

Dörpinghaus, Andreas

Mich bilden

Pädagogische Korrespondenz (2020) 61, S. 73-87



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Dörpinghaus, Andreas: Mich bilden - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2020) 61, S. 73-87 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-211752 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-211752>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der



INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 61

FRÜHJAHR 2020

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

VERLAG BARBARA BUDRICH OPLADEN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Barbara Budrich, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main

Redaktion:

Peter Euler (Darmstadt)
Andreas Gruschka (Frankfurt/Main)
Bernd Hackl (Graz)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antônio A. S. Zuin (Saõ Carlos)

Schriftleitung

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt/Main)
Anne Kirschner (Heidelberg)
Marion Pollmanns (Flensburg)

Manuskripte werden als Word-Datei an Sieglinde Jornitz (jornitz@dipf.de) oder
Marion Pollmanns (marion.pollmanns@uni-flensburg.de) erbeten und durchlaufen
ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand
im Inland/ 8,- Versand im Ausland.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2020 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Barbara Budrich, Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 79491 50 • fx +49 (0)2171 79491 69
<https://budrich.de> / <https://www.budrich-journals.de/>
<https://pk.budrich-journals.de>

- 4 **SINNBILDER**
Andreas Gruschka/Luiz Roberto Gomes/Antônio A. S. Zuin
Die Magie als Pädagogik
- 15 **AUS WISSENSCHAFT UND POLITIK**
Silke Trumpa
Teilnahme von Schülerinnen und Schülern an *Fridays for Future*-
Demonstrationen: für die Makroebene des Bildungswesens nicht
mehr als ein Verwaltungsproblem? Eine Dokumentenanalyse
- 33 **ERZIEHUNG ALT / NEU**
Sieglinde Jörnitz
Form und Inhalt. Über die Erziehungsvorstellungen der Neuen
Rechten in Gestalt von Sommerfelds Buch „Wir erziehen“
- 51 **AUS DEN MEDIEN**
*Juliana Rossi Duci/Luiz A. Calmon Nabuco Lastória/
João Mauro G. V. de Carvalho*
Eine Phantasie der Allmacht: Vom Versprechen des an die
Technologie angepassten Lernens
- 73 **SALZBURGER SYMPOSION**
Andreas Dörpinghaus
Mich bilden
- 88 **GEGEN DAS SELBSTVERSTÄNDLICHE**
Bernd Ahrbeck/Marion Felder
„Gender Identity“, das Elternrecht und die pädagogische Kapitulation
- 104 **DOKUMENTATION**
Expertenbefragung – *powered by emotion*
„Professioneller durch erziehungswissenschaftliche Theorien!?“

Andreas Dörpinghaus

Mich bilden

Bildung ist ein Symptom meiner Wahrnehmung. Es gibt Bildungsprozesse nur, weil wir nichts Anderes sind als eine *Folge* der Wirklichkeit unserer Wahrnehmung (vgl. Wiesing 2009). Dennoch gibt es den Hang, diesen Wahrnehmungen eine passive Unmittelbarkeit zuzuschreiben, als ginge es mit ihnen nur um die Empfänglichkeit für reine Sinnesdaten – quasi als innere Objekte. Diese Auffassung allerdings übersieht, dass Wahrnehmen eine geistige und schöpferische Tätigkeit ist, die menschliche Denk- und Verhaltensprozesse formt und eine Geschichte hat. Wahrnehmungen rekurren auf eine Beteiligung sozialer Praxen und ihre begrifflichen Auffassungen. In Bildungsprozessen wird die Wahrnehmung und ihr selbstverständliches Ordnungs- und Deutungsmuster vakant. *Mich bilden* wird zu einer folgenreichen Erfahrung, in der sich die Wahrnehmung selbst thematisiert. Anders formuliert: Meine Wahrnehmung und mit ihr meine Wirklichkeit haben Folgen für *mich*.

Eine der zentralen Problemstellungen in diesem Zusammenhang betrifft die vermeintliche Ungleichheit zwischen dem Begrifflichen und der Wahrnehmung. Begriffe gelten gemeinhin als das einheitsverbürgende und ordnungsstiftende Moment von Wahrnehmung. So zumindest werden sie von uns klassifiziert und identifiziert. Dieses Verständnis des Begriffes steht selbst in einer kontingenten Tradition. In unserem Zusammenhang nehmen wir die einzelnen Begriffe *nicht* in Anspruch, um klassifikatorische Grenzen zu benennen, Entitäten zu bestimmen oder apriorische Regeln des Verstandes zu markieren. Im Gegenteil: Wir gehen davon aus, dass Begriffe nur *als* Wahrnehmungen gelernt werden. Sie sind dann ihre Ausdrucksform. Als Neugeborene lernen wir mit unseren noch vorbegrifflichen Wahrnehmungen bereits künftige begriffliche Ausdrucksformen. Und das bedeutet, dass wir Begriffliches in Anspruch nehmen können, ohne es an der „Wirklichkeit“ unserer Wahrnehmung messen zu müssen bzw. dass wir unsere Wahrnehmungen bereits immer schon in einer sozialen *Praxis* des Begrifflichen verwenden.² In diesen Begriffsformen kommt also zur Sprache, was sich lebensweltlich als *bedeutsam* erweist. Sie sind konventionelle Vorgriffe, die sich situativ zu bewähren haben und in denen sich ein Begreifen³ ausspricht (vgl.

1 Der im letzten Heft in dieser Rubrik für die aktuelle Nummer angekündigte Text von Rita Casale konnte angesichts der unerwarteten Umstände doch nicht rechtzeitig fertiggestellt werden. Wir bitten dafür um Verständnis.

2 Die Begriffe sind Bilder ihrer *situativen* Anwendung und ihre Ränder „verschwommen“ (vgl. Wittgenstein 1989, PU 71). Wittgenstein betont als letzte Instanz der Erklärung von Begriffen die soziale Praxis der Lebensform: „Schau hin!“ (Vgl. z.B. Wittgenstein 1989, PU 66)

3 Das *Begreifen* eines Sachverhalts hieße dann zunächst, mit ihm umzugehen, das mit ihm verbundene Sprachspiel zu spielen, erst in der Folge ihren sprachlich vermittelten Sinn- und Bedeutungsgehalt zu explizieren (vgl. Wittgenstein 1989, z.B. PU 23; vgl. Lipps 1976, S. 64).

Lipps 1976, S. 56; Lipps 1977, S. 29). Als „Konzeptionen“ und Vorwegnahmen sind sie implizite Deutungen unserer Wirklichkeit und Weltauslegung sowie Ausdruck von *Erfahrungen* im Umgang mit unserer lebensförmlichen Situiertheit (vgl. Lipps 1977, S. 66).⁴ In Begriffen kommt dann das zur Sprache, was ihnen selbst unaussprechlich gleichsam als Praxis vorausgeht bzw. zugrunde liegt (vgl. Wittgenstein 1989; vgl. Lipps 1977, S. 69). Wahrnehmungen sind auf ihre Weise begrifflich, nicht aber sind sie es in dem Sinne, dass sie unter die Regeln der Begriffe subsumiert werden können. Sie sind quasi „geistige“ Tätigkeiten (vgl. Fiedler 1991, Bd. I, S. 73), denen *begriffliche Fähigkeiten* zugeschrieben werden können. Die auf den ersten Blick möglicherweise irritierende Rede von den *begrifflichen* Fähigkeiten der Wahrnehmung soll zweierlei hervorheben: Zum einen die Möglichkeit des *Reflexiven* in der Wahrnehmung, wie es beispielsweise für Ausdrucksformen der Kunst spezifisch ist, also den Übergang von einem vermeintlich bloß Sinnlichen zum Bedeutsamen und Reflexiven, zum anderen das Vermögen der Wahrnehmung, begriffliche Ordnungen und Grammatiken *außer Kraft setzen zu können*. Mit anderen Worten: Begriffe sind zu *keinem* Zeitpunkt von der Wahrnehmung zu trennen. („So habe ich es aufgefasst.“)

Eine wichtige Funktion der Wahrnehmung besteht darin, unsere Begriffe offen und beweglich zu gestalten. Soziale Bedeutungen von Begriffen können daher als Technologie der Wahrnehmung gefasst werden, die durchschaubar bleiben muss. *Bildungsprozesse* sind also auf die Wahrnehmung und *begriffliche Fähigkeit* angewiesen. *Begriffe* markieren die *Grammatik* der Wahrnehmung. Begriffliche Fähigkeiten und begriffliche Strukturen sind somit entscheidend für die *Bildung der Wahrnehmung*.

Diese Überlegungen sollen nachfolgend verfolgt und erörtert werden:

(1) Nur aufgrund der begrifflichen Struktur der Wahrnehmung, haben Bildungsprozesse Folgen für mich, und nur so können sich Wahrnehmungen *billden*. Bildungsprozesse betreffen – das ist die weitreichende These – nicht etwa ein wie auch immer ausgelegtes Subjekt, sondern stets *meine* Wahrnehmung. Gebildet werden also Wahrnehmungen, keine Subjekte. Die noch von Wilhelm von Humboldt in den Blickpunkt gerückte Vorstellung von Bildung als eine Wechselwirkung zwischen *Ich* und Welt, wird unter der Perspektive der Wahrnehmung zu einer Wechselwirkung von *Mich* und Welt. Das *Mich* ist – anders als das *Ich* – leiblicher *Teil* der Welt und empfänglich für sie, steht ihr also nicht als *Ich gegenüber*.

(2) Der zweite Teil dieser Abhandlung erläutert, was unter einer *begrifflichen* Struktur von Wahrnehmung und Bildung verstanden werden kann. Bildung erhält über ihre Bindung an die Wahrnehmung eine *begriffliche* Konstitution. Begriffe sind Spiegel sozialer und sprachlich vermittelter Praxen (vgl. Wittgenstein 1989) und erschaffen somit ebenso die *Grammatik* unserer Wahrnehmung. Begriffe haben aber keinen Eigenwert, sie erwachsen vielmehr nur

4 Diese Vorgriffe sind nur nachträglich situativ versteh- und explizierbar.

unter ihren wahrnehmungsreflexiven Ausdrucksformen in Raum und Zeit.⁵ Die Sprache und ihre performative Grammatik „dirigiert“ unsere Auffassungen und stiftet Bezüge unserer Wahrnehmung. (vgl. Lipps 1976, S. 93) Lediglich die grundsätzliche Beziehung meiner Wahrnehmung auf *mich* unterliegt dieser Grammatik nicht.

(3) Eine Voraussetzung für die *Bildung der Wahrnehmung* ist ihre *Ansprechbarkeit*. Verhindert wird diese oft durch ein Wahrnehmungverständnis, das ihr eine natürliche *Unmittelbarkeit* einschreibt und gleichzeitig mit identifizierenden Begriffen arbeitet. („So *sollst* Du es sehen!“) Die Reduktion der Wahrnehmung auf ein natürlich physiologisches Fundament, macht sie unansprechbar. Pendant dieser Unansprechbarkeit ist die Halbbildung (vgl. Adorno 1972). Allein die *Ansprechbarkeit der Wahrnehmung* wird zum Kern dessen, was wir *Bildung* nennen.

(4) Eine Schlussbemerkung zur sozialen Praxis soll die Bedeutung von *begrifflichen Fähigkeiten der Wahrnehmungen* in ihren Möglichkeiten der Verzögerung und Distanzierung pointieren. Bildung ist nicht nur ein kontingentes Ereignis, nicht etwas, das uns widerfährt und dem wir lediglich ausgesetzt sind, Bildung ist eine *pädagogische* Sensibilisierung im Gebrauch unserer Wahrnehmung. Sie steht für die *Ansprechbarkeit* der Wahrnehmung und für die *begriffliche* Offenheit in der Wechselwirkung von Mich und Welt. Auch ist die *Bildung der Wahrnehmung* nicht nur privat und quasi vertraulich auszulegen, sie ist eine gemeinsam geteilte *soziale Praxis*. Das vermeintliche Ich-Subjekt hat keinen privilegierten Zugang zur Wahrnehmung. Der *Gebrauch der Wahrnehmung* ist ein soziokulturelles Phänomen und am Ende immer auch eine politisch-kritische Aufgabe, eine Sichtbarmachung und Unsichtbarmachung in der Aufteilung des Sinnlichen (vgl. Ranciere 2008).

I

Bildung der Wahrnehmung

Darstellungen von Bildung zeigen in den historischen, aber auch in systematischen Verwendungsweisen eine breite Varianz. Es sollte eine epistemische Tugend sein, nach dem Verwendungskontext eines Begriffs wie dem der Bildung zu fragen, um nicht Erfahrungskontexte von Bildungsprozessen auf normative Entwürfe oftmals politischer Provenienz zu reduzieren. *Den Begriff von Bildung wenden wir auf Erfahrungen an, die Folgen für mich haben.* Gegenstand dieser Erfahrung ist die *Wahrnehmung*. Bildung ist *keine* Leistung eines Subjektes, das *sich* bildet, sondern Genese und Resultat eines Prozesses im Feld der Wahrnehmung. *Sie*, die veränderte Wahrnehmung, hat Folgen für *mich*.

5 Ludwig Wittgenstein hat sich in seinem Spätwerk, insbesondere in den *Philosophischen Untersuchungen*, aber auch in den *Vorlesungen über Psychologie* der Frage nach der Wahrnehmung im Kontext der sozialen Praxis gewidmet (vgl. hierzu besonders Wittgenstein 2014 und 1989, S. 518–576). Er erinnert daran, dass unsere Wahrnehmungen stets mit *begrifflichen Auffassungen* verbunden sind und ein Feld markieren, auf dem Wirklichkeiten entstehen. Das Wahrnehmen ist in spezifische Lebensformen involviert, in Wahrnehmungskontentionen und sozialen Praxen des Sichtbaren und Nichtsichtbaren.

Diese bildenden Erfahrungen sensibilisieren unsere Wahrnehmungen. Nicht ein Subjekt, das Individuum oder ein Ich sind wesentlich für Bildungsprozesse, sondern ausschließlich die Wahrnehmung. Unsere Selbstverhältnisse sind *Effekte der Wahrnehmung*. Diese quasi bildungstheoretische Wende vom Ich zum Mich geht nicht davon aus, dass es erst Transformationen eines Subjekts gibt, die dann zu veränderten Wahrnehmungen, Auffassungen und Hinsichten führen, sondern umgekehrt, dass sich meine Wahrnehmung in der Auseinandersetzung mit der Welt *bildet*. Jede Form von Subjektivität ist das Resultat meiner Wahrnehmung. Die Welt wird durch den Prozess der Bildung anders wahrgenommen, sie *ist* eine andere. Erst danach werden unserer Horizonte umgebaut sowie nachfolgende Auffassungen virulent, erst dann wird das Subjekt „geschaffen“. *Die Wirklichkeit schafft sich ihr Subjekt*.

Allerdings ist Bildung nur möglich, wenn die Wahrnehmung ansprechbar ist, d. h. eine begriffliche Signatur besitzt, und so Gegenstand reflexiver Bildungsprozesse werden kann. Bildende Erfahrungen zu machen bedeutet, dass sich unsere Wahrnehmungen in all ihrer Brüchigkeit selbst thematisieren.

Im Rückgriff auf Humboldt soll nun die *begriffliche Signatur* des Bildungsprozesses im Feld der Wahrnehmung erläutert werden. Humboldt bezieht in seinem Fragment zur *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 2002) die für die Erfahrung der Wahrnehmung konstitutive und kennzeichnende Wechselwirkung von Spontaneität (Selbsttätigkeit) und Rezeptivität (Empfänglichkeit) unmittelbar auf den Bildungsbegriff. Sein Verständnis von Bildung geht *nicht* von einem Subjekt aus, sondern ist *Folge* unserer Wahrnehmung. Humboldts Bildungstheorie – gleichwohl fragmentarisch – umfasst *in nuce* eine *asthetische* Bildung, die weder von der Wahrnehmung noch von der Erfahrung von Welt zu trennen ist. Bildung und Wahrnehmung sind in der Reflexivität eng miteinander verwoben. Vor allem in der begrifflichen Signatur von Bildung liegt die für Bildungsprozesse bedeutende *Ansprechbarkeit* und zwar als gestaltendes Empfangen. Wir haben also nicht Erfahrungen, sondern wir *machen* sie. Das, was Humboldt in seinen Überlegungen als „*Selbsttätigkeit*“ bezeichnet, verweist, insbesondere im Rückgriff auf seine Sprachphilosophie, auf die Beteiligung des Begrifflichen am Bildungsprozess (vgl. Humboldt 2002b, S. 97f., S. 196). Sie bleibt aber stets in der Denkfigur der Wechselwirkung auf die *Gleichursprünglichkeit* von Begriff und Anschauung bezogen.⁶

Verweilen wir einen Moment bei diesem dichten Textfragment Humboldts. Ihm geht es um eine *Bildung der Wahrnehmung*, die Folgen für *mich* und meine *Welt* hat. Diese Folgen kann sie nur haben, weil Humboldt die Wahrnehmung als Wechselwirkung mit einer begrifflichen Fähigkeit ausstattet und ihr nicht den Mythos des unmittelbar Natürlichen einschreibt. Für Humboldt schiebt sich das Begriffliche nicht einfach über eine unschuldige Wahrnehmung, die lediglich passiv das widerspiegelt, was ihr geboten wird. Für ihn ist die Wahrnehmung der Welt – und zwar als *Wechselwirkung* – immer schon

6 Vgl. hierzu auch Kant, KrV, B183f., A. 143; KrV A 211; KrV B 256.

begrifflich. Der Bildungsprozess ist also immer mit *reflexiven, begrifflichen*, Wahrnehmungen verbunden. Es ist zudem wichtig, sich mit Blick auf dieses Fragment Humboldts Abgrenzungen zwischen Spontaneität und Rezeptivität zu verdeutlichen: Zum einen widerspricht Humboldt einer grundsätzlichen Trennung von Begriff und Sinnlichkeit, zum anderen sperrt er sich gegen eine sinn- und bedeutungsfreie Wahrnehmung. Bei Humboldt hat nicht die bloße Reiz-Empfänglichkeit, das so genannte „Blindsehen“ (vgl. Daston/Galison 2012, S. 146ff.), das letzte Wort, nach ihm wird die Welt nicht lediglich *passiv* aufgenommen und abgebildet. Wichtiges Strukturmerkmal der Bildung unserer Wahrnehmung ist daher die eng mit ihr verbundene „Wechselwirkung“ von Spontaneität und Empfänglichkeit: der Mensch nimmt die Wirklichkeit nicht nur auf; vielmehr verändert er sie und gestaltet sie mit.

Im Bildungsprozess *verändern* sich Wirklichkeiten folgenreich für mich. Eine reine *Reaktion* auf einen Reiz bestünde in der Anpassung an die Umwelt, die „Wirklichkeit“ bliebe wie sie ist, es fänden nur biologische Anpassungsreaktionen statt. Eine bildungsprozessbedingte Wechselwirkung hingegen verändert unsere Wahrnehmung der Welt, die Welt wird mit anderen Augen gesehen, sie *ist* eine andere. Der Bildungsprozess entsteht anhand von Wahrnehmungen und Eindrücken, die weder rein begrifflicher Natur sind noch ausschließlich sinnlich. Die griechische Grammatik, die an dieser Stelle hilfreich für Humboldts Denkfigur sein kann, findet für diesen spannungsreichen Vorgang die Form einer Diathese, nach der sich der Prozess weder als aktiv (Spontaneität) noch als passiv (Rezeptivität) versteht. Gemeint ist also ein Prozess, dessen Aktivität *mich* betrifft, eine *reflexive* Tätigkeit, deren Auswirkungen für mich zugleich spürbar sind. In der Denkfigur der Wechselwirkung wird somit eine grammatikalische Trennung von Subjekt und Objekt von vorneherein unterlaufen. Bildungsprozesse sind ein *Mich* bilden, sie verweisen auf eine empfängliche Beteiligung an Geschehnissen, die mich betreffen, es sind Wahrnehmungen im Modus des reflexiv Begrifflichen. Die Denkfigur dieser Diathese drückt dabei ein *Erlauben* aus, in unserem Falle das Ergriffenwerden von der Welt und damit eine Öffnung zur Welt. Salopp gesagt: Wir erlauben der Welt, uns zu berühren.

Wilhelm von Humboldt begreift Bildung gerade – in dieser Lesart – nicht bezogen auf die Bildung eines *Subjekts*, sondern auf die Bildung meiner Wahrnehmung, meiner Erfahrung. *Freigesetzt* wird die Wahrnehmung in Bildungsprozessen, hier wird sie offen für „Welt“. Wilhelm von Humboldt geht es also nicht um die Wechselwirkung von *Ich*-Subjekt und *Welt*-Objekt (vgl. Humboldt 2002a, S. 235f.), sondern um eine *begriffliche Signatur* der Wahrnehmung, die die Gleichursprünglichkeit von Begriff und Anschauung erlaubt. Sie ist, so die konsequente Fortführung der humboldtschen Denkfigur, eine Wechselwirkung von *Mich* und Welt. Das *Mich* ist in der leiblichen Wahrnehmung Teil und zugleich Bezugspunkt von Welt. Diese wechselseitige „Berührung“ umfasst auch die *Verfeinerung* und *Gestaltung* des begrifflichen Ausdrucksinns, denn mit der Wahrnehmung werden Begriffe *gebildet* und *sensibilisiert*. Bildung wird selbst

zu einer schöpferischen Ausdrucksbewegung. Weil ich eine Folge meiner Wahrnehmung bin, kann Bildung sich nur auf meine Wahrnehmung beziehen, die mich zugleich in die Wechselwirkung von Mich und Welt einbindet und damit zu einem leiblichen wahrnehmenden Teil der Welt macht.

II

Begriffliche Fähigkeiten: Distanzierung und Verzögerung

Am Ende *sind* wir unsere Wahrnehmungen. Eine Explikation von Bildung, die sich *außerhalb* der Erfahrung und der Wahrnehmung befände, ist *de facto* nicht plausibel begründbar. Weder ist Bildung ein Ort purer Reflexion oder Subjektivität noch der einer reinen Rezeptivität oder gar einer ontologischen Weltgegebenheit. Bildung bleibt konstitutiv an die Wahrnehmung als Voraussetzung von Erfahrung gebunden. Die *begrifflichen* Fähigkeiten der Wahrnehmung klammern das Moment des sinnlich-leiblichen und empfänglichen Weltbezuges *nicht* aus; als Bestandteil der Wahrnehmung bilden sie ihre symbolische Prägnanz (vgl. Cassirer 1975, S. 235). Ohne unsere begrifflichen Fähigkeiten gäbe es keine Wahrnehmung von etwas oder die Möglichkeit Begriffe zu *bilden*; es gäbe weder eine Ansprechbarkeit noch bedeutungshafte Sinnhaftigkeit, weder schöpferische Leistungen noch die Kritik an Bestehendem. Die Möglichkeit der Reflexivität einer Wahrnehmung verweist bereits auf die ihr innewohnende begriffliche Fähigkeit. Und diese Fähigkeit ist eine ästhetische, so das scheinbare Paradox.

Es gibt eine begriffliche Grammatik sozialer Praxen als Vor-Griffe der Wahrnehmung und ihrer Ausdrucksformen. Stillschweigend liegen sie den Wahrnehmungen zugrunde. Man könnte sie mit einem Netz vergleichen, in dem sich Wirklichkeiten verfangen. Solch eine Grammatik ist selbst eine Folge der Wahrnehmung. In gewisser Weise *entsteht* sie infolge des Gebrauchs von Wahrnehmungen und bleibt an diese gebunden. Sie zeigt als soziale Praxis Regeln und Richtungen, wie sprachliche Ausdrücke und gestalterische Formen zu verwenden sind.⁷ Begriffe sind am Ende ein Konglomerat sehr unterschiedlicher Bilder ihrer eigenen Anwendung. Diese Verwendung von Begriffen als Sphäre von Sinn, Bedeutung und Reflexivität ist nur möglich, weil in der Wahrnehmung selbst bereits die *Fähigkeit* angelegt ist, die symbolische Prägnanz unserer Lebenswelt begrifflich abzubilden. Erst durch unsere Wahrnehmung erschließen wir uns zunehmend eine Welt und ihren Sinnhorizont.

Immanuel Kants berühmte Warnung, dass Begriffe ohne Anschauung leer seien, folglich über keinerlei *Gehalt* verfügen (Kant KrV, B75, A51) sucht bereits der Sinnlichkeit das Moment des reflexiv Begrifflichen einzuschreiben. Anschauungen ohne Begriffe hingegen sind blind, da sie sich in keiner Weise

7 Begriffe werden nicht mehr über das Moment des Bestimmens, sondern der Ähnlichkeit begründet. Es gibt also mehr oder weniger große Abstände zwischen Phänomenen und Situationen, die durch die Begriffe beschrieben werden. Die Abstände werden visuell begrifflich erfasst (vgl. Wittgenstein PU, 48/49); vgl. hierzu auch Lipps' Verständnis sichtender Konzeptionen (Lipps 1976.)

verstehend auf die Welt richten. Kant trennt jedoch das Vermögen des Begrifflichen, den Verstand, analytisch sehr klar von dem der Sinnlichkeit in den Formen der Anschauung, d. i. Raum und Zeit (ebd.). Er verbleibt am Ende in einem naiven Realismus, wenn er die Sinnlichkeit als unmittelbare Wahrnehmung von Sinnesdata begreift (vgl. Fiedler 1991, Bd. I, S. 130; vgl. auch Wiesing 2005). Dennoch ist für ihn dieser *sinnlich-begriffliche* Zugang zur Erfahrung eine *reflexive* Wahrnehmung, ohne die jede Anschauung schlichtweg *blind* wäre und es erst gar nichts zu „wahrzunehmen“ gäbe.

Kants Vorstellung von Begriff mündet in die Annahme *kategorialer* Regeln als logische und nicht als *sprachlich-soziale* Grammatik der Wahrnehmung (vgl. Wittgenstein 1989). Er weist allerdings auf eine Qualität des Begrifflichen hin, die – ungeachtet exegetischer Wendungen – für uns wichtige Perspektiven eröffnen kann. Kant schreibt den Begriffen ganz unterschiedliche Funktionen zu, die sie nur deshalb übernehmen können, weil sie Distanzierungen erlauben (vgl. hierzu grundlegend Blumenberg 2007). Insofern verweist seine Unterscheidung zwischen bloßen Wahrnehmungs- und Erfahrungsurteilen auf den begrifflichen Verstehensprozess einer *reflexiven* Wahrnehmung, die er mit einer Distanzierung verbindet.⁸ Diese Mehrdeutigkeit von „Begriff“ ist durchgreifend: Für Kant bilden Begriffe einerseits Regeln der Wahrnehmung, andererseits erlauben sie in ihrer Funktion als Erfahrungsurteil Distanzierungen. Aufzulösen ist diese Spannung in der Begriffsverwendung, will man Kant nicht blind in den Apriorismus folgen, durch die Annahme, dass die Regeln der Wahrnehmung durchweg Resultate der Distanzierung sind.

Wenn wir zudem mit Kant annehmen, dass sich unsere Wahrnehmung, unsere Formen der Anschauung, in *Raum* und *Zeit* gliedern, so sollten sich auch ihre begrifflichen Fähigkeiten ebenso auf diese Dimensionen beziehen lassen. Tatsächlich gibt es gute Gründe, unsere Wahrnehmung als ein raumzeitliches Geschehen zu begreifen. Kant weiß überzeugend darzulegen, dass Raum und Zeit ästhetische Strukturen sind und nicht ohne weiteres von der Wahrnehmungserfahrung wegzudenken wären. In diesem Falle müssten begriffliche Reflexionsgestalten sowohl in Raum als auch in Zeit plausibel begründet werden können. Kant löst die Begriffe von der Anschauung und verschiebt das Problem in den Schematismus. Betrachtet man aber Begriffliches, wie hier vertreten, als untrennbar mit der Wahrnehmung verwoben (zum einen als fungierender Teil ihrer sozialen Praxis, zum anderen als ihre Reflexivität), so muss es sich der Gestalt von Raum und Zeit aussetzen können. Doch nicht in jeder Form der Wahrnehmung zeigt sich Begriffliches; es gibt Hintergründiges der Wahrnehmung, Unsagbares oder auch leiblich Eingeschriebenes. In dem Augenblick jedoch, in dem die Wahrnehmung reflexiv und dabei etwas stillschweigend Fungierendes offenbar wird, wenn also Sinn und Bedeutung, Staunen, Neugierde und Interesse zum Thema werden, zeigt sich das Begrifflichwerden der Wahrnehmung im *statu nascendi*. Meine Wahrnehmung bildet

8 Darauf verweist sehr zutreffend Georg Simmel (1896).

mich. Begrifflich-werden kann sie allerdings nur, weil in ihr sowohl die Fähigkeit als auch die Bereitschaft für Sinn und Bedeutung schlummern.

Im Begrifflichwerden stellt die Wahrnehmung den Vollzug ihrer Grammatik, die Befolgung ihrer eigenen Regeln in Frage. Mit anderen Worten geht es nunmehr um die Frage, wie sich die begrifflich-reflexive Signatur von Bildungsprozessen *als* Erfahrung im *Wahrnehmen* zeigt. Wie ist ein Übergang zum Begrifflich-werden in Raum und Zeit möglich? Das *begriffliche Vermögen der Wahrnehmung* öffnet sich für die räumliche Dimension als *Distanzierung* und für die zeitliche als *Verzögerung*: So wird der ästhetische Bildungsprozesses als (*reflexive*) Selbstthematizierung der Wahrnehmung möglich. Der Prozess des Mich-bildens vollzieht sich als Distanzierungs- und Verzögerungsprozess, der – ebenso wie Raum und Zeit – nur aufeinander bezogen zu denken ist. Begriffliche Fähigkeiten der Wahrnehmung sind somit die (a) Distanzierung und die (b) Verzögerung *als* Wahrnehmen.

a) Der Bildungsprozess ist eine *Distanzierung in der Wahrnehmung*, eine *perceptio per distans* (Blumenberg 2007, S. 75), d. i. eine *distanzierende, nicht distanzierende, Wahrnehmung*. Bildung betrifft also nicht unser Zur-Welt-sein in Distanz (also aus einer unbeteiligten, gesicherten Position heraus), sondern *durch* den Prozess der Distanzierung, durch eine *perceptio per distans*. Nur ein Wesen, das in physische Nahverhältnisse verwickelt ist, muss an Distanzierungen arbeiten. Distanzieren ist zugleich Fähigkeit und Leistung der Wahrnehmung (in der Verschränkung von Intentionalität und Attentionalität). Wir nehmen Dinge immer dann distanzierend wahr, wenn Selbstverständlichkeiten brechen, wenn wir irritiert oder staunend vor etwas stehen, etwas vergleichen oder neu justieren müssen, wenn Sichtweisen obsolet werden und auf einen fremden Anspruch antworten. Die Fähigkeit des Distanzierens verändert unsere Wirklichkeit und die Verhältnisse, in und mit denen wir leben. Sie verändert nicht allein die sichtbare Struktur, sondern verweist in dem Prozess des Abstandnehmens auch auf das Nichtsichtbare, das sich nicht zu artikulieren weiß. Die *perceptio per distans* schafft *Zwischenräume* als *sichtbare* Möglichkeitsräume und räumt so dem Nichtsichtbaren eine Stimme des Unsagbaren ein.⁹ Bildung wird zum Möglichkeitssinn, zum Sinn für Sinn (vgl. Dörpinghaus 2015). Der Gebrauch der Wahrnehmungen ändert sich und damit ändern sie selbst sich in ihrer *Qualität*; ich kann mich *zu* (nicht von) ihnen distanzieren.

b.) Untrennbar mit der *perceptio per distans* ist die zeitliche Verzögerung verbunden. Sie ist der *Modus*, in dem sich Distanzierungen als Prozess vollziehen. Bildungsprozesse sind *indirekte* Prozesse, sie brauchen den rekursiven Umweg, die Differenzen der Wechselwirkung, den Irrtum, die Vakanz der Möglichkeiten, den *Zwischenraum* und die *Zwischenzeit* der Reflexion. Das alles entzieht sich jeder Linearität sowie direkten Prozessen der Einwirkung.

9 Auch Wahrnehmungen, die nicht in Worte gekleidet werden können, sind sprachlich vermittelt. Diese Negativität wird zu einem Stachel, der wichtige Zwischenräume und Zwischenzeiten begrifflicher Signaturen offenhält und dennoch bestehende Auffassungen zu verändern vermag.

Der Mensch ist ein Wesen, das zögern und in der eigenen Wahrnehmung Erfahrungen machen kann. In der sozialen Praxis betrachten und behandeln wir uns nicht als Wesen, die durch einen Reiz-Reaktions-Zusammenhang beschrieben werden könnten. Allein die Verzögerung als temporale *Selbstthematisierung der Wahrnehmung*, erlaubt es uns, reflexive Prozesse als sinnliche und sinnliche als reflexive zu identifizieren. Sie ist damit die temporale Distanzierung im rekursiven Nahverhältnis. In der Verzögerung distanzieren wir uns von der Selbstverständlichkeit unseres Deutungshorizonts und unserer Auffassungen. Durch sie wird eine andere *Ebene der Sicht* eröffnet: die *Registratur der Begriffe*, die *Grammatik der Wahrnehmung* wird vakant; unsere Wahrnehmung wird *ansprechbar* für fremde Ansprüche. *Bildende* Verzögerungen entstehen immer dann, wenn unser Selbstverständnis der Welt scheitert und eine sinnliche Erkenntnis die *scheinbare Unmittelbarkeit* unserer Wahrnehmung in Frage stellt. Verzögerungen sind also kein lästiger Zeitaufschub, sondern eröffnen *Zwischenräume und -zeiten*, in denen die eigene Sicht neu bewertet und Bildung *ansprechbar* wird.

Die Verzögerung – indem sie das Verhalten müssen und die Zeit außer Kraft setzt – generiert abschweifende Distanzierungen, ohne Orientierung und Ziel und ist stattdessen gesättigt mit jenen Umständlichkeiten und Umwegen, die die Nachdenklichkeit mit sich bringt, um sich von der Unmittelbarkeit zu distanzieren. „Es bleibt nicht alles so selbstverständlich, wie es war. Das ist alles.“ (Blumenberg 1980, S. 61) Bildungsprozesse haben etwas mit Fragen zu tun, deren Antworten nicht schon bereitliegen. In ihnen reagieren wir nicht, sondern antworten auf die Welt sozial-begrifflicher Praxen. Es ist der Weg vom So-denken-müssen hin zum Anders-wahrnehmen-können.¹⁰ Ganz in diesem Sinne wohnt der Bildung konstitutiv auch die *Kritik* inne. Sie *suspendiert* ein überkommenes, stillschweigend fungierendes Urteil und führt in dieser Verzögerung zu einer *neuen* Dimension der Sicht und Praxis (vgl. hier mit Bezug auf Foucault Butler 2002, S. 250; vgl. auch Meyer-Drawe 2018, S. 39). In eben diesen Distanzierungen und Verzögerungen unserer Wahrnehmungen liegt der *Sinn* für *Möglichkeiten* (vgl. Blumenberg 2007, S. 75f.). Sie stellen Begriffe, Regeln und Grammatiken der Wahrnehmungen vor das Tribunal unserer eigenen Erfahrung und formieren sich als Einspruch von Deutungsmustern und Auffassungen. Die festgefahrene begriffliche Dimension einer Wahrnehmung *zeigt* sich im Scheitern und Fraglichwerden des Selbstverständlichen oder in Abständen, aus denen heraus sich Umschriften der Wahrnehmungen bilden. Derartige *Abstände* verrücken Herkömmliches und weichen von Konventionellem ab. Ihren Zwischenräumen entstammt der schöpferische Ausdruck als Verwirklichung der Bedeutung (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 217).

Distanzierungen und Verzögerungen verweisen *ex post* auf die implizite begriffliche Signatur der Wahrnehmung. Begriffe werden vakant. Durch dieses begriffliche Vermögen suspendierender Wahrnehmung ändert diese sich selbst

10 Wittgenstein betont daher ganz in diesem Sinne die Wichtigkeit des Anderssehens, die Möglichkeit, Perspektiven zu wechseln und Auffassungen zu modellieren (vgl. Wittgenstein 1989, S. 518-577).

grundlegend, ihr wird eine Potentialität eingeschrieben, eine (situative) Beweglichkeit ihrer Grammatik, die sie ansprechbar für Bildung macht und offen für Welt. Mich zu bilden braucht die Offenheit für Bildungsprozesse als folgenreiche Erfahrungen auf dem Feld der Wahrnehmung. Die *Bildung der Wahrnehmung* findet ihren Vollzug in jenen Prozessen der Distanzierung und Verzögerung, die die Sicht zur Welt neu bewerten.

Kurzum: Begriffliche Fähigkeiten sind also auf *paradoxe* Weise Fähigkeiten, die Begriffe einerseits suspendieren und andererseits zugleich die Wahrnehmung für Ansprüche von Sinn und Bedeutung öffnen. Da die Wahrnehmung über eine begriffliche Grammatik verfügt, kann sie außer Kraft gesetzt werden. Diese Suspension der Urteile befreit die Wahrnehmung für genau jene Zwischenzeit und jenen Zwischenraum, die wir Bildung nennen. Begriffe entstehen als neue Ausdrucksformen der Wahrnehmung und führen in ihrer Anwendung zu veränderten Wahrnehmungsbildern. Dabei lösen sie sich aber nicht von der Wahrnehmung und der sozialen Grammatik, aus der sie entstammen. Je feiner das begriffliche Netz unserer Wahrnehmung gesponnen ist (dies geschieht in Prozessen des Mich-bildens), umso mehr nehmen wir auch die leisen Töne der Welt wahr.¹¹

III

Die Ansprechbarkeit von Bildung

So sehr sich Distanzierungen und Verzögerungen auf den ersten Blick ereignen mögen, desto gewichtiger ist dennoch ein zweiter Blick auf die grundsätzliche *Empfänglichkeit* für Bildungsprozesse. Nur durch die begriffliche Beteiligung an Bildungsprozessen und an Praxen der Wahrnehmung werden wir *empfänglich* für Fragen nach Sinn und Bedeutung und offen für andere Auffassungen. Diese Offenheit für Welt wird in ästhetischen Bildungsprozessen zu einem *Bestandteil* der Wahrnehmung, da sie unsere Wahrnehmung von Grund auf verändert! Wir nehmen also Etwas nicht nur als etwas wahr, sondern eröffnen uns damit den *Horizont* einer Welt, für die wir mehr oder weniger ansprechbar sind. Mich-Bilden ist gleichbedeutend mit der Empfänglichkeit für Sinn und Bedeutung.

Unsere Wahrnehmung ist das Resultat eines komplexen sozialen Prozesses und auch Dispositivs. Die *Ansprechbarkeit* für Bildung, die Fähigkeit, Vorurteile und Konventionen zu suspendieren, dem Augenschein nicht das letzte Wort zu überlassen, der peripheren oberflächlichen Wahrnehmung die „Geduld“ des Auges abzurufen (vgl. Nietzsche; KSA 6, S. 180f.), ihre *Empfänglichkeit* für Prozesse der Distanzierung und Verzögerung, muss daher Gegenstand pädagogischen Nachdenkens sein. Es gibt auch eine *epistemologische*

11 Dieses Netz unserer Wahrnehmung besteht eben nicht selbstverständlich aus Begriffen als Identifizierungen, Bestimmungen und Klassifikationen. Begriffe drücken Wahrnehmungen in beweglichen Ordnungen aus, die sich stets verschieben. In ihnen gehen die Dinge neue Verhältnisse zueinander ein, unerwartet und überraschend. Grammatiken sind stets provisorisch und auf ihre Bewährung im Gebrauch der Wahrnehmung angewiesen. Oder, wie Wittgenstein es zutreffend formuliert: „Make the rules as we go along!“ (Wittgenstein 1989, PU 83)

Bildungsbeteiligung, eine Beteiligung durch Neugierde, Interesse, durch Nachfragen und Kritik sowie einer Empfänglichkeit für die Offenheit von Welt. Eine solche „Bildungschance“ öffnet sich der Erfahrung und kritischen Reflexion. Vorgegebene Orientierungen jedoch, die eine Welt des Unmittelbaren, bloß Affektiven, Reiz-Impulsiven und darin scheinbar So-Seienden versprechen, machen die Zumutung des Mich-Bildens obsolet.

Damit zeigt die Wahrnehmung ihr Janusgesicht. Sie ist stets und immer schon Gegenstand begrifflich fassbarer Vorentscheidungen, somit (hirn-)physiologisch codiert und erscheint uns als ein natürliches, unmittelbares Geschehen, das keineswegs ansprechbar ist und die Wirklichkeit augenscheinlich widerspiegelt. Im Kontext einer *Ökonomisierung der Sinne* wird sie parzelliert und zum Gegenstand spezifischer Psychotechniken (vgl. Dörpinghaus 2020a). Über eine Reihe von Praktiken wird eine normativ-kontrollierbare Aufmerksamkeit, quasi eine Grammatik der Wahrnehmung, hergestellt und Empfinden modelliert. Wenn Michel Foucault das Gesehenwerden in den Kontext der Überwachung (vgl. Foucault 1977, insb. III, 3) stellt, deutet er den Blick und das Sehen als ein verobjektivierendes, kontrollierend disziplinierendes inkorporiertes Machtgeschehen (vgl. Crary 1990; auch Ricken 2017). Gleichwohl kann in diesem Kontext auch die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht weitaus zentraler ist, die Wahrnehmung selbst als Bestandteil eines Feldes zu betrachten, auf dem unterschiedliche Entwicklungen, Kräfte und Effekte zu einer Veränderung dessen führen, was unter der Wahrnehmung überhaupt zu *verstehen* ist, wie wir unsere Wahrnehmung selbst auffassen und gebrauchen (vgl. Dörpinghaus 2020b).

Wahrnehmungen als natürliche, unmittelbare, (hirn-)physiologische und nicht als sozial-begriffliche Prozesse zu deuten, hat ihre *Nichtansprechbarkeit* zur Folge. In diesem naiven Realismus eröffnet sich die Möglichkeit, Wahrnehmungen durch Dispositive, Psychotechniken und Subjektivationspraktiken (hierzu auch Casale/Ricken/Thompson 2019) zu modellieren. Das Feld der Wahrnehmung steht spätestens ab der Mitte des 19. Jahrhunderts im Fokus unterschiedlicher Untersuchungen, die die Wahrnehmung in ihrer Ökonomisierung und Optimierung durchleuchten. Abhandlungen dazu reichen bis in die Felder der Anthropologie sowie Ästhetik hinein und werden nunmehr weitgehend von der aufkommenden Psychologie als Psychotechnik abgelöst (vgl. auch Gelhard 2018). *Die Wahrnehmung schafft sich ihr Subjekt.*

Wahrnehmungen sind keine natürlichen Prozesse, die unabhängig von sozialen Praxen verortet werden könnten. Sie erwecken lediglich den Anschein, als seien sie unmittelbar gegeben. Als solche sind sie stets Dispositiven ausgesetzt, die Effekte für Wirklichkeiten und Subjektivitätsformen haben. Bildung hätte, ihrer kritischen Lesart nach, stets die Auffassung einer Wahrnehmung sowie die begrifflichen Beteiligungen an ihr zu thematisieren. *Kritisches Moment* der begrifflichen Beteiligung ist ihre Möglichkeit für die Offenheit von Welt, für den Anspruch des Fremden sowie für Antworten, deren Fragen wir noch nicht bereit haben (vgl. auch Waldenfels 1990). Daher muss diese Beteiligung auf *Abstände* und nicht *Abgrenzungen* in der Wahrnehmung zielen, auf dynamische, bewegliche anstatt auf statische Ordnungen.

Für Max Horkheimer und Theodor W. Adorno waren es Arthur Schopenhauer und Hermann von Helmholtz, die den historisch entscheidenden Impuls für ein verändertes Verständnis der *begrifflich-vermittelten* Wahrnehmung gaben. „Zwischen dem wahrhaften Gegenstand und dem unbezweifelbaren Sinnesdatum, zwischen innen und außen“, so Horkheimer und Adorno, „kluft ein Abgrund, den das Subjekt, auf eigene Gefahr, überbrücken muß. Um das Ding zu spiegeln, wie es ist, muß das Subjekt ihm mehr zurückgeben, als es von ihm erhält. Das Subjekt schafft die Welt außer ihm noch einmal aus den Spuren, die sie in seinen Sinnen zurückläßt“ (Horkheimer/Adorno 2000, S. 198).

Nach Auffassung Adornos und Horkheimers gehört zur Wahrnehmung stets eine Art begrifflicher Projektion als *Vorgriff* auf die Wirklichkeit. Eine *physiologische* Sinnlichkeit liegt der Wahrnehmung zwar bedingungshaft und unansprechbar zugrunde, sie ist aber mitnichten die Wahrnehmung. Vielmehr gestaltet sich die Wahrnehmung aus den Spuren der Welt, in der Wechselwirkung von Mich und Welt. Das *Mich* kennt nur die *ansprechbare* Wahrnehmung und keine Trennung zwischen Ich und Welt, es kennt die Dynamik von Abständen, die stets aufeinander verwiesen bleiben. Mit anderen Worten: Nur, wenn Wahrnehmungen ansprechbar sind und Folgen für *mich* haben, verändern sie meine Sicht der Dinge. *Ansprechbar* sind sie durch Bildungsprozesse der Distanzierung und Verzögerung. *Möglich* sind diese Prozesse durch begriffliche Zwischenräume und -zeiten im Abstand von Eigenem und Fremdem.

Fehlt der Wahrnehmung das rekursiv-verzögernde Moment der Rückbiegung auf *mich*, wird sie zur bloßen (pathologischen) Projektion, statisch und verschlossen. Horkheimer und Adorno sehen daher in Abgrenzung zum Bildungsbegriff die *Unansprechbarkeit* als Kennzeichen der sogenannten Halbbildung. Die Halbbildung sei nicht ansprechbar (vgl. Adorno 1972). Zwischen Halbbildung und Bildung gibt es *keinen* Übergang, da die Wahrnehmung in der Halbbildung zum bloßen Feld von Dispositiven wird und einer „falschen Unmittelbarkeit“ (Horkheimer/Adorno 2000, S. 203) erliegt, als gäbe allein der Augenschein schon Orientierung. Der Schein der Unmittelbarkeit verhindert geradezu subtil die Ansprechbarkeit. Es gibt dann rekursiv *keine* bildungsrelevanten Folgen für *mich*, sondern nur noch Effekte meiner Wahrnehmung für *andere*. Die Halbbildung schafft sich nur noch das Objekt der eigenen Pathologie. Sie nimmt nur das wahr, was sie konstruiert und wahrnehmen soll und verschließt sich hermetisch der Empfänglichkeit für Sinn und Bedeutung. Folglich entsprechen geschlossene Systeme von Subjektivität zugleich der inneren Logik der Halbbildung. Sie sind in der Wahrnehmung nicht offen für fremde Ansprüche. Sie verschließen sich der Welt und der Möglichkeit ihrer Erfahrung. Umgekehrt ließe sich daraus ableiten, dass zum Wesen der Bildung genau diese Ansprechbarkeit gehört, die Empfänglichkeit für Welt, für das Fremde. Die Halbbildung erlaubt weder eine *ansprechbare* Wahrnehmung als Empfänglichkeit für Welt noch die Folgen der Wahrnehmung für *mich*. Im Grunde gibt es keine *Wechselwirkung* als begriffliche Fähigkeit der Abstände (vgl. auch ebd., S. 199); es fehlt das Moment des Reflexiven eines Distanzierungs- und Verzögerungsprozesses.

Offenheit für Erfahrungen und Bildungsprozesse sind ebenso wenig natürliche, unmittelbare Ereignisse wie die ihnen zugrundeliegende Wahrnehmung. Das heißt aber auch, dass Bildung sich nicht selbst überlassen ist und sich entweder kontingent einstellt oder nicht. Bildungsprozesse sind im Wesen pädagogisch *ansprechbar*, und die Möglichkeit oder auch Wahrscheinlichkeit der *Empfänglichkeit* für Sinn und Bedeutung sowie die Bildung begrifflicher Fähigkeiten der Verzögerung und Distanzierung werden zu einer genuin *pädagogischen* Aufgabe eines Mich-Bildens.

IV

Schlussbetrachtung: Die soziale Praxis der Wahrnehmung

Mit der Auslegung des Wahrnehmens als *soziale Praxis* sind vor allem zwei zentrale bildungstheoretische Konsequenzen verbunden: Zum einen die Konsequenz, dass wir unser Wahrnehmen mit anderen teilen, dass das Wahrnehmen also über die begrifflichen Signaturen sprachlich sozial-kulturell vermittelt wird, dass die Grammatik der Wahrnehmung lebensförmig ist. Zum anderen hat das „Ich“ *keinen* privilegierten Zugang zu den Wahrnehmungen *jenseits* begrifflicher Signaturen. Es ist ein großes Missverständnis der Moderne, dem Subjekt einen Zugang zu unseren Wahrnehmungen zu gewähren, der einer Emanation innerer Gewissheit gleichkommt. Damit nämlich verbleibt der Bildungsprozess metaphysisch im Subjekt verborgen und kann mit beliebigen Äußerungsformen verbunden werden, die alle darin übereinkommen, dass ihnen ein Bildungsprozess *im* Subjekt zugrunde liegt. Vor allem aber wird das Subjekt in seiner Evidenz als letzte Ursache dieser Wahrnehmung restituiert, vergleichbar dem Paradox Wittgensteins, dass jemand Schmerzen habe, aber nicht wisse wer (vgl. Wittgenstein 1989, S. 405ff.) Diese Evidenz „besteht darin, sich auf der einen Seite in Gestalt des Subjekts ein Wesen vorzustellen, das in seiner bis zur Weltlosigkeit gesteigerten Reflexivität oder Geistigkeit, das andere seiner selbst, die verfernten Teile des Körperlichen und Sinnlichen, unter seine Botmäßigkeit zu bringen sucht.“ (Gamm 1992, S. 21; vgl. auch Casale 2020)

Wir lernen stillschweigend den Blick für soziale Praxen und folgen ihren Regeln „*blind*“ (vgl. Wittgenstein 1989, S. 198). Damit wird die soziale Praxis mit ihren Strukturen, Dispositiven und Normierungen zur „stillen Erzieherin“ der Wahrnehmung. In Bildungsprozessen dagegen wird die Wahrnehmung zu einem *begrifflichen* Tribunal (vgl. McDowell 2012), weil sie sich nicht mehr in die selbstverständliche und vorhandene begriffliche Registratur einpasst und uns eine veränderte Sichtweise abfordert. Jede Wahrnehmung impliziert eine soziale Ordnung, die *nicht* dem „nur“ Wahrgenommenen entspringt, sondern zugleich auch der Beteiligung an ihr entstammt. Jede Form der Wahrnehmung ist somit eine Relation von Wahrgenommenem und Nichtwahrgenommenem, zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem, die aber *in nuce* ansprechbar und der Verschiebung zugänglich ist. Hingegen ist jede begriffliche Fixierung der Wahrnehmung in Machtstrukturen und Dispositive verstrickt und unansprechbar. Die *Bildung der Wahrnehmung* ist somit Bestandteil einer sozialen Praxis,

die kulturell über die Offenheit der Welt, die Empfänglichkeit für die Vielfalt der Auffassungen und die Differenzen der Wahrnehmungen entscheidet. Bildungsprozesse werden erst durch die *Ansprechbarkeit* der begrifflichen *Beteiligungen* an Wahrnehmungen möglich. Diese *An-Sprache* ist ein performativer Akt im Feld der Wahrnehmung.

Hans Blumenberg warnt zu Recht davor, gesellschaftlich-kulturell permanent die Reize zu steigern, vielmehr sollten die Wahrnehmung und die begriffliche Aufmerksamkeit verfeinert werden (vgl. Blumenberg 2002, S. 184). Das eigentliche Feld, auf dem Bildungsprozesse untersucht werden müssen, ist das der *Wahrnehmung*. Der Wahrnehmung eine Subjektivität zu unterstellen, ist eine Üblichkeit der Moderne. Doch zu bildende Subjekte sind nur Effekte der Wahrnehmung, nicht ihr Grund (vgl. Horkheimer/Adorno 2000, S. 198). Zugemutet werden *mir* aber Beteiligungen an der Wahrnehmung. Die *Bildung* des Menschen ist stets die Bildung seiner *Wahrnehmung* und hat ihr Zentrum nicht in einer souveränen Subjektivität, sondern dezentral und relational im *Mich*. Damit sind zugleich all jene Fragen nach Voraussetzungen von Bildung hin-fällig, die etwa auf eine Persönlichkeit, reflexive Selbstverhältnisse oder einen biografischen Modus der Transformation zielen. Bildung ist nichts anderes als eine Folge der Wirklichkeit meiner Wahrnehmung.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1972): Theorie der Halbbildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I, Band 8, Frankfurt/M., S. 93-121.
- Blumenberg, Hans (1980): Nachdenklichkeit. In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung. Jahrbuch. Heidelberg, S. 57-61.
- Blumenberg, Hans (2002): Zu den Sachen und zurück. Frankfurt/M.
- Blumenberg, Hans (2007): Theorie der Unbegrifflichkeit. Frankfurt/M.
- Butler, Judith (2002): Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend, übersetzt von Jürgen Brenner. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 50/2, S. 249-265.
- Casale, Rita (2020): Verkörperte Bildung: Leidenschaft, Krankheit, Geschlechtlichkeit. Weinheim/Basel, S. 10-21.
- Casale, Rita / Ricken, Norbert / Thompson, Christiane (2019): Subjektivation. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Basel.
- Cassirer, Ernst (1975): Philosophie der symbolischen Formen. 3 Bände. Bd. 3: Phänomenologie der Erkenntnis. [1929] Hamburg.
- Daston, Lorraine/Galison, Peter (2012): Objektivität. Frankfurt a. M.
- Dörpinghaus, Andreas (2020a): Erziehung des Blicks. In: Dörpinghaus, Andreas/Lembeck, Karl-Heinz (Hrsg.): Sehen als Erfahrung. Freiburg.
- Dörpinghaus, Andreas (2020b): Bildung der Wahrnehmung. Die Wechselwirkung zwischen Mich und Welt. In: Engel, Birgit/Loemke, Tobias/Böhme, Katja/Agostini, Evi/Bube, Agnes (Hrsg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung, Forschung. Münster u. München.
- Dörpinghaus, Andreas (2015): Theorie der Bildung. Versuch einer unzureichenden Grundlegung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jg., Heft 4, S. 464-480.
- Fiedler, Konrad (1991): Schriften zur Kunst, 2 Bde., hrsg. von Gottfried Boehm, 2. Aufl. München.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M.
- Gelhard, Andreas (2018): Kritik der Kompetenz. 3. Aufl. Zürich.

- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (2000): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. [1944] 17. Aufl. Frankfurt/M.
- Humboldt, Wilhelm v. (2002a): Werke in fünf Bänden. Bd I. Hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel. Darmstadt.
- Humboldt, Wilhelm v. (2002b): Werke in fünf Bänden. Bd. V. Hrsg. v. Andreas Flitner u. Klaus Giel. Darmstadt.
- Kant, Immanuel (1964): Kritik der reinen Vernunft. [1787] In: Werke in sechs Bänden. Bd. 2. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt/M. (=KrV).
- Lipps, Hans (1976): Werke II. Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. 4. Aufl. Frankfurt/M.
- Lipps, Hans (1977): Werke V. Die Wirklichkeit des Menschen. 2. Aufl. Frankfurt/M.
- McDowell, John (2012): Geist und Welt. Aus dem Englischen von Blume, T., Bräuer, H. u. Klass, G. 4. Aufl. Frankfurt/M.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Meyer-Drawe, Käte (2018a): Die Wahrheit des getreuen Ausdrucks (Georg Misch). In: Breuninger, Renate (Hrsg.): Theorie der Schule aus philosophischer und pädagogischer Sicht: zum Verständnis der Bildung in einer veränderten Welt. Ulm, S. 9-25.
- Meyer-Drawe, Käte (2018b): Die Welt als Kulisse: Übertreibungen in Richtung Wahrheit. (Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften und der Künste: Vorträge / G 455). Paderborn.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (KSA). Hrsg. v. Giorgio Colli u. Mazzino Montinari. Berlin u. New York.
- Ranciere, Jacques (2008): Die Aufteilung des Sinnlichen. Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. Hrsg. v. Maria Muhle. 2., durchg. Aufl. Berlin.
- Ricken, Norbert (2017): Der pädagogische Blick. Bemerkungen zur Form der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Kulturphilosophie, Jg. 11, Heft 1, S. 173-198.
- Simmel, Georg (1896): Über den Unterschied der Wahrnehmungs- und Erfahrungsurteile. Ein Deutungsversuch. In: Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift der Kant-Gesellschaft, Heft 1896/1, S. 416-425.
- Waldenfels, Bernd (1994): Antwortregister. Frankfurt/M.
- Wiesing, Lambert (2009): Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie. Frankfurt/M.
- Wiesing, Lambert (2005): Konrad Fiedler. In: Majetschak, Stefan (Hrsg.): Klassiker der Kunstphilosophie. München, S. 179-198.
- Wittgenstein, Ludwig (1989): Philosophische Untersuchungen. Werke, Bd. 1. 6. Aufl. Frankfurt/M.
- Wittgenstein, Ludwig (2014): Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie. Werke, Bd. 7. 11. Aufl. Frankfurt/M.