

Birgit Engel

**Ästhetische Aufmerksamkeit –
Movens einer reflexiv-offenen und
kritisch-innovativen Praxis in Kunst
und Pädagogik**

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in
der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Band 50

Bearbeitet von Judit Villiger und Anna Schürch (Redaktion),

Vivien Patzer (Satz und Layout)

© 2020 Birgit Engel. All rights reserved.

Herstellung:

Universitätsdruckerei, Hamburg

ISBN 978-3-943694-28-4

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir setzen die in Hamburg begonnene Reihe fort mit kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die im Arbeitsbereich Ästhetische Bildung der Universität Hamburg (blaue Hefte), dem Institut für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln (rote Hefte) dem Arbeitsbereich Kunst-Vermittlung-Bildung der Universität Oldenburg (grüne Hefte) und dem Departement Kulturanalysen und Vermittlung der ZHdK Zürich (gelbe Hefte) gehalten wurden.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studentinnen und Studenten im Bereich der Koppelung von Kunst & Pädagogik als Unterricht, Vermittlung oder Bildung wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 50

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Heinrich Lüber

Eva Sturm

Birgit Engel

Ästhetische Aufmerksamkeit – Movens einer reflexiv-offenen und kritisch-innovativen Praxis in Kunst und Pädagogik

*»Sie sagen: das Reale (und meinen) die Welt, wie sie ist. Aber sie ist nicht, sie wird! Sie bewegt sich, sie ändert sich! Sie wartet nicht auf uns, um sich zu ändern.«
(John Cage 1984, S. 89)*

Einleitung

Die Kunstpädagogik hat drei wesentliche Bezugsdisziplinen: die Bildende Kunst, die Kunst- und Bildwissenschaften und die Erziehungswissenschaft. Dies erfordert von uns als Praktiker*innen, Lehrende und Forschende ein disziplinübergreifendes Verständnis von künstlerischer Bildung und kunstpädagogischer Qualifizierung und macht darüber hinaus die Kultivierung einer besonderen Beziehung zwischen Theorie und Praxis notwendig. Für die Hochschullehre innerhalb der Lehrer*innenbildung ist dies mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Einem offenen und reflexiven Umgang mit einer auf die Gegenwärtigkeit einer Situation bezogenen Aufmerksamkeit kommt hierbei eine wichtige Bedeutung zu.

Das hier als *Ästhetische Aufmerksamkeit* zu charakterisierende Phänomen wird als ein elementarer Teil eines sich in und mit der Aisthesis fundierenden Bildungsprozesses verstanden. Dieses Verständnis lehnt sich theoretisch an aktuelle Diskurse der Kunstphilosophie, Ästhetik und (Post)Hermeneutik (Mersch/zur Lippe/Gadamer) ebenso wie an zentrale Ansätze phänomenologischer Bildungs- und Erziehungsphilosophie (Meyer-Drawe/Waldenfels/Westphal/u.a.) an. Sie alle gründen ihr epistemologisches Selbstverständnis auf Wahrnehmung und mit ihr auf Leiblichkeit als Modus, Teil und Grundlage von Erkenntnis und Bildung.

Die folgenden Überlegungen fokussieren *Ästhetische Aufmerksamkeit* als ein grundlegendes gemeinsames Phänomen in künstlerischen und pädagogischen Prozessen, das sich an sinnliche Präsenz, leiblichen Spürsinn und aufmerksame Wahrnehmung bindet, ohne darin aufzugehen. Sie fragen nach seiner Relevanz insbesondere im Rahmen der kunstpädagogischen Qualifizierung. An Beispielen aus meiner Praxis als Kunstpädagogin an

Schule und Hochschule soll eine professionsspezifische Annäherung auf dieses Phänomen vorgestellt werden. Hierbei sollte deutlich werden, wie eine systematische Bezugnahme auf eine Ästhetische Aufmerksamkeit insbesondere durch eine von mir entwickelte phänomenologisch-hermeneutische Herangehensweise in der Arbeit mit Erinnerungs- und Vorstellungsbildern unterstützt werden kann.

In Vorstellungs- und Erinnerungsbildern stellt sich ein innerer Bezug zu einem zukünftigen oder auch vergangenen Geschehen her. Gemeinsam ist ihnen der Modus dieses Präsentischen, das heißt einer Vergegenwärtigung, in der sich eine erlebte oder imaginierte Wahrnehmung eines vergangenen Handelns oder erwarteten Erlebens in der eigenen Vorstellung zeigen und durch eine sprachlich verdichtende Mitteilung bewusst und so auch mitteilbar werden kann. Im Rahmen eines *Innehaltens* werden im *Erinnerungsbild* Spurbildungen vergangener Ereignisse aufgegriffen und die dabei spürbaren Momente können nochmals (neu) in der geistigen Imagination vergegenwärtigt und dabei (nach)erlebt werden. In *Vorstellungsbildern* können imaginäre und/oder auch planerische Gedanken sich als Erscheinung konkretisieren und im performativen Akt des Erzählens mitteilbar und dabei (selbst)reflexiv bewusst werden (vgl. Engel 2004/2011, S. 166ff).¹

Da ich das Vorgehen, mit Erinnerungs- und Vorstellungsbildern reflexiv zu arbeiten, in meiner Forschungs- und Berufsbiographie entwickelt habe, soll hier zunächst ein frühes Beispiel aus meiner eigenen schulischen Praxis vorgestellt werden.

Rückblick – Erinnerungsbild

Die folgende Erzählung bezieht sich auf eine Begebenheit, die in der Anfangszeit meiner Berufslaufbahn als Kunstlehrerin stattfand. Der (Rück)Blick richtet sich auf eine Kunstunterrichtsstunde an einem niedersächsischen Gymnasium in den 90er-Jahren. Von dem Erlebnis dieser Stunde ging ein wichtiger Impuls für weitere Forschungen und für die Fragestellung meiner Dissertation aus. Ich stelle diese Erinnerung an dieser Stelle nochmals

vor, weil sie für die hier zu charakterisierende Bedeutung einer ästhetischen Aufmerksamkeit im Kontext kunstpädagogischer Bildungsbemühungen noch immer relevant erscheint.²

Begegnung mit Gegenwart

Ich sitze mit den 11 Schülerinnen und Schülern meines Grundkurses des 11. Jahrgangs im Klassenraum. Hinter uns liegt eine gute und produktive gemeinsame Arbeitszeit. Heute arbeiten sie an ihren Klausuren, gestalten Farbwirkungen mit farbigen Papieren, kommentieren den Prozess und reflektieren ihre Ergebnisse. Da ich den Eindruck habe, dass alle gut mit der Aufgabenstellung zurechtkommen, bin ich mit der Durchsicht der Arbeiten eines anderen Kurses beschäftigt.

Noch gedankenversunken hebe ich den Kopf und betrachte die Jugendlichen bei der Arbeit, eine nach dem anderen, und empfinde dabei eine Besonderheit in der Situation. Die Anspannung und Angst, die die Atmosphäre in solchen Situationen oft bestimmt, ist einer ruhigen und intensiven Konzentration gewichen. Die Körperhaltungen und Gesichter wirken entspannt und gleichzeitig wach. Jede, jeder ist ganz auf sich, die Sache und den Umgang mit dem Material konzentriert und steht nicht ängstlich und heimlich im konkurrierenden Vergleich mit den anderen. In diesem Modus intensiver Konzentration wirken sie der Außenwelt fast entrückt und ich bin froh über dieses Wirken und Zusammenwirken in der Situation. Ich wende mich wieder meiner eigenen Arbeit zu, die auch mir gut von der Hand geht.

Nach einer ganzen Weile blicke ich auf die Uhr. Es bleiben noch gut zehn Minuten Arbeitszeit bis zum Klingeln und ich frage mich, ob es ihnen allen gelingen wird, in der Zeit zu bleiben. Die Schülerinnen und Schüler scheinen inzwischen alle mit dem schriftlichen Teil der Aufgabenstellung beschäftigt. Ich stehe auf, gehe leise durch den Raum, bewege mich vorsichtig an den Arbeitenden vorbei, versuche sie nicht zu stören und trotzdem meine Anwesenheit in Erinnerung zu rufen.

Zurück an meinem Platz registriere ich, wie so mancher versunkene Körper sich langsam wieder zu regen beginnt. Einige blicken mich kurz an, andere strecken ihre Rücken oder sehen beiläufig auf die Uhr. Nur Eric und Swantje bleiben noch ganz in ihrer Versunkenheit. Es widerstrebt

mir, ihre Konzentration durch einen Hinweis auf die Zeit zu unterbrechen. Gleichzeitig befürchte ich, dass sie irgendwann einfach abbrechen müssen. Ich lasse sie weiterarbeiten.

Die Stunde neigt sich dem Ende zu. Eine nach dem anderen schließt die Arbeit langsam ab und bringt sie mir. Dies geschieht ganz in Ruhe und ich bin froh, dass sie auf diejenigen, die noch arbeiten, Rücksicht nehmen. Auch Eric sortiert inzwischen sein Material und seine Blätter. Nur Swantje arbeitet nach wie vor mit voller Konzentration.

Ich stehe im Raum, inzwischen allein mit ihr, und müsste sie jetzt eigentlich um die Abgabe der Arbeit bitten, denn gleich wird die neue Stunde beginnen, mit allem was dazugehört. Aber ein innerer Widerstand hält mich zurück.

Ich kann mich nicht mehr erinnern, ob es kurz vor oder kurz nach dem Klingeln war, als schließlich auch Swantje abgab. Ich erinnere mich aber noch sehr deutlich an den Augenblick der Begegnung mit ihrem strahlenden Gesicht, als sie mir ihre Arbeit überreichte.

Worin lag die Besonderheit dieser im Grunde ganz normalen Unterrichtsstunde, die gleichwohl aus dem Fluss des Alltäglichen hervortrat und eine bleibende Erinnerung hinterließ? Warum stellte sich bei mir der Eindruck ein, dass hier etwas geschehen war, das über die erwartete formale Pflichterfüllung einer Klausursituation hinausging? Womit sollte sich dieser *doch nur subjektiv* empfundene Eindruck begründen lassen, außer mit dem frohen Gesicht einer Schülerin am Ende der Stunde und einer recht entspannten Atmosphäre während der Prüfungssituation? Ohne Frage hatte sich auch beim Betrachten und Lesen der praktisch-theoretischen Ergebnisse dieser Arbeit bestätigt, dass es allen Schülerinnen und Schülern gelungen war, ihre entwickelte Sensibilität für Material und Farbe sowie ihr erlangtes Wissen über spezifische Wirkungszusammenhänge in eine kleine eigenständige gestalterische Arbeit einzubringen. Die Besonderheit des beschriebenen Geschehens war aber scheinbar nicht nur die reine Zufälligkeit einer guten Stimmung und Atmosphäre. Was hatte die Art der künstlerisch-gestalterischen Aufgabenstellung mit dem beschriebenen Klima einer spezifischen Konzentration und zugleich auch Achtsamkeit füreinander zu tun? Wodurch ent-

stand der Eindruck, dass trotz oder besser gerade in der ganz individuell auf die einzelnen Arbeiten gerichteten Aufmerksamkeit auch ein Zusammenwirken aller spürbar wurde und warum wirkte sich diese Qualität des Geschehens möglicherweise auch auf die Ergebnisse der Klausuren aus? Gab es eine Interdependenz, eine Verwobenheit, zwischen der aufmerksamen Wahrnehmungsoffenheit innerhalb der gestalterischen Arbeit und dem hier spürbar werdenden Zusammenwirken des Geschehens? Diese Fragen stellten sich mir im Rahmen meiner damaligen forschungsreflexiven Annäherung (vgl. Engel 2004/2011, S. 15ff).

Dieses Erinnerungsbild soll hier nicht als Beispiel eines fachdidaktischen Konzepts dienen, sondern eine Erfahrung nachvollziehbar machen, in der die Qualität eigenen Wahrnehmens und Erlebens eine Bedeutung für das Handeln in der Vermittlungssituation der Lehrenden erhalten hat. Die Situation wies dabei zugleich über sich hinaus. Hier konnte beispielhaft ein soziales, interaktives und sachbezogenes Zusammenwirken in ganz alltäglichem Unterricht wahrnehmbar, spürbar und als ein gemeinsames Aufmerksamkeitsgeschehen bewusst werden. Der in diese Situation hineinwirkende sozial-strukturelle Hintergrund wird bestimmt von der Tatsache, dass es sich um eine Klausur, also um eine auch formal zu benotende Prüfungssituation handelte, die es den Lehrer*innen nahelegt, die Regelmäßigkeit des Geschehens – im wahrsten Sinne des Wortes – *im Blick zu behalten*. Während des Arbeitsprozesses hatte sich ein hierbei oft üblicher kontrollierender Blick jedoch als überflüssig erwiesen, wohl auch, weil die Konzentration von einer jeweils intensiven Bezugnahme auf die sich entwickelnden Gestaltungsarbeiten getragen wurde, sodass auch ich als Lehrende mich weiteren anstehenden Arbeiten zuwenden konnte. Der entscheidende Impuls für diese Erinnerung scheint dann aber nachträglich vom Ende der Stunde ausgegangen zu sein, als es um die zeitgerechte Abgabe der Arbeit einer Schülerin ging. Hier wird eine Anspannung spürbar, die im deutlichen Kontrast zu der vorausgegangenen Situation steht. Eingefordert wird nun ein ordnungsgemäßes Funktionieren nicht nur der Schülerin, sondern auch der Lehrerin

in der institutionell zeitlich getakteten und an normierter Gleichbehandlung orientierten Ordnungsstruktur. Hiervon ging ein Handlungsdruck aus, die Klausurabgabe in einer schnellen Geste der Alltagsroutine von der Schülerin einzufordern. Vielleicht mag es gerade die Spannung zwischen diesen beiden Handlungsmodi und Wahrnehmungsweisen gewesen sein, von der eine Zäsur ausging, aus der sich dann der Impuls zu einem innehaltenden Aufmerken und schließlich zu einer sich verändernden Sicht- und Handlungsweise entwickelte.

In diesem Moment wird hier jedenfalls die kontextuell eingebundene Bedeutung des eigenen Handelns durch das Ereignen einer Ästhetischen Aufmerksamkeit bewusst. In diesem Moment kam es zu einem *Innehalten* und dabei zu einem *Aufmerken*. Hierbei wurde die zunächst intendierte zwischenmenschliche Geste eines Zugriffs auf die Klausurarbeit in ihrer machtvollen Konnotation reflexiv. Damit verbunden war ein Riss in der Handlungsdrift und damit ebenso in der Zeiterfahrung, der zu einem Umlenken der eigenen Blickrichtung führte. Entscheidend war dabei aber auch der Hintergrund der künstlerisch-kreativen Arbeitsweise während der Klausursituation und der sich hierbei entwickelnden individuellen und zugleich gemeinsam getragenen Aufmerksamkeit. Dies wird mit dazu beigetragen haben, schließlich am Ende der Stunde einer verlässlichen Eigenverantwortlichkeit der mir bekannten Schülerin zu (ver)trauen. Die Differenz des Handelns aber bestand äußerlich gesehen nur darin, noch einen kurzen Moment abzuwarten, bis die Schülerin mir von sich aus die abgeschlossene Arbeit überreichte, was in der Folge zu keinerlei zeitlich-organisatorischen Unannehmlichkeiten führte.

Diese Geste war aber nicht nur für mich von Bedeutung, indem sie mir den eigenen Handlungs- und Verantwortungsspielraum bewusst werden ließ, sondern auch für die Schülerin, die offensichtlich wahrnahm, dass sie weiterhin den Raum zur Verfügung hatte, eigenverantwortlich zu handeln (vgl. Engel 2004/2011, S. 15ff).

Die Qualität dieser Blickverschiebung rückte die Möglichkeiten einer Begegnung von Kunst und Pädagogik in einen erweiterten Reflexionshorizont.

Sinnenbasierte Erkenntnis – Phänomenologie der Aufmerksamkeit

Da der ästhetische Bildungsgedanke auf eine grundlegende sinnliche und wahrnehmungsbezogene Dimension von Lernen und Bildung verweist, wird er aktuell nicht nur in den angrenzenden Fachdisziplinen sondern auch im erziehungswissenschaftlich anthropologischen sowie im bildungstheoretischen Diskurs in seiner allgemeinen Relevanz für Bildungsprozesse diskutiert (vgl. Engel 2004/2011/Westphal 2012/Zirfas 2012/u.a.). Er erhält damit eine wachsende Bedeutung auch im interdisziplinären Austausch (vgl. Engel 2018 u. 2019).

Eine Erfahrungs- und Erkenntnisorientierung, die an die Wahrnehmung und die sich in und mit ihr vollziehende Aufmerksamkeit anknüpft, unterscheidet sich von einem Rationalitätsprinzip, das sich in der Folge von Descartes' Philosophie in unseren Wissenschaftsdisziplinen weit verbreitet hat. Rudolf zur Lippe kommt auf der Grundlage umfangreicher Studien in Sozial- und Kunstphilosophie zu der Schlussfolgerung, dass sich in der historischen Entwicklung ein Prinzip der *Naturbeherrschung am Menschen* durchgesetzt habe. Diese Entwicklungen waren verbunden mit Strategien der Trennung in Theorie und Praxis und gründeten in einer *Subtraktionsanthropologie*, der es seit Aristoteles um ein Verständnis des Menschen gehe, das sich durch eine nicht mehr leibliche Geistigkeit auszeichne. »Dabei wurde die innere Natur des Menschen gegen die ›höheren Vermögen‹, [...] die Sinneswahrnehmungen gegen den Verstand isoliert« (zur Lippe 1987, S. 17). Wissen wurde durch eine *Theoretisierung der Erkenntnis* dabei nicht mehr als ein Wissen begriffen, das sich (auch) auf Erfahrung gründet und an ihr zu bewähren hat (vgl. ebd., S. 19ff).

»Die verdinglichende Geschichte der Trennungen von Kopf und Hand, von Ohr und Verstehen, von Arbeit und sinnhafter Selbsttätigkeit, von ästhetischem und sprachlichem oder gar informatorischem Mitteilen hat den Menschen der industriellen Moderne zunehmend auch jene Impulse gestellt, aus denen ein Bereitsein, eine Aufmerksamkeit, ein Begegnen erwachsen können.« (zur Lippe 1987, S. 369)

Auch phänomenologisch ausgerichtete Wissenschaftler*innen argumentieren auf anthropologischer Grundlage für eine Erkenntnisweise, die Leiblichkeit nicht ausgrenzt, sondern insbesondere die spürbare, pathische Dimension der lernenden und bildenden Erfahrung ernst nimmt. Innerhalb der subjektiven und intersubjektiven leiblichen Fundierung vollzieht sich Bildung als ein sozial eingebundenes Erfahrungsgeschehen des Subjekts. Dieses entwickelt sich nicht isoliert, sondern in der Konfrontation mit dem Fremden, Neuen und Unbekannten (vgl. Dörpinghaus 2009/Meyer-Drawe 2015/Waldenfels 2006/Westphal 2012/u.a.). Bernhard Waldenfels spricht in Anlehnung an Maurice Merleau-Ponty von einer prinzipiellen Rückbindung an die leibliche Präsenz mit den Anderen, durch die das Handeln und Sprechen sich selbst in einer responsiven Dynamik vollzieht (vgl. Waldenfels 2006). Dieter Mersch betont, dass wir auch uns selbst in solchen Momenten unmittelbarer Gegenwart zugleich als Wahrnehmende in direkter leiblicher Anwesenheit erfahren (vgl. Mersch 2001, S. 280). Darin zeigt sich eine grundsätzliche leibliche Verortung durch die Wahrnehmung, die Merleau-Ponty als »Leibapriori« charakterisiert hat (vgl. Merleau-Ponty 1974, S. 239ff.). Eine besondere Bedeutung kommt hierbei der Aufmerksamkeit zu. »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« (Meyer-Drawe 2015, S. 125). Erst durch dieses *Merken* kann die normale Aufmerksamkeit zu einer *Ästhetischen Aufmerksamkeit* werden, das heißt zu einem die eigene Wahrnehmung reflektierenden Impuls. Hierbei zeigt sich etwas neu oder auch anders als gewöhnlich, wodurch es zu einer Änderung gewohnter Sicht-, Verarbeitungs- und auch Handlungsweisen kommen kann.

Bernhard Waldenfels spricht in diesem Kontext von *Widerfahrnissen*, weil etwas mit uns geschieht, noch bevor es *als etwas* erkennbar wird. In dem Übergang vom »Aufmerken auf etwas zum Bemerken und Beachten von etwas« (Waldenfels 2004, S. 101)

komme es zu einer »Reliefbildung« (ebd.) des Erfahrungsgeschehens.

Dies charakterisiert in treffender Weise, was sich in dem sich wandelnden Aufmerksamkeitsgeschehen der beschriebenen Unterrichtsstunde vollzog, als sich durch die Wiederbegegnung mit der gewohnten Handlungsdrift am Ende der Klausursituation ein kritisches *Aufmerken* ereignete. Waldenfels unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen einer *primären* und einer *sekundären* Aufmerksamkeit. Er charakterisiert den Unterschied folgendermaßen: Während die *sekundäre* Aufmerksamkeit eher alltagspragmatisch zwischen dem, was *sein könnte* und dem, was *ist*, differenziert, komme es im Rahmen der *primären* Aufmerksamkeit zu einer *Umorganisation* des Erfahrungsfeldes im Sinne einer Zäsur mit der gewohnten Wahrnehmungsweise (vgl. ebd. 2004, S. 102f). Um diese Differenz zwischen einer eher alltäglichen oder auch *sekundären* Aufmerksamkeit und einem *bildenden Erfahrungsimpuls* zu charakterisieren, soll hier diese doppelte Bezugnahme auf die Wahrnehmung mit dem Begriff der *Ästhetischen Aufmerksamkeit* charakterisiert werden.

Dieter Mersch spricht von vergleichbaren Erfahrungsmomenten und charakterisiert sie mit dem Begriff einer *Blickumkehr* (vgl. Mersch 2011, S. 46ff). Er schreibt diesem Vorgang in seiner Ereignishaftigkeit auch eine ethische Dimension zu: »Maßgeblich mündet sie in einer Revision von *Aisthesis* als der Anrührung durch eine Alterität, auf die es gewährend zu antworten gilt. Antwort setzt Aufmerksamkeit, Achtung voraus. Im Antwortcharakter entdeckt sich so zugleich ein ethisches Potenzial. Im Fokus des Ereignisses gehören also *Ethik und Ästhetik* zusammen« (Mersch 2002, S. 10). Auch Käte Meyer-Drawe betont einen *Ethos der Sinne* selbst, der mit dem Phänomen der Aufmerksamkeit zusammenhänge (vgl. Meyer-Drawe 2015, S. 120ff). Dies habe sowohl für das pädagogische Handeln, als auch für seine Reflexion eine wichtige Bedeutung. In Anlehnung an Blumenberg sieht sie hier ein Potenzial, das deutlich von der Tradition einer pädagogischen Belehrung abgegrenzt werden kann und muss.

»Es wird nichts gelehrt, nichts zu lernen aufgegeben, nichts eingeführt und niemand angeführt, nichts versprochen und erst recht nichts verheißen, weder Hoffnung geweckt, noch Furcht erregt. Stattdessen dies: Es wird aufmerksam gemacht auf das, wovon die Vermutung besteht, es sei bis dahin nicht oder nicht deutlich genug gesehen worden (...) Belehren lässt sich ohne Einbuße an Autonomie keiner, aufmerksam machen jeder.« (Blumenberg 2002, S. 185, zit. n. Meyer-Drawe 2015, S. 125)

Ästhetische Aufmerksamkeit entsteht als innehaltender Impuls in responsiven Handlungs- und Kommunikationszusammenhängen, d.h. in einem sozial-kulturell-historischen Kontext und damit gebunden an Ort und Zeit. Auf diese örtliche und zeitliche Eingebundenheit muss sich nun eine erfahrungsfundierte Reflexion von Bildungspraxis beziehen. Andreas Dörpinghaus spricht davon, dass erst über die Zeit, das »[...] Reflexive gewissermaßen einen Fuß im Empirischen [...]« (2015, 476) habe. Erst die Zeit ermögliche »[...] die Signatur der Verzögerung. Sie ist also diejenige Zeitdimension, die dem Menschen als ein reflexives begriffliches Wesen innewohnt. Wir distanzieren uns in Nachdenklichkeit von den Selbstverständlichkeiten unseres Horizonts und unternehmen den Versuch, etwas anders als vorher zu verstehen. In der und durch die Verzögerung wird eine andere Ebene der Sicht eröffnet [...]« (ebd./vgl. Engel 2018b).

Diese andere Ebene der Sicht ist aber nicht alleine intentional herbeizuführen, sondern kann sich nur in einem sensiblen Zwischenraum und Zwischengeschehen auf der Grundlage einer Offenheit entwickeln. Ästhetische Aufmerksamkeit kann durch Unerwartetes, Unbestimmtes und Fremdes gegenüber eigenen Erwartungshaltungen und Antizipationen wachgerufen werden, wenn diese auf eine Empfänglichkeit (vgl. Meyer-Drawe 2006, S. 91) trifft und wenn dieses Ereignis nicht abgewehrt oder vorschnell unter vorgefertigte Interpretationsweisen subsumiert wird.

Ein pädagogisch-ethischer Aspekt findet sich auch in dem oben vorgestellten Erinnerungsbild. Erst durch die widersprüchliche Erfahrungskonstellation, in der die erlebte Wahrnehmungsoffenheit für die Sache und die Anderen mit dem üblichen Ritual schulischer Praxis konfrontiert wurde, konnte – durch ein Aufmerken

auf diese Differenz – zudem die Qualität üblicher schulischer Handlungsrituale bewusst werden und sich in der Folge auch die Aufmerksamkeit der Lehrenden für die Schülerin wieder öffnen. Diese Offenheit wurde – so die begründete Vermutung – unterstützt durch den Kontext einer wahrnehmungssensiblen künstlerisch-kreativen Arbeitsweise während der Klausursituation. Die Relevanz einer spezifischen und intensivierten Aufmerksamkeit wird in besonderer Weise erfahrbar und auch bewusst in den Künsten.

Ästhetische Aufmerksamkeit in den Künsten – Ein imaginäres Vorstellungsbild

Ästhetische Aufmerksamkeit zeigt sich u.a. im Feld der Künste als anthropologisches Phänomen innerhalb der bewegten Begegnung zwischen Mensch und Welt. Die Ereignishaftigkeit und die affizierende Begegnung, die mit dem künstlerischen Aufmerksamkeitsgeschehen im Zusammenhang stehen, unterscheiden sich von dem oft flüchtigen Charakter alltäglicher, sich scheinbar wiederholender Erlebnisse, die sich in einer schnellen Drift vom Sehen zum Wiedererkennen, vom spürbaren Klang eines Sprechens zur schnellen informativen Mitteilung eines Sachverhalts vollziehen (vgl. auch Rumpf 1987, S. 150ff). Horst Rumpf spricht gar davon, dass es mit der Kunst darum ginge, ein »Gefühl für die Welt« (ebd. S. 167) wiederzuentdecken.

Die Künste arbeiten traditionell und auch aktuell mit dieser besonderen Aufmerksamkeit, indem sie uns für die Materialität und Spezifik der jeweiligen Medien und Thematiken in historisch und gesellschaftlich spezifischer Weise öffnen können. Die kunstwissenschaftliche Annäherung an ein Verständnis der Werke, Thematiken und Ausdrucksweisen erfordert dafür dann aber auch eine besondere perzeptive Öffnung, die notwendig dafür ist, dass die analytischen Annäherungen auch die Wahrnehmung der Rezipient*innen in die Interpretation mit einbeziehen und erst dadurch eine – ästhetisch fundierte – Bildungsbewegung über ein kognitives Verständnis hinaus ermöglichen können.

Wichtige Strömungen der Gegenwartskünste in Moderne und Postmoderne machen nun wiederum die Qualität dieser ästhetischen Erfahrungsphänomene selbst zum Thema und performativ, indem sie uns in einem erlebenden Nachvollzug daran teilhaben lassen, wie sich Aufmerksamkeit in und durch die Ereignishaftigkeit eines Werkes oder eines Geschehens formiert. Einer der Künstler, der sehr intensiv mit diesem Ereignischarakter und der Kontingenz von Wahrnehmungsphänomenen gearbeitet hat, war John Cage. Dies soll durch ein folgendes Beispiel nicht nur theoretisch reflektierbar, sondern auch durch die Beschreibung in einem imaginären Vorstellungsbild vorstellbar werden.³

Eine der bekanntesten Arbeiten von Cage war das Stück 4'33", das einen einschneidenden Einfluss auf die Künste der Moderne und Postmoderne hatte. Es wurde am 29. August 1952 in der Maveric Concert Hall in Woodstock erstmals inszeniert. Der Pianist David Tudor erhielt von ihm den Auftrag, ein Stück in drei Sätzen zu präsentieren. Die vorgegebene Partitur von Cage enthält die dreifache Vorgabe »Tacet«.

Um mich dem Charakter dieser Situation vom Erfahrungsphänomen her annähern zu können, stelle ich mir vor, ich wäre damals als ZuhörerIn dabei gewesen. Das heißt, ich halte inne und mache mir ein Bild von der möglichen Situation, diesmal nicht erinnernd, sondern imaginär. Ich versetze mich also in eine sinnlich-leibliche Anwesenheit in der möglichen damaligen Situation.

Die Geräuschkulisse der Zuhörenden verstummt, als David Tudor, der Pianist, den Raum betritt. Die Zuhörenden erwarten Ungewöhnliches. Er setzt sich vor den Konzertflügel, hebt den Klavierdeckel, zieht in einer schnellen und flüchtigen, routiniert wirkenden Bewegung die beiden Ärmel seines Shirts leicht nach oben. Kurz darauf bewegt er die rechte Hand auf das Klavier zu, hebt sie, wie ein tiefes Luftholen, und hält inne. Seine ganze Konzentration scheint sich jetzt auf den unmittelbar bevorstehenden Beginn zu richten. Jetzt, der erste Klang, jetzt gleich wird er beginnen. Die Spannung steigt. Aber der Pianist bleibt unbewegt und zugleich vollkommen konzentriert. Warten, lauschen, blicken, blicken auf Tudor, seinen Leib. Man atmet durch, lehnt sich zurück, kommt ein wenig zur Ruhe, blickt

dann wieder auf den Pianisten. Stille. Der erste Ton, das erste Erklingen, das erste Geräusch wird imaginiert, vielleicht auch die weiteren. Ein unterdrücktes Hüsteln ertönt, ein Räuspern, Papierrascheln, ein Knistern, ein tiefer Atemzug. Das Atmen der Gruppe, die Leiber, der Geruch im Raum, das Fremde wird spürbar. Ich imaginiere den ersten Ton, Klänge, eine Klangfolge, die leeren Räume zwischen den Tönen, die Anwesenheit des Abwesenden in der eigenen und der gemeinsamen Präsenz. Die Spannung einer so ausgerichteten Aufmerksamkeit endet am Ende des ersten Satzes, als der Pianist seine erhobene Hand entspannt wieder zurücksinken lässt.

So oder so ähnlich könnte es gewesen sein ...

Diese imaginierte Teilhabe an der inszenierten Situation im sogenannten *Stillen Stück* von John Cage führt uns in einen Raum der Unbestimmtheit und zugleich der vollkommenen Anwesenheit. Die sich in der zeitlichen Dauer verlängernde Erwartung, dass der Pianist mit dem Spielen beginnen möge, wird enttäuscht. Es bleibt aber nicht beim Nichtstattfinden des Erwarteten. Das Innehalten des Pianisten über die Dauer der jeweiligen Sätze hinweg bedeutet nicht einfach, dass das Konzert nicht stattfindet. Stattdessen wird der Entzug der Erfüllung der eigenen Erwartung mit einer intensivierten Anwesenheit und Aufmerksamkeit der anwesenden Personen beantwortet. Diese zeigt sich als gerichtet und ungerichtet zugleich.

Vorstellbar wird, dass die anfängliche Irritation einen Aufmerksamkeitsraum öffnet, und zwar für das, was sich in Zeit und Raum sichtbar und unsichtbar ereignet. David Tudor könnte spielen und die Anwesenden wissen, dass er es kann. Das Werk von Cage ist darin aber mehr als eine intellektuelle Spielerei oder eine Provokation, denn es fordert zu einem Innehalten und damit verbundenen Lauschen, Wahrnehmen, Nach- und Vorausspüren heraus. Das heißt, auch der Stille und dem Unbestimmbaren und Unverfügbaren in ihr kommt eine eigene Aufmerksamkeit, ein Wahrnehmungsraum zu. Dazu gehört auch die Vielfalt der alltäglichen – meist unbemerkten – Geräusche, die Kontingenz ihres Ereignens, eine Aufmerksamkeit für das vermeintlich Selbstverständliche, aber dennoch nicht Planbare. Diesen Ereignissen

selbst die Aufmerksamkeit zu schenken, heißt nicht nur wahrzunehmen, sondern sich auch des eigenen Involviertseins in diesen zeitlichen und räumlichen Wahrnehmungsvollzügen bewusst zu werden und sich zugleich in dieser sinnlich-leiblichen Vergewärtigung einer (sich) bildenden neuen anderen Ordnung anzuvertrauen. Dabei kann der Modus der Teilhabe hinsichtlich eines *Bewusstseins der eigenen und gemeinsamen sinnlich-leiblichen Teilhabe* erweitert werden. Spürbar und wahrnehmbar wird die Gestalt einer künstlerisch-ästhetischen Situation und ihrer Potenzialität.

Cage transformiert so die Negativität einer Erfahrung in die verortende Gemeinsamkeit einer wahrnehmungsoffenen Erfahrung in Raum und Zeit. Durch diese neue/andere/fremde Rahmung befreit er zugleich die Musik von der Aufgabe eines künstlerischen Ausdrucks und fordert die Rezipient*innen zu einer Empfänglichkeit und sensiblen Öffnung für die Ereignishaftigkeit der Gegenwart selbst heraus. Dies ist aber wiederum nur möglich, wenn auch die Bereitschaft vorhanden ist, die eigene Intentionalität zugleich auch wieder zurückzunehmen. Cage selbst trennt dabei nicht zwischen der eigenen Absicht und der Intensionslosigkeit (vgl. Daniels 2012, S. 33). Er nennt all seine Arbeiten, die explizit mit dieser Öffnung für das Ereignishafte arbeiten, unbestimmte Stücke, die dennoch, indem sie zum Werk werden, einen Objektcharakter einnehmen würden (vgl. Cage 1984, S. 88). Die Arbeit von Cage stehe hier – so Mersch – beispielhaft für eine Kunst, in der »[...] die ins Spiel kommenden Medien gleichsam ihr Anderes, Nicht-Mediatisierbares offenbaren« (Mersch 2006, S. 10).

Das *Stille Stück* von Cage hat damit mehr und mehr zu einem erweiterten Verständnis des Künstlerischen beigetragen (vgl. Engel 2018a/Mersch 2002, S. 103). Dennoch wurde dies bei der ersten Inszenierung 1952 noch nicht unmittelbar eingelöst, sondern die beschriebene Arbeit führte zunächst zu handfesten Verärgierungen zumindest eines Teils des Publikums, von denen Cage selbst berichtet hat. »Es gibt keine Stille. Das, was man als Stille empfand, war voller zufälliger Geräusche – was die Zuhörer nicht begriffen, weil sie kein Gehör dafür hatten« (Cage zit. in Arndt 2012, S. XVIII). An anderer Stelle führt er aus: »Die Menschen be-

gannen, einander anzuflüstern, und einige Leute begannen zu gehen. Sie lachten nicht – sie waren nur irritiert, als sie merkten, dass nichts passieren würde, und sie haben es 30 Jahre später nicht vergessen: sie sind immer noch wütend« (ebd.).⁴

Man kann durch die Begegnung mit der Arbeit von Cage einerseits verstehen, wie sich durch ein *Zurückgehen in die Stille* eine Öffnung für das Gegenwärtige, für die alltäglichen, nicht-intendierten Geräusche in eine ästhetische Aufmerksamkeit vollziehen kann. Im Rahmen der Berichterstattung über die Wirkung des Stückes im Jahre 1952 kann und muss aber andererseits bewusst werden, dass sich eine solche Öffnung für eine wahrnehmungsfundierte Aufmerksamkeit nicht einfach reibungslos vollzieht, weil sie die Beteiligten dazu herausfordert, die eigenen Erwartungshaltungen an eine soziale und kulturelle Situation nicht absolut zu setzen, sondern die eigenen Vorannahmen gegenüber dieser Situation zur Disposition zu stellen. Das ist eine Herausforderung, keine Selbstverständlichkeit und schon gar kein Automatismus, denn der Entzug dessen, was für selbstverständlich gehalten wird, ist oftmals irritierend und schmerzhaft, bietet aber darüber hinaus, die Chance zu einer neuen/anderen – auch gemeinsamen – Verortung in Raum und Zeit.

Annäherungen an Ästhetische Aufmerksamkeiten in kunstpädagogischen Professionalisierungsprozessen über Erinnerungs- und Vorstellungsbilder

Die Bindung von Bildungsprozessen an die Ästhetische Aufmerksamkeit, das heißt auch an die sinnlich-leiblich spürbaren Momente eines Geschehens, legt es nahe, eine besondere Annäherungsweise an das bildende Erfahrungsphänomen und an einen spezifischen Modus von Reflexivität bereits in der Hochschullehre zu entwickeln. Eine erfahrungsbezogene Art der Reflexion orientiert sich nicht allein an rational entwickelten und feststehenden Kriterien, sondern bezieht diese auf den jeweiligen Handlungs- und Erfahrungskontext, um sich in und an ihm zu konkretisieren, zu prüfen und gegebenenfalls zu revidieren.

Das heißt, es geht um das Bewusstsein einer teilhabenden Perspektivität und die damit verbundene Verantwortlichkeit. Diese Berücksichtigung der eigenen Teilhabe für eine erfahrungs- und zugleich forschungsorientierte Reflexion ist dann nicht nur einer von vielen weiteren Faktoren, die es zu bedenken gilt, sondern die Teilhabe selbst zeigt sich als Grundlage, Hintergrund und auch (selbst)kritischer Bezugspunkt der reflexiven Bewegung. Dabei kommt dem Ortsbezug und der Zeitlichkeit der bildenden Erfahrung eine wichtige Bedeutung zu (vgl. Engel 2010).⁵

Erfahrungen in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung sowie innerhalb von Schulprojekten mit Künstler*innen legen die begründete Vermutung nahe, dass eine eigene fundierte künstlerische Praxis sich als eine gute und sehr wichtige aber nicht zwingendermaßen hinreichende Voraussetzung dafür erweist, selbst künstlerische und ästhetisch-bildende Prozesse bei anderen anregen zu können. Es stellt sich also die Frage, wie ein solcher Transfer auf die pädagogisch-didaktische Praxis unterstützt werden kann.

Dies erfordert zum einen, dass die Reflexion über die eigene künstlerische Praxis und das Wissen über kunsthistorische und -wissenschaftliche Zusammenhänge bereits an der Hochschule so in einen Zusammenhang gebracht werden, dass sie auch in die spätere kunstpädagogische Praxis einfließen können. Wenn diese Praxis – im Sinne einer Bildungsorientierung – dabei aber über die Anwendung bereits fertiger methodischer Konzepte und Verfahren hinausgehen soll, muss eine Bezugnahme auf die eigene Erfahrung an geeigneter Stelle zur Grundlage einer ganz eigenständigen Reflexion werden können. Dem erprobenden und reflexiven Umgang mit einer ästhetischen Aufmerksamkeit kann hierbei eine wichtige Bedeutung zukommen (vgl. Engel 2019 u. 2014/Engel/Böhme 2014).⁶

Vor dem Hintergrund dieser Ausrichtung gestalte ich hochschuldidaktische Seminare als einen partizipativen Erfahrungs- und Bildungsprozess, in dem eigene inhaltliche Interessen und auch experimentelle Erprobungen von den Studierenden selbst eingebracht werden können und sollen. Im Rahmen eines von mir entwickelten Übungskonzepts orientiere ich mich an einer zugleich

individuellen und gemeinsamen Ästhetischen Aufmerksamkeit im sinnlich-leiblichen Bezug auf die gemeinsame Situation. Ästhetische Übungen finden in weiten Teilen nonverbal statt und ermöglichen einen wahrnehmungsoffenen handelnd-reflexiven und dabei immer auch experimentellen Bezug auf ein gemeinsames Geschehen, dessen Entwicklung zwar in einem vorgegebenen Rahmen stattfindet, aber im konkreten Verlauf offen und vorher nicht festgelegt wird (vgl. Engel 2015, S. 66ff).

In der reflexiven Arbeit mit Erinnerungs- und Vorstellungsbildern kann dann inhaltlich noch konkreter an Lehr- und Lernsituationen von berufsbiographischer Relevanz angeknüpft werden. Der damit verbundene Umgang mit einer reflexiven und zugleich erfahrungsbezogenen Annäherung an bildungsrelevante Erlebnisse oder Erwartungen hat sich in der Hochschullehre bewährt. Die Annäherung an Sinndimensionen eines Geschehens, das sich auf eigene besondere Wahrnehmungserfahrungen oder ein ungewöhnliches Erleben bezieht, erschließt sich aber nicht unmittelbar auch der sprachlichen Reflexion. Eine in die Narration führende Erinnerung kann erst dann entstehen, wenn es gelingt, im *Innehalten* – Husserl würde sagen innerhalb einer *radikalen Besinnung* – die Eigendynamik einer zunächst noch flüchtigen reflexiven Bewegung auszubremsen, um ein Geschehen rückblickend oder antizipierend zu vergegenwärtigen. Dies kann gelingen, wenn *Spuren* (vgl. Krämer 2007) besonderer Ereignisse – erinnernd an Stattgefundenes oder auch voraus- bzw. hinweisend auf Zukünftiges und Imaginiertes – in der Vorstellung präsent werden und sich in einer verdichtenden Erzählung mitteilen lassen. Diese Spuren können nicht direkt im empirischen Feld *erhoben* werden, denn sie sind gebunden an das Subjekt, seine erinnernden oder zu erwartenden Erfahrungen oder auch an Imaginationen, die sich in der einen oder auch ganz anderen Weise auf das empirische Feld beziehen.

Die Arbeit mit *Erinnerungsbildern* zeigt sich insbesondere bei der reflexiven Begleitung der schulischen Praxisphasen und im Rahmen eines forschenden Lernens als fruchtbar. Sie erweist sich hierbei als eine anspruchsvolle Möglichkeit, eine vertiefende Ebene der Reflexion gegenüber eigenen Unterrichtserfahrungen

zu entwickeln, insbesondere in den Praxisphasen, in denen noch keine bewertende Überprüfung des pädagogisch-didaktischen Handelns stattfindet. Hierbei kann ein Raum geöffnet werden, auch für potentiell Mögliches/ Neues und noch nicht fertig Erprobtes. Auch ambivalente Erfahrungsmomente können thematisiert werden und sich innerhalb der erinnernden Erzählung in einer nachträglich ›aufklärenden‹ Weise – zunächst – im Rahmen eines Erfahrungssinns zeigen (vgl. das Erinnerungsbild einer Studierenden in Engel 2018b u. 2020).

Weitere vertiefende forschungsbezogene Reflexionen können dann wiederum durch theoretische und wissenschaftliche Bezugnahmen zu einem über die konkrete Erfahrung hinausweisenden wissenschaftlich fundierten Verstehen beitragen (vgl. Engel 2004/2011/Loemke 2019).⁷

Die Arbeit mit *Vorstellungsbildern* wiederum ist zunächst rein imaginärer Natur. Sie kann aber auch deshalb bereits im Rahmen der wissenschaftlichen und auf die schulische Praxis vorbereitenden Hochschulseminare eigene, auf die berufliche Zukunft hin gerichtete Voreinstellungen und damit verbundene Emotionen und Urteilsbildungen vergegenwärtigen und bewusst werden lassen. Ein letztes kleines Beispiel soll dies konkretisieren.

Den Staub abwedeln – Vorstellungsbild einer zukünftigen Lehrerin

Der folgende Text stammt von einer Lehramtsstudentin, die den Auftrag hatte, sich vorzustellen, wie sie in ca. 3 bis 4 Jahren als Kunstlehrerin an einer Schule arbeitet. Sie sollte sich dabei ein möglichst konkretes Bild von einer Situation machen und diese Situation vorstellbar vergegenwärtigen und beschreiben.

Ich sehe mich interaktiv in der Klasse stehen und handeln. Kommunikation ist mir wichtig und Reflexion. Ich wünsche mir, das Eigeninteresse der Schüler zu wecken, indem ich sie selbst die Eckpfiler ihrer Aufgabe stecken lasse. Wollen sie überhaupt malen? Wenn ja, was und wie? Wenn nein, warum nicht?

Wie kann ich sie dazu bringen, dass sie sich so sehr mit sich selbst und dem, was sie von sich preisgeben wollen, auseinandersetzen, dass daraus eine Triebfeder für ihr künstlerisches Schaffen wird?

Ich sehe mich medial mit den Schülern interagieren: Videos, digitale Fotografie, vielleicht digitale Malerei?

Ich sehe mich, wie ich wiederum versuche, sie auf diese Weise auch für (klassische) Malerei, Skulptur, Konzepte, Performances zu gewinnen, indem der Staub abgewedelt wird, der sich möglicherweise in ihren Vorstellungen auf diesen künstlerischen Medien befindet.

Ich sehe sie zweifeln, erstaunen, lachen.

Ich sehe, wie sich einige davor verschließen und es zu meiner Aufgabe wird, die Schüler zu kitzeln.

Bei diesem kurzen Text handelt es sich um eine vorausschauende Imagination, in der sich die Studentin über ihre eigenen Vorstellungen von ihrer späteren Praxis Gedanken macht (vgl. Engel 2004, 2017 u. 2018b). Hierbei geht es (noch) nicht um eine konkrete Planung und auch um kein Unterrichtskonzept für eine reale Unterrichtssituation, sondern zunächst um eine imaginäre präsentische Konfrontation mit einem *möglichen* zukünftigen Geschehen. Die sich in solchen Settings zeigenden Vorstellungsbilder der Studierenden sind vollkommen unterschiedlicher Natur. Teils sprengen sie den üblichen bekannten schulischen Rahmen durch eine ganz radikale Vision, teils bleiben sie eher ganz und gar alltäglich und unspektakulär. Alle diese unterschiedlich und vielfältig motivierten *Vorstellungen* können im Rahmen eines Austauschs mit den anderen in ihrer Spezifik reflexiv bewusst und gemeinsam diskutiert werden.

In dem Vorstellungsbild sieht sich die Studentin involviert in ein lebendiges Geschehen. Sie handelt darin reflektiert in einer auf die Situation bezogenen Bewegtheit und Beweglichkeit. Ihre Beschreibungen und Überlegungen betreffen nicht nur die Inhalte und die Erfahrungsqualitäten, sondern sie befragt zentral auch sich selbst in dem Sinne, wie sie selbst dazu beitragen kann, Schüler*innen so zu motivieren, dass sie einen ganz eigenständigen Zugang zu den künstlerischen und medialen Ausdrucksmöglichkeiten erhalten können. Auch inhaltlich curricular spannt

sie das Feld weit auf von der Gegenwartskunst, über aktuelle mediale künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten und auch in die Kunstgeschichte hinein. Ihre Aufgabe sieht sie darin, »den Staub abzuwedeln, der sich möglicherweise in den Vorstellungen der Schüler*innen auf diesen künstlerischen Medien befindet«. Was immer sie genau damit gemeint haben könnte, begründet zu vermuten ist hier ein Anspruch, der den Künsten, über die üblichen gesellschaftlichen Zuschreibungen hinaus, eine innovative bildende Bedeutung und Funktion zuspricht. Die Studentin stellt sich dabei keine einfachen und angepassten Antworten und Verhaltensweisen der Schüler*innen vor, sieht diese stattdessen in ein lebendiges Geschehen involviert und dabei auch »[...] zweifeln, erstaunen und lachen«. Aber auch diejenigen Schüler*innen, die sie durch ihre Impulse nicht erreichen können, zeigen sich in ihrer Vorstellung. Hierbei könnte ihr Folgendes bewusst geworden sein: Die Herausforderungen, die sich in der zukünftigen kunstpädagogischen Verantwortung stellen werden, sind nicht nur methodischer und inhaltlicher Natur, sondern die eines komplexen sinnlich-leiblichen Zwischengeschehens, das es lebendig und zugleich verantwortungsbewusst zu kultivieren gilt. Selbst dort noch, wo sie ihre eigene Einflussnahme auf noch unmotivierte und uninteressierte Schüler*innen an ihre Grenzen gelangen sieht, drängt sich ihr nicht die Vorstellung von einer *direktiven Handlungsanweisung* oder gar *Sanktion* auf, sondern sinnbildlich spricht sie von einem »Kitzeln ihrer Sinne«, das dazu beitragen könnte, auch diese Schüler*innen in die Lebendigkeit des gemeinsamen Bildungsgeschehens miteinzubeziehen.

In dieser Weise gerät die Studierende in ein (selbst)reflexives Verhältnis zu ihren eigenen – bislang noch imaginären – Vorstellungen von ihrer zukünftigen Vermittlungspraxis.

Aus der Reflexion solcher vorausblickender Vorstellungen und auch von Erinnerungen, in denen sich eine besondere, neue und andere Sichtweise auf eine Sache, ein Ding, ein Material oder eine Situation entwickelt oder angekündigt hat, kann sich ein grundlegender reflexiver Erfahrungsbezug auch als Haltung gegenüber der späteren Lehrpraxis anbahnen und vorbereiten. Insbesondere die Künste können dabei entscheidende Impulsgeber

für ein sich selbst erfahrungsoffen haltendes Handeln und eine sich eigenständig entwickelnde Orientierung in Lehrsituationen sein.

Schlussfolgerungen und Ausblick

Kunstpädagogik sollte in der Bezugnahme auf die Künste, die Kunstwissenschaft, Kunstgeschichte und die Erziehungswissenschaft nach den bildenden Impulsen und Wirkungen ihrer eigenen Praxis fragen. Bei genauerer Betrachtung der beiden Diskurse von Kunst und Pädagogik wird deutlich, dass die Offenheit und Unbestimmtheit in künstlerischen und ästhetischen Erfahrungsprozessen sich gegenüber pädagogischen Verantwortlichkeiten und didaktischen Rahmungen als durchaus vereinbar erweisen können, wenn sie nicht im Rahmen gebräuchlicher Trennungsstrategien ganz unabhängig von der jeweiligen Qualität der Erfahrungsbezüge betrachtet werden (vgl. Engel 2004/2011, S. 24ff). Dabei stellt sich die Herausforderung, welche Reflexionsebenen und Thematiken einen Transfer von eigenen künstlerischen Erfahrungen auf die Vermittlungssituationen mit Kindern und Jugendlichen unterstützen können. Ästhetische Aufmerksamkeit spielt in beiden Handlungsfeldern eine wichtige Rolle und kann als eine gemeinsame Referenz in der reflexiven Orientierung dienen. Sowohl künstlerische, als auch pädagogische Praxis sind mit Momenten der Unbestimmtheit, d.h. einem ständigen (*Noch-*) *Nichtwissen-Können* konfrontiert (vgl. Engel 2015, S. 64ff/Wimmer 1996 u. 2014). Als ein elementarer Teil von Bildungsprozessen weist ein Umgang mit der Ästhetischen Aufmerksamkeit in beiden Bereichen über eine Aneignung von vorgegebenen Wissensbeständen und Kompetenzbereichen hinaus. Ein Transfer eigener künstlerischer und ästhetischer Erfahrungen bedeutet deshalb nicht nur, dass man die Früchte eines einmal funktionierenden Erfahrungszusammenhangs als Kompetenzen in ein neues – hier pädagogisches – Handlungsfeld mitnimmt. Ein bildungsorientierter Transfer bedeutet – zunächst im Rahmen der Hochschulbildung – gerade denjenigen Situationen

sensibel und reflexiv zu begegnen, in denen etwas Unerwartetes und Unbestimmtes dazu herausgefordert hat, eine neue, andere, fremde Sichtweise zuzulassen und zu reflektieren. Hierbei kann sich ein erfahrungsoffener und zugleich reflexiver Praxisbezug vorbereiten und weiterentwickeln, der zudem aktuell über das Fach Kunst hinaus in der schulischen Lehrpraxis dringend benötigt wird. Gerade das Lehrer*innenhandeln, so stellt Werner Helsper auf der Grundlage umfangreicher empirischer Studien kritisch fest, neige zu einer ständigen Schließung und Negierung von Ungewissheit (vgl. Engel 2015, S. 64ff/Helsper 2003, S. 146). Wenn aber ein Transfer von der künstlerischen Offenheit auch auf die pädagogische Praxis gelingen soll, dann muss sich die Reflexion auf eine gemeinsame Ebene im Blick auf die Erfahrungsprozesse in beiden Bereichen beziehen können. Hier benötigen wir bildungstheoretische und insbesondere auch anthropologische Begründungszusammenhänge. Sie können dann wiederum in der Konkretisierung des jeweiligen Erfahrungsbezugs in Hochschule und Schule praktische Relevanz erhalten.

Kinder und Jugendliche benötigen offene Wahrnehmungs- und Handlungsräume, in denen sie sich zugleich wahrgenommen und ernstgenommen spüren und wissen. Erfahrungsgemäß antworten sie darauf unmittelbar, indem sie ihre gestalterischen und künstlerisch-kreativen Potenziale einbringen und weiterentwickeln. Ästhetische Aufmerksamkeiten sind Teil dieser Prozesse. Sie gehören zur bildenden Erfahrung und können von den Lehrenden nur dann unterstützt werden, wenn sie selbst die damit verbundene Sensibilität und Reflexionsbereitschaft mitbringen, gerade auch für die Differenzen in der Begegnung mit den Anderen und für die soziale Situation im jeweiligen Kontext (vgl. Engel 2004/2011).

Ein sich an die Aisthesis bindender Aufmerksamkeitsbezug ermöglicht einen spezifischen Reflexionsmodus, der sich nicht auf ein rein definitorisch rationales Denken beschränkt, sondern auch sinnliches und emotionales Erleben mit einbeziehen kann. In dieser Weise kann sich die eigene Reflexivität in eine sinnlich-leibliche, das heißt auch ästhetische und gleichzeitig berufsbiographisch relevante Dimension erweitern.

Die aktuelle schulische Unterrichtspraxis benötigt diese und viele weitere an einer offenen bildenden Erfahrungspraxis ansetzenden Orientierungen, die sich nicht ausschließlich an der Erfüllung eines gemeinsamen Plansolls für alle ausrichten, sondern Vergleichbarkeit auf einer Erfahrungs- und Reflexionsebene suchen, in der die Unverfügbarkeit und die Ereignishaftigkeit von Bildungsprozessen zur Grundlage einer wahrnehmungsfundierten Verständigung über die Sache werden kann.

Anmerkungen

- ¹ Hierbei geht es um ein spezifisches epistemologisches Verständnis, das sich nicht nur bemüht, die eigenen theoretischen Vorannahmen durch Hypothesenbildungen gedanklich transparent und überprüfbar zu machen, sondern darum, auch den eigenen sinnlich-leiblichen Erfahrungsbezug als Grundlage der Erkenntnis performativ werden zu lassen. Dieses Zurückgehen auf die eigenen erfahrungsfundierten Vorannahmen verweist u.a. auf die *Zirkelstruktur* des eigenen Verstehens. Erinnerungsbilder können insofern Momente der intentionalen Fundierung des eigenen Handelns und Reflektierens bewusst(er) machen. Sie bieten sich von daher als forschend-reflexive Bezugnahme auf die konkrete empirische Praxis in pädagogischen Handlungskontexten an. Vorstellungsbilder können wiederum eigene Voreinstellungen innerhalb imaginärer Antizipationen spürbar und performativ werden lassen. Die erkenntnistheoretische Fundierung der Arbeit mit Erinnerungs- und Vorstellungsbildern findet sich in meiner Dissertation *Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht* (Engel 2004/2011, S. 166ff) und auch in *Bildung im Ort der Zeit – Reflexive Begegnungen zwischen schulischer, künstlerischer und forschender Praxis* (Engel 2010, S. 181ff).
- ² Der folgende Text ist dem Einleitungskapitel aus meiner Dissertation *Spürbare Bildung* entnommen. Es wurde hier in der Interpretation etwas erweitert. (vgl. Engel 2004/2011, S.15ff)
- ³ Grundlage für diese folgende imaginäre Vergegenwärtigung war zunächst meine eigene Vorstellung, davon, wie sich das Geschehen vollzogen haben könnte, vor dem Hintergrund dessen, was mir über das Stück (2011) bekannt war. Teile des Textes sind bereits erschienen. (vgl. Engel 2012, S. 32/Engel 2018a, S. 20ff)
- ⁴ Zitat original in englisch: »People began whispering to one another, and some people began to walk out. They didn't laugh – they were just irritated when they realized nothing was going to happen, and they haven't forgotten it 30 years later: they're still angry.« (Übersetzung durch DeepL.de, abgerufen am 13.10.19)
- ⁵ Sowohl die aufmerksame Bezugnahme auf die Bewegungen und Entwicklungen in der gemeinsamen Gegenwart selbst, als auch die Bezugnahme auf Vergangenes, das in diese Gegenwart hineinspielt und auch auf das, was gewissermaßen über diese Gegenwart hinaus bereits auf Zukünftiges hinstrebt, hat in Bildungssituationen eine entscheidende Bedeutung. Dieser erkenntnis-

und bildungstheoretisch wirkungsvolle Zusammenhang wird im Text *Bildung im Ort der Zeit* (Engel 2010) ausführlich erläutert und reflektiert. Der Ort und die Zeit von Bildungsereignissen dienen hier – insbesondere in Bezugnahme auf Paul Ricoeur – als die entscheidenden Referenzpunkte bei der Annäherung an Bildungsereignisse. Als Anhaltspunkte der Rekonstruktion dienen die Spuren der Erinnerung, die vom Ereignis hinterlassen wurden (vgl. Engel 2004, S. 166ff), aber auch die Spuren, die innerhalb dieser Erzählungen bereits auf Zukünftiges vorausweisen. Hierbei kann u.a. die Zirkelstruktur des hermeneutischen Prozesses performativ werden (vgl. ebd. S. 312/Gadamer 1965, S. 254ff), ebenso wie der Ort *als Ort der leiblichen Verankerung* in einem Hier und damit zugleich als »[...] genuiner Ort der Rede, an dem sich etwas zeigt« (Waldenfels 2009, S.68).

⁶ Erst wenn die Spezifik eigener Bildungserfahrungen in den reflexiven Horizont gerückt wurde, können sich Orientierungen für die Gestaltung von Bildungsprozessen auch für die anderen weiter entfalten. Dies fordert eine *Offenheit gegenüber dem Unbestimmten und noch nicht Gewussten* und auch dem *gar nicht Wissbaren* immer wieder neu heraus. 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.

⁷ Tobias Loemke arbeitete in seiner Dissertation mit Erinnerungsbildern im Sinne einer praxisreflexiven Forschungsperspektive. Hierbei erhielt seine qualitative empirische Forschung eine praxisreflexive Erweiterung und Grundierung, indem seine eigenen Erinnerungsbilder als hermeneutische Spur für die Interpretation des Datenmaterials dienten und auf diese Weise auch die Perspektive des Forschers transparent machten.

Literatur:

- Cage, John (1984): *Für die Vögel – Gespräche mit Daniel Charles*, 2. Auflage, Berlin: Merve Verlag.
- Cage John zit. nach: Arns, Inke (2012): *On the Darkside of Silence*, [Deutschsprachiges Beiheft], in: Daniels, Dieter/Arns, Inke (Hg.), *Sounds Like Silence – John Cage – 4'33" – Silence Today, 1912 1952 2012*, Leipzig: Spector Books, S. XVII-XX, zit. auf S. XVIII, [online] URN: https://www.hgb-leipzig.de/daniels/Dieter-Daniels_Sounds-Like-Silence_2012.pdf, [10.10.2019].
- Dieter Daniels (2012): *Your Silence Is Not My Silence*, in: Daniels, Dieter/Arns, Inke (Hg.), *Sounds Like Silence – John Cage – 4'33" – Silence Today, 1912 1952 2012*, Leipzig: Spector Books, S. 23-38, [online] URN: https://www.hgb-leipzig.de/daniels/Dieter-Daniels_Sounds-Like-Silence_2012.pdf, [10.10.2019].
- Dörpinghaus, Andreas (2009): *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*, in: Deutscher Hochschulverband (Hg.), *Forschung & Lehre 9, Supplement*, S. 10.
- Dörpinghaus, Andreas (2015): *Theorie der Bildung. Versuch einer »unzureichenden« Grundlegung*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 61, Nr. 4, S. 464-480, [online] URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153721, [04.02.2018].
- Engel, Birgit (2004/2011): *Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht*, 2. überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, Münster/Berlin/New York: Waxmann, [online] <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/> [01.08.18].
- Engel, Birgit (2010): *Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis*, in: Brinkmann, Malte (Hg.), *Erziehung – Phänomenologische Perspektiven*, Würzburg: Königshausen und Neumann, S. 179-202.
- Engel, Birgit (2012): *Intensivierte Gegenwart – Eine erfahrungsoffene Aufmerksamkeitshaltung als künstlerische und pädagogische Orientierung*, in: BKJ (Hg.), *Kulturelle Bildung: Wie gelingt ästhetisches Lernen?*, Nr. 10/2012, Remscheid-Küppelstein: kopaed Verlag, S. 31-34.
- Engel, Birgit (2014): *Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik*, in: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hg.), *Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*, München: kopaed Verlag, S. 106-151.
- Engel, Birgit (2015): *Unbestimmtheit als (kunst-)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen*, in: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungs-*

- offenen Bildungsprozessen, München: kopaed Verlag, S. 58-85.
- Engel, Birgit (2017): Potential of Aesthetic Experiences in the Field of Teacher Education, in: Mateus-Berr, Ruth/Reitstätter, Luise (Hg.), *Art & Design Education in Times of Change*, Wien: de Gruyter, S. 133-140.
- Engel, Birgit (2018a): Entzug und Verantwortung – Bildende Begegnungen mit einer ästhetischen Aufmerksamkeit, in: Bienert, Maren/Fuchs, Monika E. (Hg.), *Ästhetik – Körper – Leiblichkeit. Aktuelle Debatten in bildungsbezogener Absicht*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 19-34.
- Engel, Birgit (2018b): Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse, in: Brinkmann, Malte/Türstig, Johannes/Weber-Spanknebel, Martin (Hg.), *Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes*, Berlin: Springer, S. 37-55.
- Engel, Birgit (2019): Ästhetische Bildung im Lehramtsstudium – Potenziale und Herausforderungen einer wahrnehmungsbezogenen Reflexivität, in: Baratta, Nils/Bauer, Alexander Max (Hg.), *Oldenburger Jahrbuch für Philosophie 2017/18*, Oldenburg: BIS-Verlag, S. 25-48.
- Engel, Birgit (2020): Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion. Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung, in: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten – Band 4: Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen – Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung*, München: kopaed Verlag, (in Vorbereitung)
- Engel, Birgit/Böhme, Katja (2014): Kunstakademische Lehrerbildung - Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung. Eine Einführung, in: Engel, Birgit/Böhme, Katja (Hg.), *Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls*, München: kopaed Verlag S. 8-31.
- Gadamer, Hans Georg (1965): *Wahrheit und Methode – Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr.
- Gadamer, Hans Georg (1980): *Anschauung und Anschaulichkeit*, in: Bubner, Rüdiger et al. (Hg.), *Anschauung als ästhetische Kategorie*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, *Neue Hefte für Philosophie*, 18/19, S. 1-14.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung, in: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hg.), *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142-162.

- Krämer, Sybille (2007): Was also ist eine Spur und worin besteht ihre epistemische Rolle? Eine Bestandsaufnahme, in: Krämer, Sybille/Kogge, Werner/Grube, Gernot (Hg.), *Spur – Spurenlesen als Orientierungstechnik und Wissenskunst*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11-33.
- Lippe, Rudolf zur (1975): *Bürgerliche Subjektivität: Autonomie als Selbstzerstörung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lippe, Rudolf zur (1987): *Sinnenbewusstsein; Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lippe, Rudolf zur (2003): Eine Kunst der Wahrnehmung. Askese und neue Entfaltung, in: Hauskeller, Michael (Hg.), *Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis*, Dietzenbach: Graue Edition, S. 201-227.
- Loemke, Tobias (2019): *Innehalten beim Begleiten künstlerischer Prozesse. Handlungsleitende Orientierungen im Ausbreiten von Artefakten und Erzählen von Ereignissen*, Kunst und Bildung, Bd. 5. Erlangen: FAU University Press. [online] https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/9963/TobiasLoemke_Diss_OPUS.pdf [15.10.2019].
- Mersch, Dieter (2000): *Was sich zeigt – Materialität, Präsenz, Ereignis*, Darmstadt: Wilhelm Fink.
- Mersch, Dieter (2001): Aisthetik und Responsivität. Zum Verhältnis von medialer und amedialer Wahrnehmung, in: Fischer-Lichte, Erika et al. (Hg.), *Wahrnehmung und Medialität*, Tübingen/Basel: Francke, S. 273-300.
- Mersch, Dieter (2002): *Kunst und Medium*. Kiel: Selbstverlag Muthesius-Hochschule.
- Mersch, Dieter (2006): *Mediale Paradoxa. Zum Verhältnis von Kunst und Medien. Einleitung in eine negative Medienphilosophie. Sic et Non*.
- Mersch, Dieter (2011): *Ereignis und Aura*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (2006): Bildung und Leiblichkeit, in: Rohbeck, Johannes/Steenblock, Volker (Hg.), *Philosophische Bildung und Ausbildung* (Jahrbuch der Didaktik der Philosophie und Ethik), Dresden: Thelem, S. 75-91.
- Meyer-Drawe, Käte (2015): Aufmerken – Eine phänomenologische Studie, in: Reh, Sabine et al. (Hg.), *Aufmerksamkeit: Geschichte – Theorie – Empirie*, Berlin: Springer Verlag, S. 117-126.
- Merleau-Ponty, Maurice (1974): *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin: De Gruyter.
- Ricouer, Paul (2007): Zeit und Erzählung – Zeit und historische Erzählung, Band 1, in: Grathoff, Richard/Waldenfels, Bernhard (Hg.), *Übergänge – Texte und*

- Studien zu Handlung. Sprache und Welt*, Bd. 18/1, München/Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.
- Rumpf, Horst (1987): *Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur*, Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Waldenfels Bernhard (2000): *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Waldenfels Bernhard (2004): *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels Bernhard (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2009): *Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen – Modi leibhaftiger Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Westphal, Kristin (2012): *Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung> [01.06.2018].
- Wimmer, Michael (1996): *Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens*, in: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 404-447.
- Wimmer, Michael (2014): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen*, Paderborn: Schöningh.
- Zirfas, Jörg (2012): *Die Künste und die Sinne*, [online] <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenste-sinne> [10.03.2018].

Birgit Engel

Sie ist seit 2011 Professorin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster. Die Schwerpunkte ihrer Lehre liegen im Bereich der künstlerischen und ästhetischen Bildung. Diese versteht sie als einen gemeinsamen raum- und zeitbezogenen erfahrungsoffenen Bildungsprozess im Rahmen der kunstpädagogischen Qualifizierung. An der Schnittstelle von Hochschule, Schule und kulturell-ästhetischer Praxis verfolgen ihre wissenschaftlichen Arbeiten eine anthropologisch und bildungsphilosophisch orientierte phänomenologisch-hermeneutische Forschungsausrichtung.

Ihre Dissertation mit dem Titel ›Spürbare Bildung – Über den Sinn des Ästhetischen im Bildungsgeschehen des Unterrichts‹ entstand im Rahmen des Bielefeld-Kasseler Graduiertenkollegs ›Schulentwicklungsforschung an Reformschulen‹ an der Universität Bielefeld bei Prof. Dr. Ludwig Huber und Prof. Dr. Rudolf zur Lippe.

In der Folge initiierte sie im Rahmen des Schulentwicklungskonzepts ›Schule als KunstOrt‹ (2005-2011) vielfältige künstlerische Projekte an Schulen auf der Basis eingeworbener Drittmittel. Begleitend zu ihrer schulischen Praxis lehrte und forschte sie an der Universität Bielefeld in den Bereichen der Kunstdidaktik, der Bildungswissenschaft, der interkulturellen Bildung und der Kulturarbeit.

Seit 2013 organisiert sie überregionale Forschungskolloquien im Bereich der professionsbezogenen ästhetischen und künstlerischen Bildung. Seit 2014 ist sie Vorsitzende des Promotionsausschusses und gemeinsam mit Katja Böhme Herausgeberin der Reihe ›Didaktische Logiken des Unbestimmten‹. Nationale und internationale Kooperationen und Vortragstätigkeiten. Gutachter- und Beratertätigkeiten für die Zeitschrift ›Herausforderung Lehrer_innenbildung‹ (Universität Bielefeld), den Deutschen Akademischen Austauschdienst, das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (Österreich) und die Züricher Hochschule der Künste, die Universität Mozarteum Salzburg, u.a.

Bisher in dieser Reihe erschienen

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAcKT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.

Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunst- pädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung. Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

Billmayer, Franz: Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik.

Heft 19. 2008. ISBN 978-3-937816-57-9

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

Heft 20. 2009. ISBN 978-3-937816-64-7

Wetzel, Tanja: »Das dreht einen richtig an ...« Über die Figur der Rotation in der aktuellen Kunst – und ihren Wert für die ästhetische Bildung

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5

Aden, Maïke; Peters, Maria: ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik

Heft 22. 2011. ISBN 978-3-943694-00-0

Balkenhol, Bernhard: in Kunst, um Kunst und um Kunst herum

Heft 23.2012. ISBN 978-3-943694-01-7

Pazzini, Karl-Josef: Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks

Heft 24.2012. ISBN 978-3-943694-02-4

Heil, Christine: Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule

Heft 25.2012. ISBN 978-3-943694-03-1

Hartwig, Helmut: Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes

Heft 26.2012. ISBN 978-3-943694-04-8

Maset, Pierangelo: Kunstvermittlung heute: Zwischen Anpassung und Widerständigkeit

Heft 27.2012. ISBN 978-3-943694-05-5

Lange, Marie-Luise: I'm here – ästhetische Bildung als Präsenz, Ereignis, Kommunikation, Aufmerksamkeit und Teilhabe

Heft 28.2013. ISBN 978-3-943694-06-2

Meyer, Torsten: Next Art Education

Heft 29.2013. ISBN 978-3-943694-07-9

Sternfeld, Nora: Verlernen vermitteln

Heft 30.2014. ISBN 978-3-943694-08-6

Ott, Michaela: Zurück auf Anfang: Bildung als Verwunderung

Heft 31.2014. ISBN 978-3-943694-09-3

Dobler, Judith: Spuren der Erkenntnis – Experimente zwischen Zeichnen und Denken

Heft 32.2014. ISBN 978-3-943694-10-9

Henke, Silvia: Was heißt „künstlerisches“ Denken?

Heft 33.2014. ISBN 978-3-943694-11-6

Bramkamp, Martina: Visual Animation: Methods of Practice and Teaching

Heft 34.2016. ISBN 978-3-943694-12-3

Mörsch, Carmen: Die Bildung der Anderen mit Kunst: Ein Beitrag zu einer postkolonialen Geschichte der Kulturellen Bildung

Heft 35.2017. ISBN 978-3-943694-16-1

Lüber, Heinrich: Was der Fall ist

Heft 36.2017. ISBN 978-3-943694-15-4

Bader, Nadja: Zeichnen – Reden. Formen der Artikulation in bildnerischen Prozessen

Heft 37.2017. ISBN 978-3-943694-13-0

Reeh, Ute: Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben herab und zeitlich betrachtet

Heft 38.2017. ISBN 978-3-943694-17-8

Burkhardt, Sara: Objekte und Materialien – Zur Bedeutung des Zeigens in kunstpädagogischen Zusammenhängen

Heft 39.2018. ISBN 978-3-943694-14-7

Leeker, Martina: (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen

Heft 40.2018. ISBN 978-3-943694-18-5

Kunz, Ruth: Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis

Heft 41.2018. ISBN 978-3-943694-19-2

Schuhmacher-Chilla, Doris: Anthropologische Kunsttheorie Kunst – Theorie – Anthropologie

Heft 42.2018. ISBN 978-3-943694-20-8

Preuss, Rudolf: Lehrperformanz: Navigieren in offenen Lehr-Lernprozessen des Kunstunterrichts

Heft 43.2019. ISBN 978-3-943694-21-5

Juuso Tervo: Intimacy with a Stranger: Art, Education and the (Possible) Politics of Love

Heft 44.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Christina Griebel: Ungehorsam übersetzen. Kunstpädagogik als Poesie

Heft 45.2019. ISBN 978-3-943694-23-9

Georg Peez: Beobachten, Erheben, Aufbereiten und Interpretieren

Heft 46.2019. ISBN 978-3-943694-22-2

Andreas Brenne: „Künstlerisch-Ästhetische Forschung“
– Kunstpädagogik im Kontext der frühen und mittleren
Kindheit

Heft 47.2019. ISBN 978-3-943694-25-3

Alexander Henschel: Kunstpädagogische Komplexität – Logi-
ken und Begriffe der Selbstbeschreibung

Heft 48.2019. ISBN 978-3-943694-26-0

Jan G. Grünwald: Der Zweifel als produktive Möglichkeit in
der kunstpädagogischen Praxis

Heft 49.2020. ISBN 978-3-943694-27-7



978-3-943694-28-4

Kunstpädagogische Positionen 50/2020

ISBN 978-3-943694-28-4