

3. Erfahrung und Bildung

Koller (2012a) bestimmt also BILDUNG in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* als *Erfahrung*, aus der der Mensch verändert hervorgeht (vgl. II, Kap. 2.1). Der Verweis auf den Zusammenhang von Erfahrung und BILDUNG lässt vermuten, dass es zur Beschreibung von BILDUNGS-Prozessen nicht notwendigerweise eines sprachtheoretischen Fundaments bedarf. Demgegenüber ist anzunehmen, dass eine bildungsbezogene Theoretisierung von *Erfahrung* dazu beitragen kann, auch BILDUNGS-Prozesse theoretisch zu beforschen.¹

Bevor eine solche Untersuchung stattfinden kann, widmet sich dieses Kapitel dem Phänomen der Erfahrung (Kap. 3.1). Im Anschluss daran richtet sich der Blick auf das Konzept der Erfahrung des Fremden nach Bernhard Waldenfels (Kap. 3.2), dem bereits Potenzial bezüglich *transformatorischer Bildungsprozesse* zugewiesen wird (vgl. Koller, 2012a, S. 85). Die bildungsbezogene Hinwendung zum Phänomen der Erfahrung des Fremden deutet sich bei Koller zwar an, er führt diese allerdings nicht hinreichend aus. Dies wird im Folgenden nachgeholt. Es wird die These aufgestellt, dass sich eine bildungsbezogene Ausarbeitung der Erfahrung des Fremden dafür eignet, das von Koller grundlegende Verständnis von BILDUNGS-Prozessen zu erweitern. Den Ausgangspunkt dieser Erweiterung bildet die kritische Analyse der Funktion, die der Fremderfahrung in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* zugewiesen wird (Kap. 3.3). Das Kapitel zielt darauf ab, Anknüpfungspunkte ausfindig zu machen, um BILDUNGS-Prozesse *neu* bzw. *weiter* zu denken.

1 In der Allgemeinen Erziehungswissenschaft ist der Begriff der *Erfahrung* seit jeher von Bedeutung, wobei in den vergangenen Jahren eine Zunahme bildungsbezogener Untersuchungen von Erfahrung festzustellen ist (vgl. u.a. Bollnow, 1968/2013; Buck, 1967/2019; Dörpinghaus, 2015; Gruschka, 2020; Thompson, 2020). So sind BILDUNG und Erfahrung laut Dörpinghaus (2015) »untrennbar miteinander verwoben« (S. 465). Erfahrung spielt vor allem in der phänomenologisch geprägten Erziehungswissenschaft eine entscheidende Rolle (vgl. u.a. Brinkmann, Kubac & Rödel, 2015; Lippitz, 2003; Meyer-Drawe, 2003; Sabisch, 2009; Stinkes, 1999; Woo, 2007). Vor dem Hintergrund dieser Konzeptionen wird das phänomenologisch geprägte Bildungsprozess-Verständnis dieser Arbeit entwickelt.

3.1 Erfahrung – Einführende Annäherungen

Waldenfels bezieht sich in seiner *Phänomenologie des Fremden* auf den von Husserl geprägten phänomenologischen Erfahrungsbegriff (vgl. Koller, 2012a, S. 72). Dieser Erfahrungsbegriff bildet den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen. Daher wird zunächst eine Annäherung an das Phänomen *Erfahrung* vorgenommen.

Gegenüber dem phänomenologischen Erfahrungsbegriff meint Erfahrung im alltäglichen Sprachgebrauch meist einen ideellen, individuellen Besitz: Erfahrung *hat* man. Diese Erfahrung kann *mit etwas* gemacht worden sein. Außerdem kann man erfahren *in etwas* sein. Laut dem *Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm* (1860) wohnen dem Begriff im ursprünglichen Sinne drei Bedeutungsdimensionen inne: Erfahrung meint ursprünglich so viel wie *Durchwanderung* (*peragratio*), *Erforschung* (*inquisitio*) oder *Versuch und Probe* (*experientia*) (vgl. Erfahrung. In *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm* [DWB], Bd. 3, Sp. 793). *Durchwanderung* (*peragratio*) verweist auf den etymologischen Ursprung des Wortes. So bedeutet »das zu fahren gehörende Präfixverb ahd. irfaran (um 800), mhd. ervarn [...] ursprünglich (bis ins Frühnhd.) »reisen, durchfahren, -ziehen, erreichen, einholen« (Erfahrung. In *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, 1993). Alle drei Bedeutungsdimensionen verweisen auf eine Verbindung, die sich zwischen Erfahrung und Erkenntnis ausmachen lässt. Mit Erfahrung wird auch ein – mehr oder weniger aktiv bzw. passiv akzentuiertes – lehrreiches Geschehen beschrieben:

»sagen liesze sich, erfahrung sei der eindruck des äusseren auf unser inneres, wir erfahren etwas an den dingen wie in uns selbst. Jedwede erfahrung lehrt, der erfahrende, nach des wortes urbedeutung erreicht und hält etwas fest.« (Erfahrung. In DWB, Bd. 3, Sp. 793)

Im alltäglichen Verständnis hat Erfahrung *lehrenden* Charakter. Dabei ist es insbesondere die schmerzliche Erfahrung, der lehrende Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Bollnow, 1968/2013, S. 46).

Während also Erfahrung im alltäglichen Sprachgebrauch ein Erlebnis bezeichnet, durch das es zu einem Zuwachs an Wissen, Können oder Vertrautheit im (wiederholten) Umgang mit einem Gegenstand oder einer Sache kommt, Menschen dementsprechend als *reich an Erfahrung* charakterisiert werden, wenn das bisherige Leben durch eine Vielzahl an Erlebnissen in einem spezifischen Bereich oder auch in verschiedenen Bereichen geprägt ist, meint Erfahrung im phänomenologischen Verständnis etwas anderes. Dieses veränderte Verständnis von Erfahrung liegt dieser Arbeit zugrunde und stellt den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen dar.

So meint Erfahrung in der Phänomenologie seit Husserl ein »Geschehen, in dem die »Sachen selbst« [...] zutage treten« (Waldenfels, 1997, S. 19; Herv. i.O.). Nach Husserl ist Erfahrung ein *intentionales* Geschehen, bei dem sich die Phänomene der Wahrnehmung in ganz bestimmter Weise zeigen und *als* etwas aufgefasst werden (vgl. Hua I, S. 13–14). Mit anderen Worten zeigen sich intentionale Gegenstände bzw. Sinneinheiten in der Erfahrung in ihrem jeweiligen Gegebensein *als* etwas Bestimmtes, also in einem bestimmten Sinn (vgl. Zahavi, 2009, S. 10). Erfahrung beschreibt dann das Geschehen, in dem sich

Sinn bildet. Dabei konstituiert sich dieser Sinn in einer *Als-Struktur*, insofern *etwas* immer *als etwas* erscheint. Das Motiv der *Intentionalität* weist außerdem auf gegebene Ordnungen oder Strukturen hin, innerhalb derer sich Erfahrungen vollziehen. So erscheint etwas immer nur *als* etwas innerhalb eines gegebenen Horizontes bzw. innerhalb gegebener Ordnungen und ihrer Grenzen. Dass *etwas als etwas* erscheint, bedeutet zugleich, dass dieses eben genau »so und nicht anders erscheint« (Waldenfels, 1997, S. 20; Herv. i.O.). Waldenfels beschreibt diese Tatsache als »Kontingenz« und weist damit auf die »Selektion und Exklusion« (ebd.) von Erfahrung bzw. anderer Erfahrungsmöglichkeiten hin.

Nach Husserl hat jeder intentionale Erfahrungsprozess seinen Ursprung im sinngebenden Bewusstsein (vgl. Hua III/1, S. 120). László Tengelyi (2004, S. 790) weist allerdings darauf hin, dass die Annahme eines absoluten und sinngebenden Bewusstseins bei Husserl nicht unkritisch hinzunehmen ist. So lasse sich unter anderem in Rückgriff auf Emmanuel Lévinas und Bernhard Waldenfels die Frage stellen, ob sich »die Welt [...] auf Sinnbestände zurückführen [lässt], ohne dass diese Sinnbestände von einem sinngebenden Bewusstsein hergeleitet werden müssten« (ebd.). Denn Lévinas und Waldenfels beschreiben die Phänomene der Enttäuschung von Erwartetem oder der Unverfügbarkeit sowie der Fremdheit und begründen damit, dass sich Sinn *nicht* durch das intentionale Bewusstsein allein bildet, sondern dass dieser Vorgang seinen Ursprung im Anderen hat.

Waldenfels nimmt an, dass der Ursprung jeder Erfahrung darin liegt, dass uns etwas *widerfährt*, dass etwas auf uns zukommt und uns trifft, ohne dass wir uns diesem *Etwas* aktiv und intentional zuwenden oder es aktiv herbeiführen. Etwas trifft uns, noch bevor wir uns dieses begrifflich zurechtgelegt haben. Nach Waldenfels ist es das Fremde – das *Pathos* –, das ergreift, affiziert, herausfordert und in dem jede Erfahrung ihren Ursprung hat. Er beschreibt diese Ereignisse als »Einbrüche des Außergewöhnlichen« (Waldenfels, 2015a, S. 81) bzw. »Ereignisse, [...] die uns widerfahren, zustoßen, zufallen, uns überkommen, überraschen, überfallen« (Waldenfels, 2006, S. 42). Für Waldenfels (2015b) handelt es sich bei diesen Ereignissen um »die Überraschung par excellence« (S. 325), wobei diese stets eine Überraschung »für jemanden, gemessen an einem bestimmten Normalitätspegel« (ebd., S. 281; Herv. i.O.) meint. Der Ort, an dem sich das pathische Ereignis vollzieht, ist laut Waldenfels (2010, S. 123) der Leib, in dem sich die Welt der Dinge, der Bereich des Selbst und der des Anderen kreuzen. Erfahrung hat somit passiven Charakter. Erfahrung beginnt *woanders*, obschon wir daran – in einer eigentümlichen Weise – beteiligt sind:

»An jedem Widerfahrnis ist durchaus jemand beteiligt, nur eben nicht im Nominativ des Autors, sondern im Dativ oder Akkusativ eines im weiteren Sinne zu verstehenden Patienten: »Mir stößt etwas zu«, »Mich hat etwas getroffen«. Ein Widerfahrnis ohne jemanden, dem etwas zustoßt, wäre wie ein Schmerz ohne jemanden, der ihn verspürt. Wir sind durchaus beteiligt, nur eben nicht als selbstherrliche Subjekte.« (Waldenfels, 2015a, S. 21; Herv. i.O.)

So meint »Erfahrung machen« für Waldenfels (1997) »etwas durchmachen« (S. 19). Dabei kommt auch das konstitutive Moment von Erfahrung als (Er-)Leiden zum Ausdruck, das sich laut Waldenfels (2006) wiederum mit dem *Lernen* verbinden lässt. Diese Verbin-

dung kommt in der alten Formel *Pathei Mathos* (πάθει μάθος) – durch Leiden lernen – zum Ausdruck (vgl. ebd., S. 42) und klang bereits oben in der etymologischen Annäherung an.

Erfahrungen sind laut Waldenfels (2002) »nicht aus einem Guss« (S. 9). Sie sind »von Bruchlinien durchzogen, an denen Bewegungen an- oder abbrechen und Neues aufbricht« (ebd.). Wie beschrieben, hat Erfahrung ihren Ursprung in einem Getroffensein, einem »pathische[n] Ereignis des Widerfahrnisses« (ebd., S. 56). Dabei ist jedes Widerfahrnis an sich bedeutungslos. »Erst im Antworten auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage.« (Ebd.; Herv. i.O.) Zugrunde liegt die Annahme des anthropologischen Grundprinzips der *Responsivität* (vgl. Waldenfels, 1994). Der Mensch ist laut Waldenfels (2006) ein *responsives* Wesen, »ein Lebewesen, das Antworten gibt« (S. 62). Waldenfels wählt das Wort *Response*, um ein Antworten zum Ausdruck zu bringen, das über die *gegebene Antwort* hinausweist. Er differenziert die »Antwort (answer), die erteilt wird« vom »Antworten (response), das auf Angebote und Ansprüche des Anderen eingeht« (ebd., S. 60; Herv. i.O.).

Nun ist es laut Waldenfels das Fremde, das uns anspricht und einen Anspruch auf ein Antworten erhebt, dem nicht zu entkommen ist. Das Antworten ist durch Unausweichlichkeit gekennzeichnet, denn wir können uns dem Antworten auf den Anspruch nicht entziehen. So ist auch jede Form des Nicht-Verhaltens und Nicht-Antwortens zwangsläufig immer schon eine Form des Verhaltens bzw. Antwortens. »Der Anspruch, der etwas zu sehen, zu hören, zu denken, zu tun und zu fühlen gibt«, so fasst es Waldenfels (1997) ähnlich dem Kommunikationsprinzip von Paul Watzlawick zusammen, »tritt auf mit einer *Unausweichlichkeit*, die dazu führt, daß ich auf einen vernommenen Anspruch nicht nicht antworten kann« (S. 121; Herv. i.O.). So ist das Fremde das, »worauf wir antworten und zu antworten haben, was immer wir sagen und tun« (ebd., S. 51; Herv. i.O.).

Im Antworten wandelt sich laut Waldenfels (2006) das »Wovon des Getroffenwerdens [...] in das Worauf des Antwortens, indem jemand sich redend und handelnd darauf bezieht, es abwehrt, begrüßt und zur Sprache bringt« (S. 44; Herv. i.O.). Damit zeichnen sich Anspruch und Antworten allerdings durch eine radikale Differenz und eine relative Verschränkung aus: »Das Antworten geschieht hier und jetzt, doch es beginnt woanders.« (Ebd., S. 65) Waldenfels beschreibt diese Charakteristik als das Paradox der Vorgängigkeit der Wirkung vor ihrem Ursprung. Die Vorgängigkeit des Getroffensein-von geht als Wirkung ihrem Ursprung voraus:

»Im Getroffensein steckt ein perfektivisches Moment, ein Moment zeitlicher *Vorgängigkeit*. Was uns zustößt oder zufällt, ist immer schon geschehen, wenn wir darauf antworten. Eben deshalb hat jede Bezugnahme auf Widerfahrnisse einen indirekten Charakter, sie geschieht aus einem zeitlichen Abstand heraus.« (Waldenfels, 2002, S. 56; Herv. i.O.)

Entsprechend ist Erfahrung laut Waldenfels immer »gebrochene Erfahrung« (ebd., S. 9), denn jede Als-Struktur entsteht im »Doppelereignis, das in ein vorgängiges Pathos und eine nachträgliche Response auseinandertritt« (Waldenfels, 2006, S. 10). Erfahrung ist »von Verzögerungen, Störungen und pathologischen Brüchen gekennzeichnet« (Waldenfels, 2002, S. 122). In diesen Brüchen entsteht laut Waldenfels Sinn. Dabei handelt es sich in Anlehnung an Merleau-Ponty (1945/2010) immer um Sinn »in statu nascendi« (S. 18;

Herv. i.O.).² Die Erfahrung beginnt somit für Waldenfels *nicht* mit einem intentionalen Akt des sinnbildenden Bewusstseins. Erfahrung hat ihren Ursprung im Widerfahrnis, dessen *Wovon* sich in der *Response* als *Worauf* des Antwortens zeigt. Erst im Antworten wird Sinn gebildet. Dabei ist freilich davon auszugehen, dass »das, was ich antworte, [...] seinen Sinn der Herausforderung dessen, *worauf* ich antworte [verdankt]« (Waldenfels, 2006, S. 58; Herv. i.O.).³

Dabei begegnet »uns das Pathos zunächst nicht als *etwas*, das wir meinen, verstehen, beurteilen, abwehren oder begrüßen, sondern es bildet den Zeit-Ort, *von dem aus* wir all dies tun, indem wir darauf antworten« (ebd., S. 50; Herv. i.O.). Erfahrung ist somit laut Waldenfels (2002) gekennzeichnet durch eine »*Verschiebung*« (S. 10; Herv. i.O.), die als »Gestaltungskraft der Erfahrung« wirkt, weil die Erfahrung darin »etwas oder jemanden entstehen lässt, indem sie auseinandertritt, sich zerteilt, zerspringt« (ebd., S. 9). Diese *Verschiebung* bringt Waldenfels im Begriff *Diastase* zum Ausdruck. Sie lässt sich verstehen als »Differenzierungsprozess, indem das, was unterschieden wird, erst entsteht« (Waldenfels, 1994, S. 335). Sie beschreibt »ein Auseandertreten von Instanzen« (ebd.). Erfahrungen sind also »gegenüber sich selbst verschoben in Form einer *Vorgängigkeit* dessen, was uns affiziert, und einer *Nachträglichkeit* dessen, was wir darauf antworten« (Waldenfels, 2002, S. 10; Herv. i.O.).

Waldenfels (2002, S. 30) unterscheidet dementsprechend zwei Varianten der Erfahrung: Eine *schwache Variante* vollzieht sich im Bereich der Gewöhnung. Eine *starke Variante* ist demgegenüber im Bereich der Überraschung zu verorten. Während in der schwachen Variante etablierte Entwürfe, Weltbilder und Vorannahmen bestätigt oder aufrechterhalten werden, wird die intentionale *Als-Struktur* in der starken Erfahrung geschwächt oder bricht im Extremfall gänzlich zusammen. In der schwachen Variante der Erfahrung steht diese *Als-Struktur* bereits fest, sie wird bestärkt und bestätigt. Dies kann Normalisierung und Habitualisierung zur Folge haben oder Vorurteile und Klischees bestärken (vgl. ebd., S. 30–31). Die starke Variante hingegen führt dazu, »daß wir Erfahrungen machen und durchmachen, die uns und unsere Welt verändern« (ebd., S. 30). Der starke Erfahrungsbegriff, den Waldenfels entwickelt und mit dem er sich von den Grundannahmen des Positivismus ebenso wie von denen des Konstruktivismus abgrenzt, schließt ein, dass derjenige, der erfährt, durch die Erfahrung verändert wird:

-
- 2 Im französischen Original der *Phénoménologie de la perception* (1945) schreibt Merleau-Ponty: »le sens [...] à l'état naissant«. Mit dem Ausdruck *naissant* tritt das Motiv des Werdens, der Entstehung respektive der *Geburt* von Sinn besonders deutlich hervor. Auch Waldenfels (2021) greift das Beispiel der Geburt zur Beschreibung von Erfahrung, an der wir nicht als aktives Subjekt, sondern als passives Objekt beteiligt sind, auf. Etwas entsteht *mit uns*, was jedoch nicht *bei uns* beginnt. Wir werden durch die Geburt zu dem, was wir sind, allerdings erst *rückläufig*, insofern das, was entsteht, erst in der Rückschau, im Lichte des *Pathos* zu dem wird, was war. Dass wir geboren wurden, lässt sich immer erst nachträglich bestimmen. Die Erfahrung wird nachträglich als bestehende erkannt (vgl. ebd.).
 - 3 Damit verändert sich dann auch das *Wem* des Pathos in das *Wer* des Antwortens. Während *mir* im Pathos etwas auffällt, merke *ich* in der *Response* auf. Damit zeigt sich auch, dass sich das Selbst erst im Antworten als solches konstituiert (vgl. Waldenfels, 2015b, S. 110–112).

»Unter einer starken Form der Erfahrung verstehe ich eine Erfahrung, die sich nicht darauf beschränkt, bloße Materialien zu liefern, die – wie einst im frühen Wiener Positivismus – als Datenbasis dienen oder – wie in den heutigen Spielarten des Konstruktivismus – bloße Bausteine bereitstellen für Wahrnehmungs-, Gedächtnis- oder Körperkonstrukte. Eine starke Konzeption der Erfahrung [...] besagt, dass in der Erfahrung selbst Ordnungen entstehen und sich wandeln und dass der Erfahrene nicht unverändert aus solchen Erfahrungen hervorgeht.« (Waldenfels, 2011, S. 22)

In der starken Variante werden feststehende Ordnungen, vorentworffene Kategorien und etablierte Normen gesprengt. Eine starke Form stellt eine Erfahrung dar, in der etwas als Störung auftritt und uns »in die Quere kommt« (Waldenfels, 2002, S. 33). Nun ist es eben diese Form der starken Erfahrung, die bildungstheoretisches Potenzial im hier dargestellten Verständnis von Bildung aufweist, insofern sie die Möglichkeit der Veränderung einschließt. In der starken Variante werden bestehende Ordnungen erschüttert, zu Fall gebracht und neue entstehen, weshalb sich auch der Erfahrende selbst verändert. Damit rückt nun *das Fremde*, das erschüttert, affiziert und zum Antworten auffordert, stärker in den bildungsbezogenen Blick. Zur Annäherung werden im Nachfolgenden die Grundlinien der *Phänomenologie des Fremden* nachgezeichnet.

3.2 Das Fremde in der Erfahrung

Es ist *das Fremde*, dessen Auftreten Veränderung impliziert (vgl. u.a. Waldenfels, 1987, 1990, 1997, 1998, 2006, 2011), was sodann in Bezug auf Bildung ausgelegt werden kann. Das Fremde ist für Waldenfels (2006) kein »Spezialthema« (S. 7), das sich vom Standpunkt des Vertrauten aus behandeln ließe. Es handelt sich vielmehr um »etwas, das nicht dingfest zu machen ist, [...] das uns heimsucht, indem es uns beunruhigt, verlockt, erschreckt, indem es unsere Erwartungen übersteigt und sich unserem Zugriff entzieht« (ebd., S. 7–8). Das Fremde erweist sich laut Waldenfels (2002) »als *bedeutungs-los* oder *belang-los* [...] oder als *über-bedeutend*« (S. 33; Herv. i.O.).⁴ Es stellt sich daher die Frage, wie sich dem Fremden angenähert werden kann, ohne es dabei in einer konkreten Bestimmung aufzulösen (vgl. Waldenfels, 2006, S. 9). In der Bearbeitung und Beantwortung der Frage *Was ist das Fremde?* Wäre das Fremde nicht länger fremd, sondern vielmehr seiner Fremdheit beraubt. Die Annäherung an das Fremde lässt sich daher für Waldenfels (1997) nur in der Form vornehmen, dass ihm *topographisch*, d.h. »auf die Weise der Beschrei-

4 An dieser Stelle sei auf die Herausforderung verwiesen, die eine sprachliche Ver- bzw. Bearbeitung des Fremden notwendigerweise mit sich bringt. Einerseits lässt es unsere Sprache nämlich nicht zu, das Fremde *nicht* zu beschreiben, andererseits ist das Fremde eben nichts, was sich beschreiben lässt (und auch damit wird wiederum eine Bestimmung des Fremden durch unsere Sprache vorgenommen). Zwar lässt uns die Sprache an dieser Stelle keine andere Wahl, gleichwohl liegt es nicht im Ansinnen dieser Arbeit, das Fremde fassen zu wollen, ebenso wenig wie ihm »das letzte Wort« zu erteilen. Die Lösung kann einzig darin liegen, dem Fremden in der Erfahrung nachzuspüren und es im Lichte des Antwortens als Phänomen mit bildungsbezogener Bedeutsamkeit zu fassen.

bung, die Wege, Grenzlinien, Verbindungen und Kreuzungsstellen aufzeichnet« (S. 12), nachgespürt werden kann.

Der topographischen Beschreibung des Fremden liegt die Annahme zugrunde, dass sich der Mensch in bestimmten Ordnungen bewegt. Dabei ist er »nicht in feste Grenzen eingeschlossen« (Waldenfels, 2006, S. 15). Gleichwohl ist der Mensch ein Wesen, »das sich [...] auf bestimmte Weise zu seinen Grenzen verhält« (ebd.). Es sind Grenzziehungen, durch »die verschiedenartige Ordnungsgestalten entstehen« (ebd., S. 16). Eine solche »Grenzziehung« hat

»nicht nur einen pragmatischen oder regionalen, sondern auch einen epochalen Charakter. Man darf davon ausgehen, dass jede Epoche, speziell gesprochen: jede Kultur, Gesellschaft, Lebenswelt oder Lebensform sich in bestimmten Grenzen bewegt, dass aber der Umgang mit den Grenzen, der stets von einer entsprechenden Grenzpolitik begleitet wird, erheblich variiert.« (Ebd.)

Waldenfels beschreibt die Urform des griechischen Kosmos als »klassische Ordnungsform«, die lange Zeit »die Ordnung schlechthin« (ebd.) verkörperte. Innerhalb dieser übergreifenden Ordnung ließ sich nur »relative Andersheit[...]« (ebd., S. 17) annehmen. Das unteilbare *In-dividuum* bildete die untere und das *All* die obere Grenze einer Weltordnung, die als Ganzes begriffen wurde (vgl. ebd.). Durch die Moderne kam es allerdings zu einer »Infragestellung dieser Ganzheitsvision« (ebd., S. 19), durch die »das Fremde ausdrücklich und unwiderruflich in den Kern der Vernunft und in den Kern des Eigenen ein[dringt]« (Waldenfels, 1997, S. 17). Seither sind wir nach Waldenfels mit dem radikal Fremden konfrontiert, das auch vor uns selbst nicht Halt macht. Das Fremde konstituiert sich anhand gegebener Ordnungen bzw. vor dem Hintergrund gegebener Grenzen, die wiederum durch bestimmte »Ordnungsprozesse« (Waldenfels, 2006, S. 15) überhaupt erst entstehen. Das Fremde zeigt sich uns in der Form, dass »einerseits eines vom anderen abgegrenzt wird, andererseits bestimmte Bereiche ein- und ausgegrenzt werden« (ebd., S. 26). Die »Kontingenz begrenzter Ordnungen« (Waldenfels, 1997, S. 20) gilt für Waldenfels somit als »die Vorbedingung dafür, dass es Fremdes gibt« (ebd.). So begleitet »das Außer-ordentliche [...] die Ordnungen wie ein Schatten« (ebd., S. 33). Dementsprechend ist das Fremde ein relationales Phänomen:

»Es gibt also nicht ›das Fremde‹, es gibt vielmehr verschiedene Fremdheitsstile. Fremdheit bestimmt sich wie Husserl sagen würde okkasionell, bezogen auf das jeweilige Hier und Jetzt, von dem aus jemand spricht, handelt und denkt. Ein standortloses ›Fremdes überhaupt‹ glücke einem ›Links überhaupt‹ [...].« (Ebd., S. 23)

Dabei sei das Fremde nichts, was überwunden oder überstanden werden könne oder das sich auflösen ließe. Das Fremde lässt sich nur in paradoxer Weise erfassen als das, was »sich uns entzieht« (ebd., S. 29). Dabei ist das Fremde vom Anderen zu unterscheiden. Während sich nämlich das Andere vom Eigenen als Eines unter Anderen im Medium eines Allgemeinen oder eines übergreifenden Dritten unterscheiden lässt, entzieht sich das Fremde jeder Subsumption. Das Fremde befindet sich nicht einfach *anderswo*, sondern ist *als Anderswo* »durch eine Schwelle vom jeweils Eigenen getrennt« (ebd., S. 21).

Diese Schwelle lässt sich niemals je in die eine oder andere Richtung ganz überschreiten. Entsprechend lässt sich auch das Fremde als solches – etwa vom Standpunkt eines übergreifenden Dritten aus – nicht erfassen.

Waldenfels nimmt mit Bezug auf Husserl an, dass sich die »Fremdheit durch die Art ihrer *Zugänglichkeit* bestimmt« (ebd., S. 26; Herv. i.O.). Diese Zugänglichkeit ist wiederum paradoxer Natur, weil sie sich »als Zugänglichkeit eines Unzugänglichen« erweist: »Der Ort des Fremden in der Erfahrung ist streng genommen ein Nicht-Ort.« (Ebd.) Dabei stellt das *Nicht* keine einfache Negation, keine Differenz und kein *Noch-nicht*, sondern eine »Art leibhaftige[...] Abwesenheit« (ebd.) dar:

»Das Fremde erscheint hier also als das originär Unzugängliche und originär Unzugehörige; es tritt auf in einer besonderen Art von Bezug, der durch einen gleichzeitigen Entzug charakterisiert ist, in einer Beziehung, die nicht auf »Beziehungsfundamenten« ruht und deshalb [...] eigentlich keine Beziehung darstellt.« (Ebd., S. 27)

Während »Eigenes entsteht, indem sich ihm etwas entzieht« (Waldenfels, 2006, S. 20) und Fremdheit immer »den Eigenbereich und das Eigensein eines Selbst (*ipse, self*) voraus[setzt]« (ebd., S. 21; Herv. i.O.), fußt die Fremdheit nicht auf dem »gesicherte[n] Terrain des Eigenen« (Waldenfels, 1997, S. 27). So impliziert die Erfahrung des Fremden für Waldenfels immer auch das Fremdwerden und Fremdsein des Selbst, weil »die Erfahrung des Fremden immer wieder auf unsere eigene Erfahrung zurückschlägt und in ein *Fremdwerden der Erfahrung* übergeht« (Waldenfels, 2006, S. 8; Herv. i.O.). »Fremdheit«, so lässt sich annehmen, »begegnet uns nicht nur in Anderen, sie beginnt im eigenen Haus als *Fremdheit meiner selbst*« (Waldenfels, 1997, S. 27; Herv. i.O.). Fremdheit meint immer auch »intrasubjektive Fremdheit« (ebd.). Das »Fremdwerden der Erfahrung« bedeutet ein »Sich-Fremdwerden dessen, der die Erfahrung macht« (ebd., S. 10). Vielfach verweist Waldenfels auf Sigmund Freud und nimmt an: »Es gibt keine Welt, in der wir je völlig zu Hause sind, und es gibt kein Subjekt, das je Herr im eigenen Hause wäre.« (Ebd., S. 11)

Das Fremde findet sich nicht nur beim Anderen in Abgrenzung zum Eigenen, sondern macht auch vor dem Eigenen nicht Halt, indem es einen unerfüllbaren Anspruch an uns erhebt, der »uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt« (ebd., S. 18). Weiter schreibt er: »Fremderfahrung besagt nicht, dass es etwas gibt, das unzugänglich ist, im Gegensatz zu anderem, das zugänglich ist.« (Ebd., S. 29) Vielmehr sei anzunehmen, »daß etwas da ist, *indem* es nicht da ist und sich uns entzieht«, und gleiches gelte dann auch »für das eigene Ich« (ebd.; Herv. i.O.). Fremde Fremdheit und eigene Fremdheit verschränken sich. Der Grund hierfür liegt im *Doppelereignis* des Antwortens auf das Fremde, an dem das Ich wie das Fremde gleichermaßen beteiligt sind. Doch jedes Antworten beginnt »mit dem Anspruch des Anderen« (ebd., S. 30), wodurch jedes Fremde immer auch in uns selbst anwesend ist und zugleich mit einer »Abwesenheit meiner selbst« (ebd.) notwendigerweise einhergeht. So gebe es eben auch kein völlig Eigenes, was allerdings nicht besagt, »dass es nichts Eigenes gibt« (ebd.). Entsprechend bleibt die Erfahrung des Fremden »eine Form der Erfahrung, nur eben in der paradoxen Form einer originären Unzugänglichkeit, einer abwesenden Anwesenheit« (ebd.).

Neben dieser Annäherung an die Orte des Fremden in der Erfahrung sowie an das Fremde in uns selbst beschreibt Waldenfels (1997) verschiedene »Steigerungsgrade des

Fremdseins« (S. 35). Diese Steigerungsformen beziehen sich erneut auf die Grundannahme eines ausgrenzenden Ordnungsgeschehens, innerhalb dessen das Fremde »in Gestalt eines Außerordentlichen, das in der jeweiligen Ordnung keinen Platz findet, das aber als Ausgeschlossenes nicht nichts ist« (Waldenfels, 2006, S. 9), erscheint. Waldenfels (1997) bestimmt die »alltägliche oder normale Fremdheit, die innerhalb der jeweiligen Ordnung verbleibt« (S. 35; Herv. i.O.) gegenüber der »strukturellen Fremdheit, die all das betrifft, was außerhalb einer bestimmten Ordnung anzutreffen ist« (ebd., S. 36; Herv. i.O.). Außerdem verweist er auf die »höchste Steigerung in einer radikalen Form« (ebd.; Herv. i.O.), die all das betrifft, »was außerhalb jeder Ordnung bleibt und uns mit Ereignissen konfrontiert, die nicht nur eine bestimmte Interpretation, sondern die bloße ›Interpretationsmöglichkeit‹ in Frage stellen« (ebd., S. 36–37). Fremd ist das, was sich »geläufigen Sinnerwartungen und Regelungen« (Waldenfels, 2002, S. 33) entzieht. Das Fremde erscheint somit, ohne dass es innerhalb bestehender Sinn- oder Bedeutungsstrukturen bestimmt werden könnte, ist zugleich jedoch nicht *nichts* und zeigt sich darum paradoxerweise ausschließlich, »indem es sich uns entzieht« (Waldenfels, 1997, S. 42; Herv. i.O.). Fremdheit kann sich in dreifacher Weise zeigen: als Fremdheit unserer selbst, als Fremdheit des Anderen sowie als Fremdheit der Lebensweisen.

Es stellt sich die entscheidende Frage, wie dem Fremden begegnet werden kann: »Wie können wir auf das Fremde eingehen, ohne schon durch die Art des Umgangs seine Wirkung, seine Herausforderungen und seine Ansprüche zu neutralisieren oder zu verleugnen?« (Waldenfels, 2006, S. 9) Neben den Möglichkeiten der Abwehr oder Aneignung benennt Waldenfels (1997) das »Antworten auf den Anspruch des Fremden« (S. 50), das sich gegenüber den anderen Formen dadurch auszeichnet, dass das Fremde dabei nicht vereinnahmt, ausgeschlossen, neutralisiert, verleugnet oder aufgezehrt wird. Beim Antworten ist dann allerdings »anders [zu] beginnen und anderswo als bei uns selbst« (ebd., S. 51). Wie bereits beschrieben, begegnet uns »das Worauf der Antwort [...] als Aufforderung, Provokation, Stimulus, als Anspruch im doppelten Sinne dessen, was uns anspricht und im Anspruch einen Anspruch erhebt« (Waldenfels, 1997, S. 51). Dieser doppelte Anspruch besteht darin, dass das Fremde »uns anspricht« und als Präntention »im Anspruch einen Anspruch erhebt«.⁵ Der doppelte Anspruch richtet sich als Appell an *jemanden* und erstreckt sich zugleich als Präntention *auf etwas* (vgl. Waldenfels, 2006, S. 59). So bedeutet jeder Anspruch zunächst ein Getroffenwerden wie ein In-Anspruch-genommen-Werden, dem sich nicht entzogen werden kann. Der Anspruch des Fremden, der sich an uns richtet, bleibt daher nie unbeantwortet (vgl. II, Kap. 3.1).

Dabei kommt es laut Waldenfels (2006) zu einem »erfinderischen Antworten« (S. 49), weil sich das *Worauf* der Antwort jeder intentionalen Bestimmung entzieht. Obschon

5 Es handelt sich daher laut Waldenfels (2015a) bei der Erfahrung des Fremden »um ein leibliches Phänomen par excellence, da nur ein Selbst, das leiblich ausgesetzt ist, in seinem Eigensten von Fremdem angerührt werden kann« (S. 81). Das Selbst bezieht sich dabei allerdings wiederum auf sich selbst immer nur im gleichzeitigen Selbstentzug, worin Waldenfels (2015b) schließlich die Ursache eines *pathischen Angerührtseins* begründet: »Ansprechbar, anrührbar, affizierbar sind wir nur, sofern wir nie ganz und gar bei uns selbst sind.« (S. 326)

der fremde Anspruch selbst keinen Sinn hat, vielmehr gerade dadurch gewohnte Sinnssysteme durchkreuzt, entsteht *neuer* Sinn im Antworten. In dem, *was* geantwortet wird, *entstehen* Ordnungen und es *entsteht* das Eigene. Etwas wird »zu dem, was es ist, nirgendwo anders als im Ereignis des Antwortens« (Waldenfels, 1997, S. 52). Das Fremde selbst bleibt jedoch uneindeutig und unbestimmt.

Wie ist jenes Antworten zu verstehen, das sich jenseits eines gegebenen Sinns oder jenseits bestehender Regeln vollzieht? Waldenfels (2006) unterscheidet diesbezüglich »zwischen einem primär *repetitiven* oder *reproduktiven* und einem primär *innovativen* oder *produktiven* Antworten« (S. 67; Herv. i.O.). Wird auf eine Frage geantwortet, in der schon *alles* gesagt wurde, so stellte dieses Antworten nur *reproduzierendes* Antworten dar. Wird demgegenüber auf Aussagen geantwortet, die *nichts* besagen, so wäre ein Antworten schlichtweg nicht möglich, müsste doch mit der Antwort auch der Anspruch erst *erfunden* werden. Wird nun aber auf »ungeahnte Ansprüche« geantwortet, dann handelt es sich um ein Antworten, »das eine bestehende Ordnung durchbricht und die Bedingungen des Verstehens und der Verständigung mit verändert« (ebd.). Waldenfels (2006) verweist diesbezüglich auf die Möglichkeit des *kreativen* Antwortens:

»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. Das Antworten läuft somit über einen schmalen Grat, der bloße Hörigkeit und Willfähigkeit von Willkür und Beliebigkeit trennt. Wer auf fertige Antworten wartet, hat nichts zu sagen, weil alles *schon gesagt* ist. Wer umgekehrt redet, ohne zu antworten, hat auch nichts *zu sagen*, da es für ihn nichts zu sagen gibt. Wir erfinden, was wir antworten, nicht aber das, worauf wir antworten und was unserem Reden und Tun Gewicht verleiht.« (Ebd.; Herv. i.O.)

Im produktiven Antworten erscheint somit das Paradox »einer *kreativen Antwort*, in der wir *geben, was wir nicht haben*« (Waldenfels, 1997, S. 53; Herv. i.O.). Dabei macht das Antworten auf ungeahnte Ansprüche dieses kreative Antworten notwendig, denn

»daß Möglichkeiten in der Frage lediglich vorgezeichnet sind und angeboten werden, hat zur Folge, daß Antworten unvermeidlich kreative Züge annehmen, und zwar in dem Maße, wie sie nicht bloß verfügbare Antworten wiederholen und variieren, sondern neue erfinden.« (Waldenfels, 1994, S. 238)

Das kreative Moment zeichnet sich dadurch aus, dass jedes Antworten stets von Ordnungen geformt wird, diese Ordnungen jedoch im Antworten selbst erst entstehen. Das Erfinden neuartiger Antworten bedeutet freilich nicht, dass auch das, *worauf* wir antworten, erfunden wird.

Ausgehend von den Grundmotiven der *Phänomenologie des Fremden* wird es möglich, die Erfahrung des Fremden in Bezug auf Bildung zu theoretisieren. Diesem Vorhaben widmet sich bereits Koller (2012a) in der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Daran knüpfen auch die folgenden bildungsphilosophischen Untersuchungen an. Damit eine bildungsbezogene Adaption der Phänomenologie Waldenfels' gelingen kann, muss zunächst geklärt werden, wie die *Phänomenologie des Fremden* die erziehungswissenschaftli-

che *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* bisher bestimmt. Dadurch können sich einerseits erste Anhaltspunkte für die in dieser Arbeit anvisierte bildungsbezogene Interpretation der *Erfahrung des Fremden* offenbaren. Andererseits werden die bisherigen erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse dabei kritisch hinterfragt. Beide Aspekte bilden den Ausgangspunkt der phänomenologischen Untersuchung von Bildungsprozessen im Kontext geistiger und schwerer Behinderung.

3.3 Erfahrung des Fremden und transformatorische Bildungsprozesse

Dass dem Fremden Bedeutung in Bezug auf BILDUNG zugewiesen werden kann, lässt sich bereits in Humboldts BILDUNGS-Konzeption erkennen. Laut Rucker (2014, S. 72) geht Humboldt davon aus, dass bestehende Welt- und Selbstverhältnisse durch Fremdes irritiert werden können, was bildend wirkt. Entsprechend schreibt auch Benner (1995):

»Nach Humboldt können nur solche Tätigkeiten bildend wirken, die eine Hinwendung zu Fremdem, noch Unbekanntem so gestatten, daß wir uns selber fremd werden und Neues so lernen, daß von dem Neu-Erfahrenen Anregungen zu fortschreitender Entfremdung und Weltaneignung ausgehen können.« (Ebd., S. 107–108)

In Anlehnung an Humboldt versteht auch Kokemohr (2000, 2007) die Konfrontation mit und das Scheitern an neuen bzw. für das Subjekt bisher fremden Problemlagen als Anlass für Veränderungsprozesse und somit als Anlass für BILDUNG. Als theoretisches Fundament dienen Kokemohr wie dann auch Koller die *Studien zur Phänomenologie des Fremden* (vgl. II, Kap. 2.1).⁶ Koller (2012a) stellt fest, »dass Waldenfels implizit auf alle drei Fragen Bezug nimmt, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu beantworten hat« (S. 85). So gebe er Antworten auf die Frage nach den »Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse« ebenso wie auf die Frage nach der »typische[n] Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse« und auch auf die Frage nach »Verlaufsformen und Bedingungen, unter denen in transformatorischen Bildungsprozessen Neues entsteht« (ebd.). Außerdem eigne sich die *Erfahrung des Fremden* zur theoretischen Begründung *transformatorischer Bildungsprozesse*, weil die »paradoxen Formulierungen für die Erscheinungsweise des Fremden es erlauben, die Möglichkeit zu denken, dass Menschen auch *sich selbst* fremd werden können« (ebd., S. 83; Herv. i.O.):

6 Die *Studien zur Phänomenologie des Fremden* werden im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs bereits vielfach rezipiert (vgl. u.a. Koller, 2012a; Koller, Marotzki & Sanders, 2007; Meyer-Drawe, 2005; Sabisch, 2015; Woo, 2007). Außerdem stellen sie laut Bernasconi und Böing (2015) eine »wichtige Grundlage vieler heilpädagogischer Erörterungen« (S. 54) dar. In der heil- und sonderpädagogischen Forschung wird die Phänomenologie Waldenfels' bislang allerdings vornehmlich hinsichtlich des Motivs der Responsivität in Hinblick auf das Beziehungsgeschehen, die Motive der Intersubjektivität und der Leiblichkeit untersucht (vgl. u.a. Dederich, 2018b; Falkenstörfer, 2020; Fornefeld, 1989). Stinkes (1999, 2008, 2010) setzt die Erfahrung des Fremden außerdem in einen bildungsbezogenen Kontext. Zur Beschreibung von BILDUNGS-Prozessen wird die Erfahrung des Fremden im Kontext geistiger und schwerer Behinderung bislang nicht berücksichtigt.

»Etwas in oder an uns selbst (wie z.B. unsere Träume) kann uns als fremd erscheinen, indem es sich unserem durch eine bestimmte Ordnung strukturierten Zugriff, unseren Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten entzieht.« (Ebd.)

Anhand des Konzeptes der Erfahrung des Fremden lässt sich laut Koller die für BILDUNG bedeutsame Ableitung treffen, dass sich Welt- und Selbstverhältnisse nachhaltig verändern können, weil wir uns in der Erfahrung des Fremden selbst fremd werden. Demnach kann das Fremde nicht nur *inter-*, sondern ebenso gut *intrapersonell* und *intra*kulturell erscheinen. Vor diesem Hintergrund wird die Erfahrung des Fremden auch in dieser Arbeit bildungsbezogen beleuchtet. Wie Koller folgt sie dem Ansatz, dass die *Phänomenologie des Fremden* notwendige Fragen zur Konstitution von BILDUNGS-Prozessen hinreichend beantworten kann. Im Gegensatz zu Koller, der die bildungsbezogene Bedeutung zwar anerkennt, dies aber nicht weiter ausführt, untersucht diese Arbeit die Fragen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* vornehmlich vor dem Hintergrund der *Phänomenologie des Fremden*. Die von Koller benannten bildungsbezogenen Motive der Erfahrung des Fremden werden dabei übernommen. Zugleich werden daraus weitere Ansatzpunkte herausgearbeitet, die sich aus den Motiven ergeben, die von Koller selbst nicht hinreichend theoretisch ausgeführt werden. Auch die beschriebenen exklusiven Tendenzen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* können vor dem Hintergrund einer phänomenologischen Grundhaltung unter Einbezug der Phänomenologie Waldenfels' aufgelöst werden.

Somit bietet sich hier die *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* grundsätzlich als theoretisches Gelände zur Erkenntnisgewinnung an. Bedeutsam ist insbesondere, dass Koller (2012a) *transformatorische Bildungsprozesse* »mit Waldenfels [...] als responsives Geschehen [...] begreif[t], das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht« (S. 86). Diese Annahme bildet auch das theoretische Fundament dieser Arbeit, weil die bildungsbezogene Untersuchung der Erfahrung des Fremden als Phänomen, das »eine responsive Form von Phänomenologie« (Waldenfels, 2006, S. 58) verlangt, mit der Dezentrierung des Subjekts einhergeht, ohne das Subjekt jedoch rein diskursiv bzw. sprachlich zu konstituieren, was sich vor dem Hintergrund des Kontextes dieser Arbeit als fruchtbar erweisen kann. Koller (2012a) selbst schreibt:

»Die responsive Struktur dieser Reaktionsform bringt es mit sich, dass das Selbst bzw. das Eigene hier nicht wie selbstverständlich als das Primäre vorausgesetzt wird, sondern sich gegenüber dem Anspruch, der vom Fremden ausgeht – und zwar unabhängig davon, wie die Antwort ausfällt – immer schon in einer nachrangigen Position befindet.« (Ebd., S. 84)

Die Erfahrung des Fremden weist sich demnach durch eine »dezentrierte Struktur« (ebd., S. 85) aus und lässt eine sich vom Subjekt distanzierende Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen zu. Die gegebene Antwort hat laut Koller »ihren Mittelpunkt nicht im antwortenden Subjekt [...], sondern in einem Zwischen [...], das weder dem Subjekt noch dem Fremden zugerechnet werden kann« (ebd.). Die Dezentrierung des Subjekts im Kontext von BILDUNG stellt – auch hier – eine grundlegende Voraussetzung dafür dar, BILDUNG *anders* zu denken (vgl. II, Kap. 1.1).

Außerdem bietet die *Phänomenologie des Fremden* laut Koller (2012a) hinsichtlich der Frage nach den Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse, auf die sich *transformatorische Bildungsprozesse* beziehen, die Möglichkeit, diese Grundstrukturen als *Ordnungen* aufzufassen, »die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren« (S. 85). Dieser Umstand bildet einen weiteren Ausgangspunkt für die nachfolgende phänomenologische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen zur Erforschung der Konstitution der Grundstrukturen des Welt- und Selbstverhältnisses (vgl. II, Kap. 4.1).

Hinsichtlich »der Frage, welche typischen Problemkonstellationen es gibt, die transformatorische Bildungsprozesse herausfordern« (Koller, 2012a, S. 79) können, nimmt Koller an, dass es die »*Beunruhigung* durch das Fremde« (ebd., S. 83; Herv. i.O.) ist, die zur »Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse« (ebd., S. 85) werden kann. Diese These wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext vielfach geteilt (vgl. u.a. Bugiel, 2021; Kokemohr, 2007; Laner, 2018; Wulfange, 2016; Yacek, 2022). Sie stellt auch hier einen weiteren Anhaltspunkt der Untersuchung dar (vgl. II, Kap. 4.2). Auch diese Arbeit nimmt an, dass »die Erfahrung dessen, was sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht« (Koller, 2012a, S. 85), insofern als Herausforderung für BILDUNGS-Prozesse begriffen werden kann, »als dieses Sich-Entziehen die Ordnung in Frage stellt, die dem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit dem Welt- und Selbstverhältnis eines Individuums oder einer sozialen Gruppe zugrunde liegt« (ebd.). Entscheidend ist dabei für Koller, dass es sich bei der Beunruhigung um eine »paradoxe Irritation« handelt, »die auf der Außerkraftsetzung einer Ordnung beruht« (ebd.). Dieser besonderen Irritationsform schreibt er besondere Stärke und Intensität zu, die es erklärbar machen, dass »die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert« (ebd., S. 86), infrage gestellt wird: »Das Fremde ist der jeweils geltenden Ordnung inkommensurabel.« (Ebd.) Mit Gereon Wulfange (2016) lässt sich zusammenfassen, dass »der Anlass oder die Herausforderung für Bildungsprozesse [...] in einer Irritation oder besser einer radikalen Infragestellung jener Ordnungsfiguren [liegt], die den vorhandenen Welt- und Selbstentwurf grundieren« (S. 102). Wird die Erfahrung des Fremden auch im Nachfolgenden als möglicher Anlass für BILDUNGS-Prozesse angenommen (vgl. II, Kap. 4.2), so wird die Zuschreibung bildungsbezogener Bedeutung der Erfahrung des Fremden dabei jedoch – wie bereits angedeutet – über die *Funktion* als Auslöser jener Prozesse hinausgehen.

Denn auch für die Frage nach dem Entstehen von Neuem hat die Erfahrung des Fremden Bedeutung, auch wenn Koller diese Annahme in seiner Theorie nicht weiter ausführt. Von bildungsbezogener Bedeutung ist jedoch auch für Koller die von Waldenfelds vorgestellte Form des produktiven Antwortens bzw. das *kreative Antworten* als Antwortvariante, in der Neues entsteht. Bildungs- bzw. subjekttheoretisch bedeutsam ist für Koller, dass dieses Neue weder beim Subjekt noch beim Fremden allein zu verorten ist: »Eine solche Neuschöpfung ist [...] keineswegs Werk des Subjekts selber, sondern vielmehr etwas, was zwischen dem Subjekt und dem Fremden entsteht und deshalb keinem von beiden gehört.« (Koller, 2012a, S. 84) Dies ist ein weiterer Anhaltspunkt für die anvisierte phänomenologisch akzentuierte Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen, den es im Nachfolgenden auszuführen gilt (vgl. II, Kap. 4.2).

Dass Koller BILDUNG dennoch als sprachlichen bzw. diskursiven Prozess bestimmt (vgl. II, Kap. 2.1), erscheint insofern verwunderlich, als er selbst der Erfahrung des

Fremden in den genannten Punkten herausragendes Potenzial für die theoretische Erforschung *transformatorischer Bildungsprozesse* zuweist. Diese Arbeit folgt der Überzeugung, dass eine – von Koller nicht umfänglich vorgenommene – bildungsbezogene Untersuchung der Erfahrung des Fremden bildungstheoretische Forschung bereichern kann. Darüber hinaus ist sogar anzunehmen, dass eine phänomenologische Untersuchung von BILDUNGS-Prozessen auf Desiderate und Herausforderungen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* produktiv antworten kann. Daher gilt es nun, die Herausforderungen der bildungsbezogenen Auslegung der Erfahrung des Fremden im Rahmen der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* offenzulegen und eine alternative, phänomenologisch akzentuierte Erweiterung der Theorie vorzunehmen.

Koller nimmt unter Bezug auf Kokemohr an, dass es sich bei BILDUNG um einen Prozess der »Veränderung der grundlegenden Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses von Menschen« (Koller, 2012a, S. 15; Herv. i.O.) handelt, »die sich potentiell immer dann vollzieht, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen« (ebd., S. 16). Hier deutet sich an, dass Veränderungsprozesse für Koller zwar durchaus mit der Erfahrung von Problemlagen *beginnen*, BILDUNG selbst jedoch mit Kokemohr (2007) als eigenständiger »Prozess der Be- und Verarbeitung solcher Erfahrungen [...]«, die der Subsumtion unter Figuren eines gegebenen Welt- und Selbstentwurfs widerstehen« (S. 21), betrachtet werden kann. Kokemohr empfiehlt erst dann von BILDUNG zu sprechen, »wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt« (ebd.). Demnach beschreibt erst der verändernde Prozess der Be- und Verarbeitung bestimmter Erfahrungen den *eigentlichen* BILDUNGS-Prozess. Die (spezifische) Erfahrung ist BILDUNG dann vorgelagert bzw. stellt den Ausgangspunkt bildender Prozesse dar. Entsprechend lässt sich BILDUNG nach Kokemohr als ein Ergebnis oder Resultat deuten, nämlich als die vollzogene Veränderung grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses des Menschen, die in der Erfahrung (des Fremden) ihren Ausgang *nahm*. Dabei ist es vor allem die sich vollziehende »nachträgliche« Einstellungsänderung gegenüber dem Fremden, die für Kokemohr das entscheidende bildungstheoretische Moment darstellt. Er schlägt vor,

»jede Antwort, die ich zu geben versuche, als Moment eines Prozesses zu entwerfen, in dem ich dem, was sich den Figuren meiner Ordnung entzieht, eine andere Gestalt zu geben suche, eine Gestalt, unter deren Gebot ich, wissend, dass sie als Gestalt aus dem Erregungspotenzial meiner Ordnungsfiguren dem Anspruch des Fremden nie in seiner originalen Unzugänglichkeit entsprechen kann, eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen suche.« (Ebd., S. 32)⁷

7 Das Andere muss nicht notwendigerweise ein anderer Mensch sein. Entsprechend kritisiert Koller (2007, S. 71) die Interpretation der Erfahrung des Fremden nach Kokemohr (2007), der das Fremde mit dem Anderen im Sinne eines personal Anderen gleichsetzt. Demgegenüber verweist Koller (2012a) auf weitere Formen von Fremdheit, wie sie sich in Rückbezug auf die sprachphilosophische Konzeption Lyotards zeigen lassen: »Denn unter Bezug auf Lyotard wären als Bezugspunkte wechselseitiger Fremdheit nicht die beteiligten Subjekte, sondern die jeweils vorherrschenden Diskursarten zu bestimmen.« (S. 162) Jene Diskursarten stehen laut Koller (2007) wiederum in ei-

BILDUNG versteht Kokemohr als den Prozess, der sich »aus dem figurativen Überschusspotenzial symbolischer Systeme und ihrer imaginären Aufladung speist« (ebd., S. 14–15). Somit liegt das Ziel von BILDUNG in der Auseinandersetzung mit dem Fremden darin, »eine für den Anderen und für mich lebbare Ordnung zu entwerfen« (ebd.), was durch den Prozess der *Gestaltgebung* des Fremden ermöglicht wird. Dabei muss stets beachtet werden, dass diese Gestalt aus den eigenen Figuren und Ordnungen heraus entsteht und dem Fremden nie völlig gerecht werden bzw. diesem nie vollständig entsprechen kann: »In meinen Ordnungsfiguren zugänglich gemacht bleib[t] unzugänglich, was in meinen Ordnungsfiguren keine symbolische Gestalt findet.« (Ebd., S. 28) Gleichwohl bildet der Prozess der Gestaltgebung den Ausgangspunkt dafür, eine neue, »lebbar Ordnung« (ebd., S. 32) zu entwerfen. *Lebbar* soll diese Ordnung für das Selbst und für den Anderen insofern sein, als der Andere darin nicht seiner Andersheit beraubt und damit das Fremde im Anspruch nicht getilgt werden darf. Das (kreative) Antworten ist prozessual. Kokemohr interpretiert es als ein Moment innerhalb eines Prozesses, auf den das Entwerfen lebbarer Ordnungen *folgen* kann. In der neu entworfenen Ordnung lässt sich dann »der Anspruch des Fremden auslegen« (ebd.).

BILDUNG selbst beschreibt Kokemohr somit als sprachlichen und hermeneutischen Akt. Erst das Erfinden neuer Ordnungen, in denen sich das Fremde (sprachlich) auslegen lässt, stellt für ihn die eigentliche Veränderung der Grundfiguren des Selbst- und Weltverhältnisses und damit das eigentliche BILDUNGS-Geschehen dar. Somit ist die durch das Merkmal der Responsivität gekennzeichnete Erfahrung bei Kokemohr zwar Teil des BILDUNGS-Prozesses, zur Beschreibung desselben aber nicht ausreichend. Veränderungsprozesse werden durch die Erfahrung des Fremden herausgefordert. Sie schließen sich dieser an:

»Ich erprobe die Annahme, dass die Bezugnahme auf Fremdes eine bildungstheoretisch paradigmatische Situation in dem Sinn ist, dass ein Bildungsprozess durch die Erfahrung von Fremdem herausgefordert werden kann, das, in das mir vertraute Welt- und Selbstverhältnis einbrechend, einer Deutung in dessen Grundfiguren widersteht. Deshalb verstehe ich Bildungsprozesse als durch Fremdes herausgeforderte Veränderung von Grundfiguren meines Welt- und Selbstverhältnisses.« (Ebd., S. 14)

Auch für Koller (2012a) gilt die Erfahrung des Fremden »als typische Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse«, wobei »neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen« (S. 85). Für Koller verändert also anders als bei Kokemohr das kreative Antworten selbst bereits die Grundfiguren des Welt- und Selbstbezugs und nicht erst ein sich an dieses Geschehen anschließendes Entwerfen neuer Ordnungen, innerhalb derer sich der Anspruch des Fremden (sprachlich) auslegen lässt. Dennoch versteht auch Koller BILDUNG vornehmlich als sprachlichen bzw. diskursiven Akt. Er deutet den diskursiven Widerstreit »als Fremdheitserfahrung [...],

nem Widerstreit. Nun ließe sich »in der Perspektive von Waldenfels' Konzeption des Fremden [...] ein solcher Widerstreit als Fremdheitserfahrung begreifen, bei dem jenes ›Etwas‹ sich zeigt, indem es sich den Regeln der vorherrschenden Diskursart entzieht« (ebd.).

bei de[r] jenes ›Etwas‹ sich zeigt, indem es sich den Regeln der vorherrschenden Diskursart entzieht« (ebd., S. 162). BILDUNG meint dann laut Koller das veränderte Welt- und Selbstverhältnis innerhalb des diskursiven Widerstreits (vgl. II, Kap. 2.1).

Auch wenn bereits mit Blick auf die Ausführungen von Kokemohr und Koller deutlich wird, dass im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs keine Einigkeit darüber herrscht, *wie* die Erfahrung des Fremden bildungstheoretisch konkret und endgültig auszulegen ist bzw. welche Rolle dieser im Zusammenhang mit *transformatorischen Bildungsprozessen* letztlich zugewiesen werden kann, zeigt sich die Tendenz, dass BILDUNG als ein Geschehen begriffen wird, das sich Erfahrung *anschließt*. Insbesondere in den Auslegungen Kokemohrs zeigt sich die Veränderung der Figuren des Welt- und Selbstbezugs als ein auf die Fremderfahrung folgender Prozessschritt des Entwerfens neuer sprachlicher Ordnungen (vgl. auch Bugiel, 2021, S. 50). Demgegenüber vertritt Koller die Position, dass die Erfahrung des Fremden als solche bereits Veränderung impliziert, was dann wiederum als BILDUNGS-Prozess interpretiert werden kann. Jedenfalls implizieren beide Positionen mehr oder weniger, dass es sich bei BILDUNGS-Prozessen um prozessuale, sich linear vollziehende Geschehen handelt, die in einzelne Prozessschritte aufgliedert werden können. Doch erscheint es fraglich, inwiefern es sinnvoll und notwendig ist, Erfahrung und BILDUNG in so vorgenommener, analytischer Form voneinander zu trennen, und ob BILDUNG tatsächlich ein sprachlicher, hermeneutischer oder diskursiver Akt ist bzw. ausschließlich als solcher begriffen werden muss. Von hierher ist auch Aufschluss über die Frage nach der Exklusivität von BILDUNGS-Prozessen zu erwarten. Die Konzentration auf die bildungsbezogene Bedeutung der *Erfahrung des Fremden* könnte die der *Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* inhärenten exklusiven Motive ausräumen. Den Ausgangspunkt der nachfolgenden Untersuchungen bildet daher die These, dass Bildung kein Prozessschritt ist, der sich der Erfahrung erst *anschließt*, sondern dass Bildung und Erfahrung ineinander verschoben sind, dass der Erfahrung des Fremden das Motiv der Veränderung bereits inhärent und Bildung somit der Erfahrung des Fremden nicht nachgängig ist. Damit einhergeht die Vermutung, dass es sich bei Bildungsprozessen nicht um rein sprachliche respektive diskursive Veränderungsprozesse handelt.