

VOL. 34

*EUROPEAN STUDIES
IN EDUCATION*

EDITH KARIMI

Mimetische Bildung durch Märchen

Phantasie, Narration, Moral

WAXMANN

European Studies in Education

Europäische Studien zur Erziehung und Bildung
Études européennes en science de l'éducation

Christoph Wulf (Ed.)

Volume 34

Edith Karimi

Mimetische Bildung durch Märchen

Phantasie, Narration, Moral



Waxmann 2016
Münster • New York

D188

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

European Studies in Education, Band 34

ISSN 0946-6797

Print-ISBN 978-3-8309-3472-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8472-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Kommunikationsdesign, Ascheberg
Satz: Michael Sonntag, Salzburg
Druck: CPI books GmbH, Leck
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Meine Kindheitserinnerungen sind unzertrennlich mit Märchen verwoben. Es waren meine Großeltern, die mir zusammen mit ihrer Liebe und Zuwendung auch viele Märchen schenkten. Jeder Tag bot unzählige Gelegenheiten, Gestalten und Figuren aus diesen Märchen zu begegnen: Der einsame alte Baum am Wegrand verwandelte sich in ein geheimnisvolles Haus, dessen Eingang hinter einem Zauberwort verborgen lag, die Frösche waren allesamt potentielle Prinzen, die reifen Kornfelder wurden zu einer mit Gold gefüllten Schatzkammer des Zaren, Wolken nahmen uns wie fliegende Teppiche auf die höchste Bergspitze mit, von der aus uns die ganze Welt zum Greifen nahe erschien. Tagelang suchte ich auf den Straßen unserer Stadt nach dem passenden Knopf für die Weste des in einen Raben verwandelten Prinzen, um ihn aus seiner tierischen Gestalt zu erlösen. Viele Male saß ich am Tisch in der Stube meiner Großeltern und überlegte mit ihnen gemeinsam, wie man den Tod überlisten kann.

Märchen waren für mich als Kind das Selbstverständlichste auf der Welt, und wenn niemand da war, der sie mir erzählen konnte, tat ich es selber für mich und für meine kleinen Spielfreunde aus den Nachbarshäusern.

Bis heute hält meine Leidenschaft für Märchen an. Die vorliegende Arbeit gibt dieser Leidenschaft einen wissenschaftlichen Ausdruck, ebenso dem Interesse an der Bedeutung der Märchen für die menschliche Bildung.

Für meinen Sohn Julian,
mit tiefempfundener Liebe und Dankbarkeit für sein Dasein in unserem Leben

Berlin, im Spätsommer 2016

Edith Karimi

Inhalt

1.	Einleitung	9
2.	Mimesis	19
3.	Bildung	30
4.	Bildung als Mimesis	36
5.	Sprache als Vermittlerin von Bildung	43
5.1	Humboldts Sprachphilosophie	44
5.2	Vygotskijs Sprachtheorie	50
5.2.1	Sprache als psychologisches Werkzeug	52
5.2.2	Sprache als Vermittlerin von Bedeutung und Sinn	56
5.2.2.1	ZNE (Zone der nächsten Entwicklung)	56
5.2.2.2	Die Entwicklung der Beziehung zwischen Sprache und Bedeutung	59
5.2.2.3	Die Entwicklung der Beziehung zwischen Sprache und Bewusstsein	66
5.2.2.4	Die Entwicklung der Beziehung zwischen Sprache und Phantasie	72
6.	Spiel	76
6.1	Psychologische Handlungstheorie des Spiels nach Oerter	76
6.2	Hauptkategorien der Handlungstheorie des Spiels	77
6.3	Das Erzählen von Märchen als imaginäres Spiel	81
6.4	Gegenstandsbezüge im Spiel	85
6.5	Übergeordnete Gegenstandsbezüge im Spiel	89
7.	Methodologie und Methodik	93
7.1	Vorbereitung der Extraktion	97
7.1.1	Theoriegeleitete Spezifizierung der Fragestellung	97
7.1.2	Festlegung des Ausgangsmaterials	98
7.1.3	Definition des Kategoriensystems	99
7.2	Extraktion	102
7.3	Aufbereitung der Daten	102
7.4	Auswertung	103
8.	Übergeordnete Gegenstandsbezüge in Märchen	105
8.1	Die mimetische Kraft der Meme	112
8.2	Archetypen der Bewusstwerdung	123
8.2.1	Entwicklungsstadien in der Symbolsprache des Mythos	126
8.2.2	Die Phase des frühkindlichen Weltinnewerdens	130
8.2.3	Die ödipale Phase	132
8.2.4	Die Latenzzeit	135
8.2.5	Die Adoleszenz	137
8.3	Dämonischer Märchenschatz für Kinder	140
8.3.1	Kindermärchen vom absonderlichen Haushalt der Hexe	141
8.3.2	Der Kanon der Kindermärchen	142

8.3.3	Dämonischer Märchenschatz im Untersuchungsergebnis	146
8.4	Die Wahrheit der Wünsche	148
8.5	Prähistorisches im Spiegel des Märchens	151
9.	Gegenstandsbezüge in Märchen	166
9.1	Soziale Gegenstandsbezüge in Märchen	168
9.1.1	Die Menschen	168
9.1.2	Die Dämonen	170
9.1.2.1	Die Hexe	171
9.1.2.2	Elbische Wesen, Zwerge und Riesen, Teufel und Trolle	175
9.1.2.3	Zurückkehrende Tote und personifizierter Tod	177
9.1.3	Die Tiere	177
9.1.4	Die Dinge	179
9.1.5	Ort und Zeit	181
9.1.6	Sitte und Brauch	183
9.1.7	Moralische Regeln	184
9.1.8	Wunder	185
9.1.9	Grausamkeit	188
9.2	Ästhetische Gegenstandsbezüge in Märchen	191
9.2.1	Stil	192
9.2.2	Komposition	196
9.2.2.1	Propps Morphologie des Zaubermärchens	197
9.2.3	Technische Mittel des Stils und der Komposition	200
9.2.4	Ikonomie und Sprache	203
10.	Märchen im Spiegel empirischer Befunde	206
10.1	Märchen-Lesarten von Kindern (eine empirische Studie von Kristin Wardetzky)	210
10.1.1	Forschungsleitende Fragestellungen	211
10.1.2	Erhebungsverfahren und Untersuchungspopulation	212
10.1.3	Märchenstichprobe und Analyseverfahren	213
10.1.4	Märchen als imaginäre Spielform	214
10.1.5	Soziale Gegenstandsbezüge in Märchen der Kinder	215
10.1.6	Ästhetische Gegenstandsbezüge in Märchen der Kinder	228
10.1.7	Übergeordnete Gegenstandsbezüge in Märchen der Kinder . . .	231
10.2	„Sprachlos?“ – Märchen im interkulturellen Kontext	238
10.3	Stefan Szumans Einzelfallstudie	247
11.	Phantasiebildung durch Märchen	256
12.	Narrative Bildung durch Märchen	275
13.	Moralische Bildung durch Märchen	292
14.	Zusammenfassung und Ausblick	317
	Literatur	326

1. Einleitung

Es war einmal in einem Märchen ein wunderbarer Spiegel, der auf jede Frage die wahre Antwort wusste. Er beantwortete Fragen auf eine Weise, dass sie Anlass zum Guten wie zum Bösen boten. Der Spiegel selbst war weder böse noch gut, und bestimmt auch nicht weise; er besaß keine Entscheidungsfreiheit zu schweigen, wenn seine Antwort schlimme Folgen nach sich ziehen sollte.

Es war einmal eine Königin, die diesen Spiegel besaß. Die Königin war überaus schön. Die Schönste im Land, bestätigte ihr der Spiegel.

„Es war einmal mitten im Winter, und die Schneeflocken fielen wie Federn vom Himmel herab.“ Die Königin saß an einem Fenster und nähte. „Und wie sie so nähte und nach dem Schnee aufblickte, stach sie sich mit der Nadel in den Finger, und es fielen drei Tropfen Blut in den Schnee. Und weil das Rote im weißen Schnee so schön aussah, dachte sie bei sich: ‚hätt‘ ich ein Kind so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarz wie das Holz an dem Rahmen.‘ Bald darauf bekam sie ein Töchterlein, das war so weiß wie Schnee, so rot wie Blut und so schwarzhaarig wie Ebenholz und ward darum Sneewittchen (Schnee-weißen) genannt“ (Sneewittchen, KHM 53, *Grimms Märchen*, S. 270).

Das in großer Liebe ersehnte Kind wurde jeden Tag schöner, während die Schönheit der Königin, wie jede äußere Schönheit zumindest in unserer weltlichen Realitätswahrnehmung, allmählich verging.

„Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?“ , dessen musste sich die Königin immer häufiger vergewissern. Und mit jeder Frage an den Spiegel wuchs die Besessenheit der Königin von der eigenen Schönheit, während ihre Mutterliebe verkümmerte und ein dämonischer Neid in jeder Ecke ihres Herzens wucherte, bis eines Tages, als sie wieder einmal ihren Spiegel befragte, die wahre Antwort des Spiegels („Frau Königin, Ihr seid die Schönste hier, aber Sneewittchen ist tausendmal schöner als Ihr.“) diesen Neid in einen mörderischen Hass auf das Kind verwandelte.

Märchen sind in aller Welt verbreitet und überaus populär. Nach einer repräsentativen Emnid-Befragung im Auftrag des evangelischen Monatsmagazins *christmon* besitzen 64% aller deutschen Haushalte die Märchensammlung der Gebrüder Grimm (*Frankfurter Rundschau* Nr. 122 vom 28./29.05.2016, S. 36). Nur die Bibel ist häufiger vertreten (73%). Die Märchen der Brüder Grimm gelten als das neben der Luther-Bibel weltweit verbreitetste Buch der deutschen Kulturgeschichte; seit 2005 gehören die Handexemplare der Kinder- und Hausmärchen zum UNESCO-Dokumentenerbe und damit zum „Gedächtnis der Menschheit“. Deutschland ist 2013 dem UNESCO-Übereinkommen zur Erhaltung des immateriellen Kulturerbes von 2003 beigetreten. Im *Verzeichnis des Immateriellen Kulturerbes in Österreich* ist das Märchenerzählen seit 2010 aufgelistet; dort heißt es: „Seit Jahrhunderten wurden und werden Märchen, Sagen, Legenden und Schwänke mündlich weitergegeben. Die dialektalen Ausdrucksweisen sind

ein wesentliches Merkmal der Überlieferungen. Früher wurde gerne bei der Arbeit erzählt. Heute werden die Sagen und Geschichten in Erzählgemeinschaften, Kulturinitiativen, an Schulen und in Kindergärten tradiert. In ihnen spiegelt sich die Bildkraft regionaler Gegebenheiten und Eigenarten wider. Besser als jede Belehrung vermitteln Märchen und Sagen Wesentliches über die eigene und kollektive kulturelle Identität“ (nationalagentur.unesco.at/cgi-bin/unesco/element.pl?eid=18).

Tatsächlich sind Märchen besondere Spiegel des menschlichen Lebens, dessen erlebbare Bilder uns bestimmte Einsichten in uns selbst, in den Anderen, in die Welt und in die sich zwischen uns, den anderen und der Welt vollziehenden Beziehungen gestatten. Denn das Verhältnis des Märchens zum Leben ist mimetisch, kreativ nachahmend (Wulf 2005, S. 26f.), und mimetisch ist auch unser Verhältnis zu Märchen. Die Bilder des Märchens wandeln sich mit der Perspektive, die wir zu ihnen einnehmen und sind zu einem gegebenen Zeitpunkt unserer eigenen Lebensgeschichte so einzigartig wie wir selbst. In der einleitend vorgestellten bruchstückhaften Nacherzählung *Schneewittchens* gestaltete meine Lesart des Märchens die Erzählversion und verlieh damit meinen persönlichen Bildern und deren Bedeutungen Ausdruck. In den verschiedenen Erzählversionen schwingen somit verschiedene Deutungsmöglichkeiten einer Geschichte mit. Zunächst einmal hängen sie mit den vorgetragenen Inhalten zusammen. Im Falle *Schneewittchen* betreffen sie u. a. die Grausamkeit der Königin. Denn in der Erstausgabe der Kinder- und Hausmärchen (KHM) von 1812 war dem Kind noch die leibliche Mutter ein Todfeind, während in den folgenden Auflagen Wilhelm Grimm daraus eine Stiefmutter machte, um die Grausamkeit des Märchens zu mildern (vgl. Scherf 1995b, S. 1128). Andererseits entfalten sich Bedeutungen einer Geschichte ausgehend von der äußeren Verkleidung (vgl. Kohl 1998, S. 7), in der sie auftritt. Ein Märchen kann uns schriftlich entgegentreten, oder wir bekommen es von jemandem erzählt. Märchen können für uns auf einer Theaterbühne aufgeführt oder als Film dargeboten werden. Je nach ihrem sinnlichen Ausdruck hinterlassen sie in uns einen unterschiedlichen Eindruck. Formen produktiver Nachahmung, in denen eine „Anähnlichung“ (Adorno) an ein Gegenüber erfolgt, bezeichnet der Anthropologe und Bildungswissenschaftler Christoph Wulf als mimetisch (vgl. Wulf 2014c, S. 248). Durch mimetische Prozesse entstehen unterschiedliche Märchenrepräsentationen, und durch mimetische Prozesse werden diese wiederum von uns erlebt und verstanden.

Eine Märchenerzählung ist aus Worten, Gesten, Mimik, Klang der Stimme, Raum, Bewegung etc. gewebt. Ihre Kleidung besitzt ästhetische Struktur und Muster, die den sinnlichen Webstoff ordnen. Die Kleider, die der Erzähler oder die Erzählerin wählt, lehnen sich mimetisch an die von ihnen imaginierte Bedeutung an, und mimetisch entsteht bei ihrer Enthüllung im Imaginären (in der „Innenwelt“ der sinnlichen Wahrnehmung) der Zuhörschaft die von ihr hervorgebrachte Bedeutung (vgl. Iser 1975). Bedeutung, die über die sie vermittelnde Bekleidung Bezug auf das soziokulturell miteinander Geteilte und Erschaffene nimmt, wird von den Zuhörern mimetisch im Kontext der eigenen Biographie

und der Erinnerungen mit persönlichem Sinn aufgeladen und dadurch für sie bedeutungsvoll. Erzähler und Zuhörer blicken auf ein imaginäres Geschehen einer miteinander geteilten Geschichte und begeben sich imaginär in die Körper ihrer Gestalten, erleben deren Situationen. Im mimetischen Zusammenspiel entstehen individuelle, imaginäre Einzelspiele, die einander ähneln und zugleich einzigartig und voneinander verschieden sind.

Nicht allein die äußeren wie inneren Repräsentationen einzelner Märchen, sondern die Märchen insgesamt befinden sich in einem mimetischen Verwandtschaftsverhältnis miteinander. Zum einen lassen sich Ähnlichkeiten zwischen den verschiedenen Geschichten, zum anderen zwischen deren ästhetischen Erscheinungsweisen erkennen. Diese mimetische Nähe der Texte in der gleichzeitig endlosen Märchenvielfalt wirft Fragen nach den ursprünglichen Vorbildern, ihrer Herkunft, ihrer Bedeutung und Relevanz sowie nach den Chancen ihrer bewahrenden Tradierung auf. Sie begründet die Erforschung der Textgenese, der Überlieferungsbedingungen, der historischen und gesellschaftlichen Kontextualisierung und der damit zusammenhängenden Sinnerschließung von Textmotiven. Sie veranlasst Forscher zum Entwurf und zur Pflege von Typensystemen durch Identifikation von Gemeinsamkeiten in Strukturen, Motiven und Themen (vgl. Neuhaus 2005, S. 1-41; Lüthi 2004).

Über Ähnlichkeiten und Differenzen aus mimetischen Bezugnahmen zwischen Märchen, ihren Erzählerinnen und Erzählern, Zuhörerinnen und Zuhörern, Sammlerinnen und Sammlern, Forscherinnen und Forschern, dem Leben und seinen Erzählungen erschließt sich aus meiner Sicht das Wesen des Märchens. Seine wissenschaftliche Erforschung besteht aus vielen Formen der Annäherung von unterschiedlichen Seiten: der Literaturwissenschaft, der Volkskunde, der Philosophie, der Anthropologie, der Geschichtswissenschaft, der Kunst, der Psychologie und nicht zuletzt der Erziehungswissenschaft. Seine Beschreibung arbeitet mit Konzepten, über die die Menschheit seit Tausenden von Jahren nachgedacht, zu denen sie ihre Erkenntnisse und Einsichten zusammengetragen hat, für die sie aber keine eindeutigen und endgültigen Aussagen treffen wollte oder konnte, so dass sie für die Zukunftentwicklungsfähig sind und -offen bleiben. Das Wesen des Märchens verweist auf Mimesis, Kultur, Gedächtnis, Phantasie, Spiel, Sprache, Ästhetik, Geschichte, Narration, Erfahrung, Leben, Welt, Bewusstsein, Moral, menschliche Bildung und vieles mehr.

Märchen sind kulturelle, mimetische Schöpfungen menschlicher Phantasie in Gestalt von Geschichten, die Menschen einander vorrangig mittels der Sprache, einer verbalen und/oder einer körperlichen, erzählen. Kraft der die Mimesis konstituierenden Phantasie werden sie als imaginäre Spiele erlebt, die auf die Welt und unser Leben darin verweisen, über die wir uns miteinander verständigen. Gemeint ist dabei nicht nur die manifeste bzw. physische, sondern auch die immaterielle, mentale Welt unserer Erfahrungen und die uns meist nicht bewusste Welt unserer inneren Handlungsmotive. Der Phantasie verdankt Mimesis ihre Brückenfunktion zwischen innen und außen, bewusst und nichtbewusst, zwischen Ich, Du und der Welt (vgl. Wulf 2014b, S. 36).

Die Welt unserer imaginären Erscheinungen kann zugleich wirklich und unwirklich, vertraut und fremd, nah und fern, erwünscht und gefürchtet sein, und sie kann für uns von unterschiedlicher Bedeutung, Relevanz und Wichtigkeit sein. Wenn sie uns über die Grenzen des Eigenen zum Fremden hinführt, das für unser Leben Bedeutung gewinnt, dann ermöglicht sie uns Bildung. Wilhelm von Humboldt nahm für die Bildung des Menschen an, dass sie aus der lebenslangen Erfahrung der Andersheit der Welt hervorgehe, die in zwischenmenschlichen Beziehungen vermittelt wird. Er verglich sie mit einem Ausflug in die Fremde, aus der eine Rückkehr zu sich selbst als zugleich einem Veränderten bzw. Anderen gelingt (vgl. Humboldt 1793, S. 26; 1816, insbes. S. 2f.).

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf mimetische Bildung vorrangig durch das *Erzählen* von Märchen. Thematisch verortet sie sich im pädagogischen Bereich, wendet sich aber an alle, die mit ihr gemeinsam erkunden wollen, welches Bildungspotential Märchenerzählungen insbesondere für das kindliche Publikum bergen.

Gegenstände des Erzählens sind Märchen als Geschichten (vgl. Dehn 2015, S. 12). Das mittelhochdeutsche Wort *Märchen* ist eine Verkleinerungsform zu *Mär* und bezeichnete ursprünglich eine kurze Erzählung, eine kleine Botschaft. Der literaturwissenschaftliche Ausdruck *Märchen* bezieht sich auf eine besondere Art der Erzählungen. Im Vergleich zu den in anderen Sprachen angewandten Bezeichnungen ist er entweder enger (gegenüber engl. *tale*, frz. *conte*, ital. *conto*, niederl. *sprookje* u. a.) oder breiter gefasst (gegenüber engl. *fairy tale*, *nursery tale*, *household tale*, frz. *conte de fées* u. a.). Durch die weltweite Verbreitung der Grimm'schen Märchen gelangte der Begriff *Märchen* als Fremdwort auch in den Kontext anderer Sprachen und wird von manchen Märchenforschern direkt verwendet (vgl. Lüthi 2004, S. 1f.).

Die literaturwissenschaftliche Bestimmung und Definition des Märchens als besondere Art der Dichtung greift, wie Lüthi ausführt, auf eine Mehrzahl von Kriterien formaler und inhaltlicher Art zurück. Für die Zaubermärchen, die den Kern und Schwerpunkt der „eigentlichen Märchen“ bilden, wird angenommen, dass sie in mehrere Episoden gegliedert und in ihrem Aufbau klar strukturiert sind, einen Charakter des Künstlich-Fiktiven tragen, auf Leichtigkeit und das Spielerische und nicht auf Schwermut gestimmt sind und das Miteinander von Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit schätzen (vgl. Lüthi 2004, S. 2f.).

Auf Lebensbezüge des Märchens und seine ästhetischen Qualitäten weist Lüthi in einer anderen Definition des Märchens hin:

Das Märchen ist eine welthaltige Abenteuererzählung von raffender, sublimierender Stilgestalt. Mit irrealer Leichtigkeit isoliert und verbindet es seine Figuren. Schärfe der Linien, Klarheit der Formen und Farben vereinigt es mit entschiedenem Verzicht auf dogmatische Klärung der wirkenden Zusammenhänge. Klarheit und Geheimnis erfüllen es in einem. (Lüthi 1947, S. 77)

Unter dem Begriff *Märchen* werden *Volksmärchen* und *Kunstmärchen* zusammengefasst. Für die Volksmärchen gilt, dass sie längere Zeit von einer mündli-

chen Tradition getragen und mitgeprägt wurden. Kunstmärchen zählen zur Individualliteratur, die von bestimmten Autoren geschaffen und genau fixiert wurde (vgl. Lüthi 2004, S. 5). Die Bezeichnung „Volksmärchen“ bedeutet allerdings nicht, dass die Märchen ihren Ursprung im Volk genommen hätten. Denn Einflüsse aus der schriftlich fixierten Literatur sind nachweisbar (vgl. Lüthi 1975, S. 8). Gegenüber den Volksmärchen zeichnen sich Kunstmärchen durch größere Originalität ihrer Handlung und Charaktere, eine Psychologisierung der Figuren, Mehrdimensionalität und Komplexität der Menschen- und Weltbilder aus (vgl. Neuhaus 2005, S. 9; wir kommen darauf zurück).

Erlebt werden Märchenerzählungen als imaginäre Spiele, in denen sich die Welt und die Körper des Erzählers und der Zuhörer als Mitspielende jeweils mimetisch verdoppeln, so dass sie sich innerhalb der Welt der Geschichte und zugleich außerhalb von ihr, in der eigenen Welt befinden. Wenn die Geschichte emotional angegangen wird, vervielfacht sich auch das Gefühl der Mitspielenden; ihr Herz schlägt für die Protagonistinnen und Protagonisten mit. Wulf nimmt an, dass eine mimetische Verdopplung im Spiel den Glauben an die Schöpfungen der eigenen Phantasie voraussetzt, demgemäß Als-ob-Handlungen vollzogen werden (vgl. Wulf 2014b, S. 14; 2005a).

Im Verständnis der Märchen als imaginäre Spielformen stimme ich mit verschiedenen Märchenforschern überein, u. a. Max Lüthi (z. B. 1961, S. 18), Josephine Bilz (1971), Hildegard Hetzer (1995), Walter Scherf (1987), Kristin Wardenzky (1992) und Johannes Merkel (2000). In Geschichten als imaginären Spielen leben ihre Rezipienten also ein paralleles Leben. Geschichten sind Möglichkeiten, viele Leben zu leben und dabei in die Mannigfaltigkeit der Weltansichten innerhalb unterschiedlicher Kontexte und folglich in die Voraussetzungen der Bildung (vgl. Humboldt 1792, S. 5) einzutauchen. Erzählte Geschichten sind zudem geteilte, gemeinsame Geschichten und Ausdruck zwischenmenschlicher Verbundenheit. Sie gehen aus der Mimesis aller an ihnen Beteiligter hervor, die sich an den lebendigen Menschen gegenüber richtet, der sein Erleben der Geschichte und seine Beziehung zu ihr kundtut. Eine besondere Rolle als Vorbild spielen dabei Erzählerin oder Erzähler, die mit ihrer Sprache und ihrem Körper ihre Beziehung zum Märchen und zum Publikum ausdrücken und so das imaginäre Spiel der Zuhörer anregen und mitgestalten.

In der vorliegenden Arbeit gehe ich davon aus und möchte zeigen, dass Märchen als imaginäre Spiele Möglichkeiten für die Bildung der Phantasie eröffnen und als erzählte Geschichten und eine spezielle Art der Dichtung ein besonderes Bildungsangebot der Erzählkunst, d. h. der Narration, darstellen. Entsprechend ihrem Inhalt schaffen Märchen zudem Bildungsräume für die Moral und demnach für die Arbeit an unserem Orientierungssystem des selbstbestimmten Handelns bei der Gestaltung unserer Beziehung zu uns selbst, zu den Anderen und zur Welt.

Mit Wulf verstehe ich die menschliche Verbindung mit der Welt und zwischenmenschliche Verbundenheit als grundlegend mimetisch (z. B. Wulf 2001, 2005, 2007, 2014a, b; Gebauer/Wulf 1992, 1998, 2003). Mimesis ist konstitutiv

für die menschliche Entwicklung und die Entfaltung menschlicher Kultur. Ohne Mimesis gäbe es auch keine Märchen. In Kapitel 2 geht es daher um Mimesis, um ihre Bedeutung und Macht für das Menschsein und die Menschwerdung.

Mimetische Verbundenheit mit dem Anderen, in der der Mensch in die Mannigfaltigkeit seiner Selbst- und Weltbezüge gelangt, ist für ihn Quelle seiner Bildung, seiner Selbsterkenntnis und -bestimmung, die Wilhelm von Humboldt als den wahren und ewigen Zweck der Menschwerdung und des Menschseins erachtet (Humboldt 1792, S. 5). Mit Humboldts Verständnis des Menschen, der menschlichen Bildung und der Idee der Menschlichkeit befasst sich Kapitel 3. Es begründet meine Annahme, dass Märchen wesentlich dazu beitragen, den Einzelnen auf die Schultern der Vorfahren und der menschlichen Gemeinschaft zu stellen und Bildungsschranken seiner begrenzten Lebenszeit zu öffnen (vgl. Humboldt 1797a, S. 36).

Mit Humboldt und Wulf lege ich in Kapitel 4 dar, dass die Bildungsfähigkeit des Menschen mimetisch konstituiert ist. Aus dem Reichtum mimetischer Bezugnahmen geht menschliche Bildung hervor. Mimesis vereint zwei komplementäre Bewegungstendenzen: das Zugehen auf die Welt und das Zugehen auf sich selbst. Daher führt sie einerseits zur „Anähnlichung“ an die Welt, andererseits zur Bewahrung und Entwicklung der eigenen Individualität. Der mimetischen Bildung sind Ähnlichkeit mit einem Vorbild und zugleich Kontrast zu diesem eigen. Aus dieser Kombination erwachsen menschliche Originalität und kulturelle Vielfalt, die bildend auf den Menschen zurückwirken.

Als Vermittlerin der Bildung erachtet Humboldt die Sprache (vgl. u. a. Humboldt 1827, S. 125). Seine Sprachphilosophie widmet sich der verbalen Sprache und vernachlässigt dabei die nicht auf Worte reduzierbare Sprache des Körpers (vgl. Wulf 2014a). Demgegenüber umfasst die entwicklungspsychologisch fundierte Sprachtheorie des sowjetischen Psychologen Lev Semënovič Vygotskij alle Zeichensysteme, mit denen sich Menschen miteinander und mit sich selbst verständigen. Die Sprache ahmt menschliche Handlung in der Welt und das menschliche Denken nach. Zugleich ist sie das Arbeits- und Bildungswerkzeug menschlichen Denkens und Handelns. Dem Denken und Handeln gemäß entwickelt, verändert und bildet sich die Sprache unzertrennlich mit den Menschen, die sie sprechen. Sprache ermöglicht Bildung, in der sich der Mensch dem Verständnis der Welt und seiner selbst nähert. Sprache ermöglicht ihm die Objektivität seiner Verbindungen mit anderen Menschen, ihren Innenwelten und der äußeren Welt und zugleich die Subjektivität ihrer Übersetzung für das Selbst.

In der Sprache sind menschliche Erfahrungen und Weltansichten aufbewahrt. Sie weiten den Blick eines Einzelnen über das eigene Leben hinaus. Die Sprache führt den Menschen über sein zufälliges Dasein hinaus und verbindet ihn mit der Menschheitsidee (vgl. Humboldt 1816, insbes. S. 2f.). Seinen Erfahrungen verleiht sie Bezüge zur eigenen Vergangenheit und Zukunft, zu Erfahrungen anderer Menschen, zur Menschheitsgeschichte. Laut Vygotskij verdankt der Mensch der Sprache das Bewusstsein über sich selbst, weil „der Mechanismus des Bewußtseins und der des sozialen Kontakts identisch sind und das Bewußtsein

gleichsam ein sozialer Kontakt mit sich selbst ist“ (Vygotskij zit. nach Keiler 2002, S. 114; vgl. Papadopoulos 2010, S. 41). In der Sprache modellieren wir unsere Erfahrungen in der Welt und stellen uns ihnen gegenüber, gewinnen Abstand zum eigenen Erleben, um es reflektieren zu können. Mimetische Bildung durch Märchen ist sprachlich vermittelt. Die Erfahrungswelten des Märchens liegen in besonderen ästhetischen Sprachformen der Selbst- und Weltreflexion.

Kapitel 5 führt folglich in die Sprachphilosophie Humboldts und die Sprachtheorie Vygotskijs ein und hat die Aufgabe zu erschließen, wie sich die Sprache mit dem Denken, dem Bewusstsein, der Phantasie und den menschlichen Erfahrungen verbindet und wie wir über die Sprache zum Erfahrungsschatz einer Geschichte gelangen, an dem wir uns mimetisch bilden können.

Mimetisch entstehen aus den sprachlichen Zeichen einer erzählten Geschichte imaginäre Spiele, die durch Nachgestaltung, Umgestaltung und/oder Verlassen der Realität die menschliche Existenz in der Welt thematisieren. Der Spieltheorie Oerters zufolge sind Spiele Ausdrucks- und Reflexionsformen verallgemeinerter Welterfahrung und existentieller Thematiken (Daseinsthematiken, Thomae 1968) der Spielenden. Erlebbar und sichtbar werden sie durch die Handlung, deren übergeordnete Gegenstandsbezüge (ÜG) sie darstellen. Jede Handlung ist von ÜG als sinnstiftenden Motiven ausgezeichnet, und jeder Handlung liegen Gegenstandsbezüge als unverzichtbare Elemente der Handlungsgrammatik „Subjekt-Prädikat-Objekt“ (Fillmore 1968) zugrunde. Das Spiel als Handlung besonderer Art charakterisieren zudem Zweckfreiheit, eingebildete Situation (Wygotski 1980b), Wiederholung und Ritual. Kapitel 6 stellt entsprechend Oerters Handlungstheorie des Spiels (1999) vor und führt in das Märchen als besondere Spielform und imaginäres Rollenspiel ein.

Auf der Grundlage der Handlungstheorie des Spiels und der Theorie der mimetischen Bildung leite ich die Hauptkategorien für die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Märchenforschung ab, mit denen ich die Eigenart der mimetischen Bildung durch Märchen zu erfassen versuche: die Gegenstandsbezüge und die übergeordneten Gegenstandsbezüge, ihre mimetische Vergegenständlichung und Aneignung im gemeinsamen, komplexen, imaginären Rollenspiel, das immer und zugleich in der Dimension der zwischenmenschlichen Beziehungen und einer miteinander geteilten Welt stattfindet. Theoriegeleitete Kategorien bilden ein Suchraster für die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2008) in ihrer Abwandlung nach Gläser und Laudel (2006), die ich auf die Publikationen der Märchenforschung anwende. Die inhaltsanalytische Untersuchung, deren Methodologie und Methodik ich in Kapitel 7 darlege, besteht aus vier Hauptschritten: Vorbereitung der Extraktion, Durchführung der Extraktion, Aufbereitung der Daten, Datenauswertung.

Die Vorbereitung der Extraktion differenziert die Hauptfragestellung der Arbeit hinsichtlich der Perspektive des Märchens, der Erzähler, der Rezipienten, ihrer Beziehung zueinander und ihres Zusammenspiels. Entsprechend wird das für die Untersuchung relevante Ausgangsmaterial festgelegt. Neben den Beiträgen der Märchenforschung aus den Bereichen der Literaturwissenschaft, der

Volkskunde, der Psychologie und Pädagogik werden in die Ausgangsbasis die empirischen Untersuchungen von Kristin Wardetzky (1992), auch in Zusammenarbeit mit Suse Weisse (2000) und Christiane Weigel (2008), sowie die Einzelfallstudie des polnischen Wissenschaftlers, Künstlers, Arztes und Philosophen Stefan Szuman (1928) integriert.

In der Vorbereitungsphase entsteht zudem das Kategoriensystem für die Textextraktion. Die Extraktion ordnet dann systematisch die Texte getrennt für jede Quelle aus der Materialbasis den Kategorien zu, wobei diese dabei induktiv weiter verfeinert und ergänzt werden. Der Schritt der Datenaufbereitung verdichtet die Daten und erhöht ihre Konsistenz. Die Datenauswertung beantwortet die spezifizierten Untersuchungsfragen, indem sie ihnen die zugehörigen Informationen aus den Kategorien aller Materialquellen zuordnet, diese hierauf in Beziehung zueinander setzt und sinnvoll zusammenfasst.

Die sich an die Darstellung der Methodologie und Methodik anschließenden Abschnitte stellen dann das Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse dar: Kapitel 8 thematisiert die übergeordneten Gegenstandsbezüge in Märchen. Es befasst sich mit deren Bedeutung für existentielle und dringende Fragen und Themen, die das menschliche Dasein und Überleben auch in unserer Gegenwart betreffen. Fünf unterschiedliche Zugänge zu übergeordneten Gegenstandsbezügen ergänzen als miteinander kontrastierende Einzelfallstudien die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse:

- das Verständnis der Märchen nach Jack Zipes als Meme (zur Nachahmung auffordernde Ideen, Verhaltensmuster, Vorstellungsgehalte), mit deren Theorie die Beständigkeit und die Überlebenskraft der Märchen erklärbar ist;
- die Märchendeutung von Norbert Bischof als archetypische Dramen der Persönlichkeitsentwicklung, die Orientierungshilfe im Spannungsfeld menschlicher Antriebskräfte leisten;
- die strukturanalytische Märchenhermeneutik von Walter Scherf, die dem dämonischen Märchenschatz der Kinder gewidmet ist;
- die psychoanalytische Märchenlesart von Bruno Bettelheim, der Märchen als entwicklungsförderndes Lebenselixier versteht;
- die historisch-anthropologische Interpretation von August Nitschke, der zufolge Märchen als Spiegelbilder prähistorischer Lebensformen gesehen werden können, in denen das Innenleben der damaligen Menschen zum Ausdruck kommt, das uns in Teilen bis heute vertraut scheint.

Oerters Theorie zufolge setzt das Spiel die übergeordneten Gegenstandsbezüge (ÜG) in Gegenstandsbezüge um. Das Märchen als imaginäres Spiel verwendet ein spezielles Repertoire von Gegenständen und bietet damit den Spielenden imaginäre Situationen an, in denen sie für ihre Selbstentwicklung und -bildung sowie für ihre Lebensbestimmung in die Auseinandersetzung mit ihren ÜG gelangen können.

Auf der Grundlage der Handlungsgrammatik (wie oben ausgeführt) differenziert Oerters Spieltheorie Gegenstände des Spiels in Rollen, Handlungen, Regeln, Objekte und Skripts, d.h. schematisierte und kulturell standardisierte „Drehbücher“ für typische Handlungsabläufe (Schank/Abelson 1977). Diese Einteilung der Gegenstände greift das Kategoriensystem für die inhaltsanalytische Extraktion auf. Entsprechend ihrem Ergebnis beschreibt Kapitel 9 die Gegenstandsbezüge in Märchen. Es unterscheidet zwischen sozialen Bezügen auf Menschen, Tiere, Dinge, Dämonen, Ort und Zeit, Sitte und Brauch, Moral, Wunder und Grausamkeit und ästhetischen Bezügen auf Regeln des Stils und der Komposition, die technischen Mittel ihrer Realisierung, Ikonographie und Sprache. Vorrangig gelten die sozialen Gegenstandsbezüge den Volksmärchen, die ästhetischen Gegenstandsbezüge beziehen sich vorwiegend auf europäische Volksmärchen. Diese Einschränkungen beruhen auf den mir verfügbaren Veröffentlichungen der Märchenforschung. Dem Literaturwissenschaftler Stefan Neuhaus zufolge beschäftigt sich der größte Teil der Märchenforschung mit den Volksmärchen (vgl. Neuhaus 2005, S. 7). In einer idealtypischen Gegenüberstellung von Volks- und Kunstmärchen weist Neuhaus darauf hin, dass sich die beiden Märchensorten miteinander u. a. die Merkmale der Magie, der animistischen Weltansicht, der Transzendenz, der Zahlensymbolik, der Natursymbolik und der Beauftragung ihrer Heldinnen und Helden mit Aufgaben teilen. Dagegen besitzen die für eine stille Lektüre gut geeigneten Kunstmärchen gegenüber den vorzugsweise erzählten Volksmärchen beispielsweise keinen formelhaften, durch Wiederholungen gekennzeichneten Aufbau, kein eindeutiges Happy End, sind nicht ort- und zeitlos, sondern auf charakteristische Schauplätze fixiert, ihre Figuren sind nicht entweder gut oder böse, sondern haben gute und böse Eigenschaften, denen gemäß sie häufiger als die Helden und Heldinnen der Volksmärchen eine Entwicklung durchmachen (vgl. ebd., S. 7ff.; zu den Merkmalen des Kunstmärchens vgl. Mayer/Tismar 1997).

Kapitel 10 stellt das Märchen in ein zwischen seinen Erzählerinnen und Erzählern sowie Rezipientinnen und Rezipienten aufgespanntes mimetisches Beziehungsnetz, das nicht mehr allein theoretisch begründet, sondern empirisch belegt ist. In der Auseinandersetzung mit vier empirischen Studien geht es Fragen nach geeigneten Vermittlungsweisen des Märchens, nach Kennzeichen gelungener Vermittlungssituationen, nach Erlebnisweisen, Annahme, Verinnerlichung, Erinnerung und kreativer Anwendung von Märchen in Nacherzählungen und Erfindungen von Märchen und anderen Geschichten durch Erzählerinnen und Erzähler sowie Rezipientinnen und Rezipienten nach.

In den Märchenschöpfungen acht- bis zehnjähriger Kinder, die während einer repräsentativen empirischen Untersuchung von Kirstin Wardetzky 1986-1988 in Schulen verschiedener Gebiete der damaligen DDR entstanden, beachtet das Kapitel insbesondere das mimetische Verhältnis der Autorinnen und Autoren zu sich selbst, zu ihrem Leben und zu tradierten Märchen auf der Ebene ihrer Gegenstandsbezüge und der ÜG.

Im Fokus der Betrachtung eines zweijährigen Modellprojekts (2005-2007) zur Sprachförderung von Grundschulkindern (zum Projektbeginn knapp 6 Jahre alt) mit Migrationshintergrund (aus 27 Nationen) stehen die relevanten Eigenschaften für die gelungene Bereicherung von Sprache, Phantasie und Narration durch das zur Mimesis anregende Erzählen von Märchen.

Auf Unterschiede in der Qualität der Aneignung von Märchenstoffen bei vier verschiedenen Arten ihrer Rezeption geht die Vorstellung einer rezeptionspsychologischen Vergleichsuntersuchung von Kristin Wardetzky und Suse Weisse bei Zweitklässlern in Berliner Grundschulen ein.

Mit der Darlegung von Stefan Szumans Einzelfallstudie (veröffentlicht 1928) verweist das Kapitel schließlich auf eine besondere Erlebnisweise eines Dämonenmärchens. Es geht um die Empfindungen eines vierjährigen Mädchens, dem zum ersten Mal ein Märchen erzählt wurde. Die Studie schildert eine große emotionale Betroffenheit des Kindes, in dessen Wahrnehmung der Wirklichkeit die Fiktion des Märchens einfließt und seinen Ängsten die Gestalt eines Dämons verleiht.

In den Kapiteln 11-13 fließen die Ergebnisse der Märchenforschung mit wissenschaftlichen Diskursen über Phantasie, Spiel, Sprache, Narration und Moral zusammen und richten sich auf der Grundlage der Theorie mimetischer Bildung, der Sprachphilosophie Humboldts, der Sprachtheorie Vygotskijs und der Spieltheorie Oerters auf die nähere Charakterisierung von Phantasie, Narration und Moral sowie deren mimetischer Bildung durch Märchen.

Das abschließende Kapitel 14 lässt die zentralen Erkenntnisse der vorliegenden Untersuchung noch einmal Revue passieren und verbindet sie mit Perspektiven weiterführender Forschungsfragen und -anliegen zur Bedeutung von Märchen für die menschliche Bildung.

2. Mimesis

In den Jahren 1986 bis 1988 analysierte die Märchenforscherin, Germanistin und Theaterpädagogin Kristin Wardetzky mit ihrem Team in einer repräsentativen Untersuchung in Schulen der damaligen DDR 1.155 von Kindern im Alter zwischen 8 und 10 Jahren selbst geschriebene Märchen. Wardetzky untersuchte das mimetische Verhältnis zwischen den während der kindlichen Sozialisation tradierten Märchen und deren kindlichen Lesarten. Diesem Bezug wollte sie Erkenntnisse über „das Verhältnis von Nachahmung und Originalität, von Reproduktion und Kreativität, von Tradition und Innovation“ entnehmen (Wardetzky 1992, S. 74). Dieser Studie widmet sich Abschnitt 10.1, *Märchen-Lesarten von Kindern*. Der Titel entspricht dem des 1992 veröffentlichten Buches, in dem die Studie detailliert vorgestellt wird. Vorweggenommen sei an dieser Stelle das Märchen eines Jungen einer vierten Klasse. Es lässt erahnen, wie wesentlich Mimesis zum Menschsein gehört:

Es war einmal ein kleines Schweinchen, das wußte nicht, was es heißt, gefressen zu werden. Es dachte, daß es was Schönes sei. Doch eines Tages kam der Wolf und sagte dem Schweinchen: „Ich will dich auffressen!“ In diesem Moment wußte es, was fressen bedeutet, und wollte ausreißen. Doch der Wolf fing es ein. Da rief das Schweinchen seinen Vati. Sein Vati aber war ein Riesenschwein, und der Wolf zitterte. Der Vati aber hob ihn hoch und schleuderte ihn weg. Das Schweinchen aber wollte auch so groß und stark werden wie sein Vati und trainierte und wurde stark, aber nicht groß (!). Da kam der Wolf wieder und wollte es wieder fressen, aber wunderte sich, daß es nicht schrie. Aber als er es packte, schleuderte das Schweinchen ihn an die Wand, daß er tot war. Seitdem war es das stärkste Schwein. Und alle beachteten es. (Stefan, 4. Klasse, in Wardetzky 1992, S. 186)

Mit der kulturellen Technik der Narration verortet der Viertklässler seine Erlebniswelt und seine Wünsche in die Bilder und die Handlung einer Geschichte, in der er stellvertretend durch das Schweinchen spielen und zugleich sich selbst dabei erfahren und bilden kann. Zu diesem Verständnis seiner Geschichte führt uns die Handlungstheorie des Spiels des Entwicklungspsychologen Rolf Oerter, die das Erzählen und Gestalten als Ausdruck der Weltanschauung, existenzieller Motive und Thematiken beschreibt. Sie wird unten noch ausführlich dargelegt.

Mimetisches Gestaltungsvermögen an sich selbst und der Welt ist dem Menschen angeboren. Wulf erklärt unter Bezug auf Gehlen, Scheler und Plessner die mimetische Begabung des Menschen mit der vergleichsweise residualen Instinktausstattung, der menschlichen Plastizität und Weltoffenheit und dem Hiatus zwischen Reiz und Reaktion (der es dem Menschen ermöglicht, auf Reize nicht nur reflexhaft, sondern reflexiv zu reagieren; vgl. u. a. Wulf 2005, S. 22-25; 2001, S. 78; 1999, S. 334).

Ohne die mimetische Gabe gäbe es keine Kultur und keine Geschichtlichkeit (vgl. Wulf 2005, S. 56ff.). Mimetisch fügt sich der Mensch in die vorgefundene

Welt, mimetisch verkörpert er sie, versteht sie und erschafft sie als seine eigene. Ihm ist nicht nur sein Nichtfestgestelltsein (Plessner), sondern auch seine Bildsamkeit (Herbart) angeboren. Mit dem deutschen Pädagogen Klaus Mollenhauer als einem der grundlegenden Theoretiker der Kritischen Erziehungswissenschaft kann die Bildsamkeit des Menschen als „Disposition“ und als „Möglichkeit“ erklärt werden, die als Selbsttätigkeit durch das Ich und durch das das Ich betrachtende Gegenüber erlebbar ist (vgl. Mollenhauer 1983, S. 21).

Der Begriff „Mimesis“ ist laut Wulf breit gefächert und entzieht sich einer eindeutigen Bestimmung. Sein Ursprung liegt in der Antike. Wulf zieht eine Untersuchung des Altphilologen G.F. Else heran, um an das ursprüngliche Verständnis von Mimesis anzuknüpfen. Demnach behalten die antiken Bedeutungsvarianten von Mimesis bis heute ihre Gültigkeit: Ihnen zufolge meint mimetisches Verhalten die direkte Nachahmung der Erscheinung, der Handlungen und der Äußerungen von Tieren oder Menschen durch Rede, Gesang und/oder Tanz. Darüber hinaus bedeutet es im Allgemeinen Nachahmung der Handlungen einer Person durch eine andere. Schließlich bezieht es sich auf die Nachschaffung eines Bildes oder einer Sache in materieller Form (vgl. Wulf 2005, S. 23f.). Als grundsätzlichen Bedeutungskern des Begriffs „Mimesis“ versteht Wulf also die kreative Nachahmung. Mimetisches Handeln bestimmt er demnach ‚als ‚nachahmen‘, ‚nacheifern‘, ‚sich ähnlich machen‘, ‚sich angleichen‘. Mimetisches Handeln bedeutet aber auch etwas ‚ausdrücken‘, etwas ‚zur Darstellung bringen‘ oder sogar ‚vor-ahmen‘. Mimesis berührt Begriffe wie Mimikry, Reproduktion, Repräsentation, Simulation“ (Wulf 2005, S. 26f.).

Mimesis ist also immer zugleich reproduktiv und *kreativ*. Der Mensch nimmt Bezug auf eine Handlung und ahmt sie nach. Dabei sucht er in ihrem Nachvollzug eine Ähnlichkeit sowohl zu seinem Vorbild als auch zu sich selbst, zu seiner Einzigartigkeit herzustellen. Mimetisch richtet sich der Mensch auf die Welt aus, holt sie in sich hinein und erschafft sie noch einmal als seine eigene. In jedem mimetischen Bezug entsteht ein Beziehungsnetz zwischen der im Menschen bestehenden inneren Welt und der wahrgenommen äußeren Welt. Mit den auf diese Weise erschlossenen Korrespondenzen liest der Mensch mimetisch die Welt und erlebt sinnlich und emotional den Sinn seiner Wahrnehmung. In seinen Äußerungen sucht er mimetisch Korrespondenzen mit dem Anderen herzustellen, um sich ihm mitzuteilen (vgl. ausführlich Wulf 2005). Im mimetischen Akt gibt er der Welt also eine Prägung und verändert zugleich sich selbst. Wie kein anderes Wesen ist der Mensch zur Veränderung fähig (vgl. Gopnik 2009, S. 15f.). Die offene Bildsamkeit ist ihm angeboren. Durch die Mannigfaltigkeit der Welt und den Reichtum des Anderen entfaltet der Mensch mimetisch sein unbestimmtes Wesen (Humboldt; vgl. Benner 1990, S. 52f.).

Ohne Möglichkeiten gestalterischer Mitwirkung des Subjekts an seiner Genese degenerieren mimetische Prozesse zur Mimikry, zur bloßen Anpassung an Vorgefundenes. Mimikry verhindert Bildungsmöglichkeiten, die in der mimetischen Fähigkeit des Menschen enthalten sind, weil sie die Freiheit als das unerlässliche Moment der Bildung unterdrückt (vgl. Wulf 2005, S. 27).

Mimesis schlägt Brücken zwischen Innen und Außen, auf denen ein Hin und Her, eine lebendige Bewegung möglich wird: Sie verleiht die Fähigkeit der Orientierung an Mitmenschen *und* die Möglichkeit einer kreativen Selbstgestaltung. Mimesis führt einerseits zur „Anähnlichung“ (Adorno), die eine gemeinsame Lebenspraxis erlaubt, und andererseits zur Andersheit. Erst durch die Möglichkeit zur kreativen Herstellung von Differenz sind Vielfalt, Entwicklung und Bildung, Originalität und Subjektivität möglich. Ähnlichkeit und Differenz sind in mimetischen Prozessen unauflösbar miteinander verknüpft. Es kann keine Subjektivität ohne Auseinandersetzung mit der äußeren Welt geben, keine Aktivität ohne Rezeptivität. Die Welt des Subjekts entsteht in mimetischer Verdopplung der äußeren Welt: „Selbstbildung und Auseinandersetzung mit dem Außen entstehen in demselben System“ (ebd., S. 73).

Dank seiner mimetischen Befähigung konstituiert sich der Mensch gemäß der Welt, in der er lebt. Mit der Welt gestaltet und entwickelt er seine Besonderheiten. Mimesis geht mit einem Gefühl sozialer Verbundenheit einher. Sie vollzieht sich vorrangig in Beziehung zu anderen Menschen. Der sowjetische Entwicklungspsychologe Lev Semënovič Vygotskij sah die soziale Verbundenheit als ursprünglich und unentbehrlich für das Menschsein an. Für ihn ist sie die Quelle der Entwicklung. Er sieht den Menschen am Beginn seines Lebens in einer psychischen Gemeinschaft im „Ur-wir-Bewusstsein“ verwurzelt: „Im Psychischen des Säuglings zeigt sich vom ersten Moment seines Lebens an die Tatsache, daß er eingebettet ist in das Zusammensein mit anderen Menschen“ (Vygotskij 2003c, S. 148). Aus dem Sozialen heraus entwickelt und bildet das Kind, später der Jugendliche und dann der Erwachsene, sein individuelles, unverwechselbares Eigenes. Derselben Überzeugung gab lange vor Vygotskij Wilhelm von Humboldt Ausdruck und machte sie zum Kern seiner Bildungstheorie.

Mimesis ermöglicht eine grundlegende Dimension menschlichen Seins. Mimetische Prozesse sind gleichsam mit der Körperlichkeit gegeben und beginnen daher sehr früh. Noch vor der Herausbildung der Sprache und des reflexiven Bewusstseins erfahren wir die Welt, uns und den Anderen mimetisch (vgl. Wulf 2005, S. 98f.; 2014c, S. 254f.). Durch Mimesis kann der Mensch den genetischen Beschränkungen anderer Lebewesen weitgehend entfliehen, weil sie ihm eine historisch offene soziokulturelle Entwicklung und eine entsprechende Weiterentwicklung seiner Umwelten ermöglicht (vgl. Gopnik 2009, S. 15f.; Donald 1993, S. 162-269; Goswami 2001, S. 98). Selbst die den Menschen am meisten ähnelnden Primaten, wie beispielsweise Schimpansen, sind in der Fähigkeit zur Nachahmung den Menschen grundsätzlich unterlegen. Im Gegensatz zu Menschen fehlt den Menschenaffen, so der amerikanische Anthropologe und Verhaltensforscher Michael Tomasello, die soziokognitive Fähigkeit zur geteilten Intentionalität (Wir-Intentionalität) für kooperative Aktivitäten, bei denen imitativer Rollentausch eine wichtige Rolle spielt (vgl. Tomasello 2008). Geteilte Intentionalität, die Tomasello zufolge die Grenze zwischen den Menschenaffen und den Menschen angibt, hängt mit einer mimetischen Begabung zusammen, die über die Imitationsfähigkeiten der Menschenaffen hinausgeht.

Der Erziehungswissenschaftler und Psychologe André Frank Zimpel berichtet in seinem psychologisch und neurobiologisch fundierten Buch *Lasst unsere Kinder spielen* (2011) von einer Vergleichsstudie der Entwicklungspsychologin Esther Herrmann am Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie in Leipzig. Sie umfasste 105 zweieinhalb-jährige Kinder (52 Jungen und 53 Mädchen), 106 Schimpansen (53 Männchen und 53 Weibchen, Durchschnittsalter: 10 Jahre) und 32 Orang-Utans (17 Männchen und 15 Weibchen, Durchschnittsalter: 6 Jahre) und zielte auf die Beantwortung der Frage, ob zwischen Menschenaffen und Kindern beim Lösen von Problemen Unterschiede bestehen und welche Rolle dabei soziale Zeichen spielen. Der Vergleich ergab, dass Kinder bereits in diesem frühen Alter hervorragend Fingerzeige und Blickrichtungen deuten, sie als soziale Hilfe nutzen und sich dadurch Vorteile gegenüber den Menschenaffen sichern. Auch in der Nachahmung übertrafen die Menschenkinder deutlich die Affen: Sie lösten etwa 75 Prozent der Nachahmungsaufgaben, während die Affen nur 33 Prozent zu lösen vermochten. Ansonsten waren Menschenaffen den Kindern in der Raumorientierung, im Erfassen von Anzahlen sowie in der Berücksichtigung von Ursache-Wirkungszusammenhängen beinahe ebenbürtig (vgl. Zimpel 2011, S. 99f.).

Für Zimpel erfolgt menschliche Bildung über Vorbilder, die das Kind kreativ nachahmt. Prinzipiell kann alles, was das Kind emotional anspricht, zum Vorbild werden, dem das Kind zu ähneln versucht oder das es abzuwehren trachtet (vgl. ebd., S. 16; wir kommen unten darauf zurück).

Systematisch mit der kindlichen Nachahmungsfähigkeit beschäftigte sich der einflussreiche Entwicklungspsychologe Jean Piaget. Durch detaillierte Beobachtungen seiner eigenen drei Kinder gelangte er zu der These, dass Kinder im Alter von etwa 18 bis 24 Monaten die Fähigkeit zur *aufgeschobenen Nachahmung* erwerben. Damit bezeichnete er das Phänomen, dass Kinder die in einer ursprünglichen Situation durch Nachahmung erlernten Verhaltensweisen zeitlich versetzt wiederholen (Piaget 1969, z. B. S. 17, 84-96). Den Übergang von der äußeren Nachahmung zur inneren bzw. aufgeschobenen Nachahmung stellt Piaget in Zusammenhang mit dem Symbolspiel des Kindes (vgl. ebd., S. 127).

Die Nachahmung und das Spiel beschreibt Piaget mit den Grundbegriffen seiner Entwicklungstheorie, *Assimilation* und *Akkommodation*, die er für die Erklärung der kognitiven Adaptation des Menschen an seine Umwelt nutzt. Assimilation und Akkommodation sind zwei komplementäre Prozesse der Anpassung. Bei der Assimilation passt das Individuum die Realität in seine aktuelle kognitive Organisation ein. Sie dient ihm dazu, eine Erfahrung bis zu einem gewissen Grade zu deformieren, um sie verstehen oder interpretieren zu können. Akkommodation beinhaltet hingegen Anpassungen der kognitiven Organisation an die Erfordernisse der Umwelt. Wenn ein spezifisches Objekt oder Phänomen nicht mehr hinreichend mit den vorhandenen kognitiven Strukturen verstanden oder interpretiert werden kann, führt Akkommodation zu einer Neuorganisation des Denkens und damit zu einer andersartigen und befriedigenderen Anpassung der jeweiligen Erfahrung.

Von der Geburt bis zum Tod sind Assimilation und Akkommodation laut Piaget bei jedem kognitiven Vorgang miteinander verflochten. Bei jedem Versuch, die Wirklichkeit zu assimilieren, werden die kognitiven Strukturen zwangsläufig ein wenig modifiziert, weil sie sich an die neuen Erfahrungen anpassen (vgl. Miller 1993, S. 78f.; Piaget 1983). Die Nachahmung, das Spiel und den Intelligenzakt verbindet Piaget inhaltlich wie folgt:

Mit dem Auftauchen aufgeschobener und interiorisierter Verhaltensweisen, die die Anfänge des Vorstellungsvermögens anzeigen, erwirbt die Nachahmung, die dann eine Akkommodation an nicht vorhandene und nicht nur an gegenwärtige Objekte ist, allein durch diese Tatsache die Funktion des „Zeichens“, das hinweist auf die Bedeutungen (auf die „bezeichneten“ Gegenstände). Dabei können diese bezeichneten Dinge in einem Anpassungsprozeß oder in einem Spielprozeß enthalten sein, je nachdem, ob sie aus einer aktuell-akkommodierenden Assimilation herrühren oder aus einer deformierenden Assimilation. Die erste ist Merkmal der Intelligenz, die zweite Merkmal des Spiels. (Piaget 1969, S. 138)

Eine deformierende Assimilation verzerrt das interiorisierte Vorbild gemäß den das Spiel dirigierenden Wünschen. Piagets psychologischer Begriff der Nachahmung findet sich inhaltlich im anthropologischen Begriff der Mimesis und zeigt den Entwicklungsverlauf dieser Fähigkeit auf: Anfänglich ahmt das Kind nur Modelle innerhalb seines Wahrnehmungsfeldes nach. Später bezieht es sich nachahmend auch auf Modelle aus seinen Vorstellungen (vgl. Piaget 1969).

Einen Großteil wertvoller Erkenntnisse verdankt die psychologische Nachahmungsforschung den Untersuchungen von Andy Meltzoff, einem amerikanischen Entwicklungspsychologen. Ihm zufolge sind Säuglinge spätestens im Alter von neun Monaten zum Lernen durch Nachahmung in der Lage (vgl. Goswami 2001, S. 98f.). Im Alter von achtzehn Monaten verstehen Kinder die kausalen Intentionen anderer Menschen und ahmen diese nach. Sogar wenn eine Person bei ihrer Absicht, etwas Bestimmtes zu tun, scheitert, führen die Kleinen die von der anderen Person beabsichtigte Handlung aus. Sahen sie in einer Untersuchung zu, wie jemand eine Perlenkette in einen zylindrischen Behälter zu befördern versuchte, die Kette aber stets daneben landete, oder wie jemand eine Schlaufe an einen Haken hängen wollte, diesen jedoch immer wieder verfehlte, vervollständigten sie anschließend diese vorher beobachteten unvollendeten Zielhandlungen (vgl. ebd., S. 84f.).

Selbstverständlich übernehmen Kinder auch völlig ungewöhnliche „Sitten“: In einer Untersuchung des ungarischen Psycholinguisten und Entwicklungspsychologen György Gergely führte eine Versuchsleiterin achtzehnmonatigen Babys vor, wie sie eine Maschine mit ihrem Kopf bediente. Die Kleinkinder waren in der Lage, die Umstände der beobachteten Handlung zu berücksichtigen: Wenn eine Versuchsleiterin freie Hände hatte und dennoch die Maschine mit ihrem Kopf berührte, stießen die Kinder mit ihrem Kopf gegen die Maschine. Wenn eine Person mit verbundenen Händen dieselbe Handlung vorführte, benutzten Babys stattdessen ihre Hände und ahmten nicht den genauen Handlungs-

vollzug, sondern die Absicht der Person nach, die Maschine zu betätigen (vgl. Gopnik 2009, S. 177).

Die Psychologin und Kulturforscherin Barbara Rogoff beeindruckten die Fertigkeiten der Maya-Babys in Guatemala. Durch die ständige Nähe zu arbeitenden Erwachsenen entwickelten diese Kinder schon sehr früh eine erstaunliche Geschicklichkeit im Umgang mit komplizierten und gefährlichen Werkzeugen (vgl. ebd., S. 178).

Auf den Zusammenhang zwischen der Nachahmungsfähigkeit und der autobiographischen Erinnerung richtet sich das Augenmerk der Psychologin Harlene Hayne aus Neuseeland. Sie nimmt an, dass Nachahmung auf einigen jener komplexen Erinnerungsprozesse beruht, die sie auch für autobiographische Erinnerung für notwendig hält (vgl. Hayne 2006, S. 211). Empirische Tests deuten laut Hayne darauf hin, dass verzögerte Nachahmung auf das deklarative Gedächtnis, nicht aber auf sprachliche Fähigkeiten angewiesen sei. Die Wissenschaftlerin sieht in diesem Umstand den Vorteil, die verzögerte Nachahmung als Instrument einsetzen zu können, um die Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses unter kontrollierten experimentellen Bedingungen zu untersuchen, vorzugsweise in der frühen Kindheit (vgl. ebd.).

In einem Puppen-Test zur verzögerten Nachahmung prüfte und verglich die Forscherin altersabhängige Veränderungen in der Erinnerung von 6, 12, 18 und 24 Monate alten Kindern. In einer 30 bis 60 Sekunden dauernden Demonstrationsphase wurde den Kindern drei Mal dieselbe Handlungsabfolge mit einer Puppe gezeigt: Die Versuchsleiterin zog einen Fäustling von der rechten Hand der Puppe, schwang ihn dreimal hin und her, so dass ein in ihm verstecktes Glöckchen läutete, und zog der Puppe den Fäustling wieder an. Hayne fand heraus, dass Kinder aller Altersstufen das gezeigte Verhalten der Versuchsleiterin in der anschließenden Testphase imitierten. Sie weist darauf hin, dass der in ihrer Studie erbrachte Nachweis für Nachahmung bei nur sechs Monate alten Kindern der altersmäßig früheste sei, den sie gefunden habe. Das Ergebnis der Studie wurde laut Hayne in anderen Studien repliziert und bestätigt.

Anschließende Studien zeigten, so Hayne, dass es altersabhängige Veränderungen in der Nachahmungsfähigkeit gebe: Je älter die Kinder seien, umso schneller lernten sie und umso länger behielten sie das Gelernte. Eine wichtige altersabhängige Veränderung in der Nachahmungsfähigkeit betrifft die Kontextabhängigkeit in der Übertragung des gelernten Verhaltens: Im Nachahmungsexperiment mit einer Puppe wendeten sechs und zwölf Monate alte Kinder das Gelernte nicht an, wenn sie mit einer neuen Puppe konfrontiert wurden. Sechs Monate alte Kinder versuchten zudem nicht, das gezeigte Verhalten nachzuahmen, wenn sich der Ort änderte, an dem sie es zuvor beobachtet hatten. Zwölf Monate alte und ältere Kinder konnten über die Ortsveränderung hinwegsehen (Hayne 2006, S. 212-214).

Aus den Ergebnissen der Nachahmungsstudien schlussfolgert Hayne, dass in Abhängigkeit vom Alter die Flexibilität beim Abruf der Erinnerung zunehme. Das Verhalten kleiner Kinder sei zuerst an die Umstände gebunden, in denen sie

ursprünglich etwas gelernt hätten, aber ältere Kinder würden beginnen, ihre Erinnerungen an neue Orte mitzunehmen, auf die Erinnerung also zurückzugreifen, wenn sie nach Problemlösungen in Situationen mit neuen Gegenständen suchen (ebd., S. 214).

Auch den Entwicklungspsychologen und Psychobiologen Colwyn Trevarthen aus Neuseeland interessiert der Zusammenhang zwischen Mimesis und Erinnerung. Trevarthen fragt nach den Kräften, die die Entwicklung, Komposition und Erzählung der eigenen Lebensgeschichte vorantreiben und nach der Quelle für das Bedürfnis, autobiographische Erinnerungen zu bewahren. Der Wissenschaftler nimmt an, dass menschliches Lernen auf der Kraft sozialer Motive beruht. Die kindliche Bewusstseinsbildung sei „von ausgeprägt sozialen, auf die Gemeinschaft bezogenen Motiven geleitet“ (Trevarthen 2006, S. 226).

Trevarthen glaubt nicht, dass der Beginn des autobiographischen Gedächtnisses von der Sprache abhängt. Vielmehr stimmt er in seiner Überzeugung mit dem kanadischen Psychologen und kognitiven Neurowissenschaftler Merlin Donald (1993, 2001) überein, dass der Beginn „von einer phantasievollen Form von Mimesis abhängt und von einer Erschaffung von Mythen und Artefakten“ (Trevarthen 2006, S. 230). Mimesis und ihre Schöpfungen stiften soziale Gemeinschaft, die auf deren Grundlage miteinander geteilte Bedeutungen für die Inhalte gemeinsamer Erfahrungen entwickelt.

Donald (1993) begründet mit wissenschaftlichen Erkenntnissen der Neurowissenschaft, der Evolutions- und Primatenforschung, der Archäologie und Kognitionswissenschaft ein Modell der kulturellen und kognitiven Evolution, dem drei aufeinanderfolgende Entwicklungsetappen zugrunde liegen: eine mimetische, eine mythische und eine theoretische. Mimesis, Mythen und Theorien modellieren die Lebenswelt, über die sich die Menschen zu verständigen bemühen. Mimesis geht in der Evolution der Sprache voraus und ist nach Donalds Verständnis „inherently a concrete, episode-bound medium of representation“ (Donald 1993, S. 173) mit „a wide variety of actions and modalities“.

Die Intonation der Stimme, der Gesichtsausdruck, die Augenbewegungen, die Gestik, die Körperhaltung und Bewegungen unterschiedlicher Art und Zusammensetzung ihrer Elemente dienen dem Ausdruck vieler Aspekte der wahrgenommenen und erkannten Welt (vgl. ebd., S. 169). Eine kollektive mimetische Repräsentation gemeinsam geteilter Weltanschauung und sozialer Zusammengehörigkeit stellen Rituale dar:

A well documented, widespread example from Paleolithic cultures is the acting out of conquest, often without the use of any words. A mimetic representation of the enemy is accompanied by chanting, drumming, and communal mimetic dance. The essence of the mimetic act in this case is not in the action of a single individual but in the orchestration of several actors. Such representations are coordinated social efforts, dependent upon the actors', and the audience's, sharing a global cognitive model of the society. This is generally true of ritual. (ebd., S. 175f.)

Auch in unserer Gegenwart gestaltet Mimesis die nonverbale zwischenmenschliche Verständigungspraxis in allen nur denkbaren Kulturen (vgl. Donald 1993, S. 188; Tomasello 2008), nicht zuletzt in kindlichen Spielkulturen:

Even young children can use their expressive repertoires in a characteristically human, intentional manner. They can manipulate, re-enact, mime, and play-act various scenarios at will. And as already pointed out, they are able to break out of an egocentric orientation and assume different roles in such scenarios. The elaborate games of human children grow out of such reciprocal mimetic interactions. Social roles are played out; rules are made; hierarchies are created. (Donald 1993, S. 189)

Den Entwicklungspsychologen Trevarthen interessiert, warum und wie etwas erinnert wird und warum und auf welche Weise das Erinnernte für einen Menschen von Bedeutung ist. Er fokussiert auf die Ursache, die den Prozess der An eignung von Bedeutungen in Gang setzt, und auf den Gebrauchsmodus von Erinnerungen, die sozial und von emotionalen Erfahrungen durchdrungen sind (vgl. Trevarthen 2006, S. 230). Die Ursprünge des Selbst und des Gedächtnisses sind laut Trevarthen in emotional gefärbten sozialen Beziehungen und hier in soziokultureller Mimesis zu suchen. Das Kind ahmt die Art und Weise des Selbstbezugs anderer, des Bezugs eines anderen auf die Welt und nicht zuletzt auf das Kind selbst nach. In der Mimesis spiele nicht nur das *Was* und das *Wieviel* der Weltvermittlung eine Rolle, sondern genauso auch das *Wie* der Gefühle, die den weltvermittelnden Umgang anderer mit dem Kind begleiten (ebd., S. 230f.).

Die kreative Art der Mimesis, mit der Kinder andere in ihre Anliegen einbeziehen, um Hilfe bitten, Interesse, Überraschung, Freude oder Angst ausdrücken, sich über das Wiedererkannte entzückt zeigen oder sich davor ängstigen, könnte laut Trevarthen mit Donald (1993) als die erste Form menschlicher Kommunikation angenommen werden, die, noch bevor es Sprache gab, einen Bewusstseinswandel zur „mythischen Kultur“ ermöglichte (vgl. Trevarthen 2006, S. 240).

Den mimetischen Ausdruck einer Bedeutung sieht Donald in einem sinnlichen Ähnlichkeitsverhältnis zum Gemeinten: Der Mensch führt körperlich das Gemeinte in der Weise auf, dass in dem dabei produzierten mimetischen Modell sinnlich die Bedeutung nachgeahmt wird. Die Erfindung der Sprache setzt die Evolution der Modellbildung der Lebenswelt fort. Vorangetrieben wird sie durch den menschlichen Wunsch, das Leben zu erklären, vorherzusagen und zu kontrollieren. Sprache fasst Donald als ein Kommunikationswerkzeug auf (vgl. Donald 1993, S. 219), das sinnliche Bedeutung kategorisiert, segmentiert, linearisiert, mit vokalen Symbolen benennt und bestimmten Gebrauchsregeln unterwirft (vgl. ebd., S. 201-268).

Ab ihrem ersten Lebensjahr beginnen Kinder zunehmend phantasievoll zu spielen. In ihren Spielen füllen sie alle möglichen Arten von Gegenständen projektiv mit Leben (vgl. Trevarthen 2006, S. 239f.). Kleine Kinder werden zu Rollenspielern und Erfindern fantastischer Abenteuer, die sie gestenreich und mit den Worten, die sie kennen, mit anderen teilen (ebd., S. 240). Im Spiel entwi-

ckeln sie ein gemeinsames Bedeutungsfeld (Wygotski 1980a, b; s. u., 5.2) und darin eine miteinander geteilte Geschichte:

In einer Studie zur kindlichen Nachahmung erhielten drei Zweijährige Spielsachen, Kleidungsstücke, Puppen und Stofftiere, alles in dreifacher Ausfertigung. Alle drei Kinder versuchten, das Gleiche mit den gleichen Gegenständen zu tun. Sie verkleideten sich spontan und zogen sich um, hüpfen und machten seltsame Geräusche und lachten über ihr gemeinsames Spiel. Trevarthen schließt daraus, dass hier das Nachahmungsritual im Vordergrund des gemeinsamen Spiels stehe und nicht die reale und vernünftige Funktion der benutzten Gegenstände (Trevarthen 2006, S. 241f.). Eine Spielgemeinschaft entstehe durch das gemeinsam miteinander Geteilte. Das Gemeinsame gehe aus der aufeinander bezogenen Nachahmung hervor. Nachahmung ist die Grundlage des Verstehens. Der mimetische Nachvollzug der Handlung des Anderen führe zu einer mit ihm geteilten Erfahrung, zu einem erlebten Wissen und einem unmittelbaren konkreten Verstehen.

Das Erzählen einer Geschichte bedarf nach Trevarthen (mit Bezug auf Turner 1996, S. 168) keiner verbalen Sprache, aber umgekehrt beruhe Sprache auf der Fähigkeit zum Erzählen von Geschichten (vgl. Trevarthen 2006, S. 242). Vermittels des Körpers allein, jenseits der Wörter, können Menschen seit früher Kindheit ein erinnertes oder erwünschtes Geschehen erzählen. Gesten und rituelle Bewegungen des Körpers sind Zeichen, die kulturell und sozial miteinander geteilte Bedeutungen darstellen (wir kommen unten darauf zurück).

Trevarthen zieht dem vom kanadischen Psychologen und Gedächtnisforscher Endel Tulving geprägten Begriff der *Autonoesis*, der sich auf die Fähigkeit zum Sprechen stützt, den Begriff der *Sozionoesis* vor: Unsere Biographie schreiben wir gemeinsam mit Eltern, Geschwistern, Verwandten, Nachbarn, Lehrern und Mitschülern, Mitarbeitern, Arbeitgebern, einem Staat, der gesamten Welt. Das Kleinkind sei von seinen Anfängen an „eine sich sozialer und interpersoneller Zusammenhänge bewußte und in eine mit anderen geteilte Handlungspraxis eingebundene Person“ (Trevarthen 2006, S. 243, 246).

Mimetisch treten wir mit der Welt in Beziehung, wenn wir sie sinnlich wahrnehmen. Sehr deutlich nehmen wir die Welt wahr, wenn wir ihr unsere Aufmerksamkeit schenken (vgl. Gopnik 2009, S. 33). Allerdings geschieht das bei Babys anders als bei Erwachsenen. Die Kinderpsychologin und Kognitionsforscherin Alison Gopnik vergleicht die gewöhnliche Aufmerksamkeit eines Erwachsenen mit einem Scheinwerfer. Demgegenüber entspreche die Aufmerksamkeit eines Babys eher einer Rundumleuchte. Babys blenden nicht wie Erwachsene die restliche Welt aus, um einen Aspekt von ihr zu erfahren. Gopnik begründet die wachsame Aufmerksamkeit von Babys mit der Funktionsweise ihres Gehirns: „Ihr Gehirn ist mit cholinergen Transmittern überschwemmt und rar an inhibitorischen Transmittern, die deren Effekt mindern könnten. Und ihr Gehirn ist ebenso wie ihr Verstand extrem formbar und in hohem Maße offen für neue Möglichkeiten“ (ebd., S. 50). Erleben wir hingegen Situationen der Leuchte-Aufmerksamkeit in unserem älteren Dasein, treten Empfinden und

Wahrnehmung des eigenen Ichs zurück. Wir verlieren uns, um in der Welt zu versinken und sie intensiv zu erleben (vgl. ebd., S. 55).

Wulf differenziert zwischen zwei Entwicklungsphasen mimetischer Bezugnahmen auf die Welt. Die Grenzmarke zwischen ihnen setzen die Ich-Du-Spaltung und die Subjekt-Objekt-Trennung. Zunächst nehmen Säuglinge und Kleinkinder die Welt animistisch und magisch wahr. Sie erfahren die Welt in Korrespondenzen und inkorporieren sie durch Anähnlichung. Dabei erleben sie auch die dingliche Welt als lebendig. In mimetischen Prozessen erschließen sich die Kinder die Welt körperbezogen und sinnlich und werden zugleich von ihr erschlossen. Kinder beziehen sich mimetisch auf Bilder, Schemata und Bewegungen und gewinnen aus mimetischen Bezügen und durch mimetische Bezüge auf die Welt und die Menschen Orientierung und Handlungsfähigkeit (vgl. Wulf 2005, S. 58f.).

Gopnik führt aus, dass vorrangig das Neue, Unerwartete die Aufmerksamkeit fesselt. Das Gewohnte kommt uns dagegen fast unsichtbar vor. Es hat sich uns so eingepägt, dass wir es kaum noch beachten. Auch unsere Handlungen laufen nach einer Eingewöhnung quasi-automatisch ab. Doch mit zunehmendem Alter entwickeln Kinder allmählich die Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit gezielt selbst zu erwecken, indem sie sich innerlich dazu ansprechen (vgl. Gopnik 2009, S. 34-40).

Die Aufmerksamkeit von Babys und Kleinkindern wird häufiger von der Umwelt gelenkt. Denn je jünger wir sind, desto mehr Neues und Unerwartetes ereignet sich um uns herum. Im Vergleich zu älteren Kindern und Erwachsenen können sich Babys und Kleinkinder zudem schwerer auf ein Ereignis konzentrieren und Ablenkungen ausschalten. Möglicherweise sind sie dafür aber besser in der Lage, zum selben Zeitpunkt mehr von der Welt wahrzunehmen (vgl. ebd., S. 40-44). Vygotskij bemerkt, dass sich die Entwicklung der Aufmerksamkeit auf die Befreiung von der steuernden Macht des Gesichtsfeldes (der wahrgenommenen Umwelt) richtet (vgl. Keiler 2002, S. 192) und der Übergang von der äußeren zur inneren Aufmerksamkeit eine wichtige Entwicklungsaufgabe des Jugendalters darstellt:

Die elementarste Form der Aufmerksamkeit, ihre unwillkürliche Form ist [...] beim Kind, wie auch das Gedächtnis, plastischer, reicher als bei uns. Die Enge der kindlichen Aufmerksamkeit besteht nicht darin, daß das Kind weniger Dinge wahrnimmt. Es nimmt mehr davon wahr als ein Erwachsener, ihm fallen mehr Details auf. Aber seine Aufmerksamkeit ist ganz anders organisiert. Ihm fehlt das, was man als Steuerung des eigentlichen Mechanismus der Aufmerksamkeit bezeichnen könnte, als Beherrschung dieses Prozesses, als seine Unterordnung unter den eigenen Willen. (zit. nach Keiler 2002, S. 191)

Willkürliche Aufmerksamkeit sei eine „indirekte, instrumentelle Aufmerksamkeit“. Sie ist „dadurch gekennzeichnet, daß sich zwischen das Objekt der Aufmerksamkeit und den denkenden Menschen gleichsam ein weiteres Glied schiebt, und zwar das Mittel, mit dessen Hilfe der Mensch die Aufmerksamkeit

aktiv auf einen Gegenstand lenkt, der ihn nicht unmittelbar interessiert, der seine Aufmerksamkeit nicht unmittelbar auf sich zieht, auf den er aber trotzdem seine Aufmerksamkeit konzentrieren möchte“ (ebd., S. 192). Als „solche Hilfsmittel“ können „Zeichen, Worte, bestimmte Schemata“ beansprucht werden (ebd.; s. u., 5.2, *Vygotskij's Sprachtheorie*).

Im jungen Alter tritt die Welt ungehinderter durch innere Kontrollinstanzen in uns hinein, unbedenklich bilden Kinder sie mimetisch nach. Dennoch begrenzt die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij; s. u., 5.2.2.1) den möglichen Radius des für sie Nachahmbaren. Denn Neues knüpft an die bereits gebildete innere Welt an und wird in ihrem Rahmen bedeutungsvoll. Ein halbjähriges Kind bezieht sich daher anders auf seine Umwelt als ein zweijähriges, und dieses wiederum anders als ein fünf- oder ein zehnjähriges. Zu jedem Alter und zu verschiedenen Situationen gehören auch andere Geschichten, weil ihr Inhalt mit der gesammelten Welterfahrung, den kognitiven Strukturen (Piaget 1983) und den aktuellen Entwicklungs- und Lebensthemen erschlossen wird.

Wenn Kinder spielen, machen sie intensive Erfahrungen mit einer Welt, die sie selbst mimetisch hervorbringen. Das gilt auch für das Erzählen und die Rezeption von Geschichten, die als imaginäre Rollenspiele verstanden werden können (s. u., 10.1.6). Der Rezeptionsästhetiker Wolfgang Iser begründet, wie uns die literarische Lektüre in die Gegenwart eines Geschehens versetzen kann, das wir kraft unserer Phantasietätigkeit selbst hervorgerufen haben. Unsere aktive Beteiligung an der Entstehung imaginärer Situationen und Landschaften ermöglicht uns neue Erfahrungen und damit eine Überschreitung unserer bisherigen inneren Erfahrungswelt (vgl. Iser 1975, besonders S. 270f.; s. u., Kapitel 11, *Phantasiebildung durch Märchen*).

Mimetische Prozesse sind sinnlich. Sie vollziehen sich über das Hören, Sehen, Tasten, Riechen und Schmecken, und sie nutzen zugleich die Phantasie, die an vergangene Erfahrungen anknüpft und daraus Neues erschafft oder damit die Bedeutung der Gegenwart erschließt. In mimetischen Prozessen verschränken sich Rezeptivität und Aktivität des Individuums. Die Rezeptivität sichert die Ähnlichkeit, die Aktivität die individuelle Differenz.

Mimetische Prozesse zielen auf eine Annäherung an das Unbekannte in der Art, dass die eigene Subjektivität bewahrt bleiben kann. Sie heben die Differenz zum Anderen nicht auf. Mimetische Prozesse erweitern die Mannigfaltigkeit der Welt, die wiederum die Erfahrung der Entfaltungsmöglichkeiten des eigenen Menschseins sichert (vgl. Wulf 2001, S. 68). Die Erfahrung einer Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden ermöglicht menschliche Entwicklung und Bildung. Auf dem Verständnis des Menschen als mimetisches Wesen fußt die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts (vgl. ebd., S. 56-75). Der Bildung als Mimesis im Sinne Wilhelm von Humboldts und Christoph Wulfs wenden sich die beiden folgenden Kapitel zu.

3. Bildung

Es war einmal ein Junge, der hieß Karlchen.

Wie ich?

Wie du.

Ich war es.

Ja, du.

Was hab ich gemacht?

Das erzähl ich dir jetzt. (Rodari 2008, S. 121)

In diesem Dialog macht die Mutter ihr Kind zum Helden einer Geschichte. Mit der berühmten Märchenformel leitet sie ein gemeinsames Spiel nach narrativen Regeln ein, und in diesem Ausdruck ihrer Zuwendung erfährt und erkennt das Kind sich selbst, die Spielarten des Lebens und die Vielfalt der Welt.

Die Verbundenheit mit dem Anderen ist für den Menschen Quelle seiner Entwicklung und Bildung. Mit dem Bedürfnis nach sozialer Bindung, Fürsorge und menschlicher Wärme kommen wir auf die Welt und sind von dem Wunsch erfüllt, in einem einfühlsamen, freundlichen Austausch mit dem Anderen in die Mannigfaltigkeit der Selbst- und Weltbezüge zu gelangen (vgl. u. a. Bowlby 2005, 2008; Donaldson 1992; Astington 2000; Ahnert 2004; Grossmann/Grossmann 2005; Hännikäinen 2014).

Der berühmte und einflussreiche Staatstheoretiker, Sprachphilosoph und preußische Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767-1835) sah in der Bildung unseres Geistes und unseres Denkens die wahre und angeborene Bestimmung des Menschen. Die vorliegende Arbeit knüpft an die Bildungstheorie Humboldts in der Lesart des Bildungsforschers Dietrich Benner sowie des Anthropologen Christoph Wulf an. In den Kreis der bildungstheoretischen Schriften Humboldts gehören beiden Wissenschaftlern zufolge zwei Fragmente, die Anfang des 20. Jahrhunderts in der Preußischen Akademieausgabe veröffentlicht wurden. Dem ersten Aufsatz von 1794/95 gab Leitzmann 1903 im ersten Band der Akademieausgabe den Titel „Theorie der Bildung des Menschen“. Der zweite Aufsatz von 1797 kam unter dem Titel „Über den Geist der Menschheit“ im zweiten Band dieser Ausgabe heraus.

Zusätzlich zu diesen Bruchstücken betrachten Benner und Wulf alle sprachphilosophischen Abhandlungen und Untersuchungen Humboldts als bildungstheoretisch relevant. Darüber hinaus zählen zur Bildungstheorie Humboldts der *Plan einer vergleichenden Anthropologie* von 1797 und die Abhandlung *Über die Aufgaben des Geschichtsschreibers* von 1821 sowie weitere vergleichende, charakterologische, historische, altertumskundliche und ästhetische Studien Humboldts (vgl. Benner 1990, S. 78f.; Wulf 2001, S. 56).

Die Bildungstheorie Humboldts entwickelt sich aus dem Kernverständnis des Menschen als unbestimmtem, freien Wesen, das sich in der Mannigfaltigkeit der Situationen menschlichen Zusammenlebens in seiner Originalität und Vielseitigkeit individuell und gesellschaftlich bildet (vgl. Benner 1990, S. 77). Bildung

bestimmt Humboldt als den wahren und ewigen Zweck der Menschwerdung und des Menschseins; ihre unerlässliche Voraussetzung ist die Freiheit:

Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlaßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängige Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus. (Humboldt 1792, S. 5)

Benner stellt den Ausdruck „höchste und proportionirlichste Bildung der Kräfte zu einem Ganzen“ in den historisch-zeitgeschichtlichen Kontext, aus dem heraus er seine nicht unmittelbar greifbare Bedeutung entnimmt. Denn sie meint nicht, wie man es vielleicht annehmen könnte, eine harmonische Bildung, auch keine nach allgemeiner und höchster Norm messbare Bildung, und auch nicht eine auf eine ursprüngliche Übereinstimmung des Ichs mit sich selbst oder mit vorgegebenen, vorbildlichen Weltinhalten zielende Bildung. Benner betont vielmehr das antinomische Verhältnis der Attribute „höchste“ und „proportionirlichste“ in der Bildungsformel Humboldts. Die Auflösung der Forderung nach der quantitativ höchsten Ausbildung einzelner Kräfte und dem qualitativ proportionierlichsten Maßverhältnis aller Kräfte ergibt sich aus der „Vereinigung der für sich genommen gegensätzlichen Momente auf die besondere Zeitstruktur und Temporalität menschlicher Existenz“ und hängt mit den möglichen Verbindungen zwischen freien Menschen in der Gesellschaft zusammen (vgl. Benner 1990, S. 49). In der begrenzten Lebenszeit benötigt der Mensch für das höchste und proportionierlichste Maßverhältnis in der Bildung seiner Kräfte die Mannigfaltigkeit sozialer Verbindungen, denn jede einzelne spricht ihn durch ihre Originalität auf ihre einzigartige Weise an und einzigartig versetzt sie ihn in Beziehung zur Welt und vermittelt ihm die Welt.

Die Bildung des Denkens heißt für Humboldt die „Vermählung“ mit der Welt (vgl. Trabant 1985, S. 172f.). Die gesamte Welt ist der angemessene Gegenstand des menschlichen Strebens nach Erkenntniserweiterung und Selbstwirksamkeit, weil sie immer das Andere („Nicht-Mensch“) zum Menschen bleibt und ihn damit stets zum geistigen Wachstum herausfordert:

Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortdauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich [...] Rein und in seiner Endabsicht betrachtet, ist sein Denken immer nur ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äußere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müßig zu bleiben. Bloß weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders,

als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und Bearbeitens von etwas möglich ist, dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d.i. Welt zu seyn, sucht er, soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden. (Humboldt 1793, S.24f.)

Das wahre, unaufhörliche Streben des menschlichen Geistes, sein Denken und seine „ganze äußere Geschäftigkeit“ sind laut Humboldt Ausdruck der einzigen und wahren Bestimmung des Menschen zur Bildung, als „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (ebd., S.25), um sich selbst zu erkennen, zu verstehen und in sich autonom zu sein. Dieses Streben besitzt keinen Endzweck. Der Mensch „bildet sich ins Unendliche hin aus, es gibt keinen Punkt, bei dem es seinen Endzweck erreicht, sein Maß erschöpft hat; es ist die Energie einer lebendigen Kraft, und das Leben wächst durch das Leben“ (Humboldt 1797b, S.63).

Der Geist galt Humboldt als die Kraft, die den Menschen bewegt, sich zu erkennen, indem er sich in einem anderen erkennt. Daraus entspringen sein Bedürfnis und seine Liebe zum Anderen (vgl. Trabandt 1985, S.173f., der hier auf den Briefwechsel zwischen Humboldt und Schiller verweist). Welt- und Selbsterkenntnis stehen in emotionalem Bezug zu anderen Menschen. Durch den Anderen wird die Welt für uns relevant und bedeutsam.

Sehr früh, im Alter von ca. 8 bis 9 Monaten, macht das Kind Erwachsene auf die Gegenstände seiner Welt aufmerksam (vgl. Donaldson 1992, S.106f.). In sozialen Beziehungen, in Situationen miteinander geteilter Aufmerksamkeit (Tommasello 2002), bekommt es deren Bedeutungen mit. Gemäß seinen Erfahrungen und seinen altersbedingten kognitiven Strukturen (Piaget 1983) macht es sich ein Bild von der Welt und modifiziert es fortdauernd.

Piaget nahm an, dass Kinder bis zum Alter von ca. zwei Jahren, im sog. *sensorimotorischen Stadium*, die Welt über ihre manifesten Einwirkungen auf sie begreifen. Gleichzeitig entwickeln sie die Ebene der mentalen Repräsentationen, zu der die sog. Objektpermanenz gehört. Dieses Konzept beinhaltet das Wissen darüber, dass es eine von den Handlungen des Kindes unabhängige Realität gibt. In ihr existieren Objekte weiter, auch dann, wenn das Kind sie nicht mit seinen Sinnen wahrnehmen kann. Objektpermanenz ermöglicht dem Kind eine Trennung zwischen dem eigenen Einwirken und dem Objekt selbst. Vor deren Erwerb halten Kinder, so Piaget, jeden Gegenstand für eine Extension ihres eigenen Einwirkens auf ihn (vgl. Miller 1993, S.63).

Die bewusste Entdeckung der eigenen und fremden Innenwelten bzw. die Entwicklung der Fähigkeit, Bewusstseinsvorgänge (Haltungen, Gefühle, Bedürfnisse, Absichten, Erwartungen usw.) in anderen Personen zu vermuten und sie auch bei sich selbst zu erkennen, gelingt Kindern erst im Alter von etwa vier Jahren. Entwicklungspsychologen bezeichnen diese kognitive Fähigkeit als *Theory of Mind*. Den wesentlichen Beitrag zum Erwerb der Theory of Mind leistet die Sprache (Donaldson 1992; Astington 2000; Gopnik 2009). Sie repräsentiert, organisiert und deutet das Hier und Jetzt, die Erinnerungen und Zukunfts-

entwürfe, die Gedanken in unseren Köpfen und die Empfindungen in unseren Körpern.

Auch Humboldt sah den menschlichen Bildungsprozess als sprachlich vermittelt an: „Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens, und des Wortes von einander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wahrheit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken“ (Humboldt 1820, S. 22f.). Sprachen sind Humboldt zufolge „Hilfsmittel zur Erforschung und Erkennung der Wahrheit, und Bildung der Gesinnung, und des Charakters“ (ebd., S. 26).

Der Zusammenhang zwischen Denken und Sprechen im Prozess der menschlichen Entwicklung und Bewusstwerdung faszinierte auch den sowjetischen Psychologen Lev Semënovič Vygotskij (1896-1934). Die Erkenntnisse Humboldts und Vygotskij greift Kapitel 5, *Sprache als Vermittlerin von Bildung*, auf. In der von der Schrift aufbewahrten Sprache erfolgt die Teilhabe am kulturellen Gedächtnis (Assmann 1992), in dessen Horizont sich das Verstehen ereignet. Mit der Sprache betreten Kinder die vielen Pfade der individuellen und gemeinsamen, möglichen und unmöglichen Geschichten. Erzählte Geschichten stiften soziale Verbundenheit über Zeit- und Raumgrenzen hinweg (s. u., Kap. 11).

Für Humboldt bedeutet die Verbundenheit mit anderen Menschen eine bildende Teilhabe an deren geistigem Reichtum. Sie bewahrt den Einzelnen vor Einseitigkeit, zu der ihn seine begrenzte Kraft und Energie verurteilen würden:

Jeder Mensch vermag auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken, oder vielmehr sein ganzes Wesen wird auf Einmal nur zu Einer Thätigkeit gestimmt. Daher scheint der Mensch zur Einseitigkeit bestimmt, indem er seine Energie schwächt, sobald er sich auf mehrere Gegenstände verbreitet. Allein dieser Einseitigkeit entgeht er, wenn er die einzelnen, oft einzeln geübten Kräfte zu vereinen, den beinah schon verloschenen wie den erst künftig hell aufflammenden Funken in jeder Periode seines Lebens zugleich mitwirken zu lassen, und statt der Gegenstände, auf die er wirkt, die Kräfte, womit er wirkt, durch Verbindung zu vervielfältigen strebt. Was hier gleichsam die Verknüpfung der Vergangenheit und der Zukunft mit der Gegenwart wirkt, das wirkt in der Gesellschaft die Verbindung mit andren. Denn auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur Eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden. Durch Verbindungen also, die aus dem Innren der Wesen entspringen, muß einer den Reichthum des andren sich eigen machen. (Humboldt 1792, S. 5)

In der „aus dem Innren der Wesen entspringenden“ Verbindung mit anderen tritt der Mensch in die Mannigfaltigkeit von Situationen, in denen er denken, fühlen und handeln lernt (vgl. Benner 1990, S. 49f.). Die soziale Verbundenheit stellt den Einzelnen auf die Schultern der Vorfahren und der menschlichen Gemeinschaft: „Der Mensch ist allein genommen schwach, und vermag durch seine eigene kurzdauernde Kraft nur wenig. Er bedarf einer Höhe, auf die er sich stellen; einer Masse, die für ihn gelten; einer Reihe, an die er sich anschließen kann“ (Humboldt 1797a, S. 36).

Immer wieder bringen Humboldts Arbeiten die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt zum Ausdruck. Bildung verlangt Austausch zwischen Ich und Du, Ich und der Welt, zwischen den einzelnen Völkern und Nationen. Das Unbekannte, Andere regt menschliche Bildung an und hält sie lebendig.

In jeden Menschen legt die Natur die Anlage „auf unbestimmte Erweiterung seines Daseyns“. Alle Menschen verbindet zu einem vernetzten Ganzen „der Zweck der freien Entwicklung innerlicher Kraft“. Der naturgegebenen Bildungsbedürftigkeit des Menschen entspricht für Humboldt unbedingt die Idee der Menschlichkeit:

Wenn es eine Idee giebt, die durch die ganze Geschichte hindurch in immer mehr erweiterter Geltung sichtbar ist, wenn irgend eine die vielfach bestrittene, aber noch vielfacher misverständene Vervollkommnung des ganzen Geschlechtes beweist, so ist es die der Menschlichkeit, das Bestreben, die Grenzen, welche Vorurtheile und einseitige Ansichten aller Art feindselig zwischen die Menschen stellen, aufzuheben, und die gesammte Menschheit, ohne Rücksicht auf Religion, Nation und Farbe, als Einen grossen, nahe verbrüdeten Stamm, ein zur Erreichung Eines Zweckes, der freien Entwicklung innerlicher Kraft, bestehendes Ganzes zu behandeln. Es ist dies das letzte, äusserste Ziel der Geselligkeit, und zugleich die durch seine Natur selbst in ihn gelegte Richtung des Menschen auf unbestimmte Erweiterung seines Daseyns. (Humboldt 1828, S. 130)

Mehrfach kritisiert Humboldt die „Einverleibung“ von Völkern durch Unterdrückung und Ausrottung. Dennoch streben die Weltgeschichte und die Geschichte der Sprache nach dem Heraustreten aus der Isolation, nach der Anerkennung und Bewahrung der kulturellen Vielfalt (vgl. ebd., S. 130; Trabant 1985, S. 172). In dieser Erkenntnis gründet Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“. Für Humboldt ist Menschenbildung ohne Menschenkenntnis, ohne Anthropologie nicht möglich. Wulf fasst das von Humboldt definierte Verhältnis zwischen Anthropologie und Bildungstheorie im Begriff der Kontingenz als „eine für anthropologische Forschung charakteristische Verbindung von Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit im Erkennen und Handeln“ (Wulf 2001, S. 62).

Kontingente Beziehungen sind nicht eindeutig, sondern verweisen auf Erkenntnis- und Handlungsspielräume, auf Wahlmöglichkeiten, Offenheit und Wandelbarkeit. Anthropologische Erforschung differenter Kulturen, Gruppen und Individuen verbessert einerseits ihr Verständnis, andererseits erweitert sie die Kenntnis von Kontingenzen und damit von Möglichkeiten der Selbsterkenntnis (vgl. ebd., S. 62f.). Wulf führt dazu weiter aus:

Die Bemühung um das Andere führt zum Verständnis des Eigenen und seiner Möglichkeiten. Jedes Individuelle hat nur *eine* Ausprägung, die sich jedoch in einem kontingenten Verhältnis zum Ähnlichen und Fremden verstehen lässt. Diese Kontingenzerfahrung zwischen dem eigenen Individuellen und dem Anderen ist ein wesentliches Moment im Bildungsprozess. Anthropologische Erkenntnis ist für Humboldt nicht nur Wissen um des Wissens willen, sondern auch Erkenntnis zur Anbahnung von Bildungsprozessen, deren Ziel die Vervollkommnung des Individuellen ist. (ebd., S. 63)