

Maïke Aden, Maria Peters

**„Standart“ – Möglichkeiten, Grenzen
und die produktive Erweiterung
kompetenzorientierter Standards in
performativen Prozessen der
Kunstpädagogik**

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Band 22

Bearbeitet von Alexander Henschel, Eva Sturm,

Manuel Zahn (Redaktion) und

Annemarie Hahn (Satz und Layout)

© 2011 Maike Aden, Maria Peters. All rights reserved.

Herstellung und Verlag:

REPRO LÜDKE Kopie + Druck, Hamburg

ISBN 978-3-943694-00-0

Editorial

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

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

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

Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm

Kunstpädagogische Positionen

Band 22

Herausgegeben von

Andrea Sabisch

Torsten Meyer

Eva Sturm

Maike Aden, Maria Peters

**„Standart“ – Möglichkeiten, Grenzen und die
produktive Erweiterung kompetenzorientierter
Standards in performativen Prozessen der
Kunstpädagogik**

hrsg. von Alexander Henschel,
Eva Sturm, Manuel Zahn

Der Begriff ‚Kompetenz‘ gehört nicht nur zu den 5000 am häufigsten verwendeten deutschen Wörtern (vgl. Quasthoff/Richter 2006), sondern ist zu einem Schlüsselbegriff auf dem Feld der Bildungspolitik geworden, die nach den Erfahrungen der Krisenhaftigkeit unkontrollierter Profitmaximierung die Bildung als Voraussetzung für ökonomische Prosperität (wieder-)entdeckt hat. Kompetenzanforderungen, formuliert als Bildungsstandards, sollen verbindlich festlegen, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach können sollen. Im Zeichen einer outputorientierten Steuerung werden hochgesteckte Ziele verfolgt. Nicht nur die Sicherung der Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des Bildungssystems durch Effizienz- und Effektivitätssteigerung wird angestrebt, sondern auch die Erhöhung der Chancengleichheit durch die Möglichkeit frühzeitiger Diagnose und individueller Förderung. In atemberaubender Geschwindigkeit haben Bildungswissenschaft und -politik mit der Orientierung an Kompetenzen und Standards einen höchst folgenreichen Diskurs und einen gravierenden Wandel des Bildungssystems eingeleitet.

In diesen Zusammenhängen bildet sich bislang ausschließlich das pragmatisch erfolgreiche Modell der empirischen Bildungsforschung ab, das sich auf die Analyse, Modellierung und Überprüfung der Kernkompetenzen wie Lesen- und Fremdsprachenlernen sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung konzentriert. Die Kunstpädagogik spielt in den dominierenden Debatten wie auch in der damit befassten empirischen Bildungsforschung und Lehrerbildung nur eine marginale Rolle. Weder die öffentlichen Beteuerungen über die hohe Bedeutung kultureller Kompetenzen noch die Leuchtturmprojekte wie die „Musische Biennale“ oder „Kinder zum Olymp“ können darüber hinwegtäuschen, dass die Lehren, die bisher aus PISA gezogen wurden, weitgehend auf sogenannte Basiskompetenzen abzielen, zu denen die künstlerische Bildung nicht gezählt wird. Das hat zum einen damit zu tun, dass das Fach Kunst nach wie vor als schönes, aber entbehrliches Orchideenfach gilt. Desgleichen aber

wehren sich auch viele Fachwissenschaftler und -praktiker¹ gegen einen funktionell beherrschenden Zugriff der Bildungsreformer auf die Kunst, weil diese konstitutiv eben nicht auf abschließendes Verstehen überprüfbares Wissen gründet, sondern einen großen Teil ihrer Produktivität gerade aus der produktiven Überschreitung vorfindlicher Normen und vorhandener Bedeutungen bezieht.

Dieser Beitrag reflektiert die fachpolitische Kontroverse um kompetenzorientierte Standards in Bezug auf dasjenige Feld der Kunstpädagogik, dessen Selbstverständnis von künstlerischen Denkweisen, Verfahren und Methoden geprägt ist und dabei auch auf performative Strategien abzielt. Diese künstlerischen Prozesse, die den Ereignischarakter von Kunst als Wahrnehmungs-, Handlungs- und Gedankenform betonen, beruhen nicht ausschließlich auf erlernbaren Gestaltungsregeln, sondern rücken spielerische und experimentelle Vorgehen in den Mittelpunkt. Da sie nicht plan- und kontrollierbar sind, sondern mit dem Auftauchen unvorhersehbarer Ereignisse und Bilder arbeiten, scheinen sie unvereinbar mit den aktuellen bildungspolitischen Debatten um unterrichtliche Zielvorgaben durch Kompetenzen und Standards.

Bevor im Folgenden performative Strategien als Aufgabe und Herausforderung der Kunstpädagogik vorgestellt werden, soll zunächst am Beispiel eines Projekts des Künstlers Bas Jan Ader anschaulich werden, wie Performativität in der Kunst produktiv gemacht werden kann.

Ästhetische Existenzexperimente als künstlerische Strategie

Der Künstler Bas Jan Ader, 1942 in den Niederlanden geboren und seit 1975 vermisst gemeldet, machte hauptsächlich Foto-

¹ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit benutzen wir die männliche Form und bezeichnen damit alle Geschlechter.

grafien und Filme, die der Konzeptkunst nahe sind. Statt jedoch den Stellenwert subjektiver Erfahrung und Expressivität zu verwerfen, wie es die Konzeptkünstler seiner Zeit taten, rückt er seine Subjektivität und Emotionalität in den Mittelpunkt seiner Kunst. Wie kalkuliert-konzeptuell er dabei letztendlich vorgeht, zeigt seine Arbeit „I'm too sad to tell you“. In den Jahren 1970/71 realisierte der Künstler vier verschiedene Versionen davon: zwei Filme, eine Fotografie und eine Postkarte für eine Mail-Art-Aktion.



Bas Jan Ader:
I'm too sad to tell you, 1971, Filmstill
16-mm-Schwarzweißstummfilm, 3'18''

Die Betrachter des Films von 1971 werden zu Voyeuren einer emotional höchst aufgeladenen Situation. In Großaufnahme zeigt die stillgestellte Kamera drei Minuten lang das weinende Gesicht des Künstlers vor neutralem Hintergrund. Es gibt nichts, was die Trauer erklären könnte. Der Titel der Arbeit („I'm too sad to tell you“) deutet darauf hin, dass Ader das körperliche Ausdrucks- und Mienenspiel absolut setzt.

Gemeinhin gehen wir davon aus, und das bestätigen Philosophen wie Helmuth Plessner, dass dem Weinen eine unintentionale Expressivität zugrunde liegt, die wir reflexiv nicht mehr kontrollieren können (vgl. Plessner 1982). Hier jedoch scheint die Äußerung des Weinens auch intentionale Aspekte zu haben. Bei eingehender Betrachtung des Films wird der Inszenierungscharakter der Szene augenfällig. Es gibt einige Momente, in denen Zweifel aufkommen, ob Ader bei seinem Kampf

mit den Tränen vom Weinen tatsächlich übermannt wird, oder ob es ihn nicht einige Anstrengung kostet, die theatralische Geste des Weinens aktiv hervorzubringen. Das ist bei näherem Hinsehen so unverkennbar, dass man sich zu der Frage veranlasst sieht, ob Ader weint, weil er traurig ist, oder ob er traurig ist, weil er weint.

Die Fotografie vom Aufnahmeset bestätigt die kalkulierte und konzeptuelle Herangehensweise Aders in der Rolle als Weinender. Die Tatsache, dass der Künstler im Moment des Weinens um die Beobachtung durch die Kamera weiß, macht den Aufführungscharakter der Selbstdarstellung offensichtlich. Die Selbstdarstellung wird das Produkt einer ästhetischen Strategie.



*Bas Jan Ader während der
Filmaufnahmen zum Projekt
„I'm too sad to tell you“,
Amsterdam 1971*

Auch die Tatsache, dass der Selbstdarsteller sein Gefühl mehrmals für die Kamera zum Ausdruck bringt, lässt von einem bewussten Akt der Darstellung ausgehen.

Selbst wenn zu ahnen ist, dass Ader den rhetorischen Ausdruck des Weinens bewusst in Szene setzt, zeigen seine Tränen die emotional über alle Maßen anrührende Wirkung einer existenziellen Geste. Der Künstler wirkt unhaltbar verzweifelt, auch wenn er möglicherweise gar keine subjektive Befindlichkeit ausdrückt, sondern performativ mit seinen Tränen und seinem Leid experimentiert. Das erscheint paradox. Eine Annäherung an diese vermeintliche Ungereimtheit scheint es nur

zu geben, wenn die Situation als performativer Akt der Trauer gedacht wird, bei der der Mensch nicht als ursprüngliches und sich selbst begründendes Subjekt an sich aufgefasst wird, sondern als relationales Phänomen, das sich immer wieder neu durch den Vollzug lebensweltlich geprägter Gesten und Gebärden formt, mit denen es unauflöslich verbunden ist.² Die Polarität zwischen Innen und Außen scheint aufgehoben. Ebendiese relationale Subjektsituation thematisiert der Künstler in der affektkonstituierenden Inszenierung. Er erscheint nicht als absolut gesetztes Subjekt, das seine innere, spezifisch emotionale Expressivität ausdrückt, sondern er thematisiert die Subjektivierung überhaupt, wie sie funktioniert und wie sie erfahrbar gemacht werden kann.

Das Interessante dabei ist, dass Ader in der Hingabe an das Gefühl einen Kontrollverlust initiiert, bei dem er sich als Person zugleich behauptet wie auch aufgibt. Maurice Merleau-Ponty und Helmuth Plessner sprechen vom Verlust der Identität durch die Überschreitung des selbstbewussten Ich zugunsten eines vorpersönlichen und anonymen Ich. Die Tränen lassen den Weinenden innerlich kapitulieren und den Zusammenbruch aller sicher geglaubten Kategorien in Kauf nehmen. Die Gesten des Weinens treten laut Plessner „... als unbeherrschte und als ungeformte Eruptionen des gleichsam sich verselbstständigten Körpers in Erscheinung. Der Mensch verfällt ihnen, er fällt – ins Lachen, er lässt sich fallen – ins Weinen.“ (Krüger 1999: 153 f.)

So hat Aders Selbstinszenierung zugleich aktiv-intentionale Anteile, wie sie ebenso auch mit dem passiven Fallen, Hin-

2 Performative Akte bezeichnen Handlungen, die im Verlauf ihres Vollzugs Strukturen, Tatsachen und damit Wirklichkeiten erzeugen, und zwar auch emotionale Wirklichkeit. Performativität bedeutet also, dass bestimmte Phänomene nicht vorgängig gegeben sind, sondern durch den Vollzug erlernter Handlungs- und Ausdrucksweisen, also durch performative Akte, produziert werden. Judith Butler bringt das Selbstverständnis performativer Handlungen pointiert auf den Punkt, indem sie schreibt, dass sich Identität als körperliche und soziale Wirklichkeit „immer wieder neu in jenen Gebärden formt, von denen man behauptet, sie seien deren Ergebnis“. (Butler 1991: 34)

fallen, Ver-fallen an ein hochgradig zu-fälliges Ereignis zu tun hat. In den minimalen Momenten zwischen diesen beiden widerstrebenden Tendenzen entstehen schwebende Augenblicke zwischen Halten und Fallen, zwischen Ein- und Ausatmen, die einen Zustand völligen Gleichgewichts implizieren. Sie bilden eine kontingente Unbestimmtheitszone, in der sich alles im Vorläufigen, gleichsam im Konjunktiv befindet. Damit experimentiert Ader auch in einer Reihe verschiedener „Fall-Projekte“.



Bas Jan Ader in Zusammenarbeit mit der Gallery Art & Project: Bulletin 44: Broken fall, Westkapelle, Holland, Published 1971, Amsterdam, DIN A3-Format

Ader performt das Loslassen des verselbständigten Körpers aus der Standhaftigkeit und Beherrschung, das hier nicht nur das Fallen der emotionalen Schranken, sondern des gesamten Körpers zur Folge hat. Dieses Fallen hat, wie jede kontingente Situation, dialektische Bedeutung. Die damit verbundenen unberechenbaren Kräfte können zu einer Bedrohung werden, die in den Abgrund führen. Ebenso haben sie im Sinne des Loslassens auch befreienden Charakter. Sie weisen in der Entgrenzung des Vorhandenen und Gewöhnlichen des Alltags

auf Mögliches, Anderes. Darin liegen ekstatische (vom Griechischen „ékstasis“ = Außersichgeraten) Momente, in denen die ursprüngliche Realität des Selbst über ein Fallenlassen von selbigem lustvoll überschritten bzw. entgrenzt wird, um in einen radikal offenen, kontingenten Raum jenseits aller Kategorien, Systeme und Definitionen zu gelangen.

Die Momente des unkontrollierbaren Sich-Verlierens im Unbestimmten scheint Ader auch in seiner letzten Arbeit „In Search of the Miraculous“ hervorrufen zu wollen, in der sie sich als ekstatisches, kontingentes Existenzexperiment fassen lassen, statt, wie in der Literatur vielfach üblich, als bewusst kalkuliertes, tragisches Konzept des Scheiterns.



Bas Jan Ader in Zusammenarbeit mit der Gallery Art & Project, Amsterdam: Bulletin 89 — *In Search of the Miraculous*, Innenseite, DIN A3-Format

Bas Jan Aders ästhetische Existenzexperimente (vgl. Aden 2010) sind kompromisslose Erprobungen der Selbstüberschreitung. In aller Deutlichkeit lassen sich daran verschiedene Dimensionen performativer Strategien aufzeigen, bei denen es – ganz im Sinne der Künstlerin Pipilotti Rist – darum geht: „Mach

[...], was du dich nicht traust und schau, was passiert“.³ Aus dieser Perspektive werden Aders performative Aktionen zu Ereignissen bzw. Widerfahrnissen, denen er sich aussetzt.

Die in Bezug auf Bas Jan Ader aufgezeigten Merkmale performativer Handlungen lassen sich – weniger radikal – auch in denjenigen performativen Handlungen ausmachen, die in der außerschulischen, schulischen und hochschulischen Kunstpädagogik eine Rolle spielen und auf die im Folgenden eingegangen wird.

Über performative Interventionen in Schule und Hochschule

Über den künstlerischen Kontext hinaus bieten Schule und Hochschule ausgezeichnete Möglichkeiten für Erkundungen und Experimente zu ‚Grenzgängen der Existenz‘. In kunstpädagogischen Lernsituationen können Freiräume geschaffen werden, in denen die Lernenden eine gewisse Distanz zum Gegenstand des Lernens einnehmen können. Darin liegen besondere Chancen für performative Projekte, in denen künstlerische Aneignungsformen wie ‚Wahrnehmen‘, ‚Erfahren‘, ‚Denken‘, ‚Darstellen‘ und ‚Gestalten‘ auf Fragen des eigenen Lebens in der Interaktion mit und vor anderen Menschen und Begebenheiten bezogen werden können. Ziel solcher Prozesse ist – im Rückgriff auf den erweiterten Kunstbegriff⁴

3 So die Protagonistin des Films „Peppermint“ von Pipilotti Rist, 2009
Pipilotti Rist dazu: „Der Film zeigt auch, dass wir eigene neue Rituale und Konventionen erfinden können. Denn wir haben über Generationen die Welt so hingebüschelt wie sie ist – die heutige Gesellschaft ist nicht naturgegeben.“ (Pipilotti Rist in einem Interview vom 4.9.2009; nachzulesen unter: http://www.swissinfo.ch/ger/kultur/Pepperminta_ist_mein_Vorbild.html?cid=140672, Stand: 1.3.2010)

4 Im ausdrücklichen Gegensatz zu einem formalästhetisch begründeten Verständnis schließt das von Joseph Beuys propagierte Kunstkonzept des erweiterten Kunstbegriffs dasjenige menschliche Handeln mit ein, das auf eine Strukturierung und Formung der Gesellschaft ausgerichtet ist. Aus dieser Annahme heraus beschränkt sich die Kunst nicht mehr nur auf materielle Artefakte, sondern auf die gesamte Gesellschaft, in welcher in allen Bereichen die Kunst ihren Platz einnehmen muss, um veraltete Lebensformen durch neue zu ersetzen. Beuys erweiterte damit den gewohnten physikalischen Aspekt der Kunst um die geistige, nicht greifbare, aber ebenso formbare plastische Komponente.

und die plural konturierte ‚Lebenskunst‘ bzw. ‚Ästhetik der Existenz‘⁵ – ein ästhetisches Verhältnis zu sich selbst. Durch performative Verfahren werden Wahrnehmung, Darstellung und Reflexion der eigenen Person zu experimentellen Frage-, Handlungs- und Denkformen. Darin können Akteure auftreten, verschiedene Rollen entfalten und mit der Umgebung in Kontakt treten, um sich selbst mit ihren möglichen und unmöglichen Facetten wahrzunehmen und bewusst zu machen. Körperhaltungen, Sprachformen etc., die bei sich und anderen wahrgenommen werden, lassen ihr Gemachtsein und ihre Wirkungsweisen erkennen, aber auch durchkreuzen und verschieben. Dabei gibt es nicht nur viel zu sehen, zu erfahren, zu erkennen, zu freuen und zu genießen, sondern auch viel zu spielen, zu experimentieren bzw. sogar zu tricksen und zu taktieren. In solchen Wahrnehmungs- und Handlungsweisen kommen Mimiken, Gesten und Gebärden bis hin zu Haltungen vor, in denen bedeutsame Erfahrungsmomente des Zu-sich-Kommens⁶ entstehen können, die zunächst möglicherweise chaotisch und tastend sind und vor aller präzisen, verge-

5 Die Begrifflichkeit ‚Ästhetik der Existenz‘ verwendet Michel Foucault – in Anlehnung an die Lebenskunstphilosophie seit der Antike – erstmals 1983 in einem Interview. Ausgeführt wird er 1984 in einem Gespräch unter dem Titel „Eine Ästhetik der Existenz“. Beide Aufsätze sind in dem Buch erschienen: Michel Foucault: Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst, Frankfurt/M. 2007. Hatte Foucault in vorherigen Werken sein Hauptaugenmerk stärker darauf gerichtet, wie Subjekte in ihrer Verflechtung mit Wissensordnungen und Machtverhältnissen zu Subjekten gemacht werden, gilt sein Interesse hier den Techniken, Praktiken und Künsten, mittels derer sich die Subjekte selbst als Subjekte konstituieren. Wenn sich die Praktiken auch nicht neu erfinden lassen, sondern von der Kultur, der Gesellschaft, der sozialen Gruppe „vorgeschlagen, nahegelegt und aufgezwungen werden“ (Foucault 1991: 19), so eröffnen sich im Akt der kreativen Wiederaneignung antidisziplinäre Gestaltungs- und Entfaltungsspielräume, die es erlauben, sich von sich selbst zu lösen und sich selbst zu überschreiten. Dies bedeutet eine über das je Gegenwärtige hinausgehende Perspektive, die den Vorstellungen vom Subjekt als Endprodukt von Abrichtungen und Unterdrückungstechniken widerspricht. Denn die Selbstformung, so der Lebenskunstphilosoph Wilhelm Schmid, „bewahrt das Potenzial der Kritik und erarbeitet zugleich Möglichkeiten des Andersseins, des Andersdenkens“. (Schmid 1997: 21)

6 Keineswegs geht es hier allerdings um den Mythos der Unmittelbarkeit bzw. um die problematische Vorstellung eines unverstellten, ursprünglichen Subjektkerns. Die inneren Zustände sind – bedingt durch die Rimbaudsche bzw. Lacansche Differenz von je und moi – in jeder Situation immer wieder neu und immer wieder anders. Aber das immerhin gilt es in der Ausdruckgebärde erst einmal zu erspüren.

genständlichenden Begrifflichkeit liegen, aber dennoch bedeutsam sein können. Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken werden eingespannt in ein energetisch wirkendes Netz äußerer und innerer Bilder (Merleau-Ponty spricht von einem „Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen“ [1966: 182]), die die Akteure und Beobachter nicht nur – im wahrsten Sinne des Wortes – begreifen und erfassen, sondern auch ergreifen und verändern können. Wenn auch derartige Prozesse nicht vollständig gedanklich wiederzugewinnen sind, so können sie doch in den performativen Handlungen als Vorstellungen Gestalt annehmen, die normalerweise hermetisch in den Tiefen des soziokulturellen Lebens verschlossen, der Alltagsbeobachtung und dem Verstand nicht zugänglich sind (vgl. Sowa 1997). Es können sich neue Möglichkeiten eröffnen, um bekannte Erscheinungen in der Interaktion und Kommunikation mit Menschen und Sachinhalten aus ungewohnten Perspektiven zu beobachten. In dem Bereich der kunstpädagogischen Lehre, z.B. in der Hochschule, kann die Transformation von Performativität aus dem Kontext der Kunst zu überraschenden Sinnstiftungen im Geflecht von Wissenschaft, Kunst und Alltag führen.

Voraussetzung dafür ist eine ‚Rahmensetzung‘ um eine hochschulspezifische Alltagssituation.⁷ Nur so kann eine bis dahin unbewusste Situation auf neue Weise wahrgenommen und wirksam werden. Dieses Reframing der Wahrnehmung entspricht einem „Umspringen“ des Blicks: „... im Augenblick des Umspringens erfolgt ein Bruch, eine Diskontinuität. Die bisherige Ordnung der Wahrnehmung wird gestört und aufgegeben, eine neue etabliert.“ (Fischer-Lichte 2004: 257) Je öfter die Wahrnehmungsordnungen gewechselt werden, desto mehr richtet sich die Aufmerksamkeit des Wahrneh-

7 Unter der Rahmung versteht man sowohl die vorausgesetzten wie die vom Lehrenden oder Lernenden gesetzten Bedingungen, also Zeit, Raum, Material, Körper, Gedanken, Empfindungen, methodische Anweisungen usw., unter deren Einfluss experimentell gehandelt wird. Rahmungen werden mit Aufgaben vorgegeben.

menden auf den Wahrnehmungsprozess selbst, die „Übergänge, die Störungen der Stabilität, den Zustand der Instabilität sowie die Herstellung einer neuen Stabilität“ (ebd.: 258). Damit verbunden ist die Chance, in den eigenen Gewohnheiten ‚fremd‘ zu gehen, um Wahrnehmungs- und Verhaltensroutinen beobachtbar und reflektierbar zu machen (vgl. Lange 2006).

Wenn die Rahmung performativer Handlungen auf der Basis von Spielanweisungen geschieht, die einer Versuchsanordnung gleichen, sind mit der Produktivität performativer Verfahren Prozesse des Spielens und Experimentierens verbunden. Im Spiel kann das herrschende Verhältnis von regelhafter Rahmung und undurchschaubarem Geschehen in eine spannungsvolle Beziehung geraten. In der Inszenierung des pädagogischen Geschehens findet ein freies Zusammenspiel von Rahmenfaktoren statt, das als solches nicht mehr von seinen Regeln und Bedingungen ableitbar ist. Dazu gehört auch, dass sich die anfänglich gesetzte Rahmung im Verlaufe des Prozesses verändert und in Frage stellt. Dadurch eröffnen sich Möglichkeitsräume. Hanne Seitz schreibt: „Spielen bedeutet zwar, in eine andere Welt zu treten, aber nicht, um diese durch das Spiel zu vergessen, sondern um im Spiel mit dem Gegebenen umzugehen und das Festgefahrene weiterzutreiben“ (1996: 171). In einer frei schwebenden Aufmerksamkeit richtet sich im Territorium des Spiels das Augenmerk auf das ‚Wie‘ der Wahrnehmung, auf das Entstehen und die Veränderung von Rahmen, Ordnungen und Strukturen. Erforscht werden können die innersubjektiven und intersubjektiven Bedingungen, die den Wechselwirkungen und Veränderungen in einem gerahmten ‚Versuch‘ zugrunde liegen.

Beispielhaft soll an dieser Stelle eine interaktive Auseinandersetzung zwischen vier Personen, einer Schüssel, einem Handtuch und einem Stück Seife vorgestellt werden. Eine schriftliche Versuchsbeschreibung könnte folgendermaßen lauten:

- Haben Sie um Gottes Willen keine Angst Un-Sinn zu machen, aber geben Sie acht auf Ihren Un-Sinn! (Ludwig Wittgenstein)
- Suchen Sie sich einen Ort in der Uni aus, an dem es besonders spannend sein könnte die Hände zu waschen.
- Waschen Sie sich an diesem Ort nacheinander die Hände. Während der einzelnen Waschungen beobachten die anderen den Vorgang und machen sich dazu Notizen (Außenperspektive).
- Auch die Person, welche sich gerade die Hände gewaschen hat, ist gebeten, nach der Handlung ihre Beobachtungen und Assoziationen/Gedanken aufzuschreiben (Innenperspektive).
- Wählen Sie aus Ihren Beobachtungen einen Akt des Händewaschens aus, um ihn medial in eine Videoaufnahme von ca. einer Minute zu ‚übersetzen‘. Sie können als Gruppe zwei bis drei Versuche machen.
- Wählen Sie aus dem Videomaterial einen Ihnen geeignet erscheinenden Versuch aus und machen sich erneut dazu Notizen: Was lässt sich beobachten, was fällt Ihnen dazu ein? Vergleichen Sie den Film mit Ihren vorher notierten Beobachtungserfahrungen: Welche Differenzierungen bzw. Veränderungen zwischen der erinnerten körperlichen Handlung und dem aktuell sichtbaren medialen Bild nehmen Sie wahr? (Mediale Perspektive)

Eine Gruppe von vier Studenten entschied sich für einen sehr kleinen und beengten Ort, an dem sie eine Händewaschkaktion inszenierte. Sie wählte eine Drehtür des Bibliotheksgebäudes, um sich zu positionieren. Eine Person blieb mit der Schüssel, der Seife und dem Handtuch im Innenbereich der sich drehenden Tür, während die Kommilitonen und andere Bibliotheksbesucher durch die Tür in die Bibliothek hinein und wieder hinaus gingen. Während des Drehens wuschen sie sich die Hände. Die Länge des Waschvorganges bestimmte die Anzahl der Um-

drehungen. Sehr gründliches Händewaschen hatte zur Folge, dass die Tür für die übrigen Durchgehenden länger versperrt war, da sich in ihr zwei drehende Menschen befanden. Lars beschreibt seine Innenperspektive des Händewaschens, indem er den Moment des Eingeschlossenseins in der Drehtür besonders betont. Neben der Enge des Raums war es aber auch die Weite, die sich beim Drehen im Ausschnitt der Türöffnung, einmal zum Außenraum (vor der Bibliothek) und dann wieder zum Innenraum in dem Bruchteil einer Sekunde erschloss und wieder verschloss: „Der interessante Moment war für mich der, in dem sich die Drehtür zum Inneren der Bibliothek öffnete. Für einen kurzen Moment war man mit seiner Tätigkeit des Händewaschens in den intellektuellen Tempel eingedrungen, der durch Stille geprägt ist; und es muss für die dort Sitzenden und Stehenden kurios ausgesehen haben, wie jemand händewaschend eintritt und wieder verschwindet. [...] Für mich fühlte es sich an, als würde ich nur für einen kurzen Moment auftauchen und mich dann den Blicken wieder entziehen“ (Arbeitsnotizen, 2006). Über die Außenperspektive schreibt Nils: „Der Ablauf erschien sehr flüssig und gekonnt. Natürlich konnte das Umfeld wesentlich besser mit ins Auge gefasst werden als aus der Innenperspektive: wie Leute in ihrem normalen Gehen kurz innehielten, schauten, weiter gingen oder [...] versuchten, sich eine Irritation nicht anmerken zu lassen. Besonders interessant waren die Momente, in denen Personen, die nicht zu unserer Gruppe gehörten, [...] sich [...] in die Aktion mit eingeschlichen haben und sich auch beim Gehen durch die Drehtür die Hände wuschen; hierdurch ergab sich eine besondere ‚Spannung‘, die interessant zu beobachten war.“ (Arbeitsnotizen, 2006)⁸

Um im künstlerischen wie pädagogischen Geschehen die performativ sich bildenden Sichtweisen vergegenwärtigen und reflektieren zu können, bedarf es ihrer Transformation in eine

8 Ein herzlicher Dank an Lars Trimborn und Nils Promer für die Überlassung der Arbeitsnotizen und des Bildmaterials.

mediale Form. Das können materialisierte Aufzeichnungen in Fotografie, Film, Video, Beschreibung, Ton usw. sein, die die je spezifische Haltung und Vorgehensweise des Einzelnen für ihn selbst und die anderen gegenwärtig werden lassen. In diesem Fall entstand ein Film mit dem Titel „WasHandGo“, wobei drei Kameraperspektiven aus unterschiedlichen Blickwinkeln miteinander verknüpft wurden: Die Perspektive vor der Bibliothek, die Situation des Drehens und Waschens in der Drehtür und die Sicht aus dem Bibliotheksinneren auf die auftauchenden und wieder verschwindenden sich waschenden Studenten. Über die mediale Transformation der Aktion im Videofilm vermittelte das mediale Bild aus einer statischen Perspektive nur einen ausschnittshaften Einblick in das Geschehen. Nils schrieb dazu, dass der Betrachter durch das mediale Bild und seinen Ausschnitt weniger abgelenkt wird „vom Drumherum“, so dass er sich im Wesentlichen auf das Bildgeschehen/die Aktion konzentriert (vgl. Arbeitsnotizen, 2006). In der Diskussion angesichts der Videoaufnahmen waren weiterhin auch der Wechsel der Darsteller zwischen mehreren Identitäten, die Kombination von ‚zufälligen‘ und ‚festgelegten‘ Strukturen interessant sowie die Raumgestaltung angesichts verschiedener Perspektiven, die Art der Partizipation des ‚Publikums‘ und dabei das Verhältnis von Nähe und Distanz, Öffentlichkeit und Privatheit/Intimität, Blick und Körperkontakt in der Interaktion (vgl. Fischer-Lichte 2004: 62) wie auch die sich verschiebenden Zeitstrukturen und die Veränderungen der Handlungsweisen innerhalb der wiederholt stattfindenden Aktionen (vgl. Holkenbrink 2010).

In der Reflexion performativer Handlungen konnten Studierende und Lehrende darüber hinaus gewahr werden, dass im Reden, Schreiben sowie in künstlerischen und medialen Bildern anderes auftaucht als das Gemeinte: Man macht weniger deutlich als man beabsichtigt, man sagt, schreibt und bildet mehr und anderes, als bewusst sein könnte. So ging es in der Reflexion nicht darum zu fragen, wer man ist, sondern zu erforschen, wer man sonst noch sein könnte. Indem Irritationen, Brüche, aber auch Irrtümer und Fehlleistungen zu Neuver-

knüpfungen bestehender Ordnungen führten, verwirklichte sich eine forschende Haltung. Das erzeugte in je unterschiedlichem Maße Beweglichkeit, Spielfähigkeit und Inszenierungsgeschick, um das Selbstverständliche der eigenen Rolle in der Hochschule zu befragen (vgl. Peters et al. 2006).

Kompetenzorientierung und performative Prozesse im Kunstunterricht – ein Gegensatz?

Viele der Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der künstlerischen Produktion, Rezeption und Reflexion zugeordnet werden, gelten als „schwer messbare Kompetenzen“ (vgl. Frederking 2008), die mit den pragmatischen Paradigmen der aktuell dominanten empirischen Bildungsforschung nicht zu vereinbaren sind. Sie sind nicht vollständig überprüfbar und lassen sich auch nicht auf das Operationalisierbare ausrichten. Die an der objektiven Testung von Outputleistungen orientierten Bildungsfunktionäre nehmen sie darum nicht in den Blick. Dabei wird in Kauf genommen, dass das höchst komplexe Geschehen in Bildungsprozessen nur unter Rationalisierungsgesichtspunkten betrachtet wird. Diese einseitige Ausrichtung der Bildungswissenschaften auf das Messbare des Lernens erzeugt den Eindruck einer verdinglichten Wahrnehmung des Bildungsgeschehens, die auf eine Menschenbildung nach dem Baukastenprinzip abzielt und dem Mythos von der totalen Beherrschbarkeit von Lehr- und Lernprozessen folgt. Unterschlagen wird dabei nicht nur die Bedeutung sinnlicher, emotionaler, leiblicher und sozialer Erfahrungen und Erkenntnisse, sondern auch die sozial-kommunikativen, lebensweltlichen Prozesse in individuellen Lernvollzügen und -kontexten. Genuin künstlerische Prozesse mit ihren unvorhersehbar auftretenden Momenten können in der Folge nur noch als „ästhetisches Surplus“ verhandelt werden (vgl. Grünewald/Sowa 2006: 286 ff.).

Mit diesen Argumenten ließen sich die aktuellen Kompetenz- und Standarddebatten – mit guten Gründen – für das Fach

Kunst beenden, wäre da nicht das Unbehagen, anderen das (Begriffs-)Feld zu überlassen. Dabei sind insbesondere in dem Begriff ‚Kompetenz‘ viele politische wie auch theoretische Problemlagen gebündelt, zu denen man sich gerade nicht abkürzend verhalten darf. Es ist darum dringend zu erwägen, ob sich die ästhetischen Fächer nicht problematisierend zu den hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten können, statt sie größtenteils zu negieren. Das aber heißt bereit zu sein, die im Begriff Kompetenz unweigerlich verkürzten Problemlagen erneut aufzudröseln und jeweilig aktuell zur Debatte zu stellen und selbst darin jeweilig auch Position zu beziehen.

Die Tatsache, dass der Begriff ‚Kompetenz‘ vielverzweigte Deutungsfacetten bündelt, birgt letztendlich auch die Chance, ihn als Streitbegriff zu nutzen, der fachspezifisch immer wieder neu und immer wieder anders präzisiert werden muss. Es gibt schließlich keine ‚richtige‘ Linie kompetenzorientierten Handelns, keine fixierte Vorstellung dessen, was Kompetenzen zu sein haben, kein ursprüngliches Ideal. Man kann monieren, dass dadurch das Verständnis unscharf wird. Andererseits schafft das Beweglichbleiben der Bedeutungs- und Identifikationsregime die Möglichkeit, die Potenziale dieses Begriffs auszuloten und bildungspolitisch-ideologisierte Zusammenhänge kritisch zu hinterfragen. Anders formuliert: Gerade weil der Kompetenzbegriff sich in seiner Bedeutungsdynamik nicht einfach zähmen lässt, eignet er sich in besonderer Weise, den Streit um das, worauf es ankommt, nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch argumentativ qua Analyse und Reflexion auszufeuchten.

Positiv gewendet wohnen dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ große Potenziale inne, die gerade für die künstlerischen Fächer produktiv gemacht werden können:

- So verweist z.B. Manfred Blohm auf die Differenz des Kompetenzbegriffs zum Begriff ‚Qualifikation‘, „der die Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anfor-

derungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist“. Kompetenzen dagegen sind genuin ganzheitlich ausgerichtet. Sie umfassen „nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, sind also nicht nur verwerungs-, sondern deutlich subjektbezogen“. (vgl. Blohm 2009)

- Wenn Kompetenzen zudem als erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen betrachtet werden, könnten sie endlich das für vererbbar und stabil gehaltene Intelligenzkonzept und andere naturalisierende Dispositionsstrukturen rund um den Mythos der ‚natürlichen‘ Begabung ablösen.
- Ein weiterer Aspekt der Kompetenzorientierung kann den künstlerischen Fächern entgegenkommen: Kompetenzen beschreiben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, die am Ende eines Lernprozesses stehen sollen. Die Beschreibung outputorientierter Kompetenzen könnte die kleinschrittigen und starren Inhalts- und Lernzielkataloge ablösen, damit die individuellen Lernwege variabel und auch umwegfreundlich verlaufen. Sie können die Entwicklung individueller Stärken zum Ziel haben und nicht die in Vergleichssituationen festgestellten Defizite in Bezug auf eine generelle Norm, was in der Folge nichts anderes als Selektion statt Förderung bedeutet.

Würde in der Kunstdidaktik das Augenmerk auf Kompetenzen gelegt, käme ihr das auch deshalb entgegen, weil jene an praktische Handlungsvollzüge in spezifischen Kontexten gebunden sind, um beobachtbar und reflektierbar zu werden. Grundbegriffe, Grundmethoden und Handlungsmuster könnten in der Auseinandersetzung mit lebensweltbezogenen Anforderungssituationen zur Anwendung kommen, statt theoretisch als allgemeines, funktions- und kontextloses Fachwissen vermittelt zu werden. Lernen wäre nicht nur Erkenntnis, sondern würde im besten Sinne zu einer subjektiven Erfahrung in forschenden Prozessen.

Wenn man sich diese Potenziale vor Augen führt, kann die Kompetenzorientierung gerade auch für diejenigen Kunstprojekte ein Gewinn sein, die sich an performativen künstlerischen Strategien orientieren. Der Kunstunterricht ließe sich als umweg- und irrtumsfreundliche Experimentierfläche für bereits erworbene Kompetenzen denken, die auf neue und ungewöhnliche Art in Bezug auf das persönliche Leben ausprobiert werden können. Kompetenzen könnten auf diese Weise in Lebenskontexte eingebunden und individuell bedeutsam werden.

„Standart“ statt Standard

In Deutschland bemüht sich die KMK (Kultusministerkonferenz) seit einigen Jahren um die Implementierung verbindlicher Bildungsstandards. Während allerdings die sog. Klieme-Expertise nur Minimalstandards fordert, die einen starken Freiraum für die innerschulische Lernplanung und individuelle Lernwege lassen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007: 27), hat die KMK für die Kernfächer inzwischen Regelstandards eingeführt (vgl. Brinkmann 2009: 98 ff.). Sie bilden nicht nur eine neue Norm, sondern sind inhaltlich direkt anschlussfähig an die bereits bestehenden Lehr- und Bildungspläne und damit an die Selbstverständlichkeiten der inhaltsorientierten Lehr- und Lerncurricula. Die Gefahr einer solchen Verschränkung von input- und outputorientierter Steuerung ist, dass die Bildungsstandards in den Fächern nichts anderes als umgeschriebene Lehrpläne sind, die inhaltlich, methodisch und graduell wieder detailliert vorgeben, wie die Sollens- und Leistungsvorgaben zu erreichen sind, statt sie offen zu halten für individuelle Lernprozesse gemäß der individuellen Lernhorizonte und lebensweltlichen Vorerfahrungen. Dies führt zu einer extremen Regelungsdichte, die im Zuge des neuen Kontrollmanagements an Schulen durch die Installation zeitlich eng getakteter Testregimes noch gesteigert wird.

Ein auf diese Weise standardisiertes System auf dem Feld der Kunst, das die Unvorhersehbarkeiten performativer Projekte vorhersehbar zu machen sucht, würde das Eigentliche der Kunst verfehlen. Denn es würde sich ausschließlich an erwartbaren und messbaren Ergebnissen orientieren und das Spiel mit unvorhersehbaren und kontingenten Veränderungen und Überschreitungen des strukturell vorgegebenen und Bekannten verunmöglichen. Die für die menschliche Existenz unabdingbaren leiblich-sinnlich-emotionalen Kompetenzen bilden sich nun einmal nicht ausschließlich anhand eines durchzunehmenden Lernstoffs aus, der in operationalisierbare Vermittlungsschritte zerlegt und auf den Erwerb von Fertigkeiten und den Gewinn von Erkenntnissen zielt, die im Vorhinein bestimmt werden. Um die Prozesse der Interaktion, des körperlichen und sprachlichen Handelns zu berücksichtigen, wäre es stattdessen notwendig, das viel zu enge Format von Bildungsstandards theoretisch, methodologisch und pädagogisch zu erweitern. Dazu braucht es Standards, die sowohl wissensstabile wie auch erfahrungsoffene Perspektiven formulieren. Als Modell dafür sei hier eine Begriffsfigur vorgestellt, die der Künstler A. R. Penck geprägt hat.

Penck kreierte in den 1960er Jahren verschiedene Bilder und Skulpturen in elementarer Zeichensprache, die eine frontale Strichfigur mit erhobenen Händen darstellen. Sie tragen die Bezeichnung „Standart“, die aus der Zusammenziehung der Begriffe ‚Standard‘ (aus dem Germanischen: ‚standhart‘: unerschütterlich) und ‚Art‘ (aus dem Lateinischen: ‚ars‘ bzw. Englischen: ‚art‘: Kunst, Schein, Geschick) entsteht. In dem Wortteil ‚Stand‘ stecken Wortassoziationsmöglichkeiten wie ‚Standpunkt‘, ‚Standort‘ im Sinne von ‚Fundament‘, ‚Basis‘ etc., aber auch wie ‚feststellen‘, ‚Zustand‘ usw. Der Wortteil ‚Art‘ dagegen deutet auf die Möglichkeit der Überschreitung der arretierten und immobilisierten Standpunkte und des stillgestellten Kontrollierten in die mehrdeutige Bewegung hinein, in der mit Überraschungen und Unvorhersehbarkeiten zu rechnen ist.



A. R. Penck: Standart T (X) III,
1994, Bronze, 75 cm

In Pencks Kunst stand die ‚Standart‘ für die semantisch nicht-standardisierbaren Formen, Zeichen und Signale seines Bildzeichenvokabulars. Er erprobte damit die Haltung der Freiheit innerhalb einer akzeptierten Welt der limitierten und limitierenden Fakten. „Die Übersicht über die Menge der Haltungen, Verhaltensweisen und Situationen kann zur freien Wahl einer Haltung gemäß einem angestrebten Ziel führen“, so der Künstler. Damit beschreibt Penck nichts anderes als die Ästhetisierung der Existenz (s.o.), die er in seiner ‚Stand-Art‘ als Filmmacher, Freejazzler, Performer und (ästhetischer) Forscher erprobte und darstellte (den Namen A. R. Penck, unter dem Ralf Winkler berühmt wurde, entlieh er dem Geologen und Forscher Albrecht Penck, ergänzt um seinen abgekürzten Vornamen Ralf).

Wenn ‚Standarts‘ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisches Tun von einem bestimmten ‚Stand‘ allgemein zu vereinbarender Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist. Dieser sichert jedoch keine Objektivität, Systematizität, Entschiedenheit, Homogenität oder Linearität des Lerngegenstandes. Aber er bildet relationale und situative Relevanzstrukturen aus, die Orientierung ermöglichen. Aufgabe der Kunst (‚Art‘)

ist es, den Symbolbestand des festen ‚Standes‘ mit seinen Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekten immer wieder neu auszuloten und kritisch zu hinterfragen. Sie ist es, die sich vom pragmatischen Stil alltäglichen Handelns abhebt, indem sie ihn zitiert, überhöht oder negiert. Standarts fordern, dem Realitätsprinzip einen Möglichkeitssinn entgegenzusetzen und die Begriffe wie Unvorhersehbarkeit, Unbestimmtheit, Kontingenz, Unentscheidbarkeit, Heterogenität, Unmöglichkeit, Unterbrechung, Ereignis und Unfestigkeit ins Spiel zu bringen. Dies kann gleichermaßen verlockend und fantasiebeflügelnd wie auch beängstigend und bedrohlich sein, denn sicher geglaubte Bedeutungen geraten durch performative Verschiebungen, Perspektivwechsel, Öffnungen, Vervielfältigungen, Irritationen und Leerstellen in Bewegung. Wenn künstlerische Prozesse als ästhetische „Weisen der Welterzeugung“ (Nelson Goodman) nicht länger als Surplus-Kompetenzen abgetan werden sollen, ist ein fundamentales Umdenken der empirischen Bildungswissenschaften erforderlich. Nicht nur die vermeintlich objektive Überprüfung der am Ende eines Lernwegs erlangten Kompetenzen darf das Ziel der Entwicklung und Erforschung kompetenzorientierter Standards sein, sondern gleichermaßen müssen auch die experimentellen und spielerischen Wegbahnungen des Entscheidens, Erfindens, Vorstellens, Erlebens, Denkens, Suchens, Innehaltens, Ausweichens, vermeintlichen Scheiterns oder Irrrens in künstlerischen Prozessen als individuelle Kompetenzen Akzeptanz finden. Das bedeutet eine Abkehr von der Ein-Ergebnis-Orientierung, damit der künstlerische Prozess selbst und nicht allein das Unterrichtsprodukt oder -ergebnis zum Gegenstand von Unterrichtsforschung und -entwicklung werden kann (vgl. Heil 2009). So könnten sich beispielsweise prozessbegleitende Beobachtungs-, Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten in der Formulierung künstlerischer Standartanforderungen niederschlagen. Diese Kompetenzen sind allerdings an den persönlichen Bedürfnissen, Erfahrungen und Vermögen der Lernenden orientiert. Sie ermöglichen ihnen die Entdeckung und Entwicklung eigener Ziele, schaffen

unterschiedliche Sichtweisen auf eine Sache und lassen verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus zu. Sie sind darum schwerlich auf linear aufgebaute Kompetenzmodelle oder allgemeinverbindliche Kompetenzraster zu reduzieren. Eine enorme Herausforderung für die Bildungswissenschaften wäre es darum, kompetenzorientierte Standards für wesentliche Ziele künstlerischer Prozesse in ihren vielfältigen Teildimensionen aufzufächern. Diese beziehen individuelle und situationsbezogene Ereignisse des Kunstmachens und -verstehens mit ein, um daraus konkrete Anforderungen für das kunstpädagogische Handeln abzuleiten und deren Erfüllung sowie Weiterentwicklung beschreiben, analysieren und bewerten (evaluieren) zu können.

Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Kunstpädagogische Positionen, Oldenburg, gehalten am 24.11.2011

Literatur

- Aden, Maïke (2010): Ästhetische Existenzexperimente. Bas Jan Ader und seine künstlerische Rezeption bei Jonathan Monk, Elke Krystufek, Haegue Yang, Berlin (in Vorb.).
- Blohm, Manfred (2009): „Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht“, in: Didaktisches Forum, Kunstportal, Juli 2009; nachzulesen in: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2009-07-blohm.pdf>, Stand: 1.3.2010
- Brinkmann, Malte (2009): „Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur“, in: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta (Hg.): Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007) (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn, Berlin.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik und Performanz, Frankfurt/M.

- Foucault, Michel (1991): Freiheit und Selbstsorge. Sexualität und Wahrheit, Band 3, Frankfurt/M.
- Foucault, Michel (2007): Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst, Frankfurt/M.
- Frederking, Volker (2008) (Hg.): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik, Hohengehren.
- Grünewald, Dietrich/Sowa, Hubert: „Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus“, in: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München.
- Heil, Christine (2009): „Orientierung: Künstlerischer Prozess“, in: Kunst+ Unterricht, Heft 334/335 Holkenbrink, Jörg (2010): „Lügen, Stehlen, Ausbilden. Zur Arbeitsweise des Theaters der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst“, in Eberhardt, Ulrike (Hg.): Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, Wiesbaden,, S. 299-309
- Krüger, Hans-Peter (1999): Zwischen Lachen und Weinen. Das Spektrum menschlicher Phänomene, Berlin.
- Lange, Marie-Luise (2006) (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren. Aktionskunst lernen, Uckerland.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung (1945), Berlin.
- Peters, Maria/Heinisch, Mareike/Natorp, Iris (2006): „Das Selbstverständliche bezweifeln. Produktive Verknüpfungen zwischen Hochschulseminar, Praktikum und Schulunterricht zur Ausbildung einer ästhetisch-forschenden Haltung“, in: Blohm, Manfred/Peters, Maria/Sabisch, Andrea/Seydel, Fritz (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München.
- Plessner, Helmuth (1982): „Lachen und Weinen. Eine Untersuchung der Grenzen menschlichen Verhaltens (1941)“, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. VII, Frankfurt/M.
- Quasthoff, Uwe/Richter, Matthias (2006): *Projekt Deutscher Wortschatz*; nachzulesen in: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>, Stand: 1.3.2010
- Rist, Pipilotti, Interview 4.9. 2009. Unter: http://www.swissinfo.ch/ger/kultur/Pepperminta_ist_mein_Vorbild.html?cid=140672, Stand: 1.3.2010
- Schmid, Wilhelm (1997): „Vorwort“, in: Michel Foucault: Der Mensch ist ein Erfahrungstier, Frankfurt/M., S. 21.
- Seitz, Hanne (1996): Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis, Bonn, Essen.

Sowa, Hubert (1997): „Vom INFuG-Gesichtspunkt. Bemerkungen zur Ereigniskunst I“, in: Slaps, Banks, Plots. Die Performance-Konferenz, hg. vom Institut für Untersuchungen von Grenzzuständen ästhetischer Systeme (INFuG/Das Institut), Vol 2.

Abbildungen

Abb. 1: Bas Jan Ader: I'm too sad to tell you, 1971, 16-mm-Schwarzweißstummfilm, 3'18", Filmstill, Courtesy: Collection of Mary Sue Ader-Andersen

Abb. 2: Bas Jan Ader und Kameramann Peter Bakker während der Filmaufnahmen zum Projekt „I'm too sad to tell you“, Amsterdam 1971, Courtesy: Collection of Mary Sue Ader-Andersen

Abb. 3: Bas Jan Ader in Zusammenarbeit mit der Gallery Art & Project, Amsterdam: Bulletin 44: Broken fall, Westkapelle, Holland, Amsterdam 1971, Courtesy: Collection of Guy Schraenen

Abb. 4: Bas Jan Ader in Zusammenarbeit mit der Gallery Art & Project, Amsterdam: Bulletin 89 – In Search of the Miraculous, Amsterdam 1974, Courtesy: Collection of Guy Schraenen

Abb. 5: A. R. Penck, Standart-Zeichnungen; auf: Cover der Schallplatte „Konzert Bern 14.8.1981“, Kunsthalle Bern 1981, Courtesy: Collection of Guy Schraenen

Dr. Maike Aden

aden@uni-bremen.de

Nach einigen Jahren der Tätigkeit als Musiklehrerin nahm Maike Aden im Jahr 2002 das Studium der Kunstwissenschaft auf und arbeitet seither als Ausstellungsassistentin und nach einer Postgraduiertenausbildung für KunstvermittlerInnen auch als Kunstvermittlerin in Museen in Bremen und Hamburg und an der documenta 12 in Kassel. 2009 promovierte sie über den Künstler Bas Jan Ader und seine aktuelle künstlerische Rezeption. Zurzeit arbeitet sie als Postdoc an der Universität Bremen zu Theorien und Praxen der Kunstvermittlung.

Prof. Dr. Maria Peters

mapeters@uni-bremen.de

Studium der Kunstwissenschaft/Kunstpädagogik auf Lehramt an der Hochschule für bildende Künste und der Universität Hamburg. 1989 2. Staatsexamen in Kunstpädagogik/Kunstwissenschaft. Bis 1993 Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Erziehungswissenschaft/Kunstpädagogik an der Universität Hamburg.

Promotion 1994 und Habilitation 1997. 1994-1998 Assistentin für Kunstpädagogik an der Universität Hamburg. Ab Juli 1998 Professorin für Kunstpädagogik/Ästhetische Bildung im Fachbereich Kulturwissenschaften an der Universität Bremen. Studiendekanin des Fachbereichs Kulturwissenschaften seit 2007.

Forschungen und Veröffentlichungen in den Bereichen:

- Experimentelle Wahrnehmungsprozesse und ihre sprachliche Transformation in Auseinandersetzung mit Kunst (Projekte in der Schule, Universität und Museum);
- Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozesse;
- Performance und Lehre;

- Medien im Prozess Ästhetischer Bildung;
- ästhetisch-biografische Arbeit und multimediale Gestaltung.
- **Ab Juni 2009 aktueller Schwerpunktbereich:** Forschungen zum Thema Kompetenzorientierung und künstlerische Portfolios im Kunstunterricht (mit Frau Dr. Maike Aden), im Rahmen des Schulprojektes „AllesKöner“ (Schulbehörde Hamburg) und in Kooperation mit dem Projekt „Kom-Dif“ im Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN/Kiel).
- **Ab 2011 aktueller Schwerpunktbereich:** Reden über/mit/durch Kunst im Rahmen performativer Forschung in Museen.

Bisher in dieser Reihe erschienen

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

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

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

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

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

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

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

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

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

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

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.

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

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

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

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sabisch, Andrea: Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung.

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

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

Heft 21. 2009. ISBN 978-3-937816-71-5 ISSN 1613-1339



978-3-943694-00-0

Kunstpädagogische Positionen 22/2011

ISBN 978-3-943694-00-0