



Jens Beljan

Expressive Bildung

Über Ausdruck, Entfremdung und
die Fähigkeit zu lernen

Mit einem Vorwort von Charles Taylor

Jens Beljan

Expressive Bildung

Über Ausdruck, Entfremdung und
die Fähigkeit zu lernen

Mit einem Vorwort von Charles Taylor

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Jens Beljan, Jg. 1982, PD. Dr. habil, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Resonanzpädagogik, Bildungsphilosophie und Sozialtheorie.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8894-6 Print

ISBN 978-3-7799-8895-3 E-Book (PDF)

ISBN 978-3-7799-8896-0 E-Book (ePub)

1. Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

Verlagsgruppe Beltz

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

service@beltz.de

Alle Rechte vorbehalten

Satz: xerif, le-tex

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-1001)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Für Maurice

„Die Gesellschaft, die sich über Bildung fortsetzen möchte, muß sich zugleich über sie in Frage stellen [...]. Obgleich den wachsenden Bildungsanforderungen auf eine Weise genüge getan werden soll, die die Tabus der Gesellschaft, die Paralysierung des Bewußtseins unberührt lassen, ist eben dies der Sache nach schwer zu leisten. Die Differenzierung der rationalen, der analytischen Fähigkeit, wie sie das technische Instrumentarium erfordert, läuft Gefahr, ihren partiellen Charakter zu überwinden, auch nur an einem Objekt die latente Spannung, den Riß zu entdecken, das menschliche Gesicht im Spiegel, und damit ein irreparables Ereignis hervorzurufen.“ (Heinz Joachim Heydorn)

*„... wie schön wäre das, wenn wir doch nur hindurch gelangen könnten ins Spiegelhaus!“
(Lewis Carroll)*

Inhalt

Preface	9
I. Einleitung	13
1. Bildung: Die transformative Kraft des Ausdrucks	13
II. Expressivität und kulturelles Lernen	23
2. Expressivität: Ein ausdrücklicher Bildungsinhalt	23
3. Expressivität in der Pädagogik: Aktualität, Entzauberung, Resonanz	35
III. Expression als Basiselement	45
4. Symbolische Verkörperungen: Selbsterkundung und Welterschließung	45
5. Gestalten und Präzisieren: Körper, Zeichen, Welt	48
6. Darlegen und Umwandeln: Klärende Veränderungen	58
7. Erschaffen, Erkunden, Erstreiten: Finden ist Erfinden	65
8. Ausdruck und Artikulation: Die zwei Expressionsebenen	76
9. Anlässe: Die Lücke im Dasein der Erscheinungen	88
IV. Störungen, Verzerrungen, Pathologien	101
10. Wegweiser: Vier Einsichten über Entfremdung	101
11. Umwege: Resonanz, Aneignung, Ausdruck	107
12. Hinwege: Verhinderte Wechselwirkung	118
13. Expressive Entfremdung I: Repression	122
14. Expressive Entfremdung II: Reduktion	129
15. Expressive Bildung: Das dialektische Pendel	138
V. Ausblick	152
16. Die Fähigkeit zu Lernen: Ein expressives Forschungsparadigma	152
Danksagung	158
Literatur	160

Preface

Charles Taylor

1

This is an extremely interesting work. Its subject is Bildung. This is a term for which we have no handy term in English. In French we might say “formation”; but in English we have to use many words. The apt translation would include “education”, but go beyond that to include whatever it is in our upbringing that we need to live full, well-rounded lives. Dr Beljan offers a theory, a notion of what these needs consist in, and this would give us an adequate notion of “Bildung”. He will end up answering this question about “Bildung”. But en route to this answer, he has some very interesting things to say about what I want to call “philosophical anthropology”. By this I mean the terms and concepts that one needs in order to properly to come to terms with and understand human beings and human society. Here I find his contribution extraordinarily interesting and fruitful.

In elaborating a philosophical anthropology, a crucial choice is usually made. Some thinkers try to identify the crucial motivations of human beings. For instance, control over the means of production, power or prestige. The assumption here is that these are obvious, easily identifiable, and uncontroversial. Dr Beljan takes another route. What must be sought here is what is really important, what gives meaning to our lives; but this is not something that we know straight off, although we might be ready to give an answer at any moment by mentioning some religious allegiance, or a political or national one, or an ethical outlook, or a commitment to some cause or career.

But his main point is that this is not necessarily the final answer; we take a part in formulating what is of basic importance to us, throughout the whole process of our education and beyond. So, an adequate theory of Bildung has to allow for, even to a certain extent enable us, to track this process of self-definition as it unfolds. And this process is brought forward by our attempts to articulate, or in other words express, what our goals and values really are.

Expression is a key term, as the title of this work indicates. Towards the beginning of the work, this passage occurs: “Gefühle, Gedanken, Absichten oder Ideale sind nicht schon da, bevor sie entäußert werden, sie entstehen vielmehr im Ausdrucksakt und durch Artikulationsprozesse. Der expressive Akt realisiert und erschafft zum Teil, was gefühlt und gedacht wird, welche Ziele für uns existieren sowie welche Werte wir in unseren Leben als wirksam erfahren.“ (p. 17). A corollary to this is that, as Axel Honneth puts it, in this area any “finden” has an element of “erfinden” (p. 133).

Before we come directly to the consequences of Beljan’s theory for the education of our young people, it might help to work out further the philosophical

anthropology implied in the choice above to define it in terms of the sources of meaning. It follows from the crucial role of self-definition in our development, that we don't just find these sources ready-made or -defined; we have to collaborate in defining them. And this entails a long process in which our previous formulations are called into question, and revised. Furthermore, this is a process which involves both finding (Finden) and invention (Erfinden).

This process has several stages, which Dr Beljan enumerates in Part III as first, figuration, then making more precise or explication, then transformation, creation, exploration, and disputation. His unpacking of this is a great contribution to philosophical anthropology, because it tells us a great deal about how this process of self-definition works, both in a single life, and in the exchanges between people.

In particular, his notion of "articulation" is very interesting. We usually employ this term to describe how we spell things out to make the matter at hand more understandable. But we can also use it to describe how the parts of a larger object relate to each other. Dr Beljan points to an important insight that this double meaning partly conceals: I, the subject, articulate some difficult matter by further explanation; but I, the organism, can be understood as articulated into different limbs. And these two are related because, at the most basic level, our grasp of our environment comes through our sense of our limbs and what they are capable of. I see a field in front of me, and I know that I can go forward normally on foot; I see a rocky hill, and I know that I can only tackle it by arms and legs working together. We "grasp" the landscape through our ability to navigate and handle things in it. (A basic point of Merleau-Ponty).

But I don't feel I should continue on this line, because the basic point of the essay concerns education, and I must return to that, I just want to signal how rich this paper is in anthropological suggestions.

2

To the main thesis: The notion is that the central point of Bildung is to facilitate growth in our capacities to express, articulate, discover, and create meaning for ourselves and others. Does this mean that we must encourage all forms of expression? What about narcissistic forms? What about expressions of hatred?

We need criteria; how to distinguish healthy from unhealthy forms of expression. The answer offered is that forms are good when they aid further development and unacceptable when they don't. The intuition underlying this is that, for example, joining a movement organized around hatred and rejection of immigrants certainly closes down certain directions of growth (e.g., what you might learn about life by befriending them), and doesn't seem to open up any new ones. This certainly sounds very plausible, but what we need is an account of the kind of loss, blindness or malfunction which can make some young people incapable of seeing this.

For this, Dr Beljan proposes a concept of “alienation” (Entfremdung); certainly not that of Marx or Hegel, but with some echoes of that of Rahel Jaeggis. This concept of alienation doesn’t see it as the failure to realize some essential nature, but rather touches on the manner agents relate to their goals and the way they realize this relation (p. 104–105). Here he draws on the work of both of Rahel Jaeggi’s theory of “acquisition” (Aneignung) and Hartmut Rosa’s theory of “resonance”. For both theorists, human fulfilment involves an ongoing communication between self and world in which we “resonate” with our surroundings (Rosa) or can “make our own” this communication (Jaeggi). Building on this, Rosa proposes a notion of alienation as a breakdown in this continuing inter-movement.

But this is not to say that we can ever envisage a life completely free of alienation. Life always goes on, and new blockages can arise: distances between agent and world open up; our world may become hostile and unreadable in new ways. The fully realized life isn’t alienation-free, but repeatedly alienation-overcoming.

When we turn to apply this understanding to education, we can conclude that exchanges between teachers and students are positive when they open up the latter to further such openings; for instance, when today’s lesson offers points of contact for a further step (Anschlussfähigkeit); or when it overcomes certain forms of rigidity in the stance of the students (Beweglichkeit); or when it obviously calls for further learning (Erweiterung) (pp. 121–122).

What works directly against such healthy development is repression: where students’ self-expression is forbidden or ignored; and also another important factor, which he calls reduction. The latter is a tendency inherent in large bureaucratic organizations, where policy is determined on the basis of easily identifiable criteria. In the case of education, this can mean that programmes are drawn not in function of the students’ outlook, needs or interests, but on the basis of readily identifiable markers such as their age or background.

Both repression and reduction ignore the crucial human reality, that “wir müssen uns in unserem Dasein als bejaht erleben, um einen expressiven Zugang zu uns selbst auszubilden” (p. 135).

3

In short, I think this thesis is an extremely interesting and insightful work, both in answering its main target question about education, and in laying the ground for very fruitful further developments in philosophical anthropology.

I. Einleitung

1. Bildung: Die transformative Kraft des Ausdrucks

In dieser Studie wird eine Dimension der Pädagogik untersucht, die in der Erziehungs- und Bildungsphilosophie nur selten systematisch betrachtet wird. Es handelt sich um die *expressive Dimension* der Pädagogik. Wenn in den Bildungswissenschaften von expressiven Lernfeldern gesprochen wird, so ist damit oft das Fach Kunst, manchmal auch der Werkunterricht gemeint.¹ Junge Menschen können in diesen Fächern ihre Persönlichkeit bilden, indem sie lernen, sich ästhetisch oder handwerklich auszudrücken. Man könnte bei diesem Thema aber auch an die Ausdrucksmalerei oder an die Kunstrichtung des Expressionismus denken, an das Ausdruckstheater oder den Ausdruckstanz. Auch die Gestalt- und Psychotherapie haben Elemente des Expressiven in der Kunst-, Bewegungs- und Körpertherapie aufgenommen. Der gemeinsame Nenner all dieser Lern-, Kunst- und Therapieformen ist die folgende Einsicht: Menschliche Wesen verspüren einen Drang, das, was sie als bedeutsam wahrnehmen, in Worten, Farben, Tönen, Bewegungen und Materialien zum Ausdruck zu bringen. Es muss ihnen nicht einmal bewusst sein, dass sie dies tun, denn oft sind es die tieferen und *vorreflexiven* Schichten ihres Daseins, die sich in ihren Expressionen mitteilen. Schichten, zu denen die Sprache nicht ohne Weiteres vordringen kann. Denn – so lautet die Annahme – man sagt stets mehr, als Worte erfassen, erlebt stets reichhaltiger, als Erzählungen wiedergeben und empfindet stets tiefer, als Gedanken vordringen können. Wo Ausdrucksphänomene, Artikulationsvorgänge und expressive Akte thematisiert werden, geht es laut Matthias Jung immer auch darum, „der Vielfalt menschlicher Erfahrungsmöglichkeiten gerecht zu werden“².

Wird Expressivität auf spezielle Unterrichtsfächer, Kunstrichtungen oder Therapieformen beschränkt, kann der Eindruck entstehen, es handele sich bei dem expressiven Geschehen um einen eigenständigen Praxisbereich, der von

1 Z. B. Jürgen Baumert (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Nelson Kilius, Jürgen Kluge, Linda Reisch (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*, S. 105, 103; Heinz-Elmar Tenorth (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung, S. 174. Beide Autoren sprechen vom expressiv-ästhetischen Lernfeld als einem eigenständigen Modus der Weltbegegnung.

2 Matthias Jung (2017): Symbolische Verkörperung. Die Lebendigkeit des Sinns, S. V.

anderen Gebieten zu separieren ist. Wird eine solche Verengung vorgenommen, kann aus dem Blick geraten, dass Expressivität ein *grundlegendes anthropologisches Merkmal* ist. Was dabei aus dem Blick gerät, ist der Umstand, dass Ausdrucks- und Artikulationsprozesse das menschliche Dasein gänzlich durchdringen: vom ersten Lächeln als Säugling, bis zum Begräbnisritual eines Verstorbenen; von der Frage, was wir zur Arbeit anziehen sollten, bis zur Suche nach dem Sinn des Lebens; vom flüchtigen Plausch mit dem Nachbarn, bis zu den höchsten Sphären kultureller Sinnproduktion. Dass Ausdrucks- und Artikulationsvorgänge dabei aufs Engste mit Entwicklungsprozessen verwoben sind, ist in den aktuellen pädagogischen Forschungsdebatten nur undeutlich zu erkennen. Dabei entfalten expressive Akte bemerkenswerte Dynamiken, die für Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse hochgradig relevant sind. Ich möchte diese Dynamik als die *transformative Kraft des Ausdrucks* bezeichnen: Wer einen diffusen Gedanken verbalisiert, einen lange gehegten Wunsch auslebt oder eine tiefesitzende Absicht ausagiert, wer sich eine Last von der Seele redet, seiner Trauer Ausdruck verleiht oder die Bedeutung einer irritierenden Erfahrung artikuliert, wer eine neue Sprache erlernt oder alternative Ausdrucksformen erkundet, der kann daraus verändert hervorgehen. Was expressiv entäußert wird, wirkt auf eine andere Art als das, was unausgedrückt und unartikuliert bleibt. „[A]lle Kraft, die wir fortgeben“, schrieb Rilke an seine Frau Clara, „kommt erfahren und verwandelt wieder über uns.“³ Darin liegt die bildende Kraft des Expressiven. Sich auszudrücken heißt, etwas zu lernen, über das, was dadurch in Erscheinung tritt. Könnte Expressivität folglich eine Schlüsselkategorie der Pädagogik sein?

Es deutet sich bereits an, dass im expressiven Akt nicht bloß aufgedeckt wird, was in unserem Inneren schon fertig vorliegt und bekannt ist. Ebenso wenig benennen Expressionen lediglich die Bedeutung, die den Dingen vorgefertigt innewohnt. Im Ausdrucks- und Artikulationsvollzug werden Gefühle, Gedanken oder Motive, aber auch Ziele, Zwecke und Selbstverständnisse nicht einfach mithilfe von Zeichen, Bewegungen oder Klängen nach außen hin sichtbar gemacht. Das Nach-aussen-bringen formt, gestaltet und verändert vielmehr das, was ausgedrückt wird. Wenn etwas ausdrücklich gemacht wird, können Facetten des Ausgedrückten in Erscheinung treten, die vorher nicht zugänglich waren. Im expressiven Akt wird demnach nicht nur etwas beschrieben oder verdeutlicht, das vorher schon da war. Expressive Entäußerung heißt, etwas Gegebenes und Unverfügbares vorzufinden *und* es im Ausdruck und der Artikulation zugleich umzugestalten und zu erschaffen. Plessner hat diesen Zusammenhang für den sprachlichen Ausdruck betont: „Im Mittel des sprachlichen Ausdrucks wird die

3 Rilke schrieb diese Zeile in einem Brief vom 27. Juli 1904 an seine Frau Clara, bezog sich jedoch auf einen Briefwechsel mit Franz Xaver Kappus. Rainer Maria Rilke, Franz Xaver Kappus (2019): *Briefe an einen jungen Dichter*, S. 108.

Sache vergegenwärtigt, *gefunden wie erfunden, gemacht wie entdeckt*.⁴ Dies trifft allerdings auch auf alle nicht-sprachlichen Ausdrucksformen zu. Das gleichzeitige Stattfinden von Erkunden und Gestalten, von Exploration und Kreation, von Finden und Erfinden, ist der Kern einer expressiven Bildungstheorie und das Gravitationszentrum der folgenden ausdruckspädagogischen Überlegungen.

Der Zusammenhang zwischen Expressivität und Pädagogik lässt sich problemlos aufzeigen. Wenn wir Basisemotionen wie Freude, Trauer, Wut oder Angst ausdrücken, läuft beim Zeigen der entsprechenden Mimik und Gestik scheinbar ein genetisch angeborenes Programm ab: Ob in den Straßen New Yorks, im brasilianischen Regenwald, in der mongolischen Steppe oder auf den südpazifischen Inseln, überall auf der Welt bringen Menschen ihre Basisemotionen auf die gleiche Weise in ihrem Gesicht zum Ausdruck, und zwar unabhängig von ihrer kulturellen Prägung, – so jedenfalls glaubt Paul Ekman mit seinen Feldstudien bewiesen zu haben.⁵ Darüber hinaus jedoch scheint der größte Teil des menschlichen Ausdrucksverhaltens erlernt zu sein, schließlich lassen sich erhebliche individuelle, soziale und kulturelle Unterschiede nachweisen. Möglicherweise gilt dies sogar für den Ausdruck der Basisemotionen in der Gesichtsmimik. Einige Forscher, die sich mit indigenen Völkern beschäftigt haben, bezweifeln Ekmans Überzeugung, dass der basisemotionale Gesichtsausdruck universell und biologisch fest verankert sei.⁶ Doch selbst wenn der mimische Gefühlsausdruck in seinen elementaren Dimensionen angeboren ist, wie Ekman behauptet, lassen sich in mehreren Hinsichten Unterschiede feststellen: Die *Intensität*, mit welcher wir unsere Gefühle zeigen und *vor wem* wir dies tun, ist nicht universell gleichförmig. Auch was wir damit verbinden, das heißt, *worüber* wir beispielsweise trauern oder uns freuen, *was* uns empört und wütend macht und *wovor* wir uns ängstigen und fürchten, zeugt von großer Diversität. Auch die Frage, auf welche *Ausdrucksmedien* wir dabei zurückgreifen, das heißt, *worin* wir uns ausdrücken sowie welche *Wirkung* dies auf unsere Mitmenschen und auf uns selbst hat, lässt sich nicht pauschal beantworten oder kausal ableiten. Nicht, dass Menschen sich ausdrücken, sondern wie sie dies tun und was sie damit verbinden, ist aufs Engste verwoben mit Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Anders als Ergebnisse der psychologischen Forschung suggerieren, ist mit Expressivität aber nicht allein der Gefühlsausdruck gemeint. Um die tatsächliche Bandbreite der Ausdrucksphänomene erfassen zu können, muss das Expressive in Anlehnung an Autoren wie Wilhelm Dilthey, Helmut Plessner, Charles Taylor

4 Helmut Plessner (2003): *Conditio humana*, in: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. 8, S. 179 (Hervorhebung: JB).

5 Vgl. Paul Ekman (2013): *Emotion in the Human Face*, Kap. 7 u. 8.

6 Vgl. Carlos Crivelli, Maria Gendron (2017): *Facial Expression and Emotions in Indigenous Societies*, in: José-Miguel Fernández-Dols, James A. Russel (Hrsg.): *The Science of Facial Expression*, S. 497–515.

oder Matthias Jung als eine spezifische Weise des *In-der-Welt-Seins* interpretiert werden. Aus den Arbeiten dieser Autoren lässt sich die Ausgangsthese der folgenden Überlegungen ableiten. Sie lautet: Menschen sind Ausdruckswesen; sie lernen und definieren, wer sie als Personen, als Mitglieder einer Gemeinschaft und einer Kultur sind, indem sie spontane Lebensimpulse zum Ausdruck bringen und das, was sie erleben, sinnentfaltend artikulieren. Indem menschliche Wesen entäußern, was sich ihnen durch die Interaktion mit ihrer Umwelt an Bedeutsamem mitteilt, objektivieren sie ihr Erleben und erzeugen Kultur: Faustkeile, Bibeltexte, Studentinnenverbindungen oder Symphonien beispielsweise, können als Objektivierungen und Expressionen praktischer Absichten, transzender Erlebnisse, sozialer Verbundenheit oder ästhetischer Empfindungen verstanden werden.

Wie bei Rilke bereits angeklungen, wirkt die objektive Kultur ihrerseits auf das Ausdrucks- und Artikulationsverhalten der Subjekte zurück. Erziehung und Bildung meint dann auch zu lernen, die in einer Kultur expressiv objektivierten Bedeutungen in gelebte Praxis zurückzuübersetzen, das heißt, sie im praktischen Lebensvollzug zur Darstellung zu bringen und zu verkörpern. Um diese Verknüpfung von *Leben* und *Darstellen* zu erfassen, hat Gadamer auch vom „*Darleben*“⁷ gesprochen.

Doch warum sollte man sich mit dem Prozess des Ausdrucks überhaupt beschäftigen? Geschieht das, was für Lernen, Erziehung und Bildung ausschlaggebend ist, nicht an anderer Stelle? Tatsächlich gehen die dominierenden erziehungswissenschaftlichen Theorien davon aus, dass die wirklichen Schaltstellen des Lernens dem Ausdrucksakt vorausgehen oder nachgelagert sind, nicht aber *im* Ausdrucksprozess selbst liegen. In den meisten Lerntheorien wird den Ausdrucks- und Artikulationsvollzügen keine große Aufmerksamkeit entgegengebracht: Aus behavioristischer Perspektive ist Lernen rein äußerlich festzustellen, anhand einer Verhaltensänderung, die durch Reiz-Reaktionsmechanismen ausgelöst wird. Weder das erstpersonale Erleben noch dessen Ausdruck spielen dabei eine Rolle. Im Kognitivismus wird Lernen als interne Informationsverarbeitung verstanden, die jenseits des Ausdrucksaktes stattfindet. Ganz ähnlich fragt der Konstruktivismus nach den internen operativen Prinzipien der Wirklichkeitserzeugung. Was gelernt wird, ist das Ergebnis kognitiver Konstruktionsleistungen, die auf hochgradig individuelle Weise, „in“ uns ablaufen, nicht aber im Akt der Entäußerung erfolgen. Die Neurowissenschaften sind davon überzeugt, dass die Entwicklungs- und Lerndynamik aus den Verknüpfungen innerhalb einzelner Hirnareale und zwischen unterschiedlichen Hirnregionen abgeleitet werden kann, wobei die neuronale Struktur steuert, was Menschen ausdrücken und artikulieren, nicht umgekehrt. Die Sozialisati-

⁷ Gadamer weist ebenfalls auf den Zusammenhang zwischen Bildung und Expression hin, wenn er schreibt: „Denn in ‚Bildung‘, steckt ‚Bild‘.“ Hans-Georg Gadamer (1990): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. In: Ders.: *Gesammelte Werke*. Bd. 1, S. 16.

onstheorie schließlich untersucht in der Erziehungswissenschaft vornehmlich die Internalisierung sozialer Normen und Werte. Dass soziale und symbolische Ordnungen durch ihre expressive Entäußerung in Kraft gesetzt, erneuert und stabilisiert werden, kommt dabei nur selten in den Blick. Allein die Phänomenologische Lerntheorie hat die Einsicht ernst genommen, dass der Körper ein Ausdrucksorgan ist, der alle Lernerfahrungen leiblich vorstrukturiert. Ihre Analysen hören jedoch oft an den Grenzen der Leiblichkeit auf, wodurch das Reich der symbolischen Ausdrucksmedien und Artikulationsmittel nicht ausreichend in den Blick geraten kann.

Würden all diese Theorien erschöpfend beschreiben, was beim Lernen, Erziehen oder Bilden geschieht, müsste sich die Erziehungs- und Bildungstheorie in der Tat nicht weiter mit dem Akt des Ausdrucks und der Artikulation befassen. Dasjenige, was unser selbst- und welterschließendes Vermögen zum Lernen beeinflusst und definiert, würde nicht *im Ausdrucksvollzug* geschehen, es würde bereits vorher, in unseren Köpfen, in unserer Genetik oder in der Gesellschaft entschieden werden. Diesen primären „Schaltzentralen“ gegenüber wäre der Ausdrucks vollzug nachgeordnet und vernachlässigbar. Der expressive Akt würde dem Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozess nichts Wesentliches hinzufügen. Im Prozess des Ausdrückens würden die fertigen Ergebnisse dieser Vorgänge bloß präsentiert und wir würden sie durch Artikulation lediglich veröffentlichen und sichtbar machen.

Im Anschluss an die ausdruckstheoretische Strömung der Neuzeit gehe ich davon aus, dass dies nicht der Fall ist. Wenngleich die zuvor genannten Forschungsansätze immens wichtige Beiträge geleistet haben, um dem Rätsel des Lernens auf die Spur zu kommen, sie alle unterschätzen den elementaren Einfluss des Ausdrucksakts. Im Gegensatz dazu gehe ich von der These aus, dass die Art und Weise *wie* etwas zum Ausdruck kommt, entscheidend dafür ist, *was* ausgedrückt wird.

Gefühle, Gedanken, Absichten oder Ideale sind nicht *schon* da, bevor sie entäußert werden, sie entstehen vielmehr *im* Ausdrucksakt und *durch* Artikulationsprozesse. Der expressive Akt realisiert und erschafft zum Teil, was gefühlt und gedacht wird, welche Ziele für uns existieren sowie welche Werte wir in unserem Leben als wirksam erfahren. Expressive Vollzüge prägen und formen unsere Identität, unseren Sinn für Gemeinschaft und unser Wirklichkeitsverständnis in größerem Maße als oft angenommen wird: man kann sagen, diese Inhalte *sind* Ausdrucks- und Artikulationsformen. Sie existieren nicht jenseits ihrer expressiven Entäußerungspraktiken. Ob eine Person Jazzerin, Kickboxer oder Computerprogrammiererin ist, ob sie sich mit Landschaftspflege, Tierschutz oder Geld identifiziert, ob sie anstrebt ein guter Familienmensch, ein abenteuerlicher Einzelgänger oder ein ergebener Untertan zu sein, all dies wird definiert und verwirklicht in verbindlichen Ausdrucks- und Artikulationspraktiken.

Dies gilt nicht nur für den individuellen Selbstausdruck, sondern auch für die „Welt“ und ihre soziokulturellen Teilbereiche: Was in einer Kultur oder Gemeinschaft unter Kunst, Natur, Politik, Religion, Geselligkeit oder Bildung verstanden wird und in welchem Verhältnis wir zu diesen Gebieten stehen, hängt auch von dem charakteristischen Repertoire an Ausdrucks- und Artikulationspraktiken ab, die den jeweiligen Gebieten zu eigen sind. Die Welt der Kunst, der Politik oder der Bildung lassen sich dabei als Expressionen und Objektivationen des menschlichen Erlebens, Deutens und Handelns interpretieren. Zugleich erhalten die jeweiligen Sphären ihre kategoriale Eigenart, indem sie den Subjekten kollektiv verbindliche Ausdrucksformen und Ausdrucksräume zur Verfügung stellen. Die Ausdrucksformen der romantischen Liebe unterscheiden sich beispielsweise von denen der Mathematik oder der Religion, und ebenso zeigen wir uns im öffentlichen Raum anders als im privaten Bereich. Auch wenn es zwischen diesen Sphären Überschneidungen geben kann, so eröffnen sie doch jeweils genuine Zugänge zum Selbst und zur Welt. Die jeweiligen Bestände der Teilsysteme (ihre expressiven Medien, Ausdrucksmaterialien, Artikulationspraktiken, Darstellungsinstitutionen und symbolischen Ordnungen), machen es überhaupt erst möglich, dass sich die „Wirklichkeit“ von einer bestimmten Seite her „zeigt“ und in Erscheinung tritt. Es sind die expressiven Repertoires an Symbolen, Praktiken und Zugängen, mit deren Hilfe die Menschen ihre Realität erschließen. Die Vermutung liegt somit nah, dass die Vermittlung und Aneignung der verschiedenen Ausdrucksformen die Basis jenes Vorgangs ist, den Klafki als „kategoriale Bildung“ bezeichnet hat:⁸ Indem Menschen die kollektiv verbindlichen Ausdruckspraktiken erlernen, an ihnen Teil nehmen und wie Licht in einem Regentropfen subjektiv „brechen“, erschließen sie die Welt und werden zugleich für die Welt erschlossen.

Wenn diese Annahme richtig ist, dann sind die gelebten und erlebten Ausdrucks- und Artikulationsakte *konstitutiv* für unsere Selbst- und Weltbeziehung. Wie sich eine Person ausdrückt und artikuliert, welche Zugänge ihr die expressiven Praktiken und Institutionen der kulturellen Sphären und sozialen Teilbereiche „aufschließen“ und wie sie zu den leiblichen, mentalen, epistemischen, ästhetischen, natürlichen, religiösen oder politischen „Botschaften“, die sich ihr mitteilen, gegenüber Stellung bezieht, definiert, wer sie ist, wie sie ihr Leben führt und in was für einer Welt sie lebt bzw. worauf es ihr in dieser ankommt. In den expressiven Vollzügen, so kann man sagen, bildet sich das *erstpersonale Erleben von Welt*.

Eine ausdruckspädagogische Theorie, die auf dieser Basisüberzeugung aufbaut, kann nicht streng essentialistisch sein. Essentialistische Pädagogiken gehen davon aus, dass das Selbst und die Welt bereits vor dem Ausdrucks- und Arti-

⁸ Wolfgang Klafki (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, S. 25–44.

kulationsvollzug gegeben sind, wie zwei feste Substanzen und stabile Entitäten. Das Ziel einer solchen Pädagogik könnte dann sein, das Ich, das im Inneren vorhanden ist, möglichst unverzerrt und unbeschädigt nach außen zu bringen bzw. dem „Kern“ oder der Essenz, die der Welt und den Dingen innewohnt, ungehinderten zur Entfaltung zu verhelfen. Vorausgesetzt wäre, dass es gelänge, zu bestimmen, was diese vorgängige Essenz ist, das heißt, das echte oder wahre Selbst bzw. die „wirkliche“ Welt zu kennen. Dies aber ist heute nicht nur aus erkenntnistheoretischer Sicht höchst fragwürdig, es wäre auch aus verschiedenen pädagogischen Gründen untragbar, auf die ich im nächsten Kapitel zurückkomme. Wenn das Selbst und die Welt (in ihren gelebten und erlebten Qualitäten) hingegen in den expressiven Vollzügen generiert werden, dann ist die Frage, ob eine Lern- und Lebensform die richtigen *Inhalte* unverstellt zum Ausdruck bringt und artikuliert weniger wichtig. Entscheidend ist der expressive Vollzug an sich. Ins Zentrum einer pädagogischen Ausdruckstheorie rückt daher die Frage, *wie* jene Ausdrucks- und Artikulationsvollzüge beschaffen sind und sein müssen, damit sie Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse anregen und ermöglichen und was mit den expressiven Akten geschieht, wenn dies verhindert wird. Der nicht-essentialistische „Primat des Ausdrucks vollzugs“ macht es zudem möglich, die Inhalte expressiver Lernprozesse individuell, kulturell und historisch variabel zu bestimmen.

Doch die bisherigen Ausführungen nehmen bereits vorweg, was sich in der Untersuchung erst ergeben muss. Zunächst ist zu klären, welche belastbaren Indizien der Aussage zugrunde liegen, Expressivität sei eine pädagogische Schlusselkategorie. Was berechtigt jenseits theoretischer Allgemeinplätze und vereinzelter Alltagsbeobachtungen zu der Behauptung, das Expressive wäre ein integraler Bestandteil jeder pädagogischen Praxis? Kann es sein, dass Gesellschaften so etwas wie „Ausdruckspflege“ betreiben und wenn ja, was geschieht mit der individuellen und kollektiven Lernfähigkeit, wenn diese vernachlässigt wird?

Fragen wie diese implizieren eine allgemeinpädagogische Ausrichtung der Studie. Ein Forschungsprogramm, das sich in der Allgemeinen Pädagogik verortet, müsste mehrere Ziele verfolgen: *Erstens* ist der Ansatz nur insofern „allgemein“, wenn es ihm gelingt, über die Kategorien des Expressiven, des Ausdrucks und der Artikulation einen Zugang zu den Grundstrukturen der Pädagogik freizulegen. Seit Herbart wird dieser Zugang oft als eine Arbeit am Begriff verstanden. Da Expressivität allerdings kein „einheimischer Begriff“⁹ der Pädagogik ist, schlage ich im Anschluss an Werner Loch vor, sich zunächst weniger dem pädagogischen Vokabular, als den Erscheinungsformen des Expressiven zuzuwenden: Aus der Arbeit am Begriff wird dann eine *begriffliche Arbeit am Phäno-*

⁹ Johann Friedrich Herbart (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet, S. 13.

men.¹⁰ Zweitens müsste eine allgemeinpädagogische Analyse darauf abzielen, die Praxis des Handelns zu einer bewussteren zu machen, wie Schleiermacher in seiner Pädagogikvorlesung im Jahr 1826 forderte.¹¹ Im Anschluss an Schleiermacher ging Mollenhauer davon aus, dass dies eine Sprache erfordert, die in der Lage ist, die Erfahrungen der Menschen, ihr Erleben, ihr Empfinden und ihr Selbstverständnis aufzunehmen, ohne dabei „Erfahrungskitsch“ zu produzieren.¹² Eine Sprache, die das humanspezifische Ausdrucks- und Artikulationsvermögen in den Blick nimmt, darf das Phänomen folglich weder naturwissenschaftlich verdinglichen, noch in subjektivem Erleben auflösen. Drittens vollzieht sich pädagogisches Handeln, Denken und Empfinden nicht in gesellschaftsfreien Räumen. Wie Gamm dargelegt hat, ist jedes Bewusstsein auch das Ergebnis materieller Verhältnisse. Diese prägen ihrerseits, was als legitime pädagogische Erkenntnis angesehen wird.¹³ Das Expressive in der Pädagogik muss deshalb auch in gesellschaftstheoretischer und kritischer Hinsicht reflektiert werden. Viertens muss eine allgemeinpädagogische Perspektive einen Sinn haben für den problemgeschichtlichen Zusammenhang strittiger Fragen, wie Benner argumentiert.¹⁴ Der expressive Zugang zum Selbst und zur Welt muss sich folglich so konzipieren lassen, dass die Kategorien anschlussfähig werden, an die Fragen und Probleme der pädagogischen Geistesgeschichte. Schließlich aber muss eine Allgemeine Pädagogik, fünftens, auch in der Lage sein, normative Maßstäbe zu reflektieren und zu begründen. Ohne einen Maßstab, der eine Auskunft darüber gibt, wann Lernen, Erziehung und Bildung gelingen oder misslingen, kann die Qualität jener Prozesse weder beurteilt noch kritisiert werden. Daraus folgt, dass eine expressive Pädagogik sensibel sein muss, für Pathologien und Fehlformen von Ausdrucks- und Artikulationsvollzügen.

-
- 10 Werner Loch fordert aus phänomenologischer Perspektive von einer Allgemeinen Pädagogik „zu den Sachen“ selbst zu gehen, um nicht in „metatheoretischen, ideologischen und wissenschaftshistorischen Aufarbeitungskontroversen“ ihren Gegenstand zu verlieren; vgl. Werner Loch (2019): Die Allgemeine Pädagogik in phänomenologischer Hinsicht (1998). In: Malte Brinkmann (Hrsg.): *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Eine Anthologie*, S. 397.
- 11 Friedrich Schleiermacher (2017): Vorlesungen über die Pädagogik im Sommer 1826. In: Ders.: *Kritische Gesamtausgabe. Bd. 12/2: Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht*, hrsg. von Jens Beljan u. a., S. 549. Schleiermacher, Friedrich (2000): Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesung 1826). In: Ders.: *Texte zur Pädagogik. Bd. 2*, hrsg. von Michael Winkler, Jens Brachmann, S. 11.
- 12 Klaus Mollenhauer (2008): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, S. 12.
- 13 Hans-Jochen Gamm (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlage von Erziehung und Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft.
- 14 Dietrich Benner (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns: Ohne die „Berufung auf das geschichtliche Faktum der strittigen Fragen [...] kann Allgemeine Pädagogik keine grundlagentheoretische Bedeutung für die Klärung pädagogischer Probleme und Sachverhalte beanspruchen.“ (S. 8)

Die folgenden Kapitel stellen einen ersten Anstoß für ein solches Forschungsprogramm dar. Diesem kann es nicht darum gehen, das Allgemeine in der Pädagogik zu begründen oder nachzuweisen. Möglicherweise aber kann dabei eine Facette des Pädagogischen hervortreten, die bisher nur selten systematisch betrachtet wurde. Im besten Fall gelingt der Untersuchung, was Flitner als den wichtigsten Beitrag allgemeinpädagogischer Reflexionen ansah: „Sie soll den Fortgang des dialogischen Philosophierens erleichtern.“¹⁵

Dafür aber muss sich genauer erweisen, welche Relevanz das untersuchte Phänomen für Erziehung und Bildung hat. In Teil II soll deshalb zunächst die bildungspolitische, soziokulturelle und pädagogische Bedeutung der Expressivität beleuchtet werden. Teil III wird sodann die Struktur expressiver Vollzüge erkunden und genauer herausarbeiten, was es heißt, dass menschliche Wesen lernen, indem sie sich ausdrücken und artikulieren. Erst dadurch wird es möglich nach Fehlformen und Störungen des expressiven Geschehens zu fragen, durch die Lern-, Entwicklungs- und Bildungsprozesse verhindert werden. In Teil IV wird dazu das Konzept der „expressiven Entfremdung“ vorgestellt. Der Grundgedanke, der sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Teile und Kapitel zieht, lautet: Menschliche Wesen entwickeln und bilden sich, indem sie sich, antwortend auf das, was sich ihnen in der Welt mitteilt, ausdrücken und artikulieren. Folglich stehen Lernhemmungen und Bildungsblockaden von Personen oder auch Gesellschaften in engem Zusammenhang mit Verzerrungen und Einschränkungen der expressiven Vollzüge.

¹⁵ Wilhelm Flitner (1997): *Allgemeine Pädagogik*, S. 10.

II. Expressivität und kulturelles Lernen

2. Expressivität: Ein ausdrücklicher Bildungsinhalt

Zunächst einmal hat Expressivität eine naheliegende pädagogische Bedeutung. Viele Formen des privaten, sozialen und kulturellen Lebens basieren auf einem System expressiver Konventionen, deren Sprache man erlernen muss, um sie zu verstehen und an ihnen teilnehmen zu können.¹⁶ So „sagen“ einem Kunst, Sport, Politik oder Religion, insbesondere in ihren komplexeren Formen, oft nichts, wenn man keinen Sinn dafür erworben hat, was durch sie an leiblicher, sozialer, kultureller und historischer Bedeutung ausgedrückt wird. Der *Stoff, aus dem die Welt besteht*, verfügt über eine expressive Dimension: Kleidungsstile und Nahrungsmittel, Bauwerke und Mobiliar, Landschaften und Spielzeuge, Bundestagswahlen und Schultafeln, all diese Dinge bringen praktische und ideelle Bedeutungen zum Ausdruck. Sie teilen etwas darüber mit, wer wir sind, was unsere Lebensform ausmacht und worauf es (uns) im Leben ankommt. Doch Menschen erschließen nicht nur ihre Welt, indem sie ein Gespür dafür erlangen, was die Dinge zum Ausdruck bringen. Sie werden sich auch selbst in ihrem Ausdruck zugänglich. Wer unmittelbar in sein Inneres hineinschaut, findet dort nur ein unbestimmtes Chaos an gegenwärtigen Empfindungen und Impulsen vor. Dilthey, der sein Leben der Erforschung des menschlichen Geistes gewidmet hatte, kam zu dieser Überzeugung. Am Ende seines Lebens erkannte er: Um uns selbst zu begegnen und verständlich zu werden, müssen wir uns ausdrücken.¹⁷ Wie Alois Hahn und Volker Kapp gezeigt haben, basieren die Ausdrucksformen, mit denen wir uns selbst thematisieren und reflektieren, auf erlernten expressiven Praktiken, die kulturell und historisch hochgradig variabel sind.¹⁸ Was uns im Ausdruck von uns selbst begegnet, hängt scheinbar davon ab, was wir gelernt haben, als Ausdruck des Selbst wahrzunehmen und hervorzubringen. Ebenso wird unsere Wirklichkeitsauffassung, jedenfalls zum Teil, durch die Artikula-

16 Vgl. Martha Nussbaum (2003): *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, S. 274.

17 Wilhelm Dilthey (1981): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, S. 233–310; Siehe auch das Kapitel „Sich-zu-sich-verhalten durch Expressivität“ in Magnus Schlette (2013): *Die Idee der Selbstverwirklichung. Zur Grammatik des modernen Individualismus*, S. 249–260.

18 Siehe die Beiträge in Alois Hahn, Volker Kapp (Hrsg.) (1987): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis. Bekenntnis und Gedächtnis*.

tionen dessen definiert, was wir als wirklich erleben. Als Fröbel formulierte, die primäre Aufgabe der Erziehung sei es, Innerliches äußerlich und Äußerliches innerlich zu machen, erkannte er die große Bedeutung des Expressiven für die Pädagogik.¹⁹ Fröbel hat dargelegt, dass sich Fertigkeiten und Kompetenzen, seien sie praktischer, kognitiver oder emotionaler Natur, nur dadurch ausbilden, dass sie sich an einem Stoff entäußern und an diesem objektivieren. Wenn Kinder mit Sand formen, mit Knete modulieren, mit Bausteinen konstruieren oder mit Farben malen, entäußern sie immer auch die Inhalte ihres Lebensgeschehens. Sie bringen ihr inneres Erleben zur äußeren Darstellung und können sich diesem bewusst werden.²⁰ Dies trifft für das Funktionsspiel wie für das Symbolspiel zu. Das Kind begegnet sich selbst, indem es die Welt spielerisch formt, ebenso wie die Tätigkeiten, die Materialien und die Situationen das innere Erleben des Kindes formen.

Nicht zuletzt bilden sich Arten der Kommunikation mit expressiven Lernprozessen aus: Wir verstehen, was Menschen mit der Sprache des Hasses, der Sprache der Liebe oder der Sprache des Neids zum Ausdruck bringen, weil wir gelernt haben, die entsprechenden Expressionen aufzunehmen und richtig zu deuten. Ob man diskutiert, informiert, verhandelt oder jemandem sein Herz ausschüttet, laut Goffmann muss man zuvor gelernt haben, wie man sich auf der sozialen Bühne expressiv darstellt, um die entsprechenden Inhalte artikulierend in Szene zu setzen.²¹

Vor diesem Hintergrund ist es wenig verwunderlich, dass die Pflege reichhaltiger Ausdrucksformen ein bildungspolitisches Ziel pluralistischer Gesellschaften ist. Die Mehrheit der Länder dieser Erde hat die Freiheit sich auszudrücken als ein elementares Menschenrecht anerkannt, jedenfalls formal. In der *UN-Kinderrechtskonvention*, dem einflussreichsten Abkommen zum Schutz der Würde des Kindes, dem die meisten Staaten dieser Erde beigetreten sind, ist die Ausdrucksfreiheit fest verankert. Das Abkommen wurde am 20. November 1989 mit großem Konsens von allen Ländern der *Vereinten Nationen* (193 Nationen, ausgenommen der USA) bindend ratifiziert. *Artikel 13* lautet:

The child shall have the right to *freedom of expression*; this right shall include freedom to *seek, receive and impart* information and ideas of all kinds, regardless of frontiers,

19 Friedrich Fröbel (1826): *Die Menschenerziehung*, S. 60–61: „Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen, für beydes die Einheit zu finden: dieß ist die allgemeine äußere Form, in welcher sich die Bestimmung des Menschen ausspricht; darum tritt auch jeder äußere Gegenstand dem Menschen mit der Aufforderung entgegen, erkannt und in seinem Wesen, seiner Verknüpfung anerkannt zu werden“.

20 So bezeichnete Fröbel das Spiel als „die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freythätige Darstellung des Inneren, die Darstellung des Inneren aus Nothwendigkeit und Bedürfnis des Inneren selbst“. Ebd., S. 69.

21 Erving Goffman (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.