

## 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 Ekphrasis hervorzuheben, das sich in der Struktur der komplexen Begriffsgeschichte zeigt. Es stellt sich nämlich die Frage, ob und inwiefern sich die Ekphrasis von der ›blossen‹ Beschreibung unterscheidet bzw. wann eine Beschreibung die Qualität einer Ekphrasis 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 Ekphrasis 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 Ekphrasis die Zeigefähigkeit der Sprache aktiviert. Zeigen ist auch der eigentliche Sinn jener Mischung verschiedener Darstellungsweisen. Es sind Zeige-Handlungen, die bereits das Verbum ›phrazein‹ meint, das sich in der verstärkten Form des ›ekphrazein‹ 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 Ekphrasis 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 erzeugen 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 eingehegt* 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 & Pfothner 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 & Pfothenhauer 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 rhetoriktheoretischen

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, *Energiea* 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 verkörperten 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 *Energieia* 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.

