

Vorbildlich unterrichten.

Mimesis und geographiedidaktisches Ethos

Mirka Dickel

Die Form der unterrichtlichen Wissensvermittlung, die in diesem Text zur Darstellung kommt, wird durch die gängigen wissenschaftlichen Perspektiven auf Unterricht nicht erfasst. Gleichwohl haben wir alle Erfahrungen damit. Es geht im Folgenden darum, ein Verständnis dafür zu öffnen, was es heißt, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer Vorbild für Schülerinnen und Schüler ist und wie wir verstehen können, dass über dieses Vorbildsein Wissen vermittelt wird. Als Vorbild vermittelt die Lehrperson ein praktisches Wissen. Dieses praktische Wissen ist ein schweigendes Wissen, weil es unausgesprochen im Unterricht seinen Platz hat. Im Unterricht wird es zwar anschaulich, bleibt aber stumm. Das schweigende Wissen wird nicht sprachlich zum Ausdruck gebracht, sondern darüber, dass das Können der Lehrperson praktisch wird, indem sie praktiziert. Das schweigende Wissen darf aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern bewusst etwas verschweigt, vielleicht mit dem Ziel der Manipulation oder Indoktrination. Vielmehr ist es so, dass das, was die Lehrperson im praktischen Tun zeigt, sprachlich gar nicht einfach so darstellbar ist. Gleichwohl ist es wichtig, sich darüber zu verständigen, woran sich die Lehrperson orientieren kann, damit das Unterrichten bestmöglich auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler hinwirken kann.

Im Folgenden beschreiten wir einen Denkweg, um uns diesem schweigenden Wissen der Lehrperson in der Reflexion begrifflich zu nähern. Anliegen dieses Beitrags ist es, das reflexiv einzuholen, was sich im Tun der Lehrperson selber zeigt, was sich im Lehren selbst, anschaulich vermittelt, was sich aber nicht direkt aussprechen, nicht einfach explizieren lässt. Meine Gedanken entwickle ich von einer pädagogisch-anthropologischen bzw. pädagogisch-humanistischen Position aus. In diesem Sinne meint Lehren ein Tun, in dem eine künstlerische Praxis (Lehrkunst) und eine kritisch-reflexive Praxis miteinander vermittelt sind. Außerdem gehen wir in dieser Position selbstverständlich von der Anerkennung der pädagogischen Differenz aus, d.h. der Anerkennung des Hiatus, des Bruchs zwischen dem Lehren und dem Lernen. Dies bedeutet, dass es sich beim Lehren und Lernen um

zwei Operationen handelt: Weder geht das Lernen linear-kausal aus dem Lehren hervor, noch ist das Lehren linear-kausal auf das Lernen hingeordnet.

Ich war Mitte zwanzig, als ich erstmals auf ein anthropologisches Prinzip aufmerksam wurde, dass uns etwas zum Vorbild wird, an dem wir uns dann entwickeln. Dieses anthropologische Prinzip – so verstand ich erst viel später – lässt sich als »Mimesis« bezeichnen. Wie damals staune ich auch heute noch wie vor darüber, wie sehr die Art und Weise, wie ich heute bin, wie ich handele, fühle und spreche, dadurch geprägt ist, wie für mich bedeutsame Menschen handeln, fühlen und sprechen. Damit meine ich meine Eltern und Großeltern. Damit meine ich aber auch enge Freunde und Freundinnen sowie Menschen, die für mich im Laufe meines Lebens bedeutsam wurden. Auch in den unterschiedlichen Phasen meiner Ausbildung zur Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch, Englisch und Geographie orientierte ich mich unwillkürlich, d.h. ohne es willentlich zu beabsichtigen oder bewusst zu entscheiden, an Lehrerinnen und Lehrern, die mich angingen, die mir etwas zu sagen hatten.

Etwas in mir begehrte, diesen Menschen ähnlich zu werden, mir diese Menschen vertraut zu machen. Dabei ahmte ich sie nicht bloß in einem oberflächlichen Sinne nach, z.B. die Art und Weise, wie sie sich kleideten oder wie sie den Unterrichtsgang strukturierten. Nachahmung in dem hier angesprochenen imitativ-reproduktiven Sinne wäre Mimikry, nicht Mimesis. Vielmehr war es meiner Erfahrung nach so, als würde etwas unterhalb meiner Bewusstseinsschwelle angesprochen, als Werte, die ich an ihnen erlebte, in mir Gestalt annehmen. In der Art und Weise, wie sie sich gaben, schien etwas von ihrem So-Sein als Menschen auf, wurde von mir aufgenommen, figurierte sich auf wundersame Weise in meinem Innern und schlug sich in meinem Handeln nieder. Auf diese Weise ähnelte ich mich ihnen mimetisch an. Indem sich etwas von dem, was ich bei ihnen sah, in mir formierte, arbeitete sich mein innerer Körper langsam um, so dass mein Leib zunehmend empfindsamer, empfänglicher wurde. Das hatte zur Folge, dass ich sensibler wurde und es mir mit der Zeit gelang, herausfordernde Unterrichtssituationen mit immer mehr »Fingerspitzengefühl« zu beantworten.

Dass ich etwas, was ich im Außen sah, nachahmte, heißt also nicht, dass ich jemanden mit Vorsatz kopierte, in dem Sinne als spielte ich bloß, jemand anderer zu sein. Vielmehr ahmte ich auf eine Weise nach, die mir zugleich meine innere Freiheit ließ, ja die mich zunehmend freier werden ließ. Im Zuge der Nachahmung weitete sich meine Lebenswelt, so dass mir nach und nach neue Handlungs- und Erfahrungsweisen zugänglich wurden. Statt von Nachahmung zu sprechen, bietet sich daher vielleicht eher der Begriff der schöpferisch-kreativen Anverwandlung an. Nach wie vor fühle ich mich heute in manchen Situationen berührt und angesprochen. Diese Offenheit in der Begegnung für etwas, das mich treffen und affizieren kann, setzt mein Lernen auch heute immer wieder in Gang.

All dies wäre nicht der Rede wert, wenn meine Erfahrungen bloß persönlicher Natur wären. Tatsächlich ist der mimetische Prozess Teil der menschlichen Erfahrung und damit eine anthropologische Konstante. Walter Benjamin bezeichnet Mimesis als »anthropologischen Kern« (Benjamin 1933). Thomas Metscher (2004: 9) spricht von Mimesis als dem Grundcharakteristikum menschlicher Lebenstätigkeit, und damit ist Mimesis Existential, »*conditio humana*«. Nach Metscher ist das mimetische Verhalten

»das Grundcharakteristikum seiner [d.h. des Menschen, Anm. MD] Lebenstätigkeit, ontologicum par excellence, ist es die Form der Adaption an gegebene Seinsverhältnisse, die allererst das Überleben sichert, ist [...] die elementare Bedingung kultureller Bildung, nämlich der Kraftentfaltung des menschlichen Subjekts.« (Metscher 2004: 9)

Über Mimesis sichert der Mensch sein Überleben. Schon Aristoteles ging davon aus, dass der Mensch in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist, dass sich eine Fähigkeit zu mimetischem Verhalten von Kindheit an zeigt und dass der Mensch sich dadurch von den übrigen Lebewesen unterscheidet (vgl. Wulf 2014: 247).

»Denn sowohl das Nachahmen (*mimeisthai*) selbst ist dem Menschen angeboten – es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt- als auch die Freude (*chairein*), die jederman an Nachahmungen hat.« (Aristoteles nach Wulf 2014, 247)

Wie die Erfahrungen eines jeden Menschen, so sind auch die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern, von Schülerinnen und Schülern und sogar die Erfahrungen der weisen Lehrmeister durch mimetisches Vermögen konstituiert. Schon Nietzsche wies darauf hin, so veranschaulicht er den Gedanken in seinem Schwelgedicht »Über meiner Haustüre«:

»Ich wohne in meinem eigenen Haus, hab niemandem nie nichts nachgemacht Und – lachte noch jeden Meister aus, Der nicht sich selber ausgelacht.« (FW 7, nach Balke 2018: 9)

Nietzsche verdeutlicht, dass ein »Meister, der sich auf seine Werkherrschaft etwas einbildet, [ausgelacht] gehört [...]. Zur Meisterschaft gehört gerade die Fähigkeit, die angemäße Originalität der eigenen Hervorbringung zu durchschauen und damit auch die Unvermeidbarkeit der Nachahmung anzuerkennen« (Balke 2018: 10). Wenn Mimesis unser aller Lernerfahrungen konstituiert, stellt sich die Frage, was von daher Lehren heißt. Ziel meines Beitrags ist es ausgehend von Überlegungen zur Mimesis das Lehren in seiner ethischen Dimension, das didaktische Ethos des

Lehrens, zu umreißen. Mir geht es also darum zu formulieren, woran sich das gute, d.h. verantwortungsvolle didaktische Handeln legitimiert und orientiert. Um den Zusammenhang zwischen Mimesis und didaktischem Ethos zu begreifen, können wir aber nicht geradlinig auf das Ziel zugehen, sondern es bedarf zunächst einer genauen Erkundung, was mit Mimesis gemeint ist.

Das liegt daran, dass der Vorgang, der als Mimesis bezeichnet wird, nicht schon von sich aus als werthaltig verstanden werden kann. So zeichnet sich der Begriff zum einen durch seine Historizität aus, d.h. die Verwandlung des Mimesis-Konzeptes im geschichtlichen Prozess. Zum anderen weist Mimesis einen Doppelcharakter im dialektischen Verhältnis von Freiheit und Herrschaft auf: Der Doppelcharakter besteht darin, dass die mimetische Dynamik zum einen die Bedingung für die Erlangung von Emanzipation und Mündigkeit und zugleich die Bedingung für die Unterwerfung unter eine herrschende Macht ist. Ich entfalte meine Argumentation in drei Schritten:

Im ersten Schritt »Mimesis als erfahrungskonstituierender Prozess« (Punkt 1) stelle ich anhand von drei Erinnerungen exemplarisch vor, wie der mimetische Prozess für mich persönlich in meiner Schulzeit, im Referendariat und als Lehrerin im Kontext meiner Professionalisierung erfahrbar wurde.

Danach stelle ich in Punkt 2 »Das Vergessen von Mimesis« vor, warum dem mimetischen Prozess im Feld der Didaktiken aber auch darüber hinaus in der Wissenschaft derzeit kaum Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Um eine Antwort darauf geben zu können, wie der Doppelcharakter von Mimesis als Unterwerfung und Emanzipation zu verstehen ist, stelle ich in Punkt 3 »Mimesis geht aufs Weltganze« Mimesis als ontologisch-anthropologischen Begriff vor.

Diese Überlegungen sind das Fundament dafür, dass ich in Punkt 4 »Mimesis und didaktischer Ethos« vier Dimensionen der didaktischen Grundoperation des Zeigens (Klaus Prange) in phänomenologischer Hinsicht ausdifferenzieren kann. Hier lässt sich eine Sprache gewinnen, über die uns die Bedeutung des mimetischen Anteils für das Lehren und Lernen wieder bewusst wird. Der Beitrag mündet in eine Schlussbetrachtung in Punkt 5.

Mimesis als erfahrungskonstituierender Prozess

Erinnerung 1

1985 war ich Schülerin der Jahrgangsstufe 11. Mein Deutschlehrer war neu an unserer Schule. Er kam gern in unseren Deutschkurs, die Arbeit mit uns bereitete ihm offensichtlich Freude. Besonders mochte er die Poesie. Er schlug einen ungewohnten Ton an. Er ermutigte uns zu geschichtsphilosophischen Interpretationen,

zu epochenübergreifenden Form- und Inhaltsvergleichen, er gab nicht eher Ruhe, bis wir das Zusammenspiel von Inhalt und Form einer schlüssigen Deutung zugeführt hatten. Er rezitierte Gedichte, wiederholte einzelne Zeilen so lange, bis wir uns eingehört hatten, bis wir uns nicht mehr scheuten, eigene kluge Gedanken, Sätze, Texte zu formulieren. Wir waren zu manch Tiefgreifendem in der Lage, weil er uns auf seine ganz und gar eigene Art und Weise einlud, uns auf den Text einzulassen, in uns hineinzulassen und etwas von uns darzustellen. Er ermutigte uns zum Denken, lehrte uns das Denken und trug uns in den weiten Raum der Literatur.

Erinnerung 2

Meine Ausbildungslehrerin im Referendariat ermutigte ihre Schülerinnen und Schüler im Fach Geographie, Sachverhalte und Systeme zu hinterfragen, machte auf die argumentativen Leerstellen im Material aufmerksam, hieß sie nach kreativen Lösungen suchen, interessierte sich für ihre Vorstellungen. Zugleich war sie fachlich beschlagen und bestand immer darauf, dass ihr Unterricht auch fachliche Erkenntnisse zu Tage förderte. Ihr gelang es, an den fachlichen Ansprüchen des Gegenstandes festzuhalten und sich zugleich auf die Ansprüche des Lernens, z.B. das Tempo, das Vorwissen, die Individualität der Schülerinnen und Schüler, achtzugeben und beides zu vermitteln. Sie machte für mich erfahrbar, wie sich ein Raum fürs Nachdenken über eine in Frage stehende Sache durchs Unterrichten öffnen ließ. Ihre Gelassenheit und ihren Mut wünschte ich mir, die ich damals noch mit einer Mischung aus Übermotivation und Verstocktheit, mal zu locker, mal zu streng, vor der Klasse stand. Etwas von ihrer Art färbte mit der Zeit auf mich ab. Nach und nach gewann ich ein Gespür für den »Takt der Vermittlung«, begann ich zu ahnen, ob sich ein Impuls im Unterrichtsgespräch erschöpfte oder ob sich Weiteres zutage fördern ließ, bekam ich ein Gespür für Atmosphären und Stimmungen. Ich lernte Beziehungen, Rhythmen und Rituale ernstzunehmen, vor allem lernte ich das Zuhören. So formierte sich ein innerer Kompass für meinen Unterricht.

Erinnerung 3

Als Ausbildungskoordinatorin für die Referendare und Referendarinnen absolvierte ich eine Beratungsausbildung. Mein Lehrer beantwortete schwierige zwischenmenschliche Situationen auf eine Weise taktvoll, wie ich es zuvor nicht erlebt hatte. Er hatte die Gabe, sich auf sein Gegenüber einzulassen und die Begegnung unmittelbar von innen heraus zu beantworten und diese zugleich von außen, aus der Distanz, zu betrachten. Fühlen und Denken schlossen sich bei ihm nicht aus, sondern ergänzten und beflügelten einander. Diese Doppelbewegung aus sinnlicher

Wahrnehmung und analytischer Reflexion mündete in ein hilfreiches Handeln. In schwierigen Situationen im Schulalltag kam er mir unweigerlich in den Sinn. Intuitiv ahnte ich, was er wohl tun und sagen würde. Ich fühlte mich wie an die Hand genommen, mit wohlwollendem Blick begleitet. So wuchs mein Selbstvertrauen.

An diesen drei Erinnerungen werden zwei Momente von Mimesis deutlich. Zum einen: Bei Mimesis handelt es sich immer um den konstitutiven Zusammenhang von Nachahmung und schöpferischem eigenen Tun. In den Momenten, in denen uns Ideen kommen, wir Vorstellungen entwickeln und neu anfangen, ist immer schon eine Konstellation von Nachahmung eines Vorbildes und kreativ-schöpferischem Neuentwurf am Werke. Nach Wulf (2014: 152) werden soziale Handlungen dann als mimetisch bezeichnet,

»wenn sie als Bewegungen Bezug auf andere Bewegungen nehmen, wenn sie sich als körperliche Aufführungen oder Inszenierungen begreifen lassen, und wenn sie eigenständige Handlungen sind, die aus sich heraus verstanden werden können und die auf andere Handlungen oder Welten Bezug nehmen. [...] Dabei sind mimetische Handlungen keine bloßen Reproduktionen, die exakt einem Vorbild folgen; in mimetisch vollzogenen sozialen Praxen kommt es zur Erzeugung von etwas Eigenem. [...] Im Unterschied zu Prozessen der Mimikry, in denen eine reine Anpassung an vorgegebene Bedingungen vollzogen wird, erzeugen mimetische Prozesse gleichzeitig Ähnlichkeit und Differenz [...]« (Wulf 2014: 152).

Zum anderen: Das mimetische Vermögen als grundlegende anthropologische Fähigkeit ist nicht auf die Realität beschränkt. Mimetische Prozesse spielen sich auch im Hinblick auf Imaginationen ab. Die mimetische Aktivität kann sich auf Personen und Dinge, auf Erinnerungen und Repräsentationen beziehen, die in der Dichtung, in der Wissenschaft oder in Bildern medial geschaffen bzw. anschaulich wurden (vgl. Gebauer/Wulf 2003: 112). Mimetische Vorgänge, so lässt sich verallgemeinern, laufen eigentlich immer ab, sofern die menschliche Wahrnehmung nicht zu einem Sehen ohne Blick auf eine Oberfläche ohne Tiefe (Gebauer/Wulf 2003: 64) abgestumpft ist. Sie bleiben jedoch in den allermeisten Momenten unbewusst »und entfalten gerade dadurch eine besonders starke Wirkung« (Gebauer/Wulf 2003: 111). Walter Benjamin zufolge sind die bewusst wahrgenommenen Ähnlichkeiten »[...] verglichen mit den unzählig vielen unbewusst oder auch gar nicht wahrgenommenen Ähnlichkeiten wie der gewaltige unterseeische Block des Eisbergs im Vergleich zur kleinen Spitze, welche man aus dem Wasser ragen sieht« (Benjamin 1933a).

Das Vergessen von Mimesis

Diese mimetische Dynamik ist uns heute häufig gar nicht mehr bewusst. Das bedeutet nun nicht, dass sie nicht mehr wirksam ist, sondern dass wir uns einfach nicht mehr in reflexiver Weise zu dieser Dynamik verhalten können. Um zu verstehen, warum der Bedeutung der Mimesis, des kreativen Nachbildens, im pädagogischen Feld, aber nicht nur dort, derzeit so wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, seien vier miteinander verschränkte Gründe angeführt:

1) Nach wie vor ist der gesellschaftliche Imperativ einer falsch verstandenen Individualisierung vorherrschend. Dieser wurde im Zuge einer falsch verstandenen Genie-Ästhetik ab 1800, die häufig die eigene Originalität des schöpferischen Selbstbewusstseins überbetonte, machtvoll. »Die Aufklärungsphilosophie verzichtet offenbar auf die Reflexion des Vorbildgedankens, da die Idee der Herausbildung des autonomen Subjekts wider die Nachfolge fordernde Vorstellung eines Vorbildes steht.« (Helmer/Herchert 2004: 1111) So bildete sich eine Selbstoptimierungskultur allmählich heraus, in der es geboten scheint, das eigene Leben optimiert, selbstgesteuert, selbstwirksam, unverbunden, losgelöst von der Umwelt, den Mitmenschen als Projekt zu entwerfen. Dieses »gesellschaftliche Ideal« führte dazu, dass wir unsere Angewiesenheit auf unsere Umwelt und unsere Mitmenschen gar nicht mehr wahrhaben möchten. So ging unser kollektives Bewusstsein für die Bedeutsamkeit des mimetischen Prozesses für die Menschwerdung mit der Zeit verloren.

2) Und zweitens müssen wir sehen, dass das Vorbilddenken zwar eine lange philosophische Tradition hat und in seiner Bedeutung immer wieder neue historische Ausprägungen gefunden hat (vgl. Helmer/Herchert 2004: 1113f.), dass es dann von der nationalsozialistischen Lehre, konkret der ideologischen Typisierung von Führer und Gefolgschaft, missbraucht wurde und in Misskredit geraten ist. Die Auseinandersetzung mit dem geisteswissenschaftlichen Konzept der Mimesis, dem Grundwort der Philosophie seit Platon – im Unterschied zum nationalsozialistischen Missbrauch – fand auch nach 1945 kaum statt, da weder geisteswissenschaftliche noch philosophische Arbeiten rezipiert wurden. So kam es auch zu einem Bruch mit der geisteswissenschaftlichen bzw. philosophischen Tradition der Pädagogik, die zur Aufklärung maßgeblich hätte beitragen können (vgl. Hufnagel 1993).

3) Ein weiterer Grund liegt in unserem landläufigen Verständnis des sogenannten »Theorie-Praxis-Problems«. Gemeinhin wird das Verhältnis von Theorie und Praxis so verstanden, dass Theorie der Praxis vorschreibt, wie sie idealerweise zu sein hat. So werden immer neue Theoriegebäude der Unterrichtspraxis als Überbau aufgelegt. Praxis erweist sich in diesem Prozess häufig als widerständig, beratungsresistent und innovationsfeindlich. Doch Praxis verändert sich aus gutem Grund nur dann, wenn in der Praxis selbst Hindernisse auftauchen, die durch ein bloßes »weiter so« nicht überwunden werden können. Das in der pädagogischen

Psychologie kultivierte Theoriemodell zum Unterricht hat mit den alltäglichen Herausforderungen des Unterrichts nichts zu tun; zugleich ist es aber sehr machtvoll. Doch es ist die Logik, die hier das Problem macht. Denn neben dieser auch der pädagogischen Psychologie eingeschriebenen naturwissenschaftlichen Logik des Theorie-Praxis-Verhältnisses lässt sich das Theorie-Praxis-Verhältnis auch geisteswissenschaftlich bestimmen. In geisteswissenschaftlicher Hinsicht geht es darum, Praxis theoretisch zu beschreiben. Es wird begrifflich und damit auch theoretisch gefasst, was in der Praxis sowieso und immer schon abläuft. Dieses geisteswissenschaftliche Verständnis setzt an konkreten Situationen in der Praxis an und versucht besser zu verstehen, was der Fall ist. Eine derart verstandene Theoriearbeit wirkt auf die Praxis zurück. Erst in dieser Logik wird die hohe Relevanz des mimetischen Prozesses für Unterrichtsgang und Lehrerbildung wieder beschreibbar.

4) Und schließlich ist zu konstatieren, dass poststrukturalistische Theorien im Zuge der antihumanistischen Wende der Kulturtheorie den Zusammenhang von Mimesis und Macht in den Mittelpunkt gestellt haben (vgl. Metscher 2004: 16). »Mimesis erscheint hier ausschließlich als Ausdruck oder Medium im Konstitutionsprozess von Herrschaft und Autorität oder auch als Form und Agens von Gewalt im Kampf der Individuen und Geschlechter.« (Metscher 2004: 16) Doch neben der Unterwerfung unter die herrschende Macht ist sie zugleich die Bedingung der Reproduktion und des Überlebens des Menschen. Dazu formuliert Metscher:

»Die Dialektik der Mimesis besteht nun präzise darin, dass in dem Gleichen, was Bedingung des Überlebens, der Bildung und Selbstwerdung, Bedingung der Befreiung ist, auch das Potential der Unterwerfung und Selbstentfremdung steckt – Mimesis ist Bedingung der Freiheit wie der Unfreiheit.« (Metscher 2004: 16)

Wir müssen uns dieses Doppelcharakters der Mimesis bewusst sein, auch in ihrer historischen Komplexität und Funktion (Metscher 2004: 16) und von dort aus folgern, wie Mimesis als Bedingung für Befreiung und Emanzipation im Unterricht zur Geltung gebracht werden muss statt als Unterwerfung und Selbstentfremdung. Es geht darum, wie sich ein Lehren begreifen lässt, das zur Freiheit führt, statt die Schülerinnen und Schüler in Unfreiheit zu unterwerfen. Anders formuliert: Werte der Lehrerinnen und Lehrer, die Art wie individuelle Lehrer empfinden, denken und urteilen – werden von Schülerinnen und Schülern so oder so verinnerlicht und mimetisch verarbeitet (Gebauer/Wulf 2003: 135). Es kommt darauf an, dass Lehrende sich darauf verstehen, auf eine Weise Vorbild zu sein, dass der mimetische Prozess in der Lage ist, die Schülerinnen und Schülern möglichst zur Vernunft zu bringen, in dem Sinne, dass ihr Wille gestärkt wird, sich autonom, also aus freien Stücken, zu einem sittlich-moralischen vernünftigen Handeln zu entscheiden.

Dazu ist es notwendig, die Bedeutung von Mimesis für die didaktische Reflexion zu klären und sich sodann der Frage zuzuwenden, was das mit Ethik zu tun hat.

Mimesis geht aufs Ganze

Der Begriff »Mimesis« unterliegt einem historischen Wandel. Insbesondere zur Moderne hin hat sich der Begriff in entscheidender Weise verändert. Der Begriff hat aber auch einen Kern, der bestimmt werden kann und der sich in den verschiedenen historischen Formen als durchgehendes Wesen zeigt: Auf diesen Kern und seine historischen Abwandlungen weist Mayer in folgender Begriffsdefinition hin:

»Im Unterschied zur lateinischen ›imitatio‹, welche die direkte abbildhafte Nachahmung meint, ist Mimesis Nachahmung von Natur und Welt in einem zunächst vorbewussten, ontologischen Verhalten. Mimesis basiert hier auf der Relation zu einem »Anderen«, das mit dem Werk in Erscheinung tritt.« (Mayer 2017: 10)

Um diesen Begriffskern, dass in Bezug auf Anderes, Eigenes mimetisch hervorgebracht wird, lassen sich die unterschiedlichen historischen Formen und Abwandlungen des Mimesis-Konzeptes verstehen. Entlang von Brüchen und Diskontinuitäten des Begriffs lässt sich zeigen, welche Bedeutungen dem Begriff Mimesis im Laufe der Zeit zugekommen sind (vgl. hier und im weiteren historischen Überblick Hüttinger 1994). So wird auch deutlich, welche Bedeutung der Begriff heute in seiner spezifisch modernen Form und seiner ontologisch-anthropologischen Dimension hat.

In Platons Ideenlehre ist die Welt der Erscheinungen das Abbild dieser Ideen. Die Künste sind mimetisch nur an den sinnlichen Erscheinungen als den unvollkommenen Abbildern der Ideen orientiert. Allerdings besteht die Gefahr, dass der mimetische Schein der sinnlichen Welt verführerischer ist, als die Idee selbst. Insofern unterscheidet Platon eine wünschenswerte Form der Mimesis, die – an den Ideen orientiert – sich zur Erziehung der Jugend eignet von einer bedenklichen Form, die – bloß an den sinnlichen Erscheinungen orientiert – von der Jugend ferngehalten werden muss.

Im Unterschied zu Platon ist für Aristoteles die Idee im Ding selbst. Das künstlerische Werk ahmt diese Idee in der Wirklichkeit nach. Mimesis wird hier als Verhältnis von Wirklichkeit und Werk als Prinzip des künstlerischen Schaffens konstituiert. In der mimetischen Dichtkunst wird Wirklichkeit nicht nur dargestellt, als das, was ist, sondern im Hinblick auf das Allgemeine und das Mögliche und Wahrscheinliche bezogen. Hier wird Mimesis also nicht nur im Sinne der Nachahmung, sondern auch im Sinne der Vor-Ahmung verstanden. Mimesis ist hier also nicht mehr die Nachahmung von Abbildern, sondern die Herstellung einer neuartigen Welt, die dadurch entsteht, dass der Künstler oder die Künstlerin das

in der Welt Vorgefundene durch sein oder ihr künstlerisches Schaffen im Sinne der Idee vervollkommenet.

In der christlichen Kunst vermittelt das mimetische Bild die Geschichten der Bibel. So wurden in der christlichen Ikonographie biblische Szenen abgebildet. Durch die Malerei wurden Inhalte, Bedeutung und Werte des Christentums vermittelt. Diese hatten für den Rezipienten oder die Rezipientin Aufforderungscharakter ein dem Christentum gemäßes Leben zu führen. Mimesis ist nicht nur Darstellung, sondern auch Verheißung, an die der Rezipient oder die Rezipientin glaubt, da er die dargestellte Wahrheit mimetisch nachvollzieht. Im Alten und im Neuen Testament wird nicht nur eine Wirklichkeit dargestellt oder eine mögliche Welt hergestellt, vielmehr wird eine durch neue Wertkategorien durchsetzte neue Welt, die jüdisch-christliche Welt, postuliert. Im Zuge der mimetischen Rezeption wird ihr Wahrheitsanspruch erkannt. Um zu verhindern, dass die Verherrlichung Gottes einem bildhaften Abbild statt dem Urbild zuteil wird, wird das Bilderverbot festgeschrieben.

Im Mittelalter werden die christliche Lehre und ihre Werte durch die Kunst dargestellt. So kommt es zur Theatralisierung des liturgischen Schauspiels, zum Gesang, zur erklärenden Geste und zur anschaulichen Pantomime sowie zum Wechselgesang zwischen Geistlichen und Chor, zu Dialogen und Szenen, die in deutscher Sprache gespielt und mit volkstümlichen Späßen untersetzt wurden. Nachdem das derbe Schauspiel 1227 durch das Trierer Konzil von der Kirche verboten wurde, wechselt das Schauspiel vom Sakralraum auf den Marktplatz. Hier führen weltliche Schauspieler und Schauspielerinnen Moralitäten, also lehrhafte Schauspiele, und Mysterienspiele auf.

Die Entstehung des Schauspiels aus der christlichen *Imitatio*, die Entfesselung des Spiels aus der Liturgie ist für die Wandlung des Mimesis Begriffs von der Antike zur Neuzeit zentral. Zunächst ahmt der Mensch Gott nach (*»Imitatio Christi«*) indem er die von ihm geschaffene Natur im Prinzip der Natur künstlerisch nachahmt (*»ars imitatur naturam«*). So wird der Künstler gottgleich, allerdings ist er nie absoluter Schöpfer, da er von der Natur als Schöpfung Gottes begrenzt wird, auch wenn er diese in der Nachahmung verbessern bzw. vollenden kann. Der König ahmt dann Gott nach, beansprucht, gottgleich, Gottes Stellvertreter auf Erden zu sein. Die mimetische Rezeption führt zur Angleichung des Menschen an Gott, man glaubte an die direkte Wirkung des Ähnlichwerdens durch die mimetische Rezeption. Im Ikonoklasmusstreit des 8. und 9. Jahrhunderts ging es um die Ambivalenz dieser mimetischen Praktiken: Zum einen wurde die damit verbundene Gefahr gesehen, dass der Rezipient oder die Rezipientin die Darstellung ggf. mehr verehren könnte als das Dargestellte bzw. dass Mimesis denselben Wahrheitsanspruch erhebt wie die abstrakte Gottesidee. Zum anderen wollte man aber nicht darauf verzichten, die mimetische Rezeption zur Verbreitung der christlichen Lehre zu nutzen. Aufgrund der großen Begeisterung des Volkes für die sinnlichen Darstellungen konnte

die Kirche das Schauspiel in der Öffentlichkeit nicht mehr verbieten, so dass die mimetischen Bilder weltlich wurden. Der Beginn der Neuzeit wird dadurch markiert, dass sich die Mimesis von religiösen und weltlichen Autoritäten zu lösen beginnt und der Künstler oder die Künstlerin selbst zur Grundlage seines bzw. ihres Kunstschaffens wird.

In der Renaissance wurde die Nachahmung der Antike gefordert. Indem man sich die Antike mimetisch aneignet, indem man die mimetischen Produkte der Antike rezipiert, die Sprache lernt, die Literatur liest oder die griechischen Texte übersetzt, ist man zu einem produktiv-kreativen Neuentwurf in der Lage. Auf Basis der Nachahmung kann etwas Eigenes und Neues entstehen. Auch das Renaissancedrama ahmte nach. Die absolutistische Weltordnung wurde, wenn auch mehr als utopische Gesellschaft und ideale absolutistische Weltordnung denn als reale auf der Bühne nachgeahmt, so wurde sie affirmiert und zugleich wurde der höfische Absolutismus propagiert und als beste Herrschaftsform dargestellt. Das Ganze der Wirklichkeit wurde als fraglos gegebene sinnhafte Ordnung vorgestellt.

In der Aufklärung wurde die mimetische Rezeption als pädagogisches Ziel gesetzt. Dem Schauspiel auf dem Theater wurde ein Bildungsauftrag zugewiesen, mit dem Ziel, Tugenden nachzuahmen und Laster abzulegen, also einen kathartischen Effekt hervorzurufen. Denn das Theater ruft stärker als die reale Welt eine mimetische Reaktion hervor. Durch die affektive Betroffenheit wird die mimetische Reaktion im Zuschauer aufgerufen. Der moralische Lernprozess resultiert aus der rationalen Reflexion der schmerzlichen bzw. angenehmen Gefühle. Denn Schmerz und Lust werden in der Ratio als Lohn oder Strafe einer Handlung erkennbar. Die Hoffnung auf Veränderung wird nicht mehr durch den Glauben garantiert, sondern durch die Darstellung eines Modells des realen Lebens, dass der Zuschauer nachvollziehen soll. Um die Chancen der Identifikation zu erhöhen, werden auch reale bürgerliche Zustände und menschliche Situationen auf die Bühne gebracht. Das Theater wird hier zur Sittenschule im Kontext eines bürgerlich tugendhaften Gesellschaftsmodells, Schiller spricht vom Theater als moralischer Anstalt. Der Künstler gewinnt ein neues Selbstverständnis. In der Genieästhetik ist es nach Kant die angeborene Gemütslage, die Einbildungskraft des Künstlers, durch die die Natur der Kunst die Regeln gibt.

In der Romantik ist der Künstler frei von jedem religiösen oder ideologischen Zusammenhang und frei davon, das Absolute nachzuahmen. Mimesis ist nun eine autonome Schöpfung. In der Poesie wird nicht mehr das Göttliche nachgeahmt, sondern sie ist ästhetische Erkenntnis an sich, schließlich wird das Leben zur Kunst und jeder Mensch zu einem Künstler. Denn jeder Mensch wird als ein freies selbstbewusstes Wesen angesehen, das die Welt aus sich selbst heraus erschafft. So wird die Vorstellung der Nachahmung obsolet. Der Mimesis-Begriff gerät in eine Krise, da kein Vorbild mehr existiert, nach dem sich Mimesis bilden kann. Mimesis bezeichnet daher nicht länger die Hervorbringung von Sinn gemäß eines Vorbil-

des. Der Mensch der Moderne schöpft Sinn in Auseinandersetzung mit der Welt. Mimesis verlagert sich in der Moderne auf die mimetische Rezeption.

Die Subjektivierung hat in der Moderne dazu geführt, dass der Bezug zum Weltganzen verloren gegangen ist. Wie wir diesen zurückgewinnen können und auf welche Weise das unsere Wirklichkeit, auch unsere Unterrichtswirklichkeit, maßgeblich bestimmt, darum geht es im Folgenden. In der Moderne haben sich verschiedene Theoretiker mit Mimesis befasst, so z.B. Nietzsche, Brecht, Adorno, Bloch, Foucault, Ricœur, Derrida und Benjamin. Letzterer hat für unseren Zusammenhang maßgebliche Gedanken formuliert.

Bevor ich auf Benjamin eingehe, ist es hilfreich, noch einmal an das zuvor Gesagte anzuknüpfen und drei Dimension von Mimesis zu differenzieren: »ontische Mimesis«, »ontologische Mimesis« und »Mimesis als darstellende Ausdrucksfunktion« (Mayer 2017: 26). »Ontische Mimesis« orientiert sich an der Erscheinungsweise der Dinge. Der Begriff meint die abbildhafte Nachahmung von Naturformen oder Artefakten. Ontische Mimesis kommt als Nachahmung der *natura naturata* oder als Nachahmung von Artefakten bei Platon vor. Die ontologische Mimesis schöpft aus dem Ursprünglichen als letzter Instanz der Welt. In der Mimesis geht es um die Beziehung zu diesem unverfügbaren Grund, zum Sein. Aristoteles ging es nicht um die Nachahmung der Natur, sondern um die Nachahmung der Prinzipien der Natur, die Nachahmung des Schöpferischen, durch welches die Natur ihre Gestalten hervorbringt. Ein einzelner Gegenstand wurde in der ontologischen Mimesis gemäß der Erfüllung seiner Funktion vervollkommen, so dass sich die *natura naturans* durch die Entsprechung in die kosmische Harmonik integrieren soll.

In der Romantik war diese »ontologische Mimesis« dann von ganz anderer Art. Denn Nachahmung fand ihre Regeln nun nicht mehr in der äußeren Natur, sondern in der inneren Natur des Subjekts. So formuliert Kant in seiner »Kritik der Urteilskraft«, dass schöne Kunst die Kunst des Genies ist. Dieses besitzt eine »angeborene Gemütslage (*ingenium*), durch welches die Natur der Kunst die Regeln gibt.« (Immanuel Kant, Kritik der Urteilskraft, Bd. 181, §46). Ein Vorbild, das in der Mimesis zur Abbildung kommt, ging im Zuge der Ausgestaltung der subjektivistischen Moderne verloren. Die Gestalt, d.h. das Verhältnis von Form und Grund war allein auf das Subjekt bezogen und wurde zur Sache des Geschmacks und des Gefühlsausdrucks. Mayer (2017: 31) spricht angesichts der fehlenden verpflichtenden Wirklichkeit von einer schwachen bzw. perspektivischen Ontologie.

Allerdings ist das Verständnis von Ausdruck als bloß subjektiver und damit beliebiger (Gefühls-)ausdruck ohne Bindung an das Weltganze nur typisch für die psychologisierende Deutung des Begriffs in der Moderne ab dem 19. Jahrhundert. Diese psychologisierende Deutung wird »Ausdruck« in seiner ursprünglichen Bedeutung aber nicht gerecht. Ausdruck meint bis Mitte des 18. Jahrhunderts noch Darstellung eines nicht-subjektiven metaphysischen Grundes. In der ursprüngli-

chen Bedeutung ist mimetischer Ausdruck als etwas Innerpsychisches, als eine affektive Modulierung nicht von der mimetischen Darstellung in einer Form loszulösen. Und dieser sich darstellende stimmige Ausdruck muss erst gefunden werden. Und diese Darstellung zielt auf das Weltganze, so Metscher (2004: 19). Ausdruck und Darstellung figurieren sich in einem prozessualen Vollzug (Mayer 2017: 32). Dieser darstellende Vollzug ist als ontologische Mimesis zu verstehen.

Da Mimesis in der Moderne nicht mehr Ausdruck des umfassenden Sinns sein kann, da der Sinn aus der inneren Natur des Subjekts, nicht aus der äußeren Natur geschöpft wird, wird es zur Aufgabe des Rezipienten, den Gegenständen und Werken Sinn zu geben. Im Unterschied zu dem absoluten Sinn der Welt, der früher nachgeahmt wurde, geht es nun um einen Sinn, der sich notwendigerweise fragmentarisch zeigt (vgl. Hüttinger 1994: 86). Es ist nun Aufgabe des Rezipienten, die Gegenstände und Werke zu untersuchen, kritisch zu befragen und als sinnvoll zu begreifen. In dieser Auseinandersetzung des Rezipienten mit seiner Welt spielt Mimesis eine wesentliche Rolle. Kunst ist der Prototyp eines Werkes, an dem mimetisch-schöpferisch neuer Sinn gebildet werden kann. Mit Hüttinger lässt sich der Zusammenhang folgendermaßen verstehen:

»Die Mimesis geht auf den Rezipienten über, der mimetisch-kritisch nachvollziehend Kunst zu untersuchen und zu hinterfragen hat. Seine Reflexionen, Gedanken, Ideen und Schlüsse, die er aus dem Rätsel Kunstwerk zieht, werden zu Sinnpartikeln, die sein weiteres Handeln bestimmen werden. Auf sehr distanzierte indirekte Weise handelt der Rezipient mimetisch aus den Konsequenzen, die er aus seiner Kunstbetrachtung gezogen hat.« (Hüttinger 1994: 86)

»Die Transzendenz ist in Tausende von Fragmenten zerbrochen, die wie Bruchstücke eines Spiegels sind, in denen wir flüchtig noch unser Spiegelbild greifen können, bevor es endgültig verschwindet.« [...] Wie in den Fragmenten eines Hologramms ist in jeder einzelnen Scherbe das gesamte Universum enthalten. Ein fraktales Objekt zeichnet sich dadurch aus, dass sämtliche Informationen, die dieses Objekt bezeichnen, im kleinsten Einzeldetail einbeschlossen sind.« (Baudrillard zitiert nach Hüttinger 1994, 88)

»Da das Kunstwerk aber nicht mehr direkte Nachahmung von Sinn ist, sondern in der Konstellation der Zitate zum Rätsel wird, vollzieht sich der radikale Umbruch in der Moderne, dass der Rezipient zum eigentlichen Schöpfer des Kunstwerkes wird, der das Rätsel lösen muss und dabei vielleicht Sinnpartikel finden kann.« (Hüttinger 1994: 90)

Die Verlagerung der Mimesis vom Kunstwerk auf den Rezipienten ist der Tatsache geschuldet, dass die Wahrheit nicht mehr im Kunstwerk liegt, sondern im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk erst erschlossen werden muss. Das

wird als Rätselcharakter moderner Kunst bezeichnet. Die Frage, wie Kunst gemacht werden soll, verschiebt sich hin zu der Frage, was es heißt, Kunst zu erfahren (Hüttinger 1994: 87).

Wie im Vollzug der Doppelbewegung von mimetischem Ausdruck und mimetischer Darstellung *Mimesis* ontologisch genannt werden kann, in dem Sinne, dass etwas zur Darstellung kommt, das nicht bloß subjektiv ist, sondern das Weltganze im Sinn hat, lässt sich mit Walter Benjamin verstehen. Für das Verständnis der *Mimesis* als modernem Phänomen kommt Walter Benjamins programmatischer *Mimesisaufsatz* »Lehre vom Ähnlichen« (Benjamin 1933) sowie der revidierten Fassung »Über das mimetische Vermögen« (Benjamin 1933a) maßgebliche Bedeutung zu. Nach Benjamin ist *Mimesis* entscheidend für den Menschen überhaupt:

»Die allerhöchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten hat der Mensch. Ja vielleicht gibt es keine seiner höheren Funktionen, die nicht entscheidend durch mimetisches Vermögen mitbestimmt ist.« (Benjamin 1933: 204)

Nun geht Benjamin davon aus, dass das mimetische Vermögen im Laufe der Zeit nicht abgestorben ist, sondern, dass es sich gewandelt hat. In der fernen Vergangenheit bezog sich das mimetische Vermögen auf den Mikro- und den Makrokosmos, d.h. auf das Universum und die Umwelt des Menschen als verkleinertes Abbild des Universums. Es zeigte sich in den magischen Praktiken, den Tänzen und kultischen Veranstaltungen der alten Völker, die damit die Rhythmen der Natur aufnahmen und auf diese Weise einer vorhandenen sinnlichen Ähnlichkeit durch Nachahmung der Rhythmen der Natur eine Gestalt gaben. Die Ähnlichkeit, die der Mensch mit dem Mikro- und Makrokosmos hat, konnte der mimetisch begabte Urmensch noch sehen. Er brachte diese Ähnlichkeit auch zur Darstellung, da diese Anähnlichung ihm das Überleben ermöglichte.

Mimetisches Vermögen zeigt sich z.B. auch beim Regentanz, der in dieser Hinsicht nicht als Nachahmung, sondern als Vorahmung verstanden werden kann. Auf diesem Wege sollte die Natur dazu gebracht werden, sich dem Wunsch der Menschen anzuzähneln. Zwar hatte das mimetische Vermögen seit jeher einen Einfluss auf die Sprache, so hatte die Sprache zur Zeit ihrer Entstehung onomatopoetische, lautmalerische Qualität. Und das Mimetische ist auch in der Schrift enthalten, so wiesen die ursprünglichen Zeichen, Runen und Buchstaben Ähnlichkeiten zu der Bedeutung auf. Und schließlich gibt es auch Korrespondenzen zwischen Geschriebenem und Gesprochenem.

Heutzutage ist die Ähnlichkeit zwischen Makro- und Mikrokosmos und dem Menschen nicht mehr offensichtlich. Diese Ähnlichkeit ist aber nicht verschwunden, sondern sie ist uns nur »unsinnlich«, d.h. unbewusst geworden. Sie tritt heute auf andere Weise in Erscheinung, transformiert, nämlich in der Sprache: »Die Schrift ist so, neben der Sprache, ein Archiv unsinnlicher Ähnlichkeiten, unsinnlicher Korrespondenzen geworden« (Benjamin 1933: 208). Das mimetische Vermö-

gen ist im Laufe der Jahrtausende in Sprache und Schrift übergegangen. Wir lesen nun nicht mehr aus Sternen und Eingeweiden, wir lesen Sprache und Schrift. Die magische Dimension der Welt hat sich in Sprache und Schrift niedergeschlagen. Im sinnstiftenden Lesen ist uns diese magische Dimension der Welt nach wie vor zugänglich. Wir haben immer noch eine mimetische Gabe, allerdings hat sich unsere Gabe, Ähnlichkeiten zu sehen, transformiert. Durch ein angemessenes Tempo können wir uns darum bemühen, unser Lesen von Gegenständen dem Zeitmaß anzupassen, in dem Ähnlichkeiten für flüchtige Momente erkennbar werden.

»Dergestalt wäre die Sprache die höchste Verwendung des mimetischen Vermögens: ein Medium, in das ohne Rest die früheren Merkfähigkeiten für das Ähnliche so eingegangen sind, dass nun sie das Medium darstellt, in dem sich die Dinge nicht mehr direkt wie früher in dem Geist des Sehers oder Priesters, sondern in ihren Essenzen, flüchtigsten und feinsten Substanzen, ja Aromen begegnen und zueinander in Beziehung treten. Mit anderen Worten: Schrift und Sprache sind es, an die die Hellsicht ihre alten Kräfte im Laufe der Geschichte abgetreten hat.« (Benjamin 1933: 209)

Auch andere Formen der Kommunikation, Gestik, Mimik, Symbole oder auch Artefakte basieren in ihren Bezeichnungen auf Mimesis und besitzen eine »unsinnliche Ähnlichkeit«. Das dem Menschen eigene nachahmende Verhalten findet sich in allen kulturellen Werken auch der Kunst wieder. Etwas wird dargestellt und in den Nachahmungen vergegenwärtigt. (vgl. Mayer 2017: 23)

Daher kann man auch davon sprechen, dass unsere Gesten, unsere Mimik, die kulturellen Gegenstände und Werke der Kunst durch Potentialität, einen sinn-erzeugenden Überschuss auszeichnen. Nur wenn wir profan mit ihnen umgehen, können wir sie einordnen und klassifizieren. Sobald wir auf ihre »magische« Dimension aufmerksam sind, werden wir mit ihnen nie fertig, sondern können immer wieder tieferliegende Schichten der Bedeutung freilegen.

Die Sprache hat eine erkennende Kraft. In Sprache geben wir nicht nur Informationen weiter, sondern durch Sprache stellen wir etwas dar. Sprache ist daher nicht als Transportmittel von Inhalten zu sehen, sondern als »Medium« bzw. als »Archiv« der unsinnlichen Ähnlichkeiten. »Sie teilt das ihr entsprechende geistige Wesen mit. Es ist fundamental zu wissen, dass dieses geistige Wesen sich in der Sprache mitteilt und nicht durch die Sprache.« (Benjamin 1933a: 142). Diesen medialen Charakter der Sprache gilt es ernst zu nehmen.

Die Erkenntnisse werden zwar durch das einzelne Subjekt hervorgebracht, aber sie entspringt nicht einfach in ihm durch Kreativität, sondern sie entspringen seinem mimetischen Vermögen.

Der Mimesisbegriff ist bei Benjamin eng mit seiner Erfahrungs- und Wahrnehmungstheorie, seiner Sprach- und Geschichtsphilosophie sowie mit dem Metaphysisch-Theologischen verschränkt. Um die volle Tragweite zu ermessen, bedarf

es eines Einblicks in das gesamte Theoriegebäude Benjamins (vgl. Choi 1997: 31). Durch die Aktualisierung des Mimesis-Begriffs wird die Tradition, in der instrumentellen Vernunft, dem zweckrationalen Denken, die hervorragende Qualität der Erkenntnis zu sehen, die sich seit der Aufklärung mit Macht durchgesetzt hat und auch für die Moderne bestimmend ist, kritisierbar.

Mimesis und didaktisches Ethos

Was heißt das nun für das Lehren? Unterrichtliches Handeln trägt nicht schon einen Ethos, einen Wertmaßstab für das geforderte rechte Lehren in sich. Wir müssen also überlegen, was dem didaktischen Handeln an ethisch gebotener Orientierung und Legitimation vorgelagert ist. Die hier anvisierten der Didaktik vorgelagerten Orientierungen und Legitimationen für das gute Lehrhandeln sind die Dynamiken der Mimesis. Mimesis lässt sich nicht in dem naiven Verständnis von »Nachahmung« didaktisch in Anschlag bringen. Wenn wir aber Mimesis mit Benjamin hinsichtlich ihrer sprachphilosophischen Ausprägung in der Moderne verstehen, so finden wir angesichts des erfahrungskonstituierenden mimetischen Prozesses eine Orientierung für didaktisches Handeln. Diese Orientierung wird aber nicht ein für allemal als starres Korsett gefunden, sondern sie figuriert sich im Lehren immer wieder neu, indem wir »das, was notwendig ist«, tun, um dem mimesischen Ausdruck zur Darstellung zu verhelfen.

Im Folgenden stelle ich dar, welche Implikationen das Mimesis-Konzept für die Ausbildung eines geographiedidaktischen Ethos hat, eines sittlichen Maßstabs, an dem sich das rechte didaktische Handeln orientieren kann. Ich knüpfe an der Grundüberlegung der Operativen Didaktik von Klaus Prange (1986, 2010, 2012) an. Nach Prange ist das Zeigen die Grundoperation des Unterrichtens. Mit der Grundoperation des Zeigens sind drei Forderungen, Verständlichkeit, Zumutbarkeit, Angemessenheit, als normative Maßstäbe verbunden:

1) Verständlichkeit: Es gilt etwas so zu zeigen, dass es »klar und deutlich aufgefasst, nachvollzogen und wiederholt werden kann« (Prange 2013: 132), 2) Zumutbarkeit: Was gezeigt wird, muss zumutbar sein. »Mit dem Maßstab der Zumutbarkeit berücksichtigen wir die Lage, das Alter, die Fassungskraft, die Voraussetzungen der Schüler« (Prange 2013: 133), 3) Angemessenheit »Was immer wir zeigen, sollte etwas sein, womit die Lernenden etwas anfangen können, und zwar nicht nur im Moment, sondern vor allem für die nächsten Lernschritte und überhaupt für die Zukunft.« (Prange 2013: 135)

Im Folgenden geht es mir darum, darauf hinzuweisen, dass die didaktische Grundoperation des Zeigens durch den mimetischen Prozess wirksam wird. Das lehrende Zeigen wird idealerweise so ausgeübt, dass das Lernen der Schüler und Schülerinnen bestmöglich unterstützt wird. In diesem Sinne wird Unterricht als

ein sich figurierender »Gestalt«prozess begriffen, als eine Verschränkung zweier zeitlich aufeinander abgestimmter, verzeitigter Vollzüge, des formgebenden Lehrens und des form(er-)findenden Lernens. Die Virtualität des Ineinandergreifens der beiden Vollzüge wird mimetisch wirksam durch eine Doppelbewegung von passiver Ähnlichkeitswahrnehmung und aktiver Mimesisgabe. Zwar kann ich derzeit noch keine empirische Untersuchung vorlegen. Da die Prozesse der mimetischen Subjektivierung nicht direkt beobachtet werden können, greifen rein logozentrische empirische Analysemethoden zu kurz. Allerdings möchte ich mich der mimetischen Dynamik des Unterrichts nähern, indem ich verdeutliche, dass das lehrseitige Zeigen in den Modi »etwas zeigen«, »sich zeigen«, »sich als Zeigender zeigen« ein lernseitiges Sichtbarwerden bzw. Erkennen ermöglicht. So wird das lehrseitige Zeigen in seiner mimetischen phänomenologischen Qualität erkennbar.

Etwas zeigen

Im Unterricht zeigen wir den Schülerinnen und Schülern einen unterrichtlichen Gegenstand. Im Prozess der mimetischen Aneignung wird der unterrichtliche Gegenstand nun nicht in bekannte Muster und Routinen eingeordnet, sondern er wird erkennbar als ein Gegenstand, der noch nicht vollständig erfasst wurde, der uns zum Fragen und Verstehen drängt. Das im Hinblick auf den unterrichtlichen Gegenstand zu Erforschende lässt sich in konkreten Fragen im Zuge der Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und unterrichtlichem Gegenstand greifen. In dieser forschenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand zeigt sich, dass ein Gegenstand keine feststehende Bedeutung hat, sondern dass für uns immer neue Facetten aufscheinen können, sofern es gelingt, uns für seine Potentialität offen zu halten. Gleichwohl ist der Gegenstand nicht beliebig zu interpretieren. Denn dadurch, dass wir den Gegenstand als Beispiel für eine geographische Erkenntnis in Szene setzen, lässt sich nach mehrfachem Drehen und Wenden des Gegenstandes objektive Erkenntnis, ein fachlicher Kern bzw. eine fachliche Einsicht gewinnen. Damit ist keine Objektivität im essentialistischen Sinne gemeint. Gemeint ist eine phänomenologische Objektivität, die sich im Prozess der Auseinandersetzung und im Hinblick auf die Gewordenheit der Fachlichkeit als das Beständige, Unwandelbare des Gegenstandes herausgebildet hat.

Die Arbeit am exemplarischen Gegenstand verhindert, dass wir uns in Abstraktionen und Diskursen verlieren. Es ist das ganz konkrete Beispiel, das uns bewegt, auf das hin wir lehren, indem wir es unsere mimetische Kraft in der Doppelbewegung von Wahrnehmung und Darstellung zur Darstellung bringen. Dabei muss das Beispiel nicht als materieller Gegenstand vorliegen. Das Beispiel kann auch in einer sprachlichen oder visuellen Form gegeben sein.

Wie können wir die Bedingungen dafür schaffen, dass das mimetische Vermögen Erkenntnisse gewinnen lässt? Das mimetische Vermögen lässt sich durch Kontemplation freisetzen, durch wiederholte Versenkung in den Gegenstand, nicht durch bloße Einfühlung oder durch intellektuelle Anschauung. In der Einfühlung projiziert der Mensch sein eigenes subjektives Gefühl auf den Gegenstand, statt auf sein mimetisches Vermögen aufmerksam zu sein, darauf, dass etwas über den Gegenstand sichtbar wird. Und in der intellektuellen Anschauung, bei der das Wort das Wesen der Sache ist, projiziert der Mensch kollektiv geteilte sprachliche Konventionen auf den Gegenstand mit dem Ergebnis, dass das, was der Gegenstand von sich aus ist, nicht sichtbar wird. Beides, »Abstraktion« und »Geschwätz«, können das Bewusstwerden der mimetischen Kraft der Sprache verhindern.

In der Kontemplation geht es darum, sich dem Gegenstand immer wieder zu nähern und sich von ihm ansprechen zu lassen. Kontemplation hat einen passiven und einen aktiven Pol. Waldenfels (2001) hat das als paradoxe Struktur der Erfahrung bezeichnet: Der eine Pol ist das Pathos, wir werden durch etwas affektiv berührt und angesprochen. Der zweite Pol ist die Antwort, wir antworten auf das, wovon wir getroffen wurden. Allerdings ist die Antwort nicht die Widerspiegelung, das Abbild dessen, wovon wir getroffen wurden. Vielmehr klafft zwischen Pathos und Response eine Lücke. In dieser Diastase wird das, worauf wir antworten überhaupt erst hervorgebracht. In dieser Diastase findet Bildung als Selbstbildung statt, Zeit und Raum bilden sich neu. Das sich immer wieder kontemplative Beziehen auf den Gegenstand hat seinen eigenen Rhythmus und seine ihm eigene Zeitlichkeit. In diesem durch Kontemplation möglich werdenden mimetischen Prozess wird der Sinn des Beispiels in sprachlichen Sinn übersetzt. Die Versprachlichung ist abhängig von der Art- und (Erfahrungs-)weise, in der der Gegenstand sich uns zeigt, also davon, welche Erfahrungen wir zuvor schon gemacht haben und wie sich diese in unserem sprachlichen Bewusstsein niedergeschlagen haben.

Sich zeigen

Nun geht es auch darum, dass wir Lehrerinnen und Lehrer uns zeigen, in der Art und Weise, wie wir uns für den Verstehensprozess offen halten und wie wir uns darauf verstehen, das Gespräch der Schülerinnen und Schüler über den Gegenstand am Laufen zu halten, auf dass sich Erkenntnis generiert. Wir zeigen uns, indem wir uns den Schülerinnen und Schülern mit der mimetischen Kraft des Inneren Ohres zuwenden. Mit »Innerem Ohr« ist gemeint, dass wir nicht nur hören, was jemand auf der Sach- oder Informationsebene sagt, sondern dass wir auf eine Weise hinhören, dass wir verstehen können, was ein Schüler oder eine Schülerin meint, indem er oder sie etwas sagt (Dickel 2020; 2020a). Wir zeigen uns auch in unserem großen Bemühen, der Schülerschaft dazu zu verhelfen, die echten Fragen, die sie an das Beispiel haben, sprachlich zu greifen. Denn wenn das Beispiel

im Begriff ist, auf neue Weise sichtbar zu werden, ist die Sprache für die neuen Bedeutungen des unterrichtlichen Gegenstandes noch nicht vorhanden. Andernfalls wäre das Beispiel schon kategorisiert und eingeordnet und stünde gar nicht mehr in Frage. So können wir zeigen, dass ein reicher und fachlich differenzierter Sprachschatz die Voraussetzung dafür ist, dem Beispiel auf eine Weise beizukommen, auf die Fragwürdigkeiten und Erkenntnisse formuliert werden können. Um mit der mimetischen Kraft des Inneren Ohr verstehen zu können und auf rechte Weise die sprachliche Darstellung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, ist es notwendig, dass wir uns in unserem Fach sehr gut auskennen und selbst in der forschenden Hervorbringung von neuen Bedeutungen fachlicher Gegenstände geübt sind. Diese bestenfalls im Studium eingeübte forschende Praxis legen wir als Haltung im Unterricht an den Tag. So kann es gelingen, auch für das Unplanbare und Unvorhersehbare, für Überraschungen im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern empfänglich zu bleiben.

Lehrpersonen zeigen also, wie sie auf ganz eigensinnige Art und Weise gemeinsam mit der Lerngruppe auf einen fachlichen Gegenstand bezogen sind. Sie zeigen, wie sie die Beziehung mit der Lerngruppe gestalten und wie es gelingt, im Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern den gemeinsamen Blick immer wieder auf den unterrichtlichen Gegenstand zu richten und sich und die Gruppe für das Neue, das vom unterrichtlichen Beispiel ausgeht, zu öffnen. Indem eine Lehrperson dies zeigt, wird paradigmatisch erfahrbar, wie sie als Mensch in dieser Welt ist, bzw. wie sie als Mensch in der doppelten Bezogenheit auf die (Gegenstände der) Welt und auf die Mitmenschen diese Offenheit für das Unkalkulierbare, Unvorhersehbare, Unplanbare kultiviert und wie sie diese Offenheit immer wieder mit einer begrifflichen Reflexion über den in Frage stehenden Gegenstand verschränkt und diesen Prozess zu ganz konkreten Ergebnissen führt.

Sich als Zeigender zeigen

Die Art und Weise, wie uns der mimetische Prozess den Gegenstand im wiederholten Zugehen auf ihn, in immer neuen Facetten erkennbar wird, hat seinen eigenen Rhythmus, einen Anfang, einen Hauptteil und ein (vorläufiges) Ende. Dieser spiegelt sich im Takt der Vermittlung, für den die Lehrperson mit zunehmender Erfahrung ein immer besseres Gespür ausbildet. An der inneren Zeitlichkeit der erfahrungskonstituierenden Mimesis der Lernenden ist das Zeigehandeln des Lehrenden, das in unterschiedlichen Phasen des Unterrichts ganz unterschiedliche Formen annimmt (vgl. Prange 1986), auszurichten. Unterbrechungen im Unterrichtsablauf ermöglichen Abstandnahme und Reflexion. Gemeint ist hier die Reflexion über den Lernprozess als Erfahrungsprozess, in dessen Vollzug das Beispiel selbst Form gewinnt. Hier gilt es auch zu zeigen, was unser Zeigen motiviert hat, welche Momente uns geleitet haben, den Lernprozess auf gute Weise zu lenken. Indem wir

so reflektieren, zeigen wir uns als Zeigende. Es geht in dieser Reflexion nicht bloß darum, zu reflektieren, dass Erkenntnisse immer von Methoden, Medien und Vorwissen abhängen – das wird vielfach im Unterricht schon metareflexiv eingeholt. Vielmehr meine ich eine Reflexion des Zusammenhangs von Lernen, Erfahrung und Erkenntnis: Wie sind wir zu neuem Wissen in der Begegnung mit dem Beispiel gekommen, welche Bedeutung kommen dem exemplarischen Arbeiten, der Beachtung von Rhythmus und Zeitlichkeit, der Empfänglichkeit und Offenheit, der Sprachlichkeit zu? Wie wurde der Lernprozess von der Lehrperson sinnvollerweise gelenkt, so dass etwas Neues sichtbar werden konnte?

Schließlich geht es darum, dass wir uns als Zeigende reflektieren und dass wir diese Selbstreflexion den Schülerinnen und Schülern in geeigneter Form zeigen. Das mimetische Hören mit dem Inneren Ohr ist nicht nur auf den Prozess zwischen Schülerschaft und Gegenstand gerichtet, sondern auch auf den Prozess, wie ich als Lehrperson diesen Prozess initiiere und am Laufen halte. Auch im Hinhören auf mich selbst stellen sich Unstimmigkeiten, Irritationen, Fragen ein. Diese gilt es ernst zu nehmen und das eigene Tun daraufhin zu reflektieren. Diese Fragen lassen sich als Gespräch im eigenen Inneren, in der Selbstreflexion bewegen. Alternativ lassen sich diese Fragen auch im Gespräch mit einer Kollegin, einem Kollegen bewegen, mit jemandem, der bereit ist, mir so zuzuhören, dass ich in diesem Gespräch eine Antwort auf meine Fragen bekomme, in der Weise, dass ich eine neue Idee für die Gestaltung der Unterrichtssituation bekomme.

Schlussbemerkung

Zwischen der Art und Weise, wie von Seiten der Kompetenzorientierung und empirischen Psychologie über das gesprochen wird, was Lehren sein soll und dem, was Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich und sinnvollerweise immer schon tun, wenn sie wirksam sind und Lernen ermöglichen, klafft eine große Lücke. Zwar bleibt immer eine Lücke zwischen Theorie und Praxis, in dem Sinne, dass wir Praxis nie deckungsgleich in (Theorie-)Sprache abbilden können. Allerdings können wir uns darum bemühen, eine Sprache zu finden, die der Praxis möglichst gerecht wird. Und es gibt eine Form der Theorie, die dem, was Lehren ist, was von Lehrerinnen und Lehrern als ihre Aufgabe verstanden wird, besser gerecht wird. Es ist Anliegen dieses Beitrags, so eine Theoriesprache aus den Gefilden der anthropologischen Philosophie, konkret der Mimesistheorie, für das Verständnis des Lehrens stark zu machen. Mit dieser Theoriesprache lässt sich ein Bewusstsein dafür zurückgewinnen, dass sich der Maßstab für das Lehren nicht losgelöst vom konkreten Tun, nicht außerhalb der je spezifischen Lehrsituation finden lassen. Wir müssen uns auf die Praxis selbst einlassen, um ihren eigensinnigen Maßstab zu begreifen. Damit binde ich das, was Lehren im eigentlichen Sinne ist, an die Subjekte zurück,

an ihr eigensinniges Gespür für das je sinnvolle Handeln. Allerdings lassen sich Maßstäbe für das richtige Lehrhandeln auch nicht in den Subjekten selbst finden, in dem Sinne, dass das richtige Handeln bloß subjektiv und damit beliebig ist. Das Gespür für das richtige Handeln muss zwar von jedem Lehrer, jeder Lehrerin selbst entwickelt werden, es orientiert sich aber nicht an inneren Befindlichkeiten, sondern an dem erfahrungskonstituierenden mimetischen Prozess im Kontext des Zeigens als normative didaktische Grundoperation.

Literatur

- Balke, Friedrich (2018): *Mimesis. Zur Einführung*. Hamburg.
- Benjamin, Walter (1933): *Lehre vom Ähnlichen*, GS II, 1, Suhrkamp: Frankfurt a.M., 1985.
- Benjamin, Walter (1933a): *Über das mimetische Vermögen*, GS II, 1, Suhrkamp: Frankfurt a.M., 1985.
- Choi, Seong Man (1996): *Mimesis und historische Erfahrung. Untersuchung zur Mimesistheorie Walter Benjamins*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Dickel, Mirka (2020): »Hören mit dem inneren Ohr. Lehrerbildung als lebendiges Gespräch«, in: Michael Hemmer/Ann-Kathrin Lindau/Carina Peter/Gabriele Schrüfer (Hg.) *Auf den/die Geographie/lehrer/in kommt es an!? Lehrer/innen-professionalität und Lehrer/innenbildung im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis*. Münster, S. 223–236.
- Dickel, Mirka (2020): »Transformative Lehrerbildung. »Hören können, heißt verstehen können« « in: Daniel Löffelmann/Mario Ziegler (Hg.) *Unterricht im Zeichen von Wahrnehmung und Darstellung. Philosophische Anstiftungen zu einer unzeitgemäßen Didaktik*. Freiburg. S. 190–206.
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (2003): *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Helmer, Karl/Herchert, Gaby (2004): »Vorbild und Beispiel«, in: Dietrich Benner/Jürgen Ölkens (Hg.) *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Studienausgabe. Weinheim und Basel, S. 1108–1114.
- Hufnagel, Erwin (1993): *Pädagogische Vorbildtheorien. Prolegomena zu einer pädagogischen Imagologie*. Würzburg.
- Hüttinger, Stefanie (1994): *Der Tod der Mimesis als Ontologie und ihre Verlagerung zur mimetischen Rezeption*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Metscher, Thomas (2004): *Mimesis*. Bielefeld. (1. Auflage 2001)
- Mayer, Hartmut (2017): *Mimesis und moderne Architektur. Eine architekturtheoretische Neubewertung*. Bielefeld.
- Prange, Klaus (1986): *Bauformen des Unterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Prange, Klaus (2010): Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Schöningh (erstmal erschienen: 2005).
- Prange, Klaus (2013): »Pädagogisches Ethos«, in: Micha Brumlik/Stephan Ellinger/Oliver Hechler/Klaus Prange (Hg.) Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117–170.
- Prange, Klaus (2017): Zeigen – Lernen – Erziehen. Herausgegeben von Karsten Klenkes. Gera: edition Paideia.
- Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wulf, Christoph (2014): »Mimesis«, in: Wulf Christoph/Jörg Zirfas (Hg.) Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden, S. 247–258.