

Maike Aden

**RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN EINER
KOMPETENZORIENTIERTEN KUNSTPÄDAGOGIK**

EIN KRITISCHER FORSCHUNGSBERICHT



Maike Aden

**RISIKEN UND NEBENWIRKUNGEN EINER
KOMPETENZORIENTIERTEN KUNSTPÄDAGOGIK**

EIN KRITISCHER FORSCHUNGSBERICHT

Dr. phil Maike Aden, geb. 1962, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin (Postdoc) am Institut für Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft der Universität Bremen.

Diese Publikation ist der Abschlussbericht einer zweijährigen wissenschaftlichen Forschungstätigkeit am Institut für Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft der Universität Bremen im Rahmen eines interdisziplinären und internationalen Bildungsforschungsprogramms. Sie beschreibt die Auseinandersetzungen rund um die Entwicklung eines empirischen Forschungsprojekts für die Kunstpädagogik zur Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts aus persönlicher Sicht.

Der Bericht kann als kritische Einführung in kompetenzorientiertes Unterrichten und Forschen gelesen werden. Im Sinne eines komplexen Bild- und Bildungsverständnisses stellt er eine Antwort auf die Fachkontroverse um das erfahrungsbasierte Künstlerisch-Ästhetische vs. das erkenntnisbasierte Wissen und Können in der Kunstpädagogik dar.

© 2011, Maike Aden, aden@uni-bremen.de
Bremen, Universität Bremen

E-LIB. Reg. bei Deutsche Bibliothek Frankfurt. Zitierlink:
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00102369-13>

*„Gedanken ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen
ohne Begriffe sind blind.“*
Immanuel Kant

Inhaltsverzeichnis

1	EIN PRAXISFORSCHUNGSPROJEKT UND SEINE HERAUSFORDERUNGEN	1
	Exkurs: Das Schulpraxis- und das Bildungsforschungsprojekt	2
2	KOMPETENZORIENTIERTE BILDUNG	5
	Exkurs: Was sind Kompetenzen?	6
2.1	Diskussion des Kompetenzbegriffs	9
	Exkurs: Was ist kompetenzorientierter Unterricht?	11
2.2	Tendenzen der Verengung	13
2.2.1	Das Problem der ökonomischen Verengung	13
	Exkurs: Die ökonomische Logik der Bildung	13
2.2.2	Das Problem der Zahlen und Modelle	15
2.2.3	Das Problem der pragmatischen Funktionalisierung	16
	Exkurs: Standardisierungen im Schulsystem	17
2.2.4	Das Problem der begrifflichen Verengung	19
	Exkurs: Kompetenz und Performanz	19
	Exkurs: Das kritische Potenzial der Performanz	24
2.3	Urteilkraft	26
	Exkurs: Performanz, Besinnung und Relevanz	26
	Exkurs: Vier Ebenen der Vergegenwärtigung der Performanz zur Entwicklung von Urteilkraft	32
3	DIE DEBATTE UM KOMPETENZEN IM KUNSTUNTERRICHT	35
3.1	Problemaufriss	35
	Exkurs: Erfahrungen aus den USA	39
3.2	Potenziale	41
3.3	Das Ineinander von systematischen und dynamischen Modellen	44
	Exkurs: Weisen der Welterzeugung	45

3.3.1	Standart [sic!]	48
	Exkurs: Friedrich Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung	48
4	ÜBERLEGUNGEN ZUR ENTWICKLUNG EINES EMPIRISCHEN FORSCHUNGSPROJEKS	51
4.1	Lebenskunstkompetenz	51
	Exkurs: Lebenskunst	52
	Exkurs: Lebenskunstkompetenz	55
	Exkurs: Bild, Bildung und Lernen	58
4.2	Kontingenzkompetenz	61
	Exkurs: Kontingenz	62
	Exkurs: Kontingenzkompetenz	65
4.3	Navigieren im Dickicht sich widerstreitender Postulate	67
5	EIN KUNSTPÄDAGOGISCHES FORSCHUNGSEXPERIMENT	72
5.1	Der Einfluss aktionaler Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio auf die Selbstregulationsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern	72
5.2	Hintergrund	73
5.2.1	Selbstregulierte Lernprozesse	73
	Exkurs: Selbstregulierung und neoliberales Selbstunternemertum	76
5.3	Das künstlerische Portfolio als Instrument selbstbestimmten Lernens	79
	Exkurs: Künstlerische Aufzeichnungen zwischen Visualität und Sprache	80
	Exkurs: Parallele Lernprozessaufzeichnungen	85
5.4	Die Erhebung der kreativen Dimensionen der Selbstregulation	87
	ABSCHLIESSENDE ANMERKUNGEN	89
	LITERATURVERZEICHNIS	91

Vorwort

Diese Publikation ist der Abschlussbericht einer zweijährigen wissenschaftlichen Forschungstätigkeit an der Universität Bremen im Rahmen eines interdisziplinären Bildungsforschungsprogramms. Sie beschreibt die Auseinandersetzungen rund um die Entwicklung eines empirischen Forschungsprojekts für die Kunstpädagogik zur Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts aus persönlicher Sicht. Gelesen werden kann der Bericht als kritische Einführung in kompetenzorientiertes Unterrichten und Forschen. Im Sinne eines komplexen Bild- und Bildungsverständnisses stellt er eine längst fällige Antwort auf die Fachkontroverse um das erfahrungsbasierte Künstlerisch-Ästhetische vs. das erkenntnisbasierte Wissen und Können in der Kunstpädagogik dar.

Zur Diskussion wird gestellt, ob sich das Konstrukt ‚Kompetenz‘ als Streitbegriff eignet, der die Ausbildung des Willens und der Befähigung zu selbstbestimmten Lernprozessen im Schulfach Kunst in den Blick nimmt. Dazu werden grundlegend kritische Argumente gegen die derzeitige Flut an Reformen in Bildungslandschaft und der Bildungsforschung und gegen das Konzept der Kompetenzorientierung vorgebracht. Dem theoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ werden die vielverzweigten Deutungsfacetten des Ideenentwurfs ‚Performanz‘ gegenübergestellt. Erörtert werden die Potenziale beider Begriffe für die kunstpädagogische Arbeit, die nicht allein auf ästhetische Erfahrungsprozesse ausgerichtet ist, sondern darauf aufbauend den Widerstreit um sinnvolle Kriterien für fundierte Erkenntnisse und präzise Urteile initiiert.

Das im letzten Kapitel dieser Schrift skizzierte kunstpädagogische Forschungsprojekt stellt ein mehr oder weniger ernsthaftes Experiment dar, den programmgebunden engen testtheoretischen Standards der empirischen Bildungsforschung zu entsprechen. Vorgestellt wird ein Forschungssetting, das die eigentlich nicht messbaren ästhetisch-künstlerischen Lernprozesse auf indirektem Wege nachweisen soll, indem deren Effekte auf die Urteilskraft in selbstbestimmten Lernprozessen untersucht werden sollen. Abschließende Anmerkungen verweisen auf das Potenzial eines derartigen Forschungsvorhabens, sofern es sich nicht am aktuell hegemonialen Bildungsforschungsparadigma einseitig evidenzbasierter Forschung auszurichten hat, sondern auch das explorative Methodenarsenal integrieren könnte.

Inwieweit die wissenschaftstheoretischen Impulse tatsächlich einen Beitrag zu notwendigen Bildungsinnovationen in der Praxis des Schulsystems leisten, muss dem „selbstbestimmten Urteil“ der Leser und Leserinnen überlassen bleiben.

1 Ein Praxisforschungsprojekt und seine Herausforderungen

Vorgeblich alarmierende Ergebnisse über das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich hat so etwas wie einen zweiten ‚Sputnik-Schock‘ ausgelöst. Mit beachtlicher Medienpräsenz produzieren die mit der Schulleistungsstudie befassten Bildungsforscher seit einigen Jahren folgenreiche Diskussionen zu den Fragen der Bildung. Seither herrscht hektische Betriebsamkeit an Schulen. Ein umfangreicher administrativer Apparat hat sich gebildet, der eine gravierende Umgestaltung des Bildungssystems organisiert und mit Maßnahmen zu deren Qualitätssicherung kontrolliert.¹ Das aktuell wohl meistdiskutierte Konzept zur Qualitätsmessung und -verbesserung des Unterrichts ist das der Kompetenzorientierung.² In atemberaubender Geschwindigkeit richten sich die wissenschaftliche Bildungsforschung, die bildungspolitische Steuerung wie auch die schulische Unterrichtspraxis danach aus. Allerorten werden neue Bildungspläne eingeführt, die auf eine dafür förderliche Unterrichtsgestaltung abzielen. So auch in einem norddeutschen Bundesland, das eine umfassende Bildungsoffensive zum Aufbau kompetenzorientierter Lernorganisation und zur Einführung individualisierender Unterrichtsstrukturen ins Leben gerufen hat.

Einige Namen und Orte wurden zwecks Anonymisierung entfernt.

Um strukturelle Veränderungen für die Primarschulen, Stadtteilschulen und Gymnasien des Bildungslandes einzuleiten, investierte die Politik einige Millionen Euro in ein einzigartiges Schulversuchsprojekt. Von Beginn an unterstützten Wissenschaftler verschiedener Fachdidaktiken die Initiative. In fortlaufend durchgeführten Arbeitstreffen zwischen Wissenschaftlern und Praktikern soll dadurch die Wissensbasis von Lehrkräften und Administratoren über einen bestmöglichen kompetenzorientierten Unterricht vorangebracht werden. Zudem sollen Bildungsfunktionäre durch die Lehr-Lernforschung Orientierung für die praktische Implementation des kompetenzorientierten Unterrichts erhalten. Umgekehrt soll die enge

¹ Paul Virilios Analyse der „Kontrollformen mit freiheitlichem Aussehen“ scheint hier zu versagen. Es ist die Frage, ob nicht vielmehr wieder von den „alten – [...] innerhalb der Dauer eines geschlossenen Systems operierenden – Disziplinierungen“ die Rede sein muss. (Virilio, P. In Deleuze, G. (1990) Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: L'autre journal, Nr. I, Mai 1990)

² „Eine Stichwortsuche in der Literaturlatenbank des FIS Bildung des DIPF liefert für ‚Kompetenz‘ nahezu 10.000 Treffer. In der Datenbank PsycInfo finden sich ab 1985 für competence, competency und competencies 27.255 Treffer – das entspricht drei bis vier Veröffentlichungen pro Tag in diesem Zeitraum.“ (Hartig, J. (2007) Kompetenzbegriff und Kompetenzdiagnostik in der empirischen Bildungsforschung. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – dipf. Verfügbar unter: www.kompetenzdiagnostik.de, Stand: 10.10.2011)

Kooperation von Wissenschaftlern mit Lehrkräften und Bildungsadministratoren die Eröffnung interessanter Perspektiven ermöglichen.

Fachwissenschaftler der Disziplin Kunstpädagogik waren zunächst nicht einbezogen. Dies sollte jedoch ein Jahr später nachgeholt werden.³ Man trat an die Universität Bremen heran und lud Maria Peters und mich dazu ein.

Exkurs: Das Schul- und das Bildungsforschungsprogramm

Die wissenschaftliche Arbeit der Fachdidaktiker sollte Theorie und Praxis verzahnen. Dazu installierte das Bildungsministerium eines Bundeslandes zwei Aufgabenkreise: ein Praxis- und ein Forschungsprojekt.

Das Praxisprojekt umfasst ein Schulversuchsprogramm, das von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe reicht. Es beteiligen sich über fünfzig Schulen. Ein wichtiges Ziel des auf fünf Jahre angelegten Projekts ist die Etablierung einer neuen Lernkultur im Schulsystem. Dazu gehört die Entwicklung eines individualisierten kompetenzorientierten Unterrichts für fast alle Schulfächer, der die Heterogenität der Schüler berücksichtigen soll. Lehrerinnen und Lehrer sollen bestmöglich ausgebildet werden, die individuelle Diagnose, Förderung und Rückmeldung von Bildungskompetenzen in den Blick zu nehmen. Desgleichen soll der Ausbau der Kooperationskultur der Schulen untereinander und der Lehrerteams⁴ innerhalb einer Schule zur Sicherung der Unterrichtsqualität beitragen.

Parallel zum Schulversuch fördert die Politik ein fünfjähriges Bildungsforschungsprojekt. Der Schwerpunkt der empirischen Forschung liegt auf der Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodellen. Dabei werden auch die Gestaltung und Wirkung von kompetenzorientierten Rückmeldeformaten zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler als Forschungsgegenstand in den Blick genommen. Neben der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler ist insbesondere auch die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte bei der Entwicklung und Durchführung von individualisiertem, kompetenzorientiertem Unterricht Gegenstand des Forschungsinteresses. Bislang arbeiten in diesem Projekt Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen der Naturwissenschaften, Mathematik, Fremdsprachen, Religion und Gesellschaftswissenschaften, Musik, des Sachunterrichts und des Deutschunterrichts sowie der Pädagogischen Psychologie zusammen, um die Forschungen der verschiedenen Fachdidaktiken stärker zu vernetzen. Die interdisziplinäre Organisation des Forschungsprogramms soll helfen, neben fachlichen auch fachübergreifende Lösungsansätze zu finden und die Forschung in den verschiedenen Fachdidaktiken stärker zu vernetzen.

³ Der Ruf kam vor allem von Seiten der Kunstlehrerinnen und -lehrer, die nach einjähriger Betreuung durch musikpädagogische Wissenschaftler eine Unterstützung durch adäquat qualifizierte Fachwissenschaftler einforderten. Die Leiterin des Schulversuchs und die Leiterin des Forschungsprogramms wie auch der wissenschaftliche Beirat des Forschungsprogramms begrüßten und unterstützten eine Stärkung der ästhetischen Fächer durch die zusätzliche Einbindung der Kunstpädagogen in die von der Bildungspolitik initiierte Bildungspraxis und -forschung.

⁴ Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit benutze ich bei den Berufsbezeichnungen die männliche Form und bezeichne damit alle Geschlechter.

Erste Argumente für und wider eine wissenschaftliche Partizipation

Die einjährige Verzögerung, mit der die Kunstpädagogik in das umfassende Bildungsprogramm integriert werden sollte, lässt sich mit der marginalen Rolle des Fachs in Bildungsforschung und Lehrerbildung erklären. Weder die öffentliche Beteuerungen über die hohe Bedeutung kultureller Kompetenzen noch die Leuchtturmprojekte wie die „Mussische Biennale“ oder „Kinder zum Olymp“ können darüber hinweg täuschen, dass die Lehren, die bisher aus PISA gezogen wurden, weitgehend auf so genannte Basiskompetenzen abzielen, zu denen die künstlerische Bildung nicht gezählt wird. PISA bestätigt die altbekannte Tatsache, dass das Fach Kunst – und damit die ästhetische Erkenntnis – als schöne, aber absolut entbehrliche Nebensache gehandelt wird. Max Fuchs beklagt dies in Bezug auf die PISA-Testungen, die bekanntlich nur jene auf die Ratio gründenden Fächer wie Naturwissenschaften, Mathematik und Sprachen berücksichtigen. Die ist unter den notwendigen Möglichkeiten der Mensch-Welt-Beziehung“ jedoch nur ein kleiner Ausschnitt von Möglichkeiten der Erkenntnisgenerierung. Fuchs erinnert in diesem Zusammenhang an Ernst Cassirer. Dessen „Kulturphilosophie [kann] gut zur Begründung von Bildung generell und speziell von kultureller Bildung genutzt werden. [Er] unterscheidet die symbolischen Formen der Sprache und Wissenschaft, der Technik, Wirtschaft und Politik, der Religion und des Mythos und schließlich auch der Kunst. Keine dieser Formen ist verzichtbar. Das PISA-Konzept geht auch von Weltaneignung und Weltbewältigung aus und bezieht sich dabei auf Sprache und Wissenschaft. Es ist – gerade vor der Folie von Cassirer - leicht zu sehen, was PISA nicht anspricht, was aber zur menschlichen Persönlichkeit und ihrer Weltaneignung gehört: nämlich Kunst und Politik, Wirtschaft und Technik, Religion und Mythos.“ Fuchs mahnt daran, dass eine notwendige Reform des Bildungswesen berücksichtigen muss, dass „Bildung mehr ist, als Wissen“ und dass „Wissen mehr ist als Mathematik und Naturwissenschaft“. ⁵

Das Fach Kunst steht durch die bereite Diskussion und Anerkennung des Phänomens PISA unter erheblichem Legitimationsdruck. Die Tatsache, dass Bildungsforscher und Lehrerausbildner erstmals an kunstpädagogische Fachwissenschaftler herantreten und damit die Erforschung und Ausbildung künstlerisch-ästhetischer Kompetenzen in den Blick nehmen wollen, kann darum als kleine Sensation gewertet werden. So kann die Einladung zur Programmarbeit als Gelegenheit gewertet werden, das randständige Fachs Kunst zu stärken. Das käme der Forderung mancher Kunstpädagogen entgegen, die es als politische Notwendigkeit betrachten, innerhalb der aktuellen Debatten und Forschungsfelder Terrain zu gewinnen statt die öffentlichen Debatten aus kritischer Distanz zu beobachten. ⁶

⁵ Fuchs, M. (2002) Kulturelle Bildung, PISA und Co. In: Neue Musikzeitschrift. Verfügbar unter <http://www.nmz.de/kiz/nachrichten/kulturelle-bildung-pisa-und-co>. Stand: 10.10.2011

⁶ Vgl. Glas, M. (2003) Kunstpädagogik und die Diagnostik des schiefen Turms – die aktuelle Diskussion und die Relevanz ästhetischer Erfahrung. Vortrag am 28.05.03 in der Akademie der Bildenden Künste München.

Auch andere Gründe lassen das Angebot zur empirischen Forschungsarbeit in diesem Rahmen attraktiv erscheinen. So ist besonders die Aussicht auf eine Einbindung der Forschung in das Schulversuchsprogramm vielversprechend. Dies verspricht eine erfahrungsgesättigte Theorieentwicklung, die nach dem bottom-up-Prinzip die Grenzen zwischen akademischer und professioneller Welt aufbricht.

Nicht verschwiegen werden soll außerdem ein unwissenschaftlicher Grund, der eher selten Erwähnung findet: Die Mitarbeit im Forschungsprogramm bedeutet Renommee. Das hat u.a. mit Ruf und Einfluss des leitenden Instituts zu tun, das in Deutschland federführend auf dem Gebiet der empirischen Lehr- und Lernforschung und bei PISA-Studien ist. Dadurch verspricht eine Kooperation Anerkennung auf breiter Ebene. Es kann mit Ansehen und Unterstützung bei der Hausuniversität ebenso wie mit Vorteilen bei bevorstehenden Drittmittelinwerbungen gerechnet werden. Dies wird rückwirkend wiederum als Ausweis „über die hohe Qualität [der] Forschung“⁷ angesehen, so dass dem „Matthäus-Prinzip“⁸ zufolge weitere Förderung und Anerkennung zu erwarten ist.

Zu berücksichtigen ist zugleich, dass die wissenschaftliche Partizipation eine Einbettung in ein weit gespanntes Netz bedeutet, an dem viele Gruppen weben. Vor allem aber wäre eine grundsätzliche Skepsis gegenüber den mit der aktuellen Kompetenzorientierung einhergehenden Tendenzen im Schulsystem zu überwinden, die auf die Effizienz und Messbarkeit des Lernens ausgerichtet sind.

⁷ Universität Bremen (2011) Informationsseite des Forschung aus Drittmitteln. Verfügbar unter: <http://www.uni-bremen.de/forschung/forschung-aus-drittmitteln.html> (Stand: 20.10.2011)

⁸ „Denn wer da hat, dem wird gegeben werden, dass er Fülle habe; wer aber nicht hat, von dem wird auch genommen, was er hat. Und den unnützen Knecht werft in die Finsternis hinaus; da wird sein Heulen und Zähneklappern“ (Matthäus 25,29/30. In: Deutsche Bibelgesellschaft (1984). Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luther in der revidierten Fassung. Stuttgart)

2 Kompetenzorientierte Bildung

Der Begriff ‚Kompetenz‘ gehört nicht nur zu den 5000 am häufigsten verwendeten deutschen Wörtern,⁹ sondern ist auch zu einem Schlüsselbegriff auf dem Feld der Bildungspolitik geworden. Alles, was aktuell sein will, ist zurzeit auf irgendeine Weise kompetenzorientiert: der Unterricht, die Leistungsmessung, die Aufgaben, die Abschlussarbeiten. Es soll kompetenzbasiert diagnostiziert und bewertet werden, die individuellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sollen in den Blick genommen werden und auch für die Lehrerbildung gibt es von der KMK kompetenzorientierte Standards. Kompetenzanforderungen, formuliert als Bildungsstandards, sollen verbindlich festlegen, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach können sollen.

Abb. wegen ungeklärter Bildrechte entfernt.
Einschbar unter:
http://e-campus.uibk.ac.at/planet-et-fix/M5/Pictures/baum_klettern_pruefung.gif

Abb. 1: Hans Traxler, Chancengleichheit, 1975

Der Trend zur Kompetenzorientierung in den Schulen ist geprägt durch die empirisch arbeitenden Bildungswissenschaften, die sich deutlich „von den klassischen Arbeitsformen einer eher geisteswissenschaftlich geprägten Pädagogik“¹⁰ abzugrenzen versuchen. Statt von Bildung sprechen sie von Kompetenzen, die Zukunfts- und Arbeitschancen und damit gesellschaftliche Teilhabe und Integration sichern. Bildungs- und Wissenschaftssysteme werden als zentrale Ressourcen ausgemacht, in die die Gesellschaft konsequent und effektiv investieren zu habe, um im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähig zu bleiben. „Um die Qualität im Bildungssystem zu sichern und zu entwickeln“ werden wissenschaftliche Grundlagen verlangt, „die eine verlässliche Beurteilung der Situation und der Perspektiven ermöglichen“.¹¹ Verallgemeinerbare und geprüfte Theorien sollen eine verlässliche Steuerung des Bildungssystems bewirken. Solche und ähnliche Forderungen haben in den 1970er Jahre die so genannte „empirische Wende“ in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften eingeleitet. Ihr entsprechend soll die Forschung empirisch belastbare wissenschaftliche Informationen generieren, „die eine rationale Begründung bildungspraktischer und bildungspolitischer

⁹ Vgl. Quasthoff, U. & Richter, M (2010) Projekt Deutscher Wortschatz, 2006. Verfügbar unter: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (Stand: 1.3.2010)

¹⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007) Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, Bonn, S. 4

¹¹ Ebd.

Entscheidungen ermöglichen.“¹² Konstitutiv dafür ist ein datenbasierter und ergebnisorientierter („evidenzbasierter“ und „outputorientierter“) Zugriff auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen. Zu den Steuerungsmechanismen, die auf Erfolge und Fehlentwicklungen des Bildungssystems aufmerksam machen sollen, gehören auf der Makroebene das Bildungsmonitoring, auf Mesoebene die schulinternen Evaluationen und auf der Mikroebene u.a. die Kompetenzanalysen. Mit ihnen sollen Qualität und Wirkung pädagogischer Prozesse in Schule und Unterricht konzeptuell gefasst, gemessen und bewertet werden.

Exkurs: Was sind Kompetenzen?

Vorweg: Einen allgemein anerkannten Kompetenzbegriff bzw. eine allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts gibt es nicht. Unendlich viele Abhandlungen versuchen eine Annäherung. Ein vollständiger Überblick über die Bedeutungen von Kompetenz in unterschiedlichen Bereichen der Bildungsforschung ist aussichtslos. Die hier vorgestellten Kompetenzdefinitionen sind einige unter vielen.

Um zunächst die Begriffsvielfalt um Bildungsziele, -standards und -kompetenzen aufzufächern, sei der Bildungswissenschaftler Eckhardt Klieme zitiert:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten. [...] Kompetenzmodelle bieten den Lehrerinnen und Lehrern ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln.“¹³

Das Konzept der Kompetenzen folgt „einem funktionalistisch orientierten Grundverständnis“¹⁴, das auf dem so genannten Literacy-Konzept basiert. Dabei handelt es sich um Basiskompetenzen in verschiedenen Anwendungssituationen (reading literacy, mathematic literacy, scientific literacy,...), die gemessen und verglichen werden können.

Der von empirischen Bildungswissenschaftlern gebrauchte Kompetenzbegriff entstammt der kognitiven Psychologie. Demnach sind Kompetenzen „prinzipiell erlernbare, mehr oder weniger bereichsspezifische Kenntnisse, Fertigkeiten und Strategien.“¹⁵

Kompetenzen werden als theoretische Konstrukte formuliert, um das Lernen empirisch erfassbar zu machen. Präzise Kompetenzdefinitionen, -modellierungen und -analysen sollen der Messung mittels standardisierter Testverfahren dienen. Die empirische Erfassung von Kompetenzen soll den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität genügen. Dazu

¹² Ebd.

¹³ Klieme, E. u.a. (2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hgg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 10.9.2011), S. 27

¹⁴ Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001) Pisa-2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 17

¹⁵ Ebd., S. 22

werden Teildimensionen von Kompetenzen ausgemacht, innerhalb derer verschiedene Kompetenzniveaus unterschieden werden. Grundlage der Unterscheidung von Niveaus ist eine genaue Analyse der Anforderungen, die mit einzelnen Situationen und Aufgabenstellungen verbunden sind. Dadurch können statistische Struktur- und Entwicklungsmodelle zur Analyse von Kompetenzen und anderen Personenmerkmalen erarbeitet werden, deren Ziel es ist, gesicherte und repräsentative Erkenntnisse über den jeweils erreichten Stand an Kompetenz zu liefern. Lehrer sollen sich entsprechend an diesen gestuften Kompetenzmodellen orientieren, um permanent überprüfen zu können, ob Schüler bestimmte als Standard gesetzte Kompetenzen erworben haben, um daraufhin den Schülern passende Lernangebote zu eröffnen.¹⁶

Diese wissenschaftlichen Ansprüche klären noch nicht darüber auf, was genau unter ‚Kompetenzen‘ zu verstehen ist. Dies wird in der Literatur allerdings nicht einheitlich beschrieben. Franz Weinert hat 1999 folgende Begriffsvarianten unterschieden:

- „Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern.
- Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische (domänenspezifische) Fähigkeiten beschreiben lassen.
- Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen, die Voraussetzungen sind für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben.
- Handlungskompetenz als Begriff, der die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte umschließt und jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, zum Beispiel eines Berufes, bezieht.
- Metakompetenzen als Wissen, Strategien oder auch Motivationen, die Erwerb und Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Inhaltsbereichen erleichtern.
- Schlüsselkompetenzen, d. h. Kompetenzen im oben unter Punkt 2 definierten funktionalen Sinne, die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind. Weinert zählt hierzu unter anderem muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung.“

¹⁷

Diesen Formulierungen nach sind Kompetenzen „funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. [...] Sie sind bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen, aber doch als – begrenzt – verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen.“¹⁸

An anderer Stelle hat Weinert die Begrenzung auf kognitive Dispositionen wieder in Frage gestellt. Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“¹⁹ Dieses weithin bevorzugte Zitat Weinerts entspricht einem Verständnis von Kompetenzen „als ein spezialisiertes System von Fähigkeiten oder

¹⁶ Vgl. Feindt, A. & Meyer, H. (2010) Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 237/2010, S. 29

¹⁷ Weinert, F. E. (1999) Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD. Nach: Klieme, E. (2004) Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6(2004), S. 10-13

¹⁸ Klieme, E. (2004), S. 11

¹⁹ Weinert, F. E. (2001) Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel, S. 27 ff.

individuellen Dispositionen, um etwas erfolgreich zu lernen, erfolgreich zu tun oder eine spezifisches Ziel zu erreichen“ Dazu braucht es nicht nur fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten. Für „die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen, die sich fächer- und lebensbereichsübergreifend in vielfältigen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben“²⁰ sind überfachliche Kompetenzen von zentraler Bedeutung. Kompetenzen sind demnach nicht auf fachliches Wissen und fachliche Inhalte beschränkbar, sondern anwendungsorientiert. Sie sind domänen- oder bereichsspezifisch (wie zum Beispiel das Lesen, die Mathematik oder die Fremdsprachen,...) oder aber auch überfachlich (wie zum Beispiel das selbstregulierte Lernen, die Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit etc.)

Kompetenzen in diesem Sinne zielen auf eine Stärkung der Schülerinnen und Schüler und auf ihre Handlungsfähigkeit. Wilfried Bos erörtert die Weinert'schen Kompetenzdefinition als ein Konzept, das gesellschaftlich relevantes Wissen durch Bildung oder Qualifizierung vermitteln soll. Es stellt keinen festen Kanon fachlicher Kenntnisse, sondern anschlussfähiges Wissen für unterschiedliche, auch neue und komplexe Situationen und Kontexte dar und erfordert die Fähigkeit zum selbstregulierten Handeln.²¹

In vielen Abhandlungen wird dazu ein Kompetenzmodell vorgestellt, das vier Basiskompetenzen unterscheidet: die fachlichen und methodischen, die personalen und die sozialen Kompetenzen. Darin, so Ueli Halbheer und Kurt Reusser, kommt „die Nähe des Kompetenzbegriffs zum Thema ‚Problemlösen‘ zum Ausdruck. Jenseits der bloßen Reproduktion von Wissen sind Fähigkeiten angesprochen, über welche denkfähige Subjekte in demokratischen, auf die Mündigkeit ihrer Bürger bauende Gesellschaften verfügen müssen.“²²

²⁰ Bos, W. (2009)

²¹ Vgl. ebd.

²² Halbheer, U. & Reusser, K. (2008) Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (3), S. 255

2.1 Diskussion des Kompetenzbegriffs

Die Weinert'sche Kompetenzdefinition von 2001 ist in Deutschland zum Referenzzitat geworden. Anlässlich der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchsprogramms durch Maria Peters und mich lässt der Erkenntnisstand zum jetzigen Zeitpunkt schon die Feststellung zu, dass er der Komplexität des Lernens zwar gerecht zu werden versucht, aber einer dringenden Ergänzung dahingehend bedarf, dass die Einheit von Kognition, Emotion und Leibsinnlichkeit zu beachten ist. Insbesondere wenn Kompetenzen als Dispositionen für die Bewältigung komplexer, lebensweltbezogener Anforderungssituationen beschrieben werden sollen, sind die emotionale und damit auch die leiblich-sinnliche Befindlichkeit sowie die soziale Empathie- und Beziehungsfähigkeit von Lernenden nachgewiesenermaßen von allergrößter Bedeutung.

Viele Studien der kognitiven Psychologie, der Neurowissenschaften wie auch der Kognitionswissenschaften haben diese an sich alten geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse von der Notwendigkeit des Zusammenwirkens der geistigen und emotionalen Aspekte²³ - die in enger Verbindung mit ihren leiblich-sinnlichen Voraussetzungen stehen²⁴ - in Bezug auf Welterkenntnis empirisch nachgewiesen. Sie belegen, dass es keine kognitiven Zustände ohne Einbeziehung affektiver, leiblich-sinnlicher Faktoren gibt. Emotion und Kognition erscheinen als vernetzte Orientierungssysteme bei der Konstruktion von Wissen und der Verarbeitung von Informationen. So spricht der Bremer Hirnforscher Gerhard Roth vom „thalamo-cortikalen System“, in dem von den thalamischen Kernen aus ein System von Matrixzellen großflächig mit ihren Ausläufern in die oberen Schichten des Cortex eindringt. Wahrgenommenen Reizen wird nur dadurch Bedeutung verliehen, weil im Gehirn die Aktivität der Nervenzellen bestimmter Teil-Netzwerke synchron zu lokalen und großflächigen Verbindungen ablaufen. Roth schlussfolgert: „Bewusstsein entsteht dort, wo sich corticales und limbisches System und damit Wahrnehmungen, Kognition und Gefühle durchdringen und zur Grundlage unseres Handelns werden.“²⁵

²³ Dass Bewusstheit und Affekt in ihrer Interaktion verstanden werden müssen, wurde z.B. schon von Aristoteles (und vielen anderen Philosophen) begründet. Auch in der Entwicklungspsychologie Piagets verlaufen die geistige und affektive Entwicklung des Kindes als interdependente Prozesse parallel.

²⁴ An dieser Stelle sei beispielhaft lediglich auf Friedrich Nietzsche verwiesen, der feststellt: „Der Leib ist eine große Vernunft, eine Vielheit mit *einem* Sinne“ (Nietzsche, F. (1954) Also sprach Zarathustra. In: Werke in drei Bänden. München, Band 2, S. 300) Nietzsche betont in seiner Philosophie, dass der Leib mehr Beachtung verdiene als alle seelischen Regungen, die doch nur „etwas am Leibe“ seien. Er fordert, gerade bei der Beobachtung von Gefühlen vom Leib auszugehen und „ihn als Leitfaden benutzen. Er ist das viel reichere Phänomen, welches deutlichere Beobachtungen zulässt“ als der Geist. Ein weiterer Hinweis kann hier auf die Phänomenologie Merleau-Pontys gegeben werden, welche die Verbindung des Gefühls zum Geist durch das Verbindungsglied des Körpers belegt, den er Leib nennt. Er ist es, der ein „Zur-Welt-Sein des Menschen“ herstellt. (Vgl. Merleau-Ponty, M. (1954) Phänomenologie der Wahrnehmung. Übers. und mit einem Vorw. versehen von Rudolf Boehm. Berlin)

²⁵ Roth, G. (2001) Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M., S.45

Die Erkenntnis, dass alle kognitiven Informationen affektiv eingefärbt sind²⁶ und die emotionalen wiederum von leiblichen Komponenten durchdrungen sind und „viel tiefergehende Wirkungen auf Denken und Verhalten ausüben“²⁷ als ursprünglich angenommen, bricht sich, so der Konstruktivist Luc Ciompi, allerdings nur schrittweise Bahn. Dabei haben viele Untersuchungen und Veröffentlichungen der empirischen Lehr- und Lernforschung in den letzten Jahren den besonderen Einfluss emotionaler Einstellungen zum Lernobjekt in Bezug auf die Gedächtnisleistung belegt.²⁸

Statt also in Fortführung der kognitiven Kompetenztradition den Leib und die Emotionen als Störungen des Denkprozesses zu betrachten, ist ein Kompetenzbegriff einzufordern, der der Komplexität des Lernens gerecht wird und dabei die Einheit von Kognition, Emotion und Leib beachtet. Denn Kompetenzen können nur durch mehrdimensionale Lernsituationen angeregt werden, wenn das Lernen mit allen Sinnen erfolgt. Sie müssen

- ‚Sinn machen‘, d. h. individuell bedeutsam und wichtig sein
- leiblich, mit allen Sinnen erfahren werden
- nicht allein durch Bekehrungen und Belehrungen erfolgen
- sich als gewonnene Einsichten, Erfahrungen, Kenntnisse und Fähigkeiten im praktischen Lebensvollzug als nützlich und vorteilhaft erweisen
- in einer Kultur der Wertschätzung, der Anerkennung, der Ermutigung und der gemeinsamen Anstrengung stattfinden
- subjektiv bewertet werden
- Zeit für unterschiedliche Schritte, Phasen, Einsichten, Verstehensebenen erlauben und vor allem
- emotionell prägend sein.²⁹

²⁶ Overmann, M. (o.J.) Sentio, ergo cognosco. Abstract des Forschungsprojekts an der PH Ludwigsburg: Emotionales Lernen. Verfügbar unter: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/5m.htm>, Stand: 20.10.2011

²⁷ Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen, S. 93

²⁸ Von vielen Studien, die den Einfluss unterschiedlicher emotionaler Zustände auf kognitive Prozesse (Informationsverarbeitung, Enkodierung von Gedächtnisinhalten) belegen, seien hier nur einige genannt: Möller, J. & Köller, O. (Hg.) (1996): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim 1996; Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim. 4. Aufl.; Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen; Bern; Toronto; Bleicher, M., Fix, M., Fuß, S. Gläser-Zikuda, M. Laukenmann, M. Mayring, P. Melenk, H. & Rhöneck, C. (2001): Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts. In: Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. W. (Hg.) (2001) Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 515-546; Finkenbeiner, C. (2001) Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. W. (Hg.) (2001) Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 352-375;

Martha B. Bronson weist insbesondere für nondirektive Lernprozesse nach, dass neben den kognitiven und motivationalen auch die emotionalen und prosozialen Aspekte des Lernens zu berücksichtigen sind. (Vgl. Bronson, M.B. (2000). Self-regulation in early childhood. New York)

²⁹ Bei aller Vorsicht gegenüber neurobiologischen Ansätzen* und deren unterhaltsam vorgetragenen Thesen werden hier Kriterien von Gerald Hüther und Manfred Spitzer zusammengefasst (vgl. z.B. Hüther, G. & Nitsch, C. (2004) Kinder gezielt fördern. München oder z.B. Spitzer, M. (2005) Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Verlag) Ihr Verdienst ist es, die an sich altbekannten Tatsachen gelingenden Lernens durch Beobachtungen des menschlichen Gehirns als „gehirngerecht“ aufgezeigt zu haben.

Der Grund für die Ausrichtung auf kognitive Kompetenzen in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten ist die Ausrichtung auf eine sichere Kompetenzmessung. Das ist kein Geheimnis; es wird in bildungswissenschaftlichen Abhandlungen explizit betont.³⁰ Die Erfassung deklarativen Wissens ist durch standardisierte Wissensabfragen unproblematisch bewältigbar. Die hinreichende Abbildung nichtkognitiver Kompetenzen dagegen stellt eine möglicherweise unbewältigbare Herausforderungen dar.

Eine Klärung des Kompetenzbegriffs ist deshalb von so großer Bedeutung, da daraus die Kriterien für ‚kompetenzorientierten Unterricht‘ abgeleitet werden. Wenn die leiblich-sinnlich-emotionalen Aspekte des Lernens bei der Begriffsbestimmung ‚Kompetenz‘ ausgeblendet werden, so erscheinen sie auch nicht in den Abhandlungen zum kompetenzorientierten Unterrichten. Das macht folgender Exkurs deutlich.

Exkurs: Was ist kompetenzorientierter Unterricht?

Als einer von vielen sei hier der Versuch von Andreas Feindt und Hilbert Meyer genannt, die sechs Merkmale für einen kompetenzorientierten Unterricht herausgearbeitet haben:³¹ Sie werden in der folgenden Grafik werden veranschaulicht:

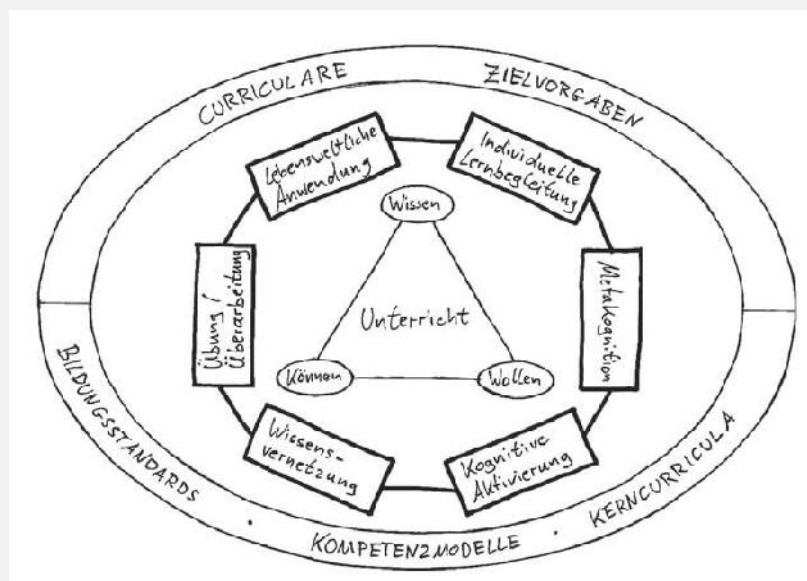


Abb. 2: Aspekte kompetenzorientierten Unterrichts

* Vorsicht ist vor allem hinsichtlich der problematischen Unterstellung einer „Natur“ des Gehirns angebracht. Denn bekanntermaßen geschehen deren Informationsverarbeitungsprozesse nicht ohne Einfluss von außen. Neuronale Vernetzungen innerhalb der Gehirnstrukturen bilden sich nicht ohne die soziale Kultur aus. Gedanken und Gefühle sind demnach viel weniger festgelegt, als die Genetiker es z. T. postulierten.)

³⁰ Vgl. z.B. das DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Angesiedelt am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt und der Universität Duisburg-Essen.

³¹ Wie auch zum Kompetenzbegriff (s. Exkurs: Was sind Kompetenzen) sei angemerkt, dass dieses nur eines von vielen Modellen kompetenzorientierten Unterrichts ist

Entsprechend der Grafik legen Andreas Feindt und Hilbert Meyer folgende Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts fest:

- die kognitive Aktivierung der Schüler(innen) durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgabenstellungen
- die Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können
- das intelligente Üben
- die Suche nach geeigneten Anwendungssituationen
- die individuelle Begleitung dieser Prozesse
- die Reflexion des Lernfortschritts durch die Schüler(innen), die mit einem Fachbegriff auch als „Metakognition“ bezeichnet wird.³²

Die im Exkurs zu sehende Grafik zum „kompetenzorientierten Unterricht“ verknüpft eine große Anzahl an Bausteinen zu einem anschaulichen Modell. Aber auch hierzu ist anzumerken, dass – entsprechend des weithin rezipierten Kompetenzbegriffs von Weinert (s. obiger Exkurs: Was sind Kompetenzen?) – nicht nur die leiblich-sinnlichen und emotionalen Aspekte fehlen, sondern auch die prosozialen, die neben den Wissens-, Könnens- und Willensaspekten nachweislich kennzeichnend für gelingende Lernprozesse sind.

Die Argumente machen deutlich, dass der Kompetenzbegriff nicht ausgereift ist. Tatsächlich ruft er vor allem darum viele Diskussionen hervor, welche die Bildungslandschaft enorm polarisieren. Für die einen ist ‚Kompetenz‘ das Schlüsselwort zu mehr Bildungsgerechtigkeit über einen stärker schülerorientierten Unterricht, der durch differenzierte und überprüfbare Kompetenzdefinitionen Möglichkeiten frühzeitiger Diagnose und individueller Förderung verspricht. Für die anderen ist es ein Reizwort, das mit eindimensionalisierten Übungen sowie einem strengen Normen- und Kontrollregime zur Abfrage von Basiskompetenzen einhergeht, das keine Freiräume für die Überschreitung des Immergleichen mehr lässt. In Verbindung mit der Tatsache, dass die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund stehen, als es der humanistische Bildungsbegriff nahelegt (Bildung im Sinne von Humboldt zielt nicht in erster Linie auf materielle Verwertbarkeit, sondern wird als Wert an sich gesehen³³), befürchten sie, dass nur jenes Wissen einen hohen Stand hat, das nützlich und verwertbar ist. Angesichts der Forderung nach beständiger Überprüfbarkeit von Leistungen kritisieren sie die unpersönliche Macht des Faktischen, der Standards und der Norm über theoretische Reflexion, Phantasie und Kritik und beklagen den Stillstand potenzieller Selbstentfaltung. Die Skepsis in Bezug auf die Neuerungen im Schulsystem wird durch verschiedenliche Sachlagen geschürt, von denen drei im Folgenden näher veranschaulicht werden sollen.³⁴

³² Feindt, A. & Meyer, H. (2010) Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 237, S. 29 f.

³³ Vgl. Liessmann, K. P. (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien

³⁴ Einige der hier aufgeführten Argumente des folgenden Textabschnitts werden – allerdings sehr verkürzt – bereits in einer Publikation erwähnt, die im Januar 2012 erscheinen wird: Aden, M. & Peters, M. (2012) Chancen und Grenzen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: Kompetenzorientierter Kunstunterricht. Hgg. von Konstanze Kirchner, Rolf Niehoff, Georg Peez u.a. BDK Info, 01/2012 (i. Druck)

2.2 Tendenzen der Verengung

2.2.1 Das Problem der ökonomischen Verengung

Eine besonders problematische Sachlage betrifft den ökonomischen Kontext aller aktuellen Bildungsdebatten: Die seit 2000 von der Wirtschaftsorganisation OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien und der mit ihnen verbundene bildungspolitische Paradigmenwechsel zu kompetenzorientierten Bildungsstandards werden mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und den steigenden Qualifikationsanforderungen für die Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben legitimiert. Wissen ist im Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung und Ökonomisierung zur Produktivkraft geworden. Es geht um Wettbewerbsvorteile auf der Basis empirisch ermittelter Niveaus von Kompetenzen von 15-jährigen. Führende empirische Bildungsforscher sprechen offen aus, dass Schülerinnen und Schüler „Generatoren des Wirtschaftswachstums“³⁵ sind und dass eine stärkere Berücksichtigung dieses inkorporierten Humankapitals zu einem deutlich besseren wirtschaftlichen Ergebnis führt.

Exkurs: Die ökonomische Logik der Bildung

Bildungsforscher errechnen in Zahlen, welche Maßnahmen im zukunftsfähigen Bildungssystem zu welchem volkswirtschaftlichen Erfolg führen und welche Strategien erfolgreich sind, um eine Steigerung des Bruttosozialprodukts zu bewirken.³⁶ Sie sagen voraus, dass „eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Schülerleistungen in den OECD-Ländern um 25 PISA-Punkte [in Zeit gerechnet: ½ bis 1 Schuljahr Unterricht] in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen US-Dollar höheren Wirtschaftsleistung über die Lebensspanne der im Jahr 2010 Geborenen führen. [...] Würde man es schaffen, alle Schüler in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten, oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.“³⁷

Die mit Dollar und Euro belegte Argumentation einer wirtschaftlichen Zweckdienlichkeit der Bildung erzeugt den Eindruck einer ins Absurde gehenden ökonomisch verdinglichten Wahrnehmung des Bildungsgeschehens.

³⁵ Köller, O. (2011) Vortrag auf einer Wissenschaftlertagung am 2.7.2011 (Anlass und Ort ist der Autorin bekannt)

³⁶ Wahltaktisch gesehen bleibt jedoch das ungelöste Problem, dass Investitionen in Bildung sich nur langfristig auszahlen und die Hinweise auf positive Effekte von Bildungsbemühungen deshalb häufig nicht wahrgenommen werden.

³⁷ Vgl. OECD (2010) The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes. Verfügbar unter: www.oecd.org/publishing/corrigenda (Stand 9.9.2011)

Vgl. auch: Hanushek, Eric A. & Woessmann, L. (2011) How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? Hoover Institution, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, October 2010. Verfügbar unter: http://www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Stand: 25.6.2011)

Bildung in diesem Sinne wird von Pragmatik und der Frage der Verwertbarkeit beherrscht.

Der Erziehungswissenschaftler Malte Brinkmann kommentiert die Zusammenhänge mit Foucault und Deleuze, nach denen Wissensprozesse immer als rationalisierte Machtprozesse zu verstehen sind und dass darin „gesellschaftliche Transformationsprozesse im Bildungssystem ihren bedeutsamen Ausdruck finden.“³⁸ Das betrifft die altbekannte Tatsache, dass „die Erziehungswirklichkeit [...] zweifellos weitgehend mit den gesellschaftlichen Herrschaftsformen korreliert“.³⁹ Die derzeitige Herrschaftsform ist der Erziehungswissenschaftlerin Tatjana Freytag zufolge „Der unternommene Mensch“.⁴⁰ Auch der Soziologe Ulrich Bröckling glaubt, dass das „unternehmerische Selbst“ der neue kategorische Imperativ des herrschenden marktradikalen Gesellschaftsmodells ist, das immer mehr die Figur einer Bildung durch Inspiration, Ideen und Kreativität ersetzt, der seine gedankliche Unabhängigkeit gerade dadurch erweist, dass er nicht in den Kategorien der Marktes denken muss.⁴¹ Freytag und Bröckling folgen der soziologischen Tradition, innerhalb derer Autoren wie Richard Sennett, Zygmund Bauman etc. seit mehr als zehn Jahren die radikalen Konsequenzen des flexiblen Kapitalismus auf alle gesellschaftlichen Teilbereiche und deren Funktionieren beschreiben.⁴² Eindringlich warnt der Philosoph Konrad Paul Liessmann, dass Bildung zu einer „Ressource [geworden ist], die man im Rahmen eines Unternehmens optimieren, verteilen, bündeln, importieren, exportieren und teilen kann wie andere Rohstoffe und Verfahren auch.“⁴³ Seine Kernthesen drehen sich um die Wissensgesellschaft und ihrer „Verwandlung [...] in ein unfreies Dienstleistungsgewerbe“.⁴⁴ Er wertet die aktuellen Reformen als Versuch, die (humanistische) Bildung abschaffen zu wollen. Statt „dass Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch einen Moment der Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes gewährt“,⁴⁵ wird Wissen (in Form angeeigneter Informationspartikel) in die herrschenden ökonomischen Verwertungsstrukturen hineingepresst. Entsprechend spricht Heiner Keupp von der „Demontage eines kritischen Bildungsverständnisses“ und zieht den Schluss, dass sich hier „der Sieg der quantitativen Logik des Geldes über den kritischen Geist aus[zeichnet], der unbequem sein kann“⁴⁶, da

³⁸ Brinkmann, M. (2009) Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Johannes Bilstein, Jutta Ecarius (Hg.) Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden, S. 102

³⁹ Lichtenstein, E (1962) Die philosophisch-pädagogische Frage nach der Erziehbarkeit des Menschen. In: Der Mensch in Theologie und Pädagogik; Pädagogische Forschungen. Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Heft 2. Heidelberg, S. 52

⁴⁰ Vgl. Freytag, T. (2008)

⁴¹ Vgl. Bröckling, U. (2007) Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M., S. 43

⁴² Vgl. Sennett, R. (1998) Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
Siehe dazu auch: Exkurs: Performanz, Besinnung, Relevanz und Urteil

⁴³ Liessmann, K. P. (2006), S. 91

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Liessmann, K. P (2007) Vortrag im „Haus der Wissenschaft“. Bremen am 17.4.2007

⁴⁶ Keupp, H.(2008) Universität adé!? Abschiedsvorlesung am 15. Juli 2008 an der LMU München

er keinen unmittelbar verwertbaren Zweck verfolgt, sondern gerade dazu einen Gegenpol ausbilden könnte.⁴⁷

2.2.2 Das Problem der Zahlen und Modelle

Kompetenzanalysen, Kompetenzmodelle und Kompetenzdiagnostik sind ein Steuerungsinstrument des Unterrichts, das eine verlässliche Beurteilung der Lernsituation und der Lernperspektiven von Schülerinnen und Schülern verspricht. Sie basieren auf empirisch belastbaren wissenschaftlichen Informationen, also auf verallgemeinerbaren und geprüften Theorien.

Dies entspricht dem Anspruch empirischer Bildungsforscher, die einen empirisch-analytischen Zugriff auf Fragestellungen des Lehrens und Lernens haben. Entsprechend geben sie sich als Zubringer zuverlässiger und nüchterner Bilanzierungen, die eine „wohltuende Sachlichkeit in die aufgeregte Bildungsdebatte“⁴⁸ einführen. Systematische, präzise und repräsentative Forschung (deren Validität und Aussagekraft zwar offengelegt, selten aber differenziert angezweifelt wird) könne das Schulsystem und die Unterrichtsqualität mit empirischen Argumenten sachgerecht und fair bewerten und den Blick auf Erfolge und Probleme lenken. An Inhalten orientierten, kritisch reflektierenden Bildungstheoretikern wird von nicht empirisch arbeitenden Bildungsforschern vorgeworfen, subjektiven, romantischen Idealen zu folgen, dessen Potenziale und Wirksamkeit nie überprüft worden seien.⁴⁹

Mit solchen Argumenten ist es den Empirikern unter den Bildungswissenschaftlern gelungen, das Feld der Bildung in Gesellschaft und Politik zu hegemonialisieren. Fachliche Codes „funktionieren“ fast nur noch nach übergreifenden Fragestellungen der empirischen Standards. Statt theoretischer Überlegungen, subjektiver Intuitionen oder persönlicher Erfahrungen liefern Daten die berechenbaren Grundlagen für jegliche Urteilsbildung. Schließlich werden Erhebungen, jedenfalls ihrer Idee nach, unabhängig vom urteilenden Individuum durchgeführt und wiederholt, so dass sie als allgemeingültig und objektiv gelten. Dass auch statistische Daten nicht gegeben, sondern gemacht sind, wird selten problematisiert. Die in die

⁴⁷ Ohne an dieser Stelle eingehend darauf eingehen zu können sei hierzu angemerkt, dass das Problem der Kritik in ganz anderer Weise aufgerollt werden müsste. Die neoliberale Gegenwart hat Foucaults Gouvernementalität und seine Machtmechanismen längst auf radikale Weise bestätigt (vgl. Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Lemke, Thomas et al (Hg.) Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M., S. 41-68). Alle gesellschaftlichen Felder, insbesondere das der Kunst (wie Bildung und Wissenschaften) führen uns das plastisch vor Augen. Kritik, die auf den Bruch mit einer bestehenden Ordnung setzt, ist eines der nährenden Grundnahrungsmittel des permanent nach neuen Trends rufenden Marktes. Instrumentalisiert, integriert und entschärft ist sie zu einer schicken Attitüde, einem exquisiten Fashionaccessoir geronnen, das das System stützt, das es verstören möchte. In Zeiten, in denen Kritik zum Bestandteil des Markserfolgs geronnen ist, stellt sich die Frage nach einem Raum jenseits von Kritik.

⁴⁸ Klieme, E. & Prenzel, M. (2011) Doch, Pisa hilft den Schulen. In die Zeit, 27.1.2011 Nr. 05

⁴⁹ Vgl. ebd.

Erhebungen einfließenden Prämissen und Interessen bleiben aber zumeist unerwähnt. Zahlen und Modelle versprechen schließlich Systematisierung, Ordnung und Orientierung in einer immer komplexer werdenden Wirklichkeit.⁵⁰ Tatsächlich scheint es, als würde die Präsentation wissenschaftlicher Statistiken wesentlich überzeugender und erfolgreicher auf zweifellos erforderliche Bildungsreformen drängen, als die Appelle kritischer Pädagogen, die kontinuierlich die Bedeutung von Bildung und die Notwendigkeit von Reformen unterstrichen haben. Das hat sicherlich damit zu tun, dass rationalistisch-quantifizierend Zahlen in allen Bereichen der Gesellschaftspolitik das Denken dominieren. Qualifizierende und erfahrungsorientierte Argumente haben kaum eine Wirkmacht.

Um Missverständnissen vorzubeugen: Empirische und theoretische Argumentationsweisen sind von der Sache her nicht gegeneinander auszuspielen. In Forschung und Unterricht sollte die Orientierung an Zahlen und Modellen jedoch keine alleinige Ziel- und Richtgröße für gute Argumente sein. Zahlen und Modelle sind kein Selbstzweck. Vielmehr muss die reflektierte Kombination verschiedener Perspektiven auf das Lernen eine Balance ausbilden. Neben verlässlichen Daten sind auch Erfahrung, Intuition und theoretische Reflexion zu akzeptieren. Sonst besteht die Gefahr, dass ein Fundamentalismus entsteht, der behauptet, die Welt der Bildung erschöpfend durch empirisches Tatsachenwissen beschreiben und erklären zu können, das auf messbaren Werten beruht. Der Glaube daran, dass die Welt berechenbar ist, mag zwar beruhigen. Zahlen markieren schließlich Logik, Maß und Ordnung. Bedingung ist jedoch, dass eine kreative und kritische Bewegung von den Fakten hin zu anderen und neuen Möglichkeiten im Zaume gehalten, also überwacht wird. Solcherart Überwachung lässt sich wiederum ganz besonders verlässlich mittels Zahlen und Skalen regeln. Beobachtbar ist das anhand der schulischen Evaluations- und unterrichtlichen Testskalen, die das Überwachungsregime eines umfassend organisierten bildungspolitischen Bürokratiesystems abbilden. Hier zeigt sich, um mit Michel Foucault zu sprechen, eine Art der Überwachung, die zwar auf Individuen beruht, doch wie ein anonymes, alles durchdringendes Beziehungsnetz wirkt, welches das Schulsystem stützt „und es mit Machtwirkungen durchsetzt, die sich gegenseitig stützen: pausenlos überwachte Überwacher.“⁵¹ (s. dazu auch Kapitel 3.1, 4.3 und 5.5).

2.2.3 Das Problem der pragmatischen Funktionalisierung

Eine höchst kritische Problemlage betrifft die methodologische Praxis der Einführung kompetenzorientierter Bildungs-, Lehr- und Prüfungsstandards an Schulen. Hier wird eine Differenz von Bildungsforschung und Bildungspolitik deutlich, bei der die wissenschaftliche Substanz zugunsten eines funktionalen Bildungsverständnisses ins Hintertreffen gerät.

⁵⁰ Vgl. Rödder, A. (2010) Zahl und Sinn. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.07.2010, Nr. 152

⁵¹ Foucault, M. (1976) Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/M., S. 228

Der Grundphilosophie der Kompetenzkonzepte zufolge sind Minimalstandards zu formulieren, die einen Freiraum für die innerschulische Lernplanung und individuelle Lernprozesse gemäß lebensweltlicher Lernhorizonte zulassen.⁵² Die schulpolitische Praxis sieht allerdings anders aus. Hier werden keine kompetenzorientierten Standards formuliert, sondern Sollens- und Leistungsvorgaben, die den Unterricht inhaltlich, methodisch und graduell zum Teil eng reglementieren.

Exkurs: Standardisierungen im Schulsystem

Mit Jürgen Oelkers Aufsatz über Standards lässt sich nachweisen, dass Maßstäbe und Verfahren, die die Erwartungen an die Schulfächer definieren und reglementieren, eine lange und umstrittene Tradition im Bildungswesen haben.⁵³ Zurzeit sind es die kompetenzorientierten Standards, die innerhalb der aktuellen Bildungsbemühungen diskutiert und gefordert werden.

Um Standards zu definieren, sei hier noch einmal Eckhardt Klieme zitiert, der die Begriffsvielfalt um Bildungsziele, -standards und -kompetenzen auffächert:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten. [...] Kompetenzmodelle bieten den Lehrerinnen und Lehrern ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln.“⁵⁴

Wie alle definierten Bildungsziele haben auch kompetenzorientierte Standards den Sinn, Lernergebnisse zu erfassen und zu bewerten. So lässt sich zum einen feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt (Bildungsmonitoring). Zum anderen können damit auch Hinweise für die individuelle Diagnostik und Förderung gegeben werden.⁵⁵ Dass sie in vielen Fällen auch der Selektion „schlechter“ Schülern dienen, ist leider eine unveränderte Praxis an Schulen.

Standards können auf unterschiedlichen Ebenen der schulischen Bildung aufgestellt werden. Ueli Halbheer und Kurt Reusser gehen von einem dreifachen Standardbegriff aus:⁵⁶

„Inhaltsstandards (content standards) bezeichnen die verbindlichen Inhalte und Lernziele schulischer Bildungsarbeit. Funktionslogisch sind diese, zusammen mit den personalen und materialen Ressourcen, die der Bildungsarbeit zur Verfügung stehen, der Input-Seite des Bildungssystems zuzuordnen.

⁵² Vgl. z.B. Klieme, E. u.a. (2007), S. 27

Und: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005) Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. München, Neuwied: Wolters Kluwer

⁵³ Oelkers, J. (2004). Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. Neue Sammlung, 44, 179–200

⁵⁴ Klieme, E. u.a. (2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hgg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 10.9.2011), S. 27

⁵⁵ Vgl. Klieme, E. u.a. (2007), S. 9

⁵⁶ Halbheer, U. & Reusser, K. (2008) S. 254 f.

Prozessstandards (opportunity to learn standards) beziehen sich auf die Lerngelegenheiten und die damit verbundenen angebots- und nutzungsbezogenen Bedingungen schulischen Lernens. Zusammengefasst stehen sie für die in einem System praktizierte, von den Kompetenzen der Lehrpersonen (Angebotsseite) und von jenen der Schülerinnen und Schüler (Nutzungsseite) abhängige Schul-, Unterrichts- und Lernkultur.

Ergebnisstandards (output/performance standards) stehen für den Kern der aktuellen Diskussion: Sie bezeichnen den ‚Outcome‘ des schulischen Lernens, d. h. auf Zielniveaus bezogene, durch Leistungstests messbar gemachte Kompetenzen, von denen erwartet wird, dass sie zu bestimmten Zeitpunkten erreicht werden.

Kompetenzorientierte Standards sollen ihrer Idee nach auf allen Ebenen „den Schulen einen starken Freiraum für die innerschulische Lernplanung lassen [...] zumal wenn die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Länder auf Kerncurricula begrenzt werden.“⁵⁷ Sie sollen die Bildungsziele darum nur auf Kernbereiche fokussieren, die für alle verbindlich sind.

Die Praxis an Schulen zeigt, dass vor allem Inhaltsstandards festgelegt werden, die direkt anschlussfähig an die Selbstverständlichkeiten der alten inhaltsorientierten Lehr- und Lerncurricula sind. Sie ergänzen die bisherige inputorientierte Steuerung einfach mit der neuen outputorientierten Steuerung.⁵⁸ Die Einengung auf allgemeinverbindliche Regelungen wird mit der Installation zeitlich eng getakteter Testregimes noch gesteigert. Es entsteht keine kompetenzorientierte Lernkultur, die die Schüler zu Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit über die Frage befähigt, welches Wissen für die Bearbeitung einer lebensweltlich wichtigen Fragestellung adäquat und notwendig ist. Stattdessen werden Kompetenzen als Reproduktionsfähigkeit von Faktenwissen definiert. Schulstoff wird, so der Bildungswissenschaftler Olaf Köller, als mehr oder weniger kontextfreies, reines Wissen vermittelt⁵⁹, damit die Schüler in systematisch unausgegorenen Tests nach guten und schlechten Leistungen sortiert werden können. Die Konsequenz ist das bekannte ‚bulimische‘ Lernen, bei dem möglichst schnell möglichst viel Stoff in den Kopf gestopft wird, um sich dann bald wieder zu entleeren und alles wieder zu vergessen. (Als kleine Nebenbemerkung sei erlaubt, dass dieser Begriff des ‚Vergessens‘ den produktiven Vergessensbegriff der schwedischen Reformpädagogin Ellen Keys in sein Gegenteil verkehrt. Ellen Key schlägt nämlich vor, dass Persönlichkeitsbildung das ist, was übrig bleibt, wenn man einmal gelerntes Wissen längst vergessen hat. Bildung in Keys Sinne ist als emanzipatorischer Prozess zu verstehen, der immerhin in einem „vergessensresistenten Kern der individuellen Lerngeschichte“⁶⁰ kulminieren würde.)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Imperative der hier geschilderten „Lehrplanwirtschaft“ (Reinhardt Kahl) den ursprünglichen Zielen unseres Bildungs- und Forschungsprogramms zur Etablierung einer neuen Lernkultur (s. Kapitel 1) diametral entgegenstehen. Statt auf die soziale

⁵⁷ Ebd., S. 10

⁵⁸ Vgl. Brinkmann, M. (2009), S. 98 ff.

⁵⁹ Köller, O. (2011). Zit. nach Reinhard Kahl Gläserne Schule. Zeit-Online. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2002/43/200243_b-bildungsstanda_xml (Stand: 10.9.2011)

⁶⁰ Maurer, F. (1992) Lebenssinn und Lernen. Bad Heilbrunn, S. 146 ff.

Heterogenität von Lerngruppen mittels individueller Förderung einzugehen, praktiziert das Schulsystem eine Verengung und Verkürzung der kompetenzorientierten Bildung auf Standards. Kompetenzorientierung dient dabei nur der Operationalisierung entsprechend normorientierter Kriterien. Lernen wird mit Belehrung verwechselt. Es wird zurechtgestutzt auf das Wiederholen, Vorzeigen und Abhaken einzelner Wissenspartikel, statt im Sinne eines emanzipatorischen Prozesses auf Persönlichkeit und Identität abzielen, die den Einzelnen in seiner Einzigartigkeit stark macht für eine Teilhabe an der gegenwärtigen Kultur – aus einer gewissen Distanz heraus mit einer kritischen, ironischen oder spielerischen Einstellung. Theodor W. Adorno bezeichnet das als Halbbildung. Er schreibt: „Erfahrung, die Kontinuität des Bewusstseins, in der das Nichtgegenwärtige dauert, in der Übung und Assoziationen, in je Einzelnen Tradition stiften, wird ersetzt durch punktuelle, unverbundene, auswechselbare Informiertheit, der schon anzumerken ist, dass sie im nächsten Augenblick weggewischt wird.“⁶¹

2.2.4 Das Problem der begrifflichen Verengung

Ein weiteres Problem stellt die Verwendung des an sich anspruchsvollen geistesgeschichtlichen Begriffs ‚Kompetenz‘ in den aktuellen Bildungsdebatten dar. Nahezu unhinterfragt wird mit ihm ein Bedeutungsgefüge transportiert, das die Fragestellungen, –ziele und –methoden auf den Feldern Bildung und Unterricht in bestimmte Bahnen lenkt.

Exkurs: Kompetenz und Performanz

Wird der pragmatisch-funktionale Gebrauch des Kompetenzbegriffs durch die pädagogische Psychologie auf seine Wurzeln zurückgeführt, so stößt man auf den Linguisten Noam Chomsky. Er hat im Rahmen seiner Transformationsgrammatik ein binäres Schema zur Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz entwickelt.⁶² Mit der Philosophin Sibylle Krämer lassen sich Chomskys Thesen wie folgt zusammenfassen.⁶³

- Kompetenz verhält sich zur Performanz wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen Gebrauch, wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt der Performanz zugrunde.

⁶¹ Adorno, T. W. (1997) Theorie der Halbbildung. In: Tiedemann, R. (Hg.) Adorno. Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt/M., S. 115

⁶² Chomsky führt damit Ferdinand Saussures Unterscheidung von Langue und Parole, der Sprache und dem Sprechen fort (Vgl. Saussure, F. (2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin/New York, S. 11 ff.). Das Verhältnis zwischen langue und parole vergleicht Saussure mit dem Verhältnis zwischen einer Symphonie und ihrer Aufführung, zwischen einer Norm und deren Aktualisierungen, denen eine je eigene Realität zukommt und lässt dabei keinen Zweifel offen, dass es die Seite der Sprache ist, die er für das Wesentliche hält, während er das Sprechen als mehr oder weniger zufällig betrachtet. Chomsky führt zu Beginn seiner Aspekte der Syntax die Differenzierung zwischen competence und performance ein, um die „Kenntnis“ eines Sprecher-Hörers vom „aktuellen Gebrauch“ der Sprache in konkreten Situationen zu unterscheiden. (Vgl. Noam Chomsky (1972) Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt, S. 14 f.).

⁶³ Vgl. Krämer, S. & König, E. (Hg.) (2002) Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?, Frankfurt/M., S. 53

- Die Kompetenz ist verborgen, die Performanz jedoch ein empirisch beobachtbares Phänomen.
- Die Kompetenz ist die Form der Sprache, die Performanz aber ihre „Deformation“. Die Analyse der Kompetenz lässt die reine Sprache hervortreten, die Analyse der Performanz dokumentiert deren Verzerrung durch den Einfluss nichtsprachlicher Faktoren.

Noam Chomsky legte das Augenmerk innerhalb seiner Komplementärbegrifflichkeit von Kompetenz und Performanz eindeutig auf die Kompetenz. Mit seiner Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz jedoch wies er als einer der ersten Wissenschaftler auf die Tatsache, dass Kompetenzen ohne Performanz nicht sichtbar sind.⁶⁴ Linguisten waren es, die sich in den 1960er-Jahren vermehrt für die Performanz zu interessieren begannen. Sie widmen sich nicht der „eigentlichen“ Sprache, die in der Tiefe zu suchen wäre, sondern setzen gerade bei der genauen Analyse der sprachlichen Aktualisierung an. John L. Austin entwickelt z.B. eine Sprechakttheorie, der zufolge es die konstative und die performative Rede gibt. Konstativ sind benennende Aussagen, die Behauptungen aufstellen, wie etwas ist, und die danach beurteilt werden, ob sie wahr oder falsch sind. Performativ dagegen sind Äußerungen, die sagen, was sie tun bzw. an sich schon etwas tun, indem sie gesprochen werden („Ich ernenne Dich zu ...“) Performative Äußerungen können nicht wahr oder falsch sein, sondern nur gelingen, also Wirkung entfalten. Sprechen kann also eine Handlung sein, die Wirkungen hat, die die Bedeutung (Relevanz) des Gesprochenen mitbestimmen. Später erweitert Austin seine Thesen. Er zeigt auf, dass alle Äußerungen konstative (benennende) und performative (Wirkungen entfaltende) Aspekte aufweisen und somit allen auch eine Realität erzeugende Kraft zugesprochen werden kann.

Seit den 1990er Jahren ist, ausgehend von den Kultur- und Sozialwissenschaften, der so genannte „performative turn“ zu konstatieren. Die aus den Sprachwissenschaften und der Linguistik abgeleitete Grundidee einer performativen Verfasstheit der Wirklichkeit wurde über die Sprache hinaus auf einzelne kulturelle Phänomene, später auch auf ganze Kulturen übertragen. Nachdem sie seit den 1980er Jahren als ein strukturierter Zusammenhang von Zeichen, also als ‚Text‘ begriffen wurden, ist nun weitgehender Konsens der Forschung, dass sich das Selbstverständnis von Kulturen, Identitäten etc. vorrangig in performativen Prozessen formuliert. Dabei bezieht sich das Performative nicht nur auf den aus der Sprachwissenschaft stammenden Begriff ‚Performanz‘, sondern führt ihn mit dem kunst- und theaterwissenschaftlichen Begriff der ‚performance‘ sowie den in der Philosophie, Genderforschung verwendeten Begriff der ‚Performativität‘ zusammen, in deren Verlauf Judith Butler den Begriff der Performativität als rituelle Zitierung des Geschlechts einführt.⁶⁵ Damit verlagert sich das Interesse, so Erika Fischer-Lichte, „auf die Tätigkeiten des Herstellens, Produzierens, Machens und auf die Handlungen, Austauschprozesse, Veränderungen und Dynamiken, durch die sich bestehende Strukturen auflösen und neue herausbilden.“ Materialität, Medialität und interaktive Prozesshaftigkeit kultureller Prozesse rücken in das Blickfeld.⁶⁶ Das Konzept des Performativen besagt, dass die Produktion von Strukturen, Tatsachen und Bedeutungen der Wirklichkeit an den Vollzug performativer Zeichen und Akte gebunden ist.⁶⁷ Pointiert fasst Judith Butler das Selbstverständnis performativer Handlungen zusammen, wenn sie feststellt, dass sich identitäre, körperliche und soziale Wirklichkeit „immer

⁶⁴ Vgl. Nünning, A. (Hg.) (2001) Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie, Stuttgart/Weimar, S. 497

⁶⁵ Wulf, C. & Zirfas, J. (2006) Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung In: Reinhard Fatke, Hans Merckens (Hg.) Bildung über die Lebenszeit, Wiesbaden, S. 291 ff.

⁶⁶ Vgl. Fischer-Lichte, E. (2000) Vom ‚Text‘ zur ‚Performance‘. Der ‚Performative Turn‘ in den Kulturwissenschaften, Kunstforum Band 152, S. 61 - 63

⁶⁷ Vor allem Jacques Derrida akzentuiert die Iterabilität und Zitathaftigkeit performativer Äußerungen. Damit eine performative Äußerung gelingen kann, muss sie (je nachdem ob, man eine zeichentheoretische oder kulturtheoretische Perspektive einnimmt) als zitathafte oder ritualhafte Form in einem System gesellschaftlich anerkannter Konventionen und Normen erkennbar und wiederholbar sein. (Vgl. Posselt, G. (2003))

wieder neu in jenen Gebärden formt, von denen man behauptet, sie seien deren Ergebnis.“⁶⁸ Der Performanz von Akten der Sprache und Handlung wird eine wirkende Kraft anerkannt, die als situiertes Ereignis in die Welt eingreift und sie zu verändern vermag. In der Konsequenz verweist das auf das Nichtvorhandensein einer vorgängig gegebenen Essenz aller Phänomene der Wirklichkeit.

Darauf laufen auch die poststrukturalistischen Entwürfe hinaus. Ihnen nach existiert nur die Performanz „in Form von Praktiken des Sprachgebrauchs“⁶⁹. In der Kompetenz ist sie als vorgängige Form an sich inexistent. „Wir haben auch keinen Zugang zur sprachlichen oder kommunikativen Kompetenz – außer über die sprachliche Performanz“⁷⁰, die in der Sprache als verkörperte, mediengebundene (als gesprochene, geschriebene, gestische, technisch mediatisierte) Sprache auftritt⁷¹: Damit wird die Grundidee verfolgt, „dass Sinn oder symbolische Bedeutung konstitutiv an den materialen Vollzug ihrer (Wieder-)Aufführung gebunden sind“.⁷² Ideengeschichtlich ist damit die übergreifendere Tendenz zum Antiessentialismus verbunden, „die die Theoriegeschichte des vergangenen Jahrhunderts in der Philosophie, in den Sozialwissenschaften oder eben auch in den humanities entscheidend prägte. An die Stelle eines idealisierenden Begriffs des ‚Geistes‘, dem zunehmend mit Misstrauen begegnet wurde, trat die Perspektive der sozialen, symbolischen und pragmatischen Einbettung von Sinn und Bedeutung. Diese Analysen wendeten sich ab von dem Primat eines ideellen Substrats, das sich in den Texten, Handlungen oder Praktiken lediglich äußert.“⁷³

An dieser Stelle muss auf die Begriffsdifferenz von ‚Performanz‘ und Performativität‘ eingegangen werden: „Während Performanz verstanden als Aufführung oder Vollzug einer Handlung ein handelndes Subjekt vorauszusetzen scheint (das ist auch die Position der Sprechakttheorie), bestreitet der Terminus Performativität gerade die Vorstellung eines autonomen, intentional agierenden Subjekts. Die Performativität einer Äußerung unterstreicht deren Kraft, das Äußerungssubjekt und die Handlung, die sie bezeichnet, in und durch diesen Äußerungsakt allererst hervorzubringen.“⁷⁴ Performative Äußerungen verändern also „durch den Akt des Äußerns Zustände in der sozialen Welt, das heißt sie beschreiben keine Tatsachen, sondern sie schaffen soziale Tatsachen“.⁷⁵ Im Umkehrschluss wird Realität durch sprachliche Akte und andere Ausdrucksformen erzeugt und ist damit auch veränderbar.⁷⁶

⁶⁸ Butler, J (1991) *Das Unbehagen der Geschlechter*, Frankfurt/M., S. 34

⁶⁹ Krämer, S. (2001) *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M., S. 270

⁷⁰ Ebd.

⁷¹ Die Unterscheidung zwischen Sprache und Sprechen löst sich nicht bei allen Sprachwissenschaftlern in Luft auf. Gerade im Hinblick auf zukünftige Performanz z.B. in Unterrichtssituationen wollen viele von der Vorstellung eines kohärenten Sprachsystems mit präskriptiven Regeln nicht abstrahieren. Die „Kompetenz in der Performanz“ soll dann die über die Performanz erschließbare Ausprägung kommunikativer „skills“ nicht ignorieren. Aber die Konstruktion einer Kompetenz ist, folgt man Nelson Goodman und Christian Stetter, unabhängig von der Berücksichtigung der ihr entsprechenden Performanz unhaltbar, sondern je nur als Korrelat einer Performanz denkbar. (Vgl. Stetter H. J. (2002) *Sprechen und Sprache: Überlegungen zu einem Grundlagenproblem der theoretischen Linguistik*. In: Krämer, S. & König, E. (Hg.) (2002): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt/M., S. 9)

⁷² Hempfer, K. W. & Volbers, J. (Hg.) (2011) *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld, S. 9

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Posselt, G. (2003) *Performativität*. In: *produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung. Glossar zu zentralen Termini der Dekonstruktion, der Systemtheorie und des radikalen Konstruktivismus*. Verfügbar unter: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=4> (Stand: 10.08.2009)

⁷⁵ Wirth, U. (2002) *Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität*. In: Ders. (Hg.) *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.10 f.

⁷⁶ Andrea Hubin weist darauf hin, dass das aber auch bedeutet, dass „die Kategorie des Performativen nicht mehr so leicht mit einer kritischen, transformativen Position in Deckung zu bringen ist. Denn ganz

Der Exkurs verdeutlicht, dass Kompetenzen empirisch nicht zugänglich sind. Allein die Ausführung des Handelns, die *Performanz*, kann sichtbar gemacht werden. Hier liegt der alleinige Ort der Genese wie der Veränderung von Kompetenzen.

Angesichts dieser Tatsache ist es erstaunlich, dass innerhalb der Bildungswissenschaften der Begriff ‚Kompetenz‘ eine so hohe Aufmerksamkeit erfährt. Denn Kompetenzen zielen auf nicht erfassbare Leistungsdispositionen. Sie sind von der Performanz nicht zu trennen und je nach theoretischem Diskurs als vorgängige, essenzielle Form sogar inexistent. Hier zeigt sich ein eklatanter Widerspruch zu dem bildungspolitischen Paradigmenwechsel von der ‚Inputorientierung‘ (Informationsaufnahme) zur ‚Outputorientierung‘ bzw. ‚Outcomeorientierung‘ (Reaktion auf Anforderungssituationen) und der Behauptung, dass „erstmal die Schülerleistungen, also der Output von Lehr-Lern-Prozessen ins Blickfeld genommen“⁷⁷ werden sollen. Vorgeblich soll also das Augenmerk auf das gelegt werden, was richtigerweise ‚Performanz‘ zu nennen wäre und nicht ‚Kompetenz‘.

Dabei gibt es auch innerhalb der Erziehungswissenschaften zahlreiche Überlegungen zur Performanz bzw. zur Performativität (zur Unterscheidung: s. obiger Exkurs) – insbesondere seitdem die das ‚Performative‘ und seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Disziplinen der Geistes- und Kulturwissenschaften zu nahezu inflationär gebrauchten Schlüsselbegriffen avanciert sind. Anschaulich legen das Christoph Wulf und Jörg Zirfas dar.⁷⁸ Würden deren theoretische Betrachtungen in der Praxis wahrgenommen, fände endlich der wirklichkeitskonstituierende Prozesscharakter von Lern- und Lehraktivitäten verstärkte Aufmerksamkeit.

„Unter dem Blickwinkel des Performativen erscheinen unter dem Titel „Bildung“ nicht nur spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen, sondern vor allem auch Bildungsprozesse als Lern-, Handlungs- und Veränderungsprozesse, in deren Vollzügen eine Formung und Leistung des Bildenden zur Geltung kommt. In Bildungsprozessen lassen sich Differenzen in zeitlicher, identifikatorischer, institutioneller oder sozialer Hinsicht festmachen; sie sind als Differenzgeschehnisse Übergangsphänomene, deren Dezentrierungsmomente nicht selten durch Erziehung und Sozialisation expliziert, kanalisiert und finalisiert werden. Das Bildungspotential performativer Prozesse liegt in ihren kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momenten, die Dispositionen und Disponibilitäten der Beteiligten hervorbringen können. Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert; denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als

offensichtlich sind es vor allem Äußerungen, die aus einer Machtposition heraus gesprochen werden, die die manifestesten Wirkungen nach sich ziehen.“ (Hubin, A. (2010) Handlungsmacht an den Rändern der Macht. In: Art Education Research No. 2/2010, S. 2. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2_hubin.pdf, (Stand: 10.10.2011))

⁷⁷ Halbheer, U. & Reusser, K. (2008) S. 254

⁷⁸ Vgl. Wulf, C. & Zirfas, J. (2006) Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Reinhard Fatke, Hans Merckens (Hg.): Bildung über die Lebenszeit, Wiesbaden, S. 291 ff.

körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden.“⁷⁹

Diese Gedanken sind nicht neu. Der Kunstpädagoge Gunter Otto stellte ähnliche Überlegungen bereits 1999 an. In seinen Ausführungen über „Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance“ legt er anschaulich dar, inwieweit Performanz im Kontext von Lehr- und Lernprozessen wirksam ist. Otto beschreibt performative Prozesse folgendermaßen:

„Vereinfacht gesprochen treffen wir auf den performativen Aspekt immer dann, wenn Handlungen und Situationen nicht oder nicht nur vom Produkt, Objekt oder Ergebnis her thematisiert werden, sondern als Prozess ihrer Entstehung und Wirkung. [...] Performatives Lernen beschreibt keinesfalls alle in der Schule wünschenswerten oder notwendigen Lernprozesse – aber es kann die Schule als Ganzes verändern.“

Otto erkennt in der Performanz, zu der er der Bezug zur künstlerischen Performance herstellt

„... weniger eine neue Kunstform als vielmehr ein Paradigma [...], das eine neue Weise der Betrachtung bekannter Phänomene nahelegt, eine andere Weise auf sie zu reagieren, sie zu erfahren und über sie nachzudenken. [...] Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt. [...] Es initiiert einen Erfahrungsprozess, der alle Sinnesbereiche mit einbezieht. Er stellt eher eine sowohl der Handlung vorausgehende wie handlungsgebundene Denkweise als ein Denkergebnis vor. Er macht einen Modus des Denkens sui generis wahrnehmbar...“⁸⁰

Viele weitere Quellen wären anzuführen, die eine Vielzahl an Potenzialen der Performanz in der Pädagogik beschreiben. So entwickelt der Fluxuskünstler Robert Filliou bereits 1970 in seinem Buch „Lehren und Lernen als Aufführungskünste“ ein Schul- und Erziehungssystem, in dem Schüler und Lehrer auf der Basis zuvor formulierter Überlegungen zu gleichwertigen Partnern werden. Martina Koch beschreibt 1999 in ihrer Dissertation „Performative Pädagogik“ über die welterzeugende Wirksamkeit pädagogischer Performanz und verdeutlicht die pädagogischen

⁷⁹ Ebd. S. 298

⁸⁰ „Korrespondierende Theoriebeiträge“, so Gunter Otto, „reichen bis in die 60er Jahre zurück. Auf Paul Heimann geht die Auffassung von Didaktik als einem ‚offenen System‘ zurück (Heimann, P. (1962) Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule. Hannover, S. 409). Er votiert gegen ‚didaktische Heilslehren‘ und für die Entschiedenheit, sich ‚frei zu machen [...] von jeglicher Art von didaktischem Dogmatismus‘ (ebd., S. 408). Er sieht Bildung als ein Vorkommnis im Unstetigen und betont mit Copai (1950) die Unverfügbarkeit des fruchtbaren Moments im Bildungsprozess. Unterrichts-, Lern-, Lehr- und Bildungs-Vorgänge seien ‚dynamische Interaktionsprozesse‘ von betonter Singularität und Augenblicksgebundenheit (ebd. 412). Das Grundverhalten des Didaktikers, ich füge hinzu: mithin jeder Lehrerin, jeden Lehrers, müsse ‚also ein prinzipiell experimentelles sein‘ (ebd. 413). Hans-Ulrich Grunder hat dafür den Hinweis für die Lehrerausbildung formuliert: statt der üblichen Anpassung des Unterrichts an die bekannten didaktischen Formen, ‚in didaktischer Ungewißheit schulen‘. (Otto, G. (1999) Vortragsmanuskript, in Auszügen veröffentlicht in: Hanne Seitz, H. (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Essen, S. 197 f.; nach Peters, M. (2005) Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. In: Kunstpädagogische Positionen 11. Hgg. von Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer. Hamburg, S. 14)

Handlungsspielräume, die durch die Beachtung von Performanz entstehen. Im folgenden Exkurs soll es vor allem um das reflexiv-kritische Potenzial gehen, wenn in Lehr- und Lernprozessen die Performanz von Sprach- und Handlungsvollzügen im Mittelpunkt steht.

Exkurs: Das kritische Potenzial der Performanz

Beispielhaft für das kritische Potenzial der Performanz bzw. Performativität⁸¹ in Bezug auf die Kunstvermittlung ist die Position Charles R. Garoians.⁸² Lange nach Pierre Bourdieu hat er noch einmal die elitäre Sprachmacht von Museen aufgezeigt, deren autorisierte Sprecher Bedeutungen fixieren und Besucherwissen unterdrücken. Dadurch wird es „incapable of registering alternate histories, counter-memories, or resistance practices“.⁸³ Als Antidot schlägt er die „critical performative pedagogy“ vor to „enable viewers cultural perspectives to enter the discourse of museum culture“.⁸⁴ Garoian beschreibt performative Strategien, mittels derer alle Beteiligten die Bedeutung der Kunst im Prozess der Auseinandersetzung in jeder Situation durch ihr Handeln und Sprechen – performativ – erst herstellen und erfinden.⁸⁵

Viele Kunstvermittlerinnen setzen dort an. So regt Carmen Mörsch dazu an, „auf einen naiven pädagogischen Gestus des guten Willens und der guten Absichten, auf einen Glauben an den Auftrag und die Fähigkeit zur Verlebendigung und die damit verbundene Hybris [in Bezug auf das Museum, M.A.] zu verzichten“⁸⁶ und Kunstinstitutionen auf diese Weise auf ihr „Gemachtsein und ihre Wirkungsweisen“ zu untersuchen, „zu durchkreuzen, zu verschieben und ihre Energien zu nutzen“.⁸⁷ Die Institution erhält dadurch „in jedem Augenblick das Potential zur Veränderung“.⁸⁸ Der Annahme von Karl-Joseph Pazzini folgend, derzufolge Kunst nicht existiert, „es sei denn, als angewandte“,⁸⁹ empfiehlt Eva Sturm der Kunstvermittlung „eine Entfaltung in kommunikativen Räumen“. Einmal abgesehen davon, dass Pazzinis vielzitierte These (im Gegensatz zu dem dazugehörigen, wunderbaren Text) das vielfältige Wechselgeschehen von Kunst und Betrachter arg simplifiziert (empfohlen sei dazu die Lektüre „Die Liebe zur Kunst und deren Verkennung. Adornos Modernismus“ von Juliane Rebentisch⁹⁰), sind Eva Sturms Vorschläge interessant. Sie regt eine performative Verlebendigung der Kunst durch ‚Widerstreit‘ an, in dem mannigfaltige Handlungen und Diskurse vorkommen. Der

⁸¹ Zur Begriffsunterscheidung: s. Exkurs: Kompetenz und Performanz

⁸² Vgl. Garoian, C. R. (2001) *Performing the Museum*. In: *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research*. No.42, Issue 3, S. 234 – 248

⁸³ Ebd., S. 237

⁸⁴ Ebd., S. 239

⁸⁵ Carmen Mörsch fasst Garoians Thesen zusammen: „Für ihn ist es [das Museum, M.A.] ein Ort für die aktive Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungs- und Interaktionsweisen der BesucherInnen. Für den konstitutiven Einbezug des diversen kontextuellen Wissens der BesucherInnen. Für die kritische Vermittlung von bereitgestelltem autorisiertem Wissen. Für die Reflexion und Transparenz der Funktionsweisen der Institution. Für Partizipation im Sinne einer Beteiligung und vor allem auch einer Mitbestimmung bei der Arbeit der Repräsentation. Und für vernetzte, interdisziplinäre Zugangsweisen bei allen diesen Aspekten.“ (Mörsch, C. & Sturm, E. (2010) *Vermittlung - Performance - Widerstreit*. In: *Art Education Research* No. 2/2010, S. 3. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2__hubin.pdf, (Stand: 10.10.2011)

⁸⁶ Mörsch, C. (2007) *Queering Kunstvermittlung: Über die mögliche Verschiebung dominanter Verhältnisse auf der documenta 12*. *Ästhetik und Kommunikation* 137, 38. Jahrgang, S. 34

⁸⁷ Mörsch, C. & Sturm, E. (2010), S. 2

⁸⁸ Mörsch, C. (2007), S. 34

⁸⁹ Mörsch, C. & Sturm, E. (2010), S. 3

⁹⁰ Pazzini, K.J. (2000) *Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte*. In: Wischnack, B. (Hg.) *Tatort Kunsterziehung*. *Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*, S. 8

⁹⁰ Rebentisch, J. (2003) *Die Liebe zur Kunst und deren Verkennung. Adornos Modernismus*. In: *Texte zur Kunst*, Heft 52, 2003

‚Widerstreit‘ ist prinzipiell nicht zu schlichten, weil eine übergreifende Urteilsregel fehlt. Stattdessen könnten „Uneinigkeit und Uneinverstandensein kultiviert werden [...], in denen noch nicht alles fixiert und in Hierarchien eingeordnet ist.“ Eva Sturm geht es um die Herstellung von Räumen, „in denen nichts mehr so sicher ist, wie es schien, sondern *prekär* bleibt oder wird“. Im Sinne einer ‚differentiellen Kunstvermittlung‘, die „nicht auf Selbstfindung aus ist, auf Wahrheit und Abschluss, sondern die auf Bewegung und auf Differenz setzt, also auf das Heterogene, Nicht-Letztgültige, Analytische und Kritische“ hieße das,

„... dass keine Wahrheit, kein Kern existiert, sondern immer nur Bewegungen. Und es heißt, dass eigentlich nichts quasi von sich aus dominiert, es sei denn, es wird in eine Hierarchie gebracht. Alles ist hergestellt – aktiv und passiv. Zum Beispiel die Hierarchie eurozentristischer Blicke, die Dominanz der Zusammensetzung weiß-männlich-heterosexuell als Maß und Kriterium für Abweichungen, die stets an den Rand gedrängt werden wollen.“⁹¹

Carmen Mörsch spricht von den Museen als den „geliebten, gehassten, gemiedenen, verachteten und begehrten, omnipräsenten und unsichtbaren Orten“.⁹² Ähnliches ließe sich auch über die Institution Schule sagen – wenn sich auch die genannten Charakteristika aufgrund ihres Zwangscharakters verschieben. Denn – auch wenn Schulklassen zwangsweise durch Museen geschleust werden – gibt es keine „allgemeine Museumspflicht“. Mit Louis Althusser's alter Theorie aber lassen sich beide Institutionen, das Museum wie auch die Schule zu den „ideologischen Staatsapparaten“ zählen.⁹³ Wenn auch der „Pädagogische Staatsapparat“ als dominierender Apparat eine privilegierte Funktion einnimmt, so versuchen die kulturellen wie die pädagogischen Institutionen, gesellschaftliche Ideologien zu sichern. Beide Institutionen aber wagen immer wieder auch den Versuch, nicht die Zurichtung der Subjekte zu betreiben, sondern deren Persönlichkeitserweiterung durch ein reflektiertes Verhältnis zu sich, zu anderen und zur Welt. Das impliziert wenigstens dem Grundsatz nach das Gegenteil von Gewalt und Zwang und von einer einstimmigen Weitergabe von autorisiertem Wissen.

Werden diese Intentionen ernst genommen, sollte die Performanz des Lernens ins Blickfeld geraten. Performanz impliziert ein Beweglichwerden des Lernprozesses etwa in dem Sinne des Picabia'schen Diktums vom Kopf, der rund ist, „damit das Denken die Richtung wechseln kann“. Statt eindeutig normierte Kompetenzen zu repetieren, könnte die Produktion divergenter Perspektiven angeregt werden, die in eine Kultivierung des ‚Widerstreits‘ im Sinne Eva Sturms mündet. Wenn dies im Sinne einer Anerkennung und Integration *aller* am Lernprozess Beteiligten eine Vielstimmigkeit zulässt, bei der die Lernenden ermutigt werden, „ohne Angst verschieden sein“ zu dürfen (Adorno), geschieht Lernen auf der Basis kritisch-lebendiger Auseinandersetzungen. Wird dabei auch das ‚Wie‘ der Voraussetzungen, der Herstellung und des Zusammengesetztseins der Lerngegenstände und -inhalte (deren unterschiedliche Räume und Zeiten, Realisierungen, Vorgangsweisen und Methoden) thematisiert, käme die Performanz des Lernens zum Tragen,

⁹¹ Vgl. Mörsch, C. & Sturm, E. (2010) S. 4 und 5

⁹² Ebd. S. 3

⁹³ Hierauf verweist Oliver Machart (2005) in seinem Aufsatz Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie In: Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien, S. 34

die „jedes einzelne Subjekt durchdringt, konstituiert und herstellt, egal auf welcher Position es sich befindet, welche Positionalität es für sich wählt und welche ihm zugewiesen wird.“⁹⁴ Die Aneignung der Lerngegenstände würde eine Transformation für selbstbezogene Erfahrungen erfahren und Handlungsräume eröffnen.

2.3 Urteilskraft

Der Kant'sche „Ausgang des Menschen aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit“ als ein Bildungsprozess der Emanzipation ist allein mit dem ergebnisoffenen und unverbindlichen Umherschweifen im Bedeutungsregime des alltäglich Gewohnten allein nicht zu haben. Vielmehr sind wir immer wieder zu situativer Orientierung, Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit aufgerufen, wenn wir uns zu herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen ins Verhältnis setzen wollen. Solches geht mit einer Fähigkeit der qualifizierenden Unterscheidung, Deutung und Wertung der Dinge in Bezug auf den eigenen Standort einher. Damit ist kein neuer Fundamentalismus gemeint, sondern vielmehr das, was ich im untenstehenden Exkurs im Rekurs auf Heidegger ‚Besinnung‘ auf ein „wie es zu-sein-hat“ oder „wie es nicht zu-sein-hat“ (Heidegger) nennen werde.

Die Verknüpfung von Performanz und Besinnung kann in einer Art zirkulärem Prozess erfolgen, der ein Geschehen vielfältiger Wechselbeziehungen darstellt. Innerhalb dessen können die Vorstellungen und Argumente, die in der ‚Besinnung‘ gegenwärtig werden, auf weiteren Ebenen wieder zugunsten der Potentialität der Lebenswelt in Bewegung gebracht werden. Entscheidend dafür ist die Performanz des Handelns, die immer wieder die Verschiebung und Überschreitung eingefahrener Normen und konventioneller Wirklichkeitsauffassungen anstoßen kann, um Alternativen im Ausgeschlossenen und Verdrängten ins Spiel zu bringen. In der notwendigen ‚Besinnung‘ aber lässt sich diese Performanz auf eine sichtbare, reflektierbare und beurteilbare Ebene transformieren. Möglich werden kann dabei die Suche nach persönlichen Maßstäben und Relevanzen – auch wenn sich diese niemals hinlänglich und dauerhaft absichern lassen.

Exkurs: Performanz, Besinnung, Relevanz und Urteil

Die Performanz des Lernens meint die Ausführung einer Handlung plus deren prozessbezogener Erfahrung. Der Begriff ‚Erfahrung‘ bedeutet, dass die konkrete Person in den

⁹⁴ Mörsch, C. & Sturm, E. (2010) S. 4

Blick gerät. Der Terminus ‚Prozess‘ deutet darauf hin, dass der konkrete Lerngegenstand in der Bewegung ist bzw. bleibt und im Laufe der Lernhandlung weiterentwickelt wird. Dabei ist der Prozess des Handelns, also der Lernakt selbst der Lerngegenstand und nicht erst sein Ergebnis. Diesbezüglich ist der wenig kontrollierbare Aspekt der Performanz hervorzuheben. „Just die Akzentuierung des Praktischen [...]“, so die Kunstvermittlerin Andrea Hubin, „schafft einen Blick für Überschüsse – für das, was sich weder durch eine Ordnung noch durch ein Subjekt vollständig kontrollieren lässt.“⁹⁵ Oft entstehen unvorhersehbare Gedanken und vielfältiger Sinn, welche die Systematisierungslogik der herrschenden Vernunft produktiv auf die Probe stellen und um subjektiv-ästhetische Dimensionen erweitern.⁹⁶ Performativitätstheorien haben, so Andrea Hubin weiter, „zweifelsohne die Grundlagen geschaffen, um Räume offen, dynamisch und durch Handlungen erst hergestellt denken zu können.“⁹⁷ Sie weist jedoch darauf hin, dass es bei der Performanz des Lernens immer „um ETWAS gehen“⁹⁸ sollte. Sie sollte darauf hinauslaufen, dass die Schülerinnen und Schüler MEHR teilen, als die aktuelle Handlung im Unterricht:

„Abgesehen von einem konkreten Objekt müsste es in solchen Vermittlungssituationen vielleicht auch immer auf ein gemeinsam erstrittenes Ergebnis hinauslaufen. Auch das Sprechen und die Handlungen von denen, die die Räume erst als Eingeladene betreten, müssten sich – dem Performativitäts-Gedanken entsprechend – als Wirkungen zeigen.“⁹⁹

In der Kunstvermittlung sollten sich also mindestens zwei Wirkmächte entfalten: Zum einen die Wirkung der Kunst und zum anderen die Wirkung des Sprechens und Handelns der Rezipienten. Das Ziel eines „Ergebnisses“ impliziert, dass die Wirkungen sichtbar und reflektierbar werden. Dabei sind wir jedoch mit dem Problem der Übersetzung von Handlung in Bedeutung konfrontiert. Denn Handlungen, auch wenn sie eine sichtbare Präsenz ausbilden, sind nur begrenzt formulierbar oder symbolisierbar. Paradoxe Weise entsteht im Moment ihres Erscheinens eine Gegenwärtigkeit, die sichtbar und spürbar, zugleich aber unverfügbar in Bezug auf eine eindeutige Deutung ist. Ihre Laute, Gesten, Gebärden etc. weisen zurück auf die Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit, Flüchtigkeit und Körperlichkeit der Handelnden und auf die räumlichen, zeitlichen und materialen Bedingungen, denen die Performanz untersteht.¹⁰⁰ Es handelt sich um das, was Dieter Mersch eine „nichtrepräsentierbare Präsentation“¹⁰¹ nennt. Das Deciffrieren von Zeichen der Performanz wird immer ein wenig ungereimt bleiben, da mit der Performanz anderes in die Sicht gelangt, als ihr Sinn, ihre Ordnung bzw. ihre Bedeutung. Der Zusammenhang „zwischen Sagen und Zeigen, zwischen Bedeutung und Materialität erscheint damit *unlösbar*.“ Wir sind konfrontiert „mit der ganzen Vergeblichkeit, ja der Unmöglichkeit, der Absurdität solcher Bemühungen“¹⁰², eindeutige Definitionen zu vollziehen. Performanz und Wirkung bzw. Funktion sind nicht identisch. Dadurch aber kann die Performanz in permanenter Offenheit und Bewegung der sinngebenden Deutung verbleiben.

Wenn Funktionen und Wirkungen von Handlungsdarstellungen dennoch ans Licht gelangen sollen, um darüber zu kommunizieren und zu reflektieren, müssen – im Bewusstsein der eigentlichen Unmöglichkeit – Offenheit und Bewegung wenigstens momenthaft stillgestellt werden. Dann werden Augenblicke der Konzentration und des Innehaltens möglich, die ich mit Martin Heidegger ‚Besinnung‘ bzw. „sinnendes Denken“¹⁰³ nennen möchte. Diese

⁹⁵ Hubin, A. (2010), S. 3

⁹⁶ Vgl. Peters, M. (2007) Spielen und Forschen im Möglichkeitsraum. Performativität und Lehre. In: Ästhetik & Kommunikation: zeitgenössisch/museal. Heft 137/38. Jahrg., S.37-42

⁹⁷ Hubin, A. (2010), S. 6

⁹⁸ Ebd.

⁹⁹ Ebd.

¹⁰⁰ Vgl. Mersch, D. (2002) Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München, S. 11 f.

¹⁰¹ Mersch, D. (o.J.) Paradoxien der Verkörperung. Verfügbar unter: http://www.momo-berlin.de/Mersch_Verkoerperung.html. (Stand: 1.10.2011)

¹⁰² Ebd.

¹⁰³ Ebd.

Begriffsfindung ist insofern interessant, als Heidegger dem seiner Auffassung nach überholten Begriff der ‚Bildung‘ die ‚Besinnung‘ entgegensetzt. ‚Bildung‘ hat seiner Auffassung nach seinen Anspruch auf Universalisierbarkeit eingebüßt. „Die Wege der Besinnung dagegen wandeln sich stets“¹⁰⁴, so Heidegger. Der Begriff „Besinnung“ schließt damit die Offenheit des Fragwürdigen und den jeweiligen Bezug auf eine singuläre und sich wandelnde Situation ein. „Besinnung“ kann dennoch Gegenwärtiges aufscheinen und damit reflektieren lassen. In Heideggers Worten:

*„Sich auf einen Sinn einlassen, ist das Wesen der Besinnung. Dies meint mehr, als das bloße Bewusstmachen von etwas. Wir sind noch nicht bei Besinnung, wenn wir bei Bewusstsein sind. Besinnung ist mehr. Sie ist die Gelassenheit zum Fragwürdigen“*¹⁰⁵

Es ist hier nicht möglich, aber auch nicht nötig, den komplexen Wegbahnungen des Heidegger’schen Gedankens der ‚Besinnung‘ zu folgen (demnach ginge es um Denkwege in der Kontinuität eines Lebensweges). Der Begriff Besinnung ist an dieser Stelle aber hilfreich, da darin Wege des Unterscheidens auftauchen, die in Bezug auf ein Ereignis erhellen können, „wie es zu-sein-hat“ und auch „wie es nicht zu-sein-hat“. Die Besinnung impliziert also Hinweise auf existenziell „Maß-Gebendes“. Bei aller momenthaften „Bestimmtheit“ münden diese freilich in ein Geschehen des Entbergens und wieder Verbergens. Käte Meyer-Drawe weist darauf hin: „Diese grundsätzliche Ambiguität unseres Erkennens und Handelns können wir nicht überwinden [...]. Heidegger kann so selbstkritisches Denken auf den Weg bringen, aber abnehmen kann und will er es uns nicht.“¹⁰⁶ Angemerkt sei dazu aber dass Heidegger dieses Geschehen als „Lichtung“ („Alitheia“)¹⁰⁷ denkt, welches das Sein als Ereignis eröffnet und der Beobachtung zugänglich macht. Damit ereignet sich nicht nur die Gegenwart des Seins, sondern es kann sich auch das „Andere“ darin entbergen – wobei die „Entbergung“ eine „sich entziehenden Befugnis“¹⁰⁸ darstellt. Dies macht Unterscheidungen möglich, die dem logischen „auf-den-Begriff-bringen“ und Begreifen im Sinne der Vernunftwissenschaften zwar entzogen sind. Dennoch, und das ist entscheidend, verliert die „Entbergung“ „im geeigneten Augenblick den Charakter des Fragens [...] und [wird] zum einfachen Sagen“.¹⁰⁹ Darin regt bzw. zeigt sich das erhellte Ereignis im „Wesen der Sprache“:¹¹⁰ Deswegen ist die Sprache bei Heidegger „das Haus des Seins“, wie er 1949 in seinem Brief „Über den Humanismus“ schrieb:

*„Die Sprache ist das Haus des Seins. In ihrer Behausung wohnt der Mensch. Die Denkenden und Dichtenden sind die Wächter dieser Behausung. Ihr Wachen ist das Vollbringen der Offenbarkeit des Seins, insofern sie diese durch ihr Sagen zur Sprache bringen und in der Sprache aufbewahren.“*¹¹¹

Im Sagen und Sprechen kann sich Heidegger zufolge eine ‚Bestimmtheit‘ des Moments regen, wenn auch im Bewusstsein des Begrenzten, Unbegründeten und Fragwürdigen, weil die Sprache lediglich eine „Lichtung des Sichverbergenden“¹¹² darstellt.

Gerade aber angesichts der umfassenden Enttraditionalisierung, die die Menschen während der letzten dreißig Jahre aus traditionellen Abhängigkeiten und Bindungen befreit hat, könnten Begriffe wie „Besinnung“, „Lichtung“ und „Behausung“ neue Bedeutung erlangen. Der Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe macht darauf aufmerksam, dass die heutige gesellschaftliche Situation bei aller Offenheit auch das Bedenken von Relevanzstrukturen

¹⁰⁴ Heidegger, M. (1997) Wissenschaft und Besinnung. In: Ders. Vorträge und Aufsätze, S. 66

¹⁰⁵ Ebd., S. 64

¹⁰⁶ Meyer-Drawe, K. (1988) Aneignung – Ablehnung – Anregung. In: Gethmann-Siefert, A.; Pöggeler, O. (Hg.) Heidegger und die praktische Philosophie. Suhrkamp, Frankfurt/M., S. 245

¹⁰⁷ Heidegger, M. (1975 ff.) Gesamtausgabe. Frankfurt/M. Vol. 14, S. 109

¹⁰⁸ Ebd.

¹⁰⁹ Heidegger, M. (1997), S. 66

¹¹⁰ Heidegger, M. (1997) Unterwegs zur Sprache. Stuttgart, S. 176

¹¹¹ Heidegger, M. (1949) Über den Humanismus. Frankfurt/M., S. 5

¹¹² Vgl. Heidegger, M. (1975 ff.) Vol. 14, S. 88

erfordert. Wir sind weniger mit Normenkontrolle, denn vielmehr mit Freisetzung und Entstrukturierung konfrontiert als früher. Die klassischen Rollenbilder sind zerbrochen und an die Stelle ist der Zwang zur Selbstverwirklichung getreten. Ziehe diagnostiziert eine unübersichtliche und instabile Gesellschaft, in dessen Zentrum „nicht das Leiden an zu vielen strengen Regeln, Verboten oder Repressionen zu stehen [scheint]; wesentliche Lebenswünsche richten sich darauf, Orientierungsdiffusität und Instabilitäten abbauen zu können.“¹¹³ Viele Soziologen (Anthony Giddens, Zygmunt Bauman, Richard Sennett etc.) unterstützen diese Gesellschaftsdiagnose. Sie beobachten eine zunehmende Erosion traditioneller Lebenskonzepte, flüchtige und flexibel zu haltende Identitäten sowie die Gefahr der dadurch entstehenden Überforderung und Handlungsunfähigkeit der Menschen.¹¹⁴ Die Philosophin Renata Salecl macht die Ideologie der freien Wahl dafür verantwortlich, die den Menschen der westlichen Industrieländer in allen Bereichen des gesellschaftlichen Alltags (Berufskarriere, Partnerwahl, Familienplanung, Einkaufen, Fernsehen, Reisen, religiöses, politisches und philosophisches Denken,...) widerfährt:

„The problem is actually that today's ideology of choice-led capitalism, the idea that everyone is a maker of his or her life, which goes very much the reality of the social situation, actually pacifies people and makes us constantly turning criticism towards ourselves instead of organizing ourselves and making a critique of the society we live in.“¹¹⁵

Thomas Ziehe hält es angesichts dieser akuten gesellschaftlichen Zustände „für eminent wichtig, dass die Jugendlichen Erfahrungen mit Strukturiertheit machen können.“¹¹⁶ Er spricht von der Notwendigkeit von „Relevanzstrukturen“ für die Identitätsarbeit, die „die Last der Offenheit nicht beseitigen, aber erträglicher machen“ können. Ihm geht es keinesfalls um neue Autoritätsstrukturen, sondern vielmehr um die phantasievolle „Erweiterung von Ich-Möglichkeiten“ bzw. des „Motivationshorizonts“. Dabei seien aber „Wollensideale“ eine wichtige Komponente, die wiederum ohne die Entwicklung von Relevanzstrukturen mit ihren Verbindlichkeiten und Orientierungen keine hinreichende Basis haben.

¹¹³ Ziehe, T. (o.J.) Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Verfügbar unter: http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (Stand: 12.10.2011)

¹¹⁴ So spricht Anthony Giddens von der Erfahrung des „disembedding“ durch die zunehmende Erosion traditioneller Lebenskonzepte. (vgl. Giddens, A.(1995) Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M. 1995 und: Ders.(1997) Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt/M.)

Zygmunt Bauman charakterisiert die gegenwärtige Sozialwelt als „liquid modernity“, die keine stabilen Bezugspunkte für die individuelle Identitätsarbeit zu bieten hat (vgl. Bauman, Z. (2000) Liquid modernity, Cambridge) und den Subjekten, die zu „Vagabunden“, „Nomaden“ oder „Flaneuren“ (vgl. Bauman, Z. (1997) Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen, Hamburg) werden, eine endlose Suche nach den richtigen Lebensformen abverlangt. Die Menschen flüchten sich in eine „Chamäleon-Identität“. Er vergleicht diese Identitätsaneignung mit einem Videoband, das „leicht zu löschen und wieder verwendbar“ (ebd., S. 133).

Auch Richard Sennett liefert in seinem Buch „Der flexible Mensch“ (Sennett, R. (1998) Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin) eine wenig positiv gestimmte Analyse der gegenwärtigen Veränderungen der sozialen Wirklichkeit. Er bezieht sich dabei auf den flexiblen Kapitalismus, der Strukturen abbaut, die auf Langfristigkeit und Dauer angelegt sind und an deren Stelle die „Stärke schwacher Bindungen“ an Bedeutung gewinnen. Daraus resultiert ihm nach, dass den Menschen flüchtige Formen von Gemeinsamkeit nützlicher seien, als langfristige Verbindungen und dass starke soziale Bindungen wie z.B. Loyalität ihre Bedeutung verloren hätten. (ebd., S. 28)

Alain Ehrenberg beschreibt die Gefahr der Überforderung und Handlungsunfähigkeit angesichts des modernen Imperativs zum selbständigen und selbstverantwortlichen Handeln (vgl. Ehrenberg, A. (2004) Das erschöpfte Selbst, Frankfurt/M.).

¹¹⁵ Salecl, R. (2010) Choice. Glasgow, S. 23

¹¹⁶ Ziehe, T. (o.J.), S. 7



Abb. 3: Filmstill eines RSAanimate über Renata Salecls Vortrag zu den paradoxen Gefühle der Paralyse, Angst, Unbefriedigung, Verlorenheit, Passivität und des Kontrollverlusts angesichts der kapitalistischen Ideologie der freien Auswahl¹¹⁷

Gerade auch angesichts der Aufforderungen zum „Ständig-in-Bewegung-Bleiben“ im Namen der „Employability“¹¹⁸ gilt es das auszubilden, was Thomas Ziehe „Wollensideale“ nennt. Denn hier findet eine neoliberale Instrumentalisierung der Fähigkeit zur Flexibilität des Einzelnen statt, die besonders perfide funktioniert: Glauben gemacht wird, dass die hyperdynamische und -flexible Verfasstheit eine autonome, selbstbestimmte und eigenverantwortliche Entscheidung des Einzelnen darstellt, da sie schließlich ohne direkte Handlungsanleitung eingenommen wird. Die „Erweiterung von Ich-Möglichkeiten“ in diesem Sinne bedeutet die Entwicklung eines Gegenstandspunktes, der Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung als Wert neu reflektiert und gegen die neoliberalen Vereinnahmungen im Namen des Selbstunternehmertums wendet. Letztendlich bedeutet dies eine Bewertungskompetenz und eine Antwort, um sich dazu entsprechend der eigenen „Relevanzen“ und „Wollensideale“ ins Verhältnis zu setzen.

Das Vermögen bzw. die Fähigkeit, zwischen der ergebnisoffenen, selbstbezogenen Performanz und einer verallgemeinerbaren Konklusion zu vermitteln, kann „Denken“ genannt werden. Solches Denken kann die Besonderheit der Performanz mit der Allgemeinheit der Konklusion verbinden. Dies erfordert der Tradition Immanuel Kants zufolge Empfindung, Verstand und Urteilskraft. Die Begrifflichkeit ‚Urteilskraft‘ entwickelte Immanuel Kant in seiner 1790 veröffentlichten „Kritik der Urteilskraft“¹¹⁹,

¹¹⁷ Filmstill aus: RSA-Animate (Royal Society for the encouragement of Arts, Manufactures and Commerce) (2011) Choice. Verfügbar unter <http://www.youtube.com/watch?v=1bqMY82xzWo> (Stand: 1.11.2011)

¹¹⁸ May, (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23, S. 82

Damit ist eine durch die Betroffenen selbst vorzunehmende permanente Anpassung der beruflichen Qualifikationen an die sich wandelnden Beschäftigungsbedingungen in einer sich rasch ändernden Arbeitswelt gemeint. Dies geschieht über Verantwortungszuschreibung und Aktivierung des Engagements – wobei der Einzelne moralisch angereizt wird, dies als neue Autonomie im Rahmen vermeintlicher Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Wahlfreiheit zu verstehen.

¹¹⁹ Vgl. Kant, I. (1790) Die Kritik der Urteilskraft. Werke in sechs Bänden, Band 5, Darmstadt 1983

seiner dritten „Kritik“ nach der „Kritik der reinen Vernunft“ und der „Kritik der praktischen Vernunft“.

„Urteilkraft“ im Sinne Kants ist das Vermögen, sich ein eigenes Urteil zu bilden. Eine Urteilkraft in diesem Sinne gründet auf subjektive Sinnlichkeit (ästhetische Anschauungen und Vorstellungen) und objektiven Verstand als gleichberechtigte und voneinander abhängige Quellen der Erkenntnis und des Urteilens. John Dewey bestimmt in Anlehnung an Kant das Objektive des Urteils als Verwobenheit des Urteils mit der Situation, in der geurteilt wird.¹²⁰ Im Gegensatz zu Kant, der das Objektive gleichsam als a priori-Prinzip anerkennt, ist es bei Dewey also lediglich ein Teil der Situation. Dewey löst das Urteilen nie aus der Sphäre des unmittelbaren Handelns heraus.

Das auf eine bestimmte Situation oder Handlung bezogene Urteil, das Phänomene in ihrer Unterschiedlichkeit, in ihrer jeweils spezifischen Qualität, in ihrer Widersprüchlichkeit erkennt, differenziert, beschreibt und infrage stellt, „um daraus Schlussfolgerungen für weiteres Denken und Handeln ziehen zu können“ ist eine anzustrebendes Vermögen auch von Schülern und Schülerinnen in der Schule.¹²¹ In Bezug auf die Kunstpädagogik hat sich Fritz Seydel intensiv mit der Urteilskompetenz von Schülerinnen und Schülern befasst. Er fordert, dass sie dazu führen muss, Phänomene der Welt „jenseits von Richtig-Falsch-Schemen, über das pauschale Zuordnen hinaus, ohne ein vordergründiges Schubladisieren [...] situationsbezogen, einfühlsam, [...] in seiner Widersprüchlichkeit differenziert zu beurteilen.“ Seiner Meinung nach ist dies ein zentraler Aufgabenbereich des Kunstunterrichts, das es nicht um die Fragen gehen kann. „Stimmt das? Ist es richtig? Valide? Sondern es geht um die Frage: was bewirkt das bei mir, was bei anderen, und warum erzielt es diese Wirkung?“¹²²

Konzipiert man den Erwerb von Urteilskompetenz als Lernen, impliziert das laut Siegfried S. Schmidt „einen beobachteten Veränderungsprozess in den Prozessbereichen Bewusstsein, Interaktion und Kommunikation, und zwar als einen Prozess kontingenter Veränderung.“ Lernen ist also zum einen durch Veränderungen im Prozess gekennzeichnet, zum anderen aber auch durch eine „Ordnung des Lernens, die als Lernkultur bezeichnet werden kann.“¹²³ Um eine mögliche „Ordnung“ des Lernens in Bezug auf die Urteilskompetenz soll es im folgenden Exkurs gehen.

Die Urteilkraft hat zwei Formen: Eine bestimmende und eine reflektierende. Die bestimmende Urteilkraft subsumiert etwas Gegebenes unter eine Regel oder ein Gesetz. Die reflektierende Urteilkraft dagegen findet das Allgemeine im Besonderen.

¹²⁰ Dewey, J. (1978) Education. In: The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Vol. 6. Carbondale, S. 260

¹²¹ Seydel, F. (2010) Beurteilen Lernen im Kunstunterricht Vortrag am 28.1.2010 an der Universität Hamburg

¹²² Seydel, F. (2010)

¹²³ Schmidt, S. J. (2006) Bildung in der Wissensgesellschaft? Verfügbar unter: www.bildung-zukunft-suedtirol.it (Stand: 10.05.2010)

Exkurs: Vier Vergegenwärtigungsebenen der Performanz zur Entwicklung von Urteilskraft

Im Kunstunterricht gibt es eine lange Tradition, in der der Lernprozess selbst zum eigentlichen Thema des Lernens wird. Mit pädagogischen Strategien, die sich speziell an Performanz orientieren, werden Situationen, Phänomene, das Selbst und der Körper als „kreatives Terrain“ erfahrbar und erkennbar. Kompetenzen entstehen dann in Prozessen des Imaginierens, Spielens, Experimentierens, Sammels, Schreibens, Gestaltens und Präsentierens bzw. Inszenierens, oft, ohne bereits im Voraus zu wissen, was dabei herauskommt.¹²⁴ Analog der allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Sprechen, wie es Heinrich von Kleist so wunderbar beschreibt,¹²⁵ verfertigen sich Wahrnehmungen, Erfahrungen und Erkenntnisse allmählich. Das macht Perspektivwechsel in die Mehrdeutigkeit, Ambivalenz, Ambiguität, Heterogenität etc. hinein möglich. Neue Möglichkeiten werden sichtbar, indem, um mit Paul Klee zu sprechen, nicht nur das Sichtbare wiedergegeben, sondern Unsichtbares sichtbar gemacht wird.

Dieser schöpferische Akt des Lernens ist experimentell verfasst. Aufgaben können die Performanz wie eine experimentelle Versuchsanordnung ‚rahmen‘. Die Handlungen zielen auf Erfahrungen wie auf Erkenntnisse gleichermaßen und stellen damit eine epistemische Recherchepraxis dar. Das Augenmerk kann sich auf den physischen, kulturellen und historischen Charakter des Körpers, der Sprache, der Emotionen, der Gedanken, der Bilder, der sozialen und institutionellen Beziehungen etc. richten.¹²⁶ Im Unterschied zur wissenschaftlichen Forschung unterliegen die Vorgehensweisen und Ergebnisse performativer Recherche jedoch nicht den Kriterien der Kausalität, Wiederholbarkeit, Überprüfbarkeit, Objektivierbarkeit und Allgemeingültigkeit. Ihr Wissen ist singular: situativ und selbstbezogen.

Der Vorgang der Erkenntnisgewinnung fordert die Vergegenwärtigung der Performanz. Dabei lassen sich die Möglichkeitsräume des Spiels bzw. Experiments erleben, beobachten, beschreiben und reflektieren. In diesem Prozess bilden sich Kategorien bzw. Strukturen aus, denen subjektive Setzungen zugrunde liegen. Da diese kontingent verfasst sind, also immer auch ganz anders sein könnten (s. Exkurse: Kontingenz und Kontingenzkompetenz), verfehlen bzw. invisibilisieren (Siegfried J. Schmidt) sie den eigentlichen Handlungsprozess allerdings auch.

Der Erkenntnisprozess soll hier schematisch als Dreischritt „Tun (Performanz) – Darstellung (Transformation) – Befragung (Reflexion) – Urteil (Konklusion)“ beschrieben werden, der in der Realität freilich durch vielfältige Interdependenzen gekennzeichnet ist, die sich gegenseitig überlagern:

1. *Tun (Performanz)*: Im Akt der Performanz liegt die Wahrnehmung zunächst in frei schwebender Aufmerksamkeit vor aller präzisen, vergegenständlichenden Begrifflichkeit in einer Art unverständlichem Chaos. „Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken werden eingespannt in ein energetisch wirkendes Netz äußerer und innerer Bilder (Merleau-Ponty spricht von einem „Knotenpunkt lebendiger Bedeutungen“¹²⁷), die die Akteure und Beobachter nicht nur – im wahrsten Sinne des Wortes – begreifen und erfassen, sondern auch ergreifen und verändern können.“¹²⁸ In der Beobachtung erscheint die Performanz mehr oder weniger diffus.

¹²⁴ Vgl. Peters, M (2005), S. 10

¹²⁵ Vgl. Kleist, H. v. (1986) Werke und Briefe in vier Bänden. Hgg. von Siegfried Streller. Anmerkungen von Peter Goldammer, Frankfurt. Bd. 3, S. 722-723

¹²⁶ Vgl. Peters, M (2005), S. 10

¹²⁷ Merleau-Ponty, M (1966) Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin, S. 182

¹²⁸ Aden, M & Peters, M (2011) ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. In:

Das macht es möglich, dass sie nicht von zielgerichteten, zweckrationalen Handlungen geleitet wird, sondern „von Ahnungen und Aufmerksamkeiten“.¹²⁹

2. Darstellung (Transformation): Das Performanzhandeln lässt sich in materialisierte Formen wie Fotografie, Film, Video, Ton, gesprochene und geschriebene Sprache usw. transformieren. Die in der Performanz gemachten, eigentlich unsichtbaren Erfahrungen, „über die wir nur spekulieren können“, lassen sich somit aktualisieren. Sie können somit kommunizierbar werden.¹³⁰ Eine solche „prozessuale Manifestation“ der Erfahrung kann parallel zur Performanz geschehen. Dann bedingen sich Performanz und ihre Transformation wechselseitig. Dabei bilden sich Anschauungsmaterialien und -formen, das „die je spezifische Haltung und Vorgehensweise des Einzelnen für ihn selbst und für andere gegenwärtig werden lassen“¹³¹ kann. Erfahrungen des Handelns können so zur Darstellung gelangen. Diese Symbol- und Ausdrucksweisen funktionieren auf mehreren Ebenen: Zum einen speichern sie die im experimentellen Geschehen aufscheinenden Erfahrungen. Ebenso aber bringen sie in der Betrachtung auch neue Perspektiven hervor. Sie generieren also auch neue Erfahrung und Sichtweisen. Die Transformation besitzt demnach eine Doppelstruktur: einerseits ist sie Repräsentation von Erfahrung, andererseits Konstruktion.¹³²

3. Befragung (Reflexion): Das transformierte Anschauungsmaterial lässt sich nach bildnerischen Mitteln, Motiven und Wirkungen befragen, nach Beziehungen von Materialien, Mitteln und Motiven und nach allgemeinen und eigentümlichen Eigenschaften und Wirkungen etc. Mittels der reflexiven Versprachlichung kann ans Licht kommen, was normalerweise hermetisch in den Tiefen der Erfahrung verschlossen und der Alltagsbeobachtung wie dem Verstand nicht zugänglich ist.¹³³ Dabei kann nach den historischen, kulturellen und geografischen Kontexten gefragt werden, die der Performanz zugrunde lagen. Auf einer Metaebene, in einer Art „Kritik der Kritik, (Siegfried J. Schmidt) können aber auch die innersubjektiven und intersubjektiven Bedingungen diskutiert werden. Das lässt das Gemachtsein und die Wirkungsweisen von Handlungen, Erfahrungen, Wahrnehmungen und Sichtweisen erkennen. Reflektieren lässt sich dabei nicht nur die Entstehung, sondern auch die Veränderbarkeit von Ordnungen und Strukturen, um Möglichkeiten der Durchkreuzung und Verschiebung zu bedenken.¹³⁴ Ebenso kann Gewähr werden, dass im vergegenwärtigenden Reden, Schreiben und Visualisieren der Performanz anderes auftaucht als das Gemeinte: „Man macht weniger deutlich, als man beabsichtigt, man sagt, schreibt und bildet [aber auch] mehr und anderes, als bewusst sein könnte.“¹³⁵

4. Urteil (Konklusion): Dem Vergegenwärtigung- und Reflexionsprozess der Performanz liegt eine ästhetisch-epistemische Produktivität zugrunde, die insgesamt zu dem führen kann, was mit Kant als ‚Urteilkraft‘ (s.o.) bezeichnet werden kann. Wie alle an der Performanz beteiligten Prozesse ist auch die ‚Urteilkraft‘ kontingent verfasst (s. noch einmal die Exkurse: Kontingenz und Kontingenzkompetenz). Ihre Kategorien und Strukturen sind Setzungen, die nicht universell verallgemeinerbar sind, sondern auf individuellen Erwartungen, Erfahrungen und Relevanzen beruhen. Sie sind im besten Sinne des Wortes eigensinnig: bezogen auf individuellen Wegbahnungen in einem bestimmten Kontext und deren persönlicher Reflexion und Kritik.

Kunstpädagogische Positionen. Hgg. von Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer. Hamburg/ Oldenburg (i. Druck)

¹²⁹ Sabisch, A. Inszenierung der Suche. Bielefeld, S. 18

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 17

¹³¹ Ebd.

¹³² Vgl. ebd. S. 18

¹³³ Vgl. dazu auch Sowa, H. (1997) Vom INFuG-Gesichtspunkt. Bemerkungen zur Ereigniskunst I. In: Slaps, Banks, Plots. Die Performance-Konferenz. Hgg. vom Institut für Untersuchungen von Grenzzuständen ästhetischer Systeme (INFuG/Das Institut), Vol 2

¹³⁴ Vgl. Peters, M. (2007), S. 4

¹³⁵ Aden, M. & Peters, M. (2011)

Der performative Prozess rückt den Ereignischarakter körperlicher bzw. verkörperter Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkformen in den Mittelpunkt, der prozesshaft, situativ und ereignisoffen ist. Momente der „Besinnung“ können diesen Prozess in Bezug auf die eigene Situation erhellen und vergegenwärtigen, um persönliche Relevanzen zu formulieren und zu reflektieren, aber auch zu verschieben und zu durchkreuzen.

Ein Lernen in diesem Sinne ist nicht auf festgezurrte Strukturmodelle zu reduzieren. Es ist wenigstens zum Teil auf ein spielerisches und experimentelles Vorgehen angewiesen, das unplanbar sowie unkontrollierbar ist und mit dem Auftauchen unvorhersehbarer Ereignisse und Bilder rechnen muss. Das erklärt die begriffliche Diffusion um den Begriff der „Kompetenz“. Aktuelle Bildungsbemühungen zielen, wie oben dargelegt, „auf institutionalisierte, klassenübergreifende Leistungsvergleiche als Datenbasis für ein zu etablierendes Bildungsmonitoring“ ab. Das bedeutet, dass die „Produktivität von Bildungssystemen, die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen und der Lernerfolg von Individuen [...] messbar gemacht werden, um Bildungsprozesse wirksamer lenken zu können.“¹³⁶ Die ‚Performanz‘ als praktischer Vollzug von Kompetenzen, also der Lernhandlungsprozess als körperlicher, sozialer und inszenierter Lerngegenstand, lässt sich jedoch nicht messen. Folgerichtig ist man, obwohl performative Prozesse den Kern des Lernens ausmachen, auf dem Feld der Bildung zurzeit vornehmlich an vordefinierten Kompetenzkonstrukten interessiert, die sich an erwartbaren und messbaren Ergebnissen orientieren. Das Spiel mit situativ-kontingenten Veränderungen und Überschreitungen des strukturell vorgegebenen und Bekannten wird dadurch allerdings vermieden. Unterschlagen werden damit die ergebnis- und erfahrungsoffenen Prozesse der Interaktion, des körperlichen und sprachlichen Handelns und damit die Bedeutung Lernens als Selbsttransformation, die im Sinne des „Umlernens“¹³⁷ nachhaltig selbstverändernd wirkt, weil man auch „sich selbst mit erlernt“.¹³⁸

¹³⁶ Bos, W. (2009)

¹³⁷ Vgl. Meyer-Drawe, K. (1982): Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses. In: Meyer-Drawe, K./ Lippitz, W. (Hg.) Lernen und seine Horizonte. Königstein

¹³⁸ Vgl. Buck, G. (1989) Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt, S. 3

3 Die Debatte um Kompetenzen im Kunstunterricht

3.1 Problemaufriss

Die aufgezeigten Verengungsprozesse liefern ausreichend Argumentationsmaterial, die aktuellen Kompetenzdebatten für das Fach Kunst mit guten Gründen zu beenden. Zum einen ist kunstpädagogisches Lernen volkswirtschaftlich uninteressant¹³⁹ – es sei denn es geht um die neoliberale Vereinnahmung kreativer Techniken und Kompetenzen, die die Menschen den flexiblen Arbeitsmarkt bestehen lassen¹⁴⁰. Zum anderen lassen sich kunstpädagogische Kompetenzen nicht auf reproduktive Verfahren und Methoden reduzieren. Sie gründen konstitutiv nicht auf abschließendes Verstehen von plan- und kontrollierbarem Wissen, sondern gerade auf deren produktive Überschreitung. Dabei sind sie auf singuläre, selbstbezogene Erfahrungs-, Denk- und Handlungsweisen angewiesen, die den „menschliche[n] Leib, die Phantasie, das Begehren, die Gefühle – oder besser all dies, insoweit es sich die Vernunft nicht hat aneignen können“¹⁴¹ einschließen. Zentrale Bereiche des Faches zeigen sich in sinnlicher Gestalt und sind nur schwer auf den Begriff zu bringen. Damit sind sie unverfügbar für objektive Operationalisierungen und, wie der Didaktiker Volker Frederking mit plausiblen Argumenten darlegt, mit überprüfbaren Kompetenzmodellen „schwer messbar“.¹⁴² Dass die Wirkungen von Kunstpädagogik schwer nachzuweisen sind, war auch Konsens auf dem Symposium „Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education“, das 2007 am Centre Pompidou in Paris stattgefunden hat.¹⁴³ (Gert Selle nennt die Kunstpädagogik darum einen „Jahrhundertirrtum“, weil in diesem Fach kaum etwas von dem gelernt würde, was behauptet wird.¹⁴⁴)

In Zeiten der totalitären Herrschaft von Qualitäts-, Effizienz- und Controllingmanagements, Benchmarkings und Rankinglisten scheint die Nichtmessbarkeit ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse jedoch ein Problem

¹³⁹ Weder die öffentliche Beteuerungen über die hohe Bedeutung kultureller Kompetenzen noch die Leuchtturmprojekte wie die „Mussische Biennale“ oder „Kinder zum Olymp“ können darüber hinweg täuschen, dass das Fach Kunst nach wie vor als schönes aber entbehrliches Orchideenfach gilt.

¹⁴⁰ Ihrer ursprünglichen Idee nach hat die „ästhetische Erziehung des Menschen“ jedoch „keinen einzelnen, weder intellektuellen noch moralischen Zweck [...], sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine einzige Pflicht erfüllen und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären“. Schiller, F. (1965) Über die ästhetische Erziehung des Menschen – in einer Reihe von Briefen Stuttgart, 21. Brief, S. 86

¹⁴¹ Böhme, H. & Böhme, G. (1983) Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt: Suhrkamp, S. 13

¹⁴² Vgl. Frederking, V. (Hg.) (2008) Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren

¹⁴³ Centre Pompidou (Hg.) (2008) Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education. Paris: Centre Pompidou/La documentation Française.

¹⁴⁴ Selle, Gerd (2003) Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen 3/2003, S.2-7

darzustellen. Angesichts der nahezu religiös zu nennenden Empirie- und Statistikgläubigkeit von Menschen in Politik und Gesellschaft sehen viele Vertreter des Fachs die Legitimität der Kunstpädagogik in Frage gestellt, weil sie sich nicht erfolgreich und effizient ‚aufstellen‘ kann.



Abb.4: Marcelo Coelho: Art-O-Meter, 2003¹⁴⁵

Auch wenn der nahezu manisch gewordene Ruf nach permanenten Wirkungsnachweisen mittels statistischer Empirie kritisch zu betrachten ist, sollen die Forderungen von Kunstpädagogen wie Georg Peez¹⁴⁶ oder Dieter Lenzen¹⁴⁷ hier zumindest diskutiert werden, die ähnlich wie Wolfgang Legler fordern:

„Um [...] in der bildungspolitischen Diskussion nicht unter die Räder zu kommen, müssen wir also, so scheint es, mehr einbringen als bildungstheoretische Postulate - so wichtig und fundiert diese sein mögen. (...) Mit anderen Worten: Wir müssen der Empirie gegenüber der Theorie einen größeren Stellenwert zugestehen und mehr darüber sagen können, was wirklich im Kunstunterricht bzw. in ästhetischen Lernprozessen geschieht, welche kurz-, mittel- und langfristigen Wirkungen daraus resultieren und welche Faktoren auf welche Weise die Qualität solcher Wirkungen beeinflussen können.“¹⁴⁸

¹⁴⁵ Ein Projekt des Brasilianischen MIT Programmierers und Designers Marcelo Coelho misst empirisch sauber die ‚Qualität‘ von Kunst. Der „Art-O-Meter“ funktioniert wie eine automatische Stoppuhr. Solange wie jemand vor dem Kunstwerk steht, wird durch einen Sensor ausgelöst, die Zeit gemessen. Auf Grund der durchschnittlichen Dauer, die die Besucher vor dem Kunstwerk verbringen und der Dauer der Ausstellung wird ein Rating mit einem Fünf-Sterne-Punktesystem und statistischen Kommentaren errechnet.

¹⁴⁶ Vgl. Peez, G. (2000) *Qualitativ empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik*, Hannover

¹⁴⁷ Vgl. Lenzen, D. (1998) Vorwort. In Yvonne Ehrenspeck (1998) *Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes*, Opladen

¹⁴⁸ Legler, W. (2001) Wegweisend. In: BDK-Mitteilungen 4/2001, S. 44

Legler bringt das allerorten sich bahnbrechende Verlangen nach einer evidenzbasierten, empirischen Bildungsforschung zum Ausdruck, „die den Nachweis ihrer Thesen in der Realität nicht scheut.“¹⁴⁹. Wie viele Geisteswissenschaftler folgt auch er damit in gewisser Weise dem Trend der quantifizierend-modellorientierten Denk- und Argumentationsformen, die innerhalb der Bildungswissenschaften die Oberhand gewonnen haben (s. Kapitel 2 und 2.2.2). Aus verschiedenen Gründen (s.o.) haben kunstpädagogische Wissenschaftler allerdings bis heute noch keine statistischen Nachweise über die Struktur oder die Effekte ästhetisch-künstlerischer Kompetenzen erbracht, die den strengen empirischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität entsprechen. Solange ihr Selbstverständnis vom ästhetischen und gegenwartskritischen Potential der Kunst geprägt war und ist, begreifen viele von ihnen die Kunstpädagogik immer noch als Gegeninstanz gegenüber technischen Lern- und Erkenntnisinstanzen in der Schule. Sei es zugunsten des Beweises ihrer Modernität, sei es zugunsten der Resignation gegenüber dem vermeintlich Übermächtigen oder sei es aus Mangel an einem überzeugenden eigenen Entwurf scheint diese Haltung mancherorts aufgegeben zu werden.

Musikpädagogische Wissenschaftler haben die gleichen Probleme und versuchen sich an ihnen. Solche Vorhaben und Ergebnisse bleiben allerdings höchst umstrittenen und vorläufig.¹⁵⁰ Andere umgehen die Schwierigkeiten, indem sie sich auf die Wirkungen des Musikkernens auf das allgemeine Wohl der Menschen verlegen. Überaus breites Medienecho fand zum Beispiel die Bastian-Studie,¹⁵¹ die den Effekt des Musizierens von Kindern auf die Schulleistung insgesamt nachzuweisen versucht. Trotz Kritik bzw. Widerlegung¹⁵² wird sie nach wie vor und gern zitiert. Internationale Beachtung findet zurzeit auch eine Oldenburger Untersuchung, welche die positive Wirkung des Singens über Abfragen und Messungen von Mikrostoffen im Körper nachweist, die sich positiv auf das Immunsystem auswirken.¹⁵³

Evaluierungsverfechter, die abgesicherte und repräsentative Beweise für kunstpädagogische Unterrichtsziele und -verfahren einfordern, können sich mit derart indirekten Aussagen nicht zufriedengeben. Sie suchen präzise

¹⁴⁹ Reinmann, G. (2009) Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften. In: Jüttemann, G. & Mack, W. (Hg.) Konkrete Psychologie. Preprint, S. 6

¹⁵⁰ Es wurde zwar ein Kompetenzmodell für den Teilbereich „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ entworfen. Dessen Operationalisierung und Validierung steht jedoch noch aus. (Vgl. Knigge, J.; Niessen, A.; Jordan, A.-K. (2010) Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ mit Hilfe von Testaufgaben – Aufgabenentwicklung und -analyse im Projekt KoMus. In: Knolle, N. (Hg.) Evaluationsforschung in der Musikpädagogik. Essen: Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 31), S. 81-108)

¹⁵¹ Vgl. Bastian, H.G. (2000) Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen, Mainz

Es handelt sich um die Langzeitstudie „Zum Einfluss erweiterter Musikerziehung auf die allgemeine und individuelle Entwicklung von Kindern“, die 1992-1998 unter der Leitung von Hans Günther Bastian an Grundschulen in Berlin durchgeführt wurde. Sie untersucht die Entwicklung von mit verstärktem Musikunterricht im Vergleich zu Kindern an Schulen mit regulärem Musikunterricht.

¹⁵² Vgl. Knigge, J. (2004) Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs. Wissenschaftliche Examensarbeit im Studiengang Schulmusik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. A als e-book verfügbar unter: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/29193.html> (Stand: 10.10.2011)

¹⁵³ Gütay, W. (seit 2007) Singen in Chorklassen - Eine stimmphysikalische und psychosoziale Längsschnittuntersuchung bei zehn- bis zwölfjährigen SchülerInnen. Institut für Musik der Carl von Ossietzki Universität Oldenburg

Antworten für konkrete Unterrichtssituationen. Sie wissen aber auch, dass von den ästhetischen Dimensionen kunstpädagogischer Lernprozesse nichts übrig bleibt, „... wenn die das ‚künstlerische Denken‘ wie das ‚ästhetische Empfinden‘ begründenden Kompetenzen analysierbar und letztlich auch pädagogisch ‚beherrschbar‘ oder ‚herstellbar‘ sein sollen“.¹⁵⁴ Die Pragmatiker unter ihnen verhandeln die nicht messbaren Aspekte darum als „ästhetisches Surplus“¹⁵⁵, das zwar vorkommt, aber eben nicht zu erfassen sei. Sie verlegen sich auf kognitive Aspekte von „Basiskompetenzen [...], die im Unterricht durch Vermittlung und Übung aufgebaut, erlernt, geübt und gefördert werden“¹⁵⁶ können. Basiskompetenzen sind nicht in Frage zu stellen. Sie sind, wie das Wort schon sagt, ohne Frage die Grundlage allen Lernens. Von Vorteil ist, dass sie operationalisierbar und abfragbar sind, wenn sie auf kognitive Dimensionen eingegrenzt werden. Viele Kompetenzmodelle stellen darum explizit die kognitiven Aspekte in den Vordergrund, da sie testtheoretisch und –praktisch besser zu handhaben sind.¹⁵⁷ Dagegen steht, dass F. E. Weinert verschiedene Definitionsmöglichkeiten des Kompetenzbegriffs aufgezeigt hat. Bereits 2001 hat er die heute in Deutschland meistzitierte Variante formuliert, nach der der Kompetenzbegriff als ein umfassenderes Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gefasst wird, das sich nicht auf die kognitiven Fähigkeiten beschränkt.¹⁵⁸ Zunehmend versuchen empirische Forschungsprojekte, das zu berücksichtigen. So hat z.B. die DESI-Studie 2007 versucht, die ausschließliche Fokussierung auf kognitives Lernen zu überwinden, indem sie auch motivationale und volitionale Aspekte mit Hilfe eines Kompetenzmodells erfasst.¹⁵⁹

Letztendlich spitzt sich in künstlerisch-ästhetischen Lernprozessen nur zu, was fachübergreifend zur Debatte steht. Denn nachgewiesenermaßen kreieren alle Lernprozesse vielfältige Wechselbeziehungen zwischen Ratio, Gefühl (Leib) und Intuition. Lernwissenschaftler sprechen von der Notwendigkeit der Berücksichtigung emotionaler, prosozialer, kognitiver und motivationaler Voraussetzungen in intra- und interpersonalem Kontexten, wenn Lernen gelingen soll.¹⁶⁰ Da die besonderen Potenziale des Faches Kunst gerade in der Ausformung sinnlicher, emotionaler, leiblicher und sozialer Imaginationen und Erfahrungen liegen (s. Kapitel 2.1), würde eine Fokussierung auf kognitiv operationale Kompetenzmodelle fatal sein. Die Gefahr ist groß, dass solche Kompetenzdefinitionen, die die Sachverhalte des künstlerisch-ästhetischen Lernens auf die Struktur der verbalen Sprache zurückzuführen suchen, nur das

¹⁵⁴ Grünewald, D. & Sowa, H. (2006) Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In Johannes Kirschenmann, Frank Schulz & Hubert Sowa. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: Kopaed, S. 286

¹⁵⁵ Ebd., S. 302

¹⁵⁶ Ebd.

¹⁵⁷ Vgl. DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Verfügbar unter: www.kompetenzdiagnostik.de (Stand: 10.9.2011). Dargelegt auch in: Hartig, J. (2006) Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: *dipf* informiert. Ausgabe Nr. 10 / Dezember 2006, S. 4

¹⁵⁸ Vgl. Weinert, F.E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.) *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel, S. 27 f.

¹⁵⁹ Vgl. Klieme, E; & B. Beck, B (Hg.) (2007) Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). In: Beltz DESI-Konsortium (Hg.) (2008) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz

¹⁶⁰ Vgl. z.B. Schmitz, B. & Wiese, B. (1999). Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller emotionaler und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31(4), 157–170

erfassen, was sich auf den Begriff bringen lässt. Das könnte zum Supplement für das werden, was sich kaum fassen lässt.¹⁶¹ Gerade im Zuge des faktischen „Teaching to the Test“-Regimes in der alltäglichen Unterrichtspraxis würden damit die im Verborgenen liegenden, nichtsdestotrotz aber bedeutsamen Lernprozesse unterschlagen.

Exkurs: Erfahrungen aus den USA

Im Gegensatz zu Deutschland sind in den USA im Rahmen des NAEP theoretische Überlegungen zu einer Modellentwicklung für den gesamten Bereich „Arts“ vorgenommen worden. Wilfried Bos hat sie 2009 im Rahmen des kunstpädagogischen Bundeskongresses vorgestellt, um dazu anzuregen, sich in Deutschland darauf zu beziehen.¹⁶²

In den USA werden im Bereich Kunst die Disziplinen Tanz, Theater, Musik und Visual Arts unterschieden. Der Bereich „Visual Arts“ entspricht dem deutschen Kunstunterricht. Laut „National Assessment of Educational Progress“ (NAEP) sollen den Schülern im Bereich der „Visual Arts“ „...Wissen und Verständnis über Kunst (unter Einbezug des personenbezogenen, historischen und sozialen Kontexts) sowie wahrnehmende, technische und geistige Fähigkeiten und Fertigkeiten“¹⁶³ vermittelt werden.

Die Autoren des „NAEP“ nehmen für den Bereich „Visual Arts“ eine prozessorientierte Unterscheidung in die unterschiedlichen Kompetenzdimensionen ‚Creating‘, ‚Performing‘ und ‚Responding‘ vor. Sie begreifen den Prozess des Lernens als Wissens- und Verständniserwerb, der aus dem gestalterischen Prozess hervorgeht. ‚Creating‘ und ‚Performing‘ fallen im künstlerisch-ästhetischen Prozess weitgehend zusammen, weil die Schüler gleichzeitig definieren, erfinden, auswählen, darstellen, entwerfen und reflektieren müssen. Hier wird, so meine Interpretation, der intuitiv ablaufende permanente Wechselprozess des Aufeinander-Beziehens von Ideefindung, Beobachtung und der Ausführung einer „künstlerischer Handlungen“ angesprochen. ‚Responding‘ hingegen erfordert von den Schülern, dass sie beschreiben, analysieren, interpretieren, evaluieren, artikulieren und neu anwenden. Das spricht eher höhere Denkprozesse an. Hier geht es also darum, eine Metaperspektive einzunehmen und über Kunst zu reflektieren.

An die Kompetenzdimensionen von Visual Arts ‚Creating/ Performing‘ und ‚Responding‘ werden von den Autoren des NAEP differenzierte Anforderungen formuliert:

Creating/ Performing:

- Ideen zu einem Problem entwickeln
- Beziehungen zwischen dem Prinzip von visueller Organisation und der Konstruktion von Bedeutung erkennen
- Erforschung von Ideen, Medien und Werkzeugen
- Beziehung zwischen konstruktionsbezogenen Problemen und realen Prozessen und Situationen herstellen und erkennen
- Verschiedene Informationsquellen nutzen und diese erweitern, Antworten auf Fragen zum Kontext und Prozess finden

Responding:

- Nutzen von Vokabeln, die visuelle Erfahrungen und Phänomene beschreiben

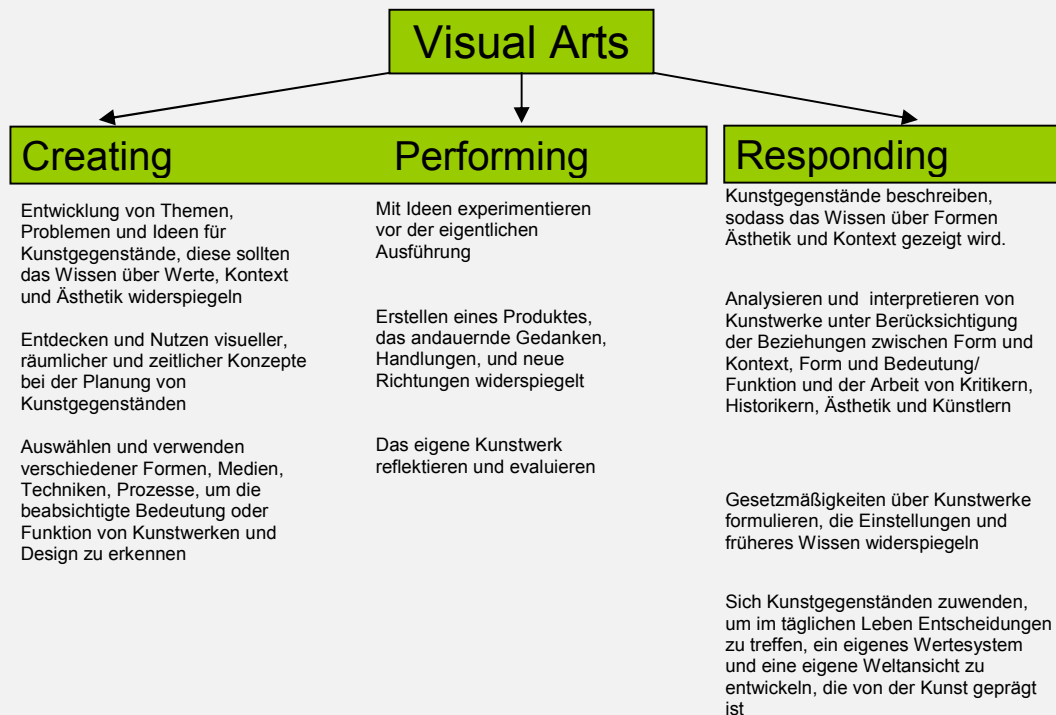
¹⁶¹ Vgl. Pazzini, K.-L. (2006) Medien, Väter, Lehrer. In: Johannes Kirschenmann, Frank Schulz, Hubert Sowa (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 168

¹⁶² Bos, W. (2009)

¹⁶³ NAEP. Zit. nach ebd.

- Beantwortung von Fragen über Kunstwerke, die darauf hinweisen, dass Kunstwerke interpretiert werden können
- Interpretation von Kunstwerken
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kunstwerken erkennen und beschreiben können, wie Unterschiede und Gemeinsamkeiten sich durch Geschichte, Kultur und menschliche Bedürfnisse erklären lassen.

Folgendes Schema¹⁶⁴ verdeutlicht diese Ausführungen:



Jeder der in dem Schema aufgeführten Anforderungspunkte kann auf unterschiedlichem Niveau erreicht werden und zwar auf einer Skala, die von *basic* über *proficient* bis zu *advanced* reicht.

Wilfried Bos sieht die große Herausforderung darin, „die hier vorgestellten Aspekte für den Kunstunterricht in Deutschland zu „übersetzen“. Folgende Schritte seien „hierzu zu durchlaufen:

- Klärung der Kompetenzdefinition
- Klärung der theoretischen Struktur von Kompetenzen: Stufen- und Komponenten
- Konstruktion von Messinstrumenten
- Anforderungen an empirische Messverfahren
- Auswahl angemessener Auswertungsverfahren
- Kriteriumsorientierte Testwertinterpretation
- Modellierung von Kompetenzniveaus“

Bos erwartet im Zuge dieser Entwicklungsschritte ein theoretisch fundiertes und empirisch überprüfbares Modell sowie geeignete Tests, die die Abbildung von Kompetenzen der deutschen Schülerinnen und Schüler im Fach Kunst ermöglichen.¹⁶⁵

¹⁶⁴ Quelle: Bos, W. (2009)

¹⁶⁵ Ebd.

Inwieweit damit allerdings die unabdingbare Performanz (s. Kapitel 2.1.3) ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse erfassbar wird, muss sich zeigen.

3.2 Potenziale

Den bisherigen Ausführungen nach kann die Kunstpädagogik in gewisser Weise als Gegenposition zu den aktuellen Kompetenzdebatten verstanden werden. Pragmatiker unter den Kunstpädagogen betrachten das jedoch als zu offensiv, Idealisten wiederum als zu defensiv.¹⁶⁶

Tatsächlich sind in dem Begriff ‚Kompetenz‘ viele politische wie auch theoretische Problemlagen gebündelt, zu denen man sich nicht notwendigerweise ausschließlich negierend verhalten muss. Die Tatsache, dass es kein ursprüngliches Ideal und keine ‚richtige‘ Linie kompetenzorientierten Handelns gibt, ermöglicht schließlich ein Beweglichbleiben des Bedeutungs- und Identifikationsregimes. So könnten sich gerade die ästhetischen Fächer problematisierend zu den hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten, statt sie zurückzuweisen. Das hieße aber, bereit zu sein, die im Begriff Kompetenz unweigerlich verkürzenden und trivialisierenden Verengungstendenzen immer wieder neu zur Debatte zu stellen. Positiv gewendet lassen sich aus dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ Potenziale herauschälen, die gerade für die künstlerisch-ästhetischen Fächer produktiv gemacht werden können.¹⁶⁷

- Kompetenzen gelten als prinzipiell „erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen“. ¹⁶⁸ Diese Festlegung befreit das Fach von der Vorstellung eines für vererbbar und stabil gehaltenen Intelligenzkonzepts und vom Mythos der ‚natürlichen‘ Begabung des künstlerischen Genies. Damit wäre im Kunstunterricht eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Anstrengungsbereitschaft zu gelingender Lehre und gelingendem Lernen erfüllt.
- Die Begrifflichkeit ‚Kompetenz‘ (Können, Fähigkeit, Fertigkeit,...) betont die Entwicklung individueller Stärken und nicht die Feststellung von Defiziten in normorientierten Vergleichssituationen. Die Formulierung

¹⁶⁶ Vgl. Glas, A. (2003)

¹⁶⁷ Die Ausführungen werden dargelegt in: Aden, M. & Peters, M. (2012) (i. Druck)

¹⁶⁸ Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hg.) (2005). Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden, S. 31

von Kompetenzen kann das Bewusstsein dafür schärfen, die Förderung von Schülerinnen und Schülern zu in den Blick zu nehmen, statt deren Selektion. Das hat zur Folge, dass im Kunstunterricht der Eigensinn des genuin biografisch-subjektiven künstlerischen Handelns wie des ästhetischen Urteilens stärkere Berücksichtigung finden kann.¹⁶⁹ Anforderungssituationen und Rückmeldungen lassen sich auf das Maß des individuellen Kompetenzerwerbs hin formulieren und nicht nur im Hinblick auf eine soziale oder standardisierte Bezugsnorm. Auch das ist nachgewiesenermaßen eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg.¹⁷⁰

- Ein weiterer Aspekt der Kompetenzorientierung kann den künstlerischen Fächern entgegenkommen: Kompetenzen beschreiben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, die am Ende eines Lernprozesses stehen und die in einem längerfristigen *Prozess* des Einübens auf unterschiedlichen Wegen entwickelt werden. Kompetenzformulierungen lassen Raum für individuell variantenreiche Lern- und Umwege und befördern damit die Entwicklung subjektiver Perspektiven, Fragen und Meinungen im Prozess der Selbstbestimmung. Die Kunstpädagogik unterstützt die Prozessorientierung des Lernens im besonderen Maße, da sie den *Prozess* des Bildens (im weitesten Sinne) materialisiert und zum Lerngegenstand werden lässt. Sie macht Reflexionen und Urteile über den Entstehungsprozess des Bildens und Bilderns anschaulich.
- Kompetenzen gelten als „Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“.¹⁷¹ Das kommt der Kunstpädagogik entgegen, weil Lernen an die Idee praktischer Handlungsvollzüge in der Auseinandersetzung mit lebensweltbezogenen Anforderungssituationen geknüpft wird. Es geht nicht um die Reproduktion von Begrifflichkeiten, sondern um die initiative und aktive Anwendung von Methoden und Handlungen. Das entspricht einem Kunstunterricht, der den Erfahrungscharakter aller Welterkenntnis anerkennt und einen Perspektivwechsel vom Lehren zum Lernen erfordert.
- Wenn Kompetenzen an lebensweltliche Kontexte gebunden sind und auf die Anwendung des Gelernten im Handeln zielen, folgt daraus auch, dass zu lösende Fragen und Probleme im Vordergrund stehen. Nicht das Können oder Wissen über Kunst, sondern das ‚Sichauskennen‘ in der Welt insgesamt stehen dabei im Mittelpunkt des Lernens. Darin kommt die für die Kunstpädagogik wichtige Auffassung zum Ausdruck, dass die zeitgenössische künstlerisch-ästhetische Produktion, Rezeption und Reflexion ein lebensweltbezogener, ganzheitlicher Vorgang ist und nicht an den Grenzen eines Bilderrahmens (entsprechend des traditionellen Kunstbegriffs) endet.
- Die Testprogramme der OECD, in denen sogenannte ‚life skills‘ angesprochen werden, verweisen auf „grundlegende Zieldimensionen wie Fähigkeit zum kritischen Denken, Problemlösefähigkeit und

¹⁶⁹ Vgl. Peters, M. (2005)

¹⁷⁰ Vgl. Wollenschläger, M., Möller, J. & Harms, U. (2011). Effekte kompetenzieller Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25(3), 197-202

¹⁷¹ Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hg.) (2005)

Kooperationsfähigkeit“.¹⁷² Diese stehen in der freiheitlich-emanzipativen Tradition von Friedrich Schillers „ästhetischer Erziehung des Menschen“ mit ihren gesellschaftskritischen Motiven und kritischen Vorbehalten gegen die Vernunft Herrschaft und das Zweckdenken. Konkret unterstützen sie das besondere Potenzial ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse, elementare Denkmuster und Ordnungen bekannter Alltagssituationen und damit die „Weisen der Welterzeugung“ (Nelson Goodman) sichtbar, kritisch hinterfragbar und neu auslotbar zu machen.

Diese Punkte lassen den Schluss zu, dass anerkannte Dimensionen des Kompetenzbegriffs zentrale Bildungsaufgaben des Fachs Kunst befördern können. Wenn mit ihnen die Bedeutung sinnlicher, emotionaler und leiblicher Erfahrungen und Erkenntnisse in lebensweltlich bedeutsamen Lernvollzügen und -kontexten anerkennen, können sie ästhetische Strategien und künstlerische Aktivitäten formulieren, die weniger an das *Auslegen*, als vielmehr an das *Ausleben* geknüpft sind. Das kommt einer künstlerisch-ästhetischen Bildung entgegen, die im Sinne der *Performanz* (s. Kapitel 2.1.3) auch auf eine handelnde Auseinandersetzung mit Bildern im weiten und mit Kunst im engen Sinne abzielt und dabei eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung¹⁷³ im Blick hat. Dabei können Kompetenzen Kreativität, Imagination, Phantasie, Emotionalität und Kritikfähigkeit einfordern und speziell auf eine

- performativ-prozesshafte
- forschend-interventionistische
- sowohl selbstbestimmte wie auch kooperative,
- sowohl formell als auch informelle,
- sowohl kumulative wie auch dekonstruktive

Lernkultur abzielen, die eine komplexe wechselseitige Durchdringung von sinnlich-handelnden, sinnlich-rezeptiven und kognitiv-reflexiven Erkenntnissen ermöglicht.

Das entschiedene Eintreten für ein solches Verständnis von Kompetenzen im Kunstunterricht kann sich insbesondere auf die theoretischen Kompetenzdebatten berufen, die das Zusammenführen von Sach-, Prozess-, Methoden- und Selbstkompetenzen einfordern. Ein so verstandener kompetenzorientierter Unterricht berücksichtigt die ästhetischen Dimensionen des Lernens. Er kann

- „den Rückgriff auf vorhandenes Wissen mitdenken,
- differenzierte Aufgaben enthalten, die sowohl eigenes Handeln als auch den Einsatz von unterschiedlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfordern,

¹⁷² Klieme, E. (2004), S. 10

¹⁷³ Vgl. hierzu Blohm, M. (2009) Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. In: Peez, G. (Hg.) Kunstportal, 07/2009, Verfügbar unter: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2009-07-blohm.pdf>, Stand: 10.10.2010

- das kreative Erproben von Lösungsmöglichkeiten erlauben, die Möglichkeit eröffnen und unterstützen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen und sich anzueignen,
- zentrale Gedanken und Zusammenhänge des Sach- bzw. Handlungsbereiches erkennbar werden lassen,
- die Lernenden zum Durchdenken und Planen von angemessenen Handlungsschritten,
- auch für Teamarbeit, anleiten,
- den Lernenden Kriterien für die Erfolgseinschätzung transparent machen,
- sie darin unterstützen, das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen und festgelegten Kriterien selbst zu überprüfen,
- Raum für das Erproben und Auswerten von Präsentationen geben
- und unterschiedliche Formen der Kooperation ermöglichen.“¹⁷⁴

3.3 Das Ineinander systematischer und dynamischer Modelle des Lernens

Neue Paradigmen, so sinnfällig sie auch sein mögen, lassen sich trivialisieren und in ihr Gegenteil verkehren, wenn sie pedantisch ohne Blick für das vielfältige Ganze überzogen werden. So kann, wie Ralf Dahrendorf formuliert, „ein richtiger Gedanke, bis zum Extremen getrieben, gerade diejenigen Möglichkeiten zerstört, die er eigentlich eröffnen sollte“.¹⁷⁵ So ist im Zuge der Anwendungsorientierung von Kompetenzen derzeit eine Überbetonung überfachlicher Prozess-, Methoden- und Selbstkompetenzen zulasten der fachlichen Sachkompetenz beobachten.

Ohne Frage ist ästhetisch-künstlerisches Lernen unter Pluralitätsbedingungen auch eine fächerübergreifende, gesamtkulturelle Herausforderung. Dies darf jedoch nicht zur Blindheit gegenüber jenen spezifisch künstlerisch-ästhetischen Kompetenzen führen, die an die Inhalte des Fachs gebunden sind. Denn fachlich-inhaltliche Kompetenzen sind nicht nur die Basis der Urteilskraft, sondern des erfolgreichen Lernens insgesamt. Dies machen Forschungsergebnisse deutlich, die nachweisen, dass bereichsspezifisches Wissen und Können die Faktoren Intelligenz, Motivation, Volition und Selbstkonzept in den Schatten stellt, wenn es darum geht, nachhaltig zu lernen. Je mehr fachspezifisches Wissen vorhanden ist, desto leichter und schneller

¹⁷⁴ Roggatz, C. (2009) Auf das Können kommt es an Unterricht an Kompetenzen orientieren. In: Hamburg macht Schule 2|2009, S. 15

¹⁷⁵ Dahrendorf, R. zit. nach Rödder (2010)

kann man sich außerdem Neues aneignen.¹⁷⁶ Wenn das malerische, zeichnerische, plastische, fotografische, filmische, digitale u.s.w. Ausdrucks- und Darstellungsvermögen, das differenzierte analytische Wahrnehmungsvermögen und das fachwissenbasierte Reflexionsvermögen unwichtig werden, wird außerdem nicht nur das spezifische Potenzial des Faches Kunst geschwächt, sondern es verliert jegliche Legitimationsgrundlage. Denn allgemeine Ziele der Menschenbildung wie Wahrnehmungsfähigkeit, Verfeinerung der Sinne, Gestaltungsfähigkeit, Entwicklung der Persönlichkeit, Verständnis für Kultur, ästhetische Urteilsfähigkeit, Entwicklung des Vorstellungsvermögens, Kreativität, Genussfähigkeit, Perspektivwechsel, Gestaltung der Umwelt, Aufmerksamkeit für die Umwelt usw. lassen sich schließlich eher beim Shoppen im Kaufhaus als im Museum verwirklichen, wie es Franz Billmayer so wunderbar beschreibt.¹⁷⁷

Zu fordern ist also, dass die Grundlage allen Lernens in der Kunstpädagogik Kompetenzen sein sollten, die nicht auf vernetztes, sondern auf systematisches Lernen zielen. Über dessen Gelingen oder Misslingen ist eine kriteriengeleitete Reflexion und Beurteilung möglich. Wenn der Erwerb von Basiskompetenzen jedoch mit der gleichzeitigen Schulung der oben genannten allgemeinen Bildungsziele (Wahrnehmungsfähigkeit, Verfeinerung der Sinne, Gestaltungsfähigkeit, Entwicklung der Persönlichkeit, Verständnis für Kultur, ästhetische Urteilsfähigkeit, Entwicklung des Vorstellungsvermögens, Kreativität, Genussfähigkeit, Perspektivwechsel, Gestaltung der Umwelt, Aufmerksamkeit für die Umwelt usw.) im Rahmen lebensweltbezogener Anforderungssituationen einhergehen soll, wird eine objektive Bewertung der Leistungen allerdings schwierig. Wenn das Symbolsystem Kunst einen kritischen und schöpferischen Zugang zu verschiedenen „Weisen der Welterzeugung“ eröffnen soll, wird das Lernen nämlich hoch subjektiv.

Exkurs: Weisen der Welterzeugung

Nelson Goodmans Position¹⁷⁸ liegt die Annahme zugrunde, dass es so etwas wie die eine Welt nicht gibt, deren Abbildung die Aufgabe der Erkenntnis – womöglich nur der wissenschaftlichen – wäre. Vielmehr wird die Welt in einem konstruktiven Erkenntnisprozess erst geschaffen oder gemacht. In diesem Prozess verschwindet freilich die eine Welt, und an ihre Stelle treten verschiedene Sichtweisen oder „Weltversionen“. Die „Welterzeugung“ erfolgt mit Hilfe von Symbolen, wobei der Symbolbegriff äußerst allgemein gefasst wird: Er umfasst Buchstaben, Wörter, Texte, Töne, Bilder, Diagramme, Karten, Modelle und vieles andere mehr. Die Symbole, mit deren Hilfe „Versionen“ der Welt angefertigt werden, werden Symbolsystemen zugeordnet. Hierzu zählen z.B. die Wissenschaften, die Philosophie oder die Künste. Es gibt demnach viele verschiedene solcher Symbolsysteme. Das heißt: Es gibt verschiedene „Weisen der Welterzeugung“. Wenn sich diese Weisen im Einzelnen auch

¹⁷⁶ Vgl. Köller, O. & Baumert, J. (2002)

¹⁷⁷ Vgl. Billmayer, F. (2011) Shopping - Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb. Verfügbar unter: www.zkmb.de/index.php?id=73; Zugriff: (Stand: 10.10.11).

¹⁷⁸ Vgl. Goodman, N. (1978) Weisen der Welterzeugung, Frankfurt/M.

sehr unterscheiden mögen (etwa Wissenschaft und Kunst), so stehen sie doch prinzipiell gleichberechtigt nebeneinander, oder anders gesagt: keine hat einen absoluten epistemologischen Vorrang vor den anderen. Wissenschaften und Künste unterscheiden sich nämlich in der Art des Symbolgebrauchs, nicht aber in der Richtigkeit oder gar Wahrheit ihres Zugangs zur Welt: Da Welten überhaupt nur in 'symbolischer Vermittlung' und niemals 'an sich' zu haben sind, fehlt jeder Maßstab der Beurteilung für die Richtigkeit einer Weltversion in Bezug auf die Welt an sich. Beide – Wissenschaften und Künste – müssen demnach als Mittel der Erkenntnisgewinnung betrachtet werden. Die Theorie der Kunst ist deshalb – ebenso wie die Theorie der Wissenschaften – Teil einer umfassenden Erkenntnis- bzw. Symboltheorie.¹⁷⁹

Die Goodman'sche „Vielheit von Welten, die Scheinhaftigkeit des 'Gegebenen', die schöpferische Kraft des Verstehens, die Verschiedenartigkeit und die schöpferische Kraft von Symbolen“¹⁸⁰ kann nicht mit Wiederholungen und Illustrationen schon gewusster Kompetenzen erfasst werden. Methodisch verlangt solche Erkenntnisgenerierung „ästhetische Verhaltensweisen, Handlungs- und Erkenntnisformen“¹⁸¹ zur Erforschung und Entdeckung von Neuem, zur Überschreiten von Grenzen und zur Herstellung von Zusammenhängen zwischen heterogenen Elementen. Das ist ohne Performanz (s. Kapitel 2.1.3) nicht zu haben, die spielerisch-experimentelle Möglichkeitsräumen für die „Auseinandersetzung mit den eigenen Phantasmen“¹⁸² anbietet. Gebunden ist die Performanz, und das diskutieren selbst die Verfechter kunstpädagogischer Standards, an die radikale „Freiheit des Empfindens und Urteilens“, die „schon an den Anfang und in jede einzelne Phase der Lernprozesse zu setzen“¹⁸³ ist. Damit ist ein extrem selbstbezügliches Lernen gemeint. Eine Begradigung des Eigenen und Unverwechselbaren durch verallgemeinerbare Kompetenzmodelle und –raster wäre fatal.

Daneben ist in der Kompetenzdiskussion die nachgewiesene Tatsache zu berücksichtigen, dass etwa 50% aller Fähigkeiten implizit, also jenseits der im Vorhinein formalisierten Lernschritte erworben werden.¹⁸⁴ Insbesondere das

¹⁷⁹ Zusammenfassung nach Spree, A. (o. J.) Nelson Goodman zur Einführung. Verfügbar unter: <http://www.kunstphilosophie.info/Goodman/Einfuehrung.html> (Stand: 10.09.2011)

¹⁸⁰ Goodman, N. (1978), S. 7

¹⁸¹ Kämpf-Jansen, H. (2001) Ästhetische Forschung. Köln, S. 20

¹⁸² Pazzini, K.-L. (2006), S. 168

¹⁸³ Grünewald, D. & Sowa, H. (2006), S. 293

Zahlreiche Beispiele belegen, dass der Geist besonders dann schöpferisch ist, wenn er frei ist und sich einen Moment vom zielgerichteten Zweckdenken entlastet. Horst Bredekamp fordert dies in guter alter Tradition der „ästhetischen Erziehung“: „Allgemein gesprochen geht diese Erkenntnis damit zusammen, dass das Wesen, der Kern einer Anstrengung oder einer Person nicht im Ziel selbst, sondern in den freien, spielerischen Begleiterscheinungen des Weges dorthin zu erfassen ist.“ (Horst Bredekamp, H. (2007): Bilder bewegen. Von der Kunstkammer zum Endspiel. Berlin, S. 134) Horst Bredekamp nennt die Kunstkamern (die Vorläufer der heutigen, nach Sparten getrennten Museen) einen Ermöglichungsraum für die Schulung eines Denkens in visuellen Assoziationen, das den Sprachsystemen vorausläuft. Darin seien Kunst, Wissenschaft und Natur („Artificialia“, „Scientificia“ und „Naturalia“) zu einem enzyklopädischen Ensemble gefügt, innerhalb dessen die Objekte nicht voneinander getrennt, sondern einander zugestellt sind, um visuelle Brücken zu bauen. Ganz im Sinne Francis Bacons Utopie des Wissens wird im Netz des assoziativen und grenzüberschreitenden visuellen Austausches genau das spielerische, dem Zufall eine Chance gebende Prinzip befördert, das heute Gilles Deleuze, Vilém Flusser, Jean Baudrillard u.a. gegen allzu deterministische Denksysteme einklagen.

¹⁸⁴ Vgl. Koch, I. (2002) Konditionieren und implizites Lernen. In: Müsseler, J. & Prinz, W. (Hg.) Allgemeine Psychologie, Heidelberg, Berlin. Auch: Berry, D.C. & Broadbent D.E. (1984) On the relationship between

künstlerisch-ästhetische Lernen im Spiel und in komplexen Situationen findet zum Teil jenseits der Ordnung des Beschreibens und Verstehens im Verborgenen statt. Es liegt „innerhalb eines Beziehungsgeschehens, in Relationen, in Zwischenräumen, Zwischenzeitgeschehen und an Schnittstellen.“ Gerade hier ist das Potenzial der Künste hervorzuheben, das für die „Formulierung [im Sinne einer materialisierten Darstellung, M.A.] des nicht Normierten, des noch nicht Verallgemeinerten hilfreich, als Objekt, als Verfahrensweise, als Stil“¹⁸⁵ steht. Die Initiierung und Verfolgung dieses Geschehens entzieht sich der Machbarkeit, Standardisierung und Kontrolle.

Allein diese Argumente setzen das Lernen im Kunstunterricht in eine Differenz zu vorgefertigten, hierarchisch gestuften Kompetenzmodellen und -rastern, die klar abgrenzbare und auf einer Skala von „niedrig“ bis „hoch“ bewertbare Niveaus fixieren. Künstlerisch-ästhetische Kompetenzen auf im Vorhinein systematisierte Handlungsdispositionen und -fähigkeiten zurechtzustutzen, die nach dem Baukastenprinzip wiederholt und überprüft werden, ist in dieser Hinsicht destruktiv.

Die Verweigerung starrer Kompetenzmodelle und -raster bedeutet jedoch noch lange keine Erstarrung in diffuser Begriffslosigkeit. Zwar kommt ein wirklich neues ästhetisches Symbol nicht nach festen und fertigen Plänen zustande. Es ist aber auch kein Kaleidoskop der Zufälle. Vielmehr entsteht es als allmähliche, deutungsoffene Suchbewegung im Sinne der Beuys'schen „Gedankenplastik“.¹⁸⁶ Nach Beuys ist das Denken ein plastischer Prozess, der sich ständig in Bewegung befindet und immer neue „Gedankengebilde“ erzeugt. Gedankengebilde aber verlangen situativ gültige Interpretation und Diskursivität. Erneut ist dafür die Begrifflichkeit der ‚Urteilkraft‘ hilfreich, den ich in Kapitel 2.2 eingeführt habe. ‚Urteilkraft‘ vermittelt zwischen beweglicher Performanz und bestimmender Relevanz und somit ebenso zwischen subjektiver Freiheit und verallgemeinerbarer Begrifflichkeit. Dafür braucht es, um mit Karl-Joseph Pazzini zu sprechen, „Stützen“ in Form *prozesshaft-offener Modelle(!)* des Lernens.

3.3.1 Standart [sic!]

task performance and associated verbalisable knowledge. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 36A, 209-231

¹⁸⁵ Pazzini, K.-L. (2006), S. 168

¹⁸⁶ Damit ist jeder Mensch ein Selbstbildner, ein Autoplast, also ein Künstler im Beuys'schen Sinne, der sich im Prozess des Kommunizierens und Denkens selbst bildet - seine eigentlichen Werke sind dann die aus den „Gedankenplastiken“ folgenden Handlungen und Taten. Diese reichen von alltäglichen, scheinbar trivialen Handlungen wie die Arbeit des Tischdeckens über die Erziehung von Kindern bis hin zu einer Mitwirkung an politischen und kulturellen Entwicklungen innerhalb der „sozialen Plastik“ (Vgl. Lange, B. (2003) Soziale Plastik. In: Butin, H. (Hg.) DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln, S. 276

Als Modell für solche prozesshaft-offenen Kompetenzmodelle sei hier die Begriffsfigur „Standart“¹⁸⁷ vorgeschlagen, die der Künstler A. R. Penck geprägt hat. Es eignet sich als Modell für eine Dynamisierung allzu fixierter Vorstellungen und starrer Praxen im bestehenden System. Penck erprobte mit der „Standart“ die Haltung der Freiheit innerhalb einer Welt der limitierten und limitierenden Fakten.

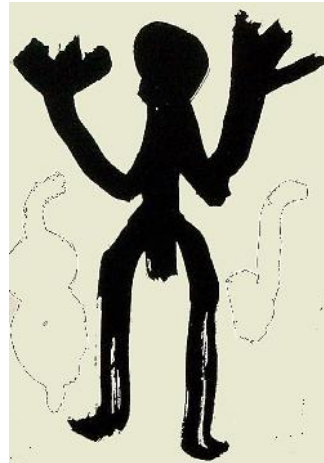


Abb. 5: A.R. Penck, Standartfigur auf Schallplattencover „Konzert Bern 14.8.1981“, Kunsthalle Bern 1981 (leicht bearbeitet), Courtesy: Collection of Guy Schraenen

Pencks Modell der ‚Standart‘ lässt sich auf verschiedene Theorien der Geistesgeschichte übertragen, in denen die Integration gegensätzlicher Tendenzen im Menschen versucht wird.

Exkurs: Friedrich Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung

Geistesgeschichtliche Überlegungen zur Integration gegensätzlicher Prinzipien innerhalb der menschlichen Verfasstheit ließen sich viele anführen. Erwähnt seien an dieser Stelle nur jene, die Friedrich Schiller in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ entwickelt.¹⁸⁸ Diese Briefe entfalten eine komplexe und immer noch aktuelle Theorie des so genannten ästhetischen Zustands, der antagonistische Dimensionen der menschlichen Existenz vereint. Schiller liefert damit eine der genauesten und erhellendsten Untersuchung gesellschaftspolitischer, bewusstseinsimmanenter und erkenntnisphilosophischer Vorgänge, die uns überliefert ist.

Das Ziel Friedrich Schillers ist die nach der Französischen Revolution gescheiterte barbarische Gesellschaft und Kultur seiner Zeit zu verändern. Er schlägt vor, bei der „Veredelung des

¹⁸⁷ Sie entsteht aus der Zusammenziehung der Begriffe ‚Standard‘ (aus dem Germanischen: ‚standhart‘: unerschütterlich) und ‚Art‘ (aus dem Lateinischen: ‚ars‘ bzw. Englischen: ‚art‘: Kunst, Schein, Geschick). Im 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 Standpunkte in die mehrdeutige Bewegung hinein, um die Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekte sichtbar zu machen, kritisch zu hinterfragen und neu auszuloten.

¹⁸⁸ Schiller, F. (1879) Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Stuttgart 1991 Auch in: Projekt Gutenberg. Verfügbar unter <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1>. Stand: 10.10.2011

Charakters“ (9. Brief), also beim moralischen Handeln des Einzelnen anzusetzen. Der Mensch ist seiner Idee nach von einer Doppelnatur gekennzeichnet: Auf der einen Seite steht die Natur der meisten Menschen mit dem Bedürfnis nach Befriedigung ihrer Triebe, auf der anderen Seite steht die Vernunft weniger herrschender Menschen, die eine Kultur ausbilden, die eigene Natur und die der anderen Menschen unterwerfen. Schiller erkennt also eine Diskrepanz zwischen Natur und Vernunft. Er protestiert gegen das Zwangsdiktat der Vernunft der Aufklärung ebenso wie gegen die Willkür der Sinne bzw. Natur. Ihm zufolge hat der rationale Theoretiker ein „kaltes Herz“, weil er das Große und Ganze zergliedert und damit der emotionalen Wirkung beraubt. Der emotionale Körpermensch dagegen hat ein „enges Herz“, weil er nicht über seinen Horizont nicht hinausschaut und das Große und Ganze nicht mehr im Blick hat. Harmonie besteht Schillers Meinung nach in der Einheit zwischen Körper und Geist, die miteinander in Beziehung zu setzen sind. Hier setzt die ästhetische Erziehung an (4. Brief). Sie ist es, die sowohl die Unnatur der „zivilisierten Klassen“, die egoistisch ihren Besitz und ihre Rechte verteidigen, als auch die bloße Natur der „niedern und zahlreichen Klassen“, die nur nach ihren rohen gesetzlosen Trieben handeln, ihrer eigentlichen Bestimmung zuführen kann, wenn sie sinnlich und vernünftig zugleich verläuft (5. Brief).

Schiller stellt sich die Frage, wie das unter einer barbarischen Staatsverfassung entwickeln kann. „Dieses Werkzeug ist die schöne Kunst“, denn sie ist wie die Wissenschaft immun gegen „die Willkühr der Menschen“ (9. Brief). In Bezug auf den Bildenden Künstler wendet sich Schiller gegen eine repräsentative und zweckgebundene Kunst, da sie nicht mehr der Wahrheit verpflichtet ist. Der Künstler darf nicht selbst zum Opfer seiner Zeit werden, sondern muss dem Idealismus seines Herzens folgen (10. Brief). Dabei muss auch er beide Grundtriebe, Affektionalität *und* Rationalität bzw. Sinnlichkeit *und* Geistigkeit akzeptieren. Sie kennzeichnen die Doppelnatur des Menschen. Der „sinnliche“ Trieb strebt nach Veränderung, ist aber der Materie verhaftet und gibt der Materie im Verlauf der Zeit „Inhalt“. Die mit Inhalt gefüllte Zeit „heißt Empfindung“. Der „Formtrieb“ strebt nach Freiheit vom Körper, Aufheben von Zeit, nach Harmonie und Beständigkeit in der Veränderung, damit der Mensch bzw. die Materie sich bei äußeren Veränderungen behaupten und Identität behalten kann. Dies geschieht, indem der „Formtrieb“ der „Empfindung“ Gesetzmäßigkeit („Wahrheit“ und „Recht“) verleiht (12. Brief).

Bei Schiller ist es die Haltung des Spielenden (14. Brief ff.), die die gegenläufigen Tendenzen des Menschen vereint. Weithin bekannt ist seine kulturanthropologische These, in der es heißt: „... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur ganz Mensch, wo er spielt.“¹⁸⁹ Im Spiel sind Körper (materielle Existenz, Realität, Verankerung, Beständigkeit, Halt, Gesetz etc.) und Geist (Freiheit, Veränderung, Aufheben von Körper und Zeit) aufgehoben. Auf der einen Seite steht das Rationale, das auf grenzenlose Autonomie seines Selbst dringt, während die Seite des Spiels eine möglichst vielfältige Berührung mit der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit einfordert. Erst wenn beide im Gleichgewicht sind, entsteht der „Zustand der höchsten Ruhe und der höchsten Bewegung“, ein Gefühl vollkommener innerer Freiheit und Losgelöstheit, in der das Leben als Spiel erscheint, ohne seinen Ernst zu verlieren. Dies ist der „ästhetische Zustand“ (19. Brief).

Der ästhetische Zustand ist ein Zustand der „Bestimmungslosigkeit“. Er setzt gegen die Gewalt der Triebe die Zivilisierung und Sublimierung und gegen den Zwang zur lebenserhaltenden Nützlichkeit (das Realitätsprinzip) den Sinn für das Überflüssige, die Hingabe an das Zwecklose

¹⁸⁹ Sie besteht aus zwei Tendenzen im durch seine Doppelnatur gekennzeichneten Menschen, deren eine auf grenzenlose Autonomie seines Selbst dringt, während die andere auf möglichst vielfältige Berührung mit der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit dringt. Sind beide im Gleichgewicht, entsteht für einen kostbaren Moment ein Gefühl vollkommener innerer Freiheit und Losgelöstheit, in der das Leben als Spiel erscheint, ohne seinen Ernst zu verlieren: der „ästhetische Zustand“. Dieser ästhetische Zustand setzt gegen die Gewalt der Triebe die Zivilisierung und Sublimierung und gegen den Zwang zur lebenserhaltenden Nützlichkeit (das Realitätsprinzip) den Sinn für das Überflüssige, die Hingabe an das Zwecklose oder Selbstzweckhafte, um Möglichkeitsräume zu eröffnen. (Vgl. Safranski, R. (2004) Schiller oder Die Erfindung des Deutschen Idealismus. München)

oder Selbstzweckhafte, um Möglichkeitsräume zu eröffnen. Dann kann wahre Freiheit erreicht werden. Sie ist nicht zweckgebunden, findet keine Wahrheiten oder erfüllt Pflichten, sondern verhilft dem Menschen zu Würde, die es ihm ermöglicht, persönliche Freiheit zu erlangen. Dies ist das höchste Gut, das Menschen widerfahren kann. Leider ist dies nicht zu erlangen, wenn der Mensch durch körperliche Not „jeder Erquickung beraubt“ oder durch materiellen Überfluss von „jeder eigenen Anstrengung“ losgesprochen ist (26. Brief).

Die ästhetische Erziehung ist es, die die Voraussetzung schafft, „den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen“ (23. Brief). Die „Reflexion“ ist das erste Mittel dazu (25. Brief). Weiterhin ist aber ebenso auch die „Kunst des Scheins“ zu bemühen, die die Wirklichkeit vom Schein befreit aber auch den Schein von der Wirklichkeit. Wenn die „Grenzen der Wahrheit“ auf solche Weise zugleich gewahrt und erweitert werden, kann das „Reich der Schönheit“ erreicht werden (26. Brief). Schiller betont, dass die Menschen seines Zeitalters noch lange nicht so weit sind, so etwas wie seine Idee vom „ästhetischen Menschen bzw. „ästhetischen Staat“ auszubilden. Es „bedarf [...] [noch] einer Revolution seiner ganzen Empfindungsweise“ (27. Brief).

Das Modell der *Standart* kann sowohl für die kunstpädagogische Praxis als auch für die wissenschaftliche Forschung Bedeutung haben.

Standartisierter Unterricht

Wenn kompetenzorientierte ‚Standarts‘ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisch-ästhetisches Lernen von einem bestimmten ‚Stand‘ allgemein zu vereinbarter Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist. Dieser sichert Logik, Systematik und Entschiedenheit. Der Symbolbestand des festen ‚Standes‘ mit seinen Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekten ist jedoch mit jedem Lehr- und Lernschritt immer wieder neu zu hinterfragen und auszuloten, um Unterbrechung, Kontingenz, Ambivalenz, Heterogenität etc. ins Spiel zu bringen. Für manche ist das beängstigend und bedrohlich. Denn sicher geglaubte Bedeutungen geraten durch damit verbundene Perspektivwechsel, Irritationen und Leerstellen in Bewegung. Eine Abkehr von der Ein-Ergebnis-Orientierung und die Betonung experimenteller und spielerischer Wegbahnungen können jedoch ebenso auch verlockend und phantasiebeflügelnd sein. Sie ermöglicht die Entdeckung und Entwicklung eigener Ziele, schafft unterschiedliche Sichtweisen auf eine Sache und lässt verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus zu. So etwas ist allerdings schwerlich auf systematische Kompetenzmodelle oder allgemeinverbindliche Kompetenzraster zu reduzieren. Eine enorme Herausforderung ist es darum, kompetenzorientierte „Standarts“ in ihren vielfältigen Teildimensionen aufzufächern, die zum einen verallgemeinerbare Tatsachen repräsentieren, die aber auch die unvorhersehbare Dynamik der schöpferischen Momente künstlerisch-ästhetischen Lernhandelns und -verstehens mitdenken.

Standartisierte Forschung

Nicht nur für schulisches Lehren und Lernen, auch für wissenschaftliches Forschen könnte die Integration der in dem Modell der „Standart“ innewohnenden Gegenpole ein Gewinn sein. Das bedeutet die Integration standardisierter wie auch offenerer Methoden in einem Forschungsprojekt. Auf diese Weise kann sowohl den systematischen Prinzipien wie den noch unbekanntem Potenzialen eines Gegenstandes auf den Grund gegangen werden. Die Erhebung quantitativer Daten dient der Generierung eines empirisch belastbaren „Stand“punkts. Der sich aus einer solchen Forschung ergebene „Stand“punkt ist zwar analytisch präzise abgesichert und mit klar definierten Kriterien nachprüfbar. Er umfasst den komplexen Lernprozess, der das Unaussprechliche und sich Entziehende ästhetischer Wahrnehmungen und Erfahrungen nicht ausklammern soll, aber nur schematisch reduziert. „Standartisierte“ Forschung dagegen versucht, anhand von Einzelfallstudien noch unbekannt Details über den Untersuchungsgegenstand herauszufinden.

Ein der *Standart* entsprechendes kunstpädagogisches Forschungsprojekt könnte wissenschaftlich bestätigte und verallgemeinerbare Theoriemodelle über lernförderliche Prozesse auf künstlerisch-ästhetische Lernprozesse beziehen. Bezogen auf die ausstehende Einladung zur kompetenzorientierten Schulversuchs- und Forschungsarbeit eröffnete die Diskussion um Kriterien und Bedingungen im Sinne der *Standart* interessante und vielversprechende Perspektiven. Sie ließen uns die Herausforderung annehmen. Die *Standart*-Position musste jedoch, das zeigten bereits die ersten Erfahrungen, hart erstritten werden. Die Idee jedoch, dass sich Forschungsstandarts nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch qua Phantasie und Beweglichkeit der Argumente durchzusetzen haben, gaben Phantasie und Mut, unsere Position zu verteidigen. Gleichwohl erforderte das viele kraftraubende Auseinandersetzungen, die zu denken und zu lernen gaben.

4 Überlegungen zur Entwicklung eines empirischen Forschungsprojekts

Der Prozess einer Entwicklung eines empirischen Forschungsprojekts wurde zunächst mit Auseinandersetzungen zur Bestimmung kunstpädagogischer Kompetenzen und ihrer Teildimensionen begonnen. Die Diskussionen innerhalb des BDK Fachverbandes¹⁹⁰ aufnehmend, erfolgte die Annäherung zunächst über theoretische Überlegungen zu verschiedenen möglichen Kompetenzbegriffen. Das Ziel war es, das Projekt im Sinne der ‚Standart‘ zu erarbeiten. Kunstpädagogische Kompetenzen sollten dementsprechend nicht auf einen kleinen Ausschnitt empirisch messbare Fakten reduziert werden. Vielmehr bleibt der Blick offen für genuin kunstpädagogische Kompetenzen, die neben der systematischen Vermittlung von Basiskompetenzen eine künstlerisch-ästhetische Persönlichkeitsbildung mit allen Sinnen im Blick behalten.

4.1 Lebenskunstkompetenz

Ausgangspunkt der Überlegungen zum Forschungsprojekt war die Idee des Kompetenzerwerbs, der im Sinne des in Kapitel zwei dargelegten Argumente eigentlich *Performanzerwerb* heißen sollte, da er sich unvorhersehbar in komplexen, interaktiven Handlungsprozessen zeigt und nicht im Verborgenen. Es sollte um den Erwerb künstlerisch-ästhetischer Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse bzw. Dispositionen gehen, die nicht einfach bloß eine Habe des Subjekts sind, sondern zurückgebunden werden an Erfahrung. Der Erziehungswissenschaftler Norbert Ricken begründet diese Haltung:

„Bildungstheoretisch verkürzt wäre es [...], Kompetenzen bloß als Handlungsdispositionen und -fähigkeiten zu beschreiben, ohne über deren Rück- und Selbstbezüglichkeit etwas mitzusagen und diese auch nach vorne hin – das war der Sinn der alten Frage nach dem ‚Bildungssinn‘ – zu begründen; doch ebenso verkürzt wäre es auch, bloß bei Selbstbezüglichkeit und ‚Charakterbildung‘ stehen zu bleiben und nicht auch wirkliche

¹⁹⁰ BDK e. V. (Hg.) (2008)

Kompetenzen – ‚Weltwissen‘, wie Donata Elschenbroich plastisch formuliert hat – zu nennen.“¹⁹¹

Ausgehend von diesen Überlegungen zum „Sichauskennen in der Welt“ bzw. „Weltwissen“ fassen wir Kompetenzen im Sinne eines performativen Verständnisses, die wie Sibylle Krämer darlegt, in jedem Falle „in den Bereich der Lebenskunst“¹⁹² reichen.

Im Kunstunterricht lässt sich an die Vermittlung von Lebenskunstkompetenzen denken. Hierzu ließen sich „Lebenskunstkompetenzen“ und deren Teildimensionen beschreiben, die – ausgehend von dem erweiterten Kunstbegriff Joseph Beuys’ die traditionell in den ästhetischen Fächern vermittelten Kompetenzen ‚Wahrnehmen‘, ‚Erfahren‘, ‚Denken‘, ‚Darstellen‘ und ‚Gestalten‘ auf das Selbst in der Auseinandersetzung mit der gesellschaftlich-sozialen Wirklichkeit beziehen: Im ausdrücklichen Gegensatz zu einem formalästhetisch begründeten Verständnis schließt das von Beuys propagierte Kunstkonzept dasjenige menschliche Handeln mit ein, das auf einer 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 nach der Forderung von Beuys die Kunst ihren Platz einnehmen muss, um veraltete Lebensformen durch neue zu ersetzen. Aus dieser Vorstellung entstand die viel zitierte These der „Sozialen Plastik“: „Jeder Mensch ist ein Künstler“. Die Theorie der „Sozialen Plastik“ besagt, jeder Mensch könne durch kreatives Handeln zum Wohl der Gemeinschaft beitragen und dadurch plastizierend auf die Gesellschaft einwirken. Lebenskunstkompetenzen haben ebenso einen philosophischen Hintergrund, der im folgenden Exkurs ausgeleuchtet wird.

Exkurs: Lebenskunst

„Lebenskunst ist eine Subjektivierungsweise, um im Sinne der ‚Kultur seiner selber‘ den Horizont seiner Möglichkeiten jenseits des Gewohnten zu erschließen und ein Vermögen seiner selbst zu gewinnen.“¹⁹³

Michel Foucault entwirft – wie übrigens schon die Frühromantik und der Experimentalphilosoph Friedrich Nietzsches wie auch Martin Heidegger in seinem Spätwerk derartige Möglichkeiten einer „Lebenskunst, die er auch „Ästhetik der Existenz“ nennt.¹⁹⁴ Dies

¹⁹¹ Ricken, N. (2007) Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: Harring, M., Rohlf, C. & Palentien, C. (Hg.) Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, S. 22. f.

¹⁹² Krämer, S. (2002) Sprache und Sprechen oder: Wie sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen einem Schema und seinem Gebrauch. Ein Überblick. In: Krämer, S. & König, E. (Hg.) Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M, S. 195, S. 122

¹⁹³ Aden, M. (2012) Ästhetische Existenzexperimente. Bas Jan Ader und seine künstlerische Rezeption bei Jonathan Monk, Elke Krystufek, Haegue Yang. Berlin (i. Vorb.), S. 164

¹⁹⁴ Der Begriff „Ästhetik der Existenz“ wird 1983 erstmals in dem Interview Foucaults „Zur Genealogie der Ethik“ mit Hubert Dreyfus und Paul Rabinow verwendet. Ausgeführt wird er 1984 in einem Gespräch mit Fontana unter dem Titel „Eine Ästhetik der Existenz“. Beide Aufsätze und weitere zum Thema sind zusammengefasst in dem Buch Foucault, M (2007) Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/M. Die folgenden Ausführungen beziehen sich v.a. auf dieses Buch.

geschieht in seinem Spätwerk,¹⁹⁵ in dem er Möglichkeiten aufzuzeigen versucht, selbstgewählte Formen der Subjektivierung zu finden. Hatte er in vorherigen Werken sein Hauptaugenmerk stärker darauf gerichtet, wie Subjekte in ihrer Verflechtung mit Wissensordnungen und Machtverhältnissen zu Subjekten gemacht werden, gilt sein Interesse in seinem späteren Werk den Techniken, Praktiken und Künsten, mittels derer sich die Subjekte selbst als Subjekte konstituieren. Dabei geht es ihm um eine Lebensführung, die das Leben als ein persönliches „Kunstwerk“ begreift. Seine Überlegungen beziehen sich auf das Phänomen,

„... daß Kunst in unserer Gesellschaft etwas geworden ist, was nur die Gegenstände, nicht aber die Individuen und das Leben betrifft. Daß Kunst etwas Besonderes ist, allein von Spezialisten, nämlich Künstlern gemacht wird. Doch warum sollte nicht jeder einzelne aus seinem Leben ein Kunstwerk machen können? Warum sollte diese Lampe oder dieses Haus ein Kunstgegenstand sein und mein Leben nicht?“¹⁹⁶

Wenn das Leben zum Kunstgegenstand wird, bekommt das Subjekt ein ästhetisches Verhältnis zu sich selbst, so dass das eigene Leben zum Stoff der Formung und Gestaltung wird. Das Ziel ist ein ästhetischer Umgang mit frei fließenden Identitätsspektren.

Ausgangspunkt der Überlegungen Foucaults ist das Studium der antiken Texte.¹⁹⁷ Ihnen entnimmt er, dass den griechischen Philosophen die theoretische Philosophie kein Selbstzweck ist, sondern die philosophische Lebensführung und deren praktische Einübung nach ästhetischen Kriterien anleiten – und zwar ohne zu erlauben und zu verbieten, „sondern um die Klugheit, die Reflexion, das Kalkül in der Verteilung und Kontrolle seiner Handlungen“¹⁹⁸ hervorzuheben.

Die Selbstformung bedeutet eine über das je Gegenwärtige hinausgehende Perspektive, die den Vorstellungen vom Subjekt als Endprodukt von Abrichtungen und Unterdrückungstechniken widerspricht. Hervorzuheben ist damit vor allem Foucaults Gesellschaftsbezug. Eine verantwortungsvolle Existenz bedeutet ihm nicht nur die ästhetische Selbstgestaltung, die den Menschen befähigt, eine eigenständige, unverwechselbare Form für seine Existenz zu finden. Vielmehr reflektiert sie auch die ethischen Dimensionen. So ist die Beziehung zu sich selbst für Foucault eine Suchbewegung, die keineswegs egozentrisch oder narzisstisch ist. Denn, so Foucault, „zwischen dem Sich-mit-sich-Befassen und dem Sich-mit-anderen-befassen besteht ein Finalitätsband.“¹⁹⁹ Insofern geht es Foucault um das Private als Kraftzentrum des Politischen. Seine Überlegungen zielen darauf ab, dass die Menschen sich selbst entwerfen, um

¹⁹⁵ Foucaults Werk wird gemeinhin in drei Phasen eingeteilt: Diskurstheorie, Analytik der Macht und Ästhetik der Existenz. Dabei geht es ihm um drei Fragestellungen: „das Problem der Wahrheit, das Problem der Macht und das Problem der individuellen Verhaltensführung“, wie Foucault seine großen Fragestellungen selbst charakterisiert. (Vgl. Ruffing, R. (2008) Michel Foucault, Stuttgart. Verfügbar unter: http://www.utb-stuttgart.com/Profile/080228_Ruffing_Foucault_INT.pdf (Stand: 15.7.2008)) Die Frage, inwieweit das Spätwerk Foucaults seinen frühen Schriften widerspricht (die vor allem die Diskursmächte über das Subjekt analysieren), soll an dieser Stelle nicht eingehend erörtert werden.

¹⁹⁶ Foucault, M. (1984) Von der Freundschaft. Michel Foucault im Gespräch, Berlin, S. 80

Diese Fragen Foucaults haben viel Kritik auf sich gezogen. Das Leben sei schließlich kein Ding, dem wir wie einem Gegenstand unsere ästhetischen Vorstellungen aufprägen können. Das Leben ließe sich schwerlich vom Selbst trennen. „Die für die Übertragung der Vorstellung künstlerischer Gegenstandsgestaltung auf gelebtes Leben unerlässliche Differenz zwischen Künstler und Material gibt es nicht. [...] Der Mensch ist kein Demiurg seiner selbst.“ (Kersting, W. (2007) Kritik der Lebenskunst. Frankfurt/M., S. 31)

¹⁹⁷ Nur in kleinen Texten und Interviews erwähnt er derartige Einflüsse. Cornelia Klinger vermutet, dass die „fernen, ehrwürdigen antiken Ahnen“ evtl. weniger Zweifel erregen. (Vgl. Klinger, C. (1995) Flucht, Trost, Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München/Wien, S. 224 f.)

¹⁹⁸ Foucault, M. (1989) Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/M. Bd.2, S. 72

Der Normierungszwang durch Gesetze hatte Foucault zufolge noch nicht die allgemeinverbindlich-totalisierende Form angenommen, dass sich die Menschen – wie im Christentum – vorschrittmäßig und regelkonform einer vermeintlichen Vernunft gemäß zu verhalten haben.

¹⁹⁹ Ebd., S. 43

sich nicht den Machttechniken oder den herrschenden Moralcodes unterwerfen zu müssen. Er nennt das eine „kritische Ontologie unserer selbst“, die „als eine Haltung vorgestellt werden muss“, „ein Ethos, ein philosophisches Leben, in dem die Kritik dessen, was wir sind, zugleich die historische Analyse der uns gegebenen Grenzen ist und ein Experiment der Möglichkeit ihrer Überschreitung.“²⁰⁰ Die Selbstformung „bewahrt das Potenzial der Kritik und erarbeitet zugleich Möglichkeiten des Andersseins, des Andersdenkens.“²⁰¹

Die von Foucault hervorgehobene Gestaltbarkeit menschlicher Subjektivität ist nicht beliebig, sondern sie wird durch eine kontingente Genealogie von Technologien (téchne) bestimmt – und zwar durch die Technologien der Produktion (die der Erzeugung und Umformung von materiellen Dingen dienen), die Technologien der Zeichen (die der Manipulation von Sprache und anderen Zeichen dienen), die Technologien der Macht (die das zwischenmenschliche Verhalten anhand von Herrschaftsstrukturen bestimmen) und die Technologien des Selbst (als Operationen der Individuen mit sich selbst und anderen).

Die Frage, nach welchem Maßstab sich das Subjekt ausrichtet, lässt eine Nähe Foucaults zu Immanuel Kants Definition der Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“²⁰² erkennen. Obwohl Foucault eher als der Antipode denn als Erbe Kants erscheint, so ist er Andrea Hemminger zufolge maßgeblich auch von Kant beeinflusst.²⁰³ Kants Aufklärungsgedanke wird in der Lesart Foucaults zu einer ständigen Aufgabe des Menschen, zu einer Haltung, die der Mensch sich und der Welt gegenüber einnimmt und die die Bedingung für Mündigkeit und ihre praktische Umsetzung im Leben ist. Im Gegensatz zu einer an Kant orientierten Reflexion der Möglichkeiten, die nach einer transzendentalen Struktur als Bedingung der Subjekttechnologien und -praktiken fragen würde, geht es Foucault nicht um die Wahrheit im Sinne eines neuzeitlich-positivistischen Objektivitätsideals des Wissens und auch nicht um verobjektivierende Erkenntnisbemühungen eines zugrundegelegten transzendentalen Subjekts als „reine[s], ursprüngliche[s], unwandelbare[s] Bewusstsein“²⁰⁴ mit seinem Beharren auf einer allgemeinverbindlicher Letztgrundlage als Identitätsanker. Es gibt keine transzendente Größe mehr, die als unvordenkliches Subjekt fungieren könnte.

Wilhelm Schmid, einer der Protagonisten des philosophischen Konzeptes der Lebenskunst, bezieht sich u.a. auf den Aspekt der Erziehung zur Klugheit. Klugheitserziehung fußt nach Schmid's Überzeugung auf einer dreifachen Schulung der Sensibilität: der sinnlichen, der strukturellen und der virtuellen Wahrnehmungsfähigkeit. Sinnliche Sensibilität für das Konkrete bedarf der Ergänzung durch die Konstruktion struktureller Zusammenhänge, was Wissenserwerb und Theoriebildung einschließt. Virtuelle Sensibilität bewegt sich nicht nur im konzeptionellen Raum digitaler Medien, sondern meint insbesondere die Ausbildung von Phantasie und Vorstellungskraft zum Erschließen zukünftiger Möglichkeiten.²⁰⁵

Ein Kunstunterricht, der die Lebenskunst in den Blick nimmt, rückt nicht so sehr die Lebensbewältigung, sondern die Lebensgestaltung und somit „die

²⁰⁰ Foucault, M. (1990) Was ist Aufklärung?; in: Erdmann, E. Forst, R. & Honneth, A. (Hg.) Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt/M., S. 42, 45

²⁰¹ Vgl. Schmid, W. (1997) Vorwort zu Foucault, M. Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Frankfurt, S. 21

²⁰² Immanuel Kant; zit. nach: Hinske, N. (Hg.) (1981): Was ist Aufklärung? Darmstadt, S. 452

Michel Foucault hat sich Zeit seines Lebens mit diesem Aufsatz Kants vermehrt beschäftigt. (Vgl. Hemminger, A. (2004) Kritik und Geschichte. Foucault – ein Erbe Kants? Berlin, Wien, S. 173)

²⁰³ Hemminger, A. (2008) Kants Einfluss auf Foucaults Kritik der Subjektphilosophie. In: Valerio Rohden, Ricardo R. Terra, Guido A. de Almeida, Margit Ruffing. Recht und Frieden in der Philosophie Kants, Berlin, New York, Bd. 5, S. 587

²⁰⁴ Kant, I. (1998) Kritik der reinen Vernunft. Hamburg, S. 107

²⁰⁵ Vgl. Schmid, W. (1998) Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung., Frankfurt/M.

Fragen eines gelingenden und glücklichen Lebens“²⁰⁶ in den Mittelpunkt. Der Erwerb von Lebenskunstkompetenz in diesem Sinne ist die „Klugheitserziehung“, die nach Wilhelm Schmid „eine große Nähe zu zentralen Eigenschaften des künstlerischen Denkens“²⁰⁷ aufweist.

Exkurs: Lebenskunstkompetenz

Lebenskunstkompetenz möchte ich als Fähigkeit definieren, über eine Urteilskraft zu verfügen, die die verantwortliche und kritische Selbst- und Fremdsorge in den Blick nimmt. Dazu gehört die „Kunst des alltäglichen Umgangs mit kultureller und sozialer Vielfalt, mit Interkulturalität sowie zwischen den Generationen, der Teilhabe an Kunst und Kultur, aber auch an Politik und Ökonomie und mit Akzeptanz der Differenz.“²⁰⁸

Jörg Zirfas bestimmt und beschreibt anschaulich vier Phasen des Lernprozesses zur Lebenskunstkompetenz:

1. Die Erschütterung durch Negativität
2. Die Wahrnehmung von Wahlalternativen
3. Die performative Umsetzung
4. Eine an Glück und Schönheit orientierte Wertung.²⁰⁹

Hier greift das besondere Potenzial künstlerisch-ästhetischer Lernprozesse, für die das Geschehen um die Prozesse des kreativen Umlernens zentral ist.



Abb. 6: Das Phasenmodell des selbstregulierten Lernens unter der Berücksichtigung kreativer Strategien (modifiziert nach Zimmerman²¹⁰ und Csíkszentmihályi²¹¹)

²⁰⁶ Zirfas, J. (2007) Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/ Basel, S. 166

²⁰⁷ Schmid, W. (2003) Schule der Lebenskunst. In: Buschkühle, K.P. (Hg.) Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln, S. 47 ff.

²⁰⁸ Schmid, W. (2007) Lebenskunst lernen: Revival und Reformulierung eines Leitbildes fürs 21. Jahrhundert? In: Kulturelle Bildung NR. 01, S. 5

²⁰⁹ Ebd. S. 167 ff.

²¹⁰ Vgl. Zimmerman, B. J. (2000)

²¹¹ Vgl. Csíkszentmihályi, M. (2010) Kreativität. Stuttgart

Lernerfahrungen produzieren demnach immer auch Negativität, also kleinere und größere Krisen. Thesen von Hans-Georg Gadamer, Günther Buck, Jean Piaget und Käte Meyer-Drawe benennen diese „Negativität“ als Problem oder Phänomen der Erfahrungsbildung oder der Genese und des Ablaufs von Lernprozessen durch Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen.²¹² Sie erfordern beständige Neuorientierungsprozesse im Lernhandeln mit kreativen Experimenten und innovativen Lösungsansätzen.²¹³ Dabei wird einmal Erreichtes aufgegeben und Neues durch die Integration neuer Konzepte erworben. Lernprozesse sind deshalb analog zu kreativen Prozessen zu verstehen. Das untenstehende Phasenmodell des Lernens veranschaulicht das (s. dazu auch: Kapitel Inkompetenzkompetenz) und Kapitel 5.2).

Ein Kompetenzbegriff, der sich als objektiv messbarer Zusammenhang oder als homogener Prozess zunehmender Rationalität versteht, ist mit diesem Modell des Lernens nicht zu verwirklichen. Dennoch ließe sich ein theoriegeleitetes Modell entwickeln, das Teildimensionen der Lebenskunstkompetenz auffächert. Die Feststellung dieser Teildimensionen könnte sich an den theoretischen Darlegungen zur „Klugheitserziehung“ von Wilhelm Schmid orientieren. Darin finden sich die Aspekte:

- der Sensitivität
- der Bildung von Vorstellungen,
- der kritischen Reflexion relevanter Kontexte und
- der Zukunftsantizipation.²¹⁴

Diese Aspekte deuten nur an, welche Teildimensionen die Lebenskunstkompetenz aufzuweisen hat. In konkreten Untersuchungen können sie jedoch die theoretische Basis sein, auf der die Lebenskunst in kunstpädagogischen Anforderungssituationen an Fallbeispielen analysiert und präzisiert werden kann. Explorativ könnte so ein mögliches Konstrukt der Lebenskunstkompetenz entwickelt werden.

Der Exkurs macht deutlich, dass sich Lebenskunstkompetenzen von jenen Bildkompetenzen unterscheiden, auf die die bisherigen Fachdiskussionen vielfach abzielen²¹⁵ und die im Sinne der Bildwissenschaften²¹⁶ den Begriff ‚Kunst‘ auf den des Bildes²¹⁷ beziehen. In Zeiten, in denen die Bilder die Sprache als tragendes Informations- und Verständigungsmittel abgelöst haben, lässt sich die Daseinsberechtigung der Kunstvermittlung bzw. Kunstpädagogik sehr überzeugend damit begründen, dass Kinder und Jugendliche einen

²¹² Vgl. z.B. Gadamer, H.-G. (1995): Hermeneutik im Rückblick. Tübingen und Ders. (2000): Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze. 1. Aufl. Tübingen

²¹³ Vgl. Meyer-Drawe, K. (1982) Dazu auch: Ricken, N. (2005) „Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim, Basel: Beltz, S. 106-120

²¹⁴ Vgl. Buschkühle, K.P. (2009). Künstlerische Bildung in heterogener Kultur. In: Buschkühle, K.P., Duncker, L. & Oswalt, V. (Hg.) Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Wiesbaden, S. 143

²¹⁵ Vgl. Bering, K. & Niehoff, R. (Hg.) (2009) Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen; Niehoff, R. & Wenrich, R. (Hg.) (2007) Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München; BDK e. V. (Hg.) (2008) Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. Erfurt, S. 4-10. Verfügbar unter: www.bdk-online.info/xmentor/pub/article.php?artid=2958. Stand: 10.09. 2011).

²¹⁶ Vgl. einführend Sachs-Hombach, K. (Hg.) (2005) Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt/M.; Ders. (Hg.) (2005) Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln; Schulz, M., (2009) Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München.

²¹⁷ Bild wird hier als „umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung“ (KMK, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn 2005, S.4) verstanden. Das entspricht der auch außerhalb der Kunstgeschichte betriebenen Bildforschung / Bildwissenschaft.

kompetenten Umgang mit Bildern in einer bildgeprägten Kultur lernen müssen.

Exkurs: Bild, Bildung und Lernen

Mit der zunehmenden Mediatisierung der Gesellschaft durch die Verbreitung von Reproduktions- und Massenmedien ist nach gängiger Meinung die Bedeutung von Bildern in allen Lebensbereichen gestiegen. Spätestens seit Mitte der 1990er Jahre wird die Allgegenwart von Bildern zum einen als Bedrohung (z.B. der Buchkultur), zum anderen als Bereicherung des kultur-gesellschaftlichen Lebens angesehen. Auf jeden Fall werden Bilder zum Leitmedium der westlichen Gesellschaften erklärt. Als solche werden sie nicht nur als Bestandteil des alltäglichen Lebens, sondern ebenso auch als zentraler Aspekt menschlicher Wahrnehmung und Erfahrung sowie sozialer Interaktions- und Kommunikationsprozesse wahrgenommen. Sie repräsentieren Vorstellungen über Wirklichkeit und konstruieren Wirklichkeit.

Grundsätzlich ist der Bildbegriff an ein vielfältiges Spektrum von „symboltheoretischen“ (Goodman), „semiotischen“ (Peirce), „rezeptionsästhetischen“ (Kemp), „bildpragmatischen“ (Böhm) oder „anthropologischen“ (Belting) Zugängen gebunden. Seit Mitte der 1990er Jahre haben Bilder und Bildlichkeit speziell in den Geisteswissenschaften für Erkenntnisfragen an Bedeutung gewonnen. Die Betrachtung von Bildern nicht mehr nur als Repräsentanten der Wirklichkeit, sondern auch in ihrer epistemischen Funktion hat Mitte der 1990er Jahre zur so genannten „ikonischen Wende“ bzw. zum „pictorial turn“²¹⁸ oder „iconic turn“²¹⁹ geführt. Die Differenz von epistemischer und ästhetischer Erkenntnis wird zunehmend eingeebnet. Die Rede ist stattdessen von „ikonischen Erkenntnismodellen“ gleichsam als einem „dritten Weg“ zwischen Kunst und Wissenschaft.²²⁰

Auch Erziehungs- und Lernprozesse sowie damit einhergehende Bildungsprozesse sind von Bildern durchdrungen. Darum gewinnt das Thema ‚Bilder‘ in den Erziehungswissenschaften mehr und mehr Beachtung.²²¹ Dabei geraten die Funktionen und Wirkungen, die Bilder in Zusammenhängen von Bildung und Erziehung haben, haben sollen und haben können, in den Blick. Sie werden zum einen als Quelle von Erkenntnis und zum anderen als Einflussfaktor auf Bildungs- und Lernprozesse angesehen – diesseits und jenseits formaler Formen des Lehrens und Lernens

²¹⁸ Mitchell, W.J.T. (1994) *Picture Theory*. Chicago, Ill. u.a.; Mitchell, W.J.T. (1997) *The Pictorial Turn*. In: Kravagna, C. (Hg.) *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur*. Berlin, S. 3 ff.

²¹⁹ Vgl. Böhm, G. (1994) *Was ist ein Bild?* München

²²⁰ Vgl. Horst, C. a.d. & Seidler, M. (2012) *Bilder, Bildlichkeit und Bildtheoretisches: Ansätze einer modernen Bild-Epistemologie*. Tagung vom 28.-29.06.2012 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (i. Vorb.)

²²¹ Vgl. z.B. Schiffler, H. & Winkeler, R. (1991) *Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts*. Weinheim u.a.; Pöggeler, F. (1992) *Bild und Bildung: Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie*. Frankfurt/M.; Schäffer, B. (2005) *Erziehungswissenschaft*. In: Sachs-Hombach, K. (Hg.) *Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden*. Frankfurt/M., S. 213 ff.; Schäffer, B. (2009) *Bilder lebenslangen Lernens. Anmerkungen zu einem eigentümlichen Diskurs*. In: Hof, C., Ludwig, J. & Zeuner, C. (Hg.) *Strukturen Lebenslangen Lernens*. Baltmannsweiler; Wulf, C. & Zirfas, J. (2005) *Ikonologie des Performativen*. München; Marotzki, W. & Niesyto, H. (2006) *Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive*. Wiesbaden; Friebertshäuser, B.; Felden, H. v. & Schäffer, B. (2007) *Bild und Text. Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen; Menzen, K.-H. (2008) *Das Bild: in Kunst, Pädagogik und Therapie*. Berlin

Bilder, Bildlichkeit und Bildtheoretisches sind in ihrer Eigenwertigkeit und Eigenlogik wahrzunehmen und entsprechend didaktisch-methodisch zu reflektieren und zu reproduzieren, sei es, dass man sie als eigenständige „Quelle“ der Kunst oder als „Seismografen“ der Gegenwart betrachtet. Diese Argumente sind nicht in Zweifel zu ziehen und sie sind auch bei der Vermittlung von Lebenskunstkompetenzen zu berücksichtigen. Bildkompetenzen als Können, Technik und Gestaltung von Bildern im Kunstunterricht müssen jedoch eine Differenz zum Alltag der Bilder erlauben, durch die das Fiktive, Irrationale und Sinnliche mit andern Worten: das ‚Andere der Vernunft‘ Eingang in den Umgang mit Bildern finden kann. Das bedeutet, dass neben der epistemischen Funktion von Bildern im Kunstunterricht ihr besonderes ästhetisches Potenzial gestärkt werden sollte. Gegen einen allzu systematischen Umgang mit Bildern, der, um mit Pierangelo Maset zu sprechen, „nur noch Objekt für einen operational nachvollziehbaren und planbaren Lehr-Lern-Vorgang“ sind, muss sich „die Offenheit ereignen, die durch Kunst erfahrbar ist, die Offenheit, die für die menschliche Existenz unabdingbar ist, weil sie die Möglichkeit des Anderen in sich birgt.“²²² Die Kunst ist dabei als eine von unseren Gewohnheiten befreiende Instanz aufzufassen, die ein unvermutetes und utopisches Verhältnis zur erfahrungsarmen Wirklichkeit unterhält und Möglichkeitsräume für sinnlich-leiblich-emotionale Erfahrungen und Erkenntnisse eröffnet.

Konkret sind Lebenskunstprojekte zur erkundenden Welt- und Selbstaneignung denkbar, die in Anlehnung an die künstlerische Forschung²²³ bzw. ästhetische Forschung²²⁴ als „alltagsästhetische Erkundung“ erarbeitet werden. Sie knüpfen an Beispiele aus der Kunst an, die sich, wie Andreas Brenne aufzeigt, „grenzüberschreitend und intermedial [...] Felder der Lebenswelt aus[...]loten und subjektiv / intersubjektiv [...] kommentieren.“ Brenne zählt zu den Bewegungen, die solche Anknüpfungen im Kunstunterricht erlauben, die „Spurensicherung (Christian Boltanski / Nikolaus Lang), die Konzept Art (Jochen Gerz) und die Land Art (Richard Long, Walther de Maria), aber auch die intermediale Aktionskunst (Marina Abramović, Timm Ullrichs) wie auch die Feldforschung (Lili Fischer, Sophie Calle, Raphael Rheinsberg, Joseph Beuys).²²⁵ In Anlehnung und Fortsetzung

²²² Maset, P. (2005) Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hg.) Kunstpädagogische Positionen. Band 10. Hamburg, S. 11 f.

²²³ Künstlerische Forschung beschreibt nach Elke Bippus eine ästhetisch-künstlerische Art und Weise des Suchens von Erkenntnissen über sich und die Welt über die Beobachtung, Untersuchung und Darstellung von Phänomenen unserer Wirklichkeit. Das Besondere an der künstlerischen Forschung sind die subjektiven Interessen, Wahrnehmungen, Emotionen, Erinnerungen und Assoziationen, die zum Ausgangspunkt einer forschenden Suchbewegungen werden. Kennzeichen solcher forschenden Kunstprozesse ist außerdem das Offenhalten des Forschungsprozesses und seiner Präsentationsformen in seinen vielfältigen Möglichkeiten, um zu immer wieder neuen, singulären und subjektiven Formen der Wissensproduktion anzustiften. An ihrem Ende steht kein fertiges Werk, sondern ein Arbeits-, ein Bearbeitungszustand. Künstlerische Forschung unterliegt also höchst persönlichen Deutungen, ist zudem mehrperspektivisch, unabschließbar und berücksichtigt auch vorreflexive Ungewissheiten des noch nicht Greifbaren (Vgl. Bippus, E. (Hg.) (2009) Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich/Berlin, S. 7 ff.)

²²⁴ Vgl. Kämpf-Jansen, H. (2000) Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung, Bd. 2, Köln

²²⁵ Brenne, A. (2007) „Künstlerische Feldforschung“ – ästhetisch forschende Zugänge zur Lebenswelt. In: Peez, G. (Hg) Kunstportal. Verfügbar unter: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/text_brenne.pdf. Stand: 10.10.2011

dessen können Schülerinnen und Schüler Konzepte entwickeln bzw. Aktionen und Bilder mit Lebensweltbezug inszenieren, in denen sie sich mit erworbenem Wissen, Fähigkeiten und Methoden auf neue und ungewöhnliche Art befassen.

Inkompetenzkompetenz

Der Begriff ‚Inkompetenzkompetenz‘ beschreibt meines Erachtens ebenfalls in idealer Weise das, was in einem empirischen Forschungsprojekt zur kompetenzorientierter Kunstpädagogik zu untersuchen wäre.

In dem Begriff kommt zum einen zum Ausdruck, dass Lernen nicht ausschließlich als Aneignung zu verstehen ist, sondern explizit als ‚Umlernen‘. Es kann als ein Prozess der Selbsttransformation beschrieben werden, der mit Schmerzen verbunden sein kann,²²⁶ weil bereits Erfahrenes und Gewusstes und verloren geht, so dass der sicher geglaubte Boden unter den Füßen ins Wanken gerät.

Norbert Ricken macht auf einen weiteren Aspekt des Lernens aufmerksam, der in seiner Konsequenz ebenfalls die Notwendigkeit einer gewissen ‚Inkompetenzkompetenz‘ verdeutlicht. Mit Max Horkheimer stellt er fest: „Wer nicht aus sich herausgehen, sich an ein Anderes ganz und gar verlieren und arbeitend doch darin sich erhalten kann, ist nicht gebildet“²²⁷. Damit ist Bildung, so Ricken, zurückgebunden an etwas, „was kaum subjektzentriert beschrieben werden kann“.²²⁸ Vielmehr erfordert es, dass sich „das Subjekt von sich selbst loszureißen“ vermag, so dass „es nicht mehr es selbst ist [und] ... zu seiner Vernichtung oder Auflösung getrieben wird“.²²⁹ Das hat etwas mit „Ent-Subjektivierung“²³⁰ und „Entäußerung“²³¹ zu tun, bei dem der Lernende nicht mehr ‚Herr‘ seiner selbst ist. Wenn Kompetenzen „nicht einfach bloß eine Habe des Subjekts sind, sondern selbst relational verfasst sind und ausschließlich als Antwortgeschehen zu begreifen sind“, halten sie Infragestellungen und Zumutungen bereit, die den Lernenden aus gewohnten und sicher geglaubten Bahnen werfen kann. Inkompetenzkompetenz stellt insofern eine primäre Anforderung an alle Lernenden dar. Dies ist Norbert Ricken zufolge in allgemeinen bildungstheoretischen Reflexionen „weitgehend weder anerkannt noch überhaupt vorstellbar“.²³²

²²⁶ Ricken, N., Röhr, H., Ruhloff, J. & Schaller, K. (Hg.) (2009) Umlernen. Festschrift für Käte Meyer-Drawe, München, S. 8 Das Buch zeigt auf, dass Wege zu neuem Wissen mit Störungen etablierter Strukturen des Wahrnehmens und Denkens beginnen. Das ist eine zentrale Einsicht, die aus den phänomenologischen Forschungen von Käte Meyer-Drawe folgt, und eine Erfahrung, die ihr facettenreiches wissenschaftliches Werk vermittelt.

²²⁷ Horkheimer 1985, S. 415. Zit. nach: Ricken, N. (2007) Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung. In: In: Marius Harring, Carsten Rohlf, Christian Palentien (Hg.) Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen, S. 34

²²⁸ Ebd.

²²⁹ Foucault 1996, S. 27. Zit ebd.

²³⁰ Ricken, N. (2007), S. 34

²³¹ Horkheimer 1985, S. 415. Zit ebd.

²³² Ricken, N. (2007), S. 35.

Hier greift das besondere Potenzial künstlerisch-ästhetischer Lernprozesse, für die das Geschehen um die Prozesse des Umlernens und Sich-Verlierens von grundlegender Bedeutung ist. Es lässt sich in allen künstlerischen Forschungsprozessen finden, die sich ereignis- und prozesshafter Handlungs- und Inszenierungsformen bedienen. In deren Verlauf wird produktiv mit Brüchen, Verkennungen, Umwegen, Irrtümern, Fehlleistungen sowie mit Stillständen, Unentschlossenheiten, Angreifbarkeiten und Verletzlichkeiten gearbeitet, um im schon Bekannten oder Gewussten Neues zu entdecken. Um sich jedoch in den Differenzen inkommensurabler Lernprozesse wirklich verlieren zu können und dabei die Zumutungen des Fremden, Ausgeschlossenen, Unbekannten und Ungewohnten, des Verdrängten zu ertragen, ist eine gewisse ‚Inkompetenzkompetenz‘ zwingend nötig.

In einem Forschungsprojekt ließe sich an qualitative Untersuchungen zu ästhetisch-forschenden und experimentell-spielerischen Formen des Lernens anknüpfen. Inkompetenzkompetenzen als theoretische Konstrukte sind niemals empirisch überprüft worden. Insofern stellt die ‚Inkompetenzkompetenz‘ ein Forschungsdesiderat der empirischen Wissenschaften dar, das auf sinnvolle Weise gefüllt werden könnte.

Um aber die Wortspielkompetenz der Kollegen im Forschungsprogramm nicht zu überdehnen, wurde von dem Gebrauch des Begriffs ‚Inkompetenzkompetenz‘ abgesehen. Stattdessen fand sich der Begriff der ‚Kontingenzkompetenz‘, der mit Siegfried J. Schmidt schon Eingang in die erziehungswissenschaftliche Literatur gefunden hatte.²³³ Auch er berührt das Potenzial des Performativ-Spielerischen, in dessen Verlauf die Lernenden weder von sinnlichen Impulsen fortgerissen werden, noch sich zum vernunftgeleiteten Beherrscher der Lernanforderungssituation aufschwingen.

4.2 Kontingenzkompetenz

Kontingenz als zentrale Kategorie moderner Gesellschaften bedeutet die Zufälligkeit und damit ein mögliches Anderssein alles Gegebenen. Die Gewährwerdung von Kontingenz sensibilisiert für die Heterogenität in einer komplexen und komplizierten Welt, was Unsicherheit und Risiko auf der einen und Freiheit und Ermöglichung auf der anderen Seite zur Folge haben kann.

²³³ Vgl. Schmidt, S. J. (2008) Systemflirts – Medienränder. Aspekte der Medienkultur. Weilerswist, S. 32 f.

Exkurs: Kontingenz

„Kontingenz‘ ist „mittlerweile auf dem besten Wege [...], eine Art Voodoo-Vokabel zu werden, mit der man die Dinge eher beschwört als dass man sie begreift“.²³⁴ Der Begriff wird in der Geschichte diffus und ambivalent gebraucht, taucht bei Kant, Plessner, Blumberg, Marquard, Adorno, Rorty, Eco etc. in unterschiedlichen Bedeutungen auf und hat doch einen zentralen Status.

Die spätantike, lateinische Übersetzung des griechischen Terms ‚endechomenon‘/ ‚endechomenai‘ hat, meint mit „contingere“ eine (zeitlich unvorhergesehen) sich berührende, zuteil werdende, sich ereignende, annehmende, zulassende Situation. Diese Bedeutung „geht auf die aristotelische Kategorie des Zufalls (tyché) zurück, deren alte Formel „wie es sich gerade so ergibt“ (opoter etychén) in der spätmittelalterlichen Scholastik mit „contingere“ latinisiert wurde.“²³⁵ Allerdings liegt der Akzent von contingere auf dem negativen Aspekt des Sachverhalts, so dass der positive, der glückliche Zufall nämlich, vernachlässigt wird. Bemerkenswert ist, dass Aristoteles das meint, was nicht in die zweiwertige Logik des Denkens hineinpasst: zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit, sich in Unbestimmtheit nicht immer auf gleiche Weise verhaltend. Aristoteles meint – gegen alle metaphysische Gewohnheit – das Mögliche als Boden des Erkennens – entgegen des Einen, Wahren, Allgemeinen, Ganzen, Substantiellen, Unveränderlichen.²³⁶

Bündig lässt sagen: „Kontingenz ist, was auch anders möglich ist, weil es keinen notwendigen Existenzgrund hat.“²³⁷ Das Anderssein ist möglich in Bezug auf Zeit („zu anderen Zeiten wird man anders darüber denken und andere Vorstellungen haben“), Raum („an einem anderen Ort und in einem anderen Kontext wäre anderes wichtig und richtig“) und Personen („andere Menschen würden anderes sehen und daher auch anders denken und handeln“). Während der Wirklichkeitssinn uns sagt „So ist es! So - und nicht anders!“ relativiert die Idee der Kontingenz diese Absolutheit und verhindert, dass wir uns allzu sehr von der Wirklichkeit (wie wir sie erleben) fesseln lassen. Sie erinnert uns daran: „Selbstverständlich gibt noch unzählig viele andere Möglichkeiten!“. Der Begriff der Kontingenz bezeichnet also jenen ambivalenten Bereich der Unbestimmtheit, in dem sich sowohl Handlungen als auch Zufälle realisieren. Kontingente Geschehnisse sind darum kein Handeln, denn das wäre ein entscheidungsgeneriertes, begründbares, prognostizierbares Verhalten. Kontingenz dagegen impliziert einen „Spielraum offener Möglichkeiten“ eintritt, das sich der Planung entzieht, „das aber auch erst mit Planung als Unverfügbares erkennbar wird.“

Das antike Möglichkeitsbewusstsein war – im Unterschied zum neuzeitlichen – ein bloßes Verbesserungs-, also ein Steigerungsbewusstsein, das gerade deshalb nicht zu einem umfassenden Veränderungs- oder Fortschrittsbewusstsein führte, weil es auf erfahrungsgeleitetes Handeln bezogen war und blieb, und die Wirklichkeit selbst, in der gehandelt wurde nicht in Frage und zur Disposition stellte. Im Vergleich dazu ändert sich der historisch-ontologische Sachverhalt in der Neuzeit, weil die Vorstellung von Wirklichkeit selbst eine historisch höchst wandelbare Sache ist. Hans Blumenberg schreibt dazu:

²³⁴ Makropoulos, M. (1997) Kontingenz. Zur Bestimmung einer modernen Zentralkategorie. Verfügbar unter: <http://www.outoftime.de/zp/Makropoulos.html> (Stand: 26.10.2011)

Dieser Exkurs bezieht sich vor allem auf seine und Norbert Ricken (Ricken, N. (1999) Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg) Ausführungen.

²³⁵ Makropoulos, M. (1997)

²³⁶ Vgl. ebd.

²³⁷ Scheibe, E. (1985) Die Zunahme des Kontingenten in der Wissenschaft, S. 1. Zitiert nach Ricken, N. (1999) Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg, S. 187

„Jedenfalls müssen wir mit der Möglichkeit rechnen, dass die Neuzeit nicht mehr die Epoche eines homogenen Wirklichkeitsbegriffes ist, oder dass die Herrschaft eines bestimmten ausgeprägten Realitätsbewusstseins sich gerade in der Auseinandersetzung mit einer anderen schon formierten oder sich formierenden Möglichkeit, von Wirklichkeit betroffen zu werden, vollzieht.“²³⁸

Der moderne Gedanke, dass alles auch ganz anders sein könnte, setzt den neuzeitlichen „Ordnungsschwund“ voraus, der „mit einem neuen Begriff der menschlichen Freiheit verbunden“ ist, die „in den Gegebenheiten nichts mehr von der Verbindlichkeit des antiken und mittelalterlichen Kosmos wahrnimmt und sie deshalb prinzipiell für verfügbar hält“. Dieses primäre Kontingenzbewusstsein ist jedoch nur eine Voraussetzung europäischer Modernität. Denn wenn das Wirkliche vom Möglichen her beurteilt und kritisiert wird, geht es auch um die Realisierung des Möglichen, durch Ausschöpfung des Spielraums der Erfindung und Konstruktion. Dann wird die Faktizität der Welt zum bohrenden Antrieb einer selbstmächtig geschaffenen Kulturwelt, die die kontingent empfundene Naturwelt überbieten soll. Kontingenz wird damit zum „Stimulans der Bewusstwerdung der demiurgischen Potenz des Menschen“. Sie hat nicht nur „die totaler Gestaltungsbedürftigkeit der Welt auf den historischen Plan gerufen“, sondern auch jene irresistible Logik der grenzenlosen technischen, ästhetischen und politischen Optimierung entfesselt [...], die die Rationalität der modernen Gesellschaften bestimmt.“²³⁹ So entstehen in der Moderne alle Formen und Substanzen aus dem Kontingenten. Dass der Ursprung selbst kontingent wird, heißt, ihn zu einem nomadischen und rhizomatischen Ort zu machen: Kontingenzen der stratifizierten und funktional differenzierten Ordnung, Fluktuationen, Verkettungen, Wucherungen, heterogene Serien etc. im ontologischen Spiel zuzulassen. Von Anfang wird mit dieser Begründungslosigkeit in der Moderne vor allem eine Orientierungs- und Perspektivlosigkeit sowie eine bodenlose Unsicherheit akut, weil der Bereich des Auch-anders-sein- Könnens, der Bereich der Kontingenz, mit jeder Wirklichkeit auch jede Ordnung, und damit jede Form sozialen und individuellen Lebens erfasst.²⁴⁰

Der Soziologe Niklas Luhmann greift den Kontingenzbegriff in seiner Systemtheorie auf:

„Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrendes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen.“²⁴¹

Die Systemtheorie nach Niklas Luhmann sieht eine Zunahme der Komplexität des Sozialen im Zuge der funktionalen Differenzierung moderner Gesellschaften. Handlungsoptionen haben zugenommen, somit sind Kontingenzerfahrungen wahrscheinlicher geworden. Kontingenz entwickelt sich bei ihm zu einem zentralen Begriff der Erkenntnistheorie. Sie zeigt, dass in sich geschlossene und gleichzeitig universelle Theorien nicht möglich sind. Erkenntnis entsteht vielmehr in selbstreferentiellen Prozessen, auf der Basis vorheriger Erkenntnisse, die bei jeweiligen Wissenschaftsbereichen oder Individuen unterschiedlich sind. Daher kommen verschiedene Wissenschaftsbereiche oder Individuen auf der Basis ihrer bisherigen Erkenntnisse zu verschiedenen neuen Erkenntnissen.

Laut Jörg Zirfas sind Kontingenz und Tragik eng miteinander verbunden. Die moderne Gesellschaft ist grundsätzlich durch Reflexivitäten und Paradoxien gleichermaßen gekennzeichnet, denn mit den wachsenden Freiheitsspielräumen steigen auch die Orientierungsnotstände und mit der Disponibilität von Ordnungsfunktionen wächst auch der Zwang zur Dezision. Mit der Potentialisierung des Realen und der Unbestimmbarkeit des

²³⁸ Blumenberg, H. (1964) Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans. In: Jauß, H.R (Hg.) Nachahmung und Illusion. Poetik und Hermeneutik 1. München, S. 14

²³⁹ Makropoulos, M. (1997)

²⁴⁰ Vgl. Ebd.

²⁴¹ Luhmann, N (1984) Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M., S. 152

Ungewissen rücken Endlichkeit und Vergänglichkeit, Verlust und Gewalt, Freiheit und Simulation verstärkt in den Blick. Das zunehmende Kontingenzbewusstsein ist mit der Ambivalenz von Orientierungslosigkeit, Unsicherheit und Risiko auf der einen und von Freiheit, Spiel und Ermöglichung auf der anderen Seite verbunden.²⁴² In diesem Sinne ist in den Gesellschaftsdiagnosen seit den 1980er Jahren die Rede von der „Kontingenzgesellschaft“ (Greven) oder von der „Risikogesellschaft“ (Beck).

Eine sich verändernde, diffuse und unsichere Lebenswelt impliziert die existenzielle Notwendigkeit nach Orientierung, Einschätzung, Struktur und Verantwortung (s. Exkurs: Performanz und Relevanz). Will die Schule die heutige Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern berücksichtigen, muss Kontingenzkompetenz ein wichtiges Ziel sein. Der Umgang mit Kontingenzen ist ein genuines Thema künstlerischer Handlungsprozesse im Kunstunterricht.



Abb. 7: Kontingente Anforderungssituation im Kunstunterricht²⁴³

Das Ziel eines ersten schriftlichen Entwurfs eines kunstpädagogischen Forschungsprojekts, das diesen Prämissen entsprach, war die theoretische Modellierung und empirische Untersuchung jenes Teilbereichs künstlerisch-ästhetischer Bildung, der ein Kernelement des Kunstunterrichts darstellt, nämlich die Entscheidungsakte in Anforderungssituationen, die von Kontingenz geprägt sind. In der geplanten qualitativ-explorativen Studie sollte theoriegeleitet ein Konstrukt der Kontingenzkompetenz entwickelt werden, um Dimensionen von Kontingenzkompetenz zu identifizieren.

²⁴² Vgl. Zirfas, R., Liebau, E. (2010). Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit. Bielefeld, S. 8 ff.

²⁴³ © Mo-MetallKunst

Exkurs: Kontingenzkompetenz

Die Fähigkeit ‚Kontingenzkompetenz‘ lässt sich mit Robert Musil auch als ‚Möglichkeitssinn‘ beschreiben:

„Wer ihn besitzt, sagt beispielsweise nicht: Hier ist dies oder das geschehn, wird geschehn, muß geschehn; sondern er erfindet: Hier könnte, sollte oder müßte geschehn; und wenn man ihm von irgend etwas erklärt, daß es so sei, wie es sei, dann denkt er: nun, es könnte wahrscheinlich auch anders sein. So ließe sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist. [...] Es ist die Wirklichkeit, welche die Möglichkeiten weckt, und nichts wäre so verkehrt, wie das zu leugnen. Trotzdem werden es in der Summe oder im Durchschnitt immer die gleichen Möglichkeiten bleiben, die sich wiederholen, so lange bis ein Mensch kommt, dem eine wirkliche Sache nicht mehr bedeutet als eine gedachte. Er ist es, der den neuen Möglichkeiten erst ihren Sinn und ihre Bestimmung gibt, und er erweckt sie.“²⁴⁴

„Den neuen Möglichkeiten erst ihren Sinn und ihre Bestimmung“ zu geben, das kann Kontingenzkompetenz genannt werden. Dies erfordert Planung, Prognose, Beschreibung, Reflexion und Bewertung angesichts des Handelns in kontingenten Anforderungssituationen. Auch wenn sich, so Siegfried J. Schmidt, scheinbar wohlgeordnete, kontrollierbare Territorialitäten, Ökonomien, Naturgesetze als höchst instabil erweisen, gibt es dazu keine Alternativen. Sie erlauben es, die Wirklichkeit abzubilden, indem sie die Kategorien liefern, mit der wir die Welt betrachten. Wenn alles so ist und auch anders sein könnte, gibt es jedoch kein einfaches Wahr oder Falsch, sondern nur bessere oder schlechtere d.h. brauchbarere und weniger brauchbare Beschreibungen dieser Welt. Denn je nach Situationen und Verhaltensweisen lässt sie sich immer auch ganz anders betrachten: aus einer anderen Perspektive, mit einer anderen Haltung, mit einem anderen Vorwissen. Entscheidend bei der Planung, Prognose, Beschreibung, Reflexion und Bewertung von Möglichkeiten ist, so Schmidt, also „nicht die Frage, ob sie wahr oder falsch sind, [...] sondern was sie bewirken.“ Letztendlich handelt es sich bei der Planung, Prognose, Beschreibung, Reflexion und Bewertung kontingenter Situationen um „operativen Fiktionen“, die den Gestaltungsspielraum erkennen lassen, „über den wir verfügen, der sich aber auch wieder mit jeder Verfügung wandelt, wodurch wiederum neue Randbedingungen entstehen.“²⁴⁵

Insgesamt gesehen bilden die „operativen Fiktionen“ Formen der Beobachtungen. Durch sie entstehen im Lauf der Zeit emergente Ordnungen, die Niklas Luhmann ein „soziales System“ nennt, in dem wir imstande sind, zu handeln. „Nur wer gelernt hat, sich selbst und andere daraufhin zu beobachten, auf Grund welcher Voraussetzung, mit welchen Motiven und Zielsetzungen gehandelt und kommuniziert wird, kann die genannte Kontingenz all unseren Tuns erkennen und kreativ [und verantwortungsvoll] handeln.“ Dieses erfordert „Kontingenzkompetenz“.²⁴⁶

Der Kern ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse ist – neben der Reproduktion – vor allem das produktive Spiel mit Kontingenz. Auch in der Kunstpädagogik kann es also darum gehen, den vielfältigen Möglichkeiten im Lernhandeln „ihren Sinn und ihre Bestimmung“ zu geben. Eine so verstandene Kontingenzkompetenz impliziert den Abschied vom Konventionellen, Prinzipiellen und Absoluten und kann die ein Sensorium schaffen für die Beobachtung der Heterogenität in

²⁴⁴ Musil, M. (2002) Mann ohne Eigenschaften, 16. Aufl., Reinbek bei Hamburg

²⁴⁵ Schmidt, S. J. (2006) Bildung in der Wissensgesellschaft? Verfügbar unter: <http://www.bildung-zukunft-suedtirol.it/download/schmidt.pdf> (Stand: 10.05.2010), S. 17

²⁴⁶ Ebd.

einer immer komplexer und komplizierter werdenden Welt, um verantwortungsvolles Handeln darin anzubahnen.

Die Systemtheorie nach Niklas Luhmann hat die Zunahme von Handlungsoptionen in modernen Gesellschaften zu beschreiben versucht und dies als Kontingenzerfahrung benannt. Auf die Systemtheorie Bezug nehmend lässt sich ein Modell der Kontingenzkompetenz für den Kunstunterricht entwickeln. Demnach ist das Handeln in und mit Kontingenz (Performanz) als Bewegung im Spannungsfeld von Wirklichkeiten und Möglichkeiten anzusehen. Dabei werden permanente Entscheidungen verlangt, die sich auch als kreative Handlungsakte beschreiben lassen.²⁴⁷ Das zu veranschaulichen, hilft nachfolgendes Modell:

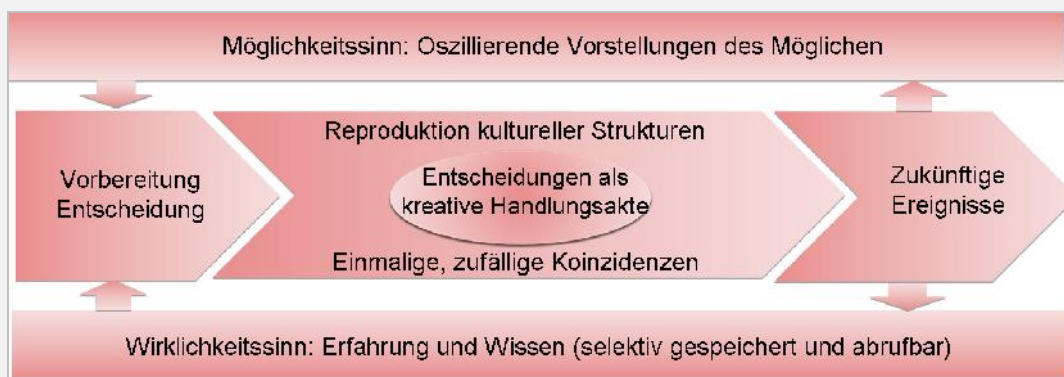


Abb. 8: Modell zur Erklärung kreativer Entscheidungsakte aus systemtheoretischer Sicht²⁴⁸

Aufgrund der prinzipiellen Offenheit ist das Handeln in kontingenten Anforderungssituation ist hochkomplex und nicht im Vorhinein festlegbar. Niklas Luhmann verweist darauf, dass aber im allmählichen Verlauf des Handlungsprozesses, durch Beobachtung und durch Versuch und Irrtum eine situations- und selbstbezogene Ordnung entstehen kann.²⁴⁹ Die Fähigkeit, die Kontingenz eigener und fremder Entscheidungsakte in kontingenten Anforderungssituationen planen, prognostizieren, beobachten, beschreiben und reflektieren zu können, soll hier als *Kontingenzkompetenz* definiert werden. Aus diesen Thesen ließen sich die Dimensionen der Kontingenzkompetenz zunächst theoretisch ableiten, um sie dann in kontingenten Anforderungssituationen anhand von Einzelfallstudien zu beobachten und zu analysieren. Ein solches exploratives Vorgehen ließe eine modellhafte Analyse der Kontingenzkompetenz erwarten.

Im geplanten Forschungsprojekt sollten die Teildimensionen der Kontingenzkompetenz an beobachtbaren Entscheidungsakten in kontingenten Anforderungssituationen des Kunstunterrichts genauer bestimmt werden. Dies sollte in explorativ angelegten Einzelfallstudien geschehen. Aus diesen Zielvorgaben ergab sich die leitende Forschungsfrage: Welche Dimensionen von Kontingenzkompetenz lassen sich aus Aufgabenbearbeitungen ableiten, die Schülerinnen und Schüler in kontingenten Anforderungssituationen

²⁴⁷ Vgl. Luhmann, N. (1995). Das Risiko der Kausalität. In: Zeitschrift für Wissenschaftsforschung, 9/10, S. 107-109

²⁴⁸ Modifiziert nach Miebach, B. (2006). Soziologische Handlungstheorie. (2. Aufl.). Wiesbaden, S. 138

²⁴⁹ Vgl. Luhmann, N. (1993) Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. In: Balgo, Rolf (Hg.) (1998) Bewegung und Wahrnehmung als System. Dortmund, S. 206

tätigen? Zur Beantwortung der Forschungsfrage war zunächst die Entwicklung von Kriterien für kontingente Anforderungssituationen vorgesehen, die in Zusammenarbeit mit den am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrern erfolgen sollte. Im Feld der Schule sollte das kreative Entscheidungsverhalten von Schülerinnen und Schülern in solchen Anforderungssituationen beobachtet werden, die jenen Kriterien entsprechen. Das aus Videoanalysen und Feldbeobachtung gewonnene Datenmaterial sollte inhaltsanalytisch in Hinsicht auf theoretisch abgeleitete Kategorien der Kontingenzkompetenz ausgewertet werden. Aus mehreren Gründen erwies sich die weitere Entwicklung dieser künstlerisch-ästhetischen Forschungsskizze jedoch als unbewältigbare Herausforderung. Dies soll im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

4.3 Navigieren im Dickicht sich widerstreitender Postulate

Jedem Forscher und jeder Forscherin schwebt vor, dass wissenschaftstheoretische Erkenntnisgewinnung wertfrei ist und die Kategorien der Macht hinter sich lässt. Forschen soll zum Erkenntnisgewinn beitragen und uns also einen Schritt weiter zur „Wahrheit“ bringen.²⁵⁰ Wer jedoch fachwissenschaftliche Logiken reflektiert, weiß, dass es Paradigmen gibt, welche die Konstruktion von Denkbahnen und Hypothesenzusammenhängen in den Fachdisziplinen mitbestimmen, wenn nicht hegemonialisieren. Nicht erst die Interessen von Auftrags- oder Geldgebern, sondern bereits communityspezifische Sprachspiele haben Einfluss auf Forschungskonzeption, -durchführung und -ergebnis. Das hat damit zu tun, dass Wissenschaftler Musterbeispielen ihrer Disziplin folgen müssen, die allgemein einleuchten. Wenn ein bestimmter Fachbeitrag oder eine Forschungsleistung, überzeugend ist, dass er die wesentlichen Probleme gelöst zu haben scheint, verstummen die Vertreter anderer Ansätze weitgehend für oft lange Zeit und die betreffende scientific community folgt dem. Zweifel werden in diesem von Machtinteressen besetzten Raum oft abgebügelt. Sollte dies freilich – vornehmlich den wissenschaftlichen Nachwuchs – nicht überzeugen, „ist es nur eine Frage der Zeit, bis neue Idee hervorbracht werden, die als Konkurrentin der bisherigen Erklärung auftritt. Dann kann es passieren, dass sie alsbald die nachgewachsenen Wissenschaftler mehr überzeugt als die alte Idee; es tritt ein Paradigmenwechsel ein, ab sofort herrscht ein neues Musterbeispiel. Der Ablauf dieses Schemas beginnt von vorn.“²⁵¹ Denn „überall dort, wo die Wissenschaft neue Erkenntnisse gewinnt,

²⁵⁰ Popper, K.R. (2003). Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band II Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. Tübingen S. 339 ff.

²⁵¹ Finke, P. (2010) Die Ökologie des Wissens. Exkursionen in eine gefährdete Landschaft. Freiburg, S.86

schaft sie grundsätzlich auch neue Macht.“²⁵² Der philosophische Begriff „Kompetenz“ (s. Exkurs: Kompetenz und Performanz) sei hier als Beispiel genannt. An sich hochkomplex transportiert er innerhalb der Bildungswissenschaften ein „geistiges Baugerüst“ (Stephen Toulmin), der die Fragestellungen, -ziele und -methoden in bestimmte Bahnen lenkt. Die Folge ist, dass offene, kreative oder kritische Argumente durch den Gebrauch bestimmter Kommunikationsformen („Duftmarken“) fast unmerklich relativiert werden. Statt die stets ungewissen, fragilen und flüchtigen wissenschaftlichen Evidenzen offen zu halten, erfährt wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung und Erkenntnissicherung eine mehr oder weniger subtile Reglementierung. Wenn Carl-Friedrich von Weizsäcker unsere heutige Wissenschaft als „machtförmig“ bezeichnet, dann meint er u.a. diese Einschränkung der Autonomiespielräume bei der Suche nach „Wahrheit“.

Eine Einflussgröße auf die Forschung können bekanntlich die Ansprüche von Finanzgebern darstellen. Dadurch, dass das Forschungsbudget der Bildungsinitiative zum Zeitpunkt der Einladung an die kunstpädagogischen Fachwissenschaftler an die schon mitarbeitenden Forschungsprojekte verteilt war, war das dringend zu erwägen. Denn die mit einjähriger Verspätung nachrückenden kunstpädagogischen Wissenschaftler sollten die Mittel für Personal-, Reisekosten- und Sachmittelzuschüsse aus externen Finanzquellen einwerben, wenn sie das Projekt nicht aus eigener Tasche finanzieren wollten.

Bei der Suche nach materieller Unterstützung wurde deutlich, dass ein Antrag auf Forschungsförderung entsprechend der Förderungsprofile und deren bevorzugter Prosa eine nicht geringe Imaginations- und Wandlungsfähigkeit der Argumentation erfordert. Selbst innerhalb derselben Förderinstitution kann je nach Zuständigkeit eine andere akademische Logik verlangt werden. Das Problem spitzte sich zu, da die großen Bildungsforschungsförderer bislang keine Erfahrungen mit Anträgen aus der Kunstpädagogik haben. So landete ich zunächst bei der für die Kulturforschung zuständige Bereichsgutachterin eines renommierten Forschungsförderers. Sie allerdings lehnte die „laborhaften“ Experimente der empirischen Bildungsforscher zugunsten von „Alltagslernprojekten“ ab. Stattdessen plädierte sie für „was Handfestes“ und „nicht so abgehobene Sachen“ bzw. „geschwollenes Zeug“. Gebräuchliche Fachbegriffe der evidenzorientierten Bildungsforschung bezeichnete sie als „ätzend“. Andere Gutachter desselben Forschungsförderers dagegen entscheiden nach klaren Förderrichtlinien empirischer Bildungsforschung. Diese richten sich nicht nur nach den sinnvollen wissenschaftsmethodischen Paradigmen der Operationalisierbarkeit, Objektivierbarkeit und Kausalität aus. Sie sind darüber hinaus auf die engen Standards der empirischen und rekonstruierenden Testdiagnostik der auf dem Feld der Bildungsforschung zurzeit hegemonialen pädagogischen Psychologie ausgerichtet. Die Verantwortlichen einer anderen Fördergesellschaft wiederum teilten mit, dass sie keine Basisforschung finanzieren, sondern nur so genannte „Ad-On-Projekte“. Die meisten Institutionen verlangen, dass man sich dem

²⁵² Weizsäcker, C. F. Zit. nach: Kalinowski, . B. (2008) Carl Friedrich von Weizsäcker und die naturwissenschaftliche Friedensforschung. Vortrag am 22. Oktober 2008 am Carl Friedrich von Weizsäcker-Zentrum für Naturwissenschaft und Friedensforschung

Exzellenzwettbewerb stellt. Praxisforschung wird gar nicht gefördert. Sie gilt als methodologisch unterbelichtet und wissenschaftlich irrelevant.

Eine weitere Einflussgröße ist die Wissenschaftscommunity des naturwissenschaftlich ausgerichteten Forschungsinstituts, unter deren Leitung das kunstpädagogische Forschungsprojekt steht. Zu akzeptieren ist, dass sich deren Steuerungsinstrumente an denen der empirischen Bildungswissenschaften ausrichten, die in der Folge der internationalen Schulleistungsstudien eine output- und evidenzbasierte Bildungspraxis vorantreiben und auf die Optimierung, aber auch auf die Vergleichbarkeit von Bildungsprozessen und -ergebnissen zielen. Die spezifische Prosa auf deren interdisziplinären Arbeitstagen entspricht den Standards quantitativ ausgerichteter Forschungsparadigmen. Diese orientieren sich am methodischen Kanon der pädagogisch-psychologischen Forschung. Forschung wird dann akzeptiert, wenn sie deren eng definierten Vorstellungen einer quantitativ arbeitenden Empirie entspricht. Einzig Beobachtung und Experiment auf Basis bereits abgesicherter Erkenntnisse genießen in wissenschaftstheoretischen Diskussionen Ansehen. Vernunft oder Intuition, die Karl Popper zufolge ebenfalls als Quellen der Erkenntnis gelten (sofern sie nicht immun gegenüber Kritik sind und keine Autorität beanspruchen²⁵³), werden nicht akzeptiert. Sie sind schließlich nicht „evidenzbasiert“. Stattdessen wurde ich immer wieder dazu angehalten, theoretische und begriffliche Argumentationen in den Vorträgen zugunsten der Methodendiskussion knapp zu halten. Die Methoden waren hinsichtlich der spezifisch hypothetisch-deduktiven Erkenntnislogik zu modellieren. Theorie gilt hier, wie auch Gabi Reinmann bestätigt, „als vor- oder nachgeordnete Hilfsdienste der ‚eigentlichen‘ Forschung [...] oder [wird] gar als Geschwätz diffamiert.“²⁵⁴ Wissenschaftliche Standards wie Systematik, Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, Genauigkeit, Gültigkeit und Intersubjektivität werden ausschließlich der quantitativen Empirie zugesprochen.²⁵⁵ Dem steht entgegen, dass die erhobenen Zahlen mit Argumenten in Verbindung gebracht werden müssen, um zu sinnvollen Schlüssen zu kommen. Diese Argumente sind in der Praxis allerdings zumeist weder evidenzbasiert noch werden sie theoretisch untermauert. So werden – auch Dank einer umfassenden Denk- und Theorieskepsis – z.T. erschreckend reduktionistische Urteile auf Basis unreflektierter Alltagserfahrung gefällt. Eine sinnvolle „Verknüpfung beschreibender, erklärender, begründender und entwickelnder Forschungstätigkeiten“²⁵⁶, wie Gabi Reinmann sie fordert, stößt auf Unverständnis. Bildungswissenschaftler auf dem Feld der Kunst fühlen sich manchmal als absonderliche Wesen gelabelt, die zu viele Grundsatzfragen nach Sinn, Logik und Verantwortung im Feld stellen und das objektive Forschen und rationale Argumentieren erst noch lernen müssen, statt ihren theoretischen und komplizierten Höhenflügen nachzuhängen. Unter der Voraussetzung, dass man sich den restriktiven Organisations- und Inhaltsstrukturen unterordnet, bemüht sich die leitende Verantwortliche des Forschungsprojekts wiederum

²⁵³ Popper, K. R. (2003), S. 341

²⁵⁴ Reinmann, G. (2009), S. 6

²⁵⁵ Entgegen anfänglich verlautbarter Tendenzen wird nach 2-jähriger Arbeit im Forschungsprogramm inzwischen auch das explorativ-qualitative Methodenarsenal akzeptiert – wenn auch mit Skepsis und z.T. ohne genaue Kenntnis davon.

²⁵⁶ Ebd., S. 7

durchaus engagiert um eine begleitende Betreuung und Beratung in Fragen des Forschungsdesigns – freilich entsprechend ihrer Postulate.

Anforderungen ganz eigener Art stellen die am Schulversuch beteiligten Lehrerinnen und Lehrern an die Wissenschaftlerinnen. In den regelmäßigen Sitzungen ist nicht nur die Anerkennung allgemeiner Grundsätze einer konstruktiven Arbeitsatmosphäre selbstverständlich. Dazu gehört zum Beispiel, dass das Autonomie- und Kompetenzerleben aller Beteiligten zu befördern ist. Zu beachten ist vor allem auch die Wissens- und Interessenbasis der am Schulversuch teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer. Die praktische Professionalität ist nicht in erster Linie an wissenschaftlichen Kriterien ausgerichtet, sondern an Kriterien der Brauchbarkeit. Viele Praktiker sind zwar an professionellem Wissen interessiert, vor allem aber wollen sie brauchbare Lösungen zur Verbesserung und Erleichterung der Unterrichtspraxis. Dies bedeutet für die begleitenden Wissenschaftlerinnen, dass insbesondere auf den direkten Nutzen des Projekts für den Unterricht zu achten ist, statt die wissenschaftliche Reflexion des Unterrichts in den Blick zu nehmen.

Eine positive Überraschung stellt der wissenschaftlichen Beirat des interdisziplinären Forschungsprogramms dar, in dem die deutsche ‚Crème de la Crème‘ der empirischen Bildungsforscher vertreten ist. Sie begrüßen nicht nur ausdrücklich die Einbindung der ästhetischen Fächer in empirische Bildungsforschungsprojekte, sondern machen Mut, sich nicht ausschließlich an den begrifflichen Konstruktionen des naturwissenschaftlich ausgerichteten Sprach- und Methodensystems auszurichten. Fast scheint es, als erkannten sie, dass dies den Möglichkeitsraum dessen begrenzen würde, was in komplexen künstlerischen Prozessen überhaupt als beobachtbar bzw. interpretierbar geltend gemacht werden kann. Sie geben den Künsten den Rat, sich mit neu zu entwickelnden, den künstlerischen Prozessen angemessenen Methoden neues Terrain in der empirischen Bildungsforschung zu erobern. Das stellt eine neue, freilich höchst erfreuliche Herausforderung dar.

Außerhalb der Forschungs- und Schulversuchscommunity tut sich außerdem das weite Feld der aktuellen Diskurse innerhalb des kunstpädagogischen Fachverbandes auf. Hier werden seit einigen Jahren standardorientierte Bildkompetenzen formuliert und höchst kontrovers diskutiert. Nach einem ersten Austausch mit Mitgliedern der Arbeitsgruppe „Bildungsstandards“ und einer Vorstellung unseres Forschungsprojekts auf einer Tagung des Verbandes ist klar, dass insbesondere auch hier klar und differenziert argumentiert werden muss, um eine vorschnelle Einordnung oder Vereinnahmung unserer Position zu verhindern.

Insgesamt waren die Auseinandersetzungen mit den am Forschungsprogramm beteiligten Personen und ihren jeweiligen Vorstellungen außerordentlich lehrreich. Was die logische Stringenz und Präzision bei der Entwicklung eines Forschungsdesigns angeht, können Wissenschaftler auf dem Feld der schulischen Kunstpädagogik und außerschulischen Kunstvermittlung sehr viel lernen. Die Kommunikation erfordert jedoch Frustrationstoleranz. Die Versuche, kunstpädagogische Kompetenzen in ihrer Performanz fassen zu

wollen und sie als solche erst einmal explorativ zu entwickeln und zu analysieren, scheiterten an unüberwindbaren Missverständnissen mit den Verantwortlichen und Kollegen des Forschungsprogramms. Nicht selten ließen Differenzen an einen Abbruch des Forschungsvorhabens denken. Neugierde und Streitlust führten schlussendlich jedoch zu dem Entschluss, die Spielregeln einmal mitzuspielen, auch, um sie klarer zu durchschauen. Das geplante Vorgehen dabei war nicht allzu kompliziert: Ein vorangeschrittenes und anerkanntes Vorzeige-Forschungskonzept wurde zum Vorbild genommen, um dessen Aufbau und Vokabular zu studieren und es auf ein kunstpädagogisches Forschungssetting zu übertragen. Fachwissenschaftlich-theoretisch wurden keine Ansprüche gestellt, um die notwendige Anerkennung der Verantwortlichen zu erfahren. Gefordert war die systematische Logik des Designs, damit die für eine Fortsetzung der Forschung erforderlichen Sach- und Personalmittel zugesprochen werden konnten.

5 Ein kunstpädagogisches Forschungs- experiment

Das Ergebnis der im vorigen Absatz beschriebenen Transformation von Aufbau und Vokabular eines empirischen Bildungsforschungsprojekts auf ein kunstpädagogisches Forschungssetting ist ein experimentelles Forschungsdesign. Die künstlerisch-ästhetischen Lernprozesse werden damit nur indirekt berücksichtigt. Stattdessen wird ihr Einfluss auf ein nachweislich förderliches und bereits repräsentativ abgesichertes Lernverhalten untersucht. Damit entspricht das Projekt den engen Standards der empirischen Bildungsforschung, die auf eine rekonstruierende Erfassung von Tatsachen abzielen. Der Titel dieses in mehrerer Hinsicht als Experiment zu bezeichnenden Forschungsdesigns entspricht der folgenden Überschrift.

5.1 Der Einfluss aktionaler Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio auf die Selbstregulationsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern

Zusammenfassung

Sich kontinuierlich verändernde Anforderungen an das Individuum führen dazu, dass jene Lernkonzepte eine immer größere Rolle spielen, in denen selbstregulatorische Kompetenzen gefördert werden. Mehrere Untersuchungen betonen die Relevanz von Rückmeldeschleifen innerhalb selbstregulierender Lernprozesse. Die in ihnen enthaltenen Informationen über eine Leistung nehmen Einfluss auf nachfolgende Phasen von Lernprozessen.²⁵⁷

Lerntagebücher, Portfolios und andere Formen der Dokumentation von Lernleistungen stehen sie für eine schüleraktive Lernkultur im Rahmen

²⁵⁷ Vgl. z.B. Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego, CA; Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC

selbstreflexiver und selbstregulierender Lehr- und Lernformen. Zahlreiche Studien weisen positive Effekte durch das Führen des Tagebuchs auf das Selbstregulationsverhalten als auch auf den Lernerfolg nach.²⁵⁸ Bislang werden in der Forschung standardisierte Protokolle in Tagebüchern und Portfolios eingesetzt. Sie basieren auf Selbstbeobachtungsprotokollen aus der Planungsphase (präaktional) und aus der Reflexionsphase des Lernens (postaktional). Die unmittelbare Lernhandlung (Performanz bzw. aktionale Phase) wird nicht aufgezeichnet.

Das geplante Forschungsprojekt setzt hier an. Es untersucht das Potenzial des künstlerischen Portfolios, in dem auch die Lernhandlung unmittelbar im Moment der Performanz selbst aufgezeichnet wird. Diese aktionalen Aufzeichnungen bilden ein Wort-Bild-Material, das als primäre Rückmeldung angesehen werden kann, die den Handlungsprozess direkt spiegelt. Auf der Grundlage dieser aktionalen Rückmeldeschleife können die Schülerinnen und Schüler in weiteren Rückmeldeschleifen ihre Lernstrategien eigenständig reflektieren und beurteilen sowie nachfolgende Phasen des Lernens planen. Das künstlerische Portfolio lässt sich somit als Rückmeldeinstrument zur Förderung der Selbstregulationsfähigkeit ansehen.

In der geplanten Studie soll untersucht werden, ob das Führen eines künstlerischen Portfolios zu Veränderungen von Variablen führt, die als Indikatoren der Selbstregulation angesehen werden. Wir erwarten, dass die Einbeziehung aktionaler Aufzeichnungen bei der Planung, Reflexion und Beurteilung künstlerischer Handlungsprozesse spezifischere und differenziertere Auskünfte über das individuelle Lernverhalten geben, als wenn sich Aufzeichnungen ausschließlich auf erinnerte Lernstrategien oder Lernergebnisse beziehen müssen. Dieser Effekt müsste sich in der Konsequenz positiv auf die Selbstregulationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern auswirken, zu denen das Führen eines künstlerischen Portfolios anregt.

5.2 Hintergrund

5.2.1 Selbstregulierte Lernprozesse

Es gibt zahlreiche Definitionen zum selbstregulierten Lernen. Häufig wird die Begrifflichkeit synonym verwendet mit Begriffen wie selbstgesteuertem

²⁵⁸ Vgl. z.B. Gläser-Zikuda, M (2007) (Hg.) Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik, 21 (2). 209-239; Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2. Aufl.). Baltmannsweiler

Lernen, selbstbestimmtem Lernen, selbstorganisiertem oder autonomes Lernen.²⁵⁹ Nach Schiefele und Pekrun ist selbstreguliertes Lernen

*„... eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, metakognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst überwacht“.*²⁶⁰

Zimmerman betont das Zusammenwirken der drei am Lernen beteiligten Aspekte Person, Situation und Verhalten, wie das hier zu lesende Zitat zeigt:

*„Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to personal goals.“*²⁶¹

Sich dieser Definition anschließend ist zu betonen, dass die Ziele des Lernens, wie auch Schmitz und Schmidt in Anlehnung an Zimmerman darlegen, nicht statisch sind, sondern sich im Verlauf der Aktionen, Gedanken und Gefühle im Lernprozess verändern können.²⁶² In künstlerisch-ästhetischen Lernprozessen sollte jedoch nicht nur die Selbstbestimmung der immer wieder neu und immer wieder anders erscheinenden *Ziele* des Lernens nach persönlichen Maßgaben gefördert werden. Bereits die *Suche* nach Fragestellungen, Problemen, Orientierungs- und Organisationsmöglichkeiten in lebensweltbezogenen Anforderungssituationen muss Berücksichtigung erfahren. Dazu hält die Kunst Strategien bereit. Sie können alle Phasen des Lernens, also auch die Ermittlung nach persönlichen Fragestellungen und eigenen Interessen anschaulich machen.

Die hier dargelegte kunstpädagogische Studie schließt an die Auffassung vom selbstregulierten Lernen als einem zyklischen Prozess an, der verschiedene Phasen umfasst und in der einschlägigen Literatur weitgehend übereinstimmend als das dynamische Zusammenwirken von kognitiven, motivationalen und metakognitiven Aspekten des Lernens beschrieben werden.

²⁵⁹ Vgl. Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schmitz, B. (2009) Selbstregulation. In: Wild, E. & Möller, J. (Hg.) Pädagogische Psychologie. Heidelberg, S. 50

²⁶⁰ Schiefele, U., Pekrun, R. (1996) Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In: F.E. Weinert (Hg.) Psychologie des Lernens und der Instruktion. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2. Göttingen, S. 258

²⁶¹ Zimmerman, B.J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hg.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego, S. 16

²⁶² Vgl. Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007) Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, M. & Schmitz, B. (Hg.) Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart, S. 11

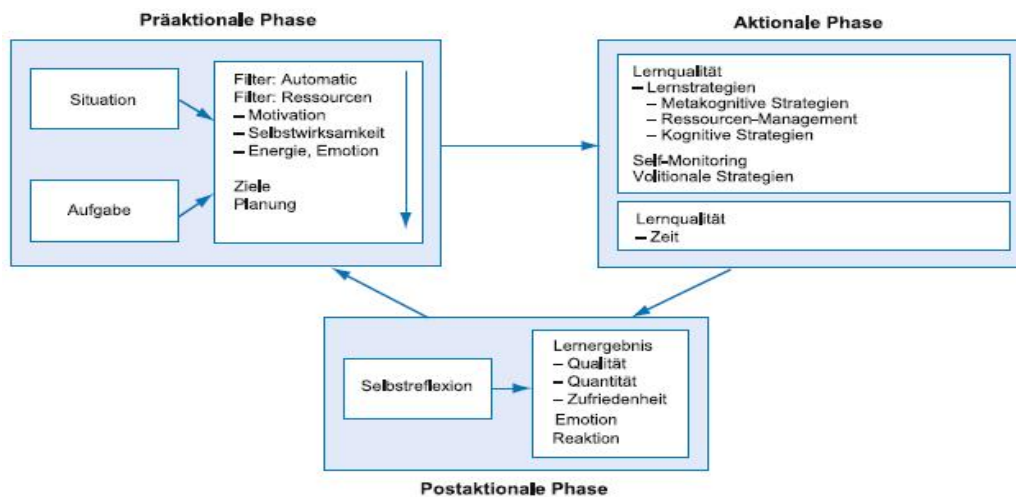


Abb. 9: Phasenmodell des selbstregulierten Lernens mit seinen vielfältigen Dimensionen (Zit nach: Landmann, Perels, Otto, Schmitz²⁶³)

Zimmerman macht im Rahmen seiner Theorien nicht nur Annahmen über den mehrphasigen Prozess der Selbstregulation beim Lernen oder Bearbeiten von Aufgaben, sondern auch über die Entwicklung der Selbstregulationsfähigkeit durch Rückmeldungen. Entsprechend der sozial-kognitiven Perspektive erfolgt der Erwerb neuer Fähigkeiten und Fertigkeiten über vier Entwicklungsniveaus hinweg und wird zunehmend stärker selbstreguliert.

Die vier Niveaus der folgenden Tabelle repräsentieren die steigende metakognitive, motivationale und verhaltensbezogene Regulation einer kontextspezifischen Fertigkeit und zunehmende Unabhängigkeit von sozialen Modellen bei der Ausführung des Verhaltens. In Abgrenzung zu entwicklungspsychologischen Stufenmodellen (z.B. Kohlberg 1981; Piaget 1962; Selman 1980) impliziert die Formulierung der vier Stufen keine invariante Abfolge der Entwicklungsniveaus.

Niveau	Beschreibung	Soziale Einflüsse	Personenbezogene Einflüsse
1. Beobachtung	Stellvertretender Erwerb einer Fertigkeit durch Beobachtung eines erfahrenen Verhaltensmodells	Modeling Erklären (verbal)	
2. Nachahmung	Nachahmende Ausführung des grundlegenden Musters des Modellverhaltens mit sozialer Anleitung	Anleitung Feedback	

²⁶³ Vgl. Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007) Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, M. & B. Schmitz (Hg.) Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart, S. 9-18. Übernommen von Landmann, M, Perels, F. Otto, B. Schmitz B. (2009), S. 53

3. Selbstkontrolle	Eigenständige Ausführung des Modellverhaltens unter strukturierten Bedingungen	Lediglich interne Repräsentation des Verhaltens anderer Personen (Verhaltensmodelle)	Internale Standards Selbstverstärkung Monitoring
4. Selbstregulation	Adaptiver Einsatz der Fertigkeit über verschiedene personen- und umweltbezogene Bedingungen hinweg		Selbstregulationsprozesse Motivation (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugung)

Abb. 9: Entwicklungsniveaus der Selbstregulationsfähigkeit nach Zimmerman²⁶⁴

Exkurs: Selbstregulierung und neoliberales Selbstunternehmertum

Die Erkenntnis, dass Lernwege, Lernstrategie, Lernziele etc. selbstreguliert erfolgen können und sollen, folgt dem systemisch-konstruktivistischen Denken. Dessen Ansätze sind höchst vielfältig. In der pädagogischen Diskussion hat sich aber, so Horst Siebert, seit Ende der 1990er Jahre ein recht einheitliches Paradigma etabliert.²⁶⁵ Die ursprünglichen Argumente und Begriffe der verschiedenen Richtungen konstruktivistischer Erkenntnistheorie (z.B. Humberto Maturana, Ernst von Glaserfeld,...) werden zwar selten genannt. Sie fließen aber in die Pädagogik ein, wenn davon ausgegangen wird, dass jeder Einzelne sich seine Wirklichkeit in seinem eigenen Kopf entwirft bzw. konstruiert und Wahrheit, Objektivität und subjektunabhängiges Erkennen als Unmöglichkeit betrachtet werden. Auch systemisches Denken (z.B. das der soziologischen Systemtheorie von Niklas Luhmann) gehört zum pädagogischen Konsens. Demnach sind Systeme, zu denen auch das Bewusstsein gezählt wird, durch Eigendynamik und Wechselwirkungen gekennzeichnet. Wenn wir lernen, stabilisiert sich das Bewusstsein angesichts einer vielschichtigen Wirklichkeit selbst. Monokausale Erklärungen und Steuerungen versagen hier.

Lernen ist demnach nicht (nur) der Erwerb von Kompetenzen, sondern (auch) die biografisch verankerte Konstruktion lebensdienlicher Wirklichkeiten.²⁶⁶ Lernvorgänge finden statt, „um einen Einklang zwischen Konstruktionen des Individuums und der es umgebenden Umwelt herzustellen.“²⁶⁷ Das heißt Ernst von Glaserfeld zufolge, dass Wissen zum einen von den Lernenden selbst aufgebaut werden muss und „nicht mehr als Repräsentation von Realität betrachtet, sondern als mögliches Verhalten in einer Welt, die man nicht genau beschreiben kann.“²⁶⁸ Die Konsequenzen für den Unterricht sind weitreichend: 1. Die Wahrheiten, die eine Lehrperson im Laufe ihres Lebens angesammelt hat, sind nicht die Wahrheiten der Schüler. 2. Wissen wohnt nicht in den äußeren Dingen; es kann also auch nicht in die Lernenden hineintransportiert werden. 3. Lernende konstruieren – eingebunden in soziale und kulturelle Kontexte – ihr Wissen und die dabei erzeugten Wirklichkeiten selbst.

²⁶⁴ Vgl. Zimmerman, B. J. (2000)

²⁶⁵ Vgl. Siebert, H. (2007) Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Hergensweiler, S. 11

²⁶⁶ Ebd., S. 13

²⁶⁷ Lenzen, D., zit: nach ebd. S. 12

²⁶⁸ Glaserfeld, E. v. (2002) Abschied von der Objektivität. In: Krieg, P; Watzlawick, P. Das Auge des Betrachters. Heidelberg, S. 27

Schlüsselbegriffe und Prinzipien, die mit solchen Auffassungen einhergehen sind Autopoiese, Selbstorganisation, Eigenverantwortung, Autonomie, Selbstbestimmung, Selbstregulation u.s.w. Dass diese Begriffe und Prinzipien in aktuellen Theorien zum kompetenzorientierten Lernen gebraucht werden, ist Grund für Zuversicht wie für Skepsis gleichermaßen. Jeder wird zustimmen, dass diese Begriffe ihrem Ursprung nach kritisch-emanzipatorisch konnotiert sind. Ebenso aber muss auch jeder zustimmen, dass autonome, selbstbestimmte und eigenverantwortliche Entscheidungen des Einzelnen in unserer Gesellschaft einen bitteren Beigeschmack haben. Denn mit Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Autonomie ist nicht selten lediglich eine durch die Betroffenen selbst vorzunehmende permanente Anpassung an die sich wandelnden Bedingungen in einer sich rasch ändernden Gesellschaft gemeint. Verlangt wird das „Ständig-in-Bewegung-Bleiben“ im Namen der „Employability“²⁶⁹. Glauben gemacht wird, dass die hyperdynamische Verfasstheit als neue Freiheit im Rahmen vermeintlicher Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Wahlfreiheit zu verstehen ist, da sie schließlich ohne direkte Handlungsanleitung eingenommen wird. Der Einzelne wird also nicht unterdrückt, sondern über Verantwortungszuschreibung und Aktivierung des Engagements angereizt. Damit einher geht „die Privatisierung ehemals politisch zu bearbeitender Problemlagen“, was nicht selten Überforderung, Paralyse, Depression etc. zur Folge hat (s. Exkurs: Performanz, Besinnung und Relevanz).

Wenn nun Lernen als selbst zu regulierender oder bestimmender Prozess aufgefasst wird, werden durch den „heimlichen Lehrplan“²⁷⁰ die Techniken und Strategien zur flexiblen Einpassung in die neoliberale Gesellschaft gleich mitgeliefert. Denn die Schule repräsentiert, produziert und reproduziert herrschende Wissensordnungen und Machtverhältnisse. Selbst wenn möglicherweise das Gegenteil gewollt ist, ist das nicht zu verhindern. Der Grund liegt nicht allein darin, dass die Schule als „pädagogischer Staatsapparat“ die Macht besitzt und ausübt, um Fähigkeiten zu lehren, die „die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Beherrschung ihrer Praxis sichern.“²⁷¹ Die Situation ist komplexer: Das Lernen der Unterwerfungstechniken geschieht (zumeist) ohne Unterdrückung, Zwang oder Gewalt. Es ist, wie Michel Foucault in seinen Machtanalysen aufschlussreich aufgezeigt hat,²⁷² als ein bewegliches „Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf andere Handlungen“²⁷³ zu denken, welche die herrschenden Normalitätsvorstellungen wiederholen. Macht existiert also in einer Vielzahl sozialer Praktiken. Alle Handelnden partizipieren durch ihr Verhalten an der Verankerung der Machtverhältnisse. Die Tatsache, dass selbst das Aufbegehren gegen die Disziplinierung durch schulisches Lernen im Kern der Machtverhältnisse bereits enthalten ist, stellt ein unauflösbares Dilemma dar. Diese unauflösbare Lage ist der Situation geschuldet, dass „Machtverhältnisse [...] nur kraft einer Vielfalt von Widerstandspunkten existieren“²⁷⁴ können. Eine Suspendierung von Macht- und Wissensverhältnissen ist demnach selbst für den freien Menschen unmöglich.

Wer die systemisch-konstruktivistischen Lerntheorien zu Ende denkt, weiß aber, dass die im Lehren und Lernen innewohnenden Komplexitäten durch Beobachtung reflektiert und transparent gemacht werden können und sollen. Ausfindig gemacht werden kann das Foucault'sche „System der Differenzierungen“²⁷⁵, also die Bedingungen und Wirkungen von

²⁶⁹ May, M. (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23, S. 82 ff.

²⁷⁰ Zinnecker, J. (1975) Der heimliche Lehrplan. Weinheim

²⁷¹ Althusser, L. (1977) Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg, Berlin, S.

²⁷² Vgl. z.B. Foucault, M. (2005) Analytik der Macht. Frankfurt/M.; Foucault, M. (1994) Überwachen und Strafen, Frankfurt/M.

²⁷³ Foucault, M. (1987) Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L.; Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M., S. 255).

²⁷⁴ Foucault, M. (1977) Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/M., S. 117

²⁷⁵ Foucault, M. (1966) Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M., S. 88 ff.

Wissensordnungen und Machtverhältnisse. Auch wenn, wie Kerstin Reich betont, im Beobachtungsprozess die Konstrukte der Beobachtenden immer eine Rolle spielen und es damit keine „letztgültige Beobachtung“ gibt, bieten sich hier Ansatzmöglichkeiten für die Entwicklung neuer Perspektiven und Gegenstandspunkte, die Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung als Werte neu reflektieren und gegen die Vereinnahmungen im Namen des Selbstunternehmertums wenden. Dazu ist in der Schule eine intensive Performanz-, Beobachtungs- und Reflexionskultur gefragt (s. Exkurs: Performanz, Besinnung, Relevanz). Hier könnte das besondere Potenzial der Kunstpädagogik zum Tragen kommen, das diese Kultur nutzt und im Namen einer „Erweiterung von Ich-Möglichkeiten“ kreative Praktiken entwickelt, die impliziten Regeln des selbst zu regulierenden Selbstunternehmertums aufzufinden, zu unterbrechen und zu durchkreuzen. Diese Praktiken müssen aber – wie die Macht selbst – erfinderisch, produktiv und beweglich sein, um Wirkung zu zeigen.

Das Potenzial der Kunstpädagogik sind seine kreativen Praktiken, die auch Gegenentwürfe zu herrschenden Wissensordnungen und Machtverhältnisse auffinden können, um sie zu unterbrechen und zu durchkreuzen. Dementsprechend soll die Selbstregulation in ästhetisch-künstlerischen Lernhandlungen als kreativer Prozess beschrieben werden. Dabei lässt sich auf das phänomenologische Konzept vom Lernen als Ver- und Umlernen zurückgreifen (s. Exkurs: Lebenskunstkompetenz und s. Kapitel: Inkompetenzkompetenz). Das bedeutet, dass Lernerfahrungen immer auch Negativität produzieren, also kleinere und größere Krisen. Sie erfordern beständige Neuorientierungsprozesse im Lernhandeln mit kreativen Experimenten und innovativen Lösungsansätzen.²⁷⁶ Dabei wird einmal Erreichtes aufgegeben und Neues durch die Integration neuer Konzepte erworben.

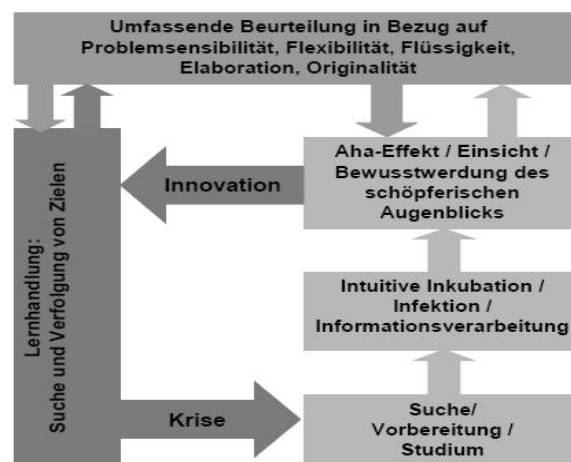


Abb. 10 Das Phasenmodell des selbstregulierten Lernens unter der Berücksichtigung kreativer Strategien (modifiziert nach Zimmerman²⁷⁷ und Csíkszentmihályi²⁷⁸)

²⁷⁶ Vgl. Meyer-Drawe, K. (1982) Lernen als Umlernen. Zur Negativität der Lernprozesse. In: Lippitz, W.; Meyer-Drawe, K. (Hg.) Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M.: Scriptor. Dazu auch: Ricken, N. (2005) „Freude aus Verunsicherung zieht – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht. In: Zeitschrift für Pädagogik 49. Weinheim, Basel: Beltz, S. 106-120

²⁷⁷ Vgl. Zimmerman, B. J. (2000)

²⁷⁸ Vgl. Csíkszentmihályi, M. (2010) Kreativität. Stuttgart

Das hier noch einmal abgebildete Schema des selbstregulierten Lernens unter der Berücksichtigung kreativer Strategien veranschaulicht das Phasenmodell des selbstregulierten Lernens, das aber entsprechend der vorangegangener Ausführungen um die kreativen Prozesse erweitert wurde.

5.3 Das künstlerische Portfolio als Instrument selbstbestimmten Lernens

Portfolios regen die Lernenden zu kontinuierlichen schriftlichen Dokumentationen an, um Inhalte und Zusammenhänge im Rahmen komplexer Aufgabenstellungen selbst und im Austausch mit anderen zu planen, zu beobachten und schließlich zu reflektieren und zu beurteilen. Sie stehen für eine schüleraktive Lernkultur im Rahmen selbstgesteuerter Lernformen, indem sie die ausschließlich fremdbestimmte Leistungsfeststellung durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte Lerndokumentation durch die Schüler ergänzen. Das künstlerische Portfolio, das von uns untersucht werden soll, entspricht im Großen und Ganzen den konventionellen Lernprozessdokumenten, deren positiven Effekte auf die Entwicklung von Eigenverantwortung, Selbststeuerung und Selbstreflexionsfähigkeit im Lernprozess in Untersuchungen belegt wurden.²⁷⁹

Meiner Kenntnislage nach basieren bisher untersuchte Tagebuch- und Portfolioprxen auf standardisierten Protokollen, die während der Vorbereitungsphase (präaktional) und der Selbstreflexionsphase (postaktional) des Lernens gemacht werden. Die Handlungsphase des Lernens selbst (aktional) wird nicht dokumentiert, da sie möglichst nicht durch Aufzeichnungen unterbrochen werden soll. Das ist folgerichtig, wenn man davon ausgeht, dass die Dokumentation des Lernprozesses in Schriftform erfolgt, bei der die subjektive Lernhandlung in ein objektiv lesbares Begriffssystem übersetzt werden muss. Solche sprachlichen Symbolisierungen müssen den Handlungsprozess kodieren. Das kann nur vor oder nach der Handlung selbst erfolgen.

Im künstlerischen Portfolio dagegen sind insbesondere auch solche Aufzeichnungen erlaubt, die bereits das Lernhandeln an sich, also die Performanz des Lernens in eine materiale Form überführen. Diese lehnen sich an jene Darstellungsweisen an, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts Eingang in die Kunst gefunden haben. Dazu gehören z.B. die automatisch-assoziativen, die

²⁷⁹ Vgl. z.B. Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2. Aufl.). Baltmannsweiler; Vgl. Gläser-Zikuda, M. (Hg.) (2010) Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Empirische Pädagogik Bd. 27. Landau

gestisch-affektiven oder auch die konkret-materialen Formen des bildnerischen und schriftlichen Ausdrucks oder auch die collageartigen Ansammlungen mit eingeklebten Notaten, Fotos, Karten, Fundstücken, Texturen, gedruckten Spuren u.s.w. Solche künstlerischen Aufzeichnungen sind nicht auf Worte oder Sprache festgelegt, sondern können an der Schnittstelle von Schrift und Bild in textuellen und visuellen Repräsentationen liegen.

Exkurs: Künstlerische Aufzeichnungen zwischen Visualität und Sprache

Künstlerische Aufzeichnungen stehen den allgemein-logischen Kategorien von Schrift, Bild, Text und Zeichen entgegen. Stattdessen bedienen sie sich unsystematischer Wort-, Satz- und Textfragmente, Bild-Text-Kombinationen, Zeichenspuren, Skizzen, Zeichnungen und anderen Visualisierungen.

Solche künstlerischen Aufzeichnungen betreffen das Verhältnis zwischen Visualität und Sprache, das für unser Denken konstitutiv ist. Sie leben von bildlichen Informationen und visuellen Metaphern, die sich bei einer „Übersetzung“ ins rationale Bewusstsein nie ganz auflösen – immer bleibt ein paradoxer Rest –, zugleich aber doch die Grundlage aller Sinnproduktion und des Gefühls des Denkens stellt. (Angesichts der faktisch unendlichen Menge potentieller und realer Sprache-Bild-Bedeutungen wollen und können selbst bildlinguistische Analysen keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und/oder Allgemeingültigkeit des Lesens von Bildern erheben.²⁸⁰)

Die Logik der Identität und der Ähnlichkeit zwischen Bild und Text versagt hier. Interessant ist darum nicht, wie Hans Dieter Huber ausführt, die bildlichen Elemente durch die Brille der Sprache zu sehen, sondern „was man damit aus den Augen verliert, was dadurch unsichtbar wird und als blinder Fleck oder Außenseite der verwendeten Unterscheidungen latent mit läuft.“²⁸¹ Die Differenzen, also die „Rückseiten der Münzen“ sind es, die einen assoziativen Spielraum eröffnen, der Phantasie, Imagination, Einbildungskraft und Vorstellungsvermögen anregen kann, wenn er sich mit eigenen Erfahrungen und Erlebnissen füllt.

Aus kunstpädagogischer Perspektive ist „all das, was in Bildern nicht sprachähnlich ist und nicht mit sprachlichen Strukturen verglichen werden kann, [...] das Entscheidende, Charakteristische und Wesentliche von Bildmedien.“²⁸² Solche Differenzen liegen allerdings oft jenseits von allgemeiner Ordnung, Logik oder Systematik. Sie bestehen vielmehr aus Lücken, Leerstellen, Pausen, Stille, Chaotischem, Zwischenräumen, Übergängen, Diskontinuitäten, Unbestimmtheiten u.s.w., die ein Betrachter oder Interpret auffüllen kann – ohne dieses kontrollierbar und verifizierbar machen zu können. Dennoch bedient er sich der gewohnten und bekannten Logik sprachlicher Identität.

²⁸⁰ Das wichtigste Buch für ein grundlegendes Verständnis einer Bild-als-Sprache-These dürfte wohl Nelson Godmans „Sprachen der Kunst“ sein, in dem der amerikanische Philosoph Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Symbolsystemen oder „Sprachen“ herausarbeitet (Vgl. Goodman, N. (1995) Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M.)

²⁸¹ Huber, H. D. (2008) Phantasie als Schnittstelle zwischen Bild und Sprache. In Ganß, M.; de Smit, P. & Sinapius P. (Hg.) „Ich seh dich so gern sprechen“ – Sprache im Bezugsfeld von Praxis und Dokumentation künstlerischer Therapien. Frankfurt/M., S. 61 f.

²⁸² Ebd., S. 62



Abb. 11: Beispielhaft für künstlerische Aufzeichnungen: Cy Twombly

Die Andersartigkeit zwischen Bild und Sprache bedeutet keine Alterität von Bild und Sprache, sondern eine Verschränkung des Nicht-Begrifflichen mit dem Begrifflichen. Immanuel Kant hat die Synthese von Anschaulichem und Begrifflichem anschaulich erläutert:

„Gedanken ohne Anschauungen sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es ebenso notwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d.i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als, seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d.i. sie unter Begriffe zu bringen). Beide Vermögen, oder Fähigkeiten, können auch ihre Funktionen nicht vertauschen. Der Verstand vermag nichts anzuschauen, und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, dass sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen.“²⁸³

Die bildhafte und produktive Geistestätigkeit der Phantasie ist es (sowohl der reproduktiven Erinnerungsphantasie wie auch der freien, schöpferisch-produktiven Phantasie, die Bestandteil des kreativen Denkens ist), welche die entscheidende Rolle im Verstehen visueller Eindrücke von der Welt und von sich selbst einnimmt. Sie ist „die Schnittstelle von innen nach außen, vom Selbst zur Welt und sie ist gleichzeitig die Schnittstelle von außen nach innen, von den Wahrnehmungseindrücken über die Bildung von Schemata hin zu den Begriffen.“²⁸⁴

²⁸³ Kant, I. (1956) Kritik der reinen Vernunft. In: Weischedel, W. (Hg.) Werke in sechs Bänden., Bd. 2. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 98

²⁸⁴ Huber, a.a.O 2008, S. 64

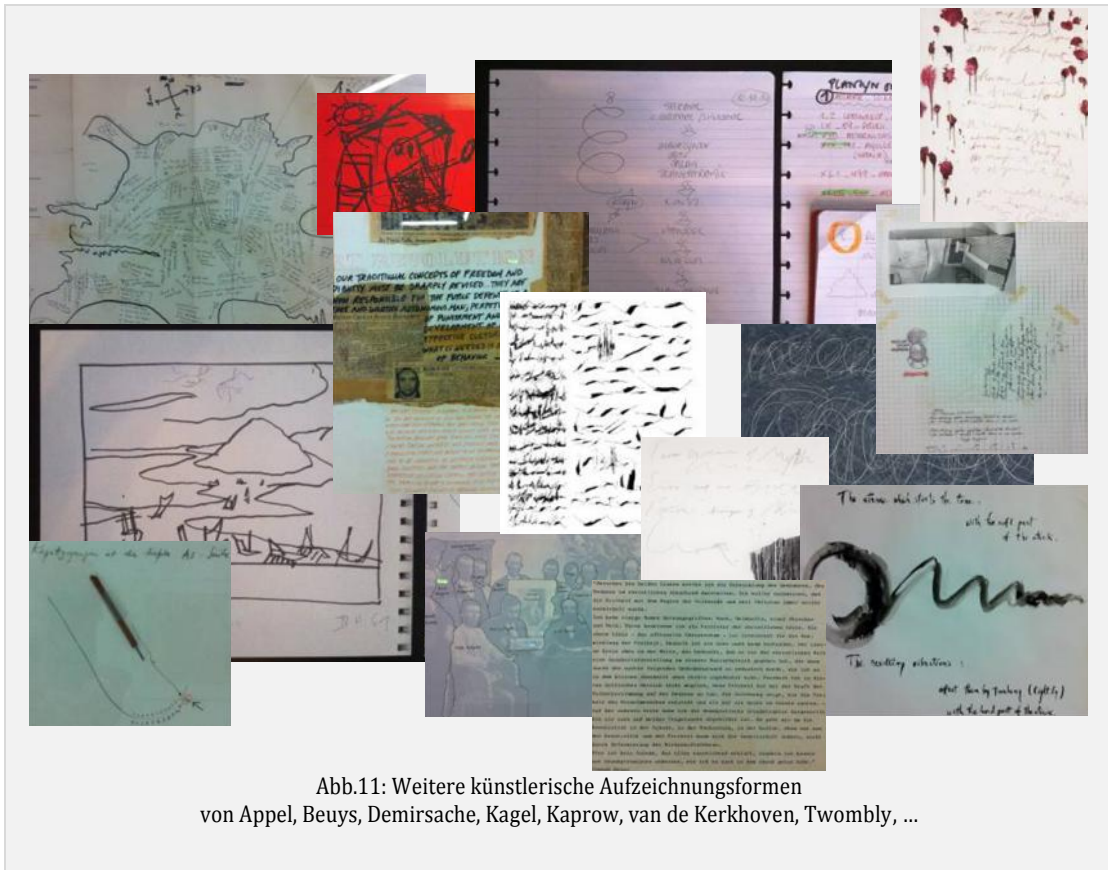


Abb.11: Weitere künstlerische Aufzeichnungsformen von Appel, Beuys, Demirsache, Kagel, Kaprow, van de Kerkhoven, Twombly, ...

Im künstlerischen Portfolio kann das im obigen Exkurs aufgezeigte vielfältige Aufzeichnungsgeschehen, das zwischen Bild und Schrift liegt, Berücksichtigung finden. Dadurch können auch unmögliche Imaginationen, flüchtige Vorstellungen und noch unbekannte, unbewusste Assoziationen *während* bzw. *als* Lernhandlung einen subjektiven Ausdruck erfahren. Aus systemischer Sicht ist das für schulische Lernprozesse deshalb interessant, weil Problemlagen und Fragestellungen aus individueller Perspektive entwickelt, bearbeitet, reflektiert und dargestellt werden, um zu jeweils eigenen und z.T. überraschenden und auch neuen Erfahrungen und Erkenntnissen zu kommen.

Andrea Sabisch²⁸⁵ hat in ihrer wissenschaftlichen „Grafieforschung“ umfassend dargelegt, dass diese Aufzeichnungen sowohl im Prozess des Aufzeichnens selbst als auch im Nachhinein ein Instrument der Speicherung und Interpretation eigener und fremder Erfahrungen sein kann. Zum einen lassen sich damit Organisation und Orientierung im Erfahrungsprozess visualisieren. Die Aufzeichnungen navigieren dann gleichsam durch unbekannte Räume, wodurch die Erfahrungen im Prozess der Verfertigung generiert und gesteuert werden. Zum anderen bilden die künstlerischen Dokumentationen ein Instrument der Speicherung bzw. Archivierung von Erfahrungsprozessen. Auf deren Basis können die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen reflektieren und interpretieren. Das entspricht einem Unterricht, der den Erfahrungscharakter aller Welterkenntnis anerkennt: Man nähert sich dem Urteil tatsächlich über sinnliche Erfahrungen.

²⁸⁵ Vgl. Sabisch, A. (2007)

Im Folgenden seien zwei Modelle²⁸⁶ vorgestellt, die das verdeutlichen. Das links dargestellte Drei-Ebenen-Schema zunehmend reflektierter Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio verdeutlicht die Vergegenwärtigung von Erfahrung, Erkenntnis und Urteil im Portfolio. Gegenübergestellt ist diesem Drei-Ebenen-Schema das Schema eines standardisierten Portfolioformats, das nur zwei Ebenen der Aufzeichnungen enthält. Die unterste Ebene, die Handlung selbst, erfährt keine Visualisierung.

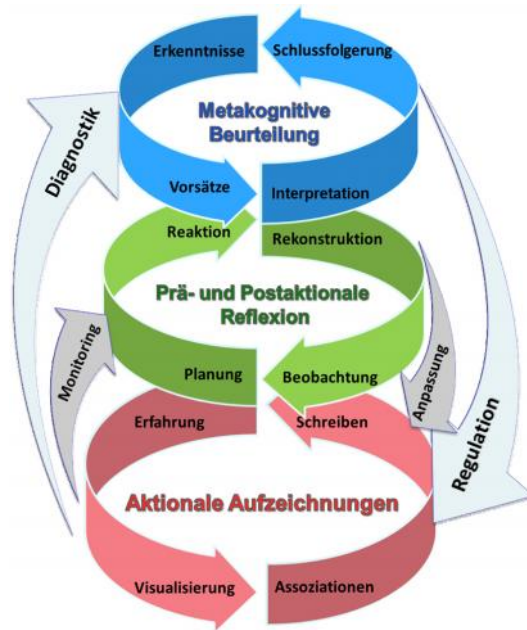


Abb. 12: Drei Ebenen der Aufzeichnung im künstlerischen Portfolio

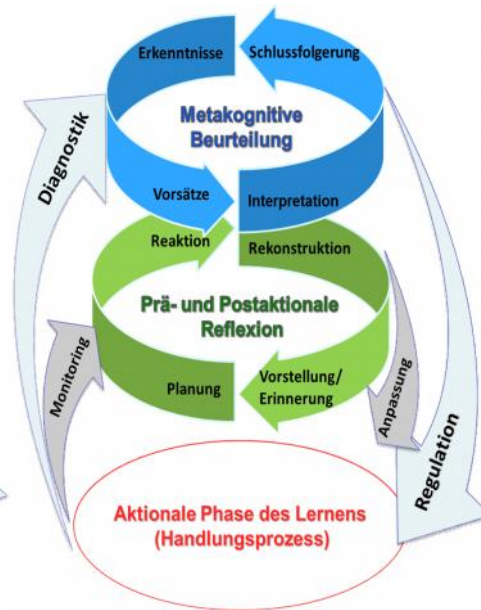


Abb. 13: Zwei Ebenen der Aufzeichnung in standardisierten Portfolios

Im Schema des künstlerischen Portfolios sind drei Schleifen zu erkennen, die in etwa den vier Vergegenwärtigungsstufen „Tun (Performanz) – Darstellung (Transformation) – Befragung (Reflexion) – Urteil (Konklusion)“ entsprechen, die im Exkurs „Vergegenwärtigungsstufen der Performanz zur Entwicklung der Urteilskraft“ beschrieben werden. Allerdings werden die Schritte „Tun (Performanz)“ und „Darstellung (Transformation)“ in diesem Schema in der roten Schleife „Aktionale Aufzeichnungen“ zusammengefasst.

Die drei Vergegenwärtigungsstufen lassen sich folgendermaßen erläutern:

1. *Aktionale (oder künstlerische) Prozessaufzeichnungen* der Performanz sind auf Imaginationen beruhende Anschauungen, die einen assoziativen Spielraum eröffnen und zur Stimmwerdung von Erfahrung

²⁸⁶ Entwickelt von Maïke Aden und Maria Peters. In: Aden, M. & Peters, M. (2012). Vorgestellt auch auf den Tagungen der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) an der Otto – Friedrich – Universität Bamberg, Febr./März 2011 und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Sept. 2011

verhelfen. Sie können in automatisch-assoziativen, in gestisch-affektiven oder auch in konkret-materialen Formen des schriftlich-bildnerischen Ausdrucks erfolgen. Die Ansammlungen (mit eingeklebten Materialien, Fundstücken, Notaten, Fotos, Karten, Drucken und Spuren wie Gezeichnetem und Gemaltem, Worten und Texten) liegen zwischen Sinnlich-Anschaulichem und Sprachlich-Begrifflichem.

Aufgabenbeispiel:

Schreibe bei der Suche nach deinem Kunstwerk im Museum so viele Wörter auf, wie du kannst (Alternativ: Fertige Fotos/Zeichenspuren/Farben). Schreibe (fotografiere/zeichne/male) sie während des Gehens durch die Museumsräume so schnell wie möglich auf ein Blatt Papier. Kein einziges Wort muss dabei logisch verstehbar sein.

2. Die *prä- und postaktionalen Reflexionen* der Lernhandlung machen die ausschließlich subjektive Bedeutung des Lernhandelns kommunizierbar und dienen auch der Planung neuer Handlungsphasen.

Aufgabenbeispiel:

1. Suche dir einen Partner. Lest euch die Wörter (alt.: Bilder), die euch in den Museumsräumen bei der Suche nach dem Kunstwerk eingefallen sind, gegenseitig vor. Diskutiert die Ausdrucksweisen.
2. Fertige eine große Erinnerungsskizze der Museumsräume an (sie muss nicht den tatsächlichen Gegebenheiten entsprechen!) und klebe die ausgeschnittenen Wörter an die entsprechende Stelle.

3. Die *metakognitive Beurteilungen* bestehen aus Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wissen und Erkenntnissen usw. In ihnen werden die künstlerischen Lernprozesse umfassender in Bezug auf die jeweilige Wissensdomäne vergegenwärtigt, um den Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung desselben herauszustellen.

Aufgabenbeispiel:

1. Markiere in der Raumskizze, was du dir bei einem zweiten Durchgang der Museumsräume genauer ansehen möchtest. Notiere daneben, warum.
2. Finde einen zusammenfassenden Satz als Titel für deine Skizze und schreibe ihn darunter.
3. Präsentiere die Raumskizze deinen Mitschülern. Diskutiert sie.

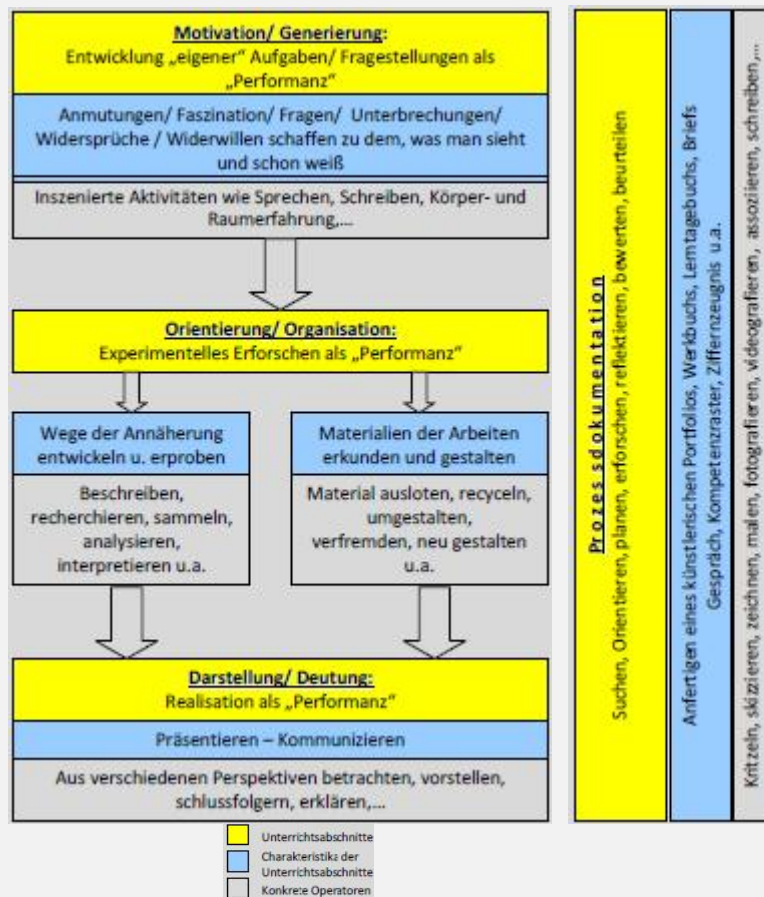
Die drei Vergegenwärtigungsebenen können für den Lernenden ein Feedback des Erfahrungsprozesses darstellen, das freilich auch in der Auseinandersetzung mit anderen zur Darstellung gelangen kann. Auch Lehrer- und Peerkommentare können darin einfließen. Eine solche Vergegenwärtigung des Lernhandelns kann Einfluss auf die Selbstregulation (die Suche und Festlegung eines Lernwegs, die Auswahl von Strategien und deren tatsächlicher Anwendung und die Planung weiterer Lernaktivitäten²⁸⁷) nehmen. Das Besondere des künstlerischen Portfolios ist, dass bereits die Performanz des Lernens in Aufzeichnungen vergegenwärtigt wird. Der Prozess

²⁸⁷ Vgl. Gräsel 1997

der Selbstregulation kann also im Rückgriff auf die Lernhandlung selbst geschehen. Im standardisierten Portfolio dagegen muss das ausschließlich prospektiv in der Vorstellung oder retrospektiv aus der Erinnerung heraus geschehen.

Exkurs: Parallele Lernprozessaufzeichnungen

Aus einer anderen Perspektive lassen sich die künstlerischen Aufzeichnungen auch als Lernprozessdokumentationen denken, die parallel zum ästhetisch-künstlerischen Lernhandeln (Performanz) laufen. Folgendes Schaubild veranschaulicht das:



Maike Aden nach Peters/
Florschütz,
Stand: 6.12.10 (work in progress)

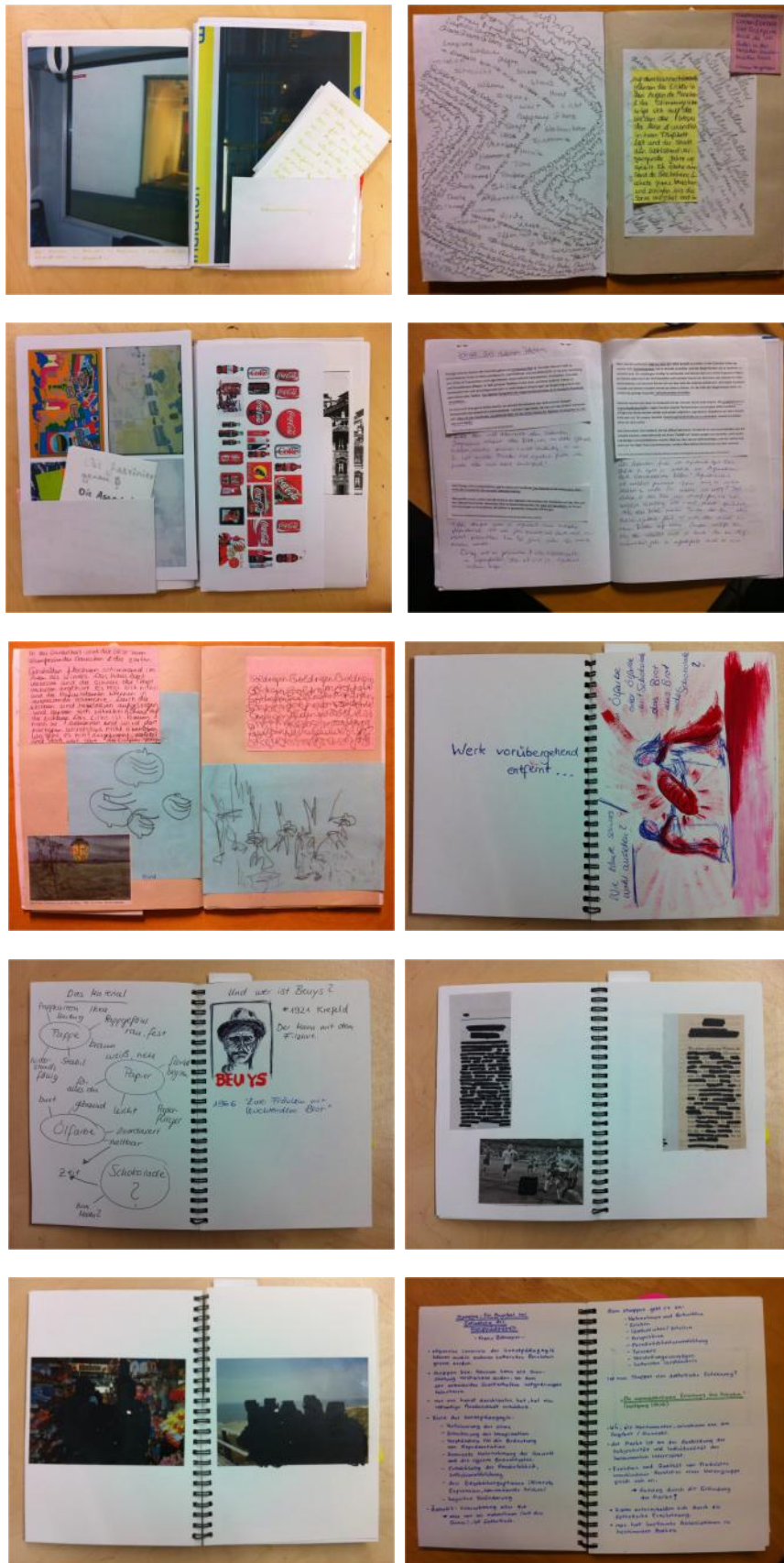


Abb. 15 Beispielseiten Künstlerischer Portfolios

5.4 Die Erhebung der kreativen Dimensionen der Selbstregulation

Der Forschungsskizze nach wollen wir herausfinden, ob ein spezifisch künstlerischer Gebrauch des Portfolios förderlich für die Entwicklung selbstregulierter Lernprozesse ist. Dabei werden wir insbesondere die kreativen Strategien selbstregulierter Lernprozesse in den Blick nehmen. Unsere Hypothese lautet, dass Schülerinnen und Schüler, die ein künstlerisches Portfolio führen, ihre Lernhandlungen mittels kreativer Strategien besonders erfolgreich selbst steuern. Es lässt sich annehmen, dass eine kunstpädagogische Bildungsforschung weiterführende und umfassende Antworten auf das aktuelle Leitbild selbstbestimmten Lernens geben kann, da sie von jeher der systemisch-konstruktivistisch grundierten Forderung der Pädagogik nach der biografischen Verankerung des Lernens an die Sache und den individuellen Lernstil entspricht.

Die Frage, ob das Führen eines künstlerischen Portfolios positive Effekte auf die kreativen Strategien der Selbstregulationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern hat, soll innerhalb eines Prä-Posttest-Kontrollgruppendedesigns untersucht werden. Folgendes Setting ist vorgesehen: Bei gleichem Kunstunterricht wird die Lerngruppe ein künstlerisches Portfolio führen, das auf Bild-Wort-Aufzeichnungen aus der aktionalen Phase des Lernens basiert und diese in freien Kommentaren und Berichten im Austausch mit Peers reflektiert und beurteilt. Die Kontrollgruppe wird ein standardisiertes Portfolio führen, in dem geschlossene und offene Fragen zum Lernprozess ausschließlich prä- und postaktional beantwortet werden sollen und in dem die aktionale Lernhandlung selbst nicht dokumentiert ist.

Design

- Prä-Posttest-Kontrollgruppendedesign mit einer Intervention
- UV: Variation des Portfolios (künstlerisches Portfolio vs. standardisiertes Portfolio)
- AV: Selbstregulationsfähigkeit

Stichprobe

- Jahrgangsstufe 8, N=60 (30 pro Kohorte)

Erhebungsinstrumente

- Fragebogen
- Continuous States Sampling Abfragen / Videoanalyse
- Qualitative Inhaltsanalytische Analyse

Untersuchung

- Analyse des Einflusses des standardisierten Portfolios (UV) auf die Selbstregulationsfähigkeit (AV) in Prä- und Posttest
- Analyse des Einflusses des künstlerischen Portfolios (UV) auf die Selbstregulationsfähigkeit (AV) in Prä- und Posttest
- Analyse der kreativen Strategien des selbstgesteuerten Lernens anhand der Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio

Aufgrund der ökonomischen Einsetzbarkeit bietet es sich an, die Fähigkeit zur Selbstregulation mit Fragebögen zu messen, die die kognitiven, metakognitiven, aber auch emotionalen Strategien erfassen. Wenn man deren Skalen mit denen der Kreativitätsforschung kombiniert, ließen sich auch die kreativen Strategien des selbstregulierten Lernens untersuchen. Beispielfhaft seien hier nur einige der möglichen Items genannt, die die Selbstregulation beim Führen eines standardisierten Tagebuchs²⁸⁸ abfragen und mit der „Flexibilität“ auch eine Dimension der Kreativität²⁸⁹ einbeziehen.

Komponente	Beispiel-Item
Motivation/Volition	Ich versuche mich dazu zu bringen, Aufgaben zu erledigen, auch wenn ich keine Lust habe.
Selbstwirksamkeit	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
Ziele	Ich kann sehr hartnäckig sein, wenn ich etwas erreichen möchte.
Lernstrategien	Vor dem Lernen überlege ich mir, wie ich am besten vorgehen kann.
Selbstregulationsstrategien	Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.
Flexibilität	Wenn das vorgegebene Material nicht passt, verändere ich es oder suche mir neues.

²⁸⁸ Die Kriterien sind modifiziert nach Perels, F. Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005) Training of self-regulatory and problem-solving competence. Learning and Instruction 15, S. 123-139

²⁸⁹ Als Dimensionen der Kreativität gelten nach Guilford: Problemsensitivität (erkennen, dass und wo ein Problem besteht), Flexibilität (gewohnte Wege des Denkens verlassen; neue Sichtweisen entwickeln), Re-Definition (bekannte Objekte neu verwenden, improvisieren), Flüssigkeit (in kurzer Zeit viele Ideen hervorbringen), Elaboration (anpassen der Ideen an Realität) und Originalität (Guilford, J.P. (1950) In: Amelang, M. et al. (2006) Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Stuttgart. Eine umfassendere Übersicht über Testverfahren zur Messung der Kreativität gibt Krampen (1993)

Abschließende Anmerkungen

Zum Abschluss dieser Schrift seien zwei Anmerkungen erlaubt.

Zum einen sei hier auf eine der kritisch zu beleuchtenden Störvariablen des vorgestellten Untersuchungsdesigns hingewiesen: Es betrifft die Erhebung mittels Fragebögen. Zu Recht zieht sich die Kritik daran wie ein roter Faden durch die Lernstrategieforschung. So zeigen Artelt und Schellhas, dass von einem Zusammenhang zwischen dem selbst berichteten Einsatz von Lernstrategien und deren tatsächlicher Anwendung nicht notwendigerweise ausgegangen werden kann. Möglicherweise verfügen Schüler zwar über das nötige Strategiewissen (und berichten durchaus auch von der Nutzung), jedoch sind sie nicht in der Lage, die Strategien in entsprechenden Situationen auch adäquat einzusetzen.²⁹⁰ Mit Fragebögen wird nicht das tatsächliche Regulationsverhalten gemessen, sondern lediglich die diesbezügliche Selbsteinschätzung der Schüler. Sie sind also nicht valide.

Eine Fragebogenabfrage sollte darum immer auch durch eigene und fremde Handlungsbeobachtungen ergänzt werden. Dabei wird das Problem der Validität zwar nicht aus dem Wege geräumt. Die Einbeziehung der Fremdeinschätzung lässt aber wenigstens einen größeren Annäherungswert an die Validität zu, als die alleinige Fragebogenabfrage. Es müsste in der hier skizzierten Studie daher erwogen werden, den momentanen Zustand der Schülerinnen und Schüler und den Strategie bzw. Ressourceneinsatz kontinuierlich von außen mit Video zu beobachten oder wenigstens in engen Zeitintervallen während, vor und nach den aktionalen Phasen des Lernens in so genannten „Continuous States Samplings“ (oder alternativ z.B. durch Aufzeichnungen lauten Denkens) abzufragen. Dann ergäbe sich eine mehr oder weniger sinnvolle Kombination von Selbst- und Fremdbeobachtung, die auch eine Rückkoppelung zwischen subjektivem Empfinden und speziellen Auslösern zulassen.

Ein persönliches Anliegen ist es mir, abschließend darauf hinzuweisen, dass die Aufzeichnungen in den künstlerischen Portfolios selbst eigentlich ein ideales Untersuchungsmaterial darstellen, das sich lohnen würde zu erforschen. Entsprechend der Forderungen von Georg Peez in Bezug auf die kunstpädagogische Forschung würde dabei nicht „lediglich ein Zustand vor einer pädagogischen Maßnahme und nach deren Ende erhoben [...], um eine Veränderung zwischen Vorher und Nachher feststellen zu können.“ Vielmehr würden die Prozesse künstlerischen Aufzeichnens im Detail und in der Tiefe erkundet. In Peez' Worten kann man dabei „als Forscher versuchen, der hohen Komplexität des Feldes und der ästhetischen Prozesse, die allzu häufig

²⁹⁰ Vgl. Artelt, C. & Schellhas, B. (1996) Zum Verhältnis von Strategiewissen und Strategieanwendung und ihren kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen im Schulalter. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 10, S. 277-305

weitgehend unbemerkt stattfinden, gerecht zu werden.“²⁹¹

Mit einer solchen Untersuchung ließe sich an bisherige Forschungsarbeiten anknüpfen. So liegen bei Andrea Sabisch²⁹² umfassende theoretische Beschreibungen zu Funktionen künstlerischer Aufzeichnungen vor. Ein theoretisches Modell, das die Dimensionen künstlerischer Aufzeichnungen systematisiert, steht jedoch noch aus. In dieser Hinsicht würde also Neuland betreten. Es ginge also um die Generierung neuer Hypothesen und nicht – wie in der vorliegenden Forschungsskizze dargelegt – um eine Hypothesenüberprüfung. Zur gegenstandsgerechten Vorgehensweise wäre das qualitative Methodenarsenal vorzuschlagen. Dabei sind Einzelfalluntersuchungen zu akzeptieren, die auch diejenigen ästhetisch-künstlerischen Strategien in den Blick nehmen, die auf persönlichem Verhalten und Erleben beruhen. In derartigen Analysen könnten die aktionalen Lernprozessaufzeichnungen inhaltsanalytisch in Hinsicht auf präzise Forschungsfragen ausgewertet werden. Wahrscheinlich würde viel mehr erkennbar, als nur die Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen. Identifizierbar wäre all das, was sich als Performanz wie auch in deren Reflexionen und Erkenntnissen in den künstlerischen Aufzeichnungen zeigt. Viele Fragestellungen lassen sich denken, die in einer explorativ-qualitativen Studie anhand von Fallbeispielen einer Untersuchung unterzogen werden könnten und grundlegend neue Erkenntnisse versprechen.

Es soll hier nicht darum gehen, quantifizierende und qualifizierende Argumentationsweisen gegeneinander auszuspielen. Erkenntnisgewinn ist aber mit quantifizierenden und modellorientierten Formen des Argumentierens allein nicht zu haben. Stattdessen sollte die Kombination generierender und überprüfender Perspektiven in der Forschung eine Balance ausbilden. Im vorgeschlagenen Falle könnten die bei einer zunächst offenen Herangehensweise generierten Theorien darum in folgenden Forschungsschritten durchaus einer quantifizierenden Überprüfung unterzogen werden. Im Sinne eines zirkulären Forschungsprozesses²⁹³ ließen sich die in den subjektiven Fallrekonstruktionen aufgetauchten Dimensionen in (quasi-)experimentellen Untersuchungen gewiss auch operationalisieren, um sie situativ zu bestätigen, zu modifizieren oder zu falsifizieren. Die dabei gewonnenen statistischen Daten sind kein Selbstzweck, sondern Basis für Argumente, Interpretationen sowie neue Forschungsfragen. Um ihnen nachzugehen, müsste möglicherweise wiederum Neuland betreten werden, was Theorie- und Hypothesengenerierung bedeutet und zunächst einmal wieder ein exploratives Vorgehen nahelegt.

Zu hoffen ist, dass von Seiten der dominierenden Bildungsforscher in Zukunft auch solche Forschungsprojekte akzeptiert werden, die das künstlerische Aufzeichnungsmaterial in künstlerischen Portfolios selbst im Hinblick auf sein Potenzial für ästhetische Erfahrungs-, Erkenntnis- und Urteilsprozesse in den Blick nehmen. Die entsprechenden Forschungsergebnisse könnten auf der

²⁹¹ Peez, G. (2003) Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden. In: BDK-Mitteilungen, 3/ 2003, S. 34 ff.

²⁹² Vgl. Sabisch, A. (2007)

²⁹³ Mayring, P. (2010) Qualitative und quantitative Strategien in der fachdidaktischen Forschung. Workshop Juli 2010. Bad Segeberg

Ebene der kunstpädagogischen Unterrichtskultur und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern höchst gewinnbringend ein.

Literaturverzeichnis

- Aden, M. & Peters, M. (2012) Chancen und Grenzen einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: Kompetenzorientierter Kunstunterricht. Hgg. von Konstanze Kirchner, Rolf Niehoff, Georg Peez u.a. BDK Info, 01/2012 (i. Druck)
- Aden, M & Peters, M (2011) ‚Standart‘ – Möglichkeiten, Grenzen und die produktive Erweiterung kompetenzorientierter Standards in performativen Prozessen der Kunstpädagogik. In: Kunstpädagogische Positionen. Hgg, von Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer. Hamburg/ Oldenburg
- Aden, M. (2012) Ästhetische Existenzexperimente. Bas Jan Ader und seine künstlerische Rezeption bei Jonathan Monk, Elke Krystufek, Haegue Yang. Berlin (i. Druck)
- Adorno, T. W. (1997) Theorie der Halbbildung. In: Tiedemann, R. (Hg.) Adorno. Gesammelte Schriften. Frankfurt/M. Bd. 8
- Althusser, L. (1977) Ideologie und ideologische Staatsapparate. In: Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie. Hamburg, Berlin
- Artelt, C. & Schellhas, B. (1996) Zum Verhältnis von Strategiewissen und Strategieanwendung und ihren kognitiven und emotional-motivationalen Bedingungen im Schulalter. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 10
- Bastian, H.G. (2000) Musikerziehung und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz
- Bauman, Z. (1997) Flaneure, Spieler und Touristen. Essays zu postmodernen Lebensformen. Hamburg
- Bauman, Z. (2000) Liquid modernity. Cambridge
- Bering, K. & Niehoff, R. (Hg.) (2009) Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung. Oberhausen; Niehoff, R. & Wenrich, R. (Hg.) (2007) Denken und Lernen mit Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung. München; BDK e. V. (Hg.) (2008) Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. Erfurt, S. 4-10. Verfügbar unter: www.bdk-online.info/xmentor/pub/article.php?artid=2958. Stand: 10.09.2011
- Berry, D.C. & Broadbent D.E. (1984) On the relationship between task performance and associated verbalisable knowledge. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 36A
- Bippus, E. (Hg.) (2009) Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich/ Berlin, S. 7 ff.)
- Bleicher, M., Fix, M., Fuß, S. Gläser-Zikuda, M. Laukenmann, M. Mayring, P. Melenk, H. & Rhöneck, C. (2001): Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen in den Fächern Physik und Deutsch: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts. In: Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. W. (Hg.) (2001) Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth
- Blohm, M. (2009) Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. In: Peez, G. (Hg.) Kunstportal, 07/2009, Verfügbar unter: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2009-07-blohm.pdf>, Stand: 10.10.2010
- Blumenberg, H. (1964) Wirklichkeitsbegriff und Möglichkeit des Romans. In: Jauß, H.R (Hg.) Nachahmung und Illusion. Poetik und Hermeneutik 1. München
- Böhme, H. & Böhme, G. (1983) Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt
- Bos, W. (2009) Perspektiven der Schulentwicklung. Vortrag am 25.10.2009 auf dem Bundeskongress der Kunstpädagogik „Orientierung Kunstpädagogik“ des BDK-Fachverbandes. Kunstakademie Düsseldorf
- Bredekamp, H. (2007): Bilder bewegen. Von der Kunstkammer zum Endspiel. Berlin
- Brenne, A. (2007) „Künstlerische Feldforschung“ – ästhetisch forschende Zugänge zur Lebenswelt. In Peez, G. (Hg) Kunstportal. Verfügbar unter , Stand: 10.10.2011
- Brinkmann, M. (2009) Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Bilstein, J. Ecarius, J. (Hg.) Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden

- Bröckling, U. (2007) Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.
- Bronson, M. B. (2000). Self-regulation in early childhood. New York
- Buck, G. (1989) Lernen und Erfahrung – Epagogik. Darmstadt 1989, S. 3
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2007) Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, Bonn
- Buschkühle, K.P. (2009). Künstlerische Bildung in heterogener Kultur. In: Buschkühle, K.P., Duncker, L. & Vadim Oswald, Buschkühle, K.P. (Hg.) Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Wiesbaden
- Butler, J. (1991) Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt/M.
- Centre Pompidou (Hg.) (2008) Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education. Paris: Centre Pompidou/La documentation Francaise.
- Ciompi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen
- Deleuze, G. (1990) Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In: L'autre journal, Nr. I, Mai 1990
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001) Pisa-2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“. Verfügbar unter: www.kompetenzdiagnostik.de (Stand: 10.9.2011). Dargelegt auch in: Hartig, J. (2006) Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: dipf informiert. Ausgabe Nr. 10 / Dezember 2006, S. 4
- Eckert, E. (2004): Individuelle Förderung. In: Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin
- Legler, W. (2001) Wegweisend. In: BDK-Mitteilungen 4/2004
- Ehrenberg, A. (2004) Das erschöpfte Selbst, Frankfurt/M.
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart, S. XI
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010) Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 237/2010
- Feindt, A. & Meyer, H. (2010) Kompetenzorientierter Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 237
- Finke, P. (2010) Die Ökologie des Wissens. Exkursionen in eine gefährdete Landschaft. Freiburg
- Finkenbeiner, C. (2001) Zur Erforschung attitudinaler und affektiver Faktoren beim Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In: Finkbeiner, C. & Schnaitmann, G. W. (Hg.) (2001) Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth
- Fischer-Lichte, E. (2000) Vom ‚Text‘ zur ‚Performance‘. Der ‚Performative Turn‘ in den Kultur-Wissenschaften, Kunstforum Band 152, 2000
- Foucault, M. (2005) Analytik der Macht. Frankfurt/M.
- Foucault, M (2007) Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1987) Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H.L.; Rabinow, P.: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1989) Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/M. Bd. 2
- Foucault, M. (2000): Die Gouvernementalität. In: Lemke, Thomas et al (Hg.) Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1966) Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1977) Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/M.
- Foucault, M. (1994) Überwachen und Strafen, Frankfurt/M Foucault, M. (1984) Von der Freundschaft. Michel Foucault im Gespräch, Berlin
- Foucault, M. (1990) Was ist Aufklärung? In: Erdmann, E. Forst, R. Honneth, A. (Hg.) Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt

- Frederking, V. (Hg.) (2008) Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren
- Fuchs, M. (2002) Kulturelle Bildung, PISA und Co. In: Neue Musikzeitschrift. Verfügbar unter <http://www.nmz.de/kiz/nachrichten/kulturelle-bildung-pisa-und-co>. Stand: 10.10.2011
- Gadamer, H.-G. (1995): Hermeneutik im Rückblick. Tübingen und Ders. (2000): Hermeneutische Entwürfe. Vorträge und Aufsätze. 1. Aufl.. Tübingen
- Garoian, C. R. (2001) Performing the Museum. In: Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research. No.42, Issue 3,
- Garoian, C. R. (o.J.) Performance Art als Mittel der kritischen Pädagogik im Rahmen der Studio Art Education. Verfügbar unter: <http://www.asa.de/magazine/iss3/6charles.htm>. (Stand: 8.10.2011)
- Gidden, A. (1997) Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt/M.
- Giddens, A.(1995) Konsequenzen der Moderne. Frankfurt/M.
- Glas, M. (2003) Kunstpädagogik und die Diagnostik des schiefen Turms – die aktuelle Diskussion und die Relevanz ästhetischer Erfahrung. Vortrag am 28.05.03 in der Akademie der Bildenden Künste München.
- Glaserfeld, E. v. (2002) Abschied von der Objektivität. In: Krieg, P; Watzlawick, P. Das Auge des Betrachters. Heidelberg
- Gläser-Zikuda, M (Hg.) (2007) Lerntagebuch und Portfolio auf dem Prüfstand. Empirische Pädagogik, 21 (2)
- Gläser-Zikuda, M. (Hg.) (2010) Lerntagebuch und Portfolio aus empirischer Sicht. Empirische Pädagogik Bd. 27. Landau
- Goodman, N. (1978) Weisen der Welterzeugung, Frankfurt/M.
- Goodman, N. (1995) Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M.
- Gräsel, C. (1997) Problemorientiertes Lernen: Strategieanwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen
- Grünewald, D. & Sowa, H. (2006) Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetischer Surplus. In Johannes Kirschenmann, Frank Schulz & Hubert Sowa. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München
- Gütay, W. (seit 2007) Singen in Chorklassen - Eine stimmphysikalische und psychosoziale Längsschnittuntersuchung bei zehn- bis zwölfjährigen SchülerInnen. Institut für Musik der Carl von Ossiezi Universität Oldenburg
- Guilford, J.P. (1950) In: Amelang, M. et al. (2006) Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung, Stuttgart
- Gunter Otto, G (1999) Vortragsmanuskript, in Auszügen veröffentlicht in: Hanne Seitz, (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Essen
- Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2. Aufl.). Baltmannsweiler
- Häcker, T. (2007). Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbstbestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1. (2. Aufl.). Baltmannsweiler
- Halbheer, U. & Reusser, K. (2008) Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 26 (3)
- Hanushek, Eric A. & Woessmann, L. (2011) How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? Hoover Institution, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, October 2010. Verfügbar unter: http://www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Stand: 25.6.2011)
- Hartig, J. (2007) Kompetenzbegriff und Kompetenzdiagnostik in der empirischen Bildungsforschung. In: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung – dipf. Verfügbar unter: www.kompetenzdiagnostik.de (Stand: 10.10.2011) Klieme, E. & Prenzel, M. (2011) Doch, Pisa hilft den Schulen. In die Zeit, 27.1.2011 Nr. 05
- Hartig, J. (2006) Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In: dipf informiert. Ausgabe Nr. 10 / Dezember 2006

- Heidegger, M. (1992) Wissenschaft und Besinnung; in: Ders.: Vorträge und Aufsätze, Stuttgart
- Hemminger, A. (2008) Kants Einfluss auf Foucaults Kritik der Subjektphilosophie. In: Valerio Rohden, Ricardo R. Terra, Guido A. de Almeida, Margit Ruffing. Recht und Frieden in der Philosophie Kants, Berlin, New York, Bd. 5
- Hemminger, A. (2004) Kritik und Geschichte. Foucault – ein Erbe Kants? Berlin, Wien
- Hempfer, K. W. & Volbers, J. (Hg.) (2011) Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld
- Hinske, N. (Hg.) (1981): Was ist Aufklärung? Darmstadt
- Horst, C. a.d. & Seidler, M. (2012) Bilder, Bildlichkeit und Bildtheoretisches: Ansätze einer modernen Bild-Epistemologie. Tagung vom 28.-29.06.2012 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. I. Vorb
- Huber, H.D. (2008) Phantasie als Schnittstelle zwischen Bild und Sprache. In Ganß, M.; de Smit, P. & Sinapius P. (Hg.) „Ich seh dich so gern sprechen“ – Sprache im Bezugfeld von Praxis und Dokumentation künstlerischer Therapien. Frankfurt/M.,
- Hubin, A. (2010) Handlungsmacht an den Rändern der Macht. In: Art Education Research No. 2/2010, S. 2. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2_hubin.pdf, (Stand: 10.10.2011)
- Huetzer, G. & Nitsch, C. (2004) Kinder gezielt fördern. München
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (Hg.) (1999): Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen; Bern; Toronto
- Kahl, R (2002) Gläserne Schule. Zeit-Online. Verfügbar unter: http://www.zeit.de/2002/43/200243_b-bildungsstanda_xml (Stand: 10.9.2011)
- Kämpf-Jansen, H. (2001) Ästhetische Forschung. Köln
- Kant, I. (1790) Die Kritik der Urteilskraft. Werke in sechs Bänden, Band 5, Darmstadt 1983
- Kant, I. (1956) Kritik der reinen Vernunft. In: W. Weischedel (Hg.) Werke in sechs Bänden., Bd. 2. Darmstadt
- Kant, I. (1998) Kritik der reinen Vernunft. Hamburg
- Kersting, W. (2007) Kritik der Lebenskunst. Frankfurt/M.
- Keupp, H. (2008) Universität adé!? Abschiedsvorlesung am 15. Juli 2008 an der LMU München
- Kleist, H. v. (1986) Werke und Briefe in vier Bänden. Hgg. von Siegfried Streller. Anmerkungen von Peter Goldammer, Frankfurt. Bd. 3
- Klieme, E. u.a. (2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hgg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Verfügbar unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 10.9.2011)
- Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hg.) (2005). Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 31
- Klieme, E; & B. Beck, B (Hg.) (2007) Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). In: Beltz DESI-Konsortium (Hg.) (2008) Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch: Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz
- Klinger, C. (1995) Flucht, Trost, Revolte. Die Moderne und ihre ästhetischen Gegenwelten. München/ Wien
- KMK, Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Kunst, Bonn 2005
- Knigge, J. (2004) Die Bastian-Studie im öffentlichen Diskurs. Wissenschaftliche Examensarbeit im Studiengang Schulmusik an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. A als e-book verfügbar unter: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/29193.html> (Stand: 10.10.2011)
- Koch, I. (2002) Konditionieren und implizites Lernen. In: Müsseler, J. & Prinz W. (Hg.) Allgemeine Psychologie, Heidelberg, Berlin
- Köller, O. (2011) Vortrag auf einer Wissenschaftlertagung am 2.7.2011 in Bad Segeberg

- Krämer, S. & König, E. (Hg.) (2002) Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.
- Krämer, S. (2001) Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts. Frankfurt/M.
- Krämer, S. (2002) Sprache und Sprechen oder: Wie sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen einem Schema und seinem Gebrauch. Ein Überblick; In: Krämer, S. & König, E. (Hg.) (2002) Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.
- Kuhn T. S. (1962) The Structure of Scientific Revolutions. Chicago (Dt.: Die Struktur der wissenschaftlichen Revolutionen)
- Landmann, M, Perels, F. Otto, B. Schmitz B. (2009) Selbstregulation. In: Wild, E. & Möller, J (Hg.) Pädagogische Psychologie. Heidelberg
- Lange, B. (2003) Soziale Plastik. In: Butin, H. (Hg.) DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln
- Lenzen, D. (1998) Vorwort. In: Ehrenspeck, Y. (1998) Versprechungen des Ästhetischen. Die Entstehung eines modernen Bildungsprojektes, Opladen
- Lichtenstein, E (1962) Die philosophisch-pädagogische Frage nach der Erziehbarkeit des Menschen. In: Der Mensch in Theologie und Pädagogik; Pädagogische Forschungen. Veröffentlichung des Comenius-Instituts. Heft 2. Heidelberg
- Liessmann, K. P (2007) Vortrag im „Haus der Wissenschaft“ in Bremen am 17.4.2007
- Liessmann, K. P. (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien
- Luhmann, N (1984) Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1995). Das Risiko der Kausalität. In: Zeitschrift für Wissenschaftsforschung, 9/10
- Makropoulos, M. (1997) Kontingenz. Zur Bestimmung einer modernen Zentralkategorie. Verfügbar unter: <http://www.outoftime.de/zp/Makropoulos.html> (Stand: 26.10.2011)
- Maset, P. (2005) Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten. In: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer (Hg.) Kunstpädagogische Positionen. Band 10. Hamburg
- Matthäus 25,29/30. In: Deutsche Bibelgesellschaft (1984). Die Bibel nach der Übersetzung Martin Luther in der revidierten Fassung. Stuttgart
- Maurer, F. (1992) Lebenssinn und Lernen. Bad Heilbrunn
- May, (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23
- Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim. 4. Aufl.
- Mayring, P. (2010) Qualitative und quantitative Strategien in der fachdidaktischen Forschung. Workshop im Juli 2010. Bad Segeberg
- Merleau-Ponty, M (1966) Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin
- Merleau-Ponty, M. (1954) Phänomenologie der Wahrnehmung. Übers. und mit einem Vorw. versehen von Rudolf Boehm. Berlin 1966/1974
- Mersch, D. (2002) Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis. München
- Meyer-Drawe, K. (1982) Lernen als Umlernen. Zur Negativität der Lernprozesse. In: Lippitz, W., Meyer-Drawe, K. (Hg.) Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Frankfurt/M.
- Meyer-Drawe, K. (1988) Aneignung – Ablehnung – Anregung. In: Gethmann-Siefert, A.; Pöggeler, O. (Hg.) Heidegger und die praktische Philosophie. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Miebach, B. (2006). Soziologische Handlungstheorie. (2. Aufl.). Wiesbaden
- Möller, J. & Köller, O. (Hg.) (1996): Emotionen, Kognitionen und Schulleistung. Weinheim 1996
- Mörsch, C. & Sturm, E. (2010) Vermittlung - Performance – Widerstreit. In: Art Education Research No. 2/2010, S. 3. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2_hub_in.pdf, (Stand: 10.10.2011)

- Mörsch, C. (2007) Queering Kunstvermittlung: Über die mögliche Verschiebung dominanter Verhältnisse auf der documenta 12. *Ästhetik und Kommunikation* 137, 38. Jahrgang, S. 34
- Musil, M (2002) *Mann ohne Eigenschaften*, 16. Aufl., Reinbek bei Hamburg
- Nietzsche, F. (1954) Also sprach Zarathustra. In: *Werke in drei Bänden*. München, Band 2
- Nünning, A. (Hg.) (2001) *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, Stuttgart/Weimar: Metzler
- OECD (2010) *The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes*. Verfügbar unter: www.oecd.org/publishing/corrigenda (Stand 9.9.2011)
- Oelkers, J. (2004). Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. *Neue Sammlung*, 44, 179–200
- Overmann, M.: *Sentio, ergo cognosco*. Abstract des Forschungsprojekts an der PH Ludwigsburg: *Emotionales Lernen*. Verfügbar unter: <http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/baf5/5m.htm>, Stand: 20.10.2011
- Pazzini, K J. (2005) *Kunstpädagogik und Bildungsstandards*. In: *Material der Vorkonferenz für die Tagung MenschKunstBildung*. Leipzig
- Pazzini, K.J. (2000) *Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte*. In: Brigitte Wischnack (Hg.) *Tatort Kunsterziehung*. Thesis. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*
- Pazzini, K.-L. (2006) *Medien, Väter, Lehrer*. In: Johannes Kirschenmann, Frank Schulz, Hubert Sowa (Hg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*. München, S. 168
- Peez, G. (2000) *Qualitativ empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen bereichen der Kunstpädagogik*, Hannover
- Peez, G. (2003) *Über ästhetische Prozesse reflektieren, ein ästhetisches Urteil bilden*. In: *BDK-Mitteilungen*, 3/ 2003
- Perels, F., Gürtler, T. & Schmitz, B. (2005) *Training of self-regulatory and problem-solving competence*. *Learning and Instruction* 15
- Peters, M. (2005) *Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik*. In: *Kunstpädagogische Positionen* 11. Hgg, von Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer. Hamburg
- Peters, M. (2007) *Spielen und Forschen im Möglichkeitsraum. Performativität und Lehre*. In: *Ästhetik & Kommunikation: zeitgenössisch/museal*. Heft 137/38.Jahrg., S.37-42
- Popper, K.R. (2003). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde*. Bad II *Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen*. Tübingen
- Posselt, G. (2003) *Performativität*. In: *produktive differenzen. forum für differenz- und genderforschung. Glossar zu zentralen Termini der Dekonstruktion, der Systemtheorie und des radikalen Konstruktivismus*. Verfügbar unter: <http://differenzen.univie.ac.at/glossar.php?sp=4> (Stand: 10.08.2009)
- Quasthoff, U. & Richter, M (2010) *Projekt Deutscher Wortschatz, 2006*. Verfügbar unter: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (Stand: 1.3.2010)
- Reinmann, G. (2009) *Mögliche Wege der Erkenntnis in den Bildungswissenschaften*. In: Jüttemann, G. & Mack, W. (Hg.) *Konkrete Psychologie*. Preprint
- Ricken, N. (1999) *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs*, Würzburg
- Ricken, N. (2005) *„Freude aus Verunsicherung ziehn – wer hat uns das denn beigebracht!“ (Christa Wolf). Über den Zusammenhang von Negativität und Macht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49. Weinheim, Basel
- Ricken, N. (2007) *Das Ende der Bildung als Anfang – Anmerkungen zum Streit um Bildung*. In: Marius Haring, Carsten Rohlf, Christian Palentien (Hg.) *Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden
- Ricken, N., Röhr, H., Ruhloff, J., Schaller, K. (Hg.) (2009) *Umlernen*. Festschrift für Käte Meyer-Drawe. München

- Roggatz, C. (2009) Auf das Können kommt es an Unterricht an Kompetenzen orientieren. In: Hamburg macht Schule 2|2009
- Roth, G. (2001) Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt/M.
- Saussure, F. (2001): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft, Berlin/New York
- Sabisch, A. (2007) Inszenierung der Suche. Bielefeld
- Sachs-Hombach, K (Hg.) (2005) Bildwissenschaft zwischen Reflexion und Anwendung. Köln
- Scheibe, E. (1985) Die Zunahme des Kontingenten in der Wissenschaft, S. 1. Zitiert nach Ricken, N. (1999) Subjektivität und Kontingenz: Markierungen im pädagogischen Diskurs, Würzburg
- Siebert, H. (2007) Vernetztes Lernen: Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Hergensweiler
- Schiefele, U., Pekrun, R. (1996) Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In: F.E. Weinert (Hg.) Psychologie des Lernens und der Instruktion. Serie Pädagogische Psychologie, Bd. 2. Göttingen
- Schiller, F. (1991) Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Stuttgart
- Schmid, W. (1997) Vorwort zu Michel Foucault: Der Mensch ist ein Erfahrungstier, Frankfurt 1997
- Schmid, W. (1998) Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung., Frankfurt/M.
- Schmid, W. (2003) Schule der Lebenskunst. In: Buschkühle, K.P. (Hg.) Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln.
- Schmid, W. (2007) Lebenskunst lernen: Revival und Reformulierung eines Leitbildes fürs 21. Jahrhundert? In: Kulturelle Bildung NR. 01
- Schmidt, S. J. Bildung in der Wissensgesellschaft? Verfügbar unter: <http://www.bildung-zukunft-suedtirol.it/download/schmidt.pdf> (Stand: 10.05.2010)
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007) Einführung in die Selbstregulation. In: Landmann, M. & Schmitz, B. (Hg.) Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen. Stuttgart
- Schmitz, B. & Wiese, B. (1999). Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller emotionaler und motivationaler Faktoren. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31(4), 157–170
- Schulz, M., (2009) Ordnungen der Bilder. Eine Einführung in die Bildwissenschaft. München.
- Seydel, F. (2010) Beurteilen Lernen im Kunstunterricht Vortrag am 28.1.2010 an der Universität Hamburg
- Selle, Gerd (2003) Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen 3/2003, S.2-7
- Sennett, R. (1998) Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin
- Sowa, H. (1997) Vom INFuG-Gesichtspunkt. Bemerkungen zur Ereigniskunst I. In: Slaps, Banks, Plots. Die Performance-Konferenz. Hgg. vom Institut für Untersuchungen von Grenzzuständen ästhetischer Systeme (INFuG/Das Institut), Vol 2
- Spree, A. (o. J.) Nelson Goodman zur Einführung. Verfügbar unter: <http://www.kunstphilosophie.info/Goodman/Einfuehrung.html> (Stand: 10.09.2011)
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005) Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. München, Neuwied: Wolters Kluwer
- Stetter H. J. (2002) Sprechen und Sprache: Überlegungen zu einem Grundlagenproblem der theoretischen Linguistik. In: Krämer, S. & König, E. (Hg.) (2002): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.
- Ulmann, G. (1970) Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes. Weinheim, Berlin, Basel
- Verwoert, J. (2001) Let's Get Lost!-? Das Versprechen non-linearer Subjektmodelle und das Problem politischer Verantwortung. In: Kunstforum International, Band 155
- Weinert, F. E. (1997) Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers, Friedrich Jahresheft (1997) Lernmethoden - Lehrmethoden - Wege zur Selbständigkeit. Seelze, S. 50

- Weinert, F. E. (1999) Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD. Nach: Klieme, E. (2004) Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6(2004)
- Weinert, F. E. (2001) Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel
- Weinert, F.E. (2001) Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel, S. 27 f.
- Wirth, U. (2002) Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Ders. (Hg.) Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.
- Wollenschläger, M., Möller, J. & Harms, U. (2011). Effekte kompetenzieller Rückmeldung beim wissenschaftlichen Denken. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25(3)
- Wulf, C. & Zirfas, J. (2006) Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Reinhard Fatke, Hans Merckens (Hg.) Bildung über die Lebenszeit, Wiesbaden
- Ziehe, T. (o.J.) Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Verfügbar unter: http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (Stand: 12.10.2011)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego, CA; Zimmerman, B. J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. Washington, DC
- Zimmerman, B.J. (2000) Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hg.), Handbook of self-regulation (pp. 13–39). San Diego
- Zirfas, J. (2007) Das Lernen der Lebenskunst. In: Göhlich, M., Wulf, C. & Zirfas, J. Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/ Basel
- Zirfas, R., Liebau, E. (2010). Dramen der Moderne. Kontingenz und Tragik im Zeitalter der Freiheit. Bielefeld