

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 – infolge der 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-

tikulationsanthropologischen 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 Verdict 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 geheissen: 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 Situiertheit 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 situierter 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 grundsätzlicher 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 Selbstartikulierung*: 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 Evoziereins 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.¹ 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 beeinflusstes 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*,² 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 *Unmittelbarkeitscharakter* 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 (Gewahrnehmen) 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 ausdruckstheoretisch 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.³ 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 Artikulationsgehalt 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*⁴ Artikulationsmodus (vgl. dazu Park & Reichenbach 2012 in Anlehnung an die kantische Urteilkraft). 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 Artikulationsmodus und Ausdrucksform 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 Artikulationsmodi, 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 zweipolgigen 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 Beschreibungselbst 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.