



Leib-sinnliche Teilhabe in erinnerten Bildungserfahrungen

Zum Potenzial von Erinnerungsbildern in der kunstpädagogischen Hochschuldidaktik und Professionsforschung¹

Birgit Engel & Kerstin Hallmann

Einführung: Leiblichkeit, Kunst und Forschung in der Lehrer*innenbildung

Mit dem Begriff „Leiblichkeit“ ist der Versuch wie Anspruch verbunden, auch im Kontext der Bildungsforschung die leib-sinnlichen Dimensionen zu einem zentralen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen zu erklären. Phänomenologisch orientierte Forschungen verstehen den Leib als Wahrnehmungsorgan im Sinne einer Grundvoraussetzung unserer Daseinskonstitution, d.h. als Orientierung und elementaren Modus unseres Weltzugangs, der thematisch aufs engste mit der Kategorie der Erfahrung verbunden ist. Dabei unterliegen wir dem Problem der Differenz zwischen Leib und Körper oder im Sinne Helmut Plessners formuliert: Wir sind unser Leib und haben einen Körper.² Im Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess leistet unser Leib, den wir nicht haben, sondern der wir stets schon sind, Widerstand gegen die Reduktion auf ein transparentes, kognitiv-reflexives Bewusstsein. Vielmehr produziert unsere Leiblichkeit ein Wissen ohne Begriff und einen ständigen Überschuss an *Sinn, der sich nicht sagen lässt* – wie es Käte Meyer-Drawe treffend formuliert.³

Die Betonung der Leiblichkeit von Erfahrungen stellt für die Professionsforschung eine Perspektive des Forschens dar, die sich explizit auf die konkrete Praxis bezieht. Als Theorie gelebter und erlebter Leiblichkeit⁴ weist uns insbesondere die Phänomenologie darauf hin, dass unsere Erfahrung immer eine Erfahrung unseres Leibes *in* der Welt ist und dass wir uns stets in einer situativen Verschränktheit von Aisthesis und Poiesis in Raum und Zeit, sowie in Responsivität mit anderen und anderem befinden. Dabei spielt die Leibgebundenheit des

¹ Dieser Beitrag wurde in einer verkürzten und veränderten Version unter dem Titel „Zwischen Widerständigkeit und Öffnung für den Lehrer*innenberuf“ veröffentlicht in: Agostini, Evi/Öztürk, Nazime/Prumme, Susanne (Hrsg.): Zwischen Ideal und Wirklichkeit: Beiträge zur Professionalisierung von Lehrpersonen und Entwicklung von Schule und Unterricht, Zeitschrift Erziehung und Unterricht (Österreichische Pädagogische Zeitschrift) Ausgabe März/April 3–4, 2022, S. 199-208.

² Vgl. Plessner 1982, S. 249.

³ Vgl. Meyer-Drawe 2021.

⁴ Kristensen 2012, S. 24.

Forschens insbesondere in der Professionsforschung ebenso wie im *Forschenden Lernen* in der Lehrer*innenbildung eine wesentliche Rolle – sie erhält jedoch nach wie vor viel zu selten eine entsprechende Berücksichtigung.

In unserem Beitrag möchten wir daher auf die Frage eingehen, wie beispielhaft in der Arbeit mit *Erinnerungsbildern* methodische und methodologische Zugänge zur Leiblichkeit eröffnet werden und welche Relevanz diese für eine Forschungsorientierung in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen einnehmen können. Im Rahmen des Praxissemesters machen Lehramtsstudierende über einen längeren Zeitraum wichtige Erfahrungen im hospitierenden Unterricht sowie im ersten eigenen Unterrichten. Allerdings treten immer wieder Diskrepanzen und Konflikte in der Verknüpfung zwischen einem gängigen, sachlich ausgerichteten und zuvor festgelegten Forschungs- und Evaluationsanspruch von Seiten der Hochschulen und den konkreten, leib-sinnlichen Praxiserfahrungen in den jeweiligen Unterrichtssituationen auf. Daraus ergibt sich aus unserer Sicht die bildungspolitisch begründete Forschungsnotwendigkeit, im Kontext der studienbegleitenden Praxiserfahrungen methodische und methodologische Forschungsorientierungen anzubieten und weiterzuentwickeln, die insbesondere leib-sinnliche Erfahrungsbezüge aufgreifen und mit diesen als bildende Momente innerhalb der forschungsorientierten Reflexion im Studium arbeiten.

Die Einbindung leibgebundener Zugänge zum Praxisfeld Schule bedeutet damit auch, Aspekte von Unbestimmtheit als konstituierende Dimensionen pädagogischen Handelns anzuerkennen – ein Aspekt, der gerade im Zusammenhang des aktuellen Professionalisierungsdiskurses mit seiner stark optimierenden Ausrichtung auf Plan- und Steuerbarkeit in den letzten Jahren immer mehr zurückgedrängt wurde. Die künstlerische Lehre an den Kunstakademien versteht sich in ihrer Tradition seit Beginn des 20. Jahrhunderts ebenso wie gegenwärtig eher kritisch gegenüber einem linear-planbaren, didaktischen Zugriff auf die Entwicklung künstlerischer Prozesse⁵. Damit stehen die Künste einer methodischen und inhaltlichen Vereinheitlichung von Lernprozessen, einer normativen und zeitlichen Festlegung von zu erwartenden Lernfortschritten sowie deren Evaluation, wie es in der pädagogischen, insbesondere schulischen Bildungspraxis üblich und verbreitet gefordert wird, eher ambivalent und skeptisch gegenüber.⁶ Die Kunstpädagogik ist jedoch in Lehre und Forschung herausgefordert, sich zu diesen Optimierungsstrategien zu verhalten. Will sie weiterhin die Künste und ästhetisch-künstlerische Erfahrungen in ihr Zentrum stellen, muss sie auch andere reflexive Orientierungen in den professionsbezogenen Bildungsprozess einbringen.

⁵ Vgl. Hölscher 2012, S. 224.

⁶ Vgl. Engel/Böhme 2015; vgl. Krautz/Burchardt 2018; vgl. Maset/Hallman 2017.

Hierbei zeigt sich die Kategorie der Reflexivität in der Lehrer*innenbildung als eine zentrale Referenz, die bereits seit den 1990er Jahren unter verschiedensten paradigmatischen bildungs- und professionstheoretischen Vorannahmen diskutiert wird. Umfangreiche Studien der Bildungsphilosophie und der Professionsforschung weisen aus unterschiedlichen Perspektiven auf die Relevanz von Ungewissheit, Unbestimmtheit, Unverfügbarkeit und Kontingenz für professionsbezogene Reflexivität hin⁷. Katja Böhme fokussiert diese Herausforderung eines Umgangs mit Kontingenzbedingungen in der pädagogischen Praxis als eine Frage nach der Art und Qualität der Reflexion von und in dieser Praxis. Sie fordert ein Reflexionsverständnis, das sich von einer ausschließlich an überprüfbaren Ergebnissen und Kompetenzen ausgerichteten Orientierung abgrenzt, da diese den besonderen Anforderungen, die mit der Unvorhersehbarkeit und Ungewissheit pädagogischen Handelns zusammenhängen, nicht gerecht werden können.⁸

Phänomenologisch-hermeneutische Forschungsansätze sehen in den pathischen Seiten des Lernens, Lehrens und der Bildung traditionell und aktuell eine wichtige Bedeutung. Relevant werden dadurch auch jene Momente einer sich leiblich fundierenden Wahrnehmungsoffenheit in pädagogischen Situationen, die ebenso für künstlerische und ästhetische Prozesse charakteristisch sind.⁹ Das heißt auch die leib-sinnlich fundierten Seiten eines sich auf die eigene Wahrnehmung beziehenden Reflexionsprozesses erhalten hier eine Relevanz und nehmen für ein Verständnis der Dynamiken pädagogischen Handelns und Interagierens eine essentielle Bedeutung ein. Doch gerade die Leiblichkeit in Unterrichtssituationen erweist sich als schwer zu fassendes Phänomen, das immer wieder quer zu Konzepten pädagogischer Leistungsoptimierung agiert. Im Hinblick auf die Ermöglichung von Bildungserfahrungen und eine professionsbezogene Reflexivität erfordert dies eine Offenheit und Aufmerksamkeit der Lehrenden, diese Prozesse nicht nur wahrzunehmen, sondern auch Differenzen und vermeintliche Störungen als Impulse des Lehrens, Lernens und der Bildung einzubinden und zu nutzen. Derartige Momente sind allerdings nicht unmittelbar zugänglich und nie in Gänze begrifflich zu fassen. Sie zeigen sich in den eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen und werden greifbar in kommunikativen Zwischenräumen, weshalb sich insbesondere über diese Erfahrungsmomente methodologische Zugänge eröffnen.¹⁰

Erinnerungsbilder werden im Folgenden als eine Möglichkeit der phänomenologisch-hermeneutisch ausgerichteten methodologischen Annäherung an diese Phänomene vorgestellt. Sie gehen erinnernd auf besonders prägnante oder irritierende

⁷ Vgl. Helsper 1996; vgl. Wimmer 1996; vgl. Neuweg 2002; vgl. Reh 2004; vgl. Meyer-Drawe 2008; vgl. Engel/Böhme 2015; vgl. Hilzensauer 2017; vgl. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018; vgl. Agostini 2019 u.a.

⁸ Vgl. Böhme 2021, S. 54 und 58.

⁹ Vgl. Engel 2019b, S. 32ff.

¹⁰ Vgl. Engel/Böhme 2015, S. 16.

Wahrnehmungsmomente, ein ungewöhnliches Erleben zurück und können dadurch eine reflexive Bewegung initiieren. Zunächst noch vorbewusst bleibende Besonderheiten zeigen sich häufig in der Erinnerung und können mittels einer verdichtenden Erzählung vergegenwärtigt und damit in einer spezifischen Weise reflektierbar werden. Im Folgenden möchten wir dies auf Grundlage eines ausgewählten Beispiels aus der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung vorstellen. Zu fragen ist hierbei insbesondere nach den Orientierungen für das eigene pädagogisch-didaktische Handeln im Sinne einer professionsbezogenen Bildungsperspektive.

Zwischen Widerständigkeit und Öffnung für den Lehrer*innenberuf – Erinnerung einer Studentin

Der folgende Text stellt ein Erinnerungsbild einer Kunstpädagogikstudentin vor, das sie im Rückblick auf eine ihrer ersten Unterrichtshospitationen während des schulischen Praxissemesters verfasst hat:

*Ich befinde mich in Mitten der aufgeweckten fünften Klasse. Es ist schwierig bei der Lautstärke einen klaren Gedanken zu fassen. Die Schüler*innen reden alle durcheinander und zeigen sich gegenseitig ihre Unterwasserbilder, welche sie in den vergangenen Stunden mit Wasserfarben gemalt haben. „Schauen Sie mal, Frau Schaaf das ist ein Kugelfisch und der schwimmt diesem Fischschwarm hinterher“ „Frau Schaaf, wie finden sie meinen Fischschwarm?“ Ich frage die Schüler*innen was denn genau die Aufgabe der vergangenen Stunden gewesen ist. Ein Schüler antwortet: „Wir sollten einen Fischschwarm unter Wasser malen“ ein weiterer Schüler ergänzt: „Und das Thema war Farbe und Farbkontraste“, „und Farbwirkung“ ergänzt eine weitere Schülerin. Alle sind total aufgeregt und lehnen sich auf die Tische, um die Ergebnisse der anderen zu betrachten. Der Lehrer unterbricht dies und fordert die Schüler*innen dazu auf sich zurück auf die Plätze zu begeben, denn es würde nun mit dem Unterricht weitergehen. Nach einer kurzen Einleitung in das neue Thema fragt der Lehrer nach dem Unterschied zwischen Zeichnung und Malerei. Viele Schüler*innen tuscheln ganz aufgeregt und melden sich. „Malerei ist mit Pinsel, und Zeichnung mit Bleistift“. „Richtig“ sagt der Lehrer. Ich merke, wie ich mich mit meinen Händen am Stuhl festkralle und ahne in welche Richtung dieses Unterrichtsgespräch gehen wird. Leicht frustriert über diese, in meinen Augen oberflächliche Kategorisierung von Malerei und Zeichnung, verfolge ich die Meldungen der Schüler*innen. Ich beobachte währenddessen einen Schüler, der sich die ganze Zeit schon meldend auf den Tisch lehnt und aufgeregt mit seinen Fingern schnipst. Endlich wird er vom Lehrer drangenommen. „Malerei ist, wenn man Gewürze in die Luft wirft!“ Der Junge springt von seinem Stuhl auf und macht eine ausfallende Armbewegung, mit der er so tut, als würde er Gewürze in die Luft werfen. „So – Pufff...“. Meine Hände lockern sich ruckartig und auch ich beginne ganz aufgeregt über diese Äußerung auf*

*meinem Stuhl herumzurutschen. Die Schüler*innen beginnen zu lachen und der Lehrer sagt: „Wie kommst du denn auf so was? Für Malerei brauchst du doch Farben und Pinsel...“ Der Schüler erwidert schüchtern murmelnd „Aber die Gewürze sind doch bunt“. Auch ich versinke wieder auf meinem Stuhl und fühle mich von dieser Antwort wie erschlagen. Es kribbelt mir unter meinen Nägeln, ich möchte mich gerne einmischen und den Gedanken des Schülers aufgreifen und mit den Schüler*innen darüber ins Gespräch kommen. Auf der anderen Seite fühle ich mich in meiner zweiten Hospitationswoche noch nicht in der Lage mich in den Unterrichtsplan des Lehrers einzumischen und entschieße mich dazu weiterhin zu beobachten. Die Äußerung des Schülers geht mir nicht mehr aus dem Kopf und ich lasse sie immer wieder in meinem Kopf Revue passieren.*

*Die restliche Stunde geht rauschend an mir vorbei. Vielleicht kann ich ja in ein paar Wochen ein Experiment mit den Schüler*innen zu einer alternativen Farbwahrnehmungsübung machen, bei der es weder richtig noch falsch gibt und die Vorstellungen der Schüler*innen von Farbe und Malerei durch eine ästhetische Erfahrung geweitet wird.*

In dem hier vorgestellten Erinnerungsbild erzählt die Studentin von einer ihrer ersten Hospitationsstunden und lässt uns teilhaben an ihren Wahrnehmungen und dem Erlebnis dieser Situation. Zugleich erhalten wir Informationen über den Verlauf eines empirischen Geschehens in einem spezifischen Feld. Für die eingangs formulierte Frage, wie methodologische Zugänge zur Leiblichkeit eröffnet werden und welche Relevanz diese für eine Forschungsorientierung in der Professionalisierung angehender Lehrer*innen einnehmen können, erhalten wir hier erste Hinweise. In einem Versuch der Annäherung an die Erfahrung der Studentin wollen wir uns auf das in dem Erinnerungsbild beschriebene Geschehen einlassen, um dieses aus unserer Perspektive zu lesen und zu interpretieren. Die Überlegungen hinsichtlich einer aussagekräftigen Relevanz des methodologischen Zugangs zur leib-sinnlichen Erfahrungspraxis mittels Erinnerungsbilder sind im Folgenden an die Frage gebunden, welche Bedeutungsebenen sich in unserem Beispiel durch die erzählende Erinnerung der Studentin für ihren eigenen, professionsbezogenen Bildungsprozess begründet schlussfolgern lassen. Wir nähern uns daher zunächst aus unserer Perspektive der Erfahrungsqualität des erzählten Geschehens an und fragen nach seiner immanenten Logik. Hierbei gehen wir auch der Frage nach, was in diesem Unterrichtsprozess für die Studentin geschehen sein mag, dass er ihr in besonderer Erinnerung geblieben ist.

Der Kontext des Geschehens, eine eher gewöhnliche Kunstunterrichtsstunde, erscheint vor dem Hintergrund eigener Schulerfahrungen vertraut. Die Schüler*innen werden in die Arbeit mit Farbe und Pinsel eingeführt und haben in diesem Zusammenhang ein Bild gemalt. Das Thema scheint durchaus gut angekommen zu sein, denn es besteht ein großes

Mitteilungsbedürfnis gegenüber der Studentin. Der lebhafteste, informelle Austausch wird durch die Aufforderung des Lehrers an die Schüler*innen, zurück an ihre Tische zu gehen und sich zu setzen, beendet. Nun beginnt der reguläre Unterricht, dessen Geschehen von der Studentin aufmerksam beobachtet wird. Dabei wechselt ihre zunächst beobachtende Position nach und nach in eine emotionale *Teilhabe* und sie erinnert sich im Rückblick insbesondere an einzelne Details ihrer eigenen Befindlichkeit. Mehr und mehr unbehaglich verfolgt sie das inhaltliche Unterrichtsgespräch und dabei geraten auch die emotionalen und leib-sinnlichen Reaktionen der beteiligten Kinder in ihren Blick. Hierbei fällt ihr ein Schüler auf, der mit besonderer Ungeduld etwas in das Gespräch einbringen will, bis er "endlich" zu Wort kommen darf. Mit begeisterter Ernsthaftigkeit verkündet er, dass Malerei in der Luft umherwirbelnde Gewürze seien, wobei er dabei aufspringt und mit einer ausgreifenden Geste seiner Arme imaginativ inszeniert, so, als ob er diese Gewürze gerade selbst in die Luft wirft. Selbst der Klang seiner Stimme scheint in der Erinnerung der Studentin im Rahmen ihrer Beschreibung nachzuhalten, als er mit einem „So – Pufff...“ in den rein sprachlich-semantischen Ausdrucksmodus des bisherigen Unterrichtsgesprächs buchstäblich *dazwischen* springt. Sein Anliegen und seine Geste wird dabei performativ und sie löst auch bei den Beteiligten eine Reaktion aus, die sich als eine nonverbale Antwort im Sinne einer Responsivität¹¹ verstehen lässt und die bisherige Ordnung für einen kurzen Moment überschreitet. Einige Mitschüler*innen beginnen zu lachen und auch der Lehrer bringt spontan sein Erstaunen über diesen Kommentar zum Ausdruck. Er markiert diesen dann jedoch unmittelbar als ein „Unwissen“ des Schülers, führt hiermit zurück in das bisherige Unterrichtsgeschehen und stellt so die vorgegebene Ordnung wieder her. Im Sinne einer erwartbaren, definitorischen Eindeutigkeit soll es nur um „richtige“ Antworten und nicht um assoziativ-Imaginäres gehen! So wertet der Lehrer nicht nur die Äußerung des Schülers ab, sondern er grenzt damit zugleich alles, was sich seiner Unterrichtsplanung, Struktur und inhaltlichen Ordnung widersetzt symbolisch aus. Der Schritt zurück in die vermeintlich richtige, rein begriffliche Klassifizierung hat hierbei zugleich die Funktion, Unbestimmtheit und Zweideutigkeit nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Interaktion und Kommunikation auszuschließen.

Wieso erinnert sich die Studentin aber gerade an diese Unterrichtssituation? Was war an dem Vorfall für sie so entscheidend, dass sie ihn später wieder in ihrem Erinnerungsbild aufgegriffen hat? In der Schilderung scheint von der eingebrachten kreativ-imaginären und leiblich-expressiv artikulierten Antwort des Schülers für sie ein vitaler Impuls auszugehen. Gerade diese Erinnerungsspur wird offenbar zum Impuls, über einen anderen kunstpädagogischen Umgang mit einer solchen Situation nachzudenken.

¹¹ Vgl. Waldenfels 2002, 2009.

Diese sich in dem Erinnerungsbild der Studentin zeigende Bedeutsamkeit ergibt sich u.a. aus der eigenen leib-sinnlichen Erfahrung des Geschehens und eine sich dabei zeigende Relevanz für die eigene professionsbezogene Perspektive.

Methodologische Grundannahmen in der forschenden Arbeit mit „Erinnerungsbildern“

Unsere Forschungsarbeit mit Erinnerungsbildern findet in zwei Bereichen statt. Zum einen können Lehramtsstudierende die Arbeit mit eigens verfassten Erinnerungsbildern im Rahmen des Forschenden Lernens, d.h. zur Entwicklung eigenständiger Studienprojekte als eine forschungsorientierte Reflexionsgrundlage nutzen. Dies ist ein mögliches Verfahren neben anderen methodischen Annäherungsweisen, wie Materialanalyse, Audio- oder Videoaufzeichnungen, qualitativ orientierte Interviews oder aufgezeichnete Unterrichtsgespräche zur anschließenden Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen. Meist entscheiden die Studierenden sich für eine Kombination, deren Wahl sich aus den jeweiligen individuellen Fragestellungen und dem sich daraus ergebenden Forschungsinteresse entwickelt.

Der zweite Schwerpunkt an dem wir mit diesem methodologischen Verfahren arbeiten, ist die phänomenologisch-hermeneutische Analyse einzelner, ausgewählter Erinnerungsbilder – nach Rücksprache und Zustimmung der Studierenden. Hierbei geht es nicht um eine klassische Evaluation und Überprüfung eines möglichen „Outputs“, auch wenn unsere Analysen hierzu sicherlich Rückschlüsse eröffnen. Übergreifendes und grundlegendes Ziel ist es, anhand der in den Erinnerungsbildern verdichteten, spezifischen Erfahrungen von Studierenden des Lehramtes Kunst Rückschlüsse über besonders prägnante Erfahrungsmomente im Übergangsraum zwischen Hochschule und Schule auszumachen. Es ist speziell die besondere Wahrnehmungsqualität in dieser zeitlichen und örtlichen Passage, die hier für uns von Interesse ist, verbunden u.a. mit der Frage: wie und was Studierende in diesem Übergangsraum wahrnehmen, was ihnen besonders auffällt und wo sie Impulse für die Erweiterungen und Veränderungen von Unterrichts- und Bildungsprozessen sehen. Was zeigt sich in der Immanenz des Erlebens, d.h. in den leiblich spürbaren, wahrnehmbaren (Sinn)Dimensionen der Praxiserfahrungen von Studierenden und welche Spuren für die Anbahnung zur Bildung einer (selbst)reflexiven Bewegung lassen sich hierbei entdecken, die bedeutsam für den professionsbezogenen Bildungsprozess sein könnten?

Ergänzend zu dieser Forschungsperspektive im Blick auf die Hochschullehre im Praxissemester interessiert uns als Forscherinnen aber auch die Frage, was wir durch den methodologischen Zugang durch Erinnerungsbilder auf Praxiserfahrungen über eine Reflexionsweise erfahren können, die ein rein an begrifflicher Semantik und definitorischer Eindeutigkeit ausgerichtetes Denken überschreitet.

Was charakterisiert Erinnerungsbilder im Kontext professionsbezogener Bildungsprozesse?

Die forschungsreflexive Arbeit mit Erinnerungsbildern in den Praxisphasen des Studiums hat ihre Besonderheit darin, dass sie Praxiserfahrungen und forschungsorientierte Reflexionen in spezifischer Weise verbinden kann. Ermöglicht wird, eine selbst zu wählende, zeitlich eingegrenzte Erfahrung mitteilbar zu machen, forschungsorientiert reflexiv zu vertiefen und dabei in biographisch anschlussfähige Professionalisierungsprozesse einzubinden.¹² Im Rahmen der Arbeit mit Erinnerungsbildern kann ein reflexiver Erfahrungsbezug nicht nur zur eigenen Lehrpraxis, sondern auch zum Berufsfeld Schule als gesellschaftliche und historisch geprägte Bildungsinstitution entwickelt werden. Dieser geht über eine rein zielorientierte und methodisch streng gesteuerte Vermittlung von Wissen und Kompetenzen für den Lehrberuf hinaus. Damit dies gelingen kann, muss die leib-sinnliche Erfahrung zunächst selbst einen Aufmerksamkeitsraum erhalten. Das heißt die erlebte Qualität dessen, was erinnert wird, muss als rückblickende Wahrnehmung des Geschehens nochmals vergegenwärtigt und nacherlebt werden können.

Hochschuldidaktisch erfordert dies eine vertrauensbasierte Kommunikations- und Verständigungsweise mit den Studierenden, die zur Voraussetzung für eine narrativ offene, erzählerische Mitteilung unabdingbar ist. Innerhalb dieser Vergegenwärtigung kann sich die Erzählung in ihren retentionalen und auch protentionalen Bezügen, d.h. sowohl erinnernd als auch auf Zukünftiges vorausweisend in einer ganz eigenständigen Konstellation entwickeln¹³. Hierbei entfaltet sich ein responsiv ausgerichteter Reflexionsprozess, der sich sowohl auf das eigene sinnlich-emotionale Erleben bezieht und ebenso auf das, was aus diesem Rückblick schließlich auch als zukünftige Perspektive hervorgeht.

In der erinnernden Erzählung geht es auch deshalb nicht um ein unmittelbares schnelles Transzendieren und Interpretieren hinsichtlich der *Bedeutung* dessen, was wahrgenommen und erlebt wurde, sondern vielmehr zunächst um ein Zulassen der immanenten Qualität des Erlebens selbst. Bernhard Waldenfels spricht im Kontext einer solchen Zuwendung von den Wirkungen einer besonderen Aufmerksamkeit im Rahmen einer Epoché. Durch die Vermeidung einer vorschnellen Interpretation und Einordnung ist sie ein erster wesentlicher Schritt einer phänomenologisch orientierten Reflexions- und Erkenntnisweise¹⁴.

Paul Ricoeur spricht im Hinblick auf die zeitliche Einbindung der Epoché von einer Vergegenwärtigung des Vergangenen¹⁵. Hierbei entfaltet sich ein Vorstellungsbild des Geschehens, das sich aus einer Vielzahl von leib-sinnlich wahrgenommenen

¹² Vgl. Engel 2019a.

¹³ Vgl. Engel 2010.

¹⁴ Vgl. Waldenfels 2010, S. 115.

¹⁵ Vgl. Ricoeur 2007, vgl. Engel 2010.

Erfahrungsmomenten speist. Die sich daraus entfaltende rückblickende Erzählung bewegt sich in einem Spannungsfeld zwischen Bild und Begriff, zwischen Sinnlichkeit und Sprache und bringt beides in eine neue singuläre Konstellation. Das heißt auch, mit den Erinnerungsbildern erscheint nicht das Gewesene, vollkommen identisch mit dem, wie es war, es weist jedoch deutliche *Spuren* zur empirischen Situation auf¹⁶. Andreas Dörpinghaus spricht davon, dass erst über die Zeit, das „[...] Reflexive gewissermaßen einen Fuß im Empirischen [...]“¹⁷ haben könne.

In Erinnerungsbildern können sich so im Spannungsfeld der erlebten räumlichen und zeitlichen Konstellationen auch die Paradoxien der Praxis selbst zeigen, die nicht als bloße Irrationalismen zu verstehen sind, sondern einen Einspruch gegen die vermeintlich rein logisch-rationalen Muster unseres Bewusstseins und der sich darauf beziehenden strukturellen Entwicklungen erheben. Dieser Vorgang zeigt sich als zentraler Impuls und Anknüpfungspunkt für einen individuell-biographischen Professionalisierungsprozess, auch in dem Potenzial, schulisch-unterrichtliche Praxis kritisch reflektieren und verändern zu können. Hierbei kann die vermeintliche Selbstverständlichkeit eines erlebten Geschehens nochmals zur Disposition gestellt werden. Das Geschehen hat sich so, *hätte* sich aber auch anders entwickeln können, scheinbar selbstverständliche Entscheidungen werden nachträglich in ihrer Bedeutung und in ihrer Entscheidbarkeit und auch erst dadurch in ihrer Veränderbarkeit performativ und bewusst.

„Die Erinnerung stellt,“ so schreibt Giorgio Agamben „für die Vergangenheit die Möglichkeit wieder her, indem sie das, was sich ereignet hat, ungeschehen macht und das Geschehen sein lässt, was nicht gewesen ist. Die Erinnerung ist weder das Ungeschehene noch das Geschehene, sondern ein Emporheben der Potenz, eine Art beides wieder möglich werden zu lassen“¹⁸. Erinnerung, so fährt er sinngemäß fort, sei immer auch Erinnerung an das, was nicht war. Anders gesagt, das was nicht war, was auch hätte sein können, erscheint in dem, was war¹⁹.

(Selbst)reflexive Aufmerksamkeit in leib-sinnlichen Erinnerungsmomenten. Zur Interpretationsarbeit mit Erinnerungsbildern

Welcher Impuls ging nun von der leib-sinnlichen Erfahrung in dem hier vorgestellten Erinnerungsbild aus und wie könnte dieser im weiteren Verlauf zu einer reflexiven Bewegung beigetragen haben? Zunächst eröffnet sich für uns als Lesende die Möglichkeit, die besondere Qualität der Erfahrung der Studentin nachzuvollziehen. Sie nimmt uns mitten hinein in ihr damaliges Wahrnehmen und Erleben. Dies teilt uns nicht nur etwas über den

¹⁶ Vgl. Engel 2010, S. 186ff.

¹⁷ Dörpinghaus 2015, S. 476.

¹⁸ Agamben 1998, S. 63-64.

¹⁹ Vgl. Ebd.

schulischen Unterricht selbst mit, sondern auch über ihre eigene Verhältnissetzung zu diesem Geschehen. Bereits im Verfassen des Erinnerungsbildes eröffnet sich für sie ein Reflexionsimpuls sich ihrer eigenen Perspektiven, Vorstellungen, Wünsche und Intentionen als angehende Lehrerin bewusster zu werden. Der Impuls zu dieser Erinnerung und der sich in und mit ihr vollziehenden Reflexion ist offensichtlich stark mit den ganz konkreten leib-sinnlichen Erfahrungsdimensionen verbunden, die die damalige Qualität des Geschehens ausgelöst haben und in dieser Spürbarkeit auch erst erinnerbar werden lassen. Sie lassen sich in unserem Beispiel an besonders prägnanten Handlungsereignissen des Erinnerungsbildes ausfindig machen, die zugleich eine künstlerisch-didaktische Positionierung der Studentin herausfordern. Dies ist verknüpft mit einem Perspektivwechsel von der beobachteten Teilnehmerin zur leiblich involvierten Teilhabenden.

In dem Moment in dem sie ahnt, was die Intention der Lehrerfragen ist und in welche Richtung dieses Unterrichtsgespräch gehen wird, bemerkt sie, dass ihr Leib schon längst dabei ist, auf die Situation zu antworten: „*Ich merke, wie ich mich mit meinen Händen am Stuhl festkralle (...)*“²⁰. Und diese Gesprächssituation führt im weiteren Verlauf in eine spannende Handlungsdynamik, als in der Reaktion des Lehrers auf den ungewöhnlichen Schülerkommentar²¹ ein entscheidendes Moment von *Unbestimmtheit* die gemeinsame Gegenwart bestimmt. Die Unterrichtssituation trifft hier auf die unerwartete, kreativ-imaginäre Assoziation des Schülers zum Unterrichtsinhalt, die aus der vorgegebenen Logik der Unterrichtsstunde herausfällt und deshalb den geplanten Verlauf unvermittelt aufsprengt. Warum aber? Erobert sich hier die leib-sinnliche, performative und raumgreifende Geste des Schülers einen Ort in der gemeinsamen Gegenwart? Die Äußerung zusammen mit der Handlung des Schülers löst jedenfalls ein responsives Geschehen nicht nur beim Lehrer und den Mitschüler*innen aus, sondern auch bei der Studentin, welches sie in der Beschreibung ihres Erinnerungsbildes nochmals nacherlebend reflexiv durchdringt. Was passiert hier?

Die Reaktion des Lehrers weist ein bekanntes pädagogisches Handeln auf, das auf Kontingenz, Ungewissheit und Unbestimmtheit mit Stabilisierungsbemühungen im Rahmen einer ausgrenzenden, sachlichen Beurteilung als Antwort reagiert²². Genau hier zeigt sich ein Prozess der Schließung und Ausgrenzung gegenüber einem leib-sinnlichen Erfahrungsgeschehen. Dieser ist, mit einer Differenz Erfahrung verknüpft, u.a. weil die Unbestimmtheit, die von der Äußerung des Schülers ausgeht, nicht als zielfördernd interpretiert wird. Die Studentin nimmt hingegen die damit einhergehende Einengung und Verhinderung eines sich hier potenziell öffnenden kreativen Prozesses wahr und macht sich diese Wahrnehmung in der Erinnerung bewusst. Dies mag aus der Korrespondenz zu ihrem

²⁰ Die folgenden Zitate beziehen sich auf das oben vorgestellte Erinnerungsbild (vgl. oben).

²¹ Vgl. oben.

²² Vgl. Paseka/Keller-Schneider/Combe 2018.

eigenen künstlerischen Erfahrungshintergrund hervorgehen. Der „Puff...“, den sie mimetisch rückblickend artikuliert, steckt sie an, sie ist involviert in diese Öffnung und bemerkt, dass dieser unvermittelte Impuls dem Unterrichtslauf nun „endlich“ eine lebendig-kreative Wendung geben könnte.

Rückblickend mag es gerade der Kontrast dieses Moments der *Unbestimmtheit* gewesen sein, der mit einem Riss in der erwartbaren, zeitlichen Handlungsdrift des sehr eingegrenzten, strukturierten und lernzielorientiert vorhersehbaren Unterrichtsgeschehen zusammenhängt und der eine bleibende Erinnerungsspur als Erinnerungsbild bei ihr hinterließ. Dies wird für sie in der Folge zum Impuls für ein weiterführendes, (selbst)reflexives Nachdenken. Etwas Neues, Anderes, Fremdes, zunächst noch Unbestimmtes taucht als lebendige Alternative auf, was der Studentin wie eine Befreiung aus dem bis dahin, geschlossenen System erschienen sein mag. Ihre Hände „lockern sich ruckartig“, schreibt sie „(...) und auch ich beginne ganz aufgeregt über diese Äußerung auf meinem Stuhl herumzurutschen“²³. Durch diese Konstellation, durch dieses selbst erlebte Spannungsfeld kommt in ihr und mit ihr etwas in Bewegung, was mehr zu sein scheint, als nur eine empathische Anteilnahme an dem sich nicht wirklich verstanden fühlenden Schüler. Dies hängt zusammen mit der Erfahrung der Bezugnahme sowohl auf den eigenen Leib, die leib-sinnlich empfundene Situation als auch auf die Zwischenleiblichkeit. Jeder Einzelleib ist nach Merleau-Ponty immer schon in eine „Zwischenleiblichkeit“ eingebunden. Als spezifische Form der Intersubjektivität wird diese auf einer unmittelbar leiblichen Ebene gebildet. Es sei der eigene Leib, durch den ich den Anderen verstehe, so wie ich auch durch meinen Leib ‚Dinge‘ wahrnehme²⁴.

Ähnlich stellt die Studentin, nachdem der Lehrer die Situation wieder in die vorbestimmten Bahnen lenkt, fest: „Auch ich versinke wieder auf meinem Stuhl und fühle mich (...) wie erschlagen“²⁵. Leib-sinnlich ist sie betroffen davon, dass der Lehrer dieses Ausdrucksbegehren des Schülers unterbindet statt ihn als kreativen Impuls aufzugreifen. Dadurch vollzieht sie zugleich eine ethische Positionierung, die von der wahrnehmungsfundierten, sinnlichen Ebene der Bewusstwerdung ausgeht. Ihr selbst „kribbelt es zunehmend unter ihren Nägeln“ und erinnernd wird ihr schließlich bewusst: „(...) ich möchte mich gerne einmischen und den Gedanken des Schülers aufgreifen und mit den Schüler*innen darüber ins Gespräch kommen“²⁶. An dieser Stelle kommt sie mit ihrer eigenen Zukunftserwartung als Lehrerin ins Spiel und wird sich selbst erst dessen bewusst. Diese erste Positionierung ereignet sich als responsiver Vorgang, der nicht direkt, aber

²³ Vgl. oben.

²⁴ Merleau-Ponty 2008, S. 220.

²⁵ Vgl. oben.

²⁶ Vgl. Ebd.

mittels der erinnernden Spur und in der darauf bezogenen Reflexion aufgegriffen werden kann.

Mit Bernhard Waldenfels Grundannahme einer Responsivität des Leibes lässt sich hier nachvollziehen, dass es nicht einfach nur eine (Reiz-) Reaktion auf etwas ist, sondern erst im Antworten selbst auch das, was trifft sich als solches zeigen und zutage treten kann. „Responsivität“ als das Antworten in einem leiblichen Sinne ist nach Waldenfels ein Grundzug allen menschlichen Verhaltens, das dezidiert nicht beim Subjekt seinen Anfang nimmt, sondern beim Anspruch des Anderen und in der Antwort des Fremden beginnt²⁷. Und so reagiert der Körper der Studentin und zeigt ihr in seiner leiblichen Response zugleich die eigene Betroffenheit im Blick auf die Sachlichkeit in dieser Situation auf. Sie nimmt wahr und spürt auf einer zunächst vorbewussten Ebene, dass und wie das ästhetisch Imaginäre hier keinen Raum erhält, wie also die Schließung eines sich öffnenden Prozesses durch das pädagogische Handeln des Lehrers eine erfahrungsoffene, künstlerisch-experimentell orientierte Arbeitsweise verhindert. Es geht hierbei um die Annäherung an einen Sinn, der sich nicht unmittelbar erkennen und sagen lässt²⁸. Die nochmalige Vergegenwärtigung erst ermöglicht ein „Aufspringen der eigenen Erfahrung“, lässt bewusstwerden, was in die unmittelbare Gegenwart hineinreicht, und macht zugleich mitteilbar, was von der Studentin als relevant erlebt wurde.

Dies sind Reflexionsebenen, die im Rahmen der hochschuldidaktischen Begleitung der Studierenden zur Entwicklung ihrer Studienprojekte in den wissenschaftlichen Kolloquien des Praxissemesters aufgegriffen und durch eine Bezugnahme auf fachdidaktische, fachwissenschaftliche und bildungstheoretische Diskurse in einen Zusammenhang gestellt werden. Im Erinnerungsbild verspürt die Studentin den Wunsch sowie Anspruch, sich zu positionieren, d.h. selbst Verantwortung zu übernehmen und den Unterricht *anders* im Sinne einer ästhetisch-künstlerischen und damit auch im Sinne einer bildungsfördernden Erfahrungs- und Reflexionsoffenheit zu gestalten. Dieses Erleben als responsiv-leibliche Erfahrung kann in der Folge im Kontext der professions- und bildungstheoretischen Diskurse und Studien zu einer reflexiven (Selbst)Positionierung weiterentwickelt werden. Dieser Prozess kann im besten Falle dazu beitragen, sich der eigenen pädagogisch-didaktischen Intentionalität (selbst)kritisch bewusst zu werden und sich dem persönlichen berufsbiographischen Horizont anzuvertrauen. Erinnerungsbilder leisten als ein forschungsorientierter, methodologischer Zugang einen Beitrag zu einer solchen spezifisch erfahrungsbezogenen Reflexivität, die eigenes Wahrnehmen, Leben und Erleben in reflexiv begründbare Orientierungen für die eigene zukünftige Lehrprofession einbezieht und fundiert. Sie ermöglichen, dass Studierende im Rahmen des *Forschenden Lernens* ihre

²⁷ Vgl. Waldenfels 2002; vgl. Hallmann 2016, S. 154ff. u. 163ff.

²⁸ Vgl. Meyer-Drawe 2021.

eigenen Wahrnehmungen, Erfahrungen und ihren *Spürsinn* ernst nehmen und sich diesen reflexiv zuwenden.

So kommt die Studentin am Ende ihres Studienprojektes, in dem sie sich noch einmal ausführlich mit dem Geschehen befasst, dieses vertiefend wissenschaftstheoretisch reflektiert und interpretiert zu dem folgenden Schluss:

„Exemplarisch scheint aus dieser Arbeit hervorzugehen, dass der Aspekt der Ungewissheit und Unbestimmtheit für Kunstlehrer*innen häufig eine Bedrohung darstellt. Als Impuls kann ich daraus ziehen, dass es möglich ist, trotz der äußerlichen Rahmenbedingungen von Schule und Curriculum Freiräume und experimentelle Herangehensweisen zu schaffen. Diese können über die Kontrolle einzelner Lernschritte hinausgehen (...).“²⁹

In der Leiblichkeit des Antwortens auf Unterrichtssituationen eröffnen sich Spielräume eigener und fremder Möglichkeiten, verschieben sich Bedeutungen, neue Räume des Reflektierens, Handelns, Kommunizierens und Entscheidens zeigen sich. Für uns als Hochschullehrende und Forschende zeigt sich hier ein Potenzial für die Professionalisierung nicht nur in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung, das wir im Folgenden aus grundlagentheoretischer Perspektive im Hinblick auf die besondere Qualität leib-sinnlicher Erfahrungen noch etwas näher betrachten wollen.

Bild, Erzählung und Reflexion – Grundlagentheoretische Perspektiven

Bezogen auf die bisher vorgestellten theoretischen und forschungsmethodologischen Perspektiven zur Arbeit mit Erinnerungsbildern in Professionalisierungsprozessen kann sich zum einen bei den Studierenden ein Ernstnehmen und Verständnis für die Relevanz eigener Erfahrungen in Lehr-Lernsituationen überhaupt erst vollziehen. Zum anderen kann das Potenzial neuer und erweiterter Möglichkeiten ins Bewusstsein der eigenen professionsbezogenen Orientierung treten. Durch die spezifisch bildhafte, die erinnernde Wahrnehmung und die damit verbundenen Emotionen und Imaginationen vergegenwärtigende Form der Reflexion, erweitert sich die reflexive Bewegung dahingehend, sich nicht alleine an standardisierbaren Messungen von Ergebnissen zu orientieren. Ebenso erhält die Bezugnahme auf die selbst erlebte und noch zu erwartende Lebenserfahrung in der Zeit in ihrem Professionsbezug eine entscheidende Bedeutung. Dies ist mit einer radikalen Kontextualisierung der Reflexionsbewegung verbunden. Die damit zusammenhängende Verknüpfung von Ort und Zeit hat insbesondere Paul Ricoeur philosophisch grundlegend reflektiert.

Ricoeur richtet seinen Blick auf den Ort spezifisch menschlicher Bewusstseins- und Erfahrungsbildung und entdeckt ihn im Narrativ. Diese seien gebunden an Ort und Zeit und

²⁹ Schaaf 2020, S. 11.

damit auch an die historisch-kulturelle Situation, woraus sich für ihn eine kulturanthropologische Perspektive eröffnet. In seinen Untersuchungen *Zeit und Erzählung* stellt Ricoeur die Korrelation zwischen dem zeitlichen Charakter der menschlichen Erfahrungsbildung und dem Erzählen einer Geschichte heraus.³⁰ Bezugnehmend u.a. auf die Philosophie von Augustinus und Aristoteles verdeutlicht er, dass und wie sich im Modus des Narrativs eine spezifisch menschliche Form der Zeiterfahrung konstituiert und strukturiert. Als entscheidend erweist sich dabei, dass dieser Vorgang mit einem Riss im Erfahrungsgeschehen zusammenhängt, der sich durch einen zeitlichen Bruch in der Kontinuität eines Geschehens ereignet. In diesem Moment bildet sich ein Ort, in dem Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges in eine neue Ordnung finden können.³¹ „Wenn es demnach Zukünftiges und Vergangenes gibt,“ fragt Ricoeur mit Augustinus, „so möchte ich wissen, wo sie sind. (...) Diese Frage ist nicht naiv: sie besteht darin, einen Ort für die zukünftigen und vergangenen Dinge zu suchen, soweit sie erzählt oder vorhergesagt werden.“³²

Für unseren Zusammenhang entscheidend ist, dass dieser Ort – gebunden an die spezifisch leib-sinnlich-reflexive Gegenwart der Subjekte – auf eine zwischenleibliche Intersubjektivität verweist, die sich nicht nur auf die Dinge und die Anderen, sondern auch auf Vergangenes und auf Zukünftiges bezieht. In der von uns vorgestellten Arbeitsweise mit Erinnerungsbildern wird genau diese leibliche Bezugnahme auf Ort und Zeit relevant. Denn die methodologische Annäherung an Praxiserfahrungen bedingt immer auch einen bildhaften Vergegenwärtigungsvorgang im Narrativ, der zu einer reflexiven Sinndimension beiträgt.

Durch ihre spezifisch bildhafte, die erinnernde Wahrnehmung vergegenwärtigende Form, orientiert sich die reflexive Bewegung nicht alleine an einer semantisch-definitiven Eindeutigkeit eines begrifflichen Denkens, sondern die Bildhaftigkeit und Vorstellbarkeit eines Sprechens und Erzählens erhält eine zentrale Bedeutung. In Anlehnung an Walter Benjamin können Erinnerungsbilder daher auch als eine Form der Verdichtung, als ein Gefüge³³ verstanden werden, welches in einer Spannung zwischen Bild *und* Begriff (ent)steht. Dies trägt zu einer Öffnung des sprachlichen Ausdrucks bei. In der Vergegenwärtigung des Vergangenen entsteht eine sprachliche Suchbewegung, die sich an einer Ähnlichkeit, Korrespondenz, Sagbarkeit vielleicht auch Zeigbarkeit des leib-sinnlich Erlebten ausrichtet. Im Sinne von Benjamins Verständnis vom Bild soll dieses weder im metaphorischen oder vergleichenden Sinne, noch im Sinne der Herstellung einer bildhaften, naturalistischen Ähnlichkeit verstanden werden. Der Bildbegriff steht bei Benjamin nicht in

³⁰ Vgl. Ricoeur 2007, S. 87.

³¹ Vgl. Ebd.

³² Ricoeur 2007, S. 18 u. 23; vgl. hierzu Engel 2010, S. 184f.

³³ vgl. Benjamin 1991.

der Tradition einer Abbildhaftigkeit, Repräsentation oder Symbolisierung, die das europäische Bilderverständnis seit der Renaissance wesentlich prägten, sondern es knüpft an eine viel ältere biblische Bildtradition an, die sich an einer anderen Qualität von Ähnlichkeit orientiert³⁴. Das Bild steht hierbei für eine *Ähnlichkeitskonstellation*, die das Nicht-Sagbare und Nicht-Benennbare miteinbezieht und sich aus diesen Anteilen des nicht eindeutig Bestimmbaren, aber in der Ähnlichkeit Spür- und Wahrnehmbaren speist. Diese seien als Bilder insofern lesbar, indem sich leib-sinnliche Wahrnehmung und Sprache, Vergangenes und Zukünftiges in ihnen in einer singulären Konstellation verschränken.³⁵ Auch hier zeigen sich – ähnlich wie bei Ricoeur³⁶ – Hinweise auf raum-zeitliche Begegnungen. Den Charakter des Bildes beschreibt Benjamin daher folgendermaßen:

„[...] Bild ist dasjenige, worin das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammentritt. Mit andern Worten: Bild ist die Dialektik im Stillstand. Denn während die Beziehung der Gegenwart zur Vergangenheit eine rein zeitliche, kontinuierliche ist, ist die des Gewesenen zum Jetzt dialektisch: ist nicht Verlauf sondern Bild, sprunghaft.“³⁷

Benjamin spricht in diesem Zusammenhang auch von einem *Denkbild*, das Sigrid Weigel als eine sprachlich-mimetische Nachahmung charakterisiert, die die stillgestellte Bewegung wieder verflüssigen kann und sich als Dialektik zwischen Bild und Denken entfaltet.³⁸ Mit Hilfe des mimetischen Vermögens werde das Denkbild, so Weigel, zur *„Dialektik im Stillstand“*, in Schrift verwandelt und dabei derart in Bewegung gebracht, dass Ursprung und Herstellung der entsprechenden Vorstellung sichtbar werden.³⁹ Diese spezifische von Benjamin ausgemachte Dialektik gehe jedoch nicht auf Hegel zurück, sondern eher auf Hölderlin, *insofern es im Bilddenken Benjamins immer auch um eine Transformation des Möglichen in den Status des Wirklichen gehe*⁴⁰. Hölderlin schreibt: *„Aber das Mögliche, welches in die Wirklichkeit tritt, indem die Wirklichkeit sich auflöst, dies wirkt und es bewirkt sowohl die Empfindung der Auflösung als die Erinnerung des Aufgelösten.“*⁴¹ Auch die anfänglich bereits erfolgte Bezugnahme auf Agamben⁴² verweist auf ein solches Potenzial der Öffnung auf Zukünftiges hin, dass durch die Bezugnahme auf Erinnerungen möglich wird. Er schreibt, *„[d]ie Erinnerung ist weder das Ungeschehene noch das Geschehene, sondern ein Emporheben der Potenz, eine Art beides wieder möglich werden zu lassen.“*⁴³

³⁴ vgl. Weigel 1997, S. 52f.

³⁵ Vgl. Ebd.

³⁶ Vgl. oben.

³⁷ Benjamin 1991/2003, S. 576.

³⁸ vgl. Weigel 1997, S. 58

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Vgl. Ebd.

⁴¹ Hölderlin, zitiert nach Weigel 1997, S. 58-59.

⁴² Vgl. oben.

⁴³ Agamben 1998, S. 63-64.

Diese – hier nur kurz aufzeigbaren – philosophischen Bezüge, unsere Lesart zum vorgestellten Erinnerungsbild sowie die methodologischen Grundannahmen verweisen auf die Bildungsrelevanz einer Professionsorientierung, die sich reflexiv auf leib-sinnliche Erfahrungen bezieht.

Erinnerungsbilder und ihr wahrnehmungsreflexives Potenzial für Professionalisierungsprozesse

Im Durchgang der Überlegungen wurde aufgezeigt, dass mit dem method(olog)ischen Ansatz des *Erinnerungsbildes* die immanenten und sprachlich nicht (unmittelbar) erschließbaren Erfahrungsdimensionen Eingang in Professionalisierungsprozesse finden können. Sie hinterlassen eine an die Leiblichkeit und mit ihr an die Örtlichkeit und Zeitlichkeit gebundene Spur in der Erfahrung. Auf diese Weise sind sie für reflexive Bezugnahmen auf Praxiserfahrungen relevant. Gerade auch das, was sich der Sprache und der expliziten Mitteilung an die Anderen nicht unmittelbar erschließt, kann in den Erzählungen der Erinnerungsbilder spürbar und vorstellbar werden.

Ein phänomenologisch-hermeneutischer Forschungszugang erweist sich in der professionsbezogenen Praxis und Forschung als essentiell, weil er auf Basis responsiver Sichtung zunächst noch nicht nach Erklärungen, Deutungen und Interpretationen fragt, sondern nach leib-sinnlichen Wahrnehmungsmomenten im Rückblick auf erste bedeutsame Erfahrungen in und mit kunstpädagogischen Handlungsfeldern. Hierbei zeigt sich eine professionsbezogene Bildungsrelevanz dieses Vorgehens, weil die Studierenden damit vertraut gemacht werden, die Reflexion von Unterricht zunächst mit der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung zu verknüpfen, um diese als relevante vorreflexive Erkenntnisdimensionen vergegenwärtigen und reflektieren zu können. Wir halten es deshalb aus professionstheoretischer Perspektive für essentiell, sich zunächst dem Erfahrungssinn⁴⁴ des eigenen pädagogisch-praktischen Erlebens anzunähern.

„Erst im *Antworten auf* das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage“, schreibt Bernhard Waldenfels⁴⁵ in seiner phänomenologisch-philosophischen Theorie zur Responsivität des Leibes. Auch er verweist damit auf die *Nachträglichkeit* eines Denkens und Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt, als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt.⁴⁶ Mit dieser intersubjektiven Einbindung erweist sich ein solches zugleich erkenntnis- und professionstheoretisch ausgerichtetes Paradigma im Umgang mit Bildungsprozessen immer auch von bildungspolitischer Brisanz. Diese zeigt sich in der rückblickenden Erzählung in den Erinnerungsbildern beispielhaft innerhalb eines

⁴⁴ Vgl. Gadamer 1965, S. 334

⁴⁵ 2002, S. 59

⁴⁶ Vgl. Ebd.

konkreten Geschehens, hat damit einen wichtigen Bezug zur Empirie und kann forschungsorientiert reflektiert werden. Auch aktuelle bildungspolitische Forderungen, wie u.a. nach Inklusion und Integration können vor dem Hintergrund solch beispielhafter Erzählungen sehr konkret reflektiert werden und einen kritischen Blick auf die Frage nach der Ermöglichung von Vielfalt und Differenz legen. Dies erfordert immer wieder neu eine grundlegende Offenheit für die Anderen, die konkrete Situation ebenso wie für die jeweiligen zeitlichen und örtlichen Bedingungen. Durch diese spezifische reflexive Bezugnahme auf Praxis kann einer verbreiteten, paradigmatischen Ausgrenzung des Unbestimmten und Fremden eine andere Orientierung entgegengesetzt werden.

Ein derartig ausgerichtetes phänomenologisch-hermeneutisches Vorgehen hat zudem Konsequenzen für die Verknüpfung der Kommunikationsebenen in der Hochschuldidaktik, die in ihrem Selbstverständnis ebenfalls eine forschungsoffene wie responsive Haltung insbesondere bei der begleitenden Entwicklung der Studienprojekte im Rahmen des Forschenden Lernens einnehmen muss. Das heißt, auch die Forschungsperspektive der Lehrend-Forschenden wächst und entwickelt sich ganz konkret im inhaltlichen Austausch mit den Studierenden innerhalb der Hochschullehre. Unser Interesse im Hinblick auf die Professionsforschung gilt dabei insbesondere dem, was sich aus den Erfahrungen der zukünftigen Lehrer*innen als Unbekanntes, Fremdes vermittelt und was sich erst im Rahmen der gemeinsamen, rückblickenden und auch vorausblickenden responsiven Arbeitsweise zeigen und professionsbezogen entwickeln kann.

Literatur

Agostini, Evi: Leibliche Wahrnehmung zwischen (er-)kenntnisreicher Aisthesis und pädagogischem Ethos am Beispiel der Vignettenforschung. Brinkmann, Malte / Türstig, Johannes / Weber-Spanknebel, Martin (Hg.): Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes, Band 8 der Reihe "Phänomenologische Erziehungswissenschaft". Wiesbaden: 2019. S. 301-322.

Agamben, Giorgio: Bartleby oder die Kontingenz gefolgt von Die absolute Immanenz. Berlin 1998.

Benjamin, Walter: Denkbilder. Frankfurt a.M. 1994.

Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften, V-VI, unter Mitwirkung von Theodor W. Adorno und Gershom Scholem, hg. von Tiedemann, Rolf / Schweppenhäuser, Hermann. Frankfurt a.M. 1991/2003.

Böhme, Katja: Bilder – Blicke – Reflexion: Auslegungen fotografischer Bilder als professionsspezifische Reflexionspraxis in der künstlerischen Lehrer_innenbildung. 2021.

Dörpinghaus, Andreas: Theorie der Bildung. Versuch einer ›unzureichenden‹ Grundlegung. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 61, Nr. 4, 2015, S. 464-480.

Engel, Birgit: Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion, Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung. In: Engel/ Loemke/ Böhme/ Agostini/ Bube (Hg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen – Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung („Didaktische Logiken des Unbestimmten“, Bd. 4). München 2020, S. 103-119.

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 2019a, S.37-55.

Engel, Birgit: Ästhetische Bildung im Lehramtsstudium – Potenziale und Herausforderungen einer wahrnehmungsbezogenen Reflexivität. In: Bauer, A.M./ Baratella, N. (Hg.): „Oldenburger Jahrbuch für Philosophie 2017/18“. Oldenburg 2019b, S.25-48.

Engel, Birgit / Böhme, Katja: Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung. In: Dies. (Hg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen. München 2015, S. 8-33.

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.

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

Hallmann, Kerstin: Zur responsiven Leiblichkeit in Kunst und Bildung. Perspektiven für eine phänomenologisch orientierte Kulturelle Bildungsforschung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-responsiven-leiblichkeit-kunst-bildung-perspektiven-phaenomenologisch-orientierte>, 2021.

Hallmann, Kerstin: Synästhetische Strategien in der Kunstvermittlung. Dimensionen eines grundlegenden Wahrnehmungsphänomens. (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 42). München 2016.

Helsper, Werner: Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York 2011, S.149-171.

Hilzensauer, Wolf: Wie kommt die Reflexion in den Lehrerberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz. Münster, New York 2017.

Hölscher, Stefan: Freiheit oder Zweck? Die Künstlerische (Aus-)Bildung von Lehramtsstudierenden. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen 2012, S.219-246.

Krautz, Jochen / Burchardt, Matthias (Hg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München 2018.

Kristensen, Stefan: Maurice Merleau-Ponty I – Körperschema und leibliche Subjektivität. In: Alloa, Emmanuel / Bedorf, Thomas / Grümy, Christian / Klaas, Thomas Nikolaus (Hg.): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzeptes. Tübingen 2012, S. 23-36.

Maset, Pierangelo / Hallmann, Kerstin (Hg.): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz. Bielefeld 2017.

Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt und mit einer Vorrede von Rudolf Boehm. 6. Auflage. (Erstveröffentlichung 1965; Photomechanischer Nachdruck 1974) Berlin 2008.

Meyer-Drawe, Käte: Sinn, der sich nicht sagen lässt. Sonderpädagogische Förderung heute Ausgabe 1, Jahr 2021, Seite 10 – 18.

Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. München, Paderborn: 2008.

Neuweg, Georg-Hans: Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48 (1), 2002, S. 10-29.

Paseka, Angelika / Keller- Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden 2018.

Plessner, Helmuth: Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens. In: Ders.: Gesammelte Schriften VII. Ausdruck und menschliche Natur. Frankfurt am Main 1982, S. 201-387.

Ricoeur, Paul: Zeit und Erzählung, Band 1 – Zeit und historische Erzählung. In: Grathoff, Richard / Waldenfels, Bernhard (Hg.): Übergänge – Texte und Studien zu Handlung, Sprache und Welt, Band 18/1. München 2007.

Reh, Sabine: Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 50/2004/3, S. 358-372.

Schaaf, Svenja: Wie wirkt sich die Öffnung oder Schließung der Unterrichtsgestaltung auf ästhetische und künstlerische Bildungsprozesse aus? Unveröffentl. Studienprojekt Kunstakademie Münster 2020.

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

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

Waldenfels, Bernhard: Bruchlinien der Erfahrung. Frankfurt a. M. 2002.

Weigel, Sigrid: Entstellte Ähnlichkeit. Walter Benjamins theoretische Schreibweise. Frankfurt a. M. 1997.

Wimmer, Michael: 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 Hand, Frankfurt a. M: 1996.

Prof. Dr. phil. Birgit Engel; 1984 – 2011 Oberstudienrätin und Koordinatorin für Ästhetische Bildung an Gymnasien und Gesamtschule; 2011 – 2022 Prof'in für Kunstdidaktik und Ästhetische Bildung an der Kunstakademie Münster. Seit 1.3.2022 Professorin im (Un)Ruhestand.

Kerstin Hallmann verwaltet seit 2021 die Professur für die Fachdidaktik Kunst/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Professionalisierungsforschung in der kunstpädagogischen Lehrer*innenbildung, Partizipation und Interaktion in der Kulturellen Bildung, Sound in Kunst, Medien und Bildung sowie Grundlagenforschung zu Ästhetik im Kontext der Künste.