



**Im Wahrnehmen
Beziehungs- und
Erkenntnisräume
öffnen**

Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung
Birgit Engel, Tobias Loemke, Katja Böhme, Evi Agostini, Agnes Bube (Hg.)

kopaed

**KUNSTAKADEMIE
MÜNSTER**
HOCHSCHULE FÜR BILDENDE KÜNSTE
ACADEMY OF FINE ARTS MUNSTER

Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen

**Didaktische Logiken des Unbestimmten –
eine Materialreihe der Kunstakademie Münster**

**Herausgegeben von
Birgit Engel und Katja Böhme**

Band IV, 2020

**Im Wahrnehmen
Beziehungs- und
Erkenntnisräume
öffnen**

Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung
Birgit Engel, Tobias Loemke, Katja Böhme, Evi Agostini, Agnes Bube (Hg.)

kopaed (München)

Bibliografische Informationen der Deutschen

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

1. Auflage 2020

© 2020 by kopaed

Arnulfstraße 205, 80634 München

www.kopaed.de

Alle Rechte vorbehalten

Der vorliegende Band entstand in Kooperation zwischen der Kunstakademie Münster und den Hochschulstudiengängen Künstlerische Therapien (HKT) der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen, dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien und dem Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft (IGK) der Leibniz Universität Hannover.



Gestaltung und Satz Jenna Gesse, Hamburg

Gestaltung des Covers und der Trennseiten unter Verwendung der Arbeiten von Floris van Manen.

Auswahl: Janna van Manen. Die Zeichnungen (2018) sind mithilfe eines Pen Plotters entstanden und basieren auf computergenerierten Strukturen.

Lektorat Petra Renkel, München

Druck und Bindung docupoint, Barleben

Papier Lessebo Design Natural

Schriften Archer, Univers

Printed in Germany

ISBN 978-3-86736-570-3

eISBN 978-3-86736-610-6

EINLEITUNG

- 13** *Katja Böhme, Birgit Engel, Tobias Loemke:*
Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen.
Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung

LEBEN, KUNST UND BILDUNG

- 35** *Rudolf zur Lippe:* Leben – Kunst der Wahrnehmung.
In unseren Sinnen die Berührung mit der Welt
- 49** *Käte Meyer-Drawe:* Sich verausgaben.
Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung

WAHRNEHMUNG UND FORMATION

- 65** *Andreas Dörpinghaus:* Die Grammatik der Wahrnehmung.
Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt
- 81** *Almut Linde:* Form und Formation.
Zur Notwendigkeit einer Bildung über Form
- 95** *Floris van Manen, Birgit Engel in Dialogue:* It Takes Time To Pay Attention

FORSCHUNG IM WAHRNEHMUNGSOFFENEN DIALOG

- 103** *Birgit Engel:* Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion.
Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven
Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung
- 121** *Tobias Loemke:* Wahrgenommenem folgen.
Begegnungen zwischen kunstpädagogischen und
kunsttherapeutischen Orientierungen
- 139** *Evi Agostini:* Aisthesis – Pathos – Ethos.
Möglichkeitsräume pädagogischer Achtsamkeit und Zuwendung
- 157** *Agnes Bube:* Am Phänomen orientiert.
Kunstvermittlung *Nah am Werk* und Vignettenforschung

MACHTVERHÄLTNISSE UND TRANSFORMATIONEN

177 *Irene und Christine Hohenbüchler: ... Verhalten zu ... sich in Verbindung setzen ...*

189 *Luca Santiago Mora: Atelier dell'Errore as an Organism*

203 *Ute Reeh: Löcher im System*

223 *Nanna Lüth: Aufmerksamkeit umverteilen!*

Ein Baukasten zur Veränderung von Macht- und Sichtbarkeitsverhältnissen

NACHWORT

241 *Birgit Engel: Zeitreisen, Erfahrungskreise und die große Methode.*

Ein Brief an Rudolf zur Lippe

ANHANG

251 Informationen zu den Autor*innen

VORWORT

Ziel dieser Publikationsreihe ist es, das Handlungs- und Reflexionsfeld der Kunstpädagogik zwischen Hochschule und Schule, Praxis und Theorie, Lehren und Lernen in den Blick zu nehmen und die besonderen Potenziale dieser Übergangsräume wie Übergangsprozesse zu erforschen und weiterzuentwickeln. Kooperationen der Kunstpädagogik mit den Künsten, mit Museen und Ausstellungsprojekten im öffentlichen Raum bieten in der Begegnung mit den fachbezogenen und grundlagentheoretischen Wissenschaften besondere Gelegenheiten zu Austausch und Reflexion.

Anhand konkreter, experimenteller Projekte in Schule, Hochschule und Kunstvermittlung sollen die kreativen Chancen eines Transfers von eigenen künstlerischen Erfahrungen in die pädagogisch-didaktische Praxis, aber auch die Wechselwirkungen intentionaler Möglichkeiten und kontextueller Bedingungen kritisch-reflexiv und zugleich erfahrungsoffen ausgelotet werden. Grundidee der Publikationsreihe ist es dabei auch, der Vielstimmigkeit der Akteur*innen einen Artikulationsraum zu geben, ihren Visionen, Unsicherheiten, Erfahrungs- und Lernprozessen, die sich im Handlungsfeld von angehenden Kunstpädagog*innen und Kunstvermittler*innen entwickeln. Künstler*innen, Studierende und andere Protagonisten des Übergangs, wie Praktikant*innen, Referendar*innen, aber auch Lehrende an der Schule sowie Hochschule, können eigene Projekte und kunstdidaktische Denkfiguren vorstellen. Wissenschaftler*innen aus der Kunstdidaktik, der Kunstphilosophie oder der Bildungsphilosophie setzen sich in Bezug zu den Praxisfeldern und reflektieren Herausforderungen theoretisch und praxisnah. Hierbei zeigt sich immer wieder neu, wie die Grenzen des bewussten und zielgerichteten Zugriffs sowohl auf das künstlerische als auch auf das pädagogisch-didaktische Handeln dazu herausfordern, innovative und kreative Vermittlungskonzepte und -prozesse zu kreieren, die auch den unbestimmten und unverfügbaren Momenten als deren elementarer Bestandteil Rechnung tragen können. Solchermaßen erprobende und reflektierende Umgangsweisen zeigen sich als wichtige Momente eines kunstpädagogischen Professionalisierungsprozesses.

Das Offene und Unbestimmte als Grundmomente intersubjektiver Praxis in pädagogischen, didaktischen und künstlerischen Prozessen verlangt nach einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und Handlungsflexibilität. Es hinterlässt seine Spuren in der Erfahrung und wird greifbarer in kommunikativen Zwischenräumen, die innerhalb dieser Reihe einen Artikulationsraum erhalten sollen.

Vor diesem Hintergrund geht es in dem vorliegenden vierten Band der Reihe *Didaktische Logiken des Unbestimmten* darum, die Besonderheit des Wahrnehmungsphänomens, welches mit diesen Prozessen im Zusammenhang steht, in Theorie und Praxis in den Blick zu nehmen. Ausgehend von einer interdisziplinä-

ren Tagung, die vom 24.11.–26.11.2017 an der Kunstakademie Münster in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Rudolf zur Lippe und Prof. Dr. Tobias Loemke stattfand, wird danach gefragt, wie eine sich sinnlich und leiblich fundierende, wahrnehmungsreflexive Orientierung zu neuen Beziehungs- und Erkenntnisräumen beitragen kann.

Leider konnte Rudolf zur Lippe die Fertigstellung des Buches nicht mehr miterleben. Er verstarb am 6. September 2019 in Berlin im 83. Lebensjahr. Ein persönliches Nachwort – in memoriam – soll deshalb in diesem Band dankend die Bedeutung seiner umfassenden Lehre wie auch seine Wirkung als lehrende Person würdigen.

Unser Dank gilt allen Vortragenden, Studierenden und interessierten Teilnehmer*innen, die an der Tagung mitgewirkt, und natürlich besonders denjenigen, die mit ihren Beiträgen zur Entstehung dieses Buches beigetragen haben. Insbesondere danken wir dem Team der Mitherausgeber*innen dieses Bandes Prof. Dr. Tobias Loemke, Ass.-Prof. Dr. Evi Agostini und Dr. Agnes Bube für die sachkundige Mitarbeit und finanzielle Beteiligung ihrer Institute und Hochschulen: dem Institut für Forschung und Entwicklung in den Künstlerischen Therapien (IKTn) der Hochschule für Wirtschaft und Umwelt Nürtingen-Geislingen und Gerhard Schmücker vom Hochschulbund Nürtingen-Geislingen e. V., dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZLB) der Universität Wien und dem Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft (IGK) der Leibniz Universität Hannover. Zudem danken wir dem Förderverein der Freunde der Kunstakademie e. V. sehr herzlich für die erneute finanzielle Unterstützung sowie besonders der Leitung der Kunstakademie Münster, Maik Löbbert und Franz Bartsch, die die Publikation dieser Reihe von Beginn an fördernd begleiten.

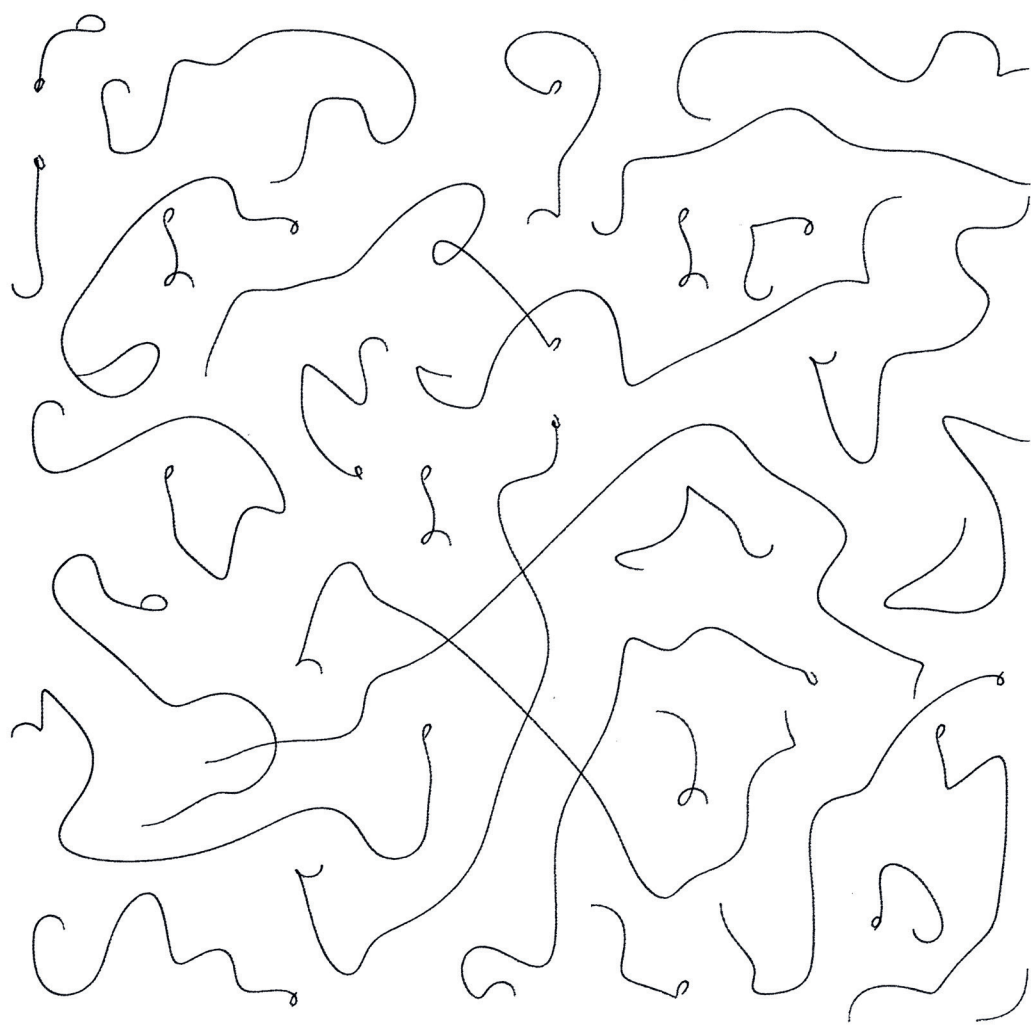
Unser herzlicher Dank gilt ebenso Petra Renkel für das sorgfältige Lektorat, Jenna Gesse für die präzise und ideenreiche Gestaltung sowie Floris van Manen für seinen künstlerischen Beitrag bei der Gestaltung der Trennseiten der einzelnen Kapitel und des Covers. Die Auswahl aus seinem umfangreichen Werk erfolgte von Janna van Manen.

Münster, Januar 2020

Die Herausgeberinnen der Reihe

Birgit Engel und Katja Böhme

EINLEITUNG



Katja Böhme, Birgit Engel, Tobias Loemke

Im Wahrnehmen

Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen.

Ästhetische Wahrnehmung

in Kunst, Bildung und Forschung

Das Ansehen der Natur ist wichtig, damit die Natur ihr Ansehen behält.

Rudolf zur Lippe, Literaturhaus Berlin, 11.04.2019

Worauf gründet sich ein disziplinübergreifender Austausch über die *Wahrnehmung* als Grundlage von Kunst, Bildung und Forschung im Kontext der Kunstvermittlung und der kunstpädagogischen Qualifizierung? Welche Bedeutung kommt einem solchermaßen allgemeinphilosophischen Thema zu, in einem per se unterrichtswissenschaftlichen Diskursfeld?

Ist Wahrnehmung nicht ein zutiefst subjektives Phänomen, das gegenüber den objektivierbaren Zielen einer rational gesteuerten Vorbereitung, Gestaltung und Überprüfung von Lehr- und Lernprozessen eher in den Hintergrund treten sollte? Benötigen Pädagogik und Vermittlung nicht ein ganz und gar rational begründbares, für Andere transparentes und formal standardisierbares Vorgehen? Sind dabei nicht die subjektiven Wahrnehmungen und persönlichen Voreinstellungen hinderlich im Sinne einer anzustrebenden Objektivität?

Einer solchen grundlegenden und aktuell weit verbreiteten Skepsis und Marginalisierung der Wahrnehmung – nicht nur im Feld der Kunstpädagogik und der kunstpädagogischen Qualifizierung – sollen in diesem Buch andere Erfahrungen und sich darauf beziehende Argumente aus Theorie und Praxis entgegnet werden. Nicht nur die Frage nach der Bedeutung der Wahrnehmung für künstlerische und ästhetische Bildungsprozesse, auch die Eingebundenheit der Wahrnehmung in pädagogische, soziale, gesellschaftliche und historische Prozesse kommen dabei zur Sprache.

Die aktuell dominante gesellschaftliche Perspektive auf Bildung richtet sich auf Fragen des ›Outputs‹ und interessiert sich kaum für die immanent mit Wahrnehmungsprozessen verknüpften menschlich-kommunikativen Bemühungen der Bildungspraxis. Wahrnehmung ist an Leiblichkeit gebunden und mit ihr auch an Ort und Zeit des Bildungsgeschehens. Wahrgenommenes geht – auch deshalb – zwangsläufig mit blinden Flecken einher. Wahrnehmung kann sich täuschen und lässt sich auch täuschen. Das aktuelle Leistungsprinzip, das sich an Beschleunigung und schneller Informationsverarbeitung orientiert, hat bislang keine Freundschaft mit den Fehlern geschlossen, die mit der Leiblichkeit der Wahrnehmung einhergehen. So werden die Potenziale, die sich aus einer aufmerksamen Öffnung der Wahrnehmung für die Dinge, den Raum, die Zeit, die Anderen, aber auch für den reflexiven Selbstbezug ergeben, nicht angemessen entfaltet. Eine solche grundlegende und zugleich kritische Blickrichtung führt auch in den Bereich von politisch-historischen und bildungspolitischen Problemstellungen.

Welche Bedeutung wird der Wahrnehmung in welchen künstlerischen Prozessen gegeben und wie verknüpft sich dies mit den pädagogisch-didaktischen

Fragen in der Vermittlung? Welche Bedeutung kommt der Wahrnehmung überhaupt für die vorbereitende, begleitende und nachträgliche Reflexion von pädagogischer Praxis, von Unterrichts- und Vermittlungsprozessen zu? Wie kann sie ihr Potenzial in diesen Kontexten entfalten? Nicht alles, was grundsätzlich wahrnehmbar wäre, wird auch wahrgenommen. Warum und wie binden sich diese ›Selektionen‹ in den bildungspolitischen Kontext ein? Wie verhält sich die Wahrnehmung gegenüber Vorurteilen und Ausgrenzungen, gegenüber fehlender Gleichbehandlung, rassistischen und heteronormativen Traditionen? Wie steht sie nicht zuletzt dennoch oder gerade auch dadurch mit Kunst, Bildung und Erkenntnis sowie mit Lehre und Forschung in der Kunstpädagogik im Zusammenhang?

RAHMUNGEN DES WAHRNEHMENS IN PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHER PRAXIS

Die Fragen in dieser Art zu stellen, verweist auf ein Spannungsmoment zwischen Wahrnehmung als subjektivem Ereignis und pädagogischem Handeln als einer überprüfbaren und auf standardisierten Vereinbarungen beruhenden Praxis. Dies hängt auch mit bestimmten, vor allem in der Philosophie kontrovers verhandelten Vorstellungen von Wahrnehmung zusammen. Das Verständnis von ›erfolgreichem‹ pädagogischem Handeln und unsere Vorstellungen von gelungenen Unterrichtssituationen stehen in enger Beziehung dazu, welche Bedeutungen ihr historisch und gesellschaftlich zuerkannt und welche ihr aberkannt worden sind beziehungsweise immer noch werden. Solange die Wahrnehmung vornehmlich der ›Körperlichkeit‹ zugeordnet und dabei als ein rein physischer Vorgang betrachtet wird, hat dies zur Folge, dass ihr dadurch auch eine erkenntnistiftende Bedeutung abgesprochen wird. Ob sie hingegen als ein entscheidendes Erkenntnispotenzial ernst genommen wird, zeigt sich ausschlaggebend dafür, ob Phänomene und Vorgänge der Wahrnehmung im Kontext pädagogischer Diskurse und Praktiken als störendes und durch regulierende, didaktische Methoden zu kontrollierende Momente disqualifiziert werden oder ob sie als unhintergehbare und herausfordernde Grundlagen jeder pädagogischen Praxis und Reflexion anerkannt werden. Vorstellungen von pädagogischem Geschehen – als eine frontale Praxis oder als eine wechselseitige Verflechtung von Lernenden und Lehrenden – zeigen sich mit dem Verständnis von Wahrnehmung verknüpft.

Dass in vielen Bereichen – auch in pädagogischen Theorie- und Praxisfeldern – den subjektiven und vor allem auch den intersubjektiven Momenten der Wahrnehmung mit Skepsis begegnet wird, hängt mit der Durchsetzung einer insbesondere von René Descartes stark gemachten dualistischen Vorstellung von der menschlichen Rationalität zusammen (vgl. u.a. Meyer-Drawe 2000, 10, 2011, 198; vgl. zur Lippe 2000, 17 ff., 54 f.). Der historisch gewachsene und immer noch

wirkmächtige Dualismus von Wahrnehmung und Erkenntnisgewinnung habe, so betont insbesondere Rudolf zur Lippe, zu vielfältigen Strategien und Praktiken der Trennung in den unterschiedlichsten Lebensbereichen beigetragen (vgl. ebd. 17 ff.). Dabei sei gerade die eigene Leistung der Wahrnehmung als *Movens* der Erkenntnisgewinnung und als Grundlage eines lebendigen Miteinanders aus dem Blick geraten. Vielmehr habe sich eine Angst vor der Unverfügbarkeit des Wissens und des Lebens überhaupt entwickelt. Wahrnehmungen würden heute deshalb häufig durch Messungen ersetzt, ohne auf die Lebens- und Erfahrungszusammenhänge zurückbezogen zu werden, aus denen sie stammen und denen sie dienen sollten (vgl. zur Lippe 2015, 1 f.).

Ein kritischer Blick auf diese Entkopplung durch eine Trennung von Wahrnehmung und Rationalität wird insbesondere von Wissenschaftler*innen der aktuellen und der historischen Phänomenologie geworfen. So hat sich bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit Edmund Husserl (vgl. Husserl 1913 u. a.) ein anderes Verständnis der Bedeutung von Wahrnehmung und Leiblichkeit für die Erkenntnisgewinnung entwickelt. Anstelle einer strikten Trennung orientiert er sich an einer Erfahrungs- und Erkenntnisweise, die sich ihrer leiblichen, örtlichen und zeitlichen Fundierung und Bedingtheit im Prozess der Erkenntnisgewinnung bewusst ist und wird. Wahrnehmung und Leib werden hier nicht als Gegensatz zur Erkenntnis gesetzt, sondern sie geraten als eine Grundlage und ein notwendiger Bestandteil in den Blick. Insbesondere Maurice Merleau-Ponty, der den »Leib als das Subjekt unserer Wahrnehmung« (Merleau-Ponty 1945/1966, 263) begreift, hat dazu beigetragen, die dualistische Vorstellung der menschlichen Rationalität zugunsten einer Vorstellung von Wahrnehmung und Erkenntnis als immersive Kräfte zu überwinden. Indem er davon spricht, dass wir einen »Leib haben« und gleichzeitig »Leib sind«, das heißt, dass wir berühren *und* berührt werden, wahrnehmen *und* empfinden (vgl. ebd. 117 f.). So zeigt sich jede Erkenntnis und jede Einsicht in die Welt, die Dinge und die Anderen stets auch an unsere Leiblichkeit gebunden.

Mit diesen veränderten Vor- und Grundannahmen ist nicht nur ein anderes Paradigma gegenüber der Erkenntnis verbunden, sondern auch gegenüber einem Verständnis unserer Praktiken und Handlungen. Insbesondere pädagogische und didaktische Situationen fordern immer wieder in neuer und jeweilig anderer Weise zur Initiierung von bildenden Erfahrungen heraus. Erst im Rahmen einer wahrnehmenden Öffnung für diese Erfahrungspraxis selbst geht auch die Möglichkeit einer lebendigen *Bewegtheit* in der Begegnung mit den Anderen und den Dingen einher. Ebenso sind diese Prozesse Teil und Voraussetzung eines lebendigen Bildungsprozesses, denn sie hinterlassen Spuren, die sich nachträglich oder vorausschauend wiederum nur der Wahrnehmung selbst erschließen. Spuren wiederum führen ein Doppelleben, so hebt es Sybille Krämer hervor, zwischen positiver Wissenskunst

und negativer Entzugserfahrung (vgl. Krämer 2007; Engel 2010, 189). Erst die Wahrnehmung kann dann die Reflexionen anstoßen und einen hermeneutischen Prozess möglich oder sogar notwendig machen: »Alles, was die Sinne aufnehmen, ist Ästhetisches und es kann im hermeneutischen Sinn ›gelesen‹ werden.« (zur Lippe 2000, 47)

Die hierbei entstehenden Bewegungen sind – so zur Lippe – nicht mit der Fixierung auf ein äußerliches Fortkommen mit immer schnellerer Zielerreichung zu verwechseln (vgl. zur Lippe 1997, 35), sondern die Bewegung selbst kann sich nur in wahrnehmungsoffenen Bezugnahmen auf die Sache und auf die Anderen zeigen und entwickeln. Wahrnehmende und das von ihnen Wahrgenommene sind beide in Bewegung und oft aufeinander bezogen. »Die Bewegungen des Lebens ereignen sich immer in einem Spannungsfeld, also in einem Zwischen. Wir bewegen uns zwischen den Anlagen in uns, den Möglichkeiten um uns, die auf uns warten, und der jeweiligen Wirklichkeit, die all das begrenzt«, so zur Lippe in seinen Ausführungen zur Philosophie des Wandels und der Bewegung (zur Lippe 2014, 117). Er macht dies am Beispiel der Bewegungen von Tanzenden in der italienischen Renaissance deutlich, die sich bewegend aufeinander beziehen und umkreisen. Hierbei erhält die *Posa* eine besondere Bedeutung (vgl. ebd. 282), die das Bewegtsein für einen Moment unterbricht und so die Möglichkeit eröffnet, sich in Zeit und Raum neu zu orientieren und zu positionieren (vgl. ebd. 282 f.; vgl. Engel 2004/2011, 117). *Posa* meint, »dass in die Folgen von Schritten an bestimmten Stellen ein Einhalten trat, und zwar als ausgezeichnetes Moment gegenüber der Bewegtheit« (zur Lippe, ebd.), ein Innehalten also, in dem mimetisch nachvollzogen wird, was sich gerade ereignet hat.

Passivität und Aktivität müssen dabei nicht einer einseitigen Bewertung zum Opfer fallen, sondern können als wechselseitig sich ergänzende Anteile eines gemeinsamen Lebens- und Bildungsprozesses wahrnehmbar und verständlich werden. Die Keime der sich hierbei zeigenden und entfaltenden Entwicklungen und Veränderungen tragen die Gegenwart selbst in sich, ohne dass die Ziele dieser Entwicklungen bereits vorab vollkommen feststünden (vgl. Hauskeller 2002; zur Lippe 2014, 35). Auch Beziehungen müssten sich im Rahmen der gemeinsam entstehenden Bewegungen überhaupt erst entfalten können und sich nicht einer vorschnellen Wertung unterordnen. »Im Gegensatz zur experimentell-naturwissenschaftlichen Erkenntnis, für die der Gegenstand von störenden Veränderungen künstlich freigehalten wird, bedarf das Verstehen gerade der Bewegungen des Begegnenden, um vielfältig mit ihm umgehen zu können. So begegnen wir ihm auch selber uns bewegend.« (zur Lippe 2000, 50)

Für Bildungs- und Vermittlungsprozesse kommt so verstanden dem Ästhetischen im Sinne einer sich – auch reflexiv – offenhaltenden Wahrnehmung eine

besondere Bedeutung zu. In der aktuellen Phänomenologie wird eine so ausgerichtete Bedeutung auch als eine *spezifische Art der Aufmerksamkeit* charakterisiert. Entsprechend unterscheidet Bernhard Waldenfels zwischen einer primären und einer sekundären Aufmerksamkeit (vgl. Waldenfels 2010, 115 ff., 2004, 94 ff.). Während die sekundäre Aufmerksamkeit eher alltagspragmatisch zwischen dem, was sein könnte, und dem, was ist, differenziert, komme es im Rahmen der primären Aufmerksamkeit zu einer Reliefbildung und Umorganisation des Erfahrungsfeldes im Sinne einer Zäsur mit der gewohnten Wahrnehmungsweise (vgl. ebd. 2004, 101 ff.). Dieter Mersch spricht vergleichbar von einer »Blickumkehr«, die sich innerhalb eines Wahrnehmungsereignisses vollziehe (vgl. Mersch 2011, 46 ff.). Auch Martin Seel unterscheidet zwischen pragmatischer und ästhetischer Aufmerksamkeit (vgl. Seel 1997, 28) mit einer etwas anderen Akzentuierung. Pragmatisch nennt er Wahrnehmungen, die bei zielorientiertem Handeln auftreten und nicht um ihrer selbst Willen wahrgenommen werden (vgl. ebd. 31). Eine ästhetische Wahrnehmung hingegen sei eine »Wahrnehmung zugleich um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen« (ebd. 30).

Gemeinsam scheint den jeweiligen Perspektiven über ihre Differenzen hinweg zu sein, dass in den Momenten, in denen sich Menschen ihres eigenen Eingebundenseins bewusst werden, sich zugleich eine besondere Wahrnehmungsqualität ereignen kann. Wenn die Wahrnehmung sich im Wahrnehmungsvollzug ihrer selbst bewusst wird, kann dies dazu führen, dass sie nach Ausdruck, Mitteilung, Darstellung oder Handlung drängt (vgl. Schulz 1997, 118; Engel 2004/2011, 68). Das Wahrgenommene kann sich zudem dabei oder nachträglich noch einmal neu »als Wahrnehmung« in der geistigen Anschauung zeigen und so in eine Beziehung zu bisherigen Erfahrungen oder den Wahrnehmungen der Anderen gestellt werden. Eine solche *ästhetische Wahrnehmung* eröffnet die Möglichkeit zu einem distanzierenden, reflexiven Innehalten und kann wesentlich dazu beitragen, dass sich Menschen in der Welt nicht nur orientieren und innerhalb bestehender Ordnungen angemessen handeln und verorten, sondern sich darüber hinaus zu ihr in ein kritisches Verhältnis setzen können.

Das Phänomen Ästhetischer Wahrnehmung ist so gesehen mit einem Ethos der Sinne (vgl. Waldenfels 2013, 388 ff.; Mersch 2002, 10) verknüpft und wird insbesondere dadurch wichtig für die pädagogische Praxis. In den bildungsphilosophischen und pädagogischen Überlegungen von Käte Meyer-Drawe kommt auch der Schattenseite des Phänomens der Wahrnehmung als Aufmerksamkeit eine zentrale ethische Bedeutung zu, weil sie auf eine grundlegende Verletzlichkeit des Anderen hinweist (vgl. Meyer-Drawe 2015, 120 ff.; vgl. auch Settele 2017, 75 ff.). Mit der eindringlichen Fokussierung auf das gewünschte Handeln von Schüler*innen – so Meyer-Drawe – würden oftmals ihre spezifischen, menschlichen Ansprüche

aus dem Blick geraten. In den Momenten, in denen man sich nicht mehr um eine humane Aufmerksamkeit für die Andersartigkeit der Anderen bemüht, werden diese buchstäblich übersehen und überhört: »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.« (Meyer-Drawe 2015, 122) Die Brüchigkeit der bildenden Erfahrung selbst aber erlaube keinen direkten Zugriff auf die Anderen und auch keinen pädagogischen Zwang (vgl. Meyer-Drawe, 2015, 123). Deshalb handele es sich im Umgang mit der Aufmerksamkeit um einen »fragilen Akt, ohne Netz und doppelten Boden« (ebd.).

Ein so ausgerichtetes Verständnis von Wahrnehmung und von Aufmerksamkeit im Kontext des Pädagogischen wird beispielsweise im Verb ›ansehen‹ deutlich, das in seiner substantivierten Form als ›Ansehen‹ einen neuen Gedankenraum öffnet. Lehrende, die ihre Schüler*innen im Unterrichtsalltag (an)sehen und in ihren Erfahrungen und Bedürfnissen anerkennen, geben ihnen im wahrsten Sinne des Wortes ihr ›Ansehen‹ zurück.

Ästhetische Wahrnehmung im pädagogischen Handeln sucht also nicht in einer dualistischen Entgegensetzung von Körperlichkeit, Emotionalität und Vernunft nach überprüfbaren Ordnungen von Lern- und Bildungsprozessen. Stattdessen orientieren sich die reflexiven Bewegungen an lebendigen Phänomenen, die sich aus einer sowohl erfahrungsfundierten als auch wissenschaftlichen Bezugnahme auf die Künste, ihre Praktiken und Erfahrungen speisen und sich auch in pädagogischen und therapeutischen Prozessen spiegeln können.

WAHRNEHMUNG IN DEN KÜNSTEN

Die Brüchigkeit der Erfahrung zeigt sich ebenso und in gewisser Weise umso mehr in künstlerischen Erfahrungsprozessen, da diese explizit und noch akzentuierter auf der Grundlage eigener Wahrnehmungen arbeiten und mit einer Vielzahl von Erfahrungsmomenten der Unverfügbarkeit konfrontiert sind (Engel 2018; Engel/Böhme 2012, 2015).

Deshalb stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Künste in der kunst- und kulturpädagogischen Praxis und in den Erfahrungen von zukünftigen kunstpädagogischen Lehrenden zu dem formulierten Anliegen leisten können, ohne sie zu funktionalisieren. Wie können ihre Arbeits- und Reflexionsweisen auch für Fragen der Didaktik und der Vermittlung produktiv gemacht werden?

Im künstlerischen Handeln hat das ästhetische Wahrnehmen eine besondere Relevanz. Es ereignet sich im unmittelbaren Kontakt zwischen Künstler*in, Werk und Feld, zwischen aktuellen Gedanken und vorangegangenen Erfahrungen, aber auch zwischen eigenen Ideen und denjenigen Anderer. Dieses In-Kontakt-Sein erfordert eine hohe Aufmerksamkeit, eine große Wachheit. Künstlerisch tätige Menschen sind in den Momenten ihres Handelns in dieses Beziehungsgeflecht eingebettet und vielfach darauf bezogen. Unabhängig von der Wahl ihrer Mittel tarieren sie Bezüge aus, stellen sie implizit, manchmal sogar explizit in eine Balance zueinander. Das anschließende Heraustreten aus dem Kontakt ist dann wiederum notwendig, um die Komplexität des Entstandenen überschauen und mit Anderem vergleichen zu können. Es braucht in den Bewegungen der künstlerischen Arbeit deshalb das Pendeln zwischen den Phasen des Kontakts, also des Verbundenseins mit der eigenen Arbeit und der Distanz.

Sich ästhetisch wahrnehmend in künstlerischen Prozessen auf etwas einzulassen, öffnet auch eine grundlegende Verbindung zu sich selbst, auf das, *wie* etwas *mit* einem in Resonanz tritt. Dieses Sich-Berühren-Lassen erfordert ein verlangsames Sich-Öffnen. Dann schiebt sich in die Konzentration auf die eigenen Sinne die Wahrnehmung des Anderen, und die subjektive Wahrnehmung erhält eine intersubjektive Dimension. Das Wahrnehmen und Ernstnehmen dessen, *wie* sich etwas in einem zeigt, ist nicht selten widerständig, weil es nach individuell stimmigen und nicht vorgefertigten schematisierten Antworten auf das Sich-Zeigende verlangt.

Sich explizit aus künstlerischer Perspektive mit der Qualität von Wahrnehmungsprozessen zu beschäftigen, verspricht so gesehen nicht nur ein erfahrungsfundiertes Bewusstsein, sondern kann bei entsprechendem Transfer auch zum Impuls für eine lebendige Veränderung sozialer, räumlicher und gesellschaftlicher Prozesse werden, insbesondere bei der Gestaltung von Bildungspraxen. Viele aktuelle Künstler*innen partizipieren bereits auf diese Weise an gesellschaftlichen Prozessen. Sie erproben praktisch und konkret Projektideen und Konzeptionen, die die Wahrnehmung der Beteiligten nicht nur einbeziehen, sondern zur Grundlage der gemeinsamen Handlung machen. Hierbei können sie ihnen Mitsprache und Teilhabe zugestehen und von diesen Impulsen der Teilhabe auch selbst noch lernen.

KUNSTDIDAKTIK & LEHRER*INNENBILDUNG

Gerade weil der Wahrnehmung aus unterrichtspraktischer Perspektive im Professionalisierungsdiskurs nach wie vor wenig Beachtung geschenkt wird und die Debatten um Kompetenzen und Standards ungleich virulenter geführt werden, interessieren wir uns für die Frage, wie eine grundsätzliche Öffnung für die ästhetische

Wahrnehmung nicht nur im Rahmen didaktischer Entscheidungen, sondern auch für den reflexiv fundierten professionsbezogenen Bildungsprozess der Lehrenden gelingen kann. Der pädagogisch kontextualisierte und responsive Charakter von künstlerischen und ästhetischen Bildungsprozessen erfordert von den Lehrenden selbst eine grundlegende Offenheit für die Veränderbarkeit und Beweglichkeit der eigenen Erfahrung.

Welche Orientierungen benötigen also Lehrende im Feld der Kunstpädagogik, um das Bild einer frontalen Begegnung mit der Welt und den Anderen im Sinne einer Vermessung durch Vorstellungen einer obliquen Beziehung und einer lateralen Verflechtung wandeln zu können? Welche Räume der Reflexion und welche Wahrnehmungsbezüge sind sinnvoll und notwendig, um als angehende Lehr- und Bezugsperson den Anderen wertschätzend und offen begegnen zu können? (Wie) Kann die Offenheit und Unbestimmtheit künstlerischer Prozesse als Orientierung für die Vermittlungspraxis dienen, um sie auch dort ermöglichen und unterstützen zu können?

Diese Fragen beziehen sich nicht nur auf die Diskursebene, sondern ebenso auf die konkrete Gestaltung des unterrichtspraktischen Alltags. Aus der Perspektive von Lehrpersonen spielt sich Unterricht in einem ständigen Wechselspiel von antizipierender Planung und situativer Teilhabe ab. Lehrende müssen einerseits pragmatisch Unterrichtsabläufe strukturieren und zielgerichtet vorbereiten, auch damit Schüler*innen das Anliegen der kunstpädagogischen Angebote verstehen können. Aber gerade die genaueste Planung kann erstarren, wenn Lehrer*innen den Kontakt zu ihren Schüler*innen in einer falsch verstandenen Bezugnahme auf die Sache verlieren und stärker dem vorgefertigten Skript folgen als dem zu vertrauen, was im Kontakt mit den Schüler*innen über ihre Wahrnehmung und ihr Verständnis von der Sache wahrnehmbar wird.

Dies spricht nicht gegen eine Fachlichkeit der Bildung, sondern im Gegenteil für eine Öffnung zur Qualität der fachlichen Bezugnahme durch und in der Wahrnehmung. Übertragen auf den Unterricht wird die ästhetische Form der Wahrnehmung – wie sie von Seel verstanden wird – deswegen bedeutsam, weil sich in die Wahrnehmung des Wahrnehmens ein Zustand der »Freiheit gegenüber unseren pragmatischen Orientierungen« (Seel 1997, 38) schieben kann. Diesen Wahrnehmungsspielraum braucht es im Sinne einer Öffnung für die Anderen, die Sache und die Situation. Öffnungen für Bildungsprozesse sind auf Partizipation und Teilhabe angewiesen, die dazu herausfordern, den Kurs einer pädagogisch-didaktischen Situation immer wieder neu an den jeweiligen Gegebenheiten auszurichten und eben nicht diese Gegebenheiten unter ein starr fixiertes Plansoll zu subsumieren (vgl. Engel 2004/2011).

Eine Öffnung für verschiedene kulturelle Erfahrungen und Narrative, andere Lernvoraussetzungen und Wahrnehmungspotenziale erfordert nicht nur eine

sehr grundlegende Bereitschaft, sich auf den Anderen und das – vielleicht nur vermeintlich – Fremde einzulassen, sondern es bedarf dafür einer besonderen Wahrnehmungssensibilität und -flexibilität, um angemessen auf die Qualität dessen, was uns jeweilig entgegenkommt, antworten zu können.

FORSCHENDE ANNÄHERUNGEN

Seit 2013 findet an der Kunstakademie Münster ein Forschungskolloquium zu Fragen der professionsbezogenen künstlerischen und ästhetischen Bildung statt. Hier werden Forschungsorientierungen und methodische Systematiken entwickelt und ausgetauscht, die gerade die Momente ästhetischer Wahrnehmung im alltäglichen Kunstunterricht in den Blick nehmen. Da sich diese Dimensionen des Geschehens jedoch wiederum nur über die Wahrnehmung der Lehrenden sowie der Forschenden erschließen lassen, erfordert dies ein methodisches und methodologisches Vorgehen, das auch dem Paradigma einer wahrnehmungsfundierten Erkenntnis entgegenkommt. Hierbei erweisen sich phänomenologische sowie ästhetisch-hermeneutische Forschungsausrichtungen als hilfreich, sinnvoll und produktiv (vgl. Engel 2004/2011, 2019; Loemke 2019; Agostini 2016; Westphal 2014; Meyer-Drawe 2016; Peskoller 2018).

Ein Anerkennen der ästhetischen Wahrnehmung in Forschungsprozessen macht die Leibgebundenheit der Forschenden stark, die sich gegenüber der Welt in der eigenen Erfahrung öffnen. In Forschungsvorhaben, die die eigene Praxis als Künstler*in, Kunstpädagog*in oder Kunsttherapeut*in fokussieren, erfährt die Anerkennung der eigenen Wahrnehmung in Praxisbezügen deshalb eine besondere Dringlichkeit.

Forscher*innen, die etwas über die Bildungsqualität in einem Praxisfeld erfahren möchten, handeln und reflektieren eingebettet in ein konkretes Geschehen und in der leiblich-sinnlich-geistigen Begegnung mit dem Forschungsfeld. Bereits bei der Entwicklung und Entfaltung des Forschungsinteresses spielt dieser Hintergrund eine Rolle. Forscher*innen, die mit einem qualitativ offenen Forschungsinteresse ins Feld gehen oder auch im Feld arbeiten, können ihre Wahrnehmung deshalb nicht nur anerkennen und ausformulieren, sondern diesen Wahrnehmungsbezug für den Forschungsprozess selbst fruchtbar werden lassen. Hier gilt es, entsprechende methodische Vorgehensweisen zu nutzen und zu entwickeln, die eine solche wahrnehmungsfundierte Teilhabe so erfassen, dass sie die Spezifik der Prozesse für die *scientific community* nachvollziehbar und verständlich werden lassen, um dieser über ein rein sachliches Verstehen hinaus einen wahrnehmungsfundierten Blick auf die Praxis zu ermöglichen. Das hierfür notwendige Bemühen um Vergewärtigung und die damit einhergehende Transparenz können den persönlichen

Bezug der Forschenden zum Forschungsvorhaben schärfen sowie zur reflexiven Weiterentwicklung dieser Bezugnahme beitragen.

Ein solcher – sich der eigenen Teilhabe bewusst werdender – Bezug auf das empirische Feld kann einerseits zu neuen grundlagentheoretischen Erkenntnissen beitragen, die sich allein aus einer wahrnehmungsfundierten Perspektive auf die empirische Praxis erschließen lassen (vgl. *Forschung im wahrnehmungsoffenen Dialog* in diesem Band). Es können darüber hinaus aber auch basale Anregungen für eine wahrnehmungsoffene (kunst)pädagogische oder (kunst)therapeutische Praxis entstehen, indem die jeweiligen Prozesse und pädagogisch-didaktischen Herausforderungen sehr konkret und praxisbezogen reflektiert werden.

PUBLIKATIONSBEITRÄGE

Leben, Kunst und Bildung

Die Bedeutung ästhetischen Wahrnehmens erschließt sich nicht nur im forschenden Handeln oder in künstlerischen, therapeutischen oder pädagogischen Prozessen. Es stellt die Grundvoraussetzung unserer Kontaktaufnahme zur Welt und zu uns selbst dar, macht damit unser Eingebundensein in Lebens- und Weltzusammenhänge deutlich. **Rudolf zur Lippe** spricht deshalb von *Leben – Kunst der Wahrnehmung. In unseren Sinnen die Berührung mit der Welt*:

Nicht durch, sondern *in unseren Sinnen* geraten wir in *die Berührung mit der Welt* und deshalb, so Rudolf zur Lippe, sei das *Leben selbst eine Kunst der Wahrnehmung*. Erst über eine Wahrhaftigkeit der Wahrnehmung könnten sich auch die Wege unseres Erlebens, Tuns und Denkens als Quelle von Ordnungsvorstellungen erschließen und gegenüber dem »alten Hochmut der höheren Vermögen« zu einer Erfahrung vom Gegenüber als Wissen, als Orientierung und als Beziehung entfalten. So hätten die Öffnungen durch das Projekt der Moderne zwar von unreflektierten Unterwerfungen unter historische Autoritäten und Ordnungen befreit, aber auch zu einem Verlust wesentlicher Erfahrungen in der Begegnung mit der Welt und den Anderen geführt. Gerade die *Unterschiede* der Kulturen der Welt bieten die Voraussetzung zu einer Begegnung, durch die sich eigene Traditionen überprüfen und weiterentwickeln lassen. Erst im gemeinsamen Austausch können sich Unterschiede und neue Gleichgewichte der jeweiligen anthropologischen Entwürfe von Menschsein mit der Welt zeigen und entwickeln. Dies sei die Aufgabe einer ästhetischen Praxis und Reflexion, die über die Künste hinaus bereits an den Schulen und in der Pädagogik überhaupt einen Platz im Sinne eines ästhetisch-sozialen Miteinanders erhalten sollte.

Leben bedeutet, in Bewegung zu sein – insbesondere in der Kindheit und Adoleszenz. Im Tanz kann sich zeigen, wie sich eine leibliche Bezugnahme auf die Welt entfalten kann. Das Tänzerische erfordert eine Bewegung des Leibes wie auch der Wahrnehmung. **Käte Meyer-Drawe** thematisiert in ihrer Abhandlung *Sich verausgaben. Ein Beitrag zu einer Theorie der ästhetischen Bildung* den Tanz eines kleinen Kindes und fasst die Bedeutung, die sie darin erblickt, folgendermaßen zusammen:

Im Tanzen *bildet sich* der Leib. Dabei gerät es als ein Sich-Verausgaben in den Blick, das in einem doppelten Sinn grenzüberschreitend ist. Es kann als Übertretung eines normalisierten Leibes Selbstgewinn und Selbstverlust bedeuten. Tanzen meint als Erfahrung ein Sich-Bewegen, ein »Sich« im Vollzug, eine Kampfansage an das hochstapelnde Ich der Moderne. Damit ist eine kritische Perspektive auf den überlieferten Bildungsbegriff eingenommen, indem Tanzen uns auf ein Phänomen stößt, das in strengem Sinne nicht zu verwerten und gerade deshalb von Nutzen ist. Diese Souveränität verdankt sich einer Selbstsabotage. Es gibt kein wahres Ich zu entdecken, sondern ein Selbst, das sich als ein tätiges gestaltet, indem es sich von sich selbst losreißt, sich verausgabt.

Wahrnehmung und Formation

Das Absehen vom Ich und der damit einhergehende Perspektivwechsel wird im Text *Die Grammatik der Wahrnehmung. Bildung als Wechselwirkung zwischen Mich und Welt* deutlich. **Andreas Dörpinghaus** spricht nicht von einem »Ich«, das sich bildet, sondern von einem »Mich«, das im Wechselspiel mit Welt bildende Erfahrungen sammelt und reflektiert:

Bildung ist ein Symptom meiner Wahrnehmung, weil ich selbst nur eine Folge der Wirklichkeit meiner Wahrnehmung bin. Es gibt einen Hang, den Wahrnehmungen eine passive Unmittelbarkeit beizulegen, als ginge es nur um die Empfänglichkeit von reinen Sinnesdaten als quasi innere Objekte. Dieser Hang blendet allerdings unsere produktiven Beteiligungen an den Wahrnehmungen aus. Wahrnehmungen rekurren auf eine *Beteiligung* sozialer Praxen und begrifflich-sinnlicher Ausdrucksformen. Diese Beteiligungen werden in Bildungsprozessen vakant und führen zu einer Selbstthematisierung der Wahrnehmung. Mit der grundsätzlichen Absage an eine Unmittelbarkeit der Wahrnehmung wird sie selbst reflexiv. Die Möglichkeit von Bildungsprozessen bleibt auf die Wahrnehmung angewiesen. Bloße Empfindungen sind keine Erfahrungen, die das Begrifflichwerden der Wahrnehmung, das heißt ihre Selbstthematisierung benötigen.

Statt die Wahrnehmung begrifflich zu teilen, macht **Almut Linde** deutlich, wie sich in der Formation eine eigene Erkenntnisdimension entfaltet, indem dem Wahrgenommenen im visuellen und haptischen Sinn eine Form gegeben wird.

Aus der Beobachtungs- und Wahrnehmungsposition der bildenden Künstlerin zeigt *Form und Formation* das Erkenntnispotenzial von Kunstproduktion und Kunstrezeption auf. Die *Notwendigkeit einer Bildung über Form* stellt heraus, warum Form als Erkenntnis angesichts allgegenwärtiger Komplexität unentbehrlich wird, indem zwischen Begriff und Form unterschieden wird. Angesichts aktueller Bilderflut der sozialen Medien und der Möglichkeit, scheinbar jede Bedeutung und Fake News in die Welt zu bringen, gilt es, den Wahrheitsgehalt von externen Bedeutungszuweisungen infrage zu stellen und Verantwortung für das eigene Beobachten und Geben zu übernehmen. Der Begriff Formation nimmt sowohl Bezug auf einen Formungsprozess als auch darauf, wie im Akt der Wahrnehmung eine neue Ordnung ausgestaltet wird.

In einem Gespräch zwischen **Floris van Manen** und **Birgit Engel** unter dem Titel *It Takes Time To Pay Attention* wird die Frage diskutiert, wie die aktuellen Technologien der digitalen Medien mit dem Wahrnehmungsphänomen in einem künstlerischen Prozess zusammenwirken können. Van Manen schildert in dem Gespräch wesentliche Merkmale seiner Arbeit und fragt nach der Bedeutung der Logik des digitalen Systems für die Wahrnehmung:

Computer tun genau das, was man ihnen sagt, aber was man ihnen sagt, ist vielleicht nicht immer das, was man gemeint hat. Beim Einsatz der spezifisch algorithmischen Logiken muss die Anleitung für die gestalterische Ausführung sehr präzise formuliert werden. Dabei stellen sich vielfältige Fragen, die ein genaues Verständnis für das Problem herausfordern, das es zu lösen gilt. Hierbei kann man in den gestalterischen Prozessen zu einer Verfeinerung des Einfachen und des Elementaren kommen. Es gibt dabei keine wirkliche Grenze, um die Dinge größer und komplexer zu machen, aber es gibt wohl eine Grenze, wo eine bestimmte Eigenschaft überhaupt noch existiert. Während man also dabei ist, die Redundanz zu beseitigen, kann es sein, dass man die Substanz verliert. Hier nähert man sich einer Grauzone zwischen Natur und Kultur. Ob man also mit oder ohne digitale Medien künstlerisch arbeitet, in jedem Fall braucht es die Zeit, damit sich die Aufmerksamkeit entfalten kann.