

## Die Arbeit am Ausdruck: Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung

Park, Anna

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:  
transcript Verlag

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Park, A. (2022). *Die Arbeit am Ausdruck: Zur ästhetischen Dimension von Bildung. Eine artikulationstheoretische Annäherung*. (Pädagogik). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839460344>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Anna Park

# DIE ARBEIT AM AUSDRUCK

Zur ästhetischen  
Dimension von Bildung.  
Eine artikulationstheoretische  
Annäherung

**[transcript]** Pädagogik

Anna Park  
Die Arbeit am Ausdruck

*In Erinnerung an Verena, Walo & Nitsch*

**Anna Park** (Dr. phil.), geb. 1983, lehrt und forscht an der Universität Zürich am Institut für Erziehungswissenschaft im Bereich Allgemeine Pädagogik, Bildungstheorie und pädagogische Anthropologie. Weitere Schwerpunkte sind die kulturgeschichtliche Analyse des Prinzips »Mütterlichkeit« sowie ästhetische Praxis und Urteilsbildung.

Anna Park

## **Die Arbeit am Ausdruck**

Zur ästhetischen Dimension von Bildung.

Eine artikulationstheoretische Annäherung

**[transcript]**

Die Open-Access-Ausgabe wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Dank: Prof. Dr. Roland Reichenbach für die unzähligen Gespräche und Dr. Mario Schärli für das kritische Lesen.

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

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



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird. (Lizenz-Text:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

### **Erschienen 2022 im transcript Verlag, Bielefeld**

© Anna Park

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-6034-0

PDF-ISBN 978-3-8394-6034-4

EPUB-ISBN 978-3-7328-6034-0

<https://doi.org/10.14361/9783839460344>

Buchreihen-ISSN: 2703-1047

Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter [www.transcript-verlag.de/vorschau-download](http://www.transcript-verlag.de/vorschau-download)

# Inhalt

---

<b>Einleitung</b> .....	11
<b>1. Bildungsideen im zeitgenössischen Diskurs – drei Problematisierungen</b> .....	19
1.1 Bildung als Transformation? (Hans-Christoph Koller) .....	20
1.1.1 Transformation: Ein angemessenes Verständnis des Bildungsprozesses? .....	24
1.1.2 Kollers Selbstkritik .....	27
1.1.3 Lücken und Fragen .....	29
1.1.4 Die Bedeutung des Prinzips der Selbsttätigkeit .....	30
1.1.5 Die Bedeutung und Schwierigkeit des Verstehens von Welt- und Selbstverhältnissen .....	32
1.2 Den Bildungsbegriff klar definieren? (Krassimir Stojanov) .....	34
1.2.1 Ein »essentially contested concept« .....	35
1.2.2 Bildung versus Erziehung, Sozialisation und Lernen .....	37
1.2.3 Bildung als Selbsttransformation .....	39
1.2.4 Ein logozentrisches Verständnis von »bildenden Erfahrungen« .....	41
1.2.5 Bemerkungen zum Konzept der Selbsttransformation .....	42
1.3 Die Beschwörung des Unverfügbaren .....	46
1.3.1 Das Paradigma der kategorialen Unverfügbarkeit .....	47
1.3.2 Grenzen der Autonomie (Alfred Schäfer) .....	48
1.3.3 Erkenntniskritik und Selbstkritik .....	51
1.3.4 Kritik I: Autonomiepädagogik .....	52
1.3.5 Kritik II: Bildung und Erfahrung .....	55
1.3.6 Verabsolutierung der Grenzen der Erfahrung? .....	59
1.4 Resümee und Zwischenbilanz .....	63
<b>2. Ekphrasis – die bildliche Beschreibung</b> .....	69
2.1 Vorbemerkungen .....	69
2.2 Zum Begriff und Verständnis der Ekphrasis .....	72
2.3 Enargeia und die evidentielle Praxis des lebendig Präsentierenden .....	77
2.4 Zur bildungstheoretischen Relevanz der Ekphrasis .....	82
2.5 Das Prinzip der Enargeia bei Wilhelm von Humboldt .....	87

<b>3. Zur Anthropologie des Ausdrucks</b> .....	95
3.1 Exzentrische Positionalität (Helmuth Plessner) .....	96
3.1.1 Philosophiegeschichtliche Bemerkungen .....	98
3.1.2 Doppelcharakter, Grenze und Positionalität .....	101
3.1.3 Die »Gesetze« der exzentrischen Positionalität .....	104
3.1.4 »Ausdrücklichkeit«: Exzentrizität und Strukturformeln .....	114
3.2 Exzentrische Positionalität in bildungstheoretischer Hinsicht .....	116
3.2.1 Ausdrücklichkeit und Reflexivität .....	119
3.3 Anthropologie der Artikulation (Matthias Jung) .....	121
3.3.1 Die Denkfigur der Artikulation .....	123
3.3.2 Artikulation und Reflexion: Sprachverständnis und Sprachkritik .....	126
3.4 Exzentrizität und die Verbindlichkeit des Unergründlichen (Volker Schürmann) .....	135
3.4.1 Hermeneutisches Sprechen .....	135
3.4.2 Das Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen .....	142
<b>4. Expressives Zeigen und Artikulation</b> .....	151
4.1 Der Mensch als Ausdruckswesen .....	152
4.2 Typen von Zeigegesten .....	153
4.2.1 Zeigen und Greifen .....	154
4.2.2 Deiktische und ikonische Gesten – Zeigen und Darstellen .....	156
4.3 Was sich im expressiven Zeigen zeigt .....	159
4.4 Diskursive und präsentative Formen der Artikulation .....	163
4.5 Resümee und Ausblick .....	166
<b>5. Die bildungstheoretische Bedeutung des Beschreibens</b> .....	169
5.1 Otto Friedrich Bollnows hermeneutische Philosophie der Erkenntnis .....	169
5.1.1 Das »Doppelgesicht der Wahrheit« .....	171
5.1.2 Versuch über das Beschreiben (O. F. Bollnow, 1989) .....	175
5.2 Hermeneutische Logik (Georg Misch) .....	181
5.2.1 Philosophiegeschichtliche Bemerkungen .....	182
5.2.2 Die Logik auf dem Boden der Lebensphilosophie .....	185
5.2.3 »Lebensphilosophie und Phänomenologie«: Erweiterung des Logos .....	187
5.2.4 Leben in der Ausdruckswelt .....	191
5.2.5 Die Lehre vom evozierenden Ausdruck .....	197
5.2.6 Zur kritischen Verortung der Leistung Georg Mischs .....	200
5.3 Bildung und Beschreibung – Bollnows Beitrag .....	203
<b>6. »Subtilere Sprachen«</b> .....	207
6.1 Die Handlungsmacht des Bildungssubjekts .....	207
6.1.1 Herrschaftsmacht und Handlungsmacht .....	209
6.1.2 Reflexive Subjektivität und individuelle Handlungsmacht .....	212



6.2	Die Erweiterung des Ausdrucksvermögens: »Subtilere Sprachen« (Charles Taylor).....	217
6.3	Die Beschreibung der Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz .....	222
6.3.1	Artikulation und expressive Differenz .....	225
6.3.2	Artikulation: Kriterien der Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz .....	229
	<b>Schlussbemerkung</b> .....	235
	<b>Literatur</b> .....	237



*»When I was very young, my mother took me for walks in Humboldt Park, along the edge of the Prairie River. I have vague memories, like impressions on glass plates, of an old boathouse, a circular band shell, an arched stone bridge. The narrows of the river emptied into a wide lagoon and I saw upon its surface a singular miracle. A long curving neck rose from a dress of white plumage.*

*Swan, my mother said, sensing my excitement. It pattered the bright water, flapping its great wings, and lifted into the sky.*

*The word alone hardly attested to its magnificence nor conveyed the emotion it produced. The sight of it generated an urge I had no words for, a desire to speak of the swan, to say something of its whiteness, the explosive nature of its movement, and the slow beating of its wings.*

*The swan became one with the sky. I struggled to find words to describe my own sense of it.*

*Swan, I repeated, not entirely satisfied, and I felt a twinge, a curious yearning, imperceptible to passersby, my mother, the trees, or the clouds.«*

*Patti Smith*



# Einleitung

---

Die thematischen Anfänge der vorliegenden Dissertationsschrift liegen Jahre zurück. Im Rahmen des Projekts »Shaping the Future – Das Bild als Generator von Innovation« übernahm das Forschungs- und Studienzentrum Pädagogik Basel den Auftrag der empirischen Erhebung von Bildkompetenz (Park & Reichenbach 2012).<sup>1</sup> Aufgrund meiner Studienfachkombination Pädagogik und Kunstgeschichte war ich dezidiert an bildtheoretischen und bildungstheoretischen Fragen interessiert und nahm daher die Möglichkeit gerne wahr, am Teilprojekt »Bildkompetenz« unter der Leitung von Prof. Roland Reichenbach mitzuarbeiten. Die Recherche zeigte bald, dass Bildkompetenz kein eindeutiges Konzept darstellt und, wie die Begrifflichkeit vielleicht erwarten liesse, auch kaum theoretisch erprobte Modelle zur Erhebung derselben vorliegen. Vielmehr wurde deutlich, dass es sich um eine pragmatische Begriffsschöpfung vornehmlich aus dem Feld der Kunstpädagogik handelt, die damit der allgemeinen Forderung nach kompetenzorientierten Bildungsstandards strategisch zu begegnen versucht, wohl auch, da sie ihre Marginalisierung im Fächerkanon fürchtet. Man erhofft sich eine möglichst überzeugende Bestimmung dieser Kompetenz mit dem Ziel, empirisch behandelbare sowie pädagogisch umsetzbare Teilkompetenzen zu postulieren, um diese systematisch in curriculare Vorgaben einzubetten. Dass gerade »Bildkompetenz« (und nicht etwa »Kreativitätskompetenz«) interessiert, kann als Ausdruck der Konjunktur des gegenwärtigen Bilddiskurses verstanden werden. Das verstärkte und von vielen

---

1 Das Gesamtprojekt (01.10.2010 bis 30.09.2012) wurde geleitet von Prof. Dr. Nicolaj van der Meulen (FHNW). Die weiteren Mitglieder des Forschungsteams bzw. der Teilprojekte waren: Dr. Sc. Doris Agotai (FHNW), Joël Samuel Beljean (FHNW), Prof. Dr. Rolf Dornberger (FHNW), Prof. Mario Doulis (FHNW), Darjan Hil (FHNW), Benedikt Jäggi Schenker (FHNW), Anna Park (Universität Basel), Prof. Dr. Roland Reichenbach (Universität Basel) & Prof. Michael Renner (FHNW).

Die strategische Initiative »shaping the future« fragte nach dem Stellenwert von Bildern bei der Entwicklung, Innovation und Kommunikation in den angewandten Wissenschaften: »Welche Bedeutung haben Bilder/Visualisierungen im Forschungs- und Entwicklungsprozess? Wie können Visualisierungen Aushandlungsprozesse unterstützen? Welche Kompetenzen setzt der Umgang mit Bildern (Visualisierungen) voraus?« (vgl. <https://irf.fhnw.ch/handle/11654/32365>).

Fächern geteilte Interesse am Bild wird heute als Paradigmenwechsel verhandelt, der mit den Bezeichnungen *Iconic Turn* und *Pictorial Turn* bekannte, wenn vielleicht auch nicht immer verstandene Formeln gefunden hat. Horst Bredekamp sieht darin dem Umstand Rechnung getragen, dass dem Bild seit dem letzten Viertel des 20. Jahrhunderts in der westlichen Kultur erstmals eine dominante kulturelle und philosophische Relevanz zugestanden worden ist (vgl. Bredekamp 2011, S. 74).

Die manchmal synonym verwendeten Schlagwörter *Iconic Turn* und *Pictorial Turn* stehen für die Aktualität und Dringlichkeit der Bildthematik. Ist auf diese Weise von einer *Bildwende* die Rede, dienen die beiden »Turns« als Redefiguren etwa dazu, die Zunahme von Bildern, meist als massenmediale »Bilderflut«, zu bezeichnen. Der *Iconic Turn* und der *Pictorial Turn* sind aber mehr als rhetorische Blüten. Sie stellen wesentliche, im Grunde unumgängliche Elemente der bildtheoretischen Reflexion innerhalb des Bildwissenschaftsdiskurses dar. Tatsächlich stehen diese Begriffe für Positionen, die beide auf eindeutige Weise einem Autor zugewiesen werden können. Mit ihnen haben Gottfried Boehm und W. J. Tom Mitchell erläutert, wie sie eine sich in Veränderung befindliche »Bildpräsenz« als »Wende« verstehen. Ihr jeweiliges Verständnis des Phänomens diskutieren sie *bildtheoretisch*. Damit sind sie Begründer und Vertreter eines Diskurses, der sich mit Berufung auf den *Iconic Turn* (Boehm) bzw. den *Pictorial Turn* (Mitchell) spätestens seit den 1990er Jahren wirkmächtig zum sogenannten Bildwissenschaftsdiskurs ausgebildet hat. Boehm wie auch Mitchell plädieren dafür, den Bildern eine ihrer Komplexität angemessene theoretische Beschreibung und reflexive Praxis zur Seite zu stellen. Durch das Studium der Kunstgeschichte in Basel bei Gottfried Boehm war ich mit diesem Diskurs vertraut und es schien mir sinnvoll, mich für Fragen des Umgangs mit Bildern an dieser disziplinären Perspektive zu orientieren. Dabei erkannte ich zunehmend die Nähe zwischen bildtheoretischen und bildungsphilosophischen bzw. -theoretischen Fragestellungen.

Die Trias Produktion, Reflexion und Rezeption im Umgang mit Bildern hat im Bildkompetenzdiskurs eine gewisse Popularität gewonnen (Niehoff 2005, S. 104f.). *Bildungstheoretisch* interessiert hierbei besonders die Frage der Reflexion und Rezeption, d.h. der (Entwicklung und Förderung der) Urteilskompetenz. Die Klärung des Zusammenhangs von Sehen und Verstehen erweist sich dabei als fundamentale Aufgabe, zumal es sich bei der Rezeption von Bildern um ein besonderes Sehen handeln könnte. Dieser Zusammenhang ist bisher nicht nur weitgehend ungeklärt, sondern auch mit grundlegenden anthropologischen und erkenntnistheoretischen Fragen verbunden. Insbesondere letztere betreffen das Verhältnis von Anschauung und Begriff. Menschliches Sehen ist ein besonderes Sehen, da es immer schon als Wahrnehmung, nie aber als neutrale Empfindung zu verstehen ist. Es ereignet sich an der begrifflich unbestimmten Stelle, an welcher die *Arbeit an einem Logos der Sinne* beginnt, d.h. dort, wo sinnliches Verstehen und Deuten ihren Anfang finden.

Die Fähigkeit des kritischen Urteilens und verstehenden Sehens sieht sich immer mit der Aufgabe konfrontiert, das bereits in der Wahrnehmung sinnhaft strukturierte mitteilbar machen zu müssen. Das kulturell erprobteste Artikulationsmedium hierfür ist die Sprache. Die Herausforderung des kompetenten Umgangs mit dem Bild besteht darin, das an sich »stumme« Bild, also ein ikonisches Symbolsystem, mit dem diskursiven Symbolsystem Sprache zu fassen. Für ein angemessenes Verständnis der Erfassung von Bildkompetenz erweist sich diese Herausforderung als die zentrale Problemstellung. Ein wesentliches Kriterium für den kompetenten Umgang mit Bildern kann daher im spezifischen Umgang mit diesem »Übersetzungsproblem« gesehen werden. Boehm bringt diesen Sachverhalt so zum Ausdruck:

»Spätestens im Bewusstsein und im Munde ihrer Betrachter wird der Sinn der Bilder auch sprachlich erprobt. Gleichwohl hängt alles daran, die Macht des Zeigens und deren Souveränität zu erkennen und ihre gewaltige Rolle in der Kultur zur Geltung zu bringen. Sie lässt sich auf Sagen niemals reduzieren, und gerade deshalb ist sie der eigentliche, der sinnerzeugende Überschuss, der in Bildern wirksam wird. Er macht aus dem materiellen Sachverhalt etwas Sinnhaftes und bringt den Dialog mit dem Auge in Gang, in dem das Bild zu seinen Möglichkeiten kommt.« (Boehm 2010, S. 14f.)

Die sprachliche Artikulation des Gesehenen und des Sehens ist in bedeutsamer Weise auch eine *soziale Praxis*, d.h. Austausch und Diskursivität gehören zum Konstrukt der Bildkompetenz, wie auch immer sie genauer gefasst werden soll. Entsprechend schreibt Boehm:

»Bilder adressieren sich, dank ihrer Frontalität, immer an zwei Augen. Sie rechnen mit dem einsamen Betrachter, der auch dann einsam bleibt, wenn er sich zuhause vor ihnen einfindet. [...] Das Remedium dagegen ist der gedankliche Austausch, das Gespräch vor Bildern, die Kommunikation des Wissens. Nicht um das Ikonische zu entkräften, auf Begriffe zu bringen. Im Gegenteil: Die rechten Fragen stärken und erhellen den kulturellen Kreislauf, der zwischen Bild und Auge nie zu Ende kommt und immer wieder anders beginnt.« (Boehm 2010, S. 18)

Eine Kultur des Sehens ist immer auch eine sozial geteilte Kultur, wiewohl es nur der Einzelne sein kann, der sie im Moment praktiziert.

Eine der ältesten bekannten Bildpraxen ist die »Ekphrasis«. Während darunter allgemein meist die literarische Beschreibung eines Werks der bildenden Kunst verstanden wird, ist die Ekphrasis besonders in der Intermedialitätsforschung zu einer eigenständigen Reflexionsfigur geworden. Unter Ekphrasis wird dann ein medialer Transfer zwischen verschiedenen darstellenden Künsten verstanden; Ekphrasis als intermediales Zitat wird dabei als Repräsentation zweiter Ordnung definiert. Erst in jüngerer Zeit, hauptsächlich in der kunstgeschichtlichen Forschung,

wird in diesem Zusammenhang der spezifische Bezug zur antiken Rhetorik vertieft reflektiert. Ekphrasis wird dort als eine besondere Form der Beschreibung verstanden, die sich durch ihre Anschaulichkeit auszeichnet, so als würde der Zuhörer in das Beschriebene vor Augen gestellt werden. Dabei konnte alles Mögliche Gegenstand einer Ekphrase sein, Werke der Kunst ebenso wie Personen, Ereignisse und Gegenstände.

Der Umstand, dass Ekphrasis als eine *progymnasmathe* Übung besonders in rhetorischen Schulbüchern behandelt wurde, veranlasste mich, Ekphrasis und die Frage des Beschreibens auf grundlegende Weise bildungstheoretisch zu reflektieren. Altphilologische Studien zur Ekphrasis eröffneten mir Einblicke in ein quasi vergessenes Wissen der Rhetorik, insbesondere dahingehend, dass jede intellektuelle Überzeugung letztlich nur dann bedeutsam wird, wenn sie mit einer subjektiven Gewissheit verbunden ist. »Subjektive Gewissheit« ist eine ästhetische Kategorie, d.h. sie entspringt einer sinnlichen Evidenzerfahrung. Ekphrasis als rhetorische Beschreibungspraxis weiss um die imaginative Kraft der bildlichen Beschreibung und um die Notwendigkeit der Evokation des Visuellen – insbesondere auch für *überzeugende* Argumentation. Mit dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis wurde die Rhetorik allerdings zunehmend »ästhetisiert«. Als »bloss« ästhetische Kategorie wird das rhetorische Wissen vorwiegend als überredungsstrategisch bedeutsam verstanden. Ernsthaftige Erkenntniskraft kann ihm daher kaum mehr zugesprochen werden. Ekphrasis als rhetorische »Schulübung« hat in der Geschichte der modernen Pädagogik dementsprechend keinen Niederschlag gefunden. Das erstaunt wenig, weil die institutionelle Bildungspraxis meist das jeweils vorherrschende Wissenschaftsparadigma repräsentiert bzw. sich diesem verpflichtet fühlt.

Vor dem erörterten Hintergrund sind das kritische Verstehen und die Urteilskompetenz als zentrale Aspekte einer Konzeption von Bildkompetenz vorzuschlagen. Bilder verstehen und beurteilen muss *geübt* werden und das Wesentliche des (Ein-)Übens von Urteilsbildung liegt in der Art und Weise der *Beschreibung* und *Befragung* des Gegenstandes selbst. Um die im Laufe der explorativen Studie (deren Aufbau hier nicht im Detail besprochen werden soll) erhobenen Beschreibungen unterscheiden und vergleichen zu können, wurde ein hypothetisches Analysemodell entwickelt (vgl. Reichenbach & Park 2012). Eine erste Dimension unterscheidet eine *Subjektorientierung* von einer *Objektorientierung* des in der Beschreibung Fokussierten. Die zweite Dimension unterscheidet in Anlehnung an Kants ästhetische Urteilskraft einen *befragenden* von einem *bestimmenden* Beschreibungsmodus. Setzt man diese beiden Dimensionen zueinander in Beziehung, dann lassen sich idealtypisch ein *subjektorientiert-befragender*, ein *subjektorientiert-bestimmender* sowie ein *objektorientiert-befragender* und ein *objektorientiert-bestimmender* Modus unterscheiden. Damit wurde eine qualitative Interpretation der Beschreibung, also die Charakterisierung von Beschreibungsstypen möglich. Hierbei sind vielfältige Bewegungen



innerhalb der Gesamtbeschreibung denkbar, also »Kombinationen« von Beschreibungstypen, die »beschreibungsintern« ineinander übergehen und sich durch eine innere Beweglichkeit auszeichnen. Solche Übergänge bezeichnen wir als »Oszillieren«. Wenn diese Beweglichkeit die Gesamtbeschreibung prägt und vielleicht sogar strukturiert, sprechen wir von einer »oszillierenden Beschreibung«. Bedeutsam für den Umgang mit Bildern ist aus dieser Perspektive die Oszillationsqualität der Beschreibung.

Wie sehr das Oszillieren-Können allerdings von der Sprachkompetenz abhängt, ist eine Frage, die es immer zu berücksichtigen gilt. Komplexe, d.h. zusammenhängende, oszillierende Beschreibungen, also z.B. solche, die zwischen subjektorientiert-befragend, objektorientiert-bestimmend, objektorientiert-befragend und subjektorientiert-bestimmend oszillieren, erfordern auch Fähigkeiten der sprachlichen Differenzierung. Zudem ist die differenzierte Reflexion über das in der Beschreibung Konstituierte wahrscheinlich notwendig, um die Kohärenz der oszillierenden Qualität und ihres Sinns aufrechtzuerhalten. Daher schlugen wir vor, im Elaborationsgrad des sprachlichen Ausdrucks ein quantitatives Kriterium zu sehen. Die Auswertung der Aussagen zeigte, dass sich mit dieser Heuristik unterschiedliche Umgangsweisen erkennen lassen und sich diese auf sinnvolle Weise vergleichen und differenzieren lassen. Bildkompetenz zeichnet sich, allgemein formuliert, durch eine Offenheit und Bereitschaft aus, sich dem Bild nicht einfach »hinzugeben«, sondern sich vielmehr oszillierend zwischen Empfindung und Wahrnehmung, Meinung und Begründung mit dem Gegenstand – wie man so leicht sagt – »auseinanderzusetzen«. Dies scheint ein vielschichtiger und zugleich auch nicht souveräner oder kontrollierbarer Prozess zu sein.

Über das vorläufige Ergebnis der Explorationsstudie hinaus drängte sich der Gedanke auf, ob der Umgang mit der ästhetischen Dimension, den wir mit den Polen *subjektorientiert* versus *objektorientiert* und *befragend* versus *bestimmend* auffassen und als Beschreibungspraxis differenzieren, nicht nur den Umgang mit Bildern (oder mit anderen Werken der bildenden Kunst) betrifft, sondern eine allgemeine Qualität menschlicher Selbst- und Weltverhältnisse zum Ausdruck bringt. Mich beschäftigte daher nach meinem Masterabschluss, nun in der Funktion als Assistentin am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft in Zürich (bei Prof. Dr. Roland Reichenbach), die Thematik des *Beschreibens* weiter. In dieser Zeit stiess ich auf den Beitrag »Versuch über das Beschreiben« (1987) von Otto F. Bollnow. Darin erprobt Bollnow den Gedanken, zwei grundlegend verschiedene Arten von Beschreibungen zu unterscheiden, nämlich einerseits (bekannte) Beschreibungen wie die wissenschaftlich-objektiven oder alltäglich-funktionalen und andererseits *artikulierende* oder *evozierende* Beschreibungen. Die letzteren machen das Beschriebene so sichtbar, dass es »getroffen« wird, eine spezifische Präsenz erhält, sodass sich eine Evidenzerfahrung einstellt, in welcher das Beschriebene auf eine neue, unerwartete Weise in Erscheinung tritt. Bollnow bezieht sich dabei auf seinen Lehrer

und Doktorvater Georg Misch und dessen Theorie des *evozierenden Sprechens* (Misch 1994), sodass Bollnows Alterswerk mit diesen Arbeiten nochmals eine neue Ausrichtung erhält. Die Bezeichnung »artikulierende« oder »evozierende« Beschreibung gibt dem in unserer Studie als *befragend* bezeichneten Modus in gewisser Weise rückwirkend einen theoretischen Halt. Zudem werden unter den Stichworten »Artikulation« und »Ausdruck« Verhältnisse von Leiblichkeit, Wahrnehmungserleben und Erfahrung in den Kulturwissenschaften und besonders in der philosophischen Anthropologie seit der Jahrtausendwende explizit *artikulations-* und *ausdruckstheoretisch* reflektiert. Die Denkfigur der Artikulation bietet sich dabei insbesondere für die Perspektivierung der personalen Sinnbildung, d.h. der subjektiven Selbsttätigkeit, an.<sup>2</sup>

Die Herausforderung dieses scheinbar generischen Prozesses, mit dem die Thematik meiner Dissertation ihre Kontur gewann, bestand darin, sehr unterschiedliche Diskurse und disziplinäre Felder zusammenzuführen und ihre Relevanz in bildungstheoretischer Hinsicht zum Ausdruck zu bringen. Die Entscheidung, die Problematisierung dreier zeitgenössischer Bildungsideen an den Anfang zu stellen, soll die Bedeutung und den Einsatz der artikulationstheoretischen Reflexion insgesamt deutlich machen. Sie betrifft zentrale bildungstheoretische Aspekte, die zwar allgemein bekannt sind und diskutiert werden, aber, so zeige ich im ersten Kapitel, häufig nicht hinreichend verstanden werden. Insbesondere die Struktur und Genese des »Selbst- und Weltverhältnisses« des Menschen sowie die Idee und Rolle der Selbsttätigkeit. Diese Auseinandersetzung mündet in die Frage, welche *konkreten* Praktiken den Entwicklungsgang von Bildungsprozessen im Vollzug plausibel vorstellbar machen.

Das zweite Kapitel ist der rhetorischen Figur der Ekphrasis gewidmet, an welcher der komplexe Zusammenhang von Imagination, Bild und Sprache für die Bedeutung der subjektiven Gewissheit im Erkenntnisprozess diskutiert wird.

Im dritten Kapitel wird das anthropologische Fundament dieser rhetoriktheoretischen Perspektive erarbeitet und die anthropologische Denkfigur der Artikulation ausgehend von der philosophischen Anthropologie Helmuth Plessners vorgestellt. Mit dem Prinzip der *Verbindlichkeit des Unergründlichen* wird ein sowohl in der Anthropologie (Plessner) als auch hermeneutischen Lebensphilosophie (Misch) diskutiertes, ethisch verstandenes Prinzip der expressiven (exzentrischen) hermeneutisch-produktiven Lebensform eingeführt.

Kapitel vier reflektiert die Phylogenese und Ontogenese der expressiven Zeigegeste. Dabei wird anhand des sogenannten *expressiven Zeigens* die Gleichursprüng-

---

2 Exemplarisch: Niklas, S. & Roussel, M. (Hg.) (2013). *Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff*. München: Wilhelm Fink. Schlette, M. & Jung, M. (2005). *Anthropologie der Artikulation: Begriffliche Grundlagen und Transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

lichkeit ästhetischer bzw. präsentativer Formen des Symbolisierens und diskursiver, d.h. begriffssprachlicher Symbolisierungsformen in ihrer Entstehung begründet.

Im fünften Kapitel wird auf der Grundlage der hermeneutischen Philosophie der Erkenntnis Otto Friedrich Bollnows und der hermeneutischen Logik Georg Mischs die bildungstheoretische Bedeutung des Beschreibens untersucht und hervorgehoben. Dabei spielt die Lehre vom »evozierenden Ausdruck« eine entscheidende Rolle. *Bildung als Arbeit am Ausdruck* wird mit Bollnow metaphorisch als *Ver-such des Beschreibens* verstanden.

Zentrale Kritikpunkte des zeitgenössischen Bildungsdiskurses, wie sie im ersten Kapitel erörtert werden, werden im sechsten und letzten Kapitel erneut aufgenommen, aber nun, um eine bildungstheoretische Position zu vertreten, welche Bildung als Artikulationsprozess versteht, in welchem der Mensch am Ausdruck dessen zu arbeiten hat, was als »expressive Differenz« verstanden werden kann. Vertreten wird die These, dass das Bemühen um Wahrnehmung und Artikulation wesentlich mit der Fähigkeit des Beschreibens, der Suche nach der geeigneten bzw. angemessenen Ausdrucksform für einen Erfahrungsgegenstand, zu tun hat. Dabei sind die Auslotung und Anerkennung der Grenzen der Möglichkeit angemessener Ausdrucksformen gerade Teil der artikulierten Beschreibung selbst. Was beschrieben werden kann, kann verstanden werden; Beschreibung und Verstehen sind intrinsisch verbunden. Verstehen ist aber auch auf Verständlichkeit und Verständnis angewiesen, d.h. zwei *soziale* Tugenden bzw. Bestrebungen. Das Ethos des Beschreibens besteht im Verbindlichnehmen des Unergründlichen und verweist auf die Prozessualität des Verstehens als die je eigene, unersetzliche Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz.



# 1. Bildungsideen im zeitgenössischen Diskurs – drei Problematisierungen

---

An drei zeitgenössisch bedeutsamen bildungstheoretischen Konzepten im deutschsprachigen Raum sei im Folgenden ein Problem vorgetragen, das als »artikulationstheoretische Lücke« im Bildungsdiskurs bezeichnet werden kann. Es geht dabei weniger darum, die drei Positionen im Einzelnen einer Kritik zu unterwerfen, als vielmehr darum, mit dieser problematisierenden Diskussion zu begründen, warum es fruchtbar sein könnte, Bildungstheorie auch aus genetischer Perspektive zu betrachten (vgl. Kapitel 4) und die anthropologischen und erkenntnistheoretischen Grundlagen einer solchen Betrachtungsweise (vgl. Kapitel 3 bis 5) zu explizieren. »Genetisch« betrachten soll hier so viel heißen wie: den *Prozess* der Bildung zu verstehen versuchen.

Die drei bildungstheoretischen Positionen werden anhand der Autoren und Autorinnen Hans-Christoph Koller (Perspektive 1), Krassimir Stojanov (Perspektive 2) und Alfred Schäfer sowie Christiane Thompson und Gabriele Weiss (Perspektive 3) erläutert. Die erste Perspektive betrifft das derzeit viel diskutierte *transformativische* Bildungsverständnis, die zweite kann als *argumentationstheoretisch orientiertes* Bildungsverständnis und die dritte als *paradoxales* oder *widerspruchstheoretisches* Bildungsverständnis bezeichnet werden. Ziel der Darstellung und Diskussion ist es, bedeutsame Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Perspektiven im Hinblick auf drei Gesichtspunkte hervorzuheben. Diese beziehen sich auf das jeweilige Modell des Bildungsprozesses (1), auf die anthropologischen Grundannahmen (2) und auf die Bedeutung der Sprache und des Ausdrucks von Erfahrung (3) (vgl. Kapitel 1.4).

- (1) Zur bildungstheoretischen Arbeit gehört es m.E., ein (mehr oder weniger konkretes) Modell des Bildungsprozesses vorzustellen. Erstaunlicherweise scheint aber keines der drei Verständnisse, die im Folgenden diskutiert werden, tatsächlich zu explizieren, *wie* sich – aus der jeweiligen theoretischen Perspektive – der Prozess von Zustand A (einer konkreten Variante des Selbst- und Weltverhältnisses) nach Zustand B (einer *veränderten* konkreten Variante dieses Selbst- und Weltverhältnisses) vorstellen lässt.

- (2) Zudem werden die anthropologischen Grundannahmen oder Fokussierungen des Bildungssubjekts in den drei bildungstheoretischen Perspektivierungen wenig expliziert oder problematisiert. Sie sind aber bedeutsam. In der transformatorischen Perspektive ist der Mensch primär *Bewältiger* biografisch bedeutsamer Probleme und Ereignisse. In der argumentationstheoretischen Perspektive ist das Bildungssubjekt primär ein der *rationalen Argumentation* fähiges Wesen, das sich im »Raum der Gründe« zu verorten sucht. In der widerspruchstheoretischen Perspektive ist der Mensch ein *Grenzgänger*, der seine Erfahrungen als letztlich nicht benennbare ertragen lernen muss. Jeder dieser Aspekte scheint mehr oder weniger überzeugend zu sein.
- (3) Dabei stellt sich die Frage, ob trotz der unterschiedlichen Deutungsmuster ein gemeinsames »minimalanthropologisches« Moment erkennbar ist, vor dessen Hintergrund diese Aspekte verstanden und gedeutet werden können. Dieses besteht darin, dass der Mensch in allen drei bildungstheoretischen Perspektiven (mehr oder weniger implizit) als *Ausdruckswesen* aufgefasst wird. Seine Bildsamkeit scheint dabei wesentlich in den Möglichkeiten (und Grenzen) zu liegen, *artikulieren* zu können.

Bildungsprozesse bedürfen der *Artikulation* und fallen mit ihr sogar zusammen. Dass es fruchtbar ist, diese These – also die *artikulationstheoretische* Interpretation des Bildungsprozesses – zu vertiefen, soll zunächst anhand der Probleme und Lücken, aber auch der Stärken und Einsichten der drei Perspektiven deutlich gemacht werden.

## 1.1 Bildung als Transformation? (Hans-Christoph Koller)

Hans-Christoph Koller will Bildung »anders denken« (2012) indem er das Konzept eines transformationstheoretischen Verständnisses von Bildungsprozessen expliziert. Inspiriert ist seine Theorie von Rainer Kokemohrs Arbeiten, in denen die Bedeutung der Erfahrung des Fremden im Zentrum steht. Die erschütternde Kraft von Fremdheitserfahrung verunsichert Kokemohr zufolge das bisher Selbstverständliche und kann Anlass zu einer Veränderung bestehender Selbst- und Weltdeutungen sein. Die Aufgabe und Bemühungen, mit solchen Erfahrungen umzugehen, erfordern Prozesse des Umlernens, die eine Transformation des bisherigen Selbst- und Weltverständnisses überhaupt wahrscheinlich und denkbar machen (vgl. Kokemohr 2007). Kokemohr schlägt vor, Bildung auf diesen Erfahrungsbegriff zu beziehen, d.h. die damit verbundenen Transformationsprozesse als Bildungsprozesse zu verstehen. Kollers transformatorische Bildungsprozess-theorie situiert sich vor dem Hintergrund dieses Erfahrungsbegriffs:

»Bildung (also das, was pädagogisches Handeln ermöglichen und befördern soll) kann als Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise verstanden werden, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten. Dabei ist davon auszugehen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen *kann*), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen. Anders formuliert: Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen.« (Koller 2007, S. 50)

Im Folgenden seien einige problematisierende Fragen an dieses zentrale Zitat gerichtet. Es besteht aus drei Sätzen, die Kollers Verständnis von Bildung als Transformation gut zusammenfassen.

»Bildung (also das, was pädagogisches Handeln ermöglichen und befördern soll) kann als Prozess grundlegender Transformationen der Art und Weise verstanden werden, in der Menschen sich zur Welt und zu sich selbst verhalten.«

Abgesehen von der Frage, ob pädagogisches Handeln Bildungsprozesse als »grundlegende« Transformationen zu *ermöglichen* imstande sei, was durchaus skeptisch zu beurteilen ist, interessieren an diesem Satz zwei Formulierungen und damit verbundene Unklarheiten:

*Erstens*: was bedeutet das Wort »grundlegend« in diesem Zusammenhang? Ist diese Bestimmung, dieses Adjektiv, eine Spezifikation? Wird damit impliziert, dass es auch »nicht grundlegende« Transformationen gibt? Und wenn ja, sind dieselben dann nicht als Bildungsprozesse zu qualifizieren? Koller scheint genau davon auszugehen. Im Sinne Piagets könnte man also vermuten, nur *Akkommodationsprozesse* (Veränderungen der Struktur des Verstehens) würden das Attribut »Bildungsprozess« verdienen, während »blosse« Assimilationsprozesse nicht in diese Gunst kommen (vgl. Piaget 2003). Diese Hierarchisierung erscheint so problematisch wie unnötig. Es stellt sich wiederholt die Frage, was »grundlegend« heisst: Wie grundlegend ist »grundlegend«? Geht es um eine Art Metamorphose so, wie am Schmetterling letztlich kaum noch zu erkennen ist, dass er einmal Raupe war? Sind »grundlegende« Transformationen als massive Identitätsbrüche zu verstehen?

*Zweitens* fasst Koller Bildungsprozesse als Transformationen der Art und Weise auf, wie sich Menschen zur Welt und zu sich selbst *verhalten*. Immer wieder wird mit Humboldt auf Selbst- und Weltverhältnisse verwiesen. Diese Terminologie, so weit verbreitet sie mittlerweile ist, wird in der vorliegenden Arbeit kritisch betrachtet; sie scheint ungenau zu sein. Genauer wäre es, zu sagen, dass sich das *Verständnis* der Selbst- und Weltverhältnisse verändert. Die sozialen, räumlichen, ökonomischen und auch viele andere Verhältnisse mögen sogar so stabil sein, dass

sie vorerst gar nicht zu verändern sind; aber unser Verständnis von diesen Verhältnissen, in denen wir leben, unsere Deutung und Distanz dazu mögen sich in einer Weise verändern, die man zu Recht als Bildungsprozess bezeichnet. In diesem Zusammenhang erscheint es allgemein problematisch, überhaupt von »Verhalten« zu sprechen und nicht eher von Verstehen, Deuten oder Interpretieren.

Nun sei der zweite Satz dieser Passage betrachtet:

»Dabei ist davon auszugehen, dass Bildung im Sinne solcher Transformationen sich immer dann vollzieht (oder besser: vollziehen kann), wenn Menschen Erfahrungen machen, zu deren Bewältigung ihre bisherigen Mittel und Möglichkeiten nicht ausreichen.«

Auch diese konsenserheischende Formulierung ist kritisch zu kommentieren. Die Formulierung, wonach »sich« Bildung »vollziehe«, ist der erste Punkt. Dies entspricht der gleichen Art von Rede, die Koch (2002) und Reichenbach (2014) kritisieren, wenn es um das »neue« Verständnis des Lernens aus der Perspektive der Hirnforschung geht. Bildung, die »sich vollzieht«, scheint hier plötzlich einem natürlichen Vorgang zu entsprechen. Dies mag aus sozialisationstheoretischer Perspektive eher wenig irritieren, ist aber aus bildungstheoretischer Sicht durchaus zu problematisieren. Wie bei der Rede von »kognitiven Prozessen«, die irgendwie »ablaufen«, wird hier, um es mit Lutz Koch zu sagen, »der Täter eliminiert«, das »Tun« in ein »Geschehen« verwandelt (Koch 2002, S. 85).<sup>1</sup> Dass Bildung immer als *Selbstbildung* verstanden werden soll, bedeutet nun aber nicht, dass sie sich wie »von selbst« ereignet. In dieser Arbeit wird daher nicht von einem quasi-anonymen Geschehen ausgegangen, sondern es wird vielmehr versucht, den Spuren der Täterschaft zu folgen. Bildungsprozesse haben wahrscheinlich mehr mit *Anstrengung*, *Bemühen* und *Verstehenwollen* zu tun als mit blossen Geschehnissen. Daher der Titel der vorliegenden Untersuchung: *Die Arbeit am Ausdruck*.

Der zweite Punkt betrifft die »Bewältigung von Erfahrungen«, die Menschen »machen« würden. Doch was heisst das, eine »Erfahrung machen«? Und was bedeutet es, dieselbe zu »bewältigen«? Auch hier bleiben viele Fragen offen, die Koller zwar an anderen Orten (z.B. Koller 2012) angeht, etwa indem er auf den Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels (1990) rekurriert. Dennoch erfährt die Leserin nicht, was »Bewältigung von Erfahrung« bedeuten soll. Angemerkt sei an dieser Stelle nur, dass der Ausdruck »Bewältigung« zwar im Sinne eines psychologischen Copings durchaus Sinn macht, aber bildungstheoretisch dennoch zu befragen wäre.

---

1 »Der Psychologismus der Lerntheorie und Lernforschung besteht darin, dass der Täter eliminiert wird und das Tun in ein Geschehen verwandelt wird[...]« (Koch 2002, S. 85).



Im dritten Satz kommt nun das »Neue« ins Spiel, ohne welches ein – überspitzt formuliert – Pathos der Transformation offensichtlich nicht zu überzeugen vermag:

»Anders formuliert: Bildungsprozesse bestehen in der Entstehung neuer Formen, neuer Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit Problemen, zu deren Bearbeitung die bisherigen Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses nicht ausreichen.«

Interessant ist auch hier die scheinbar naturalistische Redewendung bzw. passive Formulierung: »Entstehung«. Doch woher kommt nun das »Neue« in den Menschen, die »neuen Formen« und »neuen Figuren« seines Welt- und Selbstverhältnisses? Wenn doch die bisherigen Mittel offenbar nicht ausgereicht haben? Auch hier erfährt die Leserin leider nicht viel über diesen Prozess.

Wie bereits erwähnt, möchte Koller Bildung als Transformation und nicht bloss als »Aneignung neuen Wissens oder neuer Informationen« verstanden wissen, sondern als »grundlegende Veränderung der Art und Weise, wie solche Informationen bzw. solches Wissen verarbeitet werden« (Koller 2007, S. 50). Dieses Verständnis, Bildung und Lernen einander derart entgegenzusetzen, ist der Problematisierung würdig (vgl. dazu z.B. Meyer-Drawe 2008). Etwas salopp könnte an Richard Rorty erinnert werden, der das Hirn einmal mit der *Hardware* und die Kultur mit der *Software* verglichen hat (vgl. Rorty 2004). Koller scheint es vor allem um die Veränderungen der »Hardware« zu gehen. Landläufig würde man Bildung aber auch mit »Software« (Aneignung von Kultur) in Verbindung bringen wollen. Nun ist klar, dass Computer ohne Software wenig brauchbar sind, gewissermassen inhaltslos, *weltlos*. Diesen Eindruck macht auch die Rede von Bildung als Transformation: Es fehlen die Inhalte, das Material.

In menschlichen Transformations- und Anpassungsprozessen geht es aber immer um konkrete Inhalte, Widerfahrnisse, Gegenstände und Sachverhalte: Von einem Bild irritiert zu sein, von einem Aufenthalt in einem fremden Land fasziniert zu sein, von seinem Partner verlassen zu werden, in einer Körperfunktion beeinträchtigt zu sein, einen Gerichtsprozess zu verlieren, zum ersten Mal von der Systemtheorie zu hören. Das scheinen ganz unterschiedlich gelagerte Situationen zu sein. Man würde wohl kaum bestreiten wollen, dass sie alle Anlass zu Bildungsprozessen sein können (aber natürlich nicht müssen). Doch ist es überzeugend, die damit verbundenen und möglicherweise notwendigen Lernprozesse, die vielleicht noch keine grundlegende Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses bedeuten, *nicht* als Bestandteil des Bildungsprozesses aufzufassen? Die scheinbar nicht »grundlegenden« Lernprozesse sind meist so zentral für den Bildungsprozess, dass sie im Grunde nicht als »blosse« Aneignung, »blosses« Material oder »blosse« Voraussetzung zu denken sind – vielmehr scheinen sie zur *Substanz* jener Prozesse des menschlichen Lernens und Erfahrens zu gehören, denen wir

die Qualität der Bildung zuschreiben. Zwar vermag die *analytische* Differenz von Prozess und Produkt, Bildung und Lernen, Aneignung und Transformation unter bestimmten theoretischen Prämissen zu überzeugen. Doch wenn es um das Verstehen von Bildungsprozessen geht, kann die Gesamtkonstellation, die Gemengelage des menschlichen Lebens, nicht ohne Weiteres in ihre einzelnen Momente aufgeteilt oder zergliedert werden. Koller betont aber geradezu, dass Bildungsprozesse im Sinne einer Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses eine »höherstufige« Art von Lernprozessen darstellen würden, da es – dies sei wiederholt – nicht wie bei Lernprozessen »um die *Aneignung* neuen Wissens oder neuer Informationen geht, sondern um eine grundlegende Veränderung der Art und Weise, wie solche Informationen bzw. solches Wissen *verarbeitet* werden« (Koller 2007, S. 50).

### 1.1.1 Transformation: Ein angemessenes Verständnis des Bildungsprozesses?

Koller versteht den so skizzierten Begriff von Bildung als rein *deskriptiv*, insofern er nur besage, »dass Bildungsprozesse transformatorischen bzw. innovatorischen Charakter haben, also dass in ihnen Welt- und Selbstverhältnisse sich grundlegend ändern und *neue* Figuren, *neue* Welt- und Selbstentwürfe hervorgebracht werden«, aber keine Kriterien darüber »enthalte«, »welcher Art diese Transformationen sein bzw. welche Richtung die Veränderung einschlagen sollen« (Koller 2007, S. 51). Ob diese fehlende oder reichlich »schwache« Normativität ausreicht, könnte diskutiert werden. Koller weist aber darauf hin, »dass angesichts des immer rascheren gesellschaftlichen Wandels und einer immer komplexer werdenden Welt Menschen immer häufiger mit Problemen konfrontiert werden, zu deren Bearbeitung ihre bisherigen Möglichkeiten nicht mehr ausreichen, und dass deshalb Bildungsprozesse im skizzierten Sinne notwendig sind« (ebd.). Damit wird zumindest implizit eine *Normativität des Faktischen* beansprucht und Bildungsprozesse sowie Bildungstheorie werden umstandslos an einen behaupteten allgemeingesellschaftlichen Wandel gekoppelt. Allerdings verzichtet Koller auch darauf, diese Gesellschaft des Wandels näher zu beschreiben und daraus beispielsweise pädagogisch oder bildungstheoretisch relevante Aspekte und Argumente hinsichtlich einer transformatorischen Bildungstheorie herzuleiten. Auch im 2012 erschienenen Buch *Bildung anders denken – Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* wird dieser Punkt nicht angesprochen. Vielmehr geht es hier – nun normativ auf wissenschaftsstrategische Weise – darum, dass diese bildungstheoretischen Überlegungen »auch anschlussfähig an die (qualitativ-)empirische Untersuchung von Bildungsprozessen sein sollten« (Koller 2012, S. 17). »Eine solche Konzeption müsste«, so schreibt Koller, »erstens eine *Theorie der Struktur jener Welt- und Selbstverhältnisse* enthalten, die den *Gegenstand transformatorischer Bildungsprozesse darstellen*« (ebd.). Zweitens sei

»eine Theorie jener Problemlagen oder Krisenerfahrungen erforderlich, die dem skizzierten Grundgedanken zufolge den Anlass für transformatorische Bildungsprozesse darstellen« (ebd.). Und drittens sei die Frage zu untersuchen, »wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind« (S. 18). Es geht Koller also darum, theoretische Konzepte ausfindig zu machen, die es ermöglichen sollen, Bildung diesem (seinem) Verständnis nach zu beschreiben. Die Perspektive, dass transformatorische Bildungsprozesse als wahrnehmbar neue und grundlegend andere Figurationen von Selbst- und Weltverhältnissen verstanden sein sollen, bestimmt dabei das Vorgehen.

Diese starke These, fast könnte man sagen: dieser Imperativ des »Neuen« und »grundlegend Anderen« scheint das Hauptproblem dieser gegenwärtig breit rezipierten Bildungsidee zu sein. Dies zeigt sich u.a. im Umgang mit den jeweils diskutierten Theorien, welche das Buch entsprechend den oben genannten drei Leitfragen strukturieren. Ausgewählte Theorieansätze werden jeweils kurz skizziert und dann auf ihre Eignung hinsichtlich des Modells der transformatorischen Bildungstheorie verarbeitet: Das geht von Pierre Bourdieu über Jacques Lacan zu Judith Butler (mit denen die »Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen« beleuchtet wird), von Günther Buck und Bernhard Waldenfels zu Jean-François Lyotard (mit denen Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse diskutiert werden) und schliesslich zu Karl R. Popper, Thomas Kuhn, Charles S. Peirce, Ulrich Oevermann, Hans-Georg Gadamer und Jacques Derrida (mit denen die »Entstehung des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen« aus wissenschaftstheoretischen, interaktionstheoretischen, hermeneutischen und/oder dekonstruktivistischen Perspektiven erhellt werden soll). Dabei stehen die jeweiligen Konzepte, beispielsweise zur Struktur von Welt- und Selbstverhältnissen, eher wie allgemeine Vorschläge losgelöst nebeneinander. Eine übergeordnete kritische Diskussion oder Synthese einer theoretischen Fassung von Welt- und Selbstverhältnissen hinsichtlich einer dezidiert transformatorischen Bildungstheorie wird am Ende hingegen nicht geleistet.

Für diese vielfältigen Perspektiven bzw. diese eklektische Vorgehensweise könnte sprechen, dass die transformatorische Bildungstheorie eben einen hohen Allgemeinheitsgrad beanspruchen müsse, was sogar als attraktiv erscheinen könne. Dabei ist m.E. aber gerade dieser Aspekt besonders problematisch. Macht eine Bildungstheorie (auch eine transformatorische) nur derart allgemeine Angaben über das zu Transformierende sowie über den Prozess der Transformation selbst, so bleibt der charakteristische Zusammenhang von Transformation und Bildung – eben das Spezifische einer Transformation, die sich als Bildungsprozess auszeichnet – unklar; es könnte sich auch um Transformationen handeln, die man gerade so gut oder sogar noch überzeugender aus sozialisations- und/oder ent-

wicklungstheoretischer bzw. entwicklungspsychologischer Perspektive beleuchten kann. Was hier »Bildung« meinen könnte, scheint sich in einem entsprechend unbestimmt konzipierten Transformationsbegriff geradezu aufzulösen. Eine so allgemeine Vorstellung, welche die Selbst- und Weltverhältnisse derart unspezifisch fasst und letztlich zum beliebigen Gegenstand von Transformation macht, lässt am Ende auch die Rede von »allgemeiner« Bildung überflüssig werden.

Koller selbst würde diesem Argument vielleicht entgegenhalten, dass Bildungstheorie und Bildungsforschung unterschiedliche Formen des pädagogischen Wissens darstellen. Im Unterschied zur Bildungstheorie, innerhalb derselben Koller in eine reflexive und eine handlungsorientierte Version unterscheidet und mit Lyotard als unterschiedliche wissenschaftliche Diskursarten versteht, werde in der empirischen Bildungsforschung »Bildung nicht mehr als hypothetischer Gegenstand bzw. als Möglichkeitskategorie behandelt [...], sondern vielmehr als empirisch identifizierbarer und d.h. prinzipiell in der Wirklichkeit auffindbarer Sachverhalt« (Koller 2012, S. 146). Im Unterschied zur empirischen Forschung mit quantitativer Methodik, die durch ein identifizierendes Denken gekennzeichnet sei, erhebe die qualitative Bildungsforschung den Anspruch, das quantitativ Nicht-Identifizierbare, also »die interaktiven Prozesse und diskursiven Vorgänge zu rekonstruieren, d.h. interpretativ zu erschliessen« (S. 147). Dennoch zielt auch die Diskursart der qualitativen Bildungsforschung auf empirisch vorgefundene Wissensformen und erhebt den Anspruch, Bildungsprozesse oder ihre Resultate empirisch zu erfassen. Damit steht sie potenziell im Widerstreit zu den bildungstheoretischen Diskursarten des handlungsorientierenden und des reflexiven Wissens.

Kollers sorgfältige Differenzierung der Diskursarten des bildungstheoretischen Zugangs einerseits und der Bildungsforschung andererseits erhellen seinen eigenen Text m.E. dennoch nur teilweise. Sind transformatorische Bildungsprozesse als Gegenstand einer »anderen« oder »neuen« Bildungstheorie zu verstehen? Oder handelt es sich eher um ein Konzept transformatorischer Bildungsforschung in bildungstheoretischem Gewand? Möglicherweise ist dieser Punkt nicht so bedeutsam. Es sollte damit dem möglichen Vorwurf begegnet werden, hier würde ein *Rechtsstreit* praktiziert, wo tatsächlich ein *Widerstreit* vorliegen könnte (um gemäss Koller und seiner Lyotard-Lektüre zu argumentieren). Dennoch: Legitimiert das Motiv der empirischen Anschlussfähigkeit, hinter bildungstheoretische Reflexionen und Diskursbestände zurückzufallen, ohne zumindest ein Problembewusstsein für die (vielleicht übergangene) Komplexität anzuzeigen? Die Frage scheint berechtigt, da Koller mit der transformatorischen Bildungstheorie explizit beansprucht, an bildungstheoretische Traditionen anzuknüpfen und diese zugleich gegenwartstauglich, d.h. empirisch anschlussfähig zu machen. Das scheint attraktiv zu sein, jedenfalls ist die Rezeption der transformatorischen Bildungstheorie nach Koller innerhalb der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung zurzeit ganz beachtlich.

## 1.1.2 Kollers Selbstkritik

Eine fundamentale Kritik an Kollers Bildungsidee ist an dieser Stelle weder vorgesehen noch wäre sie insgesamt angemessen. Das Konzept von Koller dient hier vielmehr als eine von drei theoretischen Ausgangslagen für die weitere bildungstheoretische Reflexion. Zudem bietet der Autor im Kapitel »Probleme und Perspektiven der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse« selbst ein kritisches Weiterdenken an. Er stellt fest, dass es bisher kaum gelungen sei, transformatorische Bildungsprozesse zu rekonstruieren:

»Abschließend soll eine besondere Schwierigkeit bei den bislang unternommenen Versuchen der empirischen Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse erörtert werden, die darin besteht, dass es bisher eher selten gelungen ist, erfolgreich vollzogene Transformationen des Welt- und Selbstverhältnisses zu rekonstruieren. Im Mittelpunkt der bisherigen empirischen Studien zu Bildungsprozessen standen vielmehr eher Phänomene, die als Bildungsprobleme oder Bildungspotentiale gefasst werden können. Mit *Bildungsproblemen* sind solche Situationen gemeint, in denen etablierte Welt- und Selbstverhältnisse in Frage gestellt werden, während der Begriff *Bildungspotentiale* Ressourcen bezeichnet, auf die in Transformationsprozessen zurückgegriffen werden kann.« (Koller 2012, S. 168.)

Es scheint, dass Koller auf Kritik vorbereitet war, denn forschungspraktisch vertritt er die Haltung,

»dass eine empirische Bildungsforschung, die ihrem Gegenstand Bildung gerecht werden will, selbst als transformatorischer Bildungsprozess angelegt sein – d.h. in der Auseinandersetzung mit ihrem Gegenstand offen bleiben sollte für Irritationen und Fremdheitserfahrungen, die zur Transformation des eigenen Welt- und Selbstverhältnisses bzw. zur Reformulierung der eigenen Kategorien und Vorannahmen theoretischer, methodischer oder sonstiger Art herausfordern.« (Koller 2012, S. 152)

Die Irritation oder Enttäuschung seinerseits besteht in der Feststellung, dass selbst dort, wo Transformation in einem starken Sinne aufgezeigt werden konnte, über das Transformationsgeschehen selbst, d.h. über den Bildungsprozess als solchen, nichts gesagt werden kann:

»Und selbst dort, wo es möglich war, grundlegende Veränderungen von Welt- und Selbstverhältnissen empirisch aufzuzeigen, beschränkte sich der Nachweis auf den Vergleich einer bestimmten Konfiguration des Welt- und Selbstverhältnisses *vor* und *nach* der Transformation, während das Transformationsgeschehen selbst (also die Frage, *wie* sich die Veränderung vollzog) im Dunkeln blieb.« (Koller 2012, S. 168f.)

Hier zeigt sich m.E. jene Leerstelle, die Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse insgesamt hinterlässt und die auch nicht leicht mittels konzeptueller oder methodologischer Modifikationen behoben werden kann. Angezeigt wird sie von Koller selbst, allerdings als Klammerbemerkung: Transformatorische Bildungsforschung kann Transformation erstens selten nachweisen, und wenn, dann kann sie diese zweitens nur feststellen (vgl. Koller 2012, S. 169). Für das Verständnis aber, *wie* Bildungsprozesse vollzogen werden, ist damit wenig bis nichts gewonnen. Angesichts dieses Befundes stellt Koller nun folgende Überlegungen an: Möglicherweise seien zu hohe theoretische Ansprüche an die Qualität von Bildungsprozessen formuliert worden, »die nur in Ausnahmefällen erfüllt werden können« (ebd.). Das Konzept müsse dann möglicherweise modifiziert werden, sodass Bildung nicht weiter wie ein insgesamt unwahrscheinlicher Vorgang erscheine. Oder es liege an den Mitteln der qualitativen biografischen Forschung, die noch unzureichend sein könnten, um transformatorische Bildungsprozesse verlässlich zu erfassen, d.h. andere methodische Verfahrensweisen wären gefragt (vgl. ebd.). Überraschenderweise (und auch sympathischerweise) relativiert Koller mit dieser Überlegung seine bisherigen Ausführungen in erstaunlichem Ausmass. »Vielleicht«, so schreibt er, »besteht Bildung ja weniger in dem abgeschlossenen Vorgang der Ersetzung eines *etablierten* durch ein *neues* Welt- und Selbstverhältnis als vielmehr in einem unabschliessbaren Prozess der Infragestellung oder Verflüssigung bestehender Ordnungen und eines *Anderswerdens* mit offenem Ausgang« (ebd.). Damit zeigt Koller die Möglichkeit an, dass mit der Zurücknahme eines radikalen Transformationsbegriffs Bildung möglicherweise angemessener gefasst werden kann. Allerdings finden sich bei Koller selbst keine theoretischen Ansätze, um diese Überlegungen weiterzuführen.

Das *Wie*, obwohl als eine der drei zentralen Fragen angekündigt – »[...] wie im Zuge von Transformationen *Neues* entsteht, wie also neue Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses hervorgebracht werden, die nicht einfach aus den bisherigen Figuren ableitbar sind« (Koller 2012, S. 18) –, kann Koller am Ende nicht zeigen. Wohl hatte er sich von seinen Untersuchungen mehr versprochen, als sie leisten können. Erstaunlich ist dies m.E. nicht, ist doch die Anlage von Fragestellung und Methode darauf ausgerichtet, Transformation aufzuzeigen und nachzuweisen, und nicht darauf, den damit verbundenen Prozess zu verstehen und nachzuvollziehen. Vielmehr wurde von bereits »abgeschlossenen« (Bildungs-) Prozessen ausgegangen, die anhand narrativer biografischer Interviews rekonstruiert und als je vollzogene identifiziert werden sollten. Als Auswertungskriterien dienten beispielsweise sprachliche Eigenheiten, die auf ein mögliches Transformationsmoment hinweisen würden und anhand derer eine Transformation vermutet oder sogar identifiziert werden könne. Solche empirischen »Ergebnisse« sind daher eher als performative Konstruktionen zu sehen, die als Transformationen gedeutet werden.

### 1.1.3 Lücken und Fragen

Die hier festgestellten Lücken sind jedoch nicht allein der empirischen Ausrichtung dieser Bildungstheorie zuzuschreiben. So hat sich Krassimir Stojanov (vgl. 1.2) der Aufgabe verschrieben, den Begriff der Bildung – die Frage nach dem Eintritt des Neuen – argumentationstheoretisch zu klären. Auch hier ähnelt die Rede von Transformation am Ende einer vergleichsweise leeren Formel. Diese Befürchtung und damit die hier vertretene Einschätzung scheinen nicht so leicht zu entkräften zu sein, weder bei Koller noch bei anderen Vorschlägen, mit denen Bildung letztlich als eine Art Innovation verstanden und – so scheint es – gewissermaßen popularisiert, jedenfalls aber anschlussfähig gemacht werden soll. Diese kritische Anmerkung zielt hier aber weniger auf konkrete bildungstheoretische Modelle; vielmehr soll damit an Fragen erinnert werden, die für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung m.E. zentral sind und auch bleiben sollen:

- Wie sind Bildungsprozesse zu *verstehen*? (Und nicht primär: zu »erfassen«...)
- Was *tut* der Mensch, der sich bildet? (Und nicht: Was »geschieht« mit ihm/in ihm...)
- Welche Mittel stehen ihm zur Verfügung, um diesen Prozess voranzubringen?
- Was motiviert ihn überhaupt dazu? (Erfahrungen müssen vielleicht weniger »bewältigt« als zunächst »ausgedrückt« werden...)

Bildungstheorie, auch (und gerade) jene in der Fassung »grundlegender Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen«, bedarf der Reflexion und Diskussion des *Prozesses* der Bildung und womöglich seiner individuellen, sozialen und situativen Ermöglichungsbedingungen. Bedeutsam ist allein schon eine grundlegende Klärung der Frage, was denn gemeint ist, wenn so selbstverständlich von »Welt- und Selbstverhältnissen« die Rede ist. Es geht m.E. darum, begrifflich konsistente und anschaulich überzeugende Vorstellungen zu entwickeln, die es überhaupt erlauben, auf eine differenzierte und auf Unterschiede abzielende Weise von Bildung als Prozess oder Transformation zu sprechen. Von Bildung auf eine bestimmte – *bildungstheoretische* – Art und Weise zu sprechen, verlangt, diesen Prozess oder diese Transformation nicht als ein allgemeines Geschehen, sondern als eine *spezifische* menschliche *Praxis* zu verstehen. Ohne diese vorgängige (bildungs-)theoretische Selbstverständigung gerät dasjenige, was den Prozess charakterisieren könnte, von Anfang an zur Blackbox, deren Inneres auch dann nicht beleuchtet würde, wenn (empirisch) gezeigt werden könnte, dass sich ein Verhältnis A offenbar in ein Verhältnis B gewandelt hat. Das *Wie* des Vollzugs lässt sich am Ende in einer qualitativen Untersuchung und Beurteilung nicht ermitteln, es zeigt sich nicht einfach. Wenn aber die Genese und Veränderung von Verhältnissen in bildungstheoretischer Hinsicht interessiert, dann ist es entscheidend, mit kohärenten Begrifflich-

keiten ein differenziertes und angemessenes Verständnis jener Praxen zu explizieren, die den Verlauf solcher Entwicklungsgänge, die als Bildungsprozesse gedeutet werden, strukturieren. Dass das »Transformationsgeschehen« selbst bzw. der Entwicklungsvollzug auf qualitativ-empirische Weise nicht gezeigt werden kann, impliziert möglicherweise, dass sich Bildungsprozesse sowie ihre Beschreibung den Kriterien empirischer Bildungsforschung gänzlich oder weitgehend entziehen. Damit wäre aber keineswegs auch impliziert, dass sich über den Prozess der Bildung nichts sagen liesse.

#### 1.1.4 Die Bedeutung des Prinzips der Selbsttätigkeit

Bildungstheoretisch enthält der Topos »Selbst- und Weltverhältnis« eine Auffassung des Menschen, die zunächst allgemein mit »Selbstbestimmung« bzw. »Selbsttätigkeit« bezeichnet werden kann. Idealerweise bestimmt der Mensch die Regeln der Orientierung für sich selbst und schafft damit die Struktur seines Selbst- und Weltverhältnisses. Durch die Orientierung an bestimmten Regeln ergeben sich Standpunkte, die wiederum die Perspektiven auf Sachverhalte strukturieren. Bezeichnet man mit »Horizont« das Spektrum der Möglichkeiten des Selbst- und Weltbezugs, erweist sich der eingenommene Standpunkt sowohl als eröffnend als auch als begrenzend (sowie begrenzt). Um neue Möglichkeiten des Selbst- und Weltverhältnisses zu erschliessen, ist es aus dieser Sicht also notwendig, den eigenen Standpunkt zu verändern. Wäre es in diesem Fall überzeugend, von »grundlegender Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses« zu sprechen? Hier sind Zweifel angebracht.

Die Vorstellung, dass die grundlegenden Regeln der Orientierung *in toto* ersetzt werden (können/sollen), kommt dem dramatischen Bild einer Persönlichkeitsstörung relativ nahe. Ein *sach-* bzw. *domänenspezifisches* Verständnis hinsichtlich der Prozesse der Entstehung, Aufrechterhaltung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses scheint dagegen überzeugender zu sein. Menschen stehen, wenn es um Bildungsprozesse geht, vielleicht in Situationen grundlegender Transformationen in einem bestimmten *Bereich* ihres Lebens (z.B. Beziehung, Glaube, Beruf, Ausbildung, Politik etc.). Das würde bedeuten, dass wesentliche (»grundlegende«) Regeln der Orientierung – und damit ihre strukturierende Kraft – trotz veränderter Verhältnisbestimmung nicht notwendigerweise aufgelöst oder überwunden werden (müssen). So erörtert Thoms Rucker in seiner komplexitätsanalytischen Untersuchung von zeitgenössischen Bildungstheorien einleuchtend:

»Dies können Regeln sein, die von grundlegender Art sind, so dass sie von der Transformation einer Regel nicht erfasst werden. Oder es handelt sich um Regeln, die andere Sachverhalte betreffen. So muss sich beispielsweise eine veränderte



religiöse Orientierung nicht zugleich verändernd auf das politische Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen auswirken und umgekehrt. Jede Entstehung und Transformation von Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses ist eingebettet in Strukturen, die selbst nicht transformiert werden.« (Rucker 2014, S. 70)

Es kommt hinzu, dass das Aufzeigen oder Nachweisen von grundlegenden Transformationsprozessen und der Entstehung neuer Figuren von Selbst- und Weltverhältnissen kein eindeutiges Indiz für Bildung darstellt. Es ist diesbezüglich in gewisser Weise sogar unerheblich, wie »grundlegend« Veränderungen sind, denn »der Umstand, dass in Bildungsprozessen Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses entstehen, aufrechterhalten und verändert werden, ist letztlich kein hinreichendes Kriterium zur Unterscheidung von Bildung und anderen Sachverhalten« (ebd.). Mit Bezug auf Alfred Schäfer argumentiert Rucker, dass Ordnungen des Selbst- und Weltverhältnisses entstehen, erhalten und sich verändern können, auch *ohne* durch *Stellungnahmen* der Person vermittelt zu sein. In diesen Fällen handelt es sich nicht um selbsttätige Auseinandersetzungsprozesse (im bildungstheoretischen Sinne), sondern um nicht-reflektierte Sozialisationswirkungen oder der Person nicht transparente psychologische und biologische Entwicklungsprozesse.

Bildungstheoretisch ist demzufolge das Prinzip der *Selbsttätigkeit* grundlegend. Dasselbe ist konstitutiv für die Qualifizierung von Transformationen als Bildungsprozesse. »Selbsttätigkeit mit bildungstheoretischem Bedeutungsindex meint nicht nur, dass der einzelne Mensch im Prozess der Bildung nicht hintergebar und insofern nicht ersetzbar ist, sondern auch, dass ein Mensch sich im Verhältnis zu sich selbst und zur Welt selbst bestimmt.« (Rucker 2014, S. 66) »Selbsttätig« ist der Mensch, wenn er von den ihm verfügbaren Möglichkeiten Gebrauch macht, um sich *explizit* und *explizierend*, d.h. reflexiv auf seine Lebensverhältnisse zu beziehen, und sich damit bemüht, die Verhältnishaftigkeit seines Selbst zu artikulieren. Im Zentrum steht weniger eine grundlegende Transformation, sondern das bewusste Selbstbemühen um eine reflektierte Relationalität: Selbsttätigkeit in Bezug auf die Gestaltung seiner Selbst- und Weltverhältnisse als individuelle Akte oder Bemühungen der Selbstbestimmung bei gleichzeitig vielfachem, relationalem Eingebundensein in das Leben. Bildungstheoretisches Denken, das sich für diese Vollzüge – für den Bildungsprozess – interessiert, kommt daher ohne eine explizite Verständigung über die Möglichkeiten des »Tätigseins« nicht aus. Es verbleibt sonst in der allgemeinen Rede von Geschehnissen, wie die transformatorische Bildungstheorie Kollers.

### 1.1.5 Die Bedeutung und Schwierigkeit des Verstehens von Welt- und Selbstverhältnissen

Ohne ein theoretisch expliziertes Verständnis der Struktur und Genese des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses vermag die Transformationsthese letztlich nicht zu überzeugen, da sie nicht zum Verstehen von Bildungsprozessen beiträgt. Kurz: Es ist m. E. unzureichend, Bildungsprozesse mit Transformationen von Selbst- und Weltverhältnissen gleichzusetzen bzw. als ebensolche zu bestimmen. Der hohe Allgemeinheitsgrad von Kollers Bildungstheorie führt dazu, dass die aufgerufenen theoretischen Konzepte, welche das Modell weiter unterfüttern sollen, letztlich wenig diskutiert werden. Exemplarisch zeigt sich dieses Vorgehen in der Auffassung von und im Umgang mit Günther Bucks hermeneutischem Verstehens- und Erfahrungsbegriff.

Koller rezipiert Buck im Zusammenhang mit der Frage nach den Anlässen transformatorischer Bildungsprozesse. Bucks leitende Fragestellung, nämlich »inwiefern die Hermeneutik, d.h. die Theorie des kunstmäßig geübten Verstehens, als eine Theorie der Bildung gelten kann« (1981, S. 19), interpretiert Koller so, dass es Buck darum ginge, »herauszufinden, inwiefern das Verstehen selbst eine Vollzugsform von Bildung ist« (2012, S. 73). Buck seinerseits bezieht sich auf Wilhelm Dilthey, der den Prozess des »kunstmässigen« Auslegens und Verstehens von Lebensäußerungen als die geisteswissenschaftliche Form der Erkenntnisgewinnung beschreibt. Hermeneutik als Methode und elaborierte Form des Verstehens meint aber nicht (nur) ein wissenschaftliches Privileg. Sie basiert vielmehr auf grundlegenden Erfahrungen des Menschen im täglichen Lebenszusammenhang.

Die Radikalisierung dieser Position (u.a. durch Heidegger und Gadamer), die darin besteht, das Verstehen als die spezifische Weise menschlichen In-der-Welt-Seins überhaupt zu begreifen, legt es nahe, Verstehen intentional auf menschliche Lebensäußerungen insgesamt zu beziehen. Aus diesem Grund erschöpft sich Koller zufolge die Bedeutung der Hermeneutik für die Bildungstheorie auch nicht darin, Einsichten über wissenschaftliche Erkenntnisvorgänge per Analogieschluss auf Bildungsprozesse zu übertragen. Denn mit der Ausweitung ihres Gegenstandsbezugs bezieht sich, so Koller, »die Hermeneutik sozusagen direkt auf den menschlichen Welt- und Selbstbezug selber, als dessen wesentlichen Modus sie das Verstehen bestimmt« (ebd.).

Koller fragt nun, was die hermeneutische Beschreibung von Verstehensprozessen zur Einsicht in die Struktur transformatorischer Bildungsprozesse und zu deren theoretischer Erfassung beitragen kann (ebd.). Allerdings steht für ihn die Möglichkeit der *Transformation* bestehender Selbst- und Weltverhältnisse bereits fest. Man könnte umformulieren: Ihn interessiert, ob und wie sich die Veränderung nachweisen lässt, denn vollzogene Transformation begreift er ja als Ausdruck des Bildungsprozesses. Wie bereits gesagt ist sein Verständnis vom Anspruch und

der Intention geleitet, eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse für sozialwissenschaftliche Methoden anschlussfähig zu machen. Kollers allgemeine Einsichten und Bemerkungen zum hermeneutischen Verstehensbegriff zeigen zwar den Ansatz an, führen ihn jedoch nicht aus.

Folgte man hingegen der Überlegung, dass Verstehensprozesse konstitutiv für menschliche Selbst- und Weltbezüge sind und die Formation (Gestaltung, Bewusstheit, Reflexivität) dieser Bezüge (und nicht primär deren Transformation) für Bildungsprozesse zentral ist, wäre es folgerichtig, dem *Prozess des Verstehens* nachzugehen. Diesen besser zu verstehen, so kann vermutet werden, würde es erlauben, zumindest besser über die Möglichkeit von Bildungsprozessen informiert zu sein. An dieser Stelle wäre es dann angebracht, mit der Transformationsthese noch zurückhaltend zu sein. Denn vor der These der Transformation und Konversion der (Selbst- und Welt-)Verhältnisse wäre dann die Frage nach der *Möglichkeit* eines *verstehenden* Umgangs (des Selbst- und Weltverhältnisses) zu erörtern.

Diese bildungstheoretisch bedeutsame *Lücke*, die hier stellvertretend auch für andere Autoren bei Koller identifiziert worden ist, soll im Verlauf der vorliegenden Arbeit mit Rekurs auf die einschlägigen Analysen und Vorschläge von Autoren wie Otto F. Bollnow, Georg Misch oder Matthias Jung wenigstens ein Stück weit geschlossen werden. Insofern geht es weniger um die Arbeit am Bildungsbegriff, auch nicht um die Beschreibung oder gar Erfassung von Bildungsprozessen, als vielmehr um das Verstehen der *Möglichkeit* von Bildungsprozessen und Bildungsprozessen. Dazu reicht es nicht aus, erneut festzuhalten, dass Menschen offenbar bildungsbedürftig und bildungsfähig sind. Vielmehr soll gezeigt werden, dass es gewinnbringend ist, die Möglichkeit der Bildungsprozesse im Zusammenhang mit der Notwendigkeit und Fähigkeit des Menschen, *Erfahrungen auszudrücken, um sie zu verstehen zu versuchen*, zu betrachten.

Diese anthropologische Prämisse ist weniger selbstverständlich, als sie zunächst klingen mag. Bildung wird aus dieser Perspektive bescheidener zu verstehen sein, nämlich als Bemühung, unterschiedliche Zugänge zu den Selbst- und Welt-Verhältnissen zu finden und ihnen Ausdruck zu verleihen. Dazu müssen die Möglichkeit und potenzielle Fähigkeit unterstellt werden, sich überhaupt in ein Verhältnis zu seinen Verhältnissen setzen zu können. Die *Arbeit am Ausdruck* als Bemühung um die Deutung, Bedeutung und das Verstehen der Lebensverhältnisse erweist sich vielleicht als Voraussetzung und Ergebnis bildender Prozesse, die eben – und dies im Unterschied zu Kollers Vorstellung – ganz unterschiedlich starke oder eben schwache *transformatorische Momente* aufweisen können.

## 1.2 Den Bildungsbegriff klar definieren? (Krassimir Stojanov)

Krassimir Stojanov legte im »Forum für Erwägungskultur«, der Zeitschrift *Erwägen – Wissen – Ethik*, eine analytische Rekonstruktion der Bedeutungsdimensionen des Bildungsbegriffs vor (Stojanov 2014).<sup>2</sup> Die Rekonstruktion dieses aus der Perspektive der analytischen Philosophie verfassten Bildungsbegriffs sei hier dargestellt und kritisch kommentiert. Stojanovs Position steht exemplarisch für ein bestimmtes Verständnis von Wissen und Wissenschaft, mit welchem der Bildungsbegriff m.E. in enge logozentrische Schranken verwiesen wird. Mit der Kritik dieser Perspektive lassen sich hingegen die Komplexität eines angemessen erscheinenden Bildungsbegriffs aufzeigen und Aspekte beleuchten, die für die vorliegende Arbeit als bedeutungsvolle Prämissen diskutiert werden können.

Stojanov stellt seiner Rekonstruktion, die den Titel »Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften« trägt, eine scharfe Kritik am gegenwärtigen humanwissenschaftlichen Diskurs im Umgang mit der Kategorie der Bildung voran. Er behauptet eine marginale Stellung der Bildungskategorie im humanwissenschaftlichen Diskurs, die der überwiegenden Zuordnung zur Erziehungswissenschaft geschuldet sei, was die Kategorie der Bildung »von anderen humanwissenschaftlichen Fächern und vor allem der Philosophie [separiere]« (Stojanov 2014, S. 204). Das sei problematisch, weil der Bildungsbegriff damit »in ein Wissenschaftsgebiet abgedrängt wird, das in einem hohen Masse inkompatibel mit seinem spezifischen Charakter ist« (ebd.). Die Diagnose lautet insgesamt, dass eine Trivialisierung des Bildungsbegriffs in und mit der Erziehungswissenschaft zu beobachten sei; teilweise werde die Kategorie an und in diesem Ort sogar abgelehnt: Selbst Erziehungswissenschaftler (die in der Disziplin tatsächlich »Bildungstheoretiker« genannt werden), »die grundsätzlich positiv gegenüber der Bildungskategorie stehen, buchstabieren diese oft in einer trivialisierenden, nicht hinreichend differenzierten Art und Weise aus, ohne dabei notwendige analytische Distinktionen zwischen unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen von Bildung vorzunehmen« (S. 205). Eine solche Beschreibung stelle daher ein Desiderat dar und sei vornehmlich die Aufgabe der (Bildungs-)Philosophie. Denn die »Rekonstruktion des reichhaltigen und sehr komplexen Bedeutungsgehalts der Bildungskategorie erfordert den Einsatz von feinjustierten begriffsanalytischen Mitteln, die ein Fremdkörper in der Erziehungswissenschaft geblieben sind« (S. 206).

---

2 In dieser halbjährlich erscheinenden Zeitschrift erscheint jeweils ein Hauptartikel, der von zahlreichen eingeladenen Kritikern diskutiert wird. Der Autor des Hauptartikels hat dann unter der Rubrik »Replik« auf die Kritik einzugehen. Im vorliegenden Fall (Heft 2 aus dem Jahre 2014) nahmen über 50 Erziehungswissenschaftler/innen, Sozialwissenschaftler/innen und Philosoph/innen Stellung.

Es verwundert wenig, dass Stojanovs Generalkritik innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Reflexion umgekehrt als polemische Trivialisierung des Problembewusstseins der Disziplin kritisiert wurde. Dies ist einer Vielzahl der kritischen Repliken auf Stojanovs Entwurf zu entnehmen. So weist Thomas Rucker darauf hin, dass Stojanovs Versuch, die benannte Trivialisierung exemplarisch bei Wolfgang Klafki vorzuführen, tatsächlich etwas Anderes zeige:

»Er selbst nämlich trivialisiert pädagogische Beschreibung von Bildung. Hierdurch wird ein bildungstheoretisches Problembewusstsein innerhalb der Erziehungswissenschaft suggeriert, das so minimal ist, dass es ein leichtes ist, dieses philosophisch zu überbieten.« (Rucker 2014, S. 316)

Auf eine ausführliche Darstellung dieser Diskussion wird an dieser Stelle verzichtet, da die Befragung von Stojanovs Analyse des Bildungsbegriffs im Zentrum stehen soll. Diese kritische Nachfrage ist bildungstheoretisch und -philosophisch positioniert und sieht sich zugleich einer pädagogischen Perspektive verpflichtet. Grundsätzlich teilt sie den Zugang der philosophischen Theorie- und Begriffsbildung, kritisiert aber methodisch den ausschliesslich sprachanalytischen Zugriff, weil ihm zentrale pädagogische Problemstellungen deutlich zu entgehen scheinen. Damit wird infrage gestellt, ob ein rein analytisch-sprachphilosophisches Verständnis von Bildung tatsächlich beanspruchen kann, den »komplexen Bedeutungsgehalt der Bildungskategorie« zu erfassen.

### 1.2.1 Ein »essentially contested concept«

Bildung sei, so Stojanov, ein allgegenwärtiges Wort in der Alltagssprache und »jeder Mensch hat Erfahrungen mit Bildung und jeder Mensch hat Meinungen oder zumindest Intuitionen dazu, was Bildung ist und wie sie sein soll« (Stojanov 2014, S. 206). Bildung sollte daher als ein »essentially contested concept« aufgefasst werden. Solche »essentially contested concepts« sind »leidenschaftlich und hart umkämpft, weil sie eine zentrale Orientierungsfunktion für das Handeln jedes Einzelnen sowie für das gesellschaftliche Zusammenleben haben« (ebd.). In dieser Lagebeschreibung sieht Stojanov den Ausgangspunkt und die Herausforderung der Definition von Bildung. Es gelte, die alltäglichen Intuitionen in einer begrifflich-propositionalen Form zu artikulieren und zu prüfen, ob die diesen Intuitionen zugrundeliegenden Annahmen begründet seien (vgl. ebd.). Im Lichte einschlägiger Theorien müsse gezeigt werden, welche Aussagen Allgemeingültigkeit beanspruchen könnten. Die Plausibilität der Theorien sei dann gegeben, »wenn sie Alltagsintuitionen zum thematisierten Begriff in sich aufnehmen und verarbeiten« (ebd.). Als Methode nennt Stojanov das »reflexive equilibrium«, das in den Humanwissenschaften durch die Sprachtheorie von Noam Chomsky und die Gerechtigkeits-theorie von John Rawls bekannt geworden ist (ebd.). »Das Kernstück dieser Metho-

de ist das ›Equilibrieren‹ zwischen Intuitionen und Theorien, das darauf abzielt, einen Begriff (wie etwa denjenigen der Gerechtigkeit bei Rawls, oder denjenigen der Bildung in diesem Aufsatz) widerspruchsfrei, möglichst vollständig und allgemeingültig zu fassen.« (Ebd.)

Dazu erste kritische Überlegungen: Stojanov charakterisiert den Bildungsbegriff als ein »essentially contested concept«. Die von Stojanov selbst attestierte Charakterisierung der Bildungskategorie als »leidenschaftlich und hart umkämpft« könnte die Überlegung nahelegen, dass diese Umstrittenheit wesentlich zum Gehalt des Begriffs bzw. der Idee von Bildung gehört. Zumindest könnte diese »Tatsachenfeststellung« in Teilen in die analytische Rekonstruktion selbst eingehen. Dies würde dem genannten Kriterium der Theoriebildung entsprechen, die dann plausibel sei, »wenn sie Alltagsintuitionen zum thematisierten Begriff in sich aufnehmen und verarbeiten« könne (Stojanov 2014, S. 206). Stojanov berührt aber diese Frage nicht, wohl da er die begriffliche Unschärfe bzw. Umstrittenheit durch das »bloss« alltägliche, das »bloss« intuitive Verständnis von Bildung verursacht sieht. Die Methode des »Equilibrierens« verspricht nach Stojanov hingegen, dass sich der Begriff der Bildung auf alle Fälle »wissenschaftlich« bzw. »theoretisch«, d.h. begrifflich-propositional, beschreiben und allgemeingültig fassen lasse.

Wissenschaftstheoretisch scheint aber einiges dafür zu sprechen, die erkenntnistheoretische Dimension von »essentially contested concepts« zu beachten und den Anspruch einer (unstrittigen) Begriffsbestimmung mit Allgemeingültigkeitsanspruch infrage zu stellen. Stojanovs analytische Rekonstruktion, so Schäfer, sei »eher als eine performative Konstruktion zu betrachten, die die Vorgängigkeit des Konstruierten vor eben dieser Konstruktion als Begründung nachträglich postuliert« (Schäfer 2014, S. 320f.). Mit Gallie wären derartige Rekonstruktionsbemühungen essentiell umstrittener Konzepte allenfalls als »Grenzbestimmung philosophischer Vergewisserungen, die einen Allgemeingültigkeitsanspruch behaupten wollen«, zu verstehen (ebd., Hervorh. A.P.). Ähnlich kritisiert auch Elmar Anhalt Stojanovs Anspruch und Verfahren. Anhalt sieht im Argumentationsgang Stojanovs sogar schon exemplarisch das Vorgehen einer *petitio principii*, »weil dieser durchgängig die Voraussetzungen schafft, die er für seine Begründungen vorzufinden meint« (Anhalt 2014, S. 213). Das bedeutet, dass »grundlegende Einsichten aus Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsforschung in z.B. erkenntnis-, begriffs-, disziplin- und gegenstandstheoretischen Problemstellungen unberücksichtigt bleiben« (ebd.).

Es scheint, als nehme Stojanov die Feststellung, dass Bildung ein umkämpfter Begriff ist, in der analytischen Rekonstruktion theoretisch nicht auf. Es handelt sich ihm zufolge bei dieser Umstrittenheit des Begriffs lediglich um ein alltagstheoretisches Problem, das sich durch diszipliniertes Nachdenken auflösen lässt. Nimmt man sie aber ernst, so muss man fragen: »Wie soll ein fundamental strittiges Konzept widerspruchsfrei, vollständig und allgemeingültig gefasst werden?«

(Reichenbach & Park 2014, S. 309) Schäfer plädiert sogar dezidiert dafür, die Umstrittenheit solcher Konzepte in ihre Definition aufzunehmen: »Ihre soziale Bedeutsamkeit, d.h. nicht zuletzt auch ihr Anspruch auf Verbindlichkeit hängt nicht zuletzt daran, dass sie eben gerade nicht eindeutig bestimmt werden können.« (2014, S. 321)

## 1.2.2 Bildung versus Erziehung, Sozialisation und Lernen

Stojanov anerkennt die alltagsweltliche Differenzierung, die darin besteht, Erziehung von Bildung zu unterscheiden:

»Werden Menschen in der Regel nur während ihrer Kindheit und ihrer Jugend erzogen, ist ihre Bildung hingegen ein nicht-abschließbarer, lebenslanger Prozess. Nicht von ungefähr spricht man von ›Erwachsenenbildung‹, nicht aber von ›Erwachsenenerziehung‹. In diesem Sinne deckt sich Bildung mit dem gesamten Prozess der *Persönlichkeitsentwicklung* des menschlichen Individuums, die lebenslang stattfindet.« (Stojanov 2014, S. 206)

Der Unterscheidung von Erziehung und Bildung ordnet Stojanov zudem zwei Formen von Wissenserwerb zu: »Verbindet man Erziehung vor allem mit der Kultivierung von Charaktereigenschaften und Tugenden beim Zögling, wird Bildung meist mit dem Erwerb von Wissen assoziiert.« (Ebd.) Dies kommt ebenso in der folgenden Passage zum Ausdruck:

»Delegiert man die Aufgabe der Kultivierung von solchen verhaltensformenden Charaktereigenschaften ausschließlich an die Erziehung, so ordnet man Bildung im Umkehrschluss lediglich dem Bereich der Aneignung von ›abstrakten‹ Kenntnissen (zu), die keine *unmittelbare* und *direkte* Relevanz für das Verhalten und das Handeln des Einzelnen haben, und deshalb oft (und oft genug abwertend) als ›Bücherwissen‹ bezeichnet werden. Das ›Bücherwissen‹, das hier als der eigentliche Gegenstand von Bildung angesehen wird, stammt nicht aus den Erkenntnissen und Erfordernissen des ›praktischen Lebens‹, so wie es durch die aktuelle soziale Umgebung des Educanden bestimmt wird, sondern aus Wissenschaft, Literatur und Kunst.« (Stojanov 2014, S. 206f.)

Damit werde auch ersichtlich, so Stojanov, dass der Bildung »immer ein Moment der Überschreitung der sozialen Umwelt« innewohne, d.h., dass die Einflüsse des Sozialen auf die Entwicklung des Individuums relativiert werden müssten oder – anders formuliert – Bildung von Sozialisation zu unterscheiden sei (Stojanov 2014, S. 207).

Im Unterschied dazu sei die Differenz von Bildung als Wissenserwerb und Lernen weniger leicht ersichtlich, da der »Erwerb von Wissen (...) ohne Zweifel eine zentrale Domäne auch des Begriffs des Lernens« sei (ebd.). Man könne aber zwi-

schen einem »lernbezogenen und einem bildungsbezogenen Wissenserwerb« unterscheiden (ebd.). Bildung sei dann eine bestimmte Form von Wissenserwerb, der Erwerb von ausgezeichnetem Wissen, das einen Einfluss auf die eigene Lebensführung habe, indem es deren Horizont erweitere, also der sogenannten Persönlichkeitsentwicklung diene (vgl. ebd.).

Die Frage bleibt bestehen, ob es sich bei der Unterscheidung von Bildung und Lernen um analytisch sinnvolle Unterscheidungen handelt oder eher um die Setzung einer vielleicht problematischen Dichotomie. Dass die Trennung von Lernen und Bildung als problematisch erachtet werden kann (und muss), wurde bereits in der Auseinandersetzung mit Hans-Christoph Kollers Bildungstheorie thematisiert (vgl. Kapitel 1.1). Wie bei Koller gewinnt man auch bei Stojanov den Eindruck, dass »blosses« Lernen (im Unterschied zur »wahren« Bildung) letztlich als weniger bedeutsam betrachtet, stellenweise fast etwas negativ konnotiert wird. So diskutiert Stojanov Lernen im Rahmen dieser Unterscheidung u.a. am Beispiel der Situation, in welcher »umfangreiche Kenntnisse mit dem ausschließlichen Ziel angeeignet werden, eine Prüfung zu bestehen, ohne sie mit persönlichem Sinn zu verbinden« (Stojanov 2014, S. 207). Die »Kenntnisse werden nach der Prüfung sofort herausgeworfen, ohne dass sie irgendwelche Spuren in den Persönlichkeiten der Studierenden hinterlassen« (ebd.).

Auch das Verständnis von Sozialisation erleidet mit Stojanovs Bemühung, einen gehaltvollen Begriff von Bildung zu postulieren, gewisse Deformationen. So ist zu fragen, ob es so etwas wie eine unmittelbare bzw. direkte Vermittlung oder Prägung durch die soziale Umgebung überhaupt geben kann. Schäfer wendet dazu ein, dass ein solches Determinationskonzept der Vergesellschaftung fragwürdig sei, insbesondere, wenn man auf Figuren der problematischen Perspektivenübernahme zurückgreife oder sich der Problematik des hermeneutischen Zugangs bewusst sei: »Es scheint immer eine Differenz zwischen der eigenen und der ›anderen‹ Perspektive zu geben, zu der man sich verhalten muss, will man überhaupt als kommunikationsfähig gelten.« (Schäfer 2014, S. 321) Die Vorstellung einer »unmittelbaren« Kultivierung mit »direkter« Relevanz für das Handeln sei nicht überzeugend. Zum Sozialisationsprozess gehöre,

»dass in diesem immer ein Verhältnis des Individuums zu den eingeübten Denk-, Urteils- und Handlungsmustern eingeübt wird. Dass dieses zu überschreiten selbst wiederum sozial erfordert ist, wenn sich soziale Konstellationen verändern, dass dafür wiederum Begründungen und Rechtfertigungen zu erzeugen sind, dürfte auch sozialisationstheoretisch noch verarbeitbar sein.« (Schäfer 2014, S. 321)

Zudem stellt sich die Frage, inwiefern die Kultivierung von verhaltensformenden Charaktereigenschaften, die Stojanov der Erziehung zuordnet, und die sogenannte Persönlichkeitsentwicklung, die vornehmlich Bildung auszeichnet, überzeugend



unterschieden werden können. Unterscheidungen, die keinen gehaltvollen Unterschied nach sich ziehen, könnten, so liesse sich einwenden, als hinfällig erachtet werden.

### 1.2.3 Bildung als Selbsttransformation

Von »blosser« Sozialisation möchte Stojanov seinen Bildungsbegriff sicher zu Recht abgrenzen, um einen »starken« Begriff von Bildung als Selbsttransformation zu gewinnen. Dabei ist für Stojanov die Unterscheidung von sozialisatorisch vermittelter (bei ihm zu verstehen als »verursachter«) Entwicklung und bildungsbezogener selbsttransformierender Persönlichkeitsentwicklung zentral. Dies versucht er über die Signifikanten »vernünftige und/oder individuelle Autonomie« zu realisieren, die er korrelativ zur Möglichkeit »begrifflich-objektivierender Selbst-Artikulation« konzipiert (Stojanov 2014, S. 211). Die Objektivität des Begrifflichen sei dabei durch den »Referenzrahmen aller wahrheitsbeanspruchenden Wissensbestände« (S. 208) gegeben. An dieser Stelle wird Stojanovs Hervorhebung des »Bücherwissens« verständlich. Die Möglichkeit zur Selbsttransformation bedarf der Befassung mit ideellen und überindividuellen Inhalten, die einem transkulturellen Wahrheitsanspruch entsprechen. Im Sinne der »Methode« des »Überlegungs-Gleichgewichts« (reflective equilibrium) will Stojanov »die Bedeutungszuschreibung ›Persönlichkeitsentwicklung« mit den (bildungstheoretisch relevanten) Bedeutungszuschreibungen wie »sinnstiftender Wissenserwerb«, »Überschreitung des unmittelbar Gegebenen« und »individuelle Autonomie« in Einklang bringen (S. 207). Aspekte wie biologische Reifung oder Sozialisation, also Determination durch externe natürliche oder soziale Faktoren, entzögen sich der Freiheit und Autonomie des Einzelnen (S. 207f.). Denn:

»Es ist ja offensichtlich, dass vereinzelte Gegebenheiten und Gegenstände, die nur hier und jetzt, in der unmittelbaren Umwelt des Einzelnen gegeben sind, und nur für sich gelten, diesen Anforderungen nicht genügen. Vielmehr besteht die ›objektive Seite‹ der Bildung aus begrifflichen Inhalten, die nicht in partikularen Umwelten, sondern in der Welt als übergreifenden Referenzrahmen aller wahrheitsbeanspruchenden Wissensbestände beheimatet sind.« (Stojanov 2014, S. 209)

Die subjektive Erfahrung habe sich an der *begrifflichen Begründung* zu bewähren, die sich dadurch auszeichne, dass sie eine allgemeine Gültigkeit zu beanspruchen imstande sei. Stojanov bezieht sich mit diesem Kriterium besonders auf Robert Brandom:

»Robert Brandom hat in den letzten zwei Dekaden auf eine bahnbrechende Art und Weise gezeigt, dass man dann (und nur dann) begriffliche Inhalte wahrnimmt und mit ihnen interagiert, wenn man sich an den Begründungspraktiken beteiligt,

in welchen diese Inhalte eingebettet sind. Generell gesprochen vollzieht sich die ›Kontaktaufnahme‹ mit und das Verstehen von begrifflichen Inhalten seitens des menschlichen Individuums im Rahmen seiner Teilnahme am Spiel des Gebens von und Verlangens nach Gründen.« (Stojanov 2014, S. 209)

Erfahrungen, die einen Bildungsprozess hervorrufen, zeichnen sich Stojanov zufolge dadurch aus, dass sie in das Selbst-Bewusstsein des Individuums gelangen:

»Solche Erfahrungen lösen nur dann eine *Selbst-Transformation* aus, wenn ich mir Rechenschaft darüber gebe, was sie für mich *bedeuten*, d.h. welche Bedürfnisse sie von mir ausdrücken und welche Konsequenzen sie für mein weiteres Handeln haben. (...) Dies bedeutet jedoch nichts anderes, als dass solche bildungstiftenden Erfahrungen inferentiell, d.h. als begriffliche Inhalte artikuliert werden, die auf bestimmte Prämissen zurückverweisen und als Gründe für weitere begriffliche Inhalte in der Gestalt von bewussten, propositional ausdifferenzierten Handlungsentscheidungen dienen.« (Stojanov 2014, S. 210)

Stojanov meint den kantischen Dualismus zwischen subjektiven Neigungen und universellen Vernunftprinzipien auflösen zu können, wenn er mit Hegel argumentiert, dass der subjektive Wille in sich Objektivität gewinne, indem

»das Subjekt diese Neigungen und Ideale allgemein-verständlich artikuliert und sie vor dem Hintergrund von sittlichen Normen reflektiert, die selbst zu einer begrifflichen Form gebracht sind. Der sich-bildende Mensch artikuliert (und modifiziert) begrifflich seine Begierde, Wünsche und Ideale, indem er oder sie sich an Reflexions- und Argumentationsdiskursen über zentrale Werte- und Weltdeutungsmuster beteiligt.« (Stojanov 2014, S. 211)

Und er präzisiert:

»Damit ist gemeint, dass der Einzelne seine lebensweltlichen Ideale und die dahintersteckenden Weltbilder und Wertevorstellungen propositional ausdifferenziert, sie nach ihrer intersubjektiven Begründbarkeit befragt, und ihre Konsequenzen für sich selbst und für die Mitmenschen expliziert. Voraussetzung dafür ist, dass das bildende Subjekt sich mit überindividuellen Wissensbeständen befasst und sie in ihren inferentiellen Zusammenhängen untereinander versteht – und dieses Verstehen setzt wiederum voraus, dass das Individuum diese Wissensbestände, die normalerweise in sämtlichen wissenschaftlichen und künstlerischen Disziplinen beheimatet sind, mit seinen lebensweltlichen Erfahrungen und Intuitionen in Verbindung setzt.« (Stojanov 2014, S. 211)

### 1.2.4 Ein logozentrisches Verständnis von »bildenden Erfahrungen«

Soll von »bildender« Erfahrung bzw. selbstbewusster bildungsrelevanter Erfahrung nur gesprochen werden, wenn ihre Bedeutung für die Person von dieser auf ihre zugrundeliegenden Prämissen hin expliziert werden kann? Kann von Bildung nur gesprochen werden, wenn die Person den gläsernen »Raum der Gründe« betritt? Oder ist auch von Bildungserfahrungen auszugehen, deren Artikulations- und Erscheinungsformen sich der Logik der Gründe entziehen? Gibt es bildungsrelevante Erfahrungen, die vielleicht »am besten« oder gar überhaupt nur in der Poesie, der Malerei, der Musik oder anderen Artikulationsformen ausgedrückt werden können? Und wäre der damit verbundene Einsatz der Person ohne Selbstbewusstsein?

Natürlich ist die logozentrische Verengung des Stojanov'schen Bildungsdenkens auch Thema etlicher Kritiker. So schreibt beispielsweise Wolfgang Sander empathisch:

»So einleuchtend die Metapher der ›Augenöffnung für den Raum der Gründe‹ zunächst auch ist, man gerät mit ihr in Schwierigkeiten, wenn man das Feld (oder den Raum) der ausschließlich logischen Argumentation verlässt, ja sogar bereits, wenn man in diesem Raum durch die Fenster nach draußen blickt. Allein schon der hohe Stellenwert von Emotionen für die Urteilsfindung von Menschen in konkreten Entscheidungssituationen (...) bereitet hier die ersten Schwierigkeiten, denn er führt unweigerlich zu der Frage, ob es auch so etwas wie Bildung im Sinne der Kultivierung der Emotionen geben kann. Weiter gefragt: Wie verhält es sich mit dem potenziellen Bildungswert von Inhalten aus Musik und Kunst, Literatur und Film? Stojanov würde ihn wohl nicht bestreiten – aber sind diese Inhalte dann in jedem Fall *begriffliche* Inhalte, mit denen man sich im ›Raum der Gründe‹ auseinandersetzt? Selbst wenn man die Worte ›begrifflich‹ und ›Gründe‹ so weit fassen wollte, dass sie auch den sprachlichen Ausdruck von persönlich berührender Leseerfahrung und ästhetische Urteile über ein Kunstwerk umfassen – wäre das dann noch der gleiche Raum der Gründe wie der, in dem man über den Geltungsanspruch der Evolutionstheorie oder über ein mathematisches Problem verhandelt? Muss nicht der Bildungsbegriff gerade den multiperspektivischen Umgang mit sehr verschiedenen Formen von Rationalität er- und umfassen?« (Sander 2014, S. 319)

Die kognitiv-rationalistische Normativität korreliert bei Stojanov mit der ebenfalls nicht weiter problematisierten Annahme eines zur vernünftigen Autonomie fähigen Wesens des Menschen. Dies entspricht einer traditionellen idealistischen und politisch geforderten Unterstellung, die aber pädagogisch und bildungstheoretisch seit Langem und profund kritisch diskutiert wird. In diesem kritischen Diskurs steht Bildung eher für eine historische Problemfassung als für ein tatsächlich positiv einlösbares Versprechen und eine entsprechend einlösbare Norm (vgl. Schäfer

2014, S. 321). Bei Stojanov ist von einem problematisierenden Vernunftgebrauch jedoch nichts zu lesen, vielmehr ist hier der »objektive Geist« das »dialektische Medium«, das zwischen subjektiven Bedürfnissen und Leidenschaften erfolgreich vermittelt. Dass der Vernunftgebrauch sich gerade vor die Schwierigkeit gestellt sieht, eine solche Vermittlung zu denken bzw. zu leisten, wird nicht beleuchtet.

Stojanov sieht Persönlichkeitsentwicklung als Bildung ganz »klassisch« im Zusammenhang mit dem Ideal der (vernünftigen) Autonomie. Diese meint bei ihm so viel wie ein souveräner Umgang mit den lebensweltlichen, sozialisationsbedingten (individuellen) Verhältnissen, die es zu überwinden bzw. zu transformieren gilt. Wirklich und vernünftig kann dies nur geschehen, wenn das Wirre und womöglich Irrationale der Alltagsintuitionen überwunden wird, d.h. »Klarheit« geschaffen wird. Die Fähigkeit zu diesem »klaren Denken« liegt in der Aneignung ausgezeichneten wissenschaftlichen, literarischen und künstlerischen Wissens begründet. Der Prozess der Bildung, den Stojanov zu beschreiben oder fassen versucht, gleicht im Grunde seinem Vorgehen bei der Bestimmung des Bildungsbegriffs selbst.

Stojanovs gleichwohl interessante Begriffsdefinition ist so abstrakt wie logozentrisch bzw. kognitivistisch (vgl. Reichenbach & Park 2014, S. 309ff.). Auch erfährt die Leserin an keiner Stelle etwas über die Domänenspezifität: Bildung der Gefühle, politische Bildung, religiöse Bildung, ästhetische Bildung, moralische Bildung, technische Bildung, ökonomische Bildung – sind sie alle am Schluss einer hegelianischen Perspektive zu unterwerfen? Gerade an der ästhetischen Dimension der Bildung, die Stojanov nur implizit mit seinem schönen Bergsteigen-Beispiel erörtert, zeigt sich, wie schwierig es ist, Bildung »als die Entwicklung der spezifisch menschlichen Fähigkeit zur Selbst-Transformation durch begrifflich-objektivierende Artikulation der Wünsche, Bedürfnisse, Werte und Ideale der Person im Zuge ihrer verstehenden Befassung mit überindividuellen wissenschaftlichen und künstlerischen Wissensinhalten zu verstehen [...]« (Stojanov 2014, S. 211). Während dieses scheinbar umfassende Verständnis zunächst gleich bejaht werden möchte, verweist die Orientierung an der »begrifflich-objektivierenden Artikulation« vielmehr auf das generelle Problem der Logozentrität und der Begrenztheit dieser Sichtweise – es fehlt bezeichnenderweise jede (theoretische) Sicht auf »romantische« Motive und Kritikpunkte an der rein vernunftorientierten Interpretation von Bildung und Bildungsprozessen.

### 1.2.5 Bemerkungen zum Konzept der Selbsttransformation

Zwischen »eine Erfahrung machen« oder »Erfahrung haben« und dem Artikulieren der damit verbundenen Bedeutungen, der darauf zurückzuführenden Prämissen sowie deren Implikationen für weitere Handlungsentscheidungen – alles im Massstab begrifflich-propositionaler Begründungslogik – drängen sich viele Fragen auf.

Erfahrungen werden gemäss Stojanov ermöglicht, wenn die Person zunächst etwas aus einem Bedürfnis oder einer Neigung heraus anstrebt und praktisch umsetzt (Stojanov nennt für seine eigene Person die Tätigkeiten des Wanderns, Bergsteigens und Alpinkletterns). Erfahrungen liegen mit solchen oder anderen Tätigkeiten »irgendwie« vor – Genaueres führt Stojanov dazu nicht aus –, sie haben aber das Potenzial, »bildungsstiftend« zu sein: nämlich dann, wenn sie als begriffliche Inhalte artikuliert werden können, die erstens auf bestimmte (bzw. bestimmbar) Prämissen zurückverweisen und zweitens als Gründe für weitere begriffliche Inhalte in Gestalt von bewusstem, propositional ausdifferenziertem Wissen für Handlungsentscheidungen zu dienen imstande sind. Stojanov spricht davon, dass diese Erfahrungen Selbsttransformation »auslösen« können. Es drängt sich u.a. die Frage auf, welcher Stellenwert dem »Bücherwissen« respektive dem wissenschaftlichen Wissen bei diesen »Auslöseprozessen« zukommt. Welche Funktion oder Rolle spielt die »wissenschaftliche« Methode der rationalen Argumentation bei der Artikulation der Alltagserfahrung? Stellt objektives Wissen – beispielsweise alpinwissenschaftliches oder risikothoretisches – die Grundlage der konkreten Handlungsentscheidung dar?

Der Begriff der Transformation ist schon in der Auseinandersetzung mit Koller ausführlicher problematisiert worden (vgl. Kapitel 1.1). Bei Stojanov zeigen sich die Probleme ähnlich und überdies verschärft, da er mit dem Präfix *Selbst* die Verfügbarkeit über das Transformationsgeschehen dem »Bildungssubjekt« zuordnet und klar anzugeben können meint, wann von dieser Verfügbarkeit die Rede sein kann: nämlich immer dann, wenn Erfahrung im »Raum der Gründe« objektiviert wird. Der Gebrauch der Metapher des Raumes impliziert bei Stojanov klare Grenzen. Bildung wird denn auch als eine Art positiverbare Selbstvermittlung vorgestellt. Dazu argumentiert Stojanov ganz »hegelianisch«: »Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, dass der subjektive Wille selbst in sich Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein.« (Stojanov 2014, S. 210) Schäfer kritisiert diesen Punkt, indem er moniert, dass die »Wirklichkeit der Idee« eine Geltungsebene einziehe, »die als solche nicht nur eine Differenz zur zu bearbeitenden Subjektivität, sondern auch zur gesellschaftlichen Wirklichkeit markiert« (Schäfer 2014, S. 321). Stellte man die Möglichkeit eines solchen Standpunkts (des absoluten Wissens der *Phänomenologie des Geistes*) infrage,

»dann ergibt sich nicht nur die Perspektive auf einen endlosen Prozess der Selbsttransformation, sondern auch jene der unmöglichen Verfügung über diesen Prozess. Eine Selbsttransformation zu konstatieren, ist – unabhängig davon, ob man sie als Entwicklung oder als Bruch erzählt – nur als nachträgliche Rekonstruktion möglich, die das vorgängige Ich von einem Standpunkt aus stilisiert, der gerade nicht mit diesem identisch ist.« (Schäfer 2014, S. 322)

Die für den transformationstheoretischen Ansatz bereits konstatierten Probleme eines starken Transformationsverständnisses kommen auch bei Stojanovs Konzeption zum Vorschein.

Die Idee der Transformation, auch der Selbsttransformation, bezeichnet zunächst ein abstraktes Prozessgeschehen. Ob sich dieser Prozess über das Konzept der Selbst-Artikulation konkretisieren lässt, ist infrage zu stellen. Gleichwohl scheint Stojanov diesen Weg zu wählen, wenn er das Transformationsgeschehen in der Praxis der Selbst-Artikulation realisiert sieht. Diese Version von Artikulation versteht er ausdrücklich in Abgrenzung zum Artikulationsverständnis von »einschlägigen Autoren«, die »diesen Aspekt des Bildungsbegriffs ›Selbst-Transformation‹ wohl kaum mit Argumentationspraktiken, sondern eher mit narrativen und poetischen Praktiken des Sich-selbst-neuerfindens und Sich-selbst-neubeschreibens« verbinden (Stojanov 2014, S. 209). Das Selbst artikuliert sich bei Stojanov also – explizit im Gegensatz zu Kollers Vorstellung – »argumentativ« und »begrifflich-objektivierend«. In dieser Form der Artikulation sieht er den direkten Bezug zur Selbst-Transformation.

Allerdings ist auch bei Stojanov die Beziehung von Artikulation und Transformation keineswegs geklärt. Mit der zusätzlichen Emphase auf das »Selbst« wird zwar die bei Koller als fehlend monierte Dimension der selbsttätigen Praxis berücksichtigt (oder eher behauptet), allerdings auf eine problembehaftete Weise, die auf einen im weitesten Sinne transzendentalen Subjektbegriff zurückzuführen ist. Insgesamt erweist sich die Emphase auf »Selbst-Artikulation« in Kombination mit einem starken Transformationsbegriff als wenig überzeugend. Das zeigt sich auch in folgender Passage:

»Durch den so umrissenen Bildungsprozess einer dynamischen begrifflich-objektivierenden Selbst-Artikulation werden zentrale identitätsstiftende Elemente der Persönlichkeit wie Ideale, Werte, Wünsche und Bedürfnisse einer permanenten Transformation unterzogen. In gewissem Sinne erfindet sich das menschliche Individuum durch diese Transformation stets neu, was heißt, dass es sich über die sozialisatorischen Prägungen der unmittelbaren Umwelt, in der es aufwächst, oder in der es aufgewachsen ist, hinwegsetzt, bzw. die Prägungen kritisch reflektiert, und dadurch seine Autonomie und Freiheit verwirklicht.« (Stojanov 2014, S. 211)

Es wird in dieser Passage nicht klar, ob die Transformation bloss ein »Nebenprodukt« der begrifflich-objektivierenden Selbst-Artikulation darstellt. Dann wäre aber die dominante Rede von Selbst-Transformation wenig plausibel, da das Transformationsgeschehen eher als Wirkung der Artikulation verstanden werden müsste. Die Problematik lässt sich an einem Beispiel der Selbst-Thematisierung Stojanovs verdeutlichen:

»So zum Beispiel entwickelte ich durch die Tätigkeit des Bergwanderns nach und nach ein Selbst-Verständnis von mir als ›Gipfelstürmer‹, der gleichwohl nicht verbissen ist und um jeden Preis seine Ziele erreichen möchte, wenn die Umstände dies nicht erlauben. Zudem entwickelte ich durch diese Tätigkeit ein differenziertes Gefühl für meinen Körper und insbesondere für die Art und Weise, wie dieser auf die andauernde physische Belastung reagiert. Und es war ein richtiger biographischer Sprung für mich und ein wirklicher Akt der Selbst-Transformation von mir, als ich vor einigen Jahren vom Bergwandern zum Bergsteigen und Alpinklettern übergegangen bin. Denn dadurch konnte ich mich allmählich als jemand erfassen, der bewusst Risiken kalkulieren und mit komplexer Technik umgehen kann – und dies war wahrlich eine komplett neue Selbst-Eigenschaft von mir.« (Stojanov 2014, S. 210)

Schäfer sieht m.E. richtig, dass es sich bei den Begriffen »richtig«, »wirklich«, »wahrlich« um »Authentifizierungsstrategien« für ein Selbst handelt, dessen Transformation nachträglich rekonstruiert wird (vgl. Schäfer 2014, S. 322). Für die Frage nach der Selbst-Transformation bedeutet dies, dass »zwischen einer rhetorischen Rationalisierung und Wahrheit kaum zu unterscheiden ist« (ebd.). Aber genau auf diese Auffassung von Artikulation, die er als bloss poetische und narrative Praktiken ablehnt, zielt Stojanov ja gerade nicht; vielmehr müssten es Argumentationspraktiken sein, die sich an der Rationalität begrifflich-analytisch rekonstruierbarer Prämissen orientieren, damit sie die Objektivität der Bildung garantieren.

Der Fokus auf »inferentielle« Artikulation und Begrifflichkeit von bildungsstiftenden Erfahrungen ist zwar nicht abwegig, aber in seiner Ausschliesslichkeit insgesamt nicht überzeugend. Warum soll Bildung ausschliesslich als argumentative Begründungspraxis verstanden werden? Und wie könnte begründet oder gezeigt werden, dass dies immer oder meistens möglich ist? Die Bedeutsamkeiten des individuellen Erlebens und der direkten Interaktion können womöglich nicht einfach argumentativ begründet bzw. symbolisch »verflüssigt« werden, vielmehr gehen sie »wohl in symbolischen Sprachgebrauch konstitutiv ein und werden umgekehrt von ihm geformt. Dennoch markieren sie harte Grenzen symbolischer Transparenz und Bestimmbarkeit.« (Jung 2009, S. 480) Jung, der sich in seiner Anthropologie der Artikulation (vgl. Kapitel 4) wie Stojanov ebenfalls und ausführlich auf Brandom bezieht, schreibt pointiert: »Expressive Vollständigkeit im Sinne Brandoms ist (...) zwar eine logische, aber keine anthropologische Möglichkeit.« (Ebd.)

Bildungstheoretisch bedeutsam bleibt m.E. – und hier lässt sich (im weitesten Sinne) an Stojanov anschliessen –, dass Erfahrung immer der – selbsttätigen – Artikulation bedarf, um als solche für die Person selbst und für andere überhaupt bewusstseinsfähig zu werden. An dieser Stelle deutet sich die Notwendigkeit eines komplexen Artikulationsbegriffs an, der die anthropologisch fundamentalen Mög-

lichkeiten und Grenzen der Ausdruckspraxis untersucht und bildungstheoretisch zu deuten versucht.

### 1.3 Die Beschwörung des Unverfügbaren

Nach der kritischen Auseinandersetzung mit den im deutschsprachigen Raum derzeit oft rezipierten bildungstheoretischen Positionen von Hans-Christoph Koller (Kapitel 1.1) und Krassimir Stojanov (Kapitel 1.2) sei nun eine dritte Position betrachtet und kommentiert, die von unterschiedlichen Protagonisten, mehrheitlich aus dem bildungsphilosophischen Bereich, mehr oder weniger dezidiert vertreten wird. Diese Vertreterinnen und Vertreter nehmen innerhalb der Erziehungswissenschaft bildungstheoretische Positionen ein, die insbesondere das Verhältnis des pädagogischen und philosophischen Nachdenkens systematisch zum Ausgangspunkt nehmen, um die Kategorie der Bildung grundsätzlich kritisch zu diskutieren. Mit der Orientierung an der These, dass Pädagogik immer auch mit ihren eigenen Grenzen konfrontiert sei, wird ein Motiv fokussiert, das unter dem Stichwort der »Negativität« ein konstitutives Moment in der geisteswissenschaftlichen Tradition des pädagogischen Denkens darstellt. Die entsprechende »Einsicht« besteht darin, dass pädagogischen Prozessen immer eine *Widerständigkeit* innewohne, »welche durch die Grenzen der Machbarkeit, der Verfügbarkeit, der Steuerung und ihrer Bestimmung greifbar wird« (Thompson & Weiss 2008, S. 8). Aus dieser Perspektive verfehlen Konzepte – seien sie pädagogischer, philosophischer oder sozialwissenschaftlicher Provenienz –, in denen die Widerständigkeit als Topos keine Aufnahme findet, eine für die pädagogischen Kategorien entscheidende Dimension. Diese Nichtberücksichtigung bedeute eine theoretisch nicht angemessene Verkürzung und Ignoranz gegenüber der Komplexität des Pädagogischen. Es gelte aber, die Aufmerksamkeit auf Zusammenhänge und Voraussetzungen zu richten, »auf deren Basis beispielsweise ›Bildung‹ zuallererst zu einer Frage, zu einer Herausforderung oder vielleicht sogar zu einem Problem wird« (S. 7f.).

Im Folgenden seien zentrale Momente dieser Positionen dargestellt. Diese interessieren aus zwei Gründen: einerseits, weil die Positionen wichtige Problemstellungen artikulieren, die jede bildungstheoretische Arbeit zu beachten hat; andererseits, um die darin enthaltenen Schlussfolgerungen kritisch zu befragen und vielleicht darüber hinauszugehen. Auch hier sollen die Ausführungen keinesfalls als Generalkritik an der Position oder gar an ihren Vertreterinnen und Vertretern missverstanden werden. Vielmehr geht es darum, die zugrundeliegenden Vorannahmen dieser Positionen und ihrer charakteristischen Argumentationen hervorzuheben und sie auf ihre systematischen Grenzen hin zu befragen. Über die verschiedenen bildungstheoretischen und philosophisch orientierten Ansätze hinweg



interessiert hier vor allem die grundlegende Weichenstellung, die mit dem Topos der »Unverfügbarkeit« einherzugehen scheint.

### 1.3.1 Das Paradigma der kategorialen Unverfügbarkeit

In ihrem Sammelband *Bildende Widerstände – Widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Pädagogik und Philosophie* skizzieren Christiane Thompson und Gabriele Weiss (2008) im einführenden Beitrag die systematischen Grundannahmen einer solchen bildungsphilosophischen Perspektive, die sowohl dem idealistischen Bildungsgedanken alter Schule als auch der Verwissenschaftlichung und Objektivierung von Bildung zu entrinnen versucht. Die Autorinnen postulieren:

»Die kategoriale Unverfügbarkeit von ›Bildung‹ ist aus moderner Sicht Programm: denn mit dem Bestreben durch ›Bildung‹ einen Gehalt gegen die Versuche sozialer Normierung anzugeben, einen Gehalt, der selbst keinen Referenzpunkt jenseits der sozialen Ordnung besitzt, ergab sich die Frage nach der Möglichkeit, diesen Gedanken zu fassen, ohne einer naiven Metaphysik anheim zu fallen.« (Thompson & Weiss 2008, S. 10.)

Und weiter:

»Die vielerorts dominierende Gegenüberstellung einer Bildungsrhetorik im ›Jargon der Eigentlichkeit‹ gegenüber einem Bildungsbegriff, der den Ansprüchen von Empirizität und Operationalisierbarkeit genügt, trägt dem Gedanken der Widerständigkeit, wie er im modernen Bildungsgedanken präsent ist und gegenwärtig weiter verfolgt wird, nicht Rechnung; denn sowohl in der subjektivistisch-idealistischen Überhöhung als auch in der objektivierenden Erhebung von ›Bildung‹ erscheint der Bezug zur Realität als (zu verbessernder oder festzustellender) Bestimmtheit ungebrochen, während sich doch gerade die Unmöglichkeit von Bestimmtheit als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens aufweisen lässt.« (Thompson & Weiss 2008, S. 10f.)

Die Bildungsphilosophinnen berufen sich u.a. mit Alfred Schäfer – ganz normativ – auf eine fundamentale Andersheit des Menschen gegenüber der ihn definierenden sozialen Ordnung:

»Der Pädagogik geht es also aus moderner Sicht um einen Widerstand gegen soziale Integrationsbemühungen. Unter der Verwendung von Kategorien wie Subjekt, Identität, Autonomie etc. konstituiert sie einen gegenüber sozialen Normierungen transzendenten Raum, der nicht als wirklich behauptet werden kann, der sich jedoch für ästhetische Inszenierungen eignet, z.B. hinsichtlich des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen oder hinsichtlich pädagogischer Einflussnahme.« (Thompson & Weiss 2008, S. 14)

Die Möglichkeit bildender Erfahrung wird insgesamt infrage gestellt, d.h. rein negativ als Grenzerfahrung betrachtet:

»Bildende Erfahrungen sind, anders gesagt, Erfahrungen, bei denen das Ich an die Grenze seiner Erfahrungsfähigkeit geführt wird. Angesichts dieser Grenzen der Erfahrung und der Erfahrungsfähigkeit stellt sich die Frage, inwiefern bildende Erfahrungen überhaupt als möglich verstanden werden können. Der bildende Charakter erscheint in der Widerständigkeit gegen die Wirklichkeit dieser Erfahrung verbürgt, da es sich eben um Erfahrungen handelt, die das Ich über seine Perspektiven hinaus verweisen.« (Thompson & Weiss 2008, S. 10)

Die ethische Bedeutsamkeit eines starken Votums für ein Denken der Alterität hinsichtlich eines humanen Subjektbegriffs, und sei es über die Konzepte der Widerständigkeit und Unverfügbarkeit, ist m.E. anzuerkennen. Allerdings kann gefragt werden, ob die aus dieser Perspektive gezogenen Schlussfolgerungen nicht auch zu radikal ausfallen können. Dies scheint mit einer Konzeption »bildender Erfahrung«, die sich ganz im begrifflichen Denkspiel der Grenzziehung à la Derrida verfängt, der Fall zu sein.<sup>3</sup> Während damit reduktionistische oder auch triviale Auffassungen von Erfahrung sowie rein pragmatisch-funktionale Erfahrungskonzepte überzeugend problematisiert werden, kann die im Umkehrschluss postulierte »bildende Erfahrung« als »unverfügbare Erfahrung« theoretisch als eine allzu deutliche (und nicht überzeugende) Engführung kritisiert werden. Das Problem dieser Engführung möchte ich hier als »Beschwörung des Unverfügbaren« bezeichnen.

Zunächst seien das Problembewusstsein und die theoretischen Grundelemente der kritischen Bildungstheorie exemplarisch und eher deskriptiv dargestellt.

### 1.3.2 Grenzen der Autonomie (Alfred Schäfer)

Ein differenziertes Problembewusstsein gegenüber der »Nichtherstellbarkeit« einer pädagogisch vermittelten Autonomie und die Kritik an naiven Vorstellungen eines souveränen Subjekts sind sicherlich zwei zentrale und bedeutsame Einsichten spätmoderner Bildungsphilosophie und ihrer Theoriebildung. Zu diesen hat im deutschsprachigen Raum Alfred Schäfer mit seinen Arbeiten besonders beigetragen. Ausgehend von Schäfers *Einführung in die Erziehungsphilosophie* (Schäfer 2017) seien zentrale Elemente seiner kritisch-systematischen und poststrukturalistisch informierten Bildungsphilosophie hervorgehoben, welche für die damit verbundenen und daran anschließenden Diskurspositionen und Schlussfolgerungen grundlegend sind und die es im Anschluss kritisch zu diskutieren gilt.

---

3 Vgl. etwa den Vortrag »Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen« (Derrida 2003).

Schäfers Hauptkritik richtet sich gegen ein frühneuzeitliches Selbstverständnis in der Philosophie, welches in der Periode der Aufklärung die Idee der Selbstbestimmung zur zentralen Figur gemacht habe. Im Anschluss daran formierte und legitimierte sich die Pädagogik als (zunächst geistes-)wissenschaftliche Disziplin und bis heute legitimiere sich pädagogische Praxis durch die Vorstellung, dass sie die Entwicklung der Autonomie des Subjekts ermöglichen solle und vor allem auch könne. Die Dekonstruktion der Figur autonomer Subjektivität und der Nachweis der Grenzen menschlicher Selbstbestimmung sind Schäfers Anlass und Grundlage, die an der Leitidee ›Autonomie‹ orientierten Konzepte von Erziehung, Bildung und Sozialisation kritisch zu befragen.

Anhand ethnografischer Beobachtungen sozialer Praxen der Bevölkerungsgruppe der Dogon in Mali und der Batemi in Tansania, insbesondere im Umgang mit Kindern und der Kinder untereinander, beschreibt Schäfer, dass darin ein implizites Verständnis für die Differenz von sozial artikulierbarem und damit zu erwartendem Wissen und Verhalten einerseits und einem Sein jedes Menschen, das der Artikulation entzogen bleibe, andererseits zum Ausdruck komme (vgl. Schäfer 2017, S. 32ff.). Das zeige sich bei den Dogon etwa daran, dass diese viel Wert darauf legen würden, die Formen zu vermitteln, wie die verschiedenen Personen ihrer sozialen Position und Rolle gemäss anzusprechen und zu behandeln seien. Zugleich gebe es Hinweise darauf, dass durchaus ein Bewusstsein für die Existenz eines Bereichs jenseits der »sozialen Identität« vorliege. Dies zeige sich in einer übergeordneten Form des Respekts, der darin bestehe, den Anderen nicht mit Erwartungen zu konfrontieren, die über dessen soziale Position hinausgehen und ihn unter Begründungs- und Rechtfertigungszwang setzen würden. Das sei die Art und Weise, mittels welcher die Dogon mit dem Problem umgingen, dass es für das »Innere« der Person keine soziale Ausdrucksform gebe oder sie sich nicht als geschlossene Einheit gegenüber dem Sozialen begreifen lasse (S. 36). »Das ›Innere‹ ist kein Gegenstand sozial artikulierbaren Wissens«, so Schäfer (ebd.), der damit darauf aufmerksam machen will, dass man die Bedeutung dessen, was über die soziale Identität hinausgeht und was wir in unseren Kulturkreisen mit »Individualität« und »Persönlichkeit« bezeichnen, auch anders verstehen kann. An den Beispielen der Dogon und Batemi zeige sich die Möglichkeit, »Individualität, die ›persönliche Identität‹ als etwas (...) [anzunehmen], was letztlich nicht erfassbar ist – auch für den über sich Nachdenkenden nicht« (S. 42).

Diese Unverfügbarkeit und Unzugänglichkeit des eigenen Selbst bezeichnet Schäfer als eine »Logik der Nachträglichkeit« (ebd.). Sie besagt, »dass man über die eigene Identität, über das[,] was man jenseits sozial definierter Positionen ist, nur sehr begrenzt verfügen kann, weil man nicht über alle Bestimmungsgründe des eigenen Selbst, über das, was den Menschen zu etwas veranlasst, Bescheid weiß« (Schäfer 2017, S. 42f.). Zwar könne man durchaus Gründe für all die Dinge, die man tut, angeben, diese Gründe glichen aber Standardbegründungen, die

man angebe und die in bestimmten sozialen Bezügen akzeptiert würden, »aber über den ›letzten Grund‹, über das, was einen ›im Innersten‹ motiviert, verfügt man nicht. Man bleibt sich letztlich ein Rätsel.« (S. 43) Unser von der Aufklärung geprägtes Selbstverständnis sei – so Schäfer – dieser »Logik der Nachträglichkeit« diametral entgegengesetzt: »Es geht nicht nur von der Möglichkeit der Transparenz, der Erfassbarkeit des eigenen Selbst aus, sondern zusätzlich davon, dass wir uns auf dieser Grundlage auch mithilfe der Vernunft selbst bestimmen können.« (Ebd.)

Während das Individuum in archaischen Gemeinschaften nicht zu beschreiben war und primär oder gar ausschliesslich in seiner Bedeutung und Funktion im sozialen Zusammenleben wahrgenommen werden konnte, ist die Idee eines selbstbestimmten bzw. -bestimmbaren Subjekts konstitutiv für funktional differenzierte (moderne) Gesellschaften und ihre Institutionen. Damit geht eine fundamentale Veränderung der Selbst- und Fremdauffassung des Individuums einher. Individuum und Gesellschaft werden nun als essenziell unterschiedlich konzipiert, einander sozusagen entgegengestellt (anders als die Beziehung zwischen Gemeinschaftsmitglied und Gemeinschaft). Die Selbstauffassung des Menschen als ein autonomes Individuum vervollständigt in der Lesart Schäfers die Funktionslogik und Mechanismen moderner Gesellschaft. Derselben geht es um die Selbst- bzw. Systemerhaltung und nicht etwa darum, ob die zugrundeliegenden Annahmen auch jenseits ihrer Funktionalität überzeugen, bzw. ob sie begründet sind. Konzepte wie »Freiheit«, »Gleichheit« und »Individualität« werden hauptsächlich zugeschrieben, unterstellt und sollen beansprucht werden. Jede Kritik, die sich auf »Autonomie«, eine Freiheit von der Gesellschaft und ihren Verpflichtungen beruft (was im Funktionssystem der Dogon kaum denkbar ist, weil dazu auch keine Begrifflichkeiten zu existieren scheinen), erweist sich dabei gerade als *funktionale* Voraussetzung von moderner Gesellschaft. Denn

»[...] was man mit seiner erweiterten Autonomisierung fordert, lässt sich durchaus verstehen als Anspruch, noch besser in das Selbstverständnis dieser Gesellschaft eingepasst zu werden. In diesem Selbstverständnis wäre also der Anspruch auf die Autonomie des freien und gleichen Individuums nichts anderes als der Anspruch auf die Unterwerfung unter die idealisierten Funktionsbedingungen dieser Gesellschaft.« (Schäfer 2017, S. 64)

Gesellschaftskritik und die Forderungen nach Freiheit und Gleichheit richten sich damit nur scheinbar gegen die Gesellschaft und ihre Funktionsbedingungen. Tatsächlich weisen sie sich aber als innergesellschaftliche Verhaltensweisen aus. Am Ende könne so kaum unterschieden werden, was Forderungen des Individuums und was die Erwartungen der Gesellschaft seien. »Wo ist«, so fragt Schäfer, »die Grenzlinie zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen dem Standpunkt des Kritikers und dem Erfüllungshelfen eines sozialen Erwartungsraumes?« (Schäfer

2017, S. 65) Kritik entpuppe sich als performativ-affirmative Herstellung dessen, was gesellschaftlich von Individuen gefordert wird: »Sie ist Darstellung jener Autonomie, die vertragsfähige Subjekte auszeichnet. Kritik kann dann als eine ausgezeichnete soziale Verhaltensweise angesehen werden.« (Ebd.) Der Kritiker bleibt, solange er an der Voraussetzung von Gleichheit und Freiheit festhält, in die gesellschaftlichen Erfordernisse verstrickt. Er muss sich immer unsicher sein, ob er mit seiner Kritik nun einen tatsächlich autonomen, eigenverantwortlichen Standpunkt einnimmt – also einen jenseits der kritisierten Gesellschaft – oder damit gerade besonders gut mit dem gesellschaftlichen Standpunkt übereinstimmt (vgl. S. 66). »Diese Unsicherheit«, so Schäfer, »lässt die Betonung jener Autonomie gegenüber der Gesellschaft, jene ausschließliche Selbstbestimmung, wie sie die Aufklärung fordert, äußerst fragwürdig erscheinen.« (Ebd.)

### 1.3.3 Erkenntniskritik und Selbstkritik

Nicht mit Sicherheit klären zu können, ob eine sich als selbstbestimmt verstehende Kritik der Verhältnisse tatsächlich einen autonomen Akt darstellt oder doch nur einem gesellschaftlich-normativen Selbstverständnis entspricht, verweist den Menschen auf Fragen erkenntniskritischer Qualität. Die Erfahrung der Instabilität gesellschaftlicher Selbstverständlichkeiten im Spannungsverhältnis von Autonomie und sozialer Integration stellt das Individuum vor die Aufgabe, »für diese Wahrnehmung eine Sprache zu finden, die das Auseinandergebrochene nicht wiederum nur entproblematisiert dadurch, dass man es als selbstverständliche Normalität ausdrückt« (Schäfer 2017, S. 70). Es muss mit dem Dilemma umgehen, dass eine einfache Kritik der »Falschheit« der Verhältnisse die Funktionslogik der Verhältnisse gerade stabilisieren könnte, da es nicht sicher wissen kann, welchen Standort es innerhalb der Verhältnisse genau einnimmt und ob es seine Kritik von einem »wahren« Bezugspunkt aus artikuliert. Daher hat der Kritiker selbstkritisch zu sein, d.h. »kritisch auch noch bezogen auf die Inhalte seiner Kritik, weil er seinen eigenen Standpunkt gegenüber der ›Wahrheit‹ nicht angeben kann« (S. 71).

Einen exemplarischen Umgang mit dem Dilemma des Kritikers sieht Schäfer bei Adorno realisiert. Dessen mittlerweile geflügelte Sentenz, wonach es *kein richtiges Leben im falschen* geben könne, drücke aus, dass sich auch der Kritiker nicht sicher sein könne, ob seine Annahme der »Falschheit« gesellschaftlicher Verhältnisse »wahr« sei. Adorno gehe es aber darum, so Schäfer, die gesellschaftliche Abhängigkeit der Menschen zu kritisieren, während sie sich gerade für autonom halten würden (vgl. S. 72). Dieser Zug Adornos sei strategisch motiviert:

»Er hofft auf den provokativen Effekt seiner Behauptung von der Ohnmacht der Kritik, auf eine Auseinandersetzung mit seiner Kritik der Gesellschaft, von der er weiß, dass es für sie keinen anderen Grund gibt als die selbstkritische Fortset-

zung der Kritik, die vielleicht endlose Auseinandersetzung mit der Verstrickung in soziale Verhältnisse, die man vor dem Hintergrund des neuzeitlichen Selbstverständnisses nicht akzeptieren kann.« (Schäfer 2017, S. 72f.)

Angesichts dieser Befunde fragt Schäfer: Wo »[...] ist unter dieser Voraussetzung, dass das autonomisierte Individuum wichtiger Bestandteil der Gesellschaft ist, noch ein Ort für jene Autonomie, die jenseits und zugleich in der Gesellschaft sein soll?« (Schäfer 2017, S. 73f.)

Adornos immanente Kritik zeige, dass die vermeintliche Autonomie des kritischen Subjekts immer schon gesellschaftlich vermittelt sei, wobei der die gesellschaftliche Funktionalität sprengende Bezugspunkt dieser Kritik darin bestehe, sichtbar zu machen, »dass die Gesellschaft ihre eigenen Massstäbe nicht erfüllt« (S. 74). Eine solche Kritik verlässt den gesellschaftlichen Erwartungshorizont nicht, aber sie nehme »das in ihm postulierte Versprechen von Freiheit und Gleichheit ernster, als es der gesellschaftlichen Wirklichkeit lieb ist« (ebd.). Schäfer, so könnte man vermuten, scheint die Idee einer radikal verstandenen Autonomie in gewisser Weise auch gegen die skeptische Argumentation Adornos nicht aufgeben zu wollen und nagelt »die Gesellschaft« quasi auf ihr »falsches« Versprechen fest. Dieses gesellschaftliche Versprechen ist letztlich auch das Versprechen der Bildung, dass nämlich ein individuelles Leben in Freiheit und Autonomie möglich sei. Vor diesem Hintergrund adressiert Schäfer seine Kritik an die Pädagogik insgesamt und spezifisch an das Konzept der Bildung.

### 1.3.4 Kritik I: Autonomiepädagogik

Das theoretische Problem, dem sich Schäfer zu stellen sucht, ist die »pädagogische Steuerung der Menschwerdung des Menschen als eines autonomen Wesens, die Ermöglichung eines Menschen, der, obwohl (nachträgliches) Ergebnis von Fremdbestimmung, dennoch als Ursprung seiner selbst angenommen werden kann [...]« (Schäfer 2017, S. 133). Schäfer geht es darum, zu zeigen, dass eine »Autonomiepädagogik«, wie etwa Kant sie artikuliere, gegen sich selbst argumentieren müsse. Die Legitimität ihres pädagogischen Handelns werde von der von ihr beanspruchten Begründungsfigur der autonomen Subjektivität grundlegend infrage gestellt. Pädagogik sehe sich der »Illusion von Autonomie« verpflichtet; statt sich aufklärerisch in ein kritisches Verhältnis zu den modernen Disziplinierungs- und Normalisierungsprozessen zu setzen, »hält (...) das moderne pädagogische Selbstverständnis an seiner Verpflichtung auf das Ideal eines autonomen Subjekts fest« (S. 108). Damit habe Pädagogik am gesellschaftlichen Disziplinierungs- und Normalisierungsprozess, der im Namen der Selbstverantwortlichkeit erfolge, erheblichen Anteil (S. 106). Schäfer folgt hier der Argumentation Foucaults, welcher die pädagogische Praxis primär als Moment eines gesellschaftlichen Disziplinierungsprozesses

sieht, der auf die Autonomie eines für sich selbst verantwortlichen Subjekts ausgerichtet ist: Die Pädagogik

»achtet im Namen der Selbstverantwortlichkeit und Eigenständigkeit, die als ›normaler Zielpunkt‹ menschlicher Entwicklung in entstehenden psychologischen Entwicklungstheorien angesetzt werden, darauf, dass das von ihr in seiner Eigenart beobachtete und beurteilte Individuum Fortschritte auf diesem Weg macht. Wissenschaft schafft Vorgaben für Normalität und Abweichung, für richtige Zeitpunkte und Verzögerungen von Entwicklungsschritten – und dies immer schon vor dem Hintergrund jener imaginären Vorstellung ›des Täters hinter dem Tun.« (Schäfer 2017, S. 106)

Die unter diesen »Normalvorgaben« unterstellte Selbstständigkeit sei aber die »(kantische) Autonomie eines reinen Vernunftsubjekts, das die Maßstäbe des Richtigen jenseits jeden sozialen Einflusses nur in sich selbst findet« (Schäfer 2017, S. 107). Pädagogik behauptet dennoch, diese kritische Subjektivität befördern zu können, während sie nur an den Disziplinierungsprozessen einer kritischen Haltung beteiligt sein kann. Mit Schäfer ausgedrückt: »Die kritische Haltung ist das, was gesellschaftlich gewollt und mithilfe von Disziplinierungsprozessen hervorgebracht wird.« (Ebd.) Diese kritische Haltung wird dann als *blosse* Haltung verdächtig, da es sein kann, dass sie sich entsprechend der sozialen Erwartung als kritische inszeniert und nicht wirklich im Individuum begründet ist. Sie kann dann »ein blosses Mittel einer ästhetischen Selbstdarstellung sein – Theater« (ebd.).

Ursprünglich, so beanstandet und mahnt Schäfer, habe Pädagogik mit ihrem in der Aufklärung verwurzelten Selbstverständnis nicht auf eine kritische Haltung, sondern auf ein »kritisches Subjekt« gezielt. Im Rahmen ihrer aufklärerischen Ambitionen ist sie aber konstitutiver Teil moderner Disziplinierungs- und Normalisierungsprozesse geworden und hat dennoch am Ideal eines autonomen Subjekts festgehalten. Dies mündet in die Paradoxie, dass das erklärte Ziel der Pädagogik – die Ermöglichung des selbstbestimmten Subjekts – gegen Pädagogik selbst argumentieren müsste. Denn »auch eine pädagogisch ermöglichte Selbstbestimmung ist keine Selbstbestimmung. Auch eine pädagogisch ermöglichte Selbstbestimmung kann als disziplinierende Hervorbringung einer bloss kritischen Haltung verstanden werden.« (S. 108) Schäfer konstatiert: »Eine im Licht des neuzeitlichen Selbstverständnisses ›wahre‹ Pädagogik kann es dann nur dort geben, wo es keine Pädagogik gibt.« (Ebd.) Die pädagogische Wirklichkeit basiert Schäfer zufolge auf einer imaginären Konstruktion.

Neben dem Nachweis der Vergesellschaftung des pädagogisch nur vermeintlich autonomen Subjekts betrachtet Schäfer die Individualgenese des Menschen zusätzlich aus einer ansatzweise ontogenetischen Perspektive. So zeige der individuelle Entwicklungsprozess, dass die gesellschaftliche Ordnung zwar einen allge-

meinen Rahmen für das individuelle Selbstverständnis abgebe, Individualität aber nicht in der gesellschaftlichen Ordnung aufgehe (Schäfer 2017, S. 75). Er expliziert das an der Genese des Ich-Bewusstseins, dem ein ursprünglich ungeschiedenes »In-der-Welt-Sein« zugrunde liege. Voraussetzung des Ich-Bewusstseins ist ein Distanzierungsprozess, der diesem vorgelagert ist. Schäfer sieht die Sprache als das Mittel, mit dem der Mensch einen Begriff für sich als »Ich« in Differenz zur »Welt« gewinnt. Zwei Punkte werden dabei von ihm hervorgehoben.

*Erstens* werde eine Unterscheidung geschaffen, die vorher nicht da war, denn »Ich« und »Welt« seien vor der sprachlichen Benennung nicht gegeben, die Unterscheidung selbst werde also mithilfe der Sprache hervorgebracht (Schäfer 2017, S. 80f.). »Ich« und »Welt« sind daher sprachlich vermittelte Momente. Nach ihrer Einführung lässt sich ein »Davor« als eine unvermittelte Einheit von Selbst und Welt zwar denken, aber nicht mehr erfahren. Die Möglichkeit, diesen Unterschied überhaupt zum Thema zu machen, verdankt sich eigentlich nur der Markierung, welche die Sprache als Unterschied zu dieser Einheit einträgt. Wir können unseren »ausser uns liegenden« Grund, die unserem »Ich« vorausliegende Einheit von Selbst und Welt, zwar thematisieren, aber nicht erreichen (S. 83f.). Unser Grund bleibt uns entzogen.

*Zweitens* ist diese Unterscheidung Teil eines allgemein geteilten symbolischen Ordnungssystems und das sprachliche Ordnungssystem ist daher gerade nicht individuell: »Man kann die individuelle Situation in ihm nur mithilfe allgemeiner, von allen in ihrer Bedeutung geteilter Begriffe ausdrücken.« (Schäfer 2017, S. 81) Damit werde insgesamt fragwürdig, ob ein »Ich«, das von sich durch Sprache einen Begriff gewinne, überhaupt Individualität auszudrücken vermöge, da es sich ja einer (symbolischen) Ordnung bedienen müsse, die nicht die eigene sei: »Man kann sich also fragen, ob unter diesen Voraussetzungen eine authentische Identität mit sich selbst, in der ›Ich‹ im Verhältnis mit sich und nicht mit sozialen Erwartungsmustern identisch ist, überhaupt möglich ist.« (S. 84)

Dennoch habe das Individuum so etwas wie einen privilegierten Zugang zu sich selbst. Aber, so der Einwand Schäfers, der lässt sich nur schwer fassen, weil dazu eben Sprache, also allgemeine Begriffe vorausgesetzt seien (vgl. ebd. S. 86). Daher hat er grösste Zweifel an der Ausdrucksmöglichkeit des Individuums, das sich immer in einer nicht-individuellen Sprache ausdrücken muss. Der Zugang bestehe höchstens »darin, dass das Individuum merkt, dass es in seinen sprachlichen Äußerungen nicht aufgeht, dass es sich selbst und anderen gegenüber in der Sprache nicht hinreichend fassen kann« (S. 86). Wie zeigt sich dem Individuum, dass es »merkt«? Es sind die Begriffe, Adjektive und Typisierungen, die Schäfer zu Folge immer zu allgemein bleiben und die subjektiv-intuitiv erfasste Bedeutung nicht genügend ausdrücken (vgl. ebd.). Nie könne man sagen, was man meine, und »die je individuell-konkrete Bedeutsamkeit des Gesagten ergibt sich gleichsam



als negativer Effekt aus der wahrgenommenen Unmöglichkeit ihrer Mittelbarkeit« (S. 86f.).

Während Schäfer hier natürlich zu Recht bemerkt, dass die sprachlichen Begriffe immer oder oft nur annäherungsweise subjektiv Empfundenes und Gemeintes auszusagen vermögen, geht er nicht darauf ein, dass dieses »Merken« nicht nur »bemerkt«, sondern auch artikuliert werden kann. In derartigen Artikulationsbemühungen zeigt sich der Mensch als ein Wesen, dem dies merkwürdig erscheint; und wenn er auch keinen Begriff dafür hat, was in der sprachlichen Mitteilung eben nicht auf einen Begriff zu bringen ist, so vermag er diesen Umstand sehr wohl – »bemerkend« – auszudrücken, und zwar sprachlich oder mit andersweitigen Artikulationsmitteln. Die Aussage, dass sich das »wirklich« Gemeinte nur als negativer Effekt der wahrgenommenen Unmöglichkeit seiner Mittelbarkeit zeigt, ist aus der Perspektive des Artikulationsbegriffs, wie an späterer Stelle herausgearbeitet werden soll, weit weniger negativ bzw. »tragisch« zu bewerten, und zwar auch ohne die von Schäfer geäußerte Problematik zu ignorieren. Dabei geht es besonders darum, den Umstand der »Unmöglichkeit der Mittelbarkeit« für den Zusammenhang von Bildung und Artikulation anders zu gewichten.

### 1.3.5 Kritik II: Bildung und Erfahrung

Die zweite Kritik, die hier diskutiert sei, bezieht sich auf die Thematik der Bildung. Ganz im Lichte seiner Analysen zur (Un-)Möglichkeit von Autonomie, erläutert Schäfer: »[...] während pädagogische Theorien eher den paradoxen Charakter von sich verleugnenden technologischen Konzepten haben, sind Bildungstheorien eher als Möglichkeitstheorien für Selbstbildung zu verstehen« (Schäfer 2017, S. 164). Orientiert am Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts führt Schäfer aus, dass die Idee der Bildung eine freie und selbstgestaltete Auseinandersetzung mit der Welt mit dem Ziel der Ausprägung der Individualität jedes einzelnen Menschen beinhalte. Dies sei – zumindest im Sinne Humboldts – nur in der freien Auseinandersetzung mit einer Mannigfaltigkeit von Situationen und Gegenständen möglich: »Die Zielvorstellung ist die Einheit der individuellen Person, die Totalität einer bestimmten Individualität, zu der diese über Auseinandersetzung mit der Welt gekommen ist und die sich als Einheit in ihrem Umgang mit der Welt ausdrückt.« (S. 166) Am Duktus dieser Passage deutet sich an, dass sich Schäfer an der scheinbar harmonischen Bildungsidee Humboldts stösst und auch daran, dass Selbstkonstitution über aneignende Auseinandersetzung mit Welt möglich sein soll (vgl. S. 167).

Es ist an dieser Stelle weder möglich noch notwendig, vertieft der Frage nachzugehen, ob Schäfer Humboldt etwas einseitig liest. Folgende Aussage weist in diese Richtung: »Individualität, die individuelle Bewältigung der Welt bedeutet – für Humboldt wie schon für Leibniz – nicht Konflikt« (ebd.). Hier muss der

Hinweis genügen, dass das Vollkommenheitsideal bei Humboldt in eine grössere, menschheits- und kulturgeschichtliche Entwicklungsperspektive gestellt ist, interessiert er sich doch für den Zusammenhang zwischen der »Idee der Menschheit« (Gesellschaft) und der Bildung und Entwicklung des einzelnen Menschen. Den individuellen Auseinandersetzungsprozess zwischen »Ich« und »Welt« beschreibt er keineswegs als reibungslos, sondern als widerständige Auseinandersetzung, im Laufe derer die individuellen Kräfte Ausdruck finden.<sup>4</sup>

Schäfer intensiviert seine Kritik anhand der Interpretation von Hegels Erfahrungsbegriff, der eine Nähe zu Humboldts Bildungskonzept aufweise. Hegels Erfahrungsbegriff konstituiert sich durch »deviante« Formen des Umgangs mit der Welt, welche eigentliche Erfahrung gerade verhindern würden. Im ersten Fall wird subjektivistisch vorgegangen: »Man hält sich die Welt dadurch vom Hals, dass man sie in die eigene bisherige Weltsicht zwingt.« (Schäfer 2017, S. 170) Im zweiten Fall verfährt man objektivistisch: »Alles, was man über die Welt sagt, mag ja stimmen, aber es hat doch mit der eigenen subjektiven Wirklichkeit nichts zu tun.« (Ebd.) Damit wird *ex negativo* definiert, was – nach Hegel – gelingende Erfahrung ausmacht. Es gehe darum, »dass das Individuum bereit ist, seine Sicht der Dinge und damit sich selbst in Frage zu stellen angesichts einer neuen Situation« (ebd.). Hegel bezeichnet diesen Prozess als *Entfremdung*; sie ist die Voraussetzung von Erfahrung, d.h. die Bedingung der Möglichkeit, sich und die Welt *neu* und *anders* wahrzunehmen. Lässt sich das Individuum auf diesen Prozess ein, erfährt es sich und die Welt (möglicherweise) anders als bisher. Es verlässt die Situation als »veränderter Mensch« und kehrt zu sich selbst als einem anderen zurück (ebd.). Dieses Konzept beschreibt Bildung als einen gelingenden Prozess und als ein am Ende souveränes Unterfangen. Zwar ist die Entfremdung gegenüber sich selbst Voraussetzung für Erfahrung und damit für Bildung, sie ist aber nur vorübergehend, denn schliesslich kehrt das Individuum sozusagen gestärkt zu sich selbst zurück:

»Die zeitweise Unterwerfung unter die Fremdheit der Welt dient in diesem Modell dazu, die eigene Autonomie zu steigern. [...] Das Modell sieht keine Situation vor, in der man aus der Fremdheit bzw. der Selbstfremdheit nicht wieder als strahlender Sieger hervorgeht. Das Individuum behält hier immer die Kontrolle darüber, ob und wie weit es sich Fremdheit zumutet.« (Schäfer 2017, S. 171)

Die Konzepte einer sich sukzessive entfaltenden Individualität durch die Verknüpfung von Ich und Welt bei Humboldt und/oder der Erweiterung der Subjektivität bei Hegel verführen nach Schäfer dazu, den Verfügungsfantasien eines souveränen, sich selbst und die Welt kontrollierenden Subjekts zu verfallen (Schäfer 2017, S. 174).

4 Siehe bspw. Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.

Diesem affirmativen, neuhumanistischen Bildungs- und Erfahrungsbegriff stellt Schäfer Adornos Figur der doppelten Differenz von Erfahrung, die eigentlich Bildung auszeichnen würde, entgegen: »Nur wenn in einer Erfahrung diese doppelte Differenz wahrnehmbar ist, handelt es sich [...] um Bildung« (ebd.). Der Hintergrund dieses Denkens ist die von Adorno und Horkheimer in der *Dialektik der Aufklärung* formulierte Dekonstruktion des neuzeitlichen Wissenschaftsverständnisses. Das von Adorno so genannte »identifizierende Denken« trete mit dem Anspruch der Selbst- und Weltbeherrschung auf. Diese Einstellung setze voraus, dass Wirklichkeit nur beanspruchen könne, was objektiv beschreibbar sei. Das, was die Welt nicht rational errechenbar und damit verfügbar mache, müsse als störend empfunden werden (vgl. Schäfer 2017, S. 175). »Damit«, so Schäfer, »sind auch Verpflichtungen für das sich dieser Wirklichkeit nähernde Subjekt angegeben. Es muss jede andere Einstellung zur Wirklichkeit als diejenige, sie sich im Begriff verfügbar machen zu wollen, in sich ausschliessen.« (Ebd.)

Der Erfahrungsbegriff, welcher der negativen Dialektik entspreche, enthält das Konzept der doppelten Differenz. Schäfer bezeichnet diese mit Adorno als den zweifachen Vorrang des Objekts (vgl. Schäfer 2017, S. 176). Der erste Vorrang des Objekts meint die unhintergehbare Nachträglichkeit des Subjekts. Diese Figur wurde von Schäfer schon für die Individualgenese von Ich und Welt beansprucht. Dasselbe gelte auch für die Erfahrungen des Subjekts, welche immer nur in der symbolischen Ordnung der Sprache erfasst werden und somit nur im gesellschaftlichen Rahmen erfolgen können. Dieser Rahmen ist nie ganz präsent zu machen; er liegt dem Subjekt als symbolischer Horizont gesellschaftlicher Verständigung immer schon voraus. »Der ›Vorrang des Objekts‹ meint also in diesem Fall die Unmöglichkeit für das Subjekt, hinter die es ermöglichenden (objektiven) Bedingungen zurückgehen zu können.« (Ebd.)

Der zweite Vorrang des Objekts bezieht sich auf die Nichtidentität des Objekts mit seiner im Rahmen der symbolischen Ordnung erfolgten Bestimmung.

»Die Identität, unter die man die Welt begrifflich zu bringen versucht, ist unseiner, von Menschen unter kulturellen Vorgaben hergestellt: ›die‹ Welt aber hat immer noch andere Seiten, sie bleibt jedem Versuch ihrer Identifikation zugleich ein Nichtidentisches. Nie geht sie in den Begriffen, mit denen wir sie erfassen wollen, auf. Sie bleibt uns ebenso fremd, ein Rätsel, wie wir uns selbst jenseits unserer Selbstbestimmung mithilfe sozialer Kategorien immer fremd bleiben werden. Das – und damit ein anderes Verhältnis zur Welt wie zu uns selbst in ihr, ein Verhältnis, das nicht auf einer Selbst und Welt verdinglichenden Selbstbehauptung beruhen würde – wäre für Adorno das Kennzeichen einer gelingenden, einer bildenden Erfahrung.« (Schäfer 2017, S. 177)

Die Kritische Theorie hat in Schäfers Bildungskritik eine zweifache Funktion. Einerseits dient sie als Hintergrund, um das neuzeitliche Subjektverständnis und

damit die idealistischen Bildungsvorstellungen gelingender Erfahrung zu kritisieren. Andererseits sieht Schäfer im Erfahrungsbegriff Adornos das moderne Bildungsdenken an die Grenze geführt. Er sieht darin eine bildungstheoretische Auffassung formuliert, die eine kritische Einschätzung der Möglichkeit von Bildung und Erfahrung bedeutet. Insgesamt werden die Erziehungs- und Bildungskonzepte nach Schäfers Dekonstruktion zu höchst problematischen Kategorien, d.h. Kategorien, die auf dem Gerüst des frühneuzeitlichen Subjektverständnisses errichtet worden sind, welches sich als »untragbar« erwiesen habe. Mit Adorno versucht Schäfer aufzuzeigen, was diesem Verständnis entgehe: ein Sinn für das Andere, das Nichtbegriffliche. Genau dies sei es aber, was unter Bildung »eigentlich« verhandelt werden solle und diesen Begriff überhaupt verdiene. Alles andere sei blosser Ausdruck von Vergesellschaftungsprozessen, von Unterwerfung unter rationale Kontrolle und Herrschaft.

In seiner Schlussbetrachtung macht Schäfer deutlich, was nach seiner Kritik noch unter dem Stichwort »Bildung« verhandelt werden könne. Immer noch stehe das »Subjekt« im Zentrum des Nachdenkens. Allerdings gehe es um jene Aspekte des Subjekts, welche die Möglichkeiten des Symbolischen sprengen. Bildung beginnt (und endet?) mit Schäfer an der Grenze der symbolischen Ordnung unserer für selbstverständlich gehaltenen Selbst- und Weltverständnisse (vgl. Schäfer 2017, S. 217). »Diese muss als Grenze des Symbolischen, des Fassbaren, respektiert werden, wenn man der Singularität des Einzelnen gerecht werden will.« (ebd.) In dieser Diskussion des Bildungsbegriffs wird deutlich, dass es scheinbar kein affirmatives Verständnis von Bildung geben kann, da dieses letztlich auf einem »idealistischen Bildungssubjekt« beruhe. Es handelt sich um ein Subjekt das sich hauptsächlich für eine Welt als funktional erweise, deren Beschaffenheit und gesellschaftliche Bedingungen auf idealistischen Versprechungen beruhen würden, die aber nicht haltbar seien und daher insgesamt als unmenschlich gelten könnten. Individualität, Autonomie und Freiheit seien hier Versprechungen unter falschen Voraussetzungen.

Ein solcher Ansatz operiert mit einem fundamental oppositionellen Verständnis der Begriffe Gesellschaft und Individuum. Allerdings behält sich Schäfer vor, jenseits dieser Verhältnisse durchaus vom Individuum auszugehen, allerdings nur im Modus einer unwahrscheinlichen Möglichkeit. Bildungssubjekte haben es also doppelt schwer, soll heissen: Ihnen bleibt nicht nur der Zugriff auf sich selbst und die Welt verwehrt, auch ihre vermeintliche Subjektivität erweist sich als blosser Wirkung sozialer Mächte. Verständlicherweise kann dann von Bildung nur »jenseits« oder »abseits« dieser Verhältnisse gesprochen werden, ja, Bildung ermögliche und/oder erfordere deren Überschreitung. Das Problem, das sich aus dieser radikalen und letztlich ausgeweglosen Perspektive ergibt, ist m.E., dass Bildung dann zwar noch *denkbar*, aber nicht oder kaum *beschreibbar* ist, geschweige denn als *realisierbarer* Prozess erscheint. Im Gegenteil: Jeder »positive« Ausdruck von Bil-

dung steht unter dem Verdacht des Motivs, das Unverfügbare verfügbar machen zu wollen, und verfehlt aus dieser Sicht die entscheidende »Pointe der Bildung«, wie Schäfer sie verstanden haben möchte.

Die Kategorie des Unverfügbaren dient dabei zur Kritik an einer bestimmten Rationalität, der es sich zu entziehen gelte. Zugleich erweist sich aber diese Rationalität als konstitutiv für diese Grenzziehung, da jeglicher symbolische Ausdruck mit ebendieser Rationalität identifiziert wird. Es drängt sich der Gedanke auf, dass hier möglicherweise ein performatives Moment negativer Affirmation vorliegt. Ein so starker Unergründlichkeitsbegriff konstituiert möglicherweise gerade das, wogegen er sich abgrenzen will, und verleiht ihm dadurch eine zusätzliche, wahrscheinlich nicht intendierte Bedeutungsmacht. Das Vorgehen kann auch als eine Strategie normativer Sprachregelung beurteilt werden, wobei diese unter anderem mit der Ethik eines Alteritätsdiskurses zu überzeugen versucht. Exemplarisch soll dieses Vorgehen an einer bildungsphilosophischen Reflexion des Begriffs der Erfahrung gezeigt werden, die in ihren theoretischen Grundannahmen auf den Argumentationen Schäfers beruht.

### 1.3.6 Verabsolutierung der Grenzen der Erfahrung?

Christiane Thompson, die Bildung als einen zu spezifizierenden »Erfahrungsprozess« (Thompson 2009, S. 16) versteht, greift mit »Erfahrung« auf einen sowohl für die neuzeitliche als auch für die nachmetaphysische Moderne zentralen Begriff zurück, mit dem das komplexe Verhältnis von Ich und Welt reflektiert werden könne. Exemplarisch soll anhand zentraler Momente dieser bildungstheoretischen Argumentation gezeigt werden, was als »Beschwörung des Unverfügbaren« bezeichnet und problematisiert werden kann.

Thompsons Anliegen ist es, mit Rekurs auf die basalen »Grenzen der Erfahrung« zu zeigen, dass auch das Konzept der Bildung durch tiefgreifende, »unüberwindbare« Grenzen geprägt sei (ebd.). Dieser Ansatz, der »das Thema der Grenze bis in das Innerste der Bildung« (Thompson 2009, S. 21) hineintrage, liefere so am Ende die Prämissen für eine Bildungstheorie, die weder den Bildungsbegriff generell verabschieden noch am klassischen Bildungsbegriff festhalten wolle. Vielmehr gehe es darum, die konstitutive »Widerständigkeit der Bildung« (ebd.) zu entfalten.

Mit der Betonung des Unbestimmten und der Grenzen von Verfügbarkeit und Erfahrung wird, ganz allgemein gesagt, aus der Perspektive einer *Ethik der Alterität* argumentiert. Diese bezieht ihre Argumente im vorliegenden Fall vornehmlich aus der Dialektik der Kritischen Theorie, und es geht ihr darum, die Nichtidentität von Ich und Welt als regulative Einsicht für die Bildungskategorie zu nutzen. Die Vehemenz, mit der die Unverfügbarkeit und Grenzbestimmungen postuliert werden, richtet sich dabei gegen »die gesellschaftliche Funktionalität des neuzeitlichen

menschlichen Selbstverständnisses als allgemeinen, tätigen und selbsttransparenten Subjekts« (Thompson 2009, S. 140). Da Bildung die »Erfahrung einer Entzogenheit von Selbst und Welt fest[hält], die nicht überwunden werden kann«, werde sie zur »Rätselkategorie für unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst« (S. 144). Damit gehe keine Absage an das Denken einher, sondern es bestehe die Möglichkeit der verstehensmässigen Auseinandersetzung mit den Grenzen der Rationalität und ihren imperialistischen Zügen (vgl. S. 145). Die Aufmerksamkeit gilt hier insgesamt der Etablierung des sich selbst entzogenen und für Erfahrung nicht verfügbaren Subjekts.

Die »Selbstentzogenheit« dieses Subjekts plausibel zu machen und zu verteidigen, darauf richtet sich, ähnlich wie bei Schäfer, die gesamte Energie der Stossrichtung von Thompsons Ansatz. Die Idee des Selbstentzugs bei Adorno (der zweifache Vorrang des Objekts) scheint insofern noch überboten (bzw. auch subversiv unterwandert) zu werden, da Subjektivität mit Foucault als blosser Wirkung sozialer Macht konzipiert und das (klassische) Bildungsmotiv der Selbstwerdung damit letztlich als Farce entlarvt wird. Die Argumentation Thompsons ist dabei sehr differenziert; so analysiert sie ihre Rekonstruktionsbemühung zur Möglichkeit von Erfahrung wie folgt:

»Eine Grenzerfahrung, die das Subjekt von sich selbst losreißt, wurde mit einer Umkehr der Machtverhältnisse in Verbindung gebracht. Foucault ist jedoch weit davon entfernt, diese Erfahrung als Realität zu behaupten. Die Aura einer – für ein Subjekt verbindlichen – Erfahrung wird dort als massiv entlarvt oder zerstört, wo Foucault die Realität der Erfahrung einklammert. Es ist vorliegend argumentiert worden, dass es sich bei der Grenzerfahrung um eine Leerstelle handelt, einen nicht-identifizierbaren Übergang; denn auf welcher Grundlage sollte ein solcher Übergang identifiziert werden?« (Thompson 2009, S. 211)

Und weiter:

»Wenn nun die Erfahrung im Hinblick auf das sich auf diese Erfahrung verstehende Subjekt in Bewegung gerät, dann lässt sich die bildende Erfahrung kaum noch im Sinne von Identifikation und Zuschreibung verstehen. Der Versuch, ein Geschehen zu identifizieren, durch das ein Individuum sein Selbst-, Welt- und Fremdverhältnis wandelnd hindurchgegangen sein soll, scheitert an der Unmittelbarkeit der Selbstbeziehung, die bei diesem Geschehen vorausgesetzt werden müsste. Wenn das Subjekt der Bildung auch und gerade der Effekt von Machtverhältnissen ist und wenn Macht keine reine Identifikationsarbeit, sondern ein Herausarbeiten der widerständigen, fluktuierenden Machtverhältnisse darstellt, ist es sinnlos, vom Subjekt als Ausgangspunkt bildender Erfahrung auszugehen.« (Thompson 2009, S. 211)

Auch wenn es nicht Thompsons Anliegen sein mag, stellt sich angesichts dieser Schlussfolgerungen die Frage, inwiefern überhaupt noch auf sinnvolle Weise am Bildungsbegriff festgehalten werden kann oder soll. Jedenfalls scheint die Idee eines zur Erfahrung und damit zu Bildung fähigen Menschen nur noch einer utopischen Kategorie anzugehören.

Ralf Beuthan stellt in seiner Besprechung von Thompsons Arbeit fest:

»Der Gedankenfigur von ›Selbstentzug‹ [...] und ›Selbstüberschreitung‹ verpflichtet, stellt Thompson mit Adorno die ›Erfahrung des Scheiterns unserer verstehensmäßigen Zugriffe‹ [...] heraus und konzipiert Bildung als einen ›subversiven Begriff, der Unsicherheit in unser Verhältnis zur Welt und uns selbst bringt‹ [...] – eine Subversivität, die mit Foucault zu Ende gedacht wird: Bildung wird von dem klassischen Motiv der ›Selbstwerdung‹ [...] auf der Basis einer Theorie, die Subjektivität als Machteffekte konzipiert und pluralisiert, abgelöst. Die Diagnose des ›Selbstentzugs‹ wird zum Programm einer ›Entsubjektivierung‹ [...] erhoben.« (Beuthan 2010, S. 2)

Das Motiv, diesen radikalen Schritt zu gehen, sei bei Thompson – wie auch anderen Bildungstheoretikerinnen und -theoretikern, die mit dem zeitgenössischen Bildungsdiskurs hadern – einerseits nachvollziehbar. Es folge der verständlichen Beobachtung, dass Bildung heute oft auf instrumentelle, funktionale Verhältnisse verkürzt werde. Doch so vertraut das Motiv auch sein möge, so führe dieser Schritt doch nur zu einer negativen Bestimmung von Bildung. Sie wird vor allem in scharfem Kontrast zu instrumentell-funktionalen Vorstellungen gedacht. Mit der Prämisse der stets zu überschreitenden Machtverhältnisse und der aufdringlichen Logik des Entweder-Oder (z.B. funktional vs. dysfunktional) werde Bildung am Ende trotz der zunächst vielversprechenden Erweiterung zur »bildenden Erfahrung« vor allem als das thematisiert, was sie nicht sein dürfe (vgl. ebd.).<sup>5</sup>

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die skizzierten bildungsphilosophischen Konzepte idealistische Bildungsverständnisse kritisieren, die – scheinbar – auf der Möglichkeit einer souveränen, sich selbst verfügbaren Subjektivität basieren. Die entsprechende Dekonstruktion basiert auf erkenntniskritischen Prämissen einerseits sowie auf gesellschaftskritischen Annahmen andererseits, wobei vornehmlich der Argumentation der Kritischen Theorie Adornos und den Machtana-

5 »Wenn es ein Volk von Göttern gäbe, würde es sich demokratisch regieren. Eine so vollkommene Regierung passt für Menschen nicht«, schrieb Rousseau im *Contrat Social* (Rousseau 2008, S. 74).

Das Problem des hier kritisierten Bildungsbegriffs lässt sich analog zu Rousseaus kritischer Feststellung gegenüber der Möglichkeit einer (ideal gedachten) Demokratie beschreiben und damit vergleichen: Wären wir von Göttern als Bildungssubjekte vorgesehen, so würden wir uns bilden können. Doch ein so vollkommenes Konzept der Selbstgestaltung ist uns Menschen nicht gegeben.

lysen Foucaults gefolgt wird. Zudem geht es ihnen darum, einem (rein) funktionalistischen und positiv-empirischen Bildungsverständnis Widerstand zu leisten. Bildung soll mehr sein als etwas, das gesellschaftlichen Ansprüchen oder wissenschaftlichen (eigentlich: empirisch-quantitativen) Kriterien genügt. Gesellschaftliche und wissenschaftliche Brauchbarkeit des Bildungsdenkens scheint störend zu sein, weil darin »der Bezug zur Realität als (zu verbessernder oder festzustellender) Bestimmtheit [als] ungebrochen [erscheint], während sich doch gerade die Unmöglichkeit von Bestimmung als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens aufweisen lässt« (Thompson & Weiss 2008, S. 11).

Die überzeugende und ernst zu nehmende Kritik der Selbstverfügbarkeit des Subjekts erteilt der Rede von Autonomie eine klare Absage, denn der Handlungsraum des Bildungssubjekts ist ja immer schon konventionell geordnet und bestimmt, in symbolischer und sozialer Hinsicht.<sup>6</sup> Bildung sei daher von gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bestimmungen und Funktionen abzuheben, ja sogar als Kategorie des Widerstands gegen die soziale Ordnung zu charakterisieren. Zugleich wird aber auch die Möglichkeit solchen Agierens infrage gestellt. Unter der Verwendung von Kategorien wie Subjekt, Identität und Autonomie werde hingegen – so der Vorschlag der sich als modern verstehenden Pädagogik – »ein[] gegenüber sozialen Normierungen transzendente[r] Raum [konstituiert], der nicht als wirklich behauptet werden kann, der sich jedoch für ästhetische Inszenierungen eignet, z.B. hinsichtlich des Wandels von Selbst- und Weltverhältnissen oder hinsichtlich pädagogischer Einflussnahme« (Thompson & Weiss 2008, S. 14).

Die Frage drängt sich auf: Wird mit solchen dramatischen Schlussfolgerungen nicht das »Kind der Bildung« mit dem Badewasser der Kritik ausgeschüttet? Während die Kritik an der Bestimmbarkeit eines idealistischen wie auch rein operativ-funktionalistischen Bildungsverständnisses in vielerlei Hinsicht überzeugt und vor allem grundlegend erscheint, ist die Aufgabe jedes Realitätsbezugs zugunsten eines rein diskursiven und ästhetisch-transzendenten »Möglichkeitsraumes« kritisch zu befragen. Ist dieser Raum letztlich nichts anderes als ein imaginärer Ort, an dem genau jene essenzielle Idee der Bildung doch noch verhandelt werden soll, die ja abgelehnt wird? Handelt es sich um einen Raum, in welchem von den Attributen des starken Subjekts und dem unaussprechlichen und nicht benennbaren »ganz Anderen« geträumt werden kann? Ist man in diesem Raum von den mühsamen Bezügen der Realität des menschlichen Alltags endlich befreit? Soll in diesem Raum

---

6 Hier ist auf Käte Meyer-Drawes Analyse *Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich* hinzuweisen. Die Absage an ein absolut souveränes Verständnis des autonom verstandenen Subjekts impliziert umgekehrt nicht eine absolute Ohnmacht des Menschen (Meyer-Drawe 1990).



die Eigentlichkeit des Selbst und der Bildung, wenn sie schon nicht gerettet werden kann, wenigstens aufbewahrt werden? Zu welchem Preis soll dies geschehen? Wie gut sind die Gründe für die Annahme, es sei sinnlos oder nicht mehr möglich, vom Subjekt als Ort bildender Erfahrung auszugehen? Die alltäglichen Bemühungen persönlicher, biografischer, aber auch pädagogischer Praxis können aus der Perspektive dieses Raumes wohl nur belächelt werden. Das normale »Bildungs-subjekt« ist allenfalls noch zur Halbbildung à la Adorno fähig, doch die »wahre« Bildung hat mit unserer Welt offenbar nichts zu tun.

Ganz abgesehen davon könnte gefragt werden, ob es strategisch geschickt und theoretisch überzeugend ist, eine derart radikale Einschätzung zu vertreten. Die bildungsphilosophische Perspektive ist ja hauptsächlich durch die Kritik an einem (nicht *dem!*) sogenannten »neuzeitlichen Selbstverständnis« motiviert und stark subjektphilosophisch geprägt. Die (postmoderne?) Einsicht in die Grenzen der Selbstbestimmung und die Absage an das (neuzeitliche) Ideal einer souveränen Selbstbegründung sind mittlerweile ja unbestritten zentrale und konstitutive Momente spätmoderner bildungsphilosophischer Reflexion und Theoriebildung. Dennoch: Subjektphilosophie und Bildungsphilosophie fallen nicht einfach zusammen. Die subjektkritische Perspektive führt die bildungsphilosophische Theoriebildung an eine zweifelhafte Grenze, wenn mit ihr argumentiert wird, dass das Individuum, die Person als das schlicht »ineffable« (Unaussprechbare) verstanden werden müsse. Bei Thompson (2009), Thompson & Weiss (2008) sowie Schäfer (2017), so wurde aufzuzeigen versucht, wird diese Grenze zu einer ethisch-normativen Sprachregelung, die in die Restriktion mündet, über bildende Erfahrungen des Subjekts liesse sich nichts sagen, da diese unverfügbar seien. Dies kann als Beschwörung des Unverfügbaren bezeichnet werden.

Auch wenn man die »Unmöglichkeit von Bestimmtheit als wesentliches Motiv des Bildungsgedankens« (Thompson & Weiss 2008, S. 10) ernst nimmt und ihr im Grundgedanken zustimmt, kann die Frage gestellt werden, ob die Unmöglichkeit »bildender Erfahrung« aufgrund der »Unmöglichkeit einer identifikatorischen Selbstbestimmung oder objektivierenden Vereinnahmung« (Thompson 2009, S. 220) eine solche Grenzziehung notwendig macht. Führt »Bildung« in Anbetracht ihrer konstitutiven Grenzen in ein »informiertes« Schweigen, in welchem die Grenzen der Erfahrung und des Wissens bzw. Nicht-Wissens zwar vorbehalten werden, aber nicht weiter auszuformulieren sind?

## 1.4 Resümee und Zwischenbilanz

Die drei exemplarisch skizzierten und kritisch kommentierten bildungstheoretischen Konzepte sollten das Problembewusstsein für die Fragestellung dieser Ar-

beit schärfen, aber auch der Komplexität des Gegenstandes Rechnung tragen. Die Befragungen zeigten Folgendes:

Mit der transformatorischen Bildungstheorie versucht Koller Bildung als *Prozessgeschehen* zu begreifen. Das Konzept einer starken Transformation, in und mit welcher sich die Selbst- und Weltverhältnisse *grundlegend* verändern, überzeugt dabei bildungstheoretisch nicht. Es stellt sich die Frage, ob es sich dabei überhaupt um einen bildungstheoretischen und nicht vielmehr sozialisationstheoretischen Ansatz der Transformation handelt. Allerdings sensibilisieren die kritische Rezeption und Analyse sowie Kollers Selbstkritik dafür, dass der Frage nach den »Vollzugsformen« nachzugehen ist, wenn man Bildungsprozesse verstehen möchte. Damit rückt die Frage nach den konkreten Praxen, d.h. nach den Möglichkeiten von Bildungsprozessen, überhaupt erst in den Blick.

Stojanov versteht diesen Prozess als eine (positive) Dialektik vernünftiger Artikulation zwischen subjektiver Erfahrung und objektivierender Begründungspraxis. Dieses enge, eher wissenschaftlich orientierte »klassisch-idealistische« Verständnis des gelingenden Artikulationsprozesses erweist sich als ebenso logozentrisch und reduktionistisch wie auch normativ geschlossen. Dies wird spätestens dann deutlich, wenn es mit Fragen eines nicht-souveränen menschlichen Selbst- und Weltbezugs konfrontiert wird bzw. mit Fragen nach dem Verhältnis von Erfahrung und sprachlich-diskursiven Artikulationsformen sowie überhaupt mit nicht primär begriffssprachlich-diskursiven Artikulationsformen. Wie bei Kollers Vorschlag stellt sich auch hier die offene bzw. kaum behandelte Frage nach den Vollzugsformen menschlicher Bildungsprozesse. So zeigt die kritische Befragung des von Stojanov eingeführten Begriffs der Artikulation, dass für eine Verständigung über die Struktur des menschlichen Selbst- und Weltbezugs eine möglichst sorgfältige Beschreibung der charakteristischen Momente eben dieses Artikulationsprozesses theoretisch gefordert ist.

Im Unterschied zu den ersten beiden Perspektiven steht die dritte Position einer positiven Bestimmbarkeit der Kategorie Bildung grundlegend kritisch gegenüber. Gegen einen starken Transformationsbegriff oder den souveränen Umgang mit Erfahrung hat sie unbedingte Vorbehalte. Diese gründen vornehmlich in der Hinterfragung individualtheoretisch justierter pädagogischer Grundbegriffe (vgl. Thompson & Weiss 2008, S. 14). Die Vertreterinnen und Vertreter dieser Perspektive stellen das Konzept eines transparenten und souveränen Subjektbegriffs und damit ein unmittelbar validierbares Selbstverhältnis infrage und betonen die intersubjektive Struktur menschlicher Existenz. Zudem betonen sie die notwendige Unbestimmtheit modernen pädagogischen Denkens, das sie mit zwei Momenten des Widerständigen identifizieren, die als konstitutiv für ihre pädagogische Perspektive zu verstehen sind. Das erste Moment betrifft die Form der Erfahrung, die dann als bildungstheoretisch bedeutsam erachtet wird, wenn sie mit Irritation, mit Verunsicherung verbunden, im weitesten Sinne widerständig ist und den Menschen

mit seinem Nicht-Wissen, seinen Vorurteilen und blossen Meinungen konfrontiert. Hierbei steht nicht ein bestimmter Inhalt im Vordergrund, sondern vielmehr die Erfahrung des Verlusts des Bestimmbaren.<sup>7</sup> Das zweite Moment schliesst an diese Einsicht an: Die Erfahrung der Negativität kann nur in einem »unbestimmten« Sinne relevant sein; was als Bildung gelten könne, sei daher auch etwas Unbestimmtes (vgl. S. 13).

Unter drei Gesichtspunkten sollen nun etwas systematischer zusammengefasst bedeutsame Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Positionen verdeutlicht sowie ihre spezifischen Eigenheiten hervorgehoben werden:

1) *Modell des Bildungsprozesses*: Die drei dargestellten und diskutierten Positionen zeichnen sich m.E. durch eine (negative) Gemeinsamkeit aus: das Fehlen eines Modells des Bildungsprozesses, man könnte auch sagen: das Fehlen einer *genetischen* Perspektive. Keines der drei Verständnisse expliziert, wie man sich den Prozess von Zustand A (eine konkrete Variation des Selbst- und Weltverhältnisses) nach B (eine *veränderte* konkrete Variation dieses Selbst- und Weltverhältnisses) aus der jeweiligen theoretischen Perspektive vorzustellen hat bzw. vorstellen könnte.

2) *Anthropologische Grundannahmen*: Keine der drei Positionen – eine weitere, hier negativ formulierte Gemeinsamkeit – expliziert auf problematisierende Weise die *anthropologischen Prämissen* oder Grundannahmen der favorisierten Perspektive. Dabei ist es natürlich nicht so, dass das jeweilige Bild des Bildungssubjektes in den drei Positionen sozusagen »anthropologisch neutral« ausfällt.

In der transformatorischen Perspektive ist der Mensch als Subjekt seiner Bildung primär ein *Bewältiger* biografisch bedeutsamer Probleme und Ereignisse. Als solcher ist er von einem »blossen« Sozialisationssubjekt kaum zu unterscheiden.

In der argumentationstheoretischen Perspektive ist das Bildungssubjekt primär ein der *rationalen Argumentation* fähiges Wesen, das sich im »Raum der Gründe« zu verorten sucht.

In der widerspruchstheoretischen Perspektive ist der Mensch ein *Grenzgänger*, der seine Erfahrungen als letztlich nicht benennbare ertragen lernen muss.

Die drei »Menschenbilder« – Bewältiger, rationaler Argumentierer und Grenzgänger – treffen sicherlich einen je zentralen Aspekt der bildungstheoretischen Möglichkeiten und Anliegen. Was aber zu fehlen scheint, ist jeweils eine Selbstverständigung der impliziten anthropologischen Grundannahmen. Dies würde eine Perspektive ermöglichen, aus welcher diese Aspekte verstanden bzw. vergleichend gedeutet werden können. Diese Perspektive fehlt allerdings in keiner der drei Positionen vollständig, vielmehr taucht sie an manchen Stellen auf: die Perspektive

---

7 Dieses Moment erinnert natürlich ganz an die Bedeutung der Negativität mancher sokratisch bzw. platonisch inspirierter Ideen zur Bildung.

des Menschen als *Ausdruckswesen*, dessen Bildungsprozesse der Artikulation nicht nur bedürfen, sondern im Grunde mit den Artikulationsbemühungen zusammenzufallen scheinen. Aber keine der drei Positionen expliziert ein jeweils in Anspruch genommenes anthropologisches Konzept von Artikulation und Artikulierbarkeit. Dieses zeigt sich vielmehr jeweils implizit als Differenz in der Beurteilung dessen, wie die Möglichkeiten der Artikulation normativ bestimmt werden.

3) *Bedeutung der Sprache und des Ausdrucks von Erfahrung*: In allen diskutierten Positionen ist der sprachliche Ausdruck (von Erfahrung) zentral, was bildungstheoretisch natürlich nicht verwunderlich ist.

In der transformatorischen Perspektive geht es primär um die biografische Rekonstruktion von – im weitesten Sinne – Lebensbewältigung. Diese Perspektive könnte *narrationstheoretisch* vertieft werden.

In der argumentationstheoretischen Perspektive wird die bildungstheoretische Bedeutung der Sprache bzw. des Ausdrucks von Erfahrung letztlich ausschliesslich *diskursiv-logisch* verstanden. Dieses Bemühen um Klarheit muss mit dem hohen Preis der logozentrischen Verengung des Bildungsverständnisses bezahlt werden; was nicht der Logik der Gründe unterzogen werden kann, fällt aus der Betrachtung weg.

In der widerspruchstheoretischen Perspektive schliesslich wird diese Engführung abgelehnt, da hier der Sinn für das diskursiv nicht Einholbare bzw. für die Grenzen des Diskursiven, sofern es um Ausdruck und Artikulation von Erfahrung geht, sehr ausgeprägt ist. Allerdings wirkt die Grenze zwischen dem Aussagbaren und dem Nicht-Aussagbaren in dieser Perspektive nahezu absolut gesetzt. Sie ist eine Folge der begrifflichen Kritik an subjektphilosophischen Vorstellungen, welche in ihrer »Unmöglichkeit« sowohl als nicht haltbar als auch als nicht hintergebar markiert werden sollen.

In der widerspruchstheoretischen Sicht soll die Idee der Bildung in ihrer Unausprechbarkeit oder Unausagbarkeit gegen funktionalistische und rationalistische Vorstellungen bewahrt werden. Daher kann diese Perspektive als eine Art verkappte Romantik betrachtet werden, denn das Eigentliche der Bildung bleibt dem Subjekt verborgen und ist auch bildungstheoretisch nicht benennbar. Bildung und Bildungstheorie haben mit einer negativen Transzendenz zu tun, »positiv« ausgedrückt mit der Entwicklung des Sinns für die Unverfügbarkeit über das, was im Zentrum der Bildung steht. Diese Probleme kennt die argumentationstheoretische Perspektive nicht, da sie sich ganz dem rationalen Diskurs verpflichtet sieht. Die transformatorische Perspektive kennt das Problem der Grenzen des Aussagbaren und/oder Ausdrückbaren, aber nimmt es nicht als theoretisch konstitutives Moment in ihre Reflexion auf. Insofern hat sie kein Problem.

Die dritte Perspektive, verdeutlicht mit Alfred Schäfer sowie Christiane Thompson und Gabriele Weiss, scheint mir daher jene zu sein, deren Problembewusstsein von den hier diskutierten Positionen am grössten ist. Es wird aber zu zeigen sein, dass auf eine Beschwörung und »Verabsolutierung« der Grenze des Erfahr- und Aus-sagbaren verzichtet werden kann, ohne zugleich das »Unergründlichkeitsmoment« von Bildung aufzugeben. Dazu sollen der Zugriff auf anthropologische Grundein-sichten Helmuth Plessners (vgl. Kapitel 3) und ein artikulationstheoretisches Ver-ständnis des Menschen und seiner Bildung (vgl. Kapitel 4 und 5) beitragen.



## 2. Ekphrasis – die bildliche Beschreibung

---

»Warum auch sollte das Bild verstummen und die Rede erblinden? Wo sie sich doch wechselseitig so glänzend zu erhellen und ergänzen vermochten?«

*Gottfried Boehm*

### 2.1 Vorbemerkungen

Nachdem sich das erste Kapitel einer dreifachen Problematisierung des Bildungsverständnisses gewidmet hat, wie es in den zeitgenössischen bildungstheoretischen Diskursen im deutschsprachigen Raum anzutreffen ist, soll dieses zweite Kapitel einen allgemeinen Zugang zum Verständnis des Bildungsprozesses eröffnen, der in der Folge (in den weiteren Kapiteln) vertieft und systematisiert werden wird. Hierbei geht es um eine erste Erörterung der bildungstheoretischen Bedeutung des Beschreibens.

Mit der Tätigkeit bzw. auch Metapher des Beschreibens lassen sich m.E. die Probleme um das Bildungsverständnis, die im ersten Kapitel an drei Beispielen beobachtet wurden, zwar nicht »lösen«, aber doch relativieren und präzisieren. Ohne an dieser frühen Stelle schon vertieft darauf eingehen zu können, sei bemerkt, dass »grundlegende Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses« (vgl. die Kritik an Kollers Bildungstheorie, Kapitel 1.1) bescheidener als Veränderungen der *Beschreibungs-* und *Ausdrucksweise* verstanden werden können, mit denen Menschen die Verhältnisse, in denen und mit denen sie zu leben haben, die sie prägen und geprägt haben, verstehen lernen. Die damit verbundenen Veränderungen mögen »transformativen« Charakter besitzen, sind aber als Bildungsprozesse auch dann schon hinreichend bedeutsam oder interessant, wenn es sich um *Differenzierungen*, *Klärungen* oder erstmals explizierte *Auseinandersetzungen* handelt.

Dahinter steht die These, dass Bildungsprozesse als (1) Beschreibungstätigkeit und (2) Veränderungen der Fähigkeiten des Beschreibens verstanden werden können. Bildung in diesem Sinne voraus, sich überhaupt bewusst darum zu bemühen, Selbst- und Weltverhältnisse zu artikulieren. Schon dieses Bemühen um Ausdrücklichkeit und Artikulation gilt es daher als Aspekt von Bildungsprozessen zu verste-

hen. Bildungstheoretisch relevant sind Entwicklungsprozesse als Transformationen letztlich erst dann, wenn Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses vom Bildungssubjekt neu oder anders *beschrieben* werden können. Bildung ist *Reflexion* von Sozialisation oder der eigenen Entwicklung. Etwas umständlich, aber präziser formuliert: Im Bildungsprozess setzt sich der Mensch artikulierend in ein reflexives Verhältnis zu seinen (vorgängigen) Verhältnisbeschreibungen.<sup>1</sup> Anders wären Bildungsprozesse begrifflich nicht von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen zu unterscheiden, wobei die Termini Sozialisation und Entwicklung als der Bildung begriffslogisch übergeordnet zu verstehen sind.

In der zweiten Kritik (des Bildungsverständnisses bei Stojanov, vgl. Kapitel 1.2) wurde die Engführung von Bildung mit diskursiv-logischer bzw. argumentativer Rationalität bemängelt. Auch diesem Verständnis von Bildung kann mit dem Beschreibungstheorem eine Position entgegengestellt werden, die als *Erweiterung* und *Bereicherung* der Bildungsidee zu betrachten ist; eine Position, mit der beansprucht wird, den Gegenstand der Bildung selbst angemessener beschreiben zu können. Einsichtig-werden heisst nicht allein, ins grosse – dann aber doch nicht so grosse – Reich der logischen Gründe einzutreten, sondern zunächst eine Sprache zu finden, Vokabulare zu benutzen, überhaupt Ausdrucksformen zu suchen, mit denen der Mensch die ihn prägenden Verhältnisse (einschliesslich der unterschiedlichen Facetten des *Selbstverhältnisses*) überhaupt *thematisieren* kann. Diesem Vermögen vorgängig ist die Anstrengung, überhaupt verstehen zu wollen und sich auf bisher Unbekanntes, Unbedachtes, Unerkanntes, Unverstandenes einzulassen. Ein logozentrisches Bildungsverständnis mag aus rein erkenntnistheoretischer Perspektive überzeugen, erweist sich jedoch aus pädagogischer Sicht als eine begriffliche Verengung.

Während der Sprache und der Ausdrucksfähigkeit einerseits gewissermassen zu viel zugemutet werden kann (vgl. Kapitel 1.2), kann ihr andererseits auch zu wenig zugemutet werden. Dieser Einwand kam in der dritten Kritik (vgl. Kapitel 1.3) zum Ausdruck. Das *Unverfügbare*, das *Entzogene* oder *radikal Andere* verweist nicht auf klar definierte Stoppregeln oder absolute Grenzziehungen; vielmehr können die Grenzen des Verstehens und die Negativität zentraler menschlicher Erfahrungen als konstitutives Merkmal von bestimmten Bildungsprozessen betrachtet werden. Bildungsprozesse haben, anders gesagt, mit den Bemühungen zu tun, die

---

1 Was hier wie zwei getrennte Vorgänge erscheint, ist der analytischen Unterscheidung geschuldet. Es ist u.a. Ziel dieser Arbeit, zu zeigen, dass das Neu-Beschreiben und das scheinbar vorgängig Bestehende bzw. Beschriebene konstitutiv aufeinander bezogen sind und bleiben. Dieses generische Beschreibungsverständnis kommt mit der Bezeichnung »Arbeit am Ausdruck« zum Ausdruck und ist dem Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit verpflichtet (siehe Kapitel 3.4 und 6).



Grenzen des Sagbaren zu erweitern (vgl. Kapitel 6). Was uns nicht oder kaum verfügbar ist (z.B. das Wissen über ein Leben nach dem Tod, das Unbewusste, die Rätselhaftigkeit menschlicher Motive, die Bedingungen des glücklichen Zusammenlebens, das Ergriffenwerden von Situationen, Menschen oder Kunstwerken, die künftige Bedeutung der Diagnose einer gravierenden Krankheit oder des Verlusts eines geliebten Menschen etc.), kann gerade einen besonders bedeutsamen Anlass für Bildungsprozesse darstellen. Dieser Anlass wird nicht gesucht, sondern drängt sich dem Menschen mit einer solchen Dringlichkeit auf, dass er emotional und kognitiv bewältigt, verarbeitet, überstanden werden muss. Damit diese Situationen überhaupt verstanden werden können, müssen sie zuerst oft mühevoll *artikuliert* und *beschrieben* werden. Solche Beschreibungen sind in einem rein diskursiv-logischen Modus nicht zu leisten; hier versagt die Bezugnahme auf Wissenschaft, Rationalität und Technik bekanntlich meist auf klägliche Art und Weise.

Diese Bemühung des Beschreibens kann als Suche nach einem (zunächst subjektiv) angemessenen Ausdruck verstanden werden. Dabei spielt die Formfindung eine zentrale Rolle und hat ein sinnstiftendes Potenzial. Der Mensch wird in dieser Perspektive als Wesen verstanden, für das der Umgang mit Grenzen des Gewohnten grundlegend ist. Während der Umgang mit Grenzen individuell unterschiedlich gestaltet werden mag und vielleicht nur im Einzelfall in einem starken Sinne als bildungsrelevant beschrieben werden kann, ist es m.E. kaum überzeugend, den Grenz- und Erfahrungsbegriff in absoluter Manier mit dem Phänomen des Unverfügbaren zu verbinden und überhaupt mit (negativer) Bildung zu korrelieren. Die Konsequenz davon ist, dass Bildungsprozesse letztlich zu höchst unwahrscheinlichen und/oder nicht beschreibbaren Transformationsphänomenen werden (vgl. Kapitel 1.3). Denn die (negative) Erfahrung von Unverfügbarkeit schliesst den (Beschreibungs-)Versuch, dem Moment des Unverfügbaren einen Ausdruck zu verleihen, nicht aus, sondern ein. Hier zeigt sich m.E., dass es einer theoretischen Konzeption bedarf, die sensibel ist für den komplexen Zusammenhang von Imagination und Artikulation, von Bild, Bildung und Sprache. Die Reflexion zur rhetorischen Figur der *Ekphrasis* zeigt, dass bereits die antike Rhetoriktheorie einen ausgeprägten Sinn für diesen Zusammenhang hatte.

Im Folgenden geht es (Kapitel 2.2 und 2.3) um diesen »alten« Begriff, der heute nahezu exklusiv im Feld der Kunsttheorie bzw. Kunstgeschichte diskutiert wird, aber ursprünglich dem antiken Bildungskontext entstammt. In Kapitel 2.4 wird anschliessend die Bedeutung dieser Thematisierung für die weitere Darstellung und Diskussion dieser Arbeit erörtert. Dabei sei vorangestellt, dass das antike Verständnis von *Ekphrasis* sich auf eine ganz besondere Art und Weise auf die Qualität der *Rede* bezieht und unterschieden werden muss vom engeren und historisch späteren Verständnis der *Ekphrasis* als der *Beschreibung* eines Kunstwerks. Die vorliegenden von der rhetorischen Tradition geprägten Begriffsanalysen zeigen, dass der Zusammenhang von Wort und Bild sowie von Sprache und Imagination schon

in der Antike auf subtile Weise reflektiert worden ist. Es ist u.a. Gottfried Boehm (1995), Fritz Graf (1995) und Ruth Webb (1999, 2009) zu verdanken, einschlägige antike Quellen zusammengestellt und diskutiert zu haben. Das Kapitel wird mit einer Darstellung der Bedeutung des Prinzips der *Energeia* bei Wilhelm von Humboldt abgerundet (Kapitel 2.5). *Energeia* ist das Wirkprinzip der Ekphrasis (vgl. Kapitel 2.3). Humboldts Bezugnahme darauf in seiner Sprachphilosophie kann als wesentlicher Grundstein einer später expliziten artikulationstheoretischen Anthropologie betrachtet werden, die für die vorliegende bildungstheoretische Reflexion und Positionierung zentral ist.

## 2.2 Zum Begriff und Verständnis der Ekphrasis

In den Neunzigerjahren des vierten Jahrhunderts vor unserer Zeitrechnung begann die Karriere des »griechischen Publizisten« Isokrates als Lehrer der Rhetorik, der damit »sich und ein ganz eigenes, auf die Grundlage der Rhetorik gestelltes Konzept zur Erziehung der Jugend« vorgestellt hat (Böhme 2009, S. 3). Isokrates gilt als einer der ersten, der die Erziehung als eine Hinführung zum »vernünftigen Denken«<sup>2</sup> und zu der Ausdrucksfähigkeit desselben verstanden haben. »Sein Erziehungsanspruch besteht aber nicht allein darin, das Reden zu lehren, sondern er weist dem Unterricht, indem er die Formung des Geistes dem Logos überträgt, eine umfassende, den ganzen Menschen betreffende Rolle zu.« (Böhme 2009, S. 167) Damit wird die Sprache als Mittel der geistigen Bildung verstanden (was, wie Böhme mutmasst, den Vorgängern von Isokrates, z.B. den Sophisten, »so nicht bekannt zu sein« schien (ebd.)). Die Ausbildung zum Redner und die Bildung zu einem »pragmatisch versierten Menschen« scheinen in einem engen Zusammenhang gesehen worden zu sein (vgl. S. 168).

Diese Bildung zur »Beredsamkeit« umfasste nach Isokrates u.a. die Kenntnisse unterschiedlicher Formen der Rede, die Auswahl der Inhalte und Struktur der Rede sowie die »Gestaltung des Inhaltes mit passenden Gedanken und stilistische Ausarbeitung mit rhythmischen und musikalischen Elementen« (S. 169). Zur Angemessenheit der Komposition der Rede gehörte die Gestaltung der Rede auf eine zu erzielende Reaktion des Publikums hin (S. 177). Der Weg zum Ziel und Ideal der Beredsamkeit kann nach Isokrates weder auf direkte noch leichte Weise begangen werden; vielmehr benötige er »viel Arbeit und beständige Übung durch pädagogische Vermittlung« (S. 189), wobei eine »natürliche Veranlagung« als eine »unabdingbare Voraussetzung für die Ausbildung« zum Redner galt (S. 205).

---

2 »Vernünftigkeit« ist in diesem Kontext mit »Angemessenheit« gleichzusetzen (Böhme 2009, S. 203).

Hier ist nicht der Ort, die verloren gegangenen bzw. weitgehend vergessenen scheinenden Ursprünge des Bildungsdenkens in der griechischen Rhetorik vertieft zu beleuchten (vgl. dazu Dörpinghaus & Helmer 2002; Helmer 2006). Aber es soll darauf verwiesen werden, dass das Ideal der Beredsamkeit und die damit verbundene Fähigkeit, den Gegenstand in der Rede so zu gestalten und ›lebendig‹ werden zu lassen, dass das Publikum damit ›etwas anfangen‹ kann, ein altes Bildungsideal darstellen, das auf die rhetorische Tradition der griechischen Antike zurückgeht. Derselbe Ursprung liegt der Idee und Praxis der *Ekphrasis* zugrunde, wie Graf schreibt:

»Ekphrasis ist mithin ein ›völlig und restlos deutlich Machen‹. Freilich kommen Substantiv und Verb schon im Griechischen praktisch nur als Fachwort der Rhetorik vor; das blässere *descriptio* – das entsprechende Fachwort der lateinischen Rhetorik, wird in der Nachantike tradiert, ohne sich aber wirklich durchzusetzen – was weniger an der Blässe des lateinischen Terminus liegt als daran, dass nur im Griechischen die Gattung Ekphrasis eine eigenständige Geschichte hat.« (Graf 1995, S. 143)

Die Ekphrasis ist Teil der Ausbildung zum Redner, sie

»hat ihren festen Platz unter den *Progymnasmata*, den ›Anfängerübungen‹ – elementaren Übungen, die den angehenden Rhetor in seine Kunst einführen. Wenn man überhaupt von einer Gattung reden will, muss man den Begriff der Gattung erst einmal sehr einschränken: Ekphrasis ist ein Unterort der Textgattung ›Übungstexte‹.« (Graf 1995, S. 144)

Ruth Webb beschreibt die *Progymnasmata* ebenso als »elementary exercises used to train students in the basic skills needed to compose speeches (or indeed of any other kind of text)« (Webb 1999, S. 11), spezifiziert dann aber: »The composition of an *ekphrasis* is one of the more advanced exercises following exercises in, among other things, narration, confirmation and refutation of a version of events, praise and blame, comparison and characterization.« (Ebd.) Die Form und das Wesen der Rede sind so vielfältig wie ihr jeweiliger Anlass; eine Lobrede ist keine Festrede, eine Verteidigungsrede keine Rede der Anklage, eine Trauerrede nicht unbedingt eine Predigt.

Im Grunde behandelt und verhandelt die rhetorische Tradition den Umstand, dass die menschlichen *Urteile* unter den *Bedingungen der Unsicherheit* und des *bloßen Meinens* gefällt werden. Gemeinsam mit der philosophischen Dialektik ist der rhetorischen Theorie der »Beredsamkeit« das Prüfen und Stützen von Argumenten in einem verteidigenden oder anklagenden Modus, aber im Unterschied zur Dialektik will sich die Rhetorik nicht allein auf die Kraft der logischen Deduktion stützen (vgl. Ueding 2011, S. 28). Rhetorik – zumindest im Sinne Aristoteles' – geht implizit oder explizit von einer »Theorie der perspektivischen Wahrheit« aus und

der »Erkenntnis dessen, was wahrscheinlich ist« (S. 18f.). Sie stellt eine »Theorie des Meinungswissens«, der »glaubhaften Argumentation« und des »Überzeugens durch Gefühlsgründe« dar (S. 28). In diesem Zusammenhang kommt der Ekphrasis – der lebendig-anschaulichen und glaubwürdigen Beschreibung – eine zentrale Funktion zu. Man mag diese Funktion unterschätzen, wenn es scheinbar lapidar bei Theon heisst: »Ekphrasis ist ein beschreibender Text, der das Mitgeteilte anschaulich [...] vor Augen führt.« (zit. bei Graf 1995, S. 144)

Die Definitionen der Ekphrasis, welche in den verschiedenen Versionen der Progymnasmatata gegeben werden – Webb erwähnt nebst Theon (1. Jh. n. Chr.) auch Hermegones (2. Jh.), Aphthonios (4. Jh.) und Nikolaos (5. Jh.) –, seien »practically identical« (Webb 1999, S. 11). Dabei geht es bei der Ekphrase vor allen Dingen um die *Wirkung* auf eine Zuhörerschaft: »It is the subject-matter that commonly defines a description and which distinguishes it from narration: a description deals with objects, while narration deals with actions. *Ekphrasis* in contrast was defined in terms of its impact on an audience.« (S. 12) Die Wirkung, die durch Veranschaulichung erzielt wird, ist mehr als die »blosse« Erzählung (als Bericht) einer Handlung oder die »blosse« (abbildhafte) Beschreibung eines Sachverhalts oder eines Dings. Die Ekphrase fokussiert die Schilderung der Wahrnehmungsqualität in der Absicht, diese dem Zuhörer zu vermitteln: »Narration is a simple account of what happened, while an *ekphrasis* includes the details that tell one *how* it happened, how it looked (one might add also how it sounded and felt).« (S. 13)

Grundsätzlich konnte alles Bestandteil einer Ekphrase sein, während sie heute nur noch als Kunstbeschreibung interessiert. So schreibt Graf: »In dieser ganzen antiken Rhetoriktradition wird (...) Ekphrasis außerordentlich weit gefasst: es ist jede Beschreibung. Bildbeschreibung ist keine Sonderkategorie, ja sie kommt als Möglichkeit der Ekphrasis in der Kategorisierung schon gar nicht vor.« (Graf 1995, S. 145) Innerhalb der rhetorischen Tradition wird die Ekphrase (neben der Beschreibung als Übung in Schulrhetorikhandbüchern) als besonders relevant für epideiktische Reden genannt. *Epideixis* steht in der aristotelischen Systematik für die Gattung der Festreden und umfasst etwa Lob- und Tadelreden, Grabreden oder Hochzeitsreden. Das Wort *Epideixis* verweist auf »Aufzeigen« bzw. »Hinweisen«, da die Aufgabe dieser Redeform nicht unmittelbar darin besteht, den Zuhörer zu einem Urteil (wie in der Gerichtsrede) oder einer Entscheidung (wie in der Parlamentsrede) zu bewegen, sondern darin, ihn in die *Rolle des Zuschauers* zu versetzen. Im Zentrum steht die Qualität der Rede mit Blick auf die Frage, ob sie das, was sie (sprachlich) ausdrücken will, überzeugend zur Darstellung bringt. Die Praxis der Ekphrase ist in diesen Reden zentraler Bestandteil, da es auf *Anschaulichkeit* ankommt (vgl. Webb 2009, S. 133–139). Die allmähliche Ausgliederung der Ekphrase als eine eigene literarische Gattung ist spätestens mit den *Eikones* (Bildern) des (älteren) Philostrat belegt. Dabei steht jedoch besonders die literarische Kunst im

Vordergrund, mit Worten Bilder beschreiben zu können (vgl. Graf 1995, S. 153) – und weniger um die *bilderzeugende* Sprache.

Da es für unseren Zusammenhang nicht um eine ausführliche begriffsgeschichtliche Analyse gehen kann, gilt es vielmehr, das spezifische heuristische Potenzial der Praxis der Ekphrasen hervorzuheben, das sich in der Struktur der komplexen Begriffsgeschichte zeigt. Es stellt sich nämlich die Frage, ob und inwiefern sich die Ekphrasen von der ›blossen‹ Beschreibung unterscheidet bzw. wann eine Beschreibung die Qualität einer Ekphrasen aufweist. Diese Frage zu beantworten, ist allerdings kein leichtes Unterfangen. Es kann aber das Konzept der *enargeia* vorgestellt werden, welches regelmässig mitdiskutiert wird, wenn von Ekphrasen die Rede ist. Graf erläutert für den kunsthistorischen Kontext: »Dominant in den Übersetzungsversuchen ist [...] das Visuelle: ›Enargeia‹ ist die Kraft des Textes, visuelle Bilder zu schaffen, den Hörer [...] zum Zuschauer zu machen.« (Graf 1995, S. 145) Sie ist »die Eigenschaft der Rede, Vergangenes – oder allgemeiner: nicht Gegenwärtiges – innerlich präsent zu machen und dabei scheinbar den Wortcharakter des Textes aufzuheben: das eben meint die Formel ›aus Zuhörern Zuschauer machen.« (Vgl. ebd.) Das mag einerseits reichlich metaphysisch anmuten (falls dies ein Problem wäre), andererseits kann daran erinnert werden, dass eine grundlegende Funktion aller Lehrmittel gerade darin besteht, nicht Gegenwärtiges präsent zu machen (vgl. Reichenbach 2018).

Gottfried Boehm hebt in diesem Zusammenhang die Bedeutung des *Zeigens* hervor (welche in der vorliegenden Arbeit noch grundlegend betrachtet werden wird, vgl. Kapitel 4):

»Den Hörer zum Zuschauer machen, das bedeutet, dass die Ekphrasen die Zeigefähigkeit der Sprache aktiviert. Zeigen ist auch der eigentliche Sinn jener Mischung verschiedener Darstellungsweisen. Es sind Zeige-Handlungen, die bereits das Verbum ›phrasen‹ meint, das sich in der verstärkten Form des ›ekphrasen‹ zu einem Zeigen steigert, das völlige Deutlichkeit erzielt.« (Boehm 1995, S. 35)

Im Unterschied zur gegenständlich-repräsentativen Vergegenwärtigung (etwa durch ein Symbol, eine illustrative Zeichnung, ein Diagramm) zielt Ekphrasen auf die Kreation ›innerer‹ Bilder (beim Hörer) durch die Rede. Diese inneren Bilder erhalten ihre Qualität aber letztlich erst durch eine emotionale Dimension: »A successful orator must move his audience, must make them feel as if they were present at the events described, this is the purpose of *enargeia*.« (Webb 1999, S. 13) So beziehen Anekdote und Erlebnisbericht »den Zuhörer direkter ein in das Dargestellte, das Pathos des Künstlers überträgt sich auf ihn« (Graf 1995, S. 149). *Enargeia* hat damit, anders ausgedrückt, mit Pathos zu tun, d.h. »Gefühlsstimmung«, sie produziere »*affectus*, Pathos« (S. 154). Diese Qualität wird aber nicht als *Gefühlsmanipulation* betrachtet, sondern sei vielmehr der Wahrheitsempfindung dienlich, d.h. sie eröffne einen Zugang zu einem Fürwahrhalten von etwas, das

den Wahrheitsanspruch nicht für sich allein erheben kann. Entsprechend schreibt Webb: »It was more important that the events communicated by the orator should be ›like truth‹, that they should be acceptable to the listener, than that they should actually have happened.« (Webb 1999, S. 13)

In der römischen Rhetoriktheorie wurde die von Boehm herausgestellte Zeigefähigkeit der Sprache insbesondere anhand der Bedeutung der *Geste* beim Reden betont. Zwar erfährt der Begriff der Ekphrasis in der römischen Kaiserzeit eine Verschiebung und findet im lateinischen *descriptio* seine Entsprechung. Dort taucht er allerdings nicht als eigene Gattungsbezeichnung wie in den Progymnasmata auf, sondern als Teil rhetorischer Exkurse und stärker orientiert an der Tätigkeit des Schreibens. Als Bestandteil der römischen Rhetoriktradition standen die *descriptions* mit der gestischen Vermittlung der Rede in Zusammenhang. Cicero ist bekannt dafür, eine beeindruckende »körperliche Beredsamkeit« entwickelt zu haben, und Quintilian betont die Bedeutung der die Rede begleitenden Handbewegungen. Andreas Hetzel bezeichnet das Verhältnis der »Geste zur Stimme als deren Gebung oder Präsentation« (Hetzel 2011, S. 359) und zitiert Quintilian, der eine spezielle Geste dieser Präsentation beschreibt, die *pars pro toto* für alle Gesten gelten könne: »Ebenso wird die Hand mit nach unten gerichteten Fingern in etwas freierer Bewegung gegen uns gekehrt geschlossen und dann in etwas größerem Schwung in der umgekehrten Richtung wieder geöffnet, so dass es so ist, als biete sich die Rede selbst dar.« (Quintilian, zit. n. Hetzel 2011, S. 359)

Statt also von einer Trennung der griechischen und römischen Tradition zu sprechen, wie Graf es vorzieht (vgl. Graf 1995, S. 144), bietet es sich möglicherweise an, am Übergang vom griechischen zum römischen Kontext einer veränderten Verfahrenspraxis nachzuspüren, die das Konzept der Ekphrasis hinsichtlich ihres Gehalts differenziert. Das *metaphorische* Zeigen der Ekphrasis (als Möglichkeit der Sprache überhaupt) findet in der Geste ihren leiblichen und konkret die Wahrnehmung unterstützenden visuell zugänglichen Ausdruck: »In der Geste berühren sich Rede und Leib, sie bringt den ganzen Menschen zum Sprechen, artikuliert sein Erscheinen bzw. seinen Auftritt.« (Hetzel 2011, S. 357) Boehm bringt m.E. gut auf den Punkt, wie das Zeigen die Welt zur Befragung disponiert und den Bereich des zu Sprache zu Bringenden, also die Notwendigkeit von artikuliertem Ausdruck, eröffnet:

»Die zeigende Gebärde repräsentiert einen Fernsinn, sie weist hin, ohne *greifen* zu müssen. Sie hat, im ursprünglichen Sinne, eine theoretische Potenz und Orientierung, sie zielt auf etwas, schafft dem Blick eine neue Bahn, tut, was sie tut mit einer eigentümlich betonten Aufmerksamkeit. Die Erkenntnis eröffnende Kraft der Deixis wird am deutlichsten daran, dass der *gezeigte* Gegenstand *sich* zeigt. Er wird ›als solcher‹ (als er selbst) erkennbar. Das Zeigen, so stumm es geschehen

mag, baut einen Erkenntnisraum auf, dessen wesentliches Kennzeichen Distanz (Intentionalität) ist.« (Boehm 1995, S. 39)

Das Präverb *ek* – »aus« – deutet die nach aussen gerichtete Bewegung und das Herausstellen an, wird aber meist allgemein als restloses Deutlichmachen oder Ganz-Aussprechen übersetzt (vgl. Graf 1995). Es kann aber m.E. durchaus auch als Ausdruck einer dialektischen Spannung der »Bewegung« in der Rede »von innen nach aussen« (durch den Redner) gesehen werden, deren Weg mit der prototypischen Zeigegeste angezeigt und begleitet wird, die Quintilian beschreibt.<sup>3</sup>

### 2.3 Enargeia und die evidentielle Praxis des lebendig Präsentierenden

Möglicherweise macht das Moment der *Wirkungsabsicht* die ekphratische Beschreibung aus heutiger Sicht etwas suspekt. Der ethisch-normative Aspekt, sozusagen die Motivlage der ekphratischen Praxis, müsste einer Prüfung unterzogen werden. Was in der *rhetorischen* Tradition der griechischen Antike als selbstverständlich erschienen sein mag – nämlich die *Erkenntnisfunktion* –, wird heute als fragwürdig bewertet, besonders wenn von Ekphrasen in einem affirmativen Sinne gesprochen werden soll. Dieser Vorbehalt entspringt der »klassisch-modernen« Skepsis gegenüber dem Feld der Rhetorik im Allgemeinen und ihrer scheinbar dubiosen Ethik im Besonderen. Doch die »rhetorische Theorie reüssiert als Folge der Unmöglichkeit, Wahrheit zu erreichen«, schreibt Helmer (2006, S. 9) und verdeutlicht: »Mit dem Beginn der Moderne geriet die rhetorische Theorie ins Abseits, da sie den cartesianischen Prinzipien *more geometrico* generierter Wahrheiten nicht entsprach. Mit der im 20. Jahrhundert wachsenden Einsicht, Wissenschaften erzeugten nicht länger Ergebnisse von unanfechtbarer Gewissheit, wurde die *ars rhetorica* wiederentdeckt und erneuert.« (Ebd.) Eine produktive Rückbesinnung hat nichts mit einer Position zu tun, die behauptet, dass auf Ansprüche der Wahrheit und Gewissheit verzichtet werden müsse und alles vielmehr eine Sache (vulgär-)rhetorischer Überredungswirkung sei. Vielmehr erinnert sie an und verbindet sie sich mit der Anerkennung eines Verständnisses von Gewissheit bzw. Evidenz, das einer Zeit vor dem Glauben an die exakte Beobachtung und dem systematisch kontrollierten Experiment entstammt. Es geht, mit anderen Worten, um den Sinn dafür, dass »die Funktion der Gewissheit im Wissen nicht ohne die Form der Präsenz im Vor-Augen-Stehen zu haben« ist, zugleich »aber der Zusammenhang zwischen epistemologischer Funk-

---

3 Eine genetische Perspektive auf den Konnex Wahrnehmung, Zeigen und Artikulation wird in Kapitel 4 ausgeführt. Im Schlusskapitel werden die zunächst vielleicht etwas disparat erscheinenden Stränge in ihrem thematischen Zusammenhang erneut betrachtet und diskutiert.

tion und Form der Präsenz [...] auch nicht unmittelbar zu greifen« ist, wie Rüdiger Campe (2006, S. 29) treffend formuliert.

Jedes *Gefühl* von Evidenz – *Evidenzerleben* – ist Bedingungen der Präsenz und Repräsentation des (Wissens-)Gegenstandes unterworfen. In der »präsenztheoretischen Debatte« der Neuzeit, so Campe, werde die »alte Trennung zwischen Philosophie und Rhetorik« wieder aufgenommen (ebd.). Alexander Gottlieb Baumgarten kann hier als eine zentrale Figur im deutschsprachigen Raum verstanden werden, da er mit seinem Entwurf der Ästhetik der »terminologischen Spannung im Gebrauch des Wortes Evidenz einen Raum der Entfaltung« gegeben habe (S. 30). Gewissheit sei bei Baumgarten nämlich »ausgespannt zwischen Ontologie und Psychologie« (ebd.). Campe fasst zusammen:

»Gewissheit der Dinge« (Baumgartens Übersetzung für *certitudo objectiva*) heißt danach die in den Dingen angelegte Möglichkeit, das Wahre des Seins, und das heißt: das Zusammenbestehen der Teile im Ganzen, aufzufassen und zu Bewusstsein zu bringen (apperceptibilitas). Objektive Gewissheit ist die Eigenschaft der kosmologischen Ordnung, sich als Ordnung zu Bewusstsein zu bringen. Die Gewissheit, »subjektiv betrachtet«, ist dagegen für Baumgarten das »Bewusstsein des Wahren.« (Campe 2006, S. 30)

Diese »subjektive« Gewissheit als ein Bewusstsein des Wahren sei zugleich als in sich gespalten zu verstehen, nämlich in eine »überredende Gewissheit« (*persuasio*), wenn sie »sinnliche Gewissheit« sei, und eine »überzeugende Gewissheit« (*convictio*), wenn sie »intellektuelle Gewissheit« sei (ebd.). *Unteilbar* sei Evidenz, so Campes Baumgarten-Lesart, allein in ihrer »Funktion im Wissen«, indem sie es *ermöglicht*, »dass etwas als Teil der Ordnung des Seins zu Bewusstsein kommt« (Campe 2006, S. 30). Sie zerfalle aber sogleich in »mindestens zwei Evidenzen«, wenn es um die »Präsenzform der Evidenz für ein Subjekt geht« (ebd.). Damit werde die Spaltung zwischen »intellektueller und persuasiver Gewissheit« – d.h. die Gegenüberstellung von »objektiver« und »subjektiver« Gewissheit, sozusagen zwischen Ontologie und Psychologie – innerhalb der »subjektiven Gewissheit« *wiederholt*. Was hier begriffslogisch unklar anmutet, nochmals anders mit Campe ausgedrückt: »[...] *intellektuell* ist die Gewissheit *im* Subjekt, wenn sie sich auf die *Objektivität* der Dinge« bezieht, »*persuasiv* ist sie, wenn sie sich auf das Subjekt bezieht« (ebd., Hervorh. A.P.). Baumgarten zeige mit seinen Definitionen von objektiver und subjektiver Gewissheit auf, »wie man Rhetorik so rekonstruieren kann, dass ihre interne Struktur (die Spannung zwischen Überzeugen und Überreden) die Spannung zwischen Philosophie und Rhetorik und damit ihre eigene diskursive Voraussetzung in sich abbildet« (ebd.). Der ästhetisierende Blick Baumgartens auf die Rhetorik entspreche der »Begründung der Ästhetik aus dem Material der Rhetorik: der Blick nämlich auf Rhetorik, der sie mit ihrer Aufspaltung in Überreden und Überzeugen, Kognition und Persuasion, die Einheit der philosophisch ontologischen Evi-



denz aktualisieren und spalten sieht« (ebd.). Man könnte, möglicherweise etwas gewagt, auch formulieren, dass Ästhetik bzw. der ästhetische Modus des Denkens und Empfindens die Spaltung und Unterscheidung von *convictio* (»überzeugend«, »intellektuelle Gewissheit«) und *persuasio* (»überredend«, »sinnliche Gewissheit«) in sich aufnimmt und damit gleichzeitig zu überwinden versucht. Die Ästhetik – im Sinne Baumgartens – gebe also der »Spannung zwischen theoretischer und rhetorischer Evidenz einen *eigenen Bereich*, wo sie *ausgetragen* und *ausgehandelt* werden kann, wo sie *zur Wirkung kommt* und *diskursiv eingeeht* wird« (S. 31, Hervorh. A.P.). Sie ist damit primär die *Diskursivierung* von (festgestellten) Unterschieden und (u.a. begrifflichen) Unterscheidungen.

Im Zentrum dieser ästhetischen Theorie stehen die »*Unterscheidung* zwischen und das *Nebeneinander* von Überzeugung und Überredung« (ebd., Hervorh. A.P.), und dies auf »doppelte Weise«: Fragen des Wissens und Fragen der Präsenz oder Anschauung können im subjektiven Bewusstsein unterschieden und damit thematisch werden; gleichzeitig können – innerhalb der Ästhetik – die Präsenzformen in ihrer kognitiven und persuasiv sinnlichen Aktualität unterschieden und thematisch werden (ebd.). Damit sei der Bereich des Ästhetischen bei Baumgarten weder auf eine »Philosophie der Kunst« eingeschränkt noch entgrenze sie diesen auf die »unfokussierte Weite des Sinnlichen, wie man es unter dem Stichwort *Aisthesis* zuletzt immer wieder gesagt« habe (ebd.). Dies wird dadurch geleistet, dass in der Ästhetik Baumgartens vielmehr »evidentielle Praktiken und Techniken« interessieren (S. 32).

Den Ausgangspunkt bildet also die Frage, ob und wie zwischen Praktiken des Überredens und Überzeugens klar unterschieden werden kann, wie man es sich vielleicht aus einer »modernen« Perspektive erhofft. Baumgarten habe mit seiner Übersetzung von *convictio* als »Überzeugung« (oder »Überführung«) und *persuasio* als »Überredung« die »doppelte Bedeutung der rhetorischen Persuasion« als Erster in dieser Schärfe hervorgehoben, denn – so Campe – »das lateinische *persuadere* kann ja bekanntlich beides, Überreden und Überzeugen, bedeuten« (Campe 2006, S. 31). Darin liege auch »die Pointe« von Baumgartens Ästhetik (ebd.).

Aus dieser Erörterung soll an dieser Stelle der Vorschlag unterbreitet werden, dass – zumindest in einem gewissen Sinn – jede ernsthafte Beschreibungsbemühung als *evidentielle Praxis* und *insofern* als *rhetorische Praxis* zu verstehen ist. Sich selbst zu überzeugen und andere zu überzeugen – d.h. sich selbst oder anderen etwas *vor Augen stellen* (vgl. Campe 1997) – mag nicht dasselbe sein, aber die aristotelische Trias von *Logos* (sachliche Richtigkeit, Argumentationslogik), *Ethos* (Glaubwürdigkeit und Autorität) und *Pathos* (affektive bzw. emotionale Wirkungsweise) wird auf die eine oder andere Art und Weise zur Geltung kommen.

In der rhetorischen Tradition – typischerweise die Situation des *Gerichtsverfahrens* und die damit verbundene *Urteilsbildung* betreffend – sind jeweils mindestens drei Personen im Spiel: »der Redner, der affizieren will und sich selbst affiziert;

der Richter, der affiziert werden soll; und die Person der Prozesspartei, für die der Redner auftritt und an deren Geschichte oder Gestalt, Charakter oder Affekt er sich affiziert« (2000, S. 139). »Vor Augen stellen« heisst in diesem Kontext vor allem »Abwesendes präsentieren, im Verfahren geltend machen, was nicht in ihm vorkommt« (S. 141). Der Redner übernimmt die Rolle der Prozesspartei und wird damit »zum sichtbar erscheinenden, interessierenden Subjekt im Blick des Anderen (des Richters). Affizierung durch Selbstaffizierung setzt eine *erzählbare Welt* voraus, in der das Geschehen des Falls und die Affekte des Betroffenen vorkommen, und *bringt sie damit hervor.*« (Ebd., Hervorh. A.P.)

Später wird die »fremde zur eigenen Sache machen [...] als die Struktur der Rede von der politischen und sozialen Interpretation des patronalen Redners weitgehend gelöst und zur Rede des Subjekts unter Bedingungen zuerst der gerichtlichen Institution, dann in der Verlängerung auf die Schulübungen, von Institutionalität überhaupt« (S. 144). Campe sieht in Quintilian (um 30-100 n. Chr.) eine zentrale Figur dieses Wandels innerhalb der rhetorischen Tradition, weil jener die »patronale Sozialform« ablöse und »die rhetorisch-anthropologische Analyse der rhetorischen Situation eröffne« (ebd.). Das Sich-vor-Augen-Stellen benötigt mitunter ein Sich-in-die-Schuhe-des-Anderen-Stellen und ein So-Tun-als-ob-man-ein-Anderer-wäre. Dies sind Formen oder Praxen der Affizierung und Selbstaffizierung oder »Selbsterregung«, mittels derer das sonst Unbemerkte und/oder Abwesende zur Erscheinung gebracht und vergegenwärtigt wird.

»Selbsterregung nutzt die rhetorische Figur der *enargeia* oder *evidentia*, des lebendig Präsentierenden, in der Sprache gleichsam zeigenden Vor-Augen-Stellens des Unsichtbaren, Unbelebten oder Abwesenden. Sie ist nichts anderes als deren Anwendung durch den Redenden in seinem eigenen Sprechen; der Redner setzt seine Rede selbst der *enargeia* aus, um wie aus der Gegenwart der fremden Sache und des fremden Affekts heraus zu reden. *Enargeia* ist hier nicht so sehr eine Figur in der Rede, sondern der *Vollzug* oder *Vorgang* der Figurierung der Rede in der Rede. In diesem Sinn kann man die *enargeia* die Protofigur des selbstaffizierenden und selbstaffizierten Sprechens nennen.« (Campe 2000, S. 148f., Hervorh. A.P.)

Diese epistemologischen Merkmale der Rhetorik im Allgemeinen und der evidentuellen Praxis des Vor-Augen-Stellens im Besonderen erweisen sich im Lichte dieser rhetorisch-anthropologischen Analyse als Merkmale allgemeiner Strukturmomente der Rede und des sprechenden Subjekts im Kontext gesellschaftlicher Institutionen. Um zu überzeugen, bedarf die Rede der Affizierung der »Anderen«, und diese ist gewissermassen kaum oder nicht ohne eine Selbstaffizierung des Sprechenden zu haben. Ob man in eigener oder fremder Sache spricht: Um Geltung zu gewinnen, muss die (Selbst-)Betroffenheit glaubhaft erscheinen. Ethisch lässt sich hier die Notwendigkeit der Fürsprache für jene erkennen, die selbst der Sprache nicht

oder wenig mächtig sind und unter anderem auf die emotionalen Fähigkeiten des Redners angewiesen sind.

Bildungstheoretisch zeigt sich hier eine grundlegende Problemstellung. Man kann zwar wollen, dass jede ihre und jeder seine Fähigkeit zur Selbst- und Fremdaffektion im Reden- und Beschreibenkönnen kultiviert und in Bezug auf eine Sache oder die Selbstreflexion einsetzt. Im herstellenden Modus herbeiführen lässt sich dies jedoch kaum; noch weniger lässt sich steuern, für welche Zwecke die allfällige Rede schliesslich eingesetzt wird. Aus bildungsdidaktischer Perspektive wäre die Vermittlung und Darstellung von Inhalten in Bildungsinstitutionen dann nicht allein darum als pädagogisch bedeutsam zu diskutieren, weil sie Wissen und Gewissheiten tatsächlich vermittelt, die zu kennen von Bildungswert ist. Sie erweitert sich um die Bedeutung des Rhetorischen im Hinblick auf die affektive Qualität der Darstellung und Vermittlung – also die Art und Weise, wie sie ihre Gegenstände beschreibt, vor Augen stellt, evident zu machen beabsichtigt, und zwar so, dass dadurch eine Affektion für den Gegenstand, die Sache, den Stoff zum Ausdruck kommt. Denn nur dann kann sich die Sache als ›lebendig‹ (man könnte auch sagen: als ›relevant‹) zeigen.

Die vom Pädagogen erwarteten Bemühungen, den Stoff in seiner Richtigkeit und Bedeutsamkeit zu zeigen (vermitteln), liessen sich so rhetorisch differenziert beschreiben: Die Aufgabe erfordert von ihm einerseits, seine Affekte, also das Pathos, in den Dienst des Logos zu stellen, und andererseits genügend »Leidenschaft« für den Gegenstand aufrechtzuerhalten. Darin besteht das Ethos (Glaubwürdigkeit) der Lehrperson und daraus bezieht sie ihre Autorität. Daher zeigt sich in dem so rhetorisch verstandenen »pädagogischen« Zeigen immer noch mehr: nämlich der Pädagoge in seinem Verhältnis zu und zwischen Logos, Ethos und Pathos. In diesem Sich-Zeigen zeigt er, wie Gegenstände beschrieben werden können, sodass sie sich auf eine bestimmte Weise zeigen. In der Art und Weise der Weltbeschreibung liegt somit auch eine vor-bildende Funktion ekphratischer Beschreibung.

Es soll hier keineswegs die Möglichkeit einer mimetischen Bildungsprozessidee suggeriert werden. Im Gegenteil, die ›rhetorische‹ Darstellung tut gerade deshalb not, weil niemand zu Bildungsprozessen gezwungen werden kann. Es muss daher ein Weg denkbar sein, etwas auf eine Art und Weise darzustellen, die den Lernenden Möglichkeiten eröffnet, die »Inhalte« im Entwicklungsgang ihrer Beschreibung selbst mitzuvollziehen oder diese mindestens anhand derselben nachvollziehen zu können. Die Aufgabe der pädagogischen Beschreibung respektive Rede kann als zweifache verstanden werden: einmal als Fürsprache für eine Sache, die es auf eine bestimmte Weise zu vermitteln gilt, und einmal als Fürsprache für die Lernenden, die eben keine Richter und noch keine politisch Mündigen sind, die den Sachen mit ihrer Urteilskraft der Rede begegnen, sondern sich auf dem Weg

dahin befinden und dabei auf Unterstützung und fürsorgliche Leitung angewiesen sind.<sup>4</sup>

Die allgemeine pädagogische Bedeutung der Beschreibung beruht damit essenziell auf einer rhetorischen Praxis, die implizit oder explizit um die Bedeutung des Beschreibens weiss. Dies ist weniger ein didaktisch-technisches Wissen als eines, das um das »Ethos des Beschreibens« weiss und sich darum bemüht. Bildungstheoretisch gedacht wird hier das Moment der Selbsttätigkeit als Arbeit am Ausdruck und an der Artikulation sichtbar, die dem Individuum immer selbst aufgegeben ist und sich nur bedingt vermitteln lässt, sondern primär auf Praxen des Zeigens angewiesen ist.

## 2.4 Zur bildungstheoretischen Relevanz der Ekphrasis

Die ästhetische Dimension des Bildungsprozesses, so kann auf der Grundlage dieser Betrachtungen zu den rhetorisch bedeutsamen Konzepten der *Ekphrasis*, *Enargeia* und *Evidenz* formuliert werden, betrifft also im Kern die evidentiellen Praktiken selbst. Spätestens mit den kunsttheoretischen Diskursen des 19. Jahrhunderts kommt es, wie oben schon angedeutet, zu einem gravierenden Bedeutungswechsel: »*Ekphrasis* was now entirely divorced from its rhetorical background and reinterpreted as a poetic genre stretching not only backwards to Homer and Theocritus, but also forward to the nineteenth century.« (Webb 1999, S. 17) Webb diskutiert dies zwar nicht nostalgisch als reine Verfallsgeschichte, versucht aber trotzdem, die Aushöhlung des Verständnisses nachzuvollziehen. »Now, the term had been thoroughly removed from its ancient meaning and context«, schreibt sie; die Ekphrasis als (objektivierte) Bildbeschreibung habe ihr eigentliches Wesen, nämlich Ausdruck einer die Imagination und die Emotion stimulierenden Tätigkeit zu sein – »an active stimulus to imaginative involvement« –, weitgehend verloren: »Throughout the nineteenth and twentieth centuries ›ekphrasis‹ has undergone a process of gradual redefinition to conform to contemporary intellectual and esthetic preoccupation.« (Ebd.)

Diese Perspektive ist die eine Seite. Die neuere kunsttheoretische Betrachtung der Ekphrasis (vgl. Boehm & Pfothenhauer 1995) hat das antike Verständnis auf der anderen Seite glücklicherweise wieder in Erinnerung gerufen. Dies natürlich nicht allein aus historischem Interesse, sondern vielmehr, um die Trennung von Sprache und Bild zu problematisieren.

---

4 Hier kann auf Hannah Arendt verwiesen werden, die in ihrem Vortrag »Die Krise der Erziehung« auf die zentrale Bedeutung der Autorität und die damit verbundene doppelte Verantwortung für die Heranwachsenden eingeht (vgl. Arendt 1994).

»Bilder und Sprache gelten von alters her als verwandt. Die Bilder, so hieß es, brauchten die Sprache, um ihr Bedeutungspotential ganz zu entbinden; und die Sprache musste, um ihrer Überzeugungskraft willen, anschaulich sein, musste bildhaft die Phantasie anregen. Das stumme Bild und die blinde Sprache hatten im jeweils anderen Medium ihre Ergänzung. Die Frage des Transfers vom einen ins andere schien daher unproblematisch. Der Name Ekphrasis stand für die Gleichung von Bild und Wort, er meinte anschauliche Beschreibungen allgemein, später dann besonders die Beschreibung der Bilder.« (Boehm & Pfothner 1995, S. 9)

Die moderne und gewiss allzu radikale Trennung von Bild und Sprache ist auch bildungstheoretisch bedenklich und stellt eine Herausforderung dar. Was Boehm aus kunsttheoretischer Perspektive kritisch betrachtet, hat in der vorliegenden Arbeit auch eine Entsprechung in bildungstheoretischer Perspektive: Beschreiben ist nicht mit Abbilden gleichzusetzen und erschöpft sich auch niemals darin, wenngleich dies auch für klar umrissene, vergleichsweise »banale« (aber nichtsdestotrotz u.U. sehr bedeutsame) Gegenstände zutreffen mag. »Auch unter modernen Vorzeichen kann sich der Beschreibungstext weder mit Feststellungen bzw. Erzeugungsregeln begnügen noch bloß subjektiven Empfindungen nachgehen. Was er zu erfassen hat, ist die Interdependenz, die im Kontext von Faktum und Aktum liegt.« (Boehm 1995, S. 38) Boehm geht hier auf Josef Albers Unterscheidung zwischen »factual facts« und »actual facts« ein, den »Kontrast zwischen feststellbaren Ausgangsbedingungen des Bildes und der daraus entspringenden nur noch vollziehbaren Lebendigkeit« (ebd.). Es liege auf der Hand, die Differenz von factual facts und actual facts mit dem zu vergleichen, was im sprachlichen Kontrastspiel der Ekphrasis als Enargeia beschrieben werden könne (vgl. ebd.).

Ansatzweise unternimmt Gottfried Boehm den Versuch, zu artikulieren was die »gute« von einer »schlechten« Ekphrasis unterscheiden könnte (auch wenn hier von der Ekphrasis als Bildbeschreibung die Rede ist):

»Jede gute Ekphrasis besitzt das Moment der Selbsttransparenz: sie bläht sich in ihrer sprachlichen Pracht nicht auf, sondern macht sich durchsichtig im Hinblick auf das Bild. Sie hilft damit dem Blick auf die Sprünge, weist ihm die Wege, die nur er allein zu Ende gehen kann. Die Beschreibung hilft dem Sehen auf, das Bild dient der Kommunikation unter den Betrachtern, für die es gemalt wurde.« (Boehm 1995, S. 40)

Aus pädagogischer Perspektive könnte entsprechend allgemein formuliert werden: Eine »gute« Ekphrasis will den Menschen (Zuhörer, Bildbetrachter...) nicht manipulieren, ihm keine Sichtweise aufdrängen, aber sein Sehen, Wahrnehmen und Verstehen fördern, indem sie ihm einen möglichst bedeutungsvollen und sinnhaften (wie auch sinnlichen) Zugang zum Gegenstand eröffnet. Svetlana Alpers schreibt

in diesem Zusammenhang treffend – ohne den Gedanken aber weiter zu explizieren –, dass die Ekphrasis »die Erziehung des Betrachters, nicht des Künstlers zum Ziel« habe (Alpers 1995, S. 233). Nach Boehm meint – spezieller – der Ausdruck der Enargeia »Klarheit, Deutlichkeit, Anschaulichkeit, auch im Sinne des Durchblicks« (Boehm 1995, S. 35); insofern könnte sogar von einer aufklärerischen Funktion der Ekphrasis und ihrer wesenhaften Wirkungsweise (durch die Enargeia) gesprochen werden.

Was Boehm für Bildbeschreibungen formuliert und moniert, kann m.E. analog für die Beschreibung von Bildungsprozessen vorgetragen werden:

»Bildbeschreibungen folgen mithin nicht dem Ideal einer möglichst vollständigen ›verbalen Abbildung‹. Wie gute Übersetzungen treffen sie auch nicht, wenn sie sich um Buchstäblichkeit und Wörtlichkeit bemühen (was bekanntlich dazu führt, den Geist eines Textes durch die Isolierung seines Buchstabens zu verzerren). Beschreibungen müssen sich davor hüten, der Sache zu nahe zu kommen oder sich zu weit von ihr zu entfernen.« (Boehm 1995, S. 39f.)

Entsprechend darf formuliert werden, dass die logozentrische Perspektive auf Bildung und Bildungsprozesse dem Gegenstand »zu nahe« kommt, während das Verständnis der Bildung als Transformation sich umgekehrt zu weit weg von ihm bewegt. Dass die Idee bzw. das Phänomen der Ekphrasis von pädagogischer bzw. bildungstheoretischer Bedeutung ist, könnte als eine triviale Feststellung bezeichnet werden, ist sie doch in einem Bildungskontext entstanden und über einige Jahrhunderte praktisch wirksam gewesen. Diese »äusserliche« Kennzeichnung bleibt bedeutsam, interessant ist aber natürlich die Idee selbst. Ruth Webb ist gänzlich zuzustimmen, wenn sie schreibt: »The nature of ekphrasis, its defining quality of enargeia (or ›vividness‹), and the role of the imagination in both mean that this is almost as much a study of ancient psychology as of rhetoric.« (Webb 2009, S. 5) Ekphrasis – und das ihr zentrale Phänomen der Enargeia – verbindet Mensch und Sache, Gegenstand und Subjekt. Sie tut dies auf eine »transformatorische« Weise, sie lässt den Zuhörer zum Zuschauer werden, sie verbindet das Ohr mit dem Auge, lässt den Mensch innere Bilder sehen.

Bildungsprozesse sind ohne Imagination, Einbildungskraft bzw. Einbildungsprozesse nicht denk- oder verstehbar. Mit der ekphratischen Qualität einer Darstellung wird die Trennung von Bild und Sprache (wenigstens zeitweilig) »überwunden«. Mario Klarer bezeichnet Ekphrasis »as a seemingly postmodern word-and-image hybrid« (Klarer 1999, S. 2). Er schlägt vor, die Ekphrasis als ein Mittel zu verstehen, mit dem sich auch zeitgenössische Repräsentationskonzepte kultur- und geschichtsbezogen rekonstruieren lassen. Bescheidener kann gesagt werden, dass in der rhetorischen Formel der Ekphrasis das Verhältnis von Bild und Sprache thematisiert wird. Die beiden Bereiche können als sich ergänzend oder gar wechselseitig bedingend betrachtet werden; so ist vom »stummen Bild« und der

»blinden Sprache« die Rede bzw. von der Bildlichkeit der Sprache und der Sprachlichkeit des Bildes.

Es kann hier nicht darum gehen, diese Beziehung vertieft zu erörtern oder zu bewerten. Angemerkt sei aber, dass eine Möglichkeit, Sprache und Bild als mit analogen Funktionen behaftet zu verstehen, darin liegt, die Beschreibung bzw. das Beschreiben als ein »Ab-Bilden« im Sinne von Zeigen und Sichtbarmachen (einer) Wirklichkeit zu definieren. Die Beschreibung kann dabei in einer doppelten Beziehung zum Bild verstanden werden, wie Anghern schreibt: »Beschreibung wird in Analogie zum Bild verstanden – das Verhältnis Beschreibung/Beschreibungsgegenstand ist analog dem Verhältnis Bild/abgebildeter Gegenstand.« (Anghern 1995, S. 59) Die Idee, wonach beide, Bild und Sprache, Wirklichkeit darstellen (beschreiben, abbilden, zeigen), kann als implizite Grundlage für die Beziehung zwischen Sprache und Bild – nach beiden Seiten oder Richtungen – begriffen werden: In der Verbildlichung eines Textes oder der Beschreibung eines Bildes wird jeweils die Bildhaftigkeit der Sprache oder die Beschreibungskraft des Bildes verbürgt (vgl. S. 61). Der Idee der Ekphrasis, wie oben erläutert, geht es gerade nicht um die Idee einer möglichst präzisen Abbildung der Wirklichkeit, sondern um ein Erzeugen des »Gefühls« oder den Sinn für Wirklichkeit und Wahrhaftigkeit. Das lateinische *verisimilitudo* –Wahrheitsähnlichkeit als das Empfinden von Wahrheitsnähe oder der Eindruck von Wahrheit –, welches Webb in ihrer Ekphrasis-Analyse kurz diskutiert (vgl. Webb 1999, S. 18), scheint hier der treffendere Ausdruck zu sein.

Dass die Tätigkeit des Beschreibens von grosser Bedeutung ist, hat bildungstheoretisch eine lange Tradition. Die Wurzeln liegen in der rhetorischen Kunst der griechischen Antike, in der Ausbildung zum Redner und dem Ideal der Beredsamkeit. Zwar sind die Ekphrasis und das ihr zugrunde liegende Prinzip der Enargeia von dem Bildungskontext der Rhetorik losgelöst worden, doch in den kunsttheoretischen und kunstphilosophischen Diskussionen der Gegenwart ist das Interesse an der Ekphrasis wieder stark geworden, wohl weil sie das Problem und das Phänomen des Bezugs von Bild und Sprache auf eine eigentümlich einsichtige Weise thematisiert.

Die Ek-Phrase ist das Finden von *Ausdruck*, das möglichst treffende und lebendige Darstellen einer Sache in der Beschreibung, das dieselbe dem Zuhörer vor Augen stellen soll. Das pädagogisch unhinterfragte Prinzip der Veranschaulichung wird mit der Ekphrasis historisch vielleicht zum ersten Mal auf implizite Weise *bildungstheoretisch* gedeutet: Denn letztlich ist es immer der Zuhörer selbst bzw. die Betrachterin, die Schülerin, der Autodidakt oder das Bildungssubjekt, der oder die das innere Bild produziert, sich die Sache vor Augen führt, ohne welches weder bedeutungsvolles Lernen noch überhaupt Bildungsprozesse im Allgemeinen ernsthaft vorzustellen sind. Die Arbeit am Ausdruck (von Erfahrungen) ist von der vorgängigen Bereitschaft abhängig, sich etwas sagen oder *zeigen* zu lassen. Diese

Bereitschaft oder Disposition kann *Bildsamkeit* genannt werden. Bildung als Arbeit am Ausdruck setzt die Fähigkeit voraus, sich von der Welt beeindrucken zu lassen, überhaupt ansprechbar zu sein. Eindrucksfähigkeit und Ausdrucksfähigkeit sind intrinsisch miteinander verbunden.

Ekphratisch könnte eine Darstellung oder Beschreibung genannt werden, wenn sie die Ansprechbarkeit des Menschen fördert, ihn insbesondere für Fragen nach der Wahrheit über die Welt und über sich selbst *ansprechbar* macht. Die Idee der Ekphrasis bietet daher einen geeigneten Anlass, um (a) das transformative Moment von Bildungsprozessen besser, d.h. differenzierter zu verstehen (vgl. Kapitel 1.1), (b) den Logozentrismus in der Bildungstheorie zu hinterfragen und vielleicht zu überwinden (vgl. Kapitel 1.2), und (c) die häufig absolut gesetzten (postmodernen) Vokabeln der »Unverfügbarkeit« und »Entzogenheit« oder »radikalen Heterogenität« in den zeitgenössischen bildungsphilosophischen Diskursen zu entkräften bzw. zu relativieren (Kapitel 1.3). Die Thematik der Ekphrasis ruft weiter das ästhetische Moment in Erinnerung, das Bildungsprozessen inhärent ist und zugrunde zu liegen scheint, das heisst unter anderem die Bedeutung eines angemessenen Zusammenhangs von (Ausdrucks-)Form, Inhalt und Gehalt. Dieser Zusammenhang muss immer je neu gefunden werden, vor allem dann, wenn sich das Lernen und Umlernen des Menschen auf seine Selbst- und Weltverhältnisse zu beziehen hat. Der Kontext der Diskussion um das Prinzip der Ekphrasis und der in ihr zur Wirkung kommenden *Enargeia* hebt explizit die elementare Bedeutung der Eindrucksfähigkeit und Ausdrucksarbeit von Bildungsprozessen hervor, welche in dieser Arbeit artikulationstheoretisch verstanden werden.

An dieser Stelle ist zu betonen, dass damit keineswegs beabsichtigt wird, die »Versprechungen des Ästhetischen«<sup>5</sup> zu erneuern. Vielmehr geht es darum, die spannungsreiche, aber grundlegende ästhetische Dimension der Artikulation sichtbar zu machen, welche die antike Rhetoriktheorie mit den Konzepten der *Enargeia* und *Evidentia* reflektiert und darin Berührungspunkte und Herausforderungen im Hinblick auf Fragen des Wahren und Guten markiert. In der Artikulationstätigkeit zeigt sich dem Bildungssubjekt – auf zunächst implizite und (vielleicht) zunehmend explizite Weise – der blosse Beschreibungscharakter

---

5 Vgl. Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske + Budrich. Die Perspektive der ästhetischen Dimension einer artikulationsanthropologisch informierten Bildungstheorie ist dezidiert von aktuellen Debatten um ästhetische Bildung und einer als »klassisch« verstandenen Ästhetik-Diskussion zu unterscheiden. Ästhetik wird weder transzendental (als Autonomieästhetik) noch sensualistisch-empirisch (als Aisthesis), sondern philosophisch-anthropologisch als spezifisch menschliche Disposition zur Eindrucks- und Ausdrucksfähigkeit verstanden, die über den unmittelbar lebensnotwendigen (funktionalen) Vollzug hinaus quasi kontingent formt, gestaltet, artikuliert und ausdrückt, wobei das so Artikulierte individuell sowie überindividuell auf existenzielle Weise bedeutsam zu werden vermag.



seines Selbst- und Weltbezugs. Es eröffnet sich ihm die Dimension der Selbstverantwortlichkeit von Autorschaft, die teleologisch anmutende Kraft und Zumutung, treffend und wahrhaftig zu sein in Bezug auf die Passung von Form und Inhalt dessen, was ausgedrückt werden will, dessen, was in seinem Selbst nach Ausdruck drängt. Es erfährt sich als verantwortlich für die expressive Qualität und die Stimmigkeit seines Versuchs, den materialen Aspekten seines Selbst-Erlebens eine Form zu geben, die vor seiner kritik- und urteilsfähigen Subjektivität selbst bestehen und verstanden werden kann. Diese Situation lässt sich in drei, respektive fünf Momente differenzieren: 1) Zunehmendes Gewahrwerden des Beschreibungscharakters, d.h. der artikulierten Struktur des Selbst- und Weltbezugs; 2) das Moment der eigenen Unvertretbarkeit in der Artikulationstätigkeit; 3) das charakteristische Moment dieser Tätigkeit als Aufgabe: ein Zugleich von Freiheit und Zumutung; 3a) Freiheit zur Selbstversuchung und Formgebung, 3b) Zumutung der Selbstverantwortung für die Ausdrucksformen gegenüber der eigenen, urteilsfähigen Subjektivität.

Es ist zu betonen, dass es sich bei diesen Aspekten und Momenten um eine rein analytische Perspektivierung einer tatsächlich immer synthetisierten Gemengelage des Bildungsprozesses handelt, der nicht als Funktionskreis vorgestellt werden kann. Denn Artikulation als Prozess ist unvermeidbar durch sowohl kontinuierliche als auch diskontinuierliche Momente strukturiert. Das Ethos des Beschreibens kann als Versuch und zunehmend bewusstere Arbeit am Ausdruck verstanden werden, zu diesem Prozess eine artikuliert, d.h. im weitesten Sinne mitteilbare, reflexive Form zu finden und sich damit in ein – für sich selbst und für andere – reflexives, beurteilbares Verhältnis zu setzen zu versuchen.

## 2.5 Das Prinzip der *Energieia* bei Wilhelm von Humboldt

In der neueren Forschung wird Ekphrasis primär als verbale Bezugnahme auf nichtsprachliche Artefakte verstanden (vgl. Schaefer & Rentsch 2004, S. 134). Eine Auswertung der Diskussionen um Ekphrasis seit den 1990er Jahren zeigt, dass sich mit Hugh Heffernans Bestimmung der Ekphrasis als »verbal representation of visual representation« das Kriterium der Repräsentation im Diskurs verselbständigt hat und zu einer Grundkonstituente des Ekphrasis-Verständnisses geworden ist (vgl. S. 143).

Die Diskussion um den Aspekt der doppelten Repräsentation (»verbal representation of visual representation«) dreht sich vornehmlich um die Frage, inwiefern Repräsentation mimetisch zu verstehen ist und auch abstrakte Werke der bildenden Künste unter dieser Perspektive zu beurteilen sind. Die Einschränkung des »modernen« Verständnisses von Ekphrasis auf eine verbale und/oder schriftliche Bezugnahme auf ein Artefakt ist angesichts des komplexen rhetoriktheoreti-

schen Hintergrunds mit seinen vielfältigen anthropologischen und sprachphilosophischen Überlegungen zumindest erstaunlich. Aber aus artikulationsanthropologischer Perspektive (vgl. Kapitel 3 und 4) interessiert die Frage, wofür die gegenwärtige »Konjunktur« des Forschungsthemas »Ekphrasis« stehen könnte.

Die Möglichkeiten der sprachlichen Bezugnahme auf kulturelle, nicht-sprachliche Ausdrucksformen scheinen zu faszinieren und das Medium Sprache herauszufordern. Vielleicht kommt darin die Hoffnung zum Ausdruck, der prägnanten Präsenz dessen, was nicht begrifflich artikuliert ist (oder sein kann oder will), über Wortsprache auf die Spur zu kommen. Zugleich scheint es, als halte der Repräsentationsbegriff diese Frage gerade auf Abstand bzw. objektiviere sie, insofern es den Realisationsmodus der Ekphrasis vornehmlich in Relation zu einem Referenzbereich untersucht und Ekphrasis als verbale *Repräsentation* versteht. Wenn Ekphrasis als verbale Darstellung einer visuellen Darstellung dezidiert nur noch als Repräsentationspraxis interessiert, stehen nicht mehr Fragen der Präsenz und Anschaulichkeit im Zentrum. Damit wird das mit der Ekphrasis zentral verbundene Konzept der *Enargeia* implizit für unerheblich erklärt. Auch werden die spezifischen Ausdrucksformen hinsichtlich ihrer affektiven Qualitäten als weniger bedeutsam betrachtet; pathetisch formuliert könnte man sagen, eine lesende oder hörende Rezipientin wird schon gar nicht mehr in Betracht gezogen, ganz so, als ob das Konzept der Ekphrasis ohne Erfahrungssubjekte noch überzeugen könnte.

Diese Sorglosigkeit im Umgang mit der im Grunde existenziellen Kategorie der (oben diskutierten) *Evidenz* fällt spätestens dann auf, wenn man sich mit dem antiken rhetorischen Diskurs um Ekphrasis und *Enargeia* vertraut gemacht hat. In diesem wird immer von der Spannung zwischen sinnlicher und intellektueller Gewissheit als zur Struktur der Rede und der Sprache gehörend ausgegangen; das Wissen darum und der Umgang damit kennzeichnen den Kern der Theorie und Diskussion um die *Ekphrasis* und *descriptio*. *Enargeia* wird als das *Wirkungsprinzip* der Ekphrasis verstanden, d.h. sie wird von einer Kraft (*energeia*) getragen, die der Sprache und dem Sprechen inhärent ist und je nach Artikulationsmodus – hier des ekphratischen – realisiert und aktualisiert werden kann.<sup>6</sup>

Während das rhetorische Wissen um die Wirkung und Bedeutung der Sprache für das Wissen bzw. für das Erkenntnissubjekt in Philosophie und Wissenschaft an Bedeutung verloren hat und durch die Ausdifferenzierung der Disziplinen andere Mittel und Wege der Wahrheits- und Erkenntnisbestimmung bedeutsam wurden,

---

6 An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Begriffe »enargeia« und »energeia« nicht synonym verwendet werden, obschon dies seit der Renaissance zu beobachten ist. Die Überlagerung ist dabei keineswegs einfach der Beinahe-Homonymie geschuldet (vgl. Adler & Gross 2016). Die folgenden Ausführungen zum humboldtschen Artikulations- und Sprachverständnis haben u.a. zum Ziel, die unterschiedlichen Momente in ihrem Zusammenhang vorzustellen.

sind die Kategorien der Ekphrasis, *Enargeia* und *Energeia* gerade im Hinblick auf bildungstheoretische Fragen und Diskussion von heuristischem Wert. Dabei kann, wie weiter unten ausführlicher gezeigt wird, schon auf Einsichten zur Bedeutung der *Energeia* bei Wilhelm von Humboldt hingewiesen werden. Im Zuge der Aufklärung und der Etablierung der empirischen Wissenschaften wird *Evidentia* vornehmlich zum Kriterium des Beweisverfahrens, mit welchem quasi unabhängig von individuellen Praxen der Einsicht, Gewissheit und Überzeugung allgemeingültige Erkenntnis gefunden und daher auf das »Vor-Augen-Stellen« im ekphrastischen Sinne verzichtet werden kann. Doch nachdem diese moderne Hoffnung, mit wissenschaftlichen Mitteln absolute Wahrheit und Evidenz zu erreichen, im Laufe der Zeit empfindlich enttäuscht wurde, erinnerten sich manche an die rhetorische Einsicht in die Bedeutung der Evidenzerfahrung für das »Ge-wahr-sein des Wissens«.

Elemente der Rhetorik sind zwar entsprechend ihren Funktionen in Teilbereiche der pragmatisch fundierten Linguistik und der allgemeinen Sprachwissenschaft eingegangen, aber von der epistemologischen Seite des rhetorischen Wissens getrennt worden, oder diese wurde vergessen. Während sich die Philosophie im Rahmen der Erkenntniskritik der Sprache zugewendet hat (*linguistic turn*), thematisiert sie als Wissenschaftstheorie allenfalls den Zusammenhang zwischen den epistemologischen Funktionen der Evidenz und den Formen bzw. Praxen der Evidenz. Ein umfassenderes Wissen und die Reflexion antiker Rhetoriktheorie sind hingegen zumindest teilweise im Bereich der Altphilologie und allenfalls der historischen Sprachwissenschaft zu finden. Dennoch hat die Thematik der Wirksamkeit der Rede und auch das Interesse am entsprechenden rhetorischen Wissen in vielen modernen Lebensbereichen nicht an Aktualität verloren: so etwa in der Politik, in der Religion, in der Gerichtspraxis und natürlich in der Bildung.

Bei Wilhelm von Humboldt ist das Prinzip der *Energeia* bedeutungsvolles Element seiner anthropologischen und sprachphilosophischen Betrachtungen. Es zu erhellen, gleicht allerdings einer Spurensuche in sehr unterschiedlichen Feldern und erfordert ein sensibles Oszillieren zwischen Differenzieren und Zusammensehen, Trennen und Verbinden. Die Antwort auf die Frage nach der Struktur und Genese des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses ist bei Humboldt in seiner Sprachphilosophie angelegt und kann als eine *Artikulationstheorie avant la lettre* bezeichnet werden. Allgemein formuliert, bezeichnet Humboldt mit Artikulation den Prozess von Sprechen und Denken als ein wechselseitiges sich Befördern, in welchem das »Selbst« realisiert wird und zugleich jener intersubjektive Bereich konstituiert wird, den er Welt nennt. Artikulation ist dabei jener Begriff, der das Entwicklungsprinzip dieser zweifachen Verhältnisgenese fasst. Zugleich bezeichnet Artikulation die konkrete Vermittlungstätigkeit des auf Verstehen und Verständigung angewiesenen und ausgerichteten Menschen und enthält damit bereits alle entscheidenden Momente einer Ausdrucksanthropologie.

Humboldts Sprachphilosophie fusst implizit geradezu auf rhetorischem Wissen, indem er das prozessuale Moment des Sprechens als doppelte Artikulation hervorhebt, um auf den Zusammenhang von Denken und Sprache aufmerksam zu machen, die beide wiederum im Prinzip des Artikuliert-Seins verbunden sind. Sprache ist für Humboldt nicht primär *langue*, sondern vornehmlich *parole*. Im Sprechen vollzieht der Mensch artikulierend wechselseitige Transformationen seines Denkens und Sprechens, nicht eine Transposition von Denken in Sprache. Der materialisierte Sprachausdruck macht menschliches Denken überhaupt erst mitteilbar, im Sinne von objektivierbar, d.h. natürlich vor allem mitteilbar und zugänglich für Andere, aber auch für sich selbst. Mit diesem Verständnis hebt Humboldt die Praxis des Sprachvollzugs als »Tätigkeit« hervor und weist gleichzeitig auf die Verkörperung des artikulierten Gedankens im Sprechen hin.

Das Wesen der Sprache ist ihm zufolge nur aus ihrem Vollzugscharakter, ihrer Prozessualität und ihrem Wirken heraus zu verstehen. Sprache ist nicht primär ein Werk, sondern eine Tätigkeit, in Humboldts Worten: *Energieia*. Das Wesen der Sprache als *Energieia* zu bestimmen, ist heute nicht mehr unmittelbar einsichtig. Jürgen Trabant erinnert daran, dass die klassische Rhetorik offenbar und interessanterweise gerade kaum eine Idee *der* Sprache an sich hatte, sondern vor allem ein komplexes Wissen um die *Energieia*, um Sprache als auf einen Rezipienten gerichtete Äusserungen, also die wirksame, konkret situierte und sich an einen Zuhörer (oder Leser) richtende *Rede* (vgl. Trabant 2017, S. 232f.). Humboldts sogenannter »*Energieia*-Satz« – sein Verständnis des Wesens der Sprache – stehe somit auch für die essenzielle »Rhetorizität« seiner Sprachphilosophie (vgl. ebd.). Humboldt hebt mit dem Prinzip der *Energieia* den Entwicklungsgang der Artikulation, also den Vorgang des Sprechens, als wesentliches Moment von Sprache heraus:

»Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es doch erst wieder bedarf, dass man dabei den lebendigen Vortrag zu versinnlichen sucht. Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energieia). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische seyn. Sie ist nemlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen. Unmittelbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens; aber im wahren und wesentlichen Sinne kann man auch nur gleichsam die Totalität dieses Sprechens als die Sprache ansehen.« (Humboldt 1979, S. 418)

In diesen Sätzen wird die Arbeit am sprachlichen Ausdruck, die Arbeit der Artikulationstätigkeit hervorgehoben. Sprechen-Können ist für Humboldt damit verbunden, Gedanken hörbar, lesbar oder schlicht: wahrnehmbar zu artikulieren. Das Wesen der Sprache ist daher nicht ausserhalb dieser Praxis festzustellen, sondern

kann nur an ihr selbst sichtbar werden. Die Wörter »artikulieren« und »Ausdruck« sind an dieser Stelle gerade nicht als synonym mit Wörtern wie »abbilden«, »repräsentieren« oder »Repräsentation« zu verstehen, sondern heben sich von diesen Vorstellungen ab. Sie zielen auf einen komplexen Artikulationsbegriff, der für die Prozessualität und Praxis (energeia) des Sprechens steht.

Nach Jürgen Trabant kann der Begriff der Artikulation bei Humboldt auf zweifache Weise expliziert werden, »nämlich dass wir in ›artikulierten‹ Tönen sprechen, also in Kombinationen von unterscheidbaren Lautproduktionen, und dass mit diesen ›artikulierten‹ Tönen die Sprache aber auch die geistigen Erfahrungen des Menschen ›gliedert‹, also die Welt in ›Bedeutungen‹ oder ›Gedanken‹ eingeteilt und kombiniert wird« (Trabant 2008, S. 26). Heute wird der Begriff der »doppelten Artikulation« (»double articulation«) daher meist mit Humboldt assoziiert, wiewohl er selbst diese Bezeichnung nicht verwendet hat. Vielmehr geht sie auf die Tradition der französischen Sprachwissenschaft, insbesondere auf Andre Martinet, zurück, der das Humboldt'sche Verständnis aufnimmt.<sup>7</sup>

Humboldts Verständnis der doppelten Artikulation geht jedoch weiter als jenes der Linguistik. In seinem Akademievortrag mit dem Titel »Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen in der Sprachentwicklung«, gehalten im Jahre 1820 in Berlin, präzisiert Humboldt den Artikulationsbegriff dahingehend, dass die auffallende Artikuliertheit der menschlichen »Töne« im Unterscheid zur Stummheit der Tiere nicht einfach physisch zu begründen sei. Vielmehr sei Artikulation ein komplexes geistig-phonetisches Geschehen, welches Laut und Gedanken »durchdringe«:

»Es vereinigen sich also im Menschen zwei Gebiete, welche der Theilung bis auf eine übersehbare Zahl fester Elemente, der Verbindung dieser aber bis ins Unendliche fähig sind, und in welchen jeder Theil seine eigenthümliche Natur immer zugleich als Verhältniss zu den zu ihm gehörenden darstellt. Der Mensch besitzt die Kraft, diese Gebiete zu theilen, geistig durch Reflexion, körperlich durch Artikulation, und ihre Theile wieder zu verbinden, geistig durch die Synthesis des Verstandes, körperlich durch den Accent, welcher die Sylben zum Worte, und die Worte zur Rede vereint. Wie daher sein Bewusstsein mächtig genug geworden ist, um sich diese beiden Gebiete mit der Kraft durchdringen zu lassen, welche dieselbe Durchdringung im Hörenden bewirkt, so ist er auch im Besitz des Ganzen beider Gebiete. Ihre wechselseitige Durchdringung kann nur durch eine und dieselbe Kraft geschehen, und diese nur vom Verstande ausgehen. Auch lässt sich die Artikulation der Töne, der ungeheure Unterschied zwischen der Stummheit des Thiers, und der menschlichen Rede nicht physisch erklären. Nur die Stärke

---

7 Zur Begriffsgeschichte ausführlich Trabant (2008, S. 27f.).

des Selbstbewusstseins nöthigt der körperlichen Natur die scharfe Theilung und feste Begrenzung der Laute ab, die wir Artikulation nennen.« (Humboldt 1979, S. 3)

Alle zentralen Momente des Artikulationsverhältnisses sind in dieser Passage zusammengestellt: die »artikulatorische« Arbeit des Geistes als »Reflexion« und »Synthesis« und das physisch artikulierte Sprechen als lautliches »Artikulieren« und »Accentuieren«. Beide typisch menschlichen »Gebiete« sind sich in dem gemeinsamen Prinzip der »Theilung« und »Verbindung« ähnlich (heute würde man sagen: »strukturverwandt«). Sie durchdringen sich wechselseitig, was Humboldt zufolge durch die Kraft eines von allen Menschen getheilten Verstandes möglich ist. Im »Wesens-Satz« wird diese Kraft mit *energeia* bezeichnet und als das Wesen der Sprache bezeichnet.

Vier Jahre später wird *Energeia* als Kraft zu teilen und zu verbinden allgemein auf das Artikulationsvermögen und den Artikulationsprozess insgesamt bezogen. Humboldt benutzt den Begriff Artikulation also auch als Bezeichnung für den Gesamtvollzug dieses Prozesses (vgl. Trabandt 2008, S. 41ff. und Jung 2009, S. 94). Der Begriff der *Energeia* ist bereits bei Aristoteles als eine transformierende Kraft verstanden worden. Aristoteles, so Jammer, »was the first to use *energeia* as a technical term in his conceptual scheme, where it often signified the progressive ›actualization‹ of that which previously existed only in potentiality« (Jammer 1967, S. 511). Hans Adler und Sabine Gross weisen darauf hin, dass die Bedeutungsüberlagerung und spätestens seit der Renaissance weitgehend auch synonyme Verwendung von »*enargeia*« (Lebhaftigkeit als Deutlichkeit) und »*energeia*« (Lebhaftigkeit als Kraft) auf Aristoteles' Einführung der *energeia* als Gelingensbedingung des Vor-Augen-Stellens in der Rhetorik zurück gehe, ohne aber per se etwas mit Visualität zu tun zu haben (vgl. Adler & Gross 2016, S. 13). Auch wenn die beiden Begriffe zwei Aspekte analytisch zu unterscheiden scheinen, so kann die Vermischung auch als Beleg dafür gelesen werden, »wie plausibel Klarheit, Deutlichkeit und visuelle Präsenz sich als koextensiv, kausal oder final mit Lebhaftigkeit und Wirkungskraft der Darstellung verbunden denken lassen« (ebd.). *Energeia* markiert bereits hier die vergegenwärtigende Kraft von Sprache bzw. des Sprechens.

Zwei Aspekte sind weiter zu beachten: Erstens wird die leibliche Fundiertheit (oder Verkörperung) der Artikulation herausgestellt, und zweitens wird das Ausgedrückte (die Bedeutung) nicht als etwas Feststehendes vorgestellt, das in der Sprache oder im Denken aufgehoben ist, sondern als etwas, das erst im Vollzug des Artikulationsprozesses der wechselseitigen Durchdringung von einem »Hörenden« aufgenommen werden kann. Mit der von Humboldt paradigmatisch explizierten energetischen Wechselbeziehung von Laut und Gedanke kommt bereits die anthropologische Dimension der Denkfigur »Artikulation« zum Vorschein. Aus der Perspektive einer Ausdrucksanthropologie (vgl. Kapitel 3 und 4) ist das Sprachverständnis der »doppelten Artikulation« weit aufschlussreicher und überzeugender

der als ein enges, rein linguistisches. Dazu gehört, die Tätigkeit des Denkens mit Humboldt auch auf die Bereiche des Wahrnehmens und des Umgangs mit Vorstellungsbildern zu beziehen und diese – in einer artikulationsanthropologischen Perspektive – auch auf das Fühlen zu erweitern.

Doppelte Artikulation als wechselseitiges Innenverhältnis von Denken und Fühlen und verkörpertem Ausdruck (sei dies in einer sprachlichen, gestischen, künstlerischen oder sonst einer Art kulturellen Ausdrucksform) impliziert, dass das Ausgedrückte »als zunehmende Artikulierung auf das zurückwirkt, was qualitativ gespürt wurde und den Äusserungsdruck erst erzeugt hat« (Niklas 2013, S. 26). Dieses Rückkoppelungsverhältnis und die unumgängliche Materialität der Artikulation (als Verkörperung) implizieren, dass mit Artikulation Prozesse bezeichnet werden, die Bedeutung hervorbringen. Bedeutung ist von verkörperter Form auf substanziale Weise letztlich nicht zu unterscheiden. »Verkörperung« kann man auch als »die strukturelle Koppelung von Sinnstrukturen am materiellen Zeichen« bezeichnen (S. 22), d.h., Bedeutung und Sinn sind für den Menschen nur »verkörpert« zu haben, und das bedeutet weiter auch, sie sind immer »nur« vermittelt (vgl. Kapitel 3).

Diese Vermittlung ist in unserer symbolisch strukturierten Welt als funktional habitualisierte und institutionalisierte Form in allen zentralen Lebensbereichen oft wie natürlich bereits vollzogen, wobei Sprache häufig die dominante Artikulationsform darstellt. Dennoch sind es immer die einzelnen Menschen, die diese (re-)artikulieren, die sich artikulieren können und wollen und müssen, d.h. auch das scheinbar bereits Vermittelte muss von Individuen immer neu nachvollzogen und mitvollzogen werden. Hier zeigt sich das nichtkontingente Moment der Artikulation und es deutet sich zugleich ein Spielraum des Artikulierens an, eine Möglichkeit zur Arbeit am Ausdruck.

Zusammenfassend sei wiederholt, dass das Prinzip der *Energeia* paradigmatisch für Wilhelm von Humboldts (implizites) artikulationstheoretisches Verständnis des Zusammenhangs von Denken und Sprechen steht. Die darin beschriebene lautlich-leiblich fundierte Dimension der Sprache erweist sich als notwendig *verkörperter* Ausdruck eines wechselseitigen Vollzugsprinzips. Mit diesem Zugang wird Artikulation als eine produktiv-reflexive Ausdrucksarbeit des Geistes verstanden, also als sinn- und bedeutungsbildende Tätigkeit.





### 3. Zur Anthropologie des Ausdrucks

---

Im zweiten Kapitel wurde anhand der antiken Idee und Praxis der Ekphrasis darauf hingewiesen, dass die Bedeutung der Tätigkeit des Beschreibens auf eine lange Tradition zurückblicken kann. Die »Ek-Phrase« als das Bemühen, für (ästhetische) Erfahrung einen möglichst treffenden und lebendigen *Ausdruck* zu finden, steht am Anfang einer pädagogischen Praxis des Veranschaulichens, die im Grunde seit jeher als *bildungstheoretische* Praxis verstanden werden kann. Der aufmerksam Hörende soll Sehender werden (vgl. Herzog 2002). Bildungstheoretisch geht es darum, dass sich der Mensch sich selbst und seine Welt vor Augen zu führen und sich zunehmend zu diesen Bildern in ein Verhältnis zu setzen vermag. Die »Arbeit am Ausdruck« (von Erfahrungen) ist in der einen oder anderen Weise von der vorgängigen Bereitschaft abhängig, sich etwas sagen oder *zeigen* zu lassen, das heisst: von der Bildsamkeit des Bildungssubjekts. Dieselbe ist weniger als passives Vermögen zu verstehen, sondern vielmehr als eine Bereitschaft zur Selbsttätigkeit. Während die Frage nach der Selbsttätigkeit, also nach der Möglichkeit von bildungsrelevanten Praxen, im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht, ist die damit verbundene Rede von »Selbst- und Weltverhältnissen« zu explizieren und hinterfragen. Denn die Möglichkeit einer sogenannten Selbsttätigkeit, also eines tendenziell souveränen »Sich-zu-den-eigenen-Verhältnissen-verhalten-Könnens«, hängt insgesamt davon ab, (a) wie diese »Verhältnishaftigkeit« des Menschen strukturiert ist bzw. vollzogen wird und (b) ob sich eine darauf bezogene spezifische Praxis erkennen lässt. Die Bewertung dieser Praxis als ausgewiesene individuelle Selbsttätigkeit verweist auf eine normativ-ethische Dimension der Theoriebildung. Im Folgenden wird mit Helmuth Plessner und Georg Misch gezeigt, dass es sich dabei um den Einsatz einer bewussten theoretischen Haltung zur Frage der Ergründbarkeit und der Unergründlichkeit des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen handelt (vgl. Kapitel 3.4). Dass so selbstverständlich von diesen Verhältnissen gesprochen werden kann, darf als ein Ausdruck der Sonderstellung des Menschen betrachtet werden, auf die nun mit Helmuth Plessners Anthropologie eingegangen werden soll.

### 3.1 Exzentrische Positionalität (Helmuth Plessner)

Während viele bildungstheoretisch interessierte Erziehungswissenschaftler:innen heute eine Scheu vor anthropologischen Deutungen zu haben scheinen, weil sie sich vor »Festlegungen« fürchten, die den Menschen auf »zentrische« Weise zu bestimmen versuchen, also aus Perspektiven, die nicht mehr als legitim erscheinen, zeigen Roland Reichenbach (2001) und Hans-Rüdiger Müller (2002) auf, dass die anthropologischen Perspektiven von Helmuth Plessner bildungstheoretisch in der heutigen Diskussionslage fruchtbar und attraktiv sind. Denn bei Plessner stehe gerade die »exzentrische« Lebensweise des Menschen im Fokus: ein In-der-Welt-Sein, das weniger durch konkrete Bestimmungen (was der Mensch sei) als durch Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Selbst- und Weltwahrnehmung charakterisiert werden kann.

Vor dem Hintergrund des moderne-postmoderne Diskurses (vgl. Reichenbach 2001) kann mit dem »Kompromissbegriff« *Spätmoderne* (S. 77ff.) eine »radikalisierte« bzw. »reflexive« Moderne (vgl. Giddens 1991) bezeichnet werden, zu deren Verständnis die Ausdrucksanthropologie Plessners beiträgt. Die Radikalisierung betreffe die Geschwindigkeit des Wandels und die Reichweite der Veränderungen und damit den inneren Kern der modernen Institutionen, insbesondere im Hinblick auf deren Reflexivität. Reichenbach, der sich auf Giddens bezieht, konstatiert die damit verbundenen Implikationen für verschiedenste Lebensbereiche, insbesondere für die Frage nach der *Bildung des Selbst*: »The reflexivity of modernity extends into the core of the self. Put another way, in the context of a post-traditional order, the self becomes a *reflexive project*.« (Giddens 1991, zit. n. Reichenbach 2001, S. 85). Dabei gehe es um mehr als eine Beunruhigung, die sich auf der Ebene des theoretischen bzw. philosophischen Diskurses abspiele, sondern es betreffe das gewöhnliche Individuum grundlegend; u.a. geht es um das expandierende Wissen – beispielsweise sozialwissenschaftliches Wissen –, das als Expertenwissen über soziale Praktiken in Form von Beratung und Expertise zunehmend in verschiedensten Lebensbereichen und deren Praxen eingreife und diese verändere. Zu der Geschwindigkeit und Reichweite dieses Wissens gehöre zugleich ein Wissen um die Vorläufigkeit und grundsätzliche Widerlegbarkeit von Wissen überhaupt (die der Laie mindestens ahnen kann). Mit der Bezeichnung »radikale Reflexivität« der Spätmoderne soll dieser Einsicht Ausdruck verliehen werden:

»Die Reflexivität der Moderne, die im Dienste der ständigen Erzeugung von systematischer Selbsterkenntnis steht, ist prinzipiell destabilisierend; zwischen Expertenwissen und Wissen, das Nichtexperten in ihren Handlungen anwenden, besteht eine Dynamik, welche die soziale Welt wenig voraussagbar und kaum kontrollierbar umgestaltet.« (Reichenbach 2001, S. 85)

Die Fragen nach den Möglichkeiten und der in dieser Situation zugespitzten Notwendigkeit selbsttätiger Praxis sind auf die angemessene Beschreibung eines Verständnisses eines Selbst im Kontext seiner Lebensverhältnisse angewiesen, dessen Beschreibung die sogenannte »radikale Reflexivität der Spätmoderne« konstitutiv integriert. Mit Helmuth Plessners philosophischer Anthropologie kann ein derart zeitgemäßes Konzept von Selbst (bzw. Bildungssubjekt) plausibel gemacht werden. Dennoch lässt sich das manchmal dramatisch anmutende Diskursfeld, das sich zwischen den modernen Aufklärungsidealen eines souveränen, autonomen und einheitlich bestimmten Subjekts einerseits und dem radikalen postmodernen Zweifel eines durch die Fragmentierung der Erfahrung zersetzten Selbst andererseits eröffnet, anthropologisch nicht einfach beruhigen. Ob eine solche Beruhigung überhaupt erstrebenswert ist, steht auf einem anderen Blatt – Konersmann (2015) plädiert dafür, die Unruhe ernst zu nehmen. Mit Plessners anthropologischem Denken kann dieser Auseinandersetzung aber auch theoretisch begegnet werden. Zentral ist dabei die Darstellung des Begriffs der »exzentrischen Positionalität« bzw. »Positionalität der exzentrischen Form« des Lebens (Plessner 2016, S. 360).

Belebte Phänomene unterscheiden sich von unbelebten Phänomenen nach Plessner durch die Art ihrer *Grenze* gegenüber der Umwelt (Plessner 2016, S. 149–156). Organische Lebensformen haben – im Unterschied zu anorganischen Körpern – ein *Verhältnis* zu ihrer Umwelt, welches über ihre Grenze reguliert wird. Leblose Dinge – zum Beispiel eine Kartonschachtel – haben nach Plessner und anders als alltagssprachlich üblich, »keine Grenze«, sondern bloss einen *Rand*: »Die Grenze des Dings ist sein Rand, mit dem es an etwas Anderes, als es selbst ist, stößt.« (S. 151) Der Rand bestimmt den Anfang und das Ende des Dings. Pflanzen und Tiere seien aber »grenzrealisierende« Wesen, insofern sie eine Begrenzung gegenüber der Umwelt *vollziehen* (S. 154). Pflanzen sind dabei offen organisiert und ohne Zentrum, Tiere demgegenüber aber *zentrisch* organisiert. Die Differenz von Pflanze und Tier ist jedoch keineswegs absolut gesetzt: »Pflanze und Tier lassen sich nicht nach empirischen Merkmalen wesensmäßig unterscheiden. Ihre Differenz ist in voller Realität ideell« (S. 301), denn es gibt auch Tiere »ohne ausgebildete Zentren, wie es Pflanzen ohne das Vermögen der Assimilation anorganischer Stoffe gibt« (ebd.). Die Organisations*ideen* der »offenen bzw. der geschlossenen Form bedeuten Spielformen, welche nie voll durch einen bestimmten Merkmalskomplex ausfüllbar sind« (ebd.).

Die geschlossene Form der Organisation der Tiere ist vom sogenannten *Doppelaspekt* geprägt, ihre Wirklichkeit ist sowohl Körper als auch Leib (S. 303). Wie die Menschen haben Tiere Körper und Leib, doch sie sind zentrisch organisiert, während die Organisationsform des Menschen *exzentrisch* ist, was nicht mehr und nicht weniger heisst, als dass er fähig ist, sich *reflexiv* zu seinem Leben zu *verhalten*. Der Doppelaspekt des Körper-*Habens* und des Körper-*Seins* hat eine biologische

Grundlage, und *Selbstbewusstsein* ist (nur) ein Moment des reflexiven Verhältnisses. »Das Tier lebt aus seiner Mitte heraus, in seine Mitte hinein, aber es lebt nicht *als* Mitte.« (Plessner 2016, S. 360, Hervorh. A.P.). Das Tier steht nicht »in Beziehung zur positionalen Mitte«, »sein selber Sein« ist dem tierischen Individuum verborgen, zwar lebt es auch als »rückbezügliches System«, aber »es erlebt nicht – *sich*« (ebd., Hervorh. A.P.). Das Tier *erlebt* (vollständig), d.h., es lebt ganz als *Leib*, aber erlebt nicht sein Erleben. Dafür ist es nötig, neben sich zu stehen – eben exzentrisch positioniert zu sein – und sich so zu sich selbst zu verhalten. Dies ist sowohl die bildungstheoretisch bedeutsame Fähigkeit als auch die Grundlage einer ausdrucksanthropologischen Deutung menschlicher Entwicklung und Existenz.

Die Anthropologie Plessners fragt nach der Positionierung der Lebewesen in ihrer Umwelt, darauf verweist der Begriff der *Positionalität*; sie wird bestimmt durch Zentrität und Grenze bzw. das Medium und die Art der Selbst-Umwelt-Vermittlung als exzentrisches Lebewesen.

### 3.1.1 Philosophiegeschichtliche Bemerkungen

Joachim Fischer bezeichnet die Kategorie der »exzentrischen Positionalität« als Antwort auf philosophiegeschichtliche Problemlagen zwischen 1900 und 1925. Die Kategorie

»bildet sich aus dem Bewusstsein, sowohl vor dem ›Bruch‹ – auf der Seite des Idealismus – als auch diesseits des Bruches zu stehen, auf der Seite der Lebensphilosophie, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts kontinentaleuropäisch maßgeblich werdenden Denkströmung, die ein Resultat des Bruches darstellt.« (Fischer 2000, S. 266)

Mit »Bruch« ist die Skepsis gegenüber und Abwendung von Einsichten und Postulaten der Bewusstseinsphilosophie gemeint. Um 1800 wurde in der Philosophie des deutschen Idealismus das von Descartes »entdeckte« Bewusstsein als Fähigkeit des Menschen zur Selbstbestimmung gedeutet. Fischer zitiert eine zentrale Stelle bei Descartes:

»Ich denke, also bin ich. [...] Daraus erkannte ich, dass ich eine Substanz bin, deren ganzes Wesen oder deren Natur nur darin besteht, zu denken und die zum Sein keines Ortes bedarf, noch von irgendeinem materiellen Dinge abhängt...« (Descartes, zit. n. Fischer 2000, S. 267)

Und Fischer kommentiert den damit verbundenen Optimismus:

»Die Erhabenheit eines dualistischen Lebensgefühls, das Selbstbild des autonomen homo sapiens, das die körperliche Autonomie seines denkenden Ichs einerseits, die wissenschaftlich feststellbare Welt der Körper andererseits

entdeckt, vervollständigt sich in den Systemen idealistischer Selbstreflexion.«  
(Fischer 2000, S. 267)

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts lasse sich die Philosophiegeschichte jedoch als immer neu einsetzende Kritik an dieser Ausformulierung von Selbstbestimmung und Selbstmächtigkeit des denkenden Ichs nachzeichnen. Gerade die durch die cartesianische Dualität von Körper und Geist freigesetzte Erfahrung des Körperlichen ermöglichte die wissenschaftliche Erforschung der Welt und zugleich die zunehmende »Entdeckung« von Wirklichkeitsmomenten, die der idealistischen Perspektive entzogen waren oder ihr gar widersprachen (Fischer 2000, S. 268). Fischer spricht passend von einer »Krisengeschichte der Vernunft«, in der »ihre systemartig vermittelnde Kraft zersetzt« werde, wobei »in der Zersetzung [...] im philosophischen Raum zugleich neuartige Wirklichkeitserfahrungen akut« würden (ebd.).

Der »Abbau« der Vernunftphilosophie wurde für die Philosophie selbst zum Problem, insofern sie als wissenschaftlich bzw. erkenntnistheoretisch vermittelnde Instanz zunehmend insgesamt infrage gestellt wurde: »Damit ging auch ihre Zuständigkeit für die Ausdifferenzierung der die materialen Momente entdeckenden verschiedenen Einzelwissenschaften verloren.« (Fischer 2000, S. 269) Die Bewegungen des Neuidealismus und Neukantianismus sowie später des logischen Empirismus können als Reaktion auf diese Bedrohung bzw. diesen Bedeutungsverlust verstanden werden. Die Philosophie

»restabilisierte die Vernunft [...], indem sie sich strikt an die (Natur-)Wissenschaft band und philosophische Reflexion systematisch auf den logischen Aufbau der Wissenschaft beschränkte – bei Abschottung gegen deren materiale Resultate. Oder sie setzte darauf, dass der Abbau der Vernunftmomente auf prärationale Größen zu einer Gegenkategorie tendierte, zur Koinzidenz in der Kategorie ›Leben.« (Fischer 2000, S. 269)

Statt auf Vernunft und das Prinzip des autonomen »Ich« setzte die *Lebensphilosophie* auf das Medium »Leben« (vgl. Fischer 2000, S. 269). Den Spiess des 19. Jahrhunderts, mit seiner Leidenschaft für das Abbauen, umzudrehen und den »Geist« wieder in das »Leben« einzubauen, darin zeigen sich nach Fischer das relevante Motiv und der philosophiegeschichtliche Ort der Kategorie der »exzentrischen Positionalität« (S. 170): »Es ging um die Wiederherstellung der richtigen Intuitionen der Vernunftphilosophie im Medium der richtigen Entdeckungen der Vernunftkritik, was eine Veränderung der Vernunfttheorie, eine Transformation der Philosophie bedeutet.« (Ebd.)

In seinem 1928 erschienenen Epochenwerk *Die Stufen des Organischen und der Mensch* erarbeitet Helmuth Plessner (2026) die Kategorie der »exzentrischen Positionalität« als Kennzeichnung der menschlichen Situation auf systematische Weise. Das Problem der »doppelten Selbstbeschreibung« des Menschen, welches sich

aus dem cartesianischen Dualismus ergibt, beschreibt Plessner später – in der 1941 erschienenen Schrift *Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens*<sup>1</sup> – wie folgt:

»Ich gehe *mit* meinem Bewusstsein spazieren, der Leib ist sein Träger, von dessen jeweiligem Standort der Ausschnitt und die Perspektive des Bewusstseins abhängen; und ich gehe *in* meinem Bewusstsein spazieren, und der eigene Leib mit seinen Standortveränderungen erscheint als Inhalt seiner Sphäre.« (Plessner 2003, S. 240)

Es handelt sich hierbei um mehr als eine bloss zweifache Deutung desselben, vielmehr zeigen sich zwei Ordnungen, die eine ineinander verschränkte Einheit bilden. »Zwischen beiden Ordnungen eine Entscheidung treffen zu wollen, hieße die Notwendigkeit ihrer gegenseitigen Verschränkung missverstehen.« (Ebd.) Denn: »Beide Ordnungen zeichnen sich in der Doppelrolle des Menschen als Körper und im Körper ab.« (Ebd.) In dieser Charakterisierung liegt auch die argumentative Bedeutung des Konzepts der philosophischen Anthropologie Plessners sowohl für »idealistische« als auch »realistische« Zugänge. Die damit verbundene »Doppeldeutigkeit« des Doppelaspekts (Körper – Leib) kann weder zu einem Ende kommen, noch ist sie überhaupt zu verhindern. Wird die Verbindung zwischen den beiden Selbstbeschreibungen nicht in die Beschreibung des Menschen aufgenommen, wird eine sensible Leerstelle sichtbar, die letztlich die Einheit und Würde des Menschen zu verletzen riskiert. Plessner versucht aus dieser Lage heraus ein Verständnis zu gewinnen, das den Menschen aus seiner Erfahrungsstellung denkt, aber die Doppelung der Beschreibung mitenthält.

Mit der Analyse der Struktur von Lebensformen soll über die »Stufen des Organischen« hinweg eine Beschreibung der Lebensformen gewonnen werden, die der Dichotomie von essenziell-metaphysischer und wissenschaftlicher Deutung vorgelagert ist bzw. diese zu umspannen vermag. Die methodologische Trennung in naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Erfahrungsaspekte ist nicht empirisch gedacht, rekuriert nicht auf tatsächlich getrennte Phänomene, sondern ist analytisch zu verstehen. Die Kategorie »Leben« bietet sich nach Plessner als geeigneter Ausgangspunkt für die Aufgabe der strikten (cartesianischen/neuzeitlichen) Körper-Geist-Trennung an: Weder kommt dem lebendigen Körper zwangsläufig Geist oder Verstand zu, noch sind dieselben vom Körper ausgeschlossen. Um es mit Fischer zu sagen:

»Wenn durch eine spezielle Operation an der Kategorie Leben eine erste tief gelegene Kontaktstelle zwischen getrennten Größen, zwischen Innen und Außen, gezeigt werden konnte, dann bot das Phänomen ›Leben‹, dessen Prärationalität als

---

1 Die Schrift findet sich als Kapitel in Plessner 2003, S. 201–388.

Abbaubasis aller Vernunft zu fungieren schien, als Umkehrpunkt die Bedingung der Möglichkeit, von prärationalen Momenten aus eine Fundierung aufzubauen: Stufen des Organischen und der Mensch.« (Fischer 2000, S. 270)

Diese Perspektive mutet »genetisch« an und sie ist es in einem bestimmten Sinne auch, insofern die leitende Frage lautet, welche Position der Mensch in der Entwicklung des Lebendigen einnimmt. Plessners Darstellung der Entwicklungsstufen des Lebendigen ist allerdings primär als begriffliche und systematische Herleitung zu verstehen und beansprucht nicht, deren Genese (z.B. evolutionstheoretisch) darzustellen oder gar zu erklären.

Die *Stufen des Organischen und der Mensch* gilt als die Grundlegung von Plessners Anthropologie, wobei der Hauptteil der Ausführungen den organischen Lebensformen als einer »philosophischen Biologie« gewidmet ist; erst im siebten und letzten Kapitel – »Die Sphäre des Menschen« – werden das Konzept der exzentrischen Positionalität und die dazugehörigen »anthropologischen Gesetze« entfaltet. Mit *Lachen und Weinen. Über die Grenzen des menschlichen Verhaltens* (Plessner 2003) kommt Plessner dann dazu, sein Theorieprogramm an typisch menschlichen Phänomenen selbst einer Art Bewährungsprobe zu unterziehen. Die folgenden Ausführungen seien nun aber weiter der Darstellung der exzentrischen Positionalität gewidmet.

### 3.1.2 Doppelcharakter, Grenze und Positionalität

Plessner beginnt mit einer phänomenologischen Vergewisserung der Gegenständlichkeit eines der Wahrnehmung gegebenen Objekts: »Jedes in seinem vollen Dingcharakter wahrgenommene Ding erscheint seiner räumlichen Begrenzung entsprechend als kernhaft geordnete Einheit von Eigenschaften.« (Plessner 2016, S. 128) Gegenständlich erscheint der Wahrnehmung etwas als abgegrenztes Ding kraft eines Doppelaspekts. Wir nehmen »es« – das Ding bzw. den Gegenstand – durch ein »Aussen« wahr, d.h. etwa durch einen *Rand*, der im Kontrast zu angrenzendem Anderen als Wahrnehmungsding raum-zeitlich positioniert ist. Damit erscheint es als Körper, dessen real erscheinende Eigenschaften aspekthaft bestimmt sind und die auf eine innere Einheit verweisen, welche jedoch nicht wahrgenommen werden kann (vgl. S. 151). Die Phänomenalität des Doppelaspekts ist eine Bedingung der Wahrnehmung des erscheinenden Dings, aber nicht Eigenschaft desselben. Für die Unterscheidung lebendiger von unbelebten Körpern wird die begriffliche Bestimmung der Doppelaspektivität, die zunächst nur Bedingung der Gegenstandswahrnehmung war, im Fall des lebendigen »Dinges« zu seiner Eigenschaft (Körper und Leib/Natur und Geist).

Mit dem Begriff der *Grenze* als Realisierungsform der Doppelaspektivität konstituiert sich nach Plessner die Eigenkomplexität von Organismen. Organismen existieren im *Grenzverkehr* mit der sie umgebenden Umwelt. Die Grenzrealisierung

kraft der Doppelaspektivität, die dem lebendigen Körper innewohnt, unterläuft die cartesianische Trennung von Innen und Aussen, aber sie unterläuft auch die lebensphilosophische Verabsolutierung eines lebendigen Strömens. Denn, so Fischer zu dieser Einsicht, »Leben selbst ist der Sache nach nur möglich durch Unterbrechung – in Form von Grenzrealisierung« (Fischer 2000, S. 273). Mit diesem begrifflichen Vokabular können die »Stufen« der Lebensorganisation als unterschiedliche Organisationsniveaus, d.h. unterschiedliche Grenzregulierungen beschrieben werden.

Zur Beschreibung der »grenzrealisierenden« Organismen (Pflanzen, Tiere, Menschen) gehört der Begriff der *Positionalität*. »Mit Positionalität führt Plessner vor dem setzenden ›Ich‹ des Idealismus ein eigendynamisches ›Es‹ ein, das sich grenzrealisierend in Bezug auf Anderes hält, ohne ontotheologisch auf einen setzenden ›Er‹ als vorgängigen Schöpfer zu rekurrieren«, meint Fischer etwas umständlich (Fischer 2000, S. 274). Mit dem Ausdruck Gesetztheit bzw. »Positionalität« – also in eine Umwelt gestellt zu sein – erhält diese Bestimmung zusätzlich ein passivisches Moment. »Positionalität« ermöglicht aber auch eine Differenzierung und zugleich Verschränkung der Reflexionsebenen, da sie als durchlaufende Denkkategorie angelegt ist. Zur Kennzeichnung lebendiger Dinge ist im Begriff zum einen die »Position« angesprochen, die materiell-physische Schicht bewegter Körper in ihrer räumlichen und zeitlichen Bestimmtheit. Dies ist die Ebene der empirischen Bestimmbarkeit durch Messung, die Ebene des naturwissenschaftlichen Blicks. Zugleich enthält der Begriff mit dem Attribut »positional« ein Moment, das über die mehr oder weniger klar fassbare »Position« hinausweist, ohne ihr entgegengesetzt zu sein. Für etwas, das in Raum und Zeit ist, gilt zugleich, dass es – im Falle eines grenzrealisierenden Organismus – auf bestimmte Weise Eigenräumlichkeit und Eigenzeitlichkeit und damit Prozesscharakter zu behaupten vermag.

Somit kann »Positionalität« als eine Kategorie mit »Steigerungspotenzial«, eine zu explizierende Weise der Grenzrealisierung verstanden werden. »Positionalität« ersetzt damit die bloss biologisch-funktionale Kategorie der »Zweckmässigkeit« als Grundkategorie des Organischen. Durch die Beobachtung der jeweiligen Vollzugsformen des Organismus in und mit seiner korrelativen Umwelt lassen sich die Entfaltungsbedingungen (Vitalkategorien) als Art und Weise ihrer »Positionalität« beschreiben. Fischer spricht von der *Möglichkeits-Logik* lebendiger Formen im Gegensatz zu einer Teleologik des Organischen (vgl. S. 278). Positionalität ist also – wie eine stets gemachte Voraussetzung – einer jeweiligen Zweckmässigkeit vorge-lagert.

Die Organisationsformen der Positionalität beschreiben, wie Organismen ihren Umweltbezug, also ihre Grenze, gemäss der Doppelaspektivität realisieren. Während unlebendige Dinge klar von dem sie umgebenden Anderen abgegrenzt sind und an ihrem Rand »aufhören«, vollziehen lebendige Organismen *Grenzüber-*



*gänge* (vgl. Plessner 2016, S. 188). Positionalität verweist allgemein auf eine Vollzugweise dieses Übergangs. Dieser kann als unterschiedliche Weise der Verhältnisse zweier »Ordnungen« beschrieben werden: als Art des Verhältnisses von Körper-*Haben* und Körper-*Sein*, wobei der Vollzug dieses Verhältnisses sich wiederum in der Art und Weise seiner Grenzrealisierung (Zentrum-Aussenwelt-Verhältnis) als charakteristische Lebensform beschreiben lässt. Der Doppelcharakter der zwei Ordnungen lässt sich an der Unterscheidung von *Körper – Leib* (bzw. »Körper-Haben« und »Körper-Sein«) und deren Zusammenhang erläutern. Körper kann Leib werden, »jene konkrete Mitte, durch die das Lebenssubjekt mit dem *Umfeld* zusammenhängt« (S. 296).

Der Bezug zu seiner Umwelt ist dem Lebewesen durch seinen Körper vermittelt. Das Körper-Haben bedeutet, über ein Instrument zu verfügen, das Körper-Sein betrifft den Aspekt des Körpers als Leib, als Medium nicht einer Wahl, sondern Bestimmung. Körper-Haben ist immer auch an Körper-Sein gebunden. Daher enthält die »Handhabung« des Körpers immer auch ein Moment, welches die kontrollierte Bezugnahme auf die Umwelt überschreitet bzw. unterläuft. Es handelt sich nicht um den Gegensatz zwischen direkter und nicht-direkter Vermittlung, sondern um zwei unterschiedliche Formen von Vermittlung, die unter sich selbst unterschiedlichvermittelt sind und die beide, auch auf der Stufe der menschlichen Sphäre, für den Lebensvollzug konstitutiv bleiben (vgl. Plessner 2016, S. 248ff.).

Plessner deutet nun exemplarisch die Pflanze als offene und das Tier als geschlossene Form der Positionalität. Die Begrifflichkeiten »offen« und »geschlossen« sind etwas irreführend, da sie die jeweils dingimmanente Doppelstruktur der (Un-)Mittelbarkeitsvermittlung nicht ausdrücken. Zur Erläuterung sind sie dennoch hilfreich. »Offen« bedeutet demnach, dass die Reiz- und Reaktionszone bei der Pflanze gegenüber der Umwelt unmittelbar geöffnet ist. Im Fall der Pflanze bedeutet das eine relative Unmittelbarkeit und Unselbständigkeit des Organismus der Umwelt gegenüber. Die Spezifizierung der tierischen Lebensform (insbesondere der Wirbeltiere) als »geschlossen« expliziert Plessner als »*zentrische* Positionalität«. Beim Tier ist die Reiz- und Reaktionszone nochmals an den gesamten Körper gebunden und bildet so ein rückbezügliches (geschlossenes) System. Im Unterschied zu Pflanzen oder anderen dezentralen Organismen hat das Tier einen zentral vermittelten Körper und damit einen vergrößerten Bewegungs- und Spielraum in der Umweltbezugnahme. Charakterisiert ist dieselbe durch seine *Frontalität* gegenüber einer z.B. dinglich gegliederten Umwelt, auf die es in Spontanität und Aktionsbereitschaft gerichtet ist (vgl. Plessner 2016, S. 303ff.).

Allerdings zeigt sich die Bezugnahme auf der Ebene der zentrischen Positionalität als instinktive Zuordnung der zentral vermittelten Reize, d.h. als direkte Reaktion des Lebenssubjekts auf seine Umwelt. Das Tier vollzieht den Umschlag vom Körper-Haben zum Körper-Sein (und vom eher sensorischen »Sein« zum eher motorischen »Haben«) in beständiger Weise als relativ eingespielte Aktion und Reakti-

on in seinem Positionsfeld: »Dem Tier«, so Plessner, »ist sein Hier-Jetzt-Charakter nicht gegeben, nicht gegenwärtig, es geht noch in ihm auf und trägt darin die ihm selbst verborgene Schranke gegen seine eigene individuelle Existenz.« (Plessner 2016, S. 306)

### 3.1.3 Die »Gesetze« der exzentrischen Positionalität

Diese Ausführungen zur Positionalität organischer Lebensformen ermöglichen ein Verständnis der typisch menschlichen Positionalität, die Plessner als *exzentrische* kennzeichnet. Mit dem Präfix »ex« vollzieht Plessner die entscheidende kategoriale Wendung, die seine philosophische Anthropologie insgesamt auszeichnet. Exzentrizität bedeutet *nicht*, dass die zentrische Positionalität überwunden wird. Während die Reflexivität des Gesamtsystems, die zentrische Positionalität als Vollzugsmittel erhalten bleibt, macht sie dennoch nicht einfach das Leben aus (wie für das Tier), sondern ist dem Menschen bewusst zugänglich:

»Sein Leben aus der Mitte kommt in Beziehung zu ihm, der rückbezügliche Charakter des zentral repräsentierten Körpers ist ihm selbst gegeben. Obwohl auch auf dieser Stufe das Lebewesen im Hier-Jetzt aufgeht, aus der Mitte lebt, so ist ihm doch die Zentralität seiner Existenz bewusst geworden.« (Plessner 2016, S. 363)

Der Mensch *lebt* nicht nur in dem Doppelaspekt (von Körper und Leib), vielmehr *erlebt* er denselben. Zwar muss auch er aus der Mitte heraus leben, wie das Tier. Da er aber ein Bewusstsein für die Verhältnishaftigkeit seines Standortes hat, bedeutet dies für den Menschen einen Bruch der Unmittelbarkeit im Lebensvollzug. Plessner beschreibt das so:

»Ihm ist der Umschlag vom Sein innerhalb des eigenen Leibes zum Sein außerhalb des Leibes ein unaufhebbarer Doppelaspekt der Existenz, ein wirklicher Bruch der Natur. Er lebt diesseits und jenseits des Bruches, als Seele und als Körper und als die psychophysisch neutrale Einheit dieser Sphären. Diese Einheit überdeckt jedoch nicht den Doppelaspekt, sie lässt ihn nicht aus sich hervorgehen, sie ist nicht das den Gegensatz versöhnende Dritte, das in die entgegengesetzten Sphären überleitet, sie bildet keine selbständige Sphäre. Sie ist der Bruch, der Hiatus, das leere Hindurch der Vermittlung, die für den Lebendigen selber dem absoluten Doppelcharakter und Doppelaspekt von Körperleib und Seele gleichkommt, in der er ihn erlebt.« (Plessner 2016, S. 365)

Damit ändert sich gewissermaßen alles. Die *Exzentrizität* der Position ermöglicht einen Blick auf die *Daseinsbedingungen*. Mit der *Positionalität* der Exzentrizität erweist sich die strukturelle Autonomie des Geistes, die Souveränität des Körper-Habens, immer auch als Körper-Sein, als leibgebundene Erfahrungseinheit. Und diese Gleichzeitigkeit der Ordnungen ist dem Menschen zugänglich: »Er lebt und

erlebt nicht nur, sondern er erlebt sein Erleben.« (Plessner 2016, S. 364) Gleichzeitig geht mit dem Selbsterleben auch die Erfahrung einher, dass ihm diese Erfahrungseinheit, in der er zwar immanent und unvertretbar ist, immer auch entzogen bleibt. Die Situation ist vergleichbar mit der intellektuellen Fähigkeit, wie durch ein Objektiv auf sich und die Welt blicken zu können, im gleichzeitigen Wissen, in diesem Blickfeld zu stehen, das man zu überblicken vermeint. Der Mensch hat sozusagen den eigenen Blick im Rücken und ist zugleich selbst derjenige, der diesem Blick die Aussicht verstellt. Unruhig ist der Mensch an beiden Orten und daher auch an keinem Ort – Plessner nennt den Menschen darum auch *homo absconditus* und bezeichnet damit den strukturellen Selbstentzug der Exzentrizität.<sup>2</sup> Der Mensch ist »in seine Grenze gesetzt und deshalb über sie hinaus, die ihn, das lebendige Ding begrenzt« (ebd.). So heisst es in *Lachen und Weinen*:

»Kann der Mensch auch keine Entscheidung zwischen den beiden Ordnungen, der mittelpunktsbezogenen und der nicht mittelpunktsbezogenen, treffen, so muss er trotzdem ein Verhältnis zu ihnen finden. Denn er geht in keiner von beiden Ordnungen auf. Er *ist* weder allein Leib noch *hat* er allein Leib (Körper). Jede Beanspruchung der physischen Existenz verlangt einen Ausgleich zwischen Sein und Haben, Draußen und Drinnen.« (Plessner 2003, S. 241)

Mit dieser Besonderheit müsse jeder Mensch für sich »fertig werden – und wird in gewisser Weise nie damit fertig« (Plessner 2003, S. 242). Die Besonderheit der menschlichen Situation als exzentrische Positionalität wird im Vergleich mit der zentrischen der Tiere besonders deutlich:

»Darin ist der Mensch dem Tier unterlegen, weil das Tier sich selbst in der Abgeschlossenheit gegen die physische Existenz, als Inneres und Ich nicht erlebt und infolgedessen keinen Bruch zwischen sich und sich, sich und ihr zu überwinden hat. Sein Körpersein trennt sich ihm nicht von seinem Haben des Körpers. Es lebt zwar in dieser Trennung – keine Bewegung, kein Sprung (dem die Schätzung der Distanz vorangeht) wäre möglich ohne sie. Auch das Tier muss seinen Leib einsetzen, situationsgemäß einsetzen, sonst erreicht es sein Ziel nicht. Aber der Umschlag vom Sein ins Haben, vom Haben ins Sein, den das Tier beständig vollzieht, stellt sich ihm nicht noch einmal dar und bietet ihm infolgedessen auch kein »Problem.« (Plessner 2003, S. 242)

Dem Menschen hingegen ist seine körperliche Situation zugleich als gegenständliche und zuständige bewusst, womit sich eine beständige Hemmung und ein beständiger Anreiz verbinden, sie zu überwinden (vgl. Plessner 2003, S. 242). Die Beschreibung der Situation exzentrischer Wesen, denen die Doppeldeutigkeit ihrer Existenz aufgeht und aufgegeben ist, macht deutlich, was Leben als Grenzvollzug

2 Siehe Kapitel 3.4 zur Unergründlichkeit des Menschen.

bedeutet: Existenz- und Daseinsform als Mensch- und Person-Sein ist notwendige Aufgabe und Möglichkeit.

Die dynamische Gestaltung der Grenzvollzüge, der Lebensvollzüge angesichts der gebrochenen Situation machen Beschreibungen notwendig, welche den menschlichen Umgang mit der Welt in seiner komplexen Struktur erfassen. Das Verhältnis von Lebensform und Lebenssphäre verlangt eigene, der exzentrischen Position entsprechende Beschreibungen der menschlichen Entfaltungsbedingungen (Vitalkategorien) im jeweiligen Positionsfeld. Plessner formuliert dazu drei »anthropologische Gesetze«: »natürliche Künstlichkeit«, »vermittelte Unmittelbarkeit« und »utopischer Standort«.<sup>3</sup>

### 3.1.3.1 Das Gesetz der natürlichen Künstlichkeit

Das Wissen des Menschen um die Situation seines Daseins, das seine Freiheit und Voraussicht ermöglicht, hat seinen Preis darin, dass ihm die Sicherheit im Lebensvollzug entzogen ist. Plessner spricht von einem Schmerz, der das Wissen um die eigene Existenz stets begleitet. Die Natürlichkeit anderer Lebewesen, deren Existenz gesichert ist, ohne dass sie sich darum sorgen müssen, ist für ihn unerreichbar. Die exzentrische Positionsform erklärt diese Lage, aber sie enthält keine Anleitung, wie mit ihr und in ihr zu leben sei. Dem Menschen ist der instinkthafte natürliche Vollzug unmöglich, da er sich selbst als in Distanz zur natürlichen Umwelt erlebt.

Die zahlreichen (schöpfungsgeschichtlichen) Anfangserzählungen sind in ihrer mythischen Form Ausdruck dieser Erkenntnis. Als ein Beispiel unter vielen sei auf den christlichen Schöpfungsmythos verwiesen. Die Vertreibung aus dem Paradies kann als eine metaphorische Beschreibung der exzentrischen Positionalität verstanden werden. Der Mensch hat (dummerweise?) vom Baum der Erkenntnis gegessen, damit ist ihm »mit dem Wissen die Direktheit verlorengegangen, er sieht seine Nacktheit, schämt sich seiner Blöße und muss daher auf Umwegen über künstliche Dinge leben« (Plessner 2016, S. 384). Diese Erzählungen können als exemplarischer Ausdruck der natürlichen Künstlichkeit und der exzentrischen Positionsform gedeutet werden. »Wer in ihr ist, steht in dem Aspekt einer absoluten Antinomie: Sich zu dem erst machen zu müssen, was er schon ist, das Leben

---

3 An dieser Stelle seien allein zwei der drei »anthropologischen Grundgesetze« (Plessner 2016, S. 383–425) ausführlich diskutiert, das »Gesetz der natürlichen Künstlichkeit« (S. 383–396) und das »Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit« (S. 396–419), während das »Gesetz des utopischen Standorts« (S. 419–425), welches Plessners Werk abrundet und abschliessen soll, insbesondere aus bildungstheoretischer Perspektive weniger interessiert. Stattdessen wird das Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit ausführlich im Zusammenhang mit den ersten zwei Gesetzen und der Exzentrizität diskutiert. Der Grundgedanke des utopischen Standorts ist dabei impliziert.

zu führen, welches er lebt.« (Ebd.) Weil der Mensch durch seinen Existenztyp gezwungen ist, das Leben zu führen, welches er lebt, »eben weil er nur ist, wenn er vollzieht – braucht er ein Komplement nichtnatürlicher, nichtgewachsener Art [...]«. »Darum ist er von Natur, aus Gründen seiner Existenzform *künstlich*«, bringt Plessner das Gesetz der natürlichen Künstlichkeit auf den Punkt (S. 384f.). Aufgrund der Gleichgewichtslosigkeit seiner Natur bedarf der Mensch etwas, das ihm Gleichgewicht verschafft, damit er leben kann. Jedoch findet er die Dinge nicht vor, die für ein solches Gleichgewicht sorgen könnten. Daher muss er so leben, dass er Dinge schafft und sich an Dinge hält, die von eigenem Gewicht sind, um leben zu können.

Die Bedürftigkeit des Menschen und die exzentrische Lebensform gehören zusammen. In ihnen »liegt das *Movens* für alle spezifisch menschliche, d.h. auf Irreales gerichtete und mit künstlichen Mitteln arbeitende Tätigkeit, der letzte Grund für das *Werkzeug* und dasjenige, dem es dient: die *Kultur*« (ebd.). Plessner spricht in diesem Zusammenhang auch von der *zweiten Natur* des Menschen. Da er durch die Exzentrizität seiner Positionsform im Sein nicht aufgeht, »ist der Mensch ein Lebewesen, das Anforderungen an sich stellt. Er kann«, so Plessner, »ohne Sitte und Bindung an irrealen Normen, die ihr eigenes Gewicht haben, um Anerkennung zu verlangen (deren sie für sich selber nicht bedürfen), nicht existieren.« (S. 392)

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Tatsache der »Kultur« nach Plessner in der exzentrischen Positionsform gründet, die nach dem Prinzip der natürlichen Künstlichkeit strukturiert sei. Das bedeutet, dass die Frage nach der Bestimmung des Menschen offenbleibt. Demzufolge disqualifizieren sich spiritualistische und naturalistische Erklärungen für den Ursprung von Kultur gleichermaßen: »Spiritualistische Theorien ignorieren die spezifisch menschliche Naturgrundlage.« (Plessner 2016, S. 386) Während der Spiritualismus »an der Urfaktizität eines Geistes, einer Geistigkeit, Bewusstheit, Intelligenz fest[hält] und jede Frage nach einer Reduktion dieser Urtatsache auf Prinzipien ihrer Konstitution, also ihres Ursprungs im nichtzeitlichen Sinne, für Unsinn [erklärt]«, rolle der Naturalismus das Problem zwar immer wieder auf, aber seine Erklärungen hätten durchgehend die Form, »welche seit Reuter als die Definition der Armut durch *pauvreté* bezeichnet wird« (S. 392). Dabei werde von naturalistischen oder pragmatischen Prämissen ausgegangen, entlang derer Kultur bestimmt werde. Aber die Lebensäußerungen des Menschen liessen sich nicht auf Triebe, soziale oder biologische Zweckmäßigkeit und auch nicht auf krankhafte Hypertrophie zurückführen. Die pragmatisch-biologischen Ursprungstheorien würden es daher nicht vermögen, »die nicht-zweckhafte Sphäre der Kultivierung, Sitte und Kultur im engeren Sinn [...], die innere Gewichtigkeit der Werke, d.h. ihren Geltungsanspruch, ihren Sachcharakter zu begreifen« (S. 396). »Die konstitutive Gleichgewichtslosigkeit seiner besonderen Positionalitätsart – und nicht erst die Störung eines ursprünglich normal, harmonisch gewesen und wieder harmonisch werden könnenden Lebens-

systems ist der ›Anlass‹ zur Kultur« (S. 391). Das schliesse nicht aus, dass bestimmte Kulturleistungen hinsichtlich ihrer Funktionen und Zwecke adäquat diskutiert werden könnten. Aber es gehe darum, zu verstehen, was es erfordert, »damit ein Lebewesen Sitte und zweckfreie Werke intendiert« (S. 396).

Plessner will Kulturleistungen als eigenständigen Ausdruck des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses verständlich machen. Mit der Formel *natürliche Künstlichkeit* wird so gesehen die ästhetische Dimension des menschlichen Selbst- und Weltbezugs anthropologisch strukturiert und begründet. Bei Plessner ist das theorieimmanent quasi selbstverständlich und bedarf darum keiner separaten ästhetischen Theorie. Wie jedoch in Kapitel 3.4 und mit Misch argumentiert und gezeigt wird, handelt es sich vielmehr insgesamt um eine Anthropologie, die implizit von einem Wissen um die fundamentale Bedeutung einer Ästhetik der Existenz getragen ist. Die artikulationstheoretische Rekonstruktion der Zeigegeste und des Evozierens wird zeigen, inwiefern eine ästhetische Dimension als genuin verstanden werden kann.

### 3.1.3.2 Das Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit

Das zweite anthropologische Gesetz handelt von der Struktur des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses. Die Begrifflichkeiten der Immanenz und Expressivität erläutern dabei die Bedingungen menschlichen Wissens und Handelns.

Plessners Frage richtet sich ganz allgemein auf die Art und Weise des Verhältnisses von Körpern zu ihrer Umwelt, d.h. auch zu anderen Körpern. Mit dem Positionalitätscharakter lässt sich die jeweilige Beziehung (auch Grenzvollzug genannt, vgl. oben) genauer beschreiben und unterscheiden. »Bei der Pflanze tritt eine positional begründete Beziehung zwischen Lebenssubjekt und Medium nicht auf.« (Plessner 2016, S. 400) Es zeige sich dort eine direkte Bezugnahme am Organismus, aber aufgrund der offenen Organisationsform der Pflanze ist diese Bezugnahme nicht als *Beziehung* zu verstehen. (vgl. ebd.) Bei der geschlossenen Organisationsform ist die Bezugnahme hingegen nochmals an den Organismus zurückgebunden: Tiere sind aufgrund ihrer geschlossenen Organisationsform grundsätzlich durch eine indirekte Beziehung zu ihrem Umfeld strukturiert. Der Unterschied ist – für das Tier – durch seine Positionalität bzw. zentrische Positionalität bedingt.

Im Fall der offenen Organisationsform findet eine direkte Zuordnung von Reiz und Reaktion statt. Die Beziehung zwischen Organismus und Umfeld ist daher unmittelbar (vgl. S. 401). Im Fall der zentrischen Positionalität erfolge die Zuordnung von Reiz und Reaktion hingegen durch das Lebenssubjekt. Die Beziehung zwischen Subjekt und Umfeld ist daher mittelbar. Was bedeutet es von diesem Lebewesen aus gesehen, »dass zwischen ihm und dem Umfeld eine durch es selber vermittelte Beziehung existiert« (ebd.)? Da es im Zentrum der Vermittlung steht und diese bildet, bemerkt es den Vermittlungsaspekt nicht: »Diese Beziehung kann

dem Lebewesen gar nicht anders als direkt, als unmittelbar erscheinen.« (Ebd.) Da es im Punkt der Vermittlung steht, bleibt es sich selbst verborgen; es geht in diesem Geschehen ganz auf. Von der Vermittlung weiss es nicht. »Um von ihr etwas zu merken, müsste es daneben stehen, ohne doch seine vermittelnde Zentralität zu verlieren.« (Ebd.)

Genau dies ist mit der exzentrischen Position im Menschen verwirklicht. Wie das Tier ist der Mensch dem Gesetz der geschlossenen Lebensform und damit der Positionalität unterworfen. Auch er bildet den Punkt der Vermittlung und steht in deren Zentrum. Aber die Setzung seines Standortes ist ihm bewusst: »Er weiß von der Indirektheit seiner Beziehung, sie ist ihm als mittelbare gegeben.« (Plessner 2016, S. 401) Nun könnte man daraus den Schluss ziehen, dass der Mensch in zwei unterschiedlichen Beziehungen zur Umwelt steht, einmal in einer direkten und einmal in einer indirekten. Dieser Schluss sei aber falsch, denn derjenige, der im Feld der Vermittlung steht und in dieser Beziehung aufgeht, ist identisch mit demjenigen, dem diese Unmittelbarkeit des Vollzugs als durch sich vermittelt gegenständlich wird. Der Mensch »bildet die Vermittlung zwischen ihm und dem Feld, geht aber nur restlos darin auf, sofern er auch noch in ihr steht« (S. 403). Er steht aber auch darüber und »bildet in folgedessen die Vermittlung zwischen sich und dem Feld« (ebd.).

Vermittelte Unmittelbarkeit drückt ebendiese Verschränkung aus, »einen Widerspruch, der sinnvoll bleibt, auch wenn ihm die analytische Logik nicht folgen kann« (S. 400). Damit ist auch die subjektiv erfahrene Dominanz der Direktheit und Unmittelbarkeit gegenüber der Indirektheit und Vermitteltheit nachvollziehbar. »In der Richtung des erfahrenden, wahrnehmenden, anschauenden, innerwerdenden, verstehenden Wissens selber muss dem Menschen die Wissensbeziehung unmittelbar, direkt sein.« (S. 404) Es ist das Subjekt selbst, das die Vermittlung zwischen sich und dem Objekt bildet. Das unmittelbare Wissen vom Objekt resultiert aus der Vermittlung zwischen sich und ihm. Im Vollzug der Vermittlung vergisst das vermittelnde Subjekt sich, »und die naive Direktheit mit der ganzen Evidenz, die Sache an sich gepackt zu haben, kommt zustande« (S. 404).

Exzentrizität kann das Bewusstsein der Unmittelbarkeit und die Erfahrungsqualität des direkten Kontakts nicht verhindern, und zwar aufgrund der Positionalität. Als lebendiger Körper lebt und erlebt der Mensch – insofern stehe er immer auch im Zentrum der durch ihn verkörperten Vermittlung. Dieser Aspekt garantiert den Unmittelbarkeitszugang und Realitätscharakter seines Weltverhältnisses. Gleichzeitig sei seine Exzentrizität, »auch wenn sie sich im Vollzug des Wissens (der Vermittlung) vergisst, nicht getilgt« (Plessner 2016, S. 405). Aber nur in der Situation vermittelter Unmittelbarkeit ist es nach Plessner möglich, eine Differenz zwischen Wirklichkeit und Wirken zu machen. Für das Tier verlieren sich der Wirklichkeitscharakter und die Objektivität. »Durch seine Zentrizität ist es ihm nicht möglich, Erscheinungen als Erscheinungen zu fassen. Es nimmt Bilder oh-

ne Objektivitätscharakter wahr.« (Ebd.) Der »Gewinn« der so vermittelten Unmittelbarkeit als Wirklichkeit mit Objektivitätscharakter ist ein ambivalenter. »Denn wie ihm allein die Exzentrizität einen Kontakt mit Realem überhaupt erst möglich macht, befähigt sie ihn auch zur Reflexion.« (Ebd.) Das bedeutet, »dass der Mensch an der Unmittelbarkeit seines Wissens, an der Direktheit seines Realkontakts, wie sie für ihn mit absoluter Evidenz besteht, irre wird« (ebd.).

Die Reflexion auf die Bewusstseinsakte, in der diese als wirklichkeitsvermittelnde evident werden, ist nur sinnvoll verständlich, wenn die Bewusstseinsakte mit etwas unmittelbar ausserhalb des Bewusstseins zu tun haben. Die scheinbare Evidenz des Wissens erlebt der Mensch als durch seine Wahrnehmung vermittelten Bewusstseinsinhalt und »deshalb nicht als etwas im Bewusstsein, sondern ausserhalb des Bewusstseins Seiendes« (S. 404). Und genau diese vermittelte Unmittelbarkeit ermöglicht die Perspektive auf eine gegenständliche Welt und deren Wirklichkeitscharakter. Diese Bestimmung ist besonders als Abgrenzung zu Positionen zu verstehen, die entweder den Vermittlungsaspekt oder den Unmittelbarkeitsaspekt verabsolutieren. Die »monadologische Konsequenz, die alles Bewusstsein zum Selbstbewusstsein erklärt, [ist] ebenso wie die naiv-realistische Konsequenz, die alles Bewusstsein zur direkten Berührung mit der Wirklichkeit macht, falsch« (S. 407). Die Strukturformel der vermittelten Unmittelbarkeit drückt dagegen das Sowohl-als-auch dieser einseitigen Positionen aus.

Die Distanz, die das personale Subjektzentrum dank der exzentrischen Position als doppelte Abhebung vom eigenen Leib (als Körper-Haben und Körper-Sein) aufweist, ermöglicht Realität. Bewusstseinsakt, Gegenstandsbewusstsein und der damit verbundene Wirklichkeitssinn sind nicht etwas von den erscheinenden Gegenständen völlig Getrenntes. Die vermittelte Unmittelbarkeit zeigt sich für das Bewusstsein vielmehr an der Struktur des Gegenstandes, den es erfasst: »Der Gegenstand ist als Erscheinung einer Realität, als kernhafte Gebundenheit direkt erlebbarer Mannigfaltigkeit selbst vermittelte Unmittelbarkeit. Er entspricht für sich der Struktur des Bewusstseins von ihm.« (Plessner 2016, S. 414) Die Erscheinungsstruktur des Gegenstandes und die Wahrnehmungsstruktur des Bewusstseins entsprechen sich gemäss der Struktur der vermittelten Unmittelbarkeit. Weil der reale Gegenstand an sich die Mittelbarkeit manifest macht, besteht für das Bewusstsein die einzige Möglichkeit, »für sich in einer unmittelbaren Beziehung zum Gegenstand zu stehen, mit voller Evidenz die Wirklichkeit direkt an ihm zu haben und trotzdem sich nicht dabei zu täuschen, trotzdem nicht blosser Erscheinungen dabei zu erleben« (ebd.).

Die vermittelte Unmittelbarkeit des menschlichen Selbst- und Weltbezugs in seiner scheinbar nicht aufzulösenden Paradoxie zu formulieren, sichert dem Menschen eine genuine Beschreibung der Eigenstruktur seiner Existenz. Plessners Vorgehen zielt darauf ab, den (anthropologischen) »Begründungsakt« aufzugeben und stattdessen ein *Strukturprinzip* anzusetzen, das zwar als verbindlich genommen



wird, aber hinsichtlich des *Was* und des *Wie* des »Wesens« des Menschen und seiner Ausdrucksmöglichkeiten offenbleibt.

Wie sich und als was sich der Mensch gemäss dem Prinzip der vermittelten Unmittelbarkeit zeigt, ist und bleibt aber Grund einer Verbindlichkeit in der Rede über »den« Menschen. Diese Offenheit »sichert« dem Menschen eine Art Freiheit und Würde seines Selbst und Lebens. Seine Ausdrucksformen sagen uns und ihm selbst viel, sie aber als bare Gestalten zu nehmen und an ihnen zurückverfolgen zu wollen, was als das »Wesen« des Menschen entdeckt werden könnte, wäre mit Plessner als naiver Essenzialismus zu betrachten. Denn auch das expressive Verhalten des Menschen, die Erfüllung (s)einer Intention im strebenden Verhalten, ist »objektiv« bloss vermittelte Unmittelbarkeit. Als Subjekt der Realisierung seines Strebens erfährt der Mensch diese möglicherweise als adäquate Erfüllung – aber nur, indem er den Unterschied zwischen dem Zielpunkt der Intention und dem Endpunkt der Realisierung bemerkt:

»Die faktische Inadäquatheit von Intention und wirklicher Erfüllung, welche auf der völligen Verschiedenartigkeit von Geist, Seele und körperlicher Natur beruht, wird also nur deshalb der Intention nicht zum Verhängnis, verurteilt sie nur deshalb nicht zur ewigen Unerfüllbarkeit und ihren Erfüllungsglauben zu einer bloss subjektiven Illusion, weil die Beziehung zwischen Subjekt und Objekt als eine Relation indirekter Direktheit diesen Bruch auffängt, legitimiert, fordert.« (Plessner 2016, S. 411)

Das Ergebnis der realisierten Intention steht nicht in einer zufälligen Verbindung mit dem Subjekt und seiner Intention, denn die Form,

»von der als dem Abstand zwischen Zielpunkt der Intention und Endpunkt der Realisierung die Rede ist, lässt sich eben deshalb nicht vorwegnehmen, vom Inhalt wegnehmen und auf den Inhalt stützen, sie *ergibt* sich in der Realisierung. Sie widerfährt dem Inhalt, der nur das während der Realisierung durchgehaltene Ziel des Bestrebens ist. Und weil es auf diese Weise eine Kontinuität zwischen Intention und Erfüllung gibt trotz der vorher nicht bekannten und wesensmässig nie für sich gegebenen Brechung des Intensionsstrahls im Medium der seelischen und körperlichen Wirklichkeit, hat das Subjekt ein Recht, von einem Gelingen seines Bestrebens zu sprechen.« (Plessner 2016, S. 415)

Aber das ist auch der Grund, warum die Ausdrucksformen nicht geeignet sind, um das Wesen des Menschen zu bestimmen.<sup>4</sup> Allein über die Beschreibung der Vollzugsstruktur kann man sich dieser Frage nähern.

Das Streben nach Erfüllung bezeichnet Plessner als die Expressivität des Menschen, als »Ausdrücklichkeit menschlicher Lebensäußerung überhaupt« (Plessner 2016, S. 399). Expressivität ist etwas anderes als Ausdrucksverhalten im Sinne von responsivem Geschehen, welches für alle Formen von Lebendigkeit gilt. Nach dem Gesetz der natürlichen Künstlichkeit *muss* der Mensch schöpferisch tätig sein. Das schöpferische Schaffen allein macht aber eine Verschiedenheit im Fortgang nicht einsichtig, denn im Falle eines *direkten* Verhältnisses von Intention und Erfüllung »gliche der Fortgang einer schnurgeraden Kette adäquater Erfüllungen, in der das je folgende Glied die vorausliegenden Glieder überböte« (S. 416). Wäre das Verhältnis nur *indirekt*, so entspräche der Fortgang einem ewigen »an der Stelle treten«, einem ewigen »Szeneriewechsel ein und derselben Illusion, und die Rastlosigkeit der Menschen von Generation zu Generation wäre soviel wert wie der Lauf des Eichhörnchens in der unter seinen Füßen sich drehenden Trommel« (ebd.). Doch die in der Exzentrizität des Menschen begründete vermittelte Unmittelbarkeit seiner Existenz schliesst dies aus. »Der Prozess, in dem er wesenhaft lebt, ist ein Kontinuum diskontinuierlich sich absetzender, auskristallisierender Ereignisse« (Ebd.) – Ereignisse, die als Erfahrungen nach Ausdruck verlangen. »Er hält gewissermaßen die Mitte zwischen den beiden Möglichkeiten eines Prozesses, dessen Sinn im Fortschritt zur nächsten Etappe besteht, und eines Kreisprozesses, der dem absoluten Stillstand äquivalent ist.« (Ebd.) Die Expressivität des Menschen begründet die spezifisch historische bzw. biografische Dynamik seines Lebens:

»Durch seine Taten und Werke, die ihm das von der Natur verwehrte Gleichgewicht geben sollen und auch wirklich geben, wird der Mensch zugleich aus ihm wieder herausgeworfen, um es aufs Neue mit Glück und doch vergeblich zu versuchen. Ihn stößt das Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit ewig aus der Ruhela-

---

4 Plessner dazu: »Denn das gelungene Ergebnis ist (nicht aus Gründen der Mängel irdischer Existenz und des spröden Materials, sondern aus inneren Gründen) dort, wo es nicht sein sollte, das was es nicht sein sollte. Seinem Gehalt nach ist es die adäquate Realisierung, aber wo ist der Gehalt? Er lässt sich nicht von der Form abtrennen, ist in sie eingeschmolzen und niemand kann sagen, wo der Inhalt anfängt und die Form aufhört, solange er im Bestreben selbst begriffen die Erfüllung erreicht und festhält. Erst am gelungenen Werk, der realisierten Gebärde und Rede merken wir den Unterschied. Realisiert, bricht es auch schon in das Was und das Wie auseinander. Die Diskrepanz zwischen dem Erreichten und Erstrebten ist Ereignis geworden. Aus dem erkalteten Ergebnis ist schon das begeisternde Streben entwichen, als Schale bleibt es zurück. Entfremdet wird es zum Gegenstand der Betrachtung, das vordem unsichtbarer Raum unseres Strebens war. Und da das Streben nicht aufhört und nach Realisierung verlangt, kann ihm das gewordene *als* Formgewordenes nicht genügen. Der Mensch muss sich erneut ans Werk machen.« (Plessner 2016, S. 145f.)

ge, in die er wieder zurückkehren will. Aus dieser Grundbewegung ergibt sich die Geschichte. Ihr Sinn ist die Wiedererlangung des Verlorenen mit neuen Mitteln, Herstellung des Gleichgewichts durch grundstürzende Änderung, Bewahrung des Alten durch Wendung nach vorwärts.« (Plessner 2016, S. 417)

Ersichtlich sind Expressivität bzw. Ausdrücklichkeit einerseits und Immanenz des Wirklichkeitsbewusstseins andererseits durch die Struktur der vermittelten Unmittelbarkeit verbunden. Wesen, denen Wirklichkeit unmittelbar »nur« als Ausdruck vermittelt ist, müssen ihre Intentionen ausdrücklich zu realisieren versuchen und können dies aufgrund der Vermitteltheit nur über den Weg der Expressivität und Ausdrücklichkeit. Wenn Plessner Kultur als Ausdruck des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, d.h. seiner natürlichen Künstlichkeit, bezeichnet, dann meint er damit nicht diese oder jene spezifischen kulturellen Errungenschaften oder Ausdrucksformen, sondern dass Kultur ganz allgemein auf dem Zusammenhang zwischen exzentrischer Positionsform und Ausdrücklichkeit als Lebensmodus des Menschen beruht. Das Strukturprinzip der vermittelten Unmittelbarkeit bezeichnet den anthropologischen Grund dafür, dass zu einem Inhalt eine Form gefunden werden muss. Die konkrete Ausdrucksform oder die Frage nach der Realisierung spezifischer Intention sind Ausdruck der strukturell bedingten vermittelten Unmittelbarkeit und dieser nachgelagert. Kulturelle Ausdrucksformen sind demzufolge eine schlechte Referenz, um das Wesen des Menschen unmittelbar erklären zu wollen oder von ihnen qualitative Rückschlüsse auf sein Wesen selbst zu ziehen.

Dennoch manifestiert sich die natürliche Künstlichkeit des menschlichen Lebens in den Objekten seines kulturellen Schaffens (z.B. im Handwerk oder den Künsten). Aber der Begriff der Ausdrücklichkeit ist zunächst allein als Vollzugsform menschlicher Lebensführung zu verstehen. Im Vollzug kommt eine spezifische Darstellungsnotwendigkeit zum Tragen, die dem Menschen das »Mitspielen« ermöglicht (Plessner bezieht sich direkt auf die Schauspielmetapher und die Bedeutung des Spiels<sup>5</sup>). Dabei interessiert anthropologisch weniger die Frage, wie etwas oder was dargestellt wird, als vielmehr die Tatsache des Ausdrücken-Müssens an sich, da in ihr die reflexive Brechung des Verhältnisses zum Leib als Körper zum Ausdruck kommt. Bildungstheoretisch sind hingegen gerade die Ausdruckspraxen von besonderem Interesse und können im Anschluss an Plessner als Artikulationsprozesse reflektiert werden.

---

5 Vgl. dazu auch »Zur Anthropologie des Schauspielers« (1948), erschienen u.a. in Plessner (2003, S. 399–418), sowie »Der Mensch im Spiel« (1967), erschienen auch in Plessner (2003a, S. 307–313).

### 3.1.4 »Ausdrücklichkeit«: Exzentrizität und Strukturformeln

Exzentrizität und ihre Strukturformeln würden missverstanden, verstünde man sie als bloße Option des Menschen, sich in ein Verhältnis zu den beiden Ordnungen von Leib und Körper setzen zu können, sozusagen als Alternative zu denjenigen Situationen, in denen sich der Ausgleich oder Umschlag zwischen Körper-Haben und Körper-Sein, wie beim Tier, einfach vollzieht. Exzentrizität muss vielmehr als die Verschränkung beider Ordnungen vorgestellt werden, ohne dass aber etwas Bestimmtes über das Was und das Wie, den konkreten Inhalt und die Form des Vollzugs angegeben werden könnte.

Jedes menschliche Tun vollzieht sich als Verhältnissetzung, aber »im normalen Ablauf des Lebens mit seiner Fixiertheit auf gewohnte Ziele fällt dieser Zwang zum Ausgleich nicht auf« (Plessner 2003, S. 241). Dennoch muss der Vollzug, das Sich-ins-Verhältnis-Setzen für den Menschen selbst relevant bzw. gegenständlich sein. Exzentrizität ist daher nichts, was dem Menschen einfach geschieht, aber auch nichts, was vom Menschen der Möglichkeit nach realisiert werden könnte oder auch nicht. Exzentrizität ist ein »aktives Sich-immer-schon-vollzogen-haben. Jenseits dieser Paradoxie ist Exzentrizität nicht zu haben.« (Schürmann 2012, S. 219) Schürmann verdeutlicht, »dass im Rahmen dieses Konzepts menschliches Tun nicht nicht exzentrisch sein kann, dass aber der Modus der Exzentrizität – die Art und Weise, in der sie realisiert ist – in der Macht des Menschen steht« (ebd.).<sup>6</sup> Die paradoxen Formulierungen der Strukturformeln sind ja gerade Ausdruck der grundlegenden Doppeldeutigkeit der exzentrischen Positionalität und widerspiegeln somit die mehrfache Ambivalenz menschlichen Daseins. In ihrer »Paradoxalität« ermöglichen diese Formulierungen ein begriffliches Denken des nur beschränkt begrifflich vermittelbaren Vollzugs menschlichen Lebens. Die paradox oder antinomisch anmutende Struktur ist nicht einfach eine interessante Wortspielerei, sondern vielmehr wirkungsvolles Element für das Verstehen und Beschreiben des Vollzugsgeschehens des Menschen in der exzentrischen Position.

Die Strukturformen bzw. »Gesetze« sind ausdrücklich nicht als Exzentrizität fundierende Definitionen zu verstehen, sondern eben bloss als »Formeln«, die, so Plessner, »keinen abschliessend-theoretischen, sondern nur einen aufschliessend-exponierenden Wert beanspruchen« sollen (Plessner 2003a, S. 39). Zwar bilde »der« »Mensch (seiner Species nach)« ihre »Leitkategorie, aber nicht zum Zweck einer blossen Klassifikation, sondern der *Sicherung einer Unergründlichkeit*, welche den Ernst der Verantwortung vor »allen« Möglichkeiten ausmacht, in denen er sich ver-

---

6 Schürmann verweist in seiner Analyse auf Plessners Gesprächspartner, den Philosophen Joseph König (der seinerseits bei Georg Misch promovierte), der solche Strukturen als »notwendige Möglichkeiten« bezeichnete (vgl. Schürmann 2012, S. 219).

stehen und also sein kann« (ebd., Hervorh. A.P.).<sup>7</sup> Exzentrizität ist demnach keine apriorische Bestimmung, die immer schon in Gebrauch ist, sobald vom Menschen die Rede ist, sondern erst dann, wenn ihm diese Unergründlichkeit zugesichert wird. Der Mensch lebt und erlebt nicht nur – dies sei wiederholt –, sondern er erlebt auch sein Erleben, was rätselhaft ist. »Positional liegt ein Dreifaches vor: das Lebendige ist Körper, im Körper (als Innenleben oder Seele) und ausser dem Körper als Blickpunkt, von dem aus es beides ist.« (Plessner 2016, S. 365) Von diesem Blickpunkt aus erlebt der Mensch sein Erleben als ein Erleben, das exklusiv im Zentrum seiner selbst begründet ist: »Ein Individuum, welches positional derart dreifach charakterisiert ist, heißt *Person*.« (ebd.)

Indem der Mensch seiner selbst als Vermittlungsinstanz von Wirklichkeitserfahrung gewahr wird, d.h. letztlich: Person sein kann, erfährt er Wirklichkeit als Ausdruck seiner Intentionen in Bezug auf die Welt. Er erfährt sich als ein Wesen, das nicht anders kann, als in dieser Situation zu leben; aber das ist nicht ein Wissen nebenher, so als könnte der Mensch auch unmittelbar leben. Alle menschlichen Lebensformen, Daseinsdeutungen, Kulturformen sind Spielarten und »ausdrücklicher Ausdruck« exzentrischer Positionalität. Die Strukturgesetze verdeutlichen, dass menschliches Tun nicht nicht exzentrisch sein kann. Exzentrizität, so könnte man vorsichtig formulieren, ist eine notwendige Möglichkeit der Reflexivität, deren Möglichkeiten unterschiedlich intensiv in Anspruch genommen und praktiziert werden können.

Die Offenheit der Bestimmung ist bei Plessner nicht nur zusätzliches Postulat, sondern auf grundlegende Weise bedeutsam. Offenheit ist (theoretische und praktische) Konsequenz der Unergründlichkeit. Diese als philosophisches Prinzip zu verstehen, heisst vielleicht auch, sie in ihrer ethischen Verbindlichkeit anzuerkennen (vgl. Diskussion in Kapitel 3.4). In *Macht und menschliche Natur* stellt Plessner die historische bzw. politisch-ethische Struktur und Bedeutung der exzentrischen Positionalität heraus und bezieht sie explizit auf Georg Mischs Prinzip der Unergründlichkeit. Das Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit wird erst in der jüngeren Rezeption als konstitutiv für die Anthropologie Plessners diskutiert. Das ist erstaunlich, da damit die anthropologische Theoriebildung eine feine, aber entscheidende Differenzierung erfährt, die auch bildungstheoretisch bedeutsam ist. Das Kapitel 3.4 ist dieser Diskussion gewidmet.

Joachim Fischer weist in seiner Besprechung darauf hin, dass Plessner den lebensphilosophischen Exzentrizitäts- und Geistbegriff Ludwig Klages' aufgenommen hat, ihn aber dezidiert philosophisch-anthropologisch gewendet habe. »Geist«

---

7 Es ist sicher passend, wohl auch kein Zufall, dass Plessner von der »Sicherung der Unergründlichkeit« spricht, wie Georg Misch in etwas anderem Zusammenhang von der »Verbindlichkeit der Unergründlichkeit« (vgl. Kapitel 5).

sei bei Klages Gegenbegriff zu »Leben« und entspreche insofern einer naturalistischen und romantischen Kulturkritik, da »Geist« vom »Leben« entfremde und als logozentrischer Einbruch das leibseelische Gleichgewicht beunruhige (Fischer 2000, S. 277). Mit Plessner sind »Geist« und Exzentrizität nicht als Gegensatz, sondern als innere Differenzierung der Kategorie »Leben« zu verstehen. »Geist« oder »Logos« als äusserste Heraussetzung (Ex-zentrizität) des Lebenszentrums ist Ausdifferenzierung innerhalb einer Möglichkeitslogik des Lebens und steht zu diesem nicht in Opposition. Die erkenntnistheoretisch als *intentio recta* und *intentio obliqua* thematisierten Erkenntnisverhältnisse verschränkt Plessner als Lebensverhältnisse: »Exzentrische Positionalität ist also die Kennzeichnung des Menschen als konkrete Subjektivität: als ein in der Natur vorkommendes Wesen, das unter Prinzipen steht, die nicht in der Natur vorkommen (Geist), und das mit diesen Prinzipen im Verhältnis zur Natur (Körper, Seele) steht.« (S. 278)

### 3.2 Exzentrische Positionalität in bildungstheoretischer Hinsicht

Plessners philosophische Anthropologie entwickelt den Ausdrucksbegriff systematisch mit dem (oben erläuterten) Prinzip der »Doppelaspektivität«. Die begriffliche Bestimmung erläutert er an den Strukturformeln bzw. den drei »Grundgesetzen«, die eine heuristische Funktion haben und weniger einer Wesensbestimmung gleichen. Dabei sieht er die Expressivität der menschlichen Lebensformen im Verhältnis des Menschen zu seinem Körper und seiner Umwelt begründet. Systematisch ist die Strukturform der exzentrischen Positionalität der sogenannten »Mitwelt« vorgelagert. Mit »Mitwelt« meint Plessner mehr als bloss die »soziale Umgebung des Menschen« (vgl. Plessner 2016, S. 379). Das »Mitverhältnis« kennen auch Tiere, doch die Beziehungen zu den »Mittieren« (S. 381) seien anders geprägt als jene des Menschen zu seinen Mitmenschen. Nur der Mensch kenne ein »echtes Gegenverhältnis (im objektiven, nicht feindlichen Sinne)« (S. 382). Dies hat mit seiner exzentrischen Position zu tun, er gehört sozusagen dazu und nicht dazu, ein Mitverhältnis der besonderen Art.<sup>8</sup>

Plessners anthropologische Fundierung legt weder im Bereich des Sozialen noch des Gegenständlichen oder Ideellen unmittelbare Annahmen über Bildungsprozesse nahe, bietet aber dazu die Ermöglichungsbedingungen. Besonders interessant ist sie in bildungstheoretischer Hinsicht, wenn es um die Fragen reflexiver

---

8 »Die Sphäre, in der wahrhaft Du und Ich zur Einheit des Lebens verknüpft sind und einer dem anderen ins aufgedeckte Antlitz blickt, ist aber dem Menschen vorbehalten, die Mitwelt, in der nicht nur Mitverhältnisse herrschen, sondern das Mitverhältnis zur Konstitutionsform einer wirklichen Welt des ausdrücklichen Ich und Du verschmelzenden Wir geworden ist.« (Plessner 2016, S. 382)

Ausdrucksprozesse sowie der Sinn- und Erkenntnisbildung geht. Das Prinzip der exzentrischen Positionalität biete den Vorteil, so Hans-Rüdiger Müller in seinen bildungstheoretischen Überlegungen zu Plessner, »den Bildungsprozess von vornherein als einen Akt der (im weitesten Sinne) denkenden Distanznahme zum Lebensvollzug zu begreifen, ohne diesen Akt auf eine nur immanente Angelegenheit des Geistes zu reduzieren« (Müller 2002, S. 58). Die Strukturformel der exzentrischen Positionalität lasse offen, »in welcher Form das Ich die virtuelle Distanz zu seiner leiblichen Verfasstheit herstellt, auf welche Weise es den Leib, der es ja immer auch ist, verkörpert, und wo im Geflecht symbolisch-kultureller Ordnungen und Diskurse es sich eigentlich befindet« (ebd.).

Ausgehend vom Ausdrucksbegriff, den Plessner entwickelt, lassen sich im Hinblick auf eine symbolisch organisierte »Mitwelt« bildungstheoretische Fragen hinsichtlich der individuellen Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst diskutieren. Müller versteht die symbolischen Ordnungen als variable empirische Formen, die sich ausgehend von der »nur als Möglichkeitsbedingung konzipierte[n] Idee einer »exzentrischen Positionalität« zeigen würden (2002, S. 58). Als bildungstheoretisch bedeutsam erachtet er insbesondere, dass sich damit der Fokus auf den »Prozess der Symbolisierung« (ebd.) richte, der als Übergang und als unauflösbare Ineinandergreifen von fundierender Leiblichkeit und Denken zu verstehen sei. Das Subjekt distanzieren sich in diesem Prozess zwar vom leiblich-sinnlichen Geschehen, »aber es löst sich eben nicht völlig davon, sondern interpretiert es nur in einer besonderen Weise« (S. 58). Der Prozess der Distanznahme, der zugleich als ein Prozess der Bezugnahme zu verstehen sei, müsse als ein »Wechsel der symbolischen Ordnungen« verstanden werden, wobei sich diese nicht eindeutig hierarchisieren liessen (ebd.). Müller folgert daraus, dass man darauf verzichten müsse, von vornherein einen normativen Fluchtpunkt festzulegen; vielmehr »müsste man den Bildungsbewegungen des Subjekts im Geflecht dieser Ordnungen folgen« (ebd.). »Selbsttätigkeit im Bildungsprozess hieße dann nicht«, so Müller, »diesem Geflecht entgehen zu können, sondern sich in ihm immer wieder neu exzentrisch zu positionieren.« (Ebd.)

Bezieht man sich wie Müller auf Plessners exzentrische Positionalität, so gilt es daran zu erinnern, dass die exzentrische Strukturform keine bloße *Möglichkeit*, sondern eine *notwendige* Möglichkeit der menschlichen Lebensform darstellt. Der Mensch kann demzufolge nicht ausserhalb der exzentrischen Position leben, er kann nicht im Nichts stehen, sondern nur immer im *Lebensvollzug* stecken – er befindet sich immer schon im Prozess der Symbolisierung, der den Umgang mit den verschiedenen symbolischen Ordnungen erfordert und einschliesst. Müllers Formulierung der Selbsttätigkeit, »sich immer wieder neu exzentrisch zu positionieren«, ist daher vielleicht eine begrifflich wenig sorgfältige oder grobe Wendung im Rahmen einer bildungstheoretischen Interpretation der Anthropologie Plessners.

Exzentrische Positionalität ist, wie bereits erläutert wurde, keine Möglichkeit, sondern konstitutiv für die Situation des Menschen. Sie bezeichnet eine nicht hintergehbare Grundkonstellation der menschlichen Selbst- und Weltverhältnisse. Erkennt man diese Einsicht als verbindlich an, dann erscheint das Verständnis der Selbsttätigkeit als Fähigkeit und Praxis, »sich immer wieder neu exzentrisch zu positionieren«, zu undifferenziert und ähnlich problematisch wie das Bildungsprozessverständnis im Sinne »grundlegender Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses« (vgl. Kapitel 1.1). Akzeptiert man die Perspektive der exzentrischen Positionalität, so ist das menschliche Selbst- und Weltverhältnis eben genau dadurch »grundlegend« geprägt, es kann sich daher auch keineswegs »grundlegend transformieren«. Aus Sicht der Plessner'schen Anthropologie ergibt die bildungstheoretische Rede von einer »grundlegenden Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses« im Grunde keinen Sinn. Der Mensch lebt »ausdrücklich« und als Ausdruckswesen, doch ist er seiner Position nach gezwungen, mit sich und der Welt in *Verhältnissen* zu leben, deren expressive Vermittlung immer schon mitenthalten bzw. mitzudenken ist.

Die expressiven Bewegungen des Subjekts innerhalb der symbolischen Ordnungen per se schon als Bildungsprozesse auszuzeichnen, ist mit ähnlichen Schwierigkeiten verbunden, wie sie sich hinsichtlich der transformatorischen Bildungstheorie Kollers gezeigt haben. Die Fähigkeit zum Wechsel zwischen symbolischen Ordnungen ist daher eher als Leistung primärer Sozialisation zu verstehen, etwa als Habitualisierung bzw. domänenspezifisches und konventionalisiertes Rollen- und Ausdrucksverhalten. Dass Bildungsprozesse ohne diese basalen Fähigkeiten und damit verbundenen Lernprozesse undenkbar sind, ist unbestritten. Aber »sich immer wieder neu exzentrisch zu positionieren« als »Selbsttätigkeit im Bildungsprozess« bzw. als Bildungsprozess selbst zu bestimmen, wie Müller (2002) vorschlägt, überzeugt ebenso wenig wie das Konzept der Bildung als grundlegende Transformation des Selbst- und Weltverhältnisses. Der Mensch hat – aus der Perspektive Plessners – vielmehr vermittelt und vermittelnd in seinen Verhältnissen zu leben, er kann sich zu diesen verhalten, aber nicht grundlegend die Lebensstruktur der exzentrischen Position selbst strukturieren. Dazu müsste er schon ausserhalb derselben stehen, leben und handeln können und dann entscheiden können, ob er sein Leben eher in der positionalen Bestimmung einer Pflanze, eines Tieres oder eines Gottes führen will. Wenn etwas »grundlegend« ist, dann die Kennzeichnung der exzentrischen Position. Während Müllers Beschreibung der Bildung inmitten der exzentrischen Positionalität gefangen bleibt und bildungstheoretisch darauf keinen wirklich weiterführenden Gedanken aufbaut, sondern eine entsprechende Kompatibilität bzw. »Anschlussfähigkeit« aufzeigt, würde man bei der transformatorischen Bildungstheorie schliessen, dass dieselbe die Anthropologie Plessners sozusagen »überfordert«.



### 3.2.1 Ausdrücklichkeit und Reflexivität

Mit Plessners komplexer Bestimmung lässt sich Reflexivität als Teil der Expressivität bzw. Ausdrücklichkeit der menschlichen Lebensäußerungen bezeichnen (vgl. 2016, S. 399). Allerdings macht Plessner über expressive Prozesse und Praxen nur sehr allgemeine Aussagen. Aufgrund seines systematischen Interesses steht die Verhältnisbestimmung des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses im Vordergrund und weniger die Frage nach dem Entwicklungsgang desselben. Es sind aber explizit die Momente der Expressivität und der menschlichen Ausdrucksformen, welche die Frage nach dem Charakter der Vollzugsstruktur menschlicher Selbsttätigkeit nahelegen (das Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit beinhaltet ja die Aspekte der Immanenz und Expressivität, vgl. S. 396ff.). Plessner leistet mit den Aufsätzen in *Ausdruck und menschliche Natur* (Plessner 2003) vielfältige phänomenologische Beschreibungen basaler Ausdrucksformen.<sup>9</sup> Darin wendet er sein anthropologisches Denken exemplarisch auf charakteristische Phänomene menschlicher Expressivitätsformen an.

Während die exzentrische Positionalität als philosophisch-anthropologische Kennzeichnung ein In-der-Welt-Sein des Menschen beschreibt, fungiert der Hinweis auf Expressivität respektive Ausdrücklichkeit als erste Charakterisierung menschlicher Verhaltens- und Handlungsweisen einer so gefassten *conditio humana*. Der expressive Charakter menschlichen Ausdrucks gründet im Strukturprinzip der (reflexiven) *Vermitteltheit* seiner Position. Allgemein kann diese Praxis als Symbolisieren bezeichnet werden. Im Grunde handelt es sich dabei um eine Bezeichnung für all jene Phänomene und Vorgänge in der menschlichen Lebenswelt, die ihre Expressivität und Kulturalität umfassen.

Bildungstheoretisch interessiert dabei insbesondere der Akt der Distanznahme unter Berücksichtigung der Leiblichkeit. Grundsätzlich können Akte der Distanznahme sinnvollerweise nicht vom leiblichen Vollzug losgelöst gedacht werden, auch wenn es um das Denken geht. Die im weitesten Sinne »denkende Distanznahme« (Müller 2002, S. 58) – die, wie gesagt, immer auch Bezugnahme ist und gleichzeitig sowohl trennt als auch verbindet (vgl. Kapitel 4) – betrifft den Prozess der Vermittlung selbst, auf den mit dem Begriff »Selbsttätigkeit« bildungstheoretisch Bezug genommen werden kann. Übereinstimmend mit Müller kann der »Akt der (im weitesten Sinne) denkenden Distanznahme« als *Prozess der Symbolisierung* verstanden werden (ebd.). Symbolisierungsprozesse sind in Plessners Perspektive mit den Formen der Expressivität zu vergleichen oder gar zu bezeichnen. Die bildungstheoretisch interessante Rede von einer denkenden Distanznahme im Prozess der Symbolisierung und von einem möglichen Wechsel der symbolischen Ordnungen erfordert aber vorgängig ein Verständnis der *Vollzugsstruktur* des Symbolisierens,

9 Etwa zum Lachen, Lächeln, Weinen und Schauspiel.

in welchem die anthropologische Struktur des Menschen explizit mitgedacht wird. Dann könnte auch differenzierter angegeben werden, inwiefern Prozesse der Symbolisierung als denkende Distanznahme gelten können und ob bzw. inwiefern ein Wechsel der symbolischen Ordnung als Bildungsbewegung oder -prozess verstanden werden kann. In Müllers Rezeption können mit Plessner selbst noch keine weiteren Angaben zum Entwicklungsgang der Vermittlung selbst und zum Symbolisierungsprozess gemacht werden. Das hat sicherlich damit zu tun, dass Plessner die anthropologischen Bedingungen systematisch bestimmt, die Vermittlung notwendig machen, aber die entsprechenden Prozesse nicht beschreibt. Diese quasi-systematische Perspektive mit universellem Anspruch zeigt folglich in Bezug auf diese Frage zwar die Richtung an, ist aber noch weitgehend theoretisch unbearbeitet.

Müllers Interpretation, exzentrische Positionalität nur als eine Möglichkeitsbedingung zu verstehen, verstellt eher den Blick auf die drängendere Frage nach der Vermittlung; es wurde ja bereits deutlich gemacht, dass Exzentrizität nicht völlig kontingent ist. Die Leerstelle der »leeren Formel von der exzentrischen Positionalität«, von der Müller (2002, S. 58) spricht, bezeichnet eine *Frage*, die auch in Müllers Annäherung, deren Intention grundsätzlich zu begrüßen ist, letztlich unberücksichtigt bleibt. Zwar trifft sicherlich zu, dass offen ist, in welcher Form das Ich die virtuelle Distanz zu seiner leiblichen Verfasstheit herstellt – nicht offen ist aber, dass sich der Mensch immer *in actu*, immer im konkreten Prozess einer Verhältnisbestimmung von Ich und Mir, Körper-Haben und Leib-Sein auszudrücken hat. Man kann sich also – um hier sprachlich etwas spitzfindig zu sein – nicht »immer wieder neu exzentrisch positionieren« (ebd.). Aus einer existenzialistischen Perspektive ergibt die Rede vielleicht Sinn, aber bildungstheoretisch und anthropologisch – sozusagen weniger exklusiv – könnte man sagen, dass die Situation der exzentrischen Position den Menschen immer wieder zwingt, sich zu den Verhältnissen, in denen er lebt und von denen er geprägt wird, in ein Verhältnis zu setzen (Verhältnissetzung zweiter Ordnung). Natürlich kann er sich auch zu diesem Sachverhalt in ein Verhältnis setzen, nämlich zu der Art und Weise, wie er sich zu seinen Verhältnissen ins Verhältnis setzt (Verhältnissetzung dritter Ordnung), aber das ist erstens unwahrscheinlich und fällt zweitens nicht mit einer Verhältnissetzung der Strukturbedingungen exzentrischer Positionalität zusammen (was eine philosophisch-anthropologische Tätigkeit sein mag...).<sup>10</sup>

Man muss Müller allerdings zugutehalten, dass seine Leseweise von Plessners Beschreibung der Exzentrizität, wie dieser sie in den *Stufen* vorstellt, nicht entgegensteht. Plessner schwankt dort in der Bestimmung und lässt diese Interpretationen durchaus zu. Dies ändert sich mit der Einführung des Prinzips der Verbind-

---

10 Diese Hinweise zur Verhältnissetzung (zweiter und dritter Ordnung) verdanke ich dem Gespräch mit Roland Reichenbach.

lichkeit der Unergründlichkeit in *Macht und menschliche Natur*, einer feinen Sinnjustierung, die aber einen entscheidenden Unterschied für das Ganze macht. Kapitel 3.4 wird darum nochmals Plessners Anthropologie und das Prinzip der Unergründlichkeit aufnehmen, da das Theorem der Unergründlichkeit der kritische Problemstein einer artikulationstheoretischen Begründung der ästhetischen Dimension von Bildungsprozessen ist.

An dieser Stelle sollte deutlich geworden sein, dass die groben bildungstheoretischen Rahmenvorstellungen (wie teilweise in Kapitel 1 kritisiert) durch ausdrucksanthropologische und/oder artikulationstheoretische Deutungen gewisse Konkretisierungen und Verfeinerungen erfahren könnten. Müller (2002) ist ganz zuzustimmen, wenn er auf die bildungstheoretische Bedeutung der Prozesse des Symbolisierens und des Wechsels zwischen und von symbolischen Ordnungen hinweist. Allerdings ist dies nicht mehr als ein Hinweis und der Allgemeinheitsgrad seiner Erläuterungen sehr hoch, sodass die Prozesse theoretisch noch nicht erhellt werden bzw. zu unspezifisch bleiben. Auch macht es m.E. einen grossen Unterschied, ob eine symbolische Ordnung situationsspezifisch gewechselt wird (vielleicht sogar ganz routinehaft) oder ob der Mensch sich (willentlich) anstrengt, einen Gegenstand seines Wahrnehmens und Empfindens *anders* auszudrücken und darzustellen, um ihn in anderer Weise sichtbar zu machen, als es zum Beispiel Routine und kollektive Pragmatik der Situation anbieten oder nahelegen. Zwischen dem konstatierten Phänomen der Ausdrücklichkeit und der *Praxis* des Vermittlungsvollzugs, also des konkreten menschlichen Symbolgebrauchs und arbiträren Zeicheneinsatzes, ist eine Differenz und auch eine Distanz angezeigt, die es zu klären gilt. Für diese Perspektivierung wird in Kapitel 3.3 die Denkfigur der Artikulation vorgestellt und für eine Anthropologie und Theorie der Artikulation votiert, die in Kapitel 5 und 6 theoretisch und argumentativ vertieft und gefestigt werden.

### 3.3 Anthropologie der Artikulation (Matthias Jung)

Um die Komplexität des Vermittlungsvollzugs (im Plessner'schen Sinne) zu beschreiben, muss man verstehen, was den Menschen zum Symbolisieren befähigt. Ausdruck bzw. Ausdrücklichkeit ist ohne einen damit verbundenen »Eindruck« nicht denkbar. In der Rede der Ausdrücklichkeit wird auf den *intentionalen*<sup>11</sup> Cha-

---

11 »Intentional« im Sinne von »gegenständlich«, es geht immer um *etwas*, Ausdruck und »Etwashaftigkeit« (*aboutness*) gehören zusammen. »Etwas« ist ein sprachlicher Platzhalter, aber auch eine Anzeige, dass es um ein Sein (das ontische) geht, zu dem wir (ontologisch) noch keinen Zugang haben. Eigentlich heisst »about« ja »über«, das auf ein »Etwas«, das zunächst alles sein kann, zeigt. Der Genese und dem Zusammenhang von Zeigen und Artikulation ist

rakter des menschlichen Ausdrucks verwiesen, die Besonderheit, dass und wie er mit Eindrücken umgeht, umgehen zu müssen scheint. Ausdruck ist meistens die Reaktion auf einen Eindruck. Bei zentrisch positionierten Lebewesen ist der Ausdruck Reaktion auf einen Wahrnehmungseindruck, die meist funktional und instinktgeleitet interpretiert wird. Zwar sagt man, das Reh habe Angst gehabt, dies erkenne man an der Fluchtreaktion, aber man scheint damit keinen komplexen psychischen Prozess zu verbinden. Auch macht es wenig Sinn, zu sagen, das Reh fliehe ausdrücklich. Mit Ausdrücklichheit verbinden wir die im weitesten Sinne bewusste Bezugnahme auf einen vorhergehenden oder gegenwärtigen Eindruck. Einem Eindruck einen Ausdruck zu verleihen, kann als »Arbeit am Ausdruck« bezeichnet werden (vgl. Marcel Gauchet, der von der bildungsmässigen Steigerung der »Arbeit am Ausdruck menschlicher Erfahrung« spricht, zit. n. Reichenbach 2011, S. 197, Hervorh. A.P).

Damit zeigt sich eine Verschiebung der Perspektive. Am Phänomen der Artikulation ist der Aspekt des Vermittlungsvollzugs vom *Ausdruck zur Artikulation* von besonderem Interesse. Das notwendige Vermittlungsmoment der Ausdrücklichheit menschlichen Daseins lässt die Möglichkeit des unvermittelten, reinen Ausdrucks letztlich nicht zu. Selbst das Lachen und Weinen des Menschen ist demzufolge Ausdruck symbolischer Prägnanz und damit intentional. Die Grenzphänomene zwischen Ausdruck und Artikulation sind besonders aufschlussreich und erfordern es, die Aufgabe und Rolle der Artikulation in der menschlichen Lebensform und Bildung genauer zu betrachten. So viel ist an dieser Stelle schon klar: Während die im weitesten Sinne bewusste Bezugnahme sich qualitativ vom unmittelbaren Ausdrucksverhalten tierischer Kommunikation unterscheidet, bleibt auch der menschliche Ausdruck an das konstitutive Prinzip der Verkörperung gebunden.

Dem Symbolisierungsprozess geht eine gelungene Artikulationspraxis voraus. Symbolisieren ist eine Unterart des Artikulierens, Artikulieren dem Symbolisieren begriffslogisch also übergeordnet. Das nun näher zu erläuternde Konzept der Artikulation ermöglicht eine differenziertere Reflexion des dynamischen Charakters und Prozesses menschlichen Ausdrucks. Artikulation ist einerseits anthropologische Notwendigkeit und Bedingung menschlichen Lebens, andererseits ist ihre Praxis kontingent.

Es kann hier nicht darum gehen, eine ausdrucksanthropologische Theorie der Kultur oder Kulturgeneese zu rekonstruieren. Das schliesst jedoch nicht aus, sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch von einer Koevolution natürlicher und kultureller Faktoren auszugehen, sodass von einer »organischen Verankerung der exzentrischen Positionalität zu Beginn jeder Ontogenese« gesprochen werden kann,

---

das Kapitel 4 dieser Arbeit gewidmet. Allgemein dazu Searle, J. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

um hier Norbert Meuter (2006, S. 110) zu folgen. Der Aussage, wonach »die exzentrische Positionalität [...] nicht die Voraussetzung, sondern die Folge des Kulturprozesses« darstelle (S. 359), ist in diesem Kontext dennoch nicht zuzustimmen, da sie den Punkt Plessners verfehlt, exzentrische Positionalität als strukturelle Voraussetzung zu sehen, um Kultur als eine eigene Sphäre zu denken. Diese Sphäre ist mit Plessner weiter zu fassen als eine »blosse« Evolutionsstufe. Die »Stufen des Organischen und der Mensch« heisst gerade nicht, dass der Mensch die »unteren« Stufen hinter sich gelassen hat oder überhaupt hinter sich lassen kann. Auch wäre es verfehlt, Plessner vorzuwerfen, nicht genetisch gedacht zu haben. Vielmehr ist anzuerkennen, dass seine systematischen Überlegungen einen begrifflich sorgfältig erarbeiteten Einsatzpunkt bereitstellen und es ermöglichen, bildungstheoretisch zu einer differenzierteren Auffassung des sogenannten Selbst- und Weltverhältnisses zu kommen.

Seit der Jahrtausendwende sind zunehmend anthropologische Analysen erschienen, welche die körperliche Verfasstheit menschlicher Expressivität und Symbolisierungsprozesse zusammenzudenken versuchen. Allgemein formuliert geht es dieser Stossrichtung darum, menschliche Expressivität als *strukturierte Ganzheit* aufzufassen, d.h. den Zusammenhang von leib-körperlichem Ausdruck und der Transzendenz von Zeichenprozessen zu beleuchten. Die Frage nach dem Zusammenhang von symbolischen Zeichen, ihren aussersprachlichen Referenten und den leiblichen Expressionen geht – mit Plessner – von der Vermitteltheit menschlichen Daseins aus, fokussiert aber akzentuierter die Praxis des Vermittelns als expressiven Prozess. Es geht, nochmals anders ausgedrückt, um den inneren Zusammenhang expressiven Leib-Seins und symbolischer Ausdrucksprozesse.

### 3.3.1 Die Denkfigur der Artikulation

Matthias Jung legt mit *Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation* eine diesem Ansatz entsprechende »integrative« Anthropologie vor (2009). »Integrativ« heisst, eine anthropologische Perspektive einzunehmen, kulturwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Momente gleichermaßen zu berücksichtigen und in ihren theoretisch plausiblen Verbindungsmöglichkeiten zu betrachten. Zu den neueren Arbeiten dieser Art gehören sicherlich auch die Entwürfe von Norbert Meuter – *Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur* (2006) – und von Christian Illies – *Philosophische Anthropologie im biologischen Zeitalter. Zur Konvergenz von Moral und Natur* (2006). Beide Arbeiten reflektieren die anthropologischen Grundlagen von Moral, indem sie nach Konvergenzen zwischen naturalistisch beschreibbaren und normativ-sinnhaften Phänomenen suchen. Während Meuter beim Erlebnisausdruck ansetzt – ganz nach dem *Bottom-up*-Prinzip – und die Fähigkeit zum symbolischen Ausdruck als entscheidend für die Entstehung moralischer Sensibilität und Urteilsfähigkeit

ansieht, verbindet Illies eine bewusstseinstheoretische *Top-down*-Perspektive mit evolutionstheoretischen *Bottom-up*-Argumenten und zielt auf die Synthese dieser zunächst unabhängigen Argumentationslinien.

Jung (2009) situiert seine Anthropologie des Ausdrucks in expliziter, aber kritischer Nähe zu diesen Arbeiten. Mit Meuter eint ihn, »dass nur solche Anthropologien, die bei der Verkörpertheit von Zeichenprozessen einsetzen, mit Aussicht auf Erfolg gegen dualistische wie gegen reduktionistische Positionen gleichzeitig argumentieren können« (Jung 2009, S. 5). Meuters ausdruckszentrierte Anthropologie ist hingegen insofern »beschränkter«, da sie strukturell auszublenden scheint, dass die Entstehung sachlogisch organisierter Kulturbereiche wie Kunst und Wissenschaft, die über symbolische Interferenzen artikuliert sind, nur noch einen indirekten Bezug zu den situativen Expressionen des Lebewesens Mensch aufweisen (vgl. ebd.). Die Frage nach der Struktur dieser symbolischen Verknüpfung wird damit gar nicht tangiert. Jung nimmt das verkörperungstheoretisch-expressive Anliegen Meuters auf, will aber diese Beschränkung vermeiden, indem er, »sehr pauschal gesagt, Verkörpertheit und Transzendenz des Zeichens zusammendenkt« (ebd.). Ihm geht es darum, nachzuvollziehen, was es für den einzelnen Menschen bedeutet, je immer auch selbst ausdrücken zu müssen. Jung begrüsst ausdrücklich Illies' antireduktionistischen und antidualistischen Impuls, mit dem dieser evolutionäre Ethik und universalistische Vernunftmoral konvergieren lässt. Allerdings will Jung selbst »weniger auf eine finale Synthese des Getrennten als [vielmehr] auf dessen ursprüngliche Einheit im praktischen Weltverhältnis« hinaus und eine »intrinsische Verkörpertheit des Denkens« ins Spiel bringen (S. 7). Jung ist daher um ein grundbegrifflich-integratives Vorgehen bemüht, mit welchem die expressiv-verkörpernte erstpersonale Sinnperspektive zusammen mit der artikulierten dritt-personalen Kausalperspektive als expressives Kontinuum theoretisch überzeugend verstanden werden kann (vgl. S. 9 & 19f.).

Im Zentrum von Jungs begrifflicher Analyse steht die »Denkfigur der Artikulation«. Hierzu sei ein längeres Zitat in definitorischer Absicht wiedergegeben:

»Unter Artikulation verstehe ich die anthropologisch basale Tatsache, dass Menschen ihre Lebensvollzüge für sich und andere verständlich machen, indem sie erlebte Qualitäten und motorische Impulse artikulieren, sie also in gegliederte Handlungsabläufe und syntaktisch strukturierte Symbolketten transformieren. Bei diesem Geschehen setzen die bedeutungsfestlegende Gliederung der Gedanken wie die Bestimmung der Handlungsintentionen stets, und hierin liegt die antidualistische Pointe, eine physische Gliederung der Bewegungen voraus, ohne die sie nicht möglich wären – ob es sich nun um die Verkettung von Lautfolgen, Schriftzeichen, motorische Aktivitäten usw. handelt. Wenn Menschen sich artikulieren, erzeugen sie sinnhafte Strukturen, *indem* sie jeweils bestimmte physische

– in den basalen Formen physiologische – Muster realisieren: Der Gedanke bedarf des materiell realisierten Zeichens.« (Jung 2009, S. 12f.)

Der theoretische Rahmen der exzentrischen Positionalität, in der sich die Ausdrücklichkeit menschlicher Lebensäußerungen manifestiert, ermöglicht es, den Zusammenhang zwischen Verhalten bzw. Verhältnissen und der Fähigkeit, sich ausdrücklich auf Verhalten bzw. Verhältnisse beziehen zu können, zu verstehen. Jung bezeichnet dies als ein spezifisch menschliches Verhältnis zwischen Verhalten und Sinn, das sich in der Fähigkeit zeigt, vollziehend in diesem Verhältnis zu stehen, d.h. »eben diesen Weltbezug semantisch werden zu lassen, ihn also zum Gegenstand symbolischer Ausdruckshandlungen zu machen« (Jung 2009, S. 103). Was Menschen demnach auszeichnet,

»ist der ausdrückliche und mithin mittelbare Charakter unseres Weltverhältnisses. Spezifisch menschliche Rationalität organisiert Wahrnehmung nicht durch direkte Implementierung in intelligentes Verhalten, sondern als Erfahrung: indem sie diese expliziert, ausdrücklich macht und so in eine kultureermöglichende reflexive Distanz zu ihr eintritt – eine Distanz freilich, deren Maß nicht der desengagierte Beobachter abgibt, sondern der Teilnehmer des Lebensspiels, der sich aus dem Handlungszusammenhang von Selbst und Milieu nur zeitweise herausnimmt, um desto besser wieder hineinzukommen.« (Jung 2009, S. 105)

So lässt sich sagen, dass das leiblich-expressive Organismus-Umwelt-Verhältnis durch Prozesse symbolischer Artikulation vermittelt ist und kulturelle Differenzierung als konstitutiv für die Notwendigkeit *und* Möglichkeit der reflexiven, transzendierenden und rationalen Artikulationspraxen hinsichtlich humanspezifischer Kognition und moralischer Orientierung betrachtet werden kann. Die Denkfigur der Artikulation zeichnet sich durch ihr *antidualistisches* Potenzial aus: Sie unterläuft programmatisch die cartesianische Trennung von Körper und Geist. Die Figur des Ausdrucks verlangt daher nach theoretischen Positionen, in denen die Dimensionen der geistig-kulturellen und der organisch-natürlichen Betrachtungsweisen nicht gegeneinander aufgestellt werden, sondern als gleichermassen konstitutiv für die Praxis des menschlichen Selbst- und Weltbezugs diskutiert werden können. Dabei geht es sicherlich nicht um einen methodischen Eklektizismus, sondern um die Erkenntnis, dass die analytisch zu unterscheidenden Betrachtungsweisen auf Phänomene verweisen, die in ihrer »Wirklichkeit«, d.h. in und als Praxis, eine Einheit oder Gemengelage bilden.

Jung rekonstruiert bedeutsame philosophiehistorische Linien und deren Kontinuität ausführlich, um daran anschliessend seine eigene Theorie vorzustellen. Es geht ihm dabei weniger um wirkungsgeschichtliche Verbindungen als darum, gehaltvolle Verknüpfungen und Überschneidungen des hermeneutisch-expressivistischen Denkens von Johann Gottfried Herder über Wilhelm von Humboldt und

Wilhelm Dilthey zu den pragmatischen Traditionen von Charles Sanders Peirce, John Dewey und George Herbert Mead vorzustellen. Die substanzielle Nähe dieser philosophischen und sozialtheoretischen Positionen wird auch von Autoren, die in einer stark expressivistischen Tradition stehen, wie etwa Charles Taylor,<sup>12</sup> insgesamt wenig beachtet.

Die Aufgabe, zwischen evolutionär-biologischen, naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und historisch-kulturwissenschaftlichen Überlegungen zu vermitteln, formuliert Jung so:

»[...] es geht um die Verhältnisbestimmung von evolutionärer Genese und Kontinuität einerseits und dem, was ich den *Holismus der Differenz* nennen werde, andererseits: darunter verstehe ich die Tatsache, dass sich die menschliche Lebensform als strukturierte Ganzheit – und eben nicht allein durch zusätzliche kognitive und kommunikative Kompetenzen – von derjenigen anderer Lebewesen unterscheidet.« (2009, S. 1)

Und:

»Menschen sind Lebewesen und der evolutionären Kontinuität eingeordnet, die alles Lebendige umgreift. Doch die kulturelle Lebensform, die so entstanden ist, unterscheidet sich als Ganze, *nicht erst in den sogenannten ›höheren‹ Funktionen des Bewusstseins*, von derjenigen anderer Lebewesen.« (Ebd. Hervorh. A.P.)

Akzeptiert man den Gedanken eines »Holismus der Differenz«, so überzeugen in der Folge weder Positionen, die Bewusstsein und Kultur ohne internen Bezug zur organischen Dimension des menschlichen Lebens betrachten, noch jene, die menschliches Verhalten rein behavioristisch beschreiben und von der typisch menschlichen Einbettung des Lebens in eine normativ-symbolisch strukturierte Kultur absehen (vgl. ebd.).

### 3.3.2 Artikulation und Reflexion: Sprachverständnis und Sprachkritik

Der Anspruch, die sehr verschiedenen Forschungsansätze und theoretischen Positionen miteinander zu verbinden und argumentativ zu integrieren, bestimmt aber auch die »Flughöhe« von Jungs Überlegungen. So verbleibt er grundsätzlich im exemplarischen Bereich der Sprache. Damit scheint der Sprache paradigmatischer Status zuzukommen, denn andere Formen der Artikulation werden nicht spezifisch diskutiert. Das zeigt sich beispielweise in der Diskussion von körperlichem Ausdrucksverhalten und spezifischer der Auffassung des Gestischen. Es kann vermutet werden, dass die sehr weittragenden Begrifflichkeiten der Peirce'schen Semiotik dazu (ver-)führen, das ikonische Moment des »Icon« unhinterfragt mime-

---

12 Vgl. zu Taylor Kapitel 6.2 bzw. Taylor (2017).



tisch zu konzipieren und in der Folge »Ausdruck« vom artikulierten Symbol zu trennen (Jung 2009, S. 186ff.). Das passt zwar auch zu Michael Tomasellos (2009) Theorie der Sprachgenese, in welcher die Zeigegeste sprachkonstitutiv, aber als vor-sprachlich (und zwar sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch) verstanden wird und auf die Jung sich in seinem kommunikationstheoretischen Verständnis von Handlung beruft. Das komplexe Zusammenspiel von Wahrnehmung und *expressiven* Zeigegesten (ein unterbehandelter Zeige-Typ, der ontogenetisch gleichzeitig mit den anderen entsteht) sowie die mögliche Genese anderer, nicht-begriff-sprachlicher und -schriftsprachlicher, aber artikulierter Ausdrucksformen bleiben unberücksichtigt.

Das hat insbesondere damit zu tun, dass es üblich ist, das Icon bzw. das Ikonische primär der Ebene des Ausdrucksverhaltens zuzuschreiben und das Gestische dabei zusammen mit dem Zeigen als vorbewusste, expressive Ausdrucksform und als nicht bzw. noch nicht bewusst artikulierte definiert wird (vgl. Jung 2009, S. 325ff.). Dass Jung diesen Weg geht, hat damit zu tun, dass er sich auf die Diskussion »expressives Ausdrucksverhalten *und* instrumentelles Handeln« bzw. »expressives Ausdrucksverhalten vs. Handeln« (bei ihm von Darwin und Gehlen repräsentiert) einlässt. Jungs Ziel ist es einen Mittelweg zu finden, da hier die Integration der Verkörperung des Handelns – und bei Jung damit der differenzholistische Ansatz seiner Anthropologie der Artikulation – auf dem Spiel steht. Seine »Lösung« besteht dann im Vorschlag der Gleichursprünglichkeit von instrumentellem und kommunikativem Handeln, die er beide im vorbewusst-somatischen Ausdrucksverhalten begründet:

»Systematisch formuliert geht es darum, Handlung und Expression so in Beziehung zu setzen, dass *erstens* die Asymmetrie beider gewahrt bleibt – nur Artikulation, nicht Ausdruck hat Handlungscharakter –, *zweitens* deutlich wird, dass instrumentelles und kommunikatives Handeln gleichursprünglich auf vorbewusste motorische Schemata des Körpers bezogen sind und *drittens* symbolische Handlungen so verstanden werden können, dass sie auf vorbewussten Expressionen aufbauen, diese aber in ein artikulierte Weltverhältnis integrieren.« (Jung 2009, S. 324)

Jung bezieht sich dabei auf experimentelle und neuroanatomische Untersuchungen und kommt zu dem Schluss, dass »Lautsprache und Gestik von denselben Feedbackschlaufen und neuronalen Aktivierungsmustern gesteuert werden, also auch die Lautsprache eine ihr wesentliche motorische Gliederung aufweist«. Er fasst zusammen, dass »sinnhafte Handlungen immer artikulierte, d.h. von körperbildlichen Aktivierungen körperschematischer Gliederungen ermöglicht und motorisch an physische Feedbackinstanzen rückgekoppelt sind« (Jung 2009, S. 337).

Jung möchte »sinnhaftes Handeln« und »intentionale Motorik« als fundamental *verkörpert* verstehen. Nun ist es allerdings so, dass im sprachtheoretischen

Handlungsmodell, wie es Tomasellos Theorie zugrunde liegt, (Zeige-)Gesten phylogenetisch als vor der konventionellen Sprache liegend verstanden werden. Tomasellos Kooperations- und Kommunikationstheorie ist im Grunde ebenfalls zweckrational determiniert und sein Verständnis von Kommunikation »basiert auf der total humorlosen und poesiefreien Griceschen Konversationsethik«, wie Jürgen Trabant in seiner insgesamt sehr anerkennenden Rezension zu dessen Werk *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens* schreibt (2015, S. 178). Somit bleibt Jungs Grundmodell trotz geteilter neuronaler Feedbackschlaufen und Rückkopplung an motorische Feedbackinstanzen letztlich zweistufig, da nichtsprachliche Gliederungs- und andere Symbolisierungsformen innerhalb der Genese und des Konzepts des kommunikativen Handelns als nichtartikuliert verstanden werden.

Gesten sind vor diesem Hintergrund als »nichtartikulierte Ausdrucksformen« zu verstehen, »bei denen der Raum über die Zeit dominiert« (Jung 2009, S. 333). Es stellt sich die Frage, ob Erleben als unartikulierte, körperlich gespürte Situation angemessen aufgefasst ist und ob »der bewusste Ausdruck« auf die Artikulation eines Nichtartikulierten zurückgeht. In Kapitel 4 dieser Arbeit wird daher die Genese von Zeigegesten genuin artikulationskritisch untersucht und befragt.

Die von Jung nicht gestellte Frage, die sich aber in bildungstheoretischer und -kritischer Hinsicht für ein Artikulationsverständnis aufdrängt, lautet, ob nicht das Mimetisch-Ikonische der Gebärde bzw. die menschliche Zeigegeste bereits als artikuliert (symbolische) Form verstanden werden sollte und nicht nur als Teil der Genese von Symbolisierungsformen –, ob Artikulation also »mehrdimensionaler« und weiter aufgefasst werden sollte. Es spricht einiges dafür, dass der Prozess der menschlichen Artikulation feinteiliger ist und daher subtiler und befragender beschrieben werden sollte, um die Verstehens- und Artikulationsprozesse zu reflektieren.<sup>13</sup>

Der (titelgebende) »*bewusste Ausdruck*« ist bei Jung letztlich an der Begriffssprache orientiert, da diese sich durch eine metareflexive Sonderstellung auszeichne. Mit dem holistisch-expressiven Sprachbegriff Robert Brandoms verbindet ihn der »Glaube« an die metareflexive Sonderstellung der Sprache, die er – hier »gegen« Brandom – nicht als »Hyperlinguismus« verstanden haben will (vgl. Jung 2005, S. 115). Denn Brandom verzichte zwecks Dualismusvermeidung auf den Erfahrungsbegriff, verschenke damit aber die Möglichkeit, »den Subjektpol unseres

---

13 So unterscheidet etwa Susanne Langer in ihrer wegweisenden Schrift *Philosophie auf neuen Wegen* diskursive und präsentative Formen der Artikulation und hält fest: »Alle Sensitivität trägt den Stempel des Geistigen. ›Sehen‹ zum Beispiel ist kein passiver Vorgang, durch den bedeutungslose Eindrücke gesammelt werden, damit der ordnende Geist aus diesen amorphen Daten Formen für seine eigenen Zwecke herauslesen kann, ›Sehen‹ ist selber schon ein Formulierungsprozess; unser Verständnis der sichtbaren Welt beginnt im Auge.« (Langer 1987, S. 97)

Weltverhältnisses in seiner Spezifik und erstpersionalen Situiertheit zu denken« (ebd.). Jungs Artikulationskonzept ermögliche es hingegen, »Erfahrung als reziproke Transformationsbeziehung zwischen dem individuellen Bewusstseinsleben und dem sozialen Raum semantischen Sinns konzeptualisieren zu können« (ebd.). Den Holismus der Brandom'schen Sprachphilosophie möchte Jung um den Aspekt der Unvertretbarkeit des Erfahrungssubjekts – den qualitativ-eudämonistischen Standpunkt der ersten Person, wie er dies gerne bezeichnet – zu einem Holismus artikulierter Erfahrung erweitern. Es geht ihm darum, einen Dualismus zu vermeiden, in welchem beispielsweise die Fülle des qualitativen Erlebens gegen die Beschränkungen des Symbolischen ausgespielt würden. Einem quasi komplementären Denken entsprechend gelte es, »einen Erfahrungsbegriff zu entwickeln, der Erleben und Artikulation als intrinsisch bezogene Relata innerhalb einer holistischen Struktur auffasst« (S. 117).

Jung möchte auf jeden Fall die »romantische Anthropologie der Innerlichkeit«, aber zugleich auch eine »rein analytische Deutung von Subjektivität als lokaler Instantiierung von intersubjektiver Rationalität« vermeiden (S. 115). Er verweist dabei (zurecht) auf die vernachlässigte, aber zentrale welterschliessende Rolle von Emotionen, ohne die nichts, keine Entität zum sogenannten propositionalen Objekt subjektiven Interesses und intersubjektiver Deliberation werden könnte (vgl. ebd. sowie Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Der Einbezug des emotionalen Ausdrucks sei aber nicht als romantische Entäusserung weltferner Innerlichkeit zu verstehen, »sondern artikulatorisch als symbolische Explikation der intentionalen Gefühle unseres Gefühlslebens« (ebd.).

Sein artikulationstheoretischer Holismusbegriff ist dabei ganz immanent zu verstehen. Zwar ist es Jung wichtig, die Nicht-Substituierbarkeit aller genuinen Ausdrucksmedien zu betonen. Eine Vielzahl reflexiver Medien stünden der singulären metareflexiven Instanz Sprache gegenüber, und es hänge »von nicht formalisierbaren Gesichtspunkten der situativen Angemessenheit ab, welches expressive Medium die wohlgeformteste und prägnanteste Sinnbestimmung qualitativer Erfahrung erlaubt« (S. 134). Jung unterscheidet damit grundsätzlich eine Vielfalt expressiver Medien, die er reflexiv versteht, von Sprache, die exklusiv als metareflexives Medium zu verstehen sei. Denn nur die logischen Kräfte der Sprache erlaubten es, Intension und Extension von Expressionen eindeutig zu bestimmen, sie in dekontextualisierte Propositionen zu transformieren und so eine wissenschaftliche Dritte-Person-Sprache zu entwickeln oder in Metadiskursen die Implikationen unserer Alltagsnarrationen zu explizieren (vgl. S. 133f.).

Diese Einschätzung gilt es m.E. zu befragen, ohne Jungs artikulationstheoretisches Grundkonzept insgesamt infrage zu stellen. Es geht hier mehr um einen Vorschlag zur Erweiterung um einen entscheidenden Aspekt, den ich als die »ästhetische Dimension« bezeichne, die gerade für die Vorstellung von Bildungsprozessen wichtig erscheint. Jung gelingt es, die Frage zu vermeiden, indem er durch die

metareflexive Funktion der Sprache andere Ausdrucksmedien zwar mit dem »Ehrentitel der Reflexion« versieht und als nicht-substituierbar bezeichnet. Die Nicht-Substituierbarkeit wird jedoch durch die von Jung herausgestellte Metareflexivität der Sprache in ihrer Eigenbedeutung relativiert, denn der Einsatz von sprachlich artikulierter Metareflexivität ist bei ihm primär eine Frage sozialer Konventionen. Jemand, dem es etwa einfiel, »einen erotisch grundierten persönlichen Austausch durch metareflexive Einschaltungen zu bereichern«, der könne »schnell alleine sitzen« (Jung 2005, S. 134). Die (begriffssprachliche) metareflexive Artikulation einer Situation ist so gesehen zwar immer möglich, aber nicht immer passend. Einem artikulierten Selbst steht daher eine fein abgestufte Palette expressiver Töne und Medien zur Verfügung, aus denen es in kontextsensibler Auswahl unter Umständen auch mehrere heranziehen kann, um ein Maximum an Prägnanz zu erzielen (vgl. ebd.). Das »artikulierte Selbst« scheint sich hier recht souverän verschiedener Ausdrucksmedien bedienen zu können, um intentionale Gefühlsausdrücke zu explizieren.

Was nicht diskutiert wird, ist, ob es Erfahrungen gibt, deren Bedeutungsgehalt nur in einem bestimmten Medium Ausdruck verliehen werden kann und deren Sinn dabei verstanden werden kann, obwohl er gerade nicht begriffssprachlich ausgesagt wird und der auch nicht in metareflexiver Bezugnahme treffend ausgedrückt werden kann. Um den Sinn und Bedeutungsgehalt zu treffen, müsste Sprache versuchen, die Ausdrucksqualität des gerade nicht in der Begriffssprache »Formulierten« zu evozieren. Das hiesse, Sprache müsste ihre Stärke des »Begriffseins« aufgeben und etwa ihre rhythmische oder ikonisch-metaphorische Dimensionen ausloten. Das würde aber bedeuten, dass diese Artikulation wiederum eigensinnige und eigenständige Artikulationsformen hervorbringt, die der Artikulationsform, auf die sie sich bezieht, keineswegs analog gegenüberstehen und ihr auch nicht einfach unter- noch übergeordnet werden können. Sprachlich könnte allenfalls dieser Sachverhalt benannt werden (etwa so, wie hier vorgeführt wird). Ob dafür die Emphase ihrer metareflexiven Sonderstellung angemessen ist, sei in Frage gestellt.

Auch die Annahme, dass es unmöglich sei, nicht-sprachlich (i.e.S.) metareflexiv zu artikulieren, ist m.E. nicht überzeugend. Man denke beispielweise an die bildenden Künste, die auf ihre Ausdrucksmittel auf vielfältige Weise in ihrem eigenen Medium Bezug nehmen und darüber hinaus auf mehreren Ebenen die komplexen wechselseitigen Konstitutionsbedingungen artikulieren, indem sie diese zeigend sichtbar machen. Dies liesse sich wohl sprachlich einholen, ist aber dennoch eine eigenständige »metareflexive« Artikulation, die einen Sinn zum Ausdruck bringt, der nicht einfach auch propositional ausgesagt werden könnte. Die begriffliche Beurteilung und sprachliche Bezugnahme von und auf Artikulationen ist vielmehr die Art und Weise, wie sich begriffssprachliche Metareflexivität artikuliert. In anderen Artikulationsformen zeigt sich Metareflexivität entsprechend auf andere Weise.

Der Versuch, diese in einem eindeutigen Verhältnis anzuordnen, scheint mir bei Jung darin begründet, den sprachanalytischen Holismus zwar hinsichtlich seiner Leibvergessenheit zu kritisieren und um die Verkörperungsdimension zu erweitern, ohne diesen jedoch selbst zu hinterfragen.

Aber vielleicht ist dieser Holismus nicht so einfach zu haben, und das hat womöglich damit zu tun, dass das Wesen der Sprache viel komplexer ist, als einem theoretisch lieb sein könnte. Es wäre dann zu überlegen, ob Metareflexivität in der vermittelten Unmittelbarkeit des menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses seinen Grund hat und letztlich möglicher Teil aller genuin menschlichen Artikulationsformen ist. Es könnte sein, dass die sprachliche Metareflexivität zwar eine für eine bestimmte Kultur dominante Reflexionspraxis und -form darstellt. Davon ausgehend aber darauf zu schliessen, dass sie dafür das ausgezeichnete oder alleinige Medium ist, überzeugt nicht. Metareflexivität bedarf eines oder mehrerer Artikulationsmedien. Aber das Kriterium ist nicht das Medium an sich, sondern was und wie damit artikuliert wird: Kann das Ausgedrückte verstanden werden? Können darin und damit komplexe, vielschichtige Prozesse des Verstehens wahrnehmbar und verstehbar werden? Und sind diese Prozesse der Verständigung und Artikulationsprozessen zugänglich?

Auch der Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant teilt diese anthropologische Einsicht. Er zeigt in seiner *Historischen Anthropologie der Sprache* (1998), dass es entscheidend darum geht, wie Sprache und ihre Rolle aufgefasst werden. Der Blick in die Geschichte der wissenschaftlichen Bestimmung der Sprache zeige, dass die Sprache »zwischen Natur und Kultur hin und her geschoben zu werden« scheine (S. 21). Dieses Hin und Her impliziere aber gerade nicht, dass eine Entscheidung entweder für Natur oder für Kultur zu treffen sei. Die Sprache sei vielmehr auf und an der Grenze zwischen Natur und Kultur zu situieren. Das Hin und Her sei (wissenschafts-)historisch bedingt. Nicht das Phänomen der Sprache an sich verändere sich primär, sondern »die Kenntnisse oder Annahmen der Menschen über die Grenze zwischen Natur und Kultur« (ebd.). Eine »Historische Anthropologie der Sprache« gehe von der konstitutiven Historizität der Sprache aus. Sie erforsche den geschichtlichen Wandel der Betrachtung von Sprache, indem sie die jeweiligen natürlichen bzw. kulturellen Anteile bestimme und ihr Zusammenspiel beschreibe (vgl. ebd.).

Es ist kein Zufall, dass Trabant insbesondere hinsichtlich des Begriffs der Artikulation Wilhelm von Humboldts Sprachstudien ins Zentrum seiner Überlegungen stellt. Für Trabant, der sich auch auf Henri Meschonnic bezieht, ist diese so bedeutsam, weil Humboldt eine der ersten neuzeitlichen Sprachtheorien vorlegt, die gleichzeitig eine Anthropologie darstellt (vgl. S. 11). Humboldts Überlegungen zur Grundbewegung der Sprache, so Trabant, gehen von der konstitutiven Historizität des anthropologischen Gegenstandes »Sprache« aus. Zudem korrespondiert Hum-

boldts Ansatz mit dem Prinzip einer integrativen Anthropologie, wie Jung (2009) aufzeigt.

Die Bedeutung der Sprache für Bildungsprozesse wird gemeinhin als zentral erachtet. Zugleich wird die »Sprache der Bildung« im zeitgenössischen Bildungsdiskurs immer wieder kritisiert, da sie als spekulativ, schwammig oder romantisch erscheint. Solche Kritik (wie etwa durch Stojanov 2014, vgl. Kapitel 1.2) beruft sich dabei implizit oder explizit auf Kriterien der Klarheit, Richtigkeit oder Genauigkeit. Bisher, so scheint es, begnügt man sich mit der Einsicht, dass es sich bei bildungstheoretischen und sozialwissenschaftlichen Perspektiven einfach um inkommensurable Positionen handle. Mitunter stimmen die Akteure wechselseitig zumindest in den Grundton eines »nachsichtigen Gewährenlassens« ein. Bildungsphilosophische Theoriebildung mag dann nur noch als »ästhetisches Surplus« akzeptiert werden.

Über diese Querelen hinaus scheint bedeutsam zu sein, was sich aus der Akzeptanz unterschiedlicher Sprachauffassungen (wie sie schon im ersten Kapitel zum Ausdruck gekommen sind) für das Verstehen von Bildungsprozessen ergibt. Die Hoffnung scheint berechtigt, dass auf der Grundlage einer artikulationstheoretischen Perspektive (vgl. insbesondere Kapitel 4) feinere Beschreibungen für jene Vorgänge zu gewinnen sind, als sie bisher aus logozentrischen bzw. rein argumentationstheoretisch orientierten Perspektiven oder aber mit der Philosophie des Unverfügbaren und der Negativität aller Erfahrung geleistet werden (vgl. Kapitel 1). Es geht weniger darum, haarscharf definieren zu wollen oder zu können, was Bildung ist und nicht ist, als vielmehr um die Haltung, sich nicht mit den Grenzen des diskursiv-logisch Aussagbaren zu begnügen und ein für alle Mal zu arrangieren. Für solche Grenzsetzungen der einen oder anderen Variante gibt es keine logischen Gründe.

Worüber man keine klaren Aussagen machen kann, darüber lässt sich dennoch sprechen. Die Artikulationsbemühungen des Menschen handeln zentral davon, über das jetzt und hier Sagbare und Aussagbare *hinauszugehen* und auf möglicherweise noch nicht Sagbares, möglicherweise nie Sagbares, aber dennoch Bedeutsames hinzuweisen. Nicht das »Noch-Nicht« oder das »Nie« sind dabei entscheidend, sondern die Entwicklung des Verständnisses über Erfahrungen, deren Sinn und Bedeutung nicht mit der sprachlichen Aussage enden. Diese Erfahrungen auszudrücken – in der Haltung, dass das Unergründliche einen Verbindlichkeitscharakter ausweisen kann (vgl. Kapitel 3.4 und 5) – kann hingegen von »logischer« Relevanz sein. Wenn etwa Gottfried Boehm darauf hinweist, dass Bilder Räume voller Sinn und Bedeutung entfalten, die sich sprachlich nicht einholen lassen, sondern die sich zeigen, dann verweist er auf jene ikonische Differenz, die auch dem Bereich des Logischen angehört und ihn sogar mitkonstituiert (vgl. Boehm 1995, 2010).

In der Einleitung seiner letzten und umfassendsten Schrift *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (Humboldt 1836) findet sich ein Passus – der sogenannte »Energiea-Satz« –, den Humboldt selbst als eine »Definition« der Sprache charakterisiert. Auch und besonders weil dieser Satz den Erwartungen an eine Definition nicht zu entsprechen scheint, eignet er sich als Beispiel einer Sprachauffassung, die für eine bildungs- und artikulationstheoretische Perspektive fruchtbar ist. Obwohl in Kapitel 2 bereits ausführlich kommentiert, sei hier das Zitat nochmals in voller Länge wiedergegeben:

»Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es doch erst wieder bedarf, dass man dabei den lebendigen Vortrag zu versinnlichen sucht. Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energiea). Ihre wahre Definition kann daher nur eine genetische seyn. Sie ist nemlich die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken fähig zu machen. Unmittelbar und streng genommen, ist dies die Definition des jedesmaligen Sprechens; aber im wahren und wesentlichen Sinne kann man auch nur gleichsam die Totalität dieses Sprechens als die Sprache ansehen.« (Humboldt, 1836, VII, S. 46)

Humboldts »Definition« stellt keine Regeln auf, mit denen der infrage stehende Begriff bzw. Gegenstand der Sprache eindeutig, abgrenzbar und klar herausgestellt wird. Vielmehr beschreibt er Sprache als etwas, das sich nicht unmittelbar zum wissenschaftlichen Gegenstand objektivieren lässt. Sie ist ihrem Wesen nach kein Objekt, kein Werk (Produkt), sondern ist im Grunde ein »Geschehen«, eine Praxis. Um zu verstehen, was Sprache ist, muss man demzufolge nach den besonderen Vorgängen fragen, die dem Sprechen-Können inhärent sind. Sprache als Sprechen-Können fasst Sprache als Fähigkeit der verbundenen und sinnvollen Rede auf: »Sprache als Sprechen«, so Trabant, »ist nicht nur Produktion von Sätzen, sondern eine viel kompliziertere Aktivität.« (1998, S. 35) Mit dem Satz »Sie ist die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen« verweist Humboldt auf diese Aktivität.

Die Pointe der hier kurz vorgestellten artikulationstheoretischen Perspektive<sup>14</sup> lautet: Bildung ist Artikulationstätigkeit als bewusste Arbeit am Ausdruck menschlicher Erfahrung, die primär darin besteht, zwischen Aussage und Ausdruck, genauer: zwischen Aussagbarkeit und Ausdrückbarkeit zu unterscheiden. Damit sind nicht logische, aber faktische Begrenzungen des Artikulierens zu erkennen und

14 Und die noch weiter zu vertiefen ist, vgl. Kapitel 4.

akzeptieren. Treffend formuliert Jung: »Expressive Vollständigkeit im Sinne Brandoms ist [...] zwar eine logische, aber keine anthropologische Möglichkeit.« (2009, S. 480) Bewusster lässt sich kaum aussagen, was die Möglichkeiten und Grenzen einer Theorie und Anthropologie zur Praxis des »bewussten Ausdrucks« sind.

Es ist allerdings möglich und m.E. auch geboten, die anthropologischen Möglichkeiten der Artikulation nicht nur formal in Relation zu einer denkbaren im Sinne einer diskursiv-logischen expressiven Vollständigkeit zu situieren. Von einem Holismus artikulierter Erfahrung auszugehen, wie Jung (2005, S. 134ff.) das tut, heisst letztlich, vorab von einem Begriff der Immanenz der Erfahrung auszugehen und sich mit der Formel »Immanenz der Transzendenz« vor dem Vorwurf der Metaphysik zu schützen. Tut man dies nicht, riskiert man, sich eine romantische Blösse zu geben. Bildungsphilosophie muss es m.E. riskieren, sich dieser Gefahr auszusetzen. Es geht hier allerdings nicht darum, in dualistischer Manier Transzendenz gegen Immanenz oder die Fülle des Lebens gegen den Bereich des Symbolischen auszuspielen. Vielmehr geht es darum, diese Fragen und die darin enthaltene Spannung ernst zu nehmen, zu verstehen zu versuchen, und eine Haltung dazu einzunehmen. Dies scheint mir bildungstheoretisch notwendig angesichts der Tendenz, entweder für oder gegen die eine Lesart zu argumentieren und dann entweder einen rein positiven oder unmöglichen negativen oder ästhetisierten Begriff von Bildung zu vertreten.

Eine Bildungstheorie, in deren Zentrum nicht der bewusste Ausdruck, sondern die *Arbeit* am Ausdruck steht, hat ein anderes, erweitertes Verständnis expressiver Möglichkeit und Praxis. Es geht darum, menschliche Artikulationspraxis als potentiell vollständig artikuliert in ihrer Eigenart zu verstehen. Die expressiven Möglichkeiten des Menschen, d.h. sein Umgang mit den Konstellationen von Unbestimmtheit und Ausdruck, reichen möglicherweise weiter, als sich auch mit einer sehr differenzierten Typologie der Unbestimmtheiten bestimmen lässt (vgl. Jung 2009, S. 470ff.). Das erfordert allerdings einen anderen Begriff von Unbestimmtheit und führt zu einer anderen Beurteilung möglicher Vollständigkeit menschlicher, d.h. *anthropologischer* Artikulationsarbeit. Eine Möglichkeit, diesen Aspekt zu reflektieren, sehe ich darin, eine Ethik der Unergründlichkeit des Lebens theoretisch zu beschreiben und bildungsphilosophisch ernst zu nehmen. In Kapitel 3.4 wird dazu eine mögliche Haltung expliziert, die für die vorliegende Arbeit grundlegend ist. Jungs Ansatz offeriert dafür insgesamt eine wertvolle systematische Hilfe und ermutigt dazu, einen artikulationstheoretischen Ansatz zu verfolgen. Daher schliesst diese Arbeit affirmativ an Jungs Arbeit an. Dem so eröffneten Forschungsfeld und den in diesem Umkreis zu verortenden Publikationen und Sammelbänden ist der zeitgenössische »Artikulationsdiskurs« zu verdanken.



### 3.4 Exzentrizität und die Verbindlichkeit des Unergründlichen (Volker Schürmann)

In diesem Unterkapitel soll der bisher wenig erläuterte Zusammenhang zwischen der Bestimmung der exzentrischen Positionalität (Anthropologie) und dem Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit (Lebensphilosophie) vertieft werden. Es ist das Verdienst von Volker Schürmanns intensiver Auseinandersetzung mit den Werken Helmuth Plessners, Josef Königs und Georg Mischs, diesen Zusammenhang hervorgehoben und analysiert zu haben. Für die vorliegende Arbeit ist dieser Zusammenhang von besonderer Bedeutung, da er erlaubt, die logozentrische Position der bildungstheoretischen Vorstellungen – sei sie affirmativ eingenommen (wie bei Krassimir Stojanov) oder kritisch hingenommen (wie bei Alfred Schäfer) – anthropologisch zu befragen und ihr daran anschliessend eine artikulationstheoretische Perspektive entgegenzusetzen.

Dabei sei auf zwei Arbeiten Volker Schürmanns eingegangen: zunächst auf Überlegungen aus seiner Habilitationsschrift *Zur Struktur hermeneutischen Sprechens. Eine Bestimmung in Anschluss an Josef König* (1999) und dann auf zentrale Aspekte seines neueren Werkes *Souveränität als Lebensform. Plessners urbane Philosophie der Moderne* (2014). Die beiden Zuwendungen sollen helfen, mit Plessners Strukturprinzip der vermittelten Unmittelbarkeit jenen theoretischen Ort zu markieren, der die Bedeutung dessen, was sich nicht (logisch-diskursiv) aussagen, aber eben ausdrücken lässt, für eine Bildungstheorie fruchtbar zu machen. Das Prinzip »vermittelte Unmittelbarkeit« wird zunächst in den Zusammenhang von Vernunfttätigkeit und Verstandesformen bzw. der Differenz von Vernunft und Verstand gesetzt (3.4.1), um daran das ethisch und bildungstheoretisch relevante Theorem der Unergründlichkeit plausibel zu machen (3.4.2). Gleichzeitig soll die anthropologische Perspektive Plessners gegen den Vorwurf, es handle sich dabei um eine »apriorische« Wesensbestimmung des Menschen, verteidigt werden.

#### 3.4.1 Hermeneutisches Sprechen

Der vielleicht etwas eigenartig anmutenden Ausdruck »hermeneutisches Sprechen« verweist auf ein primär *auslegendes*, auf *Verstehen angelegtes* Sprechen, das auf vorgegebene bzw. zu ergründende Sinnzusammenhänge und interpretative Sprechsituationen gerichtet ist und als spezifische Sprechpraxis auch neue Bedeutung stiften kann (vgl. Obert 2005, S. 545). Schürmann schreibt der Hermeneutik und dem hermeneutischen Sprechen – im Unterschied zu manchen Vertretern der philosophischen Hermeneutik – eine (theoretische bzw. begrifflich-konzeptionelle) »Doppeldeutigkeit« zu: Einerseits sei »hermeneutisches Sprechen« als *Gegenbegriff* zu einem *im engen Sinne* verstandenen *diskursiven* Sprechen charakterisiert und behaupte damit seine eigentümliche Spezifik, andererseits sei es auch

als eine *Unterart* des diskursiven Sprechens zu begreifen (vgl. 1999, S. 367). Was hier wie ein begriffslogisch unsauberer Verhältnis von Ober- und Unterbegriff aussieht, ist dem komplexen Verständnis von Hermeneutik bei Josef König und Georg Misch geschuldet, dem sich Schürmann widmet. Das Charakteristikum hermeneutischer Aussagen liege darin – so Schürmann mit König –

»[...] dass sie, und zwar nur sie im Unterschied zu nicht-hermeneutischen Aussagen, ihre Bedeutung in *produktiver Resonanz* mit bereits vorliegenden anderen Redeweisen gewinnen. So gesehen, ist der Bereich der hermeneutischen Aussagen der Ort, an dem neuartige Bedeutung entspringt; während diskursives Sprechen i.e.S. eine *Kombinatorik* bereits bestehender Bedeutung ist.« (1999, S. 367)

Offenbar ist es zum besseren Verständnis nötig, sowohl hinsichtlich des hermeneutischen Sprechens als auch des diskursiven Sprechens zwischen engerem und weiterem Sinn zu unterscheiden. Hermeneutisches Sprechen ist diskursives Sprechen im weiteren Sinn, aber nicht im engeren Sinn. Hermeneutisches Sprechen im engeren Sinne ist dann nicht diskursives Sprechen im engeren Sinne, wenn es allgemein als evozierende Artikulation, evozierendes Sprechen oder (mit Bollnow, siehe Kapitel 5) als artikulierende Beschreibung verstanden wird. Die Bestimmung, die Schürmann in Bezug auf die Kraft der *Produktion* bzw. die Fähigkeit der *Reproduktion* und *Kombinatorik* der beiden Sprechweisen gibt, erklärt die zunächst begriffslogisch eher wenig plausibel erscheinende Charakterisierung der »Doppeldeutigkeit« des hermeneutischen Sprechens. Zur Verdeutlichung: »I.e.S. diskursives Sprechen ist, so gesehen, ein Sprechen im Rahmen einer gegebenen Welt von Bedeutungen und insofern *reproduktiv*, während hermeneutisches Sprechen diese Welt als solche gestaltet und insofern *produktives* Sprechen ist.« (Schürmann 1999, S. 367f.) Im ersten Fall – so Schürmann mit Schütz und Waldenfels – werde *Neues* erzeugt, im zweiten Fall *Neuartiges* (vgl. ebd.). Im hermeneutischen Sprechen – und das ist entscheidend – transzendiert der Sinn die wörtliche Bedeutung. Die »zentrale These« der Habilitationsschrift Schürmanns besteht in der Behauptung, dass »vermittelte Unmittelbarkeit das logische Kriterium des hermeneutischen Sprechens« sei (S. 30).<sup>15</sup>

»Vermittelte Unmittelbarkeit« wird – so Schürmann an derselben Stelle – in verschiedenen Bedeutungen gebraucht: »1. als (Titel für das) Charakteristikum des spekulativen Sprechens [...], 2. als Charakteristikum des hermeneutischen Sprechens [...], 3. als Charakteristikum der *exzentrischen Positionalität* [...] und 4. als das Gemeinsame der Bedeutungen 1.–3. [...]« (ebd.).<sup>16</sup> In der Einleitung seiner Analy-

15 Schürmann scheint den Begriff des »hermeneutischen« Sprechens – je nach Referenz und Kontext – synonym mit »spekulativem« und »evozierendem« Sprechen zu verwenden.

16 Mit der Begrifflichkeit des »spekulativen Sprechens« verweist Schürmann auf eine spezifische Form des »evozierenden Sprechens« (vgl. Kapitel 5.2.5 in dieser Arbeit) – es hat für den

se der Struktur des hermeneutischen Sprechens diskutiert Schürmann das Konzept der vermittelten Unmittelbarkeit »als Probestein spekulativer Philosophie« (S. 18ff.) und geht dabei auf die Verhältnisbestimmung von Verstand und Vernunft und insbesondere auf diesbezügliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei Kant und Hegel ein. Während es nicht möglich (und auch nicht nötig) ist, die differenzierte Diskussion – nicht nur Schürmanns, sondern überhaupt der Frage des Verhältnisses von Vernunft und Verstand – an dieser Stelle wiederzugeben, sei doch auf Einsichten und Kommentare insbesondere hinsichtlich der kantischen Position verwiesen, die für unseren Zusammenhang bedeutsam erscheinen.

Entscheidend ist nämlich Kants Einsicht in die *Unvermeidbarkeit* von Fragen, die der Mensch als *unbeantwortbar* erkennen muss. Diese Fragen können als »metaphysisch« bezeichnet werden. »Der transzendentalphilosophischen Tradition ist eine *Metaphysikkritik* zu verdanken«, schreibt Reichenbach,

»welche metaphysischen Fragen gerade nicht als absurd oder unbeantwortbar verwirft, sondern – [...] mit Rekurs auf Immanuel Kant – zumindest einräumt, dass sich metaphysische Fragen immer wieder aufdrängen, wenn auch nicht abschliessend beantworten lassen, es aber einen grossen Unterschied macht, ob sie erkannt werden oder nicht. Der Mensch wird hier – anthropologisch – als *animal metaphysicum* betrachtet und die Erkenntniskritik der Metaphysik vorgeschaltet, der Fokus wird also weniger auf Fragen des Seins (Ontologie) als auf Fragen des Wissens und der Erkenntnis (Epistemologie) gerichtet.« (Reichenbach 2018, S. 187)

Aufklärung betrifft eben nicht »nur« das Wissen über die Welt, sondern insbesondere die Frage nach den *Grenzen des Erkennen-Könnens* (vgl. Reichenbach 2018, S. 79). Mit diesem selbst-kritischen (erkenntnistheoretischen) Perspektivenwechsel gehe der philosophische Blick weg von den klassischen Themen (wie beispielsweise der Frage nach Gott, der Freiheit, der Unsterblichkeit, dem Weltganzen oder dem Wesen der Dinge) »hin auf unsere Erkenntnisart von Gegenständen, nicht in psychologischer Manier, sondern darauf bezogen, was Erkenntnis und Urteil so möglich macht, dass ihnen teils objektive Geltung zukommt, teils offensichtlich gerade nicht oder jedenfalls noch nicht« (Fischer 1998, S. 134, zit. n. Reichenbach 2018, S. 79). Kant identifiziert »zwei Quellen unseres Wissens bzw. unserer Erkenntnis«, fasst Reichenbach weiter zusammen,

»nämlich die *Empfindung* (Sinneswahrnehmung) und die *reinen Formen des Verstandes*. So gibt es einerseits die Erkenntnis durch Empfindung, welche durch konkrete Erfahrung mit Welt bedingt ist bzw. der Erfahrung *im Nachhinein folgt* (also eine –

---

weiteren Verlauf der Argumentation an dieser Stelle jedoch wenig Bedeutung. Zum »spekulativen Sprechen« vgl. Schürmann (1999, S. 377–395).

behauptete – Erkenntnis *a posteriori* darstellt), und andererseits auch erfahrungs-unabhängige Bedingungen für bestimmte Behauptungen, sogenannte *a priori* Bedingungen.« (Reichenbach 2018, S. 80)

»Erst wenn beides zusammenspielt, ›Erfahrung‹ und apriorisches Vermögen des Verstandes«, »liegt objektive Erkenntnis der Möglichkeit nach vor« (Fischer 1998, zit. n. Reichenbach 2018, S. 80). Wenn es aber an Erfahrungsmaterial fehle, könne die »Wahrheit« nicht überprüft werden. Untersuchungen dieser Art, die sich nicht mit Gegenständen befassen, sondern mit der Art der Erkenntnis, insofern diese auf apriorischen Elementen beruht, nennt Kant »transzendental« bzw. »transzendente Kritik« (vgl. ebd.).

Die vernunftkritische Tätigkeit, insbesondere in ihrer Analyse des Verstandes und der Verstandesformen, ist also eine grundsätzlichere Tätigkeit als jene des Erkennens und Beurteilens von »gewöhnlichen« Gegenständen, die nicht der Verstand selbst sind. Vernunft hat also eine Meta-Funktion, könnte man sagen, da sie den Unterschied zwischen Wissen und Nichtwissen thematisiert und fragt, woher wir X wissen, wenn wir X glauben oder behaupten. Dieses »Meta-Wissen« (Vernunftwissen) ist in der kantischen Perspektive (letztlich) unvermeidbar, es eröffnet den Sinn für das *Nicht-* bzw. *Unbeantwortbare*, das sich aber als Frage aufdrängt. Im Unterschied dazu bewegt sich Verstandeswissen – als verstandenes und gesichertes Wissen – innerhalb der Grenzen der jeweiligen Verstandesform. Doch die beiden Wissenstypen sind nicht einfach kategorial getrennt, sondern aufeinander bezogen bzw. auf komplexe Weise miteinander verbunden. So schreibt Schürmann:

»Insofern metaphysische Fragen unabweisbar sind, bilden bei Kant Verstandes- und Vernunftwissen eine ›untrennbare Einheit‹, aber *durch den Rekurs auf die Natur des Menschen* ist das Vernunftwissen nicht inneres Moment des Verstandeswissens, und auch nicht umgekehrt. *Notwendigkeit* der Metaphysik ist bei Kant *anthropologische* Unvermeidbarkeit, nicht aber verstandeslogische Notwendigkeit.« (Schürmann 1999, S. 21)

*Spekulative* Philosophie hingegen gründe wesentlich in der Konzeption des Vernünftigen im Verständigen, und spekulative *Philosophie* sei »die Konzeption des Vernünftigen *als entspringend* im Verständigen« (S. 26). Mit Josef König könne auch gesagt werden: »Vernunftwissen ist ein *wissenschaftliches Wissen*, nur kraft unserer Hilfe, aber es ist ein Vernunftwissen kraft des Habens von *Verstandeswissen*.« (Ebd.) Mit diesen Bezügen drängt sich die Frage nach dem *Vermittlungsverhältnis* jeglichen Wissens auf. Der *Geltungsgrund* des Verstandeswissens ist nicht als gesichertes Wissen zu haben. Warum sollte man etwa – um ein Beispiel zu geben – eine konkrete Frage im Bereich der Flüchtlingspolitik aus *ethischer* und nicht besser aus *ökonomischer* Perspektive entscheiden? Die Sicherheit dieses Wissens um einen Geltungsgrund müsste auf einer unterstellten *Unmittelbarkeit* dieses Wissens beruhen.

Hegel habe eine solche Unterstellung, so Schürmann, als »Appell ans ›inwendige Orakel« bezeichnet (S. 28). Mit dieser Metapher sei der Hinweis gegeben, »dass ein Rekurs auf eine Unmittelbarkeit überhaupt nicht erklären kann, was Bewusstsein als solches ist – mithin nicht nur ein Konzept von Inhumanität ist, sondern das Humanum erst gar nicht einfängt« (ebd.). Es würde sich sozusagen um eine esoterische Gewissheit handeln, die nur Eingeweihten zugänglich ist.

Wenn man der These folge, wonach »ein metaphysisches Moment verständigen Wissens *nicht nicht* im Gebrauch sein kann« (S. 29, Hervorh. A.P.), dann sei die Aussage, »dass auch Vernunftwissen ein *vermitteltes* Wissen ist, mitbehauptet: dass auch Vernunftwissen *vermitteltes* Wissen ist, heisst, dass es seine Gewissheit nicht aus irgendeiner Unmittelbarkeit erfährt, mithin den Status einer subjektiven Versicherung bzw. Glaubensannahme hat« (ebd.). In gewisser Weise scheint Vernunftwissen aber dennoch *unmittelbar* wirksam zu sein, wenn dem Konzept des »Vernünftigen im Verständigen« und der damit verbundenen Einsicht nachgegangen wird, dass ein metaphysisches Moment verständigen Wissens *nicht nicht* im Gebrauch sein könne. *Unmittelbar* ist oder erscheint Vernunftwissen insofern, als »dass es zu haben nicht auf einer Entscheidung beruht, die auch so hätte ausfallen können, dass wir uns dagegen entschieden hätten, Vernunftwissen zu haben« (ebd.). »Unmittelbarkeit des Vernunftwissens« heisst also letztlich, dass *immer irgendein* Vernunftwissen in Gebrauch ist und dies nicht unserer Entscheidung obliegt. Doch mit dieser Bemerkung wird nicht auch ausgesagt, dass Vernunftwissen ein unmittelbar *bestimmtes* Wissen sei; es wird damit über Inhalte überhaupt nichts ausgesagt, da dies nicht allgemein möglich ist. Vielmehr erläutert Schürmann diese Spezifik mit einem mathematischen Bild: Das

»Vernunftwissen ist ein Koordinatensystem des Verstandeswissens – ein Koordinatensystem ist nicht *Ergebnis* der Bestimmung einer gewissen Punktmenge, sondern der Ermöglichungsgrund einer solchen Bestimmung; und diese Behauptung ist nicht äquivalent zu der Behauptung, dass jegliches Verstandeswissen sich immer in *dasselbe* Koordinatensystem einträgt.« (Schürmann 1999, S. 29, Hervorh. i. Orig.)

Der Unterschied von Verstandeswissen und Vernunftwissen drücke sich dann darin aus,

»dass die Art und Weise der Vermittlung, in der Vernunftwissen ein vermitteltes ist, eine radikal andere ist als die Weise, in der ein Verstandeswissen ein vermitteltes Wissen ist: wiewohl vermittelt, hat es den Status nicht nicht sein zu können (in Bezug auf gewisses Verstandeswissen), während Verstandeswissen niemals den Status hat, nicht nicht sein zu können.« (Schürmann 1999, S. 30)

Daher lässt sich auch sagen, dass Vernunftwissen von vermittelter Unmittelbarkeit ist, während Verstandeswissen den Status vermittelter Vermitteltheit aufweist.

»Hermeneutisches Sprechen«, so kann das Anliegen Schürmanns m.E. aufgefasst werden, ist eine spezifische Verstehens- und Verständigungspraxis, die nicht allein darin besteht, sich innerhalb einer Verstandesform mehr oder weniger souverän zu bewegen, wie es für das diskursive Sprechen im engeren Sinn der Fall sein kann, sondern in der vielmehr die »Logik« der vermittelten Unmittelbarkeit als ein anthropologisches Strukturmerkmal, das Plessner zusammen mit der exzentrischen Positionalität postuliert, auf eine bestimmte Weise zum Ausdruck kommt. Die »hermeneutische Logik« ist nach Schürmanns Misch-Lektüre keine »Bereichslogik«, die etwa (allein) als eine »Logik der Geisteswissenschaften« verstanden werden müsste, sondern sie umfasse vielmehr den Versuch, »den Ort des Logischen« überhaupt zu bestimmen (S. 279). Sie sei auch nicht eine bloße Kritik an der formalen Logik, sondern um die *Frage* nach dem systematischen Ort der Logik bemüht (vgl. ebd.). Schürmann folgt hier Mischs zentraler These, »dass es ein standpunktgebundenes Vorurteil ist, die ›Logik‹ an das Urteil zu binden bzw. auf das Vermögen des Urteilens einzuschränken, wie dies in der traditionellen Logik der Fall sei« (ebd.). Das Vorurteil, das mit der engen Anbindung von Logik und Urteil entstehe, impliziere, dass »auch die Idee der Wahrheit eine feste Ortsbestimmung« (Misch, zit. n. Schürmann 1999, S. 279) erfahre, denn »es ist das wesentliche Charakteristikum des Urteils (und nur des Urteils), wahr oder falsch sein zu können« (ebd.). Dies entspreche einer »unhaltbaren Einschränkung«, gegen die Misch geltend gemacht habe, »dass nicht bloss das Urteil, sondern die menschliche Rede überhaupt der Möglichkeit nach auf Wahrheit befragbar sei« (S. 280).

»Logik« nach Misch meine im Grunde eine »Theorie des Wissens« (ebd.) – als Wissen Geltung beanspruchen kann oder nicht, liegt aber nicht in der alleinigen Macht der formallogischen Position. Auch *Sinn* und *Bedeutung*, die im hermeneutischen, dem auslegenden und verstehenden Sprechen nachvollzogen und produziert werden, können auf ihren Wahrheitsgehalt *befragt* werden. Im Unterschied zum rein diskursiven Sprechen kommt dem hermeneutischen Sprechen eine Art *ästhetische Vernunft* und *Kraft* zu, mit der die »wörtliche« Bedeutung bzw. die innere Logik einer Verstandesform transzendiert werden kann, d.h. es wird Bedeutung über die Grenzen der vorliegenden Verstandesform hinweg produziert. Im weiteren Sinne ist jede Rede diskursiv und insofern umfasst die Welt des Diskursiven auch das hermeneutische Sprechen, welches bei Georg Misch als ein *Evozieren* vorgestellt wird. Diese Fähigkeit ist ebenso »vernünftig« (»diskursiv«) wie die verstandesmäßige, z.B. argumentative Auseinandersetzung innerhalb der (mehr oder weniger) klaren Grenzen eines z.B. wissenschaftlichen Diskurses. Hermeneutisches oder evozierendes Sprechen ist ohne den Einsatz der Vernunft gar nicht denkbar, da es für die Grenzen des momentan Verstandenen oder der Verstandesform, um die es geht, erkenntniskritisch-sensibel ist. In diesem Kontakt mit den Grenzen des Verstehens kommt aber nicht primär der Skandal zum Ausdruck, dass die Erkenntnis an ein Ende gelangt ist; vielmehr wird erst damit die Möglichkeit *eröffnet*,

anders als in den gewohnten Bahnen zu denken und urteilen. Aus Reproduktion und Kombinatorik mag »Neues« entstehen, »Neuartiges« aber muss *produziert, probiert, evoziert* werden, und in dieser versuchsweisen Produktion mag natürlich auch beispielsweise die formale Logik eine bedeutsame Rolle spielen.

»Es gibt Reden oder auch Sätze, die sagen genau das aus, was sie sagen«, meint Schürmann (S. 298). Zwei seiner Beispiele: »Es ist heiß heute« oder »Nelson Mandela hat den Friedensnobelpreis bekommen« (ebd.). Solche Sätze geben den »propositionalen Gehalt der Aussagen an«, die relativ zu spezifischen Kontext- und Wahrheitsbedingungen beurteilt werden können. Dies sei aber ganz anders bei Goethes Ballade *Der Fischer*, welche schon Misch heranzieht (und die deswegen auch bei Schürmann mehrmals auftaucht):

»Auch diese Ballade kann nicht verhindern, dass sie als eine Aneinanderreihung von Aussage- und Wunschsätzen erscheint. Aber ihr Sinn liegt ganz offenkundig nicht darin, dass sie eine Begebenheit erzählt, dass da dereinst ein Fischer am Wasser saß, ihm eine Nixe erscheint usw.; hier ist die Begebenheit gar nicht als Begebenheit gemeint, sondern sie dient in gleichnishafter Weise als Sinnbild für etwas anderes und eigentlich Gemeintes, was Goethe direkt nicht aussagt.« (Ebd.)

Der im Ausgedrückten enthaltene sachliche Gehalt weist also über sich hinaus. Wenn *ausgedrückter Sinn* und *dargestellter Sachgehalt* nicht identisch sind und der Sinn nicht direkt dem Sachverhalt zu entnehmen ist, kommt das hermeneutische bzw. evozierende Moment zu seinem Recht, seiner Geltung und vielleicht seiner Bewährung, könnte man sagen.

Nun, warum hat Goethe nicht gleich direkt den »Sinn« ausgedrückt, um welchen es ihm bzw. in diesem Gedicht geht? Warum eigentlich poetische (oder andere ästhetische) Umwege, um etwas auszusagen, was alle wohl gleich und leichter verstehen könnten, würde es direkt ausgesagt oder behauptet? Warum wird nicht direkt *ausgedrückt*, was *ausgesagt* werden soll? Warum diese *Hemmung*? Offenbar – um hier einige Antworten zu geben – (i) weil der Unterschied zwischen Darstellung und impliziertem Sinn bedeutsam ist bzw. erscheint, (ii) weil Aussagbares und Auszudrückendes nicht zusammenfallen – nicht zusammenfallen *können*, vielleicht *noch* nicht zusammenfallen können und/oder nicht zusammenfallen *sollen* –, (iii) weil die Darstellung sich dem *verpflichtet* fühlt, was nicht oder kaum *ergründet* werden kann. Damit wird nicht primär der *Mangel* des Verstehens oder Erkennens bekundet, sondern vielmehr die *Achtung* vor dem, was ausgedrückt werden soll und sich gleichzeitig dem Wunsch oder der Möglichkeit des *rein* diskursiv Aussagbaren *entzieht*. Die Unvermeidbarkeit des Unbeantwortbaren ist also gerade nicht die Grenze der evozierenden Tätigkeit, sondern gewissermassen ihr Anfang und möglicherweise sogar ihr Motiv.

Goethes *Fischer* ist nicht Vernunftkritik, das ist klar, das Gedicht ist aber auch nicht unvernünftig, diverse Verstandesfähigkeiten sind nötig, um es zu verfassen

(und zu verstehen), und doch steht das, worum es im Gedicht geht, nicht vor uns, es ist nicht sichtbar, es muss vielmehr erschlossen werden. Doch dieses Erschliessen findet sein Ende nicht mit einem *abschliessenden* Urteil – dies könnte bei einem mittelmässigen oder wirklich schlechten Gedicht jedoch durchaus der Fall sein –, vielmehr *eröffnet* es einen Zugang zu dem, was eben nur ausgedrückt, noch nicht aber ausgesagt werden kann. Es eröffnet damit einen *Zugang zum Nichtabschliessbaren*.

In der Arbeit am Ausdruck von Erfahrungen, über die am Ende nicht diskursiv-logisch geurteilt werden kann, liegt ein (nicht nur) bildungstheoretisch relevantes Moment, das Georg Misch mit der Formel der *Verbindlichkeit der Unergründlichkeit* bezeichnet, die von Plessner aufgenommen worden ist (vgl. Kapitel 3.4.2). Dieses Moment kann zwar als »metaphysisch« verunglimpft werden, aber eine solche Einschätzung ist Ausdruck einer diskursiv-logozentrischen Perspektive, welcher der Sinn für die ästhetische Dimension (auch der Bildung) vollständig abhandengekommen ist. Dieser Sinn für die ästhetische Dimension nimmt die vom Menschen erfahrbare Spannung zwischen subjektiver, sinnlicher Gewissheit und objektivierbarem Wissen ernst.

### 3.4.2 Das Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen

Die Rede eines »Prinzips der Verbindlichkeit des Unergründlichen«, die Helmuth Plessner 1931 aufgreift, geht auf Georg Misch zurück. Misch seinerseits bezieht sich damit auf das *λόγος*-Verständnis von Heraklit (vgl. 1994, S. 110). Darin sieht Misch die »Urpolarität von Unergründlichkeit und Gedankenmässigkeit« ausgedrückt, wie die Herausgeber Kühne-Bertram und Rodi einleitend zu Mischs *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens* kommentieren (1994, S. 42). Misch beharrt auf der grundlegenden Bedeutung des *λόγος*-Begriffs bei Heraklit (von welchem sich der Begriff »Logik« ableitet), der sich aber nicht einseitig auf Vernunft (*ratio*) beziehe, sondern zugleich das Unergründliche miteinbeziehe. Mit Kühne-Bertram und Rodi gesprochen:

»[...] gerade der Zug der Unergründlichkeit, des Bekannten, aber Unerkannten, des noch nicht bewusst gewordenen, vorthoretischen Wissens und der Gegenstände, die sich nicht – und schon gar nicht ein für alle Mal – fixieren lassen, sondern im Vollzug über sprachliche Erfassung erst geschaffen werden müssen: dieser Zug, der in der traditionellen Logik ausgeblendet und verschüttet sei, soll ans Licht gebracht werden und der in Welt und Leben verborgene, vernehmbare Sinn soll in die Logik Eingang finden.« (Ebd.)

Die Verbindlichkeit ist auf die Logik zu beziehen, in der das Wissen vom Unergründlichen mitberücksichtigt werden müsse. Das Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen stelle sich, so Misch, »gegen die traditionelle Beschränkung des



Logischen auf das verstandesmäßig Durchsichtige, wie ja herkömmlich die Logik grade als Verstandeswissenschaft, als der Mathematik vergleichbares Musterbild der reinen Verstandeswissenschaft gilt« (1994, S. 110). Wer so verfähre, verweise das Wissen vom Unergründlichen in den Bereich ausserhalb der Logik. Demgegenüber besage das Prinzip, »dass wir die Gedankenmäßigkeit nicht isolieren dürfen, sondern gerade das Verhältnis von Gedankenmäßigkeit und Unergründlichkeit als grundlegend für die Theorie des Wissens herausstellen müssen« (S. 111).

Interessanterweise argumentiert Misch, dass sich dieser erweiterte (oder eben »ursprüngliche«) Logikbegriff durchaus auch mit Kant erörtern lässt: »Ich könnte aber auch an Kant anknüpfen. Denn auch bei Kant hat ratio diese doppelsinnige Bedeutung, um die es uns hier zu tun war.« (Ebd.) Kant habe die beiden Pole mit seiner Unterscheidung von Verstand und Vernunft »terminologisch fixiert«, er habe die Unterscheidung ganz entsprechend vorgenommen, »nur im Unterschied zu Heraklit in einem subjektiven neuzeitlichen Verständnis« (ebd.). Mit Verstand sei das Vermögen zu urteilen und begreifen charakterisiert, womit die »gedanklich durchsichtigen Beziehungen zu den endlichen Erscheinungen« hergestellt werden, während der Vernunft dagegen der »Zug zum Unendlichen« eigen ist, denn sie ist »das Vermögen zu Ideen, des in Totalität Zusammenfassens, wie die metaphysischen Ideen Gott, Weltganzes, Seele die Welt des Unergründlichen das der menschlichen Erkenntnis Unzugängliche bezeichnen« (Misch 1994, S. 111f.). Allerdings habe Kant die Einsicht in die Tätigkeiten der Vernunft aus dem Bereich der formalen Logik ausgeschlossen; dort erkläre er nämlich, »dass in der Logik der Verstand nur mit sich selbst zu schaffen hat« (S. 112). Diese Beschränkung werde mit dem ursprünglichen *λόγος*-Verständnis nicht transportiert, vielmehr seien die »rationalen« und »übrationalen Momente des Lebenszusammenhangs« (d.h. Gedankenmäßigkeit und Unergründlichkeit) dort in einem Wort – *λόγος* – als zusammengehörig ausgedrückt (ebd.). Zur »*λόγος*-Vernunft« gehöre aber, wenn man so will, der vernehmbare Sinn, der offenbar werdende Sinn, der auch unergründlich sein und bleiben könne (ebd.).

In *Souveränität als Lebensform. Plessners urbane Philosophie der Moderne* stellt sich Schürmann (2014) mit Plessner die Frage, ob das einmütig behauptete Ende der metaphysischen Systeme wirklich durchzuhalten sei. Schürmann zufolge kann nicht davon ausgegangen werden: »Es soll die Selbstverständlichkeit geltend gemacht werden, dass eine allgemeine Absage an ein Absolutes der Vernunft nicht bereits als solches die Eröffnung einer metaphysikfreien Zone ist.« (2014, S. 30) Eine Überwindung der Metaphysik könne offenbar nicht durch eine ersatzlose Abschaffung des »Absoluten der Vernunft« erreicht werden. Dies sei schon der Stachel der Hegelschen Philosophie gewesen, »der Aufweis« nämlich,

»dass man ein Absolutes nicht nicht im Gebrauch haben kann, falls und indem man Wissen hat. Das Programm einer Überwindung der Metaphysik wird ihr me-

taphysisches Moment genauso wenig los wie eine überwundene Metaphysik. Im Lichte dieser These ist jeder Versuch der Abschaffung des Absoluten – also alle naturalisierenden bzw. historisierenden Begründungsstrategien – lediglich der Versuch der Verschleierung des eigenen Absoluten. Metaphysik-Kritik ist sinnvollerweise eine Kritik *des Ortes* des metaphysischen Moments.« (S. 31)

Nach Feuerbach und mit Plessner werde mit der (Einsicht in die) *Geschichtlichkeit* des Menschseins auch die Kritik der menschlichen Vernunft zu einem Fall für die Anthropologie: »Anthropologie kann nach Feuerbach nicht mehr recht verstanden werden als ein bestimmtes Gebiet der Philosophie und bloßer Anwendungsfall einer Vernunftkritik, Vernunftkritik verweist auch nicht bloß ergänzungsweise auf eine Anthropologie, sondern Vernunftkritik ist an sich selbst Anthropologie.« (Ebd.) Anthropologisch stelle sich die Frage, wie sogenannte Wesensbestimmungen des Menschen mit dem Faktum der geschichtlichen Relativität zu vereinbaren sind. »Konzepte *philosophischer Anthropologie* halten daran fest, dass solcherart Wesensbestimmungen nottun, und widersetzen sich damit naturalisierenden bzw. historisierenden Begründungsstrategien.« (Ebd.) Plessner wolle mit seiner Arbeit *Macht und menschliche Natur* (1931/2019) gerade zeigen, »dass und wie eine Wesenslehre des Menschseins nicht nur verträglich ist mit der unterstellten bzw. erfahrenen geschichtlichen Relativität des Menschseins, sondern diese Geschichtlichkeit allererst herausstellt« (ebd.).

Es handelt sich, wie Schürmann mit Blick auf die oben diskutierten *Stufen des Organischen und der Mensch* zeigt, um eine Weiterentwicklung in Plessners Denken, die sich diesem Problem direkt annimmt. Denn mit dem Postulat der Exzentrizität – jedenfalls für sich allein genommen – setzen sich die *Stufen* dem Verdacht aus, konstitutionsphilosophisch zu verfahren und eine apriorische Wesensbestimmung vorzunehmen. Eine »aprioristische« Anthropologie postuliere eine Differenz zwischen dem »eigentlichen« und dem »uneigentlichen« Menschen, und dies gelte es zu unterlaufen. Plessner versteht das Prinzip der Exzentrizität jedoch strikt als »Kategorialanalyse«: »Herausgestellt werden soll ein Prinzip, das immer schon im Gebrauch ist, wenn man den Menschen wohlbestimmt als Menschen *anspricht*.« (Schürmann 2014, S. 33) Dieses Prinzip der Ansprechbarkeit liefere aber nicht das Prinzip des *Was-Seins* des Menschen, könne also nicht zugleich das Prinzip dessen sein, was den Menschen zum Menschen *make*. »Ein Apriorismus ist geradezu dadurch definiert, dass eine vermeintlich bloß kategoriale Bestimmung doch zur Garantie dessen gerät, was die Sache ist.« (Ebd.)

Ginge man allein von den *Stufen* aus, so wäre eine solche problematische Leseart zumindest noch möglich. Dort unterscheidet Plessner noch nicht explizit zwischen einem »Prinzip der Ansprechbarkeit« und einem »Prinzip des Was-Seins«. Plessner geht es um zwei Momente, die beide in der Exzentrizität enthalten sind, die aber, da sie in den *Stufen* zunächst nur mit dem Begriff der Exzentrizität erläu-

tert werden, seine Wesenslehre einem Apriorismusverdacht aussetzen können. Er erläutert die Spezifik des »Sich-in-der Welt-Bewegens« als zwar *vermittelte*, betont dabei aber das unmittelbar immer im Vollzug Zugewesen und damit die *Unmittelbarkeit* der vermittelten Bezugnahme auf die Dinge. Die Betonung des Unmittelbarkeitscharakters im Vermittlungs-Vollzug hat den Sinn, Kultur nicht als Leistung oder Produkt eines *bestimmten* Menschseins zu verstehen, dass also

»[...] Kultur nicht als Werkzeug aus Kompensationsgründen gedacht werden muss, sondern als Medium des Menschseins gedacht werden kann – ganz analog dazu, dass ein Fisch das Wasser nicht als ein Werkzeug einsetzt, um an seine Nahrung zu kommen, wiewohl das Wasser die Nahrungsaufnahme eines Wasserlebewesens vermittelt.« (S. 35)

Damit ist ein »neutraler« Begriff von Kultur impliziert, was insbesondere bedeutsam wird, wenn es um die Diskussion und Bewertung von pluralistischen kulturellen Lebens- und Ausdrucksformen geht.

In gewissem Sinne gegen die Aussicht, seine Anthropologie vor dem Apriorismusverdacht erfolgreich zu schützen, stehe aber, »dass Plessner zugleich erweisen will, dass sich diese Unmittelbarkeit der Bezugnahme nur in vermittelter Weise realisiert« (S. 36). Damit dieser Aspekt der Exzentrizität als »eine Beziehung« (eine nicht umkehrbare Struktur) vermittelter Unmittelbarkeit deutlich wird, betont Plessner die Identität desjenigen, der im Zentrum dieser Vermittlung steht. Plessner, so Schürmann, versichere zwar sofort, dass es diese Identität nur im Vollzug gebe, doch die Zweideutigkeit, die Exzentrizität meine, bleibe bestehen:

»Je nach Bedarf ist sie mal – um die Unmittelbarkeit der vermittelten Unmittelbarkeit zu sichern – der Vollzug als solcher, mal – um die Einheitlichkeit der vermittelten Unmittelbarkeit zu sichern – ein diesem Vollzug vorgelagertes Zentrum der Gestelltheit; gelegentlich auch als kombinatorisches Einerlei beider theorie-strategischen Notwendigkeiten formuliert.« (Ebd.)

Das Problem der Plessner'schen Unklarheit in den *Stufen* bestehe also darin, dass der Vollzug der exzentrischen Positionalität »als ein Vorgang konzipiert ist, den der Mensch unternehmen kann *oder auch nicht*; Bewegung als solche wird nicht als gegeben unterstellt, sondern gilt als zu erklärender Problemfall eines Abweichens aus der Ruhe- bzw. Gleichgewichtslage« (ebd.).

In *Macht und menschliche Natur* führt Plessner das Theorem der *Unergründlichkeit* explizit ein. Schürmann erläutert überzeugend, dass es sich um ein Prinzip handelt, das dem Prinzip der Exzentrizität *isosthenisch* – also gleichwertig bzw. gleichkräftig – zugeordnet ist. Das Theorem sei nicht einfach ein viertes »anthropologisches Grundgesetz«, das zu den bestehenden drei Grundgesetzen der *Stufen* hinzukomme, sondern ein eigenes Prinzip, das nicht nur ein wesentliches Moment der Exzentrizität explizieren helfe, »sondern, darüberhinaus, in sehr eigentümli-

cher Weise selbst Ermöglichungsgrund von Exzentrizität« sei (2014, S. 32, Fn. 1). Es handelt sich um eine methodische bzw. methodologische Weiterentwicklung des Konzepts der Exzentrizität, wobei nun zwei Begründungsdimensionen unterschieden werden können:

»Das Prinzip der Exzentrizität stellt das Prinzip der Ansprechbarkeit des Menschen als Menschen dar, während das Prinzip der Unergründlichkeit eine Behauptung zum Was-Sein des Menschen ist, nämlich von dessen prinzipieller historischer Relativität und damit Offenheit: Die Essenz des Menschen ist als ›offene Frage‹ bzw. als ›Macht‹ zu begreifen.« (Schürmann 2014, S. 38)

Allerdings »sichert« das Prinzip der Unergründlichkeit nur die Annahme der geschichtlichen Relativität des Menschseins und könnte auch zur Begründung von kulturrelativistischen Positionen herangezogen werden, da es von Anfang an als negativer Grenzbegriff auftritt. In unmittelbarem Anschluss an Georg Mischs Terminologie insistiert Plessner jedoch auf der *Verbindlichkeit der Unergründlichkeit*. Dabei geht es ihm auch um eine Kritik an der Logik der Theoriebildung, wie dieses längere Zitat zeigt:

»Soll der Mensch als die schöpferische Durchbruchstelle seiner geistigen Welt, aus deren Werten und Kategorien heraus er sich, seine Mitwelt und Umwelt versteht und behandelt, seines eigenen Apriori also und seiner ihm je schon vorgezeichneten Denk-, Willens- und Gefühlsmöglichkeiten verstanden werden, dann kann die Theorie, die eben dieses Urhebertum begreiflich zu machen sucht, wie wir sahen, weder empirisch noch apriorisch sein. Sie darf sich wenigstens keiner der beiden Methodenprinzipien verschreiben. Es muss *offen* bleiben, um der Universalität des Blickes willen auf das menschliche Leben in der Breite aller Kulturen und Epochen, wessen der Mensch fähig ist. Darum rückt in den Mittelpunkt der Anthropologie die Unergründlichkeit des Menschen, und die Möglichkeit zum Menschsein, in der beschlossen liegt, was den Menschen allererst zum Menschen macht, jenes menschliche Radikal, muss nach Maßgabe der Unergründlichkeit fallen. Nur wenn und weil wir nicht wissen, wessen der Mensch noch fähig ist, hat es einen Sinn, das leidvolle Leben auf dieser Erde zu bestehen. Die Unergründlichkeit seiner selbst ist das um des *Ernstes* seiner Aufgaben willen verbindliche Prinzip seines Lebens und seines Lebensverständnisses.« (Plessner 2019, S. 160f.)

In der »Nicht-Entscheidbarkeit« des Primats eines dieser beiden Prinzipien – Unergründlichkeit und Exzentrizität – liegt nach Schürmann »der methodologische Ausdruck der *Verbindlichkeit* des Prinzips der Unergründlichkeit« (2014, S. 44). Die Isosthenie von Exzentrizität und Unergründlichkeit ist der Grund der Nicht-Entscheidbarkeit eines Primats, die es als verbindlich zu nehmen gilt und die in das Prinzip der *Verbindlichkeit* der Unergründlichkeit mündet. Die Unentscheidbarkeit ist der *normative* und *erkenntnisskeptische* Grund, die Unergründlichkeit

verbindlich zu nehmen. Schürmann spricht von Verbindlichkeit als einem aus dieser Isosthenie gestifteten Prinzip, das auch *preisgegeben* werden kann, und führt aus, dass es solches Preisgeben kulturell durchaus gibt und gab – »die Bibel, der Koran haben diese Funktion gehabt« (so Plessner, zit. n. Schürmann 2014, S. 44). Doch diese Preisgaben sind »weder Gegeneinwand noch ein Beleg dafür, dass die Verbindlichkeit des Prinzips der Unergründlichkeit einen bloß regulativen Status hat«, so Schürmann mit Plessner (2014, S. 44). Die Verbindlichkeit ist nicht einfach eine mögliche Deutung des Menschseins, sondern sie steht für eine besondere Art und Weise der Deutung. Weniger auf die Deutung als auf die Deutungsweise und Deutungsbedingungen kommt es an, könnte man sagen:

»Als gestiftetes *Prinzip* wird darauf bestanden, dass die Verbindlichkeit *konstituiert*, was hier Menschsein ist: Hier *ist* der Mensch unergründlich, und es ist nicht so, dass er noch nicht (oder niemals) vollendet ergründet ist: Unergründlichkeit ist ein positives Prinzip, und nicht die Annahme eines Abweichens von einem unterstellten Eigentlichen. Die Verbindlichkeit dieses Prinzips liegt in einer Festsetzung; seine Relativität liegt darin, dass es durch ein anderes Prinzip, und damit durch ein ganz anderes Konzept, ersetzbar ist, nicht aber in dem Gedanken einer unendlichen Annäherung, der eben immer noch ein Eigentliches unterstellt.« (Schürmann 2014, S. 44)

Das Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit hat damit eine qualitative Eigenbedeutsamkeit, die darin liegt, dass es auch anders sein könnte: Die Möglichkeit, das Prinzip der Unergründlichkeit *unverbindlich* zu nehmen, steht ihm gegenüber. Ohne diese Eigenbedeutung käme dem Prinzip die »Weihe eines nicht-anders-sein-Könnens« zu (ebd.), d.h., »die Verbindlichkeitserklärung ist nicht zwingend, jedenfalls nicht zwingend aus rein theoretischen Gründen« (2014, S. 45). Die Verbindlichkeitserklärung der Unergründlichkeit des Menschen stelle zwar keine dezisionistische Festlegung dar, entspreche gleichwohl einer *geschichtlichen* Tat, »die nicht aus rein theoretischen Gründen als die einzig mögliche erwiesen werden kann« (ebd.) – sie sei somit »Ausdruck eines Politikums« (ebd.), denn jede Wesenserkenntnis des Menschseins habe sich – so Schürmann mit Plessner – »schon im Ansatz für eine bestimmte Auffassung entschieden« (ebd.). Anthropologie sei daher in diesem Sinne *politisch* relevant, »und politische Anthropologie ist nicht lediglich eine Anwendung allgemeiner anthropologischer Erkenntnisse auf das Gebiet des Politischen. Eine solche Anthropologie als Politikum ist zugleich auch nicht Anwendungsfall allgemeiner philosophischer Einsichten derart, dass es neben einer philosophischen Anthropologie noch eine philosophische Geschichts-, Erkenntnis-, Naturtheorie etc. gäbe« (ebd.).

Nach Helmuth Fahrenbach (1991) ist das Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit Ausdruck des *lebensphilosophischen Zugs* der philosophischen Anthropologie, als deren Begründer Helmuth Plessner gesehen werden könne. Fahren-

bach zeigt dies an Plessners Kritik an und Auseinandersetzung mit Heideggers *existenzialistischer* Anthropologie, der er auf überzeugende Weise ein Fundierungsverhältnis von Leben und Existenz entgegenseetzt. Diese Kritik sei hier nicht weiterverfolgt, dennoch ist der Hinweis auf die theoretische und inhaltliche Nähe des Theorems der Unergründlichkeit zu Georg Mischs lebensphilosophischer Theorie des Wissens bedeutsam (vgl. Kapitel 5). Der anzuerkennende Ausgangspunkt ist ein wirkungsmächtiges Wissen um das, was scheinbar so pathetisch als die »Unergründlichkeit des Lebens« bezeichnet werden kann. Im Anschluss an Plessners komplexe philosophische Anthropologie kann mit Georg Misch der Frage nach dem Verhältnis von Exzentrizität und Expressivität nachgegangen werden, d.h. insbesondere der Frage nach der Bedeutung der *Artikulationstätigkeit* in der Situation der immer »nur« vermittelten Unmittelbarkeit im Lebensvollzug.

Zeitgleich zu Plessners *Stufen des Organischen und der Mensch* hat Georg Misch (1928) in seinen Göttinger Vorlesungen die damit verbundenen erkenntnistheoretischen Konsequenzen in Anschlag gebracht und eine »Logik« auf dem Boden einer so verstandenen Philosophie des Lebens aufgebaut. Die anthropologisch-erkenntnistheoretischen Implikationen von Plessners und Mischs Denken sind für bildungstheoretische Grundlegungen besonders interessant. Während die sogenannte »Offenheit« des Menschen (insbesondere die »Weltoffenheit« bei Arnold Gehlen 1940/2009) pädagogisch meist als normative Begründung für Bildsamkeit herangezogen worden ist, ermöglicht die Anerkennung der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit eine differenzierte Auffassung davon, wie Bildungsprozesse beschrieben und verstanden werden können.

Die Verbindlichkeit der Unergründlichkeit lässt sich nicht rein diskursiv begründen. Die Praxen des Evozieren und hermeneutischen Sprechens können als charakteristische sowie genuine Ausdrücke exzentrischer Positionalität – der Expressivität des menschlichen Lebensvollzugs – verstanden werden; bedeutsame Modi im Umgang mit der vermittelten Unmittelbarkeit der Selbst- und Weltbezüge. Im evozierenden und hermeneutischen Sprechen finden die »Urpolaritäten von Gedankenmäßigkeit und Unergründlichkeit« (Misch 1994, S. 577f.) einen Raum, in welchem ihre Beziehung thematisch werden kann, sei dies verbindend oder trennend, sei dies in einer Dialektik von synthetisierenden und analytischen Momenten. In dieser – immer auch kreierend kreativen – Leistung zeigt sich eine zugrundeliegende ästhetische Dimension (insbesondere des Bildungsprozesses). Eine Polarität ist keine Dichotomie, Evokation und Diskurs stehen nicht in Widerspruch, aber sie stehen in einer Spannung und können sich wechselseitig anstiften. Der diskursiv-analytische Sinn mag von den evozierenden Suchbewegungen ebenso profitieren, wie das hermeneutische Sprechen sich von den diskursiv-logischen Kriterien der Rede und des Denkens nicht vollständig abschotten kann.

Dem Menschen ist es aufgrund seiner exzentrisch-positionalen Lebensform aufgegeben, sich stets in wichtigen Anliegen und Problemlagen zu artikulieren

und einen geeigneten Ausdruck zu finden, um sein Leben auf eine ihm sinnvoll erscheinende Art zu führen. Aber er kann sich mehr oder weniger intensiv, ernsthaft und um Wahrhaftigkeit bemüht seiner Arbeit am Ausdruck widmen. Ohne eine Art verbindlicher Beziehung zum Unergründlichen ist ein Leben kaum denkbar oder es erschiene doch sehr öde, wenngleich es so vielleicht ›souverän‹ geführt werden könnte.





## 4. Expressives Zeigen und Artikulation

---

»Ich bin selber längst so weit zu wissen, dass das Zeigen [...] auch schon Sprechen ist und die gesamte Leiblichkeit mit-spricht, die Gesten-Sprache, Tonsprache usw., Sprachlichkeit ist nur ein Annäherungsbegriff. Man muss viel, viel weiter gehen.«

*Hans-Georg Gadamer*

Im Folgenden wird auf anthropologische und philosophische Vorstellungen zur Subjektgenese eingegangen. Die Autorinnen und Autoren, auf die hier Bezug genommen wird, sind insbesondere Michael Tomasello, Georg Misch, Stefan Niklas, Christian Grüny, Gottfried Boehm und Susanne Langer. Sie alle beschäftigen oder beschäftigten sich aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven mit der Interpretation der Bedeutung des *Zeigens*, d.h. der *Zeigegeste*, in der menschlichen Ontogenese. Wie schon in der Einleitung und im ersten Kapitel erläutert, ist das Motiv meiner Arbeit eine Art mit gegenwärtig diskutierten bildungstheoretischen Vorstellungen, wie eben jenen von Hans-Christoph Koller, Krassimir Stojanov und Alfred Schäfer sowie Christiane Thompson (vgl. Kapitel 1). Die entsprechenden Theorievorschläge leiden m.E. auf je unterschiedliche Weise unter einem Defizit, welches darin besteht, die *ästhetische* Dimension des Bildungsprozesses zu grob zu behandeln oder ganz zu *vernachlässigen* und zudem die Bedeutung der *diskursiv-logischen* Sprache für Bildung – sei es in affirmativer (z.B. Stojanov) oder aber kritischer (z.B. Schäfer) Absicht – zu *überschätzen*.

Daher soll es nun darum gehen, Bildungsprozesse und Subjektgenese in ihrer ästhetischen Dimension besser zu verstehen. Dabei helfen die Untersuchungen zur Ontogenese der *Zeigegeste* in den nächsten sechs Unterkapiteln: In Kapitel 4.1 sei der Mensch als *Ausdruckswesen* kurz umrissen, dann in Kapitel 4.2 auf Typen von *Zeigegesten* – besonders auf die *expressive* *Zeigegeste* – eingegangen und der fragliche Zusammenhang von *Zeigen* und *Greifen* diskutiert, um die traditionelle Unterscheidung von *deiktischen* und *ikonischen* Gesten zu befragen. Dies soll helfen, die (auch bildungstheoretische) Bedeutung des *expressiven* *Zeigens* zu verstehen (Kapitel 4.3).

Im vierten Unterkapitel (4.4) wird – nun etwas allgemeiner – auf Susanne Langers Unterscheidung von *diskursiven* und *präsentativen* Symbolisierungen Bezug genommen. Damit kann m.E. auch die bildungstheoretische Relevanz des vorgetragenen Anliegens verdeutlicht werden.

## 4.1 Der Mensch als Ausdruckswesen

In seinem Buch *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation* entwirft Michael Tomasello eine Theorie zur Genese der Sprache und der menschlichen Kultur. Eine seiner Grundthesen besteht in der Annahme, dass (Körper-)Gesten als Grundlage der Sprache und Sprachentwicklung zu verstehen sind, d.h. der stimmlichen Artikulation evolutionär – sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch – vorangehen und diese strukturell vorbereiteten (vgl. Tomasello 2009, S. 121f.).

Tomasellos Untersuchungen zur Entwicklung der Gesten bei Kleinkindern zeigen, dass dabei insbesondere der Zeigegeste eine fundamentale Bedeutung zukommt. Zeigegesten sind aber über ihre grundlegende Funktion für die Sprachontogenese hinaus auch hinsichtlich anthropologischer Überlegungen sehr interessant und m.E. bildungstheoretisch anschlussfähig und gewinnbringend. Anhand des Phänomens der frühkindlichen Zeigegesten können grundlegende Fragen nach der Verfasstheit des menschlichen Welt- und Selbstverhältnisses gestellt werden. Diese bildungstheoretische Thematik interessiert, wobei weniger die Erwartung eindeutiger Antworten motivieren mag als vielmehr die Hoffnung auf Einsichten und Ausblicke, die sich durch mögliche und vorläufige Antworten auf die Frage nach der Bedeutung des Zeigens für die Ontogenese und Subjektgenese ergeben. Es geht also zunächst um das Phänomen des Zeigens »an sich«, das aufmerksam zu befragen ist, ohne es von Anfang an in seiner Funktion für die Sprachentwicklung festzulegen.<sup>1</sup> Diesem Vorgehen liegt eine einfache, aber vielleicht entscheidende Annahme zugrunde, die im Folgenden plausibel werden soll: *Im Zeigen zeigt sich das menschliche Selbst- und Weltverhältnis als ein artikuliertes und auf Artikulation angewiesenes.*

Mit »Artikulation« wird nicht auf »blossen« Ausdruck oder »natürliche« Expressivität verwiesen, obwohl der Mensch natürlich ein expressives, ein sich ausdrückendes Wesen ist. Im Unterschied zum blossen Ausdruck bedeutet Artikulation »Gliederung«.<sup>2</sup> Um dies mit Stefan Niklas zu verdeutlichen: »Etwas ist artikuliert, wenn es nicht mehr bloß die Entladung eines Affekts ist, wenn es als Äußerung nicht mehr bloße Interjektion, sondern *gegliederter* Ausdruck ist.« (Niklas 2013,

1 Eine Funktion, die keineswegs infrage gestellt werden soll.

2 Im Französischen heisst articulation (f) *Gelenk*, die Gelenke verbinden die Körperglieder, sie »gliedern« und »untergliedern« den Körper.

S. 16) Noch allgemeiner ausgedrückt: »Nicht erst das Sprechen macht Menschen zu (sich) artikulierenden Wesen. Artikulation beginnt dort, wo Menschen auf etwas zeigen und führt über die verschiedenen Ausdrucksweisen von Fühlen und Denken bis hin zu den komplexesten kulturellen Formen«, schreiben Niklas und Roussel (2013).

Es geht einer sogenannten »Anthropologie der Artikulation« (vgl. Schlette & Jung 2005) primär darum, die Bedeutung der vorsprachlichen und nichtsprachlichen Formen der Artikulation zu erkunden, die im Zeigen bzw. in der Zeigegeste ihren Ausdruck finden.

Zeigen ist nicht nur typisch für das Kleinkindalter, sondern begleitet und prägt das ganze menschliche Leben. Das Zeigen ist eine eigenständige Praxis, die im Kontinuum der menschlichen Kommunikation ihre Funktion und ihren Stellenwert hat. Darüber hinaus ist das Zeigen als nichtsprachliche Artikulation im Hinblick auf erkenntnistheoretische Fragen stellvertretend für alle Formen, Bereiche und Dimensionen des Erkennens und Verstehens zu deuten, die in einem ungeklärten Verhältnis zur diskursiv-propositionalen Sprache stehen oder zu stehen scheinen. Im Unterschied zu einer primär kommunikationstheoretischen Perspektive, wie sie etwa Tomasello vertritt, geht es einer artikulationsanthropologischen bzw. artikulationsphilosophischen Perspektive, wie sie hier entwickelt wird, nicht nur darum, Gesten und Artikulationen als *vor*-sprachliche Phänomene zu deuten, also hinsichtlich ihrer generischen Funktion für die *begriffssprachliche* Artikulation, sondern auch in ihrer grundlegenden Bedeutung für alle Lebensbereiche, insbesondere für jene, die sich der logisch-diskursiven Sprache weitgehend entziehen.

## 4.2 Typen von Zeigegesten

Mit rund 12 Monaten beginnen Kleinkinder Zeigegesten zu verwenden, d.h. mit Arm, Hand und Finger auf Dinge, auf die Welt hinzuweisen. Sie benützen die Zeigegeste einerseits, um Dinge zu verlangen, und andererseits, um auf Dinge aufmerksam zu machen. In der Forschung wurden daher zwei Kommunikationsmotive unterschieden: *deklarative* Zeigegesten und *imperative* Zeigegesten (vgl. Bates 1976, S. 49–71; Bates 1979; Tomasello 2009, S. 124ff.). Beide Formen treten in der kindlichen Entwicklung zeitgleich im Alter von etwa 12 Monaten auf.

Gemeinhin wird das deklarative Zeigen als eine Vorform der Fähigkeit aufgefasst, deklarative Aussagesätze zu formulieren. Tomasello differenziert die deklarative Zeigegeste wiederum in zwei Untertypen, in denen er unterschiedliche Motive erkennt, namentlich (1) *deklarativ-informative* und (2) *deklarativ-expressive* Zeigegesten (vgl. Tomasello 2009, S. 131ff.): Mit deklarativ-informativen Zeigegesten versucht das Kind den Erwachsenen mit notwendigen oder wünschenswerten Infor-

mationen (die dieser gegenwärtig nicht besitzt) über einen Bezugsgegenstand zu versorgen. Mit deklarativ-expressiven Zeigegesten versucht das Kind hingegen, eine *Einstellung* hinsichtlich eines *gemeinsamen Bezugsgegenstands* mit einem Erwachsenen zu teilen. Beide Gesten sind nach Tomasello psychologischer Ausdruck der Fähigkeit, »mit anderen an Akten geteilter Intentionalität mitzuwirken« (S. 84). Er definiert: »[Geteilte] Intentionalität setzt eine stillschweigende Auffassung des anderen als Kandidat für kooperatives Handeln voraus [...], [was] eine notwendige Bedingung für jedes Kollektivverhalten und somit für jede Unterhaltung darstellt.« (Ebd.) In experimentellen Untersuchungen mit einjährigen Kindern konnte Tomasello nachweisen, dass diese beiden informativen Zeigegesten unabhängig voneinander sind.

Für den Zusammenhang, um den es in meiner Arbeit geht, sind die Ergebnisse der Untersuchungen zum deklarativ-expressiven Zeigen besonders interessant. Ohne dies hier im Detail erläutern zu können, seien vor allem folgende zentrale Resultate hervorgehoben: Die kleinen Kinder reagieren im Experiment erstens sichtlich *unzufrieden*, wenn ihre Zeigegesten von den Erwachsenen *ignoriert* werden. Sie wiederholen die Geste zunächst immer wieder und stellen sie dann resigniert ein. Im Unterschied dazu reagieren die Kinder unter der Bedingung der geteilten Aufmerksamkeit bzw. des geteilten Interesses mit Zufriedenheit und vollziehen typischerweise eine einzige, relativ lange dauernde Zeigegeste. In dieser Situation blickt der Erwachsene abwechselnd auf das Kleinkind und das, worauf dieses zeigt, und begleitet dies mit positivem Affektausdruck. Es geht in dieser vom Kind initiierten Interaktion nicht nur darum, dass der Erwachsene seine Aufmerksamkeit allein auf den Bezugsgegenstand richten soll. Vielmehr scheint es darum zu gehen, dass der Erwachsene der Wahrnehmungsaufforderung des Kindes folgt und dieser Wahrnehmung explizit Ausdruck verleiht. Tomasello nennt dies eine »gemeinsame Einstellung auf einen Bezugsgegenstand« – kurz: geteilte Intentionalität (vgl. S. 131ff.). Davon unterscheiden sich deklarativ-informative Zeigegesten, mit denen der Erwachsene schlicht auf etwas aufmerksam gemacht wird, was er zu suchen scheint, aber vorgibt nicht zu sehen. Hier wird offenbar keine Reaktion wie beim expressiven Zeigen erwartet und das Kind zeigt sich zufrieden, wenn der Erwachsene sich dem gefundenen Gegenstand zuwendet.

#### 4.2.1 Zeigen und Greifen

In den Forschungsarbeiten Tomasellos steht die Untersuchung der Kooperativität im Zentrum der Rekonstruktion der Sprachentstehung. Kooperation wird im – wenn auch sehr weit verstandenen – Rahmen evolutionärer Funktionalität interpretiert. Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich von anderen helfen zu lassen und andere mit Informationen zu unterstützen, werden in dieser Perspektive als ein evolutionärer Vorteil betrachtet, da Gemeinschaftlichkeit (eine »gemeinsame Ein-

stellung zur Welt«) Kooperativität befördert. Hinsichtlich des *expressiven* Zeigens drängt sich aber die Frage auf, um welche (andere) Art von Gegenständen es sich handelt, auf die gezeigt wird, oder, anders ausgedrückt: Was hat es mit dieser *besonderen Zuwendung zu den Sachen* auf sich? Und ist es überzeugend, diese Zuwendung primär als Anlass dafür zu deuten, Gemeinschaft herzustellen?

So fragt Christian Grüny (2013), ob und wie ein »interesseloses Zeigen« denkbar ist. »Interesselos« heisst natürlich nicht »desinteressiert« (vgl. Koch 1994), sondern im Grunde nur »nicht an einen äusseren Zweck gebunden«, d.h., Interesselosigkeit ist in diesem Sinne gerade eine besonders intensive Form des Interessiertseins. Grüny baut nun keine Opposition zur These der sozialen Intention aller Varianten von Zeigegesten auf, sondern fokussiert auf eine wenig beachtete Variante und deren Interpretation, die sich von den primär funktional zu verstehenden unterscheidet (und möglicherweise in einem besonderen Verhältnis zu denselben steht). Grüny will vielmehr nahelegen, dass es auch schon frühe Formen der Zuwendung zu den Dingen geben muss, die zuerst einmal um ihrer selbst willen geschehen, die zwar in einen sozialen bzw. kommunikativen Kontext eingebettet sind und vielleicht auch nur vor solchem Hintergrund stattfinden können, die aber nicht in erster Linie auf diesen abzielen, sondern überhaupt keine Ziele verfolgen (vgl. Grüny 2013, S. 63).

Motiviert von dieser Frage untersucht Grüny diverse Konzepte der (Onto-)Genese von Zeigegesten. »Klassisch« werden alle Gesten aus der Greifbewegung abgeleitet. So formulierte beispielsweise Wilhelm Wundt: Die »hinweisende Gebärde«, d.h. Zeigegeste,

»ist genetisch betrachtet nichts anderes als die bis zur Andeutung abgeschwächte Greifbewegung. In allen möglichen Übergängen von der ursprünglichen zur späteren Form begegnet sie uns noch fortwährend beim Kinde. Dieses greift auch nach solchen Gegenständen, die es nicht erreichen kann. Damit geht aber die Greifbewegung unmittelbar in die Deutebewegung über.« (Wundt 1921, zit. n. Grüny 2013, S. 63)

Der Übergang vom Greifen zum Zeigen lasse sich, so Grüny, allerdings nicht so einsichtig konzipieren, wie es Wundt zu suggerieren scheint. Die Greifbewegung zeichnet sich durch ein Ergreifen und In-Besitz-Nehmen aus: »Das Fassen mit der Hand ist in dieser Phase in der Regel ein zum Mund Führen, in dem die Aneignung ihren Abschluss findet.« (Grüny 2013, S. 64). Zwar fungiere der Mund hier als »Explorationsorgan« und der ergriffene Gegenstand werde »mit Lippen, Zunge und Zähnen regelrecht – und zwar deutlich differenzierter als mit den Händen – betastet«, doch stehe dabei immer die »materielle Aneignung in Form des Zerkauens und Verschluckens« im Raum (ebd.). Wenn aber beim Zeigen die Aneignung im weitesten Sinne erhalten bleibe, so habe die Geste selbst ihre Funktion gewechselt: »[...] von der unmittelbaren Bewegung der Aneignung zum expliziten Appell an ei-

nen anderen, womit dieses Ziel notgedrungen verlagert und aufgeschoben wird« (S. 64). Es handle sich dabei keinesfalls um einen unmittelbaren Übergang, wie gemeinhin gemeint werde. Nach diesem Modell oder dieser Vorstellung werde zudem vom Primat der imperativen Zeigegeste ausgegangen und der Übergang zum deklarativen Zeigen sei damit wenig verständlich zu machen. Aufgrund eigener und zahlreicher weiterer, neuerer empirischer Untersuchungen kommt Charles Butterworth, auf den sich Grüny hier bezieht, zum Ergebnis, dass das Zeigen nicht auf eine gescheiterte Greifbewegung zurückzuführen sei und es auch keinen Hinweis darauf gebe, dass dem imperativen Zeigen Primatstatus zukomme (vgl. ebd.).

Doch die Frage nach dem Übergang von der Greifbewegung zur Zeigegeste bleibt bestehen. Hilfreich ist es nach Grüny, zwei Momente des Greifens zu unterscheiden. Schon Werner & Kaplan (1963) hätten ein »reaching-for-grabbing« von einem »reaching-for-touching« unterschieden (Grüny 2013, S. 65). Butterworth vortiert nach Grüny für eine Modellierung des Übergangs und bezieht die Zeigegeste auf den sogenannten »Pinzettengriff« (ebd.). Damit ist das Greifen mit Daumen und Zeigefinger gemeint. Das ist eine schon sehr differenzierte Form des Umgangs mit den Dingen und steht weniger mit deren Einverleibung als mit der vorsichtigen Exploration in Verbindung. Beide, das Zeigen und der Pinzettengriff, verbindet das Moment des Ergreifens als ein »reaching-for-touching«, meint Grüny. Der Pinzettengriff, der vom Herausheben zum Zweck des genauen Explorierens motiviert ist, steht so in einem Zusammenhang mit dem Zeigen als einem Herausheben und Präsentieren, d.h. einem Kommunikationsangebot. Allerdings betrachtet Butterworth das Verhältnis von Zeigegeste und Pinzettengriff als antithetische co-evolutionäre Entwicklungsmomente der Handfunktion. Der Pinzettengriff respektive die Zeigegeste werden bei ihm phänomenal gegenübergestellt: Dem Einklemmen mit zwei Fingern im Greifen steht das Freigeben im Strecken der Finger beim Zeigen gegenüber. Grüny findet diese reichlich spekulative Rekonstruktion, mit welcher Butterworth das Zeigen gewissermassen als Gegenteil des Pinzettengriffs konzipiert, allerdings nicht überzeugend (vgl. S. 65). Er schlägt dagegen vor, die Zeigegeste tatsächlich mit der Greifgeste »reaching-for-touching« in Verbindung zu sehen, allerdings nicht nach dem Modell der »vergeblichen« Berührung (im Sinne von: was nicht physisch hervorgehoben werden kann, darauf kann wenigstens gezeigt werden...), sondern als *Darstellung* der explizit nicht zu Ende gebrachten präsentierenden Greifgeste, das heisst als eine *ikonische* Geste (vgl. ebd.).

#### 4.2.2 Deiktische und ikonische Gesten – Zeigen und Darstellen

Nun werden aber *deiktische* und *ikonische* Gesten gemeinhin, so auch von Tomasello, als voneinander unabhängig verstanden. *Deixis* (altgriechisch für »Zeigen«) ist ein Fachbegriff der Sprachpragmatik und meint die hinweisende Funktion der Sprache bzw. der Wörter (etwa auf Personen, Gegenstände, Orte u.a.). Die Genese der

deiktischen Zeigegesten wird hauptsächlich im Kontext der diskursiv-kommunikativen Sprachentwicklung reflektiert, wobei dieses körperliche Zeigen der Geste semiotisch transformiert wird und in das symbolische Zeichensystem der Begriffssprache eingeht. Im Unterschied dazu werden ikonische Gesten als darstellende, bildliche oder auch symbolisierende Gesten verstanden. Der allgemeinere deutsche Begriff der Zeigegeste subsumiert also beide Formen unter sich, deiktische und ikonische Gesten (wiewohl die Namensgeschichte Verwirrung stiften könnte). Während die *deiktischen* Zeigegesten immer einen deutlichen Bezug zu einem Referenzobjekt haben und sichern (sollen), gelten als *ikonische* Zeigegesten solche, die eine vollständige Darstellung eines Gegenstandes oder Vorgangs ausdrücken. Deiktische Zeigegesten, zu denen das imperative und deklarative Zeigen gehören, gelten im Unterschied dazu als eher »primitive«, im Sinne von »erste« oder »ursprüngliche« Formen der menschlichen Kommunikation und als strukturfunktionale Grundlage der Sprachgenese. Ikonische Gesten erfordern dagegen »zusätzliche Fähigkeiten [...], und zwar insbesondere Fertigkeiten der Imitation und symbolischen Repräsentation« (Tomasello 2009, S. 164).

Die so sprachpragmatisch definierten ikonischen Gesten unterscheiden sich in dieser Konzeption wesentlich von »bloss« deiktischen. Sie sind sprachanalog zu verstehen und setzen bereits einen gewissen Grad an Sprachkompetenz voraus. Diese (etwas überspitzt ausgedrückt) »Spaltung« von blossen vorsprachlichen (deiktischen) Zeigegesten einerseits und bereits semantisch strukturierten ikonischen Gesten andererseits vermittelt den Eindruck, dass die Fähigkeit zu ikonischen Artikulationsformen scheinbar der Sprache nachgeordnet ist und die ikonische Dimension explizit semantische, d.h. begriffssprachliche Kompetenz voraussetzt. Dies rührt m.E. daher, dass die Eigenart des expressiven Zeigens (eine deiktische resp. deklarative Zeigegeste) kaum beachtet wird, sondern hauptsächlich in ihrer Strukturfunktion zur Disposition der geteilten Aufmerksamkeit im Hinblick auf sprachliche Kooperation und Kommunikation Beachtung findet. Ohne diese Funktion in Frage zu stellen, wird hier u.a. mit Grüny vermutet, dass das Moment des expressiven Zeigens nicht nur für die Genese der diskursiv-kommunikativen Struktur des Selbst- und Weltbezugs entscheidend ist. Erweitert und gleichursprünglich kann auch die Genese einer präsentativ-ikonischen Dimension symbolischer Artikulation angenommen werden oder wenigstens vorstellbar sein.

In diesem Zusammenhang bringt Grüny eine, wie mir scheint, entscheidende Überlegung ein, wenn er die deiktische Zeigegeste mit dem Greifen in der Bedeutung »reaching-for-touching« verbindet und in der Zeigegeste eine Transformation vom physischen Akt der Präsentation (»Pinzettengriff«) zur subtil verdichteten Version des Zeigens (deklarativ-expressives Zeigen) vollzogen sieht, das als Repräsentation dieses Präsentationsaktes deutbar ist und damit den Menschen als Repräsentationsfähigen sichtbar macht:

»Die Zeigegeste als ikonische Greif- und Explorationsgeste könnte hier einen besonderen Status haben, als es sich beim Greifen für das Kind um die primäre Weise des aktiven Verhaltens zur Welt handelt. [...] Es ist von daher vielleicht nicht unplausibel, diese Geste auch als ersten Gegenstand der Darstellung anzunehmen.« (Grüny 2013, S. 66f.)

Grüny dekonstruiert die Unterscheidung von deiktischen und ikonischen Gesten, indem er darauf hinweist, dass das Kind mit der expressiven Zeigegeste das präsentierende Greifen und damit auch sich als zeigendes, d.h. als ein der symbolischen Repräsentation fähiges Wesen darstellt. Es ist für die bildungstheoretische Interpretation artikulationsphilosophischer und anthropologischer Einsichten von grosser Bedeutung, nicht allein die Zeigegeste oder den gezeigten Gegenstand zu fokussieren, sondern auch den Menschen als darstellendes Wesen systematisch in die Reflexion miteinzubeziehen: Das Kind zeigt auf einen Gegenstand, zeigt sich damit auch als Wesen, dem sich etwas zeigt (sein Ergreifen bzw. sein Ergriffen-sein von etwas), und stellt diesen Prozess mit seinem Zeigen dar. Man könnte also sagen, das Zeigen tritt in dreierlei Hinsicht in Erscheinung.

Greifen und Explorieren sind zunächst keine Formen der Referenz, sondern andersartige Praxen. Die expressive *Zeigegeste* als *Darstellung* der Greifbewegung zu deuten, setzt hingegen voraus, dass die Fähigkeiten des Darstellens und der Gegenstandswahrnehmung, also die Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation, schon vollzogen sind, bevor sie (dem Kind) in gegenständlicher Weise bewusst sind oder bewusstseinsfähig sein können. Die (ontogenetisch) spätere bewusste Referenz wird sicher durch die Sprache sichtbar (und vielleicht ermöglicht), ist aber eine nachträgliche Selbstbesinnung des schon Vollzogenen.<sup>3</sup> Georg Misch hat diesen Gedanken expliziert. Er schreibt:

»Das Hinzeigenkönnen setzt offenbar eine Distanzierung des Zeigenden zu dem, worauf er hinzeigt, voraus; diese Distanzierung wieder setzt voraus, dass man seinen eigenen Standort einzunehmen vermag, d.h. aber, eine rückwendige Bewegung zu sich selbst – und als solche Rückwendigkeit bezeichnete ich ja bereits die Besinnung, die das menschliche Lebensverhalten als menschliches auszeichnet.« (Misch 1994, S. 236)<sup>4</sup>

Doch zurück zum Zusammenhang von Greifen und Zeigen. In der Deutung, um die es hier geht, nimmt das Greifen von der Praxis des Zugreifens Abstand und hält

3 Vgl. Mischs Konzept des Tathandelns (Misch 1994, S. 269).

4 Diese Stelle und der Fokus auf die »Rückwendung« erinnern an den Kern der Anthropologie Plessners: »Der Mensch steht in Einer Beziehung zu fremden Dingen, die den Charakter der vermittelten Unmittelbarkeit, der indirekten Direktheit hat, und nicht in zwei fein säuberlich nebeneinander laufenden, voneinander getrennten Beziehungen.« (Plessner 2016, S. 401f., Hervorh. »Einer« wie i. Orig.)



inne. Im »Deuten-auf« (im Sinne des *reaching-for-touching*) – und im Unterschied zum »Greifen-nach« (im Sinne des *reaching-for-grabbing*) – ist das Zeigen also insofern als ikonisches Zeigen deutbar, als es sich im Zeigen auf den Gegenstand *als Zeigen zeigt*. In und mit der Zeigegeste werden die Fähigkeit und das Erstaunen sichtbar, dass da etwas ist, was von einem Ich wahrgenommen wird und sich ihm offenbar gezeigt hat. Dies lässt vermuten, dass die Zeigegeste als Ausdruck des Weltbezugs einerseits und die Genese von Subjektivität andererseits – als Gegenstandsbewusstsein und Selbstbewusstsein – in einem engen Zusammenhang stehen. Dieser Zusammenhang verwundert bildungstheoretisch zwar nicht, aber er ist bildungstheoretisch meines Wissens bisher auch kaum erhellt worden.

Im Zeigen zeigt sich also auch der Mensch als ein Wesen, dem sich die Welt zeigt. Aus diesem Grund können deiktische und ikonische Zeigegesten nicht auf absolute Weise voneinander unterschieden werden, obwohl sie in vielen meist einfach strukturierten Fällen gut zu unterscheiden sind. Doch in komplexeren Situationen wird im Zeigen die Wahrnehmungsweise des Zeigenden thematischer Teil und vielleicht sogar besonders bedeutungsvoller Teil des Zeigeaktes. Im Fall des expressiven Zeigens könnte es sich um die Darstellung eines ersten Reflexivwerdens handeln. Die Untersuchung der Zeigegeste ermöglicht, so hoffe ich, einen konzeptionellen und auch empirischen Zugang, mit welchem der bildungstheoretische Topos der Entwicklung des Welt- und Selbstverhältnisses in praxeologischer Art und Weise besser verstanden werden kann. In diesem Prozess ist die ästhetische Dimension elementar, wie hier bisher nur implizit gezeigt worden ist.

### 4.3 Was sich im expressiven Zeigen zeigt

Der Kunsthistoriker und Bildtheoretiker Gottfried Boehm konstatiert, dass die diskursive Verständigung über das Deiktische insgesamt instabil und bisher vor allem einseitig zeichentheoretisch (semiotisch) formuliert worden ist. Die lange und reichhaltige Kultur des Zeigens bleibe dabei seltsam unberücksichtigt und unvermittelt (vgl. Boehm 2010, S. 21). Boehm setzt mit seinen Überlegungen dort an, »wo das Zeigen *gebraucht* wird, wo es sich in der Lebenspraxis ausdifferenziert. Das geschieht am und mit dem menschlichen Körper und seinen Aktivitäten, als *vorsprachlicher Basis* der Artikulation.« (S. 22) Damit thematisiert Boehm die Zeigegeste als komplexe Verschränkung von »Sich-Zeigen« einerseits und »Zeigen-auf« andererseits, ein Zusammenhang, der von Tomasello entkoppelt worden ist, so als wäre das, was sich gezeigt hat, schon im Zeigen-auf verstanden und geklärt. Boehm macht darauf aufmerksam: »Denn die Natur, die Dinge oder – noch genereller – das Sein –, sie müssen sich auf die eine oder andere Weise *präsentieren*, bevor und indem wir sie besprechen, denken, darstellen, in irgendeinem Sinn *repräsentieren*.« (Ebd.) Grüny kommentiert diese Passage und meint, dass in diesem

»bevor und indem« die »eigenartige Doppelung von wechselseitiger Verwiesenheit und logischer und sachlicher Vorgängigkeit gut auf den Punkt gebracht« werde (Grüny 2013, S. 70). Das Zeigen sei nämlich darauf angewiesen, »dass es sich erfüllt, und für diese Erfüllung kann es nicht selbst aufkommen. Sie ist ein Ziel, das aber dem Zeigen nicht nachgeordnet ist, sondern in ihm selbst stattfindet *und* ihm vorausgeht.« (Ebd.) Man kann also sagen, dass sich etwas bereits gezeigt haben muss, um (überhaupt) gezeigt werden zu können. Dies ist ausdrucksanthropologisch bedeutsam. Etwas umständlich könnte man sagen, dass der auf etwas zeigende Mensch nicht nur »auf etwas« zeigt, sondern auch zeigt, dass sich ihm etwas zeigt oder gezeigt hat. Das Zeigen zeigt damit sowohl auf das Wahrgenommene als auch auf die Wahrnehmung des oder der Zeigenden. Mit der deklarativen, genauer der expressiven Zeigegeste kommt ontogenetisch eine »neue« Dimension ins Spiel, nämlich eine Form der Weltwahrnehmung, die darüber Auskunft gibt, dass die Welt dem Menschen erscheint. Dabei erweist sich folgende Frage als besonders interessant, da sie die Verbindung von Form und Inhalt betrifft: *Wie* und als was erscheint die Welt dem Menschen und *wie* artikuliert er diese Erscheinung?

Mit der expressiven Zeigegeste wird die Wahrnehmung als solche thematisch bzw. thematisierbar. Die Zeigegeste ist Indiz für ein Distanzverhältnis und für eine Verbundenheit, die sich in der Wahrnehmung artikulieren. Dieses Welt- und Selbstverhältnis lässt sich (zunächst) nicht auf das bereits Bekannte reduzieren oder auf eine Aussage bringen, vielmehr drückt sich darin eine deiktische, d.h. immer auch *leibliche* Ausrichtung und Bezugnahme des Menschen zur Welt aus. Boehm diskutiert die Deixis in ebendieser Weise und fragt, ob sie sich als Ermöglichungsbedingung von Bildlichkeit verstehen lässt. Ohne diese Richtung hier vertiefen zu können und wollen, sei auf Boehms Einwände gegen die Sichtweise verwiesen, Gesten primär semiotisch nach dem Modell der syntaktischen Sprache zu verstehen:

»Dagegen spricht, [...] dass der *Körper kein Zeichen* ist, das sich je entschlüsseln ließe, wenn schon, dann ist er der *Schauplatz* möglicher, im übrigen meist vieldeutiger oder, was aufs Gleiche hinausläuft, deutungsloser Zeichen. [...] Die Dechiffrierungskunst unterschlägt aber, dass die Geste jeweils *grundiert* ist, wir es mit einer, wie gesagt wurde, *doppelten* Lesbarkeit zu tun haben. Was Gesten *zeigen*, geht niemals in dem auf, was sie zu *sagen* scheinen. [...] Was sich in der Geste zeigt und was sie allenfalls besagt, kommen in aller Regel nicht zur Deckung. *Sich-Zeigen* erschöpft sich nicht darin *Etwas* zu zeigen, Etwas, dem ein bestimmtes Wort, eine sagbare Bedeutung zugeschrieben werden kann.« (Boehm 2007, S. 149f.)

Mit diesem sprachkritischen Einsatz am Beispiel des »Sich-Zeigens« wird ein Sachverhalt angesprochen, der in Untersuchungen zur Sprachgenese wenige beachtet wird.<sup>5</sup>

Das Zeigen als Deuten-auf betont demgegenüber den instrumentellen Charakter der Geste. Der instrumentelle Charakter scheint durch seine *kommunikative* Funktion hervorgebracht zu werden. Grüny moniert, dass das Zeigen in der einschlägigen Diskussion meist als Anfang des »Heissens« aufgefasst wird, also der sprachlichen Benennung. Die Benennung scheint die im Zeigen angedeutete Freisetzung zu erfüllen: Was nicht ergriffen werden kann, das kann wenigstens mit einem »Begriff« bzw. einem Wort oder Namen versehen werden – als ob die Dinge mit den Begriffen zumindest *symbolisch ergriffen* würden. In den Kategorien des informativen und imperativen Zeigens wird der instrumentelle Charakter dieser Gesten betont. Aufgrund dieser (vorgängigen) kommunikativ-funktionalen Bestimmung scheint die Frage nach der Art und Weise der Zuwendung zu einer Sache selbst dieser Funktion zu- bzw. untergeordnet zu werden.

Versteht man nun aber das expressive Zeigen als Darstellung der nicht ausgeführten Greifbewegung, so ergibt sich die Möglichkeit, subtiler über das Verhältnis von Zeigen und Bestimmen (»Heissen«/Benennen) nachzudenken. Dies ist bedeutsam, um die ästhetische Dimension von Bildungsprozessen zu verstehen, wenn es also darum geht, einerseits die logozentrische Reduktion einer rein diskursiven Weltaneignung zu vermeiden<sup>6</sup> und andererseits die Grenzen des Aussagbaren nicht absolut zu setzen.<sup>7</sup> Der Bereich des Ausdrückbaren ist wesentlich grösser als jener des Aussagbaren, und diese Einsicht ist keineswegs nur für das Verständnis der ästhetischen Bildung im engeren Sinn zentral, sondern betrifft das Verständnis von Bildungsprozessen insgesamt. An anthropologischen und sprachwissenschaftlichen Interpretationen der Zeigegeste manifestieren sich die Differenzen im Kern, die sich dann bildungstheoretisch als grundsätzlich differente Auffassungen von Selbst- und Weltverhältnis und seiner Entwicklung entpuppen. Dies ändert nichts daran, dass im Zeigen die Voraussetzung des Benennens, also des Aufbaus referenzieller Beziehungen zu den Gegenständen, gesehen werden kann und muss. Doch das ist eben nicht alles! Um es mit Grüny – vielleicht nicht unproblematisch, da im normativen Duktus – zu sagen:

»Wenn die Zeigegeste tatsächlich eine Art ikonische Greif- oder Explorationsgeste ist, so ist es wichtig, dass sie unvollendet bleibt – dass sie als offene dargestellt

---

5 Boehms Anliegen ist allerdings weit allgemeiner; er möchte ausgehend vom Zeigen die Idee eines deiktischen bzw. ikonischen Logos hervorheben. Christian Grüny beschäftigt ähnliche Fragen.

6 Im Sinne der Kritik, wie sie in Kapitel 1.2 an Stojanov erörtert worden ist.

7 Vgl. die Kritik in Kapitel 1.3 an den Überlegungen von Schäfer bzw. Thompson.

wird und sich insofern mit Zuschreibungen und Bestimmung zurückhält. Der entscheidende Punkt beim Zeigen wäre dann, dass es die Dinge frei und als nicht vorweg in praktische Zusammenhänge eingeordnet *sich zeigen lässt*.« (Grüny 2013, S. 73)

Mit der Reflexion des expressiven Zeigens wird die Frage, was sich im Zeigen ereignet, zum zentralen Bezugspunkt. Welche Bedeutung hat die Wahrnehmung des Zeigenden, der auf etwas zeigt, das sich ihm gezeigt hat? Der Zeigende zeigt sich als Wahrnehmender. Das Zeigen weist daher über die Zeigerichtung hinaus oder, genauer gesagt, es weist auf etwas sinnlich gar nicht Wahrnehmbares hin, nämlich auf die Wahrnehmung – bzw. auf das »Wahrgenommen-Haben«, die Wahrnehmungsfähigkeit, den Wahrnehmungsmodus – des Zeigenden. Diese Perspektive wird auch in Tomasellos Untersuchungen aufgezeigt, aber nicht vertieft. Das expressive Zeigen verweist auf einen reflexiven Akt, insofern es sich auf die Auffassungsweise des Wahrgenommenen bezieht. Die Expressivität und Reflexivität, die sich im Akt des Hinzeigen-Könnens offenbaren, indizieren ein Gegenstandsbewusstsein des Zeigenden. Im expressiven Zeigen als einer Rückwendung auf die eigene Wahrnehmung zeigt sich der Mensch als ein Wesen, dem die eigene Wahrnehmung prägnant geworden ist. Dieses anthropologische Moment setzt einen geistigen Grundakt voraus, der dem Menschen nicht in gegenständlicher Weise bewusst werden muss. Es wird deutlich, dass Gegenstandsbewusstsein und Selbstbewusstsein aneinandergebunden sind.

Mit diesen Überlegungen soll verdeutlicht werden, dass sich in der ontogenetisch frühen Praxis des expressiven Zeigens – fern von der pädagogischen Intention oder einer ausformulierten Pädagogik des Zeigens (wie von Prange (2005) vorgelegt) – die Anfänge der Subjektgenese manifestieren. Im expressiven Zeigen zeigt sich der Mensch als ein Selbst bzw. als Person, mag dies auch zunächst noch in sehr rudimentärer Form erfolgen.

Man könnte auch sagen, dass das Zeigen die »Weltlichkeit« der Wahrnehmung (bzw. des Menschen) bezeugt.<sup>8</sup> Diese »Welt«, das »Weltlichwerden« wird mit dem Zeigen *mit-geteilt*.<sup>9</sup> Das kleine Kind kennt in seinem Zeigen die Schwierigkeit wohl noch nicht, diese Wahrnehmung mitzuteilen. Erst wenn ihm konventionelle Mittel für eine differenziertere Kommunikation zur Verfügung stehen, können ihm die Probleme der Mitteilbarkeit bewusst werden. Es wird dann erfahren müssen, dass sich nicht alles *aussagen* lässt, was *wahrgenommen* werden kann, aber damit lernt

---

8 »Weltlichkeit« kann hier im Sinne Hannah Arendts verstanden werden, wie sie den Begriff in *Vita activa* (1996) entwickelt. Vgl. dazu auch Reichenbachs Beitrag *Die Arena der Weltlichkeit. Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen* (2001a).

9 Insofern ist diese »Welt« mit dem Konzept der »Mitwelt« bei Plessner (2016, S. 365ff.; vgl. Kapitel 3) durchaus vergleichbar.

es, zumindest implizit, auch, dass die Grenzen von Sprache und Artikulation nicht zusammenfallen.

#### 4.4 Diskursive und präsentative Formen der Artikulation

Für Wilhelm von Humboldt (1969) leistet die Sprache die *Verknüpfung* von Selbst und Welt. Diese Zuschreibung der Funktion der Sprache darf als das zentrale Moment seiner Bildungsidee betrachtet werden. Der Fokus auf das Studium der Sprachen hat bekanntlich auch die Idee des humanistischen Gymnasiums lange Zeit geprägt. Sprache wird und wurde bildungstheoretisch jedoch nie auf ihren kommunikativen Aspekt verkürzt, sondern in ihrer Vielfalt und Bedeutung für das Denken, die Literatur und Dichtung, Philosophie und Rhetorik etc., d.h. für ihre das kulturelle Erbe der Welt eröffnende Funktion, geschätzt. Der heute international verwendete Begriff der *Literacy* zeugt – als Abglanz – noch von diesem Fokus.

Es wäre daher ganz falsch, Bildungstheorie insgesamt als ein letztlich *logozentrisches* Unterfangen zu verstehen, nicht nur deshalb, weil man auch etwa der Mathematik und den Künsten niemals ihre Bildungsrelevanz abgesprochen hat. Aber es sind heute Tendenzen im Bereich des Bildungsdenkens und der Bildungsforschung zu bemerken, die dahin gehen, die Sprache entweder auf ihre *kommunikative* Funktion zu verkürzen oder aber primär noch in ihrer wissenschaftlichen Dimension, insbesondere als *diskursiv-logische* Angelegenheit, ernst zu nehmen, weil alles andere ja ohnehin nur »Metaphysik« sei. Diese Reduktionen sind vielleicht auch ein Grund dafür, warum die Idee der Bildung bzw. Bildungstheorien in der heutigen Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung weniger interessieren. Doch die Kritik an der Vorherrschaft einer rein diskursiven Vernunft ist weder neu noch allein romantisch motiviert.

Zu den Philosophinnen, welche die erkenntnistheoretische – und wie ich meine implizit auch bildungstheoretische – Engführung von Sprache und Diskursivität auf fundamentale Weise kritisiert haben, gehört die Amerikanerin Susanne Langer (1895–1985), die eine Schülerin von Alfred North Whitehead (1861–1947) gewesen ist und am Connecticut College in New London (Connecticut) gelehrt hat sowie Mitglied der bedeutungsvollen *American Academy of Arts and Sciences* war. Langer ist für ihre Arbeiten zur symbolischen Logik bekannt geworden, insbesondere für die Unterscheidung zwischen »*diskursiver*« und »*präsentativer*« Symbolisierung, welche für die Theorie der Ästhetik herausragende Bedeutung erlangt hat. Kunst liefert nach Langer Symbole für das Unsagbare, insbesondere das Leben der Gefühle, welches gerade der zentrale Gegenstand der Kunst sei. Mit präsentativen Symbolisierungen werden Phänomene (Ideen, Formen) artikulierbar, die sich dem sprachlichen Zugriff entziehen und sogar auch widersetzen. Langer kritisiert den Vorrang des Diskursiven insbesondere, wenn es um Fragen der *Erkenntnis* geht. Vor allem ar-

gumentiert sie in ihrem Werk gegen zwei erkenntnistheoretische Vorurteile. Diese sind: »1. Dass die Sprache das einzige Mittel sei, um artikuliert zu denken, und 2. Dass alles, was nicht aussprechbarer Gedanke ist, Gefühl sei« (Langer 1987, S. 95). Mit diesen Vorurteilen entstehe ein sehr enges Bild von menschlicher Erkenntnis und des geistigen Lebens überhaupt:

»Die Sprache ist keinesfalls unsere einzige artikuliert Hervorbringung. Unsere reine Sinneserfahrung ist bereits ein Prozess der Formulierung. Die Welt, die den Sinnen wirklich begegnet, ist ja keine Welt von ›Dingen‹, an denen wir Tatsachen entdecken sollen, sobald wir dazu die erforderliche logische Sprache kodifiziert haben.« (Ebd.)

Dichtung und Metaphysik beispielsweise mögen offiziellen wissenschaftlichen Standards vielleicht nicht genügen, aber ihnen ihre Bedeutung für menschliche Erkenntnis abzusprechen, ist deshalb noch lange nicht einsichtig. In den Worten Langers:

»Es ist klar, Dichtung bedeutet mehr als ein Aufschrei; dass sie artikuliert ist, hat gute Gründe; und die Metaphysik ist mehr als das sanfte Brummen, mit dem wir es uns in der Welt gemütlich machen. Wir haben es hier mit Symbolismen zu tun, und was sie ausdrücken, ist oft von hoher Intellektualität. Nur sind Form und Funktion solcher Symbolismen nicht identisch mit denen, die die Logistik unter dem Titel ›Sprache‹ erforscht. Das Feld der Semantik reicht weiter als das der Sprache [...].« (Langer 1987, S. 93)

Dies scheint mir die entscheidende Einsicht und auch bedeutungsvolle bildungstheoretische Grundlage zu sein: Das Feld der Semantik ist weiter als jenes der Sprache! Anders ausgedrückt: Das Aussagbare ist nur ein Teil des Ausdrückbaren und innerhalb des Sprachlichen gibt es viele Verwendungsweisen. Dabei gibt es keine stichhaltigen Gründe dafür, der logisch-diskursiven Verwendung von Sprache den Vorrangstatus zuzuschreiben.

Das »Leben des Geistes« ist weit und vielfältig. »Alle Sensitivität«, so Langer, »trägt den Stempel des Geistigen. ›Sehen‹ zum Beispiel ist kein passiver Vorgang, durch den bedeutungslose Eindrücke gesammelt werden, damit der ordnende Geist aus diesen amorphen Daten Formen für seine eignen Zwecke herauslesen kann, ›Sehen‹ ist selber schon ein Formulierungsprozess; unser Verständnis der sichtbaren Welt beginnt im Auge.« (Langer 1987, S. 97)

Diese Sichtweise, auf die schon die platonische Philosophie hinweise (vgl. Langer 1987, S. 97), ist in unsere Alltagssprache eingeflochten: wir reden von »Einsicht«, einen »Blick auf etwas werfen«, einen »Einblick« haben oder bekommen, jemanden »ins Bild setzen«, kurz, Erkenntnis und Kenntnis werden sehr häufig mit Metaphern des Sehens und des Auges treffend umschrieben.

Doch natürlich nicht nur dem Auge, sondern *jedem* Sinnesorgan kommt in der einen oder anderen Weise *Erkenntnisfunktion* zu. Die damit verbundenen Wahrnehmungen, die mehr als bloße Empfindungen sind, nennt Langer *Artikulationen*:

»Die vom Auge und Ohr vollzogenen Artikulationen – die Formen der direkten Wahrnehmung sind die primitivsten Instrumente unserer Intelligenz. Sie sind echtes symbolisches Material, Medien des Verstehens, durch deren Vermittlung wir eine Welt von Dingen und von Ereignissen erfassen, die die Geschichte der Dinge sind. Die Bereitstellung solcher Vorstellungen ist ihre Hauptaufgabe. Unsere Sinnesorgane machen ihre gewohnheitsmäßigen, unbewussten Abstraktionen im Interesse dieser ›verdinglichenden‹ Funktion, die dem gewöhnlichen Erkennen von Gegenständen zugrunde liegt: der Kenntnis von Anzeichen, Worten, Klängen, Orten und der Möglichkeit, dergleichen in der äußeren Welt nach Arten zu klassifizieren. Wir erkennen die Elemente dieser sinnlichen Analyse in allen Arten von Kombinationen wieder; wir können sie imaginativ gebrauchen, um voraussichtliche Veränderungen in vertrauten Bildern zu begreifen.

Visuelle Formen – Linien, Farben, Proportionen usw. – sind ebenso der Artikulation, d.h. der komplexen Kombination fähig wie Wörter. Aber die Gesetze, die diese Art von Artikulation regieren, sind von denen der Syntax, die die Sprache regieren, grundverschieden. Der radikalste Unterschied ist der, dass visuelle Formen nicht diskursiv sind. Sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar, weshalb die Beziehungen, die eine visuelle Struktur bestimmen, in einem Akt des Sehens erfasst werden. Daher ist ihre Komplexität nicht wie die des Diskurses nach Maßgabe dessen begrenzt, was der Geist vom Beginn eines Auffassungsaktes bis zu seinem Ende behalten kann. Natürlich setzt eine solche Beschränkung beim Diskurs auch der Komplexität aussprechbarer Ideen Grenzen. Eine Idee, die zu viele winzige, jedoch eng aufeinander bezogene Teilbestimmungen enthält, zu viele Beziehungen innerhalb von Beziehungen, lässt sich nicht in diskursive Form ›projizieren‹; sie ist für die Rede zu subtil. Daher schließt eine an die Sprache gebundene Theorie des Geistes sie aus dem Herrschaftsbereich des Verstandes und der Erkenntnisphäre aus.« (Langer 1987, S. 98f.)

Entgegen der Auffassung, dass es ausserhalb der Sphäre des Diskursiv-Logischen nur Subjektivismus und Intuitionismus geben könne, betrachtet Langer Ausdruckshandlungen, die der Qualität der oben erläuterten expressiven Zeigegesten nahekommen, nämlich als Hinwendungen zur Welt, die nicht psychologisch verkürzt werden sollten, *nicht* als ein Ungenügen oder Noch-nicht-in-Begriffen-fassen-Können missverstanden werden sollten

»Sobald aber eine Ausdruckshandlung ohne inneren momentanen Zwang vollführt wird, ist sie nicht mehr unmittelbarer Selbstaussdruck, sondern expressiv im

logischen Sinne. Sie ist nicht Anzeichen der Gemütsbewegung, die sie überträgt, sondern ihr Symbol; anstatt die natürliche Geschichte eines Gefühls zu vollenden, bezeichnet sie das Gefühl und bringt es, vielleicht selbst dem Agierenden, bloß in den Sinn. Wenn eine Handlung diese Bedeutung erlangt, wird sie zur Geste.« (Langer 1987, S. 154)

## 4.5 Resümee und Ausblick

Wie weiter unten ausgeführt werden wird (vgl. Kapitel 5), reflektiert auch Georg Misch die Zeigegeste im Zusammenhang mit der gleichzeitigen Entwicklung von Gegenstandsbewusstsein und Selbstbewusstsein. Misch sieht in der Zeigegeste ebenfalls eine entscheidende Differenz gegenüber der Ausdrucksbewegung, die Susanne Langer »unmittelbarer Selbstausdruck« nennt. »Das Hinzeigen ist eine sinnvolle und als solche also verständliche Gebärde und dieser ihr Sinn selber ist nur in eins mit der sinnlichen Anschauung faßlich, wie ich den Finger ausstrecke, faßlich eben als Zeigerichtung des ausgestreckten Fingers« (Misch 1994, S. 237). Die Zeigerichtung ist zwar sinnlich wahrnehmbar, aber das, worauf sie gerichtet ist, geht über sie hinaus. Sie ist eher Anzeichen für eine Richtung, auf die sich ihr Sinn bezieht. Von diesem Sinn selbst weiss allenfalls jener etwas, der auf etwas zeigt, das sich ihm gezeigt hat. Misch bezeichnet die Zeigegeste daher als *symbolisierendes Zeichen*, denn die Zeigegebärde weist durch ihren Richtungssinn über sich selbst hinaus auf eine Welt hin bzw. in eine Welt hinein. Insofern ist die Gebärde des »Hinzeigens auf etwas« dem geistigen Akt des »Etwas-Meinens« verwandt, »das wir als die eigentümliche Art erkannten, in der Sinn und Bedeutung in der Rede auftritt. [...] Die Zeigegebärde nimmt also eine Zwischenstellung zwischen dem die Sache bezeichnenden Wort und den unwillkürlichen Ausdrucksbewegungen des Lebensverkehrs ein.« (S. 238) Diese »Zwischenstellung« zu verstehen, von der Misch spricht, ist wesentlich, um die ästhetische Dimension des Bildungsprozesses verdeutlichen zu können. »Hinzeigenkönnen«<sup>10</sup> indiziert, dass Selbst und Welt sowohl getrennt wie auch verbunden sind; Verknüpfung setzt Distanzierung voraus, und *diese Verknüpfung wird nicht primär diskursiv-logisch geleistet, sondern expressiv!* Sie ist weder blosser (unwillkürlicher) Selbstausdruck noch subjektivistische Aneignung objektiver Welt, sondern Ausdruck dessen, was bildungstheoretisch »Selbst-

---

10 »Das Hinzeigenkönnen setzt offenbar eine Distanzierung des Zeigenden zu dem, worauf er hinzeigt, voraus; diese Distanzierung wieder setzt voraus, dass man seinen eigenen Standort einzunehmen vermag, d.h. aber, eine rückwendige Bewegung zu sich selbst – und als solche Rückwendigkeit bezeichnete ich ja bereits die Besinnung, die das menschliche Lebensverhalten als menschliches auszeichnet.« (Misch 1994, S. 236)



und Weltverhältnis« genannt wird, als ob klar wäre, was dieses »Und« zwischen Selbst und Welt tatsächlich bedeutet.

Erziehungstheoretisch mag man annehmen, die Erwachsenen zeigen dem Kind die Welt und dieses lasse sich die Welt von den Erwachsenen mehr oder weniger zeigen. Bildungstheoretisch ergibt diese Rede aber wenig Sinn. Mit der kindlichen Zeigegeste wird deutlich, dass das kindliche Zeigen nicht nur *Anlass* für irgendeine Form von pädagogischem Zeigen darstellen kann, sondern vielmehr elementarer *Ausdruck* der *Bildsamkeit* des Kindes ist. Die Zeigegeste als besondere Darstellung der Greifgeste ist präsentatives Symbol des Wahrnehmens bzw. der Artikulation von Wahrgenommenem. Die expressive Zeigegeste verweist auf die Wahrnehmung als einen Artikulationsprozess und ist damit artikulierter Ausdruck der Selbst- und Weltverknüpfung. Die primäre symbolische Repräsentation der Wahrnehmung als Artikulation ist die ikonische Zeigegeste, und als solche ist sie präsentativ artikuliert. Dies impliziert, dass die semantische Struktur der Wahrnehmung nicht diskursiver, sondern zunächst präsentativer Natur ist. Die expressive oder ikonische Zeigegeste steht geradezu exemplarisch für die Praxis des präsentativen Symbolismus, sie ist artikulierter Ausdruck einer inneren oder geistigen Gliederung, die vom Selbst geleistet wird.

Das Moment der inneren Artikuliertheit der Wahrnehmung, die bereits die expressiven Geste *vermuten* lässt, ist nicht einfach nur *Übergang* zur diskursiven Welt, sondern vielmehr *Voraussetzung* der Reflexivität überhaupt, insbesondere auch, um jene Aspekte der Welt zu eröffnen und zu erschliessen, die sich der diskursiven Sprachlichkeit entziehen. Für *jede* Form von – ausgeprägter bzw. entwickelter – Reflexivität gilt, dass sie sich nicht in der Wahrnehmung eines Gegenstandes erschöpft, sondern den Wahrnehmungsprozess bzw. seine Qualität als etwas Vorausgesetztes und Begleitendes wahrnimmt, das dem Gegenstand selbst nicht vollumfänglich anhaftet. Diese Umschreibung ist der Versuch, die Gleichursprünglichkeit von Selbstbewusstsein und Gegenstandsbewusstsein (bzw. bildungstheoretisch: von Selbst- und Weltverhältnis) zu verstehen und zu beschreiben.



## 5. Die bildungstheoretische Bedeutung des Beschreibens

---

»[...] das Leben birgt in sich selbst die Macht der Bedeutung, die gliedert, aufbaut und gestaltet.«

*Georg Misch*

Dieses Kapitel ist bedeutsamen Werken und damit verbundenen Einsichten zweier Figuren gewidmet, die im heutigen erziehungswissenschaftlichen und bildungsphilosophischen Diskurs kaum noch erwähnt werden, nämlich Otto Friedrich Bollnow (1903–1991) und Georg Misch (1878–1965). Bollnow ist der wichtige Hinweis zu verdanken, dass die Praxis des Beschreibens nicht nur im Rahmen einer hermeneutischen Philosophie, sondern – zumindest implizit – auch im Zusammenhang der Theorie der Bildung von elementarer Bedeutung ist. Diesen Zugang fand Bollnow allerdings erst sehr spät in seinem Leben, aber er erkannte, wie bedeutsam die »Vorarbeiten« seines Lehrers Georg Misch gewesen sind, insbesondere dessen »bahnbrechende Lehre vom evozierenden Ausdruck« (so Grondin 1998, S. 62), die auch hier im Mittelpunkt stehen soll, wiewohl die Hinführung einiger Umwege bedarf.

### 5.1 Otto Friedrich Bollnows hermeneutische Philosophie der Erkenntnis

Der Thematik des ›Beschreibens‹ widmete sich Bollnow zum ersten Mal ausführlich im zweiten Teil der *Philosophie der Erkenntnis* (Bollnow 1970, 1975), die als philosophische Fundierung seiner anthropologischen Pädagogik gelten kann. Im ersten Teil – »Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen« – befragt Bollnow erkenntnistheoretische Leitbegriffe und versucht sie in ihrer tieferen »Lebensfunktion« zu begreifen. Diesen Ansatz bezeichnet Bollnow als »anthropologische Reduktion«. Mit der *Philosophie der Erkenntnis* wird eine »anthropologische Rückwendung« vollzogen, die »selber also anthropologisch fragt, indem sie die leitenden Begriffe, die in der bisherigen Erkenntnistheorie als selbstverständlich hingenommen

wurden, in ihrer tieferen Lebensfunktion zu begreifen sucht« (Bollnow 1970, S. 26). Erst wenn ihre Bedeutung im menschlichen Lebenszusammenhang verständlich gemacht werde, sei Erkenntniskritik im Rahmen einer erkenntnistheoretischen Perspektive möglich, die sich nicht im Sinne der diskursiven Logik erweisen müsse, sondern vielmehr angesichts der menschlichen Lebenspraxis und ihrer anthropologischen Voraussetzungen bewähren und als konsistent erweisen könne. Damit wird suggeriert, dass Erkenntnis, auch »rationale« Erkenntnis, »nicht ablösbar ist von dem Untergrund der Willensregungen, der Gefühle und der Stimmungen« und dass diese »nicht als bloße Störungen zu betrachten sind, die man nach Möglichkeit auszuschalten versuchen müsse, um dadurch eine objektive Erkenntnis zu gewinnen, sondern dass sie als unablösbare Voraussetzungen in den Grund der Erkenntnis selber eingehen« (S. 10).

Die hermeneutische Prämisse in Bollnows Ansatz besteht im Postulat, dass es unmöglich sei, einen Anfang im Erkenntnisprozess auszumachen. »Der Mensch lebt schon immer in einer verstandenen Welt, und es hat schlechterdings keinen Sinn, hinter dieses Verständnis zurückgreifen zu wollen auf einen Anfangszustand, wo der Mensch seine Erkenntnis von Grund aus neu aufbauen könnte.« (Bollnow 1970, S. 23) Die hermeneutische Prämisse bestreitet die Möglichkeit eines archimedischen Punktes der Erkenntnis, ist aber auch eine Kritik an der Vorstellung einer reinen Zirkelhaftigkeit von Erkenntnisprozessen. Sie bezeichne vielmehr den Einsatz von Erkenntnisarbeit, die immer im Lebenszusammenhang selbst beginne und von dort aus Zusammenhänge zu verstehen versuche. Während die (traditionelle) Hermeneutik lange Zeit als eine Methode der Textauslegung in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen betrachtet worden ist, könne sie als das Grundprinzip der Philosophie der Erkenntnis betrachtet werden. Eine derart gewendete anthropologisch-hermeneutische Erkenntnistheorie hält also fest, dass menschliche Erkenntnis ihrem Wesen nach hermeneutisch ist: »Indem wir diesen Tatbestand als grundlegend festhalten, sprechen wir von einer hermeneutischen Erkenntnislehre.« (S. 25)

Diese methodischen Ausführungen in der *Philosophie der Erkenntnis* führen zum Ansatz einer »hermeneutischen Philosophie«. 1986 macht Bollnow diese Setzung explizit. Den Grundgedanken einer systematischen Ausrichtung der *hermeneutischen Philosophie* formuliert er wie folgt:

»Am Anfang einer hermeneutischen Philosophie steht als Grundgegebenheit, auf der alles andere aufbaut, die einfache Tatsache, dass uns in unserem Leben immer schon ein Verständnis des Lebens und der Welt gegeben ist. Wir erwerben es nicht erst, sondern, sofern wir überhaupt leben, verstehen wir auch immer schon die Welt, in der wir leben.« (Bollnow 1986, S. 94)

Hermeneutische Philosophie macht die Grundgegebenheit, »dass die vertraute Umwelt immer schon eine in ihrer Bedeutung verstandene Welt ist« (S. 96), zu

ihrem Ausgangspunkt. Anstatt zu versuchen, von einem absoluten (begrifflichen) Anfang aus ein sicheres Erkenntnisssystem zu errichten, setzt sie sich mit den immanenten Voraussetzungen des Verstehens auseinander.

Mit Friedrich Kümmler unterscheidet Bollnow zwei verschiedene Formen des Vorverständnisses. Das *antizipierende* Vorverständnis bezieht sich auf ein bestimmtes Werk oder eine bestimmte Fragestellung, die durch Interpretation genauer bestimmt werden sollen, während das *mitgebrachte* Vorverständnis das allgemeine Welt- und Lebensverständnis beinhaltet. »Dieses mitgebrachte Vorverständnis ist dem Verstehenden so selbstverständlich, dass es in der Regel nicht als solches bewusst ist und erst bei einer Unterbrechung des gewöhnlichen Verhaltens erkannt wird.« (Bollnow 1986, S. 97) Die hermeneutische Philosophie widmet sich vor allem dem »mitgebrachten« Vorverständnis, während das antizipierende Vorverständnis im Zentrum des Interesses insbesondere der philologischen und philosophischen Hermeneutik steht. Gleichwohl macht Bollnow klar, dass eine allzu scharfe Trennung weder möglich noch sinnvoll ist.

### 5.1.1 Das »Doppelgesicht der Wahrheit«

In der Einleitung des zweiten Teils der *Philosophie der Erkenntnis* (1975) erläutert Bollnow zwei Wahrheitsbegriffe: die Seinswahrheit oder personelle Wahrheit einerseits und die Erkenntniswahrheit andererseits. Während die sogenannte Erkenntniswahrheit historisch der abendländischen Philosophie und damit der Erkenntnistheorie im engeren Sinn zugeordnet werden könne, lasse sich die personelle Wahrheit als Teil der Ethik verstehen. Über diese Differenzierung hinaus seien die Wahrheitsverständnisse aber miteinander verbunden und würden sich sogar bedingen, denn auch Erkenntniswahrheit sei – letztlich – auf eine ethische Problemstellung zurückzuführen (Bollnow 1975, S. 10). Im Zentrum stehe nämlich jeweils die Frage, welche Bedeutung der Wahrheit für das menschliche Leben zukomme.

Die anthropologische Setzung (der Erkenntnistheorie) impliziert die Frage nach der Art der Verbindung der beiden Wahrheitsverständnisse oder -begriffe. Von besonderem Interesse ist hierbei, welche Rolle die *Beschreibung* im Rahmen von Erkenntnis und Erkenntnisprozessen spielt oder spielen kann. Ausgehend von diesen frühen Studien und Reflexionen über das Beschreiben lassen sich die Transformation von Bollnows Fragestellung und Theoriebildung sowie die Genese seines speziellen Beschreibungsbegriffs nachzeichnen.

Für Bollnow ist die Beschreibung ein Mittel der Erkenntnis. Seine Überlegungen dazu sind in *Doppelgesicht der Wahrheit* (Bollnow 1975) im Grundton zwar wissenschaftsethisch gestimmt, aber dem anthropologischen Denken näher. Es klingen bereits Momente einer erweiterten Betrachtung der Bedeutung des Beschreibens und der Beschreibung an, die Bollnow in den 1980er Jahren explizit und im Zusammenhang mit einer veränderten Fragestellung aufnimmt (vgl. weiter unten).

Bollnow beginnt ganz von vorn, wenn er sich im Rahmen der Thematik des aufmerksamen Betrachtens zunächst der Anschauung widmet. Dem philosophischen Topos der Anschauung widmete sich Bollnow schon im ersten Teil seiner *Philosophie der Erkenntnis*.<sup>1</sup> Dort versteht er Anschauung als das Fundament der Erkenntnis. Seine Perspektive auf die »reine Anschauung« und ihre Bedeutung im Erkenntnisprozess ist zentral für die Frage nach dem »Neuen«. Es geht um die Frage, wie eine Anschauung, in der »die Welt« in einem »ungeteilten Gesamteindruck« (Bollnow 1975, S. 122) gegeben sei, gegenständlich werden könne. Es ist dieser Zusammenhang, in dem für Bollnow die Beschreibung als Mittel der Erkenntnis sowohl in ihrer »wissenschaftlichen« (objektiven) als auch in ihrer ethischen (wertgebundenen) Dimension zentral wird.

Mit dem Verweis auf das kantische Diktum, wonach Anschauungen ohne Begriffe blind seien (und Begriffe ohne Anschauungen leer), kritisiert Bollnow die schnelle Folgerung, dass alle Erkenntnis bei der Anschauung beginne und von dort zu den Begriffen aufsteige (vgl. Bollnow 1970, S. 70). Als Beispiel führt er die Pädagogik an, die »den Ausgang von der Anschauung zum Grundprinzip einer gesicherten Wissen vermittelnden Didaktik gemacht« habe (ebd.) – so beispielsweise Pestalozzi, der »die Formen alles Unterrichtens den ewigen Gesetzen unterwerfen« wollte, »nach welchen der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen sich zu deutlichen Begriffen erhebt« (Pestalozzi, zit. in Bollnow 1970, S. 70). Analog zu Boehm (vgl. weiter unten) wendet Bollnow ein, dass dieser Ansatz seiner Grundlage entbehre, »sobald wir erkannt haben, dass wir uns von vorherein in einer vertrauten, in irgendeiner Weise schon immer verstandenen Welt bewegen« (S. 71). Aufgrund dieses Vorverständnisses hätten wir »schon immer irgendwie verstanden und kommen gar nicht zu dem, was nach der überlieferten Theorie (Kant) am Anfang stehen sollte: der reinen und unbefangenen Anschauung. Wir haben die Anschauung schon immer irgendwie übersprungen.« (ebd.) Damit stellt sich die Frage, ob und wie der Anschauung unter diesen Vorbehalten im Erkenntnisprozess grundlegende Bedeutung zukommt.

Der Zusammenhang von Sehen und Verstehen ist so elementar wie auch rätselhaft, es ist daher kein Wunder, dass er nicht nur ein Topos der Philosophiegeschichte ist. Der Bildtheoretiker und Philosoph Gottfried Boehm betont, dass »die kantische Überlegung, wonach alle Anschauung sinnlich sei, eine weitgehende Interpretation« darstelle, in der die Wahrnehmung zunächst lediglich ein rezeptives Vermögen repräsentiere (1997, S. 296). Sie wird als Voraussetzung oder »Stoff« verstanden, wobei ihr erst der »intellektuelle Prozess«, verstanden als Begriffsbildung, den Rang der Erkenntnis verleihe. (ebd.) Psychologisch könnte man in diesem Zusammenhang auf die Differenz von Empfindung und Wahrnehmung hinweisen.

---

1 Vgl. das fünfte Kapitel von »Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen«, das ganz der Anschauung gewidmet ist (Bollnow 1970).

Doch mit der Feststellung, dass Begriffe ohne Anschauung blind, Anschauungen ohne Begriffe dagegen leer seien, um die kantische Formel erneut aufzugreifen, ist noch nichts über die Art des Verhältnisses von Anschauung und Begriff oder die Anschauung selbst gesagt. (vgl. ebd.) Vielmehr wird hier die wahrnehmbare, aber begrifflich noch unbestimmte Stelle markiert, an welcher die *Arbeit an einem Logos der Sinne* beginnt, ein sinnliches Verstehen und Deuten. Die hermeneutische Kritik, so Boehm, wendet sich

»gegen die aufklärerische Illusion, es existiere eine Art neutrales Sehen. Eine basisgebende Visualität, die sich auf die Inhalte, die sie liefert, nicht auswirke. Die Welt des Auges begründet vielleicht nicht einen Logos, aber doch verschiedene Logoi, die, miteinander vergleichbar, sich in einer Konkurrenz der Plausibilität befinden.« (S. 297)<sup>2</sup>

Bollnow weist entsprechend darauf hin, dass wir die Anschauung immer schon irgendwie »übersprungen« hätten. Dieses Überspringen kann m.E. in zweifacher Weise verstanden werden: Einmal im wissenschaftlichen oder wissenschaftstheoretischen Sinne, weil bzw. wenn die Anschauung unreflektiert als Anfang und Grundlage im Erkenntnisaufbau angenommen, dabei aber überflüssig und vernachlässigbar wird, sobald man wähnt, sich auf dem Boden gesicherten begrifflichen Wissens zu bewegen. Einmal begriffen, interessiert den mit diesen Begriffen Hantierenden oft kaum noch, wie dieses zu Stande kam. Dann wird die Anschauung aber auch im praktischen Lebenszusammenhang »übersprungen«, wenn der normale Gang der Tagesgeschäfte gewährleistet werden soll. Diese zweite Art des Überspringens ist aufschlussreich hinsichtlich der Frage nach einem angemessenen Verständnis von Anschauung bzw. der Möglichkeit der reinen Anschauung. »Überspringen« bedeutet nach Bollnow ja gerade nicht, dass Anschauung keine Rolle spiele. Präziser wäre vielleicht die Bezeichnung »implizit« oder »unbeachtet bleiben«. Im alltäglichen Leben wird Anschauung sozusagen nur im schwachen Sinne »praktiziert« und als solche selbst nicht thematisch: »Im täglichen Leben ist der Blick schon immer verstellt durch die Befangenheit im ›Betrieb‹. Die Menschen wissen die Dinge zu nutzen, zu gebrauchen, sie sind gewissermaßen eingeschmolzen in ihr tägliches Geschäft.« (Bollnow 1970, S. 72) Für Betrachtung und Anschauung ist aber mehr erforderlich: »Dazu muss der Mensch zurücktreten aus dem Getriebe des täglichen Lebens, darf nichts mehr von den Dingen wollen, um sie nur noch anzuschauen, frei und unbefangen den Dingen hingegen.« (Ebd.) Bollnow hebt hervor, dass das, was er als »reine Anschauung« bezeichnet, nicht als eine ganz andere Anschauung zu verstehen ist als jene, die im alltäglichen Leben zum Tragen kommt. Das mag zunächst paradox klingen:

2 Vgl. zu diesem Themenzusammenhang Park und Reichenbach (2014).

»Die reine Anschauung steht nicht am Anfang, sie ist eine höhere Leistung, zu der sich der Mensch erst erheben muss. Und trotzdem ist sie die ursprüngliche Verfassung des Menschen. [...] Das Problem ist also, dass diese Ursprünglichkeit der Anschauung nicht selber am Anfang steht, sondern immer schon übersprungen ist und nur im Rückgang, in einer Gegenbewegung gegen die ›natürliche‹ Entwicklung des Lebens gewonnen werden kann. Die Anschauung legt frei, was unter der Hand schon immer geschehen ist, was in einer unausdrücklichen, indirekten Weise schon immer geleistet worden ist. Das klärt zunächst die unbehagliche Situation, dass der praktische Umgang mit der Welt zwar notwendig das Erste ist, dass darin aber immer schon von etwas Gebrauch gemacht wird, was vorher hätte geschehen sein müssen. Diese immer schon übersprungenen Ursprünge werden jetzt in der reinen Anschauung ans Licht gebracht.« (Bollnow 1970, S. 73)

Damit ist ein gemeinsamer Bezugspunkt von »Logos« und »Ethos« gewonnen bzw. damit werden die Aspekte in gewissem Sinne zusammengeführt:

»So bestätigt sich von der Seite der Erkenntnis her, was sich auch vom Ethischen, besser von der ganzen Lebensverfassung des Menschen her zeigen lässt: dass der Mensch so beschaffen ist, dass er sein eigenstes Wesen erst im Rückgang zu seinem verborgenen Ursprung gewinnen kann, dass sein ›Ursprung‹ nie im zeitlichen Sinn am Anfang liegt, sondern erst in einer ausdrücklichen Gegenbewegung gegen den zunächst gegebenen ›uneigentlichen‹ Zustand gewonnen werden muss.« (Bollnow 1970, S. 73)

Der *Ausdrücklichkeitscharakter*, der dieser Gegenbewegung eigen ist, die Möglichkeit der »Umkehr«, bezeugt für Bollnow die Fragilität menschlicher Erkenntnisprozesse.

»Von hier aus wird das Erkenntnisproblem in seinem letzten Sinn ein ethisches Problem, und gerade die Anschauung bezeichnet die Stelle, wo beides unmittelbar zusammenhängt. In der Hingabe an die reine Anschauung verwandelt sich der Mensch selber in seinem innersten Wesen. Und die Anschauung wird dem Menschen nicht als selbstverständliches Geschenk gegeben, so dass er die Augen aufzuschlagen braucht, um anzuschauen, sondern muss erst in einer anstrengenden Leistung gewonnen werden. [...] So also entsteht die Frage: Wie gelingt diese eine eingreifende innere Umkehr erfordernde Leistung?« (Bollnow 1970, S. 74)

Wichtig scheint m.E. vor allem auch der Hinweis, dass die Umwendung zur Anschauung einer *Anstrengung* bedarf. Mit Anstrengung ist aber weniger eine intensive Tätigkeit gemeint als vielmehr ein *Bemühen* um eine bestimmte Haltung, die ihrerseits auf günstige zeit-räumliche Bedingungen angewiesen ist. Es sei »eine ganz andere Verfassung erforderlich, die Muße, mit der der Mensch aus seinen Geschäft-



ten heraustritt, und eine ruhig und heiter gestimmte Seele« (ebd.). Die Anschauung erfordert – und sei es nur als Abglanz – einen Zugang zur *vita contemplativa*.

In *Doppelgesicht der Wahrheit* (1975) knüpft Bollnow an diese anthropologischen Voraussetzungen an. Es seien nach dem »Geist des Misstrauens« mit einer je »neu gewonnenen Unbefangenheit die ersten Schritte im Aufbau der Erkenntnis zu vergegenwärtigen« (S. 121). Das wichtigste Werkzeug bei »dieser sich ins einzelne vertiefenden Betrachtung ist die Unterscheidung des einen vom anderen« (S. 122). Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass es sich bei diesem anderen Vorgehen nicht um einen wahrnehmungsphysiologischen Vorgang handeln kann, sondern vielmehr um eine Praxis und Haltung der reflektierenden Anschauung und Theoriebildung. Bollnow betont die bewusste »Haltung« oder »Bereitschaft«, insbesondere um »bei Entwicklungsprozessen, in denen etwas Neues hervortritt, das im Früheren noch nicht enthalten war und das sich aus diesem nicht ableiten lässt, dieses Neue als etwas Neues zu erkennen« (ebd.). Das differenzierende Betrachten und Aufrechterhalten des so Wahrgenommenen erfordere besondere Aufmerksamkeit, »denn eine natürliche Neigung drängt den Menschen dazu, das neu Begegnende möglichst schnell in den Umkreis des schon Bekannten einzuordnen. Sie bildet dann, wenn das nicht gleich gelingt, Erklärungen aus, die eine solche Reduktion ermöglichen.« (Ebd.) Dabei kommt der unterscheidenden Betrachtung eine Schlüsselstellung zu, sie erweist sich (in einer »erkenntnistheoretischen« Fragestellung) als *Herausforderung sprachlicher* Möglichkeiten. Bollnow erkennt hierin die Bedeutung der Beschreibung: »Das beste Mittel, sich das in der Anschauung Gegebene zu vergegenwärtigen und dem anderen mitzuteilen, ist die *Beschreibung*, d.h. die Wiedergabe des Angeschauten im Medium der Sprache.« (S. 123, Hervorh. A.P.)

### 5.1.2 Versuch über das Beschreiben (O. F. Bollnow, 1989)

Schon in *Doppelgesicht der Wahrheit* (1975) unterscheidet Bollnow zunächst sachlich objektivierende Beschreibungen von jenen, die in alltäglicher Praxis notwendig sind. Die Bezeichnungen »sachlich« und »objektiv« sind etwas irreführend, da sie eine regelgeleitete Methode suggerieren. Dabei ist gerade das Gegenteil der Fall. Das wird deutlich durch eine Charakterisierung des Beschreibens, wie es Bollnow versteht:

»Diese Beschreibung ist zunächst Mittel der Übermittlung des Aufgenommenen an einen anderen. Sie geschieht im Gespräch oder auch in schriftlicher Form. Die Beschreibung ist aber darüber hinaus ein Mittel der eigenen Vergegenwärtigung und des tieferen Eindringens in den Gegenstand und gewinnt insofern in der Wissenschaft eine besondere Bedeutung.« (Bollnow 1975, S. 123f.)

Im Zusammenhang des Beschreibens ist das zeitlich vorausgehende Beobachten bedeutungsvoll. Dabei ist aber nicht das systematisch forschende Beobachten gemeint, sondern »ein nicht vorher fixiertes Offensein für das, was sich nicht an Vorausgesehenem zeigt« (S. 136), also eine Art Offenheit gegenüber einem (Beobachtungs-)Gegenstand, von welchem noch unklar ist, was und wie er ist.

Frithjof Rodi bezeichnete Bollnows »erste« Theorie der Beschreibung als ein »Stück Wissenschaftsethik« (1997, S. 75). Das ergibt insofern Sinn, als die Beschreibung als Mittel der Erkenntnis ein zentrales Motiv in *Doppelgesicht der Wahrheit* darstellt und dort als eine immer wiederkehrende Aufgabe jeder Wissenschaft bezeichnet wird. Korrigiert wird damit die Vorstellung, dass die Beschreibung ein der »eigentlichen« Wissenschaft äusseres Vorstadium sei, auf dem diese dann aufbaue. Vielmehr bestehe ein Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit, wobei in der Beschreibung eine Kraft liege, die das Ableiten in wissenschaftliche Routine verhindere, da sie zur Selbstkritik zwingt (vgl. Bollnow 1975, S. 138).

Im Jahre 1979, vier Jahre vor seinem 80. Geburtstag, begann für Bollnow eine neue Phase seines philosophischen Arbeitens. Sein ehemaliger Schüler Rodi fasste die in der Folge entstandenen Schriften Bollnows unter dem Begriff »Spätwerk« zusammen. Am Beginn dieser neuen Schaffensphase stand die Einladung zu einem Vortrag, für den Bollnow gebeten worden war, sich noch einmal mit den eigenen philosophischen Anfängen zu befassen und dabei über die Bedeutung seines Lehrers Georg Misch zu sprechen.<sup>3</sup> Es seien vor allem neu in Bewegung geratene Ideen zu einem hermeneutischen Philosophieren gewesen, in welchem, so Bollnow im April 1979 an Rodi, »die schöpferische Leistung des Sehenslassens« eine besondere Stellung einnehmen sollte (Brief an Rodi vom 8.4.1979, zit. n. Rodi 1997, S. 61, vgl. Fn. 4). Rodi zufolge markiert der Brief den Anfang einer neuen Phase intensiven philosophischen Arbeitens, in welcher Bollnow einen grossen Teil der schon im Brief genannten Themen und Projekte schliesslich ausarbeiten sollte (vgl. ebd.). Wie sehr ihn die erneute Beschäftigung mit dem »Göttinger Kreis« angeregt hat, drückt Bollnow folgendermassen aus:

»Die Perspektiven, die sich mit dem letzten Bochumer Vortrag ergeben haben, haben mir einen neuen Schwung gegeben und mich geradezu verjüngt. Ich freue mich auf die (gelassen vorangehende) Fortführung dieser Arbeit. Die Pädagogik des Barock kann deswegen ruhig wieder in den Winterschlaf gehen.« (Bollnow Brief an Rodi vom 20.7.1979, zit. n. Rodi, ebd.)

Bollnows Briefe aus dem Herbst 1979 seien dann aber, so Rodi, voller Pläne und ungeduldigem Drängen gewesen. Über den Vortrag hinaus widmete sich Bollnow

---

3 Der Vortrag mit dem Titel »Über Lebensphilosophie und Logik. Georg Misch und der Göttinger Kreis« wurde 1980 in der *Zeitschrift für philosophische Forschung* publiziert (Band 34, S. 423–440).

Georg Mischs Vorlesungen zur Logik, die Misch in Göttingen zwischen 1919 und 1935 insgesamt vier Mal gehalten hatte. Bollnow, der mit diesen Vorlesungen gut vertraut war,<sup>4</sup> arbeitete mit den Transkriptionen und dem Editionsmaterial, das sich in Bochum befand. Unter dem Titel *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens* füllt die Darstellung von Mischs philosophischem Denken mehr als die Hälfte des zweiten Bandes der *Studien zur Hermeneutik* (vgl. ebd.).<sup>5</sup> Allerdings reichte Bollnows Zeit nicht, um die »schöpferische Leistung des Sehen-lasens« systematisch darzustellen. Die Bedeutung, die Bollnow mit dieser Thematik verband, kommt in seinen Briefen zum Ausdruck. Im Herbst 1988 schreibt er:

»Es ist schon ernst gemeint, wenn ich sage, dass ich wünschte, jetzt von vorn anfangen zu können. In schlaflosen Stunden sehe ich die Möglichkeit einer hermeneutischen Philosophie, aber ich fühle mich wie Moses vor dem gelobten Land: ich sehe, wie es weitergehen müsste, aber ich weiß, dass ich eine so große Aufgabe in meinen Jahren nicht mehr unternehmen darf.« (Brief an Rodi vom 10.10.1988, zit. n. Rodi 1997, S. 62f.).

Und ein Jahr später: »Das Fernziel einer hermeneutischen Philosophie – mit starker Berücksichtigung der Beschreibung – wird wohl ein süßer Traum bleiben. [...] Ich sehe die Möglichkeiten, aber mit meinen Jahren ist es so spät.« (Brief an Rodi vom 5.12.1989, zit. n. Rodi 1997, S. 79)

Wie sehr die Auseinandersetzung mit Georg Misch Bollnow ermöglichte, vertraute Fragen anders zu betrachten (zum »Sehen-lasens zu kommen«), zeigt sich dann in seinem *Versuch über das Beschreiben* (1989). Bollnow beschreibt, was geschieht, wenn innerhalb der handwerklich-technischen Welt »etwas nicht so geht, wie wir es uns vorgestellt haben« (1989, S. 58). Wir sind dann gezwungen, den Gang der Dinge zu unterbrechen, genau hinzuschauen, und müssen die Sachlage oder den Gegenstand neu oder anders erfassen. Damit kann aus den Bedürfnissen der Praxis eine Theorie entstehen. Allerdings handelt es sich dann »um eine Theorie um der Praxis willen« (ebd.). Bollnow betont, dass er diese theoretische Reflexion und ihre Kategorien aus der Praxis gewonnen hat und ihre Gegenstände daher weiterhin unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, das heisst »als Material, das es zu gebrauchen gilt oder als Verfahren, das man anwenden kann, [...] nicht aber auf das hin, was die Dinge – soweit sich der Begriff des Dings überhaupt noch sinnvoll anwenden lässt – als Naturgebilde von ihnen selbst her sind« (ebd.). Es treibt ihn die Frage an, welche Möglichkeiten der Artikulation darüber hinaus möglich sind: »Sind wir in diesem Verständnis wie in einem Käfig

4 Bollnow habilitierte sich 1931 an der Universität Göttingen, auch und insbesondere mit der Unterstützung Georg Mischs.

5 Eine systematische wissenschaftliche Edition der Vorlesung liegt seit 1994 vor (Misch 1994).

eingeschlossen [...] oder ist es möglich, über das anfänglich gegebene Verständnis hinauszugehen und auch grundsätzlich Neues zu erfahren, etwas, das im vorhandenen Verständnis nicht enthalten ist?« (ebd.) Und, reichlich pathetisch anmutend: »Ist die Welt des praktischen Umgangs wirklich die ganze Welt oder gibt es, gewissermaßen hinter ihr, noch eine andre Welt mit einem eigenen Wesen und einer eigenen Schönheit? Und wenn ja, wie können wir einen Zugang zu ihr gewinnen?« (S. 59) Dass es diesen Zugang gibt oder geben muss, steht für Bollnow jedoch ausser Frage. Allerdings betont er die Schwierigkeit der Thematik, die immer Gefahr laufe, in unverbindliches Reden abzugleiten (vgl. ebd.).

Da es natürlich Beschreibungen verschiedenster Art gibt, versucht Bollnow gleichsam exemplarisch, verschiedene Formen zu analysieren. Dabei geht es ihm nicht darum, eine Typologie von Beschreibungsformen aufzustellen; viel eher handelt es sich um ein notwendiges Vorgehen, um die von ihm gesuchte Form des Beschreibens herauszuarbeiten (vgl. S. 59f.). Beschreibungen kommen im praktischen Leben im Allgemeinen die Aufgabe zu, »einem andern eine Sache, die man kennt, die er aber nicht kennt, vorzustellen« (S. 60). Der Weg zum Bahnhof wird beispielsweise durch die Angabe markanter Merkmale (Kreuzung, Gebäude etc.) beschrieben. Die Beschreibung dient der Orientierung. Oder ein verlorener Koffer wird im Fundbüro beschrieben. Dabei ist es sinnvoll, neben allgemeinen Angaben auch »zufällige«, individuell-typische Merkmale, etwa eine beschädigte Ecke, zu beschreiben, damit der Koffer identifiziert werden kann. Zusammengefasst lässt sich für Beschreibungen im praktischen Leben sagen, dass es dabei selten um ein vollständiges Bild der jeweiligen Sache geht, sondern um eine Beschreibung jener Merkmale, die für die jeweiligen Zwecke sinnvoll sind.

Von dieser Form der Beschreibung, die Bollnow »praktisch« nennt, hebt er die »sachliche« Beschreibung ab. Sehr ausgeprägt wird diese Form der Beschreibung in den Wissenschaften angewandt, und zwar sowohl in den beschreibenden als auch in den theoretischen Wissenschaften, »denn auch hier ist vor aller Erklärung oder Deutung, vor aller Theoriebildung, eine genaue Beschreibung des zu behandelnden Gegenstandes erforderlich« (S. 61). Diese Form der Beschreibung, der sich Bollnow schon in *Doppelgesicht der Wahrheit* ausführlich gewidmet hat (vgl. 1975, S. 128ff.), schloss damals seine erste Reflexion über das Beschreiben ab. 1989 geht es Bollnow aber darum, diese Auffassung zu erweitern. Nach erneuter Darstellung der sachlichen Beschreibung stellt er fest, dass auch diese Beschreibungsform im Bereich der aus der Praxis entwickelten Theorie verbleibe:

»Das hier Beschriebene wird durch die genaue Beobachtung aus einem lebendigen, gefühlsmäßig verbundenen Du zu einem gefühlsmäßig gleichgültigen Es verwandelt. So sind wir auch bei andern Wesen (ich benutze abkürzend diese noch unbestimmte Bezeichnung), nicht imstande, im Sinne der einleitend entwickelten Fragestellung auf das zu hören, was sie von sich aus zu sagen haben. Hier setzt

eine ganz andre Einstellung ein, und mit ihr wird auch eine ganz andre Form der Beschreibung erforderlich.« (Bollnow 1989, S. 62)

Was sind nun aber jene Situationen, in denen eine »ganz andre Form der Beschreibung« notwendig wird? Bollnow führt Beispiele auf, die zwar auch alltäglicher Art sind, die aber dennoch nicht im praktischen Leben eingebunden sind, sondern dieses vielmehr irritieren bzw. unterbrechen. Er schreibt:

»Es gibt im Leben Augenblicke, wo in der gewohnten, uns selbstverständlich gewordenen Welt plötzlich etwas aufbricht, das uns aus dem alltäglichen Leben herauswirft: das reine Blau einer Glockenblume am Wegrand im Walde, der Harzgeruch im sommerlich heißen Kiefernwald, die weiße Seerose auf dem abgründig schwarzen Wasser des Teichs, oder auch der hilflos erstaunte Blick eines Kindes. Wir spüren, dass da etwas ist, das uns anspricht, das uns etwas zu sagen hat, das in dieser Weise Ansprüche an uns stellt, denen wir uns stellen müssen.« (S. 59)

Aber diese Augenblicke des »Erschreckens«, das Bollnow mehr mit dem platonischen Staunen vergleicht als mit einem drohenden Unbekannten verbindet, gehen meist schnell vorüber. Der Mensch bleibt meist etwas »hilflos« zurück mit dem Gefühl, seltsam angerührt worden zu sein. »Das einzige Mittel, das hier bleibt«, so Bollnow, sei der Versuch, »sich erst einmal in einer genauen Beschreibung dessen zu vergewissern, was ihm da widerfahren ist.« (Ebd.)

Damit erhalte die Beschreibung eine zentrale Bedeutung im Aufbau der Philosophie, »denn sie allein bietet die Möglichkeit, das allzu leicht Entschwindende festzuhalten und seine ›Botschaft‹ tiefer zu ergründen« (ebd.). In deutlicher Abgrenzung von der sachlichen Beschreibung bezeichnet Bollnow diese »ganz andre Einstellung«, die mit einer »ganz andren Form der Beschreibung« einhergeht, als »*artikulierende* Beschreibung« (Bollnow 1989, S. 62, Hervorh. A.P.).

»Warum, so können wir fragen, macht uns die liebevolle Beschreibung (etwa einer Stadt, die wir kennen, also nicht erst durch die Beschreibung kennen lernen, einen so großen Genuss? Es liegt wohl daran, dass wir sie durch die Beschreibung in einer neuen Weise kennen lernen, dass uns darin etwas aufgeht, das wir zuvor nicht oder doch nicht so gesehen haben, und wir jetzt mit Staunen fühlen: Ja, so ist es, dunkel habe ich es schon lange empfunden, aber jetzt erst sehe ich es richtig. Die Beschreibung lässt uns erst richtig sehen. Es ist ein beglückendes Gefühl der Evidenz. Und vielleicht ist dies überhaupt die ursprüngliche Form der Evidenz und die in der Logik behandelte Evidenz des Urteils erst eine daraus abgeleitete Form.« (Bollnow 1989, S. 62)<sup>6</sup>

---

6 Mit dem Stichwort Beschreibung und Evidenz sei hier an die rhetorische Figur der Ekphrasis erinnert, die in Kapitel 2 reflektiert wurde.

Die artikulierende Beschreibung, und darin liegt ihre Herausforderung, soll »treffend« sein. »Aber das die Sache treffende Wort ist ungleich schwerer zu finden als zuvor bei der um Genauigkeit bemühten sachlichen Beschreibung.« (S. 63) Es ist ein mühsames Ringen um Sprache und die treffenden Worte. Das liegt daran, dass der zu beschreibende Gegenstand nicht von Anfang an feststeht, sondern *durch* die Beschreibung – das ist ihr eigentlicher Sinn – *überhaupt erst hervorgebracht* wird.

»Die Beschreibung gewinnt so dem bis dahin Ungesagten und unsagbar Scheinenden ein neues Stück des Sagbaren ab. Sie ist als das Gestalten aus dem Ungestalteten eine schöpferische Leistung. Wir können auch sagen, dass die Beschreibung im Beschreiben ihren Gegenstand erst hervorbringt.« (S. 63)

Mit Bezugnahme auf Georg Mischs Konzept des »evozierenden Sprechens« (1994) und Josef Königs Überlegungen zur »Natur der ästhetischen Wirkung« (1978) erweitert Bollnow seine Ausführungen zur artikulierenden Beschreibung und verweist auf ein theoretisches Bezugsfeld. Die grundsätzliche Unterscheidung ist nun jene zwischen der *sachlichen* und der *artikulierenden* Beschreibungsform. Die erneute Beschäftigung mit den »Göttingern« brachte Bollnow offensichtlich dazu, die Frage der Beschreibung erneut aufzunehmen und um die Form der artikulierenden Beschreibung zu erweitern. Zugleich wird ihm dabei klar, dass er nicht einfach einen schon begonnenen Gedanken weiterentwickelt hat, sondern viel eher an den (oder einen) eigentlichen Anfang gekommen ist. Denn die artikulierende Beschreibung impliziert einen wesentlich anderen *Begriff* von Beschreibung und ist nicht einfach als eine weitere mögliche Form zu verstehen.

Mit dem »Versuch über das Beschreiben« zeigt sich also, dass es, um zu dieser anderen Auffassung der Dinge zu gelangen, nicht ausreicht, eine formale Erweiterung des Beschreibungsbegriffs vorzuschlagen. Vielmehr ist ein anderer theoretischer Zugriff erforderlich, ein anderes Schauen gefragt. Beide damit verbundenen Fragekomplexe verweisen aufeinander: Nach dem *Wesen* der Dinge zu fragen verlangt, wenn man so will, nach einer angemessenen *Theorie der Beschreibung*, die ein »Zu-sehen-lassen-Kommen« zu ermöglichen verspricht. Und eine Beschreibung, der es um ein »Zu-sehen-lassen-Kommen« geht, ist dezidiert an der Prägnanz der Eigenpräsenz der Dinge interessiert. Die besondere Herausforderung besteht darin – und damit kommt der Anspruch einer Grundlegung der hermeneutischen Philosophie unter Berücksichtigung der Kategorie der Beschreibung zum Ausdruck –, diese besondere Auffassungsweise als integralen Teil einer allgemeinen Erkenntnislehre zu begründen. »Es wäre verkehrt«, so Bollnow, »diesen Auffassungsweisen den Erkenntniswert abzuspochen, nur weil sie nicht den Anforderungen eines streng rationalen Erkenntnisbegriffs entsprechen, und sie als unverbindliches Gerade beiseitezuschieben.« (1989, S. 73)

## 5.2 Hermeneutische Logik (Georg Misch)

Der oben schon erwähnte Vortrag Bollnows aus dem Jahr 1979, *Lebensphilosophie und Logik – Georg Misch und der Göttinger Kreis*, ist ein aufschlussreiches Zeugnis für die Frage einer erkenntnistheoretisch orientierten Fassung eines erweiterten Beschreibungsbegriffs. Es geht darin in erster Linie um die (Wieder-)Aufnahme einer historisch vernachlässigten Diskussion innerhalb der philosophischen Hermeneutik, auf die Bollnow aufmerksam machen will. Während die philosophische Hermeneutik allgemein durch die Linie Husserl, Heidegger und Gadamer bestimmt werde, vernachlässige man, so Bollnow, die an die Spätphilosophie Diltheys anknüpfende Linie (vgl. 1980, S. 423). Bollnow beginnt mit einer Würdigung des Werks und der Wirkung Gadamers. Dessen Werk *Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (1975)<sup>7</sup> habe wesentlich mit dazu beigetragen, die Hermeneutik, nachdem sie lange Zeit unter der Vorherrschaft der an den Naturwissenschaften orientierten Wissenschaftstheorie als unwissenschaftlich beiseitegeschoben worden sei, wieder in den Mittelpunkt des Philosophischen zu stellen. Zudem habe das Werk vor allem in den Sozialwissenschaften lebhaft Diskussionen ausgelöst (vgl. Bollnow 1980, S. 423). Es stelle sich aber die Frage, ob die Problemstellung des Werks, die durch die Linie Husserl–Heidegger–Gadamer bestimmt sei, nicht zu einseitig sei und ob dabei nicht eine andere, von der Spätphilosophie Diltheys ausgehende und zu den Namen Georg Misch und Hans Lipps führende »Linie« übersehen worden sei (vgl. ebd.).

Bollnow war daran gelegen, »das wieder in die Diskussion zurückzuholen, was seinerzeit schon in Göttingen geleistet und dann unter dem Zwang der politischen Ereignisse in Vergessenheit geraten war« (ebd.). Dabei gehe es um Grundsätzliches, um nicht weniger nämlich als um das Verhältnis von Natur- und Geisteswissenschaften und speziell um das Verhältnis von wissenschaftlicher Erkenntnis und unmittelbarer Lebenserfahrung, das vom Göttinger Kreis dezidiert anders akzentuiert worden sei als in den Diskussionen im Anschluss an *Wahrheit und Methode*. Schon mit diesem Titel zeige sich Gadamers Trennung von methodisch-wissenschaftlicher Erkenntnis einerseits und einer alle wissenschaftliche Methodik überschreitenden Erfahrung von Wahrheit, wie sie in der Kunst und der Hermeneutik gegeben sei andererseits (vgl. S. 428). Das Problematische an dieser Trennung ist Bollnow zufolge, dass »damit der in der Hermeneutik erfassten Wahrheit die Möglichkeit einer methodischen Sicherung genommen wird« (ebd.). An dieser Stelle sind für Bollnow die Ansätze der Göttinger und allen voran derjenige Georgs Mischs bedeutsam. Bollnow erinnert daran, dass Misch bereits 1924 in seinem Aufsatz *Die Idee der Lebensphilosophie in der Theorie der Geisteswissenschaften* (1926)

---

7 Original 1960.

darauf hingewiesen habe, dass die (über-)scharfe Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften letztlich in der besonderen Lage der Wissenschaften um 1870 begründet gewesen sei (vgl. Bollnow 1980, S. 429).

Tatsächlich genießt der sogenannte Göttinger Kreis keine allzu grosse Resonanz; was für die Rezeptionsgeschichte von Helmuth Plessners Werk gilt, trifft auch auf das philosophische Schaffen seines Kollegen Georg Misch zu. Die berufliche Entlassung aus rassistischen Gründen durch das nationalsozialistische Regime und die damit verbundene Schmähung seiner Arbeiten trugen zu einem vorläufigen Vergessen von Person und Werk bei. Hinzu kommt, dass mit »philosophischer Hermeneutik« fast automatisch, zumindest in erster Linie, die Namen Gadamer und Heidegger assoziiert werden und erst in zweiter Linie, wenn überhaupt, die Namen Misch, Lipps und Bollnow.

Zwar kann die vorliegende Arbeit nicht eine umfassende Auseinandersetzung mit der Hermeneutik leisten. Aber die Beschäftigung mit den hermeneutischen und lebensphilosophischen Überlegungen Georg Mischs ist von der These geleitet, dass es sich hierbei um ein eigenständiges Konzept philosophischer Hermeneutik handelt, das für bildungstheoretische Überlegungen fruchtbar gemacht werden kann.<sup>8</sup>

### 5.2.1 Philosophiegeschichtliche Bemerkungen

Eine philosophiegeschichtliche Situierung der philosophischen Hermeneutik ist aber auch darum sinnvoll, weil Rezeption und Deutung hauptsächlich an den Arbeiten Gadamers orientiert sind. Das hat Konsequenzen für den Geltungsbereich eines alternativen Denkens auf ähnlichen Grundlagen, wie es das Denken Mischs ist. Es geht hier nun nicht um einen Vergleich, etwa von Gadamer, Heidegger und Misch, sondern darum, die Position(en) Mischs nachvollziehbar darzustellen und damit die bisher in dieser Arbeit vorgestellten Überlegungen zu vertiefen und zu festigen.

Hinsichtlich des Begriffs der Hermeneutik wird gemeinhin zwischen »traditioneller« Hermeneutik einerseits und »philosophischer« Hermeneutik andererseits unterschieden. »Traditionell« wird jene hermeneutische Theorie genannt, die das Verstehen vergegenständlichter Sinngehalte hinsichtlich »erkenntnistheoretischer-methodologischer« Fragen reflektiert. Mit »philosophischer« Hermeneutik wird demgegenüber die »fundamental-ontologische« Erweiterung gemeint, also die Bemühung, im Verstehen den ursprünglichen Seinscharakter menschlichen Daseins überhaupt zu begründen. Nach Rodi ist die Unterscheidung traditionelle versus philosophische Hermeneutik unter Gadamers Einfluss entstanden (vgl.

---

8 In dieser Annahme folge ich Volker Schürmann (2014).



Rodi 1990, S. 90). Dabei kritisiert er Gadammers Darstellung der traditionellen Hermeneutik als verkürzt, womit die Unterscheidung insgesamt problematisch werde (vgl. S. 97). Gadamer werfe der traditionellen Hermeneutik vor, den Problemhorizont des Verstehens in unangemessener Weise verengt zu haben, da sie Verstehen auf die Möglichkeit des methodisch gesicherten Erfassens von objektivierten Sinnintentionen beschränke. Besonders die Ambiguität des Wissenschaftsbegriffs von Dilthey mache dies deutlich. Gadamer zufolge sei der Zusammenhang von Leben und Wissen eine ursprüngliche Gegebenheit. »Jedoch könne Dilthey« – so Rodi Gadammers Kritik zusammenfassend –

»dieses Theorem von der lebensimmanenten Besinnung in seiner erkenntnistheoretischen Grundlegung der Geisteswissenschaften nicht durchhalten. Vielmehr relativiere er es durch die Hervorhebung des Gegensatzes zwischen der Unergründlichkeit des Lebens und der durch die Wissenschaftlichkeit erreichbaren Sicherheit gültigen Wissens. In diesem letzteren Gegensatz, der die produktive Spannung von Leben und Wissen aufgabe zugunsten eines an den Naturwissenschaften orientierten Wissenschaftsideals, setzte sich bei ihm der Einfluss der romantischen Hermeneutik durch, die gleichfalls von der Möglichkeit objektiver Gültigkeit der Verstehensleistungen ausging.« (S. 96)

Rodi betont, dass Gadamer die Ambiguität des Wissenschaftsbegriffs bei Dilthey zu Recht kritisiere. Hierin liege auch

»eine der größten Schwierigkeiten der Dilthey-Interpretation, die übrigens schon die engsten Schüler und Herausgeber seiner Schriften, wie Georg Misch und Bernhard Groethuysen, gesehen haben. *Stark verzeichnet* erscheint jedoch diese Ambiguität, wenn sie unter der Voraussetzung eines *rein negativen Begriffs von Unergründlichkeit* zu einer Alternative ›Sicherheit – Unergründlichkeit‹ und schließlich zur Preisgabe der produktiven Spannung von Leben und Wissen zu Gunsten einer Sicherheit durch Wissenschaft umstilisiert wird.« (Ebd. Hervorh. A. P.)

Rodi betrachtet die Folgen dieser Gewichtung Gadammers für die philosophiegeschichtliche Darstellung der traditionellen Hermeneutik:

»Dass die Weiterführung des im Begriff der Unergründlichkeit *und* der immanenten Reflexivität des Lebens angelegten Gedankens in der Dilthey-Schule für Gadamer nur ein Stück Dilthey-Interpretation, nicht jedoch eine in das Fundament der philosophischen Hermeneutik aufzunehmende Konsequenz dieses Denkens geworden ist, hat zu der fast gewaltsamen Betonung der Diskontinuität in der Tradition der Hermeneutik zwischen Dilthey und Heidegger und damit zur Überbetonung des radikalen Neuanfangs durch Heidegger geführt.« (S. 96f.)

Dabei werde das »Prinzip der produktiven Unergründlichkeit, wie es von Schleiermacher und dann von August Boeck durch die Betonung der *Unendlichkeit* der Ver-

stehensaufgabe und ihrer immer nur approximativ bleibenden Ergebnisse formuliert wurde«, von Gadamer »nicht gesehen« (S. 97). Das von der »philosophischen Hermeneutik« für das wirkungsgeschichtliche Bewusstsein reklamierte »Prinzip der Offenheit« bleibe damit auch ohne erkennbare Bezüge zur Romantik und der historischen Schule (vgl. ebd.). Rodi stellt in seiner Kritik an der Darstellung der »traditionellen Hermeneutik« durch Gadamer klar:

»Spätestens seit Dilthey, in Ansätzen jedoch schon bei Schleiermacher und Boeck, ist die hermeneutische Reflexion gekennzeichnet durch die Anerkennung des Prinzips der produktiven Unergründlichkeit und ihres methodischen Korrelats, der approximativ-unendlichen Verstehensaufgabe. Die Diskreditierung der aus dieser hermeneutischen Reflexion erwachsenen Methodenprobleme als ›Methodologismus‹ verdunkelt den lebensweltlichen Erfahrungscharakter, der auch in der Verstehenskonzeption der ›traditionellen Hermeneutik‹ angelegt ist.« (Ebd.)

Diese möglicherweise etwas kleinlich wirkende Ausführung scheint angesichts Georg Mischs grosser Nähe zu Dilthey<sup>9</sup> und der sogenannten traditionellen Hermeneutik gerechtfertigt. Hier soll Volker Schürmanns These gefolgt werden, wonach »es sich bei der Dilthey-Interpretation von Misch um einen *qualitativen* Schritt in der Geschichte der Hermeneutik handelt und nicht einfach um einen Abkömmling der ›Diltheyischen Konzeption‹« (1999, S. 47).<sup>10</sup>

Darüber hinaus ist dieser ›Streitpunkt‹ insgesamt für die Problemstellung dieser Arbeit interessant. Er betrifft im Grunde auf vergleichbare Weise die Frage nach der Plausibilität und argumentativen Legitimität der radikalen Trennung zwischen den diskurs-logischen und evozierenden Sprechweisen, wie sie – teilweise implizit, teilweise explizit – in der Auseinandersetzung zwischen den eingangs vorgestellten und kritisch diskutierten bildungstheoretischen Positionen sichtbar wurde. Es geht, allgemein gesagt, um die Frage des Umgangs mit dem (scheinbar) Unergründlichen; Muss vor dieser Grenze kapituliert werden? Oder ist (bildungstheoretisch) ein produktiver, verbindlicher Umgang denkbar, ohne freilich einen trivial-souveränen Umgang in Aussicht zu stellen?

9 Seinerseits Doktorvater und Schwiegervater von Georg Misch.

10 So greift Misch das Prinzip der Unergründlichkeit auf und formuliert es als verbindlich um. Die Unergründlichkeit des Lebens als Verbindlichkeit und nicht als Mangel aufzufassen verabschiedet die Idee, dass Verstehen als unendlich-approximative Aufgabe zu konzipieren. Mit Mischs Konzept der Immanenz des Transzendenten sieht Schürmann eine alternative hermeneutische Philosophie gegenüber Heidegger vorliegen, »es [handelt] sich mithin um einen Gegenentwurf auf demselben Kampfplatz [...], und nicht um einen Einwurf gegen Heidegger von aussen« (Schürmann 1999, S. 48).

## 5.2.2 Die Logik auf dem Boden der Lebensphilosophie

Die von Bollnow erläuterte Tendenz einer einseitigen Auffassung philosophischer Hermeneutik besteht weitgehend bis heute. Neben der schon erwähnten historischen Situation liegt dies im Fall von Georg Misch auch daran, dass er seine systematischen Hauptgedanken eher indirekt veröffentlichte. So äusserte er dieselben häufig nur in *historischen* Darstellungen – wie etwa in der vierbändigen *Geschichte der Autobiographie* (in den Erstauflagen zwischen 1907 und 1969 erschienen, d.h. zu Lebzeiten und posthum), in *Der Weg in die Philosophie* (1926/1950) oder in dem grossen »Vorbericht des Herausgebers« zum 5. Band von Diltheys *Gesammelten Schriften* (Einleitung des Dilthey-Jahrbuchs 1997–98). Jahrzehntelang war das Buch *Lebensphilosophie und Phänomenologie* (1930/1967) die einzige öffentlich zugängliche Quelle zu den systematischen Gedanken Georg Mischs. Aber der systematische Zugang wird auch in diesem Buch erschwert, da Misch »den Gang seiner Gedanken an das Kreuz einer Auseinandersetzung mit Husserl und Heidegger geschlagen« habe, so Bollnow (1980, S. 436). Nur in einem Werk hat Misch seine Gedanken systematisch entfaltet, nämlich in den *Göttinger Vorlesungen*. Aber Misch stellte deren Publikation hinter die *Geschichte der Autobiographie*, der er sich nach seiner Rückkehr aus dem Exil umfänglich widmete. Bollnow, der die Vorlesung gehört und »immer in Erinnerung behalten« hatte, bezeichnet sie noch gut fünfzig Jahre danach als das Hauptwerk Mischs (ebd.). Zwar konnte er für den Vortrag einige Abschnitte aus dem Manuskript lesen, fügt aber an, dass eine einigermassen verbindliche Aussage erst möglich sein werde, wenn die Vorlesung gedruckt sei und man einzelne Formulierungen durchdenken könne (vgl. ebd.).

Misch hielt die dreistündige Vorlesung »Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens« insgesamt vier Mal jeweils im Wintersemester (zwischen 1927 und 1934). Darin entwickelte er seinen Ansatz und sein Denken weiter. Mit der Alber-Edition liegt seit 1994 unter dem Titel *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens* der zweite, systematische Teil der Vorlesung vor (vgl. Misch 1994).

Mit dem Erscheinen der lange vorbereiteten Edition, gefolgt von einem Symposium im Jahre 1996 mit dem Titel »Georg Misch der Philosoph«, wurde einer Rezeption endlich der Weg bereitet. So erscheinen seit Mitte der 1990er Jahre vermehrt Forschungsbeiträge über Georg Misch.<sup>11</sup> Bis dahin nahm, abgesehen von zeitgenössischen Kollegen, ein eher kleiner Kreis Bezug auf seine Arbeit. Mischs weiterer Ansatz, der sich im Bereich von Sprachphilosophie, Logik, Hermeneutik und Wissenschaftstheorie bewegt, war nur durch sekundäre Quellen zugänglich und wurde daher im geistes- bzw. kulturwissenschaftlichen Rahmen insgesamt wenig diskutiert. Dennoch lässt sich innerhalb des Göttinger Kreises eine Art Rezeptionslinie

11 Vgl. besonders die Bände 11 und 12 des Dilthey-Jahrbuchs, Göttingen 1998 bzw. 2000, mit dem thematischen Schwerpunkt »Der Philosoph Georg Misch«.

bestimmen, die Mischs Dilthey-, Husserl- und Heidegger-Interpretationen folgte. Beispielsweise greift Josef König in seiner Abhandlung *Die Natur der ästhetischen Wirkung* (1978) eine Fragestellung aus Mischs Logik-Vorlesung auf und führt die Überlegungen auf aufschlussreiche Weise weiter. Allerdings gehört auch König zu den selten rezipierten Göttingern.<sup>12</sup> Der 1994 veröffentlichte Briefwechsel zwischen Helmuth Plessner und Josef König dokumentiert nicht nur die freundschaftlichen Beziehungen der Göttinger, sondern auch das wechselseitige philosophische Interesse. Misch prägte zudem durch die Herausgabe, Einführung und kritische Interpretation von Diltheys Schriften dessen Rezeption massgeblich. Sein lebensphilosophisches Interesse an der Bedeutung des (Lebens-)Ausdrucks zeitigt eine grosse Nähe zur philosophischen Anthropologie Plessners im thematischen Kontext der Expressivität menschlicher Lebensform zwischen »Bios und Logos« (vgl. Fischer 2000, S. 116). Zudem formulierte Misch schon früh programmatisch die Notwendigkeit einer Reformierung der geisteswissenschaftlichen Theoriebildung auf der Grundlage der Lebensphilosophie.<sup>13</sup>

Die von Kant behauptete praktische Stellung der Vernunft diene dazu, so Misch, das sittliche Bewusstsein von der Seinserkenntnis abzusondern und an den Glauben heranzurücken. Sobald man aber »die Beschränkung der Erkenntnis aufs Ontische fallen lässt und dem Ontischen das historische des geistigen Lebens gegenüber stellt«, wird das »ethisch-religiös gebundene Prinzip der praktischen Vernunft« zur »Basis einer Erfahrungsstellung« (Misch 1947, S. 46). In der »Auffassung und Analyse des Menschlichen« als etwas, das »lebt und sein wahres Leben nur als geschichtliches hat«, kommt das zentrale geisteswissenschaftliche Verständnis zum Tragen (ebd.). Die

»logische Eigenart der Geisteswissenschaft beruht dann auf dem Ausdruckscharakter ihrer Gegenstände: darauf, dass diese geistigen Gegenstände, sei es nun eine Religion oder ein Werk der Kunst, selber von sich aus zu uns sprechen können, nicht bloss Sinn in sich tragen in gestalthaftem Sein, sondern von ihrem eigenen Sinn wissen und ihn ausdrücken, so dass er vernehmlich wird dem, der durch die Seinsgestalten hindurch zurückdringt in die Seele des Lebens, das sich in ihnen gestaltet.« (S. 46)

12 Bollnow erklärt das einerseits mit der umständlichen Argumentationsart Königs. Zudem ist es für angemessenes Verstehen notwendig, den philosophischen Traditionszusammenhang zu verstehen, den König aufnimmt und fortführt. Die Kenntnis von Mischs Logik-Vorlesungen ist in dieser Hinsicht entscheidend (vgl. Bollnow 1991, S. 14).

13 Zuerst in: Österreichische Rundschau 20 (1924), S. 359–372; Abdruck in: Kant-Studien 31 (1926), S. 536–548; Wiederabdruck in: Misch, G. (1947). *Vom Lebens- und Gedankenkreis Wilhelm Diltheys*. Frankfurt a.M.: Schulte-Blumke, S. 37–51, und Rodi, F. / Lessing, H.-U. (Hg.) (1984). *Materialien zur Philosophie Wilhelm Diltheys*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 132–146. (Im Folgenden wird aus der Ausgabe von 1947 zitiert.)

Wir sind nach Misch in der Lage, die Sprache dieser Gegenstände zu verstehen. Dem geisteswissenschaftlichen Erkennen liege daher »ein anderes Verhalten zu Grunde, als es angesichts von Naturobjekten obwaltet«, denn »das Erkennen erwächst hier im Verstehen vom Erlebnis aus« (S. 47). Dies habe zur methodischen Konsequenz, »dass die Hermeneutik an die Stelle der Psychologie in die Grundlage der Geisteswissenschaft hineinrückt, ja darüber hinaus in den Mittelpunkt der allgemeinen philosophischen Logik fällt« (ebd.). Insgesamt werde damit also eine »Erweiterung der logischen Fundamente« notwendig (ebd.). Es gehe darum,

»für die lebendige Art von Begriffen, die in den Geisteswissenschaften auf Grund jenes eigentümlichen Ausdruckscharakters ihrer unter der Berührung des Wortes erzitternden Gegenstände entspringen, (...) Raum zu schaffen in der Logik, und zwar sogleich in der altersgrauen Lehre von den sogenannten logischen »Elementen«, dem Begriff, Urteil und Schluss.« (Misch 1947, S. 47f.)<sup>14</sup>

Misch geht es zudem darum, eine naiv-erkenntnistheoretische Einstellung zu überwinden, die den *Gegensatz* von Natur- und Geisteswissenschaften durch eine scheinbar denknotwendige formal-logische Konstruktion fixiert (vgl. S. 50f.). Die lebensphilosophische Erweiterung der logischen Fundamente erfordere ihren Raum in der Wissenschaftslehre, um so eine »produktive Art des Fortgangs der lebendigen Wissenschaften« möglich zu machen (S. 50). Mit der Bemerkung, dass »in der Gegenwart auch schon die Denkmittel vorhanden sind, die gestatten werden, über das bloße Postulat hinauszukommen zur Leistung«, hat er offenbar seine eigene Arbeit im Blick (S. 51). Mischs grundsätzliche Frage nach dem systematischen Ort des Logischen wird von der These getragen, »dass der logische Bereich nicht gebietsmäßig abgegrenzt ist, sondern eine unbegrenzte Reichweite hat« (S. 53). Der systematische Einsatz (der Logik) müsse in dieser Konsequenz vor der wissenschaftlichen Theorie liegen, »denn der Erkenntnisbereich, der von den Wissenschaften besetzt ist, darf nicht von vornherein als der eigentliche Ort des Logischen angesetzt werden, sondern soll erst erreicht werden« (S. 63). Die Weite des Logischen ergibt sich für Misch in dessen Beziehung zu den philosophischen Grundfragen, d.h. zum Sein, zum Denken und zum Leben (vgl. ebd.).

### 5.2.3 »Lebensphilosophie und Phänomenologie«: Erweiterung des Logos

In *Lebensphilosophie und Phänomenologie* (1930) setzte Misch die Diskussion, ausgehend von Diltheys Philosophie des Lebens, in kritischer Auseinandersetzung mit der Phänomenologie Husserls und der Fundamentalontologie Heideggers fort. Doch die Auseinandersetzung zwischen der »Dilthey-Schule«, Heidegger und der

14 Damit geht m.E. ein bestimmtes Bildungsverständnis einher bzw. wird zunächst eine bildungskritische Haltung impliziert.

Phänomenologie war aufgrund der politischen Situation in Deutschland bald nicht mehr möglich. Das Buch wurde eingestampft und Misch verlor 1935 seine ordentliche Professur in Göttingen (vgl. Kühne-Bertram & Rodi 1994, S. 27).

Mischs Erweiterung des logischen Fundaments bedingt eine Kritik am Primat des Logischen (im engeren Sinne des Verständnisses) – Kritik nicht an der logischen Richtigkeit des in der formalen Logik Verhandelten, sondern an der darin enthaltenen Auffassung, dass mit dem Prinzip der formalen Logik das allgemeine Fundament des »Logischen« überhaupt gegeben sei. Misch folgt Dilthey, der für die Theorie der Geisteswissenschaften zu zeigen versucht habe, dass die Realität der Geisteswissenschaften, d.h. ihre gesellschaftlich-geschichtliche Wirklichkeit, auf »Kategorien des Lebens« beruhe (Misch 1930/1975, S. 197). Was Misch jedoch nicht überzeugt, ist die Herleitung bei Dilthey:

»Denn Diltheys Auflösung des ›Logismus‹ durch die Lehre von den ›elementaren logischen Operationen‹ kann den Logiker nicht befriedigen. Die ungelösten Schwierigkeiten, die in den Formproblemen zurückblieben, zeigten sich bei seiner Herleitung der ›Kategorien des Lebens‹.« (Ebd.)

Soll mit den Lebenskategorien ernst gemacht werden, dann ist damit die *Unergründlichkeit des Lebens* zum verbindlichen Prinzip zu erheben. Dies impliziere eine eigenständige Begründung der Geisteswissenschaften. Ihre »logische Wirklichkeit« bleibe aber prekär. Denn die Kategorie des *Lebens* habe die Lebensphilosophie durch den Bruch mit dem »Primat der Logik« gewonnen (S. 37, 218). Zwar erweise sich Dilthey als richtungsweisend, allerdings sei der Durchbruch nicht gelungen, da der überlieferte Formbestand der reinen Logik »unanalysiert« stengelassen worden sei (S. 197). Misch versucht mit Dilthey und der Lebensphilosophie über Dilthey hinauszugehen. So soll die Lebensphilosophie

»ihre philosophische Zulänglichkeit nun gerade darin zeigen, dass sie die Kraft zur Erneuerung der Logik besitzt, ja die Kraft, der ursprünglichen Konzeption des ›Logos‹ gerecht zu werden, in der die gegensätzlichen Wesenszüge der Philosophie vereint sind: die Aufklärung der Gedankenmäßigkeit und Bedeutsamkeit und das metaphysische Wissen vom Unergründlichen.« (S. 219)

Die Urpolarität von Gedankenmäßigkeit und Unergründlichkeit ist für Mischs Programm einer lebensphilosophischen Erweiterung der Logik grundlegend. Misch geht es dabei nicht nur um eine Rückbindung der logischen Sphäre an ein ursprüngliches Lebensverhalten. Vielmehr will er einsichtig machen, dass das anfängliche Lebensverhalten zwar unergründlich ist, es sich dabei aber nicht um blosse oder chaotische Lebendigkeit handelt, die (in der Entwicklung) überwunden und dann mit Sinn versehen wird, sondern dass darin bereits Sinn und Vernunft enthalten sind.

Man könnte aus heutiger Sicht formulieren: Sein Anliegen ist an der Frage nach der Genese von Bedeutung orientiert. Zwar ist das Leben nicht auf einen Ursprung hin ergründbar, aber Leben ist für Sinn und Bedeutung *begründend*. Der Boden der Lebensphilosophie (vgl. Kapitel 5.2.2) ist das Leben selbst, könnte man sagen; letztlich nichts anderes als der (Lebens-)Ausdruck bzw. die *Ausdrucksfähigkeit* von Lebewesen, die sich im Leben und ihrer Lebenswelt verhalten und die *damit* aus dem unergründlichen Lebenszusammenhang Momente von Bedeutung und Sinn erkennbar und unterscheidbar machen, ohne sich von diesem Lebenszusammenhang unabhängig machen zu können. Im Unterschied zu einer genetischen Perspektive, wie sie heute vielleicht vertreten wird, bedeutet »Unergründlichkeit« aber, dass die Momente des Anfangs weder phylogenetisch noch ontogenetisch »bestimmt« werden können. Mit Hannah Arendt könnte man kommentieren, dass der Anfang unverfügbar ist (vgl. 1996). In diesem Wissen um die Bedeutung des Unergründlichen sieht Misch eine Art Verbindlichkeit insbesondere auch für die Logik. Die Verbindlichkeit des Unergründlichen ist ein stetiges Prinzip, eine Art erkenntnistheoretische Bescheidenheit und Rückbindung an die Rätselhaftigkeit von Anfang und Ursprung aller Ausdrucksformen (des Lebens, Empfindens, Denkens, Verhaltens und Handelns...).

Die Prinzipien »Unergründlichkeit« und »Gedankenmässigkeit« haben nach Misch eine *dialektische* Form. Um diese zu verdeutlichen, greift Misch auf das Logos-Verständnis von Heraklit zurück.<sup>15</sup> Der Verweis auf den heraklitischen Logos steht bei Misch für ein Wissen um die Unergründlichkeit und deren Bedeutung für eine Theorie des Wissens insgesamt. Misch bezeichnet dieses Wissen als »metaphysisch«. Der Dialektiker Heraklit habe mit seinem Verständnis des Logos die abendländische Metaphysik geprägt und dieses Verständnis komme in der Bedeutung den »Urworten« der orientalischen Metaphysik und Religionen, *brahman* und *tao*, nahe (vgl. Misch 1994, S. 108).<sup>16</sup> Heraklit habe »Logos« zu einem

»philosophischen Urwort geprägt, d.h. er hat dies Wort, das zu den geläufigen Worten der griechischen Umgangssprache gehört, zwar aus der Umgangssprache aufgenommen, aber es in einem neuen, gesteigerten, gar nicht alltäglichen, eben metaphysischen Sinn genommen und es zum Ausdruck des metaphysischen Wissens vom absolut Unendlichen gemacht.« (S. 108)

Die Berufung auf das antike Konzept sei mehr als bloss historische Erinnerung. Denn Mischs »Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens« beruht

15 Hier sei die Darstellung zum Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen vertieft, das schon im dritten Kapitel ansatzweise eingeführt und erläutert worden ist.

16 Diesen »Weg vom Leben in die Philosophie« hat Misch in seiner Philosophischen Fibel ausführlich dargestellt. Verwiesen sei hier auch auf das vergleichbare Anliegen mit der Begrifflichkeit der »Achsenzeit« bei Karl Jaspers (1949).

auf der Einsicht in die Verbindlichkeit der »Unergründlichkeit des Lebens«, die er von der »Gedankenmässigkeit des Lebens« nicht entkoppelt sehen will. *Logos* bezeichne bei Heraklit »die Vernunft als den in der Welt wie im Leben *verborgenen Sinn*, der aber verborgen nur ist für den, der, wie gewöhnlich die Menschen, nicht auf ihn hinhört, während der, der auf ihn hört, wie der Philosoph das tut, ihn zu vernehmen vermag« (S. 109, Hervorh. A.P.).

Zugang zum »verborgenen Sinn« zu erhalten oder zu suchen, kann als Bildungsaufgabe gesehen werden. Diese »metaphysische Verwendung des Wortes *Logos*« ermögliche es, die Einsicht in den »*Zusammenhang von Ausdruck und Sinn*« in einem Wort zu fassen (ebd., Hervorh. A.P.). Es gehe in dieser Verwendungsweise also nicht bloss um den »Ausdruck der Rede«, sondern – viel allgemeiner – um die »Ausdrückbarkeit oder Vernehmbarkeit« (ebd.). *Logos* im metaphysischen Sinne bezeichne nicht bloss die »Gedankenmässigkeit des Lebens als etwas in seiner allgemeinen Verbindlichkeit Vernehmbares und also Erkennbares«, sondern zugleich das »Unergründliche mit Bezug auf die produktive Kraft« des *Logos* (ebd.). An dieser Stelle Heraklit zitierend: »Der Seele ist der *λόγος* eigen, der sich selbst mehrt« (S. 109f.). Die »innere Produktivität«, die dem *Logos* hier zugesprochen werde, diese »steigerungsfähige Lebendigkeit« (S. 109), ist für Mischs Lehre des *evozierenden Sprechens* (vgl. Kapitel 5.2.4) von herausragender Bedeutung (wenn auch philosophisch kritisch zu betrachten, vgl. Kapitel 5.2.5). Die Unergründlichkeit des Lebens sei auf die Tiefgründigkeit des *Logos* in der Seele zurückzuführen: »Der Seele Grenzen wirst du nicht ausfinden, und wenn du jeden Weg abschrittst; so tief ist der *λόγος* in ihr« (Heraklit zit. n. Misch 1994, S. 110).

Jean Greisch weist in seiner Diskussion des »Prinzips der Verbindlichkeit des Unergründlichen« von Misch darauf hin, dass Heraklit als Erster »die Fundamente jener Brücke« gebaut habe, »ohne die Mischs Entwurf einer Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens keinen Bestand hätte« (2000, S. 17). Mischs Programm – so idealistisch es auch anmuten mag – fusst gewissermassen auf der postulierten »ursprünglichen Konzeption des *Logos* in seiner metaphysischen Bedeutung«, von welcher aus er – nicht ohne Pathos – die »doppelsinnige Bedeutung« markieren will, »die das Grundverhältnis von Gedankenmässigkeit und Unergründlichkeit betrifft« (Misch 1994, S. 110). Die Verkürzung oder Verengung der Logik sei zu überwinden und die Unergründlichkeit anzuerkennen.

»Und dies festzustellen, ist für uns Heutige so wesentlich, weil es uns heute in der Logik und deren Grundlegung überhaupt wieder um eben dieses Grundverhältnis geht, weil wir gegenüber der traditionellen Logik, die eine rein szientifische, ja theoretisch-wissenschaftliche, ja mathematisch eingestellte Formwissenschaft war, von einer Logik des Lebens reden.« (S. 110)



Dabei geht es Misch weniger um den Ursprung in der dialektischen Philosophie der Antike als um die Sache: »Ich könnte aber auch bei Kant anknüpfen«, formuliert Misch an fast gleicher Stelle (S. 111) und fährt fort:

»Denn auch bei Kant hat ratio diese doppelsinnige Bedeutung, um die es uns hier zu tun war. Kant hat das terminologisch fixiert, indem er unterschied zwischen Vernunft und Verstand; er unterscheidet Vernunft und Verstand in eben dem Sinn, auf den es uns hier ankam, nur im Unterschied zu Heraklit in einem subjektiven neuzeitlichen Verständnis. Der Verstand ist charakterisiert als das Vermögen zu Urteilen und Begreifen, die die gedanklich durchsichtigen Beziehungen zu den endlichen Erscheinungen herstellen, kurz als *cognitio circa rem*. Der Vernunft dagegen eignet der Zug zum Unendlichen, sie ist das Vermögen zu Ideen, des in Totalität Zusammenfassens, wie die metaphysischen Ideen Gott, Welt Ganzes, Seele die Welt des Unergründlichen das der menschlichen Erkenntnis Unzulängliche bezeichnen.«<sup>17</sup> (S. 111f., Zeichensetzung wie im Orig.)

#### 5.2.4 Leben in der Ausdruckswelt

Misch stellt sich die nicht gerade bescheidene – heute wohl eher noch historisch interessierende – Aufgabe,

»die logischen Fundamente so breit anzulegen, dass auf ihnen nun eine wirklich umfassende Theorie des Wissens aufgebaut werden kann, die sowohl die lebensnahe Objektivität der geisteswissenschaftlichen Begriffe wie die rein theoretische Erkenntnisstellung der exakten Wissenschaften umfasst, d.h. beide an ihren Ort im Ganzen des Wissens einzustellen vermag als etwas, was sich im genetischen Fortgang ergibt.« (1994, S. 71f.)

Der Anspruch dieser Aufgabe muss heute wohl als überhöht betrachtet werden (vgl. Kapitel 5.2.6). Nichtsdestotrotz ist und bleibt Mischs Anliegen von (nicht nur bildungstheoretischer) Bedeutung. Es besteht darin, das »vorwissenschaftliche Wissen [...] auch schon um seiner selbst willen [...] in der Logik« zu berücksichtigen,

---

17 Aber Kant habe – (vgl. auch Kapitel 3) – »jene seiner tiefen Einsichten nun gerade nicht für den Aufbau der Logik verwendet, sondern ließ die Vernunft aus der formalen Logik heraus, wo er ja erklärte, dass in der Logik der Verstand nur mit sich selbst zu schaffen hat. Dies war gesagt in bezug auf die Schultradition der logischen Formenlehre. Demgegenüber war klarzustellen, dass der Begriff des Logos, in seiner ursprünglichen Konzeption, eine solche Beschränkung nicht mit sich führt, wie das bei Heraklit offensichtlich ist. In dieser ursprünglichen Konzeption sind tiefsinnig die Gedankenmäßigkeit und die Unergründlichkeit, die rationalen und ürrationalen des Lebenszusammenhangs durch das einzige Wort Logos in eins gegriffen worden.« (Misch 1994, S. 112)

»da in ihm ein unmittelbares, unreflektiertes Bewusstwerden der Erlebnisse sich darstellt, das eine andauernde Kraft besitzt und nicht etwa aufgehoben wird durch den Fortgang, der vom Bewusstwerden hinführt zum reflektierten Bewusstmachen, wie es in den wissenschaftlichen Theorien über Gegenstände der Erfahrung erfolgt.« (S. 72)

Misch geht es darum (wie auch schon Susanne Langer, vgl. Kapitel 4.6), ein Verständnis für die »Genese des Logischen« (vgl. Grundin 1998, S. 56) zu erlangen. Eine solche »genetische Herleitung der Logik« muss die vorgängigen, vorthoretischen Ausdrücke des Lebens miteinbeziehen. Denn tatsächlich bleiben, so Misch,

»sogar die Theorien, z.B. über Dichtung oder Religion, gebunden an die vorthoretischen, in der künstlerischen Produktion oder der religiösen Aktion auftretenden Aussprüche, in denen der Künstler oder der Religiöse sein Bewusstsein von dem Sinn seines Tuns zur Aussprache, zum Ausdruck bringt. Dieses Bewusstwerden des Erlebten durch die *Kraft des Ausdrucks*, des *produktiv-objektivierenden*, die *Bedeutung des Erlebten hervorholenden Ausdrucks* – das ist der Ausgangspunkt, der sich bei der Beziehung des Logischen auf das Leben ergibt.« (Misch 1994, S. 72, Hervorh. A.P.)

Ein entsprechendes theoretisches Anliegen dürfe nicht bei den Wissenschaften selbst beginnen, sondern gelange »von dem vorwissenschaftlichen Wissen aus, wie es im menschlichen Lebensverhalten als Verständnis von Sinn und Bedeutsamkeit und zugleich gegenständliches Sichgegenüberhaben des uns Begegnenden obwaltet«, erst zu ihnen (S. 72). Verstehen ist nach Misch die Weise, »wie uns etwas im *Ausdruck Gegebenes* zugänglich ist« (S. 75, Hervorh. A.P.). Demgegenüber scheint es problematisch zu sein, Denken mit dem Vermögen des Urteilens zu identifizieren. Die »Einstellung« wäre zu erweitern, »dass das Denken überhaupt von vornherein mit dem Urteilen gleichgesetzt wird, wie Kant ja ausdrücklich formulierte: dass der Verstand überhaupt als ein Vermögen zu urteilen vorzustellen ist« (S. 55).

Misch versteht die Lebenswelt des Menschen zuallererst als Ausdruckswelt:

»Überall ist der Ausdruck die Form, in der das Leben leibhaftig, greifbar und Menschen einer Gemeinschaft verbindend da ist. Überall ist der Ausdruck für uns das Erste, wenn die Erkenntnis sich allgemein darauf richtet, verstehend in das vom Leben her Ausgedrückte, in den erlebbaren verständlichen Gehalt einzudringen.« (S. 78)

Auch für das »seelische Leben« sei es nicht anders, immer sei der »indirekte Weg über den Ausdruck« zu gehen:

»Denn wir bewegen uns mit dem Erlebnis nicht in der Sphäre der Empfindungen, nicht in der subjektiven Sphäre der Gefühle, sondern der objektiven der Werte und der Zwecke, indem der Wille sie aus sich herausstellt und sich aufklärt in

seinem Zweckgedanken als seinem Ausdruck. Kurz: *wir bewegen uns in einer Ausdruckswelt und nicht in einer Erlebniswelt.*« (Ebd. Hervorh. A.P.)

Auch die »geistige Welt«, in der wir leben würden, sei Ausdruckswelt; es sei

»offenbar, dass die Sphäre des Ausdrucks universell ist, sie ist unbegrenzt, unendlich wie das geistige Leben selber; denn das geistige Leben kommt zum Bewusstsein seines eigenen Sinnes, zur Besinnung, aufgrund davon, dass es sich objektiviert in irgendeiner Art des Ausdrucks, sei es in Worten oder Symbolen oder in Musik oder sonstiger Kunst oder in der Religion mit der ihr eigenen Formensprache.« (S. 79)

Am Nexus von Ein- und Ausdruck, der Ebene des Lebensverhaltens und der Ausdrucksgestalten kann die Grundlage des Wissens deutlich gemacht werden. Es handelt sich um eine Grundlage ohne festen Boden, die dennoch für Erkenntnis und Logik, theoretisches und objektives Wissen nicht nur vorgängigen, sondern vielmehr konstitutiven Charakter hat. Dem Ausdruck haftet eine Mehrdeutigkeit an: »die objektive: etwas wird ausgedrückt. Und die subjektive: ich drücke mich aus oder ich drücke mich so oder so aus in Bezug auf etwas« (S. 76). Auf der Stufe oder Ebene des Lebensverhaltens geht es Misch darum, die Struktur der Bedeutungsbildung herauszustellen, die den Zusammenhang von Ausdruck und Verstehen deutlich macht und, wie oben schon formuliert, Ausdruck und Verstehen korrelativ konzipiert – Verstehen »ist die Weise, wie uns etwas im Ausdruck Gegebenes zugänglich ist« (S. 75). Damit wird auch, ganz elementar, die Rolle der Wahrnehmung und der Anschauung für jede Art von Theorie des Wissens ins Zentrum gerückt. Die Lebensäußerungen als Ausdrucksbewegungen – z.B. die Miene, das Runzeln der Stirn oder Gebärden, die hinweisen, hinzeigen, auch ein Schrei – sollen oder müssen *verstanden* werden (vgl. S. 76f.).

Ein rein sensualistisches Verständnis der Wahrnehmung, welches allein sensible Daten als wissenschaftlich fass- oder messbar in Betracht ziehen würde, könnte kein Verstehen erklären (man sieht keine Muskeln, die sich nach physikalischen Gesetzen zueinander zu verhalten scheinen, sondern z.B. einen Menschen, der die Strasse überquert). In welcher Weise kann etwas als Ausdruck eines Lebensverhaltens *verstanden* werden und was bedeutet dies für die Wahrnehmungsakte? Wie sind Ausdruck und Eindruck aufeinander bezogen, ist zu fragen, denn damit erfährt man auch etwas über die Struktur des Selbst-Weltverhältnisses.

Ausdrucksbewegungen mögen als bestimmte Antworten auf vorgängige, bestimmte Eindrücke *verstanden* werden. Schon auf der Ebene des Leibvollzugs und Ausdrucksverhaltens ist eine Genese des Zusammenhangs von Bedeutung und Verstehen anzunehmen (vgl. S. 179f.):

»Im Verhalten liegt, wie wir beim Begriff des Leibes fanden, die sinnvolle Beziehung auf die Umwelt, das Eingespieltsein auf sie, das Eingeschlossensein in das

Miteinander-Dasein. Daraus entspringt das Sinnvolle der wahrnehmbaren Leibes-haltungen, durch das sie in ihrer Bedeutung verständlich sind und das selber nicht anschaulich gegeben ist, sondern den Horizont bildet, in dem wir uns beim Ver-stehen halten.« (S. 180)

Misch nimmt zuerst elementare, leiblich fundierte Momente basaler Sinnbildung in den Blick. Diese liegen zwar *vor* der logischen Sphäre der Subjekt-Objekt-Differenz, aber schon *innerhalb* einer Sphäre von Sinn und Bedeutung. Diese elementaren Zusammenhänge versucht Misch in die Theorie des Wissens einzu-binden. Der Sinn ist vielleicht noch nicht gegenständlich geworden, er scheint aber in der Sphäre des Verhaltens auf:

»Das, was uns hier als Sinn entgegentritt, als hinzukommend zu der wahrneh-mbaren Bildgestalt, wird deutlicher werden, wenn wir die beiden Grundrichtungen verfolgen, in die sich das Verhalten differenziert, die Richtung der Ausdrucksbe-wegung und die Richtung der Handlung.« (S. 181)

Verstehen ist nicht auf den Bereich der Sprache begrenzt. Seiner Grundtendenz nach ist das Verstehen bei Misch »auf eine Schicht hinter der Sprache, eine noch elementarere Schicht gerichtet« (Grondin 1998, S. 60). Misch bezieht sich dabei auf Plessner, der in »Die Deutung des mimischen Ausdrucks« den Sinn in der Schicht des Verhaltens bestimmt, »wenn er als Ausdruck oder als Handlung erscheint« (2016, S. 90). Misch ersetzt dabei das Wort Handlung durch Tun. Tun und Aus-druck gründen nach Misch als zwei gleichursprüngliche Momente im Lebensver-halten: »Beim Tun wird der anschauliche Tatbestand der Bewegung verständlich durch Beziehung auf ein bei der Bewegung vorgeschwebtes Ziel. Das Tun zielt im sukzessiven Ablauf auf eine Endphase hin, in der sich seine Sinnrichtung erst er-füllt.« (1994, S. 181) Dabei ist die Eigenbedeutung des Ausdrucks, der das Tun im Verhalten begleitet, von besonderem Interesse. Handlung oder Tun als sinnerfüllende Bewegung haben *Funktionswert* (vgl. Plessner 2016, S. 91). Die *Ausdrucksseite* des Verhaltens dagegen dauert an: »Ausdruck als sinnerfülltes Bild hat Seinswert.« (Ebd.)

Plessner verwendet für dieses sinnerfüllte Bild den Begriff »Ausdrucksbild«, während Misch den Begriff »Ausdrucksbewegung« vorzieht, aber auch »Affektaus-druck« verwendet. Aber wichtiger als diese Wortdifferenzen scheint zu sein, dass damit frühe Momente der Sinngengese markiert werden, die schon in der Schicht des Verhaltens in eine handlungstheoretische und eine bedeutungstheoretische Di-mension zu differenzieren sind. Misch zitiert Plessner direkt:

»Im Ausdrucksbild erscheint der Sinn, und das Phänomen, die Gestalt wird selbst transparent, indem wir ihn verstehen. Das beruht also nicht auf einem mystischen Prozess, einem Sichhervordrängen der Seele und des Geistes aus dem Körper, son-

dern liegt in der Auffassung des Bildes als eines Symbols für den Sinn begründet.« (Plessner, zit. n. Misch 1994, S. 182)

Es ist der Prozesscharakter der Ausdrucksbewegung, welche die Rede der Ver-sinnbildlichung nahelegt. Mit Plessner formuliert: »Die in der Schicht des Verhaltens selbst mitgegebene Sinnhaftigkeit wird hier, so wie sie da ist, konkretisiert und festgehalten und in der Erscheinung als ihrer plastischen Ausprägung objektiviert.« (2016, S. 91)

Das Verständnis von Sinnbild oder Symbol mit Seinswert im Zusammenhang der Ausdrucksbewegung im Verhalten psychophysisch indifferenter Leibhaftigkeit sei gegen zwei (semiotische) Symbolverständnisse abzugrenzen: Weder sei es als ein Zeichen eines rein geistigen Gedanklichen, das versinnlicht werde, noch als Zeichen einer Idee des Undenkbaren (Religiösen) zu verstehen. Die Bedeutung des Affektausdrucks sei zwar auch nichts Gedankliches, »aber sie liegt nicht über der rationalen Schicht, sondern darunter. Sie wird durch den sichtbaren Ausdruck nicht *repräsentiert*, sondern ist in ihm *präsent*« (Misch 1994, S. 183, Hervorh. A.P.). Die Präsenz des Seinswerts im Ausdrucksbild (oder im Affektausdruck oder in der Ausdrucksbewegung – Misch wechselt, wie erwähnt, die Bezeichnungen) verrate noch nichts »von dem konkreten Ziel, gegen das er gespannt ist und sich entladen wird« (S. 184), aber es handle sich auch nicht um eine reine Anschauung, die von einem allgemeinen Sinn getrennt sei, der dann mit den Verstandesbegriffen hinzukomme. Die Ausdrucksbewegungen könnten vielmehr in sich bereits einen allgemeinen Sinn haben (»Seinswert«).

Misch betont, dass »das Allgemeine nicht erst in der logischen Sphäre mit der Wortbedeutung und Begrifflichkeit« entspringe (S. 185). Damit meint er konkret: »Wenn ein Gesicht Wut oder Entsetzen zeigt, so bedeutet sein Ausdruck Wut oder Entsetzen schlechtweg die typisch-allgemeinen, mit diesem Namen bezeichneten Affekte.« (S. 184). Ausdrucksbewegungen hätten auch an sich selbst

»einen Aktionszug. Sie zeigen den Beginn eines Tuns oder die Aktionsbereitschaft an oder können das wenigstens anzeigen. Die zornige Miene offenbart nicht bloß den Zorn, der den anderen erfüllt, sondern zeigt den Vernichtungsdrang, der sich entladen wird, Furcht zeigt den Drang zur Flucht, Staunen einen Drang, sich zu orientieren.« (S. 187)

Ausdrucksbewegungen haben einen initiierenden Charakter: »Die Ausdrucksbewegungen sind Anfänge (Initien) einer Handlung.« (S. 187) Artikulationstheoretisch könnte man formulieren, Ausdrucksbildern sei eine mögliche Artikulation eines Aktionszugs implizit, ohne dass jedoch der konkrete Handlungsvollzug damit im-

pliziert wäre. Man *sieht* den Menschen Dinge (Motive, Emotionen) *an*, die man objektiv gar nicht wirklich sehen kann.<sup>18</sup>

Der grundlegende Zusammenhang von Lebensvollzug, Ausdruck, Verstehen und Bedeuten bildet die Grundlage des Wissens; dieser Zusammenhang ist selbst bereits eine Form von Wissen, wenn auch vortheoretischer bzw. *impliziter* Art. Um die Rolle der Wahrnehmung zu verstehen, ist dies bedeutsam: »Die Wahrnehmung ist von Haus aus, wo sie in der Schicht des Lebensverhaltens auftritt, überhaupt nichts Eigenständiges.« (S. 190) Das stelle sich dann heraus, »wenn man das Wissen der Lebewesen voneinander und von dem, womit sie zu tun haben«, berücksichtige (ebd.). Wahrnehmung sei Wahrnehmung

»erst im Rahmen einer gewissen, unwillkürlichen Erwartung, die sich innerhalb des Horizontes des Lebensverständnisses hält und durch die Lebensbezüge bestimmt ist. Die Struktur der Sphäre des Verhaltens ist Gegenseitigkeit, dementsprechend Ausdruck und Verstehen einen strukturellen Zusammenhang bilden.« (Ebd.)

Und noch deutlicher diese Stelle:

»Die Wahrnehmung hat selber Grundlagen in einem vorgängigen Verhalten und tatgebundenen Wissen, das den Horizont für das aufbauende Verstehen des in der Wahrnehmung Auftretenden abgibt und innerhalb dieses Horizontes eine gleichfalls tatgebundene Bewusstseinsseinheit herstellt.« (S. 191)

Diese Einsicht sei erkenntnistheoretisch bzw. im Verständnis des Logischen zu berücksichtigen, denn das »Nachträgliche, Herausanalyisierte darf nicht zum vorgängigen Fundament des Wissens gemacht werden« (Misch 1994, S. 190).

Man erkennt hier die genetische Qualität des Denkens von Georg Misch, das stetige Bedenken der Voraussetzungen des Erkannten und Geltenden. Vielleicht darf man sagen: Misch kümmert sich in seinem Denken um den Zusammenhang von Genese und Geltung. Es wäre sehr verkürzt, auf diese Perspektive nur mit einem schulterzuckenden ›Das ist ja klar‹ (dass das vortheoretische Wissen die Grundlage des theoretischen Wissens darstelle) zu reagieren. Das hiesse, das An-

---

18 Eine schöne Stelle bei Misch lautet dazu: »In Bezug auf die Ausdrucksbewegung habe ich mich wiederholt unserer deutschen Redewendung mit dem Verbum ›ansehen‹ bedient, ich sehe dir deine Wut u.s.f. an. Auf diese Redewendung legte ich soviel Gewicht, weil in ihr der Überschuss des Gesehenen über die sinnlichen Gegebenheiten ausgesprochen ist, der zunächst einmal klarzustellen war gegenüber der Cartesianischen Verkürzung auf das Gesicht, die zum verfrühten Ansatz der logischen Denkform, zum Rückgriff gleich auf die *facultas iudicandi* als Grundlage des wahrnehmungsmäßigen Erkennens nötig. Aber ich sagte damals schon, dass wir dabei nicht stehen bleiben dürfen, denn dem Vermögen über etwas zu urteilen, geht das, jemandem etwas ansehen zu können, voraus.« (Misch 1994, S. 194)

liegen von Misch nicht zu verstehen. Mit der Theorie des evozierenden Sprechens wird deutlich, dass jedes Sprechen seine Kraft aus diesen tiefen Schichten erhält.

### 5.2.5 Die Lehre vom evozierenden Ausdruck

Das achte Kapitel von *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens* (Misch 1994, S. 499–578) ist der Darstellung des Unterschieds und Zusammenhangs von »evozierenden Aussagen« und »rein diskursiven Feststellungen« gewidmet, die sich beide »innerhalb der allgemeinen diskursiven Form« befänden (S. 499). Auf die Unterscheidung zwischen rein diskursiven und evozierenden Aussagen wurde vorliegend schon mit Jung (2009) und Schürmann (1999) ausführlich Bezug genommen (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4). Misch spricht von »polar entgegengesetzten Möglichkeiten in der Verwendung der diskursiven Form« (1994, S. 502) und verdeutlicht:

»[...] wir unterscheiden nicht etwa den rein diskursiven und den evozierend geprägten Satz, sondern zwei polar entgegengesetzte Ausdrucksformen, die *innerhalb* der allgemeinen (mit dem satzmäßigen Ausdruck dessen, was man meint, gegebenen) diskursiven Form auseinandertreten; und es soll sich zeigen, dass sie zu zwei verschiedenen Arten oder Typen von Gegenständen gehören.« (S. 502f., Hervorh. A.P.)

»Nur die eine von beiden, die *rein* diskursive Formulierung, lässt sich überhaupt durch einzelne Sätze beispielsweise veranschaulichen.« (S. 503, Hervorh. A. P.).

Die *rein diskursive* Formulierung hat eine klare Beziehung zu theoretischen Gegenständen. Sie wird von Misch mit vier Merkmalen charakterisiert: (1) »Die volle Darstellbarkeit und Aufhebung des Gemeinten im Aussagesatz« (S. 505): Das heisst, es bedarf für rein diskursive Formulierungen »keines Übergriffs über das Gesagte in eine andere Dimension«, denn die »Sache ist festgestellt und der, der das Dargestellte aufnimmt, weiß nunmehr den Sachverhalt und kann damit arbeiten als mit etwas Festem« (ebd.). (2) »Die Richtung der Satzfolge auf einen Abschluss hin« (ebd.): »Zusammengefasst, das rein diskursive Denken zielt dahin, das Gemeinte thesenhaft in einem einzelnen Satz festzulegen und so die Bewegung des Denkens zum Stehen zu bringen, indem der Gedanke im Aussagesatz voll klargestellt und sozusagen aufgehoben, besiegelt ist.« (S. 506) (3) »Der eindimensionale Fortgang« (ebd.): »Dieser Charakter des rein diskursiven Denkens, das Gemeinte in sich aufgehoben zu enthalten und in einer Dimension vorwärtszugehen, ist nur, allgemein gefasst, eben jener lineare Gedankenzusammenhang, dessen vollkommenste, einfachste Form die durch die antike Logik herausgearbeitete Schlüssigkeit ist.« (Ebd.) Und schliesslich (4) »Die Konzentration auf den erkenntnismäßigen Bedeutungsgehalt (Tatsachen, Sachbeschaffenheiten und Sachverhalte, Geltungen)« (S. 507). Bei rein diskursiven Sätzen »kommt es lediglich auf den Inhalt, den mitgeteilten Sachverhalt oder die angegebene Absicht an, die in ihnen

voll ausgesprochen wird« (ebd.). Es kann sich dabei um Sätze handeln, die *trotz* der Lebensnähe rein diskursive Formulierungen darstellen (vgl. S. 508).

Typische Beispiele rein diskursiver Aussagen sind zum einen *Feststellungen*: »Der Neubau ist unter Dach. – Ich werde jetzt spazieren gehen und nicht arbeiten. – Bismarck stellte den Staat über die Nation. [...] – Der Zellkern ist selber auch organisiert. – Die chemischen Elemente sind unveränderlich.« (S. 503) Des Weiteren *Definitionen*: »Eine ungerade Zahl ist diejenige Zahl, die nicht durch Zwei teilbar ist. – Ein Körper ist ein räumliches Gebilde, das allseitig von Flächen begrenzt ist. – Der Satz ist eine Verbindung von Worten, die einen vollständigen Gedanken ausdrückt.« (Ebd.) Und schliesslich *Formulierungen von mathematischen Geltungen*: »Wenn  $a > b$ , ist  $a + c > b + c$ «, oder »eine logische Einsicht wie ›Die Bedeutung eines Wortes ist die Voraussetzung für die Fixierung jedes denkbaren Sinnes« (ebd.).

Auf dem anderen Pol innerhalb des Bereichs oder der Dimension des Diskursiven steht nun der *evozierende Ausdruck*, der sich hinsichtlich der vier Merkmale des rein diskursiven Denkens und Formulierens unterscheidet. Misch beginnt die Erörterung mit dem Beispiel einer Ballade, *Der Fischer* von Johann Wolfgang von Goethe, der von seinem Gedicht gesagt habe, er habe »darin das Gefühl des Wassers ausdrücken wollen« (S. 511). Es geht hier natürlich darum, dass Goethe mit dem »Gefühl des Wassers« eine Qualität bezeichnet, wie Wasser *anmuten* kann (vgl. S. 514); es geht um den *treffenden* Ausdruck, um einen Eindruck wiederzugeben (hier: wie Wasser sein kann, anmutet). Gewisse Dinge, Sachverhalte, Stimmungen haben einen *Anmutungscharakter* (vgl. ebd.). In Goethes Gedicht wird Wasser nicht in seiner objektiven Qualität, als chemische Formel ( $H_2O$ ), thematisiert, sondern in seiner sinnlichen Erscheinungsart (seinem Rauschen, Murmeln, Raunen, seiner Farbe, seinem Licht etc.). Es geht auch nicht um die Gefühle des Dichters, sondern um das »Gefühl des Wassers« (vgl. S. 13), d.h. das uns Anmutende des Wassers.

Evozierende Formulierungen sind nun aber keineswegs eine rein »künstlerische Angelegenheit« (S. 515), die evozierende Tätigkeit in der Dichtung ist aber exemplarisch. Die Fähigkeiten für »dichterische Gestaltungen« (S. 522) sind vielleicht nur wenigen gegeben, aber »hermeneutische Gestaltungen« (S. 523) sind eine quasi alltägliche Praxis, der evozierende Ausdruck ist der Versuch einer produktiven Objektivierung (vgl. ebd.). Die eigentliche Kraft und Bedeutung des Evozierens liegt aber nicht in den kleineren und grösseren Routinen des Alltagslebens, sondern an den *Grenzen des gegenständlichen Wissens* (vgl. S. 525–533), an denen das *Unaussagbare ausgesprochen* werden muss. »Das ist das Schicksal jedes Redenden«, so Hans-Georg Gadamer im Gespräch über Misch, »dass in einem Wort etwas evokativ ist und doch in Wahrheit gerade nicht ganz trifft.« (1998, S. 23) Der wesentliche Unterschied des Evozierens zum rein Diskursiven besteht darin, dass das *Ausgesagte* nicht mit dem *Gemeinten* zusammenfällt, nicht deckungsgleich ist, dass vielmehr das Gemeinte



über den sprachlichen Bedeutungsgehalt der Sätze *hinausreicht* (vgl. Misch 1994, S. 525). Dieser Zug zeige sich »am reinsten« da,

»wo das Gemeinte sich überhaupt nicht in einer begrenzten Bestimmung fassen lässt, geschweige denn durch gegenständliche Beziehungen oder Sachverhalte begreifen lässt, und das ist da der Fall, wo das ursprüngliche metaphysische Wissen oder auch das religiöse sich Ausdruck schafft; da pflegt man geradezu vom *Unaussprechlichen* [...] zu reden, dem Mystischen, indem so in bezug auf das Unendliche eben auch Platon in bezug auf die Idee des Guten spricht von der *Kraftlosigkeit des Wortes*, die metaphysische *Schau* festzuhalten.« (Ebd. Hervorh. A. P.)

Diese Umschreibung scheint nun – im ersten Augenblick zumindest – dem rein diskursiven Pol aufs Äusserste entgegengesetzt. Auf den zweiten Blick wird aber deutlich, dass es wenig radikal ist und nicht extrem oder selten, sondern dass es vielmehr häufig vorkommt, dass die Worte als Worte keine Kraft mehr besitzen, dafür aber die *Bilder* – und seien es die Wortbilder, die Metaphern. *Evokation ist fast immer durch Bilder vermittelter Ausdruck* (vgl. S. 533). »Das ist doch die eigentliche hermeneutische Erfahrung«, so Gadamer, »dass man niemals das ganz sagen kann, was man sagen wollte.« (1998, S. 22)

Misch diskutiert Evozieren als »geisteswissenschaftliche Methode« (vgl. 1994, S. 540ff.) u.a. mit dem amerikanischen Pragmatisten und Psychologen William James und dessen Werk *The Principles of Psychology*. Das »James'sche Verfahren« (S. 542) zeichne sich dadurch aus, dass es psychische Vorgänge mit Erlebnissen, Veranschaulichungen, Bildern, Bezeichnungsweisen u.a.m. zu interpretieren versuche, die man als »treffend« bezeichnen möchte. Die andere eingehendere Auseinandersetzung ist jene mit dem Religionswissenschaftler Rudolf Otto und seinem Buch *Das Heilige*. An den beiden Beispielen will Misch zeigen,

»worauf es für den Zweck der Logik ankommt. Sie beweisen, dass das Evozieren eines Sinnzusammenhanges, das wir innerhalb der Produktivität des geistigen Lebens als einer Grundform der Aussage fanden, in den Wissenschaften vom geistigen Leben seine Rolle behält und dort zu einem Mittel, einer Methode wird, um den Sinngehalt, den das geistige Leben von sich als ein selbstisches besitzt, uns klar und deutlich ins Bewusstsein zu erheben.« (S. 545)

Die beiden Pole – die rein diskursive Sprache und die evozierende Sprache – stehen in einem Zusammenhang mit der Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften, ohne aber mit ihr zusammenzufallen (vgl. S. 547ff.). »Naturwissenschaftliche Begriffe wie ›Potential‹, ›Differential‹, ›Kraft‹, ›Masse‹, ›Geschwindigkeit‹ u.s.f. sind, sobald sie einmal gewonnen sind, ein für alle Mal gewonnen, und man kann mit ihnen arbeiten wie mit festbestimmten Größen« (S. 550). Im Unterschied dazu verlieren die »Worte deren sich die Geisteswissenschaften bedienen«

»grade ihre Ausdruckskraft, sobald sie in terminologischen Gebrauch genommen werden, z.B. das Wort ›Erlebnis‹, Heideggers Wort ›Sorge‹ oder auch ›Struktur‹ – sobald es zu einem Schlagwort geworden ist, nutzt es sich schnell ab und man mag es gar nicht mehr gebrauchen.« (S. 551)

Darin zeige sich der Gegensatz zum rein diskursiven Ausdruck in den exakten Wissenschaften (vgl. ebd.). Das schnelle »Sichverbrauchen der Ausdruckskraft eines ursprünglich treffenden Wortes« entstehe, weil

»die Ausdruckskraft an den *Vollzug* des darin ausgedrückten Wissens gebunden ist, damit die Lehre wirklich angeeignet werde, die *terminologische Verwendung* aber entbindet von der (verstehenden) produktiven Aneignung der Sache und möchte eine bloß intellektuelle Besitznahme des fertigen Ergebnisses ermöglichen.« (Ebd. Hervorh. A.P.)

Dies sei aber »dem Wesen hermeneutischer Gestaltungen zuwider« (ebd.). In der »Abwehr der Verbegrifflichung«, die der »Begriffsfeindschaft der Sturm- und Drangbewegung« entspreche, sei aber »Richtiges mit Falschem gemischt«. Dies beruhe auf dem Mangel einer logischen Klärung, denn »nicht die begriffliche Auslegung überhaupt, sondern *nur die rein diskursive Festlegung des Erlebnisses ist das Abzuwehrende*« (S. 552, Hervorh. A.P.).

Es ist wichtig festzuhalten, dass Misch von den *zwei Polen der Diskursivität* spricht (z.B. S. 554). Die wissenschaftlichen Gegenstände, die an den Polen je verhandelt werden können, unterscheiden sich – Sprache ist nicht Schall, Kunst ist nicht Elektrizität, Religion nicht Wärme –, aber »wenn jede Vergleichshin-sicht fehlte, könnten wir sie ja gar nicht nebeneinanderstellen als Gegenstände der Wissenschaft, die sie doch gleichermaßen sind« (S. 555). Denn natürlich ist Religion in einem gewissen Sinne mit Wärme und vielleicht Kälte zu vergleichen, natürlich kann Kunst in einem gewissen Sinn elektrifizieren und können mit Elektrizität Kunstobjekte gestaltet werden, und natürlich ist Sprechen oft nicht mehr als Schall. Nochmals zusammenfassend: Evozieren ist – nach Misch – nicht anti-diskursiv, Evozieren ist diskursiv, aber nicht *rein* diskursiv.

### 5.2.6 Zur kritischen Verortung der Leistung Georg Mischs

Grondin hält in seiner wohlwollend-kritischen Diskussion zu Misch fest, dass dessen »genetische[] Herleitung der Logik« die »Universalität des Logischen nicht in Frage« gestellt habe (1998, S. 56). Er wolle sie nur besser »verstehen«. Die Logik besitze nach Misch eine »unbegrenzte« Reichweite (ebd.). Es sei aber doch insgesamt fraglich, ob hier noch von »Logik« gesprochen werden dürfe (S. 61): »Lehnt man sich hierbei an ein breites Verständnis des *logos* als der allgemeinen Bedeutungs- oder Ausdrucksfähigkeit des Menschen an«, liege das vielleicht nahe, so Grondin,

aber es frage sich, ob am Ende so etwas wie eine »Logik«, und »sei sie noch so sehr eine des Lebens«, herauskommen könne (ebd.).

Grondin vermutet, dass Misch so sehr auf eine Logik Wert gelegt habe, um den Angriffen von Rickert und Husserl zu begegnen, für die die Lebensphilosophie auf Irrationalismus hinauslaufe. Es sei sogar zu fragen, ob damit nicht gerade »die Vormachtstellung der Aussagenlogik, die er hermeneutisch zu erschüttern versprach, aufrechterhalten bleibt. In diesem Zusammenhang hätte es vielleicht näher gelegen, das Verständigungsmodell, auf das man aus ist, eher in der Rhetorik zu erkennen.« (Ebd.) Drei für Misch wichtige Merkmale seien eher in der Rhetorik als in der Logik »beheimatet«: (1) die affektive Dimension, (2) die Situationsbezogenheit und (3) der evokative Charakter der Rede (vgl. ebd.). Misch sei aber leider – wie so viele, möchte man sagen – einem »rein negativen Rhetorikbegriff verhaftet« geblieben (S. 61f.); dabei wäre eine »konsequente Würdigung der rhetorischen Tradition« Mischs »bahnbrechender Lehre vom evozierenden Ausdruck sicherlich zugute gekommen. Sie hätte es ihm vielleicht auch erlaubt, dieser Lehre die ihr zustehende Universalität beizumessen.« (S. 62)

Misch scheine der rein diskursiven Rede »einen stillschweigenden Primat zu lassen, wenn er das Evozieren als eine Verwendungsmöglichkeit der »an sich diskursiven Form« beschreibt« (ebd.). Von der Perspektive der »Universalität der Hermeneutik« her betrachtet läge es näher, die »[...] Evokation universell anzusetzen und zugrunde zu legen: Ist nicht jede Sprache als solche von vorneherein evokativ, rhetorisch, und wird sie nicht erst infolge einer logischen Abstraktion als rein theoretisch-gegenständlich betrachtet und verwendet?« (S. 62f., Hervorh. A.P.) In den drei Momenten – rhetorische Dimension, Situationsgebundenheit, Evokationskraft – jeder Sprache liege der *hermeneutische Charakter der Sprache* begründet (vgl. S. 63). An dieser Stelle sei Gadamers Bezug zur Rhetorik überzeugender bzw. konsequenter. Auch wenn Gadamer insbesondere für seine Dilthey-Rezeption von Rodi heftig angegriffen worden ist (vgl. Kapitel 5.2.1), betont Gadamer im Gespräch mit Gudrun Kühne-Bertram und Frithjof Rodi dennoch, man solle nicht vergessen, »wie weit noch bis Ende des 18. Jahrhunderts der Bereich der Rhetorik reichte. Was Misch ›Logik‹ genannt hat, das habe ich vor diesem großen Hintergrund der Geschichte der Rhetorik halbwegs akzeptieren können.« (1998, S. 23)

Vielleicht, so Grondin, gehe es nur um einen Wortstreit. Der Streit zwischen den hermeneutischen Schulen könne provinziell wirken. Daran sei Misch selbst nicht unschuldig gewesen, »als er immer wieder auf der Eigenständigkeit der ›Diltheyschen Richtung‹ beharrte« (1998, S. 63). »Ist diese Absetzung wirklich noch erforderlich?«, fragt Grondin, oder »hat man es hier nicht, wie das ja nicht selten in der Philosophie geschieht, mit Differenzen von Zeitgenossen zu tun, die sich ihres Gemeinsamen allzu wenig bewusst waren?« (ebd.)

Unabhängig von solchen Fragen und Zwigigkeiten innerhalb der philosophischen Gemeinde, die hier nicht weiter interessieren müssen, bleibt das Verdienst

Georg Mischs hervorzuheben, gezeigt zu haben, dass die »Kraft des Ausdrucks« auch darin besteht, »die Bedeutung des Erlebten *hervorzuholen*« (1994, S. 72, Hervorh. A.P.). Giovanni Matteucci weist darauf hin, dass im Präfix »hervor- [...] vor allem der Sinn von etwas spürbar« sei, »das Präsenz gewinnt, das *realisiert* wird, das für das Verstehen, das Mitteilen und das Miterleben verfügbar wird: es handelt sich um ein Leibhaftig-Machen, und damit um ein Vernehmbar-Werden, und nicht um einen bloss äußerlichen Hinweis« (1998, S. 126). *Bedeutung wird im Ausdruck artikuliert*. Man könnte geringschätzen, dass Bedeutung nur »repräsentiert« werde, so Misch, doch dieser »Mangel an Anschaulichkeit ist doch gerade die Bedingung für die positive Wendung zur freien Verfügbarkeit über den Ausdruck, unabhängig von Moment und Ort, wodurch er erst übertragbar wird« (1994, S. 283). Bedeutung ist demzufolge nicht von Ausdruck zu trennen; daher ist Bedeutung von einer *ästhetischen Dimension* durchdrungen. Denn der Ausdruck für die Konstitution von Bedeutung ist nicht beliebig, sondern muss »treffen« (vgl. dazu Matteucci 1998, S. 132).

Die *Arbeit am Ausdruck von Erfahrung*, von »Erlebtem« bzw. des »Erlebens«, wie Misch sagen würde, ist daher ein Bemühen um Stimmigkeit der Beschreibung, eine Suche nach dem stimmigen oder angemessenen Zusammenspiel von Form und Inhalt. Der *treffende* Ausdruck bezieht sich also insbesondere auf das *Wie* des Gesagten und Gemeinten. Treffend ist der Ausdruck, wenn er mit dem Eindruck »übereinstimmt«, doch dies ist weniger als ein statischer Abgleich zu verstehen als vielmehr als ein *Oszillieren* zwischen den *Eindrucks- und Ausdrucks-Wahrnehmungen*. Der provozierte Eindruck (das auf uns »Drückende«) verlangt gewissermassen nach evozierenden Ausdrucksprozessen, um die Momente des »Pro-vozierens« und »E-vozierens« (vgl. Matteucci 1998, S. 133) in Einklang zu bringen. Genau darin besteht die Arbeit am Ausdruck von Erfahrung: Ein So-ausgedrückt-Werden (und Nicht-anders-ausgedrückt-Werden) soll mit *diesen* Eindrücken (*Solchen*-Eindrücken und nicht *anderen* Eindrücken) korrespondieren.

Die »Objektivationen des Lebens« – ein von Dilthey geprägter Begriff (vgl. Misch 1994, S. 559) – sind Gegenstände der Geisteswissenschaften, der Kunst, der Religion usw.; es handle sich um Objektivationen des geistigen Lebens selbst. Diese Objektivationen sind für Misch – in Abgrenzung zu Husserl – nicht »Intellektualisierungen«, sie gehören auch nicht in den Bereich des rein diskursiven Denkens und dazugehöriger theoretischer Perspektiven, sie sind überhaupt nicht dem »isolierten Denken« zu verdanken,

»das durch seine logischen Operationen unter der Herrschaft von Kategorien ein in sich unbestimmbares strukturlos strömendes Leben in gedankliche Form brächte, sondern *das Leben birgt in sich selbst die Macht der Bedeutung, die gliedert, aufbaut und gestaltet*. Deshalb, weil es selber Struktur und Sinn in sich hat, kann es von dem Denken umgriffen werden.« (Misch 1994, S. 559, Hervorh. A.P.)

Diese »Objektivationen« zeigen sich aber nicht von selbst, sie drängen sich nicht immer einfach auf und können dann ohne Anstrengung wahrgenommen werden, vielmehr bedürfen sie mitunter »harter Verstandesarbeit« und »entscheidender schöpferischer Taten« (S. 560).

### 5.3 Bildung und Beschreibung – Bollnows Beitrag

Bollnow vermochte es nicht mehr, eine hermeneutische Philosophie des Beschreibens zu verfassen, geschweige denn, sie pädagogisch fruchtbar zu machen. Ruft man jedoch seine Arbeiten aus den 50er und 60er Jahren zu »Existenzphilosophie und Pädagogik« sowie »Krise und neuer Anfang« in Erinnerung, könnten diese mit einer Philosophie des Beschreibens, wie sie ihm vorschwebte, eine signifikante Erweiterung erfahren. Bollnow reflektierte in diesen Schriften zentrale Schlüsselbegriffe wie jenen der Erfahrung am Beispiel der Begegnung und der Krise, an denen er anhand ihrer existenzialistischen Bedeutungsdimension die un stetigen Formen der Erziehung und die Grenze der pädagogischen »Methodisierung« erörtert. Er zeigt, dass ein existenzialistischer Erfahrungsbegriff pädagogisch – bzw. bildungstheoretisch – besonders wertvoll ist, aber aus ethischen Gründen aufgrund eben dieser existenzialistischen Qualität keine »Pädagogik der Krise« zu legitimieren ist, denn er impliziert für die Betroffenen einen prekären Ort möglicher Bewältigung, an welchem die pädagogischen Mittel an ihre Grenzen gelangen. Bollnow hält fest, dass die Bedeutung der Krise für das menschliche Leben in der Chance bestehe, dass in ihr ein Neuanfang möglich sei. Die Krise zu bewältigen und zu ergreifen bzw. einen Neuanfang zu wagen, sei aber dem Menschen primär selbst auferlegt. Der Erzieher oder die Erzieherin könne allenfalls verständnisvoll und beratend beistehen (vgl. Bollnow 2014, S. 5–127 und S. 133–263).

In diesen pädagogischen Schriften geht es Bollnow vor allem darum, die existenzphilosophische Bedeutungsdimension solcher Erfahrungen als fruchtbares und entscheidendes Moment im Hinblick auf die pädagogische Aufgabe zu verdeutlichen und zugleich die praktischen Möglichkeiten des Erziehens zu befragen. Denn so fruchtbar diese existenziellen Ereignisse sind: es ist gerade die sie auszeichnende Unstetigkeit, die eine pädagogische Planung an ihre Grenzen führt, da solche fruchtbaren Momente nicht methodisierbar sind (vgl. 2014, S. 32). Dennoch: Krisenhaften Ereignissen eignet eine Kraft, die sowohl auflösend als auch ermöglichend und sogar schöpferisch wirken kann, wenn auch möglicherweise »das wirklich Neue nur durch den Höllensturz der Verzweigung hindurch erreichbar ist« (S. 33). Es ist dieses Moment, dieser Vorgang, den Bollnow (mit Bezug auf Friedrich Copei 1930) als entscheidend für Bildungsprozesse ansieht.

Zu den Mitteln und Möglichkeiten – wie der Mensch in der Krise »durchkommen« bzw. neu anfangen könnte – äussert Bollnow sich in diesen Texten und auch

später nicht. Er verbleibt bei der Feststellung, dass es sich um eine Möglichkeit der Rückkehr zu einem Neuanfang handeln könne, der schöpferisch sei (vgl. S. 165ff.). Allerdings betonte er schon in seinen frühen, erkenntnistheoretisch ausgerichteten Überlegungen das schöpferische Potenzial des Beschreibens. Es sei die Praxis des Beschreibens selbst, die das Unerwartete zu ermöglichen vermöge und die für den wissenschaftlichen Erkenntnisprozess eine wichtige Methode sei: »Die große Kunst der Beschreibung besteht darin, hier wach zu sein für das unerwartet Neue, das sich vor ihr auftut und die mitgebrachten Schemata als unzulänglich erweist.« (Bollnow 1975, S. 134) Und dieses Neue – Bollnow spricht von der nachträglichen Korrektur des mitgebrachten Verständnisses – »entsteht erst in der Beschreibung« (ebd.).

Hier war es primär der wissenschaftliche Gegenstand, in dessen angemessener Auffassung die Schwierigkeit einer guten Beschreibung liegt und den es in und mit der Beschreibung neu zu erfahren gilt. Sie kämpft mit dem Gegenstand, beziehungsweise mit den Vorurteilen ihm gegenüber, und ist daher »in der beständigen Auseinandersetzung zwischen der mitgebrachten Erwartung und dem, was dieser vom Gegenstand her widerspricht« (ebd.). Darum bewegt die Beschreibung sich »ständig am Rande des Unsagbaren und muss zufrieden sein, wenn sie diesem wenigstens ein Stück des unsagbar Scheinenden abgewinnt« (ebd.). Der »Kampf« ist einer mit den konventionellen Sprech- und Ausdrucksweisen, in denen auch die Gewohnheiten, Erwartungen und Vorurteile liegen, und darum ein beharrliches Ringen mit der Sprache erfordern. In der Praxis des ringenden Beschreibens ereignet sich das für die Beschreibung Wesentliche: »Es wird etwas herausgehoben, greifbar gemacht, was man vorher nicht oder doch nicht so gesehen hatte.« (S. 136) Zudem wird dieses Etwas durch die Beschreibung »auch den anderen vermittelt, so dass auch sie es sehen können« (ebd.). Eine gute »an den Gegenstand hingeebene und um die sprachliche Wiedergabe bemühte Beschreibung« ist »eine wirklich schöpferische, Wirklichkeit sichtbar machende und Wirklichkeit vermehrende Leistung« (S. 137).

Bollnows späte Reflexion »Versuch über die Beschreibung« (1989) löst die Beschreibung dann aus dem methodischen wissenschaftstheoretischen Kontext und macht sie zum theoretischen *und* praktischen Zentrum einer hermeneutischen Philosophie. Auffällig ist, dass die Formulierungen im »Versuch über das Beschreiben« teilweise offenbar wörtlich aus dem Text von 1975 übernommen wurden und dennoch mit der »artikulierenden Beschreibung« eine dezidiert andere Auffassung von Beschreibung zum Ausdruck kommt. Ihre fundamental anthropologisch-existenzielle Bedeutung wird prägnant und es scheint sich darin eine Antwort auf die Frage nach den Möglichkeiten und Mitteln für den Umgang mit existenziellen, potenziell bildsamen Erfahrungen abzuzeichnen. Daran deutet sich an, dass der Erfahrungsbegriff bei Bollnow nicht so negativ bestimmt werden muss, wie es im Denken der Kritischen Theorie und dem daran orientierten bildungstheoretischen

Diskurs der Fall ist, die ja ihre Kritik gerade an der Logik propositionaler Diskursivität entwickelt. Eine Theorie des evozierenden Sprechens verortet sich nicht jenseits des diskursiven Raumes. Vielmehr versteht sie den Bereich der Diskursivität *weiter*, genauer: als um die evokative Dimension erweitert.

Die Intuition, das Wesen der Beschreibung theoretisch so auszulegen, dass darin der Aspekt des »Zu-sehen-lassen-Kommens« deutlich gemacht werden kann, ist m.E. für praktisch-existenzielle Herausforderungen und in diesem Sinne bildungstheoretische Fragestellungen zentral. Für »seelische Phänomene« sind artikulierende Beschreibungen nötig, ohne die Versuche des Verstehens und der Verständigung kaum möglich sind. Hier befindet man sich sehr weit weg vom logisch-diskursiven »Raum der Gründe« (vgl. Kapitel 1.2), aber keineswegs im Reich des Irrationalen oder Unvernünftigen und ebenso wenig vor der unüberwindbaren Grenze der Erfahrung (vgl. Kapitel 1.3). Es geht darum, angemessen darüber nachdenken zu können, welche Möglichkeiten dem Menschen gegeben sind, die ihn umgebenden Verhältnisse und seine Widerfahrnisse, deren Teil er ist, *aufzufassen*, zu *verstehen*, d.h. *beschreiben* zu können.

In diesem Verständnis von »Auffassen« ist ein Sinn für die Verhältnishaftigkeit immer schon enthalten. Es ist immer schon auf Artikulation ausgerichtet. Auffassungsgabe und Artikulationsfähigkeit sind intrinsisch verknüpft. In dieser Verknüpfung machen sie den Menschen sich selbst und der Mitwelt verstehbar (zumindest: verständlicher), öffnen sich der Befragung und werden zugänglich für Deutung. Die Beschreibung des nicht unmittelbar sinnlich Wahrnehmbaren erfordert eine Artikulationsweise, die stark *ästhetischen* Charakter hat und im *Einbildungsvermögen* gründet. Es sind Beschreibungsversuche für Gegenstände – wie etwa eine unerwartet verstörende oder beglückende Begegnung –, deren Realität und Wirkung sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen und möglicherweise nur über eine artikulierende Beschreibung Wirklichkeit gewinnen.

Rückblickend zeigt sich, dass Bollnows frühere Auffassungen des Beschreibens an Grenzen gestossen sind, die er bei der Wiederaufnahme der Beschäftigung mit dieser Thematik in den 1980er Jahren erkannt hat. Letztere führte zur Einsicht in die Notwendigkeit einer erweiterten Fassung des Wesens der Beschreibung, deren erste bedeutsame »Denkmittel« von Vertretern des Göttinger Kreises, namentlich Georg Misch, Josef König, Hans Lipps und Helmuth Plessner, zur Verfügung gestellt worden sind.





## 6. »Subtilere Sprachen«

---

»Das Wichtigste im Leben und in der Arbeit ist, etwas zu werden, das man am Anfang nicht war. Wenn Sie ein Buch beginnen und wissen schon am Anfang, was Sie am Ende sagen werden, hätten Sie dann noch den Mut, es zu schreiben? Was für das Schreiben gilt und für eine Liebesbeziehung, das gilt für das Leben überhaupt. Das Spiel ist deshalb lohnend, weil wir nicht wissen, was am Ende dabei herauskommen wird.«

*Michel Foucault*

### 6.1 Die Handlungsmacht des Bildungssubjekts

Die kritischen Analysen des Bildungsbegriffs, wie sie in den bildungsphilosophischen Perspektiven von Alfred Schäfer (2017) und Christiane Thompson (2009) exemplarisch vorgelegt worden sind, befragen ein emphatisches Verständnis von Subjektivität und Erfahrung. Die sowohl der Kritischen Theorie als auch dem Paradigma der Dekonstruktion folgende Kritik hinterfragt das neuzeitlich geprägte Verständnis von Rationalität, dem sie einen paradigmatischen Status (auch für Bildungstheorie) und sogar »imperialistische« Züge zuschreibt, auf fundamentale Weise. An dieser Kritik überzeugen die dekonstruktiven Argumente hinsichtlich eines starken Gebrauchs der Begriffe Subjekt und Erfahrung. Charakteristisch für diese Position und die damit verbundenen Argumentationen ist eine scharfe Grenzziehung zwischen begrifflichem Denken und unbegrifflichem oder nicht begrifflichem Denken. Dabei stellen sich die Fragen, wie ein Verstehen jenseits des »begrifflichen Begreifens« denkbar ist und ob es eine gewinnbringende bildungsphilosophische Strategie darstellt, einer (allzu) logozentrischen Rationalität den Gedanken einer radikalen Alterität entgegenzustellen. Die Verwendungsweise der Konzepte der Alterität und Grenze bzw. der Unverfügbarkeit des Subjekts

und seiner Erfahrung stehen so in unmittelbarer Opposition zum kritisierten Logozentrismus.

Diese ›Philosophie der Unverfügbarkeit‹ scheint den *gesamten* Bereich der Sprache der logozentrischen Kritik auszusetzen. Das damit verbundene bildungstheoretische Denken legitimiert sich also primär *negativ*, d.h. in Form einer *Gegenposition*. Es wendet sich gegen eine logozentrisch verstandene Rationalität und betont die damit verbundenen *Grenzen* bzw. deren *Begrenztheit*. Gleichzeitig *verdankt* es die eigene Verortung dem Kritisierten und kann seine Geltung allein negativ bzw. oppositionell beanspruchen. Es suggeriert, dass die konstitutiven oder wenigstens relevanten bildungstheoretischen Elemente und Aspekte *jenseits* der kritisierten begrifflichen Rationalität zu verorten sind.

Mit dieser Ausrichtung rücken Begrifflichkeiten wie die ›Singularität des Anderen‹ oder die ›Erfahrung des Nichterfahrbaren‹ ins Zentrum des bildungsphilosophischen Denkens. Das Bildungssubjekt ist in dieser letztlich paradoxalen Sicht allein in Erfahrungen des Entzugs und der Unverfügbarkeit thematisierbar – infolgeder nie zu schliessenden oder überwindenden Differenz von Sagen und Gesagtem. »Begreifen« wird hier ausschliesslich als ein »Begreifen in Begriffen« verstanden (Schäfer 2017, S. 219). Dem Paradigma des Logozentrismus in kritischer Opposition folgend erscheint das Subjekt als eine sich auf prinzipielle Weise und dauerhaft entzogene, fremde Entität. Eine treffende Beschreibung und Selbstbeschreibung bleiben dem Subjekt letztlich unverfügbar und es besteht kaum Hoffnung, dass es sich selbst darin begegnet. Im Lichte der Rede des Fremdbleibens, des Entzugs und der Unverfügbarkeit werden Konzepte, die sich *affirmativ* den Prozessen der Selbstwerdung, Erfahrung und Bildung zuzuwenden wagen, von vornherein verdächtig, die Identifizierbarkeit von Ich und Welt anzustreben, d.h. keinen Sinn für das ›Jenseitige‹ aufzuweisen, da diese Bereiche als der Sprache und dem sprachlichen Ausdruck prinzipiell entzogen markiert sind.

Mit dieser Perspektive wird eine (sehr) enge Auffassung von Sprache vorgelegt, das Sprachliche auf den logisch-diskursiven Modus reduziert, der als solcher zwar kritisiert, aber auch als gesetzt akzeptiert wird. Bei genauerer Betrachtung spielt jedoch das für diese Bildungskritik konstitutive Jenseits im kritisierten Sprachspiel der sogenannten diskursiven Logik mit. Denn die Grenze wird als auf fundamentale Weise ja gerade negativ durch jene Rationalität bestimmt, von welcher sich das Bildungsdenken abgrenzen will. Tatsächlich kann die konstatierte Grenze auch nur mittels der Kriterien des kritisierten Sprach- und Rationalitätsbegriffs gezogen werden, verstanden als eine Grenze des Aussagbaren und Begreifbaren. Markiert wird somit eine Grenze eines *bestimmten* Sprachbegriffs, eine Grenze, die sich an der Tragweite von Begriffen in ihrer logozentrischen, d.h. rein diskursiven Fassung *orientiert*, wie man mit Georg Misch sagen könnte.

Wie aber mit Mischs Theorie des evozierenden Sprechens und dem damit verbundenen Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen sowie mit der ar-

tikulationalanthropologischen Perspektive deutlich geworden ist, sind Ausdrucks-, Erfahrungs- und Artikulationsprozesse auch wesentlich vielschichtiger und als auf komplexe Weise aufeinander bezogen denkbar. Rein diskursives Begreifen bzw. rein logisch-diskursive Aussagen sind nur *eine* Möglichkeit von sehr vielen Möglichkeiten des Bildungssubjekts, Bedeutung und Bedeutsames der menschlichen Erfahrung auszudrücken. Doch für die Feinheiten und Differenzerfahrungen der *Übergänge* in und zwischen menschlichen Artikulationspraxen und -formen im Umgang mit komplexer Lebensrealität hat diese bildungstheoretische Perspektive offenbar wenig Sinn – zumindest werden diese nicht in Betracht gezogen. Das subtile Verhältnis von Meinen, Sprechen und Sagen wird vernachlässigt und die Bedeutung *aisthetischer* Weltverhältnisse, das heisst das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Artikulation, findet kaum Erwähnung.

So überzeugend und auch wichtig die Kritik am Logozentrismus tatsächlich ist, muss doch festgehalten werden, dass sie problematisch und überzogen erscheint, wenn sie in Hypersensibilität gegen sämtliche Versuche der Diskursivierung umschlägt. Die Möglichkeiten des Bildungssubjekts werden dadurch m.E. systematisch *unterschätzt*. Daher sollen im folgenden Kapitel – ganz im argumentativen Rahmen Kritischer Theorie – die Möglichkeiten situierter Autonomie und reflexiver Subjektivität erwogen werden. Dabei wird insbesondere auf das Verhältnis von *Herrschaftsmacht* und *Handlungsmacht* hingewiesen und aufgezeigt, dass Bildungsphilosophie die Möglichkeiten des Bildungssubjekts nicht nur überschätzen, sondern eben auch *unterschätzen* kann.

### 6.1.1 Herrschaftsmacht und Handlungsmacht

»Denn im Bildungsbegriff soll eine Idee von Menschsein geschützt werden, die für individuelle Ausgestaltungen offenbleiben soll, um eine eigene Vision von gelingendem Leben entwickeln zu können«, schreibt Bärbel Frischmann emphatisch (2012, S. 160). Trotz dieser affirmativen Emphase sieht auch Frischmann den Menschen als gefährdet im Spielfeld gesellschaftlicher Unterdrückung und Vereinnahmung. Insbesondere durch einen zwar idealistischen, aber von den Markt- und Verwertungslogiken vereinnahmten Bildungs- und damit einhergehendem Subjektbegriff sieht sie die Idee des Zusammenhangs von Humanität und Bildung pervertiert. Im Gestus der Verteidigung des humanistischen Gedankens folgt sie – grob gefasst – dem Impetus der Kritischen Theorie in ihrem Urteil über die Unmöglichkeit von Bildung. In diesem Spannungsfeld hat die Idee der individuellen Ausgestaltung als Vision eines gelingenden Lebens einen schweren Stand. Sie riskiert, als Ausdruck eines naiven und unzureichenden Verständnisses der Einsichten der Kritischen Theorie zu erscheinen. Diesem Verdacht will sich eine Pädagogik nicht aussetzen, die sich als modern versteht.

Doch wie soll eine Bildungsphilosophie beurteilt werden, die sich dogmatisch auf negative Dialektik festlegt und in ihrem Anti-Positivismus von vorneherein jegliches Gelingen von Bildungsprozessen und jede Form gesellschaftlicher Anerkennung auszuschliessen scheint? (vgl. Zenkert 2015, S. 156) Kritische Bildungstheorie folgt Adornos »Bilderverbot«, das »untersagt, eine Gegenwirklichkeit oder Utopie explizit zu machen und zu propagieren, da selbst die eigenen Normen, Wünsche und Träume von den herrschenden Gegebenheiten kontaminiert sind und diese lediglich perpetuieren« (Deines 2003, S. 69). Getragen vom Misstrauen gegen die eigenen Visionen kann nur immer auf das Nicht-Identische, das Unbeschreibbare und ganz Andere verwiesen – und vielleicht gehofft werden.

Die Individualität des Bildungssubjekts gehört dabei zu diesem entzogenen Bereich, der geschützt werden soll. Allerdings riskiert die Fixierung auf das Theorem der Unverfügbarkeit im Namen der Ideologiekritik, ihrerseits dogmatisch oder ideologisch zu werden, so der Bildungsphilosoph Georg Zenkert, und »ein Verdikt über die Unmöglichkeit der Bildung bringt eine kritische Auseinandersetzung eher zum Verstummen« (2015, S. 156). Es scheint, als erfordere der affirmative Umgang mit den wichtigen Einsichten der negativen Dialektik grosses Fingerspitzengefühl. Dieses besteht darin, deren Kritik mit guten Gründen zu antizipieren, aber dabei nicht über das Ziel hinauszuschiessen und den intendierten, schützenswerten Bereich einer ›Idee des Menschseins‹ zu verfehlen. Bildungstheoretisch geht es darum, die Gestaltungsmöglichkeiten des Menschen nicht nur für begrenzt zu erklären, sondern den Umgang mit der Grenze, dem Unergründlichen als für Bildung konstitutiv zu verstehen, ohne die Problemzonen zu nivellieren. Das besagte Fingerspitzengefühl ist deskriptiv (Bildungstheorie) sowie normativ (Vollzugsform von Bildungsprozessen) entscheidend. Cornelia Klinger beschreibt, wie schnell die Situation »kippen« kann. In ihrer Analyse stellt sie der »Dialektik der Aufklärung« eine »Dialektik der Romantik« zur Seite:

»Dialektik der Aufklärung hatte geheißt: statt der Herrschaft des Subjekts setzt sich mit jedem Schritt auf dem Weg der Rationalität die Herrschaft des blind Objektiven fort. Nicht zuletzt in Opposition dagegen und in der Absicht, die Herrschaft des Subjekts im positiven Sinne zu vollenden, hatte die Wendung zum Individuum stattgefunden. Sie entwickelte eine Dynamik, die im Streben über das Subjektive hinauszugelangen, letztlich doch wieder auf es zurück fällt, so dass Dialektik der Romantik heißen kann: jeder Versuch, die herrschaftlich strukturierte Subjektivität durch den Sprung ins ›ganz Andere‹ zu überwinden, führt statt zur ersehnten Rückkehr zur Substantialität zu nichts anderem als zur Diktatur einer hypertrophen Subjektivität.« (Klinger 1995, S. 85f.)

Der charakteristische »Sprung ins ›ganz Andere‹« scheint die hauptsächliche Problematik darzustellen und ist letztlich – von den kritisch informierten Positionen sicher nicht intendiert – mit Klinger als »Dialektik der Romantik« beschreibbar.

Dennoch, die proklamierte (Selbst-)Entzogenheit des Individuums wird gerne zum »ganz Anderen« stilisiert und führt in der Folge zu der von Georg Zenkert festgestellten Verstummung des Bildungsdiskurses. Zenkert macht dahingegen deutlich, dass es darauf ankomme, den Zusammenhang von Individualität und Handlungsmacht zu analysieren, da eine pauschale Kritik der Macht Gefahr laufe, wirkungslos zu bleiben (vgl. 2015, S. 156.).

Der für die Kritische Theorie charakteristische Paradigmenwechsel von der Individualität zur Subjektivität hat die kategoriale Beschränkung von Macht auf Herrschaftsbeziehung zur Voraussetzung. Die Überblendung der unterschiedlichen und unterscheidbaren Konzepte des Selbst, der Individualität und der Subjektivität ergibt sich aus einem spezifischen Verständnis der negativen Dialektik von Macht und Herrschaft. Mit dem reduktionistischen Verständnis von Macht als *Herrschaftsmacht* übernimmt die so zugespitzte Bildungsphilosophie fraglos die charakteristische Argumentationsstruktur Adornos. Die begriffliche und konzeptuelle Auflösung des Individuums im und als Subjekt korreliert begrifflich mit dem Machttypus der Herrschaft. Zenkert zeigt dies an Adornos Argumentation auf, insbesondere wenn dieser für die Diagnose der Machtwirkung von Institutionen zunächst auf den positiven Sinn von Individualität zurückgreife: »Einerseits unterstellt er pauschal jeder Organisation, die ursprünglichen Regungen der Individuen zu unterdrücken, entlarvt aber andererseits im selben Atemzug die Vorstellung einer Ursprünglichkeit als schlechten Schein. Noch die Konzeption von Individualität selbst wird als Produkt des ideologischen Wirkens des Systems entlarvt.« (2015, S. 150). Das Konzept der Individualität als Effekt der Herrschaftsmacht ist Zenkert zu Folge aber keine Diagnose, sondern Teil der Voraussetzung, soziale Macht generell unter die Kategorie von Herrschaft zu fassen (S. 149). Für eine überzeugende Bestandsaufnahme der empirischen Verhältnisse sei aber entscheidend, dass die relevanten Kategorien das Ergebnis nicht schon antizipieren. In dieser Hinsicht bestehe die Herausforderung anspruchsvoller Bildungskritik darin, »ein begriffliches Instrumentarium zu entwickeln, das Unterdrückung von produktiver Macht zu unterscheiden erlaubt« (S. 155). Mit einem längeren Zitat sei hier zusammenfassend Zenkerts Argumentation gefolgt:

»Sofern indes die Individuen von der Wirklichkeit des Handelns abgeschnitten, also ohnmächtig sind, ergibt sich eine Konstellation, die ideologisch zu nennen dann durchaus berechtigt wäre, wenn sich das Individuum durch seine Machtlosigkeit bestätigt glaubt und seine eigenen Defizite der schlechten Wirklichkeit anlastet. Individuen müssen um ihrer eigenen Identität willen bestrebt sein, Wirklichkeit zu prägen. Das bedeutet immer, als Macht in Erscheinung zu treten. Aber daraus folgt keineswegs, dass dies unweigerlich zur Unterdrückung führt. Nicht Herrschaft, sondern Wirkungsmacht ist das elementare Ziel des Handelns.

Im gesellschaftlichen Raum kommt es deshalb darauf an, Macht zu gestalten, statt sie pauschal als Unterdrückung zu diffamieren.« (Ebd.)

Zenkert betont die Notwendigkeit einer analytischen Unterscheidung der Begrifflichkeiten von Selbst, Individualität und Subjektivität. Das Subjekt der (Bildungs-)Kritik als Produkt von Herrschaftsmacht bestimmt Individualität nur im Rahmen eben dieses Machtbegriffs und kann darum zu einem differenzierten Verständnis des Verhältnisses von Subjektivierungsprozessen als *Machteffekte* einerseits und als Möglichkeiten individueller *Handlungsfähigkeit* andererseits nichts beitragen.

In diesem Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass Adornos »Theorie der Halbbildung« nicht in erster Linie als Theorie der Bildung, sondern als – bedeutsame – Kritik der Bildung zu verstehen ist. Als Bildungstheorie ist das darin aufscheinende Bildungskonzept zu unbestimmt: »Es ist nicht hinreichend konkretisiert, um der Differenz zwischen dem produktiven Prozess der Entwicklung des Selbst in Auseinandersetzung mit der Welt einerseits und der Entfremdung unter dem Einfluss ideologischer Tendenzen andererseits gerecht zu werden.« (Zenkert 2015, S. 155) Zenkert kommt zum Schluss, dass einer sich kritisch verstehenden Bildungsphilosophie zwar der Status der Bildungskritik, jedoch nicht jener einer Bildungstheorie zukommen könne, wenn sie der Argumentation Adornos in dieser distanzlosen Art und Weise folge.

### 6.1.2 Reflexive Subjektivität und individuelle Handlungsmacht

Wie Zenkert gehört auch Hans-Herbert Kögler zu jenen Autoren, die »mit dem Poststrukturalismus die Überzeugung teilen, dass all jene Subjektkonzeptionen, die das Selbstverhältnis auf ein direktes epistemisches Selbstwissen gründen wollen, problematisch sind« (2003, S. 78, Anm. 2). Es geht in diesen Überlegungen daher nicht darum, die poststrukturalistischen Einsichten an sich in Frage zu stellen. Die Anbindung des Subjekts an konkrete Diskurspraktiken beinhaltet immer schon seine Integration in die Machtbeziehungen und seine Abhängigkeit von Herrschaftsstrukturen einer bestimmten Gesellschaft. Doch: »Die radikale Subjektdestruktion am und gegen das Leitbild der Substanzmetaphysik, die sich gegen die cartesianische Verdinglichung des Bewusstseins richtet, hat keinen Sinn für das Konzept eines möglichen hermeneutischen Selbstbezugs reflexiver Subjektivität.« (S. 83f.)

Der machtbestimmte Hintergrund der symbolisch-praktischen Vermittlung des subjektiven Selbstbezugs kann unterschiedlich ausgelegt werden. Wie Zenkert moniert auch Kögler einen einseitigen Machtbegriff und betont, dass die durch die sprachliche Vermittlung des Denkens erzeugte Rückbindung des Subjekts an kontingente kulturelle Kontexte nicht mit einer Reduktion des Subjekts auf

anonyme Sinn- und Machtstrukturen verwechselt werden sollte (vgl. 2003, S. 78). Kögler hält zwar terminologisch am Begriff des Subjekts fest, unterscheidet aber das *psychologisch-identische* vom *reflexiv-interpretativen* Subjekt. Mit dieser Differenz versucht er zu zeigen, dass eine völlige Destruktion des Subjekts nicht schlüssig sein kann und auch nicht dem Sinn der postmodernen Kritik entspricht. Dabei bezieht er sich insbesondere auf die Arbeiten Michels Foucaults.

Die klassischen Arbeiten Foucaults zeichnen sich methodisch zweifach durch eine subjektdestruktive Methode aus (archäologisch/epistemisch; genealogisch/sozial-ontologisch). Das sprechende Subjekt wird als in diskursive Kontexte zurückgebundenes konzipiert. Diese Kontexte versteht Foucault als durch soziale Praktiken bestimmt, die immer auch als Machtpraktiken zu verstehen sind. Die historische Situietheit und Kontingenz der diskursiven Hintergrundregeln triumphieren hier über das transzendente Subjekt, das hinter den Produkten der Macht verschwindet. Doch die diskursive Macht ist ohne reflexive Leistung des (tätigen) Menschen nicht denkbar. Während transzendente Subjektivität diese Reflexivität als allgemeines Vermögen menschlicher Vernunft bestimmte, ist sie bei Foucault an die konkreten diskursiven und sozialen Praktiken gebunden. Machtpraktiken wären wirkungslos, würden sie von Menschen nicht verstanden und interpretiert. In Köglers Worten:

»Die entscheidende begriffliche Weichenstellung in unserem Zusammenhang besteht darin, dass sich die Macht nur durch eine kooperierende Handlungsdisposition des Subjekts erhalten kann. [...] Die Macht steht also in Foucault nicht, wie gemeinhin angenommen, dem subjektiven Selbstverständnis der Subjekte als das Andere, das Entgegengesetzte, das Objektive gegenüber; vielmehr existiert Macht nur dadurch, dass sie ontologisch Selbst-Verstehen schafft, dass sie Subjekte als Subjekte formt.« (2003, S. 81f.)

Und er kommt zum Schluss: »Die Macht ist also selbst auf die Subjekte, auf deren Körper, Gesten und Gedanken sie bildend wirkt, essentiell angewiesen.« (ebd.).

Macht ist, aus dieser Perspektive betrachtet, auf Menschen angewiesen, die empfindsam und empfänglich sind und mit ihren Körpern, Gesten und Gedanken die Erwartungen und Zumutungen interpretieren. Nur konkret handelnde Individuen verleihen der Macht ihre Effizienz, Überzeugungskraft und Unangreifbarkeit. Das Angewiesensein auf die interpretative Leistung individuellen Handelns bedeutet auch, dass Macht ohne die entsprechende Entwicklung eines Selbstverständnisses von situierten Subjekten nicht möglich ist. Doch das Selbstverstehen der Subjekte ist nie völlig kontrollierbar und damit ist die Transzendenz der Macht mit ihrer Implementierung mitgesetzt und ermöglicht eine »hermeneutische Inversion der Macht« (S. 82). Diese (andere) Macht verdankt sich im Grunde einem »sich selbst zugewendeten *interpretativen Akt*« – darin liegen die hermeneutischen Wurzeln der Macht (ebd.).

Auch wenn das Selbstverstehen sozial strukturiert ist, bleibt es einer determinierenden Kausalität entzogen. Da der Sinn in und von Interpretationsakten nicht einfach festzustellen ist, kann auch das subjektive Selbstverhältnis nie endgültig dominiert werden (vgl. ebd.). Voraussetzung für die Wirksamkeit des hermeneutischen Potentials ist aber die reflexive Thematisierung von Intentionen und Verhältnissen. Diese Voraussetzungen und ihr Mittel sieht Kögler in der Sprache gegeben, die potentiell als eigene Meta-Sprache fungieren kann (vgl. ebd.). »Agency« als situierte Handlungsfähigkeit, so Kögler,

»besteht demnach in der Kompetenz zur Ausschöpfung der sprachlich angelegten Reflexionspotentiale und darf weder als transzendentes Geschenk (Bewusstseinsphilosophie) noch als existentieller Freibrief (Sartre, später Foucault) missverstanden werden. Das Subjekt existiert vielmehr als kritisch-reflexive Selbstrelation von dem Hintergrund vorgegebener Strukturen.« (S. 83)

Die Möglichkeit der Selbstverständigung ist als eine im weitesten Sinne sprachlich vermittelte Reflexion zu verstehen. Oder artikulationstheoretisch formuliert: Artikulationsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen können ein zunehmend reflexives Verständnis und Bewusstsein für die Möglichkeiten selbstreferenzieller Situierung und die sozial strukturierte Selbstbestimmung ermöglichen.

Zenkert verfolgt einen ähnlichen Gedanken. Was Kögler als reflexives Selbstverständnis situiertes Subjektivität konzipiert, bezeichnet Zenkert als Individualität. Diese fällt nicht mit dem als determiniert verstandenen und dekonstruierten Subjekt der Kritischen Theorie zusammen, so wenig wie reflexive, situierte Subjektivität von Subjektivierungsprozessen nicht gänzlich überwältigt wird. Zenkert verweist ebenfalls auf einen zu differenzierenden Machtbegriff. Zwar spricht er nicht von einer »Inversion der Macht«, siedelt sie aber strukturell an einem analogen Ort an: Handlungsfähigkeit als Handlungsmacht markiert das Moment des Individuellen (bei Kögler: situierte, reflexive Subjektivität).

Handlungsmacht stehe gemäss der aristotelischen Handlungstheorie »für einen Machttypus, der sich nicht auf Herrschaft zurückführen lässt, noch unmittelbar in Herrschaft mündet« (Zenkert 2015, S. 149). Vielmehr sei das Selbstverstehen des reflexiven Subjekts konsequent im Zusammenhang des Konzepts der Individualität zu begreifen. Individualität sei das Konzept des Selbst und hier zeige sich der intrinsische Bezug zu seiner Bildung (S. 151). Wie auch Kögler betont Zenkert die fundamental bedeutsame Praxis der Selbstdeutung. Dazu ausführlich:

»Stellt man die strukturelle Differenz von ›Individuum‹ gegenüber ›Subjekt‹ in Rechnung, dann kristallisiert sich im Spektrum divergierender Auffassungen ein Kriterium heraus, das als unverzichtbar gelten muss: Das Individuum ist ganz entscheidend geprägt von den Versuchen seiner Selbstdeutung. Dieser Sachverhalt stellt einen komplexen Zusammenhang dar. Selbstdeutung ist nicht ein reiner Re-



flexionsakt noch eine Reihe einzelner Akte. Denn das Selbst, von dem die Rede ist, besitzt keine Realität außerhalb des Prozesses, es ist in seiner ganzen Erscheinung diachron. Sein Wesen kann nur im Modus des Werdens zur Erscheinung kommen. Dieses Werden ist sowohl das Ergebnis seiner eigenen Tätigkeit als auch der formenden Wirkung seiner Umwelt. Ein Individuum realisiert sich – mit anderen Worten – durch Bildung und im Modus der Bildung gestaltet sich das Verhältnis von Individuum und Welt.« (Ebd.)

Bildungstheoretisch kommt es darauf an, den Sinn für die Feinheiten dieser Verhältnisse zu schärfen und dieselben kritisch-produktiv mit Blick auf die Möglichkeit von Bildungsprozessen zu prüfen bzw. zur Geltung zu bringen. Die bildungsphilosophisch konstatierten Phänomene der (Selbst-)Entzogenheit und (Selbst-)Unverfügbarkeit können zwar aus einer bildungskritischen Sicht, aber eben auch aus einer bildungstheoretischen Sicht beleuchtet werden. Bildungskritisch geht es darum, die Phänomene, Möglichkeiten und Grenzen der Bildung in kultur- und gesellschaftskritischer Perspektive zu diskutieren, während Bildungstheorie grundsätzlich auch versucht, sie – wenn auch natürlich nicht ausschliesslich – in anthropologischer Hinsicht zu deuten. Kritik ist an der Reflexion der historischen Situation einer Gesellschaft interessiert, das Verständnis für die überkontextuelle Situation des Menschen tritt hier in den Hintergrund. Dennoch lässt sich über die Bildung nicht ohne zumindest implizite oder stillschweigende Vorannahmen zur *conditio humana* sprechen, auch wenn anthropologischen Zugängen in der gegenwärtigen Bildungsphilosophie mit ihrem bildungskritischen Fokus mit Skepsis begegnet wird. Die nicht explizierten bzw. nicht reflektierten Vorannahmen prägen jedoch auch die Kritikbildung und Bildungskritik massgeblich (vgl. Kap.1).

Mit dem anthropologischen Verständnis der exzentrischen Positionalität im Sinne Plessners ist eine Grundlage gegeben, um über Anlass, Notwendigkeit und Möglichkeit der Vollzugsformen des Bildungsprozesses nachzudenken. Auch in dieser Anthropologie steht die Selbstentzogenheit des Menschen im Zentrum, diese wird sogar als *strukturelles* Merkmal der Art und Weise des In-der-Welt-Seins verstanden. Doch Gesellschaftsverständnis und Gesellschaftskritik sind diesem Merkmal entwicklungs- und begriffologisch nachgelagert. Andererseits ist die anthropologische Reflexion ausserhalb des Gesellschaftlichen wohl eine Illusion. Die an dieser Stelle erforderliche theoretische Sensibilität für die Standortgebundenheit, d.h. die historischen Bedingungen, kennzeichnet Plessners philosophische Anthropologie. Sie weiss um die Verletzlichkeit der menschlichen Situation, die in deren Unergründlichkeit und Unverfügbarkeit begründet liegt, der sich der Mensch aber auch im alltäglichen Lebensvollzug nicht entziehen kann, sondern sie vielmehr auf die eine oder andere Weise, und sei es bloss implizit, bewältigen und mit ihr umgehen muss. Mit dem Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit (vgl. Kapitel 3.4) wird die Bedeutung des Verbindlichnehmens dieser zugrundeliegenden Uner-

gründlichkeit bildungstheoretisch hervorgehoben, artikulationstheoretisch interpretiert und weiterentwickelt.

Entscheidend ist aus bildungstheoretischer Perspektive nicht das *Faktum* der Entzogenheit, sondern der *Umgang* mit ihr. Die konstitutiven Phänomene der Entzogenheit und Unverfügbarkeit stellen nicht die Grenze oder das Ende der Möglichkeit von (bildenden) Erfahrungen dar, sondern sind zuallererst ihr Anlass. Die durchaus typischen Erfahrungen der Grenze der logisch-diskursiven Rationalität führen ja nicht zum Denkstopp, sondern sind vielmehr Motiv für die Bemühungen, die jeweilige Situation des Selbst mit anderen sprachlichen und nicht-sprachlichen Artikulations- und Ausdrucksmitteln zu beschreiben, zu verstehen und zu bewältigen versuchen. Das Deutungsfeld, das dabei evozierend erweitert wird, mag nachfolgend auch im logisch-diskursiven Modus eingeholt und bearbeitet werden. Dies schmälert oder entwertet die individuellen Ausdrucks- und Artikulationsversuche in keiner Weise, im Gegenteil. Was für eine Person ein schon selbstverständlicher Bestandteil ihres diskursiv-explizierbaren Weltverstehens ist, mag für die andere Person noch einen Bereich darstellen, dem sie sich erst evozierend annähert, um ihn sich anschaulich und verständlich zu machen, das heisst, vor Augen zu führen.

Es kann daran erinnert werden, dass Wittgensteins Diktum – »Was sich überhaupt sagen lässt, lässt sich klar sagen; und wovon man nicht reden kann, darüber muss man schweigen« (2003, S. 7) – in seinem Spätwerk eine klare Revision erfährt. Was gemessen an Kriterien *eines* möglichen (philosophischen) Paradigmas als unverfügbar oder unaussagbar erscheint, steht nicht auch automatisch für eine Unverfügbarkeit der menschlichen Erfahrungen in der Lebenswelt überhaupt. Mit diesem Blick wird nicht suggeriert oder behauptet, es gebe keine Grenzen der Erfahrung und des Erfahrbaren. Schon der Begriff der Erfahrung bleibt einer theoretischen Bestimmung bzw. Verfügung entzogen. Aber der Mensch ist in seinen Lebensvollzügen sicher nicht auf sprachphilosophische und -theoretische Grenzen festgelegt. Er muss schweigen, wo ihm die Worte fehlen, aber mag, wo seine sprachlichen Möglichkeiten enden, andere Ausdrucksformen finden. Er ist darauf angewiesen und bestimmte Situationen fordern ihn auf, nicht *die*, sondern *seine* Grenzen, die Grenzen des *für ihn* Aussagbaren in seinem Ausdruck zu erweitern. Diese besondere Fähigkeit ist ihm gegeben, aber dennoch nicht als beliebig einsetzbare Technik verfügbar. Hingegen kann er an seinem Umgang damit arbeiten. Ohne das »Glück« der Bildsamkeit müsste er an der Unverrückbarkeit absoluter Grenzen scheitern oder sogar verzweifeln.

## 6.2 Die Erweiterung des Ausdrucksvermögens: »Subtilere Sprachen« (Charles Taylor)

»Als erstes lernen wir, bestimmte Bedeutungen enaktiv umzusetzen, und anschließend lernen wir vielleicht, wie man sie beschreibt. Beides ist notwendig, aber es dürfte klar sein, dass der erste Lernschritt einen gewissen ontogenetischen Vorrang hat.«

*Charles Taylor*

»Subtilere Sprachen« ist eine Bezeichnung, die Charles Taylor dem romantischen Dichter Percy Bysshe Shelley (1792–1822) entnimmt (Taylor 1996, S. 664). Romantische Dichtung habe das Anliegen gehabt, eine »originelle Sicht des Kosmos« zu artikulieren, besonders in der Beschreibung der Natur bzw. der natürlichen Umgebung sollte etwas zum Bewusstsein gebracht werden, »wofür wir bisher noch keine angemessenen Worte haben« (S. 665). Wie in der Dichtung finde sich diese Bemühung auch in der Malerei, meint Taylor und geht beispielhaft auf Caspar David Friedrich ein, der in der Natur einen Symbolismus gesucht habe, »der nicht auf den anerkannten Konventionen basiert«, sondern vielmehr von der »überlieferten Ikonographie« abgerückt sei (S. 664). Mit Kants Trennung von Natur und Vernunft, die quasi prototypisch für das »übliche Aufklärungsdenken« stehe, sei die Natur nicht mehr eine Quelle von Erkenntnis und Bedeutung. Als romantisch kann die Suche nach einer Überwindung dieses modernen »Desengagement« bezeichnet werden. »Wenn wir etwas objektivieren oder neutralisieren, erklären wir unsere Trennung, unsere moralische Unabhängigkeit von dem betreffenden Etwas.« (S. 667) Diese Trennung hindere uns daran, uns für den *inneren* und *äusseren* Elan der Natur zu öffnen (ebd.).

Nun ist hier nicht der Ort, um den philosophischen und ästhetischen Kampf um die geistigen Einstellungen zur Welt und Natur zu kommentieren oder zu diskutieren, der im achtzehnten Jahrhundert beginnt. Mit den wenigen Bemerkungen soll darauf verwiesen werden, dass die Auseinandersetzung darum, was sich logisch-diskursiv und was sich evozierend ausdrücken lässt, was als gesichertes Wissen gilt und was eher als künstlerische Expression, eine lange Geschichte hat. Die Geschichte der Bildungstheorie, besonders aber der ästhetischen Bildung kann – zumindest teilweise – als Bestreben rekonstruiert werden, die Erzählung plausibel zu machen, dass die mit dem Aufklärungsdenken getrennten Wege von Vernunft und Natur ursprünglich eine Einheit gebildet hätten, die dann – so das Versprechen der Bildung bzw. der Ästhetik – auf eine neue Art, namentlich durch Bildung, »versöhnt« werden könnten.

Dieser Bruch wird von den romantischen Denkern aber nicht beklagt, sondern vielmehr als Fortschritt akzeptiert. So meint Taylor mit Bezug auf Friedrich Schillers Briefe *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, es habe sich die Vorstellung herausgebildet, »dass der Bruch zwischen Vernunft und Natur notwendig ist und dass der Mensch ihn herbeiführen muss, um sein Vermögen des rationalen Denkens und der Abstraktion zu entfalten« (S. 671). Kritisiert werden seit Beginn der Aufklärung hingegen *eindimensionale* Auffassungen über den Menschen. Ein beträchtlicher Teil der Auseinandersetzung, die in den vorausgegangenen Kapiteln dieser Arbeit erfolgt, kann im weitesten Sinn als Fortführung dieser Kritik verstanden werden, wobei Akzentverschiebungen natürlich historisch und systematisch bedeutsam sind. Dennoch: Diese Kritik hatte und hat Berechtigung und zeigt ihre Wirkungen.

Taylor, der in *Quellen des Selbst* die Entstehung der neuzeitlichen Identität und Subjektivität rekonstruiert, schreibt: »Das neuzeitliche Subjekt ist nicht mehr *nur* durch das Vermögen der desengagierten rationalen Kontrolle definiert, sondern außerdem durch dieses neue Vermögen der *expressiven Selbstartikulation*: das Vermögen mithin, das seit der Romantik der *schöpferischen Einbildungskraft* zugeschrieben wird.« (S. 678; Hervorh. A. P.) Diese beiden »Sichtweisen« auf den Menschen – aufklärerische und romantische Akzentuierung – sind sicher nicht als »versöhnt« zu verstehen. Vielmehr befindet sich ein »Mensch der Moderne, der beide Vermögen anerkennt, [...] von vorneherein in einem Zustand der Spannung« (S. 679). Möglicherweise anerkennt er die beiden Vermögen nicht als gleichwertig, aber *wenn* er es tut, wird seine »moralische Situation« zwar »sehr viel komplizierter«, aber auch »gehaltvoller« (ebd.).

In seinem neuen Werk *Das sprachbegabte Tier* (2017) vertieft und systematisiert Taylor die Analyse der Bedeutung des menschlichen Sprachvermögens. Seine Perspektive ist von sprachtheoretischen Denkern jener Epoche geprägt, die als »deutsche Romantik« bezeichnet wird, namentlich von Johann Georg Hamann, Johann Gottfried Herder und Wilhelm von Humboldt, deren Positionen er entsprechend zu einer »HHH-Theorie« zusammenfasst. Dieser stellt er die »HLC-Theorie« gegenüber, deren Hauptexponenten er in Thomas Hobbes, John Locke und Étienne Bonnot de Condillac sieht (S. 7). Mit der HLC-Theorie werde versucht, die Sprache innerhalb »der Grenzen der von Descartes zur Vorherrschaft gebrachten repräsentationalistischen Erkenntnistheorie der Neuzeit zu verstehen« (S. 15). Wissen bestehe aus dieser Perspektive im Wesentlichen darin, dass die »Darstellung tatsächlich mit der Wirklichkeit« übereinstimme (ebd.), während die Vertreter der HHH-Theorie (besonders Herder) von der »Einsicht« ausgehe[n], »dass die Sprache eine neue Art von Bewusstsein« ermögliche (S. 18).

Letztlich geht es dabei um die Frage, welche Kriterien der Richtigkeit wir bei *Beschreibungen* akzeptieren. Es gehöre zur »semantischen« Leistung, für *Fragen* einer »intrinsischen Richtigkeit« empfänglich zu sein (S. 28). Das ist Herders Position.

»Ein Wort einer menschlichen Sprache zu beherrschen heißt, einen Sinn dafür zu haben, dass es das richtige Wort ist, oder [...]: für die Thematik seiner unhintergehbaren Richtigkeit empfänglich zu sein.« (S. 40) Dies entspricht dem *Bedeutungsholismus* von Herder, der besagt, dass Einzelwörter »überhaupt nur im Zusammenhang einer artikulierten Sprache Wörter sein [können]. Die Sprache ist nichts, was man Wort für Wort nacheinander aufbauen könnte« (S. 43). Dies zu verkennen, sei der Irrtum etwa Condillacs, demzufolge »ein Lexikon mit einem einzigen Wort durchaus denkbar« sei (ebd.). Humboldt greift auf Herders Bedeutungsholismus zurück, wenn er das Bild entwirft, wonach die Sprache als ein *Gewebe* verstanden werden könne (S. 45). Bedeutsam an der sprachholistischen Sicht ist die damit verbundene Einsicht, dass sprachliches Bewusstsein zu haben auch bedeutet, dass man ständig an die *Grenzen* dieses Bewusstseins stösst (S. 52). Auf manche Fragen können wir keine Antworten geben oder nur solche, die uns selbst nicht befriedigen und den anderen vielleicht noch weniger. Um zwei Beispiele von Taylor (ebd.) zu nennen: »Warum hast Du das getan?«, »Warum magst Du dieses Bild nicht?« Um sich und andere zu verstehen, bräuchten wir neue »Modelle«, die man anzuerkennen lernen müsse. Das sei auch der Grund, warum Literatur eine so wichtige Quelle für neue Einsichten sein könne (S. 53). Humboldt zeige, »wie wichtig diese Grenze zwischen dem Sagbaren und dem ist, was jenseits dieser Grenze liegt, und gibt Aufschluss über unseren *stets wiederkehrenden Drang, diese Grenze weiter hinauszuschieben und das Gebiet unseres Artikulationsvermögens zu erweitern*« (S. 54; Hervorh. A. P.).

Die Arbeit am Ausdruck ist der Versuch, die Grenze des Sagbaren hinauszuschieben, eine subtilere Sprache zu finden, treffende(re) Beschreibungen zu vollbringen. Diese Tätigkeit wurde in der vorliegenden Arbeit insbesondere als *Evozieren* verstanden. Natürlich ist die Reichweite des menschlichen Sprachvermögens begrenzt, denn Grenzen können nicht beliebig erweitert werden. Dies zu akzeptieren gehört auch zum Ethos der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit, auf das mit Plessner und Misch hingewiesen worden ist (vgl. Kapitel 3.4). Die Begrenzungen sind vielfacher Natur, insbesondere ontogenetischer, sozialer, epistemischer und kultureller. Bildungsprozesse als Arbeit am Ausdruck zu verstehen, dabei die Bedingungen der Artikulationsmöglichkeiten wahrzunehmen und zu bedenken, gehört zum zentralen Anliegen nicht nur der persönlichen oder personalen, sondern auch der institutionellen Bildung.

Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass ein rein analytischer, begründungstheoretisch konzipierter Begriff von Bildung, wie er exemplarisch mit Krassimir Stojanov vorgestellt wurde, keinen Sinn für jenen subtilen Sprachsinne aufbringt bzw. diesen schlicht nicht einbezieht. Diese Perspektive meint vielmehr, begrifflich propositional vernünftig geleitete Begründungs- und Argumentationspraktiken der Selbstreflexion von narrativen und poetischen Praktiken des Sich-selbst-neu-Beschreibens messerscharf unterscheiden und bildungsrelevante Selbst-Transformation ausschliesslich mit ersteren identifizieren zu müssen. Dass

diese Einschätzung nicht überzeugt, wurde m.E. bereits aufgezeigt. Es kommt aber nicht darauf an, eine Artikulationspraxis gegen die andere auszuspielen. Der Glaube an die Möglichkeit der vollständigen argumentativen Selbstergründung und -begründung ist ebenso naiv wie der Glaube an die Möglichkeit einer ganz »eigenen«, kreativen Selbst-Beschreibung als Kriterium gelungener Bildung. Beide Sichtweisen verpassen das *prozessuale* Moment, welches für Bildungstheorie letztlich entscheidend ist. Unabhängig davon, ob es sich um begrifflich-propositionale (Selbst-)Begründungsdiskurse oder um poetische (Selbst-)Beschreibungen handelt, geht es darum, Artikulationsprozesse – sowohl das Artikulieren-*Müssen* (als anthropologische Konstante) als auch das Artikulieren-*Können* (als ontogenetisch gegebenes und individuelles Vermögen) – als zentrale Aspekte menschlicher Lebens- und Veränderungspraxis anzuerkennen und zu verstehen.

Mit dieser Arbeit sollte aus einer systematisch-anthropologischen sowie einer ontogenetischen Perspektive gezeigt werden, dass das Selbst- und Weltverhältnis schon immer als ein artikuliertes und zu artikulierendes zu verstehen ist (Kapitel 3 & 4). Es bietet sich erkenntniskritisch an, dabei von der Gleichursprünglichkeit von Selbst- und Weltbewusstsein auszugehen. Die Rede von der »Nachträglichkeit des Selbst« (z.B. Schäfer 2017) scheint aus dieser Perspektive unzutreffend oder zumindest ungenau zu sein. Denn Selbst und Welt sind nicht als determiniertes, sondern artikuliertes und sich jeweils im Vollzug artikulierendes Verhältnis zu denken. Zwar mögen Prozesse der Zuschreibung und Adressierung dabei durchaus macht- und wirkungsvoll sein. Aber dieselben hätten keinen Halt, keinen Zugriff, wäre beispielsweise das Kleinkind nicht expressiv zeigend als Zeigendes für die Erscheinungen der Welt empfänglich und sich selbst dabei als Wahrnehmendes im Hinblick auf das, was sich ihm zeigt, zu situieren bereit und fähig – und würde es diese Beziehung nicht zunehmend auf komplexere und vielfältigere Weise zu artikulieren beginnen.

Das Artikulationsbemühen ist dabei immer ein doppeltes: aus der (Beobachter-)Perspektive der bereits bestehenden Verhältnisse erscheint es als nachträglicher Vollzug der Verhältnisse, doch zugleich ist der Vollzug dieses Verhältnisses im Hier und Jetzt der einzige Ort, an dem diese Verhältnishaftigkeit unmittelbar gewiss und manifest ist. Die Rede von »Selbst und Welt« erhält also nur im jeweiligen Vollzug eine Wirklichkeit. In diesem Vollzug zeigt sich die Unvertretbarkeit des Menschen als Person, geht es doch um die Artikulation als eine Verwirklichung des Selbst. So betrachtet kann die Möglichkeit und Bedeutung von Artikulationsprozessen im Hinblick auf »Selbstverwirklichung« reflektiert werden, ohne dass dabei naive, idealistische oder triviale Positionen bezogen werden müssen.

Artikulation gründet in der unumgänglichen symbolisch strukturierten Dimension des Selbst- und Weltverhältnisses. Auch der – scheinbar – »reine« oder »unmittelbare« Ausdruck ist für den und vom Menschen durch symbolische Artikulationskraft strukturiert, in welcher die Möglichkeiten und Grenzen der

Selbstdistanzierung und Verhältnisbestimmung liegen. Die kulturellen, sozialen und historischen Bedingungen sind die Realprämissen dafür, ob überhaupt und in welcher Form Möglichkeiten bestehen, die Selbst- und Weltverhältnisse hermeneutisch-produktiv zu artikulieren. Die Aufgabe einer Bildungstheorie besteht daher unter anderem darin, diese Bedingungen in die Reflexion aufzunehmen. Dies zumindest in gewisser Perspektive geleistet zu haben, ist ein Teil des Anspruchs der vorliegenden Arbeit.

Dabei ist erstens einsichtig geworden, dass die sozialen und diskursiven Subjektivierungspraxen nicht das Ende subjektiver Autonomie bedeuten und subjektive Selbstbeziehung undenkbar machen. Sprachliche Konventionen, institutionelle Subjektivierungsregeln und -praxen, deren ›Produkt‹ das Subjekt ist, stellen zugleich einen wesentlichen Teil der konstitutiven Rahmenbedingungen dar, die zu reflektieren der Mensch nicht nur fähig ist, sondern – und darin besteht eine weitere zentrale Einsicht – die er auch verändert und gestaltet, ohne über den Handlungsrahmen direkt verfügen zu können. Freilich ist der historische, soziale und kulturelle konventionell normierte Raum mit seinen Symbolsystemen und Ausdrucksformen kontingent. Damit wird gesagt, dass die Unergründlichkeit zur strukturellen Voraussetzung der Möglichkeit von Artikulation im bildungstheoretischen Sinn gehört (vgl. Kapitel 3.4). Mit dem Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit ist im weitesten Sinne ein ethisch-normatives Kriterium formuliert, wonach die Arbeit der (Artikulations-)Erweiterung Bestimmungsversuche und Befragungen notwendig macht. Dadurch wird dem Menschen ein Handlungs- und Reflexionsraum zugemutet und ermöglicht, den dieser nur dann für die Praxen des Deutens, Befragens und Denkens, und das heisst letztlich: für den Raum des Humanen, offenhält, wenn er selbst die Unergründlichkeit verbindlich nimmt. Nimmt er diese für verbindlich, so versteht er seine Bestimmungen und Antworten als notwendig, ohne aber das darin Fragliche als endgültig und abschliessend verstanden und aufgehoben zu meinen.

Bildung dagegen ausschliesslich als ein rein diskursives, propositional-argumentatives Begründungsverfahren zu betrachten, scheint von der (nicht begründeten) Vorannahme der Ergründbarkeit auszugehen und die Dimension des Unergründlichen nicht als »verbindlich« zu verstehen. Darin kann quasi der eine Pol des diskursiven Kontinuums gesehen werden, an dessen gegenüberliegendem Ende die benannte »Beschwörung der Unergründlichkeit« zu verorten wäre, welche die Möglichkeiten der artikulatorischen Kraft subjektiver Deutung und Bedeutung von Selbst und Welt grundsätzlich skeptisch bewertet. An diesem Ende des Spektrums des diskursiven Raumes wird die Unergründlichkeit nicht als verbindlich wahrgenommen, sondern vielmehr in einer Weise verabsolutiert, dass die entsprechend qualifizierten Artikulationsversuche – d.h. im Grunde: Bildung! – zum Scheitern bestimmt sind. Anzumerken ist, dass beide (Extrem-)Positionen, wenn auch letz-

tere in Negation, am selben eng gefassten Logos-Begriff orientiert sind (vgl. Kapitel 6.1).

Mit Georg Mischs Erweiterung des Logikbegriffs und der Theorie des Evoziens wurde dagegen ein Sprachverständnis vorgeschlagen, welches sehr viel sensibler für die Möglichkeiten verschiedener *Formen* der Artikulation ist. Der Formaspekt kann die Art und Weise der Formulierung des Artikulierten bezeichnen, also auch das Artikulationsmedium insgesamt. Das kulturell dominante Artikulationsmedium ist unbestritten die gesprochene und geschriebene Sprache. Ein weiteres sehr präsenten Artikulationsmedium ist jedoch das Bild bzw. sind die Bilder. Die Ausführungen zur *Ekphrasis* (vgl. Kapitel 2) haben gezeigt, dass diese augenscheinlich sehr unterschiedlichen Artikulationsformen und -medien tatsächlich aber in einem komplexen und sogar *wechselseitig konstitutiven* Verhältnis stehen, auch wenn dies in der alltäglichen Gebrauchspraxis kaum auffällt. Formulierungen wie ›die Sprachlichkeit des Bildes‹ und ›die Bildhaftigkeit der Sprache‹ u.a.m. verweisen auf die nicht endgültig zu klärende Struktur dieser wechselseitigen Abhängigkeit.

Allgemein wird die paradigmatische Stellung der Sprache mit der formal-logischen Kraft von rationalen Aussagen und Argumentation begründet, mit der auch die Möglichkeit zur Metareflexivität gegeben ist. Unter Metareflexivität wird verstanden, dass Sprache auch das, was nur implizit artikuliert ist, zu explizieren fähig sei. Der einseitige Fokus auf die Möglichkeit so verstandener sprachlogischer Explikationen und Begründungen wurde hier bereits genügend kritisiert. Allerdings sind deren Bedeutsamkeit – unter anderem auch für ein vernünftiges und friedliches Zusammenleben – keineswegs in Frage zu stellen. Vielmehr geht es darum, darauf aufmerksam zu machen, dass es in bildungstheoretischer Perspektive nebst der Betonung des Potentials vernünftiger Diskurse (bzw. von Diskursivität und Diskursfähigkeit) vor allem darauf ankommt, diese wechselseitige Abhängigkeit in doppelter Weise zu verstehen: einerseits als Möglichkeit, aber auch Herausforderung *realer* Bildungsprozesse (im Sinne der Arbeit am Ausdruck) und andererseits als zentrale, wenn auch meist vernachlässigte, Elemente der *bildungstheoretischen* Reflexion.

### 6.3 Die Beschreibung der Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz

Im Vorwort zu ihrem Essayband *Freedom* richtet sich die afroamerikanische Autorin Zadie Smith an die Leserin und reflektiert die Aspekte ihrer Tätigkeit des Schreibens:

»Meine Beweisführung – soweit vorhanden – ist praktisch immer sehr intim. Ich empfinde das so – Sie auch? Dieser Gedanke beschäftigt mich – und Sie? Es-



says, die von der affektiven Erfahrung eines einzelnen Menschen handeln, stehen schon ihrem Wesen nach auf verlorenem Posten. Sie haben nur ihre Freiheit. Und die Leserin ihrerseits ist ebenso ungewöhnlich frei, weil ich ihr absolut nichts voraus-, keine Macht über sie habe. Sie darf meine Gefühle jederzeit von sich weisen, sie darf sagen: »Nein, so habe ich das noch nie empfunden«, oder auch: »Mein Gott, dieser Gedanke ist mir wirklich noch nie gekommen!«

Schreiben existiert (aus meiner Sicht) an der Schnittstelle dreier recht heikler, unsicherer Elemente: Sprache, Welt und Ich. Ersteres gehört mir niemals ganz, zweiteres kann ich allenfalls teilweise erfassen, und das dritte Element ist eine formbare, improvisierte Antwort auf die ersten beiden. Wenn mein Schreiben also ein Psychodrama ist, dann liegt das, glaube ich, nicht daran, dass ich zu emotional wäre – so many feels, wie es im Internet so schön heißt –, sondern daran, dass die richtige Balance und Gewichtung jedes einzelnen dieser drei Elemente für mich niemals offensichtlich ist. Dieses Ich, dessen Grenzen unsicher bleiben, dessen Sprache niemals rein, dessen Welt in keiner Hinsicht »offensichtlich« ist – das ist es, aus dem heraus, an das ich zu schreiben versuche. Ich hoffe dabei auf eine Leserin, die sich wie die Autorin häufig fragt, wie frei sie wirklich ist, und es als selbstverständlich hinnimmt, dass Lesen genau dieselben Freiheiten und Erfordernisse umfasst wie Schreiben.« (2018, S. 11f.)

Freiheit besteht für Smith in der und als Möglichkeit, individuelle Erfahrungen als eine legitime Grundlage für gesellschaftskritisches Denken zu beanspruchen und damit verbundene Schlussfolgerungen artikulieren zu können. Diese Art der Beweisführung enthält das Risiko, das sensible Moment individueller Selbstüberzeugungen zu offenbaren. Dieses Moment besteht im fehlenden letzten Grund für gesicherte Erkenntnis: Der beanspruchten Freiheit der Autorin steht die Freiheit der Leserin gegenüber, die mit Ablehnung auf die Beschreibungen und interpretierten Zusammenhänge reagieren kann oder sich umgekehrt in Aspekten erkennt, welche ihren Erfahrungshorizont treffen oder diesen vielleicht irritieren und womöglich erweitern.

Die jeweilige »Freiheit« ist aber keineswegs so harmlos, dass es letztlich keine Rolle spielen würde, ob das Ausgedrückte auf emphatische oder ablehnende Resonanz stösst. Vielmehr kann Ge- und Beschriebenes sowie Gelesenes das Selbst auf fundamentale Weise treffen. Denn diese (ihre) Art des Schreibens, so Smith, existiere an der Schnittstelle dreier Elemente: *Sprache*, *Welt* und *Ich*. Jedes der drei Elemente besitzt seine eigenen Schwierigkeiten und hat seine Tücken, die Schreiben zu einer riskanten Praxis werden lassen. Die *Sprache* steht der Autorin zwar zur Verfügung, aber als gesellschaftlich geteiltes Repräsentationsmedium »gehört« es ihr natürlich nicht. Die *Welt* ist zwar vertrautes Lebensmittel, ihr Element und Ort der Erfahrung, aber die Autorin hat hinzunehmen, dass sie sich zum grössten Teil der umfassenden Wahrnehmung entzieht.

Aufgrund dieser Eigenart beschreibt Smith das *Ich* als eine formbare, immer improvisierte Antwort: Das Ich konstituiert sich in Resonanz auf die eben charakterisierten Elemente der Sprache und der Welt. Die Bestimmung des Ich bleibt daher immer unsicher, seine Sprache kann nicht rein sein und seine Welt ist nicht offensichtlich. Dieses Ich ist es, aus dem heraus Smith zu schreiben versucht, und es ist zugleich jenes Ich, an das Smith sich schreibend wendet. Dies deutet die prekäre Situation des intimen Ich an, das seine Erfahrungen und Empfindungen mit der Welt zum Ausgang prägnanter Beschreibungen derselben macht. Gleichzeitig ist es dieses Ich, an welches sich die Beschreibungen richten, weil es dieser »improvisierten Antworten« bedarf, ja im Grunde nur in diesen Beschreibungen und Narrativen erfahrbar ist und eine vorläufige Form erhält. Dann wiederum ist das Ich, an das sich Smith schreibend wendet, potentiell jedes andere Ich, das Ich jeder Leserin sozusagen, unsicher und im instabilen Universum von Sprache und Welt der Artikulation bedürftig. Schreiben kann daher einerseits als ein mehrfach nicht-souveräner Prozess und andererseits gerade deshalb als Freiheitspraxis verstanden werden.

Auf einen zentralen Aspekt geht Zadie Smith in ihrer prosaischen Analyse nicht ein: dass nämlich die Praxis des Schreibens zugleich auf seine Ermöglichungsbedingungen zurückwirkt. Die Sprache wird Teil derer, die sich ihrer annehmen, und die Welt gewinnt in der und durch die Beschreibung an Gestalt. Schreiben ist angewiesen auf und verbindet alle drei Elemente: Sprache, Welt und Ich. Aber erst in der Praxis und im Prozess des Schreibens und – allgemeiner – des Artikulierens kommen diese drei Elemente überhaupt zur Geltung, weil sie dadurch eine Form erhalten und wahrnehmbar werden. Schreiben als *Arbeit am Ausdruck* – nicht als blosser, rein zweckorientierter Gebrauch von Schriftzeichen – ist eine exemplarische Artikulationspraxis, welche die Verschränkung von Selbst- und Weltverhältnissen deutlich macht; mit der erfahrungsbezogenen Beschreibung steht daher immer auch das Selbst auf dem Spiel, sei dies in scheinbar freier, explorierender und ungezwungener Art, sei es in ernsthafter Bemühung um biographische Aufrichtigkeit. In der Arbeit am Ausdruck betritt der Mensch einen Raum, in welchem er seine Freiheit zu spüren bekommt.

Smith beschreibt drei zentrale Momente, die ihre Artikulationspraxis, das Schreiben, strukturieren: Sprache, Welt und Ich. Aus einer artikulationstheoretischen Perspektive kann Smiths Beschreibung verallgemeinert werden. Denn wenn Sprache allgemein als symbolische Artikulationsform zu verstehen ist, dann liegen diese drei Momente allen Formen menschlicher Artikulationspraxis zu Grunde, strukturieren diese und kommen dabei selbst auf eine bestimmte Weise zum Ausdruck, werden erfahrbar. Diese Praxis ist selbstverständlich auf ein Medium angewiesen, das sich der Mensch zumindest minimal, auch in einem (kultur-)technischen Sinne, aneignen konnte; auch sind die realen kulturellen und institutionellen Bedingungen mitentscheidend. Ob die Realisierung artikulatori-

scher Praxen ein gesellschaftliches Gut darstellen und erwünscht sind zeigt sich u.a. daran, inwiefern Räume zur Entfaltung von Artikulationspotentialen offen stehen und ob die Entwicklung von Artikulationspraxen gefördert und unterstützt wird. Aus einer Perspektive, die an Prozessen der Bildung interessiert ist, steht aber zunächst die Frage im Vordergrund, inwiefern die Praxis des Artikulierens insgesamt als Bildungsprozess verstehbar ist.

### 6.3.1 Artikulation und expressive Differenz

Mit ›Arbeit am Ausdruck‹ soll der Prozess der Artikulation in der vorliegenden Studie vor dem Hintergrund artikulationsanthropologischer Überlegungen bildungstheoretisch verstanden werden. Die charakterisierte Weise, wie der Mensch in der Welt zu leben hat, kann mit der von Plessner hervorgehobenen *Expressivität* deutlich gemacht werden (vgl. Kapitel 3). Der Begriff der Expressivität verweist auf den Modus menschlichen Lebens und bezieht sich auf die *Ausdrücklichkeit* als Besonderheit der menschlichen Lebensform. Die Begriffe Ausdrücklichkeit und Expressivität sind substantivierte Adverbien, mit welchen Plessner die Art und Weise spezifiziert, *wie* zu einem Inhalt eine Form gefunden wird (vgl. 2016, S. 398ff.).

Plessner geht es in seiner Reflexion darum, den begrifflich-strukturellen Zusammenhang von Expressivität und exzentrischer Positionalität hinsichtlich des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen zu verdeutlichen. Aufgrund der Exzentrizität seiner Position befindet sich der Mensch in einer Lage, mit der Welt und sich selbst in indirekt-direkter Beziehung zu stehen und darum an der Verbindung von Inhalt und Form ausdrücklich arbeiten zu müssen. Plessner bezeichnet dies auch als Gesetz der vermittelten Unmittelbarkeit (vgl. S. 396). Während in einer direkten Beziehung die Glieder ohne Zwischenglieder verknüpft sind, bedürfen sie in der indirekten Beziehung letzterer. Die indirekt-direkte Beziehung ist eine Form der Verknüpfung, in der das vermittelnde Zwischenglied notwendig ist, um die Unmittelbarkeit der Verbindung zu gewährleisten (vgl. S. 398). In der Lage der exzentrischen Positionalität steht der Mensch im Zentrum dieser Vermittlung, die er als notwendig und unmittelbar erlebt. Zugleich weiss er um die Vermitteltheit dieser Unmittelbarkeit, er ist sich seiner Vermittlungsposition bewusst, ohne diese vermeiden zu können.

Expressivität bedeutet für den Menschen demnach, unmittelbare Gewissheit von Etwas zu haben und gleichzeitig vom Vermittlungscharakter dieser Gewissheit durch sich selbst wissen zu können. Plessner bezeichnet dies als die Situation der Bewusstseinsimmanenz (vgl. S. 404). Dies bedeutet, dass Expressivität ein Wissen um die Mittelbarkeit, also um die Vermitteltheit des Erscheinenden und Wahrgenommenen, zwar bedingt, der Mensch aber aufgrund seiner Position, selbst im Zentrum dieser expressiven Vermittlung zu stehen, das so Vermittelte als unmittelbar real, im Sinne einer subjektiv-sinnlichen Gewissheit, und nicht beliebig er-

fährt. Wenn Plessner von der »Ausdrücklichkeit« und Expressivität« als dem Lebensmodus des Menschen spricht, dann impliziert dies das (mögliche) Wissen um die Notwendigkeit, einem Inhalt ausdrücklich eine Form geben zu müssen, ohne dabei über ein sicheres Wissen über die Gestalt, den Ausdruck verfügen zu können. Für ein sensibles Verständnis dieser Situation, auf die sich die Arbeit am Ausdruck bezieht, ist die Wahrnehmungsweise, d.h. die Ausdruckswahrnehmung als Erfahrung des Wahrnehmungseindrucks, von zentraler Bedeutung, denn der Mensch erfährt sein Wahrnehmen als spezifischen Eindruck eines prägnanten Ausdrucks von Etwas. Dieses Etwas ist ihm als spezifischer Wahrnehmungseindruck zugänglich. Es handelt sich also nicht um ein Irgendetwas oder Irgendwie, sondern um ein *besonderes* Etwas. Dieses Etwas ist als ein bestimmtes *da* und zugleich ist genügend unklar bzw. unbestimmt, *was* es eigentlich ist, das sich der *Wahrnehmung* so aufzudrängen vermag und sie auf prägnante Weise beeindruckt. Die charakteristisch menschliche Weise wahrzunehmen, so könnte man auch sagen, ist auf diese Differenz von *Ausdruckswahrnehmung* und *Wahrnehmungseindruck* bezogen; sie scheint ihr sogar zu entspringen, denn in und mit dieser Differenz wird Etwas prägnant bzw. zeigt sich überhaupt. In diesem Sich-Zeigen erfährt sich der Mensch als jemand, dem seine Wahrnehmung etwas zeigt, und dieses Etwas verleiht ihm Gewissheit über sich selbst als Wahrnehmenden (vgl. Kapitel 4).

Der Preis dafür, dass sich etwas – *als Etwas* – zeigt, besteht u.a. darin, dass das in der Wahrnehmung Vermittelte in vielerlei Hinsicht (noch) so unbestimmt ist, dass es nach einem Umgang mit ihm und nach einer Bestimmung verlangt, was es ist bzw. *als was* es zu verstehen sei. Wie auch immer der Mensch diese Aufgabe löst, der prägnant artikulierte Wahrnehmungseindruck lässt sich nur mitteilen indem dieses Etwas des Eindrucks mittels eines symbolischen Repräsentationsmediums artikuliert wird, d.h., indem ihm eine Form zu geben versucht wird. Dieser prägnante Eindruck ist im Grunde durch das differenzielle Spiel von Ausdruckswahrnehmung und Wahrnehmungseindruck erwirkt und bewirkt, in welchem etwas prägnant zur Wirkung kommt, sich zeigt. Dieses Etwas ist mehrschichtig und kann in sehr unterschiedlicher Form ausgedrückt werden; es können sehr unterschiedliche Aspekte artikuliert werden, über deren Form auch trefflich gestritten werden kann. Nie aber lässt sich dieses Etwas *vollständig* explizieren. Was sich zwischen Ausdruckswahrnehmung und Wahrnehmungseindruck ereignet, überschreitet diese objektivierte, verallgemeinerte Zweistelligkeit und verweist auf den Menschen selbst als denjenigen, dessen Wahrnehmung Gewissheit von Etwas hat.

In dieser Differenz erfährt der Mensch seine subjektive Wahrnehmung als (s)ein eigenes Vermögen, er kann sich damit also seiner als eines eindrucks- und ausdrucksfähigen Selbst gewahr werden.<sup>1</sup> Der Mensch befindet sich in der Situati-

---

1 Lambert Wiesing spricht in seiner phänomenologischen »inversen Transzendentalphilosophie vom »Mich der Wahrnehmung«. (2009).

on, in welcher er – bei vollem Bewusstsein – erstens etwas prägnant wahrnimmt, sich zweitens selbst als (etwas prägnant) Wahrnehmender und drittens ein ›Aufsich-selbst-gestellt-Sein‹ wahrnimmt, das von ihm erfordert, über diese Situation, d.h. über sich selbst, hinauszugehen, um das in der Wahrnehmung Gegebene als Ausdruck (und letztlich sich selbst) zu realisieren. Mit dieser Situation verbindet sich die Einsicht und das Problem, dass das in der Wahrnehmung Artikulierte zwar nach Ausdruck verlangt, sein Sinn und seine Bedeutung aber nicht schon im Wahrnehmungseindruck impliziert ist, so dass schon klar wäre, wie es sich mit dem passenden Artikulationsmedium und einer angemessenen kulturtechnischen Kompetenz ausdrücken und explizieren liesse. Im Gegenteil, besonders »ich-nahe« Eindrücke sind schwer einzuordnen und zu deuten; ihr interpretativer Ausdruck lässt sich nicht auf unmittelbare Weise vollziehen. Immer wieder zeigt sich die Aufgabe, das Leben auf »ausdrückliche Weise« vollziehen zu müssen.

Die damit einhergehende Wahrnehmung als Wahrnehmender, als ein beeindrucktes bzw. eindrucksfähiges Selbst, dessen Ausdruck aufgrund der Eindrucksfähigkeit nie unmittelbar und immer auch Ausdruck seiner selbst sein kann, ist als eine Wahrnehmung *zweiter Ordnung* zu verstehen: Hier wird dem Menschen die *expressive Differenz*,<sup>2</sup> seine Situation der Ausdrücklichkeit des Ausdrucks zunehmend bewusst. Dem Strukturgesetz der vermittelten Unmittelbarkeit entspricht die Struktur der Ausdrücklichkeit des artikulierten Ausdrucks als kontingente Nichtkontingenz, wie man sagen könnte. Artikulierter Ausdruck ist zwar in einem gewissen Sinne unvermeidbar und notwendig, also *nicht* kontingent. Artikulation als Arbeit am Ausdruck bedeutet aber zugleich, dass gerade die *Kontingenz* des Ausdrucks, d.h. die eigene Zuständigkeit für die Ausdrücklichkeit des Ausdrucks, erkennbar wird. Dies impliziert, dass die Differenz zwischen Eindruck und Ausdruck selbst ausdrücklich gemacht werden muss. Diese Differenz kann aufgrund der expressiven Selbstzuständigkeit als ›expressive Differenz‹ und die damit verbundene Praxis als ›Arbeit am Ausdruck‹ bezeichnet werden.

Die expressive Selbsttätigkeit, d.h. die dem Selbst auferlegte Ausdrucksarbeit, eröffnet unter diesen Bedingungen einen Bereich für expressive und ausdrückliche Freiheitspraxen. Diese frohe Botschaft ist aber nur die eine Seite der Artikulation als Arbeit am Ausdruck. Denn während die Differenz Artikulationsarbeit notwendig macht, die Arbeit am Ausdruck der Differenz für den Menschen eine Freiheit

---

2 Boehm (2010) prägte den Begriff der ikonischen Differenz, um die Eigenart zu markieren, wie sich bildlicher Sinn ereignet. Ikonische Differenz verweist auf die Differenz zwischen der materialen Beschaffenheit des Mediums »Bild« und dem, was sich darin zeigt. Gleichzeitig verweist sie auch auf ihren Zusammenhang. Mit der Formel »expressive Differenz« sei hier analog die Differenz zwischen dem Medium des Ausdrucks und dem damit und darin Ausgedrückten bezeichnet. Diese Differenz ist hingegen im Subjekt selbst situiert und insofern allgemeiner und stellt gewissermassen die anthropologische Voraussetzung und Ermöglichung (auch) der ikonischen Differenz dar.

des Ausdrucks bedeutet und die Differenz sogar den ermöglichenden Grund dieser Praxis darstellt, bleibt sie als solche letztlich unergründlich, unbestimmbar und entzogen. Dieser Umstand wird mit Plessner und Misch als »Unergründlichkeit des Lebens« bezeichnet (vgl. Kapitel 3.4). Die Arbeit am Ausdruck ist daher eine *bewusste Arbeit*, insofern eine Anstrengung zu erkennen ist bzw. ein Bemühen sichtbar wird, die eigene Artikulationstätigkeit zu befragen und bearbeiten. Darin zeigt sich der Mensch als *interessiertes* Wesen, das wissen will, wie sich etwas verhält, und das auch die Bereitschaft zeigt, sich jener Artikulationsprozesse – der Beschreibung, Darstellung und Formgebung als Arbeit am Ausdruck – anzunehmen, um der Welt und sich selbst besser auf die Schliche zu kommen. Hierfür ist die *prägnante* Erfahrung die Voraussetzung, d.h. die Wahrnehmung eines Etwas, das im alltäglichen Lebensvollzug bisher kaum oder wenig spürbar gewesen ist. Der *Ummittelbarkeitscharakter* der kulturell erprobten und konventionalisierten symbolischen Artikulationsformen mag so stark sein, dass ihre *Künstlichkeit* und *Unzulänglichkeit* dem oder der Einzelnen erst auffallen, wenn sich ein Anlass ergibt, sie *als* Ausdrucksformen selbst in den Blick zu nehmen und zu befragen.

Während mit Expressivität im Sinne Plessners eher eine statisch verstandene anthropologische Strukturbedingung bezeichnet wird, ist hier eine philosophisch-anthropologisch fundierte und artikulationstheoretisch erweiterte *bildungstheoretische* Perspektive vorgestellt worden, um über diese Lebensaufgabe nachzudenken. Bildung kann also als eine Tätigkeit gedeutet werden, die ganz allgemein mit Artikulation und Explikation, als konkrete Praxis aber mit bestimmten Artikulationsprozessen in Verbindung steht bzw. zu stehen hat. Zwar sind im weitesten Sinne alle menschlichen Artikulationsprozesse als anthropologischer Ausdruck von Bildsamkeit zu verstehen; im engeren Sinn bezeichnet Bildung vor dem erläuterten theoretischen Hintergrund hingegen die Aufgabe der *bewussten* und *individuellen* Arbeit am Ausdruck von Erfahrungen und den zunehmend differenzierten Umgang mit der expressiven Differenz. Die Arbeit am Ausdruck wird damit zu einer zentralen bildungstheoretischen Kategorie, zumindest insofern der Umgang mit der expressiven Differenz zum Ausdruck kommt und darin – letztlich – ein Verbindlich-Nehmen der Unergründlichkeit des Lebens sichtbar wird, welches konstitutiv für diese Artikulationsstruktur ist.

Mit der hier vorgeschlagenen Begrifflichkeit der *expressiven Differenz* werden die Erfahrungen des Bildungssubjekts und Bildungsselbst bezeichnet, das sich – in zweifacher Weise: als Subjekt und als Selbst – nur durch seine Versuche, einen treffenden Ausdruck der Welt- und Selbstbeschreibung zu finden, gewinnen (Gewahren) bzw. konstituieren kann. Diese Beschreibungsbemühungen führen ihm gleichzeitig vor Augen, dass sie nie ganz treffend sein können, letztlich bloss *Beschreibungen* bleiben und daher mit dem Beschriebenen nicht zusammenfallen können. Im Zentrum der Bedeutung der expressiven Differenz steht aber nicht dieses scheinbare *Ungenügen*, sondern vielmehr der verbindliche und bewusste Umgang

mit demselben. Erfahrungen der expressiven Differenz erfordern eine Sensibilität für den Unterschied zwischen prägnanter Wahrnehmung und der Möglichkeit, diese beschreiben und ausdrücken zu können.

### 6.3.2 Artikulation: Kriterien der Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz

Der für Bildung relevanten Arbeit am Ausdruck entspricht aus der erläuterten Perspektive gesehen die Formung und Gestaltung der expressiven Differenz, betrifft also die Umgangsform mit der expressiven Differenz. Erst die Wahrnehmung der Differenz macht die Frage nach dem treffenden Ausdruck *möglich*, aber impliziert keineswegs, welches die passende Form und der treffende Ausdruck sind. Im Umgang mit der expressiven Differenz erfährt sich das Artikulationswesen Mensch als für seine Wahrnehmungs- und Ausdrucksprüfung verantwortlich. Ausdrucksarbeit gibt der expressiven Differenz ihre auch – aber nicht ausschliesslich – individuelle und subjektive Form und prägt somit ihren Charakter. Damit wird impliziert, dass das Ziel des Bildungsprozesses nicht darin gesehen werden sollte, die Differenz von Ausdruck und Ausgedrücktem zum Verschwinden zu bringen. Vielmehr eröffnet die Differenz einen Raum, der durch die Arbeit am Ausdruck bearbeitbar und geformt wird. Diesen Raum und diese Arbeit mit dem *Bildungsversprechen* der Freiheit zu assoziieren, scheint ausdrucks-theoretisch angemessen und berechtigt zu sein.

In bildungstheoretischer Hinsicht, wie sie hier fokussiert wird, ist daher die Artikulationsweise das entscheidende Kriterium. Gerade weil wir uns selbst und die Welt nur über artikulierte Formen erschliessen können und Selbst und Welt gleichzeitig nicht in diesen Artikulationen aufgehen, ist die *Art und Weise* der Arbeit am Ausdruck entscheidend. Ausdrucksformen und Beschreibungen, die den Aspekt der expressiven Differenz in keiner Weise berücksichtigen, verschliessen sich letztlich dem Prozess der Arbeit am Ausdruck überhaupt. Mit der Formel ›Arbeit am Ausdruck‹ wird Artikulation als Suche nach treffenden und angemessenen Ausdrucksformen bei gleichzeitiger Offenheit für die Bearbeitung und Befragung derselben verstanden. Daran konkretisiert sich die theoretische Relevanz der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit im Hinblick auf die Praxis der Ausdrucksarbeit. Hierbei geht es um die Erkenntnis, dass mit der Arbeit am Ausdruck dem Auszudrückenden eine Form gegeben wird, mit welcher die Kraft und Macht der Verbindlichkeit selbst geschaffen wird. Ideen und Konzepte der Formbarkeit, die diese Unergründlichkeit gänzlich ignorieren, d.h. nicht verbindlich nehmen, richten sich letztlich gegen ein angemessenes Verständnis der menschlichen Expressivität, indem sie gerade den Raum zu schliessen trachten, der sich in und mit der expressiven Differenz ja erst eröffnet. Daher ist die Idee einer Arbeit am Ausdruck als einer Suche nach treffender Form mit dem Wissen verbunden, dass das Auffin-

den der letzten oder endgültigen Form kein Bildungsziel sein kann und auch nicht sein soll.

Die artikulierten (Erscheinungs-)Formen beziehen sich auf das phänomenal Zugängliche. Unsere Wahrnehmungen der Welt – was sich uns also als Etwas zeigt – erleben wir qualitativ auf umfassende Weise, d.h. als jeweils Ganzes. Die ganzheitliche Erlebnisqualität der Phänomene ist aber nie völlig unartikuliert, sie ist keine bloss chaotische Fülle, sondern stets in ein spezifisches Selbst- und Weltverhältnis eingebettet. Dieses Etwas der komplexen Erlebnisqualität, das nicht blosses Irgendetwas ist, aber auch (noch) nicht etwas klar Bestimmtes, enthält aufgrund der Geschichtlichkeit und Gewordenheit unserer Daseinsweise implizit eine Richtung, eine Bewegung, die aufgrund der Ausdrücklichkeit des menschlichen Lebensmodus auf Verwirklichung ausgerichtet ist. In diesem Lebens- und Erfahrungsmodus sind die Wahrnehmung und der Umgang mit der expressiven Differenz hinsichtlich der in Frage stehenden Phänomene notwendige Bestandteile. Die qualitative Ganzheit der so verstandenen Wahrnehmung erfordert die Ausführung und Gestaltung dieser nur impliziten Bewegung und Richtung, sie bedarf der artikulierten Vermittlung, damit sie erfahren, mitgeteilt und gedeutet werden kann. Mit der Emphase »nur implizit« wird der Umstand bezeichnet, dass das Sinnpotential der Phänomene erst durch die symbolische Tätigkeit des Menschen aktualisiert wird, es also nicht der Fall ist, dass Bedeutung von vornherein impliziert wäre und bloss noch mit den richtigen Mitteln expliziert werden müsste.<sup>3</sup> Artikulation ist immer eine bestimmte Gestaltung, die sich vor einem Horizont möglicher Bedeutungen auch anders zeigen könnte. Die Artikulationen selbst haben wiederum Phänomencharakter, weisen nun aber mehr oder weniger sichtbare Spuren der Bearbeitung, gewissermassen der expressiven Differenzbildung auf.

Qualitätskriterien für diese Art der Ausdrucksarbeit lassen sich nicht anhand der Formen gewinnen, durch die sie ihre Gestalt erhält. Vielmehr scheinen sie sich auf Vorstellungen über den Verlauf und Gehalt des Artikulationsprozesses zu beziehen und sind als (bloss) analytische Kategorien zu verstehen, anhand derer versucht werden kann, die unterschiedlichen, aber möglicherweise entscheidenden Momente der Ausdrucksarbeit differenzierter zu beschreiben. Ein grundsätzliches

---

3 Hier kann auf die feine erfahrungstheoretische Differenz von »implizit« und »impliziert« von Dewey verwiesen werden, mit der Jung eine »Verdinglichung des Ausgangspunktes von Artikulationen« kritisiert, der irrtümlich von einem Parallelismus des Implizierten zum Explizierten ausgeht (vgl. 2009, S. 218). Expressive Akte explizieren (artikulieren, »verwirklichen«) aus einem Horizont von Möglichkeiten immer nur eine, »das Implizite hat also den Charakter nie vollständig explizierbarer Möglichkeiten« (ebd.). Mit anderen Worten: das Implizite ist entscheidend, lässt sich aber nicht beziehungsweise immer nur vorbehaltlich explizieren. Mit dem »Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen« wird dieser Aspekt ausführlich behandelt (Kapitel 3.4).



Kriterium ergibt sich aus der Überlegung, dass es unterschiedliche Weisen der expressiven Differenzbildung, also verschiedene Artikulationsweisen gibt, mit denen der Artikulations*gehalt* auch anders verstanden werden kann. Die Arbeit am Ausdruck würde sich in bildungstheoretischer Hinsicht namentlich als zunehmende Sensitivität für diesen Zusammenhang zeigen, in Form einer zunehmenden Differenziertheit der Artikulationsstruktur selbst.

Diese analytischen Differenzmomente, die den Artikulationsprozess als Arbeit am Ausdruck strukturieren, sind nun zu erhellen. Wiewohl es immer der Mensch selbst ist, der artikuliert und damit seinen Umgang mit den Dingen, einem Gegenstand des Interesses, diesem Etwas, worum es geht, sowohl strukturiert als auch sichtbar macht, lassen sich grundsätzlich zwei Positionen bzw. Artikulationsmodi unterscheiden, aus denen heraus artikuliert wird: der *objektorientierte* Modus (auf den *Gegenstand* bezogen) und der *subjektorientierte* Modus (auf die *eigene Wahrnehmungsweise* bezogen). Objektorientiert heisst, dass das wahrgenommene Etwas im Zentrum der artikulierenden Tätigkeit steht. Subjektorientiert heisst umgekehrt, dass die Wahrnehmung von diesem Etwas in der Artikulation fokussiert wird. Eine weitere Differenz ergibt sich aus der Unterscheidung zwischen einem *bestimmenden* und einem reflektierenden bzw. *befragenden*<sup>4</sup> Artikulationsmodus (vgl. dazu Park & Reichenbach 2012 in Anlehnung an die kantische Urteilskraft). Mit den Bezeichnungen *bestimmend* und *befragend* wird ein Kriterium vorgeschlagen, mit dem sich Beschreibungen im Hinblick auf ihren Artikulationsmodus verstehen lassen, also hinsichtlich der Art und Weise, wie das in ihnen Thematische im Rahmen eines qualitativen Kontinuums (der ganzen Beschreibungsmöglichkeiten) artikuliert wird. Damit soll die mögliche Konfusion von Artikulations*modus* und Ausdrucks*form* vermieden werden, denn darin scheint jener Reflex begründet, dass präsentative Ausdrucks- und Symbolisierungsformen als (nur) subjektiv, nicht-diskursiv sowie nicht-logisch zu bestimmen seien, da sie scheinbar »nur ästhetisch« sind (vgl. Kapitel 4.4).

Beschreibungen sind immer als artikuliert zu verstehen. Beschrieben wird in und mit ganz unterschiedlichen Formen des Ausdrucks (etwa tanzend, malend, singend usw.). Dabei wird das zu artikulierende Etwas in jeweils unterschiedlichen Artikulations*modi*, also auf unterschiedliche Art und Weise, ausgedrückt. Die Unterscheidungen zwischen einem *objektorientierten* und *subjektorientierten* Modus sowie einem *bestimmenden* und *befragenden* Modus sind der Ausgangspunkt, um die hier vorgeschlagenen bildungstheoretischen Kriterien der Arbeit am Ausdruck zu verstehen.

---

4 Mit Susanne Langer kann hier auch auf die Differenz von diskursiver und präsentativer Symbolisierung verwiesen werden, die als Grundlage ihrer ästhetischen Theorie gilt (vgl. Langer 1987 sowie Kapitel 4.4 dieser Arbeit).

Es kommen nun mehrere Möglichkeiten in Betracht, diese vier Modi respektive die zwei bipolaren Dimensionen aufeinander zu beziehen. Die Artikulation kann in »Reinform« vorwiegend in einem *erstens* bestimmenden-objektbezogenen, *zweitens* bestimmenden-subjektbezogenen, *drittens* befragend-objektbezogenen und *viertens* befragend-subjektbezogenen Modus erfolgen. Im *ersten* Fall scheint das Subjekt klar zu »wissen«, was es tut und was der Fall ist: in seiner Artikulation weist es dem Wahrgenommenen eine klare Position im Bereich der symbolischen Ordnungen zu. Im *zweiten* Fall thematisiert das Subjekt seine Wahrnehmung in einer quasi selbstverständlichen, möglicherweise »egozentrischen« Art und Weise, als ob es sich um eine objektive Gegebenheit handeln würde, mit der eine Sache aufgefasst werden kann. Im *dritten* Fall befragt das Subjekt das Objekt der Wahrnehmung in der Unsicherheit einer klaren Bestimmung und Zuordnung. Im *vierten* Fall schliesslich befragt das Subjekt seine Wahrnehmung der Sache selbst, welcher es einen Ausdruck verleihen möchte, aber darin verunsichert ist.

Natürlich ist diese Einteilung einerseits »idealtypisch« zu verstehen und viele Mischformen sind möglich. Andererseits ist evident, dass solche *fixierten* Modi der Ausdrucksarbeit empirisch vorkommen (vgl. Park & Reichenbach 2012). Bildungstheoretisch bedeutsam sind aber weniger solche Fixierungen in den expressiven Gewohnheiten als vielmehr die Fähigkeit, in der Ausdruckstätigkeit einen *Wechsel der Perspektiven* zu vollziehen, d.h. die Modi zu wechseln und den *Wechsel selbst thematisch* werden zu lassen. Erst in dieser Tätigkeit des Oszillierens, Erwägens und Abwägens der Artikulationsmodi kommt die *Wahrnehmung der expressiven Differenz* zum Ausdruck. Das mehr oder weniger fixe Festhalten an einem der genannten idealtypischen Modi scheint einer Unfähigkeit gleichzukommen, mit dem Phänomen der expressiven Differenz auf eine bewusste Art umzugehen. Im Wechsel der Artikulationsmodi und vielleicht sogar der Ausdrucksform beweist das Subjekt im günstigen Fall einen ambiguitätstoleranten Umgang mit der expressiven Differenz. Das würde sich darin zeigen, dass einerseits beide, nämlich objektbezogene und subjektbezogene Artikulationen, realisiert und gegeneinander abgewogen werden und dieselben andererseits mit befragenden und bestimmenden Momenten reflektiert würden.

Die Vorstellung eines *diskursiven Kontinuums* zwischen rein diskursiv-logischen Aussagen auf der einen Seite und dem evozierenden Sprechen auf der anderen Seite, wie sie Georg Misch vorgeschlagen hat, könnte mit der Unterscheidung von befragenden und bestimmenden Artikulationsmodi in Verbindung gebracht werden. So scheint eine Affinität zwischen befragendem Modus und dem evozierenden Sprechen auf der einen Seite und bestimmendem Modus und dem diskursiv-logischen Sprechen andererseits naheliegend zu sein. Dies ist plausibel, dennoch fallen beide Unterscheidungen nicht zusammen. Insbesondere ist zu beachten, dass *Mischs Sprechtypus*, *Artikulationsmodus* und *Ausdrucksform* nicht eins zu eins zusammenfallen, da der Bereich des Sprechens und der Sprache nur eine – wenn auch

überaus wichtige – Form innerhalb des grossen Gebietes der menschlichen Ausdrucksformen darstellt. Dennoch ist es aber kaum denkbar, dass das evozierende Sprechen gleichzeitig die Qualität eines bestimmenden Artikulationsmodus oder gar Urteilens aufweisen kann. Insofern besteht zwischen dem Evozieren und dem Befragen (oder Reflektieren) ganz sicher eine Affinität.

Diese Unterscheidungen führen, mit anderen Worten, zur Einsicht, dass die drei analytischen, jeweils zweipoligen Dimensionen bzw. Differenzierungen (1. *evozierendes Sprechen – diskursiv-logisches Sprechen*, 2. *subjektorientierter Modus – objektorientierter Modus* und 3. *bestimmender Modus – befragender Modus*) in zwar vielfältigen Kombinationen denkbar sind und auch notwendig erscheinen, um Artikulationsprozesse besser zu verstehen oder bildungstheoretisch zu fassen, dass aber die Kombinationen im konkreten Fall wohl nicht auf beliebige Weise realisiert werden. Die Wahrnehmung der expressiven Differenz zwingt das Subjekt nicht, sich für diese oder jene Perspektive zu entscheiden, und die jeweilige Perspektivierung impliziert auch nicht, ob der Gegenstand am Ende eher im bestimmenden oder im befragenden Modus artikuliert wird, wiewohl die Person vielleicht Tendenzen spürt und auch Angewohnheiten aufweist, entweder sich selbst oder aber den Gegenstand zu fokussieren und diesen dabei jeweils bestimmend oder eben befragend zu artikulieren. Vielmehr ermöglicht die *bewusste* und *differenzierende* Wahrnehmung der expressiven Differenz gerade eine oszillierende Hin- und Her-Bewegung in der Perspektivenwahl. Die artikulierende Arbeit am Ausdruck ist daher immer auch eine Arbeit am *Perspektivenwechsel* und ermöglicht ihn überhaupt erst.

Die hier vorgeschlagenen Unterscheidungen der Artikulationsmodi sind im Grunde rein analytischer Art; sie müssen dem Bildungssubjekt als Beschreibungs selbst keineswegs bewusst sein, aber – und das ist entscheidend – sie *können* ihm bewusst sein bzw. ihm zu Bewusstsein kommen. Ausdrucksarbeit bleibt aber dennoch ein ganzheitliches Tun, eine einheitliche Tätigkeit am synthetischen Amalgam des Wahrnehmens und des Wahrgenommenen. Diese Vorschläge der analytischen Unterscheidung der Artikulationstätigkeit treten in ihrer Bedeutung *bildungstheoretisch* in gewisser Weise jedoch in den Hintergrund, wenn im Artikulationsprozess nicht das entscheidende Moment einer *Zuständigkeit* für Prozessgeschehen, und vielleicht auch das Produkt der Tätigkeit, mitformuliert wird. Wiewohl es (auch und gerade dem Bildungssubjekt) rätselhaft bleiben mag, was den Prozess des Artikulierens antreibt und vorantreibt, so ist das Gefühl für die ›Täterschaft‹ in dieser Selbsttätigkeit entscheidend, weil mit ihm eine *Selbstzuständigkeit* erfahrbar wird, worin der tiefere Sinn der häufig geäusserten Idee liegen mag, dass Bildung immer nur *Selbstbildung* sein könne. Ob es nun aber der nie ruhende Geist des Menschen oder die unerschöpfliche Fülle und Qualität des im Ausdruck Gegebenen ist – sie ist es, die zwischen der selbstverständlichen (aber sich selbst offenbar nicht verstehenden) Geste eines reinen Bildungskonstruktivismus und dem endlosen Oszillieren zwischen den befragenden und bestimmenden, den objektori-

entierten und subjektorientierten Modi der Artikulation, diskursiv-logisch ausformuliert oder in evozierender Annäherung zur Erscheinung kommt. Am Ende interessiert bildungstheoretisch, ob dabei die Bereitschaft des Subjekts zum Ausdruck kommt, für seine mehr oder weniger reflektierende Tätigkeit »Verantwortung« zu übernehmen. Es handelt sich um eine Verantwortung für sein Gestalten im schöpferischen zu Sehen-lassen-kommen, für seine Antwortversuche auf das fraglich Erscheinende und vielleicht fraglich Bleibende, wie auch für das Befragen dessen, was scheinbar sicher und bestimmt ist. Am Befragen und Bestimmen, in der Suche nach Ausdrucksantworten zeigt sich, ob überhaupt und in welcher Art und Weise der Mensch seine Zuständigkeit erkennt, in Anspruch nimmt und sie als konstitutiven Teil der Artikulationen in dieselben ausdrücklich eingehen lässt. Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Selbstzuschreibung einer (expressiven) Verantwortung am ehesten dann möglich wird, wenn das Subjekt mit dem Phänomen der expressiven Differenz (die ja eine Differenz innerhalb des Subjekts darstellt) in Kontakt kommt, d.h. sie wahrzunehmen fähig ist.

Es wird künftigen Arbeiten und vertiefenden Analysen vorbehalten sein, die hier genannten Kriterien der Artikulationstätigkeit weiter zu erhellen. An dieser Stelle kann die Zuversicht geäußert werden, dass dies möglich ist und angemessene analytische Kriterien formuliert werden können, mit denen auch empirisch gearbeitet werden kann (vgl. Park & Reichenbach 2012). Es wäre ein Missverständnis, die hier vorgelegten bildungstheoretischen Erörterungen als abschliessende Antworten zu betrachten. Die Berücksichtigung der sinnlichen Gewissheit, die im Zuge der modernen Ästhetisierung der Rhetorik und des Rhetorischen als ausschliesslich unzuverlässige Kategorie und bloss subjektives Wissen verunglimpft worden ist, erweist sich am Ende dieser Untersuchung als zentral für das Verstehen der ästhetischen Dimension der Bildung. Ihre Bedeutung besteht in der Einsicht, dass Bildung und Bildungsprozesse ohne den Einbezug der subjektiven Gewissheit in ihrer konstitutiven Bedeutung für die artikulierende Arbeit am Ausdruck der Perspektiven, die immer Arbeit am Ausdruck einer expressiven Differenz ist, nicht denkbar wären.

## Schlussbemerkung

---

Theorie, auch Bildungstheorie, gelangt letztlich immer an die Grenzen dessen, was sich klar aussagen lässt. Auch diese Arbeit muss diese Grenzen akzeptieren. Das Sprechen und Schreiben über das Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit bewegt sich in einem fragilen Bereich, in welchem Klarheit und Aussagebarkeit auf dem Spiel stehen. In der hier vorgelegten bildungstheoretischen Auseinandersetzung heisst *Arbeit am Ausdruck*, dass die Ausdrucksform der Sprache und der Artikulationsmodus des Diskursiv-Logischen, dem sie sich aus wissenschaftstheoretischen und -ethischen Gründen verpflichtet sieht, nicht wie selbstverständlich auf Phänomene zu übertragen sind, die sich dem Diskursiv-Logischen weitgehend entziehen. Es sollte gezeigt werden, dass die Arbeit am Ausdruck der expressiven Differenz als eine Theorie der Bildung vielmehr gerade die Differenz zwischen bestimmendem Aussagen und befragend-evozierendem Aussprechen in den Blick nimmt und theoretisch zum Ausdruck bringt. Das Prinzip der Verbindlichkeit der Unergründlichkeit begründet folglich auch ein Ethos der Theorie der Beschreibung von Bildung, die das Ethos der Beschreibung in der Bildungspraxis selbst reflektiert. Die theoretische Beschreibung der Welt bleibt dabei nur eine von unzähligen Möglichkeiten. Sie markiert den Übergang zur Weltlichkeit, d.h. zu einem Raum, in welchem die Menschen zwar miteinander leben, aber doch jeder und jede auf sich selbst gestellt ist.

Menschen sind gewissermassen von alters her Expertinnen darin, den Sinn für das Unergründliche zu artikulieren; die Fülle und Vielfalt der kulturellen Ausdrucksformen zeugen davon. Sie sind fähig, den Unterschied zwischen dem *Wie* und dem *Was* nicht nur auszudrücken, sondern diese expressive Differenz selbst als Anlass für mannigfaltige Ausdrucksformen zu nehmen und sie zu kultivieren, d.h. zu verfeinern.

Bildung scheint letzten Endes so ungreifbar wie unbestimmt und unergründbar zu sein. Nichtsdestotrotz kommt es im Bildungsprozess auf den bewussten Umgang mit dieser Unergründlichkeit an, und zwar in theoretischer Hinsicht sowie in lebenspraktischen Zusammenhängen. Theorien sowie Lebenspraxen lassen Formen

des Ausdrucks und der Artikulation erkennen, die sich durch ihren Umgang mit dem Unergründlichen unterscheiden.

Wenn das Verbindlichnehmen des Unergründlichen angenommen wird und die Sorge um das Bestehen dieser Beziehung zum Ausdruck kommen kann, dann ist die Sorge um die Möglichkeit der Bildung des Menschen unbegründet.

## Literatur

---

- Adler, H. & Gross, S. (2016). Einleitung. In H. Adler & S. Gross (Hg.), *Anschauung und Anschaulichkeit. Visualisierung im Wahrnehmen, Lesen und Denken*. München: Wilhelm Fink, S. 7–26.
- Alpers, S. (1995). Ekphrasis und Kunstanschauung in Vasaris Viten. In G. Böhm & H. Pfothenhauer (Hg.), *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, S. 217–258.
- Angehrn, E. (1995). Beschreibung zwischen Abbild und Schöpfung. In G. Böhm & H. Pfothenhauer (Hg.), *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, S. 59–74.
- Anhalt, E. (2004). *Petitio principii – Wissenschaftstheoretische Anmerkungen zu einer bildungsphilosophischen Argumentation. Kritik zu Krassimir Stojanovs Beitrag »Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften«*. In *Erwägen-Wissen-Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), S. 213–215.
- Arendt, H. (1994). Die Krise in der Erziehung. In dies., *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München/Zürich: Piper, S. 255–276.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper (amerikanisches Original 1958).
- Bachmann-Medick, D. (2009). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bates, E. (1976). *Language and Context. The Acquisition of Pragmatics*. New York: Academic Press.
- Bates, E. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Baumgarten, A. G. (1982). *Metaphysik*. Hildesheim/New York: Olms (7. Aufl./Original 1779).
- Beuthan, R. (2010). Rezension von Christiane Thompsons *Bildung und die Grenzen der Erfahrung* (2009). In <https://ub.fau.de/wp-content/uploads/kritikon/thompson.pdf> (aufgerufen am 19.2.2019).
- Boehm, G. & Pfothenhauer, H. (Hg.) (1995). *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink.

- Boehm, G. (1995). Bildbeschreibung. Über die Grenzen von Bild und Sprache. In G. Böhm & H. Pfotenhauer (Hg.), *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, S. 23–40.
- Boehm, G. (1997). Die Lehre des Bilderverbots. In B. Recki & L. Wiesing (Hg.), *Bild und Reflexion*. München: Wilhelm Fink, S. 294–306.
- Boehm, G. (2007). Die Hintergründigkeit des Zeigens. Deiktische Wurzeln des Bildes. In H. Gfrereis & M. Lepper (Hg.), *Deixis – Vom Denken mit dem Zeigefinger*. Göttingen: Wallstein, S. 144–155.
- Boehm, G. (2010). *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press.
- Boehm, G. (2010a). Das Zeigen der Bilder. In G. Boehm, S. Egenhofer & C. Spies (Hg.), *Zeigen. Die Rhetorik des Sichtbaren*. München: Wilhelm Fink, S. 19–53.
- Böhme, P. (2009). *Isokrates. Gegen die Sophisten*. Ein Kommentar. Berlin/Münster: LIT.
- Bollnow, O. F. (1970). *Philosophie der Erkenntnis. Das Vorverständnis und die Erfahrung des Neuen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1975). *Das Doppelgesicht der Wahrheit. Philosophie der Erkenntnis. Zweiter Teil*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1976). Beschreiben als Mittel der Erkenntnis – Die Kunst der Beschreibung. In *Universitas*, 31, S. 369–382.
- Bollnow, O. F. (1980). Lebensphilosophie und Logik. Georg Misch und der Göttinger Kreis. In *Zeitschrift für philosophische Forschung*, 34, S. 423–440.
- Bollnow, O. F. (1982/83). *Studien zur Hermeneutik*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Bollnow, O. F. (1983). *Studien zur Hermeneutik, Bd. II: Zur hermeneutischen Logik von Georg Misch und Hans Lipps*. Freiburg/München: Karl Alber.
- Bollnow, O. F. (1986). Hermeneutische Philosophie. In K. Salamun (Hg.) (2009), *Was ist Philosophie?* Tübingen: Mohr Siebeck (5. Aufl.), S. 92–107.
- Bollnow, O. F. (1989). Versuch über das Beschreiben. In *Hommage à Richard Thieberger*. Publications de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Nice, N° 37-1ère série, Les Belles Lettres, S. 57–75.
- Bredenkamp, H. (2011). Bildwissenschaft. In U. Pfisterer (Hg.), *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen Methoden Begriffe*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 72–75.
- Buck, G. (1981). *Hermeneutik und Bildung*. München: Wilhelm Fink.
- Campe, R. (1997). Vor Augen Stellen. Über den Rahmen rhetorischer Bildgebung. In G. Neumann (Hg.), *Poststrukturalismus. Herausforderungen an die Literaturwissenschaft*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, S. 208–225.
- Campe, R. (2006). Epoche der Evidenz. Knoten in einem terminologischen Netzwerk zwischen Descartes und Kant. In S. Schäfer & M. Peters (Hg.), *Intellektuelle Anschauung. Figurationen von Evidenz zwischen Kunst und Wissen*. Bielefeld: Transcript, S. 25–43.



- Campe, R. (2000). Affizieren und selbstaffizieren. Rhetorisch-anthropologische Näherung ausgehend von Quintilian »Institutio oratoria« VI 1–2. In J. Kopperschmidt (Hg.), *Rhetorische Anthropologie. Studien zum Homo Rhetoricus*. München: Wilhelm Fink, S. 135–152.
- Copei, F. (1930). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Deines, S. (2003). Über die Grenzen des Verfügbaren. Zu den Bedingungen und Möglichkeiten kritischer Handlungsfähigkeit. In S. Deines, S. Jaeger & A. Nünning (Hg.), *Historisierte Subjekte – Subjektivierte Historie. Zur Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit von Geschichte*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 63–76.
- Derrida, J. (2003). *Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen*. Berlin: Merve Verlag.
- Dörpinghaus, A. & Helmer, K. (Hg.) (2002). *Rhetorik – Argumentation – Geltung. Beiträge zur Theorie der Argumentation in der Pädagogik*. Bd. 2. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ehrenspeck, Y. (1998). *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fahrenbach, H. (1991). »Lebensphilosophische« oder »existenzphilosophische« Anthropologie? Plessners Auseinandersetzung mit Heidegger. In *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geisteswissenschaften*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 71–111.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg i.Br.: Rombach.
- Fischer, J. (2000). Exzentrische Positionalität. Plessners Grundkategorie der Philosophischen Anthropologie. In *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 48, S. 265–288.
- Fischer, W. (1998). Immanuel Kant I. In W. Fischer & D.-J. Löwisch (Hg.), *Philosophen als Pädagogen*. Darmstadt: Primus, S. 125–139.
- Foucault, M. (1993). Wahrheit, Macht, Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25. Oktober 1982). in: Martin, L.H. / H. Guttmann / P.H. Hutton (Hrsg.): *Technologien des Selbst*, Frankfurt/M., S. 15–23.
- Frischmann, B. (2012). Aspekte philosophischer Bildungskritik: Rousseau, Fichte, Nietzsche, Adorno. In B. Frischmann (Hg.), *Bildungstheorie in der Diskussion*. Freiburg i.Br.: Alber, S. 145–160.
- Gadamer, H.-G. (1975). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr (4. Aufl.) (Erstveröffentlichung 1960).
- Gadamer, H.-G. (1998). Die Logik des verbum interius. Hans-Georg Gadamer im Gespräch mit Gudrun Kühne-Bertram und Frithjof Rodi. In F. Rodi (Hg.), *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, 11/1997–98. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19–30.
- Gehlen, A. (1940). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Berlin: Junker und Dünhaupt (in 15. Auflage 2009. Wiebelsheim: Aula).
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: University Press.

- Ginev, D. (2002). Wohin führt Georg Mischs Kritik an der hermeneutischen Phänomenologie Martin Heideggers? In *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 50, S. 299–312.
- Ginev, D. (2008). *Transformationen der Hermeneutik. Zum Dialog zwischen hermeneutischer Philosophie und wissenschaftlichen Forschungsprogrammen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Graf, F. (1995). Ekphrasis: Die Entstehung der Gattung in der Antike. In G. Böhm & H. Pfothenhauer (Hg.), *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, S. 143–156.
- Greisch, J. (2000). Das »Prinzip der Verbindlichkeit des Unergründlichen«. Mischs Weg von der Lebensphilosophie zur Logik und sein Weg in die Philosophie. In F. Rodi (Hg.), *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, 12/1999–2000. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–30.
- Grondin, J. (1998). Georg Misch und die Universalität der Hermeneutik: Logik oder Rhetorik? In F. Rodi (Hg.), *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, 11/1997–98. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 48–63.
- Grüny, C. (2013). Interesseloses zeigen. Deixis, Artikulation und Ästhetik. In S. Niklas & M. Roussel (Hg.) *Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff*. München: Wilhelm Fink, S. 57–90.
- Hansmann, O. & Marotzki, W. (1988). Die Eröffnung des Diskurses. In O. Hansmann & W. Marotzki (Hg.), *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 9–17.
- Helmer, K. (2006). *Ars rhetorica. Beiträge zur Kunst der Argumentation*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung: die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Hetzl, A. (2011). *Die Wirksamkeit der Rede*. Bielefeld: Transcript.
- Hetzl, A. & Posselt, G. (Hg.) (2017). *Handbuch Rhetorik und Philosophie*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Hilmer, B. (1995). Kunstphilosophische Überlegungen zu einer Kritik der Beschreibung. In G. Böhm & H. Pfothenhauer (Hg.), *Beschreibungskunst – Kunstbeschreibung. Ekphrasis von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Wilhelm Fink, S. 75–98.
- Hörster, R. (1995). Bildung. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 43–52.
- Humboldt, W. v. (1979). *Werke, 5 Bände, Studienausgabe*. Bd. 3. Herausgegeben von A. Flitner & K. Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Illis, C. (2006). *Philosophische Anthropologie im biologischen Zeitalter. Zur Konvergenz von Moral und Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Jammer, M. (1967). Energy. In P. Edwards (Hg.), *The Encyclopedia of Philosophy*, Bd. 2. New York u. a.: Macmillan, S. 551–517.
- Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München.
- Jung, M. (2009). *Der bewusste Ausdruck. Anthropologie der Artikulation*. Berlin: De Gruyter.
- Klafki, W. (1986). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In *Zeitschrift für Pädagogik*, XX(4), S. 477–488.
- Klarer, M. (1999). Introduction. In *Word & Image*, 15(1), Special Issue: Ekphrasis, S. 1–4.
- Klinger, C. (1995) *Flucht – Trost – Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten*. München: Carl Hanser.
- Koch, L. (1994). Einleitende Bemerkungen zum Thema »Pädagogik und Ästhetik«. In L. Koch, W. Marotzki, H. Peukert & S. Hellekamps (Hg.), *Pädagogik und Ästhetik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 8–21.
- Koch, L. (2002). Anmerkungen zur Psychologisierung des Lernens. In R. Reichenbach & F. Oser (Hg.), *Die Psychologisierung der Pädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 71–89.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Hg.), *Bildungsprozesse und Fremdheits- erfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript, S. 13–68.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller & W. Stravoravdis (Hg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 49–66.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. & Rieger-Ladich, M. (Hg.) (2005). *Grenzgänge. Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane*. Bielefeld: Transcript.
- Kögler, H.-H. (2003). Situierete Autonomie. Zur Wiederkehr des Subjekts bei Foucault. In S. Deines, S. Jaeger & A. Nünning (Hg.) *Historisierte Subjekte – Subjektivierete Historie. Zur Verfügbarkeit und Unverfügbarkeit von Geschichte*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 77–92.
- Kögler, H.-H. (2015). Autonomie und Anerkennung: Kritische Theorie als Hermeneutik des Subjekts. In Rainer Winter/Peter V. Zima (Hrsg.), *Kritische Theorie heute*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 79–96.

- König, J. (1967). Georg Misch als Philosoph. In *Nachrichten der Akademie der Wissenschaften in Göttingen* – I. Philologisch.-historische Klasse – Nr. 7. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- König, J. (1957). Die Natur der ästhetischen Wirkung. In K. Ziegler (Hg.) *Wesen und Wirklichkeit des Menschen. Festschrift für Helmuth Plessner*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 283–332.
- König, J. & Plessner H. (1994). *Briefwechsel 1923 – 1933*. Hg. von H.-U. Lessing & A. Mutzenbecher. Freiburg/München: Alber.
- Konersmann, R. (2015). *Die Unruhe der Welt*. Frankfurt: S. Fischer.
- Kühne-Bertram, G. & Rodi, F. (1994). Vorbericht der Herausgeber. In Misch, G., *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens. Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens*. Freiburg/München: Alber, S. 23–47.
- Langer, S. (1987). *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch.
- Langewand, A. (1994). Bildung. In D. Lenzen (Hg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt, 69–98.
- Lyotard, J-F. (1989). *Der Widerstreit*. München: Wilhelm Fink.
- Matteucci, G. (1998). Aisthesis und Produktivität des Logos. Zu einer »Logik des Ästhetischen« bei Georg Misch. In F. Rodi (Hg.), *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, 11/1997–98. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 123–144.
- Meuter, N. (2006). *Anthropologie des Ausdrucks. Die Expressivität des Menschen zwischen Natur und Kultur*. München: Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2000). Im Finden erfinden. Randbemerkungen zum Ausdrucksphänomen. In F. Rodi (Hg.), *Dilthey-Jahrbuch für Philosophie und Geschichte der Geisteswissenschaften*, 12/1999–2000. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 100–106.
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Miller-Kipp, G. (1992). *Wie ist Bildung möglich? Die Bildung des Geistes unter pädagogischem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Misch, G. (1926). Die Idee der Lebensphilosophie in der Theorie der Geisteswissenschaften. In *Kant-Studien*, 31(1–3), 536–548.
- Misch, G. (1947). *Vom Lebens- und Gedankenkreis Wilhelm Diltheys*. Frankfurt a.M.: Schulte-Bulmke.
- Misch, G. (1950). *Der Weg in die Philosophie*. 2. stark erweiterte Auflage. Bern/Lehnen/München: Francke (1. Auflage 1926, Berlin: Teubner).
- Misch, G. (1975). *Lebensphilosophie und Phänomenologie. Eine Auseinandersetzung der Diltheyschen Richtung mit Heidegger und Husserl*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft [unveränderter Nachdruck der 2. Auflage 1931, Leipzig/Berlin: Teubner (1. Auflage 1930, Bonn: F. Cohen)].

- Misch, G. (1994). *Der Aufbau der Logik auf dem Boden der Philosophie des Lebens*. Göttinger Vorlesungen über Logik und Einleitung in die Theorie des Wissens. Freiburg/München: Alber.
- Müller, H.-R. (2002). Exzentrische Positionalität. Bildungstheoretische Überlegungen zu einem Theorem Helmuth Plessners. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5(Beiheft 1), S. 53–61.
- Niehoff, R. (2005). Bildungsstandards für das Fach Kunst? In Kunibert Bering, Rolf Niehoff (Hrsg.) *Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 89–108.
- Niklas, S. (2013). Einleitung: Ein etwas rabiater Versuch, den Begriff der Artikulation zu artikulieren. In S. Niklas & M. Roussel (Hg.), *Formen der Artikulation. Philosophische Beiträge zu einem kulturwissenschaftlichen Grundbegriff*. München: Wilhelm Fink, S. 15–34.
- Obert, M. (2005) Philosophische Sprache und hermeneutisches Sprechen: Kritische Überlegungen zur chinesischen Beschreibung aus philosophischer Sicht. In *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 155, S. 545–575.
- Park, A. (2012). *Das unbegriffliche Bild – über Bildkompetenz und Bildungsstandards* (Masterarbeit/unveröffentlicht). Basel: Universität Basel, Philosophisch-historische Fakultät.
- Park, A. & Reichenbach, R. (2012). *Zusammenfassender Schlussbericht zum Teilprojekt »Bildkompetenz«*. Universität Basel: Unveröffentlichter Bericht zu Händen der Leitung des Gesamtprojekts »Shaping the Future – Das Bild als Generator von Innovation« (FHNW/01.10.2010 bis 30.09.2012).
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Pleines, J.-E. (1989). *Studien zur Bildungstheorie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Plessner, H. (2003). *Ausdruck und menschliche Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (erste Auflage bei Suhrkamp 1982).
- Plessner, H. (2003a). *Conditio Humana. Gesammelte Schriften VIII*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Plessner, H. (2016). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (2. Auflage bei Suhrkamp, Erstveröffentlichung 1928).
- Plessner, H. (2019). *Macht und menschliche Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Erstveröffentlichung 1931).
- Posner, H. (1988). Ist Bildung durch Wissenschaft heute noch ein realistisches Ziel? In F. Edding (Hg.), *Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, S. 22–37.
- Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestructur der Erziehung*. Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh.
- Reichenbach, R. (2001). *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster: Waxmann.

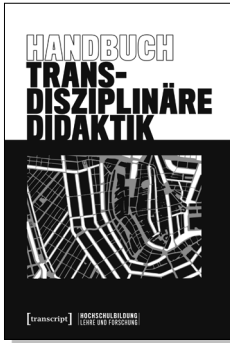
- Reichenbach, R. (2001a) Die Arena der Weltlichkeit. Hannah Arendt als Pädagogin des Öffentlichen. In *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 77(2), S. 201–219.
- Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reichenbach, R. (2014). »Wie aus der Hirnforschung bekannt ist...«. Zur pädagogischen Metaphysik eines Organs, ohne das es einfach auch nicht geht. In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(4), S. 331–334.
- Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.
- Reichenbach, R. & Park, A. (2014). Über die »Wut des Verstehens«. Bemerkungen zur Krassimir Stojanovs Beitrag »Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften«. In *Erwägen-Wissen-Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), S. 309–311.
- Rodi, F. (1990). *Erkenntnis des Erkannten. Zur Hermeneutik des 19. und 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rodi, F. (1997). Hermeneutische Philosophie im Spätwerk von Otto Friedrich Bollnow. In F. Kümmel (Hg.) *O. F. Bollnow: hermeneutische Philosophie und Pädagogik*. Freiburg/München: Alber, S. 59–79.
- Rodi, F. (2003). Die Artikulation des Eindrucks. Über die Bedeutung der reflektierenden Urteilskraft für das Projekt einer hermeneutischen Logik. In ders. (Hg.), *Urteilskraft und Heuristik in den Wissenschaften. Beiträge zur Entstehung des Neuen*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 225–246..
- Rousseau, J.-J. (2008). *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam (Original 1762).
- Rorty, R. (1991). *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1989).
- Rorty, R. (2004). The brain as hardware, culture as software. Symposium: Vincent Descombes, *The Mind's Provisions*. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 47(3), S. 219–235.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung: Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sachs-Hombach, K. (2003). *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*. Köln: Halem.
- Sander, W (2014). Drei Einwände zu den Seitensträngen von Krassimir Stojanovs Plädoyer für einen erneuerten Bildungsbegriff. Kritik zu Krassimir Stojanovs Beitrag »Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften«. In *Erwägen-Wissen-Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), S. 318–320.
- Schäfer, A. (2014). Bildung: Zwischen »essentially contested concept« und humanwissenschaftlichem Grundbegriff. Kritik zu Krassimir Stojanovs Beitrag »Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Human-

- wissenschaften«. In *Erwägen–Wissen–Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), S. 320–323.
- Schäfer, A. (2017). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. Weinheim: Beltz/Juventa.
- Schaefer, C., & Rentsch, S. (2004). Ekphrasis. Anmerkungen zur Begriffsbestimmung in der neueren Forschung. In *Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur*, 114(2), S. 132–165.
- Schlette, M. & Jung, M. (2005) (Hg.). *Anthropologie der Artikulation. Begriffliche Grundlage und transdisziplinäre Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Schürmann, V. (1999). *Zur Struktur des hermeneutischen Sprechens. Eine Bestimmung im Anschluss an Josef König*. Freiburg/München: Alber.
- Schürmann, V. (2012). Max Scheler und Helmuth Plessner – Leiblichkeit in der Philosophischen Anthropologie. In E. Alloa (Hg.), *Leiblichkeit: Geschichte und Aktualität eines Konzepts*. Stuttgart: UTB, S. 207–223.
- Schürmann, V. (2014). *Souveränität als Lebensform. Plessners urbane Philosophie der Moderne*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Searle, J. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, P. (2010). *Just Kids*. New York: Ecco.
- Smith, Z. (2018). *Freiheiten. Essays*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Stojanov, K. (2014). Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften. In *Erwägen–Wissen–Ethik. Forum für Erwägungskultur*, 25(2), S. 203–212.
- Taylor, C. (1985). Self-interpreting animals. In ders., *Philosophical papers. Bd. I: Human agency and language*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 45–76.
- Taylor, C. (1996). *Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1989).
- Taylor, C. (2017). *Das sprachbegabte Tier. Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 2016).
- Thompson, C. & Weiss, G. (2008). Zur Widerständigkeit des Pädagogischen. Eine Skizze. In C. Thompson & G. Weiss (Hg.), *Bildende Widerstände – widerständige Bildung*. Bielefeld: Transcript, S. 7–20.
- Thompson, C. (2009). *Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie*. Paderborn: Schöningh.
- Tomasello, M. (2009). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Trabant, J. (1998). *Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Trabant, J. (2008). *Was ist Sprache?* München: Beck.
- Trabant, J. (2016). Michael Tomasello. 2014. Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. In *Zeitschrift für Rezensionen zur germanistischen Sprachwissenschaft*, 7(1–2), S. 177–183.

- Trabant, J. (2017). Die Rückkehr der Philosophie zu Rede und Dialog: Vico, Haman, Herder Humboldt. In A. Hetzel & G. Posselt (Hg.), *Handbuch Rhetorik und Philosophie*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 217–238.
- Ueding, G. (2011). *Klassische Rhetorik*. München: Beck.
- Waldenfels, B. (1990). *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Webb, Ruth (1999). Ekphrasis ancient and modern: The invention of a genre. In *Word & Image*, 15(1), S. 7–18.
- Webb, Ruth (2009). *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*. Farnham: Ashgate.
- Werner, H., & Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: An organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus logico-philosophicus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zenkert, G. (2015). Bildung im Zeitalter der Halbbildung. Zur Differenz von Bildungstheorie und Bildungskritik. In K.-H. Dammer, Th. Vogel & H. Wehr (Hg.), *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: Springer, S. 143–157.

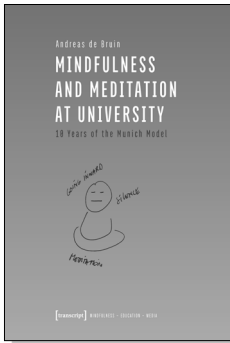


# Pädagogik



Tobias Schmohl, Thorsten Philipp (Hg.)  
**Handbuch Transdisziplinäre Didaktik**

August 2021, 472 S., kart.,  
Dispersionsbindung, 7 Farbabbildungen  
39,00 € (DE), 978-3-8376-5565-0  
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation  
PDF: ISBN 978-3-8394-5565-4  
EPUB: ISBN 978-3-7328-5565-0



Andreas de Bruin  
**Mindfulness and Meditation at University**  
10 Years of the Munich Model

April 2021, 216 p., pb.  
25,00 € (DE), 978-3-8376-5696-1  
E-Book: available as free open access publication  
PDF: ISBN 978-3-8394-5696-5

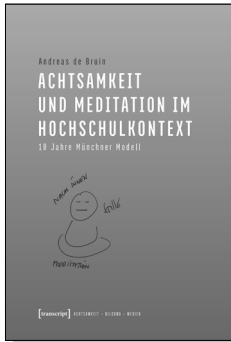


Andreas Germershausen, Wilfried Kruse  
**Ausbildung statt Ausgrenzung**  
Wie interkulturelle Öffnung und Diversity-Orientierung  
in Berlins Öffentlichem Dienst und in Landesbetrieben  
gelingen können

April 2021, 222 S., kart., Dispersionsbindung, 8 Farbabbildungen  
25,00 € (DE), 978-3-8376-5567-4  
E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation  
PDF: ISBN 978-3-8394-5567-8

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten  
finden Sie unter [www.transcript-verlag.de](http://www.transcript-verlag.de)**

# Pädagogik

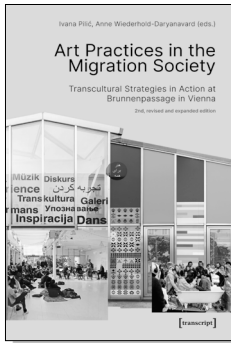


Andreas de Bruin

## **Achtsamkeit und Meditation im Hochschulkontext** 10 Jahre Münchner Modell

Februar 2021, 216 S., kart., durchgängig vierfarbig  
20,00 € (DE), 978-3-8376-5638-1

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation  
PDF: ISBN 978-3-8394-5638-5

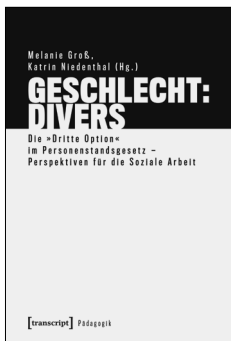


Ivana Pilic, Anne Wiederhold-Daryanavard (eds.)

## **Art Practices in the Migration Society** Transcultural Strategies in Action at Brunnenpassage in Vienna

March 2021, 244 p., pb.  
29,00 € (DE), 978-3-8376-5620-6

E-Book:  
PDF: 25,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5620-0



Melanie Groß, Katrin Niedenthal (Hg.)

## **Geschlecht: divers** Die »Dritte Option« im Personenstandsgesetz – Perspektiven für die Soziale Arbeit

Februar 2021, 264 S., kart.,  
Dispensionsbindung, 1 SW-Abbildung  
34,00 € (DE), 978-3-8376-5341-0

E-Book:  
PDF: 33,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5341-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten  
finden Sie unter [www.transcript-verlag.de](http://www.transcript-verlag.de)**