

Birgit Engel

Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion.

**Erinnerungsbilder im Modus einer
(selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der
kunstpädagogischen Qualifizierung**

Die Scheidewände zwischen Kultur und Natur fallen, wenn der Sinn unserer Erfahrung sich in den Raum einzeichnet und umgekehrt Kausaleffekte uns über unsere eigene Vergangenheit aufklären. Aus dieser Osmose entspringt eine Zeitgeschichte, die mit ihren Zäsuren und rituellen Wiederholungen den unendlichen Fluss der Zeit skandiert. Spuren der Zeit sind mehr als bloße Messdaten, die gespeichert, abgerufen und gelöscht werden, wie in einem Computer. Waldenfels 2009, 104

Kann sich das Handeln und Reflektieren von Kunstpädagog*innen nicht nur inhaltlich, sondern ebenso *als Praxis der Vermittlung* an den Künsten orientieren? So fordern es zumindest aktuell nicht wenige Fachkolleg*innen, die den künstlerischen Erfahrungsphänomenen eine besondere Bildungsleistung unterstellen. Dieser Anspruch geht so weit, dass die kunstpädagogische Vermittlungspraxis selbst als künstlerische Praxis zu verstehen und zu handhaben sei. Die Herausforderungen in der Umsetzung dieser Grenzverschiebungen zwischen Kunst und ihrer Vermittlung, oder gar zwischen Kunst und Pädagogik, sind durchaus pragmatischer Natur. Sie ergeben sich bereits durch die vorhandenen Ordnungen, Strukturen, Aufgabebereiche und nicht zuletzt durch den tradierten Habitus der Akteur*innen in den Institutionen selbst, insbesondere in der Schule. Geht man dennoch nicht von einer völligen Vereinnahmung durch diese strukturell-institutionellen Vorgaben aus, sondern unterstellt den kunstpädagogischen Lehrer*innen und Vermittler*innen eine eigenständige Entscheidungs- und Gestaltungsfähigkeit von Vermittlungssituationen, so gilt es, diese Ebene der erfahrungsfundierten (Weiter)Qualifizierung im Sinne eines immer auch künstlerisch orientierten (Selbst)Bildungsprozesses systematisch zu unterstützen.

Der nachfolgende Beitrag¹ fragt danach, wie das Paradigma einer wahrnehmungs- und erfahrungsbezogenen Erkenntnisweise nicht nur in den Rahmen methodisch-didaktischer Fragen Eingang finden kann, sondern auch als ein grundlegender erfahrungsreflexiver Ansatz innerhalb kunstpädagogischer Qualifizierung zu begründen und fruchtbar zu machen ist. Da sich die spürbaren und wahrnehmbaren Sinndimensionen einer gelebten Erfahrung nicht aus einer rein empirisch-nomologischen Perspektive erschließen, bedarf es hierbei einer sich ihrer eigenen Grenzen bewussten Hermeneutik², die den Erkenntnisinn ganz konkret und kontextuell an die Wahrnehmung und die darauf basierende Erfahrung knüpft, d. h., auch die Reflexion daran bindet. Von der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung ausgehend stellt der Beitrag eine narrative Annäherungsweise in der Form eines Erinnerungsbildes an eine selbst erlebte/verantwortete

¹ Das hier vorgetragene Beispiel und die damit verbundene Auslegung gehen hervor aus dem Tagungsbeitrag 2017 und einer längeren Fassung des Textes: Engel 2019.

² Wesentliche Orientierungen gehen dabei auch von der phänomenologischen und post-hermeneutischen Philosophie Dieter Merschs aus (vgl. Mersch 2011).

pädagogische Praxis im Rahmen eines Praxissemesters vor. Es wird versucht zu begründen, dass und wie dies die Möglichkeit eröffnet, eigene (erste) Praxiserfahrungen als Reflexion von pädagogischer Praxis im Kontakt mit den Wissenschaften einzubringen.

EINE DER ERSTEN UNTERRICHTSSTUNDEN

Den nachstehenden Überlegungen soll das Erinnerungsbild (vgl. Engel 2004/2011, 84 ff., 166 ff.) einer Kunstpädagogikstudentin im Rahmen eines schulischen Praxissemesters vorangestellt werden:

Um mich herum herrscht ein reges Treiben. Es ist relativ laut im Kunstraum, die Schülerinnen und Schüler reden untereinander, stellen Fragen und bewegen sich frei im Raum. Es ist unmöglich, die ganze Situation zu überblicken. »Frau Lotte, darf ich von dem Material auch etwas abschneiden?« »Frau Lotte, darf ich auch mehrere Materialien auswählen?« »Frau Lotte, wann sollen wir die Fühlkästen austauschen?« Um mich herum entstehen viele Fragen. Die Art der Aufgabe ist sehr neu, doch die Kinder scheinen damit etwas anfangen zu können. Fast alle laufen durchgehend hin und her, zwischen ihrem Platz und den Materialkisten vorne. Ich hätte die Materialkisten etwas auseinander aufstellen sollen – vorne vor der Tafel knubbelt es sich. Jeder will das beste Material für sein Bild finden. Zwischen den herumlaufenden Schülerinnen und Schülern versuche ich, die Ruhe zu bewahren und schreite langsam von Tischgruppe zu Tischgruppe, um zu sehen, ob alle die Aufgabe richtig verstanden haben. Dabei werden mir immer wieder ähnliche Fragen gestellt. Die SuS sind aufgeregt, sie verhalten sich laut. Dennoch sind alle damit beschäftigt, ihren Fühlkasten zu befüllen.

Dieser Teil dauert relativ lange. Einige können sich nicht direkt für passende Materialien entscheiden. Dazu entsteht die Schwierigkeit, dass sie nicht in Ruhe schauen können, die gesamte Situation ist eher chaotisch. Eine Schülerin steht vorne zwischen ihren Mitschülern und gelangt kaum an die Materialkisten. Alle greifen hinein und erproben die Materialien. Einiges landet auf dem Boden, anderes wird mit zum Platz genommen, wieder anderes wird abgeschnitten, wieder weggelegt oder direkt von einem anderen Mitschüler genommen.

Trotz der chaotischen Situation herrscht eine intensive Arbeitsatmosphäre. Einige der SuS sitzen mit dem gesammelten Material ruhig an ihrem Platz und erproben es in ihrem Fühlkasten. Sie wirken in sich versunken.³

³ Erinnerungsbild von Sarah Jupe, mit freundlicher Einwilligung.

Bei dieser Stundenbeschreibung handelt es sich um eine der ersten Erprobungsstunden einer Studierenden in einem Praxissemester in Nordrhein-Westfalen. Methode und Inhalt der Stunde scheinen sich schnell im Rahmen ästhetischer Bildungsbemühungen zu erschließen. Die Kinder sind dabei, einen Fühlkasten mit Materialien zu bestücken, die sie so auswählen sollen, dass sie mit der Wahrnehmungsqualität eines selbst gewählten Bildes korrespondieren. Dabei konkurrieren sie offenbar ein wenig um die interessantesten Materialien, die – wie die Studierende selbstkritisch bemerkt – etwas ungeschickt alle an einer Stelle platziert worden sind. In diesem lebendigen Durcheinander scheinen sie aber dennoch vollkommen bei der Sache zu sein. So spricht die Studierende am Ende ihrer Erzählung von einer ›intensiven Arbeitsatmosphäre‹ und gar von einer ›Versunkenheit‹. Möglich, dass ihr die Stunde auch deshalb so gut in Erinnerung geblieben ist.

Diese ganz und gar subjektive Schilderung und Beschreibung nimmt uns mit hinein in ein schulisches Alltagsgeschehen. Sicher zeigen sich beim Zuhören jedem und jeder spezifische eigene Bilder, Assoziationen und Urteile. Gemeinsam wird aber ein wahrnehmbarer wie spürbarer Eindruck von einem kunstpädagogischen Geschehen vermittelt, an dem die Leser*innen in der einen oder anderen Weise teilhaben können. Dadurch mag es gelingen, die Situation nicht unmittelbar oder vorschnell in die gewohnten Verarbeitungsschablonen einzuordnen.

Wie dies mit dem ästhetischen Bildungsgedanken in Verbindung steht und welche Bedeutung einer solchen Bezugnahme für einen professionsbezogenen Bildungsprozess zukommen kann, soll vor dem Hintergrund einiger philosophischer Bezüge zur Phänomenologie und ästhetischen Hermeneutik im Folgenden skizziert und reflektiert werden.

ÄSTHETISCHE HERMENEUTIK UND PHÄNOMENOLOGIE DER AUFMERKSAMKEIT

Der Anspruch ästhetischer Bildung hat sich in den vergangenen Jahren weit über das Fach Kunstpädagogik hinaus entwickelt. Er ist an den aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Bildungsphilosophie und der Anthropologie angeschlossen. In der Kunstpädagogik wird er vielfach als ein dem Fach zugrunde liegendes Bildungsprinzip verstanden, das die wahrnehmenden, sinnlichen und leiblichen Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen fördert und kultiviert.

Die Relevanz einer wahrnehmungs- und sinnenbezogenen Erkenntnis wird traditionell wie aktuell von der Ästhetik und insbesondere von der ästhetischen Anthropologie als philosophische Disziplin reflektiert. Bereits Alexander Gottlieb Baumgarten charakterisierte die Ästhetik Mitte des 18. Jahrhunderts als eine *Wissenschaft von der sinnlichen Erkenntnis*. Mit *sinnlicher Erkenntnis* meinte er

eine Erkenntnis, die sich nicht nur durch, sondern bereits *in der Wahrnehmung* vollzieht und in der die Verworrenheit und der mögliche Irrtum eine Bedeutung einnehmen können müssen. Er schreibt: »Die Verwirrung ist die Mutter des Irrtums. [...] Aber sie ist die unerlässliche Bedingung zur Auffindung der Wahrheit, weil die Natur keinen Sprung macht aus der Dunkelheit in die Deutlichkeit. Aus der Nacht führt die Morgenröte zum Mittag.« (Baumgarten 1750/2007, 15)

Wenn zur Rudolf Lippe in der jüngeren Vergangenheit von einem *Sinnenbewusstsein* spricht, sieht er die Bedeutung dieses Bewusstseins eingebettet in eine kulturalanthropologische Geschichte. Er thematisiert in seiner Philosophie eines *Sinnenbewusstseins* drei zentrale lebensbedrohliche Entwicklungstendenzen und Strategien, die mit einer Vernachlässigung des Ästhetischen in unserer Lebenspraxis zusammenhängen (vgl. zur Lippe 1987, 17f.). Hierbei und hierdurch habe sich historisch ein *Prinzip der Trennung* durchgesetzt. Dieses Trennungsprinzip wird durch drei entscheidende Orientierungen begründet. Es basiert auf einer *Subtraktionsanthropologie*, der es seit Aristoteles um ein Verständnis des Menschen gehe, das sich durch eine nicht mehr leibliche Geistigkeit auszeichnet. »Dabei wurde die innere Natur des Menschen gegen die ›höheren Vermögen‹, [...] die *Sinneswahrnehmungen gegen den Verstand* isoliert« (ebd. 17f., Herv.i. O.) und unter das Diktat einer Überlegenheit der menschlichen Vernunft gestellt. Diese Entwicklung steht im Zusammenhang mit einer *Geometrisierung* der inneren und äußeren Natur, die zur *Negierung einer Bewegtheit des Lebens selbst*, der Sinne und auch der Emotionen geführt habe. Durch eine Fixierung auf das nachweisbar Sichere und Unerschütterliche sei die Bewegung ›zur Strecke‹ gebracht worden (ebd. 18). In diesem Zusammenhang stehe ebenfalls eine *Theoretisierung der Erkenntnis*. Wissen werde dabei nicht als ein Wissen begriffen, das sich auf Erfahrung gründet und an ihr zu bewähren habe, sondern das Resultat und auch der Prozess der Erfahrung selbst würden zum Gegenstand theoretischer Kritik. Elementare sinnliche Erfahrungsphänomene würden als Täuschung markiert, um die Objektivität anderer Wissensformen zu behaupten. Hingegen habe die Erfahrung selbst einen eigentümlich produktiven Sinn (vgl. ebd. 19 ff.).

Phänomenologisch ausgerichtete Wissenschaftler*innen argumentieren auf der anthropologischen Grundlage einer Leiblichkeit für eine Erkenntnisweise, die Leiblichkeit nicht ausgrenzt, sondern insbesondere die spürbare pathische Dimension der lernenden und bildenden Erfahrung ernst nimmt. Eine besondere Bedeutung kommt hierbei dem Phänomen 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, 125)

Gemeinsam mit Bernhard Waldenfels spricht sie von einem Ethos der Sinne (vgl. ebd. 120 ff.), der nach Waldenfels mit dem Modus einer primären Aufmerksamkeit zusammenhängt. Hierbei zeige sich etwas Neues und es könne eine Änderung gewohnter Sicht- und Verarbeitungsweisen erfolgen. Aufmerksamkeit entstehe dabei aber immer auch – so Waldenfels – als eine Antwort auf etwas Anderes, Fremdes, Drittes, indem es zu einem Aufmerken und Aufhorchen auf das Gegebene kommt. Etwas verschafft sich Raum, zeigt sich unerwartet, es irritiert oder stört, bietet eine Sichtweise, die affiziert und dadurch Wahrnehmung und Aufmerksamkeit, auch im Sinne einer Achtung des Anderen, hervorruft (vgl. Waldenfels 2013, 388 ff.; u. a.).

HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE LEHRER*INNENBILDUNG

Vor dem Hintergrund dieser paradigmatischen Grundannahmen stellt sich für eine Lehrer*innenbildung, die sich auf diese elementare Teilhabe bezieht, die Frage, wie sie diese unterstützen kann. Hierzu bedarf es nicht nur eines fachlichen, pädagogisch-didaktischen und bildungstheoretischen Wissens, sondern überdies einer sinnlich-leiblich fundierten Wahrnehmungssensibilität für die Konstellationen und Widerständigkeiten sowie die zeitlichen, örtlichen und sozialen Verwobenheiten der individuellen und gemeinsamen Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen. Dies benötigt einen ›Spürsinn‹ und ein sich darauf gründendes Bewusstsein, nicht zuletzt hinsichtlich der Bedeutung der eigenen Teilhabe an diesen Prozessen im Sinne einer entwicklungsoffenen und kritischen demokratischen Bildungsdynamik. Wie kann sich eine aktuelle Hochschuldidaktik in der Lehrer*innenbildung dieser Herausforderung stellen und wie können diese sinnlich, leiblich und ästhetisch fundierten Momente konkret im Rahmen einer professionsbezogenen – wenn möglich auch forschenden – Reflexivität umgesetzt werden?

Um eine so ausgerichtete bildungsoffene Disposition zu entwickeln, erscheint es sinnvoll, sich dem professionsbezogenen Bildungsprozess zukünftiger Lehrer*innen phänomenologisch-hermeneutisch anzunähern. Die erfahrungsbezogenen Sinndimensionen der pädagogisch-didaktischen Praxis erschließen sich weder aus einer rein abstrakten logischen Perspektive noch über eine rein kompetenzorientierte Standardisierung. Um sich *als Teil* von Bildungsprozessen im zeitlichen Verlauf entfalten zu können, müssen sie sich im eigenen Erleben zeigen und zunächst immanent bewusst werden können. Nur auf dieser Grundlage (be)gründen sie einen reflexiv-hermeneutischen Bezug. Das bedeutet, dass es sich zunächst dem Erfahrungssinn (vgl. Gadamer 1965, 334 ff.) des eigenen pädagogisch-praktischen Erlebens anzunähern gilt. Die erlebte Erfahrung selbst muss einen Aufmerksamkeitsraum erhalten, um eine sich an die Aisthesis bindende und auf sie gründende Reflexion entfalten zu können.

Dies setzt einen systematischen Erfahrungsbezug innerhalb der hochschuldidaktischen Lehrer*innenbildung voraus, der sich im Sinne einer ästhetisch und phänomenologisch orientierten Bildung (vgl. Westphal 2001; Brinkmann 2016) mit aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen reflexiv-kritisch verknüpfen lässt.

ERINNERUNGSBILDER IN (SELBST)BILDENDEN FORSCHUNGS- UND REFLEXIONSPROZESSEN

Erinnerungsbilder sind ein möglicher method(olog)ischer Zugang zu solchen Momenten ästhetisch bildender Erfahrung, die auf besondere Wahrnehmungsmomente bzw. ein ungewöhnliches Erleben zurückgehen. Diese können sich in einer noch vorbewussten oder auch unbewussten Besonderheit zeigen und lassen sich in einer erinnernden Erzählung vergegenwärtigen. Interessant für den sich bildenden Prozess ist dabei, dass im Vorgang des wahrnehmend-reflexiv rückblickenden Erzählens, wie es in dem eingangs beschriebenen Erinnerungsbild geschieht, nicht nur ›etwas als etwas‹ mitgeteilt wird, sondern dass der*die Erzählende sich einem vergangenen Geschehen nochmals zuwendet, weil es eine Erinnerungsspur hinterlassen hat. Innerhalb dieser Zuwendung kann sich ein Spielraum entfalten für eine Lesart des erlebten Geschehens, die zu einer Blickverschiebung beitragen kann, verbunden mit der Möglichkeit, aus vorher selbstverständlichen Wahrnehmungs- und Interpretationsweisen herauszutreten.

Diese Art des Erfahrungsbezugs ist gebunden an ein Präsenzfeld in der lebendigen Gegenwart (vgl. Waldenfels 2009, 215), d. h., es sollte die Möglichkeit geben, dass sich die Erinnerungen zunächst innerhalb eines Zeitfeldes in ihren retentionalen und protentionalen Dimensionen zeigen können. Während einer solchen, das Vergangene vergegenwärtigenden Erinnerung kann es zu einem mimetischen Bezug (vgl. Engel 2010) auf das Erlebte in der Erinnerung kommen. Es wird dabei nicht nur ein ›Als-Was‹, also ein Inhalt bzw. eine Tatsache, erinnert (noematisch), sondern das ›Wie‹ des Erlebens erhält einen nochmaligen und dabei erneut sich zeigenden Wahrnehmungs-, Erlebens- und Bewusstseinsraum, der sich in einem spezifischen Aufmerksamkeitsraum entfalten kann. Diese mimetische Bezugnahme wird dadurch möglich, dass das erinnerte Geschehen seine Zeitstruktur innerhalb der rückblickenden Aufmerksamkeit beibehält und erst hierdurch die spezifischen und besonderen Modi dieses Erlebens in das Präsenzfeld eintreten können. Der sich einstellende wahrnehmungsreflexive Bezug stellt allerdings nicht – zumindest nicht in einem ersten Schritt – die Erkenntnisdimension in den Vordergrund, sondern den Wahrnehmungs- und Erfahrungssinn selbst. Die in ihm sich zeigenden Brüche und Irritationen sind wiederum Impuls und Voraussetzung für die Entstehung einer reflexiv neuen, aufmerksamen Durchdringung des Geschehens im Rückblick.

Die hierbei entstehende Möglichkeit eines *Aufspringens* der eigenen Erfahrung durch eine sich präsentisch verdichtende Erzählung im Erinnerungsbild wird durch ein zeitliches Innehalten eröffnet, das erst den mimetisch aufmerksamen Bezug auf das Vergangene ermöglicht (vgl. Engel 2010, 184 ff.).⁴ Hierzu bedarf es einer Verzögerung im Sinne einer rückblickenden Besinnung. Erst in einem nicht vordefinierten, offenen (Zeit)Raum kann sich ein Phänomen mit Relevanz im Erinnerungsprozess zeigen und sich in der Folge als Erfahrungsphänomen in der Narration/Erzählung formieren und in seiner Zeitstruktur nacherlebt werden. Dieses Erleben geht jedoch nicht in einem Wiederholungscharakter auf, sondern es formiert seine Ordnung erst noch, indem es im Rahmen eines mimetischen Bezugs auf die Anderen/Zuhörenden gerichtet ist. Insofern bleiben die noematischen und repräsentativen Dimension des Sprechens an das vergegenwärtigende Erinnern und die sich daraus formierende Narration als sich responsiv zeigende Mitteilung gebunden. In einem ersten Schritt geht es deshalb bei der Arbeit mit Erinnerungsbildern (noch) nicht um ein Verweisen der Erzählung als eine über das Geschehen hinausweisende Repräsentation im Sinne eines bildungswissenschaftlichen Verstehens, sondern es geht vorerst um einen an die Zeitstruktur gebundenen Modus der Erinnerung, der einen so ausgerichteten Reflexionsprozess eröffnen kann. Erst auf dieser Grundlage kann das Erfahrungsphänomen im Anschluss – innerhalb eines sich inhaltlich und örtlich kontextualisierenden Bezugs – hermeneutisch gelesen werden und sich mit theoretischem Wissen und Sinnbezügen verknüpfen. Andreas Dörpinghaus spricht davon, dass erst über die Zeit das »Reflexive gewissermaßen einen Fuß im Empirischen« (Dörpinghaus 2015, 476) habe. Erst die Zeit ermögliche selbst »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. 476)

Die Arbeit mit Erinnerungsbildern basiert auf einer solchen Verzögerung als eine Art des Innehaltens (vgl. Engel 2004/2011). Sie bleibt dabei aber zunächst

⁴ Paul Ricoeur arbeitet eine Korrelation zwischen dem zeitlichen Charakter der menschlichen Erfahrungsbildung und dem Erzählen einer Geschichte heraus, die an keine bestimmte Kultur gebunden und doch nicht rein zufällig ist. Bezug nehmend auf Aristoteles und Augustinus zeigt er, dass und wie sich im Modus des Narrativen eine spezifisch menschliche Form der Zeiterfahrung erst strukturiert, indem sich im Riss, d. h. im zeitlichen Bruch der Kontinuität, ein Ort bildet, durch den Vergangenes und Zukünftiges in eine neue Ordnung finden (vgl. Ricoeur 2007, 87). Es geht ihm

dabei insbesondere um die Erforschung der Vermittlung zwischen Zeiterfahrung, Ort und Erzählung (ebd. 88), wobei die zentrale Vermittlungsleistung von der Mimesis ausgeht. Hierbei erhält die schöpferische Nachahmung der lebendigen Zeiterfahrung (vgl. ebd. 54) im Handeln der Lebenswelt eine zentrale Bedeutung für die Entstehung des Narrativen, »indem die *mimesis* // ihre Sinnstruktur ihrer Vermittlungsfähigkeit verdankt, die darin besteht, vom Vorher zum Nachher des Textes zu führen [...]« (ebd. 88, Herv. i. O.).

noch ganz mit dem eigenen erlebten leiblich-emotionalen Ereignis verbunden, ohne dieses – vielleicht vorschnell – einzuordnen oder zu relativieren. Der sich hierbei erst nach und nach reflexiv zeigende Sinn bildet sich durch das gedanklich-emotionale mimetische Nacherleben, aus dem sich schließlich ein neuer Sinnbezug im Blick auf die eigene Praxis entwickeln kann.

Im Sinne einer phänomenologischen und ästhetisch-hermeneutischen Forschungsausrichtung ist zu klären, wie die Spur, die aus der Irritation eigenen Erlebens entspringt, so weiter verfolgt werden kann, dass sich aus ihrem singulären Charakter ein verallgemeinerbares Wissen herausbildet, und wie dieses darüber hinaus als Orientierung für das pädagogisch-didaktische Handeln weiterhin reflexiv im Spiel bleibt. Phänomenologisch interessant erscheint, dass ein erstes, über diese Singularität hinausweisendes Moment mit dem *Aufmerken* in der Aufmerksamkeit zusammenhängt, aus dem sich das weitere Geschehen formiert.

Waldenfels spricht von einem Riss in der Zeiterfahrung, der sich als eine Selbstaffektion zeigt: »Das zeitliche Geschehen würde auf die Stufe eines realen Geschehens zurückfallen, dessen Zeitqualität erschlichen wäre, wenn die Zeit nicht als Zeit erfahren würde.« (Waldenfels 2009, 215 f.) Angelehnt an Maurice Merleau-Ponty weist er darauf hin, »dass das sprichwörtliche Fließen der Zeit einen Selbstbezug aufweist« (ebd.) und auf ein notwendig unbewusstes Bewusstsein hinweist. Die irritierende und erst deshalb spurbildende Wirkung eines unerwarteten Ereignisses wiederum hängt auf das Engste mit dem Zeiterleben zusammen. Merleau-Ponty charakterisiert dies so: »Das Affizierende ist die Zeit als Andrang und Übergang zur Zukunft hin; das Affizierende ist die Zeit als die entfaltete Reihe der Gegenwart; Affizierendes und Affiziertes sind ein und dasselbe, da der Andrang der Zeit nichts anderes ist, als der Übergang von Gegenwart zu Gegenwart. Diese Ekstase aber, diese Projektion eines ungeteilten Vermögens auf ein ihm gegenwärtiges Ziel ist die Subjektivität.« (Merleau-Ponty 1966, 484)

Merleau-Ponty spricht im Weiteren von einer passiven Synthesis im Zusammenhang mit der Zeiterfahrung. In ihr würde das Mannigfaltige zwar von uns durchdrungen, gleichwohl seien wir es aber nicht selbst, die diese Synthese vollbringen, sondern die Zeitigung (vgl. ebd. 485). Die solchermaßen passive Stellung des Subjekts bedeute jedoch nicht ein »Hinnehmen einer fremden Realität oder kausale Einwirkungen eines Äußeren auf uns; sondern eine Belehnung, ein Sein in Situation [...], das wir beständig aufs neue beginnen und das uns selbst erst konstituiert.« (ebd. 486)

Stark gemacht wurde die Bedeutung eines Erfahrungssinns in der Erkenntnis ferner durch Hans Georg Gadamer in der Weiterentwicklung der Philosophie von Edmund Husserl. Gadamer betont, dass die Tatsache, nach der bestimmte Wahrnehmungen im Gedächtnis bleiben, eine zentrale Grundlage dafür sei, dass

sich überhaupt ein verallgemeinerbares Wissen aus der singulären Erfahrung entwickeln könne (vgl. Engel 2004/2011, 83 und Gadamer 1965, 334). Gadamer sieht dies im Zusammenhang mit einer notwendigen hermeneutischen Kontinuität der menschlichen Existenz, »die allein das menschliche Dasein zu tragen vermag« (ebd. 91). Er denkt dabei *Erfahrung* nicht von einem absolut allgemeinen Wissen aus, sondern er sieht in der Erfahrung des erfahrenden Menschen den eigentlichen Bildungs- und Erkenntniswert. Dies wiederum führe zur Notwendigkeit einer *Selbstbegrenzung* der theoretischen Reflexion. Demnach müsse sich das wissenschaftliche Verstehen selbst an die Situation einer auf Erfahrung gründenden Erkenntnis innerhalb einer geschichtlichen und sozialen gesellschaftlich-kulturellen Situation gebunden wissen. Wissenschaftliche Erkenntnisse seien in dieser Weise grundlegend mit einem wirkungsgeschichtlichen Bewusstsein verknüpft (vgl. ebd.). Der erkenntnisorientierte Erfahrungsprozess stehe deshalb vor der Aufgabe, sich mit der *Vorstruktur des eigenen Verstehens* zu konfrontieren. Erst in der Berücksichtigung dieser *Vorstruktur des Verstehens* und seiner *verhüllten Grundlagen* könnten die eigenen *Vorurteile*, die auf diesen Vorerfahrungen beruhen, wirklich ins Spiel gebracht und aufs Spiel gesetzt werden. Nur hierdurch könne es weiter zu einer *Erhellung der hermeneutischen Situation als Ganzes kommen* (vgl. Gadamer 1965, 285 ff.; Engel 2004/2011, 170 f.).

Dörpinghaus (2015) schreibt einem Wissen, das dem Singulären der Erfahrung entspringt, einen empirischen Gehalt zu, der sich allerdings von dem einer nomologisch ausgerichteten Empirie unterscheiden würde. Bildung habe über die ihr zugrunde liegende Erfahrung einen reflexiven Raum des Sinns und der Bedeutung, der nicht so ohne Weiteres mit dem des Empirisch-Nomologischen kompatibel sei (vgl. ebd. 467).

Wie kann sich nun die wissenschaftliche Reflexionsbewegung an das binden, was Gadamer im Sinne einer – zumindest partiellen – *Erhellung der hermeneutischen Situation* fordert?

AUFMERKSAME ANNÄHERUNG AN DAS EIGENE ERLEBEN IM ERINNERUNGSBILD

Gehen wir zurück zu dem Erinnerungsbild einer Studierenden und betrachten es im Hinblick auf (s)eine mögliche Bedeutung. In welchem Zusammenhang steht der Erfahrungssinn, an dem uns die Studentin in ihrer lebendigen und präsentischen Erzählung teilhaben lässt, mit einem wissenschaftlich orientierten Erkenntnisinn?

Wichtig im Sinne einer Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit dem eigenen Erfahrungswissen erscheint, dass der wahrnehmende Spürsinn einem Wissen und Erkennen *von etwas* vorausgeht. Eine erste aufmerkende Wahr-

nehmung dessen, was sich zeigt, heißt nämlich (noch) nicht unbedingt zu wissen, *als was* sich etwas zeigt, sondern der Vorgang geht den Weg zunächst über das Aufmerken, Wundern oder Staunen. Es zeigt sich also zunächst ein Nicht-Wissen oder Fragen, bevor sich eine erste ›Morgenröte der Erkenntnis‹ entwickeln kann. Entscheidend erscheint, dass von diesem Moment des Nichtwissens aber gerade der Impuls zu einer späteren Erinnerung ausgeht. Im Aufmerken wird somit eine Spur gelegt zu einem neuen Erfahrungssinn, der zugleich hermeneutisch gelesen werden kann. Dieser mögliche Sinn bildet sich zunächst innerhalb der Narration einer beschreibend verdichtenden Erzählung aus, ohne dabei bereits explizit hermeneutisch oder interpretativ erschlossen werden zu müssen.

Ein Blick auf das eingangs beschriebene Erinnerungsbild kann dies etwas konkreter deutlich werden lassen. Die Beschreibung der Studentin erfasst eine Fülle von Wahrnehmungseindrücken, die ihr im Rückblick ein reges Treiben des Unterrichtsgeschehens in Erinnerung bringen und nahezu zeitgleich wird ihr fast beiläufig im Rahmen ihrer Schilderungen bewusst, was sie organisatorisch innerhalb ihrer Stundenplanung noch hätte anders machen können. Wahrnehmbar und zudem spürbar wird für die Leser*innen dabei ein Ganzes der Situation, die durch eine lebendige Unruhe und ein suchendes und noch ungewisses Treiben charakterisiert ist. Während die Schüler*innen versuchen, ein angemessenes Material zu finden, mit dem sich die Stimmung und der Eindruck eines Bildes im Ertasten wiederentdecken lässt, um es anschließend in ihre Fühlkästen legen zu können, bewegen sie sich scheinbar unkoordiniert und etwas unruhig durch den Raum. Sie bitten dabei die angehende Lehrerin wiederholt um Hilfe und Orientierung, da ihre Suche durch die Fülle der Kinder im Klassenzimmer erschwert scheint.

Diese Stimmung, die sie beschreibt, wirkt zunächst etwas diffus, teils chaotisch, wie sie es selbst nennt. Was könnte für sie aber das besondere, sich in ihre Erinnerung einspurende Phänomen gewesen sein? Der Verlauf der Stunde wurde von ihr – zumindest zunächst – noch nicht als ein gelungenes Geschehen eingeordnet, aber es hinterlässt eine Spur⁵, indem sich eine Frage stellt. Dies führt dazu, dass sich die Studierende nochmals an das Geschehen prägnant erinnern kann. Erst innerhalb dieser Erinnerung kann sich nun zeigen und dabei vielleicht bewusst werden, dass es möglicherweise gerade diese gemeinsame Bewegtheit war, in der sich ein Interesse und eine Aufmerksamkeit der Schüler*innen für die Sache

⁵ In Anlehnung an Emmanuel Levinas spricht Peter Zeillinger von der Spurbildung im Zusammenhang mit einem Rätsel und einer Affektion, die über den Leibbezug auch einen Ortsbezug aufweist und damit auf ein kontextualisiertes Geschehen verweist. »Die Spur wird dort als *dérangement*, als ›Störung‹ ver-

standen, die sich auch nachträglich nicht bruchlos in die phänomenale Ordnung integrieren lässt. [...] Die Spur wäre [...] demnach der Ort einer Störung im Sinne eines Überschusses (*surplus*), [...] der Ort des Aufbruchs von Alterität [...].« (Zeillinger 2009, 112, vgl. auch 109 ff.)

zeigen durfte und weiter entfalten konnte. Nachträglich erst kann im Rahmen der Vergegenwärtigung im Erinnerungsbild bewusst werden, dass trotz dieses regen Treibens oder vielleicht gerade auch *in diesem Treiben* eine Teilhabe der Lernenden an dem Geschehen spürbar wurde. Dies wurde gerade in den Momenten noch einmal deutlich, als die Schüler*innen gegen Ende der Stunde in einer vertiefenden Konzentration mit der Fertigstellung der eigenen Fühlkästen beschäftigt waren. Sie schreibt: *Trotz der chaotischen Situation herrscht eine intensive Arbeitsatmosphäre. Einige SuS sitzen mit dem gesammelten Material an ihrem Platz und erproben es in ihrem Fühlkasten. Sie wirken in sich versunken.*

Das Erinnerungsbild selbst zeigt sich so der Studentin in einer quasi nachträglich aufklärenden Weise zunächst im Rahmen eines Erfahrungssinns. Der Stundenverlauf bediente nicht unmittelbar die Erwartung an eine gelingende Stunde, und man spürt in der Beschreibung des Geschehens noch die Anstrengung, in der sie sich bei dieser ersten Erprobung befand. Dabei zeigt sich im Rückblick aber auch, wie sie die Schüler*innen mit einer reflexiv offenen Aufmerksamkeit während dieses Prozesses begleitet hat, wie sie ihre Irritation, ihre Suchbewegungen und Ungeduld zunächst zumindest toleriert, ohne die Lernenden vorschnell in die Schranken des üblichen unterrichtlichen Verhaltens zu weisen. Erst im Rahmen ihrer Erinnerung kann sich vielleicht ein neues, anderes Bild, das heißt, eine sich verändernde Vorstellung von einer gelingenden unterrichtlichen Bildungssituation zeigen und für sie einen Beitrag zu einer – auf eigener Erfahrung gründenden – professionsbezogenen Orientierung leisten. Das vergegenwärtigende Erzählen im Erinnerungsbild zeigt sich so in einer spürbaren Qualität in der rückblickenden Aufmerksamkeit, sodass sich darin und daraus nicht nur ein Sinn, sondern auch eine eigenständige Orientierung entwickeln kann. Diese kann im Weiteren vor dem Hintergrund phänomenologischer und bildungstheoretischer Diskurse (vgl. Kristin Westphal, Käte Meyer-Drawe, Kerstin Hallmann, Malte Brinkmann u. a.) weitergehend reflektiert werden.

WAS ALSO SIND ERINNERUNGSBILDER?

Angebracht erscheint es, dann von Erinnerungsbildern zu sprechen, wenn es gelingt, im *Innehalten* – Edmund Husserl würde sagen innerhalb einer *radikalen Besinnung* – die Eigendynamik einer nur flüchtigen reflexiven Bewegung auszu-bremsen. In Erinnerungsbildern kann sich in diesem zeitlich verlangsamten Prozess des Innehaltens ein vergangenes Geschehen gegenwärtigen. Gemeinsam ist ihnen der Modus dieses Präsentischen, in welchem sich eine erlebte Wahrnehmung, das Spüren einer Situation, eines vergangenen Handelns und Erlebens, nochmals zeigen kann. Diese erlebten Wahrnehmungs- und Handlungszusammenhänge

können innerhalb der Narration nochmals aufmerksam nachvollzogen werden und sich in einer eigenen narrativen Ordnung formieren. Hierbei und hiermit werden sie nicht nur mitteilbar, sondern sie reflektieren sich selbst auf der Grundlage eigener Wahrnehmung bereits im performativen Akt des Erzählens. Erst innerhalb dieser präsentischen Zuwendung zum eigenen Erleben kann sich eine spezifisch narrative, sich an die eigene aufmerkende Wahrnehmung bindende Logik in ihrer Bildungsleistung entwickeln und gegebenenfalls im Rahmen einer weiteren Interpretation einem vertieften theoretisch fundierten Verstehen zugeführt werden (vgl. Engel 2010⁶).

Erinnerungsbilder fungieren also zunächst als anschauende Vergegenwärtigungen. Gadamer unterscheidet streng zwischen der Anschauung und der Anschaulichkeit. Dabei begründet er den Begriff der Anschauung nicht – wie er selbst sagt als Erblast des Platonismus – vom Wahrnehmungsbegriff aus (vgl. Engel 2004/2011, 133). Er schreibt: »In Wahrheit ist *Anschauung* als die Unmittelbarkeit des sinnlich oder geistigen Gegebenseins (die Husserl leibhaftige Gegebenheit bzw. anschauliche Erfüllung der Intention nennen würde) ein reiner Grenzbegriff, eine Abstraktion von den Vermittlungen, in denen sich die menschliche Weltorientierung bewegt.« (Gadamer 1980, 3) Auch vor diesem Hintergrund sei das Singuläre nicht als *das Andere* des Allgemeinen zu verstehen, sondern eher als sein Beginn oder zumindest eine auf dieses vorausweisende Spur.

ERINNERUNGSBILDER IM RAHMEN EINER PHÄNOMENOLOGISCHEN EPOCHÉ

Sinnvoll erscheint es im Rahmen der konzeptionellen Weiterentwicklung, dem bildenden Charakter von Erinnerungsbildern über den Begriff der phänomenologischen Epoché in der weiteren Forschung noch näher zu kommen. Epoché ist ein Begriff, der ursprünglich aus der griechischen Philosophie der pyrrhonischen Skeptiker kommt. Er steht im Zusammenhang mit einem Zurückhalten oder auch Zurückweichen im Urteil aus Einsicht in die Ungewissheit. Husserl nutzt die Epoché methodologisch im Sinne einer phänomenologischen Reduktion, um sich dabei an das zu halten, *als was* etwas *unmittelbar* erscheint, und dabei die Sache nicht vorschnell zu interpretieren. Bernhard Waldenfels beschreibt das, was sich innerhalb einer Epoché vollzieht, als ein responsives Geschehen im Sinne auch eines *Erzählens des Erzählens*. Das Erzählen erhält hiermit performative, das eigene Erleben sichtbar machende Züge, da es sich im *Erzählen seines Erzählens* selbst

erleben kann im Sinne einer *narratio narrationis* (vgl. Waldenfels 2010, 384). Als responsiv zeigt sich diese Epoché in den Erinnerungsbildern insofern, als

⁶ Vgl. hierzu auch meine Ausführungen über die Relevanz der Vergegenwärtigung in der Erinnerung für die Erzählung in Bezugnahme auf Paul Ricoeur und Augustinus in *Bildung im Ort der Zeit* (Engel 2010).

sich in der erinnernden Bezugnahme eine narrative Logik entfaltet, die sich auf ein mögliches Verständnis – im Sinne eines Nachvollzugs – der Anderen wendet (vgl. Engel 2010).

BEDEUTUNG VON ERINNERUNGSBILDERN FÜR DIE LEHRER*INNENBILDUNG

Innerhalb des Professionalisierungsdiskurses von Lehrerinnen und Lehrern hat aktuell das Motto eines *forschenden Lernens* einen breiten Raum eingenommen. Im Fokus steht dabei das Ziel einer stärkeren Verknüpfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mit der pädagogischen Praxis. Das Problem der Verbindung beider Qualifizierungsbereiche wird hier weitgehend als eine strukturelle Frage begriffen. Johannes Wildt spricht 2005 gar von einem strukturellen Dilemma: »Im Prozess der Professionalisierung auf dem Weg vom Novizen zum Experten geht es darum, Wissenschaft und Praxis miteinander in Beziehung zu setzen. Mit der Frage danach, wie dabei wissenschaftliches Wissen mit praktischem Handlungswissen bzw. Können in Beziehung gesetzt werden kann, wird dabei mehr ein Problem als dessen Lösung thematisiert. Wie weit dies angesichts unterschiedlicher Logiken in der Wissenschaft einerseits und in der Praxis andererseits überhaupt gelöst werden kann, darüber streitet die Professionsforschung.« (Wildt 2005, 1)

Betrachten wir das von Wildt formulierte *strukturelle Dilemma* als Frage, wie sich die Logik der Wissenschaft mit einer Logik der Praxis verknüpfen ließe, liegt es nahe, eine phänomenologische und ästhetisch-hermeneutisch orientierte Forschung gerade in die aktuellen Ansprüche an forschende Lernbezüge einzubinden. Teilhabe ließe sich hierbei sowohl als ein reflexiver Anspruch an die eigene pädagogisch-didaktische Praxis kultivieren als auch als eine (selbst)bildende forschungsbezogene Dimension von professionsbezogenen Bildungsprozessen.

Ein an Messung orientiertes empirisches Wissenschaftsverständnis impliziert einen nomologischen Erkenntniszusammenhang. Es bedeutet, dass die empirisch Forschenden nach Erklärungszusammenhängen suchen, die sich aus der Datenlage empirischer Fragestellungen ergeben. Sie legen vorab Sinn- und Urteilszusammenhänge im Rahmen definitorisch-begrifflicher Vorannahmen fest und ermitteln unter anderem im Rahmen messbarer Items. Das macht in einer Vielzahl von Forschungszusammenhängen und -fragen Sinn. In der erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Forschung geht es insbesondere auch um Fragen einer ethisch zu verantwortenden Handlungspraxis, die Bildungsprozesse unterstützt. Dies wird für die methodologische Anlage von Forschungsprozessen insbesondere dann relevant, wenn die Forschenden zugleich selbst in der Praxis pädagogisch-didaktische Verantwortung tragen. Ohne eine Verknüpfung in der Erfahrung des Subjekts aber bliebe, so Dörpinghaus, »das Intelligible zwangsläufig auf sich allein gestellt, es

hätte lebensweltlich-sinnlich keinerlei wirksame Anbindung« (ebd. 468). Gerade diese Anbindung aber gilt es, im Rahmen der Lehrer*innenbildung zu suchen.

In der phänomenologisch-geisteswissenschaftlichen Forschung hat eine vertiefende, teilweise auch hermeneutische Bezugnahme auf den Einzelfall Tradition. Die Arbeit mit Erinnerungsbildern in der pädagogischen Hochschulbildung knüpft an diese Tradition an, auch weil sie einen beispielhaften Charakter haben. Sie haben aber darin und darüber hinaus auch eine (selbst)bildende Bedeutung, denn *sie zeigen sich selbst* – zumindest zunächst – direkt für die Reflektierenden/Erinnernden in einem spezifischen praxisreflexiven Potenzial, das sich an die eigene sinnlich-leibliche Erfahrung ganz konkret bindet. In dieser Weise können sie einen Beitrag zu einem professionsbezogenen Bildungsprozess leisten, denn sie beinhalten die Möglichkeit, an einer eigenen hermeneutischen Kontinuität anzuknüpfen, die sich jedoch ohne das dazugehörige Nichtwissen, die Irritation, die Brüche und Zäsuren nicht in eine (selbst)kritische Bildungsbewegung formieren kann.

Im Verfassen und Reflektieren von Erinnerungsbildern geht es um eine Verknüpfung von wissenschaftlich orientierter Reflexivität mit einem sich praktisch zu bewährenden pädagogisch-didaktischen Handlungswissen. Eine solche Orientierung kann sich fruchtbar erweisen für ein auszubildendes – immer auch (selbst)-kritisches – Ethos in pädagogischen Prozessen.

AUSBLICK UND HOCHSCHULDIDAKTISCHE EINBINDUNG

Lehrer*innenbildung benötigt eine zugleich theorie- wie praxisorientierte Qualifizierungsebene, die die Kontingenzbedingungen von pädagogisch-didaktischer Praxis implizit und explizit aufgreift. Ästhetisch-hermeneutische und phänomenologische Bildungsorientierungen lassen sich sowohl methodisch für eine wahrnehmungssensible reflexive pädagogisch-didaktische Praxis kultivieren, ebenso wie eine erfahrungsoffene Haltung innerhalb pädagogischer Praxiserfahrungen Anlass für weitergehende forschungsorientierte Reflexionen werden kann. Ein so ausgerichtetes erfahrungsorientiertes Bildungs- und Forschungsverständnis zeigt sich insbesondere in der künstlerischen Lehrer*innenbildung als eine fruchtbare Orientierung, die es begründbar macht, eigene Praxiserfahrungen in die wissenschaftlich orientierte Reflexivität einzubeziehen (vgl. Engel/Böhme 2014; Engel 2015). Im Sinne eines möglichen prinzipiellen Transfers auf Lehrer*innenbildungsprozesse gilt es aktuell, solche method(olog)ischen Systematiken weiter zu entwickeln und zu fundieren, die zu einem transparenten und intersubjektiv nachvollziehbaren forschenden und bildenden Umgang mit diesen Erfahrungsbezügen beitragen können. Pädagogisch-didaktische Responsivität und Responsibilität können dabei nicht streng und niemals völlig vom Forschungsprozess getrennt werden. Deshalb

erscheint es sinnvoll und notwendig, dass wissenschaftliche Orientierung und erfahrungsbasierte Praxisreflexion in ein noch weiterzuführendes dynamisches, sich gegenseitig befruchtendes Verhältnis treten können.

Theoretisch und forschungspraktisch weiter zu systematisieren und zu prüfen bleibt, ob und wie sich die hier angestrebte Qualität von Bildungsprozessen an dem orientieren kann, was phänomenologisch als eine zweite Epoché charakterisiert wird. Innerhalb dieser zweiten Epoché müsse, so Waldenfels (2010), die schlichte Komplizenschaft mit der Erfahrung, die in der Epoché 1 zumindest noch latent bestehe, gänzlich aufgekündigt werden (ebd. 181). Dies aber führe in die Unausweichlichkeit eines Bewusstseins eigener biografischer, gesellschaftlicher und historischer Situierung. Nur über ein immer wieder zu kultivierendes Anhalten der Eigenbewegung könne es zu einer reflexiven Rück- und Vorausschau kommen (ebd. 181). Im Bewusstsein dieser Einbindung will sie Waldenfels deshalb auch als eine responsive Epoché verstanden wissen. Dies verweist auf eine basale bildungspolitische Relevanz.

Eine so ausgerichtete vertiefende bildende Orientierung und zugleich wissenschaftliche Systematisierung kann im Rahmen von Promotionsstudiengängen angestrebt werden, insbesondere dann, wenn pädagogische Praktiker*innen daran interessiert sind, den empirischen Gehalt von eigenen Lehrerfahrungen in pädagogisch ausgerichtete Forschungsprozesse und in der Folge in bildungspolitische Entscheidungsebenen einzubringen.⁷

Literatur

- Baumgarten, Alexander Gottlieb** Ästhetik. Lateinisch-Deutsch, übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern, hg. von Dagmar Mirbach, 2 Bände, Band 1: §§ 1–613, Hamburg 1750/2007
- Brinkmann, Malte** Körper, Leib, Reflexion – Leibliche Erfahrung im Modus des Könnens (2016), <<https://www.researchgate.net/publication/325176553>>, 17.05.2018
- Brinkmann, Malte** Leib, Wiederholung, Übung. Zu Theorie und Empirie interkorporaler Performativität, in: **Thompson, Christiane / Schenk, Sabrina** (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik, Paderborn 2017, S. 155–172
- Dörpinghaus, Andreas** Schonräume der Langsamkeit. Grundzüge einer temporalphänomenologischen Erwachsenenpädagogik, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 15/2008/1, S. 42–45, <<http://www.diezeitschrift.de/12008/doerpinghaus.htm>>, 08.01.2018
- Dörpinghaus, Andreas** Theorie der Bildung. Versuch einer unzureichenden Grundlegung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61/2015/4, S. 464–480
- Engel, Birgit** Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht, 2., überarbeitete Online-Aufl. mit neuem Vorwort, 2011, <<http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/>>, 29.04.2019 (1. Aufl. Münster / New York / München / Berlin 2004)

⁷ Mit dieser Ausrichtung findet seit etlichen Semestern ein regelmäßiges Forschungskolloquium an der Kunstakademie Münster statt.

Engel, Birgit Bildung im Ort der Zeit – eine reflexive Begegnung von schulischer, künstlerischer und forschender Praxis, in: Brinkmann, Malte (Hg.): Erziehung – Phänomenologische Perspektiven, Würzburg 2010, S. 179–202

Engel, Birgit Unbestimmtheit als (kunst)didaktisches Movens in professionsbezogenen Bildungsprozessen, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungs-offenen Bildungsprozessen. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 2, München 2015, S. 58–85

Engel, Birgit Raum, Kunst und professionsbezogene Bildung – Sinnenbewusste Orientierungen in einem gelebten Raum, in: Engel, Birgit / Peskoller, Helga / Westphal, Kristin / Kosika, Simone / Böhme, Katja (Hg.): räumen. Raumwissen in Natur, Kunst, Bildung und Architektur, Weinheim / Basel 2018, S. 92–110

Engel, Birgit Erinnerungsbilder – Annäherung an eine leibphänomenologische Systematik der Förderung professionsbezogener Bildungsprozesse, in: Brinkmann, Malte / Türistig, Johannes / Weber-Spanknebel, Martin (Hg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment: Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes, Wiesbaden 2019

Engel, Birgit / Böhme, Katja Kunstakademische Lehrerbildung – Künstlerische und ästhetische Bildungspotenziale im Fokus der berufsbezogenen Professionalisierung, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls. Reihe: Didaktische Logiken des Unbestimmten, Band 1, München 2014, S. 8–41

Gadamer, Hans-Georg Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 2. Aufl., Tübingen 1965

Gadamer, Hans-Georg Anschauung und Anschaulichkeit, in: neue hefte für philosophie, 1980/18/19: Anschauung als ästhetische Kategorie, S. 1–14

Lippe, Rudolf zur Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek bei Hamburg 1987

Merleau-Ponty, Maurice Phänomenologie der Wahrnehmung, hg. von Carl Friedrich Graumann und Johannes Lindschoten, aus dem Französischen übersetzt und eingeleitet durch eine Vorrede von Rudolf Boehm, Berlin / New York 1945/1966

Mersch, Dieter Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer »performativen Ästhetik«, Frankfurt a. M. 2011

Meyer-Drawe, Käte Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, in: Reh, Sabine / Berdelmann, Kathrin / Dinkelaker, Jörg (Hg.): Aufmerksamkeit – Geschichte – Theorie – Empirie, Berlin 2015, S. 117–126

Mollenhauer, Klaus / Wulf, Christoph (Hg.) Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein, Weinheim 1996

Ricoeur, Paul Zeit und Erzählung, 3 Bände, Band 1: Zeit und historische Erzählung. Reihe: Übergänge. Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Welt, Band 18/1, München / Paderborn 2007

Waldenfels, Bernhard Ortsverschiebungen, Zeitverschiebungen. Modi leibhaftiger Erfahrung, Frankfurt a. M. 2009

Waldenfels, Bernhard Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung, Frankfurt a. M. 2010

Waldenfels, Bernhard Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, 5. Aufl., Frankfurt a. M. 2013

Westphal, Kristin Phänomenologie als Forschungsstil und seine Bedeutung für die kulturelle und ästhetische Bildung (2014), <<https://www.kubi-online.de/artikel/phaenomenologie-forschungsstil-seine-bedeutung-kulturelle-aesthetische-bildung>>, 10.10.2017

Wildt, Johannes Auf dem Weg zu einer Didaktik der Lehrerbildung?, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 23/2005/2, S. 183–190, <<http://www.bzl-online.ch>>, 02.01.2018

Zeillinger, Peter Der Ort der Zeit. Auf dem Weg zu einer politischen Phänomenologie, in: Bedorf, Thomas / Unterthurner, Georg (Hg.): Zugänge – Ausgänge – Übergänge. Konstitutionsformen des sozialen Raums, Würzburg 2009, S. 107–121