die Bedeutung von Sprache für Bildung hier weder hinreichend noch abschließend geklärt werden kann, zeigt sich die Möglichkeit und vielleicht auch Dringlichkeit, den Primat der Sprache kritisch zu hinterfragen. In diesem Sinne wäre auch dann von Bildung zu sprechen, wenn der Erfahrungsprozess nicht im sprachlichen Ausdruck sein ›Ende‹ findet.

Empirischer Ausblick

Damit lassen sich nun auch Rückschlüsse hinsichtlich der empirischen Überprüfbarkeit von Bildung ziehen. Während Koller (2012a, S. 151–167) das Ziel verfolgt, den Prozess der Veränderung in sprachlichen Äußerungen nachträglich sichtbar zu machen, wurde hier argumentiert, dass Veränderung nicht immer sprachlich, wohl aber *leiblich* zu erfassen ist. Diese *leiblich ausgedrückte* Veränderung lässt sich dann womöglich »von außen« durch Beobachtungen erforschen:

»Im sichtbaren Leiblichen zeigt sich Seelisches, insbesondere im Gesichtsausdruck, aber auch in der Gestik und Haltung, und wir können versuchen, diesen Ausdruck zu charakterisieren, etwa als fröhlich oder düster, offen oder verschlagen, weich oder hart usw.« (Fuchs, 2013, S. 19)

Es wäre demnach möglich, Veränderung, die sich leiblich sichtbar ausdrückt, auch empirisch zugänglich zu machen. Aber erstens kann auch am leiblichen Ausdruck Veränderung nicht eindeutig festgestellt werden. Schlussendlich bleibt die Überprüfung von *Bildungsprozessen* eine Frage der Interpretation; eine der Erfahrung immanente *Veränderung* lässt sich ausschließlich deutend zuschreiben. Zweitens ist eine *nachträgliche* empirische Überprüfbarkeit von *Bildungsprozessen* über den leiblichen Ausdruck nicht möglich. Sprachlich wie nicht-sprachlich bleibt die von Koller formulierte Frage unbeantwortet (vgl. II, Kap. 2.2),

»wie aufgrund einer *aktuellen* sprachlichen [und leiblichen] Äußerung die Struktur von Transformationsprozessen untersucht werden kann, von denen in dieser Äußerung die Rede ist, die sich aber in einer mehr oder weniger lang zurückliegenden *Vergangenheit* abgespielt haben.« (Koller, 2012a, S. 163; Herv. i.O.)

Eine Möglichkeit, sich der empirischen Überprüfbarkeit von Bildungsprozessen anzunähern, ist die empirische Untersuchung von Erfahrung. Auch dies ist allerdings ausschließlich singulär und situativ möglich und schließt eine sich anschließende Überprüfung aus. So schlägt Sabisch (2009) vor, Erfahrungen in ihren Anwendungen zu untersuchen, so dass die grundsätzlich nicht unmittelbar zugängliche Erfahrung dennoch darstellbar und kommunizierbar wird:

»Eine Möglichkeit Erfahrung anzuwenden und d.h. sie zu aktualisieren, sehe ich in dem Versuch (und der gleichzeitigen Unmöglichkeit) sie aufzuzeichnen. Indem wir Erfahrungen aufzeichnen, überführen wir sie in ein Medium, sodass die Differenzen und Bruchlinien durch ein Medium hindurch erfahrbar werden.« (Ebd., S. 16; Herv. i.O.)

Solche Aufzeichnungen ließen es dann zu, Erfahrung beobachtend zu erforschen. Es gilt dann im wörtlichen Sinne *hinzuschauen* und dabei die Frage zu stellen: *Wie zeigt sich das Antworten an der Person?* Bzw.: *Als was zeigt sich das Fremde in der Person?* Empirische Forschung meint dann die Untersuchung der *gegebenen Antwort* durch Beobachtung der leiblichen Verkörperung des Antwortgeschehens. Ob sich allerdings die *Veränderung* der

Welt- und Selbstverhältnisse an Mimik, Gestik oder Haltung ›ablesen‹ lässt, bleibt weiter fraglich.

Eine weitere Möglichkeit, dem Dilemma der eingeschränkten Möglichkeit einer nachträglichen Ergründung von Bildungsprozessen zu entkommen, sieht Koller (2012a) darin, durch narrative Interviews

»nicht (oder zumindest nicht nur) nach Bildungsprozessen in der erzählten Vergangenheit zu suchen, sondern auch die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, dass sich eine Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses im Zuge des autobiographischen Erzählens, also während des Interviews selbst vollzieht und deshalb nicht nur retrospektiv erschlossen, sondern *in actu* selbst vollzogen werden kann.« (S. 165; Herv. i.O.)

Im übertragenen Sinne ließe sich dann also auch der Vollzug der *Aufzeichnung* von Erfahrung selbst als Möglichkeit betrachten, *Veränderungen* respektive *Bildungsprozesse* nicht nur nachträglich als bereits geschehene zu erkennen, sondern diese *im Vollzug* des (leiblich-kreativen) Aufzeichnens bzw. Ausdrückens erneut oder abermals verändert durchzumachen.

Schlussendlich kann die Frage nach der empirischen Erforschung von Bildung als veränderndem Erfahrungsgeschehen im Rahmen dieser Arbeit nicht abschließend geklärt werden. Es zeigen sich aber durchaus Anknüpfungspunkte, die es ermöglichen könnten, verändernde Erfahrungsgeschehen (auch) im Kontext geistiger und schwerer Behinderung empirisch zugänglich zu machen.

