

polylog 54₂₀₂₅

ZEITSCHRIFT FÜR INTERKULTURELLES PHILOSOPHIEREN

ISSN 1600-6331 ISBN 978-3901989-53 7 € 20,-

Franz Gmainer-Pranzl und Barbara Schellhammer

Erfahrung des »Fremden«

Mit Beiträgen von Mathias Obert, Yukiko Kuwayama, Barbara Schellhammer,
Yves Vendé, Bernhard Leistle und anderen

Sonderdruck

Erfahrung des »Fremden«

hg. von Franz Gmainer-Pranzl und Barbara Schellhammer



- 3 FRANZ GMAINER-PRANZL/BARBARA SCHELLHAMMER
Die Erfahrung des Fremden in interkulturell-philosophischer Perspektive
Einleitung
- 9 BARBARA SCHELLHAMMER
Sensibilisierung oder Selbstbehauptung? Zur Bedeutung einer responsiven Resilienz
- 21 MATHIAS OBERT
Befremden in der Kultur: Einige Überlegungen dazu, was »chinesische Philosophie« nicht ist
- 35 YVES VENDÉ
Chinese Philosophy and Waldenfels' »Phenomenology of the Alien«
- 47 YUKIKO KUWAYAMA
*Die Gefühlskultur und ihre Transformabilität:
Von Ágnes Hellers Gefühlstheorie zu einer interkulturellen Gefühlsphänomenologie*
- 61 BERNHARD LEISTLE
*Begegnung zweier Fremder
Überlegungen zum Verhältnis zwischen Bernhard Waldenfels' Phänomenologie
und interkultureller Philosophie*
- 73 BARBARA NIEDER
Von der Brüchigkeit des Begegnens
- 79 MARTIN MÜHLICH
*Spannungsfeld Atmung.
Überlegungen zu einem alltäglichen, leibkörperlichen Phänomen*
- 85 CORNELIA BRANDSTÖTTER-GUGG
Erziehung als Aneignung, Enteignung oder als Response
- 95 LUCA MARIA SCARANTINO
Ansprache zum 25. Weltkongress für Philosophie am 1. August 2024 in Rom

π' τοπ



- 95 POLYTOP – STIMMEN, BLICKE, NETZWERKE
- 102 BERICHTE, BÜCHER & MEDIEN
- 116 IMPRESSUM
- 117 BESTELLEN

CORNELIA BRANDSTÖTTER-GUGG

Erziehung als Aneignung, Enteignung oder als Response

ABSTRACT

This paper addresses the question of what insights Bernhard Waldenfels' reflections on *appropriation*, *expropriation*, and *responsiveness* can offer with regard to the topic of education. The article was written from an educational-philosophical perspective. First, education is related to *appropriation* and *expropriation* in order to show the consequences that different ways of coping with the alien may have within educational processes. Finally, the relation between pathos and response is examined in order to present an understanding of education as *praxis* (versus *poiesis*) that emphasizes the autonomy of both the educator and the learner (*educandus/educanda*).

KEYWORDS

Education;
appropriation;
expropriation;
responsiveness,

CORNELIA BRANDSTÖTTER-GUGG

ist promovierte Erziehungswissenschaftlerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) an der Medizinischen Universität Wien, Stiftungsprofessur für Pflegewissenschaft, Zentrum für Public Health, Abteilung für Primary Care Medicine.

in: polylog 54/2024:
Erfahrung des »Fremden«
Seite 85–94

EINLEITUNG

Im Folgenden soll das Thema Erziehung, unter Bezugnahme auf die Theorie des Philosophen Bernhard Waldenfels, in einem neuen Licht diskutiert werden. Insbesondere die Annahme, dass Erziehung sowohl als Bewältigung von Fremdem (*Erziehung als Aneignung* und *Erziehung als Enteignung*) als auch als responsives Phänomen verstanden werden kann (*Erziehung als Response*), ist hierbei leitend. In diesem Beitrag soll der Fragestellung nachgegangen werden, *welche Aufschlüsse die Ausführungen von Bernhard Waldenfels zu den Themen Aneignung, Enteignung und Responsivität in Bezug auf das Thema Erziehung geben können*. Die Darstellungen von Erziehung als Aneignung und Erziehung als Enteignung sollen im Folgenden als Beispiele dienen, zu beschreiben, wie sich Erziehung als Bewältigung von Fremdem theoretisch fassen lassen kann. Hierbei dient v. a. der Text *Das Kind als Fremder*¹ von Käte Meyer-Drawe und Waldenfels als Grundlage, da hierbei bereits auf die Themen »Verstehen als Aneignung«² und »Enteignung von Verstehen«³ in pädagogischen Prozessen eingegangen wird. Auf das Feld der Erziehung übertragen, meint die Bewältigung von Fremdem, dass Fremdes im Erziehungsprozess (es sei hier auf die Person der Educanda/des Educandus und/oder des Erziehenden verwiesen) verkannt wird.

Waldenfels sieht das Verhältnis von Pathos und Response als Möglichkeit, auf Fremdes einzugehen/zu antworten, ohne die Fremdheit von Fremdem zu missachten.⁴ Hierbei widerfährt uns etwas, ohne dass das, was uns widerfährt, bereits mit Sinn behaftet wäre. »[Es] 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.«⁵ Das *Widerfahrnis*, von dem wir betrof-

fen sind, verwandelt sich somit sofort in etwas, worauf wir antworten und dem wir über das Antworten Sinn verleihen. Pathos bildet demnach die räumlich und zeitlich situierte Gegebenheit/den Anstoß, von wo aus ein Antworten möglich und nötig wird. Waldenfels sieht im Verhältnis von Pathos und Response das Potential, den Bewältigungsformen von Fremdem, also dem Wechselspiel von Aneignung und Enteignung zu entkommen.⁶ Der Ausweg liegt darin, Fremdes »als Beunruhigung, als Störung, als Getroffensein von etwas«⁷ zu denken, ohne den Transport eines spezifischen inhärenten Sinnes zu unterstellen.⁸ Denn Aneignung und Enteignung beginnt dort, wo Fremdes als gut oder böse interpretiert wird.

In diesem Sinne soll nachfolgend Erziehung als responsives Geschehen als Möglichkeit aufgezeigt werden, um im Erziehungsprozess aufeinander eingehen zu könne, und Eigenes und Fremdes als verflochten zu betrachten.

PHILOSOPHISCHE BILDUNGSTHEORIE

Bei der Bearbeitung des vorliegenden Themas dient die Bildungsphilosophie als Haltung und Zugang.

Scheint Bildungstheorie anfangs, wie der Name vermuten lässt, auf das Thema Bildung beschränkt, zeigt sich nach intensiver Auseinandersetzung, dass es sich vielmehr um eine generelle Denkweise und einen Reflexionshorizont handelt: »Bildungstheoretische Reflexion bietet [...] eine Möglichkeit, gängige Begrifflichkeiten moderner Pädagogik und auch der empirischen Bildungsforschung, [...] kritisch zu hinterfragen«⁹. Neben der Beschäftigung mit Begriffen ist ein wesentlicher Aspekt der Bildungstheorie ihre Nähe zur Philosophie. Bereits Wilhelm von Humboldt verwies in der Hochphase der Bildungstheorie darauf, »dass bildungstheoretische Reflexion grundsätzlich

1 Meyer-Drawe/Waldenfels, *Das Kind als Fremder*, 278ff.

2 Ebd., 278.

3 Ebd., 279.

4 Vgl. Waldenfels, *Topographie des Fremden*, 51.

5 Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 50.

6 Vgl. Waldenfels, *Topographie des Fremden*, 50f.

7 Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 54.

8 Vgl. ebd.

9 Ehrenspeck, *Philosophische Bildungsforschung*, 148.

philosophische Reflexion zu sein hat«¹⁰. Bis weit über die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts steht die Ansicht im Mittelpunkt, dass Pädagogik zur Philosophie gehöre, da sie mit den Denkmitteln dieser agiere.¹¹ So können auch die für die vorliegenden Analysen verwendeten Vorgehensweisen, nämlich die hermeneutische und historisch-systematische, als solche aus der Philosophie erwachsene Denkmittel verstanden werden. Diese sind zu unterscheiden von Methoden der empirischen Forschung.¹²

DER BEGRIFF DER ERZIEHUNG

Erziehung, als ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, stellt ein komplexes pädagogisches Phänomen dar, da es »sowohl einen Prozess wie sein Ergebnis, eine Absicht und ein Handeln (des Erziehers wie des → *educanda/educandus*), einen Zustand des Zöglings und die Bedingungen dieses Zustandes«¹³ umfasst. Diese Komplexität hat zur Folge, dass die Thematisierung von Erziehung über die Darstellung einer kurzen Definition nicht ausreichend ist. Vielmehr muss der Begriff aufgrund seiner vielfältigen Verwendungsformen als klärungsbedürftig verstanden werden.¹⁴ In diesem Kapitel werden wesentliche Facetten des Begriffs der Erziehung, sowie die pädagogisch relevante Frage nach Erziehung als *praxis* oder als *poiesis* thematisiert.¹⁵

Geschichtlich kann die Frage nach Erziehung im Okzident auf Sokrates und Platon zurückgeführt werden.¹⁶ Platon geht der Frage nach, was das Wesen von Erziehung sei und in welcher Weise Erziehung als solche begriffen werden kann.¹⁷ Nach Platon ist »das

Ziel der Erziehung die Bildung des gerechten und vollkommenen Menschen«¹⁸. Es wird deutlich, dass Erziehung nicht ohne Bildung, einem weiteren essenziellen Grundbegriff der Erziehungswissenschaft zu denken ist. Weitere Ausführungen zur Verknüpfung von Bildung mit einer Phänomenologie des Fremden nach Waldenfels finden sich u. a. in dem Text *Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse*?¹⁹.

Erziehung kann allgemein als praktisches Tun verstanden werden,²⁰ wobei *praxis*, im Sinne der griechischen Philosophie als »ein Handeln, das seinen Grund in einem Entschluss des handelnden Subjekts hat, mit Bedacht und in Freiheit von diesem vollzogen wird und am Ende von ihm in dem Maße verantwortet werden muss, als es ihm als seinem Urheber zugerechnet werden kann«²¹, beschrieben wird. Bei den Griechen wurde deutlich zwischen *praxis* in diesem Sinne und *poiesis*, als »herstellendes Machen«²², im Sinne eines Handwerkes, unterschieden.²³ Im Laufe der Geschichte wurde immer wieder die auswirkungsreiche Frage diskutiert, ob Erziehung mit *praxis* oder *poiesis* gleichzusetzen wäre.²⁴ Während Erziehung als *praxis* hierbei auf die Eigenverantwortung und Mündigkeit von Erziehenden und Zöglingen setzt, geht Erziehung als *poiesis* standardisierter nach Methoden und Regeln vor.²⁵ Somit muss einer Erziehung im Sinne von *praxis* eigenständiges Denken vorausgehen, so wie Scheitern hier als Möglichkeit präsent sein muss.²⁶ Genau dieses Scheitern soll bei einer Erziehung als *poiesis* durch die Anwendung von Theorien, Technologien und Methoden verhindert werden, wobei die

10 Ebd., 141.

11 Vgl. ebd., 142.

12 Vgl. ebd., 149.

13 Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 186.

14 Vgl. Prange, *Erziehung als pädagogischer Grundbegriff*, 193.

15 Vgl. Böhm/Schiefelbein/Seichter, *Projekt Erziehung*, 20.

16 Vgl. ebd., 19.

17 Vgl. ebd.

18 Ebd., 20.

19 Brandstötter/Gugg, *Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse*, 611ff.

20 Vgl. ebd., 13.

21 Ebd.

22 Ebd.

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. ebd.

25 Vgl. ebd., 14.

26 Vgl. ebd., 15.

Zu-Erziehenden hierbei objektiviert werden.²⁷ Es wird deutlich, dass es sich bei diesem Thema um ein pädagogisches Grundproblem handelt, geht es doch radikal gesagt um die Frage, »ob man ein gesellschaftlicher Büttel oder ein mündiger Erzieher werden wolle«²⁸. Die Auswirkungen davon, ob Erziehung als *praxis* oder als *poiesis* verstanden wird, sollen an späterer Stelle mit den theoretischen Aspekten von Waldenfels in Verbindung gebracht werden.

DAS KIND ALS FREMDES

Bei Erziehung spielt das Verhältnis zwischen Erziehenden und Educandi eine zentrale Rolle. In den meisten Fällen ist dieses Verhältnis von einem Altersgefälle geprägt, wodurch es bereits von Ungleichheiten bestimmt ist.²⁹ Es treten vor allem Eltern, Erziehungsberechtigte, Pädagog:innen und Lehrer:innen in der Rolle von Erziehenden auf.³⁰ Als Grundlage für die weiteren Überlegungen zum Thema Erziehung ist es nötig, die besondere Rolle des Kindes zu thematisieren. In dem Beitrag *Das Kind als Fremder* (1988) von Meyer-Drawe und Bernhard Waldenfels wird das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in Bezug auf Eigenes und Fremdes thematisiert. Die beiden Autor:innen benennen die Fremdheit des Kindes auf zweifache Weise, denn das Kind »begegnet mir [dem Erwachsenen] nicht nur in der Gegenwärtigkeit eines konkreten Anderen, sondern auch in der Vergangenheit als Kind, das ich [der Erwachsene] einmal war«³¹. In der Fremdheit der eigenen Kindheit sehen Meyer-Drawe und Waldenfels ein Faktum der Verflochtenheit von Eigenem und Fremdem. Hier findet sich dieselbe zeitliche Struktur wie bei Pathos und Response: wenn ich mich auf meine eigene Kindheit beziehe, ist diese bereits vorbei – es erfolgt immer mit zeitlicher Verzögerung.³² Und doch bleibt mir meine

Kindheit als etwas Vertrautes zurück, was als Verbindungsglied zwischen Kindsein und Erwachsensein fungiert.³³ »Kinder sind uns fremd und nah in eins.«³⁴ Dieses Verhältnis ergibt sich einerseits, wie bereits erwähnt, aus der Tatsache, dass alle Erwachsenen selbst einmal Kinder waren, aber die eigene Kindheit von Erwachsenen nur aus der Retrospektive betrachtet werden kann. Andererseits sind Kinder Erwachsenen durch ihr Menschsein nah, aber gleichzeitig fern, da sie nicht den gleichen Ordnungen und Gesetzen unterworfen sind.³⁵

Anzumerken ist, dass im Text von Meyer-Drawe und Waldenfels (1988) rein von der Perspektive der Erwachsenen ausgegangen wird. Es wird zwar sehr wohl angeführt, dass das Kind aufgrund seiner Fremdheit weder als defizitäres Wesen noch als heiliges Wesen verstanden werden dürfe,³⁶ doch auf die Perspektive des Kindes wird nicht eingegangen. Wird das Kind von Seiten Erwachsener als fremd und nah zugleich wahrgenommen, so kann man zu dem Umkehrschluss kommen, dass Erwachsene für das Kind ebenfalls fremd und nah zugleich sind. Eine solche Überlegung wäre relevant, um die Perspektive des Kindes mitzudenken und so eine Hierarchisierung zu vermeiden. Denn wie Waldenfels verdeutlicht, »verbirgt sich [zu oft] hinter der Präntention auf Allgemeinheit ein hierarchisches Gefälle: Europäer sprechen über Europäer und Nichteuropäer, [...], Erwachsene über Erwachsene und Kinder, [...]. In all diesen Fällen ist die eine Seite der Differenz deutlich markiert, die andere nicht«³⁷.

ERZIEHUNG ALS ANEIGNUNG

Nach Waldenfels stellt Aneignung eine Art der Bewältigung von Fremdem dar. Fremdes wird hierbei mit Mitteln der Vernunft und Ordnung an Eigenes an-

27 Vgl. ebd.

28 Ebd., 14.

29 Vgl. Frost, *Erziehung als Generationenverhältnis*, 167.

30 Vgl. ebd.

31 Meyer-Drawe/Waldenfels, *Das Kind als Fremder*, 284.

32 Vgl. ebd., 285.

33 Vgl. ebd.

34 Ebd., 286.

35 Vgl. ebd.

36 Vgl. ebd., 278f.

37 Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 113.

geglichen und dadurch in seiner Fremdheit verkannt. Diese Aneignungsprozesse können in allen Lebensbereichen wirken, immer dann, wenn von der Vormachtstellung der eigenen Vernunft und somit von der Nachrangigkeit einer anderen, fremden Form von Vernunft oder Lebensweise ausgegangen wird.³⁸ Waldenfels führt in diesem Zusammenhang das Beispiel von Kolonialisierung an, um zu verdeutlichen, wie sich Aneignung auswirken kann, und sieht dies als missglückte Form des Umgangs mit Fremdem. Der Philosoph schreibt hierzu: »Kolonialisierung der Lebenswelt« [...] tritt überall auf, wo »fremdes Land« endgültig in Besitz genommen wird, sei es durch Zivilisierung, durch Erziehung oder Heilung, denen heute insgesamt technisch verfeinerte Apparate zu Hilfe kommen«³⁹. In dieser Aussage von Waldenfels findet sich der Aspekt, welcher in diesem Kapitel im Zentrum stehen soll: Erziehungsformen, welche sich als »Kolonialisierung der Lebenswelt«⁴⁰ vollziehen. Das Kind, welches, wie bereits erwähnt, als fremd im doppelten Sinne verstanden werden kann,⁴¹ wird im Rahmen von Aneignung als untergeordnete Vernunftform verstanden, welche es an Eigenes (sei es von Seiten der Eltern, Lehrer:innen, etc.) anzugleichen gilt. Die Bewältigungsbemühungen können auf Angst oder Beruhigung zurückgeführt werden, welche von Fremdem ausgelöst und hier durch das Kind repräsentiert werden.⁴²

In diesem Sinne drückt sich Erziehung, welche als Aneignung vollzogen wird, dadurch aus, dass die erziehende Person von der Vorherrschaft der eigenen Vernunft ausgeht. Der Zögling wird demnach als einer untergeordneten Form von Vernunft zugehörig verstanden, welche sich an die höher gestellte Vernunft anzugleichen habe. Durch Aneignung wird das

Kind zum Schweigen gebracht.⁴³ »[D]iese Fremdheit [Anm.: von Kindern] [wird hierbei] als ein ›noch nicht‹, als ein [...] Mangel, als ein Defizit gegenüber dem bevorzugten Erwachsenenstatus«⁴⁴ behandelt. Die Vernunft der erziehenden Person wird mit allen Mitteln verteidigt, um sich gegen Fremdes zu wehren. Dies entspricht dem Glauben an ein »Monopol der Vernunft«⁴⁵, bei dem davon ausgegangen wird, dass »[d]er Erwachsene [...] recht gegenüber dem Kind [hat]«⁴⁶. Fremdes der Zu-Erziehenden wird demnach im Rahmen des Erziehungsprozesses an die Norm und Ordnung der Erziehenden anzugleichen versucht, was Waldenfels als Inbesitznahme von fremdem Land beschreibt.⁴⁷ Ein weiteres Beispiel führt Wilfried Lippitz im Artikel *Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten* an, wenn er sich auf die *Magna Didactica* bezieht. Hier wird dem Zögling die (Welt)-Ordnung der erziehenden Person auferlegt, indem dem Kind das als fremd aufgezeigt wird, was nicht »als moralisch und sittlich erwünschte Ordnung gilt«⁴⁸ (Er bezieht sich hierbei u. a. auf die Tabuisierung und Entfremdung der Geschlechts- und Ausscheidungsorgane). »Ordnung schaffen ist also unübersehbar eine ›imperiale‹ Geste. Sie macht etwas ›fremd‹, indem sie gleichzeitig etwas anderes privilegiert und vertraut macht.«⁴⁹ Der Vermittlung von bestimmten Ordnungen kommt in diesem Sinne, im Rahmen von Erziehung als Aneignung, eine bedeutende Rolle zu.

Als logische Konsequenz ergibt sich in solch einem Verhältnis zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden eine klare Hierarchie, was eine einseitige Kommunikation zur Folge hat. Diese einseitige Kommunikation entsteht dadurch, dass das von den Erziehenden Gesagte oder Gemachte zwar die Zöglinge beeinflusst

38 Vgl. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, 62.

39 Ebd.

40 Ebd.

41 Vgl. Meyer-Drawe/Waldenfels, *Das Kind als Fremder*, 284

42 Vgl. ebd., 286.

43 Vgl. ebd.

44 Ebd., 278.

45 Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, 62, Herv. i. O.

46 Ebd.

47 Vgl. ebd.

48 Lippitz, *Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten*, 73.

49 Ebd., 74.

sen oder verändern soll, das von Zöglingen Gesagte und Gemachte jedoch von den Erziehenden abgelehnt wird. Um die Einseitigkeit des Verhältnisses zu gewährleisten, müssen die Erziehenden sich mit allen Mitteln erwehren. Erneut kann man sich auf das Bild von Kolonialist:innen berufen, welche ihre vermeintlich höherrangige Vernunft- und Lebensform im Kampf verteidigen, um sich so vor fremden Einflüssen, welche im Diskurs und in der Auseinandersetzung erfolgen, zu erretten. Denn würde man eine gegenseitige Beeinflussung widerstandslos gewähren lassen, so könnte dies nicht ohne Konsequenzen für das Welt- bzw. Erziehungsverständnis bleiben. Man müsste im Diskurs auf Fremdes eingehen und sich der Verflechtung von Eigenem und Fremdem gewahr werden.⁵⁰ Dies alles wird verhindert, wenn man starren Richtlinien folgt, wie die Educanda/der Educandus zu erziehen sei und mit welchen Mitteln dies zu erfolgen habe, ohne auf das jeweilige Individuum einzugehen.

Ruft man sich die vorab angeführte pädagogische Frage ins Gedächtnis, ob das Wesen der Erziehung als *praxis* oder *poiesis* zu verstehen sei,⁵¹ so hat es eklatante Auswirkungen, ob von einer Erziehung als Aneignung, als Enteignung oder als Response ausgegangen wird. Folgt man den Ausführungen zu Erziehung als Aneignung, so kann dies nur im Sinne von *poiesis*, also als herstellendes Tun gesehen werden. Klare Mittel werden angewendet, mit dem Ziel, spezifische Ergebnisse zu erhalten, um so Fremdes zu bewältigen. Ein solches Verständnis von Erziehung setzt voraus, dass die Educanda/der Educandus ein defizitäres Wesen sei, welches willkürlich formbar ist. Eine Erziehung zur Mündigkeit ist demnach mit einer Erziehung als Aneignung nicht vereinbar. Genauso wenig kann bei Erziehung als Aneignung von mündigen Erziehenden ausgegangen werden, deren Taten, wie Erziehung als *praxis* es verlangen würde, als »freitätiges, ideen-

geleitetes, selbstverantwortliches Handeln«⁵² vorstattengehen. Ein solches Handeln müsste die Individualität eines jeden Zöglings achten und nicht, wie es bei Aneignung der Fall ist, immer das gleiche Ziel, nämlich die Anpassung des Kindes an Eigenes, verfolgen. Hätten die Erziehenden selbsttätig und frei eine eigene Erziehungsidee entwickelt, so würden sie die selbständige Entwicklung von Ideen der Zu-Erziehenden als bekannt und nicht als fremd und somit bewältigungsbedürftig wahrnehmen.

ERZIEHUNG ALS ENTEIGNUNG

Die Bewältigungsform der Enteignung kann als das entgegengesetzte Extrem zum Phänomen der Aneignung verstanden werden. Während Aneignung als ein Zu-Eigen-Machen des Fremden verstanden wird, meint Enteignung die Auflösung von Eigenem zugunsten von Fremdem.⁵³ So wie im Rahmen von Aneignung Fremdem ein negativer Status zukommt, weshalb es als etwas Zu-Bewältigendes verstanden wird, so kommt Fremdem im Rahmen von Enteignung eine rein positive Rolle zu und Eigenes wird in dem Sinne missachtet, als dass es als etwas verstanden wird, das Fremdem untergeordnet ist und sich deshalb darin aufzulösen hat. Fremdes wird bei dieser Bewältigungsform ebenfalls verkannt, da es nicht als etwas verstanden wird, zu dem bloßer Kontakt hergestellt werden kann, sondern als etwas, das Eigenes ersetzen kann und muss.⁵⁴ Dem Kind kommt, wenn es um Enteignung geht, die Rolle des »rettenden Kind[es]«⁵⁵ oder »des vergötterten Kindes«⁵⁶ zu. Meyer-Drawe und Waldenfels beschreiben in ihrem Artikel *Das Kind als Fremder* eine Art Gegenbewegung, bei welcher auf das eine Extrem der Aneignung das andere Extrem der Enteignung folgt.⁵⁷ Die beiden Autor:innen führen dies darauf zurück, dass als Reaktion darauf,

52 Ebd., 13.

53 Vgl. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, 63.

54 Vgl. ebd.

55 Ebd.

56 Meyer-Drawe/Waldenfels, *Das Kind als Fremder*, 278.

57 Vgl. ebd., 278f.

50 Vgl. Meyer-Drawe/Waldenfels, *Das Kind als Fremder*, 286.

51 Vgl. Böhm/Schiefelbein/Seichter, *Projekt Erziehung*, 20.

dass Erziehung als Aneignung betrieben wird, in weiterer Folge jegliches erzieherische und pädagogische Handeln als Kolonialisierung begriffen und abgelehnt wird.⁵⁸ Meyer-Drawe und Waldenfels sprechen über den Zustand um das Jahr 1988 als Phase der Enteignung als Gegenreaktion auf die bis einige Jahre davor vorherrschenden Form der Aneignung.⁵⁹ Der Logik folgend, dass im Rahmen von Enteignung die Fremdheit des Kindes über Eigenes gestellt wird, muss das Wesen des »vergötterte[n] Kinde[s]«⁶⁰ durch Erziehung, welche rein vom Kind ausgeht, bis hin zur Nicht-Erziehung, gewahrt werden. Denn die der Kindheit innewohnende Natürlichkeit und das Wesen des Kindes ohne Einwirkung durch Erziehung sei die anzustrebende Form. Selbst Sprache kann unter diesem Blickwinkel als Zwang der Anpassung des Kindes an die Gesellschaft und Unterdrückung der Natur des Kindes verstanden und deshalb kritisch betrachtet oder gar verpönt werden.⁶¹ Bei einem solchen Verständnis von Erziehung fungiert die Natur des Kindes als Erzieherin, sowohl für das Kind selbst als auch für die Erwachsenen, welche die Natürlichkeit des Kindes als zu erreichenden erlösenden Zustand begreifen. Somit wird bei Erziehung als Enteignung die Fremdheit des Kindes genauso missachtet, wie auch bei Erziehung als Aneignung, da davon ausgegangen wird, dass die Grenze zu Fremdem überschritten werden und die Ordnung des Kindes die eigene ersetzen kann.⁶²

Der Versuch, Erziehung als Enteignung oder besser gesagt Nicht-Erziehung entweder mit *praxis* oder mit *poiesis* gleichzusetzen, muss scheitern, da hierbei jedes erzieherische oder auch formende Handeln vermieden wird. Auch das Ziel der Erziehung eines mündigen Menschen ist über Enteignung schwer zu erreichen, da jegliche Werte und Normen, zu denen sich das Kind positionieren könnte von ihm ferngehalten werden und nur *eine* Norm, und zwar die der

Natur des Kindes, als richtig zugelassen wird. Somit steht die Natur des Kindes über allem und jegliche gesellschaftlich gefertigten Strukturen werden als Unterdrückung dieser Natur gesehen. Würde man diesem Gedanken radikal folgen, so dürfte kein Kind auf bereits gegebene Dinge, Strukturen und Werte einer Gesellschaft zurückgreifen und müsste all das selbst herausbilden. Dies würde bedeuten, um erneut das Beispiel der Sprache aufzugreifen, dass jedes Kind vor der Aufgabe stünde, eine eigene Sprache zu entwickeln. Selbst wenn dies möglich wäre, würde diese nicht zur Kommunikation dienen, da jedes Kind über eine andere Sprache verfügen würde. Bei Erziehung als Enteignung wäre es also theoretisch nötig, dass jeder Mensch seine eigene Welt erschafft, ohne dabei in Kontakt mit anderen zu treten, um mögliche Beeinflussung zu vermeiden.

ERZIEHUNG ALS RESPONSE

Wurden in den beiden vorangegangenen Kapiteln *Erziehung als Aneignung* und *Erziehung als Enteignung* zwei Formen von Erziehung dargestellt, die hier beide nicht als vertretbare Formen verstanden werden können, so dient dies dem Zwecke, die Folgen von Bewältigung und Verkennung von Fremdem im Rahmen von Erziehungsprozessen aufzuzeigen.

Meyer-Drawe und Waldenfels zeichnen in ihrem Artikel *Das Kind als Fremder* ein Bild von pädagogischem Verstehen zwischen Aneignung und Enteignung.⁶³ Diesem Verständnis nach sind »Kinder uns [...] fremd und nah in eins«, was das Potenzial birgt reine Aneignung oder Enteignung zu vermeiden.⁶⁴ Dieser Gedanke, »daß [sich] im tatsächlichen Umgang von Kindern und Erwachsenen [...] Fremdes und Eigenes unaufhörlich kreuzt, ohne jedoch in Deckung zu geraten, was das Ende jeder Verständigung wäre«⁶⁵ bildet die Grundlage für die Idee einer Erziehung als responsivem Phänomen. Das bei Waldenfels zentra-

58 Vgl. ebd., 282f.

59 Vgl. ebd., 278f.

60 Ebd., 278.

61 Vgl. ebd., 283.

62 Vgl. Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, 63.

63 Vgl. Meyer-Drawe/Waldenfels, *Das Kind als Fremder*, 284.

64 Vgl. ebd., 286.

65 Ebd., 279.

le Verhältnis von *Pathos* und *Response* dient hierbei als theoretischer Ausgangspunkt. Pathos kann verstanden werden als ein Ereignis, welches jemandem widerfährt, ohne dass dies aktiv von der betroffenen Person gesteuert werden könnte.⁶⁶ »Dieses *Wovon* des Getroffenseins verwandelt sich [daraufhin] in das *Worauf* des Antwortens, indem jemand sich redend und handelnd darauf bezieht, es abwehrt, begrüßt und zur Sprache bringt.«⁶⁷ Somit stellt das Pathos die Grundlage dar, von wo aus geantwortet werden kann, da es sonst nichts gäbe, worauf geantwortet werden könnte. Dieses eben angesprochene Antworten, mit dem man sich auf das Pathos bezieht, wird von Waldenfels als *Response* bezeichnet. Da *Response* durch das vorab widerfahrene Pathos hervorgerufen wird, hat laut Waldenfels jede Antwort bereits etwas Fremdes an sich, da es von außen evoziert wird und nicht dem Innersten der antwortenden Person entspringt.⁶⁸ Mit einem Verständnis von Menschen als »*Respondent[:inn]en*«⁶⁹, wie Waldenfels es vertritt, wird ein Bild generiert, welches davon ausgeht, dass im Prozess des Antwortens Selbstbestimmung liegt, ohne dass die Respondent:innen den Verlauf ihres Lebens gänzlich frei gestalten könnten, da von *Widerfahrnissen* (Pathos) ausgegangen wird, welche auf das Leben einwirken.⁷⁰ Da Responsivität an sich jedoch die Grundlage für Eigenes darstellt, da von der antwortenden Person entschieden werden kann, wie und was geantwortet wird, tritt beim Verhältnis von Pathos und *Response* die Verknüpfung von Eigenem und Fremdem klar zutage.⁷¹ Denn Eigenes, welches dem responsiven Akt entspringt, kann nie unabhängig von Fremdem (dem vorangestellten Pathos) erfolgen.⁷² Dieses Verhältnis von Pathos und *Response* sowie von Fremdem und

Eigenem ist von einer zeitlichen Struktur geprägt, bei welcher das *Widerfahrnis* immer zu früh und die Antwort immer zu spät erfolgen muss. Waldenfels spricht in diesem Zusammenhang von *Diastase*, was einem zeitlichen Spalt zwischen Pathos und *Response* gleichkommt.⁷³

Eben dieses Verhältnis von Pathos und *Response* soll nun dazu dienen, zu diskutieren, wie im Rahmen von Erziehung Kontakt zu Fremdem hergestellt und produktive Kommunikation und Begegnung ohne Missachtung stattfinden kann. Wesentlich ist hierbei ein Verständnis von Erziehung im Sinne eines relationalen Verhältnisses, bei dem die Erziehenden den Educandi in gewisser Weise fremd sind, wie auch die Educandi den Erziehenden fremd sind. Bei den vorab geschilderten Formen von Erziehung (als Aneignung/als Enteignung) wurde der Erziehungsprozess als entweder von den Erziehenden oder von den Zu-Erziehenden einseitig dominiert und strukturiert verstanden, ohne die jeweils andere Seite zuzulassen. In einem Verständnis von Erziehung als responsivem Geschehen wird die Chance gesehen, beide Perspektiven gleichermaßen zu berücksichtigen und eine produktive Kommunikation zwischen Erziehenden und Zöglingen zu fördern. Überträgt man das Verständnis von Pathos und *Response* nach Waldenfels auf das Erziehungsgeschehen, so könnte man zunächst jegliche Maßnahme von Seiten der erziehenden Person als Pathos verstehen, das dem Zögling widerfährt. Nach der unumgänglichen zeitlichen Verzögerung folgt nun die sprachliche oder handelnde Antwort der Educanda/ des Educandus – die *Response*. Dieses Antworten ist bereits geprägt durch das vorangestellte Pathos von Seiten der Erziehenden und trotzdem in seiner Art und Weise Ausdruck des Eigenen des Zöglings. Die Antwort der Zu-Erziehenden kann erneut als Pathos verstanden werden, das der erziehenden Person zustoßt, welche sich wiederum handelnd und antwortend darauf bezieht. Bei einer solchen Kommunikation mit der eben beschriebenen Struktur kann nach Waldenfels auf die Fremdheit des Gegenübers Bezug

66 Vgl. Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 44.

67 Ebd., 44f.

68 Vgl. ebd., 45.

69 Ebd., 73.

70 Vgl. ebd., 45.

71 Vgl. ebd.

72 Vgl. ebd., 11.

73 Vgl. ebd., 49.

genommen werden, ohne die Fremdheit anzueignen oder Eigenes zu enteignen. Denn »[d]as Fremde ist [hierbei] nicht etwas, auf das unser Sagen und Tun abzielt, sondern etwas, von dem dieses ausgeht«⁷⁴. Somit wird Fremdes nicht zu etwas degradiert, auf das man zugehen und sich somit auch aneignen kann, sondern es gilt als etwas, das auf einen zukommt und somit als etwas Fremdes auf einen wirkt.⁷⁵ Zudem finden sich über diese Art der Begegnung Teile von Fremdem im Eigenen, wodurch eine wechselseitige Beeinflussung vonstattengeht und der Erziehungsprozess von beiden Seiten gleichermaßen beeinflusst und strukturiert wird. So liegt die Verantwortung über den Verlauf des Erziehungsgeschehens bei allen Beteiligten und fällt nicht einseitig aus. Waldenfels spricht von einem »Aufenthalt auf der Schwelle«⁷⁶, womit er einen Zustand beschreibt, bei welchem eben dieser bereits erwähnte Kontakt zu Fremdem möglich wird und gleichzeitig die natürlich gegebene Grenze zwischen Eigenem und Fremdem respektiert werden kann. Hierbei wird Fremdes als Anspruch verstanden und Responsivität als Möglichkeit darauf einzugehen, ohne Fremdes anzugleichen oder sich darin aufzulösen. Gmainer-Pranzl schreibt hierzu: »Die Erfahrung, dass etwas, das nicht der eigenen Identität angeglichen oder kommunikativ ›begriffen‹ werden kann, gerade auf diese Weise Lernprozesse auslösen kann, ist eine Schlüsseinsicht, [...]«⁷⁷. Somit setzt ein Erziehungsverständnis im Sinne von Pathos und Response darauf, die Fremdheit des Zöglings und der erziehenden Person anzuerkennen, darauf einzugehen und in Kontakt damit zu treten. Eine solche Art von Erziehung kann als Prozess gesehen werden, welchem Impulse für Bildungsprozesse inhärent sind. Educandi und Erziehende treten in Dialog, und der Verlauf des Erziehungsprozesses wird von beiden Seiten gleichermaßen beeinflusst und bestimmt.

Fällt das Erziehungsgeschehen nicht in eine der Bewältigungsformen zurück und wird das Spannungsverhältnis zwischen Eigenem und Fremdem ausgehalten, so ist es unumgänglich, dass ein responsives Erziehungsgeschehen auch bei der erziehenden Person Veränderungen veranlasst und Denk- und Reflexionsprozesse in Gang setzt. Hierbei muss beachtet werden, dass der Diskurs zwischen Erziehenden und Zöglingen nicht rein auf »die Wiedergabe und Weitergabe eines präfabrizierten Sinnes«⁷⁸ abzielen darf. Denn Verflechtung von Eigenem und Fremdem sowie neue Erkenntnisse ergeben sich durch produktive Kommunikation.⁷⁹ Tritt ein solch produktiver Diskurs auf, so wird es schwer sein, Gedanken und Handlung des Gesprächs an einzelnen Personen festzumachen – vielmehr ist es ein Zusammenwirken.⁸⁰ Bei einer solchen Verflechtung im Dialog muss von einer Subjekt-Subjekt-Beziehung ausgegangen werden, bei welcher weder Erzieher:in noch Educanda/Educandus als Objekt verstanden werden können. Wäre dies nicht der Fall, würde das Verhältnis einseitig dominiert sein (wie bei Aneignung oder Enteignung), und ein produktiver Austausch wäre nicht möglich. Setzt man erneut bei der Überlegung an, ob Erziehung als *praxis* oder als *poiesis* zu verstehen ist, so muss, wenn von responsiver Erziehung gesprochen wird, Abstand von einem Erziehungsverständnis im Sinne von *poiesis* genommen werden. Erzieherisches, gemeinschaftliches Agieren unter dem Vorzeichen der Responsivität bedarf vernünftiger, bedachter Überlegungen und Handlungen. Es setzt eine kritische Reflexion der eigenen Bewältigungs-Bestrebungen, ausgelöst durch die Konfrontation mit Fremdem, das »sich bemerkbar [macht] als Beunruhigung, Störung und Verstörung, die in der Verwunderung oder der Beängstigung verschiedene affektive Tönungen annimmt,⁸¹ voraus.

74 Ebd.

75 Vgl. ebd.

76 Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, 39.

77 Gmainer-Pranzl, *Einbeziehung des Anderen oder Anerkennung des Fremden?*, 246.

78 Waldenfels, *Der Stachel des Fremden*, 66.

79 Vgl. ebd.

80 Vgl. ebd.

81 Waldenfels, *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 125.

CONCLUSIO

Über die vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass gerade über das Bewusstmachen der allgegenwärtigen Verflechtung von Eigenem und Fremdem und der daraus entstehenden gegenseitigen Abhängigkeit, die eigenen, im handelnden Antworten liegenden Freiheiten erkannt und genutzt werden können. Die Tatsache, dass über den Kontakt mit Fremdem Freiheiten erlangt und nicht verloren werden, motiviert dazu, das Verhältnis zu anderen, fremden Dingen, Personen, Nationen und Kulturen zu überdenken und sich mit der Angst auseinanderzusetzen, welche bei der Begegnung mit Fremdem oftmals auftritt.

Denn im Kontakt mit Fremdem und Fremden liegt die Chance, sich der Verbundenheit bewusst zu werden, ohne Eigenes zu verlieren und ohne den Stachel des Fremden zu ziehen.⁸² Bezogen auf Erziehung eröffnet sich ein Feld der Begegnung, in welchem Kontakt zwischen Educanda/Educandus und Erziehenden aufgenommen werden kann, einhergehend mit einer unumgänglichen gegenseitigen Beeinflussung, ohne die Fremdheit der Anderen dabei zu missachten, anzugleichen oder über das Eigene zu stellen.

82 Vgl. Waldenfels, *Topographie des Fremden*, 50f.

LITERATUR

- Böhm, Winfried: *Wörterbuch der Pädagogik* (16. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kröner, 2005.
- Böhm, Winfried/Schiefelbein, Ernesto/Seichter, Sabine: *Projekt Erziehung – Ein Lehr- und Lernbuch* (3. korr. u. aktual. Aufl.). Paderborn: Schöningh, 2012.
- Brandstötter, Cornelia/Gugg, Ricarda: »Fremdheitserfahrungen als Anlass für Bildungsprozesse?« In: *Von »schöner Vielfalt« zu prekärer Heterogenität – Bildungsprozesse in pluraler Gesellschaft*, hg. v. Bettina Brandstetter, Franz Gmainer-Pranzl und Ulrike Greiner: Berlin: Peter Lang, 2021.
- Ehrenspeck, Yvonne: »Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie.« In: *Handbuch Bildungsforschung*, hg. v. Rudolf Tippelt. Wiesbaden: Springer, 2002.
- Frost, Ursula: »Erziehung als Generationenverhältnis.« In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft*, hg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Paderborn: Schöningh, 2008, 167–173.
- Gmainer-Pranzl, Franz: »Einbeziehung des Anderen oder Anerkennung des Fremden? Theologie im Spannungsfeld kommunikativer und responsiver Vernunft.« In: *Verstehen und Verdacht: hermeneutische und kritische Theologie im Gespräch*, hg. v. Franz Gruber, Ansgar Kreutzer, Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Ostfildern: Matthias Grünewald Verlag, 2015, 231–254.
- Lippitz, Wilfried: »Fremdheit und Andersheit in pädagogischen Kontexten.« In: *Gegenwärtigkeit und Fremdheit – Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung*, hg. v. Kristin Westphal und Wolf Andreas Lieberst. Weinheim: Juventa, 2009, 69–85.
- Meyer-Drawe, Käte/Waldenfels, Bernhard: »Das Kind als Fremder.« In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64/3/1988, 271–287.
- Prange, Klaus: »Erziehung als pädagogischer Grundbegriff.« In: *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1. Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft*, hg. v. Gerhard Mertens, Ursula Frost, Winfried Böhm und Volker Ladenthin. Paderborn: Schöningh, 2008, 193–207.
- Waldenfels, Bernhard: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2006.
- Waldenfels, Bernhard: *Der Stachel des Fremden* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013a.
- Waldenfels, Bernhard: *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013b.