



<http://www.diva-portal.org>

Postprint

This is the accepted version of a chapter published in *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung: [Art Pedagogy in the Context of All-Day-Education and Regarding the Orientation at Social Spaces]*.

Citation for the original published chapter:

Kraus, A. (2012)

Zur Beziehung von Kompetenz und Performanz - eine Herausforderung für die Schulentwicklung: [Regarding the Relation of Competence and Performance as a Challenge for School Development].

In: Ulrike Stutz (ed.), *Kunstpädagogik im Kontext von Ganztagsbildung und Sozialraumorientierung: [Art Pedagogy in the Context of All-Day-Education and Regarding the Orientation at Social Spaces]* München: Kopaed
Kulturelle Bildung

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-30374>

Anja Kraus

Zur Beziehung von Kompetenz und Performanz – eine Herausforderung für die Schulentwicklung

Einführung

Der Bezug auf Kompetenzen spielt in den aktuellen Diskursen und Debatten zu Erziehung und Bildung und in deren diversen Praxisfeldern europaweit eine zentrale Rolle. Das gilt besonders für die Schule und für die Ausbildung von Lehrer/innen. Allerdings gibt es keine gemeinsame theoretische Grundlage für die Auslegung des Begriffs, weder in dessen Alltagsgebrauch noch in den Sozialwissenschaften (vgl. Weinert 1999).

Dominiert wird der Fachdiskurs derzeit von der Auslegung der Kompetenzen als die kognitiven Ressourcen für ein erfolgreiches Bewältigen von in der Hauptsache praktischen Herausforderungen.¹ Auf der Basis dieser Auslegung wurden und werden vielfältige Testinstrumente und -apparate für die Kompetenzmessung entwickelt, die derzeit im Bildungsbereich breitflächig zum Einsatz kommen. -

Im Feld der Kunstpädagogik sind Kompetenzen als Bildungsziele umstritten.

Ein wichtiges Argument gegen Kompetenzen ist deren Auslegung im Sinne plan- und kontrollierbaren Wissens. Eine produktive Überschreitung von Wissen hingegen fände keine Beachtung. (vgl. Aden/Peters 2012). Denkt man diesen Vorwurf unter dem Gesichtspunkt weiter, dass Lernen überhaupt als produktive Überschreitung von (Vor-)wissen beschrieben werden kann, so wäre demnach im kritisierten Kompetenzbegriff zugleich die Möglichkeit suspendiert, damit Lernprozesse zu erfassen.

In diesem Beitrag wird der gängige Kompetenzbegriff² in diesem Sinne nicht einfach hingenommen, sondern einer begriffstheoretischen Analyse unterzogen.

Von deren Ergebnis wird erstens erwartet, dass es an das Verständnis schulischer Bildung anschlussfähig ist, das Coelen & Otto (2008) in ihrem gesellschaftstheoretisch begründeten Konzept zur Ganztagsbildung entwickeln. Die in diesem Konzept vorgeschlagene strukturelle Veränderung von Schule bedarf einer veränderten Lernkultur, die nicht nur auf Qualifizierung abzielt. Der Sozialraum, die Erfahrungshintergründe der Schüler/innen und ihre individuellen Lernprozesse, die Ausgestaltung des pädagogischen Verhältnisses sowie die Lernmaterialien, Raum-Zeit-Konstellationen und die jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen spielen für eine solche Lernkultur die zentrale Rolle.

Wenn in diesem Beitrag an dem bildungstheoretischen Konstrukt der „Kompetenz“ unter pädagogischer Perspektive weitergearbeitet wird, sollen zweitens die Gründe

¹ Franz E. Weinert hat im Jahr 1999 in einem Gutachten für die OECD verschiedene Definitionsmöglichkeiten für den Kompetenzbegriff aufgezeigt und im Jahr 2001 folgende heute in Deutschland meistzitierte Variante formuliert: „Kompetenzen sind 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.“ (Weinert 2001, S.27f.)

² Siehe Anmerkung 1.

für die gegenwärtige Lagerbildung für oder wider eine Kompetenzorientierung in Schule und Unterricht entkräftet und die Potentiale der Kompetenzorientierung für die künstlerisch-ästhetischen Fächer weiter herausgearbeitet werden. Maike Aden & Maria Peters (2012) führen aus kunstpädagogisch-praktischer Perspektive besondere Vorteile der Kompetenzorientierung auf. Diese erkennen sie in der Erlern- und Vermittelbarkeit von Kompetenzen sowie in deren Bezogenheit auf die Lernsubjekte, auf praktische Handlungsvollzüge und auf lebensweltbezogene Anforderungssituationen. Die Kompetenzentwicklung sei mit verschiedenen „Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 2005) verknüpft, die auf variantenreichen Lernwegen erfahren werden könnten.

Der kunstpädagogische Ansatz von Aden & Peters (2012) wird hier als Rahmenkonstrukt für die Entwicklung eines pädagogischen Kompetenzbegriffs gewählt. Damit ist zugleich gesagt, dass kunstpädagogische Herangehensweisen und Verfahren in besonderem Maße dafür geeignet befunden werden, die Entwicklung von Kompetenzen in der Schule pädagogisch-didaktisch anzuleiten.

Das Ziel dieses Beitrags besteht nicht darin, einzelne Kompetenzen oder gangbare Wege der Kompetenzentwicklung zu modellieren. Es geht vielmehr um die Erarbeitung der Grundlagen für eine solche Modellierung. Ausgehend von einer Herausarbeitung problematischer Aspekte des derzeit gängigen Kompetenzbegriffs soll ein Verständnis für Kompetenzen entwickelt werden, mit dem also ganz allgemein pädagogische und didaktische Zugänge und Ansätze zur Kompetenzentwicklung vorstrukturiert werden können. Den Ausgangspunkt dafür bilden die kritische Abgrenzung von der kognitivistischen Lerntheorie sowie eine Kritik an Noam Chomskys Konzept zum Verhältnis von Kompetenz und Performanz.

Zur derzeit weithin gültigen Auslegung des Kompetenzbegriffs

Die gegenwärtige Signatur des Begriffs Kompetenz und der dazugehörigen Kompetenzmodelle ist nicht durch die Pädagogik, sondern vorwiegend durch die Psychologie und hier in erster Linie von dem Ziel bestimmt, Kompetenzen messbar zu machen. Die diversen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen werden dann durch psychometrische Modelle näher bestimmt. Allerdings werden dabei die Fragen, *wie* Kompetenzen in sozialen Situationen erworben und gefördert, *wie* kompetenzorientiert unterrichtet und *wie* Leistung entwicklungsorientiert bewertet werden kann, außen vor gelassen. Genau diese Fragen nach der Art und Weise des Erwerbs, nach der Förderung und nach der Vermittlung von Kompetenzen sowie nach Formen adäquater Rückmeldung zu deren Erwerb spielen jedoch in der Pädagogik die zentrale Rolle.

Lerntheoretisch wird bei der psychometrischen Modellierung von Kompetenzen derzeit vorwiegend auf kognitivistische (und, davon abgeleitet, auf konstruktivistische) Ansätze Bezug genommen. Dieser Interpretation entsprechend sind Kompetenzen die kognitiven und motivationalen Dispositionen eines Individuums, die es dazu befähigen, bestimmte Herausforderungen erfolgreich zu meistern. Vorausgesetzt wird damit die Theorie einer angeborenen und damit gegebenen Ordnung, die universelle Gültigkeit beansprucht und die die Basis für ein Handeln und Verhalten bildet, das als regelhaft richtig und somit kompetent anerkannt wird. Zudem ist die Vorstellung regelbasierten Lernens für das Verständnis von Kompetenzen grundlegend.

Das in dieser Hinsicht einflussreichste theoretische Paradigma ist die vom Linguisten und Kognitionswissenschaftler Noam Chomsky (1965, 1980) eingeführte

Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz. Diese soll im Folgenden dargestellt und anschließend im Rahmen einer Auseinandersetzung mit aktuellen Diskursen zum Begriff der Performativität kritisiert werden.

Chomsky denkt in seinem Konzept zur menschlichen Sprachentwicklung Performanzen und Kompetenzen als eine paarige kognitive Struktur. Er konzipiert Kompetenzen als eine festgelegte und begrenzte Ordnung linguistischer Prinzipien, abstrakter Regeln, Grammatik, Syntax und grundlegender kognitiver Elemente. Diese Ordnung wird als das Vermögen näher bestimmt, den Erwerb der Muttersprache zu ermöglichen. Darin eingeschlossen sei auch die Fähigkeit, eine unendliche Vielfalt grammatisch korrekter Sätze zu verstehen, zu formulieren und über deren Richtigkeit zu entscheiden. Aber nicht nur der regelbasierte, auch der kreative Sprachgebrauch basiere auf linguistischen Kompetenzen. Das heißt letztlich, dass das Charakteristikum des Menschen, eine Sprache zu haben, sie zu sprechen und sie zu verstehen als der Besitz ganz bestimmter Kompetenzen bzw. als ein über solche Verfügungen ausgelegt wird. Den Gebrauch solcher Fähigkeiten beschreibt Chomsky (1995) als Performanz im Sinne eines Sets empirisch ermittelbarer, variabler und sichtbarer menschlicher Aktivitäten resp. als distinkte Praktiken. Performanz ist demnach die Anwendung vorhandener Kompetenzen (vgl. Waldenfels 2000, S.163). Zwischen Kompetenz und Performanz besteht das einsinnig gedachte Verhältnis von Vermögen und Einsatz. Die *unsichtbaren* Kompetenzen, welche bestimmten *sichtbaren* Performanzen zugrunde liegen, lassen sich nach Chomsky an den Performanzen ablesen (vgl. Chomsky 1965, S.14). Dabei beschreibt er die Regelmäßigkeit und Angemessenheit von Kompetenzen als prinzipiell und überindividuell.

Allerdings ist die Annahme der Richtigkeit von Kompetenzen nichts weiter eine normative Setzung. Gegen ein normatives Verständnis von Kompetenz ist generell einzuwenden, dass die Sozial- und Kulturwissenschaften als für die Pädagogik wesentlichen Bezugswissenschaften die vordringliche Aufgabe haben, zu *beforschen, was als gut und richtig bzw. was als falsch und unrichtig gilt* und *wie die Vorstellungen dazu in den alltäglichen Praktiken hergestellt werden* (vgl. Bohnsack 2007) Solche Wertigkeiten als a priori gegeben anzunehmen, wie es auch Chomsky tut, enthebt diese Wissenschaft dieser Aufgabe und nimmt damit der Pädagogik die Chance, ein für sie ganz wesentliches reflexives Potential zu entfalten.

Auch wird kompetentes Handeln und Verhalten nach Chomskys Definition, abgesehen von den klar definierten Herausforderungen, die „kompetent“ bewältigt werden, kontextfrei gedacht. Motivationale Strukturen, Erfahrungen und die subjektiven Perspektiven der Akteure wie auch die gesellschaftlichen, kulturellen und sozialen Rahmungen ihrer Entscheidungen werden als der Struktur von Kompetenz und Performanz äußerliche Faktoren angesehen. Kompetentes Handeln und Verhalten hat nach dieser Auffassung nichts mit individuellen Handlungsweisen, nichts mit dem subjektiven Erleben der Akteure und auch nichts mit situationalen Faktoren zu tun. Dieser Mangel an Kontextuierung findet seinen Ausdruck bspw. in der Auffassung einer Differenz zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (wie Selbst-, Methodenkompetenzen, interkulturelle Kompetenzen etc.), wenn bspw. die Wertigkeit von Handeln in den gängigen Auslegungen des Begriffs Selbstkompetenz, anstatt in Verknüpfung mit sachlich-fachlichen Kontexten, ganz und gar unabhängig von diesen bestimmt wird. ³

³ Dies trifft auf unzählige Definitionen für überfachliche Kompetenzen zu. Eine Definition für Selbstkompetenz sei hier herausgegriffen: "Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und

Damit geraten allerdings für die Pädagogik bedeutende Aspekte wie die Lebendigkeit und die Kontingenzen der menschlichen Existenz sowie die Einflüsse anderer, der Dinge und der Welt auf das Individuum und auf seine Lernprozesse aus dem Blick.

In der Kritik Sophians (1997) an Chomskys Modell werden mithin auch dessen verkürzte handlungs- und lerntheoretische Grundannahmen deutlich. Sophian weist auf die Problematik hin, die damit verbunden sei, dass Performanzen in Chomskys monodirektionalen Modell ausschließlich auf Kompetenzen zurückgeführt und die Möglichkeit einer Entwicklung von Kompetenzen durch Performanzen außer Acht gelassen würden. Unser Lernen lässt sich aber nicht allein auf eine ihm vorgängige Ordnung zurückführen, sondern es basiert auf dynamischem, nicht vollständig planbarem Handeln, das in der Regel von Individuen verantwortet wird. Ein solches Handeln findet unter situativen Bedingungen statt und ist gesellschaftlich und kulturell gerahmt.

Die Kritik an Chomskys Modell lässt sich anhand einer Anmerkung des Leibphänomenologen Bernhard Waldenfels (2000) noch weiter vertiefen. Waldenfels kritisiert am Konzept der Zweiteilung von Vermögen und Praxis, dass es eine festgelegte Realität und eine Identität dieser Realität mit den in ihr enthaltenen Optionen impliziere. Dadurch sei die Möglichkeit, „Entwicklung“ zu denken, überhaupt suspendiert.⁴ Nun zeichnet sich die Pädagogik aber im Wesentlichen dadurch aus, von der Entwicklungsfähigkeit des Menschen auszugehen, die in Chomskys Modell offenbar ausgeblendet ist.

Von den hier als Kritik an Chomskys Kompetenzmodell herausgearbeiteten Aspekten - wie die Lebendigkeit der menschlichen Existenz, ihre diversen Rahmungen und ihre Entwicklungsfähigkeit - kann gesagt werden, dass sie allesamt genuin pädagogische und überhaupt für das pädagogische Denken und Handeln wesentlich sind.

Im Folgenden wird ein Performanzkonzept vorgestellt, das auf Chomskys Konzept zwar Bezug nimmt, sich von diesem aber doch in einigen Punkten unterscheidet und damit die herausgearbeiteten Desiderate ein Stückweit kompensiert. Es soll gezeigt werden, dass es möglich ist, den Kompetenzbegriff auf der Basis des im Folgenden dargestellten alternativen Performanzkonzepts neu zu denken. Damit wird nicht zuletzt auch die Möglichkeit eröffnet, die von Sophian (1997, s.o.) angedeuteten möglichen Wechselwirkungen von Kompetenz und Performanz, und dies insbesondere unter pädagogischen Gesichtspunkten, zu fassen.

Zur Beziehung von Kompetenz und Performanz in pädagogisch-didaktischer Hinsicht

Das Konzept zur Performanz bzw. zur Performativität,⁵ auf das hier näher eingegangen werden soll, ist im Rahmen des interdisziplinären

Bereitschaft, selbständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln." (Definition Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen 02/2009)

⁴ Nach Chomsky finden wir Kompetenzen schlicht vor, während Jean Piaget (1972) zwischen den Kompetenzen des epistemischen Subjekts als Disposition und den operationalen Kompetenzen unterscheidet. Operationale Kompetenzen können nach Piaget durch Prozesse der Akkommodation und Assimilation weiterentwickelt werden.

⁵ Während Performanz die Prozesshaftigkeit eines Vollzugs, einer Durchführung oder einer Herstellung bezeichnet, ist mit Performativität die Prozessstruktur, bspw. eine bestimmte Diskursorganisation, gemeint, die sich aus einem performativischen Prozess ergibt. Ein

Forschungszusammenhangs "Kulturen des Performativen" (Berlin, 1999 - 2010) unter dem Gesichtspunkt einer theoretischen Reflexion der Verschiedenheit von Kulturen entwickelt worden.⁶ Kultur wird hier unter dem Gesichtspunkt von Performanzen im Sinne dynamischer Praktiken und Konstruktionen verstanden. Diese lassen sich als Transformationsprozesse, Tauschgeschehen und/oder als Formen der sozialen Verhandlung und Bewertung näher bestimmen. Es wird davon ausgegangen, dass bestimmte kulturelle Erscheinungen nicht in erster Linie auf eine ihnen gemeinsam zugrunde liegende Einheitskultur zurückführbar sind, sondern dass sie selbst Kultur *herstellen*, indem sie einzelne, bereits bestehende Elemente affirmieren, diese modifizieren und sie weiterentwickeln etc. Das (eindeutig) Referentielle und Selbstreferentielle von Kultur tritt damit gegenüber ihren performativen Aspekten in den Hintergrund. Die Analyse von Kulturen geht hier weniger von Fakten oder normativen Sicherheiten aus als vielmehr von den Effekten von Handlungen, Interaktionen, Prozessen, Beziehungen, sowie von Interpretationen und normativen *Lesarten* der Wirklichkeit. Dabei geht es insbesondere darum, die Logik eines Geschehens, dessen Modalitäten, Kontexte und Funktionen – ganz besonders auch unter ästhetischen Gesichtspunkten - herauszuarbeiten. „Die Macht der Performativität liegt darin, dass sie eine ‚praktische Wahrnehmung‘ dessen herstellt, was der [menschliche A.K.] Körper ist, und darüber hinaus, ‚wie er seinen Ort in den herrschenden kulturellen Koordinaten einnimmt‘.“ (Wulf/Zirfas 2007, S.15 zitieren Butler) Unter dieser Perspektive tritt das analytische Interesse an Objekten, Normen, Regeln und historischen Fakten in den Hintergrund. Mitunter wird es auch hinterfragt durch die Analyse von „mis-en-scenes“, Inszenierungen, Spielen, Maskeraden, Spektakel, kreativen und produktiven Wirklichkeitsgestaltungen und deren Effekten, die als performative Praktiken und Geschehen verstanden werden. Beforscht werden performative Phänomene in ihrer Materialität, Medialität und hinsichtlich der kommunikativ-interaktiven Dimensionen von Praktiken als Modi des *Auftretens* von Kultur. Als das zentrale Prinzip gilt die Emergenz (vgl. Sawyer 2005): Damit gemeint ist, dass performative kulturelle Prozesse *das meinen oder bedeuten, was sich in ihnen zeigt* bzw. *sie sind das, was sie bewirken*. Das heißt, sie werden nicht als Effekte oder Erscheinungsformen eines bereits gegebenen Sinns aufgefasst. Stattdessen wird davon ausgegangen, dass performative Prozesse eine Situation und den Sinn, den diese für die Akteure macht, *mitkonstituieren*. Dabei wird der Situation unter einer performativen Perspektive allein unter den Gesichtspunkten ihres So-und-So-Seins und seiner Konstitutionsbedingungen betrachtet. Das heißt die Bedeutung der Situation wird nicht außerhalb dessen angesiedelt, *was sich abspielt, was passiert*, sondern sie wird innerhalb der in ihr *auf tretenden* Phänomene verortet. Christoph Wulf & Jörg Zirfas schreiben:

„Performative Wirklichkeiten sind *flache Wirklichkeiten* [Hervorh. durch C.W. & J.Z.], da sie sich primär auf das Geschehen und dessen Wirkungen konzentrieren, und es sind *reiche Wirklichkeiten* [Hervorh. durch C.W. & J.Z.], weil sie das Geschehen in Erscheinung treten lassen.“ (Wulf/Zirfas 2007, S.18)

Beispiel dafür ist der Prozess einer interaktiven Bezugnahme und Nicht-Bezugnahme von verschiedengeschlechtlichen Diskursbeteiligten, aus dem sich die ganz bestimmte Struktur eines Geschlechterverhältnisses ergibt.

⁶ Vgl. http://www.sfb-performativ.de/seiten/frame_gesa.html [26.6.2012]

In der Forschung – und auch in der pädagogischen Forschung - ist zu berücksichtigen, dass sich nicht nur die beforschten Akteure, sondern auch die Forschenden in performativ verfassten Situationen befinden und diese mitgestalten. Als ein Beispiel für diese Art der Analyse kann das Verständnis der Äußerung eines Kindes angeführt werden, dem die Bezeichnung „Migrationshintergrund“ zugeordnet wird. Die Äußerung dieses Kindes würde nach dem Paradigma der Performativität nicht daraufhin beurteilt und beforscht, was in ihr über Kinder mit Migrationshintergrund (bspw. in Deutschland) deutlich wird, da hiermit die Kategorisierung als eine Vorannahme unhinterfragt übernommen würde. Von Interesse wäre es vielmehr, zu untersuchen, *wie* das Kind sich selbst *zeigt*, *wie* es seine soziokulturelle Herkunft (oder auch nicht) bewusst oder unbewusst *in Szene setzt* und was es damit bei denjenigen, die seine Äußerungen deuten, *bewirkt*. Damit liegt der Fokus sowohl auf dem Gesamtverhalten des Kindes wie auch auf seinen sozialen Bezugnahmen. Es kann sich hier herausstellen, dass sein Migrationshintergrund nur ein Einzelaspekt des untersuchten Performanzgeschehens ist, oder auch, dass er gar keine Rolle darin spielt. Eine Referenz auf die theoriegebundene Kategorisierung „Migrationshintergrund“ kann sich als für die Erklärung einer bestimmten Situation oder eines bestimmten Verhaltens sogar als völlig unpassend herausstellen (selbst wenn sie ein Faktum ist). - Wird „Migrationshintergrund“ indes in anderen Forschungskontexten als Eigenschaft einer Person aufgefasst, so gilt sie dort, ganz unabhängig vom tatsächlichen performativen Geschehen, als ein tatsächlicher Wirkfaktor.

Unter dem Gesichtspunkt seiner Performanz wird nicht zuletzt deutlich, dass die Rezipient/innen einer sozialen Situation diese mitkonstituieren. Damit kommt ein reflexives Moment ins Spiel, das impliziert, dass ein Sachverhalt überhaupt nur in Abhängigkeit von bestimmten theoretischen Vorannahmen über denselben analysiert werden kann. Ein zentraler Aspekt schulischen Lernens besteht vor dem Hintergrund performativer Pädagogik und Forschung daher darin, verschiedene Weltverständnisse und ihre Geltungsbereiche auszuloten.

Kompetenz und Performanz unter dem Gesichtspunkt der Sozialraumorientierung

Weltverständnisse zeigen sich nicht nur, wenn sie artikuliert bzw. explizit ausgesprochen werden. Dem Paradigma der Performativität entsprechend werden auch sprachliche Handlungen, inkorporierte Stile und/oder ritualisierte Geschehnisse unter dem Gesichtspunkt in den Blick genommen, dass sie implizit soziale Einigungen und Regelungen herbeiführen oder auch verhindern können. In den Blick treten praxeologische⁷ Aspekte des sozialen Handelns und auch solche von Sozialisations- und Bildungsprozessen. Dabei gehören die Möglichkeiten der „Perspektivenübernahme“ (Flavell 1975) und die eines „acting in between identities“ (Schechner 1990), die Erfahrungen des Fremden (Waldenfels 1990) sowie Formen der Rollenübernahme und des Lebensstils (Moor 1971) zu denjenigen Erscheinungen und Prozessen, durch die ein jeweils bestimmter sozialer Raum entsteht. Regeln können dabei mit Richard Sennett (1974) als die Möglichkeit einer Absicherung bestimmter persönlicher Freiräume gelesen werden. Sie mögen

⁷ Praxeologie ist als eine Perspektive der Forschung näher bestimmt, nach der das Soziale nicht mehr wie in klassischen Handlungstheorien in Intentionen, wie etwa normative Orientierungen, oder in Entscheidungen der Handelnden gesehen wird, sondern in den alltäglichen sozialen Praktiken selbst verortet wird (vgl. Breidenstein 2008, S.206).

Handlungsmöglichkeiten eröffnen, sie verschließen solche bisweilen aber auch. Vorgänge eines Verschließens und Eröffnens persönlicher Räume können mit pädagogischen Intentionen kompatibel sein oder ihnen widersprechen. - Von besonderem Interesse in der performativ orientierten pädagogischen Forschung sind jedenfalls die *Stimuli*, die von einer Person, von ihrem Handeln oder auch von anderen Faktoren ausgehen, und die diese zugleich beeinflussen: Eine solche Forschung will nicht zuletzt der Dignität der Praxis⁸ (Schleiermacher [1926] 1957) dadurch gerecht werden, dass sie idiomatiche Gesten und kontextuierende Phänomenologien in ihrer Vielfalt herausarbeitet (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S.9). Das Augenmerk wird damit nicht vorrangig auf die Intentionen der Akteure, auf die faktische Wahrheit und normative Richtigkeit, also auf das *Was* eines Geschehens gelegt. Das konkrete Geschehen und dessen Wirkungen werden vielmehr in Hinblick auf das *Wie* ihres In-Erscheinung-Tretens ermittelt. Dazu wird unter dem Gesichtspunkt der Performativität deutlich, dass Intentionen und faktische Ereignisse mit Kontingenzen verquickt sind. Auch Strategien und Emergenz werden als miteinander verwoben gedacht. Die Aufgabe der Forschung besteht darin, herauszuarbeiten, *wie* dies jeweils der Fall ist.

Ich will ein Beispiel geben: Schätzt ein Pädagoge, eine Pädagogin die Lernvoraussetzungen ihrer Schüler und Schülerinnen nicht richtig ein, dann interessiert unter performativer Perspektive nicht vorrangig die Fehleinschätzung als solche, sondern vielmehr die Gründe dafür, das damit verbundene Vollzugsgeschehen und die Folgen.

Im Folgenden werde ich einen bestimmten Aspekt der Performativität sozial gerahmter Lerngeschehen herausgreifen, der sich anhand des Begriffs der „korporalisierenden Performativität“ von Sibylle Krämer (2004) näher bestimmen und entfalten lässt: Die „korporalisierende Performativität“ bestimmt Krämer, in Abweichung zur weithin geläufigen Denkungsart, nach der Wissen rein kognitiv verfasst ist, als einen Modus der Wissensrepräsentation, der an ein „Sich-Zeigen“ gebunden ist (Krämer 2004, S.17). Krämer zeigt, dass das Physische im sinnlich aktuellen Spannungsverhältnis zwischen Akteur/in und Betrachter/innen und ihren Handlungen nicht als Zeichen für einen hinter dem Sichtbaren liegenden Sinn fungiert und damit auch keinen repräsentativen Charakter hat. Vielmehr vollzieht sich im Wechselverhältnis von Akteur/in und Betrachter/in eine schöpferische Metamorphose der wahrgenommenen Welt und hiermit ein produktiver Prozess. Wie gesagt ist das Ereignishafte ein wesentlicher Aspekt einer performativ verstandenen Situation. Das Ereignishafte zeigt sich nicht nur an der Konstitution einer Bedeutung durch Kognitionen und gezielte Handlungen, sondern gerade auch in den und auch durch die (wahrnehmbaren) Gesten und Handlungsgeschehen. Bspw. ist die korporale Grundlage ihres Agierens für die Akteure nur teilweise steuer- und antizipierbar. – Krämer (2004) schreibt: „In der Materialität, der Korporalität, der Präsenz und Ereignishaftigkeit von Zeichen wird etwas wirksam, was die Ordnung des Zeichens unterminiert bzw. überschreitet, somit als Repräsentations- oder Ausdrucksgeschehen angemessen nicht mehr zu verstehen und zu beschreiben ist.“ (Krämer 2004, S.20)

⁸ Friedrich Schleiermacher schreibt wörtlich (1826/1957, S. 11): „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere.“

Ein Beispiel für dieses Verständnis sozialer Wirklichkeit ist die Nichteinklagbarkeit einer ehrlichen Bitte um Entschuldigung. Für eine solche ist nicht lediglich die richtige Phrase notwendig. Vielmehr muss die Einsicht in den eigenen Fehltritt mit einer spontan richtigen emotionalen Reaktion auf diesen sowie mit der entsprechenden Ausdrucksfähigkeit (und eventuell auch Situation) zusammenkommen, die eine ehrliche Bitte um Entschuldigung ermöglichen. Die Pädagogik kann das Erreichen dieses erwünschten Ziels nur mit all den ihr zu Gebote stehenden Mitteln so wahrscheinlich wie möglich machen. Ihre Mittel, also Modellwirkungen, Rituale und Regeln, ihre Möglichkeiten einer Unterstützung der Ausdrucksfähigkeit der ihr Anempfohlenen etc. sind weitenteils die Mittel einer „korporalisierenden Performativität“.

In der „korporalisierenden Performativität“ kommt das Körperliche als ein Effekt auf die Handelnden zu (vgl. Krämer 2004), ein Prozess, durch den sich Situationen und die in ihnen enthaltenen Handlungsspielräume auch ganz grundlegend verändern können. Die „korporalisierende Performativität“ ist an Wahrnehmungsvorgänge und an ein Sich-Zeigen gebunden. Eine Person, die eine andere in einer bestimmten „korporalisierenden Performativität“ um Entschuldigung bittet, um beim gegebenen Beispiel zu bleiben, könnte dabei an sich selbst eine *neue Seite* entdecken. Der Effekt dieser Neuentdeckung kann Lernen sein. Kognitionen sind nach dem hier entwickelten Verständnis ein Faktor der Kompetenzentwicklung, sie sind für eine solche aber nicht alleinig ausschlaggebend. In der „korporalisierenden Performativität“ zeigt sich vielmehr ein Wissen, das an die Sozialität und an die Soziabilität (also an die Fähigkeit, sich sozial zu verhalten) gebunden ist. In einer Situation, die von „korporalisierender Performativität“ bestimmt ist, können Übereinkünfte, Regeln und Praktiken, welche die Umwelt strukturieren, bspw. exploriert und ausgetestet werden. Es kann sich herausstellen, dass Ziele und Intentionen auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können und dass Regeln und anderes Handlungswissen das Individuum und die Gruppe vor Grenzverletzungen schützen können. Es kann zutage treten, wie unterschiedlich die menschlichen Lebenswelten sein können. Verschiedene Lebenswelten können verständlich und auch eingeübt werden, indem ihr Vollzug gezeigt und herausgearbeitet wird. Soziales Lernen oder eine Entwicklung sozialer Kompetenzen ist so gesehen zu einem Großteil ein zuverlässiges Antworten und Reagieren auf ein performatives Geschehen.

Insofern unter performativer Perspektive ein Sachverhalt überhaupt nur in Abhängigkeit von bestimmten theoretischen Vorannahmen über denselben analysiert werden kann, verändern sich auch die Legitimierung pädagogischen Handelns und der Kompetenzbegriff. Dies wird hier nur kurz skizziert. Näher ins Detail zu gehen, ist nicht das Thema dieses Beitrags.

Man könnte sagen, dass performative Geschehen insbesondere dann einer pädagogischen Rahmung bedürfen, wenn sie darauf angelegt sind, Momente der Befremdung und der Neuentdeckung mit dem Ziel herbeizuführen, dass Lernen möglich oder sogar wahrscheinlich wird. Nach dem Performativitätsparadigma kann nicht einfach davon ausgegangen werden, dass wir bestimmte Kompetenzen *haben* oder über solche *verfügen*. Kompetenzen *kommen* vielmehr *auf uns zu*, sie *widerfahren* uns in einem performativen Zusammentreffen von Reflexion, Emotionalität (innere Beteiligung), Ausdrucksfähigkeiten, sichtbarem äußerem

Geschehen und Materialität ⁹. Dabei entspringen die Kompetenzen diesem Zusammentreffen auch zugleich. Es wäre ein Irrtum, zu glauben, dass wir uns demnach nicht um unser eigenes Lernen oder um das anderer bemühen müssten. Eine solche Mühe lässt sich vor dem dargelegten Hintergrund vielmehr qualitativ näher bestimmen als die Initiierung und zugleich als die Reflexion eben dieses Widerfahrnis in einem konkreten Handlungsgeschehen, das im besten Fall ein Lernprozess ist. Das heißt, wir kommen dem Lernen auf die Spur und können es zugleich initiieren, wenn wir uns mit der Frage befassen, wie Reflexion, Emotionalität (innere Beteiligung), Ausdrucksfähigkeiten, sichtbares äußeres Geschehen und Materialität in einer bestimmten Situation (eventuell in einer Lernsituation) jeweils miteinander in Beziehung treten.

Die Aufgabe der Pädagogik und Didaktik besteht demnach darin, Situationen herzustellen, in denen die Schüler/innen nicht allein zur äußerlichen Übernahme von Wissen und Verhaltensweisen angeregt werden. Es geht vielmehr um eine Neu- oder Umorientierung der ganzen Person unter den Bedingungen, welche die Performativität unseres Handelns mit sich bringt. Allerdings bestehen die Maßstäbe dafür, ob es zu einer Kompetenzentwicklung und somit dazu kommt, dass die Person eine Herausforderung angemessen bewältigt, nicht von vornherein. Diese müssen vielmehr situativ immer erst noch ermittelt werden. Eine besondere Rolle spielen dabei die konkreten Praktiken und deren Bedingungen, so bspw. der Rekurs und die Arbeit am impliziten Erfahrungswissen der Schüler/innen und an den sozialen Rahmungen ihres Lernens. Dabei spielt die Art und Weise, wie Wissen generiert wird eine wichtige Rolle; dies betrifft elementare alltägliche Denkmuster genauso wie die Wissensformate in den verschiedenen Wissenschaften. Kurz, es stellt sich hier die Aufgabe der Entwicklung einer performativen Didaktik.

Performativität methodologisch-empirisch

Pädagogik betrifft von der Sache her Empirie. Das heißt, ihr stellt sich nicht nur theoretisch und wissenschaftlich-empirisch, sondern auch praktisch die Frage, wie die Modi eines Zusammentreffens von Reflexion, Emotionalität, sichtbarem äußerem Geschehen, Ausdrucksfähigkeiten und Materialität eruiert bzw. beforscht werden können in dem ja insbesondere die Entwicklung von Kompetenzen verortet ist.

Dabei zeigt sich uns unter dem Vorzeichen der Performativität, dass nicht nur die Erziehungswirklichkeiten, sondern auch ihre Beschreibungen eine performative Struktur besitzen, da sie selbst eine bestimmte Form der Darstellung und Inszenierung von Wirklichkeit sind. Dies erschwert die adäquate Beschreibung von Performativität (vgl. Bohnsack 2007, S.208). Eine Erfassung von Kompetenzen aufgrund von beobachtbaren Performanzen kann nach Bohnsack (2007) darum dem Kriterium der Objektivität kaum genügen.

Zugleich umreißt Bohnsack unter Rückgriff auf die Grounded Theory, auf die Praxeologie von Karl Mannheim und auf die Dokumentarische Methode ein ganz bestimmtes methodisches Vorgehen, mit dem die Erforschung von Performativität doch möglich ist und das er als das Programm der Ethnomethodologie bezeichnet: Prinzipiell vollzogen sich Praxeologien des Alltags größtenteils atheoretisch. Alltagswissen trete in Beschreibungen, die stark von bildhaften Darstellungen

⁹ Materialität wird hier im Sinne von Dieter Mersch gefasst als die sprachlich nicht einholbare Wirkung einer Sache oder eines Zeichens, als ihr „unfüglicher Rückstand“ (Mersch 2003, S. 44).

sozialer Szenerien geprägt seien, aber auch in habitualisiertem, handlungsleitendem Wissen und nicht zuletzt im Medium der Bildwelten zutage. Bohnsack (2003) führt aus, dass es darum notwendig sei, zunächst eine „Einklammerung des Geltungscharakters“ von Meinungen über vermeintliche Tatsachen vorzunehmen, indem ein gegebener Sachverhalt daraufhin befragt wird, *wie* er zu dem geworden ist, was er ist (Bohnsack 2003, S.59). Es gehe darum, mit einer genetischen Einstellung „[...] die Common Sense-Konstruktionen im *Wie* [Hervorh. durch R.B.] ihres Herstellungsprozesses nachzuzeichnen und sich damit [...] auf die Ebene der *Beobachtung zweiter Ordnung* [Hervorh. durch R.B.] zu bewegen.“ (Bohnsack 2007, S.201) Das Ziel sieht er in der Einsicht in die Standortgebundenheit von Erkenntnis. Zu fragen sei danach, *wie* sich die beobachteten Akteure und wir selbst uns über das eigene und das fremde Handeln kommunikativ verständigten, welche Absicht, welchen Zweck sie/wir damit verfolgten und welchen Sinn sie/wir dem geben. Es wird davon ausgegangen, dass die Attribuierungen einer Person und die damit verbundenen sozialen Codes ihr situativ die Definitionsmacht über einen Gegenstand geben, wobei sie sich diese Macht stets mit anderen teilten bzw. sich über diese Macht bei anderen immer rückversicherten. Sozialwissenschaftlich rekonstruieren ließen sich dabei nicht die subjektiven Motive der beforschten Akteure, solche Unterstellungen seien unbedingt zu vermeiden. Herausgearbeitet werden könnten aber alltagstheoretische Konstruktionen in Hinblick auf deren interpretatorische und definitorische Performativität. Das Ziel formuliert er wie folgt: „Damit gewinnen wir einen Zugang zu den Theorien des *Common Sense* und zu deren Architektur.“ (Bohnsack 2007, S.201) - Inwiefern eignet sich dieser Forschungsansatz insbesondere für pädagogische Fragestellungen?

Die hier anhand einer bestimmten Auslegung des Begriffs der Performanz aufgezeigte Möglichkeit, sprachliche und körperliche Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten gleichermaßen ernst zu nehmen, eignet sich nicht zuletzt dazu, auch Kindern, die sich nicht sehr gut verbal ausdrücken können, „eine Stimme zu geben“ (vgl. Honig et al. 1999, S.13) bzw. von Erwachsenen kommunikativ verstanden zu werden.

Zudem kann hier unter didaktisch-methodischen Gesichtspunkten ermittelt werden, „when species meet“ (vgl. Haraway 2008), genauer, es kann ermittelt werden, *wie* die Species konkret aufeinandertreffen.

Dabei ist immer mitzubedenken, dass auch die theoretische Arbeit und die Forschung eine soziale Praxis ist, in der die eigene Definitionsmacht darüber abgesichert wird und in der Einschlüsse und Ausschlüsse in Bezug auf das überhaupt Denkbare vorgenommen werden. Für die Erforschung von Kompetenz in der Schule besteht das zentrale Ziel in der performativen Aneignung der Einsicht, dass und wie mit Wissensproduktionen auch auf der Ebene des Handlungswissens immer bestimmte Perspektiven mit hergestellt werden, die jeweils auf die Akteure zurückwirken und sie mitbestimmen. Um auf einige der von Aden & Peters (2012) aufgeführten Potentiale der Kompetenzorientierung für die künstlerisch-ästhetischen Fächer zurückzukommen: Eine an Performanzen und an den Gesetzen der Performativität orientierte Kompetenzentwicklung und die ebensolche Beforschung einer solchen ist auf Handlungen, Interaktionen, Prozesse, Beziehungen, sowie Interpretationen und normative *Lesarten* der Wirklichkeit ausgerichtet. Dabei geht es insbesondere darum, die Logik eines Geschehens, dessen Modalitäten, Kontexte und Funktionen - insbesondere unter ästhetischen Gesichtspunkten - herauszuarbeiten. Dies korrespondiert mit den folgenden von Aden & Peters (2012) angeführten Herausforderungen an die Kunstpädagogik und erhöht ihre Aussagekraft für die Kompetenzforschung:

- „Mit der Orientierung an Kompetenzen kann im Kunstunterricht das genuin subjektive Geschehen bei der Produktion, Rezeption und Reflexion bildnerischer Arbeiten stärkere Berücksichtigung finden.“
- „Das [die Kompetenzorientierung, AK] entspricht einem Kunstunterricht, der den Erfahrungscharakter aller Welterkenntnis anerkennt.“
- „Darin [in der Kompetenzorientierung, A.K.] kommt die für die Kunstpädagogik wichtige Auffassung zum Ausdruck, dass Lernen in und durch Kunst ein subjektbezogener Vorgang ist (vgl. Peters 2005).“
- Eine Kompetenzorientierung „[...]“ unterstützt das besondere Potenzial ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse, elementare Denkmuster und Ordnungen bekannter Alltagssituationen und damit „Die Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 2005) sichtbar, kritisch hinterfragbar und neu auslotbar zu machen.“
- „Kompetenzformulierungen lassen Raum für individuell variantenreiche Lern- und Umwege und befördern damit die Entwicklung subjektiver Perspektiven, Fragen und Meinungen im Prozess der Selbstbestimmung. [...] Das macht Reflexionen und Urteile über den Entstehungsprozess von Bildern, Ordnungen und Urteilen anschaulich.“

Kompetenz wurde in diesem Beitrag anhand des performativen Paradigmas ausbuchstabiert und es wurden Hinweise auf eine an diesem Verständnis orientierte empirische Forschung gegeben. Das hier entwickelte Verständnis von Kompetenz ist mit der Möglichkeit verbunden, die praktischen Anforderungen einer Ganztagsbildung einzulösen und diese entwicklungsorientiert zu beforschen. Hierzu, so wurde gezeigt, liefert die Kunstpädagogik einen reichen Fundus an Praxis- und Theoriemodellen.

Literatur

Aden, Maike; Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | online-Zeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, 2012, www.zkmb.de/index.php?id=78 [Letzter Zugriff am 6.3.2012].

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen

Bohnsack, Ralf (2007): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Beltz Verlag, S. 200-212.

Breidenstein, Georg (2008): Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung. In: Meyer, Meinert A.; Prenzel, Manfred; Hellekamps, Stephanie (Hrsg.) (2008): Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 201-218.

Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: The MIT Press.

Chomsky, Noam (1980): Rules and Representations. In: The Behavioral and Brain Sciences, 3, S. 1-61.

Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flavell, John H. (1975): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim, Basel: Beltz.

Goodman, Nelson (2005): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Haraway, Dona (2008): When Species Meet. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Honig, Michael S.; Lange, Andreas; Leu, Hans R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa.

Krämer, Sibylle (2004): Was haben Performativität und Medialität miteinander zu tun? Plädoyer für eine auf 'Ästhetisierung' gründende Konzeption des Performativen. In: Krämer, Sibylle (Hrsg.) (2004): Performativität und Medialität. München: Wilhelm Fink, S.11-32

Mersch, Dieter (2003): Das Ereignis als Setzung. In: Fischer-Lichte, Erika; Horn, Christian; Umathum, Sandra; Warstat, Matthias (Hrsg.) (2003): Performativität und Ereignis. Tübingen, Basel: Francke, S. 41-56.

Moor, Peter (1971): Das Spiel in der Entwicklung des Kindes. Entfaltung des Unbewussten im Spielverhalten. Ravensburg: Otto Maier.

Peters, Maria (2005): Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. Hamburg: University Press 11.

Piaget, Jean (1972): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf. Schwann.

Sawyer, R Keith (2005): Social Emergence: Societies As Complex Systems. Cambridge: Cambridge University Press.

Schechner, Richard (1990): Theater-Anthropologie. Spiel und Ritual im Kulturvergleich. (Hrsg. König, B.), Reinbeck: Rowohlt.

Schleiermacher, Friedrich ([1826] 1957): Pädagogische Schriften. Band 1: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (hrsg. von Erich Weniger). Düsseldorf und München: Küpper

Sennett, Richard (1993): Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität. Frankfurt/M.: Fischer.

Sophian, Catherine (1997): Beyond Competence: The significance of Performance for Conceptual Development. In: Cognitive Development, 12, S. 281-303.

Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Weinert, Franz E. (1999): Concept of Competence. Contribution within the OECD Project: Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. Neuchâtel, DeSeCo.

Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17-31.

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf,

Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz, S. 7-40.

http://www.sfb-performativ.de/seiten/frame_gesa.html [Zugriff am 26.6.2012].