

Birgit Engel

Ästhetische Bildung im Lehramtsstudium

Potenziale und Herausforderungen einer wahrnehmungsbezogenen Reflexivität

Es geht nicht darum, den Wahrnehmungsglauben an die Stelle der Reflexion zu setzen, sondern es geht im Gegenteil darum, die Gesamtlage einzuschätzen, in der ein wechselseitiger Verweis beider aufeinander enthalten ist. Gegeben ist nicht eine massive und opake Welt oder ein Universum adäquater Gedanken, sondern eine Reflexion, die sich der Welt in ihrer Dichte zuwendet, um sie zu erhellen, die ihr aber nur nachträglich ihr eigenes Licht zurückwirft.¹

Ausgehend von der künstlerischen Lehramtsausbildung und im Hinblick auf kritische Analysen des Professionalisierungsdiskurses geht es in den folgenden Überlegungen um eine phänomenologische und ästhetisch-hermeneutische Ausrichtung in der Lehrer*innenbildung, die einen elementaren, ästhetisch fundierten Erfahrungsbezug als reflexive Bildungsorientierung zu Grunde legt. Vor dem Hintergrund kunstpädagogischer Hochschuldidaktik wird beispielhaft die Systematik einer solchen Orientierung vorgestellt. Hierbei geht es um den (selbst-)bildenden Bezug einer wahrnehmungsoffenen reflexiven Lehr- und Lernpraxis. Im Fokus der Überlegungen steht eine erfahrungsbezogene Reflexivität, die sich an das eigene wahrnehmende Erleben gebunden weiß und sich dabei weder in einem selbstreflexiven Zirkel noch innerhalb effektivitätsorientierter Selbststeuerungsstrategien verliert.

1 Merleau-Ponty, Maurice: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München 2004. S. 56.

1 Ästhetische Bildung

Der Diskurs zur ästhetischen Bildung befindet sich in einem Geflecht unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen. Bildungsphilosophisch bewegt er sich im Feld zwischen einer Philosophie der Kunst, der Ästhetik und der erziehungswissenschaftlichen Anthropologie. In den pädagogisch-didaktischen Praxisfeldern wiederum erwartet man nicht nur diesbezügliche Kenntnisse, sondern auch entsprechende Handlungsorientierungen und Praxisbezüge im Sinne eines verantwortungsbewussten Umgangs mit Kindern, Jugendlichen oder auch Erwachsenen.

Weite Teile der Forschungen zur Phänomenologie, Hermeneutik und zur ästhetischen Anthropologie kommen darin überein, dass die tradierte Politik und Kultur der Naturbeherrschung und die darauf fußenden Trennungsstrategien (zur Lippe) dazu herausfordern, die Beziehungen des Subjekts zur Welt, den Dingen und den Anderen neu und anders auszuloten. Hierdurch verschieben sich die Sichtweisen auf das Verhältnis der Leiblichkeit zur Erkenntnis (Merleau-Ponty), des Eigenen zum Fremden (Waldenfels), der Intersubjektivität zur Subjektivität (Meyer-Drawe), der Wahrnehmung zu ihrer Semiotisierung (Mersch), des Singulären zum Allgemeinen (Gadamer). Praxis, Theorie und Ethos zeigen sich in diesen und weiteren (bildungs-)philosophischen und anthropologischen Forschungen in einem in- und miteinander verwobenen Gefüge. Dies hat nicht nur zu einer Verschiebung der Blickweisen geführt, sondern es erfordert insbesondere in der pädagogisch-didaktischen Praxis das Verhältnis sach- und theoriegeleiteter Ausrichtungen und praktischer Handlungsorientierungen neu zu justieren. Insbesondere für die leibphänomenologisch orientierte Erziehungswissenschaft (Brinkmann, Meyer-Drawe, Westphal, und andere) sowie die sich an ihr orientierende pädagogische Praxis ist dies mit grundlegenden Herausforderungen verbunden. Aus der Grundannahme einer prinzipiell leiblichen Fundierung von Lernen, Erfahrung, Bildung und Erkenntnis resultiert nicht nur, dass diese als örtlich, kontextuell und strukturell eingebunden zu betrachten sind, sondern dass ihre prozessual-zeitlichen, intersubjektiven und individuellen Entwicklungen Bedingungen der Kontingenz und der niemals vollständigen Verfügbarkeit unterliegen. Dies stellt besondere Herausforderungen an eine responsive, verantwortliche pädagogische Praxis, an die Systematiken

der diesbezüglichen Qualifizierungen und der forschenden Annäherung ebenso wie an die hochschuldidaktische Lehre.²

In der Kunstpädagogik wird der ästhetische Bildungsgedanke von einem Großteil der Fachvertreter*innen als eine dem Fach zugrundeliegende Bildungsorientierung verstanden, in der die wahrnehmenden, sinnlichen und leiblichen Dimensionen des Lern- und Bildungsprozesses kultiviert und in ein Verhältnis zu kunst- und kulturhistorischen Entwicklungen gesetzt werden ebenso wie zur Entwicklung bildnerischer und gestalterischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Ausdrucksweisen. Der ästhetische Bildungsgedanke hat auch in denjenigen Fachkulturen eine Bedeutung erlangt, die ebenfalls mit Sinnlichkeit, Wahrnehmung, Leiblichkeit und Performanz zu tun haben. Dies betrifft nicht nur die Musik- und Theaterpädagogik sowie die Literaturdidaktik, sondern auch die Sportpädagogik, die diesbezüglich inzwischen eigene Ansätze vertritt. Die ästhetische Bildungsorientierung erschöpft sich aber nicht in der Bezugnahme auf diese je spezifisch leiblichen und sinnlichen Fach- und Gegenstandsbereiche, sondern sie wird heute auch in der allgemeinen Bildungs- und Erziehungsphilosophie als eine jedem kritischen Bildungsprozess inhärente Grundierung und Fundierung verstanden. Dies führt dazu, dass sie auch im Rahmen des bildungswissenschaftlichen Studiums in der Lehramtsausbildung zunehmend einen Platz erhält, insbesondere in der Ausbildung von Grundschulpädagog*innen.³

Die ästhetische Bildungsperspektive nimmt die sinnlich-leibliche Situierung jedweden Lernens mit den daraus resultierenden Konsequenzen sowie die Vermittlungsdimensionen des Mimetischen und Performativen in pädagogischen Prozessen in den Blick. Indem die ästhetischen Dimensionen auf ein nicht allein verstandesgemäß herstellbares und zu konstruierendes Verhältnis zur Welt verweisen, schaffen sie ein Bewusstsein für den grundlegenden Wahrnehmungsbezug und Erfahrungscharakter von Lernen und Bildung. Dies schließt auch unbestimmbare und präreflexive Dimensionen des Lernens, einen (notwendigen) Entzug von Sinn und Eindeutigkeit als Erschließungsbedingung neuer Sinn- und Gestaltbildungspotentiale ein. Ästhetische Bildung charakterisiert damit eine spezifische Qualität der Lernerfahrung, die Einzelne in einer

2 Vgl. Engel, Birgit: *Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*. In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hrsg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs offenen Bildungsprozessen*. München 2015. S. 60-85.

3 Auch an der Kunstakademie Münster wird inzwischen ein Modul zur ästhetischen Bildung für den bildungswissenschaftlichen Studienbereich angeboten.

lebendigen responsiven Begegnung mit den Dingen und den Anderen machen können, die sie so noch nicht gemacht haben und in die sie selbst involviert sind. Die ästhetisch bildende Erfahrung speist sich aus der immer wieder neuen Qualität dieser Teilhabe und insbesondere der reflexive Bezug auf die eigene Wahrnehmung wird als Teil des Lern- und Bildungsprozesses ernst genommen. Sie verweist damit auch auf eine spezifische Verlaufsweise und Struktur der Bildungsbewegung, die sich an die Zeitlichkeit des wahrnehmenden Erlebens und des reflektierenden Bezugs auf dieses Erleben gebunden zeigt. Solche Bildungsbewegungen sind ohne Vielfalt und Differenz nicht denkbar, denn sie speisen sich gerade auch aus diesem Differenzverhältnis zwischen dem Subjekt, der Welt und den Anderen. Sie entfalten sich im Rahmen eines nicht-hierarchischen und potenziell integrativen Verhältnisses von Wahrnehmung und Reflexion, von Sinnlichkeit, Rationalität und Emotionalität sowie einer an Ort und Zeit gebundenen Erfahrung. Dies macht eine Aufmerksamkeit auch für nonverbale Verständigungsweisen, eine sensible Wahrnehmung und die Kultivierung einer entwicklungs-offenen Aufmerksamkeitshaltung für pädagogisch-didaktische Prozesse notwendig. Einer immer auch kritischen Reflexivität kommt hierbei eine wesentliche Bedeutung für bildende und demokratische Bewegungen und Entwicklungen zu.

2 Aktuelle Herausforderungen in der Lehrer*innenbildung

In der Lehrer*innenbildung wird aktuell verstärkt der Anspruch eines »forschenden Lernens« formuliert, um eine wissenschaftlich ausgerichtete Reflexivität mit pädagogisch-didaktischen Handlungsorientierungen zu verknüpfen. Entsprechend der Vielfalt und Differenz der bildungswissenschaftlichen sowie der erkenntnistheoretischen Paradigmen hinsichtlich der Verhältnissetzung von Theorie und Praxis fallen auch die hochschuldidaktischen Ansprüche und Antworten in der Lehr*innenbildung aus. Sie sind auch gebunden an die Spezifik des jeweiligen Professionsverständnisses, das sich wiederum aus bildungsphilosophischen Grundlagentheorien und andererseits aus den Analysen quantitativer oder qualitativer empirischer Schul- und Unterrichtsforschung speist. Letztere lassen auf einen deutlichen Professionalisierungsbedarf des Lehrer*innenhandelns schließen. Es fehle diesem unter anderem wesentlich an einer Bereit-

schaft zur Bezugnahme auf den Einzelfall und an einer basalen Reflexionsbereitschaft.⁴ Die empirische Expertiseforschung wiederum beschäftigt sich damit, wie

etwa gedankliche Begleitprozesse bei der Wahrnehmung von und Reaktion auf Störungen im Unterricht, Denkprozesse während der Unterrichtsvorbereitung⁵ oder Kognitionen, die schnelles Handeln ermöglichen⁶ sich kognitiv entwickeln und charakterisieren lassen.⁷

Sie findet bei erfolgreich eingestuften Lehrer*innen die Disposition zu einer strukturierten Erfahrungsbildung, mit der routinisierte Abläufe des Wahrnehmens und Entscheidens ermöglicht werden.⁸

Sabine Reh kommt – nach umfassenden Analysen des aktuellen erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses – zu dem Schluss, dass sich die unterschiedlichen Ansätze zur erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung dennoch in der gemeinsamen Orientierung an einer »Professionalität durch Reflexivität« finden würden.⁹

Vor diesem Hintergrund befasst sich die aktuelle Professionsforschung vermehrt mit dem Begriff der »Reflexivität«. In einer aktuellen Studie trägt Wolf Hilzensauer den Stand der diesbezüglichen anglo-amerikanischen Forschungen zusammen, die sich unter anderem vielfältig auch auf John Deweys¹⁰ Erfahrungsbegriff beziehen. Sie betonen die Notwendigkeit, Reflexionen und Reflexivität auf praktische Handlungserfahrungen zu gründen und dabei an den eige-

- 4 Vgl. Helsper, Werner: *Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York 2011. S. 149-171. Hier: S. 157. Vgl. auch Engel, Birgit und Böhme, Katja: *Kunstakademische Lehrerbildung. Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung*. In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hrsg.): *Kunst und Didaktik in Bewegung. Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*. München 2014. S. 8-31.
- 5 Vgl. Bromme, Rainer: *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim 1981.
- 6 Vgl. Bromme, Rainer: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern 1992.
- 7 König, Johannes und Hofmann, Bernhard (Hrsg.): *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin 2010. S. 40-107. Hier: S. 53.
- 8 Vgl. Bromme: *Der Lehrer als Experte*.
- 9 Vgl. Reh, Sabine: *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerberuflichkeit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004). S. 358-372. Engel: *Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*. S. 64.
- 10 Dewey, John: *How we think*. New York 1933.

nen subjektiven Theorien der Noviz*innen anzusetzen.¹¹ Hilzensauer entwickelt eine Vielfalt an Analysekriterien, auf deren Grundlage die angehenden Lehrer*innen ihre eigene Praxiserfahrung reflektieren sollten und fasst dies im Rahmen einer »Taxonomie für Reflexionskompetenz« zusammen.¹²

Als Frage bleibt dabei allerdings offen, wie in einer so ausgerichteten kompetenzorientierten reflexiven Orientierung auch der Umgang mit Kontingenzenz und der Unbestimmtheit einbezogen werden kann. Michael Wimmer spricht aus bildungsphilosophischer Perspektive bereits 1996 von der zentralen Bedeutung eines Bewusstseins von Pädagog*innen hinsichtlich des eigenen Nicht-Wissens in der pädagogischen Praxis als eines Nicht-Wissen-Könnens. Er betont, dass sich niemals von theoretischen Erkenntnissen direkte Handlungsanweisungen für pädagogisches Handeln ableiten ließen. Praxis fordere – so Wimmer – den pädagogischen Ethos immer wieder vollkommen neu heraus.¹³ Dies wird unter anderem durch empirische Schulstudien bestätigt, auf die sich unter anderem auch Barbara Koch-Priewe bezieht. Sie würden – so Koch-Priewe – darauf hinweisen, dass eine grundlegende Unsicherheit auch noch die erfahrensten Lehrer*innen begleite. Noviz*innen sollten sich deshalb nicht an der Möglichkeit einer vermeintlichen Sicherheit orientieren, sondern es gehe darum, sie auf den Umgang mit einer dauerhaften Unsicherheit vorzubereiten und auf ein sich eher *routinierendes* Erleben von Neuem und Unbestimmtem.¹⁴ Im Rahmen der Hochschuldidaktik ginge es deshalb um ein Meta-Lernen und um eine fallorientierte vertiefende Reflexion.¹⁵

Die folgenden Überlegungen teilen die Auffassung, dass bereits innerhalb der Hochschullehre und ihrer Didaktik auf einen lernenden und bildenden

11 Vgl. Hilzensauer, Wolf: *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster und New York 2017. S. 37ff. Dewey: *How we think*.

12 Vgl. Hilzensauer: *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf?* S. 86.

13 Vgl. Wimmer, Michael: *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*. In: Combe, Arno und Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main 1996. S. 404-447. Hier: S. 442.

14 Vgl. Koch-Priewe, Barbara: *Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann*. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte und Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Weinheim und München 2002. S. 311-324.

15 Vgl. ebd. Engel: *Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*.

Erfahrungsbezug in der Lehrer*innenbildung vorbereitet werden sollte, sehen jedoch den Schwerpunkt hierbei eher in ästhetischen und phänomenologisch-hermeneutischen Bildungsorientierungen.¹⁶ Ergänzend und begleitend zur Vermittlung aktueller methodisch-didaktischer Ansätze und Theorien geht es hierbei um spezifisch reflexive Bezugnahmen auf eine erfahrungs- und bildungs-offene Lehr- und Lernpraxis auf den verschiedenen Ebenen.¹⁷ Hierbei kommt den ästhetischen Dimensionen des Bildungsgeschehens auch deshalb eine wichtige Bedeutung zu, weil sie zur Entwicklung eines spezifischen Modus der Reflexivität beitragen können.

Die kunstpädagogische Hochschulbildung ist in dieser Situation durch eine ganz spezifische Situation mit besonderen Potenzialen charakterisiert. In ihrem Zentrum steht bereits auf der fachlichen Seite eine immer auch sinnlich-geistige und erfahrungs-offene Praxis als »künstlerischer und ästhetischer Bildungskern«. Es stellt sich so bereits innerhalb des Studiums die Herausforderung und auch die Chance, fachliches und fachtheoretisches Wissen in diese Erfahrungsbestände zu integrieren und innerhalb der Fachdidaktik die Grundlagen für einen Transfer in die schulische Praxis so vorzubereiten, dass es dort nicht nur um die Anwendung spezifischer Methoden und Inhalte geht, sondern dass sich eigenständige Planungs- und Gestaltungsweisen des Unterrichts kreativ in die jeweiligen Kontexte integrieren können. Die entscheidende Frage ist aber, wie ein solcher Transfer von eigenen künstlerisch-kreativen Erfahrungen im Hinblick auf das pädagogisch-didaktische Handeln unterstützt werden kann. Wir verfolgen diese Intention auf unterschiedlichen Ebenen einer reflexiven Bezugnahme auf die eigene Erfahrung, unter anderem in »ästhetischen Übungen«.

16 Ebd.

17 Der Bezug auf Erfahrung kann hochschuldidaktisch auf verschiedenen Ebenen erfolgen, sei es über die Bezugnahme auf Erinnerungen an die eigene Schulpraxis oder an erste schulpraktische Lehrerfahrungen oder sei es auch in der Bezugnahme auf die Lehr- und Lernerfahrung innerhalb der Seminare der Hochschule selbst ebenso wie auf grundlegende Bildungserfahrungen im fachlichen Bezug. Ich verweise hier insbesondere auf den von mir entwickelten Forschungszugang der Erinnerungsbilder. (Vgl. Engel, Birgit: *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*. New York, München und Berlin 2003.)

3 Annäherung an eine ästhetische Aufmerksamkeit in der Hochschullehre im Rahmen eines an ästhetischer Erfahrung orientierten Übungskonzepts

Angeregt von den Wahrnehmungs- und Erfahrungsimpulsen der künstlerischen und der ästhetischen Praxis kultiviere ich seit einigen Jahren in der (kunst-)pädagogischen Lehrer*innenbildung unter anderem ein Übungskonzept,¹⁸ das sich am Ziel einer exemplarischen ästhetischen Erfahrung orientiert, die grundlegend genug sein sollte, um einen Transfer auch auf andere Bildungssituationen zu ermöglichen. Hierbei werden die Studierenden dazu eingeladen, sich in einem eingegrenzten zeitlichen Rahmen wahrnehmend, mimetisch und reflexiv offen auf die Zeitlichkeit einer gemeinsamen oder auch individuellen Erfahrung mit den Dingen, dem Raum und den Anderen einzulassen und die jeweilige Dynamik bewusst zu verfolgen, mitzugestalten und im gemeinsamen Austausch zu reflektieren. Ästhetische Übungen finden in einem zeitlich eingegrenzten Rahmen – häufig zunächst nonverbal – in einer sinnlich-leiblichen Bezugnahme auf eine Sache, die Anderen, einen Raum und dabei immer auch im reflexiv-wahrnehmenden Bezug auf sich selbst statt.¹⁹ Sie sind durch ein erfahrungs-offenes Setting und durch eine sich prozessual entwickelnde sinnenbasierte Aufmerksamkeit für die Gegenwärtigkeit und die zeitliche Immanenz eines Geschehensverlaufs charakterisiert. Der Begriff der »Übung« wird auch deshalb hier nicht im Sinne eines übenden Erlernens von bereits an anderer Stelle erprobten und bewährten Mustern des Verhaltens und Gestaltens benutzt, sondern im Sinne einer Öffnung für neue Erfahrungen, die sich im Rahmen einer ästhetischen Aufmerksamkeit entfalten kann. Die übende Komponente liegt also eher darin, sich immer wieder neu auf einen wahrnehmungsoffenen und kontingenten Prozess einlassen zu können. Diese Art des Erprobens einer ergebnisoffenen Konstellation benötigt – zumindest zunächst – einen vor Leistungsansprüchen geschützten Raum ebenso wie einen überschaubar eingegrenzten Rahmen, in dem auch situationsbezogene oder erinnernde Wahrneh-

18 Diese Form der Übungen haben sich auch in der Lehre im Rahmen der allgemeinen Bildungswissenschaft in meiner Arbeit an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld bewährt.

19 Vgl. Engel, Birgit: *Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik*. In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hrsg.): *Kunst und Didaktik in Bewegung*. Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. München 2014. S. 106-151. Engel: *Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*.

mungen, offene Fragen, Nicht-Wissen und ungewohnte Handlungsimpulse möglich sein können.

Unbestimmtheit und Nicht-Wissen sollten im Rahmen einer solchen eingegrenzten und geschützten Handlungs- und Kommunikationssituation nicht nur zugelassen werden, sondern auch zum Impuls der Erprobung neuer und ungewohnter Wahrnehmungs-, Handlungs-, Gestaltungs- und Sprechweisen sein.

4 Reflexive Annäherung an Momente der Unbestimmtheit²⁰



Abb. 1 Übung »Verborgene Dinge«

Um sich dieses Vorgehen im Blick auf die Erfahrungen, die sich hierbei ereignen, noch etwas konkreter vorstellen zu können, möchte ich im Folgenden auf der Grundlage eines kleinen Beispiels einen kurzen Einblick in eine so ausgerichtete Übung aus der Hochschulpraxis geben. Wir befinden uns hier in einem

20 Der folgende Text greift einen bereits 2015 erschienen Textauschnitt zu dem gewählten Beispiel auf und führt die dort stattgefundene Analyse hier unter der Fragestellung einer wahrnehmungsbezogenen Reflexivität weiter, während sie im Ausgangstext unter der Frage der sprachlichen Artikulation vertiefend reflektiert wurde. (Vgl. Engel: *Unbestimmtheit als (kunst-)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*. S. 68ff.)

sowohl praxisbezogenen als auch grundlagentheoretisch zu reflektierenden Problemfeld.

Ich zitiere eine Studierende, die im Rahmen einer Übungssituation ihre Wahrnehmungen und Assoziationen beim Ertasten eines ihr unbekanntes Gegenstandes, der sich versteckt in einem Beutel befindet, in Worte zu fassen versucht:

Also ich hab, ähm, ... das ist auf jeden Fall 'nen Gummimaterial ... das ka- ... also das kann man halt ... das ist halt beweglich ... komplett in sich ... äähm ... da ist 'ne Hülle um, äähm, 'ne Hülle, ja, kleine Kugeln, die verschiedene Strukturen haben, also zum Teil glatt mit, mit Löchern ... zum Teil sind diese Kugeln auch 'nen bisschen rauer, aber sind halt durch diesen, durch dieses Gummi gestützt, komplett.

Diese Beschreibung soll hier nicht ein Defizit an sprachlicher Syntax vorführen, sondern beispielhaft zeigen, wie unbeholfen – zumindest zunächst – ein Sprechen erscheint, das mit der Beschreibung von etwas Gegenwärtigem zu kämpfen hat, das (noch) fremd oder unbekannt ist. Die hier sprechende Person versucht mit diesen aufgezeichneten und danach transkribierten Worten synchron zu ihrer sich vorantastenden Wahrnehmung der greifenden Hand behutsam ihre Eindrücke in Worte zu kleiden. Da sie das »Ding«, das ihr da in einem kleinen Leinensack, der es vor ihren Blicken verschließt, nicht kennt, orientiert sie sich in der Tasterfahrung also an Eigenschaften (»beweglich«, »glatt«, »rau«, und andere) und dabei an der Präsenz einer Empfindung, das heißt einem »Wie« der Wahrnehmung. Hierbei stellt sie Bezüge zu bereits Vertrautem und Bekanntem her, wobei keine eindeutige begriffliche (unmittelbare) Bestimmung gelingt.

Immer wieder wird die Beschreibung unterbrochen. Es entstehen Leerstellen und Brüche im Satzbau und der Satz folgt im Ganzen keiner semantischen Logik. Dies erzeugt beim Lesen der Worte zunächst eine Orientierungslosigkeit, in der sich nichts unmittelbar Sinngemäßes verstehen oder repräsentieren lässt.

Gehen wir zeitlich einen Schritt zurück und hören in die Audioaufzeichnung des damaligen Geschehens hinein, dann erschließt sich jedoch ein *anderer Sinn* der Worte. Diese sind nun angebunden an die *Stimme des Sprechens* und es zeigt sich eine andere Ordnung unter anderem im *Klang der Stimme*, die sich zugleich mit den Geräuschen der Umgebung verwebt. Diese binden das Sprechen ein und führen es zugleich zurück in die Gegenwart der damaligen leben-

digen sozialen Situation. Spürbar wird dabei erst durch die Hörbarkeit, wie die Stimme und die sprachliche Suche nach vertrautem Sinn miteinander verknüpft sind, wie sich zum Beispiel gleich zu Beginn die Stimme zunächst ganz behutsam in einem suchenden Anlauf zaghaft erhebt, um dann doch zögernd erst wieder zurückzuweichen. Besonders interessant erscheint, wie rhythmisch und melodisch sie spricht. Sie dehnt den Begriff »Gummimaterial« in einer Weise, als wollte sie auch uns an der Tasterfahrung selbst teilhaben lassen. Das Tasten der greifenden Hand und das sprechende Mitteilen sind dabei spürbar und lebendig miteinander verwoben und werden mimetisch nachvollziehbar in dieser sich mitteilenden Artikulation. Hätten die Beteiligten (Tastende und Hörende) unmittelbar gewusst, um welchen Gegenstand es sich hier handelt, dann wäre diese raum- und zeitbildende gemeinsame Aufmerksamkeit augenblicklich und unweigerlich im Modus einer signifikativen Bestimmtheit beendet gewesen. Erst durch den Entzug einer Möglichkeit des direkten Wiedererkennens gelingt es, sich dem »Ding« in seiner Fremdheit so anzunähern, dass es in seiner Singularität ganz spezifisch und neu erfahrbar werden kann.

4 Reflexivität im Modus der Aufmerksamkeit

Wir begegnen hier einer spezifischen Reflexionsbewegung, die sich an eine sich reflexiv zeigende und dabei bewusstwerdende Aisthesis bindet und deshalb mit einem intensivierten Modus der Aufmerksamkeit einhergeht. Innerhalb dieser Suche nach neuen Artikulationen für ein Fremdes, Neues, noch Unbekanntes geht es um eine sinnliche wie zugleich sprachliche Öffnung gegenüber dem, was (noch) nicht eindeutig bestimmbar, möglicherweise aber zunächst schon erahnbar ist oder was durch Bezugnahmen zu bereits Bekanntem in ein Verhältnis zu früheren Erfahrungen geraten kann. Hierbei kommt es zu einer Verbindung von sinnlicher und geistiger Tätigkeit, das heißt zu einer Reflexionsweise und einem Sprechen, das sich mit der Gegenwärtigkeit des Wahrnehmbaren und Spürbaren so zu verbinden vermag, dass ein lebendiges Wechselspiel und eine gemeinsame neue Konstellation ermöglicht wird.

Die Frage ist nun, wodurch sich die Reflexivität in dem beschriebenen Beispiel als eine sich ästhetisch fundierende Reflexivität charakterisieren lässt. Eine Besonderheit, die sich im Sprechen und auch in der transkribierten Aufzeichnung zu erkennen gibt, besteht darin, dass die Mitteilung selbst immer wieder

von Momenten des Nicht-Wissens, des Suchens und Irritiert-Seins durchwoben ist. Dieses Nicht-Wissen, das sich im zeitlichen Verlauf durch eine Unterbrechung des Redeflusses zeigt, ist aber zugleich ein reflexiver Akt des Suchens und Erkundens. Das heißt, erst im Innehalten, in der Lücke, in der Leerstelle kann sich eine reflexiv-offene Aufmerksamkeit im zeitlichen Vollzug als Zuwendung dem gegenüber entwickeln, was wahrnehmbar geworden ist. In dieser Zuwendung zu dem, was sich zeigt – wie Dieter Mersch sagen würde –, beginnt eine Suche nach einer begrifflichen Möglichkeit, das soeben vollzogene Wahrnehmungserlebnis zu beschreiben. Erst in dieser Suche, das heißt nur im Horizont des Nicht-Wissens, kann sich dann auch nach und nach eine Vorstellung von dem Gegenstand bilden. Dies bedeutet aber, dass das, was nicht unmittelbar in einer identitätslogisch begrifflich zu bestimmenden Semantik sprachlich ausgedrückt werden kann, nicht einfach als ein »Nicht-Wissen« zu betrachten ist. Die Leerstellen und Unterbrechungen im Sprechen gehen jedenfalls nicht in einem Mangel auf und charakterisieren deshalb auch kein Defizit vor dem Horizont eines möglichst vielfältig zu entfaltenden Wissens.

Es sind gerade diese Leerstellen und Unterbrechungen, die – auch im Sinne einer Spur²¹ – darauf hinweisen, dass sich eine reflexive Bezugnahme auf ein eigenes Erleben vollzieht, wie hier beispielhaft innerhalb einer Tasterfahrung von einem noch unbekanntem Objekt. Erst im Innehalten kann sich innerhalb dieser sich rückwendenden Aufmerksamkeit der Wahrnehmungsvollzug über das Pathos seines Ereignens reflexiv bewusst werden. Bei diesem erfahrungsbezogenem Bewusstseinsvollzug im Rahmen der ästhetischen Wahrnehmung handelt es sich jedoch nicht um eine reine innere Wahrnehmung als Introspektion in einem psychologischen Sinne. Es geht gerade im Gegenteil – wie sich in dem hier vorgestellten Beispiel zeigt – um die Momente der aufmerkenden Begegnung mit dem noch unbekanntem Objekt. Man muss eigentlich sagen, dass sich erst durch die Begegnung mit dem »Ding« die reflexive, aufmerkende Rückwendung als eine Antwort auf diese Begegnung vollziehen kann, ebenso wie sie sich erst über die Notwendigkeit der Mitteilung dieser Begegnung an die Anderen in der Folge sprachlich reflexiv weiter entfaltet. Auch die semantische und begriffliche Zu- und Einordnung dessen, was da wie ertastet wird, kann sich also erst

21 Vgl. Engel, Birgit und Böhme, Katja: *Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld.* Zeitschrift Kunst Medien Bildung (2012).

auf der Grundlage dieser sich prozessual vollziehenden Reflexion ereignen und sie zeigt sich dabei selbst als ein Teil des Erfahrungsvollzugs. Von hochschuldidaktischem Interesse ist deshalb auch, dass in dem Fall, dass eine schnelle begriffliche Zuordnung des verborgenen »Dings« möglich gewesen wäre, wenn es also zu einem unmittelbaren Wiedererkennen und zu einer schnellen Ein- und Zuordnungsmöglichkeit gekommen wäre, keine solche aufmerksamkeitsoffene Annäherung an den singulären Charakter des jeweiligen »Dings« oder – und das erscheint im Rahmen der Hochschuldidaktik relevant – an die Spezifik des eigenen Erfahrungsgeschehens selbst hätte erfolgen können. Es geht deshalb bei dem vorgestellten Beispiel nicht alleine um die Qualitäten des Objekts, das sich in der ertastenden Hand befindet, sondern es geht dabei besonders auch um ein sich in diesem Prozess entwickelndes, mehr oder weniger explizites Bewusstsein über die Qualität des eigenen Erfahrungsvollzugs innerhalb einer neuen Begegnung mit einer Sache. Wir erfahren dabei unter anderem auch, wie die eigene Teilhabe immer mitspielt und wie die Aufmerksamkeit – im Sinne einer ästhetischen Wahrnehmung – erst ins Spiel kommen können muss. »Aufmerksamkeit bedeutet«, so Käte Meyer-Drawe, »eine Modifikation von Wahrnehmen, Handeln und Verstehen, indem sie uns auf das hinhält (*pros-echein*), was wir immer schon mit gesehen und mit verstanden haben und gerade deshalb nicht beachten. Damit erhält das »merken« in Aufmerken ein erhebliches Gewicht.«²² Ästhetische Wahrnehmung markiert in dieser Weise eine reflexiv werdende, aufmerkende Wahrnehmung, die sich aus den Gewohnheiten vermeintlich vertrauten Wissens herausbegibt. »Neu«, schreibt Rudolf zur Lippe,

ist also kein Gegenbegriff zu einer zeitlosen Identität, wie sie die herrschende identifikatorische Logik voraussetzt. Wenn mit dieser Logik unser Verstand die Wahrnehmung einsetzen will, um das Bekannte als bekannt wiederzuerkennen, ist das Neue dadurch definiert, dass es in dieses Erkenntnismuster nicht passt. Die Qualität von Neuheit dagegen, an der unsere Sinne und durch sie unser ganzes Sinnenbewusstsein ins Zwischen, ins Interesse gezogen werden, die uns ansteckt mit den Energien des Hin und Wieder im Vorgang, [...] dieses Neue ist vielleicht das älteste Bekannte im Einmaligen seines gegenwärtigen sich Ereignens oder das Unbekannte

22 Meyer-Drawe, Käte: *Aufmerken. Eine phänomenologische Studie*. In: Reh, Sabine; Berdelmann, Kathrin und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie*. Berlin 2015. S. 117-126. Hier: S. 125.

vor dem Horizont des Bekannten. Neu heißt immer, in welcher Konstellation sich ein Gegenüber, selber in dieser Korrespondenz, zeigt. Das Wahre der Wahrnehmung ist so augenblicklich wie dauernd und so mit dem Wahrnehmenden verbunden.²³

Wir brauchen also, um uns der Sache und einem »Ding« anzunähern, diese Momente des Nicht-Wissens, nicht als ein künstlich herbeizuführendes Moment – auch wenn didaktisch-spielerische Konstellationen hierzu einen Beitrag leisten können –, sondern eine Aufmerksamkeit und Akzeptanz für eine Immanenz des Unbestimmten vor aller kulturellen Feststellung und Einordnung. Wir brauchen aber hochschuldidaktisch im Sinne eines Transfers auch eine Reflexion dieser reflexiv offenen Wahrnehmungsmomente. Wenn ein exemplarischer Charakter der ästhetisch bildenden Erfahrung ermöglicht werden soll, muss Vollzug und Bedeutung dieser sich wahrnehmend reflexiv auf die Sache beziehenden Bewegung und Begegnung mit einem »Ding«, einer Situation oder unserer spezifischen Weise eines Lehr- und Lerngeschehens bewusst werden können. Bewusstwerden heißt aber nicht, dass es in einem Wissen über die Sache aufgeht, sondern es benötigt ein eigenes Merken und Aufmerken, in dem sich die Bedeutung der Sache oder der Erfahrung zeigen kann. Husserl spricht hier auch von einem »Achten und Erfassen« des intentionalen Objekts. Er schreibt selbst:

Es handelt sich nun mit diesem Achten oder Erfassen nicht um den Modus des cogito überhaupt, um den der Aktualität, sondern genauer besehen, um einen besonderen *Aktmodus*, den jedes Bewusstsein, bzw. jeder Akt, der ihn noch nicht hat, annehmen kann. Tut er das, so ist sein intentionales Objekt nicht nur überhaupt bewusst und im Blick des geistigen Gerichtetseins, sondern es ist erfasstes, bemerktes Objekt.²⁴

Husserl unterscheidet dieses »Bemerkwordensein« von einer sich im Erlebnis vollziehenden direkten Bewertung. Er spricht von einer Zuwendung im Sinne einer Erfassung und Beachtung eines Gegenstandes oder eines Erlebnis-

23 zur Lippe, Rudolf: *Eine Kunst der Wahrnehmung. Askese und neue Entfaltung*. In: Hauskeller, Michael (Hrsg.): *Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis*. Kusterdingen 2003. S. 201-227. Hier: S. 226.

24 Husserl, Edmund: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Hamburg 1992. S. 66.

ses, wohingegen wir uns im Akt der Bewertung nur dem Bewerten selbst zuwenden würden.²⁵ »Also heißt »wertend einer Sache zugewendet sein«, nicht schon den Wert zum Gegenstande haben, in dem besonderen Sinn wie wir ihn haben müssen, um ihn zu präzisieren [...].«²⁶

Reflexivität im Sinne einer phänomenologischen Epoché vollzieht sich demnach als aufmerkende oder bemerkende Zuwendung zu einem eigenen Wahrnehmungsvollzug als Bewusstwerdungsakt oder – wie man aktuell wohl eher sagen würde – zu einer affizierenden Erfahrung. Die sich hierbei vollziehende Epoché wird dabei als phänomenologische Erkenntnismethode im Sinne eines wichtigen Schrittes im Rahmen der Objektivierung in forschenden Erkenntnisprozessen verstanden, die sich über eine *Reduktion* oder *Urteilsenthaltung* vollziehe. Gadamer betont noch stärker die Notwendigkeit eines Zurückgehens auf die eigenen Vorurteile im Sinne einer immer auch selbstkritischen Bewusstwerdung der eigenen Vorannahmen. Erst in der Berücksichtigung einer »Vorstruktur des eigenen Verstehens« und seiner »verhüllten Grundlagen« könnten auch die eigenen »Vorurteile«, die auf diesen Vorerfahrungen beruhen, wirklich ins Spiel gebracht und damit auch aufs Spiel gesetzt werden. Erst hierdurch könne ein Weiterlernen, ebenso wie die Gewinnung von »neuer Erkenntnis« im Sinne einer »Erhellung der hermeneutischen Situation«, zustande kommen.²⁷

Wichtig erscheint in unserem Zusammenhang, dass eine solche Urteilsenthaltung im Rahme einer »aufmerkenden Zuwendung« aber zumindest nicht alleine durch eine methodisch direktive Anweisung oder reine Verfahrensvorgabe vollzogen werden kann, denn diese muss sich im Erfahrungsvollzug in ihrer Spezifik als ein wirklich stattfindendes Antwortgeschehen auch ereignen können. Dies verweist auf das Moment ihrer eigenen Unverfügbarkeit.

Reflexivität kann sich im Sinne einer phänomenologischen Epoché im Sinne einer Erfahrung als Erfahrung nur dann ereignen, wenn die Erfahrung selbst zum Gegenstand der reflexiven Aufmerksamkeit im Sinne eines Aufmerkens auf das eigene Erleben geschieht und im Sinne einer zurückwendenden Bewusstwerdung vollzogen wird. Auf diesen pathischen Aspekt einer immer zugleich eigenen Eingebundenheit in ein Zwischengeschehen weist Bernhard Waldenfels in vielfäl-

25 Vgl. ebd.

26 Ebd.

27 Vgl. Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1972. S. 285ff. Engel: *Spürbare Bildung*. S. 170f.

tigen phänomenologischen Analysen hin, unter anderem durch den Begriff einer »responsiven Rationalität« oder auch »responsiven Epoché«.²⁸ Der innerhalb eines Antwortgeschehens sich in sich selbst reflexiv zeigende Vollzug hängt dabei mit einem »Fremdwerden der Erfahrung« selbst zusammen.²⁹ Das heißt, es zeigt sich zwischen uns und den Dingen oder auch zwischen uns und den Anderen ein Zwischengeschehen oder auch ein Zwischenereignis, das gerade durch den Entzug eines direkten Zugriffs auf die Erfahrung selbst spürbar werden kann.

5 Ästhetische Übungen

Vor diesem Hintergrund soll verständlich werden, warum ästhetische Übungen nicht primär ein sachlich operationalisierbares Ziel verfolgen, sondern sich am exemplarischen Charakter des Erfahrungsgeschehens selbst orientieren. Sie stellen Differenz und Gemeinsamkeit eines erfahrenden Erlebens und die damit zusammenhängende stets kontingente Entwicklung in den Mittelpunkt der gemeinsamen Aufmerksamkeit und des Interesses.

Ästhetische Übungen können so in ihrer Bindung an die Aisthesis innerhalb der konkreten gemeinsamen Erfahrung in Raum und Zeit die Begegnung mit Neuem – auch im vielleicht schon immer Vertrauten – exemplarisch erlebbar und in der Folge auch reflexiv bewusst werden lassen. Sie führen damit in eine grundsätzliche sinnenbewusste, aufmerksamkeitsreflexive Art einer Erfahrungsweise ein, von der Orientierungen für die spätere pädagogisch-didaktische Lehrpraxis ausgehen können. Dieses Vorgehen schließt an das von zur Lippe³⁰ entwickelte Übungskonzept in der Hochschulpraxis an, wandelt dieses jedoch im Sinne einer offeneren, eher spielerischeren Formation und kontextspezifischen Antwort. Der eingegrenzte zeitliche Rahmen der Übungen ermöglicht dabei eine erste vorläufige Distanzierung und eine Lockerung gegenüber den vermeintlichen Selbstverständlichkeiten der alltäglichen institutionellen Praxis, was auch an der Hochschule eine gewisse Herausforderung aber auch ein Entwicklungspotenzial darstellt. Im Alltäglichen oft selbstverständlich erscheinende

28 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Antwortregister*. Frankfurt am Main 1994.

29 Vgl. Waldenfels, Bernhard: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main 2006. S. 8.

30 zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewußtsein. Tiefendimensionen des Ästhetischen*. Hohengehren 2000. zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewußtsein. Leben in Übergängen, Transzendenz*. Hohengehren 2000. S. 481.

Phänomene und Prozesse können in diesem Rahmen verfremdet, verlangsamt, anders kontextualisiert oder vertiefend intensiviert werden. Dies kann durch eine Vielfalt spielerischer Veränderungen der Kontexte, der Wahrnehmungsgewohnheiten und der Kommunikationsweisen geschehen, wie unter anderem durch unvertraute Erkundungsweisen eines Raumes ohne zu sehen oder zu hören, durch die Verständigung mit Lauten und Tönen statt mit Sprache, durch die nonverbale spielerische Koordination verschiedener Bewegungsverläufe nach gemeinsam zu entfaltenden Regeln, durch die ungewöhnliche und fremde Nutzung vertrauter Alltagsgegenstände und durch vieles Andere. Auch die Studierenden selbst können und sollen hier eigene didaktisch-experimentelle Übungskonstellationen entwickeln, erproben und reflektieren. Im Zentrum steht immer die gemeinsame Gegenwärtigkeit in der Erfahrung selbst.

**ÜBUNGEN ALS EXEMPLARISCH
AUSGERICHTETE SINNLICH-LEIBLICHE
UND MIMETISCH FUNDIERTE
ERFAHRUNG**



Abb. 2 Übungen als exemplarisch ausgerichtete sinnlich-leibliche und mimetisch fundierte Erfahrungspraxis

In ästhetischen Übungen kann sich so eine an die gegenwärtige Wahrnehmung bindende, sinnlich-responsive, soziale und auch gestalterische Bildungspraxis entfalten und dabei neue Konstellationen und Erfahrungsweisen ermöglichen. Die Auswahl und Gestaltung ist immer kontextgebunden – abhängig von Inhalten, Rahmungen und Personen. Wichtig dabei ist die anschließende Reflexion im gemeinsamen Austausch über das Erfahrene oder auch in schriftlichen Nachreflexionen. Die Studierenden sind es meist gewohnt, dass ihnen praktische Verfahren im Sinne von erlernbaren Methoden vermittelt werden und fragen dann nicht selten nach der Anwendbarkeit der Methode im schulischen Unterricht. Diese Möglichkeit ist zwar nicht auszuschließen, aber sie ist mit Vorsicht zu genießen und deshalb nicht in erster Linie intendiert, denn die spezifischen Verfahren und Methoden können ihr mögliches Potenzial nur dann entfalten, wenn sie sich als eigenständige Antworten der pädagogisch Verantwortlichen in den spezifischen Kontexten als sinnvoll und bildungsfördernd erweisen.

6 Ausblick

Eine an ästhetischer Bildung und phänomenologischer Epoché orientierte Reflexivität wendet sich der bildenden Erfahrung und dem sich in ihr vollziehenden Erleben zu. Sie geht dabei nicht in einer reinen Introspektion auf, denn sie blickt gerade auf die Qualität einer bewegten *Begegnung* mit den Dingen, den Thematiken und den Anderen.

Professionsbezogene Bildungsprozesse im Rahmen der Lehrer*innenbildung können insofern von den exemplarischen Impulsen ästhetischer Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozesse profitieren, weil sie dazu beitragen, die Reflexion von Praxis auf der Grundlage eigener Wahrnehmungs- und Erfahrungsvollzüge immer auch (selbst-)kritisch zu reflektieren. Erst auf dieser Grundlage können sich eigenständige pädagogisch-didaktische Orientierungen entfalten, die sich offen zeigen für das Unerwartete. Fremdheit und Unbestimmtheit können dabei als Impuls zur Entwicklung einer eigenen und gemeinsamen kreativen Responsivität auch im Sinne einer Responsibilität fruchtbar werden. Wichtig dabei erscheint: Erst wenn die Spezifik eigener Bildungserfahrungen in den reflexiven Horizont gerückt wurde, können sich daraus auch Orientierungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen auch für die Anderen weiter entfalten.

Dies aber fordert eine Offenheit gegenüber dem Unbestimmten und noch nicht Gewussten und auch dem nicht Wissbaren immer wieder neu heraus.

Die folgende Grafik zeigt beispielhaft, wie sich ein solcher Wahrnehmungs- und Erfahrungsbezug innerhalb des Lehramtsstudiums am Beispiel der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung an der Kunstakademie Münster denken und einordnen lässt.³¹

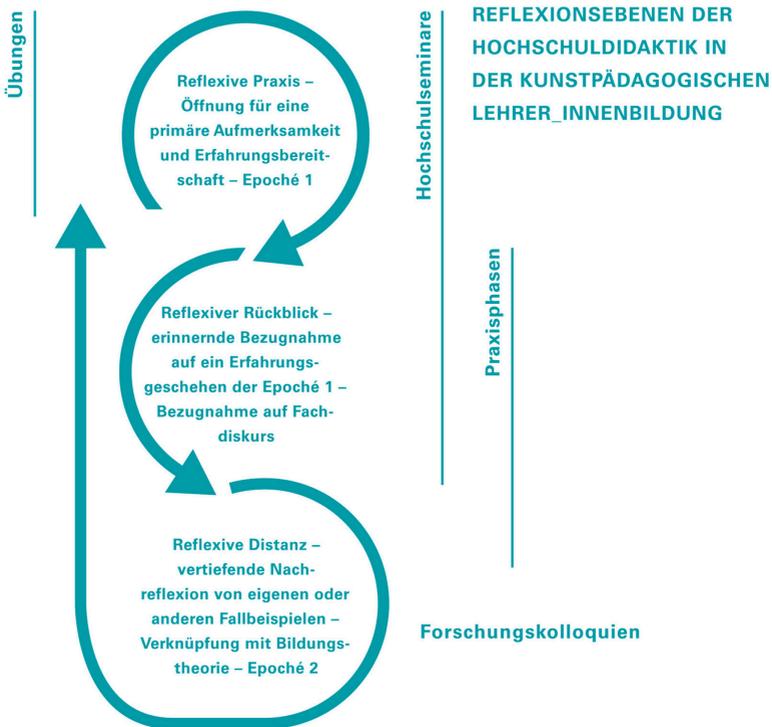


Abb. 3 Reflexionsebenen der Hochschuldidaktik in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung

31 Vgl. Engel: *Unbestimmtheit als (Kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*. S. 76.

Hervorzuheben ist dabei das Ziel, die Reflexionsebene einer Epoché 1, wie sie exemplarisch in den Übungssituationen erfolgt, in einen berufsbiographisch relevanten Bildungsprozess zu überführen, indem mehr und mehr auch forschungsreflexive Aspekte in die Auseinandersetzung miteinbezogen werden.³² Eine fundierte, vertiefende und bildende Positionierung kann insbesondere im Rahmen des Promotionsstudiums angestrebt werden, wenn pädagogische Praktiker*innen eigene Lehrerfahrungen als Lern- und Bildungserfahrungen in wissenschaftliche Forschungsprozesse einbringen,³³ auch im Sinne einer an ästhetischer Bildung orientierten Verknüpfung von Forschung und Lehre.

Unterrichten und pädagogische Praxis überhaupt sind dabei prinzipiell als eine Erfahrung zu begreifen, deren Ethos ohne das Ästhetische in der Bezugnahme auf Fremdes, Unbestimmtes und Neues nicht denkbar ist. Soll sich dieses an die eigene Erfahrung gebundene Lernen als ein bildungsöffener Prozess weiterentwickeln können, dann bleibt es angewiesen auf eine sich stets erneuernde Epoché, das heißt auf eine sich an die eigene Wahrnehmung bindende Lernerfahrung. Käte Meyer-Drawe spricht auch von einer Art Erwachen, als einem »Aufgehen des Sinns in statu nascendi, das auf einen Anspruch antwortet.«³⁴ Diese Vorgänge gilt es im Bewusstsein ihrer Unverfügbarkeit anzubahnen, zu reflektieren und so zu kultivieren, dass sich die Lehrenden für die Lernerfahrungen der Schüler*innen offenhalten können. Diese sowie die Bildungsprozesse der Lehrenden selbst bleiben an das Gelingen und die rückblickende Reflexion solcher Vermittlung gebunden ebenso wie an die entsprechend strukturellen Bedingungen, die die notwendigen zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen dafür bereitstellen.

32 Vgl. ebd. S. 75-77.

33 Vgl. ebd. Mit dieser Ausrichtung findet seit etlichen Semestern ein regelmäßiges Forschungskolloquium an der Kunstakademie Münster statt.

34 Meyer-Drawe, Käte: *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. Coactivity: Philology, Educology, 3 (2010). S. 6-17. Hier: S. 6.

Literatur

- Bohnsack, Ralf: *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode*. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden 2007. S. 225-254.
- Bromme, Rainer: *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim 1981.
- Bromme, Rainer: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern 1992.
- Dewey, John: *How we think*. New York 1933.
- Engel, Birgit: *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*. New York, München und Berlin 2003.
- Engel, Birgit: *Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik*. In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hrsg.): *Kunst und Didaktik in Bewegung. Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*. München 2014. S. 106-151.
- Engel, Birgit: *Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*. In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hrsg.): *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs-offenen Bildungsprozessen*. München 2015. S. 60-85.
- Engel, Birgit und Böhme, Katja: *Der Rätselcharakter im Bildungsprozess. Über die utopischen Potenziale eines nicht in seiner sprachlichen Bestimmbarkeit aufgehenden Begriffs im kunstdidaktischen Feld*. Zeitschrift Kunst Medien Bildung (2012).
- Engel, Birgit und Böhme, Katja: *Kunstakademische Lehrerbildung. Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung*. In: Engel, Birgit und Böhme, Katja (Hrsg.): *Kunst und Didaktik in Bewegung. Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*. München 2014. S. 8-31.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1972.

- Helsper, Werner: *Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf*. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda und Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster und New York 2011. S. 149-171.
- Hilzensauer, Wolf: *Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster und New York 2017.
- Husserl, Edmund: *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch. Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. Hamburg 1992.
- Koch-Priewe, Barbara: *Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrern und Junglehrerinnen gelingen kann*. In: Beetz-Rahm, Sibylle; Denner, Liselotte und Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Weinheim und München 2002. S. 311-324.
- König, Johannes und Hofmann, Bernhard (Hrsg.): *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* Berlin 2010. S. 40-107.
- Merleau-Ponty, Maurice: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München 2004.
- Mersch, Dieter: *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. Darmstadt 2000.
- Meyer-Drawe, Käte: *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. Coactivity: Philology, Educology, 3 (2010). S. 6-17.
- Meyer-Drawe, Käte: *Aufmerken. Eine phänomenologische Studie*. In: Reh, Sabine; Berdelmann, Kathrin und Dinkelaker, Jörg (Hrsg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte, Theorie, Empirie*. Berlin 2015. S. 117-126.
- Reh, Sabine: *Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004). S. 358-372.
- Waldenfels, Bernhard: *Antwortregister*. Frankfurt am Main 1994.
- Waldenfels, Bernhard: *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main 2006.

- Waldenfels, Bernhard: *Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit*. In: Ricken, Norbert; Röhr, Henning und Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München 2009. S. 23-33.
- Wimmer, Michael: *Zerfall des Allgemeinen, Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*. In: Combe, Arno und Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996. S. 404-447.
- zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewußtsein. Tiefendimensionen des Ästhetischen*. Hohengehren 2000.
- zur Lippe, Rudolf: *Sinnenbewußtsein. Leben in Übergängen, Transzendenz*. Hohengehren 2000.
- zur Lippe, Rudolf: *Eine Kunst der Wahrnehmung. Askese und neue Entfaltung*. In: Hauskeller, Michael (Hrsg.): Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis. Kusterdingen 2003. S. 201-227.

Abbildungen

Abbildung 1: *Übung verborgene Dinge*. Fotografie von Birgit Engel.

Abbildung 2: *Übungen als exemplarisch ausgerichtete sinnlich-leibliche und mimetisch fundierte Erfahrungspraxis*. Grafik von Birgit Engel, Design von Jenna Gesse, Kunstakademie Münster, 2015.

Abbildung 3: *Reflexionsebenen der Hochschuldidaktik in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung*. Grafik von Birgit Engel, Design von Jenna Gesse, Kunstakademie Münster, 2015.

Material zum Beitrag

Aufzeichnung im Rahmen des Seminars »Forschungsatelier für kunst- und kulturpädagogisches Handeln und Reflektieren«, Wintersemester 2012/2013, geleitet von Prof. Dr. Birgit Engel, Stefan Hölscher, Katja Böhme. Originaltranskript angefertigt von Tobias Loemke (nach den Regeln von Ralf Bohnsack; vgl. Bohnsack, Ralf: *Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grund-*

prinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris und Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden 2007. S. 225-254.) #00:00:00-0# #00:01:00-2#