

Engel, Birgit: **Entzug und Verantwortung.**

Birgit Engel: Entzug und Verantwortung. In: Maren Bienert / Monika E. Fuchs (Hrsg.): Ästhetik - Körper – Leiblichkeit. S. 19-35



Inhalt

Vorwort

Monika E. Fuchs / Maren Bienert

Ästhetik – Körper – Leiblichkeit. Eine Einführung	9
Dank	15

Erster Teil: Grundlegende Überlegungen

Birgit Engel

Entzug und Verantwortung.

Bildende Begegnungen mit einer ästhetischen Aufmerksamkeit	19
--	----

Jörn Neier / Linda Schwich

Menschenbilder, Körperbilder, Selbstbilder –

Zugänge und begriffliche Annäherungen	35
---	----

Zweiter Teil: Bildung & Ästhetik: Rezeptionen und Spannungsfelder

Peter M. Vogt

Ästhetik in der Medizin im Spannungsfeld von Indikation und

Optimierung	53
-------------------	----

Ingrid Stapf

Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit im Netz.

Eine medienethische Annäherung	63
--------------------------------------	----

Ruth Ebach

Schönheit, Reinheit, Gesundheit und Fülle?

Ästhetische Konzeptionen im Alten Testament?	89
--	----

Dritter Teil:

Bildung & Körper: Leib-Erleben und Körperinszenierung

*Anna Buck / Marina Knelles-**Neier Leib, Leben, Lebendigkeit*

Perspektiven aus der Transplantationsmedizin 107

Julia Schreiber

Körperlichkeit und Leiblichkeit im Kontext spätmoderner

Optimierungsanforderungen 117

Helena Atteneder

Alte und junge Körper im Cyberspace

Generationelle Stereotype über den Umgang mit „neuen“ Medien 133

Dagmar Hoffmann

Mediatisierte Körper

Ästhetiken, Wahrnehmungen und Aneignungsprozesse 153

Vierter Teil:

Bildung & Leiblichkeit: Be- & Entgrenzungen

Dennis Wolff

Objektivierte Körper

Über Tendenzen einer Verdinglichung des Körpers und

Praktiken der Selbst-Bildung durch Self-Tracking 173

Elisabeth Gebhardt

Leib und Moral

Grenzgänge zu aktuellen Phänomenen der Ernährung 189

Maren Bienert

Vom Ende: Leib und Tod 205

Inhalt	7
Zusammenschau	
<i>Hiltrud Stärk-Lemaire</i>	
Ästhetik – Körper – Leiblichkeit	
Beobachtungen in bildungstheoretischer Perspektive	225
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	237

Birgit Engel

Entzug und Verantwortung

Bildende Begegnungen mit einer ästhetischen Aufmerksamkeit

„Die ästhetische Welt muss als Raum der Transzendenz, als Raum der ‚Inkompossibilitäten‘, des Zerspringens, Aufklappens und nicht als objektiv immanenter Raum beschrieben werden ... ‚Aufklaffen‘ sagt nicht, dass etwas neben dem anderen oder außerhalb des anderen vorkommt, sondern dass im Auseinandertreten selbst etwas als dieses oder jenes entsteht, so dass eine Beschaffenheit nicht von der Orthaftigkeit, sein Was nicht von seinem Wo abzulösen ist. Die Räumlichkeit haftet an den Dingen, wie eine Haut.“¹

Da es unmöglich ist, das Phänomen der ästhetischen Aufmerksamkeit nur auf theoretischer Grundlage zu verstehen, nähere ich mich diesem in meinen folgenden Ausführungen auf der Grundlage zweier Praxisbeispiele, die in einer phänomenologisch vergegenwärtigenden Weise den Verlauf eines Geschehens zur Anschauung bringen sollen. Daraufhin wird dann im Wechsel und in der Verknüpfung dieser Beispiele mit Diskursbezügen und Grundlagentheorien die Bindung des pädagogisch verantwortlichen Handelns an die ästhetische Wahrnehmung und die Bedeutung eines Ethos der Sinne für die Lehrerbildung skizziert.

1. Bildungsimpulse durch die Kunst

Im Folgenden lasse ich Sie teilhaben an einem imaginären Zeitsprung in das Jahr 1952 am 29. August in der Maverick Concert Hall in Woodstock. Mit der Uraufführung seines Stückes 4'33" erhält der Pianist David Tudor von John Cage den Auftrag, ein Stück in drei Sätzen zu präsentieren. Die vorgegebene Partitur enthält die dreifache Vorgabe „Tacet“.

Ich stelle mir vor, ich wäre als ZuhörerIn damals dabei gewesen und mache mir ein Bild von der Situation, das heißt, ich versetze mich imaginativ in

¹ Waldenfels, Bernhard, Sinnesschwellen, Studien zur Phänomenologie des Fremden 3, Frankfurt/M. 1998, 153.

eine sinnlich-leibliche Anwesenheit, auf einem Stuhl in dem Konzertsaal sitzend, während das Konzert beginnt.

Die Geräuschkulisse der Zuhörer verstummt, als David Tudor, der Pianist, den Raum betritt. Die Zuhörer 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 Luft-holen, und hält inne. Seine ganze Konzentration scheint sich jetzt auf den unmittelbar bevorstehenden Beginn zu richten. Jetzt, jetzt gleich, 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 Leere der gegenwärtigen Präsenz. Die Spannung einer so ausgerichteten gemeinsamen Aufmerksamkeit auf die Anwesenheit eines Abwesenden endet am Ende des ersten Satzes als der Pianist seine erhobene Hand entspannt wieder zurücksinken lässt. –
So oder ähnlich könnte es gewesen sein ...²

Die hier imaginierte Teilhabe an dieser von Cage inszenierten Situation führt uns in einen Raum der Unbestimmtheit und zugleich vollkommenen Anwesenheit und Aufmerksamkeit. Die sich in der zeitlichen Dauer verlängernde Erwartung, dass der Pianist mit dem Spielen beginnen möge, wird enttäuscht. Es bleibt aber nicht einfach beim Nicht-stattfinden des Erwarteten. Das Innehalten des Pianisten über die Dauer der jeweiligen Sätze hinweg bedeutet nicht einfach: das Konzert findet nicht statt, sondern der Entzug der Erfüllung der eigenen Erwartung wird mit einer intensivierten Anwesenheit und Aufmerksamkeit der anwesenden Personen beantwortet. Diese zeigt sich als gerichtet und ungerichtet zugleich. Sie tritt dabei heraus aus der Selbstverständlichkeit einer Erwartungshaltung, die daran gewöhnt ist, dass sie sich erfüllt. Dieses Unerwartete der Situation als Ganzes, diese Irritation ist es erst, die einen neuen Aufmerksamkeitsraum öffnet für das, was sich in Zeit und Raum sichtbar und auch unsichtbar aber dabei wahrnehmbar, spürbar ereignet. Diese Aufmerksamkeit öffnet sich für eine Ereignishaftigkeit in der

² Diese zunächst vollständig frei imaginierte Beschreibung wurde nach der Betrachtung der veröffentlichten Videoaufnahme des Konzerts leicht korrigiert, behält aber den Charakter einer bewussten Phantasie (siehe auch Engel 2012).

gemeinsamen Gegenwart, die noch nicht vorher bestimmt ist. Tudor könnte spielen und die Anwesenden wissen, dass er es kann.

Das Werk von Cage ist also mehr eine intellektuelle Spielerei, denn es gelingt ihm, durch das Innehalten ein Lauschen, Wahrnehmen, Nach- und Vorausspüren stattfinden zu lassen und dabei dem Unbestimmbaren und Unverfügbaren einen eigenen Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsraum zuzuerkennen.

Dieter Mersch interpretiert die Arbeit von Cage deshalb als Musik der Negativität. Negativ sei sie deshalb, weil sie den Vordergrund auslösche, damit der Hintergrund, das heißt das, was sich normalerweise der bewussten Aufmerksamkeit nicht zeigt, hervortreten könne. Diese Öffnung geht einher mit einer Wahrnehmung für das vermeintlich Selbstverständliche, für die Vielfalt der alltäglichen, meist unbemerkten Geräusche und für die Kontingenz, den unerwarteten Charakter ihres Ereignens. Diese ist zugleich verbunden mit einer Gewährwerdung des eigenen Gegenwärtigseins in der sinnlichen Präsenz an diesem konkreten Ort und in dieser konkreten Zeit. Mersch spricht davon, dass sich in dieser Aufführung im Sinne einer meditativen Übung ein Sprung vom „[...] ‚Was‘ zum ‚Dass‘, das heißt zur reinen Ex-sistenz selbst [...]“³ vollzogen habe. Es sei das Nichts der Stille, das sich in ein wahrnehmendes Bewusstsein der Fülle der eigenen Existenz verwandeln könne.⁴ Cage transformiert so die Negativität eines Ereignisses in die Gemeinsamkeit einer Erfahrung in Zeit und Raum. Spürbar, wahrnehmbar und kritisch reflektierbar wird in diesem sich gemeinsam verortenden Vorgang die Gestalt einer künstlerisch-ästhetischen Situation und ihrer Potenzialität.

2. Postbildung oder Kompetenzorientierung als Entmündigung pädagogischer Prozesse?

Die aktuelle Beugung des Bildungswesens unter nationale und globale ökonomisch ausgerichtete Interessen im Sinne der Messbarkeit schulischer Leistungen⁵ hat zu einer quasi vollständigen Ausblendung der ästhetischen Anteile von Bildungsprozessen geführt. Damit droht – so lautet meine kritische Eingangsthese – Bildung selbst zu erlöschen. Dies hängt eng zusammen mit der Erfahrung und der Deutung von Zeit, die uns als vergängliche Le-

³ Mersch, Dieter, *Kunst und Medium*, Kiel 2002, 103.

⁴ Vgl. Mersch, *Kunst und Medium*, 103.

⁵ Vgl. Gruschka, Andreas, *Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen*. Vorgelegt nach längerer Konsultation, Opladen u. a. 2015.

benszeit in unserer körperlichen und leiblichen Gegebenheit begegnet und bewusst werden kann. In der Denkschrift der Bildungscommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ heißt es 1995:

„Wesentlich für eine Ökonomie der Arbeiten aller am Lernen Beteiligten ist die verantwortliche Nutzung von Zeit. Einen Kristallisationspunkt der Organisation innerhalb des Hauses des Lernens bildet deshalb ein Zeitmanagement als gemeinsame Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern. Das Lernzeitmanagement folgt ähnlichen Gesichtspunkten wie das Arbeitszeitmanagement in innovativen Betrieben: Flexibilität im Rahmen tragender Zielsetzungen und Ordnungen, Delegation von Verantwortung, Teamarbeit, Selbststeuerung, rollende Planung und laufende Optimierung.“⁶

Im Sinne der Überprüfbarkeit dieser zeitlich vorstrukturierten Optimierungsprozesse hat sich seither ein breit angelegter Kompetenzdiskurs entwickelt. In Schule und Hochschule erhofft man sich durch die Definition von Kompetenzen Klarheit im Bildungsauftrag und in der Überprüfung seiner Ergebnisse. Nach Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen.“⁷

Andreas Gelhard hat im Rahmen einer kritischen Studie den aktuellen kompetenzorientierten Umgang mit der Bildungspraxis vor einem bildungsphilosophischen Hintergrund historisch untersucht. Er begründet dabei die These, dass die im 20. Jahrhundert entwickelten psychologischen Testformate ähnliche Funktionen der Verhaltenskontrolle ausüben würden, wie sie ehemals von christlichen Gewissensprüfungen ausgingen. Er fasst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede folgendermaßen:

„Die neuen Tests arbeiten nicht mehr mit der Leitunterscheidung erlaubt/verboten, sondern mit der Unterscheidung können / nicht können. Sie überprüfen nicht moralische Qualitäten, sondern die Tauglichkeit für die Herausforderungen des Berufslebens. Fällt die Prüfung schlecht aus, verordnen sie nicht Bußübungen, sondern empfehlen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung. Dabei bleiben aber zwei Grundzüge erhalten, die schon Hegel an den Techniken der Gewissensprüfung kritisiert: Die Probanden agieren unter dem Blick einer beurteilen-

⁶ Bildungscommission NRW, Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, München 1995, 92.

⁷ Weinert, Franz E., Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel 2001, 27f.

den Instanz, die selber unerreichbar und dem Spiel enthoben ist; zugleich beansprucht die Prüfung, virtuell jede Seelenregung mit demselben Maß beurteilen zu können. Wo die Gewissensprüfung nicht nur Handlungen, sondern auch Gedanken und Empfindungen als eine Frage von Geboten und Verboten behandelte, wird in den modernen Kompetenztests alles Zufälligkeit. Die Rede von emotionalen Kompetenzen hat keinen Sinn, wenn man nicht der Überzeugung ist, dass auch Emotionen eine Frage des Könnens sind.⁸

Nun als Kompetenzen markiert, lassen sich auch die Gefühle noch einbetten in ein geschlossenes System einer sich „selbst-evaluativ“ steuernden Kontrolltechnologie, in der die Kontrolleure, d. h. die verantwortlichen Akteure im Rahmen formalisierter Organisationsweisen unsichtbar bleiben. Das heißt bezüglich des pädagogischen Handelns, dass es mehr und mehr zu einem Verlust an einer wahrnehmenden und diese Wahrnehmungen eigenständig reflektierenden Bezugnahme der Lehrenden auf das von ihnen zu verantwortende Geschehen kommen kann.

Die damit einhergehende notwendige Wahrnehmungsoffenheit ist jedoch nicht mit dem zu verwechseln, was aktuell bspw. unter dem Begriff der „Beobachtung von Unterricht“ Konjunktur hat und sich mehr und mehr als eine der wesentlichen Grundlagen auch von Test- und Evaluationsverfahren etabliert hat. Die entscheidende Bedeutung der aktuellen Feststellungs- und Evaluationsverfahren liege, so Andreas Gelhard, darin, dass sie das Konzept der Kompetenz mit methodischen Techniken verknüpfen, die „[...] den Vorrang der Beobachtung vor der Begegnung festschreiben.“⁹

Käte Meyer-Drawe warnt aus der Perspektive der phänomenologischen Pädagogik immer wieder vor einer vorschnellen Einordnung und Zuordnung des Verhaltens der Kinder und Jugendlichen, was nur allzu oft zu einem Versagen der Achtsamkeit für den Anderen führe. Sie schreibt:

„Wir stehen im Unterricht bisweilen vor dem eigenartigen Phänomen, dass sich alle Blicke auf den Lernenden richten und er dadurch unsichtbar wird. Seine Ansprüche spielen überhaupt keine Rolle. Sie werden schlicht übersehen und überhört. Hier versagt die Achtsamkeit, weil Lehrende meinen, genau zu wissen, wen sie vor sich haben. Ihr Bild liegt fest und duldet keine Überraschungen. Wer derartig im Scheinwerferlicht steht, kann nicht einmal mehr Unrecht haben. Er hat buchstäblich keine Stimme mehr.“¹⁰

⁸ Gelhard, Andreas, Kritik der Kompetenz, Zürich 2012, 14.

⁹ Gelhard, Kritik der Kompetenz, 136.

¹⁰ Meyer-Drawe, Käte, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, in: Reh, Sabine / Berdelmann, Kathrin / Dinkelaker, Jörg (Hg.), Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie, Berlin u. a. 2015, 117–126, 122.

Mit der reinen Orientierung an einem so von außen vorgegebenen Beurteilungsmaßstab in vermeintlich objektivierten Beobachtungspraxen geht zudem auch die Unterstellung einher, dass jegliches kompetente Können und jegliche Leistungserbringung instrumentell herstellbar seien und nur eine Frage der methodischen Organisation, die inhalts- und personen-neutral stets weiter effektiviert werden könne.

Andreas Dörpinghaus kritisiert die Lage ähnlich und geht von einer aktuellen Ära der „Post-Bildung“ aus. Postbildung habe – schlimmer noch als die von Adorno diagnostizierte Halbbildung¹¹ – den Anspruch an ein Bildungsgeschehen vollständig aufgegeben. Während „Halbbildung zumindest noch ein latentes, subkutaner Verständnis von Bildung hatte“¹², werde aktuell der Bildungsbegriff nahtlos mit dem Kompetenzbegriff gleichgesetzt. Die Machbarkeitsvorstellung, die dem Kompetenzbegriff zugrunde liegt, basiere nach Dörpinghaus auf einer verhaltenspsychologischen Vorstellung über das lernende Subjekt, das einem Schema der Reiz-Reaktionsweise unterliege. Dagegen sieht er – phänomenologisch fundiert – das Bildungsgeschehen als eine responsive soziale Praxis, in der u. a. gerade der Erfahrung der Zeit eine entscheidende Bedeutung zukomme. Er schreibt:

„Eine solche Absage an die Verbindung von Reiz und Reaktion lässt sich über den Gedanken fassen, dass Bildung mit den Verzögerungen der unmittelbaren und kürzesten Verbindungen im Denken, Handeln und Urteilen zusammenhängt. Im Moment der Verzögerung entstehen allererst die Erfahrungsspielräume, die Bildungsprozesse ermöglichen, die nicht gewissermaßen in der Reaktion auf eine Frage bestehen, sondern in einer Antwort, die die Frage selbst umgreift. Die unmittelbare Reaktion wird gehemmt und verhindert. Etwas, das möglicherweise auf den Fortgang nahezu drängt und den Abschluss sucht, wird verzögert, so dass eine andere Ebene der Sicht eröffnet wird.“¹³

Das folgende Beispiel aus einer schulischen Alltagssituation kann die Bedeutung dieses Moments der Verzögerung noch etwas deutlicher zur Anschauung bringen.

¹¹ Vgl. Adorno, Theodor W., *Ästhetische Theorie*, Frankfurt/M. 1995.

¹² Dörpinghaus, Andreas, *Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft*, URL: www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=16500 [Zugriff: 04.02.2018].

¹³ Dörpinghaus, Andreas, *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*, in: *Deutscher Hochschulverband (Hg.), Forschung & Lehre 9 (2009) Supplement*, 10.

3. Ästhetische Aufmerksamkeit in der pädagogischen Praxis – Eine künstlerische Intervention

Ich wage nun einen weiteren Sprung in der Zeit, und nehme Sie diesmal mit in den 13. Oktober 2004 an eine Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, an der ich damals selbst als Lehrerin und Koordinatorin für Ästhetische Bildung tätig war.

Wir befinden uns in einer großen Aula in einem Schulgebäude aus den 1960er Jahren. Im unteren Bereich sind die fünf 5. Klassen, im oberen Bereich die fünf 6. Klassen untergebracht. Alle Türen der Klassenzimmer sind von der Halle aus zu erreichen, unten direkt und oben von der Galerie aus.

„Es klingelt zum Ende der 3. Stunde. Fünf Minuten später wird es wieder klingeln, wenn die 4. Stunde beginnt. Die Lehrer/innen führen noch schnell die letzten Gespräche zu Ende, packen ihre Sachen, verlassen die Klassen, eilen zu einem anderen Gebäudeteil in hektischem Schritt, um die 4. Stunde möglichst pünktlich in der nächsten Klasse beginnen zu können.

Im E-Trakt nutzen die Jüngsten der Schule, die Kinder der 5. und 6. Klassen, deren Klassenräume um die große Aula herum platziert sind, die kurze Pause um aus der Klasse zu laufen, schnell zur Toilette zu rasen, eben Luft abzulassen, sich schreiend und rufend mit anderen Schüler/innen zu verständigen oder noch schnell eine kleine Rangelei auszutragen. In Kürze entsteht – wie gewöhnlich – eine enorme Geräuschkulisse in der großen Halle – 120 Dezibel, wie später ermittelt wurde –, die jedoch heute urplötzlich verstummt.

Durch die Eingangstür tritt eine übergroße schwarz gekleidete Gestalt mit rotem Hut. Der ungewöhnliche Anblick einer Frau, die auf 93 cm hohen Stelzen, die Halle betritt, lässt die geschäftigen Lehrer/innen und aufgekratzten Schüler/innen von einem Moment zum anderen innehalten. Für kurze Zeit und doch einen intensiv langen Moment entsteht eine ungewöhnliche fast absolute Stille in dieser prall mit Kindern gefüllten Halle.

Ein Aufmerken, Verwundern, Verweilen geht durch die Menge. Einige Schüler/innen wollen ein Gespräch mit der fremden Person beginnen. Ach, das geht am besten von oben, vom Treppenabsatz über das Treppengeländer, damit man ihr in die Augen sehen kann. ‚Was machen Sie hier? Haben Sie etwas mit uns vor? Ist es schwer auf den Stelzen zu laufen? Haben Sie keine Angst umzufallen?‘ In kürzester Zeit entwickeln die Schüler/innen in ihrem unbefangenen Interesse eine Fülle von situationsadäquaten Fragen, bis das zweite Klingelzeichen alle Beteiligten wieder an die ihnen zugewiesenen Plätze in die Klassenräume verweist.“¹⁴

Diese kleine Episode ereignete sich im Rahmen des Projekts „Perspektivwechsel – eine schulische Ausschreitung auf Stelzen“ der Schauspielerin und

¹⁴ Engel, Birgit, Schule als Kunstort. Über den Beginn eines künstlerischen Schulentwicklungsprojekts an der Bertolt-Brecht-Gesamtschule in Löhne, Bielefeld 2005, 5.

Theaterpädagogin Christine Ruis im Rahmen des Projektkonzepts „Schule als KunstOrt“, das ich als Koordinatorin für ästhetische Bildung initiiert habe. In diesem Projektkonzept entwickelten Künstler/innen auf der Grundlage ihres eigenen künstlerischen Zugangs und ihrer Wahrnehmungen und Eindrücke vom Ort künstlerische Antworten auf den pädagogischen Lernort.

Die beschriebene Situation ist mir in besonderer Erinnerung geblieben, weil sich in den Momenten, als die Stelzenläuferin die große Halle der Aula betritt, etwas ereignet hat, was die alltägliche Routine der schulischen Handlungsgewohnheiten unerwartet in einen anderen Rhythmus versetzte. Das Erscheinen der Künstlerin löst einen radikalen Schnitt in der vorhandenen Dynamik, in dem kollektiv gelenkten Geschehen einer großen Menge von Kindern aus, das von einem Moment zum anderen einfach abbricht. Ganz ohne Anmahnung oder gezielte Ankündigung entsteht in diesem akustisch völlig überladenen Raum eine ungewöhnliche Stille. In diesen Momenten der Stille ereignet sich äußerlich scheinbar nichts, aber eine kollektive Wahrnehmung für die Präsenz der Situation wird aktiviert. In der Folge zeigt sich dann eine geistige Wachheit, ein Fragen, ein Wundern, ein Wissenwollen, das heißt eine Offenheit und ein aktives Interesse der Kinder an der Wirklichkeit des Geschehens am Ort und mit den Anderen. Sie entwickeln von einem Moment zum anderen eine Aufmerksamkeit und ein waches Interesse, das im Unterricht häufig vermisst wird.

Was aber ist hier geschehen, wie können wir dieses Geschehen lesen? Die Wahrnehmungen der Schüler/innen waren vorab im Rahmen der routinierter schulischen Ordnung in einen kollektiven Prozess der Erfüllung von schulischen Erwartungen und alltäglichen Handlungsrouninen involviert. Der Ort war in dieser Situation eher ein Nicht-Ort einer sich und die anderen eher routiniert, nicht wirklich bewusst-wahrnehmenden Anwesenheit. Sie war eine institutionell im Rahmen eines rationalen Zeitmanagements erzeugte und damit in gewisser Weise verordnete Unordnung, die in der kurzen Pause an die Stelle der geordneten Ordnung im Unterricht getreten ist. Vielleicht kann man sogar sagen, die geordnete Ordnung im Unterricht hat zugleich die ihr folgende Un-Ordnung als andere Seite desselben Geschehens im Sinne einer Antwortlogik mitgestaltet und ein wildes, völlig ungezähmtes Treiben – dabei als einen notwendig gewordenen Ausgleich – erzeugt.

Das Erscheinen der Künstlerin löst in dieser Situation einen radikalen Schnitt in der üblichen zeitlichen Entwicklungsdynamik aus, indem die immense Dynamik des sich kollektiv lenkenden Geschehens einer großen Menge von Kindern von einem Moment zum anderen einfach abbricht. Es entsteht ein Riss in der erwarteten Kontinuität und damit auch in der Zeit-

erfahrung der Kinder und Lehrer. Das heißt, die Erwartungen, wie es eigentlich weitergehen müsste, werden nicht erfüllt. Erst diese Nicht-Erfüllung lässt hier Aufmerksamkeit im ästhetischen Sinne überhaupt entstehen.

Entscheidend erscheint nun, dass erst indem die institutionell erzeugte Un-Ordnung in der Pausensituation als schulische Routine gestört und irritiert wird, in der Folge auch eine unerwartete Veränderung des Geschehens möglich wird. Aus meiner damaligen Perspektive als teilnehmende Lehrerin entstand von einem Moment zum anderen eine andere, völlig ungewohnte innere Qualität des Geschehens. Aus dem sich dabei zeigenden Wundern und Staunen der Kinder entwickelten sich Gespräche und Begegnungen, Fragen und Gedankenbildungen zum Sinn und Zweck der Situation.

4. Pädagogisch-didaktische Herausforderungen durch den Eigensinn der ästhetischen Aufmerksamkeit

Im Folgenden soll von ästhetischer Wahrnehmung immer dann gesprochen werden, wenn Wahrnehmung sich ihrer selbst bewusst wird und nach Mitteilung oder Sichtbarkeit verlangt. Insofern wird sie als entscheidender Anteil von Bildungsprozessen überhaupt verstanden und nicht nur als Teil von künstlerischen Gestaltungsprozessen, auch wenn sie in diesen eine zentrale Bedeutung einnimmt.

Die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sah und sieht von Jean Paul über Friedrich Copei¹⁵ bis Käte Meyer-Drawe das Staunen, das mit einem Aufmerken und einer gesteigerten geistigen Aufmerksamkeit einhergeht, als einen wesentlichen Beginn und Impuls von Lern- und Bildungsprozessen. „Erstaunen“, schreibt Käte Meyer-Drawe „meint ein Aufmerken, ein produktives Erstarren, ein Zögern, dem man ausgesetzt ist, in dem sich etwas einbrennt, das entflammt [...]“¹⁶. Diese Art einer sich ereignenden wahrnehmungsoffenen Teilhabe kann im Rahmen einer phänomenologisch orientierten Interpretation als ein kreatives Antwortgeschehen auf ein unerwartetes Ereignis verstanden werden. Bernhard Waldenfels spricht hierbei auch von einer offenen Erfahrung, deren Radikalität darin besteht, dass ihre eigene Ordnung in der Erfahrung selbst auf dem Spiel stehe.¹⁷ Zugleich ist diese Offenheit dann – das zeigen beide hier beschriebenen Situationen beispiel-

¹⁵ Vgl. Copei, Friedrich, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg 1930.

¹⁶ Meyer-Drawe, Kate, *Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl*, in: *Etica & Politica / Ethics & Politics XIII (1) (2011)*, 196–205, 199, URL: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/5638/1/MeyerDrawe_E%26P_XIII_2011_1.pdf [Zugriff: 22.05.2018].

¹⁷ Vgl. Waldenfels, Bernhard, *Einführung in die Phänomenologie*, München 1992.

haft – auch radikal auf die Gegenwärtigkeit des jeweiligen Ortes bezogen. Die Aufmerksamkeit des Pianisten Tudor richtet sich ganz und gar auf das, was sich zwischen den imaginierten Noten in den Momenten des Innehaltens erlauschen oder auch vorstellen lässt. Cage versteht diese Art der Stille auch als eine Abwesenheit des Intentionalen.

Auch in dem künstlerischen Schulprojekt war die Irritation zwar antizipiert, ohne aber die Qualität dessen, was dann tatsächlich geschah, die Art und die Intensität des Erstaunens, die Stille und die sich daraus entwickelnde Teilhabe wirklich voraussehen zu können. Kein Lehrer und keine Lehrerin, auch nicht die Schulleiterin, hätten die Macht gehabt, so unmittelbar eine Stille in dem turbulenten Geschehen zu erzeugen. Das Zur-Ruhe-Kommen der Kinder bei Veranstaltungen in der Aula war erfahrungsgemäß meist ein anstrengender und länger währender Akt. Von der Unterbrechung des lautstarken Treibens durch die Stelzenläuferin aber ging eine Kraft und Dynamik aus, die so, wie sie sich hier beispielhaft als ein Riss ereignet hat, weder durch ein formales Regelwerk noch durch eine disziplinarische Macht hätte erzeugt werden können.

Das zeigt u. a., dass die Aufmerksamkeit der Anderen einem nicht so leicht und einfach zur Verfügung steht und dass sie auch machtvoll nicht und schon gar nicht im Rahmen eines rigiden Zeitmanagements wirklich zu erzwingen ist. Aufmerksamkeit kann nur „geweckt“ oder gar entfesselt werden, niemals verfügt werden. Meyer-Drawe bezeichnet sie auf der Grundlage dieser Unverfügbarkeit auch als einen „fragilen Akt ohne Netz und doppelten Boden“¹⁸. Aufmerksamkeit meint deshalb einen empfindlichen Zustand; denn sie wird durch die Brüchigkeit der Erfahrung selbst ermöglicht und bleibt gerade aus diesem Grunde durch sie bedroht.¹⁹ Meyer-Drawe spricht auch von einem Eigensinn der Aufmerksamkeit, der es gerade nicht erlaube „[...] sie zu erzwingen. Jeder Zwang kommt hier an seine verdiente Grenze.“²⁰ Sie ist mit einer Intensivierung der sinnlichen-leiblichen Präsenz am Ort und in der Zeit verbunden und zeigt sich nachträglich als die Voraussetzung dafür, dass so etwas wie eine nachhaltige Spur im Rahmen der Zeitlichkeit der bildenden Erfahrung überhaupt entstehen kann.²¹ „Der Lernen-

¹⁸ Meyer-Drawe, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, 123.

¹⁹ Vgl. Meyer-Drawe, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, 123.

²⁰ Meyer-Drawe, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, 123.

²¹ Vgl. Engel, Birgit, Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.), Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls (Didaktische Logiken des Unbestimmten 1), München 2014, 106–151.

de“ – so Meyer-Drawe in Bezug auf Waldenfels²² – „unterliegt dadurch einem Getroffensein, das sein Tun moduliert, ohne es herzustellen.“²³

Aufmerksamkeit, die sich ihrer selbst und der Situation bewusst wird, zeigt sich so insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen und historischen Forschungen der Phänomenologie als ein wesentliches Strukturmoment der lernenden und bildenden Erfahrung. Hierbei geht es immer um ein Umlenken der Blickrichtung und/oder um ein Aufhorchen auf das Gegebene. Sie entsteht also nicht als eine Anpassungsleistung, sondern als eine eigenständige Antwort auf etwas Anderes, Fremdes, Drittes. Dieses verschafft sich Raum, zeigt sich unerwartet, irritiert oder stört, bietet eine Sichtweise, die affiziert, erhebt Anspruch auf Wahrnehmung und Wahrgenommenwerden. Ob und wie sich die Aufmerksamkeit auf etwas oder auch den Anderen richtet, hat damit auch eine genuin ethische Dimension.²⁴

Natürlich führt nicht jede Form und Art der Aufmerksamkeit zu einer wahrnehmend reflexiv-offenen Zuwendung im Sinne einer sich auf die Aisthesis gründenden Bildungsbewegung, für die das Moment des Entzugs selbst konstitutiv ist. Schon immer, aber insbesondere im Zeitalter der neuen Medien, wird mit dem Wecken der Aufmerksamkeit vielfältig gespielt – auch im manipulativen Sinn. Sie wird gerade durch ihre Fragilität genutzt, benutzt, ausgenutzt, vermarktet und in weiten Maßen ungünstig und ermüdend strapaziert. Dies aber macht es umso notwendiger, die Aisthesis in unser reflexiv-kritisches Verhältnis zur Welt einzubeziehen.

Hierfür zeigen die Künste, insbesondere ein nicht unwesentlicher Teil der klassischen Moderne und der Gegenwartskunst, wie ästhetische Aufmerksamkeit sich vollzieht und ereignen kann. Sie belehren dabei nicht und verfügen nicht über die Wahrnehmung, sondern sie lassen Wahrnehmungsergebnisse sichtbar oder spürbar werden. Sie zeigen, indem sie sie performativ werden lassen, zeigen aber nicht mit dem Zeigefinger, sondern werfen uns in diesem Zeigen auf unsere Wahrnehmung, unser eigenes Aufmerksamwerden zurück, verweisen darauf, indem sie sich einer schnellen sprachlichen Ver-eindeutigung entziehen.

²² Vgl. Waldenfels, Bernhard, Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit, in: Ricken, Norbert / Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg (Hg.), Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München 2009, 32.

²³ Meyer-Drawe, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, 125.

²⁴ Vgl. Meyer-Drawe, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, 120 sowie Waldenfels, Bernhard, Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt/M. 2013, 388–390.

Innerhalb der pädagogisch-didaktisch zu gestaltenden Erfahrungsräume gilt es deshalb, zeitliche und strukturelle Spielräume zu lassen und zu entwickeln, damit sich ein ‚Innehalten‘ ereignen kann, das erst in einen reflexiven Modus der Welt- und Selbstbegegnung führen kann. In dem Heraustreten oder auch dem Herausgeworfenwerden aus dem Fluss der scheinbar selbstverständlichen Erfahrungsverläufe, zeigen sich unerwartete und niemals vollständig einzukalkulierende Spielräume, die als handelnd und auch geistig-reflexive Impulse für die gemeinsamen Lehr-Lern- und Bildungsprozesse geachtet und kultiviert werden können. Insbesondere den Lehrenden ermöglichen gerade solche Momente der Unbestimmtheit und des Innehaltens ein Zurück- und Vorausblicken auf die Ereignishaftigkeit des Geschehens oder auch ihres eigenen Lern- und Erkenntnisprozesses selbst, woraus sich eine neue Vorgehensweise oder ein anderes weiteres Entwicklungsgeschehen zu entfalten vermag. Hierdurch kann sich eine reflexive, sich auch an die zeitliche Erfahrung bindende Zuwendung zur pädagogischen Praxis so kultivieren, dass eine offene pädagogisch verantwortliche Antwort auf das Geschehen ermöglicht wird.²⁵

5. Professionsbezogene Bildungsprozesse im Rahmen einer ästhetischen Aufmerksamkeit

Es ist insbesondere diese wahrnehmend-reflexive Dimension, die im Rahmen von professionsbezogenen Bildungsprozessen von besonderer Bedeutung zu sein scheint, weil sie dem Trend einer Auslagerung der pädagogischen Verantwortlichkeit – wie Gelhard es kritisch bewusst werden lässt – insofern entgegenzuwirken vermag, als sie die Verantwortlichkeit mit der eigenen wahrnehmenden Responsivität verknüpft.

Ein solches Bewusstsein des eigenen Eingebundenseins im Rahmen einer grundlegenden Responsivität des Bildungsgeschehens fordert geradezu ein Mehr an Verantwortungsbewusstsein ein, indem es sich mit der eigenen sinnlich-leiblichen Teilhabe verknüpft. Sie fordert einen sehr genauen Blick auf die innere immer auch singuläre Qualität dessen, wie sich die zu gestaltenden Lernprozesse entwickeln und aus der Teilhabe aller heraus weiter gestalten lassen.

²⁵ Vgl. Engel, Birgit, Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Bildungsgeschehen des Unterrichts, Münster / New York 2004, 84–86, URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/pdf/Engel_2011_Spuerbare_Bildung_2003_D_A.pdf [Zugriff: 04.02.2018].

Dies erfordert die Disposition zu einer erfahrungs- und aufmerksamkeits-offenen pädagogischen Praxis, die sich jedoch nicht direktiv schulen lässt, sondern zu ihrer Entfaltung selbst eine vertrauensvolle Einbindung in ein erfahrungsoffenes responsives Bildungsgeschehen bereits an der Hochschule benötigt. In exemplarisch erprobenden entwicklungs- und wahrnehmungsoffenen Bildungssituationen vermag sich im besten Fall so etwas wie eine Empfänglichkeit für das Neue und Unerwartete zu entwickeln.²⁶ Meyer-Drawe spricht von einer Empfänglichkeit, auf die man zwar vorbereiten, über die man aber niemals verfügen könne. „Die Vorbereitung auf die Empfänglichkeit für das Erstaunliche meint, dem Befremdlichen im Vertrauten, dem Rebellischen in der Ordnung Aufmerksamkeit zu schenken.“²⁷

Diese als Lehrperson zu kultivieren, bedeutet zunächst, dem gemeinsamen und individuellen *Wie* der leiblichen Präsenz eine Aufmerksamkeit zu schenken. Dieser immer auch eigene sinnlich-leiblich-geistige Bezug bindet die eigene Lehrerfahrung an ihre Zeitlichkeit und an die Qualität der Begegnung mit den Anderen in der Bezugnahme auf die Sache, die es gemeinsam zu erarbeiten gilt. Diese Orientierung an einer Öffnung für das Offene und Unbestimmte chaotisiert nicht die Ordnung, sondern sie gibt ihr Luft und Raum zum Atmen. Sie weiß sich eingebunden in das Bedingungsgefüge bildungspolitischer aber auch situationsbezogener, räumlicher und zeitlicher Vorgaben und Bedingungen, auf die es stets neue kreative Antworten zu finden gilt, damit sie sich zu Orten der Begegnung und der Aufmerksamkeit entwickeln können.

6. Ausblick auf einen pädagogischen Ethos der Sinne

Die vorliegenden Ausführungen sollten deutlich gemacht haben, dass ästhetisch fundierte Lern- oder Bildungserfahrungen über rein optische, tonale oder auch duftende Verschönerungs- und Gestaltungsweisen unserer Lebenswelt hinausgehen. Im Rahmen der ästhetischen Erfahrung ereignet sich mehr als eine kleine kreative Spielerei, sondern wir lernen uns selbst und auch die Anderen als Genießende, Erstaunte, Erschrockene, das heißt Betei-

²⁶ Vgl. Engel, Birgit / Böhme, Katja, 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 (Didaktische Logiken des Unbestimmten 1), München 2014, 8–31.

²⁷ Meyer-Drawe, Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl, 199.

ligte wahrzunehmen, und können uns dabei dieser Teilhabe und der Bedingungen, in die sie eingebettet ist, bewusst werden.

Das heißt aber, dass sie sich selbst erst an den Grenzen der erwünschten Verfügbarkeit ereignen kann. Diese Unverfügbarkeit hat in den Schulen zu einer weiteren Marginalisierung der ästhetischen und künstlerischen Fächer beigetragen, weil sich die ästhetische Erfahrung und mit ihr auch die Künste den Operationalisierungsbestrebungen und den Versuchen einer forschend-funktionalen und rein zweckorientierten Indienstnahme widersetzen. Daraus zu schließen ist nun aber kein defizitärer Bildungscharakter der ästhetischen Erfahrung, sondern diese stellt uns grundsätzlich vor die Herausforderung einer *anderen Bezugnahme auf Bildung*, das heißt auch auf eine (selbst-) reflexive pädagogische Praxis, die Verantwortung mit einem Bewusstsein über die Grenzen ihrer vollständigen Verfügbarkeit verknüpft.

Dies erfordert andere Wege und Formen der Planung, der verantwortlichen pädagogischen Begleitung und der auswertenden Reflexion von pädagogischer Praxis – nicht nur für angehende Kunstpädagog/innen. Die Vorbereitung auf eine erfahrungsoffene Lehr- und Lernpraxis ist nicht alleine über Diskurswissen zu bewältigen, sondern dieses muss sich verknüpfen können mit eigenen Lern- und Lehrerfahrungen, am besten in experimentellen Erprobungen bereits an der Hochschule.²⁸

Dies aber ist nicht ohne den Ort des Fremden und der Unbestimmtheit, der vielfältigen Unverfügbarkeiten zu haben. „Ursprüngliche Aisthesis und ursprüngliche Ethik“ – so Dieter Mersch – „betonen dasselbe. [...] Ihr ist der Übergang zur Anerkennung der Alterität immanent.“²⁹ Beim Blick auf diesen auszubildenden Ethos der Sinne geht es hier deshalb auch mit Waldenfels nicht darum, „[...] die Sinne zu moralisieren, noch sie einzugemeinden oder zu disziplinieren, [...] sondern im Gegenteil darum, das, was wir Ethos nennen, [...] bereits auf der Ebene des Hinhörens und Hinsehens, auf der Ebene der Sinne beginnen zu lassen. [...] Der Blick (– ich ergänze: das Hören, Fühlen, Tasten und Spüren –) entwickelt seine eigene Form der Politik.“³⁰

Allerdings wäre diese eigene Form der Politik, die sich aus einem wahrnehmend-reflexiven Bezug auf pädagogische Praxis speist, dann auch eine Politik des Mutes.

„In Wahrheit“, schreibt Rudolf zur Lippe im Rahmen eines Plädoyers für eine Kunst der Wahrnehmung, „ist es unsere Angst vor dem Leben in seiner

²⁸ Vgl. Engel / Böhme, *Kunstakademische Lehrerbildung*, 8–31.

²⁹ Mersch, Dieter, *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*, Darmstadt 2000, 422.

³⁰ Waldenfels, *Das leibliche Selbst*, 388f.

bewegten, bewegenden Wandelbarkeit, was unsere beschleunigten Veranstaltungen für Kontrolle und Reduktion auf Kontrolle ‚motiviert‘.³¹

Literatur

- Adorno, Theodor W., *Ästhetische Theorie*, Frankfurt/M. 1995.
- Bildungskommission NRW, *Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*, München 1995.
- Dörpinghaus, Andreas, *Bildung. Plädoyer wider die Verdummung*, in: Deutscher Hochschulverband (Hg.), *Forschung & Lehre 9 (2009) Supplement*, 1–14.
- Dörpinghaus, Andreas, *Post-Bildung. Vom Unort der Wissenschaft*, in: Deutscher Hochschulverband (Hg.), *Forschung & Lehre 7 (2014)*, 540–543. URL: <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2017/02/Post-Bildung-Ko.pdf> [Zugriff: 04.02.2018].
- Copei, Friedrich, *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*, Heidelberg 1930.
- Engel, Birgit, *Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Bildungsgeschehen des Unterrichts*, Münster / New York 2004, URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4887/pdf/Engel_2011_Spuerbare_Bildung_2003_D_A.pdf [Zugriff: 04.02.2018].
- Engel, Birgit, *Schule als Kunstort. Über den Beginn eines künstlerischen Schulentwicklungsprojekts an der Bertolt-Brecht-Gesamtschule in Löhne*, Bielefeld 2005.
- Engel, Birgit, *Intensivierte Gegenwart – Eine erfahrungsoffene Aufmerksamkeitshaltung als künstlerische und pädagogische Orientierung*, in: BKJ (Hg.) *Kulturelle Bildung: Wie gelingt ästhetisches Lernen? Nr.10*, Remscheid-Küppelstein 2012.
- Engel, Birgit / Böhme, Katja, *Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung*, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*, München 2015, S. 10–33.
- Engel, Birgit, *Gemeinsame kreative Potenziale in Kunst und Pädagogik*, in: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.), *Kunst und Didaktik in Bewegung – Kunstdidaktische Installationen als Professionalisierungsimpuls (Didaktische Logiken des Unbestimmten, Bd. 1)*, München 2014, 106–151.
- Engel, Birgit / Böhme, Katja, *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 (Didaktische Logiken des Unbestimmten, Bd. 1)*, München 2014, 8–31.
- Gelhard, Andreas, *Kritik der Kompetenz*, Zürich 2012.

³¹ zur Lippe, Rudolf, *Eine Kunst der Wahrnehmung. Askese und neue Entfaltung*, in: Hauskeller, Michael (Hg.), *Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis*, Dietzenbach 2003, 204.

- Gruschka, Andreas, Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Vorgelegt nach längerer Konsultation, Opladen u. a. 2015.
- Mersch, Dieter, Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis, Darmstadt 2000.
- Mersch, Dieter, Kunst und Medium, Kiel 2002.
- Meyer-Drawe, Käte, Staunen – ein sehr philosophisches Gefühl, in: *Etica & Politica / Ethics & Politics XIII (1) (2011)*, 196–205, 199, URL: https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/5638/1/MeyerDrawe_E%26P_XIII_2011_1.pdf [Zugriff: 22.05.2018].
- Meyer-Drawe, Käte, Aufmerken. Eine phänomenologische Studie, in: Reh, Sabine / Berdelmann, Kathrin / Dinkelaker, Jörg (Hg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*, Berlin u. a. 2015, 117–126.
- Waldenfels, Bernhard, *Einführung in die Phänomenologie*, München 1992.
- Waldenfels, Bernhard, *Sinnesschwellen, Studien zur Phänomenologie des Fremden 3*, Frankfurt/M. 1998.
- Waldenfels, Bernhard, *Lehren und Lernen im Wirkungsfeld der Aufmerksamkeit*, in: Ricken, Norbert / Röhr, Henning / Ruhloff, Jörg (Hg.), *Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe*, München 2009, 23–33.
- Waldenfels, Bernhard, *Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes*, Frankfurt/M. 2013.
- Weinert, Franz E., *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim / Basel 2001.
- zur Lippe, Rudolf, *Eine Kunst der Wahrnehmung. Askese und neue Entfaltung*, in: Hauskeller, Michael (Hg.), *Die Kunst der Wahrnehmung. Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis*, Dietzenbach 2003, 201–227.