



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit:

**„Fremdes und Anderes in der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts
und die Frage nach der Notwendigkeit von Fremdheit und Andersheit für
Humboldts Konzeption von Bildung“**

Verfasst von

Christina Schlesinger, BA BA

Angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von: Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

Meiner Familie
und
meinem Freund

Mein Dank gilt Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß für die Betreuung, sowie meiner Familie, meinem Freund und meinen Kolleginnen und Freundinnen, welche mich während des Studiums und insbesondere während des Entstehungsprozesses der Arbeit fortwährend unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	1
II. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen	5
III. Der Neuhumanismus, Wilhelm von Humboldt und seine Bildungstheorie.....	13
III.1. Biografischer und historischer Überblick.....	13
III.2. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie.....	19
III.2.1. Die „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“	20
III.2.2. Die „Theorie der Bildung des Menschen“.....	31
IV. Das „Fremde“ und das „Andere“ bei Waldenfels.....	38
IV.1. Das Fremde	38
IV.2. Das Andere	45
V. Das Fremde und das Andere bei Humboldt.....	48
V.1. Terminologische Analysen des gesamten Untersuchungs-Korpus	49
V.2. Inhaltliche Analysen	55
V.2.1. Bildungstheoretische Schriften.....	55
V.2.2. Anthropologische & sprachwissenschaftliche Schriften, Tagebucheinträge	67
VI. Begründung der Notwendigkeit von Fremdheit bzw. Andersheit für Humboldts Konzeption von Bildung.....	77
VII. Conclusio & Ausblick.....	81
VIII. Literaturverzeichnis	86
IX. Anhänge	93
IX.1. Abstract	93
IX.2. Lebenslauf	95

I. Einleitung

In zahlreichen aktuellen bildungstheoretischen Texten findet sich die Vorstellung, dass „Fremdes“ und/oder „Anderes“ notwendige Elemente von Bildung bzw. notwendige Elemente einer Auseinandersetzung mit Bildung sind. (Vgl. Masschelein, Wimmer 1996; Wimmer 2006; Lippitz 2008; Schäfer 2009a) Gleichzeitig ist Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie – eine Bildungstheorie, welche in vielen zeitgenössischen Einführungen in die Bildungswissenschaft respektive Erziehungswissenschaft oder Pädagogik¹ als „Klassiker“ angeführt wird (siehe beispielsweise Blankertz 1992; Koller 2006; Schäfer 2009b) – überwiegend durch Zitate bekannt, wie „[d]er wahre Zweck des Menschen (...) ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1903a: 106) oder auch „[d]ie letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903c: 283), in denen Termini wie „Fremdheit“ oder „Andersheit“ nicht explizit vorkommen. Im Zuge der Arbeit soll die Frage beantwortet werden, wo sich „Fremdheit“ und/oder „Andersheit“ in Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie verorten lässt und ob diese Phänomene bei Humboldt notwendige Elemente von Bildung sind bzw. wie dies begründet werden kann. Dabei soll die These geprüft werden, ob sich möglicherweise Teile dessen, was heute mit „Fremdheit“ oder „Andersheit“ bezeichnet wird, in Humboldts Konzeption von „Welt“ finden. Darüber hinaus soll aber auch nach weiteren Belegen für Fremdes oder Anderes in Humboldts Werken gesucht werden. So schließt sich beispielsweise unmittelbar an den bereits zitierten ersten Satz aus Humboldts „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu

¹ An dieser Stelle muss darauf eingegangen werden, warum hier auf Einführungen in die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft rekurriert wird, obwohl die Arbeit mit ihrer Fragestellung im Bereich der Bildungswissenschaft verortet ist. Dem liegt zugrunde, dass die Disziplin „Bildungswissenschaft“ vormalig die Bezeichnungen „Erziehungswissenschaften“, „Erziehungswissenschaft“ und „Pädagogik“ getragen hat. In der veränderten Benennung der Disziplin zeigt sich unter anderem eine veränderte Auffassung von Wissenschaft auf Basis sowohl disziplinsinterner, als auch –externer Gründe. (Vgl. Liebau 2002; Breinbauer 2010) Hier haben Einführungen in die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft insofern Berechtigung, als darauf verwiesen werden soll, dass – ungeachtet oder auch gerade in Anbetracht der unterschiedlichen Benennung der Disziplin – Wilhelm von Humboldt gegenwärtig als „Klassiker“ der Pädagogik, Erziehungswissenschaft oder auch Bildungswissenschaft gilt.

bestimmen“ (Humboldt 1903a), die folgende Verdeutlichung an: „Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche 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 unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt 1903a: 106). In diesen Sätzen findet sich die Vorstellung, dass sich der Mensch nicht vollständig bilden kann, wenn er nicht mit einer „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd.) konfrontiert wird, weshalb nicht nur Humboldts Weltbegriff, sondern auch seine Vorstellung von einer „Mannigfaltigkeit der Situationen“ auf Differenz und Identität in Hinblick auf Fremdheit und Andersheit untersucht werden soll. Nach dem Fremden oder Anderen soll aber nicht nur in Form einer anderen Terminologie bei Humboldt gesucht werden, sondern es soll auch überprüft werden, ob nicht genau diese Termini in weniger bekannten Stellen von Humboldts Texten verwendet werden - ihnen aber bisher weniger Beachtung geschenkt wurde, da sich die Rezeption Humboldts den Moden der jeweiligen Zeit entsprechend auf andere Thematiken und Begrifflichkeiten konzentriert hat. Hilfreich kann diesbezüglich der Versuch Ruprecht Mattigs sein, Humboldts Reisebeschreibungen (insbesondere seine Beschreibungen über die Vasken) als empirische Bildungsforschung im Sinne einer ethnographischen Auseinandersetzung mit fremden Kulturen und deren und dem eigenen Selbst- und Weltverständnis zu interpretieren. (Vgl. Mattig 2012)

In Anbetracht der gegenwärtigen Popularität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie und der häufigen Thematisierung von „Fremdheit“ und „Andersheit“ in bildungswissenschaftlichen Kontexten mag es verwunderlich sein, dass erstaunlich wenige Erörterungen zu diesen Phänomenen in Bezug auf Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie vorliegen. Zwar finden sich vereinzelt Hinweise auf Fremdheit bei Humboldt, wie beispielsweise in Georg Auernheimers „Einführung in die Interkulturelle Pädagogik“ (2007), welcher – wie der Titel bereits deutlich macht – Pädagogik aus einer interkulturellen Perspektive betrachtet und im Zuge dessen die Frage nach Kultur(en) und in Folge nach „eigener“ und „fremder“ Kultur in den Fokus rückt. Hier findet sich eine Auseinandersetzung mit der Thematik des Fremden bei Wilhelm von Humboldt, wobei Auernheimer diese allerdings nur grob umreißt. Dietrich Benner rückt in seinem Artikel „‘Der Andere’ und ‘Das Andere’ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung“ (1999) Andersheit ins Zentrum. In diesem Artikel erörtert er unter anderem Andersheit in Humboldts Philosophie und Theorie der Sprache. Mit dem Aspekt der Fremdheit wiederum beschäftigt sich Benner in seinem Werk „Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie

zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform“ (1995) an jener Stelle, an welcher er auf die „[u]nbestimmte Bildsamkeit und Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt“ (Benner 1995: 77ff) eingeht. Ruprecht Mattig beschäftigt sich (wie eben erwähnt) mit Fremdheit insbesondere in Bezug auf Humboldts Beschreibungen über die Vasken. (Vgl. Mattig 2012)

Im Zuge dieser Arbeit soll nun versucht werden, sich aus bildungswissenschaftlicher Perspektive der „Fremdheit“ und „Andersheit“ in Wilhelm von Humboldts Werken systematisch zu nähern. Im Folgenden soll zu Beginn darauf eingegangen werden, wie im Verlauf der Erörterung der Fragestellung methodisch vorgegangen wird, nämlich hermeneutisch überwiegend im Sinne Hans-Georg Gadamers (1960). Daran anschließend folgt ein Überblick über Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, um die Fragestellung in seinem Werk verorten zu können, sowie biografische und historische Anmerkungen, welche dabei helfen sollen, das Denken Humboldts besser zu verstehen. Weiters ist zu klären, was in dieser Arbeit unter den Begriffen „Fremdes“ und „Anderes“ verstanden wird. Da sich das Interesse hier vor allem auf die lebensweltliche Erfahrung von Individuen richtet, welche etwas als etwas wahrnehmen – nämlich etwas als Fremdes oder etwas als Anderes, wird Fremdheit respektive Andersheit aus phänomenologischer Perspektive in den Blick genommen. Es geht damit nicht um einen systemtheoretischen Begriff von Fremdheit, welcher Strukturen und Funktionen aufdecken und Vorhersagen ermöglichen soll. Aufgrund von Humboldts intensiver Beschäftigung mit Sprache würde sich zwar eine kommunikationstheoretische Annäherungsweise anbieten, dennoch würde der Fokus auf die Sprache nicht dem eigentlichen Forschungsinteresse gerecht werden, das nach dem unmittelbaren Bewusstseins erleben von Individuen fragt, welche ein Ereignis sinnlich wahrnehmen und zwar auf eine ganz besondere Weise: Etwas wird von jemandem als Fremdes wahrgenommen, welches ihr/ihm – möglicherweise – die Möglichkeit eröffnet, sich daran zu bilden. Wird von der Richtigkeit der These ausgegangen, dass Fremdheit ein notwendiges Element von Bildung ist, so würde dies bedeuten, dass jemand, der sich in der exakt gleichen Situation befindet, wie jemand anderer, darin aber nicht mit Fremdheit konfrontiert wird, nicht in gleichem Ausmaß die Möglichkeit hat, sich an diesem Ereignis zu bilden. Für einen phänomenologischen Begriff von Fremdheit respektive Andersheit soll hauptsächlich auf Bernhard Waldenfels recurriert werden, dessen Schrift „Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I“ (1997) eines der grundlegendsten Werke für die Beschäftigung mit Fremdheit aus phänomenologischer Perspektive darstellt.

Im Anschluss daran soll untersucht werden, ob die Termini „Fremdheit“ und „Andersheit“ explizit in Humboldts Werken genannt werden und in welcher Bedeutung sie dort auftreten. Dafür sollen unterschiedliche Schriften von Humboldt mit unterschiedlichen Zugängen herangezogen werden. Darauf folgend sollen die bildungstheoretischen Schriften Humboldts (und darunter werden hier vor allem die Schriften „Theorie der Bildung des Menschen“ (1903c) und „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (1903a) gefasst) analysiert werden und es soll untersucht werden, ob in diesen Schriften die Phänomene Fremdheit oder Andersheit thematisiert werden und in welcher Form diese auftreten, auch wenn sie nicht explizit so benannt werden.

In einem weiteren Schritt soll versucht werden, anhand von Wilhelm von Humboldts sprachtheoretischen und anthropologischen Schriften, sowie anhand ausgewählter Reisebeschreibungen, welche zahlreich vorliegen, Humboldts Verständnis von Fremdheit und Andersheit zu erarbeiten und die gewonnenen Erkenntnisse wiederum auf die Bildungswissenschaft rückzubeziehen und danach zu fragen, welche Bedeutung Fremdheit und Andersheit für Humboldts Bildungstheorie haben.

Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, ob in Wilhelm von Humboldts Bildungskonzeption das „Fremde“ und/oder das „Andere“ notwendige Elemente von Bildung sind und worin sich dies zeigen lässt. Abschließend soll die Erörterung der Fragestellung kurz nachgezeichnet, die aus der Bearbeitung folgenden Schlussfolgerungen sollen aufgezeigt und Anmerkungen für eine weitere Beschäftigung mit Humboldt sollen dargestellt werden.

II. Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Wie bereits einleitend erwähnt, soll bei der Erörterung der Frage: „Wo findet sich in Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung ‘Fremdheit’ respektive ‘Andersheit’ und wie ist die Notwendigkeit von ‘Fremdheit’ und/oder ‘Andersheit’ bei Humboldt zu begründen?“ hermeneutisch vorgegangen werden. Das Wort „Hermeneutik“ kann in einem ersten Zugang als Lehre vom Verstehen oder von der Interpretation erklärt werden. (Vgl. Seiffert 1992: 9) Ursprünglich leitet sich die Hermeneutik vom griechischen Verb ἐρμηνεύειν (hermeneúein) ab (Vgl. Danner 1998: 31) und bedeutet „aussagen (ausdrücken), darstellen, auslegen, (erklären,) übersetzen (dolmetschen)“ (Seiffert 1992: 9). Allen Bedeutungen, welche mit Hermeneutik assoziiert werden, ist gemeinsam, dass etwas „zum Verstehen gebracht“ (ebd.) - dass Verstehen „vermittelt werden“ (ebd.) soll. Von diesem Hermeneutik-Verständnis grenzt sich Gadamer allerdings ab: Eine „‘Kunstlehre’ des Verstehens“ (Gadamer 1960: XIV) oder „ein System von Kunstregeln [zu] entwickeln, die das methodische Verfahren der Geisteswissenschaften zu beschreiben oder gar zu leiten vermöchten“ (ebd.) sei nicht sein Ziel gewesen, so Gadamer. Die Frage, welcher Gadamer in „Wahrheit und Methode“ (1960) nachgeht, und die „an das Ganze der menschlichen Welterfahrung und Lebenspraxis“ (Gadamer 1960: XV) gerichtet ist, ist jene, wie verstehen möglich ist. (Vgl. ebd.) Gadamer hält am Begriff der Hermeneutik fest, möchte aber keine Methodenlehre entwickeln, sondern „eine Theorie der wirklichen Erfahrung, die das Denken ist“ (Gadamer 1960: XXII). Daraus ergibt sich in Bezug auf die vorliegende Fragestellung eine Problematik, welche es zu thematisieren gilt: Einerseits wurde einleitend festgehalten, dass sich das methodische Vorgehen an Gadamers Hermeneutik orientiert, andererseits wurde soeben aufgezeigt, dass es sich bei Gadamers Hermeneutik eben nicht um eine klassische Methodenlehre handelt. Wie kann also die Gadamer’sche Hermeneutik dennoch methodisch leitend für die Erörterung der Fragestellung sein?

Hans-Georg Gadamer geht in „Wahrheit und Methode“ der Frage nach, wie Verstehen möglich ist und auch in der vorliegenden Arbeit möchte etwas verstanden werden. Deshalb erfolgt die Hinwendung zu Gadamer, in dessen „Wahrheit und Methode“ Anhaltspunkte dafür gefunden werden sollen, wie es überhaupt möglich sein kann, etwas zu verstehen. Dabei handelt es sich nicht um eine Methode im Sinne eines Schritt-für-Schritt-Leitfadens für ein „richtiges“ Vorgehen. Dennoch lassen sich aus Gadamers Überlegungen notwendige Merkmale ableiten, welche in Anpassung an und Auslegung für die jeweilige Fragestellung Stützpunkte für die methodische Ausarbeitung darstellen. Mit der Einordnung seiner Theorie als keiner Methodenlehre wendet sich Gadamer wahrscheinlich gegen ein zu seiner Zeit

vorherrschendes Bild von Methodik, welches bestimmte Weisen der Erfahrung nicht mit einschließt. Für diese Sichtweise spricht, dass Gadamer bei Erfahrungen der Kunst, Philosophie und Geschichte von Weisen der Erfahrung spricht, „in denen sich Wahrheit kundtut, die nicht mit den methodischen Mitteln der Wissenschaft verifiziert werden kann“ (Gadamer 1960: XXVI). Nachdem die vorliegende Erörterung Gadamer keineswegs in ein starres Schema pressen möchte, welches keinen Raum für bestimmte Erfahrungen lässt, sondern ganz im Gegenteil Gadamer in seinem Versuch genau derartige Erfahrungen zu verstehen, folgen möchte, ist die Orientierung an dessen Überlegungen gerechtfertigt.

In Anlehnung an Gadamer wird im Zuge dieser Arbeit versucht, ausgewählte Texte Humboldts in Hinblick auf die Fragestellung aus dem gegenwärtigen Zeitgeist heraus zu verstehen, da „jede Zeit (...) einen überlieferten Text auf ihre Weise verstehen müssen [wird], denn er gehört in das Ganze der Überlieferung, an der sie ein sachliches Interesse nimmt und in der sie sich selbst zu verstehen sucht“ (Gadamer 1960: 280). Es muss also einerseits darauf geachtet werden, den Text aus der eigenen gegenwärtigen Situation zu verstehen und dabei zu beachten, dass der jeweilige Text in einer bestimmten Tradition zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt entstanden ist. Andererseits darf nicht vergessen werden, dass unser heutiges Denken auf den Wirkungen vorhergehender Überlegungen und Theorien basiert. Gadamer geht es hier um „Applikation“, worunter er „eine Vermittlung von Vergangenheit und Gegenwart“ (Gadamer 1960: XVIII) begreift. Zwar ist es rückblickend meist einfacher, Vorurteile anderer Epochen zu erkennen, da sich die Interessen bis in die jeweilige Gegenwart häufig verschoben haben und damit vergangene Interessen leichter ersichtlich werden, doch dafür ist es umso schwerer, die Vorurteile der je eigenen Zeit zu erkennen.

Die aktuell häufig postulierte These, dass Fremdheit bzw. Andersheit notwendige Elemente von Bildung sind, soll dahingehend überprüft werden, ob sich ein derartiges Verständnis von Voraussetzungen für die Möglichkeit von Bildung auch in Humboldts Texten finden lässt. Möglicherweise kann es zu einem besseren Verständnis von Humboldts Bildungstheorie in der Gegenwart beitragen, wenn seine Ideen auf einen Begriff hin analysiert werden, der zwar in seiner Bildungstheorie nicht vorkommt oder nur an weniger zentralen Stellen genannt wird, im gegenwärtigen Sprachgebrauch aber sehr zentral ist. Damit soll nicht nur der Terminus der Fremdheit besser verstanden werden, sondern in der Abgrenzung von unterschiedlichen Bedeutungselementen gegenüber Humboldts Sprachgebrauch soll es auch zu einem tieferen Verständnis der Humboldtschen Bildungstheorie kommen. Die vorliegende Fragestellung soll (im Sinne Gadamers) damit anhand eines kritischen Verstehens von Texten bearbeitet werden. Dabei soll darauf geachtet werden, dass befremdlich Scheinendes nicht

harmonisierend aufgelöst wird. (Vgl. Gadamer 1960: 277) Wenn also beispielsweise auf einen ersten Blick irritiert, dass weder in Wilhelm von Humboldts Reisebeschreibungen, noch in den Beschreibungen seines Bruders Alexander, welcher viel häufigere und in weiter entlegene Gebiete Reisen unternommen hat, der Terminus „Fremdheit“ oder „Andersheit“ erwähnt wird (bis auf wenige, später zu erörternde Ausnahmen), obwohl Situationen oder Sachverhalte beschrieben werden, welche durch diese beiden Termini aus gegenwärtiger Perspektive passend charakterisiert wären, soll nicht voreilig der Schluss gezogen werden, dass den Brüdern die Konzepte der Fremdheit bzw. Andersheit gedanklich nicht gegenwärtig waren, als sie ihre Berichte verfasst haben. Das soll wiederum nicht bedeuten, dass davon ausgegangen wird, dass sich in den Werken der Brüder ein Verständnis von Fremdheit (im später zu erläuternden Sprachgebrauch) respektive Andersheit finden lässt. Doch bevor voreilige Schlussfolgerungen gezogen werden, soll nach möglichen Gründen für das weitgehende Ausbleiben der besagten Begriffe gesucht werden. In Anlehnung an Gadamer weisen Rittelmeyer und Parmentier darauf hin, dass die Eigentümlichkeit eines Textes beachtet und dieser nicht aufgrund eines Bedürfnisses nach voreiliger Klärung der Problematik zerstört werden soll. (Vgl. Rittelmeyer, Parmentier 2007: 46) Diese Forderung schließt sich jener von Gadamer an, befremdlich Scheinendes nicht voreilig harmonisierend aufzulösen und erinnert gleichzeitig daran, dass der/die InterpretIn in ständiger Selbstreflexion das eigene Vorgehen hinterfragen muss. Gadamer macht dies in folgender Passage besonders deutlich: „Wer verstehen will, wird sich von vornherein nicht der Zufälligkeit der eigenen Vormeinung überlassen dürfen, um an der Meinung des Textes so konsequent und hartnäckig wie möglich vorbeizuhören – bis etwa diese unüberhörbar wird und das vermeintliche Verständnis umstößt. Wer einen Text verstehen will, ist vielmehr bereit, sich von ihm etwas sagen zu lassen. Daher muß ein hermeneutisch geschultes Bewußtsein für die Andersheit des Textes von vornherein empfänglich sein. Solche Empfänglichkeit setzt aber weder sachliche ‘Neutralität’ noch gar Selbstauslöschung voraus, sondern schließt die abhebende Aneignung der eigenen Vormeinungen und Vorurteile ein“ (Gadamer 1960: 253). Damit ist bereits ein weiteres wichtiges Merkmal der Gadamer’schen Hermeneutik angesprochen: das Vorurteil oder auch Vorverständnis.

Gadamer betont, dass das jeweilige Vorverständnis immer in das Verstehen eines Textes einfließt und dass dies auch nicht aufgelöst werden kann. (Vgl. Gadamer 1960: 277) Auch der folgenden Analyse liegt – wie bereits in der Fragestellung deutlich wird und in der Einleitung teilweise zum Ausdruck gekommen ist – ein bestimmtes Vorverständnis zugrunde. So ist die Fragestellung bildungstheoretisch verortet. Dies impliziert einerseits, dass die Fragestellung

nicht daran interessiert ist, wie Humboldts Bildungstheorie bzw. die Konzepte von Fremdheit oder Andersheit in der Praxis umgesetzt werden können. Zwar würden sich dafür bei Humboldt durchaus Anhaltspunkte finden lassen (wie beispielsweise in seinen Schulplänen), doch das Interesse richtet sich hier auf das Verstehen und die kritische Hinterfragung der Humboldtschen Bildungstheorie in Hinblick auf die zu beschreibenden Konzepte von Fremdheit und Andersheit und die Frage, ob diese beiden Konzepte notwendige Bedingungen von Bildung bei Humboldt sind (nicht, ob und wie der (möglicherweise) vorhandene Anspruch praktisch umsetzbar bzw. an der praktischen Realität prüfbar ist). Andererseits impliziert der Hinweis auf die bildungstheoretische Verortung der Fragestellung, dass die Problematik innerhalb der Bildungswissenschaft erörtert wird (und nicht beispielsweise innerhalb der Kommunikationswissenschaft, der Soziologie, der Kultur- und Sozialanthropologie, usw.), was einen bestimmten Blickwinkel zur Folge hat. So geht es hier um das Beschreiben und kritische Analysieren von Bildung, welche im Mittelpunkt steht, und nicht beispielsweise von Sprache, Gesellschaft oder Kultur, auch wenn diese Phänomene im Zuge der Erörterung der Fragestellung von Bedeutung sein können. Ebenso müssen gegenwärtige „Moden“ im Bereich der Wissenschaft im Zuge der Reflexion der eigenen Vorurteile thematisiert werden. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist „Fremdheit“ ein derzeit häufig befragtes Phänomen, ebenso wie der Begriff „Pluralität“, welcher möglicherweise in einem ersten Herangehen unbewusst als Vorlage für die Suche nach Mannigfaltigkeit oder das besondere Hervorheben von dieser gedient hat.

Um sicherzustellen, dass die zitierten Texte Humboldts möglichst nahe am Original sind (ein wichtiges Merkmal, auf welches Rittelmeyer und Parmentier hinweisen; Vgl. Rittelmeyer, Parmentier 2007: 44), wird auf die historisch-kritische Ausgabe der Gesammelten Schriften Humboldts von Albert Leitzmann zurückgegriffen (einige der Bände wurden von Wilhelm Richter bzw. Bruno Gebhardt editiert), welche zwischen 1903 und 1936 in 17 Bänden von der Preußischen Akademie der Wissenschaften herausgegeben wurde. Leitzmann thematisiert zu jeder Schrift – soweit bekannt – ihre Entstehungsgeschichte und versucht, anhand von Briefwechseln, Wasserzeichen, grammatikalischen Besonderheiten und weiteren Merkmalen die Schriften zeitlich einzuordnen, wo keine sicheren Jahreszahlen vorliegen. Nicht vergessen werden soll allerdings, dass – ebenso wie der eigenen Interpretation – auch Leitzmanns Einordnung der Schriften und seiner Interpretation ein bestimmtes Bild von Humboldt zugrunde liegt, welches in seine Anmerkungen einfließt. So war Leitzmann beispielsweise davon überzeugt, dass Humboldt schon in jungen Jahren eine „geschlossene Gestalt“ entwickelt hatte und eine reife Individualität besaß. In diesem Sine interpretierte er auch

weitgehend die Humboldtschen Schriften: Manche frühen Schriften mit Thematiken, welchen Humboldt sich in Folge ausführlich widmete, werden von Leitzmann teilweise als wichtiger hervorgehoben als andere Schriften, welche zwar möglicherweise auch grundlegend für andere Thematiken sind, sich jedoch nicht in die Vorstellung eines kontinuierlichen Forschungsinteresses einordnen lassen. Interpretationen Leitzmanns finden sich unter anderem in beiläufig wirkenden Nebensätzen. In der Anmerkung zu Humboldts „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ (1903b) schreibt Leitzmann beispielsweise: „In den gleichzeitigen Korrespondenzen [während jener Zeit, zu welcher der Entwurf „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ entstand; Anm. C.S.] wird seiner nirgends gedacht, *wohl weil er nach dem ersten rasch hingeschriebenen Anfang bald als unbefriedigend vom Verfasser beiseite gelegt wurde*“ (Leitzmann in Humboldt 1903b: 437; Hervorh. C.S.). Während Leitzmann für gewöhnlich äußerst genau auf jene Briefpassagen verweist, aus welchen er seine Informationen bezieht und sehr häufig auch zahlreiche Briefe anführt, wenn diese seine Argumentation unterstreichen, findet sich bei dieser Stelle kein einziger Verweis. In der gleichen Anmerkung finden sich allerdings sehr wohl Aussagen, welche mit Verweisen untermauert werden und bei der Gründlichkeit, mit welcher Leitzmann insgesamt in der Aufarbeitung der Schriften Humboldts vorgeht, ist es äußerst unwahrscheinlich, dass es sich hier beim Fehlen eines Verweises um einen Zufall handelt. Viel eher kommt hier eine Interpretation Leitzmanns zum Ausdruck, welcher an dieser Stelle davon ausgeht, dass Humboldt seine Ideen zum Zeitpunkt der Niederschrift dieses Entwurfs bereits viel weiter entwickelt hatte und den Entwurf deshalb beiseite legte, weil er ihn als unbefriedigend empfand. Andere Humboldt-InterpretInnen, welche in ihm eine zerrissene Gestalt erkannt haben und beispielsweise Humboldts Sprachforschung als Höhepunkt seines Werkes begreifen, würden möglicherweise das Beiseitelegen des Entwurfs als Bestätigung ihrer Sichtweise begreifen und argumentieren, dass Humboldt zur Zeit des Entwurfs „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ sein eigentliches Forschungsinteresse noch nicht erkannt hatte und würden diese Arbeit vielleicht als eine von vielen Erörterungen sehen, welche ganz einfach deshalb unvollendet geblieben sind, weil Humboldt auf der Suche nach seinem eigentlichen Interesse zahlreiche andere Thematiken – teilweise nur ansatzweise, oder eben unvollendet – untersucht hat. Auch wenn diese Arbeit Leitzmanns Perspektive sehr viel näher steht als der imaginierten zweiten Position, soll dieses Beispiel doch deutlich machen, dass auch in scheinbar unstrittigen oder „unwichtigen“ Nebensätzen Interpretationen zum Ausdruck kommen können und das Gesamtbild, welches beim Lesen der Anmerkungen entsteht, beeinflussen.

Ein weiteres Problem bei der Suche nach Originaltexten ist, dass Teile von Humboldts Schriften nicht mehr erhalten sind. So findet sich beispielsweise in Tagebuchnotizen vom Ende des Jahres 1794 eine Aufzeichnung Humboldts über die Anzahl der Briefe, welche seiner Frau bzw. ihm geschrieben wurden und die Anzahl der Briefe, welche das Ehepaar selbst verfasst hat. Humboldt gibt an, in diesem Jahr selbst 281 Briefe geschrieben zu haben (Vgl. Humboldt 1916c: 256), wozu sich die Anmerkung Leitzmanns findet, dass von diesen Briefen ausschließlich 26 erhalten sind. (Vgl. ebd.) Gerade in seinen (noch erhaltenen) Briefen finden sich aber häufig bildungswissenschaftlich interessante Erläuterungen, was voraussichtlich auch für die verlorenen Briefe gegolten hätte.

Gadamer weist darauf hin, dass jede Zeit ihre Weise des Verstehens hat (Vgl. Gadamer 1960: 280) und dem kann hinzugefügt werden, dass dies nicht nur für die Zeit gilt, sondern auch für den Ort, von dem aus der Versuch unternommen wird, etwas zu verstehen. So ist beispielsweise das europäische Denken² stark geprägt von der Vorstellung, dass Sachverhalte rein begrifflich gefasst werden können und es herrscht die Idee vor, dass durch Begriffe situations- bzw. kontextunabhängig und ortlos Ideen sprachlich fixiert werden können (eine Vorstellung, die sich auch in Humboldts Denken findet, wenn er in einem Brief an Charlotte Diede erklärt, dass nur Ideen interessant seien und diese „allein das Bleibende im Menschen sind, und daß sie allein das Leben zu beschäftigen verdienen“ (Humboldt zit.n. Geier 2010: 108), dass momentaner Nutzen und Genuss verblassen angesichts der Ideen, welche auf die Unendlichkeit zielen (Vgl. ebd.)). Diese Vorstellung mag zwar aus europäischer Sicht vollkommen natürlich sein und es mag auch äußerst schwer sein, sich ein anderes (sprachlich gefasstes) Denken vorzustellen, welches nicht mit „exakt“ von der Vernunft gegebenen Begriffen operiert, dennoch ist es beispielsweise in China normal, dass ein Schriftzeichen je nach dem Kontext seiner Verwendung unterschiedliche Bedeutungen hat und keine Bedeutung eines Schriftzeichens „an sich“ gegeben werden kann. Darauf soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, aber dieses Beispiel soll dennoch deutlich machen, welche grundlegenden und oftmals unhinterfragten Vorstellungen einer Interpretation zugrunde liegen und diese stark beeinflussen, weshalb jede Interpretation gewissermaßen auch den Gegenstand konstruiert. Der Hinweis darauf, wie stark uns die Sprache, in welcher wir leben, bestimmt, findet sich ebenso bei Gadamer wie die Aufforderung, sich dessen bewusst zu

² Die Rede von „europäischem Denken“ mag suggerieren, dass es ein einheitliches Denken gibt, welches in Europa vorherrscht. Mit dieser Formulierung soll aber nicht außer Acht gelassen werden, dass es innerhalb Europas äußerst heterogene Formen des Denkens gibt, welche durch Ort, Zeit, Geschlecht, sozialen Stand, Sprache und zahlreiche weitere Aspekte geprägt sind und in äußerstem Widerspruch zueinander stehen können.

werden, wenn das Denken gewissenhaft sein soll. (Vgl. Gadamer 1960: XXIX) Festzuhalten ist, dass das Vorverständnis bei Gadamer nicht an sich problematisch ist. Es ist notwendig, um überhaupt einen Text oder einen anderen Gegenstand zu verstehen, da man ohne ein Vorverständnis gar nicht zu einer Interpretation gelangen kann. Es muss aber korrigierbar sein, wenn der interpretierte Text oder Gegenstand dies erfordert. (Vgl. Gadamer 1960: 253)

Rittelmeyer und Parmentier weisen mit Hinblick auf Gadamer darauf hin, dass auch der historische und soziale Kontext berücksichtigt werden soll, in welchem die zu erörternden Texte entstanden sind (Vgl. Rittelmeyer, Parmentier 2007: 44f), was vor allem in Kapitel III geschehen soll. Dies ist deshalb auch im Sinne einer Gadamer'schen Hermeneutik zu befürworten, als es diesem um ein universales, umfassendes Verstehen geht, welches die Reflexion auf die eigenen Vorurteile und den jeweiligen Kontext einer Schrift notwendig macht. Daraus ergibt sich eine weitere Forderung für das Vorgehen: Die für die Fragestellung und ihre Erörterung zentralen Begriffe sollen im Fortgang der Analyse geklärt werden. Um die Notwendigkeit der letzten beiden Forderungen (nach Berücksichtigung des historischen und sozialen Kontexts und Erörterung der zentralen Begriffe) deutlicher zu machen, soll an dieser Stelle abermals auf ein Zitat Gadamers eingegangen werden: „Eine Besinnung auf das, was in den Geisteswissenschaften Wahrheit ist, darf sich nicht selber aus der Überlieferung herausreflektieren wollen, deren Verbindlichkeit ihr aufgegangen ist. Sie muß daher für ihre eigene Arbeitsweise die Forderung aufstellen, soviel geschichtliche Selbstdurchsichtigkeit zu erwerben, wie ihr nur irgend möglich ist. Bemüht, das Universum des Verstehens besser zu verstehen, als unter dem Erkenntnisbegriff der modernen Wissenschaft möglich scheint, muß sie auch ein neues Verhältnis zu den Begriffen suchen, die sie selber gebraucht. Sie wird sich dessen bewußt sein müssen, daß ihr eigenes Verstehen und Auslegen keine Konstruktion aus Prinzipien ist, sondern die Fortbildung eines von weit herkommenden Geschehens. Begriffe, die sie gebraucht, wird sie daher nicht unbefragt in Anspruch nehmen dürfen, sondern zu übernehmen haben, was ihr aus dem ursprünglichen Bedeutungsgehalt ihrer Begriffe überkommen ist“ (Gadamer 1960: XXVIII). Um so viel „geschichtliche Selbstdurchsichtigkeit“ (ebd.) als möglich zu erwerben, wurde einerseits vorangehend versucht, zentrale Vorurteile der eigenen Position deutlich zu machen, andererseits wird im Folgenden versucht, zu verdeutlichen, wobei es sich in Humboldts Denken um zu seiner Zeit weithin unstrittige Haltungen gehandelt hat und wo sich sein Denken von dem seiner Zeitgenossen oder unmittelbaren Vorgänger abhebt. Damit „man die Begriffe der Tradition [nicht] den eigenen Gedanken dienstbar“ (ebd.: XXVIII f) macht und durch das eigene Verständnis bestimmter Begrifflichkeiten unhinterfragt Positionen aus Humboldts Texten

herausliest, welche bei Beachtung der möglicherweise sehr unterschiedlichen Verwendung von Begriffen darin nicht auffindbar sind, sollen zentrale Begriffe thematisiert werden.

Zu klären bleibt an dieser Stelle noch, in welchem Verhältnis Waldenfels zur Erörterung der Fragestellung steht. Die Begriffe „Fremdheit“ und „Andersheit“ werden in dieser Arbeit deshalb nach Waldenfels definiert, weil dieser zum Einen eine phänomenologische Perspektive einnimmt und zum Anderen – wie bereits einleitend erwähnt – die Diskussion maßgeblich beeinflusst hat und in zahlreichen aktuellen Erörterungen als Referenz für die Bestimmung der beiden Begrifflichkeiten angeführt wird. Damit stellt der Bezug auf Waldenfels auch den Versuch dar, das eigene von Vorurteilen behaftete Verständnis explizit zu machen. Die Begriffsbestimmungen von Waldenfels sollen hier sozusagen als Negativschablone dienen, vor deren Hintergrund deutlich werden soll, worin sich Humboldts Verständnis vom gegenwärtig vorherrschenden unterscheidet und weshalb es damit nicht ident mit jenem gebraucht werden darf. Das Waldenfels'sche Begriffsverständnis ist hier nicht als Maßstab zu verstehen, an welchem Humboldt gemessen werden soll, sondern als explizit gemachter und damit möglichst transparenter Ausgangspunkt der Überlegungen. Humboldt ist nicht nachrangig nach Waldenfels, sondern soll dabei helfen, etwas zu verstehen, was aus der zeitlichen Verhaftung der eigenen Perspektive schwierig oder gar nicht zu fassen wäre. „Genauso ist es mit der geschichtlichen Überlieferung. Sie verdiente gar nicht das Interesse, das wir ihr erweisen, wenn sie uns nicht etwas zu lehren hätte, was wir aus Eigenem nicht zu erkennen vermögen“ (ebd.: XXI), um es in den Worten Gadamers zu sagen. Es geht in dieser Arbeit nicht darum, zwei aus ähnlicher Perspektive entstandene Ansätze daraufhin zu überprüfen, was sich in den ungefähr 200 Jahren die zwischen den Autoren liegen, geändert hat. Dies ist ganz einfach insofern nicht möglich, weil sich Humboldt und Waldenfels den Phänomenen Fremdheit respektive Andersheit auf sehr unterschiedliche Art nähern: Während sich Waldenfels aus philosophischer Perspektive explizit mit Fremdheit beschäftigt, sollen die Begrifflichkeiten bei Humboldt erst aus Schriften erarbeitet werden, welche sich nicht explizit mit dieser Thematik befassen und überwiegend eine bildungstheoretische Perspektive aufweisen. Mitbedacht werden soll auch, dass Waldenfels in der Wirkungsgeschichte von Humboldt steht: Ersterer ist in eben jenem Schulsystem aufgewachsen, welches Humboldt stark beeinflusst hat. Außerdem steht Waldenfels in der Tradition von unter anderem Edmund Husserl, welchem die Schriften Humboldts ebenfalls bekannt waren. Durch den Hinweis auf die Wirkungsgeschichte, in der auch diese Arbeit verhaftet ist, soll versucht werden, die Historie, in welcher wir stehen, zumindest ansatzweise zu reflektieren.

III. Der Neuhumanismus, Wilhelm von Humboldt und seine Bildungstheorie

Die Frage nach der Verortung von Fremdheit bzw. Andersheit in Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie erfordert ein grundlegendes Verständnis letzterer, um die beiden Phänomene in diese einordnen zu können. Aus diesem Grund soll nun in groben Zügen die Humboldtsche Bildungstheorie erörtert werden. Dabei sollen die Biografie Humboldts, der historische Kontext der Entstehung seiner Schriften, sowie die Wandlungen des Humboldt-Bildes im Laufe der Zeit thematisiert werden. Mit Biografie, Rezeption und Historie soll begonnen werden.

III.1. Biografischer und historischer Überblick

Der 1767 in Potsdam geborene Wilhelm von Humboldt wuchs auf Schloss Tegel, dem Sitz der Familie, auf. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 67f) Die Jugend von Wilhelm und seinem Bruder Alexander soll weitgehend frei von finanziellen Sorgen gewesen sein, weshalb die beiden nie als Schulmeister oder Privatlehrer arbeiten mussten. Die beiden sollen angeblich wenig emotionale Unterstützung bekommen haben. (Vgl. Grafton 1981: 373) Diese These vertritt neben Anthony Grafton auch Manfred Geier, welcher darauf hinweist, dass sowohl Wilhelm, als auch Alexander von Humboldt die malerische Natur beschreiben, in welcher sie aufgewachsen sind, dass aber ebenso beide Brüder eine Wende beschreiben, in welcher die Naturidylle in ein dramatisches Gefühlsleben umschlägt - in ein Leben, welches von Wehmut und Trauer, Einsamkeit, Zwang, Freudlosigkeit und Verstellung geprägt war. (Vgl. Geier 2010: 15f) Wilhelm von Humboldt schreibt an seine spätere Frau Caroline: „Ich hatte so eine traurige frühe Jugend. Die Menschen quälten mich; ich hatte keinen, der mir etwas war, aber wenn ich mir auch einmal einen so idealisierte – so konnt ich nicht mit ihm umgehen“ (Humboldt zit.n. Geier 2010: 16). So stark der Einfluss der Lehrer Humboldts auf seine Theorien war – emotionale Nähe konnten auch diese ihm scheinbar nicht geben. Der erste Lehrer, welcher Wilhelm gemeinsam mit seinem Bruder Alexander und deren älterem Halbbruder unterrichtete, war Johann Heinrich Campe, ein führender Philanthropist, auf den an späterer Stelle noch eingegangen werden soll. Nach Campe folgte Johann Koblanck und auf diesen schließlich im Jahr 1777 Gottlob Johann Christian Kunth, welcher zwölf Jahre der Lehrer der Brüder blieb, bis diese 1789 zum Studieren nach Göttingen gingen. (Vgl. Geier 2010: 23f) Als Wilhelm 1785 achtzehn und Alexander sechzehn Jahre alt waren, lernten sie die wichtigsten Persönlichkeiten der „Berliner Aufklärung“ kennen, deren Programm Geier mit den folgenden Worten beschreibt: „Selbstständig denkende Menschen versuchen durch

wechselseitiges Argumentieren herauszufinden, was man gemeinsam für vernünftig halten kann. Kritisch, respektvoll und offen soll der Dialog sein, in dem sich die Kraft gegenseitiger Aufklärung entfalten kann“ (ebd.: 33). Gegenüber ihrer als einzwängend und einsam empfundenen Kindheit muss den Brüdern die neue Gesellschaft als radikaler Kontrast erschienen sein. Die Veränderung der Brüder fiel Besuchern im Berliner Stadthaus auf, welche feststellten, „dass Wilhelm bei all seiner Gelehrsamkeit und Leselust doch kein Pedant und verschlossener Einzelgänger ist. ‘Im Gegenteil hat er immer *‘le mot pour rire’*“, macht also gern Witze, ist zu Scherzen aufgelegt und schätzt gesellige Vergnügungen. Alexander ist dagegen eher *‘un petit esprit malin’*, ein kleiner frecher Schlingel“ (ebd.: 33f; Hervorh. i. O.). Die Lehrer, welche Wilhelm von Humboldt auf seine Universitätsstudien vorbereiteten, waren wichtige Vertreter der Berliner Aufklärung. Seine Erziehung war darauf ausgerichtet, dass er später in den Staatsdienst eintreten würde. Nach einem Semester Rechtswissenschaft in Frankfurt an der Oder studierte Humboldt in Göttingen (1788-89), das zu dieser Zeit das intellektuelle Zentrum der Politikwissenschaft war und von Aristokraten, welche Regierungskarrieren machen wollten, bevorzugt wurde. Göttingen war darüber hinaus auch ein Zentrum des Neu-Humanismus und hatte einen ausgezeichneten Ruf. Nachdem Wilhelm von Humboldt drei Semester studiert hatte, verließ er ohne Abschluss die Universität und trat 1789 gemeinsam mit Joachim Heinrich Campe eine Bildungsreise an, im Zuge deren er Süddeutschland, die Schweiz und Paris besuchte, wo er die Französische Revolution erlebte. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 67; Geier 2010: 104ff)

Seine erste größere Schrift verfasste Humboldt 1792: die „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (Humboldt 1903a). 1802 wurde Humboldt zum Preußischen Gesandten in Rom. Bis dahin hatte er sich überwiegend mit bildungstheoretischen und staats-theoretischen Fragen auseinandergesetzt und sich in Verbindung mit Schiller und Goethe der Kunst gewidmet. Während seiner Zeit in Rom studierte er die griechische und römische Antike. Von Februar 1809 bis April 1810 leitete Humboldt im Innenministerium Preußens die preußische Kultusbehörde, in welcher er sich nicht nur theoretisch mit Fragen der Bildung auseinandersetzte, sondern auch an einer Organisation des Unterrichtssystems arbeitete, welche bildungstheoretisch fundiert war. Diese Organisation legte er 1809 im Litauischen und Königsberger Schulplan vor. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 67f) Humboldt, der selbst nie eine Schule besucht hatte, wurde zum großen Reformator des preußischen Bildungswesens. (Vgl. Borsche 1990: 21) Für die Neugründung der Universität Berlin war Humboldt 1810 federführend tätig. Er ersuchte schließlich um die Entlassung aus der Kultusbehörde, da seine Arbeit unter den

unterschiedlichen Interessen des politischen Kräftefelds litt, wie er selbst feststellte. Humboldts Ideen lassen sich aber dennoch in den Preußischen Bildungsreformen des Gymnasiums, der Universitäten, der Lehrerbildung und mit Einschränkungen auch im Volksschul- und Elementarwesen erkennen. Nach seinem Ausscheiden aus der Kultusbehörde diente Humboldt ab 1813 weiterhin in unterschiedlichen Funktionen dem preußischen Staat, wie beispielsweise als Gesandter beim Wiener Kongress. Zwischen 1820 und seinem Tod 1835 studierte Humboldt als Privatgelehrter Sprachen. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 67f)

Anhand der Biografie Wilhelm von Humboldts kann erkannt werden, dass dieser ein Leben führte, welches geprägt war von Reisen in unterschiedliche Länder und Berufen, welche ihn unterschiedliche Perspektiven auf den Menschen kennen lernen ließen. Diese Erfahrungen spiegeln sich in Humboldts Schriften wieder: Während seines Rechtsstudiums und dem Erleben der Französischen Revolution entstanden überwiegend bildungstheoretische und staatsrechtliche Schriften. Während seiner Zeit in Rom, in welcher er sich mit der römischen und griechischen Antike auseinandersetzte, entstanden hauptsächlich Schriften über das Altertum. Als Humboldt später mehr in unterschiedliche Länder reiste, war der Fokus seiner Arbeiten tendenziell sprachwissenschaftlich, anthropologisch bzw. auch ethnologisch. Aufgrund dieser Vielfältigkeit verwundert es nicht, dass die Rezeptionsgeschichte Humboldts sehr ambivalent ist. Auch Günther Bittner führt die vielen unterschiedlichen Deutungen Humboldts auf seine Vielfältigkeit zurück: Während er zu Beginn des 20. Jahrhunderts überwiegend für seine Verdienste in der Altertumsforschung bekannt war, wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem seine Gedanken zur Anthropologie und Sprachwissenschaft erörtert, während das heutige Interesse eher auf seiner Schulpolitik und seinen Schulreformen liegt. (Vgl. Bittner 2011: 80) Der Herausgeber der Kritischen Ausgabe von Humboldts Gesammelten Schriften (die dieser Arbeit als Grundlage für die Erörterung der Texte Humboldts dienen), Albert Leitzmann, erkannte in Humboldt bereits früh eine „geschlossene Gestalt“ und eine gefestigte Individualität. Die frühe Konstanz und Fertigkeit des Charakters Wilhelm von Humboldts sei auf die „Ausgeglichenheit seiner seelischen Kräfte“ (Kawohl 1969: 22) zurückzuführen. In seiner Darstellung Humboldts folgt Leitzmann Harnack und Spranger, indem er ihn als sichere, selbstgewisse Persönlichkeit darstellt, ein „in sich ruhende[r] Denker“ (ebd.: 23), den keinerlei Äußerlichkeiten, wie Leid oder Schmerz in seinem Inneren verwirren konnten. (Vgl. ebd.) Diesem Bild von Humboldt stehen zahlreiche andere Interpretationen seines Lebens und Wirkens gegenüber: So finden

sich für Humboldt unter anderem folgende teilweise widersprüchliche Charakterisierungen, die zum Teil dem Bild, das Leitzmann von Humboldt entwirft, entgegenstehen: „Der stille, zurückgezogen lebende Privatgelehrte, der kenntnisreiche und gebildete Freund der großen deutschen Klassiker, der so unpreußische preußische Gesandte in Rom, der Verneiner des Staats und zugleich der harte Exekutor preußischer Politik, der zügellose Lebemann und die in sich ruhende und gefestigte Persönlichkeit, die ihr Leben wie ein Kunstwerk darstellt“ (Menze 1965: 11). Auch Anthony Grafton weist auf widersprüchliche Beschreibungen Humboldts hin: „He was unattractive, short, and awkward, and he spoke with a bad lisp; yet he talked brilliantly, charming princes and philologists with equal ease. He disliked most Jews, but fought for Jewish rights. He believed that the state should not interfere in the autonomous development of culture, but he left his most enduring monument in the state-controlled universities and *Gymnasien* of Prussia. He insisted that Greek was far superior to any other language, but he studied Oriental and American Indian languages with passion and precision“ (Grafton 1981: 372). Leben und Werk Humboldts bieten, wie anhand dieser beiden Zitate gesehen werden kann, Spielraum für die unterschiedlichsten Interpretationen. (Vgl. Menze 1965: 18)

Menze vertritt die These, dass Humboldts Werk, welches sich durch zahlreiche unterschiedliche Zugänge (ethisch, ästhetisch, anthropologisch, erkenntnistheoretisch, sprachwissenschaftlich, psychologisch, politisch, sprachphilosophisch,...) auszeichnet, dennoch eine Einheit bildet, die im Versuch des Verstehens des Menschen und seiner Bildung liegt, denn: „‘Nur der Mensch’, schreibt Humboldt an seine Braut [Caroline von Dacheröden; Anm. C.S.] am 1. Mai 1791, ‘ist es eigentlich, auf den sich alles Wissens schrankenloser Kreis zurückzieht. Er ist des Menschen ewiges, nur bald mittelbares, bald unmittelbares Studium. Aber meist vermögen wir ihn nur zu erkennen an kalten, toten, unfruchtbaren Zeichen, meist wird uns nur die Summe seiner Wirkungen, nicht sein inneres, lebendiges, ewig reges Wirken offenbar. Daher kommt es, daß wir soviel Wert ... auf die Resultate der Dinge legen, daß wir die Kraft vernachlässigen, wie sie an sich ist und wirkt’“ (Humboldt zit.n. Menze 1965: 33). Menze interpretiert Humboldts Gesamtwerk als Versuch der Begründung einer Wissenschaft vom Menschen. Im Zuge seines Lebens untersuchte und sammelte Humboldt menschliche Formen und Äußerungen in der gegebenen großen Vielfalt, beleuchtete das menschliche Sein, das Leben und Existieren, was sich in seinen wissenschaftlichen Abhandlungen ebenso zeigt, wie in seinen Tagebüchern und Briefen. In diesem Sinne interpretiert Menze auch die häufigen Reisen Humboldts, welche er als Zeichen des Interesses Humboldts am lebendigen Menschen deutet. Für Humboldt ist die lebendige

Anschauung äußerst bedeutend, um die Eigentümlichkeit einer Nation oder eines Menschen zu studieren. Konsequenterweise vertritt Humboldt die Auffassung, dass es notwendig ist, ein Land zu bereisen, um seinen Nationalcharakter kennenzulernen, wie Menze betont. (Vgl. ebd.) Gestützt wird diese Interpretation durch Humboldts eigene Worte im Vorwort zu „Montserrat bei Barcelona“ (um 1800): „Mir von fremdartiger Eigenthümlichkeit einen anschaulichen Begriff zu verschaffen, war, was ich vorzüglich bei meinem Reisen beabsichtigte. Um das Ausland wissenschaftlich zu kennen, ist es nur selten nöthig, es selbst zu besuchen; Bücher und Briefwechsel sind dazu weit sichrere Hülfsmittel, als eignes Einholen immer unvollständiger und selten zuverlässiger Nachrichten. Aber um eine fremde Nation eigentlich zu begreifen, um den Schlüssel zur Erklärung ihrer Eigenthümlichkeit in jeder Gattung zu erhalten, ja selbst nur um viele ihrer Schriftsteller vollkommen zu verstehen, ist es schlechterdings notwendig, sie mit eignen Augen gesehen zu haben“ (Humboldt 1904b: 30). Wahre Erkenntnis bzw. wahres Begreifen braucht mehr als wissenschaftliches Kennenlernen, denn wahre Erkenntnis setzt die lebendige Anschauung eines Gegenstandes voraus, so Humboldt in diesem Zitat (Vgl. Menze 1965: 34), welches an späterer Stelle noch ausführlichere Beachtung erhalten soll.

Wichtig ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass Humboldt keinesfalls an nur einer Form oder einem Zugang des Menschseins interessiert war, da er den Menschen in seiner Vielfalt und in der Vielfalt von Situationen, in welchen er existiert, beobachten wollte, wofür er sich an die unterschiedlichsten Orte begab, wie beispielsweise Schulen, Marktplätze, Rathäuser, aber auch Besserungsanstalten und Zuchthäuser; die Vielfältigkeit beobachtete er anhand von Einzelpersonen, aber auch anhand von Menschenmassen. Humboldt ging es aber nicht darum, sich in der Vielfalt des menschlichen Lebens zu verlieren, sondern eine Wissenschaft zu entwickeln, welche auf das Sein des Menschen und seine mögliche Bildung abzielt. (Vgl. ebd.) Die Idee des Menschen ist bei Humboldt am deutlichsten im gebildeten Menschen ausgeprägt und 1789 schreibt er als Zweiundzwanzigjähriger in einem Brief an Karoline von Beulwitz: „Ich mag keine Ansprüche (...) auf die meisten anderen Vorzüge, nicht auf Talente, Wissen, Gelehrsamkeit, aber gern möchte ich Anspruch machen auf den Vorzug, Mensch und gebildeter Mensch zu sein“ (ebd.: 35). Wie aus diesem Zitat erkannt werden kann, strebte Humboldt danach, die Idee der Menschheit in seiner eigenen Gestalt zu verwirklichen.

Nachdem nun die Biografie und Rezeptionsgeschichte Humboldts kurz umrissen wurden, soll im Folgenden auf die Zeit eingegangen werden, in welcher Humboldt lebte und wirkte. Dabei sollen vor allem Aufklärung und Neu-Humanismus im Mittelpunkt stehen, da Humboldt zum Einen in seiner Jugend in engem Kontakt mit Vertretern der Berliner Aufklärung stand und

durch diese stark geprägt wurde. Zum Anderen finden sich in seinen Schriften neben aufklärerischen Ideen aber vor allem auch Ideen, welche dem Neu-Humanismus zugeordnet werden können, als einer dessen Hauptvertreter er gilt.

Wilhelm von Humboldt lebte in einer Zeit des Umbruchs. Preußen brach 1806 nach der Niederlage gegen die napoleonischen Truppen in Jena und Auerstedt zusammen und es war die Notwendigkeit einer Neuordnung gegeben. Im Angesicht der Französischen Revolution und ihrer politischen Zweischnidigkeit und die durch die Niederlagen zerschlagenen alten Strukturen entstand eine „Revolution von oben“, in welcher es durch den Adel, die Kirchen und das Militär zu einer neuen Ordnung und Organisation der politisch-gesellschaftlichen Strukturen kam. Die ehemals ständische Gesellschaft verwandelte sich hin zu einer bürgerlichen Gesellschaft. Aus dem vormaligen Feudalstaat wurde ein Verwaltungsstaat. Die ökonomischen und gesellschaftlichen Verhältnisse veränderten sich grundlegend. Zwar blieben durch die „Revolution von oben“ politische Machtverhältnisse und „alte“ Besitzstände bestehen, doch wurde durch Bildung Chancengleichheit und Freiheit des Menschen gefordert. (Vgl. Jeismann zit.n. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 68)

Die Aufklärung bestimmte das 18. Jahrhundert wesentlich. Erste rationalistische Strömungen zeigten sich bereits im 17. Jahrhundert, doch ein neues Weltbild wurde erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts vor allem anhand der Naturwissenschaften und der Mechanisierung sichtbar, sowie anhand der neuen Grundsätze Fortschritt, Rationalität und Freiheit. (Vgl. Vallentin 1999: 9; Böhm 2005a: 43) Eine gerechte Gesellschaft wurde ebenso erstrebt wie vernünftige Bildung. Weitere wichtige Themenbereiche waren die Würde und Freiheit des Menschen, sowie die Frage nach dessen Bestimmung. (Vgl. Vallentin 1999: 10) Die Aufklärung hatte es sich zum Ziel gesetzt, den/die Einzelne/n aus der Bevormundung und Lenkung im privaten und öffentlichen Leben zu befreien. (Vgl. Vallentin 1999: 11; Nipkow 1961: 11f) Einige dieser Vorstellungen finden sich in Humboldts Schriften: Auch er betont die Wichtigkeit des Verstandes, aber zusätzlich auch der Sinnlichkeit für Verstehen. Die Frage nach der Bestimmung des Menschen, sowie Freiheit und Würde sind ebenso Themen, welche in Humboldts Schriften immer wieder erörtert werden.

Das Schul- und Erziehungswesen der Aufklärung wurde stark durch die Philanthropen beeinflusst. Als Philanthropen werden vor allem jene Pädagogen bezeichnet, welche im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts an der Bewegung des Philanthropismus beteiligt waren, wie beispielsweise Humboldts Lehrer Johann Heinrich Campe, welcher zu den Gründungsmitgliedern der Musterschule „Philanthropinum“ gehört. Selbstständigkeit und vernünftiges Denken und Handeln sollte bei den Schülern hervorgebracht werden, wobei auch

die Übung der körperlichen Kräfte nicht vernachlässigt werden durfte. (Vgl. Vallentin 1999: 15f) In Campes Vorstellung von Erziehung lassen sich deutliche Spuren des Bildungsideals finden, welches später Humboldt formuliert. So schrieb Campe: „Ist nicht so, daß die höchstmögliche und (man merke wohl! proportionierte Ausbildung aller (man merke wohl!) aller wesentlichen Kräfte und Fähigkeiten der gesamten menschlichen Natur (sic) unsere eigentliche Bestimmung hiniden sei, und vermuthlich auch in aller Ewigkeit sein werde?“ (Campe 1779: 20) Diese Formulierung ist bei Humboldt in sehr ähnlicher Weise zu finden. Vallentin zufolge steht bei Campe jedoch die Glückseligkeit des Menschen als Zielvorstellung im Hintergrund, was bei Humboldt nicht das Hauptziel ist, wie später zu sehen sein wird. Der Mensch muss in einer Gemeinschaft leben, so Campe, weil sich seine Kräfte nur durch äußere Anregung ausbilden können. Auch Humboldt betont in seinen bildungstheoretischen Schriften häufig die Wichtigkeit der Verbindung mit Anderen, damit sich der Mensch bilden kann. (Vgl. Vallentin 1999: 24ff)

Im Neuhumanismus, dem Humboldt zugeordnet wird, wurde unter anderem postuliert, dass Bildung und Erziehung möglichst unabhängig von Staat, Gesellschaft, Ökonomie, Stand und Beruf sein sollten – Vorstellungen, welche sich auch bei Humboldt finden lassen. Diesem zufolge gelang es den Griechen in besonders hohem und reinem Maß, die Idee der Humanität zu verwirklichen, weshalb der moderne Mensch sich mit den Griechen auseinandersetzen sollte, um zu erkennen, was es bedeutet, im eigentlichen Sinne Mensch zu sein. Der Neuhumanismus richtete die Erziehung auf den Menschen als Individuum, wobei die Sprache als Ausdruck des wahren Menschseins betrachtet wurde. (Vgl. ebd.: 93f) Nach dieser kurzen Skizze für das Verständnis der Humboldtschen Bildungstheorie wesentlicher Elemente von Aufklärung und Neuhumanismus, soll Humboldts Bildungstheorie im Folgenden in den Fokus rücken um die Basis vorzubereiten, auf welcher im Anschluss daran die Phänomene Fremdheit und Andersheit verortet werden sollen.

III.2. Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie

Nachdem nun ein kurzer Überblick über das Leben Humboldts und die Zeit, in welcher er lebte, gegeben wurde, soll an dieser Stelle versucht werden, anhand der „Theorie der Bildung des Menschen“ (Humboldt 1903c) und der „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ (Humboldt 1903a), Humboldts Bildungstheorie zu skizzieren und dabei erste Hinweise für eine Verortung von Fremdheit und Andersheit in Humboldts Denken zu sammeln.

III.2.1. Die „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“

Im November 1791 erhält Humboldt Besuch von Friedrich von Gentz und die beiden Freunde unterhalten sich – ihre politischen Diskussionen aus Briefen fortsetzend – über die französische Konstitution und politische Prinzipien. In Humboldt entstand das Bedürfnis, sein Urteil in schriftlicher Form festzuhalten. Er begann, an einem Brief an Gentz zu schreiben, welcher schließlich am 9. Jänner 1792 abgeschlossen war und dreizehn Bogen füllte. Bereits in diesem Brief finden sich die wichtigsten Gedanken der ersten sechs, des achten und des fünfzehnten Kapitels der Ideenschrift („Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“) und liegen im Brief teilweise fast wörtlich vor. Leitzmann geht davon aus, dass dieser Brief Humboldt bei seiner Redaktion der Ideenschrift vorlag. Die allgemeinere und größere Hälfte der Ideenschrift scheint gedanklich bereits fertig gewesen zu sein, als Humboldt für längere Zeit nach Erfurt ging (Ende Jänner 1792), wo er ausführlich mit Karl Theodor von Dalberg diskutierte. (Vgl. Leitzmann in Humboldt 1903a: 432, 5. Bemerkung zur Entstehungsgeschichte der einzelnen Aufsätze) Nach der Niederschrift und Ausarbeitung erörterte Humboldt den Inhalt ausführlich mit Dalberg, welcher einen deutlich anderen Standpunkt als Humboldt vertrat und nun auch selbst begann, diesen schriftlich auszuarbeiten. Humboldt reiste schließlich mit druckfertigem Manuskript und Abschrift im Juli von Erfurt nach Berlin, wo er jene bei Schiller und seinem Verleger Brinkmann ließ. Schiller riet Humboldts dazu, einen Teil davon in der Berlinischen Monatsschrift drucken zu lassen, bevor er sie als Ganzes herausgab. Brinkmann bemühte sich in der Zwischenzeit in Berlin darum, einen Verleger für die Ideenschrift zu finden und Humboldt bat ihn, einen Abdruck des 5., 6. oder 8., jedoch nicht des 7. Kapitels für die Monatsschrift zu betreiben. Gegen seinen Wunsch wurde jedoch auch das siebte Kapitel mit Angabe seines Namens abgedruckt, obwohl in der Zwischenzeit Schwierigkeiten mit der Zensur entstanden waren, welche es aussichtslos machten, dass das Buch in Preußen gedruckt werden konnte. Brinkmann hatte wegen der Honoraransprüche Humboldts Schwierigkeiten, einen Verleger zu finden und nach langen Verhandlungen mit unterschiedlichen Verlegern, während denen sich Schiller sehr für die Veröffentlichung einsetzte und weitere Teile in der Neuen Thalia druckte, fasste Humboldt den Entschluss, seine Ideenschrift zu überarbeiten, was ihm selbst und auch wegen zahlreicher Bemerkungen von Freunden notwendig erschien. Obwohl Schiller Anfang 1793 schließlich doch einen Verleger gefunden hatte, lehnte Humboldt die Herausgabe ab, und zog sein Manuskript zurück. (Vgl. ebd.: 432f) Zwar war er nach wie vor der Meinung, dass die Dinge, welche er geschrieben hatte, es wert waren, gesagt

zu werden, doch er wollte noch einige Überarbeitungen anbringen und seine Schrift nicht in ein politisches Vakuum hineinwerfen. Geprägt von seinem Besuch in Paris und den dort erfahrenen Auswirkungen der Französischen Revolution, war Humboldt überzeugt davon, dass seine eigene Utopie nicht auf utilitaristischen oder eudaimonistischen Prinzipien beruhen sollte, egal welche Regierungsform sie haben sollte. (Vgl. Sweet 1973: 470ff)

Humboldts Interesse verlagerte sich in dieser Zeit immer mehr Richtung Ästhetik und Philologie und er überarbeitete die Ideenschrift schließlich nie. Erst nach Humboldts Tod wurde die Schrift veröffentlicht, welche Leitzmann als „höchst charakteristische[s] Jugendwerk“ (ebd.) bezeichnet. (Vgl. Leitzmann in Humboldt 1903a: 432f, 5. Bemerkung zur Entstehungsgeschichte der einzelnen Aufsätze) In der Schrift bittet Humboldt den Leser ausdrücklich, davon abzulassen, seine allgemeinen Aussagen mit der Wirklichkeit zu vergleichen, da in der Wirklichkeit kaum reine Fälle vorfindbar sind und selten einzelne Wirkungen ersichtlich werden. (Vgl. Humboldt 1903a: 127)

Zu Beginn der Ideenschrift stellt Humboldt fest, dass es verwunderlich ist, wie wenig bisher die Frage erörtert wurde, „zu welchem Zweck die ganze Staatseinrichtung hin arbeiten, und welche Schranken sie ihrer Wirksamkeit setzen soll“ (Humboldt 1903a: 99) und versucht im Zuge der Schrift, diese Frage zu beantworten. Dazu müssen zumindest zwei Gegenstände gegenwärtig sein, so Humboldt: Einerseits soll der herrschende und der dienende Teil der Nation bestimmt werden und dazu auch all jene Einrichtungen, welche der Regierung zugehörig sind, andererseits soll gegenwärtig sein, in Bezug auf welche Gegenstände die Regierung tätig sein bzw. in Bezug auf welche Gegenstände sie sich einschränken muss. (Vgl. ebd.) Die Grenzen der Wirksamkeit des Staates müssen Humboldt zufolge so gezogen werden, dass es zu einer „höhere[n] Freiheit der Kräfte, und grössere[n] Mannigfaltigkeit der Situationen“ (ebd.: 101) kommt. Der zweite Teil dieser Schrift ist jener Teil, der für bildungstheoretische Kontexte besonders bedeutsam ist.

Zu Beginn des zweiten Kapitels erörtert Humboldt den Zweck des Menschen: „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 unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt 1903a: 106). Diese Stelle aus der Ideenschrift enthält zahlreiche Elemente, welche für Humboldts Bildungstheorie große Bedeutung haben: Auffallend ist,

dass Humboldt von einem wahren Zweck des Menschen spricht, welcher durch die Vernunft gegeben ist. Der Zweck des Menschen ist die „Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (ebd.), was impliziert, dass mehrere Kräfte vorhanden sein müssen, welche zu einem Ganzen gebildet werden können und sollen. Die Bildung soll darüber hinaus die höchste und proportionierlichste sein. Weiters findet sich in diesem Zitat die Vorstellung, dass sowohl Freiheit, als auch Mannigfaltigkeit der Situationen notwendige Bedingungen von Bildung sind und dass Freiheit und Mannigfaltigkeit in enger Verbindung stehen. Die eben genannten Implikationen der kurzen Passage aus Humboldts Ideenschrift, sollen an dieser Stelle näher betrachtet werden.

Die Rede von einem *wahren Zweck* des Menschen suggeriert, dass es auch andere Zwecke geben kann. Humboldt vertritt die These, dass der Mensch beständig unterschiedliche Zwecke verfolgt, wozu nicht nur Bildung gehört, sondern beispielsweise auch politische und ökonomische Zwecke oder das eigene Glück. Doch diese Zwecke sind nicht für den „wahren“ Zweck geeignet und trügerisch, weshalb sie der Bildung untergeordnet werden sollen, so Humboldt. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 68f) Richtet sich die Bildung des Menschen nach anderen Zwecken, wie beispielsweise wirtschaftlichen Vorteilen, so ist sie Ausbildung, welche der wahren Bildung bei Humboldt nachgeordnet ist. (Vgl. Prüwer 2009: 23f) Das Besondere an Humboldts Antwort auf die Frage nach dem Zweck (man könnte auch sagen: nach der Bestimmung) des Menschen, ist, dass das Maß der menschlichen Entwicklung nicht von außen gestellte Autoritäten sind (wie beispielsweise religiöse oder politische) und er leitet die Anforderungen auch nicht aus wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Erfordernissen seiner Zeit ab. Wie Koller aufzeigt ist „Humboldts Bezugspunkt (...) vielmehr das Innere des Menschen, seine ‘ewig unveränderliche Natur’ und seine ‘Kräfte’, d.h. die Anlagen oder Potenziale, die dem Menschen (...) zunächst nur als Möglichkeit zukommen und die es erst noch zu verwirklichen, zu entfalten oder eben zu *bilden* gilt“ (Koller 2006: 75; Hervorh. i.O.).

Die Möglichkeit zur Realisierung seiner *Kräfte* macht den Menschen aus. Diese sollen *zu einem Ganzen* gebildet werden und der Mensch muss der Spannung der unterschiedlichen Kräfte standhalten. Mit „Kräften“ bezeichnet Humboldt sowohl das Vermögen, Gegenstände schöpferisch zu gestalten bzw. herzustellen, als auch die Vermögen zu handeln, urteilen und erkennen. Im Zentrum stehen dabei bei Humboldt überwiegend die Kräfte der sinnlichen Wahrnehmung, des Empfindens, der Einbildung und des Intellekts. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 69) Humboldt schließt an Kants Bestimmung des Menschen als Zweck an sich selbst an und stellt die Förderung der Kräfte und Fähigkeiten des Individuums

in den Mittelpunkt seiner Bildungstheorie. Die Bedeutung von Bildung ist die Entfaltung der Potenziale. Es ist die naturgemäße Pflicht des Menschen, seine Kräfte zu bilden, welche den Menschen erst zum Menschen machen. (Vgl. Prüwer 2009: 23f)

Das Individuum braucht eine *Welt außer sich selbst*, an der es sich bilden kann und es ist beförderlich für die Bildung, wenn diese Welt nicht in Form von einförmigen Situationen dem Menschen entgegentritt, sondern möglichst mannigfaltig. Bei Humboldt ist Bildung Austausch des Individuums mit der Welt, was an späterer Stelle noch deutlicher werden wird. (Vgl. Bittner 2011: 84) Damit ein Mensch sich bilden kann, braucht es eine *Mannigfaltigkeit der Situationen*, worunter Prüwer zufolge eine möglichst große Zahl an unterschiedlichen Bildungsanlässen verstanden werden kann, welche unterschiedliche Potentiale anregen sollen. (Vgl. Prüwer 2009: 24f) Dieses Verständnis von Bildung zeigt sich auch in einem Brief Humboldts an seine Frau Caroline vom 2. Jänner 1789, in welchem er jede Situation, in welche man geworfen wird, als gut erachtet, da darin neue Erfahrungen gemacht werden können: „Und auf Bildung unserer selbst kommt es doch allein an, wenn sie allein auch nicht glücklich macht, so ist sie doch allen Glücks erste Bedingung. Stimmt der Gang der Welt außer uns nicht mit unseren Wünschen überein, so bleibt uns noch die Welt in uns, es bleibt uns Erinnerung an die Freuden, die wir genossen, es bleibt uns das Bewußtsein, wie jede Lage, die fröhliche und die traurige, dazu beitrug, uns zu dem zu machen, was wir sind [...] Glaube mir, meine teure, geliebte Li, jedes Verhältnis, in das wir geworfen werden ist gut [...] weil es Bereicherung durch neue Erfahrung, Gewöhnung an neues Leiden, Anlaß zu neuer Tätigkeit ist“ (Humboldt zit.n. Bittner 2011: 87). Auch an anderer Stelle weist Humboldt nochmals deutlich darauf hin, dass prinzipiell jede Situation bildend sein kann: „Jede Beschäftigung vermag den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an“ (Humboldt 1903a: 118). Auf dieses Zitat wird später noch eingegangen werden, wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, ob Fremdheit bzw. Andersheit ein notwendiges Element von Bildung bei Humboldt ist und wie dies begründet werden kann. Auch die von Humboldt geforderte Mannigfaltigkeit der Situationen soll später daraufhin beleuchtet werden, ob sich in dieser ein Verständnis von Andersheit oder Fremdheit finden lässt.

Bildung setzt aber nicht nur Mannigfaltigkeit der Situationen voraus, sondern auch *Freiheit*, da sie sich vor allem in abwechslungsreichen und stimulierenden Situationen vollzieht, welche durch Freiheit ermöglicht werden. (Vgl. Prüwer 2009: 24f) Ist Mannigfaltigkeit der Situationen und Freiheit gegeben, ist Bildung prinzipiell grenzenlos. Bildung bedeutet für Humboldt die höchste Entfaltung der Kräfte, wobei die unterschiedlichen Anlagen, über

welche der Mensch verfügt, miteinander konkurrieren können. Deshalb findet sich bei Humboldt die Forderung, dass die Bildung nicht nur die *höchste*, sondern auch die *proportionierlichste* sein soll, was bedeutet, dass sie möglichst „ausgewogen“ oder auch „verhältnismäßig“ sein soll. Die verschiedenen Kräfte soll der Mensch in einem guten Verhältnis zueinander bzw. gleichmäßig entwickeln. Möglich wird dies dadurch, dass der Mensch sich einen Gegenstand „in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung“ (Humboldt 1903c: 284f) führen kann. (Vgl. Koller 2006: 76f; Prüwer 2009: 25) Nachdem die Bildung eine ausgewogene sein soll, sollen alle menschlichen Kräfte entwickelt werden und nicht nur – beispielsweise – der Verstand oder die Phantasie oder die sinnliche Anschauung. Wie Koller überzeugend aufzeigt, ist in Humboldts Forderung nach der höchsten und proportionierlichsten Bildung des Menschen problematisch, dass er die beiden Elemente mit einem „und“ verbindet, weshalb beides möglich sein soll. Die höchste Entwicklung zielt aber auf die Entwicklung einer einzelnen Kraft hin, was zu Einseitigkeit führt und andere Kräfte weniger berücksichtigt, worunter die Proportionierlichkeit leidet. Werden alle Kräfte möglichst gleichmäßig ausgebildet, ist aber fraglich, ob es sich dabei ebenso um die höchste Bildung der Kräfte handelt. Die Kräfte sollen sich darüber hinaus zu einem Ganzen bilden, also nicht isoliert voneinander. (Vgl. Koller 2006: 77; Prüwer 2009: 25; Benner 1995: 49f) Humboldt fügt in Bezug auf die Kräfte an, dass jeder Mensch „auf Einmal nur mit Einer Kraft zu wirken [vermag], 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“ (Humboldt 1903a: 106). Der Mensch ist zu *Einseitigkeit* bestimmt, da jeder Mensch Talente, Neigungen und auch bevorzugte Sichtweisen und die Tendenz hat, nicht alle unterschiedlichen Kräfte zu einem Ganzen zu bilden. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 69) Dieser Einseitigkeit kann der Mensch allerdings entgehen, indem er Vergangenes und Zukünftiges in jedem gegenwärtigen Moment mitwirken lässt und versucht, seine Kräfte zu vervielfältigen, indem er sie verbindet. Humboldt verweist darauf, dass wir uns zwar zu einer Zeit nur in einer Situation befinden können, in aufeinander folgenden Zeiten aber in mannigfaltigen Situationen, so dass alle gemeinsam mannigfaltige Tätigkeiten ermöglichen. Dadurch, dass das einzelne Individuum in mannigfaltigen Situationen lernen kann zu denken, handeln und fühlen, kann es seiner individuellen Beschränktheit und Einseitigkeit entgehen. Benner interpretiert diese Forderung Humboldts dahingehend, dass sich der Mensch zu einem Ganzen

entwickelt und nicht nur zu einer Ansammlung von unterschiedlichen Einseitigkeiten (Vgl. Benner 1995: 50f) – eine Interpretation, der sich diese Arbeit anschließt.

Der Einseitigkeit kann der Mensch auch dann entgehen, wenn er sich mit Anderen verbindet und der eine sich „den Reichthum des andren“ (Humboldt 1903a: 107) zu eigen macht. Eine derartige Verbindung mit Anderen ist beispielsweise „die Verbindung der beiden Geschlechter“ (ebd.). Die Vervollkommnung des Menschen kann nur gesellschaftlich gelöst werden. Zwar soll der einzelne Mensch versuchen, den Begriff der Menschheit so gut als möglich in sich selbst zu realisieren, doch wirklich gelingen kann dies nur in Form eines gesellschaftlichen Prozesses, der von der Verschiedenheit und Vielfalt, also der „Mannigfaltigkeit der Charaktere“ lebt. (Vgl. Koller 1999: 58; Koller 2006: 79; Prüwer 2009: 25) Weiter führt Humboldt aus: „Der bildende Nutzen solcher Verbindungen beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbstständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält“ (Humboldt 1903a: 107). Ohne Innigkeit, kann der eine den anderen nur ungenügend verstehen. Ohne Selbstständigkeit, könnte das vom Anderen Aufgefasste nicht in das eigene Wesen übertragen werden. Sowohl Innigkeit, als auch Selbstständigkeit erfordern von den Individuen eine Kraft, welche nicht zu groß (damit das Vermögen bestehen bleibt, den anderen aufzufassen), aber auch nicht zu klein ist (damit Bewunderung für den anderen erhalten bleibt und damit auch der Wunsch, das Bewunderte in sich selbst zu übertragen), so Humboldt. (Vgl. ebd.) In der Originalität vereinen sich die mannigfaltige Verschiedenheit und die Kraft. Die Größe des Menschen beruht auf der „Eigenthümlichkeit der Kraft und der Bildung“ (ebd.), um welche der Mensch ständig kämpfen muss. Die Bildung der Kräfte zu einem Ganzen kann durch Mannigfaltigkeit der Situationen begünstigt werden. Während die Bildung der Kräfte einerseits an die Mannigfaltigkeit der Situationen und Erfahrungen gebunden ist, ist sie andererseits auch eine reflexive menschliche Leistung. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 72f)

Vallentin und Benner weisen darauf hin, dass wir Menschen nur an unserer menschlichen Bestimmung arbeiten können, wenn wir nach einer von Humboldt *Originalität* benannten Identität streben. Der Mensch ist in diesem Sinne nicht nur eine Kopie eines anderen Menschen, sondern muss über eine eigene Originalität verfügen. Die Identität wird nicht mehr aus einer Mitgliedschaft einer bestimmten Gruppe, dem Staat oder einem Stand gegenüber bestimmt. Um sich bilden zu können, braucht es mannigfaltige Situationen und Individuen, welche sich gegenseitig als freie Personen anerkennen. (Vgl. Vallentin 1999: 127f; Benner 1995: 53)

Die höchste und proportionierlichste Entwicklung der Kräfte zu einem Ganzen ist bei Humboldt ein *unabschließbarer Prozess*, in welchem individuelle Urteilskraft und Handlungskompetenz³ in sämtlichen Bereichen der menschlichen Praxis entwickelt werden sollen, so Benner. Entwickelt sich die Handlungskompetenz oder Urteilskraft in einem bestimmten Bereich weiter, so verändern sich auch die Proportionen der Kompetenzen untereinander. Wir können also unsere Kräfte nie auf die höchste und proportionierlichste Art zu einem Ganzen entwickeln, sondern müssen daran immer wieder notwendig scheitern. Nur weil wir immer wieder daran arbeiten können, uns neu zu bestimmen, ist das Fortschreiten von Bildung möglich. Neu bestimmen können wir uns nur im Hinblick auf eine Identität, welche weder mit uns selbst identisch ist, noch mit festgelegten Weltinhalten. Wir müssen unsere Bestimmung durch die permanente und nicht-abschließbare Arbeit an unserer Bestimmung erlangen. (Vgl. Benner 1995: 52f)

Neben der äußerst wichtigen eben erörterten Passage, finden sich im dritten Teil der Ideenschrift, in welcher Humboldt die Frage nach dem Umfang der staatlichen Wirksamkeit mit dem Wohl der Gesellschaft als Maßstab beantwortet, für die folgende Untersuchung relevante Aspekte. Humboldt kommt zu dem Schluss, dass sich der Staat nur dort in die Privatangelegenheiten seiner Bürger einmischen darf, wo die Rechte des einen die Rechte des anderen kränken – in allen anderen Privatangelegenheiten ist eine Einmischung des Staates verwerflich. (Vgl. Humboldt 1903a: 111) Er fährt nach der Unterscheidung unterschiedlicher Formen des Staates, auf die BürgerInnen einzuwirken fort, zu überprüfen, ob der höchste Zweck des Staates Sicherheit oder positiver Wohlstand der gesamten Nation sein soll und welche Mittel er dafür anwenden darf. Dabei ist im Kontext dieser Arbeit interessant, dass Humboldt das Eingreifen des Staates ablehnt, da dadurch die *Mannigfaltigkeit* gefährdet wird. Denn ist der Staat um den positiven Wohlstand der Nation und damit um seine Bevölkerung und deren Unterhalt bemüht, so wird er Armenanstalten, Beihilfen für Ackerbau, Industrie und Handel, sowie Münz- und Finanzoperationen einrichten, Ein- und Ausfuhr-Verbote erlassen, wenn diese einen Sinn haben und auf all das eingreifen, was das physische Wohl

³ In Benners Humboldt-Interpretation ist an dieser Stelle von einer „Handlungskompetenz“ die Rede. Im Zuge dieser Arbeit kann nicht kritisch untersucht werden, ob der Begriff der Kompetenz hier gegenüber dem Humboldtschen Sprachgebrauch Bedeutungselemente hinzufügt bzw. andere weglässt. Möglicherweise drückt sich im Begriff der Kompetenz ein spezifischer Zugang Benners aus. Anstatt des Begriffs der Kompetenz könnte auch der Begriff „Fähigkeit“ (die Fähigkeit, zu handeln) im Sinne einer zu entwickelnden Kraft/eines zu entwickelnden Potentials in diesem Zusammenhang gedacht werden.

einer Nation erhalten oder sogar befördern kann. (Vgl. Humboldt 1903a: 111ff) Humboldt vertritt die These, dass all diese Einrichtungen von großem Nachteil für die Nation sind und einer Politik unangemessen, welche wahre, höchste und dabei menschliche Gesichtspunkte vertritt. Dies begründet Humboldt damit, dass der Geist der Regierung in jeder dieser Einrichtungen herrscht. Dieser Geist mag noch so „weise und heilsam“ (ebd.: 113) sein, er bringt trotzdem Einförmigkeit hervor und eine „fremde Handlungsweise“ (ebd.). Die Menschen sind in Folge weniger dazu angehalten, sich in Gesellschaften zu verbinden, um darin ihre Kräfte zu stärken. Auch wenn dies einen Verlust an Besitz und Genuss bedeuten würde, würden sie ihre Güter auf diesem Weg immerhin durch ihre eigenen Kräfte erlangen, so Humboldt. In der Mannigfaltigkeit, welche durch die Verbindungen von mehreren entsteht, sieht dieser das höchste gesellschaftliche Gut, welches verloren geht, wenn sich der Staat einmischt. In einer derartigen Nation leben nicht mehr Mitglieder dieser Nation in Gemeinschaft, sondern es gibt nur noch einzelne UntertanInnen, die mit dem Geist der Regierung in ein Verhältnis treten, in welchem „das freie Spiel der Kräfte“ (ebd.) gehemmt wird angesichts der überlegenen Macht des Staates. Humboldt zieht den Schluss, dass aus gleichförmigen Ursachen gleichförmige Wirkungen entstehen und je mehr der Staat mitwirkt, umso ähnlicher wird alles Wirkende und ebenso alles Gewirkte. Gerade das sei auch die Absicht der Staaten, da diese Ruhe und Wohlstand wollen würde und diese einfacher erhalten bzw. erreicht werden können, wenn die Einzelnen weniger miteinander in Streit sind. Der Mensch muss aber eine ganz andere Absicht haben, nämlich „Mannigfaltigkeit und Thätigkeit“ (ebd.), da nur diese zu kraftvollen und vielseitigen Charakteren führen. Auch in dieser Passage fällt auf, dass Mannigfaltigkeit wieder ein zentraler Terminus ist.

Wenn sich der Staat um das Wohl seiner BürgerInnen kümmert, leidet auch die Tätigkeit darunter, so Humboldt. Vor allem sorgt er sich darum, dass der moralische Charakter und die „Energie des Handlens (sic)“ (ebd.: 115) darunter leiden, wenn der Staat sich zu sehr um das Wohl seiner Bürger sorgt. Humboldt folgert dies daraus, dass jemand, der viel und oft geleitet wird, schnell seine noch übrig bleibende Selbsttätigkeit freiwillig mitopfert. Die BürgerInnen glauben dann, dass es genug ist, die staatliche Leitung zu erwarten und ihr zu folgen, woraufhin sich ihre Vorstellungen bezüglich Schuld und Verdienst verschieben. Der/die BürgerIn wird durch Verdienst nicht mehr motiviert und fühlt sich seltener und weniger stark schuldig, da die Schuld jenen zugeschoben werden kann, welche die Lage, in der sich der/die BürgerIn befindet, geformt haben. Wenn darüber hinaus noch die Absichten des Staates für nicht vollkommen rein gehalten werden und die Meinung aufkommt, dass neben dem eigenen Vorteil auch andere Nebenzwecke beabsichtigt werden, so leidet neben der Kraft auch noch

„die Güte des moralischen Willens“ (ebd.). Die BürgerInnen glauben dann, von jeglicher Pflicht befreit zu sein, welche der Staat nicht ausdrücklich ausspricht und versuchen, den staatlichen Gesetzen so viel wie möglich zu entweichen und halten es für einen Gewinn, wenn dies erreicht wird. Auch das Verhältnis der BürgerInnen untereinander verändert sich, wenn der Staat zu sehr eingreift. Jeder verlässt sich darauf, dass der sorgende Staat hilft und überlässt seine MitbürgerInnen der Hilfe des Staates. Dadurch nehmen die BürgerInnen allerdings weniger Anteilnahme und helfen sich weniger gegenseitig. Humboldt vertritt nicht die Meinung, dass Übel ohne das Einmischen des Staates nicht entstehen, doch die Menschen sind Humboldt zufolge einem trostloseren Schicksal überlassen, wenn sie es gewohnt sind, dass ihnen stets von außen geholfen wird. (Vgl. Humboldt 1903a: 115f) Da Humboldt immer wieder betont, wie wichtig mannigfaltige Situationen sind, tätig zu sein und in Verbindung mit anderen zu treten, kann eine Einwirkung des Staates in diesem Zusammenhang nur schädlich sein.

Positiv betrachtet Humboldt die *Ehe*, welche er als „[e]ine Verbindung von Personen beiderlei Geschlechts, welche sich gerade auf die Geschlechtsverschiedenheit gründet“ (Humboldt 1903a: 119) definiert und welche auf das Wesen des Menschen und dessen Glückseligkeit einwirkt. Die Verbindung mit Anderen und die Verbindung in der Ehe scheint Raum zu geben, für eine Erfahrung von Fremdem und/oder Anderem, weshalb an späterer Stelle näher darauf eingegangen werden soll.

Humboldt nennt jene Situationen als am bildendsten und interessantesten, in welchen *Extreme* aufeinander treffen. Als eine dieser Situationen bezeichnet Humboldt den Krieg, in welchem Pflicht und Neigung einander ebenso gegenüberstehen, wie die Pflicht eines Menschen und die Pflicht eines Bürgers. Humboldt vertritt die Meinung, dass diese Gegensätze aufgelöst werden, solange sich die Menschen gerecht mit Waffen verteidigen können. Krieg sei notwendig und auch heilsam. Die „neuere Art des Krieges“ ist Humboldts Meinung nach allerdings weit von seinem Ideal entfernt, weil es dabei weniger darauf ankommt, dass der Einzelne geschickt, stark und tapfer ist. (Vgl. Humboldt 1903a: 138) Der Staat soll den Krieg nicht suchen, aber er soll ihn auch nicht mit Gewalt zu verhindern suchen, wenn er notwendig ist, da der Krieg den Soldaten „den Geist wahrer Krieger, oder vielmehr edler Bürger einhauch[t], welche für ihr Vaterland zu fechten immer bereit sind“ (ebd.: 140). In der Betonung der Wichtigkeit von aufeinandertreffenden Extremen bedient sich Humboldt wie hier ersichtlich wird äußerst radikaler Beispiele. Extreme sollen im Zuge der Analyse von Fremdem und Anderem bedacht werden, da sich in ihnen etwas gegenübersteht, das nicht miteinander ident ist, also anders und möglicherweise auch fremd.

Humboldt schließt mit der Folgerung, „dass der Staat sich schlechterdings alles Bestrebens, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation anders zu wirken, als insofern diess als eine natürliche, von selbst entstehende Folge seiner übrigen schlechterdings nothwendigen Maassregeln unvermeidlich ist, gänzlich enthalten müsse, und dass alles, was diese Absicht befördern kann, vorzüglich alle besondere Aufsicht auf Erziehung, Religionsanstalten, Luxusgeseze u.s.f. schlechterdings ausserhalb der Schranken seiner Wirksamkeit liege“ (ebd.: 177). In seiner Ideenschrift weist Humboldt eine Einmischung in das Leben der BürgerInnen überall dort ab, wo es nicht um die Erhaltung von Sicherheit geht. Dabei ist im Zusammenhang dieser Arbeit besonders interessant, dass er unterschiedliche Formen der Einmischung immer wieder deshalb ablehnt, da dadurch Mannigfaltigkeiten reduziert werden.

Auffallend ist die Ähnlichkeit der Formulierungen von einigen Thesen Humboldts mit jenen von Campe (siehe beispielsweise die höchste und proportionierlichste Bildung aller Kräfte zu einem Ganzen). Benner verweist darauf, dass Humboldt hier Überlegungen von Campe übernahm, den Sinn der Worte jedoch veränderte. (Vgl. Benner 1995: 225f) In der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“ stellt Campe die These auf, „eine ‘hoechstmoegliche Entwicklung’ ‘saemtliche(r) Kraefte’ könne dadurch erreicht werden, daß ‘zwar die urspruenglichen Kraefte der Menschen bei allem gleichstark ausgebildet werden duerfen’, wenn nur ‘die Kraefte eines jeden bestaendiger Ruecksicht auf seinen Stand und nur an solchen Gegenstaenden geuebt seyn muessen, welche innerhalb der Grenzen seines Wirkungskreises liegen’“ (Campe zit.n. Benner 1995: 226). Zwar findet sich auch bei Humboldt die Forderung nach der höchsten und proportionierlichsten Bildung aller Kräfte, jedoch ist sein Kräftebegriff nicht material auf einen gegenwärtigen oder zukünftigen Stand ausgerichtet, da wir Humboldt zufolge nicht wissen können, worin die Bestimmung des Einzelnen liegen wird, so Benner. (Vgl. Benner 1995: 226)

Auch die Nähe der Gedanken zu Forsters „Brief an einen deutschen Schriftsteller“ fällt auf, welcher gegen die preußische Staatsgewalt anschreibt, welche durch ein Edikt vorschreiben wollte, welche theologischen Spekulationen als verbindlich anzusehen seien, was für Forster bedeutete, dass der Gebrauch des Verstandes von mündigen Bürgern blockiert und die moralische Autonomie aufgehoben werde. Im Zuge seiner Argumentation stellt Forster fest, dass es dem Staat nicht um die „Glückseligkeit“ seiner Bürger zu gehen habe, sondern um den Schutz ihrer Freiheit: „Die gutmüthige Absicht, für die Glückseligkeit anderer sorgen zu wollen, oder die hinterlistige Herrschsucht, die sich dieser Larve bedient, äußert sich nur gar

zu oft in *Zwangsmitteln*, um jene begünstigte Form zur einzigen zu erheben, alles andere neben ihr zu vernichten, und sie, die einzige, *ewig unverändert* zu halten. Diese Anmassungen beruhen gleichwohl auf der ganz irrigen Voraussetzung, daß die Gesetzgebung eines Staats dessen Glückseligkeit und Moralität bewirken könne; da doch nichts mit siegreicheren Gründen erwiesen war, als daß *Selbstbestimmung*, oder mit anderen Worten, moralische Freyheit, die einzigmögliche Quelle der menschlichen Tugend ist, und alle Funktionen der Gesetze, so wie sie aus dieser Freyheit geflossen sind, sich auch einzig und allein auf ihre Beschirmung einschränken müssen“ (Forster zit.n. Geier 2010: 91; Hervorh. i.O.). Die Vorstellung, dass der Staat hauptsächlich für die Erhaltung der Freiheit der Bürger zu sorgen habe und nicht deren Glück im Auge haben solle, findet sich ebenso bei Wilhelm von Humboldt. Diese Idee verfestigt sich bei Humboldt unter anderem auch durch seine Diskussionen mit Dohm, welcher die Auffassung vertrat, dass der Staat „kein Fürsorge-, sondern ein reines Rechtsinstitut [sei], das keine moralischen Vorstellungen oder religiösen Überzeugungen von seinen Bürgern einfordern dürfe. Um das Glück oder Wohl der Menschen habe sich der Staat nicht zu kümmern, sondern nur das öffentliche Verhältnis zwischen Staatsgewalt und Staatsbürger rechtlich klar zu regeln. Ein ‘wahrer Freystaat’ lasse die Privatsphäre jedes Menschen unangetastet. ‘In allen Handlungen, welche durch die Gesetze nicht bestimmt sind, ist der Bürger von Aachen unbeschränkt und Niemand Rechenschaft schuldig’, heißt es in Dohms Aachener *Entwurf*“ (Geier 2010: 92; Hervorh. i.O.). Humboldt vertritt die Auffassung, dass der Staat nur so weit gehen darf, wie es zur Sicherheit der Bürger notwendig ist und zwar zur Sicherheit sich selbst und auswärtigen Feinden gegenüber. Mit keinen anderen Zielen darf der Staat die Freiheit der Bürger einschränken, so Humboldts Definition des Wirkungsbereiches des Staates. (Vgl. Geier 2010: 149; Humboldt 1916b: 90f)

Weiteren Einfluss auf Wilhelm von Humboldt hatte auch Friedrich Heinrich Jacobi, welcher am Menschen mit seinen Gefühlen, Empfindungen und Anschauungen interessiert war und das Dasein selbst in seiner Einfachheit, Unmittelbarkeit und Unauflöslichkeit offen legen wollte. Nicht so sehr ging es Jacobi um logische Deduktionen oder kategoriale Erkenntnisse. Jacobi zufolge soll das Dasein der Dinge in seiner Unmittelbarkeit angeschaut werden und es geht ihm um das Erlebnis der einfachsten und allerersten Wahrnehmung von Ich und Du, von äußerem Gegenstand und innerem Bewusstsein in einem „unteilbaren Augenblick“. (Vgl. Geier 2010: 93) Auch Humboldt war am konkreten Dasein interessiert und versuchte, dies in seiner Vielfältigkeit zu erfassen. Dabei ging er vor allem beschreibend vor und bezog Empfindungen und Gefühle in seine Beschreibungen mit ein. Auch die Vorstellung einer

inneren Wahrnehmung eines äußeren Gegenstandes findet sich bei Humboldt, was im Folgenden anhand der „Theorie der Bildung des Menschen“ und der darin enthaltenen Forderungen nach einer „Wechselwirkung von Ich und Welt“ sichtbar werden wird.

III.2.2. Die „Theorie der Bildung des Menschen“

Die zweite Schrift Humboldts, in welcher sich zahlreiche Hinweise auf sein Verständnis von Bildung finden, ist das Bruchstück „Theorie der Bildung des Menschen“ (Humboldt 1903c). Über die Entstehung dieser Schrift ist weit weniger bekannt, als über die Ideenschrift. Leitzmann datiert die „Theorie der Bildung“ aufgrund der Orthographie auf den anfangenden Winter 1793, „da Humboldts Prinzip ‘ck’ für ‘k’ und ‘kk’, ‘tz’ für ‘z’ und ‘seyn’ für ‘sein’ zu schreiben mit dem Herbst 1793 momentan einsetzt“ (Leitzmann in Humboldt 1903c: 434, 7. Bemerkung zur Entstehungsgeschichte der einzelnen Aufsätze). Außerdem schreibt Humboldt in Briefen vom 27. Oktober und 19. November 1793 an Körner darüber, die Prinzipien der Bildung des Menschen zu untersuchen. Leitzmann deutet das Bruchstück als einen Beginn dieser geplanten Unternehmung. (Vgl. ebd.)

Eine der zentralen Passagen aus diesem kurzen Bruchstück findet sich zu Beginn des Textes: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit 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, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt ausser sich“ (Humboldt 1903c: 283). In dieser Passage spricht Humboldt deutlich an, was vorhin vorweggenommen wurde: nämlich dass der Mensch einer *Welt außer sich* bedarf und dass das Ziel der menschlichen Handlungen ist, die Kräfte zu entwickeln und zu vervollkommen, um dem Wesen „Werth und Dauer“ (ebd.) zu verschaffen. In diesem Text klingt abermals an, was für Humboldt die Bestimmung des Menschen ist: Nicht seine Absichten, die nur auf Einzelnes gerichtet sein können, machen den Menschen zum Menschen, sondern die zu stärkenden und zu erhöhenden Kräfte seiner Natur und sein Wesen, welchem er Wert und Dauer verschaffen möchte. (Vgl. Koller 2006: 75f) Auf die Wichtigkeit einer äußeren Welt soll erst an jener Stelle eingegangen werden, an welcher Humboldt die Wechselwirkung zwischen Ich und Welt beschreibt.

Zunächst fährt Humboldt damit fort, festzustellen, dass es dem Menschen „an seiner inneren Verbesserung und Veredlung“ (Humboldt 1903c: 283) gelegen ist, oder um es negativ zu formulieren, zumindest darum geht, die ihn verzehrende innere Unruhe zu befriedigen. Die

innere Veredlung und Verbesserung kann dem Menschen durch Bildung gelingen. Das Denken und Handeln des Menschen ist für Humboldt ein Versuch, unabhängig und frei zu werden. Der Mensch versucht, indem er tätig ist, nicht in Müßigkeit zu verfallen. An dieser Stelle wird abermals der Weltbegriff bei Humboldt wichtig: „Bloss weil beides, sein Denken und sein Handeln nicht anders, als nur vermöge eines Dritten, nur vermöge des Vorstellens und des 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 1903c: 283). Der Mensch braucht etwas außer sich, an dem er sich abarbeiten kann, auf das sich sein Denken und Handeln bezieht, das nicht mit ihm selbst ident, daher also Nicht-Mensch ist. Humboldt bezeichnet dieses Nicht-Mensch an dieser Stelle mit Welt. In anderen Texten findet sich jedoch ein Verständnis von Welt, dass über „Nicht-Mensch“, das heißt materielle, gegenständliche Umwelt, hinausgeht. In den Schriften Humboldts findet sich insgesamt viel eher die Auffassung, dass auch andere Menschen, sowie von ihnen hergestellte kulturelle Objekte zur Welt gehören, an welchen das Ich seine Kräfte entfalten kann. So findet sich beispielsweise die Vorstellung, dass Verbindungen mit anderen Menschen bildend sind, wie die Ehe, aber auch Freundschaften. (Vgl. Koller 2006: 83) Der Weltbegriff ist in der „Theorie der Bildung des Menschen“ einer der zentralen Termini und bereits in der Einleitung wurde darauf hingewiesen, dass dieser möglicherweise ein Verständnis von Andersheit respektive Fremdheit in sich birgt. Die Zentralität des Begriffs in diesem Bruchstück und die Tatsache, dass er (wie nun zu sehen sein wird) im Zusammenhang mit einer Wechselwirkung gebraucht wird, was impliziert, dass es ihm gegenüber auch ein anderes gibt, mit welchem er in Verbindung gebracht wird, tragen dazu bei, ihn zu einem Schlüsselterminus für die Erörterung von Anderem und Fremdem im folgenden Kapitel zu machen.

Besonders wichtig für diese Erörterung wird auch die folgende Stelle aus der „Theorie der Bildung des Menschen“ sein, in welcher Humboldt auf die Aufgabe des menschlichen Daseins eingeht: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung. Diess allein ist nun auch der eigentliche Massstab zur Beurtheilung der Bearbeitung jedes Zweiges menschlicher Erkenntniss. Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welcher das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im

Stande ist, und hier allein darf das Geheimniss gesucht werden, das, was sonst ewig todt und unnütz bleibt, zu beleben und zu befruchten“ (Humboldt 1903f: 283f). In diesem Zitat findet sich abermals das Verständnis, dass der *Mensch seinem Wesen Wert und Dauer* verschaffen soll. Sowohl menschliche Kollektive, als auch Individuen sollen danach beurteilt werden, wie sehr es ihnen gelungen ist, ihre menschlichen Potenziale zu verwirklichen, damit ein möglichst hohes Bild vom Menschen entstehe, so Humboldt. Koller verdeutlicht diese Forderung anhand eines prägnanten Beispiels mit Außerirdischen. Wenn ein Außerirdischer nur einem einzigen Menschen gegenüber stehen würde, so sollte dieser seine Bildung so hoch entwickelt, das heißt, seine Anlagen und Kräfte derartig ausgebildet haben, dass der Außerirdische vom Menschen überhaupt eine möglichst hohe Vorstellung erhalten würde. (Vgl. Koller 2006: 78) In „Über den Geist der Menschheit“ (Humboldt 1904c) wird die Forderung nochmals explizit ausformuliert: „Der grösste Mensch ist daher der, welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke, und in der grössten Ausdehnung darstellt; und einen Menschen beurtheilen heisst nichts andres, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewusst hat? welchen Begriff man sich von der Menschheit überhaupt zu bilden hätte, wenn er das einzige Muster wäre, aus welchem man denselben abnehmen könnte?“ (Humboldt 1904c: 332) Das Ziel von Bildung ist bei Humboldt eine möglichst große Ausbildung der Menschlichkeit im einzelnen Menschen – dem Menschen möglichst hohen Wert zu geben und indem der Mensch auf die Welt wirkt, seinem Wesen Dauer zu verleihen, indem er über die leibliche Existenz hinaus bestehen bleibt. Obenstehend wurde bereits ausgeführt, wie der Mensch dies erreichen kann, nämlich indem sich das „Ich mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ verknüpft. Diese zentrale Stelle muss näher untersucht werden. Humboldt stellt fest, dass diese Phrase auf den ersten Blick möglicherweise unverständlich wirkt, wenn nicht gar als ein überzogener Gedanke erscheint. Es könne aber „unmöglich bei etwas Geringerem stehen“ (Humboldt 1903c: 284) geblieben werden, so Humboldt.

Die *Wechselwirkung zwischen Ich und Welt* soll eine *allgemeinste* sein, also möglichst grundlegend und vielfältig. Darüber hinaus soll sie die *regste* sein, also tätig und bewegend, im Sinne einer „energeia“. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 70) Sowohl der Welt, als auch dem Ich kommt eine aktive Rolle zu. Das Ich eignet sich die Welt tätig an. Doch auch die Welt ist nicht nur ein „bloße[s] Übungsfeld[s] der Kräfte“ (Koller 2006: 83): Die Welt ist ebenso aktiv wie das Ich und der Mensch muss versuchen, eine Empfänglichkeit für die Welt zu bewahren oder auszubilden. (Vgl. ebd.: 82f) Der Mensch steht in einer Wechselbeziehung mit der Welt und muss weltgestaltend wirken. Indem er durch seine

Vermögen tätig ist, verändert er die Welt, welche als veränderte wieder auf den Menschen zurückwirkt. (Vgl. Menze 1978: 197f) Die Wechselwirkung soll auch die *freieste* sein, also keine Einschränkung außerhalb ihrer selbst haben. In diesem Hin und Her der Wechselwirkungen vollzieht sich Bildung, so Humboldt. Der Begriff *Wechselwirkung* besitzt die Implikation, dass die Bewegung einer Seite ebenso eine Bewegung der anderen Seite fordert. Die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt, die beide am Prozess beteiligt sind, kennt keinen Anfang und kein Ende, worin sich die „harmonia“, bei Humboldt die höchste und proportionierlichste Bildung, zeigt. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 70)

Der Mensch bildet sich also, indem er sich mit der Welt auseinander bzw. sich mit ihr in ein Verhältnis setzt. Für Bildung braucht es bei Humboldt ein tätiges Subjekt, welches über einen Willen verfügt, damit das Ich in eine Wechselwirkung mit der Welt treten und sich so bilden kann. Bildung kann nicht von außen übergestülpt werden. Doch auch subjektives Wollen reicht nicht aus, wie anhand der Ideenschrift festgestellt werden konnte, da es auch Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen braucht, damit sich ein Mensch bilden kann. Denn ist er in „einförmige Lagen versetzt“, bildet er sich nur minder aus. (Vgl. Prüwer 2009: 24f) Die Welt ist bei Humboldt nicht nur ein Mittel zum Zweck der Entwicklung seiner Kräfte. Wie Koller deutlich macht ist sie eine „*eigenständige* Größe“ (Koller 1999: 54; Hervorh. i. O.), welche dem Menschen in einer Mannigfaltigkeit entgegentritt. (Vgl. ebd.: 54) Diese Bestimmung der Welt wird später noch sehr wesentlich sein für die Verortung von Fremdheit und Andersheit.

Der Mensch ist bei Humboldt auf die *Idee der Menschheit* und dadurch auf ein Allgemeines hin ausgerichtet, weshalb der Mensch nicht eigentümliche Marotten ausleben und in seiner Individualität verharren soll. Das Ziel der eigenen Höherbildung ist die Menschheit, weshalb jeder Mensch im Verlaufe der Geschichte an der Höherbildung der Menschheit mitwirken soll. Die Charakterisierung der Menschheit in ihrer Allgemeinheit kann Humboldt zufolge nicht nach einer festgelegten Idee erfolgen, da nur die Vielfältigkeit der individuellen Leben dem Begriff der Menschheit Inhalt geben kann. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 70) Das Allgemeine kann nur existieren, indem es durch Eigentümlichkeiten hervorgebracht wird und stellt sich auch nur an diesen besonderen Beispielen dar, wie Buck aufzeigt. (Vgl. Buck 1981: 145)

Humboldt stellt fest, dass ein Zeitalter oder eine Nation oder ein Menschengeschlecht, das man bewundert und achtet durch eine große Verbreitung von Weisheit, Tugend und Bildung ausgezeichnet ist und dass diese derartig allgemein verbreitet sein sollen, so dass, würde man von diesem Zeitalter oder dieser Nation oder diesem Menschengeschlecht den „Begriff der

Menschheit“ ableiten, man „einen grossen und würdigen Gehalt gewönne“ (Humboldt 1903c: 284). Dies wurde bereits obenstehend deutlich. Doch „[m]an begnügt sich nicht einmal damit. Man fordert auch, dass der Mensch den Verfassungen, die er bildet, selbst der leblosen Natur, die ihn umgiebt, das Gepräge seines Werthes sichtbar aufdrücke, ja dass er seine Tugend und seine Kraft (so mächtig und so allwaltend sollen sie sein ganzes Wesen durchstralen) noch der Nachkommenschaft einhauche, die er erzeugt. Denn nur so ist eine Fortdauer der einmal erworbenen Vorzüge möglich, und ohne diese, ohne den beruhigenden Gedanken einer gewissen Folge in der Veredlung und Bildung, wäre das Daseyn des Menschen vergänglicher, als das Daseyn der Pflanze, die, wenn sie hinwelkt, wenigstens gewiss ist, den Keim eines ihr gleichen Geschöpfs zu hinterlassen“ (Humboldt 1903c: 284). In diesem Zitat wird nun deutlich, was oben bereits vorweggenommen wurde: Dass der Mensch über seine eigene physische Existenz hinaus Spuren seines Wirkens hinterlassen soll, indem er der Natur und den Verfassungen ein Zeichen seines Wertes einschreibt. In dieser Passage zeigt sich auch ein Verständnis einer fortschreitenden Menschheit. Jeder Mensch soll den nach ihm kommenden Menschen möglichst viel von seinem Wert mitgeben, damit die von ihm erworbenen Vorzüge weitergegeben werden und weiterbestehen. Die Vergänglichkeit des Menschen soll dadurch zumindest ansatzweise überbrückt werden. Humboldt sieht die Weitergabe der Vorzüge als einen „beruhigenden Gedanken“ (ebd.). Von einer Pflanze bleibt auch nach ihrem Verwelken noch ein Keim und ebenso soll vom Menschen nach seinem Sterben etwas zurückbleiben, das die Fortdauer gewährleistet.

Die Natur drängt den Menschen dazu, von sich selbst auf die Gegenstände außer ihm selbst überzugehen, jedoch soll sich der Mensch in dieser *Entfremdung* nicht verlieren, sondern diese soll „in sein Inneres zurückstrahlen“ (Humboldt 1903c: 284). Damit dies geschehen kann, muss der Mensch sich die Gegenstände näher bringen und „diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. In ihm ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muss er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen. Mit allen diesen, wie mit ebensoviel verschiedenen Werkzeugen, muss er die Natur aufzufassen versuchen, nicht sowohl um sie von allen Seiten kennen zu lernen, als vielmehr um durch diese Mannigfaltigkeit der Ansichten die eigene inwohnende Kraft zu stärken, von der sie nur anders und anders gestaltete Wirkungen sind. Gerade aber diese Einheit und Allheit bestimmt den Begriff der Welt. Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit

welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren, und das eigne selbstständige Daseyn, wodurch sie auf unsre Empfindung einwirken. Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbstständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt“ (Humboldt 1903c: 284f). Auf diese lange Passage Humboldts wird im folgenden Kapitel näher eingegangen werden und zwar aus mehreren Gründen: Zum Einen verwendet Humboldt hier das Wort „Entfremdung“ und diesem kommt auch eine wichtige Bedeutung innerhalb des Textes zu. Eine Analyse von Fremdheit und Andersheit kann diese Stelle also nicht übergehen. Hier findet sich außerdem auch die Vorstellung, dass Anderes einem selbst ähnlicher gemacht werden soll, was mit Blick auf Waldenfels' Verständnis von Fremdheit in Kontrast steht, wie zu zeigen sein wird. In diesem Zitat kommt abermals der Mannigfaltigkeit eine wichtige Bedeutung zu und das Verständnis von Mannigfaltigkeit, das aus den oben stehenden Passagen erarbeitet werden soll, soll durch dieses Zitat ergänzt werden. Zum Anderen wird hier näher erläutert, was unter der Welt zu verstehen ist und wodurch sie charakterisiert ist – nämlich durch „Einheit und Allheit“ (ebd.), was ebenso von großer Relevanz sein wird.

In dem Prozess der Bildung, in welchem sich das Ich mit der Welt verknüpft, erhält weder der Mensch, noch die Welt seine Bestimmung durch den je anderen. Es geht viel eher um eine Wechselwirkung, eine offene Dialektik zwischen Weltentwurf und Welterfahrung. Die Welt ist dem Menschen hier niemals nur bekannt, sondern immer auch fremd und unbekannt. (Vgl. Benner, Brüggem 2004: 194f) Der Gegenstand, an welchem der Mensch sein ganzes Wesen in Einheit und Stärke beschäftigen kann, muss „der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn, oder doch (denn diess ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden“ (Humboldt 1903c: 285). Das Ich soll sich aber nicht in einer „Entfremdung“ in der Welt verlieren, es soll also nicht zu einer Überwältigung des sich bildenden Menschen durch die Zwecke und Anforderungen der Welt kommen, sondern der Mensch muss immer wieder zu sich selbst zurückfinden. (Vgl. Vallentin 1999: 127)

Bildung ist bei Humboldt nicht vollkommen zwecklos oder absichtslos, sondern soll auf die Gegenwart einwirken. Nur durch eine Neuordnung des Menschen und der Gesellschaft durch Bildung kann sich die Menschheit empor bilden und die Wirrnisse der Zeit überdauern, so Humboldt. (Vgl. Menze 1965: 36) In einem Brief an Schiller vom 13. Dezember 1796 weist Humboldt darauf hin, dass jegliche Erkenntnis zweckbestimmt ist: „Die ganze Summe der Erkenntniß (im allerweitesten Verstande) soll dazu dienen, dem Geiste Objecte zu seiner Uebung und der Erhöhung seiner Kräfte zu geben. Einen andern letzten Zweck alles Wissens,

Erkennens und Bildens kann ich mir wenigstens nicht denken“ (Humboldt zit.n. Menze 1965: 39).

Wichtig für das Verständnis der Humboldtschen Bildungstheorie ist auch die Sprache. Bildung vollzieht sich Humboldt zufolge sprachlich vermittelt: „[D]ie Sprache ist eine Welt, die zwischen der erscheinenden ausser, und der wirkenden in uns in der Mitte liegt“ (Humboldt zit.n. Koller 1999: 73) Die Sprache ermöglicht uns eine Sicht auf Welt – sie strukturiert und prägt unser Denken und erschließt uns neue Weisen des Empfindens und Denkens. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 75; Koller 2006: 86) „Der Mensch denkt, fühlt und lebt allein in der Sprache, und muss erst durch sie gebildet werden, um auch die gar nicht durch Sprache wirkende Kunst zu verstehen. Aber er empfindet und weiss, dass sie ihm nur Mittel ist, dass es ein unsichtbares Gebiet ausser ihr giebt, in dem er nur durch sie einheimisch zu werden trachtet. Die alltäglichste Empfindung und das tiefsinnigste Denken klagen über die Unzulänglichkeit der Sprache, und sehen jenes Gebiet als ein fernes Land an, zu dem nur sie, und sie nie ganz führt“ (Humboldt 1905: 432). Humboldt sieht in der Sprachlichkeit des Menschen ein wesentliches Element von Bildung, da diese die Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt befördert. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 75) Bildung ist „sprachlich vermitteltes Einlassen auf die Welt“ (Prüwer 2009: 26) und die Auseinandersetzung mit dieser und unterschiedlichen Sichten von Welt. Auf die Sprache wird im Zuge der Erörterung des Fremden und Anderen bei Humboldt näher eingegangen werden.

Nachdem nun das methodische Vorgehen angeführt, sowie Humboldts Bildungstheorie umrissen und kontextualisiert wurde, soll nun untersucht werden, was Waldenfels unter dem Fremden bzw. Anderem versteht und wo sich bei Humboldt ein derartiges respektive ein abweichendes Verständnis findet.

IV. Das „Fremde“ und das „Andere“ bei Waldenfels

Im folgenden Kapitel soll untersucht werden, was unter Anderem bzw. unter Fremdem bei Waldenfels verstanden werden kann, bevor die erarbeiteten Begriffe auf Humboldts Schriften angewendet werden sollen. Endress weist darauf hin, dass in der Alltagssprache Vorstellungen über das Fremde in zahlreichen Variationen vorzufinden sind, „so als Unzugängliches, Nicht-Dazugehöriges, Unvertrautes, Ungewöhnliches, Irritierendes, Unverständliches, Unbestimmbares, Unbekanntes, Ungewöhnliches und Unerhörtes“ (Endress 2003: 4) und dass diese Vielfältigkeit auch in wissenschaftlichen Erörterungen auffindbar ist. Hier soll vor allem auf das Waldenfels'sche Verständnis von Andersheit und Fremdheit eingegangen werden. Stellen, welche ein alltagssprachliches Verständnis von Fremdheit ausdrücken, wie es obenstehend mit Endress eingeführt wurde, sollen aber nicht übergangen werden. Da Waldenfels das Andere überwiegend in Abgrenzung vom Fremden definiert, soll mit letzterem begonnen werden. Das Fremde ist bei Waldenfels viel schwieriger zu fassen, als das Andere, weshalb der Versuch der Erörterung des Fremden deutlich mehr Raum in Anspruch nehmen wird.

IV.1. Das Fremde

Bernhard Waldenfels macht darauf aufmerksam, dass man vom Fremden redet und dabei scheinheilig vorgibt, nicht zu wissen, wovon man bei diesem Fremden spricht, obwohl das Fremde bekannt genug sein muss, um als Fremdes erkannt werden zu können. Anhand des Beispiels des Hörens einer fremden Sprache, welche man nicht versteht und dies auch bemerkt, zeigt Waldenfels auf, dass sich etwas zeigt, „indem es sich (...) entzieht“ (Waldenfels 1997: 9). Durch die Bildung von Doppelsubstantiven mit dem Wort „Fremd“ wie beispielsweise Fremderfahrung, Fremdich, Fremdsprache, etc. wird suggeriert, dass wir wissen, was Erfahrung, Ich oder Sprache bedeutet und dass das vorangestellte „Fremd-“ den jeweiligen Terminus konkretisiert. Das Fremde „affiziert und infiziert“ „die Bedeutung jenes Wortes, dem es angeheftet oder aufgepfropft wird“ aber „wie ein Virus“ (ebd.): „Die Konfrontation mit dem Fremden löst stets einen Rückschlag aus“ (ebd.) – Ich, Vernunft, Erfahrung, usw. sind nicht mehr das, was sie waren, wenn sie fremd auftreten. „Erfahrung des Fremden, die mehr bedeutet als einen Erfahrungszuwachs, schlägt um in ein Fremdwerden der Erfahrung und ein Sich-Fremdwerden dessen, der die Erfahrung macht“ (ebd.: 10), so Waldenfels.

Interessant ist, dass das Fremde in der abendländischen Philosophie erst sehr spät, nämlich ungefähr seit dem späten 18. Jahrhundert, als Phänomen befragt und problematisiert wurde.

Für die Beachtung des Fremden ab dem späten 18. Jahrhundert führt Waldenfels vor allem zwei Gründe an, welche dafür mitverantwortlich waren, nämlich einerseits die neuzeitliche Vernunftauffassung, welche sich im späten 18. Jahrhundert veränderte und die neuzeitliche Subjektrolle. Die Auffassung, dass der Mensch das Zentrum der Welt sei, gilt nicht mehr wie zuvor und es tritt eine neue Auffassung des Menschen in den Blick, nämlich jene, dass wir das, was wir sind, „nie ganz und gar“ (ebd.: 11) sind. „Das ‘Subjekt’, das allem was ist, zugrunde zu liegen schien und das sich als Ort oder Träger der Vernunft betrachtete, leidet unter einem *Selbstentzug*, der durch keinen reflexiven ‘Rückgang zu sich selbst’ wettzumachen ist“ (ebd.). Wir werden durch die Erkenntnis, dass es kein Subjekt gibt, welches „Herr im eigenen Haus“ ist und dass wir in der Welt nie ganz zu Hause sind, mit einem radikal Fremden konfrontiert, welches vor unseren Bemühungen der Aneignung kommt. (Vgl. ebd.)

Sind Ordnungen etwas, das durch Grenzen gekennzeichnet ist, so macht sich das Fremde als Außer-ordentliches bemerkbar, welches in den Lücken und an den Rändern von unterschiedlichen Ordnungen auftaucht. (Vgl. Waldenfels 1997: 10f) Waldenfels versucht, das Fremde in den Blick zu bekommen, indem er es in Form einer Topographie (einer Ortsbeschreibung) aufzeigt, wobei er beim Topos an einen „orthaft gedachten Raum“ (ebd.: 11) denkt, wie er bereits in der aristotelischen Physik entworfen ist und in veränderter Form in der Gegenwart wieder auftaucht. Weiters assoziiert Waldenfels den Topos mit den Topoi, als den Orten, den „Fundorten der Erörterung“ (ebd.), an die Vielfältigkeit von Orten, aber auch an Atopien, welche „Abgründe des Ortlosen aufreißen“ (ebd.). Waldenfels spricht in Zusammenhang mit dem Fremden deshalb vom Topischen, da das Fremde in Fremdheitsstudien als etwas angenommen wird, das hauptsächlich von „Orten des Fremden her zu denken ist, als ein Anderswo und als ein Außer-ordentliches, das keinen angestammten Platz hat und sich der Einordnung entzieht. Umgekehrt gilt es den orthaften Raum so zu denken, daß er *Eigen-* und *Fremdorte* zulässt. Ohne die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem von vornherein einzukreisen oder einzuebnen“ (ebd.: 11f).

Der Anspruch des Fremden entzieht sich jedem Ausgleich oder Vergleich – Fremdes ist unvergleichlich. Waldenfels betont, dass Fremdheit nicht nur etwas ist, das sich unserer Verfügungskraft entzieht, sondern der Ausgang der Fremderfahrung liegt in einem der Eigeninitiative zuvorkommenden fremden Anspruch. (Vgl. Waldenfels 1997: 13f)

Für uns ist das Fremde altvertraut, alltäglich. So kennen wir beispielsweise ein Gastrecht oder ein Asylrecht, welches der/m Fremden bzw. der/m Verfolgten zugesprochen wird, oder wir kennen auch unzählige fremde Sprachen, oder im klinischen Bereich eine Entfremdung vom

Körper, und zahlreiche weitere Beispiele, in welchen das Fremde greifbar wird, jedoch in „gebändigter“ Weise. Das Fremde ist damit nur relativ fremd und nicht radikal fremd, im Sinne eines das Sein als solches Unterhöhrendes. (Vgl. Waldenfels 1997: 16)

Waldenfels zufolge ist in der klassischen Philosophie das Fremde (ξένον) kein Grundbegriff und es gibt nichts, das sich als fremd erweist. Bei den Griechen gibt es zwar ca. ab dem 5. Jahrhundert v. Chr. die Unterscheidung zwischen Griechen und Barbaren, dabei geht es jedoch um keine horizontale, sondern um eine vertikale Unterschiedenheit. Als sich das Subjekt in der Neuzeit aber nicht mehr im Zentrum der Gesamtordnung findet und diese zersplittert, ändert sich die Situation. Es gehört zur westlichen Moderne und ihren Abenteuern, dass das Subjekt dezentriert und die Vernunft zersplittert ist. Diese westlichen modernen Abenteurer, welche von Eroberungszügen und Entdeckungsfahrten geleitet waren, erschlossen fremde und neue Welten. Es wurden Besitztümer aus diesen fremden Welten gesammelt und schließlich dringt das Fremde im 20. Jahrhundert in die Vernunft ein und in den „Kern des Eigenen“ (ebd.: 17), so Waldenfels.

In der Moderne verweisen sprachliche Indizien auf ein Umdenken. So steht in der Hegel-Marx'schen Tradition der Begriff „Entfremdung“ an wichtiger Stelle, genauer eine Entfremdung der Praxis bzw. des Geistes. Das Fremde ist hier allerdings nur ein Stadium durch welches zum Allgemeinen vorgedrungen wird, in welchem Eigenes und Fremdes wieder vereint sind. Radikaler wird das Fremde im literarischen Verfahren der „Verfremdung“ gedacht. Dieses geht zurück auf das aristotelische ξενιχόν und lässt sowohl bei den russischen Formalisten, als auch bei Brecht Neuartiges entstehen, indem von normalen Formen des Ausdrucks abgewichen wird. Fremdheit wird schließlich im 19. Jahrhundert in den Geisteswissenschaften zu einem konstitutiven Moment, jedoch nur halbherzig, wie Waldenfels betont. (Vgl. ebd.)

Spricht Waldenfels von einem der theoretischen Verarbeitung vorausgehenden Phänomen des Fremden, so folgt er einer Traditionslinie, welche bei Husserl ihren Ausgang nimmt und über Martin Heidegger, Alfred Schütz und die französischen Phänomenologen bereichert und radikalisiert wurde. Da später von einer Erfahrung des Fremden die Rede ist, soll zunächst erörtert werden, welcher Erfahrungsbegriff den phänomenologischen Erörterungen bei Waldenfels zugrunde liegt. (Vgl. Waldenfels 1997: 18f)

Erfahrung ist ein Geschehen, in welchem die „Sachen selbst“ (ebd.: 19) zutage treten. Hier ist keine Empirie im Sinne einer Sammlung von Daten in Datenbanken gemeint, sondern Lernen durch Enttäuschungen und Leiden. Erfahrungen machen bedeutet, etwas durchzumachen. Eine so verstandene Konzeption von Erfahrung wendet sich gegen einen sich auf hergestellte

oder vorgefundene Tatsachen verlassenden Empirismus, sowie gegen einen von vorentworfenen Kategorien und Denkschemata ausgehenden Rationalismus. Viel eher ist Erfahrung hier ein Prozess, im Zuge dessen Sinn gebildet und artikuliert wird und „die Dinge Struktur und Gestalt annehmen“ (ebd.). Der Sinn in der Phänomenologie ist Merleau-Ponty zufolge im Entstehen begriffen, also in statu nascendi. Der Phänomenologie geht es nicht um eine fertige Welt mit ihren Gegebenheiten. (Vgl. ebd.)

Das Geschehen der Erfahrung findet sich strukturell in jenem, was bei Husserl mit Intentionalität bezeichnet wird. Intentionalität bedeutet hier, dass uns „etwas als etwas“ erscheint, dass etwas also immer in einer bestimmten Gestalt oder einem bestimmten Sinn erscheint. Hinter diese Differenz kann nicht zurückgetreten werden. Wäre etwas nicht immer schon als etwas Bestimmtes gemeint und gegeben, so würde es sich dabei um ein Nichts handeln, das sich sowohl der Rede, als auch dem Blick entziehen würde. Die Phänomenologie bedenkt mit, wie etwas erscheint, also die Art und Weise, ebenso wie sie die Grenzen mitdenkt, in welchen etwas erscheint. Zugangsart und Sachverhalt können hier nicht getrennt werden. Eine so verstandene Erfahrung verweist auch auf Grenzen in Ordnungen, denn wenn etwas als etwas erscheint, so erscheint es genau so und auch nicht anders, was impliziert, dass es auch Erfahrungsmöglichkeiten gibt, welche selektiert oder exkludiert werden, was dazu führt, dass es nicht eine einzige Ordnung, sondern bestimmte Ordnungen gibt. (Vgl. Waldenfels 1997: 19f) Darin, in dieser Kontingenz von begrenzten Ordnungen, liegt „die Vorbedingung dafür daß es Fremdes gibt, und zwar in dem präzisen Sinne, daß etwas sich dem Zugriff der Ordnung entzieht“ (ebd.: 20).

In der deutschen Sprache haben die Wörter „fremd“ bzw. „Fremdheit“ komplexe Bedeutungen, was sich daran aufzeigen lässt, dass andere Sprachen mehrere Wörter kennen, um dieses Phänomen zu beschreiben. So kann fremd bedeuten, dass etwas „außerhalb des eigenen Bereichs vorkommt“ (ebd.), in anderen Sprachen mit „*externum, extraneum, peregrinum; ξένον; étranger; foreign*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) bezeichnet und personifiziert in Form des „Fremdling“. Fremd kann aber auch sein, „was einem Anderen gehört“, in anderen Sprachen mit „*ἀλλότριον; alienum; alien*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) bezeichnet. Zusätzlich zu den ersten beiden Aspekten des Ortes und des Besitzes kommt bei Waldenfels noch eine dritte Form der Fremdheit, welche sie wie die ersten beiden Formen vom Eigenen abgrenzt, nämlich durch die Art. Fremd ist auch, „was von fremder Art ist und als fremdartig gilt“, in anderen Sprachen mit „*insolitum; ξένον; étrange, strange*“ (ebd.; Hervorh. i. O.) bezeichnet. Diese drei Aspekte des Fremden können in Variationen und unabhängig von den je anderen Aspekten auftreten. Waldenfels führt hierfür folgende Beispiele an: „Der Nachbar in der

eigenen Stadt kann mir von seinen Sitten her fremd sein; umgekehrt mag mir das Nachbarhaus, das einem anderen gehört, vertraut sein; eine Fremdsprache wird selbst dann nicht zur Muttersprache, wenn ich sie fließend spreche“ (Waldenfels 1997: 20).

„Das Fremde“ gibt es Waldenfels zufolge nicht, nur „Fremdheitsstile“. Die jeweilige Fremdheit bestimmt sich durch ihren Bezug „auf das jeweilige Hier und Jetzt“ (ebd.: 23), also okkasionell, von wo ausgehend gedacht, gesprochen und gehandelt wird. Es gibt kein „Fremdes überhaupt“ ohne einen Ort, ebensowenig wie es ein „Links überhaupt“ (ebd.) gibt. Sowohl das Fremde, als auch das Eigene sind also Topoi. (Vgl. ebd.) Bei diesem Ort des Fremden handelt es sich allerdings um eine besondere Orts-Art, denn dieser Ort kann nicht eingezeichnet werden in ein Ortsnetz, „da er nur über eine Schwelle hinweg, also im vollen Sinne gar nicht zu erreichen ist“ (Waldenfels 1997: 24). In seinen Cartesianischen Meditationen verortet Husserl das Wesen des Fremden in der „bewährbare[n] Zugänglichkeit des original Unzugänglichen“ (Husserl 2012: 114). Er fragt hier nicht, was das Fremde ist, da das Fremde mit dieser τί-έστιν-Frage, welche in der griechischen Ontologie bedeutsam ist, bereits einer bestimmten Ordnung eingegliedert wäre. Husserl fragt auch nicht, wie man das Fremde erkennen kann, da diese Frage, welche häufig in cartesianischen Theorien im Mittelpunkt steht, voraussetzt, dass es Fremdes gibt, welches sich erkennen lässt oder eben nicht. Die Frage nach dem Fremden soll also nicht auf ein bestimmtes Erkenntnisverfahren reduziert werden. Husserl tritt viel eher dafür ein, „daß sich die Fremdheit durch die Art ihrer *Zugänglichkeit* bestimmt“ (Waldenfels 1997: 26). Ebenso wie alles andere Seiende, lässt sich Husserl zufolge auch das Fremde nicht ohne seine Weise der Gegebenheit und des Zugangs betrachten und ist damit immer an eine Örtlichkeit gebunden. (Vgl. ebd.) Dieser Husserl’schen Bestimmung des Fremden schließt sich Waldenfels in seiner Analyse an.

In Husserls Bestimmung der Zugänglichkeit des Fremden als Zugänglichkeit eines Unzugänglichen liegt ein Paradox. In der Erfahrung kommt dem Fremden als Ort ein Nicht-Ort zu. „Das Fremde ist nicht einfach anderswo, es *ist* das Anderswo, und zwar eine ‘originäre Form des Anderswo’ (Merleau-Ponty 1964, S. 308, dt. S. 320). Das Nicht des Nicht-Ortes, die Un-zugänglichkeit oder der Ent-zug entspringen keiner schlichten Negation, die als Modifikation eine entsprechende Position voraussetzen würde“ (ebd.), so Waldenfels. Das Fremde wird bei Husserl aber nicht durch eine negative Definition bestimmt, ist kein Defizit, wie all jenes, das wir noch nicht kennen, das aber prinzipiell erkennbar ist. Beim Fremden werden wir mit einer leibhaftigen Abwesenheit konfrontiert. Waldenfels vergleicht das Fremde mit dem Vergangenen, welches nur in seinen Nachwirkungen oder in Erinnerungen auffindbar ist. (Vgl. ebd.)

Die von Husserl gefasste Fremdheit, deren Zugänglichkeit durch die Art ihres Zugangs charakterisiert ist und als Voraussetzung keine zuvor gesicherte „Eigenheitssphäre“ hat, ist nicht nur im Anderen anzutreffen, sondern bei uns selbst, als „*Fremdheit meiner selbst*“ oder als „*Fremdheit unserer selbst*“ (Waldenfels 1997: 27; Hervorh. i. O.). Aus der unscharfen Grenzziehung zwischen Eigenem und Fremden, welche daraus resultiert, dass das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden zu finden ist, folgen einige Probleme. So kann der Eindruck entstehen, dass alles, aber auch nichts fremd ist und durch das Fremde im Eigenen würde dem Fremden der Kontrast fehlen. Indem wir die Eigenheit abgeschaffen, schaffen wir aber auch die Fremdheit ab. (Vgl. ebd.: 28) In Aussagen wie „Ich sind wir alle“ oder auch „Fremde sind wir alle“ ist ein „schlechtes Paradox“ enthalten, so Waldenfels, das eine Folge einer unzureichenden Bearbeitung der Sache ist. In diesen Aussagen werden „der Anspruch des Fremden, *auf den* ich antworte, und die Eigenarten des Fremden, *über die* ich mich äußere, vermengt“ (Waldenfels 1997: 29).

Husserl möchte anhand des Phänomens der Fremderfahrung jedoch nicht aufzeigen, dass es etwas gibt, das uns unzugänglich ist, sondern er möchte aufzeigen, „daß etwas da ist, *indem* es nicht da ist und sich uns entzieht“ (ebd.). Waldenfels möchte dies auch für das eigene Ich geltend machen. Wenn ich auf das Fremde antworte, so ist dies ein Doppelereignis, an welchem sowohl Ich, als auch der Andere beteiligt bin. Ich selbst beginne mit dem Anspruch des Anderen diese Beteiligung. Das Fremde in mir wäre dann zu fassen als das Anwesend-Sein des Anderen in mir, was impliziert, dass ich für mich selbst abwesend bin. Nur weil das „reine“ Eigene nicht gefasst werden kann, bedeutet dies nicht, dass es nichts Eigenes gibt. Waldenfels führt hier als Analogie den Ursprung an und zeigt auf, dass es nicht heißt, dass es keine Ursprünge gibt, nur weil nie ein „reiner“ Ursprung aufgefunden werden kann. „Fremderfahrung ist und bleibt eine Form der Erfahrung, nur eben in der paradoxen Form einer originären Unzugänglichkeit, einer abwesenden Anwesenheit“ (ebd.: 30).

Waldenfels zeigt auf, dass Eigenheit und Fremdheit sowohl augenblicklich, als auch dauerhaft auftreten können. Eigenheit und Fremdheit werden durch Lebens- oder Tätigkeitsordnungen zugrundeliegenden Selektionen und Exklusionen produziert und schaffen damit Bedingungen der Zugänglichkeit bzw. Unzugänglichkeit. (Vgl. ebd.: 33f)

Fremdheit kann sowohl alltäglich, normal sein, wie beispielsweise die Fremdheit eines/r NachbarIn, mit welcher/m wir uns trotzdem verständigen können, aber es gibt auch strukturelle Fremdheit, welche außerhalb einer bestimmten Ordnung aufzufinden ist, wie beispielsweise eine fremde Sprache, ein fremdes Ritual oder anderes, dessen Funktion und Sinn wir nicht fassen können. Die höchste Steigerung der Fremdheit zeigt sich in der

radikalen Fremdheit, welche all jenes umfasst, was außerhalb jeglicher Ordnung verweilt und uns mit Ereignissen konfrontiert, welche wir nicht nur nicht interpretieren können, sondern wo uns die bloße Möglichkeit des Interpretierens fragwürdig wird. Zu dieser Fremdheit können beispielsweise der Tod, Schlaf, Eros, Rausch oder andere Grenzphänomene gezählt werden, welche unsere gewohnte Zeit- und Raumordnung überschreiten und in einer Zeit- und Raumlosigkeit verweilen. (Vgl. Waldenfels 1997: 35ff) Diese radikale Fremdheit darf aber nicht mit einer totalen oder absoluten Fremdheit verwechselt werden, denn alles, was außerhalb der Ordnung ist (das Außer-ordentliche), steht immer noch in Bezug zu einer bestimmten Ordnung, über welche es hinausgeht, weshalb ein derartiges Fremdes auch als „relationale Fremdheit“ bezeichnet werden kann. Das radikal Fremde überschreitet einen gegebenen Sinnhorizont und kann nur in Form eines Exzesses oder eines Überschusses gefasst werden. Eine fremde Sprache, welche vollkommen anders wäre als unsere eigene, würden wir nicht mehr als fremde Sprache bezeichnen, sondern nur als Geräusche wahrnehmen, welche sich unserem Verständnis und der Möglichkeit zur Verständigung entziehen. (Vgl. Waldenfels 1997: 37; Waldenfels 1998: 180) „[D]as schlechthin Fremde wäre das Gegenstück zum schlechthin Eigenen und würde wie dieses auf einem purifikatorischen Gewaltakt beruhen“ (Waldenfels 1997: 37), so Waldenfels.

Fragen wie jene nach dem Womit des Einsetzens des Fremdwerdens, also zum Beispiel die Frage danach, ob das Fremde damit einsetzt, dass mir ein Anderes gegenübertritt oder ich mich selbst unter Anderen als Fremder empfinde, können nicht vorweg entschieden werden, worin möglicherweise das Beunruhigende dieser Fragen liegt. Personalität ist von Depersonalisierung ebenso bedroht wie Realität von Derealisierung und es kann keine feststehende Ordnung aufgefunden werden, welche den Gegenpolen ihren fixen Platz zuweisen könnte. (Vgl. ebd.: 42f)

Waldenfels weist darauf hin, dass im Umgang mit dem Fremden häufig von einer Aneignung gesprochen wird und dass „Aneignung“ häufig mit „Erlernen“, „Befreien“ oder auch „Erkennen“ gleichgesetzt wird. Mithilfe von Zauberformeln, Mythen und Märchen beginnen wir oftmals unsere Aneignung des Fremden, welches uns anspricht und durch diese besprochen werden kann. Es folgen schließlich Sprach- oder auch Rechenformeln, wodurch es zur möglicherweise unvermeidlichen Berechenbarkeit des Unberechenbaren kommt: „Statt direkt *auf das Fremde* zuzugehen und zu fragen, *was* es ist und *wozu* es gut ist, empfiehlt es sich, von der Beunruhigung *durch das Fremde* auszugehen. Das Fremde wäre das, *worauf* wir antworten und zu antworten haben, was immer wir sagen und tun. Das Fremde taucht also auf in einer Form von indirekter Erfassungs- und Redeweise. Vom Fremden sprechen heißt von

anderem und von *mehr* sprechen als von dem, was unsere vertrauten Konzepte und Projekte nahelegen. Das Worauf der Antwort begegnet uns als Aufforderung, Provokation, Stimulus, als Anspruch im doppelten Sinne dessen, was uns anspricht und im Anspruch einen Anspruch erhebt. Das Fremde ist nicht etwas, auf das unser Sagen und Tun abzielt, sondern etwas, von dem dieses ausgeht. Fremdes gehört zu dem, was wir *Einfälle* nennen. Was uns zustößt und widerfährt, wird erst nachträglich in seinen Wirkungen, auch in seinen Verletzungen fassbar; es wird also niemals völlig fassbar“ (ebd.: 51). Immer wieder betont Waldenfels wie in diesem Zitat, dass Fremdes nicht wirklich fassbar ist, dass es außerhalb jeglicher Ordnung steht. Eine Fremderfahrung setzt sich zusammen aus singulären Ereignissen und ist kein Akt, welchen „wir uns zuschreiben können“ (ebd.). Der Umgang mit dem Fremden ist gekennzeichnet durch eine Responsivität, welche jegliche Regularität oder Intentionalität des Verhaltens übersteigt im Sinne einer eigentümlichen Antwortlogik, welche die Ferne des Fremden bewahrt. (Vgl. Waldenfels 1997: 49ff)

IV.2. Das Andere

An dieser Stelle soll nun das Andere (ετερον; *aliud*; Waldenfels 1997: 20) bzw. der Andere (frz.: *l'autre*, *l'autrui*; Vetter 2004: 21) vom Fremden abgegrenzt werden. Das griechische ετερότης (Andersheit; lat. alteritas) findet sich als Substantiv erst in philosophischen Kontexten. Als Adjektiv (ετερος) ist das Andere auch vorphilosophisch zu finden und bedeutet „das eine oder das andere von zweien“ (Meinhardt 1971: 297). Auch allgemein als Gegensatz oder Verschiedenheit ist es aufzufinden. Das Anderssein wurde in der Philosophie soweit nachvollziehbar das erste Mal von Platon reflektiert (in Parmenides und Sophistes), auf welchen sich auch Waldenfels bezieht. (Vgl. ebd.) Besondere Verbreitung findet der Andere in der Existenzphilosophie und Phänomenologie. Bei Husserl ist der Andere ein Oberbegriff, welcher „sowohl den anderen *Menschen* als auch den ‘*puren A.*’ [puren Anderen; Anm. C.S.], das reine alter ego“ (Theunissen 1971: 296; Hervorh. i. O.) umfasst. Das erste Fremde ist bei Husserl das andere Ich (Vgl. Vetter 2004: 22), was für die Analyse des Anderen bei Humboldt interessant sein wird.

Bei Platon wird das Andere erkennbar in der „*Abgrenzung* vom Selben (ταυτόν; *idem*)“ (Waldenfels 1997: 20f). Waldenfels zeigt die Differenz anhand des folgenden Beispiels auf: „Wenn wir zwischen Apfel und Birne oder zwischen Tisch und Bett unterscheiden, so werden wir schwerlich behaupten, daß all dies einander fremd ist; streng genommen gibt es hier gar kein wechselseitiges Einander. Das eine ist schlichtweg das andere des anderen, wenn wir es als dieses oder jenes bestimmen. Die Bestimmung ‘a = nicht b’ läßt sich jederzeit vertauschen

gegen die Bestimmung ‘b = nicht a’. Als Operation betrachtet sind beide Bestimmungen reversibel. Die Unterscheidung vollzieht sich *im Medium eines Allgemeinen* [Hervorh. C.S.], das uns erlaubt, zwischen verschiedenen Früchten oder Möbelstücken zu unterscheiden. Dies gilt selbstverständlich auch für ‘Selbst’ (*selves*) oder für Gruppen, sofern wir *über sie* reden, sie sortieren und klassifizieren. Eines ist in diesen Fällen von anderem verschieden, weil es von ihm *unterschieden wird* aufgrund einer ‘spezifischen Differenz’, nicht aber weil es *sich selbst* von anderem *unterscheidet*. Fremdes, das nicht dem Selben, sondern dem Selbst (*αὐτός; ipse*) und dem ihm Eigenen entgegensteht, geht dagegen hervor aus einer gleichzeitigen *Ein- und Ausgrenzung*“ (Waldenfels 1997: 21; Hervorh. i. O.). Das Andere wird durch diese Bestimmung Waldenfels’ nur zu einem Anderen, weil es als ein anderes bestimmt wird und zwar durch ein Allgemeines. Wir können von einem anderen des Einen sprechen, weil wir zuvor festgesetzt haben, in Bezug auf welches Allgemeine es das andere ist. (Vgl. Waldenfels 1999: 39) Der Apfel kann also wie im obigen Beispiel das andere der Birne sein, wenn man als Allgemeines Obst denkt. Es ist aber auch eine Einkaufsliste vorstellbar, auf welcher Äpfel stehen und irgendein anderes Produkt – dann wäre der Apfel das andere von Fleisch, Waschpulver, einer Zeitschrift usw. und bestimmt durch das Allgemeine „zu Kaufendes“. Waldenfels weist darauf hin, dass es bei der Unterscheidung von Eigenem und Fremden nicht um Allgemeinheit oder Besonderheit, sondern um „*Nähe und Ferne*“ (Waldenfels 1998: 177) geht. Andersheit braucht ein Drittes, vor dem das Eine vom Anderen abgegrenzt wird. Als Beispiele für Anderes führt Waldenfels unter anderem die Unterscheidung von Mann und Frau an, die später bei Humboldt noch wichtig sein wird. Im Zuge der Nennung von Beispielen fällt hier bei Waldenfels eine wesentliche Bestimmung: er nennt Paare, welche einander ein Anderes sind, „wenn man sie einem vergleichenden Blick aussetzt“ (Waldenfels 1998: 177). Gerade dieser vergleichende Blick macht die Unterscheidung vom Fremden deutlich: Im Bereich des Fremden kann nicht verglichen werden. Obwohl Anderes vergleichbar ist, ist es doch voneinander verschieden und besitzt eine Selbigkeit: „Jedes *ist*, was es *ist*, indem es anderes *nicht ist*, das heißt, indem es zugleich *nicht ist*, was es *ist* – der Rest ist Dialektik. Verschiedenheit ist jedoch keine *Fremdheit*. Fremdheit setzt ein Selbst und einen Eigenbereich voraus, dem etwas begegnet, indem es sich zugleich seinem Zugriff, seinem Blick, seinem Verständnis entzieht“ (Waldenfels 1998: 177; Hervorh. i. O.). Es darf nicht der Fehler begangen werden – wie bereits anhand des Fremden und Eigenen erläutert – alles zu vereinheitlichen. Das Eine des Anderen besitzt eine „spezifische Differenz“, durch welche es unterscheidbar ist von einem Anderen, welches genau diese Qualität nicht hat, da es ansonsten nicht von ersterem unterscheidbar wäre.

Andersheit ist verstehbar – es gibt immer ein Allgemeines, auf das hin etwas anders ist. Fremdheit dahingegen entzieht sich gerade dem Verständnis. Anhand des Beispiels von Mann und Frau verdeutlicht Waldenfels seine Überlegungen: „So sind Mann und Frau und auf entsprechende Weise auch gleichgeschlechtliche Partner, was sie sind, indem sie sich auf den jeweils anderen oder die jeweils andere beziehen. *Der Selbstbezug entfaltet sich im Fremdbezug*“ (Waldenfels 1998: 178; Hervorh. i. O.). Waldenfels grenzt das Andere ebenso vom Selben ab, wie vom Fremden, wie aus den obenstehenden Erörterungen hervorgeht.

V. Das Fremde und das Andere bei Humboldt

Im folgenden Kapitel soll eine Hinwendung zu den Schriften Wilhelm von Humboldts erfolgen. In einem Dreierschritt soll versucht werden, dem Fremden bzw. Anderem in Humboldts Schriften auf die Spur zu kommen. Dazu soll (Kapitel V.1) zuerst bezogen auf den gesamten Untersuchungskorpus überprüft werden, ob sich die Termini „Fremdheit“, bzw. „Andersheit“ in den Schriften Humboldts finden und wenn ja, in welchem Verständnis sie vorliegen. Danach (Kapitel V.2.1.) werden die bildungstheoretischen Schriften – zu welchen hier die Ideenschrift und das Bruchstück über die „Theorie der Bildung des Menschen“ gezählt werden – näher daraufhin analysiert werden, ob sich in ihnen ein Verständnis einer Fremdheit oder Andersheit findet. Im Gegenteil zu der terminologischen Analyse soll dabei vor allem darauf geachtet werden, ob Humboldt Phänomene wie Fremdheit oder Andersheit beschreibt, ohne diese Terminologie zu verwenden. Auch soll in diesem Kapitel der Verdacht überprüft werden, ob sich in Humboldts Konzepten von „Welt“ und „Mannigfaltigkeit der Situationen“ etwas ausdrückt, das Fremdheit oder Andersheit im Sinne von Bernhard Waldenfels ziemlich nahe kommt. Schließlich sollen (Kapitel V.2.2.) vor allem sprachtheoretische und anthropologische Schriften im Mittelpunkt des Interesses stehen. Humboldt beschäftigte sich gegen Ende seines Lebens überwiegend mit sprachtheoretischen Fragestellungen, in denen sich auch für die Bildungswissenschaft interessante Implikationen finden. Diese Schriften sind vor allem auch deshalb zu beachten, weil Humboldts Denken im Laufe seines Lebens Wandlungen erfahren hat und sich gerade seine Auseinandersetzungen mit Fremdem stark verändert haben, was möglicherweise unter anderem anhand seiner vermehrten Reisen liegt, welche er im Laufe der Zeit unternommen hat. Die späten sprachtheoretischen Schriften Humboldts sind weit weniger eurozentristisch als seine frühen Schriften, was möglicherweise in seinem Denken mehr Raum für Fremdes eröffnet. Diese These muss allerdings erst überprüft werden. In diesem Kapitel sollen nicht nur Humboldts sprachtheoretische und anthropologische Schriften analysiert werden, sondern auch Tagebucheinträge.

Die Aufteilung des Untersuchungskorpus auf drei Kapitel entspricht nicht einer vollkommen strengen Trennung der Schriften, sondern viel eher einer Richtlinie. Ist es beispielsweise hilfreich, Passagen aus sprachtheoretischen Schriften im Kapitel über bildungstheoretische Schriften zu ergänzen, so soll dies möglich sein und natürlich auch umgekehrt. Eine strenge Aufrechterhaltung der Einteilung der Schriften wäre weder möglich, noch sinnvoll, da sich die Schriften Humboldts insgesamt durch vielfältige Herangehensweisen kennzeichnen (so wird beispielsweise die Ideenschrift sehr häufig bildungstheoretisch verortet, obwohl sie

mindestens so passend im Bereich der Staatstheorie oder Politikwissenschaft anzusiedeln wäre, ganz zu schweigen von den zahlreichen Passagen in dieser Schrift, die ein anthropologisches Interesse verdeutlichen).

V.1. Terminologische Analysen des gesamten Untersuchungs-Korpus

In Humboldts Schriften finden sich die Worte „Fremdheit“ bzw. „Andersheit“ nur sehr selten und meist in abgewandelter Form. So taucht zum Beispiel das Wort „Fremdling“ in einem sehr alltagssprachlichen Sinne auf, als jemand, der nicht zugehörig ist, beispielsweise nicht zugehörig zu einer Gemeinschaft (wie z.B. ein fremder Ankömmling). (Vgl. Humboldt 1903e: 89; Humboldt 1903e: 91; Humboldt 1903h: 49; Humboldt 1904b: 33; Humboldt 1916a: 616; Humboldt 1920b: 7) Das Fremde tritt hier als fremd in Bezug auf einen Ort auf. Der fremde Ankömmling ist ein Mensch, welcher an einem Ort ankommt und von jenen, welche ihn (ausgehend von dem Ort, an dem sie sich selbst befinden und an dem der Ankömmling erst ankommt) als Ankömmling bezeichnen. Der Ankömmling kommt aus Sicht der ihn als „Ankömmling“ Bezeichnenden von einem fremden Ort. Das Wort „fremd“ kommt auch vor im Sinne von unbekannt (Vgl. Humboldt 1903f: 254; Humboldt 1904b: 57; Humboldt 1907: 63; Humboldt 1908a: 615), wiederum von außen kommend (Humboldt 1903a: 105; ebd.: 114), nimmt aber in diesen Passagen keinen besonderen Stellenwert ein. Auch anhand einer Pflanze, welche auf fremden Boden gepflanzt wird, lässt sich eine örtliche Fremdheit bei Humboldt finden. (Vgl. Humboldt 1904b: 31)

In der Nacherzählung eines Mittagessens mit einem spanischen Botschafter beschreibt Humboldt die Physiognomie der Frau eines spanischen Consuls unter anderem mit den folgenden Worten: „Sehr fremder Ausdruck; zwischen Jüdisch und Griechisch, mehr das Erstere“ (Humboldt 1916a: 396). In dieser Aussage findet sich sowohl ein Verständnis von Andersheit, als auch von Fremdheit. Da der Ausdruck der Spanierin für Humboldt nicht zuordenbar ist, erscheint er ihm als etwas Fremdes. Der Ausdruck entzieht sich allerdings nicht gänzlich dem Vergleich (was für Fremdes charakteristisch ist), weshalb hier auch eine Andersheit zum Ausdruck kommt. Entgegen dieser Passage finden sich bei Humboldt aber auch zahlreiche weitere Beschreibungen (auch von Nationalitäten), in denen das Adjektiv „fremd“ nicht erwähnt wird (s. z.B. Humboldt 1916a: 419f).

Die Abgrenzung von Eigenem und Fremdem war Humboldts Denken keineswegs fern, wie sich anhand des folgenden Zitates zeigt: „Die Geistesprodukte sind Geschichte, Dichtung (wozu ich hier Kunst überhaupt rechne) und Philosophie. – Die Geschichte ist grossentheils Griechische, und wo sie es auch nicht ist, sind wenigstens die früheren griechischen

Geschichtsschreiber noch zu wenig gewohnt, mehrere Völker zu vergleichen, und Eignes und Fremdes von einander abzusondern“ (Humboldt 1903d: 266). Hier findet sich die auch bei Waldenfels vorzufindende Gegensetzung von Eigenem und Fremdem. Eigenes und Fremdes wird an dieser Stelle in einen ethnographischen Zusammenhang gebracht. Humboldt verweist außerdem auf das Vergleichen von Völkern. Die Völker sind einander an dieser Stelle andere. Im Vergleich dieser einander anderen Völker kann durchaus Fremdheit erfahren werden, beispielsweise anhand von Sprachen, oder in der Beschreibung von Riten und Sitten, welche dem Geschichtsschreiber fremd sind. Auch wenn Humboldt es in seinen Schriften größtenteils nicht explizit anführt, liegt seinen ethnologischen und anthropologischen Untersuchungen der Gedanke der Dualität von Eigenem und Fremden zugrunde, wie sich anhand dieses Zitats zeigt.

Eine erläuternde Anmerkung zu Humboldts Reisen findet sich in „Der Montserrat bei Barcelona“ (1904b): „Mir von fremdartiger Eigenthümlichkeit einen anschaulichen Begriff zu verschaffen, war, was ich vorzüglich bei meinem Reisen beabsichtigte. Um das Ausland wissenschaftlich zu kennen, ist es nur selten nöthig, es selbst zu besuchen; Bücher und Briefwechsel sind dazu weit sichrere Hülfsmittel, als eignes Einholen immer unvollständiger und selten zuverlässiger Nachrichten. Aber um eine fremde Nation eigentlich zu begreifen, um den Schlüssel zur Erklärung ihrer Eigenthümlichkeit in jeder Gattung zu erhalten, ja selbst nur um viele ihrer Schriftsteller vollkommen zu verstehen, ist es schlechterdings nothwendig, sie mit eignen Augen gesehen zu haben“ (Humboldt 1904b: 30). Diese Passage ist äußerst aufschlussreich für ein Verständnis von Fremdheit bei Humboldt. Anders als die zuvor genannten Passagen steht diese Beschreibung gleich am Beginn einer Schrift und dient sozusagen als vorangestellte Kontextualisierung und Verortung der nachfolgenden Reisebeschreibung im Denken Humboldts. Fremdheit ist hier auf die Art bezogen, als etwas „was von fremder Art ist und als fremdartig gilt“ (Waldenfels 1997: 20). Diese zentrale Stelle soll in Kapitel V.2.2. im Zuge der Analyse anthropologischer Schriften näher erörtert werden. Fremd in Bezug auf die Art findet sich auch in weiteren Schriften Humboldts in Form einer „fremden Manier“ (Humboldt 1904a: 40) bzw. in Form von alten Sprachen, welche „durch ihre Fremdheit“ „frappirend“ (Humboldt 1920a: 266) sind. Im letzten Beispiel zeigt sich ein Verständnis von Fremdheit, welches sich auch bei Waldenfels finden lässt: Die alten Sprachen bezeichnet Humboldt als frappierend – sie fallen also auf, sind außergewöhnlich und vielleicht auch überraschend und verblüffend. Fremdheit ist an dieser Stelle etwas, das einen anspricht und der theoretischen Bearbeitung zuvorkommt.

In Anbetracht der sehr großen Menge an Schriften, welche Wilhelm von Humboldt verfasst hat und welche sich häufig mit anthropologischen oder ethnologischen Thematiken beschäftigen, finden sich die Termini Fremdheit und Andersheit verhältnismäßig wenig. Auch wenn die Termini teilweise genannt werden (vor allem in Form von Adjektiven), erfolgt dies überwiegend beiläufig und sie nehmen in den Texten – abgesehen von genannten Ausnahmen – keinen hohen Stellenwert ein. Nachdem die Worte Fremdheit und Andersheit in Wilhelm von Humboldts Schriften kaum genannt werden, soll ein Blick auf die Schriften seines Bruders, Alexander von Humboldt geworfen werden, welcher lange Forschungsreisen in weit entlegene Gebiete unternahm und welcher immer wieder mit Phänomenen konfrontiert war, die gegenwärtig mit „Fremdheit“ bezeichnet werden, um zu untersuchen, ob dieser die Phänomene möglicherweise mit dem Namen Fremdheit oder Andersheit beschreibt und nur Wilhelm dies nicht tat.

Die beiden Brüder standen in engem Kontakt zueinander und tauschten sich auch über ihre Interessensgebiete, welche gegensätzlich waren, aus (s. z.B.: Humboldt 1916c: 240ff). Da sich die Brüder meist in unterschiedlichen Ländern bzw. Städten befanden, dienen ihre Briefe als eine der Hauptquellen für jene Thematiken, welche sie gemeinsam erörtert haben. Der Briefwechsel der Brüder galt lange Zeit als vernichtet, kann aber nachvollzogen werden anhand des Verzeichnisses, welches Mattson von den Briefwechseln Wilhelms erstellt hat. (Vgl. Mattson 1980a, Mattson 1980b) Die Inventarisierung von Wilhelms Briefen war mit großen Hürden verbunden. In ihrem Zuge sind aber zahlreiche Briefe von Wilhelm an Alexander gefunden worden, welche zuvor als verloren gegolten haben. (Vgl. Mattson 1980a: V) Wilhelm war sich der Unterschiede in den Forschungsinteressen und Charakteren zwischen ihm und seinem Bruder bewusst, wie ein Brief an seine Frau Caroline von 1818 zeigt: „Ich hätte durch das, was man durch immer auf äußere Gegenstände gerichtete Aufmerksamkeit ausrichtet, es nie weit gebracht. Ich bin von Natur und von Kindheit an mehr von einer innerlichen Natur gewesen. Meine äußeren Sinne selbst schon sind weder sehr scharf noch gerade ausgebildet. (...) Unsere Erziehung war eigentlich gemacht, das zu befördern. Alexanders ganz entgegengesetzte Natur hat sich davon losgemacht, und die Schranken, die man ihm von dieser Seite entgegengesetzte, durchbrochen. Ich habe die Erziehung, die man mir gab, in meiner Manier aufgenommen und diese verstärkt“ (Humboldt zit.n. Geier 2010: 31f). Aus seiner subjektiven Individualität heraus benennt Humboldt folgende Gegensatzpaare, welche seiner Ansicht nach sich und seinen Bruder charakterisieren und die Geier folgendermaßen hervorhebt: „Versenkung ins Innere/Treiben ins Äußere; Konzentration auf sich/Wirkung auf andere; Leben in Ideen/Forschen in der Wirklichkeit;

Bildung der eigenen Individualität in ihrer Besonderheit/Beobachtung der natürlichen Dinge in ihrem ganzheitlichen Zusammenhang; Kultivierung der inneren Würde/Drang nach äußerer Anerkennung“ (Geier 2010: 137). Die Brüder tauschten sich trotz ihrer unterschiedlichen Interessen über die jeweilig anderen Forschungsgebiete aus. So finden sich in einer kurzen Serie von Briefen, welche Alexander während einer Reise verfasste, kaum Anmerkungen anthropologischer Natur, außer in jenen Briefen, welche an Wilhelm adressiert sind. Diese Auffälligkeit hat auch Geier dokumentiert. (Vgl. Geier 2010: 216) Nachfolgend soll nun untersucht werden, ob die Termini Fremdheit und Andersheit in Alexanders Schriften einen verbreiteteren Gebrauch erfahren, als bei Wilhelm.

Auffallend ist, dass Alexander von Humboldt in seinen Berichten und Beschreibungen seiner Auslandsaufenthalte kaum von Fremdheit spricht, wie dies möglicherweise vermutet werden könnte. An dieser Stelle soll keine systematische Analyse des Werkes von Alexander von Humboldt stehen, sondern es werden Beispiele aus Briefen, Aufzeichnungen und Aufsätzen stichprobenartig herangezogen, welche für die Analyse von Bedeutung sein können. In einer Einführung zu einer Rede Alexander von Humboldts ist beispielsweise davon die Rede, dass er „den Deutschen und den Preußischen Namen itzt an Orte [trägt], welche nie ein Europäischer Fuß betrat, und wo zum Theil selbst die benachbarten Wilden noch nicht hingekommen waren. Welche Ausbeute versprechen nicht seine Wanderungen in Amerika, wo er Gebirge bestieg, Wüsten durchstreifte, Flüsse befuhr, unter Nazionen lebte, die wenigstens ein solcher Beobachter nie gesehen hat!“ (Humboldt A. 2009b: 27, Einleitung) In dieser kurzen Passage finden sich die „Wilden“ und auch Gegenden, welche noch nie gesehen wurden, aber der Terminus Fremdheit kommt nicht vor. In der gleichen Einleitung wird Fremdheit allerdings noch erwähnt: „Man hatte oft gehört daß er fremde Welttheile besuchen wollte; man vermuthete ihn bald hier bald dort, und wunderte sich bisweilen, daß er nicht in den geglaubten Ländern sei“ (Humboldt A. 2009b: 28, Einleitung). Hier findet sich Fremdheit sowohl in Bezug auf den Ort, als auch auf die Art: Es kommen Teile der Welt vor, welche sich örtlich von Europa – dem Ausgangspunkt der Reisen Alexander von Humboldts – unterscheiden („Orte, welche nie ein Europäischer Fuß betrat“ (ebd.: 27)), ebenso wie „fremdartige“ Menschen (die „Wilden“). In ersterem Zitat findet sich darüber hinaus auch die Vorstellung der Entdeckung eines Neuen (Gebirge, Wüsten, Flüsse, Nationen, „die wenigstens ein solcher Beobachter nie gesehen hat“ (ebd.: 27)).

Alexander von Humboldts Reiseberichte sind hauptsächlich von geologischen, biologischen oder statistischen Fakten geprägt, wie beispielsweise die folgende Stelle zeigt: „Wir bleiben einige Monate in Karakkas; wir sind hier einmal in dem göttlichsten und vollsten Lande.

Wunderbare Pflanzen; Zitteraale, Tiger, Armadille, Affen, Papageien; und viele viele echte halbwilde Indianer, eine sehr schöne und interessante Menschenraße. Karakkas ist, wegen der nahen Schneegebirge, der kühlsste und gesundeste Aufenthalt in Amerika; ein Klima wie Mexiko; und, obgleich von Daguin besucht, noch einer der unbekanntesten Theile der Welt, wenn man etwas nur in das Innere der Gebirge geht“ (Humboldt A. 2009b: 38f). An dieser Passage ist zweierlei auffällig: Einerseits fällt auf, dass Alexander von Humboldts Fokus nicht in der Beschreibung der anthropologischen Merkmale liegt, welche er in den bereisten Ländern vorfindet. In seinen Briefen an Wilhelm von Humboldt beschreibt er sehr viel eher anthropologische Merkmale, als in Briefen an andere, wie später zu sehen sein wird. Andererseits ist auch hier wieder die Wortwahl Alexanders interessant: es gäbe dort „echte halbwilde Indianer“, und Karakkas ist auch „einer der unbekanntesten Theile der Welt“ (ebd.). Alexander beschreibt hier zwei Phänomene, die in ethnologischen Forschungen gegenwärtig durchaus mit dem Begriff der Fremdheit oder Andersheit belegt werden könnten. Auch werden Zustände und Situationen beschrieben, welche für Alexander anders als in Europa oder gar unbekannt sind – Differenzen fallen ihm auf, so beispielsweise anhand der leiblichen Versorgung: „An Essen fehlt es hier nicht; leider nur existirt itzt nichts Mehl-, Brot- oder Zwieback-ähnliches“ (Humboldt A. 2009b: 39).

Dass Alexander von Humboldt je nach dem Adressaten seiner Briefe den Inhalt anpasste, fällt unter anderem da auf, wo er mehrere Briefe innerhalb kürzester Zeit an unterschiedliche Personen schickt. So finden sich beispielsweise in einem Brief an einen langjährigen Freund kaum Beschreibungen über den Menschen, in unmittelbar darauf verfassten Briefen, welche an Wilhelm von Humboldt adressiert sind, allerdings schon: „Außer der Stadt wohnen die Kupferindianer, von denen die Männer alle fast nackt gehen; die Hütten sind von Bambusrohr, mit Kokosblättern gedeckt. Ich ging in eine. Die Mutter saß mit den Kindern, statt auf Stühlen, auf Korallenstämmen, die das Meer auswirft; jedes hatte Kokosschalen statt der Teller vor sich, aus denen sie Fische aßen“ (Humboldt A. 2009b: 39f). Derartige Beschreibungen über die Menschen und ihre Gewohnheiten sind Ausnahmen in Alexanders Briefen und finden sich überwiegend in den Briefen an Wilhelm.

In der folgenden Beschreibung Alexanders lässt sich ein Ansatz finden, um Andersheit und Fremdheit zu erfassen: „Ueberall sind die ungleichartigsten Monumente an einander gränzend, und die entferntesten Epochen menschlichen Kunstfleißes berühren sich hier, wie die Naturprodukte fremder Welttheile welche der Europäische Ansiedler in einem Erdstrich zusammendrängt“ (Humboldt A. 2009e: 42). Die Monumente sind hier „ungleichartig“, aber dennoch miteinander vergleichbar, weshalb Waldenfels in diesem Zusammenhang

voraussichtlich von Andersheit sprechen würde. Die „Naturprodukte fremder Welttheile“ verweisen wiederum auf eine örtliche Fremdheit und die Tatsache, dass der Sinn oder die Funktion der Monumente von Alexander nicht beschrieben werden und sich ihm möglicherweise bei erster Begegnung nicht erschlossen haben. Eine örtliche Fremdheit findet sich auch in der Verwendung des Wortes „Ausland“ (Humboldt A. 2009d: 178).

An anderen Stellen spricht Alexander abermals von „Wilden“ („Verwilderte Pisangstämme und Melonenbäume sind die einzigen Spuren, welche der durchziehende Wilde, falls er je diese Einöden betrat, zurück ließ“ (Humboldt A. 2009e: 43)) und „Barbaren“ (Humboldt A. 2009c: 191). Doch nicht nur Menschen werden als wild bezeichnet, auch die Natur kann „verwildert“ sein.⁴ Eine personifizierte Fremdheit beschreibt Alexander von Humboldt auch, wenn er von peruanischen Steinstatuen spricht: „Die Peruaner erzählten, dies seien Menschen die durch rächende Zauberer in Steine verwandelt worden wären, weil sie einen armen durchwandernden Fremdling, statt ihn zu beherbergen, todtgeschlagen hätten“ (Humboldt A. 2009e: 59). Doch nicht nur eine personifizierte Fremdheit kommt hier zum Ausdruck, sondern auch eine Fremdartigkeit. Die Beschreibung der Steinstatuen durch die Peruaner stellt eine Erklärung dar, welche erforderlich ist, da sich der Sinn der Statuen nicht sofort erschließt. Die Statuen sind den Reisenden zuerst fremd und sie brauchen eine Erklärung, um die Statuen verstehen zu können.

Alexander muss sich über unterschiedliche Weltansichten bedingt durch unterschiedliche Kulturen oder Orte durchaus bewusst gewesen sein. So amüsiert er sich über eine Rezension eines Reiseberichts (welchen er nicht selbst verfasst hatte): „In einer gewissen gelehrten Zeitung las man über diese Schrift sehr abentheuerlich: ‘die Aufsätze hätten etwas Fremdes, man möchte sagen, *Uneuropäisches*.’ Welch ein Vorwurf! – Europäisch ist freilich in *Lima* nichts“ (Humboldt A. 2009a: 62; Hervorh. i. O.). In dieser kurzen Anmerkung kommt zum Ausdruck, dass sich Alexander scheinbar sehr bewusst über den weitgehend vorherrschenden Eurozentrismus war. Er urteilt hier nicht darüber, ob Europäisch in Lima etwas sein sollte,

⁴ Interessant ist hier eine kurze Anmerkung Alexanders, die zeigt, wie sehr sich das Verständnis von wissenschaftlicher Forschung verändert hat. Alexander schreibt über einen Mann, welcher als einziger so begeistert von den amerikanischen Urvölkern war, dass er – seine Familienverhältnisse aufgebend – acht Jahre lang mit den Indianern zusammenlebte, um aztekische Hieroglyphen zu sammeln, was Alexander mit einem Klammereinschub als „ein Beispiel merkwürdiger Aufopferung für die Wissenschaften“ (Humboldt A. 2009e: 45) bezeichnet. Gegenwärtig würde es wohl äußerst selten als merkwürdig bezeichnet werden, mehrere Jahre im Ausland zu verbringen, um ein Forschungsinteresse zu verfolgen. Außerdem findet sich in diesem Zitat Andersheit in Bezug auf die Art: Alexander bezeichnet dieses Interesse als „merkwürdig“, das heißt abweichend von dem, was als normal empfunden wird und damit anders.

sondern stellt nur fest, dass es ganz einfach nichts ist. Umso erstaunlicher ist, dass Fremdheit oder Andersheit nicht viel häufiger und expliziter in seinen Werken zu finden sind. Möglicherweise kommt in Alexander von Humboldts Beschreibungen der Begriff der Fremdheit aber deshalb nicht so oft vor, weil er dazu etwas als fremd wahrnehmen und in seinen Beschreibungen diese Erfahrung der Fremdheit der Niederschrift für Wert befinden hätte müssen. Alexanders Beschreibungen sind aber viel mehr von Aufzählungen – vor allem geographischer und biologischer Natur – geprägt, von physischen Weltbeschreibungen und kosmischen Erscheinungen, als von Beschreibungen über sein eigenes Empfinden während seiner Reisen. Dies bestätigt die Wahrnehmung von Wilhelm von Humboldt, dass die Aufmerksamkeit seines Bruders „immer auf äußere Gegenstände“ (Humboldt zit.n. Geier 2010: 31f), auf die „Beobachtung der natürlichen Dinge“ (Geier 2010: 137) gerichtet war. Auch bei Alexander finden sich die Termini Fremdheit und Andersheit im Verhältnis zu der grossen Zahl seiner Schriften nur wenig und nur indirekt thematisiert. Nachdem in diesem Kapitel der Fokus vor allem auf der verwendeten Terminologie in Wilhelm und Alexander von Humboldts Schriften gerichtet war, soll im Folgenden hauptsächlich untersucht werden, ob sich in den Schriften Wilhelms ein Verständnis von Fremdheit oder Andersheit auffinden lässt, welches nicht explizit benannt wird.

V.2. Inhaltliche Analysen

In diesem Kapitel soll nun nicht - wie vorangehend - explizit nach den Termini „Fremdheit“ und „Andersheit“ gesucht werden, sondern es geht viel eher darum, in Humboldts Texten nach Ideen zu forschen, die jenen Konzepten entsprechen. Als Leitfaden für die Suche nach Fremdem und Anderem dient das bereits mit Waldenfels explizierte Begriffsverständnis, welches dabei behilflich sein soll, Passagen bei Humboldt zu identifizieren, welche von Relevanz sein können.

V.2.1. Bildungstheoretische Schriften

An dieser Stelle soll das Fremde bzw. das Andere in Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischen Schriften aufgesucht werden, zu welchen hier die „Theorie der Bildung des Menschen“ und die „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ gezählt werden, welche vorangehend in groben Zügen erörtert wurden (Kapitel III.2.). Die Ideenschrift, welche sich mit der Frage auseinandersetzt, auf welchen Zweck der Staat hin ausgerichtet sein soll und wo die Grenzen seiner Wirksamkeit sein sollen, wird hier zuerst erörtert.

Bereits angeführt wurde jene wichtige Passage aus Humboldts Ideenschrift, in welcher er den wahren Zweck des Menschen definiert: „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* [Hervorh. C.S.]. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus“ (Humboldt 1903a: 106). Diese Stelle aus der Ideenschrift ist für die Suche nach dem Fremden bzw. Anderem in Humboldts bildungstheoretischen Schriften äußerst aufschlußreich. In diesen Sätzen erfährt man, dass der wahre Zweck des Menschen ist, seine Kräfte auf höchste und proportionierlichste Weise zu einem Ganzen zu bilden und dass dafür Freiheit und Mannigfaltigkeit der Situationen notwendige Bedingungen sind, da sich auch ein freier Mensch, wenn er in einförmigen Situationen verhaftet ist, nicht gut bilden kann. Der zentrale Gedanke für die hier zu erarbeitende Fragestellung ist die Mannigfaltigkeit, ohne die sich der Mensch nur minder bilden kann. Das Erleben einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen bedingt, dass einem dabei etwas entgegentritt, das als anders oder fremd erscheint. Je höher die Anzahl der unterschiedlichen Situationen ist, desto mehr Möglichkeiten finden sich darin, mit etwas konfrontiert zu werden, das anders ist als man selbst, anders als das, was einem bekannt ist oder gar fremd. Hier könnte Humboldt übereinstimmend mit Waldenfels interpretiert werden, welcher die Responsivität des Fremden betont, also ein Verständnis von Fremdheit vertritt, welches davon ausgeht, dass wir vom Fremden angesprochen werden. In der Humboldt'schen Auffassung zeigt sich in gewisser Weise ein ähnlich passives Element – zwar kann der Mensch daran interessiert sein, sich zu bilden und auch aktiv möglichst unterschiedliche Situationen aufsuchen, doch es ist letztlich das Fremde, das den Menschen anspricht. Die Welt, an der sich der Mensch bei Humboldt bildet, ist etwas, das immer schon da ist und in das der Mensch hineingeboren wird. Zwar kann er möglichst mannigfaltige Situationen aufsuchen, doch darauf, dass mannigfaltige Situationen überhaupt existieren, hat der einzelne Mensch nur sehr bedingt Einfluss. Der Mensch kann sich bei Humboldt bemühen, seine Eigentümlichkeit möglichst stark auszuprägen und wenn dies viele Menschen machen, so ist in der Welt eine größere Mannigfaltigkeit vorhanden. Auch wirkt der Mensch ebenso auf die Welt ein, wie die Welt auf ihn. Aber der einzelne Mensch kann sich nicht eine mannigfaltige Welt selbst konstruieren. Waldenfels konkretisiert die Erfahrung eines Fremden folgendermaßen: „Das Fremde ist nicht etwas, auf das unser Sagen und Tun abzielt, sondern

etwas, von dem dieses ausgeht. Fremdes gehört zu dem, was wir *Einfälle* nennen. Was uns zustößt und widerfährt, wird erst nachträglich in seinen Wirkungen, auch in seinen Verletzungen fassbar; es wird also niemals völlig fassbar“ (Waldenfels 1997: 51; Hervorh. i. O.). Wieder zeigt sich hier die Responsivität, welche bei Waldenfels im Zentrum steht: das, worauf „unser Sagen und Tun abzielt“ (ebd.) ist vorgängig und auf dieses antwortet der Mensch indem er sagt und tut. Das „Sagen und Tun“ (ebd.) geht bei Humboldt von der Mannigfaltigkeit aus, in welche man versetzt ist. Auch hier zeigt sich ein Antworten auf etwas bereits Gegebenes. Humboldt würde Waldenfels möglicherweise auch darin zustimmen, dass das uns Widerfahrene erst nachträglich erfassbar wird. Waldenfels geht aber einen Schritt weiter und postuliert, dass dieses „niemals völlig fassbar“ (ebd.) wird. Dieser letzte Schritt ist dem Humboldtschen Verständnis von Fremdheit entgegengesetzt. Bei Humboldt muss die Konfrontation mit Mannigfaltigkeit und das Übergehen auf die Welt immer begleitet sein von einem Zurückkehren ins Innere. Der Mensch darf sich nicht in der Entfremdung verlieren, sondern Fremdheit ist ein Durchgangsstadium, welches den Menschen verändert zurücklässt, die Fremdheit dabei aber „zähmt“, indem diese fassbar wird. Bei Waldenfels muss das Fremde immer fremd bleiben, sonst spricht er von einer „halbherzigen Fremdheit“ oder einer Verkenntung von Fremdheit.

Humboldt betont immer wieder, wie wichtig sowohl positive, als auch negative Erfahrungen im Leben sind, da man sich an diesen – solange sie von Mannigfaltigkeit geprägt sind – bilden kann. Humboldt geht so weit, sogar den Krieg als bildende Situation zu bezeichnen, da hier der Mensch Extremen ausgesetzt ist. (Vgl. Humboldt 1903a: 140) Erfahrungen können bei Humboldt ebenso wie bei Waldenfels als etwas interpretiert werden, das uns widerfährt und zustößt, als etwas (wie Leiden und Enttäuschungen) durchgemacht haben. Humboldt würde aber gegen ein Verständnis argumentieren, welches das Fremde als „niemals völlig fassbar“ (Waldenfels 1997: 51) definiert, da das Humboldtsche Denken davon ausgeht, dass man aus der Entfremdung immer wieder zurückkehren muss. Während es Waldenfels darum geht, dass eine „Erfahrung des Fremden (...) mehr bedeutet als einen Erfahrungszuwachs“ (Waldenfels 1997: 10) und die Ferne des Fremden bewahrt werden soll, geht es Humboldt um ein Durchgehen durch das Fremde, um zu einem Allgemeinen vorzudringen.

Indem sich der Mensch Humboldt zufolge in jeder Situation verhalten muss, stellen mannigfaltige Situationen ihn vor neue Herausforderungen, wodurch unterschiedliche Fähigkeiten und Kräfte angesprochen und ausgebildet werden können. Es können in einer Situation auch unterschiedliche Vermögen angesprochen werden: Der Mensch hat „mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des

Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen“ (Humboldt 1903c: 284f). Als Beispiel kann man sich einen Sonnenuntergang vor Augen führen: Ihn sich vorzustellen oder zu malen braucht Einbildungskraft und Phantasie. Er kann aber auch durch den Verstand erklärt werden oder man kann ihn direkt anschauen und beobachten, wie die Welt in seinem Licht aussieht. Hier werden jeweils unterschiedliche menschliche Vermögen angesprochen und gefragt. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 72)

Waldenfels weist darauf hin, dass Ordnungen durch Grenzen gekennzeichnet sind und sich das Fremde gerade dadurch bemerkbar macht, dass es Außer-ordentlich ist und an den Rändern und in den Lücken von Ordnungen sichtbar wird. (Vgl. Waldenfels 1997: 10f) Möglicherweise kann man in der Forderung nach Mannigfaltigkeit der Situationen ebenso etwas erkennen, das sich außerhalb der Ordnung befindet. Geht man davon aus, dass das tägliche Leben, welches in gewisser Weise immer durch Einförmigkeit gekennzeichnet ist (man steht auf, putzt sich die Zähne, isst, arbeitet, geht schlafen, etc.) die Ordnung darstellt, so sind von Mannigfaltigkeit gekennzeichnete Situationen das, was außerhalb dieser Ordnung ist. Reisen in Länder mit Kulturen, welche einem fremd sind, fallen sehr wahrscheinlich unter das, was Humboldt mit mannigfaltigen Situationen bezeichnet und eine Reise kann auch als etwas außer der Ordnung Stehendes gesehen werden. Man ist nicht jeden Tag auf Reisen und selbst wenn dies der Fall wäre, würde man doch mit immer neuen Situationen konfrontiert werden, auch wenn sich möglicherweise eine gewisse Reiseroutine einstellen würde. Doch spricht gegen eine Einordnung von Reisen als etwas fremdem, dass diese immer noch in Bezug zu einer Ordnung stehen. Reisen sind nicht etwas, das sich unserem Verständnis entzieht und außerhalb jeglicher Ordnung steht. Sie stehen nur außerhalb des Alltags und außerhalb der alltäglichen Ordnung, sind aber nicht vollkommen davon losgelöst und können in Bezug auf den Alltag systematisiert werden. Doch inwiefern sind bei Humboldt auch Alltagssituationen von Mannigfaltigkeit gekennzeichnet? Humboldt vertritt die Ansicht, dass sich der Mensch durch die Begegnung mit Anderen empor bilden kann, da er in der Begegnung mit Anderen mit deren jeweiligen Eigentümlichkeiten konfrontiert wird. Begegnungen mit Individuen in ihrer je eigenen Eigentümlichkeit sind also auch Situationen, in welchen der Mensch einer Mannigfaltigkeit gegenübersteht. Wenn aber auch diese Situationen als Mannigfaltigkeiten gesehen werden, ist dann nicht der Vorwurf naheliegend, dass nahezu jede Situation bildend sein kann und führt dies nicht zu einer Verallgemeinerung des Anderen bzw. des Fremden, in dem Sinne, dass alles fremd ist? In diese Richtung würden Aussagen Humboldts deuten, wie beispielsweise die folgende: „Jede Beschäftigung vermag

den Menschen zu adeln, ihm eine bestimmte, seiner würdige Gestalt zu geben. Nur auf die Art, wie sie betrieben wird, kommt es an“ (Humboldt 1903a: 118). Auf diese Problematik geht auch Waldenfels ein, der feststellt, dass durch eine unscharfe Grenzziehung zwischen Eigenem und Fremdem der Eindruck entstehen kann, dass alles, aber auch nichts fremd ist. Eigenes findet sich in Fremdem und Fremdes in Eigenem. Dadurch, dass das Fremde im Eigenen zu finden ist, fehlt ein Kontrast. Schaffen wir aber die Eigenheit ab, so schaffen wir damit auch zugleich die Fremdheit ab (Vgl. Waldenfels 1997: 29), so Waldenfels, welcher sich dagegen verwehrt, das Eigene und das Fremde einzuebenen. (Vgl. ebd.: 11f) Bei Humboldt findet sich eine ähnliche Denkform: Gäbe es keine Entfremdung, so könnten wir nicht nach unserer Bestimmung fragen, weil alles in bloßer Identität mit uns selbst aufgehen würde. Doch nur Entfremdung ist zu wenig, da wir unsere Bestimmung schließlich durch eigenes Tätigsein hervorbringen. Die Möglichkeit von Entfremdung hat gleichzeitig die Voraussetzung, dass wir eine Natur anerkennen müssen, welche von uns selbst unabhängig ist und sich unserem Willen entgegenstellt. Aus der Entfremdung zurückkommen können wir schließlich nur dann, wenn wir uns dessen bewusst sind, dass diese Entfremdung vermittelt ist über unser Tätigsein an der Welt. (Vgl. Benner 1995: 107) Hier wird ein grundlegender – obenstehend bereits angesprochener – Unterschied zwischen Humboldts und Waldenfels‘ Denken sichtbar: Bei Waldenfels ist Fremdheit unvergleichlich, entzieht sich jeder Aneignung. Die vollkommen gegenteilige Auffassung ist bei Humboldt zu erkennen: Die Mannigfaltigkeit der Situationen, im Zuge deren es zu einer Entfremdung kommt, ist zwar notwendig, um sich zu bilden, doch der Mensch muss unbedingt aus dieser Entfremdung wieder zurückkehren. Fremdheit ist hier nur ein Durchgangsstadium und die Fremde nicht etwas, das in der Ferne belassen wird.

Anhand einer weiteren Stelle kann die These unterstützt werden, dass Humboldt zwar Entfremdung für wichtig hält, dass es ihm aber vor allem darum geht, aus dieser Entfremdung wieder zurückzukommen. Humboldt schreibt: „Was nicht von dem Menschen selbst gewählt, worin er auch nur eingeschränkt und geleitet wird, das geht nicht in sein Wesen über, das bleibt ihm ewig fremd, das verrichtet er nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit“ (Humboldt 1903a: 118). Humboldt weist darauf hin, dass die Natur den Menschen dazu drängt, „von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen“ (Humboldt 1903c: 284). Er betont dabei, dass sich der Mensch hier aber keinesfalls in dieser „Entfremdung“ (ebd.) verlieren soll, „sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale“ (ebd.). Das Fremde ist hier kein originär Unzugängliches, sondern etwas, das verinnerlicht

werden kann und sogar soll. Man soll gerade nicht bei der Fremdheit verbleiben und sich in ihr verlieren, so Humboldt, sondern die Fremdheit auf das Innere rückbeziehen. Der Mensch muss sich die Gegenstände näher bringen und „diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen“ (ebd.). Die Auffassung, dass man das Fremde dem Eigenen ähnlicher machen soll, ist bei Waldenfels in der Kategorie der „Fremdheit“ völlig ausgeschlossen. Das Ziel bei Humboldt ist nicht die bleibende Fremdheit, sondern die Überführung des Fremden in das eigene Wesen. Die Fremde ist viel mehr ein Durchgangsstadium, als eine andauernde, uneinholbare Fremde. (Vgl. Auernheimer 2007: 66; Ruhloff 2004: 449) Wo aber „die Vorstellung des Zu-sich-Kommens über die Entäußerung bestimmend ist, da wird das Fremde verharmlost“ (Lippitz zit.n. Auernheimer 2007: 66), so Lippitz und auch Waldenfels würde diesem Gedanken zustimmen. Die Gefahr, welche Humboldt in der Bildung sieht, ist, dass sich der Mensch indem er sich mit der Welt beschäftigt und auf sie einlässt, sich entfremden und dabei auch verlieren kann. Es spricht wiederum gegen eine Verharmlosung des Fremden, wenn ihr zugestanden wird, dass ein Mensch sich selbst in ihr verlieren kann. Bildungsprozesse im Humboldtschen Sinne sind immer auch eine Gratwanderung. Eine Gratwanderung impliziert, dass zumindest zwei Seiten vorhanden sind, in welche man abrutschen kann. Insofern kann der Vorwurf, dass bei Humboldt alles fremd ist, nicht haltbar sein, da Humboldt sehr wohl eine Grenze zwischen Eigenem und Fremden und Selben und Anderem zieht, auch wenn diese nicht immer trennscharf ist. Doch auch Waldenfels gesteht zu, dass es für reine Fremdheit oder reine Andersheit einen „purifikatorischen Gewaltakt“ (Waldenfels 1997: 37) brauchen würde. Der Vorwurf der Verallgemeinerung von Fremdheit/Andersheit durch die Möglichkeit nahezu jeder Situation, bildend zu sein, kann ebensowenig gehalten werden. Humboldt betont, dass es auf die Art der Beschäftigung ankommt. Es mag also richtig sein, dass nahezu jede Situation bildend sein kann, doch dabei kommt es nicht zu einer Verallgemeinerung des Fremden oder Anderen. Dem Waldenfels'schen Fremdheitsverständnis liegt zugrunde, dass etwas als Fremdes wahrgenommen wird. Ein Mensch kann seinen Körper als etwas Selbstverständliches wahrnehmen, als etwas, das ihm jeden Tag gegeben ist und das er kaum reflektiert. In dieser Wahrnehmung ist vermutlich wenig Bildungspotential enthalten. Humboldt betont aber die Art der Beschäftigung. Wird der Körper – wie beispielsweise aktuell in Studien zur korporalen Performanz (Vgl. Böhler, Herzog, Pechriggl 2013) – auf eine Weise befragt, welche nicht alltäglich und immer schon bekannt ist („Was tut der Körper, wenn er denkt, und was tut die Seele mit ihm während des Denkakts? Was denkt eigentlich, und denkt überhaupt wer?“ (ebd.: 13) Ist „jemand schon einmal einem *objektiven*,

apathischen, selbstlosen, unberührbaren, kontextfreien Körper begegnet“ (Granzer 2013: 246; Hervorh. i. O.) und wenn nicht, wie kann man dann von „dem Körper“ an sich sprechen, als ob er losgelöst wäre, von all diesen Bestimmungen? Wie kann auf Basis dieser Überlegungen der „Widerspruch zum Leben, in das wir alle so fleischlich affektiv verstrickt sind“ (ebd.: 247) in der Geschichte der Philosophie jahrhundertlang ignoriert werden?), so kann etwas so Alltägliches und unmittelbar Gegebenes wie der eigene Körper durchaus als etwas wahrgenommen werden, an dem man sich bilden kann. Der menschliche Körper könnte natürlich auf zahlreiche andere Arten befragt werden und würde damit immer wieder Potential für Bildung bergen. Leicht vorstellbar ist des Weiteren auch, dass nicht nur der Körper auf eine mannigfaltige Art befragt werden kann, sondern „jede Beschäftigung“. Dabei kommt es keinesfalls zu einer Verallgemeinerung des Fremden oder des Anderen, da es ja auf die jeweilige Situation ankommt in welcher sich ein bestimmter Mensch befindet und welchem genau in dieser Situation etwas entgegentritt, das ihm fremd oder anders erscheint und welches er daraufhin auf eine spezifische Art befragt. Ein derartiger Zugang zum Fremden wäre wiederum vereinbar mit jenem von Waldenfels, da dieser postuliert, dass es „das Fremde“ nicht gibt, sondern nur „Fremdheitsstile“ (Waldenfels 1997: 20) und dass die jeweilige Fremdheit durch den Bezug „auf das jeweilige Hier und Jetzt“ (ebd.: 23), von dem ausgehend gehandelt, gesprochen und gedacht wird, bestimmt wird. Auch in Bezug auf die Andersheit trifft der Vorwurf der Verallgemeinerung nicht zu, da sich nicht jede/r Andere dazu eignet, sich an ihr/ihm zu bilden, sondern nur jene/r, welche/r ihre/seine Eigentümlichkeit besonders ausgeprägt hat. Dieser Gedanke soll hier anschließend weiter verfolgt werden.

Humboldt betont die Wichtigkeit der *Verbindung mit Anderen* für die Bildung des Einzelnen. Der Eine muss sich „den Reichthum des andren (...) eigen machen“ (Humboldt 1903a: 107). Als Beispiel für eine derartige Verbindung nennt Humboldt die „Verbindung der beiden Geschlechter“ (ebd.), doch sie kann auch zwischen „Personen desselben Geschlechts“ stattfinden. (Vgl. Humboldt 1903a: 107) Wichtig sind dabei die folgenden Erläuterungen: „Der bildende Nutzen solcher Verbindungen beruht immer auf dem Grade, in welchem sich die Selbstständigkeit der Verbundenen zugleich mit der Innigkeit der Verbindung erhält. Denn wenn ohne diese Innigkeit der eine den andren nicht genug aufzufassen vermag; so ist die Selbstständigkeit nothwendig, um das Aufgefasste gleichsam in das eigne Wesen zu verwandeln. Beides aber erfordert Kraft der Individuen, und eine Verschiedenheit, die, nicht zu gross, damit einer den andren aufzufassen vermöge, auch nicht zu klein ist, um einige Bewundrung dessen, was der andre besitzt, und den Wunsch rege zu machen, es auch in sich

überzutragen“ (Humboldt 1903a: 107). Und weiter: „[D]ie Verbindung muss nicht ein Wesen in das andre verwandeln, aber gleichsam Zugänge von einem zu andren eröffnen; was jeder für sich besitzt, muss er mit dem, von andren Empfangenen vergleichen, und danach modificiren, nicht aber dadurch unterdrücken lassen“ (Humboldt zit.n. Benner 1995: 67). Die miteinander Verbundenen sollen also nicht ihre Selbstständigkeit verlieren, sondern sowohl Selbstständigkeit, als auch Innigkeit der Verbindung sollen erhalten bleiben. Der Eine kann den Anderen ohne Innigkeit nicht ausreichend verstehen und ohne Selbstständigkeit kann das, was man vom Anderen auffasst, nicht in das eigene Wesen übertragen werden. (Vgl. Humboldt 1903a: 107) Dabei gilt zu beachten, dass nicht jede Verbindung „bildend“ ist. Eine „innige“ Verbindung ermöglicht den Menschen sich gegenseitig zu verstehen und aufzufassen. Die Ansicht des Anderen kann durch selbstständiges Denken zu einer eigenen Perspektive gemacht werden. Das Verstehen bleibt immer auf die eigene Sicht begrenzt, welche erweitert und differenziert werden kann und in welcher durch die Sprache immer schon andere Menschen anwesend sind. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 73) Diese Passage erinnert an Waldenfels, wenn er darauf hinweist, dass sich Eigenes im Fremden und vice versa findet. Wird die Eigenheit aufgehoben, so wird damit ebenso die Fremdheit aufgehoben. (Vgl. Waldenfels 1997: 29) Nähere Betrachtung verdient aus diesen Erörterungen folgend auch die Eigentümlichkeit und die Ehe bei Humboldt.

Dieser wirft die Frage auf, ob die Faszination von vorangegangenen Zeitaltern wie das Zeitalter Griechenlands oder Roms darin begründet ist, dass die Menschen dieser Zeitalter „härtere Kämpfe mit dem Schicksal, härtere mit Menschen zu bestehen hatten? dass die grössere ursprüngliche Kraft und Eigenthümlichkeit einander begegnete, und neue wunderbare Gestalten schuf?“ (Humboldt 1903a: 109) In dieser Eigentümlichkeit kommt eine Andersheit zum Ausdruck, ohne welche eine Eigenheit nicht denkbar wäre. Die Ehe, welche Humboldt – wie bereits erwähnt – als „[e]ine Verbindung von Personen beiderlei Geschlechts, welche sich gerade auf die Geschlechtsverschiedenheit gründet“ (Humboldt 1903a: 119) definiert, ist ebenso interessant für die Suche nach dem Anderen bei Humboldt, bzw. in personifizierter Form nach der und dem Anderen. Die Ehe hat für Humboldt bildenden Charakter, wobei sie bei Humboldt gerade durch die Verbindung zweier Menschen von unterschiedlichem Geschlecht charakterisiert ist. (Vgl. Humboldt 1903a: 119) Aus dieser Tatsache und den je spezifischen Rollen, die Humboldt den Geschlechtern zuschreibt und welche vom damaligen Zeitgeist geprägt sind, leitet sich der bildende Charakter der Ehe ab. Echte Liebe bringt immer idealische Übereinstimmung von Charakter hervor, nie aber Gleichheit, so Humboldt. Die Liebenden nähern sich in ihrer charakterlichen

Eigentümlichkeit gemeinschaftlich dem Ideal. (Vgl. Humboldt 1904c: 330) Zunächst soll der Blick darauf gerichtet werden, was Humboldt unter der Ehe versteht und wie er das weibliche und männliche Geschlecht (dieses überwiegend in Gegensatzung der weiblichen Qualitäten) definiert: Das weibliche Geschlecht hält Humboldt für interessanter und es fasst leichter und zarter auf und bewahrt am tiefsten. Da es nahezu frei von äußeren Beschäftigungen ist, ist „das innere Wesen beinah ungestört sich selbst überlassen; stärker durch das, was sie zu sein, als was sie zu thun vermögen; ausdrucksvoller durch die stille, als die geäußerte Empfindung; mit aller Fähigkeit des unmittelbarsten, zeichenlosesten Ausdrucks, bei dem zarteren Körperbau, dem beweglicheren Auge, der mehr ergreifenden Stimme, reicher versehen; im Verhältniss gegen andre mehr bestimmt zu erwarten und aufzunehmen, als entgegenzukommen; schwächer für sich, und doch nicht darum, sondern zur Bewunderung der fremden Grösse und Stärke inniger anschliessend; in der Verbindung unaufhörlich strebend, mit dem vereinten Wesen zu empfangen, das Empfangene in sich zu bilden, und gebildet zurückzugeben; zugleich höher von dem Muthe beseelt, welchen Sorgfalt der Liebe, und Gefühl der Stärke einflösst, die nicht dem Widerstande, aber dem Erliegen im Dulden trotz – sind die Weiber eigentlich dem Ideale der Menschheit näher, als der Mann; und wenn es nicht unwahr ist, dass sie es seltner erreichen, als er; so ist es vielleicht nur, weil es überall schwerer ist, den unmittelbaren steilen Pfad, als den Umweg zu gehen“ (Humboldt 1903a: 120). Diese längere Beschreibung der weiblichen Qualitäten bringt zum Ausdruck, welches Frauenbild Humboldts Erörterung der Ehe zugrunde liegt. Größe und Stärke ist der Frau fremd, im Sinne von etwas Unbekanntem. Die Ehe wirkt auf mannigfaltige Art und verschiedene Ehen sind ebenso unterschiedlich, wie die Charaktere der Individuen, welche die Ehen ausmachen (natürlich begrenzt durch das oben angeführte Bild, wie eine Frau bzw. ein Mann zu sein hat). (Vgl. Humboldt 1903a: 121f) Die Mannigfaltigkeit, welche durch die Verbindungen von mehreren entsteht, ist das höchste gesellschaftliche Gut für Humboldt. (Vgl. Humboldt 1903a: 113f) Die Mannigfaltigkeit der Welt spiegelt sich in den verschiedenen Individuen (Vgl. Humboldt 1903c: 286f), weshalb die Verbindung mit anderen bei Humboldt bildenden Charakter hat. Der Mensch bei Humboldt ist weder ausschließlich selbsttätig, aus sich selbst heraus Welt erschaffend, noch ausschließlich durch Äußeres determiniert. Der Mensch ist jenes Wesen, das sich im Verstehen und Handeln mit der Welt verknüpfen kann. Humboldt ist – wie bereits erwähnt – der Meinung, dass sich „die Welt in verschiedenen Individuen spiegelt“ (Humboldt 1903c: 287), ebenso wie ein Spiegel nicht nur etwas empfängt, sondern auch eigentümlich rückspiegelt. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 71) Auch in seiner Schrift „Über die männliche und weibliche Form“

(Humboldt 1903g) finden sich zahlreiche Qualitäten, welche Humboldt zufolge den Mann bzw. die Frau ausmachen. Dabei betont Humboldt, dass die Geschlechter in ihrer Verschiedenheit in vollkommener Übereinstimmung miteinander stehen und sich zu einem Ganzen verschmelzen. Die allgemeine Natur des Menschen erhält man, wenn der männliche und weibliche Charakter addiert werden. Die beiden Charaktere stehen in wechselseitigem Bezug zueinander: die Schwäche des einen mildert die Kraft des anderen, „die weibliche Zartheit richtet sich an der männlichen Festigkeit auf“ (Humboldt 1903g: 335). Humboldt gesteht jedoch zu, dass es ausgesprochen schwer, ja nahezu unmöglich ist, Weiblichkeit oder Männlichkeit in einer derartigen Reinform aufzufinden, da der je eigentümliche individuelle Charakter in der Erfahrung immer dazwischenkommt, welcher den allgemeinen Geschlechtscharakter entweder enstellt, oder ihn an der höchsten Vollendung hindert. Das Fremdartige, was hier den eigentümlichen individuellen Charakter bezeichnet, muss deshalb abstrahiert werden, wenn man den reinen Charakter des Geschlechts auffinden möchte. (Vgl. Humboldt 1903g: 336) In seiner Reise ins Baskenland wird Humboldt mit einem konträren Rollenbild der Geschlechter konfrontiert. In seiner Studie über die Vasken, welche Humboldt ungefähr 1801 verfasste, stellt er fest, dass es so scheint, als ob die Geschlechter in Bezug auf die Arbeitsamkeit die Rollen vertauscht hätten, da die Frauen schwere körperliche Arbeit verrichten und auch die Führung von Geschäften, sowie die Erhaltung des Hauses innehaben. (Vgl. Humboldt 1920b: 20ff) Trotz der Konfrontation mit einem gegensätzlichen Rollenbild bleibt Humboldt in den Vorstellungen seiner Zeit verhaftet. Die schwer arbeitenden Frauen entsprechen weder ihrer Physiognomie, noch ihrer Bekleidung nach den idealen Schönheitsvorstellungen einer Frau, welche Humboldt vertritt („so findet man selten eine eigentlich hübsche“ (ebd.: 21)).

Einleitend wurde der Verdacht geäußert, dass sich in Humboldts Konzeption von Welt Spuren von Fremdheit oder Andersheit finden lassen. Diesem Verdacht soll nun nachgegangen werden, wofür die folgende Stelle hilfreich sein kann: „Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person, sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die *Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt* [Hervorh. C.S.] zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903c: 284). Der Mensch braucht bei Humboldt einen Gegenstand, an welchem er seine Kräfte abarbeiten kann. Er bedarf einer *Welt* außer sich selbst. Dies heißt nun natürlich noch nicht zwangsläufig, dass dieses außerhalb des Menschen ein Fremdes ist. Es ist ein Nicht-Ich bzw. „Nicht-Mensch, d.i. Welt“

(Humboldt 1903c: 283). In der Welt ist Andersheit und Fremdheit auffindbar, doch sie ist bei Humboldt nicht auf einen der Begriffe reduzierbar. Humboldt konkretisiert den Weltbegriff folgendermaßen: „Gerade aber diese Einheit und Allheit bestimmt den Begriff der Welt. Allein auch ausserdem finden sich nun in eben diesem Begriff in vollkommenem Grade die Mannigfaltigkeit, mit welcher die äusseren Gegenstände unsre Sinne rühren, und das eigne selbstständige Daseyn, wodurch sie auf unsre Empfindung einwirken. Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbstständigkeit, dass sie dem Eigensinn unsres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt“ (Humboldt 1903c: 285). Humboldt geht hier abermals auf die Mannigfaltigkeit ein, welche notwendig ist, damit die eigene Kraft gestärkt werden kann. Der Weltbegriff ist charakterisiert durch eine Einheit und eine Allheit. Humboldt betont die Selbstständigkeit der Welt, in welcher sich die vollkommene Mannigfaltigkeit findet und an der Welt soll sich der Mensch abarbeiten. Insofern könnte man sagen, dass die Auseinandersetzung mit Fremdem und Anderem, welches in der Mannigfaltigkeit der Welt repräsentiert ist, ein konstitutives Element von Humboldts Bildungstheorie ist. Vielheit bezeichnet Humboldt als „zerstreuend“ und „verwirrend“ (Humboldt 1903c: 285). In dem Wort „verwirrend“ steckt „wirr“ und dies drückt eine gewisse Unklarheit aus, welche als Durchbrechung einer Ordnung gesehen werden kann, womit der Waldenfels'sche Fremdheits-Begriff ebenso charakterisiert wird. Um nun eben dieser verwirrenden und zerstreuen Vielheit zu entkommen, ist der Mensch auf der Suche nach Allheit, so Humboldt: „[U]m sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche hin zu verlieren, bildet man einen, in jedem Punkt leicht übersehbaren Kreis“ (Humboldt 1903c: 285). Die Auseinandersetzung mit Welt soll nicht unfruchtbar und leer sein. Man soll sich in der Vielheit und der Unendlichkeit nicht verlieren. Befördert der Mensch seine Bildung auf rechte Weise, so erkennt er neue Sichten auf die Welt und kann dadurch wiederum seine eigene Bildung vervollkommen. (Vgl. Humboldt 1903c: 286)

In der Betonung der Wechselwirkung wird deutlich, welche zentrale Stelle Fremdes und Widerständiges für die Bildung des Menschen bei Humboldt einnehmen. Nur die „Welt“ besitzt eine Selbstständigkeit, welche vom Menschen unabhängig ist und sich seiner Verfügbarkeit entzieht, wodurch sie zum geeigneten Gegenstand seiner Bildung wird. (Vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006: 71) Welt ist hier tatsächlich etwas, das dem Menschen unvergleichlich ist und damit einem Verständnis von Fremdheit nach Waldenfels nahe kommt. Sie ist aber keineswegs mit Fremdheit bei Waldenfels gleichzusetzen. Auch wenn die Welt selbstständig gegenüber dem Menschen ist, so kann sich der Mensch die Welt dennoch

aneignen, wodurch das Humboldtsche Verständnis abermals gegen die Waldenfels'sche Auffassung einer uneinholbaren Fremde abzugrenzen ist.

Aus der Untersuchung der bildungstheoretischen Schriften können folgende Beobachtungen festgehalten werden: Mannigfaltigkeit und Welt sind zentrale Termini in der Suche nach Fremdheit und Andersheit in Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung. In der Mannigfaltigkeit tritt dem Menschen Andersheit und möglicherweise auch Fremdheit entgegen. Je größer die Mannigfaltigkeit, umso mehr Möglichkeiten finden sich für eine Begegnung mit Anderem oder Fremdem. Ein ähnliches Verständnis zeigt sich bei Humboldt und Waldenfels in Bezug auf die Responsivität des Fremden: Waldenfels betont, dass wir von diesem angesprochen werden und Humboldt weist darauf hin, dass wir als einzelne Menschen nur bedingt darauf einwirken können, dass in der Welt größere Mannigfaltigkeit gegeben ist, worin sich eine gewisse Passivität des Menschen erkennen lässt. Neben Ähnlichkeiten wurden auch deutliche Unterschiede zwischen Waldenfels und Humboldt erkennbar: Während Fremdes bei Waldenfels niemals völlig fassbar wird und dessen Erfahrung mehr darstellt als einen Erfahrungszuwachs, kann bei Humboldt das Fremde sehr wohl fassbar werden. Letzterem geht es um ein Zurückwirken der Mannigfaltigkeit ins Innere des Menschen, der sich nicht in der Entfremdung verlieren soll, sondern nur durch Fremdheit hindurchgeht, um daraufhin wieder zu sich zu kommen. Fremdes ist bei Humboldt etwas, das verinnerlicht werden kann und auch soll und nicht originär unzugänglich ist.

Besonders förderlich für Bildung sind sowohl Extremsituationen, als auch die Begegnung und Verbindung mit Anderen in deren jeweiligen Eigentümlichkeiten (wie beispielsweise in der Ehe), so Humboldt. Keineswegs geht es diesem hier um eine Verallgemeinerung von Fremdem oder Anderem, da es ohne Entfremdung kein Zurückkehren zum Eigenen geben könnte und alles in bloßer Identität aufgehen würde, so Humboldt. Auch das Symbol der Bildung als einer Gratwanderung macht deutlich, dass nicht alles in Fremdheit aufgehen kann, da sonst kein Grat vorhanden wäre. Humboldt betont, dass im Eigenen Fremdes ist und auch umgekehrt und auch Waldenfels stimmt dem zu und bezeichnet reine Fremdheit als purifikatorischen Gewaltakt. Ausschlaggebend für die Beschäftigung mit Fremdheit oder Andersheit ist bei Humboldt die Art der Beschäftigung, was anhand des Beispiels der Hinterfragung des eigenen Körpers deutlich gemacht wurde. Hier findet sich abermals eine Nähe zwischen dem Humboldt'schen und dem Waldenfels'schen Denken, da letzterer betont, dass es das Fremde nicht gibt, sondern nur Fremdheitsstile und dass jene vom jeweiligen Hier und Jetzt ausgehend gedacht werden muss.

Im Begriff der Welt konnte ebenso ein Verständnis von Fremdheit und Andersheit aufgefunden werden, doch ist Welt bei Humboldt keinesfalls auf diese beiden Begrifflichkeiten reduzierbar. Befördert der Mensch seine Bildung in einer guten Weise, so erkennt er neue Perspektiven auf die Welt und kann seine Bildung vorantreiben. In Bezug auf die Welt stellte sich auch der Gedanke der Wechselwirkung zwischen Ich und Welt als äußerst relevant heraus. Da die Welt dem Menschen unvergleichlich ist, steht sie dem Waldenfels'schen Fremdbegriff sehr nahe. Sie kann aber dennoch nicht mit diesem gleichgesetzt werden, da sich der Mensch bei Humboldt die Welt aneignen kann.

V.2.2. Anthropologische & sprachwissenschaftliche Schriften, Tagebucheinträge

Nachdem im vorangehenden Kapitel die bildungstheoretischen Schriften Humboldts im Mittelpunkt gestanden sind, soll an dieser Stelle eine Erörterung der anthropologischen und sprachwissenschaftlichen Schriften, sowie von Tagebucheinträgen erfolgen.

Wie bereits erwähnt ist die Aneignung eines Fremden bei Humboldt damit verbunden, dass man mit *mannigfaltigen Situationen* und Formen konfrontiert wird und weiters damit, sich das Fremde selbst ähnlicher zu machen. Diese Vorstellung findet sich auch in einer Schrift über das Altertum: „Daher entsteht also grössere Uebung, alle Kräfte gleichmässig anzuspannen, eine Uebung, die den Menschen so vorzüglich bildet. – Wer sich mit diesem Studium anhaltend beschäftigt, fasst ferner eine unendliche Mannigfaltigkeit der Formen auf, und so schleifen sich gleichsam die Ecken seiner eignen ab, und aus ihr, vereint mit den aufgenommenen, entstehen ewig wiederum neue“ (Humboldt 1903d: 262). Aus der Beschäftigung mit Mannigfaltigkeit, durch welche sich die eigenen Ecken „abschleifen“, sollen neue Formen entstehen, so Humboldt in diesem Zitat. Wiederum findet sich hier die Vorstellung einer aneignbaren Andersheit oder Fremdheit. Für eine Fremdheit würde sprechen, dass Humboldt das Gegenüber gegen die Eigentümlichkeit abgrenzt. Waldenfels setzt als Gegensatzpaare Eigenes – Fremdes und Gleiches – Anderes. In diesem Sinne wäre hier eher von einer Fremdheit zu sprechen. Jedoch postuliert Waldenfels auch, dass Fremdheit nicht aneignbar ist, im Gegenteil zur Andersheit. Dies würde im Waldenfels'schen Sprachgebrauch auf eine Andersheit hinweisen. In diesem Zusammenhang ist der Begriff der Andersheit zu favorisieren, da es Humboldt um zahlreiche unterschiedliche Formen geht, welche nicht als absolut Fremde gegenüberstehen und deshalb gar nicht als solche erkannt werden können. Auch geht es Humboldt hier nicht um eine radikale Fremdheit, welche sich der Aneignung entzieht. Eher noch würde eine alltägliche Fremdheit in diesem Zitat zum

Ausdruck kommen, da die Beschäftigung mit dem Altertum eine Beschäftigung mit einer Zeit ist, welche aus der je gegenwärtigen Perspektive „fremd“ ist. Obwohl Humboldt als Gegenpol zu Fremdheit die Eigentümlichkeit nennt, ist an dieser Stelle eher der Begriff der Andersheit passend, da es um andere Formen als die eigenen geht. Dadurch, dass alle unterschiedlichen Formen unter die Kategorie „Form“ subsumierbar sind, ist bereits eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleistet. Weiters kann erkannt werden, dass es sich um andere Formen handelt, insofern kann wahrscheinlich eine spezifische Differenz aufgezeigt werden, welche die eine Form von einer anderen unterscheidet, was wiederum auf eine Andersheit verweist. In die eigene Form sind zahlreiche andere Formen integrierbar und aus ihnen entsteht ein harmonisches Ganzes in der Gestalt neuer Formen. In der Auseinandersetzung mit mannigfaltigen Formen soll aber nicht die *Eigentümlichkeit* verloren gehen: In seinem „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ (Humboldt 1903b) weist Humboldt – wie bereits anhand der bildungstheoretischen Schriften gesehen – darauf hin, dass die individuellen Charaktere eigentümlich bleiben sollen, wenn sie das Andere in ihr eigenes Wesen überführen, ohne dabei jedoch einseitig zu werden. Die Eigentümlichkeit soll außerdem nicht nur durch Extreme oder Fehler erkennbar sein, so Humboldt. (Vgl. Humboldt 1903b: 379) Auch die Wichtigkeit der gesellschaftlichen Verbindung für die Erreichung des höchsten Ideals – im Zuge der bildungstheoretischen Schriften durch die Verbindung mit Anderen bzw. die Ehe angesprochen – findet sich in dieser Schrift: „Denn nur gesellschaftlich kann die Menschheit ihren höchsten Gipfel erreichen, und sie bedarf der Vereinigung vieler nicht bloss um durch blosse Vermehrung der Kräfte grössere und dauerhaftere Werke hervorzubringen, sondern auch vorzüglich um durch grössere Mannigfaltigkeit der Anlagen ihre Natur in ihrem wahren Reichthum und ihrer ganzen Ausdehnung zu zeigen. Ein Mensch ist nur immer für Eine Form, für Einen Charakter geschaffen, ebenso eine Classe der Menschen. Das Ideal der Menschheit aber stellt so viele und mannigfaltige Formen dar, als nur immer mit einander verträglich sind. Daher kann es nie anders, als in der Totalität der Individuen erscheinen“ (Humboldt 1903b: 379). Der Mensch soll also im Abschleifen seiner Ecken durch die Auseinandersetzung mit Mannigfaltigkeit diese in neue Formen überführen, dabei seine Eigentümlichkeit nicht verlieren und kann trotz der angeeigneten Mannigfaltigkeit nur eine Form, nur einen Charakter der Menschheit darstellen. Deshalb braucht es auch bei den gebildetsten Menschen die Verbindung mit Anderen, um das Ideal der Menschheit zu erreichen. Humboldt verweist darauf, dass der Mensch – ungeachtet seiner sonstigen Verpflichtungen – die Pflicht hat, sich moralisch und intellektuell zu bilden. (Vgl. Humboldt 1903b: 380) Er macht deutlich, dass die Gesellschaft gemeinsam etwas bewirken kann, was

dem einzelnen Menschen verwehrt bleibt, nämlich das Ideal der Vollkommenheit des Menschen darzustellen. Der Einzelne kann dieses immer nur in seiner Eigentümlichkeit und von nur einer Seite darstellen, während viele Menschen viele Perspektiven aufzeigen. Werden diese je einseitigen, aber verschiedenen Perspektiven miteinander verglichen, so kann man sich dem annähern, was die Vollständigkeit des Ganzen ist, so Humboldt. Humboldt fordert von der Menschheit mannigfaltige Charaktere, wenn sie als etwas gefasst werden soll, das zu einer höheren Vollkommenheit fortschreitet. Durch Mannigfaltigkeit kommt es zu Wetteifer und Kämpfen, da die Kräfte gereizt werden. Als verderblich und ermüdend empfindet Humboldt eine Gleichförmigkeit - das Stillstehen von Tätigkeit, das insgesamt zu einer Erschwerung des Lebens beiträgt. Im Idealfall sind die mannigfaltig ausdifferenzierten Fähigkeiten von vorzüglicher Natur und die Individuen sind idealisch gebildet. Begegnen sich derartige Individuen und Fähigkeiten, kommt es zu einer Erhöhung der Stärke der Kräfte und vor allem auch zu einer Zweckmäßigkeit, welche Humboldt als wohltätig bezeichnet. Die Kräfte verbinden sich hier in ihrer Verschiedenheit und aus für sich genommen mangelhaften Einzelteilen entsteht ein vollkommenes Ganzes. Humboldt weist darauf hin, dass dieses Ganze häufig nur im Geist eines Beobachters aufgefunden werden kann, welcher in seiner Betrachtung die einzelnen und einseitigen Teile vergleichend verbindet. (Vgl. Humboldt 1904a: 38f) Auch hier zeigt sich wieder, dass Humboldt auf ein Allgemeines, ein Ganzes hin denkt. Die Mannigfaltigkeit ist ein Durchgangsstadium, um zu Ganzheit zu gelangen. Während die *Ehe* bei Humboldt im Großteil der Schriften äußerst positiv hervorgehoben wird als Beispiel einer bildenden Verbindung zwischen Mann und Frau, findet sich in einem Tagebucheintrag während seiner Reise nach Paris und in die Schweiz von 1789 ein nicht uneingeschränkt positives Bild der Ehe: „Denn wenn der mann so iung heirathet, so muss das mädchen meistens wenigstens beinah gleich alt sein. Ausserdem aber ist für den männlichen charakter frühes heirathen allemal schädlich. Die bildung des mannes erfordert erfahrung, mannigfaltige verbindungen, vielfaches interesse; dadurch allein erhält er vielseitigkeit. Diess aber erfordert dass nur Er selbst, nur sein character zwek aller seiner handlungen und schritte sei. Ist er verheirathet; so hört das auf. Er lebt dann nicht mehr für seine bildung, höchstens für sein glük. Statt sonst nur zu überlegen: wie wird diess oder eines auf Deinen character wirken, muss er ietzt fragen: was wird es auf Dein weib, auf Deine kinder, auf Deine äussre lagen für folgen haben? Er ist nicht mehr frei, ist fixirt“ (Humboldt 1916b: 180f). Während Humboldt sich normalerweise äußerst positiv über die Ehe äußert (z.B. „Umgang mit Weibern hat mir doch zuerst eine größere Fülle und einen zarteren Sinn gegeben. Er hat jenes Streben nach dem Großen und Höchsten nicht erschöpft, vielmehr ewig

in mir genährt, aber er hat ihm eine wahre Richtung gegeben, hat die Einseitigkeit hinweggenommen und den sanfteren, menschlicheren Eindrücken mehr Eingang verschafft“ (Weisz zit.n. Bittner 2011: 86)) und immer wieder betont, wie sehr er sich an seiner Frau Caroline bilden konnte, da sie „durch sich selbst und in jedem Moment Bildendes“ (ebd.) an sich habe, findet sich im oben stehenden Zitat ein Bild der Ehe, welches den Mann einschränkt. Humboldt betont hier die Wichtigkeit davon, dass der Mann alleine sein muss, um Erfahrungen zu machen, vielseitige Verbindungen einzugehen und mannigfaltigen Interessen nachzugehen, worin der Mann durch die Frau eingeschränkt wird, so Humboldt in diesem Zitat. Diese Vorstellung der Ehe wird später aber durch das bereits beschriebene positive Bild der Ehe ersetzt, welches sich durch zahlreiche Schriften zieht. Nach der Reise, aus welcher dieser Tagebucheintrag stammt, heiratete Humboldt Caroline von Dacheröden. Möglicherweise hat die konkrete Erfahrung der Ehe – ihre unmittelbare Anschauung – Humboldts Überzeugung verändert und ihm die Möglichkeit gegeben, zu erkennen, dass sich ein Mann in einer Ehe ebenso bilden kann, wie alleine.

In Europa sieht Humboldt den Gedanken der Verbindung von Eigentümlichkeiten zu einem Ganzen illustriert. Zwar bilden sich die Charaktere der Nationen in „abgesonderter Eigenthümlichkeit“ (Humboldt 1904a: 39) aus und zeigen Verschiedenheiten auf, doch der Geist des Beobachters kann diese einzelnen Charaktere und Verschiedenheiten zu einem Ganzen verbinden. Humboldt hält fest, dass sich die Verschiedenheit allerdings aufgrund von gesellschaftlicher Verfeinerung und wissenschaftlicher Ausbildung abschleifen und es daher in den gebildetsten Kreisen Europas zu einer Gleichförmigkeit kommt. In dieser Gleichförmigkeit zeigt sich einerseits das Unvermögen von untätigen Köpfen, zumindest irgendeinen bestimmten Charakter zu entwickeln. Andererseits zeigt sich hier auch das Talent von energischen und guten Köpfen, jegliche Eigentümlichkeit für die eigene Bildung zu benutzen. Eine vielseitige Kultur, welche sich auf Weltkenntnis und Erfahrung gründet, ist ausschließlich in der äußeren Verfeinerung der Sitten anzutreffen, so Humboldt, allerdings nur sehr selten in dem eigentlichen Charakter und der inneren Geistesform. (Vgl. Humboldt 1904a: 39f) Damit sich Eigentümlichkeiten entwickeln können, braucht es Freiheit und Strenge. Letztere ist notwendig, damit sich die Eigentümlichkeit nicht über allgemeine Gesetze der Sittlichkeit und des Rechts hinwegsetzt, welchen sich jede Individualität beugen muss. Ist Freiheit und Strenge gegeben, so können sich Eigentümlichkeiten zu einem vollkommenen Ganzen bilden. Damit es zu einer Vollkommenheit des Ganzen kommen kann, braucht es die Verbindung und das Zusammenwirken einer möglichst großen Zahl von eigentümlichen Individuen. (Vgl. Humboldt 1904a: 40f) Wie schon in seinen

bildungstheoretischen Schriften, hebt Humboldt auch hier die Wichtigkeit von der Eigentümlichkeit der Individuen hervor, ebenso wie die große Bedeutung, die der Verbindung von Individuen zukommt. Auch hier zeigt sich wieder die Betonung einer Andersheit. Husserl sieht im anderen Ich das erste Fremde. (Vgl. Vetter 2004: 22) Insofern kann die fortwährende Betonung der Auseinandersetzung mit Andersheit auch auf Fremdheit in Humboldts Denken verweisen.

In Bezug auf Fremdheit verdient die bereits im Zuge der terminologischen Untersuchungen angeführte Stelle aus „Der Montserrat bei Barcelona“ nähere Beachtung: „Mir von fremdartiger Eigenthümlichkeit einen anschaulichen Begriff zu verschaffen, war, was ich vorzüglich bei meinem Reisen beabsichtigte. Um das Ausland wissenschaftlich zu kennen, ist es nur selten nöthig, es selbst zu besuchen; Bücher und Briefwechsel sind dazu weit sichrere Hilfsmittel, als eignes Einholen immer unvollständiger und selten zuverlässiger Nachrichten. Aber um eine fremde Nation eigentlich zu begreifen, um den Schlüssel zur Erklärung ihrer Eigenthümlichkeit in jeder Gattung zu erhalten, ja selbst nur um viele ihrer Schriftsteller vollkommen zu verstehen, ist es schlechterdings nothwendig, sie mit eignen Augen gesehen zu haben“ (Humboldt 1904b: 30). Humboldt beschreibt hier, dass er bei seinen Reisen auf der Suche nach „fremdartiger Eigenthümlichkeit“ (ebd.) war, welche er verstehen wollte. Um etwas wirklich zu verstehen, genügt keine Lektüre von Schriften, sondern der Mensch muss es anschauen, so Humboldt: „Ueberhaupt begnügen sich wohl alle untergeordneten Kräfte des Menschen, der sammelnde Fleiss, das aufbewahrende Gedächtnis, der ordnende Verstand an dem Zeichen, dem Begriff oder dem Bilde. Aber die höchsten und besten in ihm, diejenigen, welche seine eigentliche Persönlichkeit bilden, die Phantasie, die Empfindung, der tiefere Wahrheits- und Schönheitssinn, bedürfen zu ihrer kräftigeren Nahrung auch der Sache, der Anschauung und der lebendigen Gegenwart“ (Humboldt 1904b: 31). Will man die Eigenheit einer fremden Nation verstehen, so muss man sie bereisen. Fremdheit ist hier in allen drei Ausdifferenzierungen von Waldenfels vorhanden: Es handelt sich um eine Fremdheit eines Ortes, da Humboldt Nationen im Ausland beschreiben und verstehen möchte. Also Orte, die nicht mit jenem Ort, also Deutschland, ident sind, in welchem Humboldt heimisch ist. Fremdheit findet sich hier auch in Bezug auf den Besitz: Die Eigentümlichkeit, von welcher Humboldt sich ein Bild machen möchte, gehört jemand Anderem, jemand Fremdem. Schließlich ist die Fremde hier fremd in Bezug auf die Art, nämlich in Form der „fremdartigen Eigentümlichkeit“, welche nicht nur einem Anderen gehört, wie bereits erwähnt, sondern auch in ihrer Art fremd ist.

Humboldt stellt fest, dass nur wenige Reisende sich ein „vollkommen individuelles Bild“ (Humboldt 1904b: 31) eines Gegenstandes verschafft haben. Er glaubt aber nicht, dass es diesen „an Empfänglichkeit mangelte, einen fremden Eindruck rein und unverändert aufzunehmen, sondern daher, dass sie sich dieser Empfänglichkeit nicht genug überliessen. Bei dem Eintritte in ein fremdes Land fallen dem Reisenden immer eine Menge von Fragen ein, die er sich künftig einmal vorlegen könnte; auf alle sucht er die genügende Antwort, und eigne Erfahrung hat mich gelehrt, dass man darüber oft dasjenige versäumt, was man hernach nie wieder nachholen kann. Man vergisst zu leicht, dass man auf einer (nicht zu einer einzelnen (sic) Untersuchung bestimmten) Reise, die immer ein Abschnitt im thätigen Leben und allein dem beschauenden gewidmet ist, bloss herumstreifen, Menschen sehen und sprechen, leben und geniessen, jeden Eindruck ganz empfangen, und den empfangenen bewahren soll“ (Humboldt 1904b: 31f). Das intentionale Verständnis vom Fremdheit, wie es bei Waldenfels auffindbar ist, zeigt sich an dieser Stelle auch bei Humboldt. Um sich ein individuelles Bild verschaffen zu können, muss man sich einer *Empfänglichkeit für Fremdheit* überlassen, so Humboldt. Die Wahrnehmung muss etwas als Fremdes oder Anderes erkennen. Ist man nicht empfänglich für die Aufnahme von fremden Eindrücken, so wird man diese auch nicht als fremd wahrnehmen. Humboldt möchte die Fremdheit nicht sofort in das Eigene überführen: der fremde Eindruck soll „rein und unverändert“ aufgenommen werden. Überhaupt soll auf der Reise die Wahrnehmung und das Erleben im Vordergrund stehen, da die Reflexion von Fragen auch im Nachhinein erfolgen kann, während die Eindrücke nur während der Reise aufgenommen werden können. Im „bloss herumstreifen, Menschen sehen und sprechen, leben und geniessen“ kann eine Entfremdung gesehen werden. Für einen bestimmten Zeitraum überlässt sich der Mensch einer Fremdartigkeit, welche er als solche aufnehmen soll. Der Mensch geht über auf die Welt und lässt diese auf sich wirken. Die oben genannte Passage kann dahingehend interpretiert werden, dass sich der Mensch hin- und mitreißen lassen muss von den fremden Eindrücken. In diese Richtung kann auch ein Zitat von Waldenfels interpretiert werden: „Wer auf Fremdes zugeht, ohne sich von ihm ansprechen und beanspruchen zu lassen, verlässt nicht den altvertrauten Zirkel der Aneignung, ganz zu schweigen von den Wegen der Anfeindung. Wer glaubt, er könne das Fremde vorwegnehmen, benimmt sich wie jemand, der meint, man könne Erstaunliches, Erschreckendes und Überraschendes zu fassen bekommen, bevor man erstaunt, erschrickt oder überrascht wird“ (Waldenfels 2011: 12). Wie bereits mehrmals betont, geht es Humboldt um die Art der Beschäftigung eines Menschen mit einem Gegenstand, um sich zu bilden. Lässt sich ein Reisender nicht auf fremde Eindrücke ein, so kann sich in diesen Situationen

auch nichts Bildendes ergeben. Die Situationen müssen als fremd, als anders wahrgenommen werden, damit sie Potential für Bildung haben. Das Fremde kann bei Humboldt an dieser Stelle durchaus im Sinne von Waldenfels als etwas gesehen werden, das einen anspricht. Humboldt betont aber auch, dass es eine Offenheit dafür braucht, um angesprochen zu werden.

Bereits kurz angesprochen wurde die Wichtigkeit der *Sprache* für Bildung bei Humboldt. In der Sprache zeigt sich ein Verständnis eines Fremden und Anderen. Die Reflexion von Sprache nimmt in Humboldts Gesamtwerk einen zentralen und umfassenden Platz ein. Sie bedingt die Art des Denkens und Empfindens und damit auch die Weltsicht, weshalb Sprache auch mit Bildung zusammenhängt, so Humboldt. Durch die Sprache kann sich der Mensch zu anderen Menschen und zur Welt verhalten und diese wird durch Sprache für ihn erfahrbar. Eine andere Sprache ermöglicht eine andere Sicht auf die Welt, weshalb das Erlernen von Sprachen zur Erweiterung der eigenen Weltanschauung führen kann. Besonders hebt Humboldt dies anhand des Erwerbs von Fremdsprachen hervor, welche die objektive Sicht des Menschen auf die Welt verbessern sollen, indem sie unterschiedliche Weltbilder integriert. (Vgl. Vallentin 1999: 186f) In einer Fremdsprache begegnet dem Menschen etwas Fremdartiges, ebenso wie etwas Andersartiges. Fremdartigkeit tritt dem Menschen entgegen, da eine fremde Sprache vor dem Erlernen nicht verstehbar ist. Andersartigkeit ist in der Sprache deshalb aufzufinden, weil sie vergleichbar ist mit der eigenen Sprache. Sie wird erkannt als Sprache und unterscheidet sich aufgrund einer spezifischen Differenz. Fremd wiederum mutet eine andere Sprache beispielsweise dann an, wenn in Sätzen – anders als im Deutschen – keine ausdifferenzierte Zeitstruktur erkennbar ist. So gibt es beispielsweise im Japanischen kein Geschlecht, keine Deklinationen, keine Artikel, keine Singular-Plural-Unterscheidung und nur zwei Zeitformen. Eine derartige Form, sich auszudrücken, mag jemandem, der Deutsch als Muttersprache spricht, durchaus fremdartig erscheinen. Auch das Fehlen von Wörtern, welche in der eigenen Sprache vorhanden sind, kann irritieren, ebenso wie das Vorhandensein von zahlreichen Wörtern für eine Qualität, welche im Deutschen nur einen Begriff kennt und erst erlernt werden muss, wodurch sich die unterschiedlichen Termini in ihren Nuancen unterscheiden. Reist man in ein Land, in welchem man die Sprache nicht spricht und welche eine vollkommen andere Sprachmelodie besitzt, können freundliche Aussagen beispielsweise aggressiv oder unfreundlich wahrgenommen werden. Die Art zu sprechen kann einem vollkommen *fremd* sein, obwohl man weiß, dass es sich dabei um eine *andere* Sprache handelt.

Die Sprache ist bei Humboldt sowohl Kommunikationsmedium, als auch ein Mittel, um die Welt zu erfahren, sie sich anzueignen und sich durch sie zu bilden. (Vgl. Vallentin 1999: 6) Wie bereits erwähnt, zeigt sich in der Sprache eine bestimmte Sicht der Welt: „[D]a auch auf die Sprache in derselben Nation eine gleichartige Subjectivität einwirkt, so liegt in jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht“ (Humboldt 1907: 59f), so Humboldt. Und weiter: „Wie der einzelne Laut zwischen den Gegenstand und den Menschen, so tritt die ganze Sprache zwischen ihn und die innerlich und äusserlich auf ihn einwirkende Natur. Er umgiebt sich mit einer Welt von Lauten, um die Welt von Gegenständen in sich aufzunehmen und zu bearbeiten“ (Humboldt 1907: 59f). Deshalb sieht Humboldt im Erlernen einer fremden Sprache einen Zugewinn in Form eines neuen Standpunkts oder einer bisher unbekannten Weltsicht. (Vgl. Humboldt 1907: 60; Auernheimer 2007: 65) Das Erlernen von alten Sprachen ist Humboldt zufolge besonders förderlich für Bildung, da diese „frappirend“ sind „durch ihre Fremdheit“ (Humboldt 1920a: 266). Hier zeigt sich besonders deutlich, dass Humboldt die These vertritt, dass Fremdes besser geeignet ist, etwas zu Erlernen, als Bekanntes oder relativ Vertrautes. In der Beschäftigung mit der griechischen Antike zeigt sich sowohl in ihren Erzeugnissen, als auch in ihrer Sprache ein anderer Stil und Charakter als in der Moderne, so Humboldt. Diese Andersheit beschreibt Humboldt als „nicht zu lösenden Widerstreit“ (Humboldt 1908a: 614). Gerade das Andere, Widerstrebende, das möglicherweise nicht aufgelöst werden kann (und damit zum Fremden wird), ist bei Humboldt das, woran man sich bilden kann, worin sich ein Verständnis von bleibender Andersheit zeigt. Die Anderen sind auch in der Sprache wichtig: „Der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1907: 55), wie Humboldt in einer sprachtheoretischen Schrift betont.

Ruprecht Mattig vertritt die These, dass sich in Humboldts Baskenstudie ein ethnologischer, kulturanthropologischer oder ethnographischer Ansatz verfolgen lässt, wobei die Ethnologie bzw. Kulturanthropologie als „Wissenschaft vom kulturell Fremden“ (Mattig 2012: 809) definiert wird und sich überwiegend mit sozialen Praktiken beschäftigt. Da die aus der eigenen Kultur stammenden Denkkategorien häufig nicht angemessen jene Kulturen beschreiben, welche zu verstehen versucht werden, muss sich die ethnographische Bildungsforschung mit den Grenzen ihres eigenen Welt- und Selbstverständnisses auseinandersetzen. (Vgl. ebd.) In der Studie über die Vasken versucht Humboldt, die Lebensart und Sitten der Vasken zu beschreiben – beschäftigt sich also mit sozialen Praktiken aus kultureller Perspektive. (Vgl. Humboldt 1920b: 16) Humboldt stellt fest, dass der Austausch unterschiedlicher Nationen sowohl Nachteile, als auch Vorteile mit sich bringt. Als

Nachteil sieht Humboldt, dass die einzelnen Völker immer mehr ihre Eigentümlichkeit verlieren. Die Sprache wird im Zuge der „wechselseitigen Berührung fast aller Punkte Europas“ (Humboldt 1920b: 9) verdrängt und damit ein wichtiger Bestandteil dessen, was die Eigentümlichkeit der Vasken ausmacht. (Vgl. ebd.) Eine ausgeprägte Eigentümlichkeit ist für Humboldt aber wichtig, da durch diese Mannigfaltigkeit garantiert wird, wie bereits erörtert wurde. Positiv hebt Humboldt die Möglichkeiten der Bildung hervor, welche sich durch die Begegnung unterschiedlicher nationaler Perspektiven ergeben. In diesen unterschiedlichen Perspektiven zeigt sich wiederum Mannigfaltigkeit, welche bei Humboldt vorangehend bereits mehrmals als notwendig für Bildung identifiziert wurde.

Das, was die Besonderheit der Vasken ausmacht, ist Humboldt zufolge, dass Bildung weit verbreitet ist und der eigentümliche Charakter doch immer noch vorhanden. (Vgl. ebd.: 7) Im Zuge der Studie über die Vasken möchte Humboldt nun untersuchen, wie Bildung gelingen und das Volk gleichzeitig die je eigene Eigentümlichkeit behalten kann. Humboldt begibt sich dafür in ein anderes Land, um an den dort vorzufindenden Praktiken teilzunehmen und etwas über sie zu lernen. Er verfolgt damit einen Ansatz, der bereits in „Der Montserrat bei Barcelona“ angesprochen wurde und in welchem die Anschauung einen großen Stellenwert einnimmt. In der Erfahrung und dem Versuch des Verstehens fremder Praktiken stellt sich eine „belehrende ‘Verwunderung’“ (Mattig 2012: 819) ein, so Mattig, welche bei Schäfer als „bildende Fremdheit“ (Schäfer 2009a) auftaucht. Die Erfahrungen, welche in einer fremden Kultur gemacht werden, sollen verinnerlicht werden und das eigene Selbst- und Weltverständnis verändern. (Vgl. ebd.) Indem Mattig aufzeigt, dass Humboldts Reisebeschreibungen anthropologische bzw. ethnographische Ansätze verfolgen, rückt er Fremdheit in den Mittelpunkt von Humboldts Beschreibungen.

Wie bereits in den bildungstheoretischen Schriften finden sich auch in den eben analysierten Texten Mannigfaltigkeit, Eigentümlichkeit und die Verbindung mit Anderen als Orte, in welchen Fremdheit und/oder Andersheit erfahren werden können. Die Fremdheit ist auch hier wieder eine aneignbare. Stärker betont als in den bildungstheoretischen Schriften wird die Wichtigkeit der Eigentümlichkeit und der Verbindung von mehreren Eigentümlichkeiten zu einem Ganzen. Im Sprachgebrauch Waldenfels' konnte Fremdheit bei Humboldt sowohl in Bezug auf Ort, Art und Besitz gefunden werden. Auch findet sich bei beiden Denkern ein intentionales Verständnis von Fremdheit: der Mensch muss Erfahrungen zulassen und empfänglich sein für Fremdheit und diese muss als solche wahrgenommen werden, um bildenden Charakter zu haben. Abermals betont Humboldt, dass es notwendig ist, aus der

Entfremdung wieder zurückzukehren, auch wenn gerade im Widerstrebendem, das sich möglicherweise nicht vollständig auflöst, die Möglichkeit zu Bildung liegt. Besonders stark lässt sich aus den obenstehenden Erläuterungen auch die Wichtigkeit der Sprache erkennen und insbesondere von alten Sprachen oder Fremdsprachen.

VI. Begründung der Notwendigkeit von Fremdheit bzw. Andersheit für Humboldts Konzeption von Bildung

Diese Arbeit ist von der Frage ausgegangen, wo sich in Humboldts Konzeption von Bildung Fremdheit beziehungsweise Andersheit findet und wie die Notwendigkeit dieser beiden Phänomene in Humboldts Theorie begründet werden kann. Der erste Teil der Fragestellung wurde bereits abgehandelt: Es wurde ein grundlegendes Verständnis der Humboldtschen Bildungstheorie erarbeitet, ebenso wie ein Verständnis der Termini Fremdheit und Andersheit bei Bernhard Waldenfels. Weiters wurde erörtert, wo Fremdheit und Andersheit in Humboldts Bildungstheorie verortet werden können. Der noch ausstehende und nun zu erörternde Teil der Fragestellung ist, ob Fremdheit respektive Andersheit nicht nur kontingente, sondern auch notwendige Bedingungen für Bildung bei Humboldt sind. Dieser Frage soll an dieser Stelle nachgegangen werden.

Mannigfaltigkeit der Situationen, Sprache und Welt sind neben anderen Bestandteilen notwendige Elemente von Bildung bei Humboldt und in ihnen können Anderheit und Fremdheit verortet werden, bzw. machen Fremdheit und Andersheit wichtige Bestandteile dieser drei Bestimmungen aus, weshalb die beiden Phänomene als notwendige Elemente von Bildung gesehen werden können, was im Folgenden gezeigt werden soll. Dabei soll auch hinterfragt werden, ob einer der Begriffe „Mannigfaltigkeit“, „Welt“, und „Sprache“ in Andersheit oder Fremdheit aufgehen, oder ob in all diesen Begriffen eine über die beiden Phänomene hinausweisende Bedeutungsdifferenz vorzufinden ist.

Humboldt betont an zahlreichen Stellen, dass *Mannigfaltigkeit* notwendig ist für Bildung. Bereits gezeigt wurde, dass sich in dieser Mannigfaltigkeit sowohl ein Verständnis von Andersheit, als auch von Fremdheit finden lässt. Mannigfaltigkeit ist aber nicht nur ein anderer Terminus für Fremdheit oder Andersheit. Andersheit ist in Mannigfaltigkeit enthalten, Mannigfaltigkeit geht aber nicht in Andersheit auf. Eine Mannigfaltigkeit meint eine Vielzahl, oder auch Vielfältigkeit, was impliziert, dass in dieser Mannigfaltigkeit nicht nur Identitäten vorhanden sein können, da ansonsten nicht von einer Vielzahl, sondern nur von einer Einzahl gesprochen werden könnte. Eine Vielfältigkeit schließt aber nicht aus, dass darin Identitäten vorkommen können. In einer Mannigfaltigkeit von Situationen muss nicht jede Situation eine mir unbekannte sein. In einer Mannigfaltigkeit von Charakteren muss nicht jeder Charakter von dem meinen unterschieden sein. Es muss aber eine Verschiedenheit auffindbar sein, damit etwas als mannigfaltig bezeichnet werden kann.

Als ausgezeichnete Möglichkeit, Mannigfaltigkeit zu erfahren sieht Humboldt die Verbindung mit anderen Menschen. Wie bereits erwähnt ist bei Husserl das andere Ich das erste Fremde und auch bei Humboldt kann ein derartiges Verständnis vorgefunden werden. Immer wieder betont er im Zuge seiner Reisebeschreibungen wie wichtig es ist, mit den Menschen fremder Länder und unterschiedlicher Nationalitäten in Kontakt zu treten. Da das Ziel der Reisen Humboldts ist, fremdartige Eigentümlichkeiten zu verstehen, kann davon ausgegangen werden, dass Humboldt im Kennenlernen von anderen Menschen auf seinen Reisen durchaus auf der Suche nach Begegnungen mit Fremdheit war.

Anhand von Humboldts Überlegungen zur Ehe lässt sich der Wert zeigen, welchen er einer Andersheit zuschreibt. Wahre Liebe bringt nie Gleichheit hervor, so Humboldt, aber immer idealische Übereinstimmung der Charaktere. Indem Humboldt die beiden Geschlechter auf bestimmte gegensätzliche Rollen verpflichtet und ihnen dadurch eine spezifische Eigentümlichkeit zuschreibt, kann die Ehe für ihn einen derartig bildenden Charakter haben.⁵ Wären die Geschlechterrollen weniger stark von Gegensätzen geprägt, so wären Mann und Frau in der Ehe nicht so stark einer anderen Eigentümlichkeit ausgesetzt und könnten sich weniger bilden. Deshalb ist es auch wichtig für Humboldt, dass die Ehe durch zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts charakterisiert ist und die Geschlechter durch bestimmte Charaktereigenschaften definiert sind. Würden sich in einer Ehe beispielsweise zwei Männer verbinden, welche beide durch Stärke, ihren Tatendrang und ihre Festigkeit charakterisiert sind, so tritt ihnen kein Anderes gegenüber an dem sie sich bilden können. Es würde ihnen nur Gleiches begegnen und sie wären damit in einförmige Lagen versetzt, welche bekanntermaßen bei Humboldt nur zu einer minderen Ausbildung von Bildung führen. Zwar können sich Menschen auch an anderen Menschen des gleichen Geschlechts bilden, so Humboldt, aber dann kommt es eben darauf an, dass diese beiden Personen ihre je eigene Eigentümlichkeit besonders stark ausgeprägt haben. Wenn dies der Fall ist, so tritt auch gleichgeschlechtlichen Personen etwas Anderes entgegen und bietet Raum für Bildung. Bei Humboldt ist das Wichtige in Bezug auf die Ehe der wechselseitige, voneinander unterschiedene Charakter der Geschlechter. Ihm zufolge ergänzen sich die Charaktere einander wechselseitig und gemeinsam ergeben sie ein Ganzes. Indem er das Ganze in zwei Hälften teilt und je eine Hälfte einem Geschlecht zuordnet, stellt Humboldt sicher, dass beiden Hälften ein je anderes gegenübersteht.

⁵ Die Auffassung, dass gerade wegen der so definierten Gegensätze Potential für Bildung gegeben ist, findet sich auch bei Koller. (Vgl. Koller 2009: 38)

Ein weiteres notwendiges Element von Bildung bei Humboldt ist die *Welt*, mit welcher der Mensch in Wechselwirkung treten soll. Die Welt ist immer schon da und dem Menschen gegeben. Durch die Wechselwirkung mit Welt soll der Mensch durch seine Person und die Spuren, welche er auf der Welt zurücklässt, dem Begriff der Menschheit einen möglichst großen Inhalt verschaffen, so Humboldt. Die Welt ist also notwendig, damit der Mensch seine Kräfte an etwas abarbeiten kann, denn dafür braucht der Mensch etwas, das nicht er selbst ist, also Welt. Ähnlich wie im Begriff der Mannigfaltigkeit inkludiert der Weltbegriff bei Humboldt abermals Andersheit und Fremdheit, geht aber wiederum darin nicht auf, denn der Weltbegriff ist sowohl durch Einheit, als auch durch Allheit bestimmt. Die Welt umfasst jegliche Mannigfaltigkeit, in welcher – wie bereits erörtert – Fremdheit und Andersheit vorgefunden werden können. Um nach Fremdheit zu suchen ist die Welt auch deshalb ein ausgezeichneter Ort, da sie dem Menschen gegenüber unabhängig und selbstständig ist und sich ihm entzieht. Die Welt symbolisiert etwas dem Menschen Widerständiges, etwas, das nicht ident ist mit ihm, also anders. Die Welt wird für einen einzelnen Menschen auch nie in ihrer Ganzheit verstehbar sein, weshalb in ihr etwas Fremdes gesehen werden kann, das sich dem Menschen als Ganzes dauerhaft entzieht. Sie ist unvergleichlich und hier findet sich möglicherweise die größte Ähnlichkeit des Humboldtschen Denkens und dem Fremdbegriff von Waldenfels. Die Welt bleibt auf gewisse Weise tatsächlich immer in der Ferne und kann nicht vollständig verinnerlicht werden. Zwar strebt der Mensch danach, die Welt zu verstehen und wirkt auch auf diese ein, doch am Versuch eines vollkommenen Verstehens muss der einzelne Mensch notwendig scheitern. Indem sich der Mensch mannigfaltige Perspektiven aneignet, kann er immer neue Sichten auf die Welt entdecken und sich so bilden, wie anhand des Beispiels mit dem eigenen Körper gezeigt wurde. Hier zeigt sich auch, dass Bildung bei Humboldt prinzipiell nie abschließbar ist. Es können immer neue Perspektiven auf immer andere in den Fokus rückende Entitäten gefunden werden.

Auch die *Sprache* ist ein notwendiges Element von Bildung bei Humboldt. Wie der Mensch denkt und empfindet wird durch die Sprache bedingt, ebenso wie die menschliche Wahrnehmung von Welt und damit auch die Sicht, welche der Mensch auf die Welt hat. Durch die Sprache wird es dem Menschen möglich, sich sowohl zur Welt, als auch zu anderen Menschen zu verhalten. Im Erlernen einer Fremdsprache eignet sich der Mensch zugleich eine andere Sicht auf Welt an, so Humboldt. Bereits erörtert wurde die durch eine Fremdsprache mögliche andere Sicht anhand des Beispiels der japanischen Sprache, welche zahlreiche grammatikalische Bestimmungen, welche im Deutschen vorhanden sind, nicht

aufweist und wodurch eine vollkommen andere Weise entsteht, sich auszudrücken und damit die Welt wahrzunehmen. Diese andere Sicht führt zu einer Erweiterung der eigenen Weltanschauung und hat damit bildenden Charakter. Bereits erörtert wurde, dass dem Menschen in einer Fremdsprache sowohl Fremdes, als auch Anderes begegnet. Auch die Sprache geht nicht in Andersheit oder Fremdheit auf. Offensichtlich kann sie dies nicht, da sie ein Kommunikationsmedium ist und damit einer anderen Kategorie angehört als die Phänomene Andersheit und Fremdheit, welche bereits sprachlich gegeben sind. Abgesehen davon ist in einer Sprache, vor allem in der Muttersprache, auch immer etwas Eigenes gegeben, etwas, das man besitzt und das damit von einem anderen oder fremden Besitz unterschieden ist.

Nachdem nun immer wieder betont wurde, dass Fremdheit und Andersheit notwendige Elemente von Bildung bei Humboldt sind, soll abschließend nochmals darauf hingewiesen werden, dass Fremdheit zwar notwendig ist für Bildung, hier aber nicht vollständig im Sinne von Waldenfels zu verstehen ist. Fremdheit ist bei Humboldt stets ein Durchgangsstadium. In seinen späteren Reisebeschreibungen findet sich zwar die Vorstellung, dass man sich der Fremdheit hingeben und diese unverändert und rein aufnehmen und Fremdes nicht sofort in Eigenes überführen soll. Dennoch darf nicht vergessen werden, dass der Mensch diese Eindrücke letztendlich immer in sein inneres Wesen überführen soll und aus den mannigfaltigen Formen in sich eine neue Form bilden soll. Der Mensch verweilt bei Humboldt nie dauerhaft bei der Fremdheit und lässt Fremdes nie endgültig in der Ferne bleiben, sondern versucht immer, sich diese anzueignen und an ihr zu wachsen. Fremdes ist damit immer etwas, wodurch der Mensch durchgeht, um sich emporzubilden. Bei Waldenfels hingegen muss Fremdes immer in der Ferne verweilen, um wirklich fremd zu bleiben.

VII. Conclusio & Ausblick

Ausgegangen ist diese Arbeit von der Feststellung, dass in zahlreichen aktuellen bildungstheoretischen Texten die These vorzufinden ist, dass Fremdheit und/oder Andersheit wichtige Kategorien für eine Auseinandersetzung mit Bildung sind bzw. sogar als notwendige Elemente von Bildung postuliert werden, andererseits Fremdheit und Andersheit in Bezug auf einen der Klassiker der Bildungswissenschaft – Wilhelm von Humboldt – kaum Erwähnung finden. In einer ersten Annäherung an die Bildungstheorie Humboldts durch besonders bekannte Passagen aus seinen Schriften wurde festgestellt, dass weder der Terminus Fremdheit, noch der Terminus Andersheit explizit genannt werden, woraus sich die Fragestellung für die weitere Erörterung ergeben hat, welche lautet: „Wo findet sich in Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung ‘Fremdheit’ respektive ‘Andersheit’ und wie ist die Notwendigkeit von ‘Fremdheit’ und/oder ‘Andersheit’ bei Humboldt zu begründen?“ Gleich zu Beginn wurde festgestellt, dass die Begriffe Fremdheit und Andersheit aus phänomenologischer Perspektive beleuchtet werden sollen, weshalb zur ihrer Erörterung auf die Schriften von Bernhard Waldenfels zurückgegriffen wurde. Auf diesen wurde auch deshalb zurückgegriffen, um ein Beispiel eines gegenwärtigen Verständnisses aufzuzeigen.

Um die obenstehende Fragestellung zu erörtern, wurde in einem ersten Schritt kenntlich gemacht, wie methodisch vorgegangen werden soll. Als Forschungsmethode wurde dabei die Hermeneutik Hans-Georg Gadammers gewählt, welchem es um ein kritisches Verstehen von Texten geht. Es wurden wesentliche Anforderungen genannt, welche im Zuge der Erörterung der Fragestellung erfüllt werden sollten, wie beispielsweise die Kontextualisierung der Schriften Humboldts, die kritische Überprüfung von Quellen und Termini und die Reflexion des eigenen Vorverständnisses.

In einem zweiten Schritt erfolgte ein Überblick über die Biografie Humboldts und die Zeit, in welcher er lebte und wirkte. Kurz wurde auf die ambivalente Rezeptionsgeschichte der Theorien Humboldts und seiner Persönlichkeit eingegangen, um deutlich zu machen, wie vielfältig die Themen und Zugangsweisen von Humboldts Schriften sind und wie stark Interpretationen zeitlich bedingt sein können. Im Zuge der Erörterung des historischen Kontexts wurde vor allem auf den Übergang von der Aufklärung zum Neuhumanismus Wert gelegt, da Humboldt stark von Ideen der Aufklärung geprägt wurde, sich in seinem Denken aber in entscheidenden Punkten von aufklärerischen Idealen abgewendet hat. Zwar findet sich in Humboldts Denken, welches dem Neuhumanismus zugeordnet wird, beispielsweise ebenso wie in der Aufklärung die Forderung nach Emanzipation, doch ist das Ziel von Bildung nicht auf gesellschaftlichen Nutzen ausgerichtet, sondern auf den Begriff der Menschheit und das

Ziel, diesem einen möglichst großen Inhalt zu verschaffen. Der starken Betonung der Vernunft fügt Humboldt Sinnlichkeit als wichtiges Kriterium für Verstehen hinzu.

Im Anschluss an die Skizzierung der historischen und biografischen Gegebenheiten folgte eine Erörterung der Humboldtschen Bildungstheorie anhand der Schriften „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“ und „Theorie der Bildung des Menschen“. Darauffolgend wurde ein Verständnis von Fremdheit und Andersheit bei Waldenfels erarbeitet, um das eigene Vorverständnis dieser Termini explizit zu machen, welches stark von Waldenfels geprägt ist.

Bei der begrifflichen Analyse der Texte Humboldts wurde festgestellt, dass sich die Termini Fremdheit und Andersheit nur äußerst wenig auffinden lassen und dies überwiegend in weniger zentralen Passagen und als Adjektive gebraucht. Im Vergleich mit Wilhelms Bruder Alexander fiel auf, dass dieser die Termini zwar ein wenig mehr gebrauchte, aber immer noch sehr vereinzelt und auch nicht explizit erörtert.

In den bildungstheoretischen Schriften Wilhelm von Humboldts fielen vor allem Mannigfaltigkeit und Welt als zentrale Termini auf, in welchen sich Fremdheit und Andersheit auffinden lassen. Je größer die Mannigfaltigkeit ist, die dem Menschen entgegentritt, umso häufiger ist es diesem möglich, Anderem oder Fremdem zu begegnen. Eine Gemeinsamkeit zwischen Waldenfels und Humboldt konnte bezüglich des Denkens einer Responsivität des Fremden aufgezeigt werden: Beide Denker sehen Fremdes als etwas, von dem man angesprochen wird. Doch auch deutliche Unterschiede wurden sichtbar, so beispielsweise in Bezug auf die (Un-)Fassbarkeit von Fremdheit. Ist diese bei Waldenfels niemals völlig fassbar, geht es Humboldt darum, diese sehr wohl zu fassen und nur durch sie hindurchzugehen und sie sich zu verinnerlichen. Sowohl Begegnungen und Verbindungen mit Anderen, als auch Extremsituationen wurden als Situationen identifiziert, welche besonders förderlich für Bildung sind. Wichtig ist es, hervorzuheben, dass es bei der Beschäftigung mit Fremdheit oder Andersheit bei Humboldt immer auf deren Art ankommt. Eine ähnliche Vorstellung findet sich auch bei Waldenfels, der von Fremdheitsstilen spricht und bei dem das Denken vom jeweiligen Ort und Zeitpunkt ausgehend gedacht werden muss. Die Welt und die Wechselwirkung zwischen dieser und dem Ich ist ein Ort, in welchem Fremdes und Anderes auffindbar werden, wobei Welt aber nicht auf die beiden Begriffe reduziert werden kann.

Die Wichtigkeit von Mannigfaltigkeit und Welt wurde auch durch die Analyse ausgewählter sprachwissenschaftlicher und anthropologischer Schriften, sowie der Tagebucheinträge unterstrichen. Stärker betont als in den bildungstheoretischen Schriften wurde in diesen Schriften die Eigentümlichkeit, welche in Verbindung mit anderen Eigentümlichkeiten zu

einem Ganzen verbunden werden soll. Die bei Waldenfels identifizierten Bezüge von Fremdheit auf Ort, Art und Besitz konnten bei Humboldt alle aufgefunden werden. Sowohl bei Waldenfels, als auch bei Humboldt findet sich ein intentionales Fremdheits-Verständnis, i.e., dass der Mensch empfänglich sein muss für Erfahrungen der Fremdheit und diese zulassen und als solche wahrnehmen muss, um sich an ihnen bilden zu können. Auch in der Analyse dieser Schriften zeigte sich wieder deutlich, dass Fremdheit bei den beiden Denkern nicht ident gebraucht werden darf, da Humboldt abermals betont, wie wichtig es ist, aus der Entfremdung wieder zurückzukehren. Die Wichtigkeit von Sprachen und insbesondere Fremdsprachen oder alten Sprachen wurde hervorgehoben.

In allen erörterten Schriften konnten damit Ideen aufgefunden werden, in welchen sich nach heutigem Sprachgebrauch Fremdheit und Andersheit zeigen. Gerade durch die Mannigfaltigkeit gegebener Situationen muss sich ein Mensch verhalten und steht stets vor neuen Herausforderungen, in welchen unterschiedliche Kräfte und Fähigkeiten gefordert werden, wobei auch häufig mehrere Vermögen gleichzeitig angesprochen werden. Es konnte die Notwendigkeit von Fremdheit und Andersheit für Humboldts Konzeption von Bildung aufgezeigt werden, wobei dabei immer wieder betont werden muss, dass es sich hier nicht um ein Waldenfels'sches Verständnis einer unfassbaren Fremdheit handeln kann.

In Frage zu stellen ist, ob tatsächlich jede Situation bildend sein kann, wie Humboldt dies postuliert. Jede Situation könne prinzipiell bildend sein, so Humboldt, weil sie den Menschen mit neuen Erfahrungen bereichert. Abermals ist die Art, wie eine Beschäftigung betrieben wird, ausschlaggebend. Doch auch wenn die „richtige“ Art miteinbezogen wird, ist es fraglich, ob wirklich jede Situation bildend sein kann. Humboldt spricht selbst davon, dass die Gefahr, welche in der Bildung liegt, diejenige ist, dass sich der Mensch in der Entfremdung verlieren kann. Doch impliziert ein Verlieren nicht bereits das Fehlen eines bewussten Ichs, welches in Folge auch keine Situationen in einer Art bewältigen kann, dass diese bildend ist? Es gibt Humboldt zufolge die Gefahr, nicht mehr aus der Entfremdung zurückzukehren und dies ist ein Zustand, den dieser nicht als bildend bezeichnen würde. Damit wird aber fragwürdig, ob tatsächlich jede Situation bildend sein kann. In diesem Sinne ist die Vorstellung des Bildungspotentials, das sogar im Krieg liegt, wohl zu stark romantisierend. Nicht nur im Krieg, aber auch in anderen Krisensituationen kann es vorkommen, dass ein Mensch an einer Gegebenheit „zerbricht“ und nach tiefer Trauer oder schwerem Leiden eben nicht gestärkt wieder zu sich selbst findet. Dass negative Erfahrungen zu der Mannigfaltigkeit gehören, an welcher wir uns bilden können, ist nachvollziehbar, doch gibt es eine Grenze dessen, was ertragbar oder erleidbar ist, um sich daran noch bilden zu können – was

Humboldt möglicherweise auch in der Gefahr des Verlierens in der Entfremdung anerkennt. Es zeigt sich hier eine Ambivalenz in Humboldts Denken, die auch in Bezug auf Erfahrungen der Fremdheit sichtbar wird. Zwar ist Widerständiges, das wir möglicherweise nicht einordnen können, Humboldt zufolge am besten geeignet, dass wir uns an ihm bilden, dennoch betont er immer wieder, dass diese Fremdheit in uns selbst überführt und verinnerlicht werden soll, wodurch wiederum neue Formen entstehen können. Doch wird das Fremde verinnerlicht und bearbeitet, so ist es kein bleibendes Widerständiges mehr. Hier liegt ein bedeutender Unterschied zwischen Waldenfels und Humboldt, der vor allem in Bezug auf die Bildungstheorie von Relevanz ist. Humboldt geht es immer darum, dass der Mensch sein Wesen vorantreibt, zu einem Menschen wird, der das Ideal der Menschheit in sich trägt und seinen Charakter festigt. Es geht nicht nur um eine Fortentwicklung, sondern sogar um eine Höherentwicklung. Die Gegenstände und Gegebenheiten außerhalb des Menschen, bzw. alles, was Nicht-Ich ist, nimmt dieser als Anlässe für Bildung. Und auch wenn Fremdheit als solche aufgenommen werden soll, soll sie doch im Nachhinein reflektiert und wieder auf den jeweiligen Menschen rückbezogen werden. Gerade in der Verarbeitung der Fremdheit, im Reagieren auf unterschiedliche Situationen, welche verschiedene Fähigkeiten und Vermögen ansprechen und fordern, liegt das Bildungspotential bei Humboldt. Waldenfels nähert sich der Fremdheit aus philosophischer Perspektive. Ihm geht es nicht darum, wie wir uns diese Fremdheit nutzbar machen können, um uns daran zu bilden, sondern um die Erfassung eines Phänomens.

Beachtet man Humboldts Gesamtwerk so ist es faszinierend zu beobachten, wie stark das Denken eines Autors von der je eigenen Gegenwart durchzogen sein kann. Es finden sich beispielsweise immer wieder Beschreibung der Physiognomik und der Versuch, daraus Schlüsse auf den Charakter eines Menschen zu ziehen. Besonders berühmt für das Erforschen der Physiognomik ist Humboldts Zeitgenosse Johann Caspar Lavater. Dieser wollte durch die Physiognomik zu Menschenkenntnis und Menschenliebe gelangen und damit möglicherweise ein Bedürfnis einer Zeit füllen, in welcher die Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Rängen sich auflöst und nur noch schwieriger sichtbar ist. Die Physiognomik sollte Ordnung schaffen - das Bedürfnis nach Orientierung stillen. Das Frauenbild, das Humboldt vertritt steht in deutlichem Gegensatz zum heutigen Verständnis. Das Bedürfnis nach der Bestimmung des Menschen und der hochgehaltene Freiheitsbegriff sind ebenso typisch für Humboldts Zeit wie Beschreibungen von Kunstwerken. Unterstützt durch die Blüte der Kunst wird das sinnliche Anschauen in dieser Zeit wichtig und ergänzt das rein rationale Verstehen. Der beobachtende Blick findet sich in zahlreichen unterschiedlichen Zugängen von Humboldts Zeitgenossen,

wie beispielsweise auch bei dem eben erwähnten Physiognomiker Lavater und möglicherweise sind Humboldts ethnographische Untersuchungen als Fortführung dieser Beobachtungen zu verstehen.

Die Beachtung der Geschichtlichkeit ist deshalb so wichtig, weil vermieden werden soll, dass Texte ideologisierend gelesen werden. Und mit Geschichtlichkeit soll nicht nur die Geschichte, in welcher Humboldt lebte, befragt werden. Ebenso wie nun im Nachhinein erkennbar wird, worin Humboldts Denken dem Zeitgeist verhaftet war, ist auch der eigene Blick gelenkt durch das eigene Erleben. Die gegenwärtige Geschichte muss ebenso beleuchtet werden wie die vergangene, auch wenn dies in der Verhaftung der jeweiligen Zeit umso schwieriger ist. Dieser Versuch wurde im Zuge der Erörterung des methodischen Vorgehens unternommen und auch hier soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass das Interesse an Fremdheit sehr wahrscheinlich dem heutigen Zeitgeist entspringt. Im derzeitigen neoliberalen Gedankengut wird die Wichtigkeit von etwas Neuem in zahlreichen Facetten betont. Das Neue ist etwas, das nicht das gleiche ist, wie dasjenige, das vorherrscht, das heißt, es ist ein Anderes. Die Suche nach Fremdheit und Andersheit in Konzeptionen von Bildung ist möglicherweise unser heutiger Versuch, ein Bedürfnis unserer Zeit zu stillen, ebenso wie die Betonung von Freiheit und Humanität in Humboldts Zeit.

Abschließend noch einmal nachgefragt werden soll nach der Notwendigkeit von Fremdheit in Humboldts Konzeption von Bildung. Die Frage die hier explizit zu machen ist, ist jene, ob sich durch die Auseinandersetzung mit Fremdheit tatsächlich eine Not wendet. Welche Not wird bei Humboldt gewendet? Es ist die Not, durch mangelhafte Situationen in denen zu wenig Mannigfaltigkeit vorherrscht, keine Anlässe für Bildung zu haben, die sich hier wendet. Durch eine Auseinandersetzung mit Fremdheit und Andersheit soll die Not der unzureichenden Anlässe für Bildung im immer Selbigen gewendet werden.

Neben zahlreichen Anschlussmöglichkeiten, die sich aus der in dieser Arbeit erörterten Fragestellung ergeben, scheint die Auseinandersetzung mit korporaler Performanz besonders interessant in Hinblick auf Humboldts Konzeption von Bildung und der darin impliziten Betonung von Andersheit und Fremdheit. Es scheint, als würden sich in der gegenseitigen Befragung mehrere Fragen ergeben, deren Reflexion ausschlagreich sein könnte: So kann die Befragung von Alltäglichem auf eine Weise, welche diese Alltäglichkeit in Frage stellt, als eine Verwirklichung des Humboldtschen Gedankens gesehen werden, auf die Art der Herangehensweise zu achten. Im Gegenzug könnte untersucht werden, welche Bedeutung sich aus einer derartigen Betrachtung des Körpers ergeben würde für ein Verstehen des Menschen und Prozesse und Potentiale von Bildung.

VIII. Literaturverzeichnis

Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Benner, Dietrich (1995): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.- Juventa: Weinheim, München.

Benner, Dietrich (1999): „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung.- In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 45, Heft 3, S. 315-327.

Benner, Dietrich; Brüggem, Friedhelm (2004): Bildsamkeit/Bildung.- In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik.- Beltz: Weinheim, Basel, S. 174-215.

Bittner, Günther (2011): Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts.- Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.

Blankertz, Herwig (1992): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart.- Büchse der Pandora: Wetzlar.

Borsche, Tilman (1990): Wilhelm von Humboldt.- Beck: München.

Böhler, Arno; Herzog, Christian; Pechriggl, Alice (2013): Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes.- transcript: Bielefeld.

Böhm, Winfried (2005a): Aufklärung.- In: Ders. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik.- Alfred Kröner Verlag: Stuttgart, S. 43-44.

Böhm, Winfried (2005b): Humanismus, humanistische Bildung.- In: Ders. (Hrsg.): Wörterbuch der Pädagogik.- Alfred Kröner Verlag: Stuttgart, S. 297-298.

Breinbauer, Ines Maria (2010): Die Konstitution der Disziplin als Faktum und als Problem.- In: Pädagogische Rundschau, Jg. 64, Heft 6, S. 629-641.

Buck, Günther (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre.- Wilhelm Fink: München.

Campe, Joachim Heinrich (1779): Ueber Empfindsamkeit und Empfindelei in pädagogischer Hinsicht.- Heroldsche Buchhandlung: Hamburg.

Comenius, Johann Amos (2007): Große Didaktik.- Klett-Cotta: Stuttgart.

Danner, Helmut (1998): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik.- Ernst Reinhardt Verlag: München.

Dörpinghaus, Andreas; Poenitsch, Andreas; Wigger, Lothar (2006): Einführung in die Theorie der Bildung.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Endress, Martin (2003): Verstehen des Fremden vom Anderen her. Zu Bernhard Waldenfels' phänomenologischen Sondierungen.- In: Soziologische Revue, Jg. 26, Heft 1, S. 3-15.

Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.- Mohr: Tübingen.

Geier, Manfred (2010): Die Brüder Humboldt. Eine Biographie.- Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

Grafton, Anthony (1981): Wilhelm von Humboldt.- In: The American Scholar, Vol. 50, No. 3 (Summer 1981), S. 371-381.

Granzer, Susanne Valerie (2013): Poröse Körper. Ein Blick in Philosophy On Stage #3.- In: Böhler, Arno; Herzog, Christian; Pechriggl, Alice (Hrsg.): Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes.- transcript: Bielefeld, S. 243-250.

Humboldt, Alexander von (2009a): Auszüge aus einigen Briefen.- In: Lubrich, Oliver (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Das große Lesebuch.- Fischer, Frankfurt am Main, S. 61- 65.

Humboldt, Alexander von (2009b): Briefe des Herrn Alexander von Humboldt.- In: Lubrich, Oliver (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Das große Lesebuch.- Fischer, Frankfurt am Main, S. 27-41.

Humboldt, Alexander von (2009c): Mexicanische Alterthümer.- In: Lubrich, Oliver (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Das große Lesebuch.- Fischer, Frankfurt am Main, S. 190-195.

Humboldt, Alexander von (2009d): Petersburger Akademierede.- In: Lubrich, Oliver (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Das große Lesebuch.- Fischer, Frankfurt am Main, S. 171-198.

Humboldt, Alexander von (2009e): Über die Urvölker von Amerika.- In: Lubrich, Oliver (Hrsg.): Alexander von Humboldt. Das große Lesebuch.- Fischer, Frankfurt am Main, S. 42-60.

Humboldt, Wilhelm von (1903a): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 97-254.

Humboldt, Wilhelm von (1903b): Plan einer vergleichenden Anthropologie.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 377-410.

Humboldt, Wilhelm von (1903c): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 282-287.

Humboldt, Wilhelm von (1903d): Über das Studium des Altertums und des griechischen insbesondere.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 255-281.

Humboldt, Wilhelm von (1903e): Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 86-96.

Humboldt, Wilhelm von (1903f): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin.- In: Gebhardt, Bruno (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band X, S. 250-260.

Humboldt, Wilhelm von (1903g): Über die männliche und weibliche Form.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 335-369.

Humboldt, Wilhelm von (1903h): Über Religion.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band I, S. 45-76.

Humboldt, Wilhelm von (1904a): Das achtzehnte Jahrhundert.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band II, S. 1-112.

Humboldt, Wilhelm von (1904b): Der Montserrat bei Barcelona.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band III, S. 30-59.

Humboldt, Wilhelm von (1904c): Über den Geist der Menschheit.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band II, S. 324-334.

Humboldt, Wilhelm von (1905): Über den Nationalcharakter der Sprachen. Bruchstück.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band IV, S. 420-435.

Humboldt, Wilhelm von (1907): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band VII,1, S. 1-344.

Humboldt, Wilhelm von (1908a): Über den Charakter der Griechen, die idealische und historische Ansicht desselben.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band VII,2, S. 609-618.

Humboldt, Wilhelm von (1908b): Über Denken und Sprechen.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band VII,2, S. 581-583.

Humboldt, Wilhelm von (1916a): Materialien. Erster Band. 1797. 1798.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band XIV, S. 359-644.

Humboldt, Wilhelm von (1916b): Tagebuch der Reise nach Paris und der Schweiz 1789.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band XIV, S. 76-236.

Humboldt, Wilhelm von (1916c): Tagebuchnotizen von 1794.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band XIV, S. 237-257.

Humboldt, Wilhelm von (1920a): Der königsberger und der litauische Schulplan.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band XIII, S. 259-282.

Humboldt, Wilhelm von (1920b): Die Vasken oder Bemerkungen auf einer Reise durch Biscaya und das französische Basquenland im Frühling des Jahrs 1801.- In: Leitzmann, Albert (Hrsg.): Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften.- Behr: Berlin, Königlich Preussische Akademie der Wissenschaften, Band XIII, S. 1-196.

Husserl, Edmund (2012): Cartesianische Meditationen.- Felix Meiner: Hamburg.

Kawohl, Irmgard (1969): Wilhelm von Humboldt in der Kritik des 20. Jahrhunderts.- Henn: Ratingen.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne.- Wilhelm Fink: München.

Koller, Hans-Christoph (2006): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung.- Kohlhammer: Stuttgart.

Koller, Hans-Christoph (2009): Der klassische Bildungsbegriff und seine Bedeutung für die Bildungsforschung.- In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich?.- Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 34-51.

Liebau, Eckart (2002): Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin.- In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 78, Heft 3, S. 293-299.

Lippitz, Wilfried (2008): Bildung und Alterität.- In: Mertens, Gerhard; et. al. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band I.- Ferdinand Schöningh: Paderborn, S. 273-288.

Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (1996): Alterität, Pluralität, Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik.- Academia Verlag: Sankt Augustin.

Mattig, Ruprecht (2012): Wilhelm von Humboldts „Die Vasken“. Anmerkungen zu Theorie, Methode und Ergebnissen eines Klassikers kulturalanthropologischer Bildungsforschung.- In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 15, Heft 4, S. 807-827.

Mattson, Philip (1980a): Verzeichnis des Briefwechsels Wilhelm von Humboldts. Band I.- Wilhelm-von-Humboldt-Briefarchiv: Heidelberg.

Mattson, Philip (1980b): Verzeichnis des Briefwechsels Wilhelm von Humboldts. Band II.- Wilhelm-von-Humboldt-Briefarchiv: Heidelberg.

Meinhardt, Helmut (1971): Andersheit, Anderssein.- In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band I.- Schwabe & Co: Basel, S. 297-300.

Menze, Clemens (1965): Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen.- Henn: Ratingen.

Menze, Clemens (1978): Unvergänglichkeit und Bildung.- In: Pleines, Jürgen-Eckhardt (Hrsg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen.- Herder: Freiburg, S. 195-203.

Nipkow, Karl-Ernst (1961): Die Individualität als pädagogisches Problem bei Pestalozzi, Humboldt und Schleiermacher.- Julius Beltz: Weinheim.

Prüwer, Tobias (2009): Humboldt reloaded. Kritische Bildungstheorie heute.- Tectum: Marburg.

Rittelmeyer, Christian; Parmentier, Michael (2007): Einführung in die pädagogische Hermeneutik.- Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Ruhloff, Jörg (2004): Humanismus, humanistische Bildung.- In: Benner, Dietrich; Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik.- Beltz: Weinheim, Basel, S. 443-454.

Schäfer, Alfred (2009a): Bildende Fremdheit.- In: Wigger, Lothar (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich?.- Julius Klinkhardt Verlag: Bad Heilbrunn, S. 185-200.

Schäfer, Alfred (2009b): Die Erfindung des Pädagogischen.- Ferdinand Schöningh: Paderborn.

Seiffert, Helmut (1992): Einführung in die Hermeneutik. Die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften.- Francke Verlag: Tübingen.

Sorkin, David (1983): Wilhelm von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810.- In: Journal of the History of Ideas, Vol. 44, No. 1, S. 55-73.

Sweet, Paul R. (1973): Young Wilhelm von Humboldt's Writings (1789-93) reconsidered.- In: Journal of the History of Ideas, Vol. 34, No. 3, S. 469-482.

Theunissen, Michael (1971): der Andere.- In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band I.- Schwabe & Co: Basel, S. 296-297.

Vallentin, Rudolf (1999): Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Erziehungskonzept. Eine politisch motivierte Gegenposition zum Utilitarismus der Aufklärungspädagogik.- Hampp: München, Mering.

Vetter, Helmuth (2004): Anderer.- In: Ders. (Hrsg.): Wörterbuch der phänomenologischen Begriffe.- Felix Meiner Verlag: Hamburg, S. 21-26.

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I.- Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Waldenfels, Bernhard (1998): Grenzen der Normalisierung. Studien zur Phänomenologie des Fremden II.- Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Waldenfels, Bernhard (1999): Der Anspruch des Fremden.- In: Breuninger, Renate (Hrsg.): Andersheit – Fremdheit – Toleranz.- Humboldt-Studienzentrum: Ulm, S. 31-51.

Waldenfels, Bernhard (2011): Das Fremde im Wettstreit der Disziplinen.- In: Gmainer-Pranzl, Franz; Schmidhuber, Martina (Hrsg.): Der Anspruch des Fremden als Ressource des Humanen.- Peter Lang: Frankfurt am Main, S. 11-24.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik.- transcript: Bielefeld.

IX. Anhänge

IX.1. Abstract

Wilhelm von Humboldt betont in zahlreichen seiner Schriften die Wichtigkeit von unter anderem Welt, Mannigfaltigkeit der Situationen und Sprache für die Möglichkeit von Bildung. Bei der Erörterung der Frage: „Wo findet sich in Wilhelm von Humboldts Konzeption von Bildung ‘Fremdheit’ respektive ‘Andersheit’ und wie ist die Notwendigkeit von ‘Fremdheit’ und/oder ‘Andersheit’ bei Humboldt zu begründen?“ soll auf die oben genannten Bedingungen von Bildung eingegangen werden und mit Hilfe einer an Gadamer orientierten Hermeneutik untersucht werden, ob sich darin Phänomene finden lassen, die im heutigen Sprachgebrauch, welcher aus phänomenologischer Perspektive mit Bernhard Waldenfels definiert wird, unter Fremdheit oder Andersheit verstehen lassen.

Dazu ist die Klärung von zwei vorangehenden Fragen notwendig: „Was versteht Humboldt unter Bildung?“ (Kapitel III) und „Wie sind nach Waldenfels Fremdheit und Andersheit zu definieren?“ (Kapitel IV) Nach Beantwortung dieser Fragen wird nach Fremdheit und Andersheit bei Humboldt gesucht, wobei dies in drei Schritten erfolgt: Zuerst soll in Bezug auf den gesamten Untersuchungskorpus nach den Termini gesucht werden. Daran anschließend folgt eine inhaltliche Analyse der Texte, in der zu erörtern ist, ob die bei Waldenfels beschriebenen Phänomene in Humboldts Texten mit anderen Bezeichnungen auffindbar sind und wo sie vom Waldenfels’schen Fremdheits- bzw. Andersheitsbegriff unterschieden sind. Die inhaltliche Analyse wird auf zwei Teile aufgeteilt: Zuerst erfolgt eine Hinwendung zu den bildungstheoretischen Schriften, daran anschließend rücken anthropologische und sprachwissenschaftliche Schriften, sowie Tagebucheinträge in den Fokus.

Abschließend wird aufgezeigt, dass sich sowohl Fremdheit, als auch Andersheit bei Humboldt auffinden lassen und es wird aufgezeigt, wie die Notwendigkeit von Fremdheit bzw. Andersheit für Humboldts Konzeption von Bildung begründet werden kann.

In numerous texts Wilhelm von Humboldt stresses the importance of world, manifoldness of situation and language for the possibility of *Bildung*. This article aims to answer the following question: “Where is the *alien* respectively the *other* to be found in Wilhelm von Humboldts conception of *Bildung* and how is the necessity of the alien and/or other justifiable in Humboldts thought?” The above mentioned terms for *Bildung* are going to be interrogated in order to clarify whether in these conditions phenomena can be found that are currently

indicated by using notions such as the “alien” or the “other”. The hermeneutics of Gadamer are going to provide the methodical framework. The approach in defining the other and the alien is to look at the phenomenological perspective on the terms of Bernhard Waldenfels so as to illustrate the contemporary understanding of them. Therefor two questions need to be resolved: “What is Humboldt’s understanding of *Bildung*?” (Chapter III) and “How can the alien and the other be defined following Waldenfels?” (Chapter IV) Subsequently, the alien and the other in Humboldt’s texts are going to be exposed in a threefold way: At first, the whole research-corpus is going to be analyzed in search for the terms “alien” and “other”. Then the analysis will be continued with regards to content: I argue that the phenomena described by Waldenfels can be found in Humboldt’s texts with differing notations. But the understanding of Waldenfels and Humboldt regarding the terms also contradicts each other or is at least not compatible with one another in some cases. The analysis with regards to content is going to be split up in two parts: On the one hand, the texts showing an theoretical approach to *Bildung* are going to be examined, whereas on the other hand the anthropological and linguistic texts will be focused alike as entries in diaries. I close by concluding that the alien as well as the other is to be found in Humboldt’s texts and provide an analysis of how the necessity of the alien and/or the other can be justified in Humboldt’s conception of *Bildung*.

IX.2. Lebenslauf

BILDUNGSWEG

September – Dezember 2014	Auslandssemester im Zuge des Philosophie-Studiums, King's College London (Faculty of Arts & Humanities) Schwerpunkte: Ästhetik, Indische Philosophie, Mittelalterliche Philosophie Zusatzkurse: Pronunciation Skills, Academic Argument and Writing Critically, Maintaining An Appropriate Academic Style
seit Oktober 2013	MA-Studium der Philosophie , Universität Wien (Fakultät für Philosophie & Bildungswissenschaft) Schwerpunkte: Ethik/Angewandte Ethik, Politische Philosophie, Sozialphilosophie & Ästhetik, Kulturphilosophie, Interkulturelle Philosophie/Philosophie in einer globalen Welt
seit März 2012	MA-Studium der Bildungswissenschaft , Universität Wien (Fakultät für Philosophie & Bildungswissenschaft; Leistungsstipendium für die Periode 1.10.12-30.9.13) Schwerpunkt: Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation
Oktober 2009 – September 2013	BA-Studium der Philosophie , Universität Wien; mit Auszeichnung abgeschlossen (Fakultät für Philosophie & Bildungswissenschaft; Leistungs- stipendien für die Perioden 1.10.09-30.9.10 & 1.10.11-30.9.12)
Oktober 2008 – Jänner 2012	BA-Studium der Bildungswissenschaft , Universität Wien (Fakultät für Philosophie & Bildungswissenschaft; Leistungs- stipendien für die Perioden 1.10.08-30.9.09 & 1.10.10-30.9.11)
Oktober 2008 – Juni 2009	BA-Studium der Vgl. Literaturwissenschaft, Universität Wien
2000 – 2008	BG/BRG Ramsauerstraße mit Schultyp Bell'arti , Linz Matura mit ausgezeichnetem Erfolg, FBA in Mathematik
1996 – 2000	Volksschule 21, Linz

BERUFSERFAHRUNG & AUßERUNIVERSITÄRES ENGAGEMENT

Juli 2014	Ferialpraktikum Arbeitgeber: Gerhard Schlesinger Steuerberatungs GmbH Aufgabenbereich: Erarbeitung der Inhalte für Firmen-Homepage, Vorschlag-Ausarbeitung für Homepage-Design, Ausarbeitung von Inhalt und Design für die Weihnachtspost-Aussendungen und deren Erstellung, Erstellung Einladung für Firmenfeier, Datenverwaltung, Digitalisierung und Systematisierung von Kundendaten, Archivierung und Systematisierung elektronischer Unterlagen, div. organisatorische Tätigkeiten
-----------	--

Oktober 2013 – Februar 2014	Tutorin für ein Seminar (zum Thema: Entstehung und Wandel von Bildungstheorien - Erziehung - Macht – Demokratie; Leiter: Mag. Severin Sales Rödel) Arbeitgeber: Universität Wien Aufgabenbereich: organisatorische Unterstützung des Lehrenden, Unterstützung der Studierenden
Februar 2013	Studienreise nach Brüssel (im Rahmen des GAP-Lehrgangs) Besichtigung: Rat, Kommission und Parlament der Europäischen Union; ständige Vertretung Österreichs, Verbindungsbüro der Stadt Wien; Gespräche mit diversen VertreterInnen (u.a.: Othmar Karas (EP), Terkel Peterse (EEAS), Marc F. Watts (Direktor Luther Pendragon), u.v.m.)
Oktober 2012 – Juni 2013	GAP-Praxislehrgang Veranstalter: Akademisches Forum für Außenpolitik, Hochschulliga der Vereinten Nationen Ziel des Lehrganges ist es, die Kommunikation zwischen erfahrenen Persönlichkeiten unterschiedlicher Bereiche und der jüngeren Generation zu stärken und letztere zu gesellschaftlichem Engagement zu motivieren. Im Zuge des Lehrgangs erfolgte die Publikation eines Artikels im „GAP-Journal 2012/13“.
Jänner 2010 – August 2012	Organisatorin des PLATON JUGENDFORUMS Veranstalter: ECHA-Österreich & Universität Salzburg Aufgabenbereich: Erstellung eines Sponsoring-Dossiers, Sponsoren-Akquirierung, Erstellung und Durchführung von Ausschreibungen, Datenbank-Wartung, Beantwortung von telefonischen und elektronischen Anfragen, Auswahl der TeilnehmerInnen, Dokumentation vor, während und nach der Forumswoche
Juli 2012	Workshopleiterin am PLATON JUGENDFORUM Veranstalter: ECHA-Österreich & Universität Salzburg Aufgabenbereich: Leitung eines Workshops zum Thema Menschenrechte – Betreuung von Jugendlichen, die sich - mit besonderem Fokus auf die inhärente Werte- & Wissensdimension, bzw. aus einem europäischen Blickwinkel - mit einem Dilemma auseinandergesetzt haben
Mai 2012	Teilnahme am Kongress „Kultur der Anerkennung“
November 2011 - Juni 2014	Spielwarenverkäuferin (geringfügige Beschäftigung) Arbeitgeber: Spielwaren Köberl Aufgabenbereich: Kundenberatung, organisatorische Tätigkeiten, Lagerverwaltung, Schaufenstergestaltung, Kassabetreuung
August 2010 + 2011	Betreuerin am PLATON JUGENDFORUM Veranstalter: ECHA-Österreich & Universität Salzburg Aufgabenbereich: Betreuung der Jugendlichen, mediale Dokumentation der Woche, Gestaltung und Betreuung des Freizeitprogramms
2010 – 2011	Teilnahme am Forschungsprojekt „Tool Kit Participation in Adult Education“, Österreich & Griechenland

Veranstalter: EU (Grundtvig Learning Partnership Project), beteiligte Partnerländer: Österreich, Deutschland, Frankreich, Griechenland
 Aufgabenbereich: Interviewführung mit Teilnehmenden von Work-camps, Austausch über Methoden in der Erwachsenen-erziehung (vorgestellte Methode: VaKE), Besichtigung von Erwachsenen-erziehungsprogrammen in Athen und Pentalofo (Griechenland)

- August 2011 Teilnahme an den Salzburger Hochschulwochen („Sicher unsicher“)
- Februar – Juni 2011 **Tutorin** für ein Proseminar (zum Thema: Bildungswissenschaftliches Arbeiten in Theorie und Praxis – unter besonderer Bezugnahme auf das kritische Verhältnis von Denken und Handeln in der Pädagogik; Leiter: Roman Graf)
 Arbeitgeber: Universität Wien
 Aufgabenbereich: Betreuung und Unterstützung der Studierenden, Korrekturvorschläge für Übungen und Arbeiten, Betreuung der Online-Plattform
- Jänner – Juni 2008 unentgeltliche Bibliotheksarbeit
 Arbeitgeber: Dombücherei Linz
 Aufgabenbereich: digitale Erfassung der Bestände, Kundenbetreuung

WEITERE DIENSTVERHÄLTNISSE

Modeberaterin (X-Act Fashion, Neubaugasse Wien; Aufgabenbereich: Kundenberatung, Lagerverwaltung, Kassabetreuung); *Kellnerin* (Mise en place, Wien), *Klavierlehrerin*, *Ferialjob* in den Sommermonaten 2003-2010 (Gerhard Schlesinger Steuerberatungs GmbH; Aufgabenbereich: organisatorische Tätigkeiten, Datenverwaltung, Digitalisierung und Systematisierung von Kundendaten)

WEITERE REFERENZEN

- 2005 – 2009 Teilnahme am PLATON JUGENDFORUM (Salzburg)
- 2008 Teilnahme am Workshop „Literatur im Salzkammergut“ (Oberösterreich)
- 2003 – 2004 Teilnahme an den Sommerakademien der Stiftung Talente (Oberösterreich)
- 2006 Teilnahme am EU-Trainingskurs „Organisieren von Jugendtreffen“ (Salzburg)
- 2004 Sprachaufenthalt in Exmouth (England)
- 2000 – 2008 diverse schulische Talentförderungsprogramme, wie z.B. „individuelle Talentförderung“ (Oberösterreich)

PERSÖNLICHE FÄHIGKEITEN UND FERTIGKEITEN

Fremdsprachen	Englisch: C1 Französisch: B2
EDV-Kenntnisse	Microsoft-Office Kenntnisse
Führerschein	B

Wien, November 2014