

## **Aufbruch in die Walachei. Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse<sup>1</sup>**

Der Titel dieses Vortrags „Aufbruch in die Walachei“ spielt an auf eine Szene in Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*, der von einer abenteuerlichen Reise zweier Jugendlicher durch Ostdeutschland erzählt. Diese Reise beginnt mit dem Vorschlag des Titelhelden Tschick, mit einem von ihm geklauten Lada einfach wegzufahren. Als der andere der beiden Jugendlichen, sein Klassenkamerad Maik, ihn fragt, wo er überhaupt hin wolle, antwortet Tschick: „Wir könnten meine Verwandtschaft besuchen. Ich hab einen Großvater in der Walachei.“ (Herrndorf 2011, S. 97) Die Doppeldeutigkeit des Ortsnamens, der einerseits eine Region im heutigen Rumänien bezeichnet, andererseits aber metaphorisch für eine abgelegene, unzivilisierte Gegend steht, führt zu einem längeren Disput der beiden, in dem Maik die Ansicht vertritt, „Walachei“ sei nur ein Wort wie „Dingenskirchen“, „Jottwedeh“ oder „Pampa“, dem kein realer Ort entspreche, während Tschick darauf beharrt, dass die Walachei wirklich existiere und sein Großvater dort lebe: „Und da fahren wir morgen hin.“ (A.a.O., S. 98) Maik mag zwar nicht glauben, dass es eine Gegend namens „Walachei“ wirklich gibt. Aber die Hartnäckigkeit seines Freundes bringt ihn dazu, den Wikipedia-Eintrag zu „Walachei“ zu lesen, sich dann – wie es im Roman heißt – „wirklich [...] Gedanken zu machen“ (a.a.O., S. 100) und schließlich mit Tschick zu einer Reise aufzubrechen, die sie zwar nicht in die reale, aber dafür in die metaphorische Walachei führt, d.h. in seltsame, abgelegene Gegenden fernab der ihnen vertrauten Umgebung.

Die Szene kann als Beschreibung einer Fremdheitserfahrung verstanden werden, in der der Ich-Erzähler Maik mit einer Herausforderung konfrontiert wird, die geeignet ist, nicht nur sein geographisches Koordinatensystem durcheinander zu bringen, sondern darüber hinaus – wie zu zeigen sein wird – auch sein gesamtes Welt- und Selbstverhältnis in Frage zu stellen. Der Roman soll deshalb im Folgenden als Bezugspunkt für die Fragestellung dienen, inwiefern Fremdheitserfahrungen, wie sie dort beschrieben werden, als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse begriffen werden können. Bevor ich mich dem Roman zuwende, ist allerdings zu klären, was in diesem Kontext unter *Bildung* und was unter *Fremdheitserfahrungen* verstanden werden soll. Deshalb werde ich zunächst kurz auf das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse eingehen, das meinen Überlegungen zugrunde liegt, um in einem zweiten Schritt Bernhard Waldenfels' philosophische Konzeption der Erfahrung des Fremden zu erörtern und für bildungstheoretische Reflexionen fruchtbar zu machen. Im dritten Teil des Vortrags sollen diese theoretischen Überlegungen dann am Beispiel des Romans *Tschick* auf ihre Tragfähigkeit geprüft werden.

---

<sup>1</sup> Vortrag bei der 4. Psychoanalytischen Herbstakademie „Fremde im Kopf. Zwischen Faszination,

## 1. Zum Konzept transformatorischer Bildungsprozesse

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse stellt einen Versuch zur Reformulierung des Bildungsbegriffs dar, der auf die Kritik am klassischen Bildungsgedanken reagiert, wie sie seit den 1960er Jahren vorgebracht wurde. Dabei wurde dem Bildungsbegriff u.a. vorgeworfen, er sei aufgrund seiner ideen- und sozialgeschichtlichen Herkunft aus der Zeit um 1800 einer idealisierenden und harmonisierenden Auffassung individueller Entwicklung verpflichtet und tendiere zur Ausblendung von Konflikten und Widersprüchen sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene. Zum ändern richtete sich die Kritik im Zuge der Entwicklung der Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlichen Forschungsdisziplin gegen die fehlende Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs an *empirische* Untersuchungen. Eine Aktualisierung des Bildungsbegriffs sollte deshalb einerseits den soziokulturellen Bedingungen gegenwärtiger Gesellschaften (einschließlich deren Widersprüchen und Konfliktlinien) Rechnung tragen und andererseits die empirische Erforschung von Bildungsprozessen, ihrer Bedingungen und ihrer Verlaufsformen ermöglichen, ohne das kritische Potential des Bildungsbegriffs preiszugeben.

Das Konzept transformatorischer Bildungsprozesse versucht, diesen Anforderungen gerecht zu werden und entwirft eine Auffassung von Bildung, die den kritischen Anschluss sowohl an gesellschaftstheoretische Überlegungen als auch an empirische Forschungen erlaubt. Es geht zurück auf Rainer Kokemohr, einen emeritierten Erziehungswissenschaftler dieser Universität, der seit den 1980er-Jahren entsprechende Überlegungen entwickelt hat (vgl. Kokemohr 2007). Der Grundgedanke des Konzepts lässt sich am besten erläutern, wenn man *Bildungsprozesse* von *Lernprozessen* unterscheidet, wie es Winfried Marotzki (1990, S. 32 ff.) im Anschluss an Kokemohr vorgeschlagen hat. Während *Lernen* als Aufnahme neuer Informationen verstanden werden kann, handelt es sich bei Bildung um höherstufige Lernprozesse, bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch die Art und Weise der *Informationsverarbeitung* sich verändert. Bildung ist demnach – um eine aktuellere Formulierung aufzugreifen – nicht nur als Kompetenzerwerb, sondern vielmehr als eine grundlegende Veränderung der gesamten Person zu begreifen.

Eine zweite Grundannahme betrifft die Frage, was den *Anlass* für Bildungsprozesse darstellt. Während im klassischen Bildungsdenken (wie etwa bei Wilhelm von Humboldt) Bildung als harmonischer, einem inneren „Drang“ folgender Prozess der Entfaltung von „Kräften“ verstanden wurde (vgl. Humboldt 1960-81, Bd. I, S. 64), begreift das hier vorzustellende Konzept Bildung vielmehr als ein krisenhaftes Geschehen, das auf die Herausforderung durch neuartige Problemlagen reagiert, die mit den bisher verfügbaren Mitteln nicht mehr angemessen bearbeitet werden können.

Formelhaft verdichtet kann man dieses Konzept so zusammenfassen, dass Bildung darin verstanden wird als ein (1) Prozess der *Transformation* (2) grundlegender Figuren des *Welt- und Selbstverhältnisses* (3) in Auseinandersetzung mit

*Krisenerfahrungen*, die die etablierten Figuren des bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses in Frage stellen.

Zerlegt man diese Definition in ihre Bestandteile, so ergeben sich daraus folgende drei Fragen, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse beantworten müsste:

1. Welche begrifflichen Konzepte sind geeignet, um Welt- und Selbstverhältnisse, die diesem Verständnis zufolge den Gegenstand von Bildungsprozessen ausmachen, theoretisch zu erfassen? Anders formuliert: Wie kann man genauer beschreiben, *was* in transformatorischen Bildungsprozessen einer grundlegenden Veränderung unterzogen wird?
2. Wie lassen sich die Krisenerfahrungen, die den Anlass für solche Bildungsprozesse darstellen, genauer bestimmen? Gibt es so etwas wie typische gesellschaftliche oder individuelle Problemlagen, die Bildungsprozesse erforderlich machen oder zumindest nahe legen?
3. Wie sind die Prozesse der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen näher zu beschreiben? Was sind förderliche bzw. hinderliche Bedingungen dafür, dass in Auseinandersetzung mit jenen Krisenerfahrungen, von denen eben die Rede war, nicht die bisherigen Welt- und Selbstverhältnisse reetabliert werden, sondern *neue* Figuren entstehen?

Im Folgenden soll nun versucht werden, eine philosophische Konzeption der Erfahrung des Fremden daraufhin zu prüfen, was sie zur Beantwortung dieser drei Fragen beitragen kann. Dahinter steht die Vermutung, dass die Begegnung mit dem Fremden in besonderer Weise als Anlass oder Herausforderung für Bildungsprozesse im skizzierten Sinn verstanden werden kann.

## **2. Bernhard Waldenfels' Begriff der Erfahrung des Fremden<sup>2</sup>**

Im Zentrum der folgenden Überlegungen steht dabei die Konzeption der Erfahrung des Fremden, die Bernhard Waldenfels in seinen mehrbändigen *Studien zur Phänomenologie des Fremden* vorgelegt hat (vgl. bes. Waldenfels 1997, S. 16-53). Das besondere Interesse gilt dabei der zweiten gerade genannten Frage, also der Frage, welche typischen Problemkonstellationen es gibt, die transformatorische Bildungsprozesse herausfordern. Denn Waldenfels' Konzeption der Fremderfahrung bietet, wie zu zeigen sein wird, eine bildungstheoretisch fruchtbare Beschreibung der Irritation, zu der Begegnungen mit dem Fremden führen können. Im Laufe der Auseinandersetzung mit Waldenfels' Überlegungen wird sich allerdings herausstellen, dass seine Konzeption auch im Blick auf die beiden anderen Fragen nach der Grundstruktur von Welt- und Selbstverhältnissen sowie nach Verlaufsformen und Bedingungen ihrer Transformation von Interesse ist.

---

<sup>2</sup> Einige der folgenden Formulierungen sind Koller 2012 (S. 79-86) entnommen.

## 2.1. Waldenfels' Begriff der Erfahrung und eine erste Umschreibung des Fremden

Ausgangspunkt von Waldenfels' Überlegungen ist der Befund, dass das Fremde seit Beginn der Neuzeit – und d.h. seit dem Auseinanderbrechen einer metaphysischen „großen Gesamtordnung“ – in *radikaler* Form in Erscheinung trete, während es zuvor nur in „gebändigter“ Weise aufgetaucht sei, weil es stets im Rahmen eines übergreifenden mythischen oder kosmischen Ordnungsgefüges gesehen wurde (Waldenfels 1997, S. 16). Die Originalität von Waldenfels' Befragung dieser radikalen Erscheinungsform des Fremden besteht darin, dass sie davon ausgeht, dass das Fremde nicht einfach nur ein „Für-Uns“ ist, d.h. ein Objekt unseres Wahrnehmens, Denkens und Handelns, sondern etwas, von dem ein *Anspruch* ausgeht, der dieses „Fürunssein sprengt und uns selbst in unserer Eigenheit in Frage stellt“ (a.a.O., S. 18).

Von Anfang an macht Waldenfels also klar, dass das Fremde weder ein bloßes Objekt unserer Wahrnehmung noch ein Konstrukt unserer kognitiven Tätigkeit ist, sondern ein Phänomen eigener Qualität, von dem besondere Wirkungen ausgehen. Noch deutlicher wird dies in dem Begriff der *Erfahrung*, den Waldenfels im Anschluss an Husserl entfaltet und der zentrale Bedeutung für seine Auseinandersetzung mit dem Phänomen des Fremden hat. Dieser Begriff der Erfahrung weist drei Bestimmungen auf: *Erstens* ist Erfahrung für Waldenfels keine bloße Konstruktion im Sinne eines Konstruktivismus gleich welcher Prägung, sondern ein Geschehen, in dem, wie er schreibt, die „Sachen selbst“ zutage treten (a.a.O., S. 19). Für dieses Zutage-Treten der Sachen sei ein „wiederholter Umgang“ mit ihnen erforderlich, der auch „Leiden und Enttäuschungen“ einschließe (ebd.). Dem Subjekt kommt dabei also nicht einfach die Rolle eines Aktivitätszentrums zu, sondern auch und vor allem die einer *erleidenden* Instanz. Wenn man davon spricht, eine *Erfahrung zu machen*, bedeutet *machen* Waldenfels zufolge nicht etwa *herstellen*, sondern vielmehr soviel wie *etwas durchmachen* (ebd.). Erfahrung ist also für Waldenfels kein Objekt, keine feststehende *Gegebenheit* und kein gesichertes *Resultat*, nichts, was man besitzen oder worüber man verfügen könnte, sondern vielmehr ein *Prozess*, indem uns etwas *widerfährt*.

*Zweitens* ist Erfahrung Waldenfels zufolge durch „Intentionalität“ gekennzeichnet, d.h. dadurch, dass uns „*etwas als etwas*, also in einem bestimmten Sinn, einer bestimmten Gestalt, Struktur oder Regelung erscheint“ (ebd.). Der Gegenstand selbst und die Art, wie er uns erscheint, können deshalb nicht voneinander getrennt werden.

Daraus folgt schließlich *drittens*, dass der Begriff der Erfahrung auf eine bestimmte, aber jeweils kontingente Ordnung verweist, die dafür sorgt, dass uns dieses ‚etwas‘ *so und nicht anders* erscheint. Eine solche Ordnung ist deshalb für Waldenfels deshalb stets selektiv und exklusiv; d.h. sie bevorzugt bestimmte Erfahrungsmöglichkeiten und schließt andere aus.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich nun eine erste Definition oder *Umschreibung* des Fremden. Das Fremde ist (oder besser: es *erscheint*) Waldenfels zufolge (als) das, was sich dem „Zugriff [einer *gegebenen*] Ordnung entzieht“ (a.a.O., S. 20). An dieser Formulierung ist dreierlei hervorzuheben:

Zum einen handelt es sich bei diesem Begriff des Fremden nicht um einen *absoluten*, sondern um einen *relationalen* Begriff, der nur in Relation zu einer jeweiligen „Ordnung“ zu bestimmen ist (a.a.O., S. 37). Die Rede von einem „Fremden schlechthin“ ist deshalb Waldenfels zufolge ebenso unsinnig wie die von einem „Links überhaupt“ (a.a.O., S. 23). Damit geht einher, dass, seitdem mit Beginn der Neuzeit die Vorstellung einer einzigen, alles umfassenden Ordnung fragwürdig geworden ist, auch mit einer Vielzahl von Fremdheiten gerechnet werden muss; in Waldenfels' Worten: „so viele Ordnungen, so viele Fremdheiten“ (a.a.O., S. 33).

Zum anderen ist das Fremde auch nicht einfach als ein bloßes *Objekt* zu verstehen, das von der jeweils gültigen Ordnung aus eindeutig definiert werden könnte – und sei es nur in negativer Weise als das, was sich entzieht. Waldenfels denkt das Sich-Entziehen des Fremden vielmehr als eine *aktive* Bewegung, die vom Fremden selbst ausgeht, bzw. als einen „*Anspruch*“, d.h. als etwas, das *an uns* gerichtet ist (a.a.O., S. 30).

Drittens schließlich impliziert die Auffassung des Fremden als das, was sich einer gegebenen Ordnung entzieht, dass dieses Fremde nicht einfach mit dem *Anderen* gleichgesetzt werden kann. Fremdheit ist für Waldenfels nicht einfach dasselbe wie Andersheit oder Differenz. Während das Andere vom Selben unterschieden ist und d.h. von einem unabhängigen Ort aus *unterschieden werden* kann (im Sinne von *a ist nicht gleich b*), gilt für das Fremde, dass es *sich selbst* vom Eigenen *unterscheidet* und von diesem durch eine Schwelle getrennt ist, für die es kein gemeinsames, übergreifendes Drittes gibt. So sind Waldenfels zufolge Äpfel und Birnen insofern anders, als sie von einem unabhängigen Beobachterstandpunkt aus *unterschieden werden* können, während Mann und Frau einander insofern fremd sind und *sich selbst* voneinander *unterscheiden*, als man diese Unterscheidung nur *als Mann* oder *als Frau* treffen kann und kein Außerhalb dieser Unterscheidung existiert. (Und daran ändert sich auch nichts, wenn man die Zahl der Geschlechter vervielfacht.)

## **2.2. Die paradoxe Struktur der Erscheinungsweise des Fremden**

Was heißt das nun für die Frage nach der Erfahrung des Fremden? Ich hatte Waldenfels' Formulierung, wonach das Fremde sich dem Zugriff einer gegebenen Ordnung entzieht, nicht als Definition, sondern als Umschreibung bezeichnet. Denn Waldenfels legt Wert darauf, dass man dem Fremden nicht auf *ontologischem* Weg beikomme, also nicht durch die Frage, was das Fremde *ist*, sondern vielmehr *phänomenologisch*, d.h. durch die Frage, wie das Fremde uns *erscheint* bzw. als was es *sich zeigt*. Waldenfels fasst seine Antworten auf die Frage nach

der Erscheinungsweise des Fremden in unterschiedlichen Formulierungen, denen eines gemeinsam ist, nämlich dass es sich jeweils um *paradoxe* Aussagen handelt.

In einer ersten Annäherung unterscheidet Waldenfels zunächst verschiedene Bedeutungen oder Aspekte des Wortes „fremd“, nämlich zum einen den Aspekt des *Ortes* (d.h. das, was außerhalb des eigenen Bereichs liegt; lat. *externum*), zum andern den Aspekt des *Besitzes* (das, was einem anderen gehört; lat. *alienum*) und schließlich den Aspekt der *Art* (das, was von anderer Art ist; lat. *insolitum*) (a.a.O., S. 20). Unter diesen drei Aspekten ist für Waldenfels der erste, also der Ortsaspekt, der wichtigste. Dem ersten Band seiner „Studien zur Phänomenologie des Fremden“ gibt er deshalb den Titel „Topographie (also soviel wie Ortsbeschreibung) des Fremden“. Und die Frage nach der Erscheinungsweise des Fremden formuliert er folgerichtig als Frage nach dem *Ort* des Fremden in der Erfahrung bzw. nach dessen „Zugänglichkeit“. In diesem Zusammenhang findet sich nun eine erste jener paradoxen Formulierungen für die Erscheinungsweise des Fremden, die Waldenfels in diesem Fall von Husserl übernimmt: Das Wesen des Fremden werde von Husserl verortet „in der bewährbaren Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (a.a.O., S. 25). Fremd ist für Waldenfels bzw. Husserl mithin dasjenige, was nur insofern zugänglich ist, als es sich ursprünglich durch Unzugänglichkeit auszeichnet.

Dabei grenzt Waldenfels die Erfahrung des Fremden von einer einfachen Negation ab, indem er sie ausdrücklich „vor dem Gegensatz von Ja und Nein“ ansiedelt (a.a.O., S. 26). Im Unterschied zum Konzept der *negativen Erfahrung*, wie es sich etwa bei dem Bildungsphilosophen Günter Buck (1981) findet, besteht Fremderfahrung für Waldenfels also nicht einfach in der Enttäuschung einer Erwartung oder in der Negation eines Erfahrungshorizonts. Die Erscheinungsweise des Fremden unterscheidet sich von der Negation vielmehr dadurch, dass sie neben *wahr* und *falsch*, d.h. neben Affirmation und Negation, eine dritte Möglichkeit eröffnet, nämlich das *Paradox*: *Etwas* erscheint uns auf eine bestimmte Weise, und gerade *weil* es uns so erscheint, erscheint es *zugleich* als sein Gegenteil.

Die dritte und vielleicht wichtigste paradoxe Formulierung, die Waldenfels für die Beschreibung der Erscheinungsweise des Fremden findet, lautet: „Das Fremde zeigt sich, indem es sich uns entzieht“ (Waldenfels 1997, S. 42). Inwiefern sich das Fremde uns entzieht, ist nach dem bisher Gesagten leicht zu verstehen: Das Fremde entzieht sich uns insofern, als es sich der jeweils geltenden Ordnung entzieht. Aber inwiefern *zeigt* es sich, gerade in dem es sich entzieht? Vielleicht lässt sich das Gemeinte durch ein Gegenbeispiel erschließen, bei dem sich etwas einer Ordnung entzieht, *ohne* sich zu zeigen. So könnte man etwa sagen, dass uns die Bewohner anderer Kontinente, erst dann oder insofern als fremd erscheinen, wenn bzw. als sie sich uns in irgendeiner Weise zeigen. In jedem Fall gilt, dass das Sich-Zeigen von Waldenfels als eine *aktive* Bewegung des Fremden verstanden wird, die darin besteht, in unsere Ordnung einzubrechen, uns heim-

zusuchen und in Unruhe zu versetzen (vgl. ebd.) oder, wie es an anderer Stelle heißt, „unseren Intentionen zuvor[zu]kommen, sie [zu] durchkreuzen, von ihnen ab[zu]weichen, sie [zu] übersteigen“ (a.a.O., S. 51).

Insofern weist die Waldenfelsche Erfahrung des Fremden einige Ähnlichkeiten mit dem auf, was Sigmund Freud (#) als Erfahrung des „Unheimlichen“ beschrieben hat. Unheimlich ist für Freud bekanntlich das, was eigentlich ‚heimlich‘ (im Sinne von ‚verborgen‘, ‚geheim‘) hätte bleiben sollen, aber erschreckender Weise doch ans Tageslicht getreten ist. Ähnlich wie das Fremde Waldenfels zufolge in unsere Ordnung einbricht und diese durchkreuzt, bricht auch das Unheimliche bei Freud in die Ordnung oder in das ‚Heim‘ unseres Bewusstseins ein, sucht uns heim, ängstigt und beunruhigt uns. In etwas anderer Akzentuierung als Waldenfels vermag Freud allerdings an Beispielen wie dem Doppelgängermotiv zu zeigen, dass die ängstigende Wirkung des Unheimlichen darauf beruht, dass es gerade „nichts Neues oder Fremdes, sondern etwas dem Seelenleben von alters her Vertrautes [ist], das ihm nur durch den Prozeß der Verdrängung entfremdet worden ist“ (a.a.O., S. ). Das macht deutlich, dass die Ordnung, innerhalb derer uns etwas als fremd oder unheimlich erscheint, keine unveränderliche Größe darstellt, sondern etwas Dynamisches, das historischen bzw. biographischen Veränderungen unterworfen sein kann.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem Fremden bei Waldenfels und Freuds Unheimlichem scheint darin zu bestehen, dass das Unheimliche stets ängstigt, während die Wirkung der Erfahrung des Fremden von Waldenfels als *ambivalent* beschrieben wird: Sie kann bedrohlich sein, aber auch verlockend, kann als Konkurrenz für das Eigene erscheinen, aber auch als Eröffnung neuer Möglichkeiten. (In durchaus ähnlicher Weise siedelt übrigens ja auch der Untertitel dieser Herbstakademie das Verhältnis zum Fremden „zwischen Faszination, Angst und Hass“ an.) Dieser Unterschied ist aber nur ein scheinbarer, denn auf der einen Seite beruht ja auch die ängstigende Wirkung des Unheimlichen Freud zufolge auf einer Affektumwandlung, bei der im Zuge der Verdrängung aus einem Wunsch oder einer anderen positiv besetzten Vorstellung Angst entsteht. Und auf der anderen Seite gilt auch für die Erfahrung des Fremden bei Waldenfels, dass es sich dabei – wie ambivalent auch immer deren Wirkung sein mag – in jedem Fall um eine *Beunruhigung* handelt.

Die Nähe zwischen der Erfahrung des Fremden, wie Waldenfels sie beschreibt, und Freuds Konzept des Unheimlichen kommt schließlich auch darin zum Ausdruck, dass beide Konzeptionen es erlauben, sich das Fremde bzw. Unheimliche nicht nur als von außen kommend vorzustellen, sondern auch die Möglichkeit zu denken, dass Menschen *sich selbst* fremd (oder unheimlich) werden. Diese Einsicht, die etwa auch Julia Kristeva (#) in ihrem Buch *Fremde sind wir uns selbst* darlegt, wäre sonst einigermaßen problematisch, weil sie die Unterscheidung zwischen Eigenem und Fremden einzureißen droht. Aber wenn das Fremde das ist, was sich uns zeigt, indem es sich entzieht, kann es (bzw. die Beunruhigung,

die von ihm ausgeht) nicht nur ‚von außen‘ kommen, sondern gewissermaßen auch ‚von innen‘: Etwas *in* oder *an* uns selbst (wie z.B. unsere Träume) kann uns als fremd (oder unheimlich) erscheinen, indem es sich unserem durch eine bestimmte Ordnung strukturierten Zugriff, unseren Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten entzieht. In diesem Sinne lässt sich sagen, dass Fremdes sowohl *inter-* als auch *intrapersonell* – und ebenso *inter-* wie *intrakulturell* – in Erscheinung treten kann.

### **2.3. Reaktionen auf die Erfahrung des Fremden**

Vor dem Hintergrund der Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse ist nun vor allem die Frage interessant, in welcher Weise Menschen auf die Erfahrung des Fremden und die damit verbundene Beunruhigung reagieren. Waldenfels unterscheidet drei Formen solcher Reaktionen:

Eine erste Form beruht auf der *Gleichsetzung von Fremdem und Feind*. Wenn die Beunruhigung durch das Fremde vor allem als Bedrohung wahrgenommen wird, erscheint das Fremde als potentieller Feind. Aus dieser Gleichsetzung folgt, dass die Reaktion auf das Fremde in erster Linie darin besteht, es bis hin zur physischen Vernichtung auszugrenzen und auszusondern.

Eine zweite Reaktionsform stellt die *Aneignung des Fremden* dar, d.h. dessen Absorption und Vereinnahmung. Kennzeichen dieser Reaktion auf das Fremde sind zum einen die Affirmation des Eigenen, das fraglos als Norm vorausgesetzt wird, und zum andern die Subsumtion des Fremden unter diese Norm, was dazu führt, dass das Fremde seiner Fremdheit beraubt und dem Eigenen assimiliert wird.

Eine dritte Form der Reaktion auf das Fremde, die dieses weder vernichtet noch seiner Fremdheit beraubt, besteht schließlich in dem, was Waldenfels „Antworten auf den Anspruch des Fremden“ nennt (Waldenfels 1997, S. 50). Anders als die beiden anderen Umgangsweisen geht diese Form der Reaktion nicht vom Eigenen aus, sondern von der Beunruhigung durch das Fremde und begreift diese Beunruhigung als Herausforderung oder eben als *Anspruch*: „Das Fremde wäre das, worauf wir antworten und zu antworten haben, was immer wir sagen und tun.“ (a.a.O., S. 51) 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. Dabei unterscheidet Waldenfels zwischen *reproduktiven* und *produktiven* Antworten auf den Anspruch des Fremden (vgl. a.a.O., S. 53): Reproduktiv wäre eine Antwort, die einen bereits existierenden Sinn wieder- oder weitergibt, während produktive Antworten Neues hervorbringen. Eine solche Neuschöpfung ist jedoch, wie Waldenfels hervorhebt, keineswegs Werk des Subjekts selber, sondern vielmehr etwas, was *zwischen* dem Subjekt und dem Fremden entsteht und deshalb *keinem* von beiden gehört.



#### **2.4. Zur Bedeutung von Waldenfels' Konzeption der Fremderfahrung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse**

Ich komme nun zur Frage, welche Bedeutung Waldenfels' Konzeption der Fremderfahrung für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse besitzt. Implizit nimmt Waldenfels auf alle drei eingangs skizzierten Fragen Bezug, die eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse zu beantworten hätte. So lässt sich im Blick auf die Frage nach dem *Anlass* von Bildungsprozessen die Erfahrung des Fremden im Sinne von Waldenfels als *eine* typische Herausforderung für transformatorische Bildungsprozesse verstehen. Die Frage nach einer genaueren theoretischen Erfassung der Grundstrukturen menschlicher Welt- und Selbstverhältnisse kann man mit Waldenfels dahingehend beantworten, dass Welt- und Selbstbezüge vor allem durch die *Ordnungen* bestimmt werden, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturieren. Und in Bezug auf die Frage nach den Verlaufsformen und Bedingungen, unter denen in transformatorischen Bildungsprozessen Neues entsteht, wäre mit Waldenfels zu sagen, dass neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses als produktive Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen.

Den wichtigsten Beitrag zur Ausarbeitung einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse stellt dabei Waldenfels' Beschreibung der Fremderfahrung selbst dar. Die Erfahrung dessen, was sich zeigt, indem es sich dem Zugriff einer je herrschenden Ordnung entzieht, kann insofern als eine Herausforderung für Bildungsprozesse verstanden werden, als dieses Sich-Entziehen die Ordnung in Frage stellt, die unserem Wahrnehmen, Denken und Handeln und damit unserem Welt- und Selbstverständnis zugrunde liegt. Entscheidend gegenüber anderen Möglichkeiten, den Anlass transformatorischer Bildungsprozesse theoretisch zu erfassen, ist dabei, dass Waldenfels die Konfrontation mit dem Fremden nicht als einfache Negation beschreibt, sondern als paradoxe Irritation.

Anregend für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse scheint mir außerdem die Betonung, die Waldenfels auf die *responsive* Struktur der Fremderfahrung legt. Indem er das Fremde nicht einfach als Objekt oder Konstrukt vom Standpunkt des Selbst aus bestimmt, sondern das Sich-Entziehen als Aktivität des Fremden auffasst, wird deutlich, dass Bildungsprozesse angesichts der Herausforderung durch Fremderfahrungen nicht einfach als Selbst-Bildung verstanden werden können, deren Zentrum das sich bildende Subjekt selber wäre. Transformatorische Bildungsprozesse sind mit Waldenfels vielmehr als *responsives* Geschehen zu begreifen, das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht.

Offen bleibt in Waldenfels' Konzeption im Blick auf die beiden anderen eingangs skizzierten Fragen freilich zweierlei. Zum einen ist der zentrale Begriff der Ordnung, der für die relationale Bestimmung des Fremden entscheidend ist, zu abstrakt, um damit die Grundfiguren von Welt- und Selbstverhältnissen genauer

beschreiben zu können. Klar ist nur, dass Welt- und Selbstbezüge als Ordnungen gefasst werden können, die zugleich selektiv und exklusiv wirken; genauer zu bestimmen wäre freilich, *was* durch die Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses jeweils *auf welche Weise* geordnet wird.

Zum andern vermag Waldenfels' Konzeption über den wichtigen Hinweis auf die Responsivität dieses Geschehens hinaus nicht genauer zu klären, wie in Reaktion auf die Beunruhigung durch das Fremde *neue* Antworten und damit möglicherweise auch neue *Ordnungen* bzw. neue *Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses* entstehen. Deutlich wird nur, dass das produktive Potential *nicht* dem sich bildenden Subjekt selbst innewohnt, sondern in dem Zwischenraum zwischen Subjekt und dem Fremden zu verorten ist. Unklar bleibt bei Waldenfels jedoch, welche Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit in diesem *Zwischen* Neues entstehen kann, und welche Verlaufsstrukturen dieser Transformations- bzw. Entstehungsprozess aufweist.

### **3. Analyse eines Beispiels: Wolfgang Herrndorfs Roman *Tschick*<sup>3</sup>**

Statt diesen Fragen nun theoretisch weiter nachzugehen, soll im Folgenden ein anderer Weg eingeschlagen werden. Im dritten und letzten Teil meines Vortrags möchte ich vielmehr versuchen, die Fruchtbarkeit der skizzierten Bildungsauffassung an einem literarischen Beispiel zu erproben, das als exemplarische Darstellung eines Bildungsprozesses in Auseinandersetzung mit Fremdheitserfahrungen verstanden werden kann. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen dabei zwei Fragen. Zum einen geht es darum, genauer herauszuarbeiten, inwiefern die Begegnung mit dem Fremden im Sinne einer krisenhaften Erfahrung einen Anlass für Bildungsprozesse darstellen kann. Zum andern soll untersucht werden, welche Bedingungen dazu beitragen, dass es im Zuge solcher Begegnungen tatsächlich zur Entstehung *neuer* und nicht zur Restabilisierung *etablierter* Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses kommt.

Die besondere Qualität literarischer Quellen beruht dabei darauf, dass sie individuelle Erfahrungen und Entwicklungen weitaus konkreter, anschaulicher und differenzierter zu beschreiben vermögen, als dies theoretischen Arbeiten in der Regel möglich ist (vgl. Koller 2014a). Als entscheidende methodische Herausforderung kann dabei gelten, dass es nicht darum geht, literarische Texte nur zur Illustration bereits vorhandener theoretischer Konzepte einzusetzen. Es kommt vielmehr darauf an, das Irritationspotential solcher Texte zu nutzen, um neue Einsichten hervorzubringen und die der Analyse bzw. Interpretation zugrunde liegenden theoretischen Konzepte in Frage zu stellen, weiter zu entwickeln oder gänzlich zu transformieren. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten sollte also zumindest potentiell selber als transformatorischer Bildungsprozess für den Interpreten angelegt sein.

---

<sup>3</sup> Einige der folgenden Formulierungen sind Koller 2014b entnommen.

Das Beispiel, das im Folgenden auf diese Weise analysiert werden soll, ist der 2010 erschienene Roman „Tschick“ des 2013 verstorbenen Wolfgang Herrndorf. Der Roman erzählt die Geschichte einer abenteuerlichen Fahrt durch Ostdeutschland, die zwei Jugendliche mit einem gestohlenen Lada unternehmen. Ich-Erzähler ist der 14-jährige Maik, der in die achte Klasse des Gymnasiums geht und mit seinen Eltern, einem gescheiterten Immobilieninvestor und dessen alkoholkranker Frau, am Rande von Berlin-Marzahn in einer Villa mit Swimmingpool lebt. Die Story beginnt am Anfang der Sommerferien. Maik hat zwei Wochen ohne seine Eltern vor sich, da die Mutter sich so lange auf einer „Beautyfarm“ befindet (wie der von ihr erfundene Tarnname für die Entzugsklinik lautet), während der Vater die Zeit für eine so genannte „Geschäftsreise“ mit seiner jungen und hübschen Assistentin nutzt. Über die unverhoffte Freiheit kommt bei Maik jedoch keine rechte Freude auf, da er nicht zur Geburtstagsparty seiner Klassenkameradin Tatjana eingeladen wurde, in die er heftig verliebt ist. Da kreuzt Tschick auf, der eigentlich Andrej Tschichatschow heißt und erst vor kurzem neu in Maiks Klasse gekommen ist. Tschick ist Russlanddeutscher, wohnt in einem Plattenbau, kommt manchmal mit Alkoholflasche in die Schule und wird gerüchteleise mit der Russenmafia in Verbindung gebracht, hat es aber immerhin innerhalb von vier Jahren von der Förderschule bis ins Gymnasium geschafft. Er überredet Maik, mit ihm in einem geklauten Lada zu Tatjanas Party zu fahren (Tschick ist einer der wenigen aus der Klasse, die dort ebenfalls nicht eingeladen sind) und dann gemeinsam zu einer Urlaubsreise aufzubrechen.

Widerstrebend lässt Maik sich auf den Vorschlag ein, doch da sie weder eine Straßenkarte mitgenommen haben noch jemand nach dem Weg fragen können (man würde ja sofort erkennen, dass sie mit ihren 14 Jahren nicht alt genug sind, Auto zu fahren), verläuft die Fahrt eher chaotisch. Allerdings konfrontiert sie die beiden mit einer Reihe seltsamer Landschaften und nicht weniger seltsamer Menschen. Nach zwei Unfällen landen die beiden Ausreißer schließlich in Polizeigewahrsam, wodurch ihre Reise ein jähes Ende findet.

Wieder zurück in Berlin widersetzt Maik sich dem Rat seines Vaters, die ganze Schuld auf „den Russen“ zu schieben, kommt aber in der Gerichtsverhandlung aufgrund einer günstigen Sozialprognose mit der Auflage davon, 30 Stunden gemeinnützige Arbeit zu verrichten, während Tschick in ein Erziehungsheim eingewiesen wird. Bei seiner Klasse (einschließlich Tatjana) verschafft diese Geschichte Maik ein völlig verändertes Ansehen, besonders als zwei Polizisten in der Schule erscheinen, um ihn wegen eines weiteren gestohlenen Autos zu verhören (mit dessen Diebstahl er freilich nichts zu tun hat).

Maiks Erlebnisse auf der gemeinsamen Reise mit Tschick lassen sich aus der zuvor skizzierten bildungstheoretischen Perspektive als Fremdheitserfahrungen verstehen, bei denen der Protagonist Menschen und Situationen begegnet, die seine vertrauten Wahrnehmungs- und Deutungsmuster nachhaltig in Frage stellen.

Diese irritierenden Erfahrungen beginnen bereits mit der Frage nach dem Ziel der Reise. Wie eingangs zitiert, bildet den Ausgangspunkt dieser Reise Tschicks Vorschlag, mit dem geklauten Lada zu seinem Großvater in die Walachei zu fahren. Zu Maiks Irritation trägt dabei nicht nur Tschicks hartnäckiges Beharren darauf bei, dass es eine Region namens Walachei wirklich gibt, sondern auch die Frage nach Tschicks Herkunft. Als Maik ihn fragt, was er denn nun eigentlich sei, „Russe? Oder Walacheier oder was?“, bzw. – nach Tschicks Verweis auf seinen deutschen Pass – wo er denn herkomme, antwortet Tschick: „Aus Rostow. Das ist Russland. Aber die Familie ist von überall. Wolgadeutsche. Volksdeutsche. Und Banater Schwaben, Walachen, jüdische Zigeuner –“ (Herrndorf 2011, S. 98). Befremdlich an dieser Auskunft ist, dass sie sich der diskursiven Ordnung entzieht, die der Frage nach der Herkunft bzw. der nationalen Zugehörigkeit zugrunde liegt. Tschicks hybride Herkunft bringt ähnlich wie der mehrdeutige Name des vorgeschlagenen Reiseziels das Koordinatensystem Maiks durcheinander, weil es eine eindeutige Zuordnung zu einer nationalen bzw. ethnisch-kulturellen Gruppe unmöglich macht. Der Dialog der beiden Jugendlichen entspricht den aus der Interkulturalitätsdebatte bekannten Berichten vieler Migranten, die, obwohl seit langem in Deutschland lebend oder sogar hier geboren, immer wieder gefragt werden, woher sie denn ‚eigentlich‘ oder ‚ursprünglich‘ stammen. Im Roman wird die solchen Fragen zugrunde liegende Zugehörigkeitsordnung außer Kraft gesetzt, die eindeutige Zuordnungen verlangt und „Mehrfachzugehörigkeiten“ ausschließt. Das bringt Maik in erhebliche Verwirrung, der ebenso wenig glauben mag, dass es „jüdische Zigeuner“ gibt wie dass eine Gegend namens „Walachei“ wirklich existiert.

Die Reise der beiden Jugendlichen stellt also einen Aufbruch ins Ungewisse dar. Da das Ziel unbestimmt-mehrdeutig ist und die beiden Jugendlichen weder eine Landkarte dabei haben noch Autobahnen oder große Straßen zu nutzen wagen, führt die Fahrt sie schneller, als ihnen lieb ist, in die metaphorische Walachei, d.h. in seltsame, abgelegene Gegenden fernab der ihnen vertrauten Zivilisation. Ihre erste Nacht verbringen sie in einem „Meer aus gelbem Weizen“, das sich durch stundenlange Regenfälle in einen ungeheuren Sumpf verwandelt. Später gelangen sie auf eine riesige Müllkippe, baden in einem Stausee in den Bergen und verirren sich schließlich in die Mondlandschaft eines stillgelegten Braunkohletagebaus samt Geisterdorf – um nur einige Stationen der bestens für ein *road movie* geeigneten Romanhandlung zu erwähnen.

Befremdlich für Maik sind aber nicht nur sein Reisegefährte und die Gegenden, in die ihre Reise führt, sondern vor allem die Verhaltensweisen der Menschen, denen sie auf ihrer Fahrt begegnen und die – wie ein Rezensent bemerkt – „so schräg und überraschend sind wie die Landschaften, durch die sie kommen“. Diese Begegnungen lassen sich mit Waldenfels als Erfahrungen des Fremden verstehen, d.h. als Konfrontation mit etwas, das sich gerade darin zeigt, dass es sich der vertrauten Ordnung der Protagonisten entzieht.

So stoßen Maik und Tschick etwa bei der Suche nach einem Supermarkt auf einen Zwölfjährigen, der auf ihre entsprechende Frage antwortet, *sie* würden immer „bei Froehlich“ einkaufen (a.a.O., S. 127). Am Ende werden die beiden von der Mutter des Jungen zum Mittagessen in die Familie eingeladen, zu der noch vier weitere Kinder gehören. Den Höhepunkt des Essens bildet ein seltsames Ritual, bei dem die Verteilung des Nachtischs mittels eines Ratespiels erfolgt, bei dem Fragen aus Harry Potter, Geographie, Wissenschaft, Religion und Politik beantwortet werden müssen. In dem seltsamen Quiz sind die Kinder Maik und Tschick derart überlegen, dass diese die Gelegenheit nutzen und sich erklären lassen, wie man mit Armbanduhr und Sonnenstand die Himmelsrichtung ermitteln kann (was sie zuvor ohne Erfolg versucht hatten). Die strikt an die Perspektive Maiks gebundene Erzählweise bewirkt, dass dessen Irritation sich unwillkürlich auch auf den Leser überträgt. So bleibt das Verhalten der Familienmitglieder so befremdlich, dass man Maiks Fazit beipflichten möchte, der die Familie als „tolle, spinnerte Leute“ beschreibt, die „nett waren und ein bisschen durchgeknallt, verdammt gutes Essen machten und außerdem wahnsinnig viel wussten – außer wo der Supermarkt ist.“ (a.a.O., S. 134)

Aus den weiteren Stationen der Reise, die in ähnlicher Weise als Fremdheitserfahrungen gedeutet werden können, soll eine Episode genauer analysiert werden: die Begegnung mit Isa, einem etwa gleichaltrigen Mädchen, das Maik und Tschick auf einer riesigen Müllkippe über den Weg läuft. Zu dieser Müllkippe gelangen die beiden auf der Suche nach einem Schlauch, mit dem sie – als der Tank ihres Lada plötzlich leer ist – Benzin aus einem fremden Auto zapfen wollen. Obwohl Isas Kontakt mit Tschick und Maik sich zunächst auf den Austausch von Beschimpfungen beschränkt und sie von den Jungen mehrfach verjagt wird, verfolgt das Mädchen die beiden bis zu deren Auto. Dort erweist Isa sich dann als überraschend nützlich, da sie (anders als beiden Jungen) weiß, wie man mit Hilfe eines Schlauchs Benzin aus einem fremden Tank in einen Kanister bekommt.

Weil Isa sich nicht abwimmeln lässt und die Jungen ihr immerhin die Möglichkeit verdanken, ihre Reise fortzusetzen, nehmen sie das Mädchen schließlich im Auto mit. Die gemeinsame Weiterfahrt führt sie an einen Stausee in den Bergen, wo Maik und Isa sich nach einem gemeinsamen Bad näher kommen. Die Fremdheitserfahrung, der Maik sich in dieser Szene ausgesetzt sieht, besteht in der Konfrontation mit einer völlig anderen Art und Weise, über Sexualität zu sprechen. Nachdem Maik Isa auf deren Bitte die Haare geschnitten hat und noch darüber nachdenkt, wie er ihr sagen kann, wie schön er das gefunden habe, fragt Isa ihn völlig unvermittelt: „Hast du schon mal gefickt?“ (a.a.O., S. 171)

Die Szene lässt sich als Darstellung einer Fremdheitserfahrung verstehen, bei der Isas Frage auf beunruhigende Weise in Maiks Sprach- und Gefühlswelt einbricht und sich deren Ordnung nachhaltig entzieht. Die Kunst des Autors besteht hier vor allem darin, die Leser an dieser Fremdheitserfahrung und an dem dadurch ausgelösten Bildungsprozess teilhaben zu lassen, indem sowohl die Irritation als auch Maiks Reaktion darauf anschaulich und einfühlsam beschrieben werden.

Nachdem Maik Isas überraschende Frage verneint hat, setzt sie hinzu: „Willst du?“ (ebd.) Auf Maiks abermals verneinende Antwort folgt dann diese Passage:

„Was hatte Isa da gerade gesagt? Was hatte ich geantwortet? Es waren nur ungefähr drei Worte, aber – was bedeuteten sie? Mein Gehirn nahm ungeheuer Fahrt auf, und ich würde schätzungsweise fünfhundert Seiten brauchen, um aufzuschreiben, was mir in den nächsten fünf Minuten alles durch den Kopf ging. [...] Ich fragte mich [...] hauptsächlich, ob Isa das ernst gemeint hatte, und auch, ob ich das ernst gemeint hatte, als ich gesagt hatte, dass ich nicht mit ihr schlafen will, falls ich das überhaupt gesagt hatte. Aber tatsächlich wollte ich gar nicht mit ihr schlafen. Ich fand zwar Isa toll und immer toller, aber ich fand es eigentlich auch vollkommen ausreichend, in diesem Nebelmorgen dazusitzen und ihre Hand auf meinem Knie zu haben, und es war wahnsinnig deprimierend, dass sie die Hand jetzt wieder weggenommen hatte. Ich brauchte eine Ewigkeit, bis ich mir einen Satz zurechtgelegt hatte, den ich sagen konnte. Ich übte den Satz in Gedanken ungefähr zehnmal, und dann sagte ich mit einer Stimme, die klang, als würde ich gleich einen Herzinfarkt kriegen: ‚Aber ich fand es schön mit deiner ...ähchrrm. Hand auf meinem Knie.‘“ (a.a.O., S. 172)

Die Flut von Gefühlen und Gedanken, die durch Isas unerwartete Frage, ob er Sex mit ihr haben wolle, ausgelöst wird, macht deutlich, wie irritierend diese Frage in seine ‚Ordnung‘ eingebrochen ist. Die Befremdung beruht nicht nur auf der Ungewissheit, was diese Frage und seine Antwort darauf bedeuten bzw. wie ernst beide gemeint waren, sondern auch darauf, dass durch Isas Frage auch die Frage nach seinen eigenen Wünschen aufgeworfen wurde sowie die Frage danach, wie er mit diesen Wünschen und Gefühlen umgehen soll. Insofern könnte man sagen, dass an dieser Stelle beschrieben wird, inwiefern Maik nicht nur Isas Verhalten, sondern vielmehr auch sein eigenes Inneres als fremd erscheint.

Betrachtet man nun Maiks Reaktion auf diese Befremdung aus Waldenfels’ Perspektive, so wäre zunächst einmal daran zu erinnern, dass die beiden Jungen auf der Müllkippe anfangs eher dazu neigten, Isa als Bedrohung bzw. als Feind wahrzunehmen und dementsprechend mit Beschimpfung und Ausgrenzung zu reagieren. Ihr Umgang mit Isa im Blick auf das Benzinabzapfen dagegen ließe sich mit Waldenfels als ‚Aneignung des Fremden‘ interpretieren, die sich Isas Kenntnisse zunutze macht, ohne sich auf ihre Fremdheit wirklich einzulassen. Die im obigen Zitat zum Ausdruck kommende Suche Maiks nach einer Antwort auf Isas befremdliche Frage aber wäre in der Waldenfels’schen Terminologie als ‚produktive Antwort auf den Anspruch des Fremden‘ zu bezeichnen. Produktiv ist diese Antwort insofern, als es Maik, der Mädchen wie Tatjana bisher nur aus der Ferne angehimmelt hat, hier zum ersten Mal innerhalb des Romans gelingt, seine Gefühle einem Mädchen gegenüber selbst in Worte zu fassen. Dass diese Antwort nicht einfach nur Maiks ‚Werk‘ darstellt, sondern – wie es Waldenfels für diese Form des Umgangs mit dem Fremden beschreibt – *zwischen* ihm und Isa entsteht, wird auch am Fortgang der Szene deutlich. Das Gespräch zwischen Isa und ihm geht nämlich so weiter, dass Isa sagt: „Wir könnten ja auch erst mal

küssen. Wenn du magst“ (ebd.), womit sie zwar in demselben schnoddrigen Ton verbleibt wie zuvor, aber zugleich auch ihre Bereitschaft signalisiert, sich auf Maiks zurückhaltenderen Umgang mit Sexualität einzulassen.

Aus dem Küssen wird freilich nichts, weil in diesem Moment Tschick vom Brötchenholen wiederkommt. Aber auch abgesehen davon bleibt die Begegnung mit Isa eine Episode, weil das Mädchen, als sie wenig später auf einem Parkplatz ein paar Reisebusse mit fremdsprachigen Aufschriften entdeckt, von Maik Geld borgt, um sich dieser Reisegruppe anzuschließen und ihre Halbschwester in Prag zu besuchen. Was Maik bleibt, ist nur Isas Versprechen, sich zu melden, sowie eine Verabredung, sich zu dritt in fünfzig Jahren wieder zu treffen.

Aus bildungstheoretischer Perspektive aber bleibt die Frage nach den Bedingungen, die den hier beschriebenen Prozess der Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses ermöglichen oder zumindest begünstigen. Die Antwort, die sich dem Roman auf diese Frage entnehmen lässt, ist eine doppelte. Die erste wird bereits durch den Titel des Romans angedeutet, der ja Tschick zum Titelhelden der Geschichte macht. Folgt man dieser Spur, so lässt sich der Roman als Hinweis darauf verstehen, dass Bildungsprozesse im Sinne der Verflüssigung etablierter Welt- und Selbstverhältnisse dadurch die Beziehung zu signifikanten Anderen befördert werden können, die durch ihre Fremdheit vertraute Denkweisen und Orientierungsmuster in Frage stellen und zugleich durch ihre Zuwendung einen emotionalen Rückhalt bieten, der das Experimentieren mit Welt- und Selbstdeutungen erleichtert. Tschick erweist sich insofern als der eigentliche Held des Romans, als er die gesamte Reise über ein verlässlicher Freund ist, der sich am Ende Maik gegenüber sogar als schwul outet (was er noch niemand anderem gegenüber getan habe) – allerdings erst, nachdem er Maik dessen Wirkung auf Mädchen erklärt und ihn so von dem Gefühl befreit hat, ein Langweiler zu sein.

Die zweite Antwort auf die Frage nach den Bedingungen gelingender transformatorischer Bildungsprozesse wurde in der Rede von der metaphorischen „Walachei“ bereits angedeutet. Entscheidend für die Bereitschaft und die Fähigkeit Maiks, sich aus der Bindung an etablierte Weltdeutungen zu lösen und neue Denk- und Verhaltensweisen auszuprobieren, scheint der Charakter der Reise als eine Art unbestimmter Möglichkeitsraum zu sein, der etablierte Ordnungen außer Kraft setzt und das Experimentieren mit Neuem erlaubt. Der Aufbruch in die „Walachei“ im Sinne eines unbestimmten Irgendwo fernab der gewohnten Koordinaten erweist sich so als ausschlaggebende Öffnung, und es ist kein Zufall, dass die irritierenden Begegnungen mit fremden Menschen und Verhaltensweisen sich in ebenso fremden Situationen und jenseits der gewohnten räumlichen Umgebung Maiks vollziehen. Bildung, so könnte man daraus schließen, bedarf der räumlichen Distanz zum Hergebrachten im wörtlich-geographischen Verständnis wie im übertragenen Sinn einer Lockerung etablierter Ordnungen, und Fremdheitserfahrungen im beschriebenen Sinn stellen dafür in besonderer Weise Gelegenheiten bereit.

Was das für die Orientierungsfunktion des Bildungsbegriffs im Blick auf das pädagogische Handeln bedeutet, wäre Thema eines eigenen Vortrags. Hier sei nur festgehalten, dass der im Roman geschilderte Bildungsprozess sich gerade in *Abwesenheit* pädagogischer Instanzen wie Eltern oder Lehrer vollzieht. Bildung, verstanden als eine durch Fremdheitserfahrungen ausgelöste Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen kann also – folgt man den von *Tschick* gelegten Spuren – ganz unabhängig von pädagogischen Interventionen stattfinden, ja vielleicht müsste man sogar sagen: kann durch pädagogisches Handeln weder bewirkt noch veranlasst werden. Trotzdem aber wäre Pädagoginnen und Pädagogen die Lektüre des Romans ans Herz zu legen – und sei es nur, um eine Ahnung davon zu bekommen, was Bildung *auch* bedeuten kann.

### **Literaturverzeichnis**

- Buck, Günter (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München: Fink.
- Freud, Sigmund (1919/1986): Das Unheimliche. In: ders., Gesammelte Werke, Bd. XII, 6. Aufl., Frankfurt/M.: Fischer, S. 227-278.
- Herrndorf, Wolfgang (2011): *Tschick*. Roman. 7. Aufl. Berlin: Rowohlt.
- Humboldt, Wilhelm von (1960-81): Werke in fünf Bänden, hrsg. von Andreas Flitner & Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kokemohr, Rainer (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Hans-Christoph Koller, Winfried Marotzki & Olaf Sanders (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 13-69.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, Hans-Christoph (2014a): Bildung als Textgeschehen. Zum Erkenntnispotenzial literarischer Texte für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 60, Heft 3, S. 333-349.
- Koller, Hans-Christoph (2014b): Bildung unter den Bedingungen kultureller Pluralität. Zur Darstellung von Bildungsprozessen in Wolfgang Herrndorfs Roman „*Tschick*“. In: Florian von Rosenberg & Alexander Geimer (Hrsg.): Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.



Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.