

Spielen und Forschen im Möglichkeitsraum: Performativität und Lehre

„Das Zeitgenössische – das immer noch den Genossen, den Beteiligten und dessen Schnittmenge ähnlicher Erfahrungen teilt, macht darauf aufmerksam, dass Kunst eben genau diese Funktion hat: Dass man mithilfe eines materialisierten Kunstobjektes die Möglichkeit hat, den Künstler beim Beobachten zu beobachten. Die Differenz zwischen dem Betrachter und dem Künstler als Beobachter schafft im Rezeptionsereignis die nötigen Zusammenhänge“¹.

In einer Kunstvermittlung, die sich um die Ausbildung von Zeitgenossenschaft bemüht, geht es nicht nur um das Betrachten der Werke, sondern auch um die Betrachtung und Reflexion der Situation des Betrachtens selbst.

Zu fragen ist, wie sich im Rahmen eines Studiums der Kunstvermittlung, neben der Erarbeitung fachlicher und technischer Kenntnisse und Fähigkeiten, eine solch offene, experimentelle, ästhetisch-forschende ‚Haltung‘ sich selbst, den anderen und den Dingen gegenüber ausbilden lässt.

1. Reframing von Wahrnehmungssituationen im performativen Spiel

Eine Betonung des Ereignischarakters von Kunst als Wahrnehmungs-, Handlungs- und Gedankenform konstituiert und verändert im Prozess der Kunstvermittlung die Ausbildung von Beobachtungsstrategien. Ein ausgezeichnetes Forschungsfeld ist dafür die ‚Performance Art‘, die sich in den 1970er Jahren aus dem Happening formierte und in der zeit-

genössischen Kunst vielfältige körperbezogene und multimediale Spielarten entwickelt hat. Performance Art kennzeichnet einen künstlerischen Erfahrungs- und Kommunikationsstil, der sich durch Prozesshaftigkeit, Körperbezogenheit und einer Suche nach präsentischem Erleben auszeichnet. „Eine Performance beabsichtigt nicht die Herstellung eines dauerhaften materiellen Produktes, sondern die Schaffung eines einmaligen, ephemeren Ereignisses, das mit den Sinnen wahrgenommen, im Gedächtnis festgehalten werden soll“.² Es ist ein Geschehen, das sich zwischen der Künstlerin bzw. dem Künstler, der Inszenierungsweise von Handlungen und dem Publikum entwickelt und sich dabei in kontinuierlicher Veränderung befindet.

Über den künstlerischen Kontext hinaus wird unter einem „performativen Verfahren“ eine experimentelle Frage-, Handlungs- und Denkform verstanden, die mittels wahrnehmbarer Aktionen Vorstellungen erzeugt, die normalerweise hermetisch in den Tiefen des soziokulturellen Lebens verschlossen, der Alltagsbeobachtung und dem Verstand nicht zugänglich sind³. Akteure wie Beobachter geraten in einem solchen Handlungsprozess gleichermaßen in Bewegung; ihre Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken sind eingespannt in ein energetisch wirkendes Netz äußerer und innerer Bilder, das sie ergreift und verändert.

Performative Handlungen sind selbstreferentiell und wirklichkeitskonstituierend.

Im Aufführungscharakter von performativen Handlungen manifestiert und realisiert

sich Performativität'. Eine Transformation von Performativität aus dem Kontext der Kunst in den Bereich der Lehre, z.B. in der Hochschule, kann zu überraschenden Sinnstiftungen im Netz von Wissenschaft, Kunst und Alltag führen. In der Inszenierung von performativen Verfahren in der Hochschullehre eröffnen sich neue Möglichkeiten, bekannte Erscheinungen in der Interaktion und Kommunikation mit Menschen und Sachinhalten aus ungewohnten Perspektiven zu beobachten. Wahrnehmungsroutinen werden in Frage gestellt und Beweglichkeiten des Denkens gefördert⁵.

Das „Theater der Versammlung“ (Universität Bremen) entwickelt seit über zehn Jahren eine „Kontext- und Dialog orientierte Aufführungspraxis“⁶ in der Hochschulangehörige und Theaterleute gemeinsam durch performative Verfahren in der Lehre an den Schnittstellen zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst arbeiten. Leitende Frage hierzu ist: „Was passiert, wenn Menschen, die gewohnt sind, über Sachverhalte nachzudenken, durch künstlerische Strategien in ungewohnte Sachverhalte verstrickt werden, über die sie dann anschließend neu wieder nachdenken?“⁷.

Eine kurze Beschreibung eines Veranstaltungsbeginns soll zeigen, dass eine Achtsamkeit auf performative Momente im Kommunikations- und Interaktionsprozess zunächst auch ohne ‚Aufführungscharakter‘ einen produktiven Blick auf Zwischenräume und Leerstellen im Lehrprozess eröffnen kann.

Das Beispiel stammt aus einem Kunstpädagogikseminar mit dem Titel: „Auf den Versuch hin leben“ – Performance – Lehre – Kunst, das ich im Sommersemester 06 zusammen mit dem künstlerischen Leiter des Theaters der Versammlung, Jörg Holkenbrink durchgeführt habe. Es war verabredet, dass er die erste Sitzung im Semester mit performativen Übungen zum Einstieg in das Thema gestalten sollte. Das Seminar begann aber mit einer ‚Panne‘: durch ein zeitliches Missverständnis erschien mein Kollege nicht. 25 Studierende und ich saßen wartend in der Runde. Ein leichtes Unbehagen beschlich

mich, da ich die kurze organisatorische Einführung nicht unendlich ausdehnen konnte. Mir kam ein rettender Gedanke und ich verkündete, dass die Abwesenheit von Jörg Holkenbrink sicherlich von ihm inszeniert wäre, um uns mit einer unerwarteten Situation des Wartens zu konfrontieren. Die Studierenden bezweifelten meine Erklärung, sie waren unentschieden, ob die Abwesenheit nicht eher zwischen den Lehrenden abgesprochen wäre. Ihre Aufmerksamkeit richtete sich deshalb auf mein Verhalten. Sie hatten eine offensichtliche Freude daran zu beobachten, wie ich mit der Situation des ‚Sitzengelassen-Werdens‘ inszenatorisch umgehen würde. Meine Rolle war nun eine doppelte: Meine tatsächliche Ahnungslosigkeit wurde als Spiel aufgefasst. Das wiederum verschaffte mir den Freiraum, typische Verhaltensmuster des Wartens (Nervosität, Ungeduld, Unsicherheit, Peinlichkeit usw.) wirklich zu spielen.

Innerlich war ich eher gelassen und freute mich über die zufällig entstandene Gelegenheit, in einer offenen Situation des Wartens über Erfahrungen des Wartens im Hochschulkontext sprechen zu können.

Es stellte sich heraus, dass die vorherrschende ‚Leere‘ die Studierenden sehr irritierte. Sie waren es gewohnt, gerade am Anfang eines Seminars eine Überfülle an Informationen und Arbeitsvereinbarungen zu konsumieren. Des Weiteren war für sie ungewöhnlich, dass die Seminarleiterin der typischen Rolle einer Seminarleitung – als da wäre: den akademischen ‚roten Faden‘ fest in der Hand zu behalten –, überhaupt nicht entsprach.

Mich dagegen wunderte, dass keine Teilnehmerin und kein Teilnehmer die ‚Pause‘ nutzte, um tatsächlich ‚Pause‘ zu machen: Kaffee zu holen oder Privatgespräche zu führen. Ganz im Gegenteil, je länger wir warteten, desto aufmerksamer wurde die Runde. Wir stellten fest, dass gerade in einer ‚Leerzeit‘ eine ungeheure Fülle an Sinnes- und Sinneindrücken entstehen kann.

An dem Beispiel kann deutlich werden, wie die Zielorientierung des Wartens zugunsten einer Prozessbeobachtung verschoben wurde.

Im Laufe der Zeit warteten wir weniger darauf, dass Jörg Holkenbrink käme, sondern beobachteten eher, was passiert, bis er kommt.

Ausgelöst wurde die Aufmerksamkeitsverschiebung durch einen Akt des ‚Reframing‘: Ich habe durch die Bemerkung, die Verspätung könne eine bewusste Inszenierung sein, einen anderen Beobachtungsrahmen aufgespannt. Vor diesem Rahmen erschien den Studierenden nun alles wie ein Spiel und sie hatten die Gelegenheit, eine vertraute Atmosphäre des Hochschulseminars unter einer veränderten Perspektive neu wahrzunehmen. Damit verbunden war die Chance, in den eigenen Gewohnheiten ‚fremd‘ zugehen, d.h. das routinierte Verhaltensmuster ‚Warten‘ wurde beobachtbar und konnte reflektiert werden. Die Studierenden erkannten, dass durch eine ‚Rahmensetzung‘ und ihre Verschiebung eine gleiche Situation auf unterschiedliche Weise wahrgenommen und wirksam sein kann: Wir waren zugleich passiv, auf einen Dozenten Wartende und aktiv, eine Inszenierung des Wartens Gestaltende. Dieses Reframing der Wahrnehmung entspricht einem „Umspringen“ des Blicks: „im Augenblick des Umspringens erfolgt ein Bruch, eine Diskontinuität. Die bisherige Ordnung der Wahrnehmung wird gestört und aufgegeben, eine neue etabliert“⁸. Je öfter die Wahrnehmungsordnungen gewechselt werden, desto mehr richtet sich die Aufmerksamkeit des Wahrnehmenden auf den Wahrnehmungsprozess selbst, die „Übergänge, die Störungen der Stabilität, den Zustand der Instabilität sowie die Herstellung einer neuen Stabilität“⁹.

Eng verbunden mit der Produktivität von performativen Verfahren stehen Prozesse des Spielens und Experimentierens. Im Spiel kann das herrschende Verhältnis von regelhafter Rahmung und undurchschaubarem Geschehen in eine spannungsvolle Beziehung geraten. Unter der Rahmung versteht man sowohl die vorausgesetzten wie die vom Lehrenden oder Lernenden gesetzten Bedingungen, also Zeit, Raum, Material, Körper, Gedanken, Empfindungen, methodische Anweisungen usw., unter deren Einfluss experimentell ge-

handelt wird. In der Inszenierung des pädagogischen Geschehens findet ein freies Zusammenspiel dieser Rahmenfaktoren statt, das als solches nicht mehr von seinen Regeln und Bedingungen ableitbar ist. Dazu gehört auch, dass sich die anfänglich gesetzte Rahmung im Verlaufe des Prozesses verändert und in Frage stellt: es eröffnen sich Möglichkeitsräume. Die Theaterpädagogin Hanne Seitz schreibt: „Spielen bedeutet zwar, in eine andere Welt zu treten, aber nicht, um diese durch das Spiel zu vergessen, sondern um im Spiel mit dem Gegebenen umzugehen und das Festgefahrene weiterzutreiben“¹⁰. Die Inszenierung von performativen Handlungen geschieht auf der Basis von Spielanweisungen, die einer Versuchsanordnung gleichen, unter der gehandelt wird. In einer frei schwebenden Aufmerksamkeit richtet sich im Territorium des Spiels das Augenmerk auf das ‚Wie‘ der Wahrnehmung, auf das Entstehen und die Veränderung von Rahmen, Ordnungen und Strukturen. Zu erforschen sind die innersubjektiven und intersubjektiven Bedingungen, die solchen Wechselwirkungen und Veränderungen in einem inszenierten ‚Versuch‘ zugrunde liegen.

2. „WasHandGo“ – ein un-sinniger Umgang mit Gegenständen

Neben der Beschäftigung mit kunstgeschichtlichen, philosophischen und kunstpädagogischen Theorie-Aspekten zum Thema „Performance – Lehre – Kunst“ standen vor allem ästhetisch-praktische Forschungen durch performative Handlungen in Alltagssituationen und in Auseinandersetzungen mit Dingen im Seminarmittelpunkt. Die eigenen Erfahrungen aus der performativen Arbeit wurden mit Künstlertheorien und kunstpädagogischen Konzeptionen konfrontiert und reflektiert.

Im Folgenden beschreibe ich eine performative Versuchsanordnung und ihre Realisation an einem Beispiel und seiner Reflexion. Es geht um eine interaktive Auseinandersetzung zwischen vier Personen, einer Schüssel, einem Handtuch und einem Stück Seife. Die schriftliche Versuchsbeschreibung lautete:

Haben Sie um Gottes Willen keine Angst Un-Sinn zu machen, aber geben Sie acht, auf Ihren Un-Sinn! (Ludwig Wittgenstein)

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

Zeit: etwa 60 Minuten.

Eine Gruppe von 4 Studenten entschied sich für einen sehr kleinen und beengten Ort, an dem Sie das Hände-Waschen inszenierten. Sie wählten eine Drehtür des Bibliotheksgebäudes, um sich zu positionieren. Eine Person blieb mit der Schüssel, der Seife und dem Handtuch drehend in der Tür, während die anderen drei abwechselnd einzeln durch die Tür in die Bibliothek hinein und wieder hinaus gingen. Während des Drehens wuschen sie sich die Hände. Die Länge des Waschvorganges bestimmte die Anzahl der Umdrehungen. Sehr gründliches Händewaschen hatte zur Folge, dass die Tür für die übrigen Durchgehenden länger versperrt war,

da sich in ihr zwei drehende Menschen befanden. Lars beschreibt seine Innenperspektive des Händewaschens, indem er den Moment des Eingeschlossenseins in der Drehtür besonders betont. Neben der Enge des Raums war es aber auch die Weite, die sich beim Drehen im Ausschnitt der Türöffnung, einmal zum Außenraum (vor der Bibliothek) und dann wieder zum Innenraum in einem Bruchteil einer Sekunde erschloss und wieder verschloss: „Der interessante Moment war für mich der, in dem sich die Drehtür zum Inneren der Bibliothek öffnete. Für einen kurzen Moment war man mit seiner Tätigkeit des Händewaschens in den intellektuellen Tempel eingedrungen, der durch Stille geprägt ist; und es muss für die dort Sitzenden und Stehenden kurios ausgesehen haben, wie jemand händewaschend eintritt und wieder verschwindet ... Für mich fühlte es sich an, als würde ich nur für einen kurzen Moment auftauchen und mich dann den Blicken wieder entziehen“ (Arbeitsnotizen, 2006).

Über die Außenperspektive schreibt Nils: „Der Ablauf erschien sehr flüssig und gekonnt. Natürlich konnte das Umfeld wesentlich besser mit ins Auge gefasst werden, als aus der Innenperspektive: wie Leute in ihrem normalen Gehen kurz innehielten, schauten, weiter gingen oder ... versuchten, sich eine Irritation nicht anmerken zu lassen. Besonders interessant waren die Momente, in denen Personen, die nicht zu unserer Gruppe gehörten, ... sich ... in die Aktion mit eingeschlichen haben und sich auch beim Gehen durch die Drehtür die Hände wuschen; hierdurch ergab sich eine besondere „Spannung“, die interessant zu beobachten war“ (Arbeitsnotizen, 2006). Über die mediale Transformation der Aktion im Videofilm schrieb Nils, dass das mediale Bild in einer mehr statischen Perspektive nur einen ausschnitthaften Einblick in das Geschehen vermittelte, teilweise war die eigentliche Aktion des Händewaschens von außen nicht mehr sichtbar und fand im Verborgenen statt: „Durch das mediale Bild und seinen Ausschnitt ist man weniger abgelenkt vom Drumherum ... und wesentlich konzentrierter auf das Bildgeschehen/ die

Aktion. Beim Anschauen unseres Films kamen gleich weiterführende Ideen, z.B. zur Vertonung (Titel ‚Car wash‘), (Arbeitsnotizen, 2006).

In einem, aus dem Videomaterial geschnittenen Film, mit dem Titel „WasHandGo“, wurden von den Studenten drei Kameraperspektiven aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit einander verknüpft: Die Perspektive vor der Bibliothek, die Situation des Drehens und Waschens in der Drehtür und die Sicht aus dem Bibliotheksinneren auf die auftauchenden und wieder verschwindenden waschenden Studenten (Abb.1).

In den Videoaufnahmen waren folgende Aspekte der Beobachtung und Reflexion interessant¹¹:

- Wechsel von DarstellerInnen zwischen zwei oder mehreren Identitäten.
- Kombination von „zufälligen“ und „festgelegten“ Strukturen
- Raumgestaltung
- Art der Partizipation des „Publikums“, Verhältnis von Nähe und Distanz, Öffentlich und Privat/Intimität, Blick und Körperkontakt¹²
- Zeitstrukturen
- Wiederholungen und Variationen

3. Ausbildung von Zeitgenossenschaft in einer ästhetisch-forschenden Haltung

Performative Verfahren sind ein Modus ästhetischer Forschung.

Um im künstlerischen wie pädagogischen Geschehen die performativ sich bildenden Sichtweisen vergegenwärtigen und reflektieren zu können, bedarf es ihrer Transformation in eine mediale Form. Nur als Photographie, Film, Video, Beschreibung, Ton usw. kann die je spezifische Haltung und Vorgehensweise des Einzelnen für ihn selbst und die anderen gegenwärtig werden. Es gibt am Ende kein fertiges Werk, sondern ein Arbeits-, ein Bearbeitungsstand wird präsentiert. Hier setzt ästhetische Forschung an¹³.

In der Reflexion von performativen Handlungen können die Studierenden und Lehren-

den gewahr werden, egal was man redet, schreibt, künstlerisch und medial bildet, dass da anderes auftaucht, als man meint, dass man weniger deutlich macht, als man beabsichtigt, dass man mehr und anderes sagt, schreibt und bildet, als bewusst sein könnte. Hier geht es nicht darum zu fragen, wer man ist, sondern zu erforschen, wer man sonst noch sein könnte: „Körperlichen Handlungen, die als performativ bezeichnet werden, bringen keine vorgängige Identität zum Ausdruck, vielmehr bringen sie Identität als ihre Bedeutung allererst hervor“¹⁴.

In einer ästhetisch-forschenden Haltung sind alte Orte der Identifikation ins Wanken geraten und die kulturellen Grundbilder in Frage gestellt, ebenso wie eine zwanghafte Suche nach Selbstfindung. Es ist das vielseitig orientierte Subjekt, das in sich heterogen und nicht zu fassen ist. Man lebt eine plurale Identität und arbeitet an einer „inersubjektiven Übergangsfähigkeit“¹⁵. Es genügt nicht mehr Spielen zu können, sondern darüber hinaus situativ zu entscheiden, welches Spiel an welchem Ort und zu welcher Zeit das momentan richtige ist.

Eine ästhetisch-forschende Haltung im Kontext der Kunst- und Kulturvermittlung wird ahnbar in einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit, in einem relationalen und bildhaften Denkvermögen und in der Initiierung von performativen Handlungsweisen. Sie ist spürbar in einer hohen Frustrationstoleranz; und ist wirksam, wenn Irritationen, Brüche und Unbestimmtheiten zu experimentellen und biografisch motivierten Neuverknüpfungen von bestehenden Ordnungen führen. Im pädagogischen Kontext erzeugt sie bei Lehrenden, Studierenden und Schülern in je unterschiedlichem Maße Beweglichkeit, Spielfähigkeit und Inszenierungsgeschick, um das Selbstverständliche zu bezweifeln und die Routinen des Alltags produktiv zu verändern¹⁶. Eine solche Haltung bringt eine bestimmte Form von Zeitgenossenschaft zum Ausdruck; andererseits befördert eine Aufmerksamkeit auf zeitgenössische Entwicklungen die Ausbildung einer ästhetisch-forschenden Haltung. Diese lässt sich über den

Kontext der Kunst hinaus auch für soziale und politische Kontexte reformulieren. Zeitgenossenschaft im Diskurs der Kunst- und Kulturvermittlung kann als innersubjektive Einstellung der Welt gegenüber beschrieben werden, die auf Transparenzen und Vernetzungen von Bedeutungsfeldern im kulturellen Kontext aufmerksam ist. Sie arbeitet mit dem Potential ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten und bestimmt die Art und Weise wie sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit dem Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsangebot von ‚Bildern‘ im weitesten Sinne auseinandersetzen.

Die ‚Bildungsfunktion‘ von Zeitgenossenschaft im Diskurs der Kunst- und Kulturvermittlung zu fokussieren, ist eine Herausforderung für die Organisation der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern in kulturellen Institutionen (Schule, Hochschule und Museum). Die Bildung von Zeitgenossenschaft fordert eine stärkere Verschränkung von musealen und hochschuldidaktischen Vermittlungsformen und eine engere Anbindung von theoretischen und praktischen Ausbildungsanteilen. Sie spricht damit Desiderate an, die in Zukunft mehr als bisher auf organisatorischer und inhaltlicher Ebene der Lehrerbildung angegangen werden müssen.

Ich danke Nils Promer und Lars Trimborn für die Bereitstellung des Videos „Was-HandGo“ und ihrer Arbeitnotizen.

Anmerkungen:

¹ Ulrich Schötker, 2006, S. 6272

² Elisabeth Jappe, „Performance, Ritual, Prozeß“, München 1993, S. 10.

³ Siehe dazu auch Hubert Sowa, „Vom INFuG-Gesichtspunkt. Bemerkungen zur Ereigniskunst I“. In: Slaps, Banks, Plots. Die Performance-Konferenz. Vol 2/1997. Herausgabe des Instituts für Untersuchungen von Grenzzuständen ästhetischer Systeme (INFuG/Das Institut).

⁴ Siehe Erika Fischer-Lichte, 2004, S. 41

⁵ Siehe dazu auch Maria Luise Lange, 2006

⁶ Jörg Holkenbrink, 1996, S. 23

⁷ Jörg Holkenbrink, 2006

⁸ Erika Fischer-Lichte, 2004, S. 257

⁹ ebd., S. 258

¹⁰ Hanne Seitz, 1996, S. 171

¹¹ Siehe dazu auch Holkenbrink, 1996, S. 23

¹² siehe auch Fischer-Lichte, 2004, 62

¹³ siehe Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea; Seydel, Fritz (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. Kopäd Verlag, München, 2006

¹⁴ Fischer-Lichte, 2004, S. 37

¹⁵ Holkenbrink, 1996, S. 23

¹⁶ Siehe Maria Peters, Mareike Heinisch, Iris Natorp, 2006, S. 55ff

Literatur:

BLOHM, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea; Seydel, Fritz (Hrsg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. Kopäd Verlag, München, 2006

BUERGER, Roger M.: <http://www.documenta.de> (gesichtet April 2007)

FISCHER-LICHTE, Erika: Ästhetik des Performativen. Suhrkamp, Frankfurt a.M. 2004

HOLKENBRINK, Jörg: Das Modell ‚Theater der Versammlung‘ – Einsichten und Eingriffe in die Inszenierung der Realität. In: Tragt Masken, schont das eigene Gesicht. Das Theater der Versammlung – Performances zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst. Beck, Johannes; Holkenbrink, Jörg, Kehl, Anne (Hrsg.) Edition Temmen, Bremen 1996, S. 22 – 27.

HOLKENBRINK, Jörg: Lügen, Stehlen, Ausbilden. Zur Arbeitsweise des Theaters der Versammlung. In: Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Ulrike Eberhardt (Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2010, S. 299-309

LANGE, Marie-Luise (Hg.): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Schibri-Verlag, Berlin 2006

PETERS, Maria; HEINISCH, Mareike; Natorp, Iris: Das Selbstverständliche bezweifeln. Produktive Verknüpfungen zwischen Hochschulseminar, Praktikum und Schulunterricht zur Ausbildung einer ästhetisch-forschenden Haltung. In: Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea; Seydel, Fritz (Hrsg.), 2006, S. 55-70

SCHÖTKER, Ulrich: Kunst Pop Masse Medien. In: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank; Sowa, Hubert (Hrsg.) Kopaed, München 2006, S. 620-627

SEITZ, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis. Grundlegung einer Bewegungsästhetik, Blaue Eule, Essen 1996, S.171