

4. Expressives Zeigen und Artikulation

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

Hans-Georg Gadamer

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

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

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

4.1 Der Mensch als Ausdruckswesen

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

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

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

1 Eine Funktion, die keineswegs infrage gestellt werden soll.

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

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

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

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

4.2 Typen von Zeigegesten

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

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

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

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

4.2.1 Zeigen und Greifen

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 Deiktische und ikonische Gesten – Zeigen und Darstellen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Was sich im expressiven Zeigen zeigt

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

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

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

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

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

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

Versteht man nun aber das expressive Zeigen als Darstellung der nicht ausgeführten Greifbewegung, so ergibt sich die Möglichkeit, subtiler über das Verhältnis von Zeigen und Bestimmen (»Heissen«/Benennen) nachzudenken. Dies ist bedeutsam, um die ästhetische Dimension von Bildungsprozessen zu verstehen, wenn es also darum geht, einerseits die logozentrische Reduktion einer rein diskursiven Weltaneignung zu vermeiden⁶ und andererseits die Grenzen des Aussagbaren nicht absolut zu setzen.⁷ Der Bereich des Ausdrückbaren ist wesentlich grösser als jener des Aussagbaren, und diese Einsicht ist keineswegs nur für das Verständnis der ästhetischen Bildung im engeren Sinn zentral, sondern betrifft das Verständnis von Bildungsprozessen insgesamt. An anthropologischen und sprachwissenschaftlichen Interpretationen der Zeigegeste manifestieren sich die Differenzen im Kern, die sich dann bildungstheoretisch als grundsätzlich differente Auffassungen von Selbst- und Weltverhältnis und seiner Entwicklung entpuppen. Dies ändert nichts daran, dass im Zeigen die Voraussetzung des Benennens, also des Aufbaus referenzieller Beziehungen zu den Gegenständen, gesehen werden kann und muss. Doch das ist eben nicht alles! Um es mit Grüny – vielleicht nicht unproblematisch, da im normativen Duktus – zu sagen:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.4 Diskursive und präsentative Formen der Artikulation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.5 Resümee und Ausblick

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

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

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

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

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

