

# Der Prozess der Didaktik. Eine (Un)mögliche Assemblage

## Dokumentation der Veranstaltung »(Un)mögliche Didaktik. Vom Nutzen der Kunst«

Camilla Franz

In meiner Arbeit als Kunstvermittlerin an Museen oder in Ausstellungsräumen schätze ich das prozesshafte Zusammenarbeiten mit den Teilnehmenden – gerne auch über längere Zeitspannen hinweg. Die Veranstaltung *(Un)mögliche Didaktik* fand in der komprimierten Form eines Workshops statt. Für die Dokumentation fokussiere ich darauf, wie durch das Zusammenkommen in einem didaktisch vorbereiteten Setting ein gemeinsamer Prozess ausgelöst wird. Ähnlich ist es doch meist in der Kunstvermittlung: Es kommt eine Gruppe zusammen, die sich untereinander nur geringfügig kennt. Die Herausforderungen dessen, eine solche Begegnung zu moderieren und weiterzubringen, bestehen darin, den Dynamiken unterschiedlicher Personen gerecht zu werden, sinnvolle Interventionen zu leisten und Methoden vorzuschlagen, aus dem Prozess geeignetes Material zum Weiterdenken zu finden und Fragen, die auftauchen, aufzunehmen. Es geht darum, gemeinsame Sicht- und Herangehensweisen zu entwickeln und gemeinsame Ergebnisse festzuhalten, und zugleich auch Raum zu schaffen für die je eigenen Ziele und Prozesse der Anwesenden.

Lohnende Momente sind für mich diejenigen, in welchen eine kritische Reflektion des Materials und des Themas gelingt, sodass sich die eigenen Bezüge zum Thema zeigen und äußern können. In besonders gelungenen Momenten passiert es bisweilen, dass sich ein wie auch immer geartetes Wir herstellt und das Gefühl aufkommt, gemeinsam etwas gelernt oder vollbracht zu haben. Auf den Prozess der Didaktik als etwas Wechselseitiges und auf das Herausarbeiten solcher Momente richtet sich auch das Augenmerk dieser Dokumentation.

Der Workshop *(Un)mögliche Didaktik* fand mit achtzehn Teilnehmer\*innen und drei Workshopleiter\*innen am 19. Oktober 2017 im Barocksaal des Zentrums Karl der Große statt, mitten in der Zürcher Altstadt. Mir kam die Aufgabe zu, die Veranstaltung zu dokumentieren. Ich habe die Diskussion aufgezeichnet und für den vorliegenden Text ausgewählte Stellen transkribiert, miteinander kompiliert und dabei die Sprecher\*innen vermischt. Anzumerken ist, dass die Sprechenden während

des Workshops außerordentlich stark aufeinander Bezug genommen haben, und daß insofern die für den Artikel gewählte Form nicht allein Ergebnis dieses Texts ist, sondern eben durch die Veranstaltung angestoßen und ermöglicht wurde. In der Verdichtung sollen dialogische Bezugnahmen und der Gesprächsverlauf im Workshop nachvollziehbar werden. Auf die gesprochene Sprache wird besonders Rücksicht genommen und versucht, dem mündlichen Charakter auch im Text Rechnung zu tragen. In der Assemblage wird der Dialog der anwesenden Fachpersonen unterschiedlicher kunstpädagogischer und künstlerischer – lehrender und wissenschaftlicher – Arbeitsfelder mit seinen Einhelligkeiten und Widersprüchen, sowie die Diskussionsstränge und Tempi der Diskussion nochmals ausgelegt.

Den Ausgangspunkt des von Anna Schürch, Bernadett Settele und Sascha Willenbacher konzipierten Workshops bildeten Überlegungen zum Verhältnis von Kunst und Didaktik als einem, wie sie sagen, durchaus nicht ungetrübten, vielmehr einem problematischen, Verhältnis zweier nicht gleicher Partnerinnen. Die Veranstaltung wollte den Diskurs um das Didaktische (in) der Kunst durch die im Raum anwesenden Positionen konkretisieren und in Verhandlung bringen. Im ersten Teil wurde in einer kurzen Einführung die Problemlage umrissen, dann diskutierten die Teilnehmenden in Murrelgruppen zehn Minuten lang die Frage, wie sich »das Didaktische« zeigt, und zuletzt wurde das dabei gewonnene Material in einer ersten Diskussion zusammen betrachtet. Ergänzt wurde diese Zusammenschau, durch ein gleichzeitig von einer der Workshop-Leitenden angefertigtes Mapping. Der zweite Teil bestand aus drei wissenschaftlichen Inserts, welche Themenstränge aus dem ersten Teil erweiterten oder vertieften, sowie einer daran anschließenden Diskussion und einer Abschlussrunde. Meine Dokumentation konzentriert sich auf die Voten in den Plenumsdiskussionen. Inserts von Anna Schürch, Bernadett Settele und Sascha Willenbacher sind im Folgenden nur, soweit sie in der Runde aufgegriffen wurden, wiedergegeben. Die Inhalte der Einführung sind im Beitrag *(Un)mögliche Didaktik* als Text nachzulesen.

»Da kommt die Schwierigkeit auf«, hieß es im Workshop gegen Ende zum Thema der Ergebnissicherung, »wie das erfasst wird; in Wort, in Bild, wie das Repräsentierende sein soll. // Aber schon das Sprechen darüber, finde ich ... // kann man\* aufzeichnen, abtippen!« // Eben. Beginnen wir! Im Text markiert das gerade eingeführte Zeichen // den Übergang zwischen verschiedenen Sprecher\*innen. Es kennzeichnet etwas Brüchiges, noch nicht klar Geformtes und trotzdem Zusammenhängendes, es hält die Grenzen des Zusammengeschnittenen sichtbar und fungiert gleichzeitig als Kitt zwischen verschiedenen Äußerungen. Nicht gekennzeichnet sind Auslassungen, die üblicherweise mit [...] markiert werden, denn es handelt sich bei diesem Text um eine Assemblage, eine Auswahl, um Ausrisse. Von der Idee, dass dieser Text als Wissensvermittlung über die theoretischen Inhalte des Workshops funktionieren sollte, bin ich abgekommen. Interessanter scheint er mir als ein Versuch, Ideen, Wissensbestände und Dynamiken nachzuzeichnen und dabei die Bezugnahmen der Sprecher\*innen aufeinander zu fassen zu bekommen.

## **Das Unmögliche der Didaktik: Was die Teilnehmenden unter didaktisch verstehen oder als Didaktik empfinden. Erste Diskussion**

Der Workshop beginnt mit einer teaserartigen Einführung in die Problemlage: zur Diskreditierung des Begriffes Didaktik von Personen im Kunstfeld, die sich (vermeintlich) außerhalb der Kunstvermittlung befinden; und zu den notwendigen und möglichen Kritiken an Didaktischem in der Kunstvermittlung von Kunstvermittlenden selbst. »Was ist das Unmögliche an der Didaktik? Ist Didaktik die Ermöglichung oder die Verunmöglichung dessen, was sich in und durch die Kunst ereignet? Wann nervt Didaktik? Was sind konkrete Situationen, in denen Didaktik sich gezeigt hat – sei es als unmöglich, überfordernd oder übermächtig, sei es als abwesend(e)?«

Den Vorschlag, sich gemeinsam warm zu reden, formulieren die Leiter\*innen so: »Tauschen wir uns über solche Situationen aus: Es könnten Situationen sein, in denen ihr selbst eine vorbereitende, konzipierende Rolle innehattet, oder solche, an denen ihr als Teilnehmerin überraschend in den Genuss von etwas gekommen seid, das ihr Didaktik nennen würdet; Situationen, in denen Didaktik – etwas, das eigentlich hinter den Dingen vermutet wird – erwartet oder unerwartet präsent wurde.«

Es kommt eine Gegenfrage: »Was versteht ihr unter Didaktik?« Dann eine Rückfrage bzw. eine Präzisierung des Auftrags: »Was für Situationen versteht ›ihr‹ als didaktisch? Was habt ihr erlebt?« Die Moderatorin fügt an: »Bitte tauscht euch für zehn Minuten miteinander aus! Mein Radiowecker wird ein bisschen mitmurmeln, hie' und da die Zeit angeben.« Nach diesem ersten Austausch in den Murmelgruppen werden die wichtigsten der zu zweit oder zu dritt diskutierten Inhalte am großen Tisch zusammentragen und von den Teilnehmenden kurz oder beispielhaft erläutert. Eine der Workshopleitenden hält das Gesagte in Schlagworten fest, in handschriftlich getätigten Notizen, die über den Visualizer auf einem LCD-Bildschirm im Raum sichtbar werden. Diese Anordnung der Begriffe wird später, im Mapping, noch einmal genauer unter die Lupe genommen. Während des Zusammentragens selbst gilt es für die Moderation herauszuarbeiten, was die Teilnehmer\*innen unter didaktisch verstehen und was sie als didaktisch empfinden. Welche Art von Situationen sind mit einer ›didaktischen Situation‹ gemeint? Wie stellt sich die Interaktion dar? Worum geht es eigentlich, um Ermöglichung, Emanzipation oder Belehrung, um den Transfer von Informationen, um ein Zusammenarbeiten oder um Wissensproduktion? Um Darstellen, um Repräsentieren? Um Vorbereitungen fürs Unterrichten? Worauf zielt Didaktisches in der Kunstvermittlung ab, auf die Interpretation von Kunst, auf Kooperation, auf die Produktion und den Austausch von Wissen, oder auf das Ermöglichen von Erfahrungen mit Kunst?

Aber geben wir hier der Gruppe das Wort. Ich werde mich nun auf die Assemblage und das Verfassen von ordnenden Überschriften beschränken.

## Assemblage 1

// Zu Beginn meiner Lehrtätigkeit gabs schon den Wunsch zu wissen, wie man\* die Leute motiviert, aber gleichzeitig hatte ich Erinnerungen an ein Unbehagen darüber, wenn ich als Lernende selbst Spiele machen oder Aufgaben lösen musste, die mir nicht gepasst haben. Und ich empfinde die Ambivalenz zwischen dem Wunsch, etwas Methodisches, ein Konzept zu haben und dem Wunsch, dass sich dann alles doch ›ganz natürlich‹ ergibt. Konzepte, um diese gigantischen Hierarchien, die in diesen gemischten Klassen vorhanden sind, aufzuweichen. // Die Herstellung des Sozialen: Das wäre dann so systemisch und nicht nur inhaltlich. // Zum einen geht es um das Methodische, gleichzeitig um das Offene, das Nicht-Zumachen und Nicht-Engführen, sondern ... ich dachte, ich hätte das Wort ›Offenheit‹ gehört, und dass da eine Ambivalenz zwischen Planungswunsch und Offenheit besteht. //

// Wir haben die documenta 14 in Kassel diskutiert. Dort habe ich versucht, meiner kleinen Tochter Geschichten zu erzählen, die diesem Auferlegten, Politischen der Ausstellung entgegenlaufen. Die Rahmung hat mich darauf festgenagelt, die Arbeiten auf eben diese eine Weise zu verstehen. Da war diese Durchschaubarkeit. Die Autor\*in spricht über das Kunstwerk zu mir als Empfänger\*in. Als wäre jede\* als diese politisch-kritische Person gedacht, die sich mit zeitgenössischer Kunst befasst. // Willst du damit sagen, dass etwas dann für dich didaktisch ist, wenn die Botschaft zu gut passt, zu eindeutig ist?! // Wenn wir das als didaktisch definieren würden: dass klar ist, was wem kommuniziert wird, ... dann war das im Fridericianum, wo die griechische, zeitgenössische Sammlung aus Athen nach Kassel geholt wurde, irgendwie anders, nicht didaktisch. // Durch die Rahmung der gesamten Ausstellung zuvor warst du aber im Fridericianum auch auf der Suche nach dem Didaktischen? // Nein. Dort hatte ich das Gefühl, ich möchte etwas wissen, was ich nicht weiß! // Am Ende hast du schon wieder Didaktik erwartet? //

// Vielleicht können wir hier mit der Erfahrung der Übertransparenz anhängen. Wir beide haben Kunstvermittlung in B. studiert und da gibt's manche Kurse an der Kunsthochschule und manche an der Pädagogischen Hochschule. An der PH wurde zu Beginn ganz genau kommuniziert, was alles geschehen wird. Im Verlauf des Kurses gab es aber keinen Raum für Diskussionen, vielmehr wurden Lernziele abgearbeitet. Das ist für uns eine Übertransparenz und Überdidaktisierung. Dem stand eine Didaktik im Kunstunterricht gegenüber, mit Settings, die man\* gar nicht so als Didaktik wahrnimmt. Die quasi verschwindet. // Als Gegenpol. // Ja. Das heißt, unter uns Studierenden gab es ein Bedürfnis nach Guidelines, aber nicht so streng wie an der PH, sondern irgendwo dazwischen. // An der Kunsthochschule gibt es viele Dozenten, die von sich behaupten, sie verfolgten keine Didaktik. Das stimmt aber nicht! Die behaupten, es sei keine Didaktik, es ist aber eine. So etwas ist für mich kein Gegenentwurf zur Übertransparenz. // Denn sie wissen nicht, was sie – didaktisch – tun! //

// Als freie Theaterpädagogin und Kunstvermittlerin krieg' ich immer Stress mit dieser Didaktik. Ich weiß, ich tue etwas in der Art – was ich tue, ist Möglichkeitsräume eröffnenden Spielraum schaffen und In-Erfahrung-Gehen fördern. Ich weiß, das funktioniert; aber das hat ganz viel mit glauben zu tun; glauben, dass das jetzt das Richtige ist. // Es geht darum, wie du's benennst! // Ich benenne das nie – auch in der Ausbildung benennen wir die Methode nicht, wir machen sie nicht explizit. Wenn ich dagegen als Theaterpädagogin in dieses Schulsystem komme, dann ver-

stehen die wiederum nicht, was es da zu lernen gibt oder worauf das hinausläuft, was ich tue. Die denken sich: Ahnt die überhaupt, was sie da macht?! // Ich habe angefangen, an einem Gymnasium Bildnerisches Gestalten zu unterrichten und bin damit konfrontiert, was für eine Lernkultur dort herrscht. Das macht Stress, wenn nicht selbstverständlich verstanden wird, was es ist, was ich da tue. Verunsichernd ist auch, dass ich das Didaktische manchmal nicht benennen kann. Ich sitze jetzt wieder in einer Didaktikvorlesung und kann mittlerweile an die Theorie oder an das Konzept, was Didaktik ist, anknüpfen, weil ich unterrichte. Alles ist im Prinzip didaktisch, was mit Lehren oder Lernen zu tun hat, aber wo man\* welche Entscheidung trifft, kann ganz unterschiedlich sein und das kann ganz unterschiedliche Didaktiken ergeben. //

// Ob vielleicht oft erst im Nachhinein erkennbar ist, nach welcher didaktischen Vorgehensweise Du entschieden oder gehandelt hast? // Was ist die zeitliche Perspektive, in der Du es erkennst, wenn es im Moment eher etwas Spontanes ist? // Ich finde es extrem eindrücklich, wie das geht: zu lernen, ohne es zu bemerken! Und ich würde auch sagen, das Nervige an der Didaktik ist, wenn du weißt, wo sie dich haben wollen. // Da würde ich mich als Hochschuldozentin anschließen, dass ich oft erst im Nachhinein sehe, wie gut etwas aufgebaut war oder wie es aufgegangen ist. Ich habe intuitiv eine Ahnung, wo was in etwa Sinn machen würde, welche didaktischen Werkzeuge, Dinge, die ich mit der Zeit einzuschätzen gelernt habe. Retrospektiv kann ich konsistenter wahrnehmen, wie ich jetzt diese Didaktik mit der Klasse in der Interaktion gelebt oder durchgeführt habe: Hat das so zusammengespielt, wie ich es mir vorgestellt habe? In welcher Interaktion ist das geschehen, was man\* nicht vorausplanen kann? //

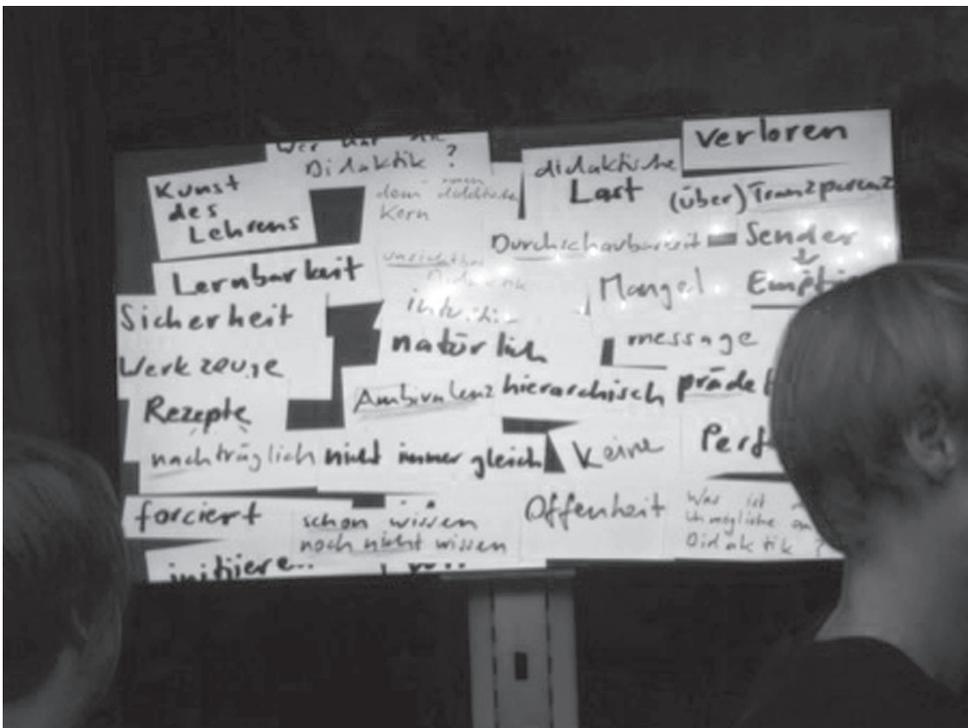
// Was mich nervt an der Didaktik? Wenn es dann vielleicht zu perfekt gelingt! Wenn es keine Piekser, keine offenen Fragen mehr gibt! // Dass es immer ein Hierarchieverhältnis ist, nervt. Und dass es unmöglich ist, diese Hierarchien abzubauen. Wenn es nur die Hierarchie ist, dass jemand etwas für andere initiiert. Aber ich glaube es nervt, wenn das nicht transparent ist. // Wer schafft die Rahmenbedingungen, in denen ich mich befinde, und inwiefern werden diese wahrnehmbar gemacht; werden Gegenstand einer Diskussion; inwiefern sind sie noch verhandel- und definierbar? // Und wie kannst Du mit so einem Anspruch ans Unterrichten gehen, ohne dass Du dich darin verlierst? Ich kenne es aus eigenen Versuchen, eine Situation zu schaffen, in der Mitbestimmung möglich ist – und auch das kann durchaus manche ausschließen, und als didaktisches Tool ist es nicht immer nützlich. // Hierarchie?! Ich hätte immer gesagt, das ist eine Machtfrage. Hat nur jemand Macht in einer Situation? Oder haben die nicht alle? Verkörpert die wer? // Ich habe als Aktivistin und Dozierende vor allem an kollektive Settings gedacht, an bewusst nicht-hierarchische Settings, in denen es dann doch eine Hierarchie gibt. // Aber auch eine Didaktik! Nämlich der Offenheit und des Nicht-Hierarchischen. //

## **Mapping. (Un-)durchsichtige Häufungen und auch Spannungsfelder**

Eine der Moderatorinnen, die während der Diskussion Begriffe gesammelt und auf dem Visualizer als Mapping angeordnet hat, fasst nun ihre Erkenntnisse aus der vorherigen Diskussion zusammen, sie stellt dabei Häufungen von für sie unerwar-

teten Metaphern fest: »Es häufen sich Bilder im Bereich von Visualität, Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit, von Durchschaubarkeit und Transparenz. Worte also, die Sichtbarkeiten bezeichnen.« Insgesamt findet die Schriftführerin aber, dass es eine schöne Sammlung, ein schönes Bild dessen ist, was es im Feld an Assoziationen und Verständnissen des Didaktischen gibt. Zum zweiten ergibt sich eine Serie von Begriffen, in der das Vor- und das Nachher – die Zeitlichkeit – didaktischer Fragen eine Rolle spielt.

Darüber hinaus arbeitet das Mapping Ambivalenz zwischen mehreren gegensätzlichen Wortgruppen heraus: Auf der einen Seite mit dem Begriffspaar intuitiv und natürlich, und mit dem Gegensatz von Kontrolle (forciert und initiiert) und Offenheit, von Imperfektion und Perfektion. Am Rande tritt auch die Frage des Mangels, des Verloren-Seins auf. Das ist vielleicht die Seite der von Didaktik Betroffenen – ein Behandlungssetting!



## Das Mögliche der Didaktik in Ambivalenz von Planung und Offenheit. Podium Aller

Es folgen drei Inserts von Anna Schürch, Sascha Willenbacher und Bernadett Settele zum Begriff des Didaktischen, über die Gemengelage von Kalkül und Kontingenz und zum Affiziert- beziehungsweise Berührtwerden als kontingentem Faktor von Didaktik. Zuletzt geht die Tischrunde in eine Diskussion beziehungsweise in ein »Podium aller« über, in dem Teile der Inserts wieder aufkommen, ebenso wie Rückgriffe auf vorher Gesagtes. Die leitende Frage dabei ist, was nun, nach dem

Murmeln, dem Mapping und den Inserts, »das Mögliche der Didaktik« ist. Was ist (in) der Didaktik möglich? Was ermöglicht sie?

## **Der Prozess von Didaktik ist wie eine künstlerische, gestalterische Auseinandersetzung, oder auch: Kontingenz ist nichts, das wir über Rezepte herstellen könnten oder müssten**

### **Assemblage 2**

// Ich find's auch schön, von der »Kunst des Lehrens« für Didaktik zu sprechen und eben nicht von Didaktik als einer Art von Technik. Für mich als Lehrerin für Bildnerisches Gestalten ist der Prozess in der Didaktik sehr stark. Ich verstehe sie als Haltung und als Pendelbewegung, als etwas Suchendes. // Dabei ist doch eine Didaktik immer mit ihrem Gegenstand, hier der Kunst, verknüpft. // Es geht um einen gepflegten Umgang, so wie du es beschreibst, ein Pflegen des Didaktischen, als etwas, dem du sehr viel Aufmerksamkeit, Ernsthaftigkeit, Konzentration beimisst. // Und das ist anstrengend, denn an Rezepte dafür glaub ich nicht. //

## **Didaktik kann Schutzräume schaffen und gewaltvoll sein**

// Kannst du vielleicht kurz noch was zu dem Gewaltbegriff sagen, verstehe ich richtig, dass es nicht »ohne Gewalt« geht? // Judith Butler sagt, natürlich geht es darum, Gewalt zu vermeiden, aber es geht nicht ganz. // Die Vorstellung von Gewalt wäre dann eine relativ subtile? // Ja, es könnte sehr wenig sein. Was jemand als das wahrnimmt, ist Gewalt. // Zu entscheiden, welches Wissensgut möchte ich dir vermitteln, kann je nachdem schon als Gewaltakt definiert sein, oder welche Bücher ihr lesen solltet, oder welche Künstler\*innen spannend sind ... // Es kann Situationen geben, in denen das Gewalt ist ... ein Moment, in dem der Kanon für jemanden schmerzhaft ist, weil er jemanden oder etwas ausschließt, was die Person als richtig empfindet. // Ich habe Kunstgeschichte studiert, die kanonisch funktioniert: in Mitteleuropa, seit dem Mittelalter. Und ich habe in einem komplett weißen Setting studiert. Es gibt andere Dinge, die mich auch interessiert hätten. Norm/Normierung ist immer auch gewaltvoll. Und das, was ausgelassen wird oder jemanden ausschließt. //

// Das Mögliche der Didaktik ist: Didaktik, die für etwas stehen oder etwas schützen kann, einen Raum schaffen kann. Darin hat sie eine Verantwortung. Didaktik ist der Ort, um etwas zu wollen, der Ort, an dem man\* etwas wollen kann! // Ich würde behaupten: Wir machen immer Didaktik! Du kommst nicht um sie herum, sie ist eh da. Die Frage ist: Wie gehen wir damit um? Wie nehmen wir unsere Verantwortung wahr?! ... Ist ja sogar die Erwartung der Schüler\*innen, dass ich etwas liefere, die mir klassischerweise zugewiesene Rolle einhalte. Wenn ich das nicht einlöse, beginnen sie so ... zu vibrieren ..., und das finde ich recht schwierig auszuhalten. // Interessanterweise machst du den Unterricht, den du vorher angesprochen hast, in

dem Moment, in dem du dich mit den Schüler\*innen auf diese Diskussion einlässt: »Was ist denn das für ein Unterricht?!«. Du diskutierst, denkst nach über die Bedingungen des Unterrichts; vielleicht streitest du, weil die Schüler\*innen das Gefühl haben, sie »lernen nichts«. // Aber da frag ich mich: Ist das nicht meine Verantwortung, den Unterricht so zu führen, wie ich ihn für richtig halte und diese Diskussion nicht zu führen? Oder ist es genau wichtig, dass sie die Diskussion führen? //

## **Bedingungen der Lehre offenlegen**

// Ich entscheide mich dafür, die Bedingungen der Lehre offenzulegen. Es geht doch darum, ein dekonstruktives Moment geltend zu machen und dabei als Lehrender eine Haltung zu entwickeln und immer wieder die eigenen Bedingungen, wie man\* zu Entscheidungen kommt, mit zu reflektieren. In solchen Momenten kommt es zu Widerständen der Studierenden, die ich als wertvoll erachte, weil es manche dann besonders wissen wollen. Da passiert etwas. Aber das ist auch eine Dynamik, die ich an manchen Tagen nicht so verkraften kann, wo ich dann in Zweifel komme, ob das nicht überheblich ist – den Prozess so frei zu gestalten, um ein Gefühl für Kontingenz zu erzeugen. Und dann versuche ich mich besonders gut vorzubereiten, um in einem Text die Punkte, die wichtig sind, zu besprechen und merke nach zwanzig Minuten: Es klappt schon wieder nicht, weil ganz andere Fragen gestellt werden als die, die ich in der Vorbereitung für wichtig gehalten habe. //

## **Being affected und das heterogene Wir**

// Mir ist vorher bei deiner Ausführung in den Sinn gekommen, als du dich auf die Psychoanalyse bezogen hast, dass ich da von der Situation von zwei Subjekten oder Körpern ausgehe. In der Didaktik haben wir aber einen sozialen Körper vor uns. Das heißt, die Didaktik hilft uns auch, mit der Situation zurechtzukommen, einen kollektiven Körper zu schaffen, der agiert, innerhalb dessen dann wieder die einzelnen, einzeln agieren. // Mit Butler funktioniert das so: Man\* zielt auf ein Wir hin, aber es soll keines sein, in dem sich alle als »Wir so-und-so« titulieren. Die Frage wäre, wie ich zu so einem heterogenen Wir komme. // Dadurch, dass ich mich als Lehrerin oder Dozierende involviert sehe, nicht als Didaktiker\*in, die von Draußen etwas steuert! // Jede Wirkung ist nur eine ungefähre. //

// Das fühlt sich überhaupt nicht an, als ob ich die Fäden in der Hand halten würde, die verknoten sich eher; das gilt es wohl anzuerkennen. // Ob das eine Selbstmitleidsrolle ist? Aber irgendwie gefällt mir der Gedanke: »Ich bin ja auch nur affiziert« – ohne Verantwortung abgeben zu wollen, aber nichtsdestotrotz. // Wenn du dich »richtig« affizieren lässt, kann's ganz schön gefährlich werden für dich! // Aber auch voll spannend! //

## **Verantwortung und Autorinnen\*schaft**

// Aber wo man\* welche Entscheidung trifft, kann ganz unterschiedlich sein und das kann ganz unterschiedliche Didaktiken ergeben. // Künstler\*innen werden ja wegen ihrer Positionen zu Lehrveranstaltungen an Kunsthochschulen eingeladen und implizit geht es auch darum, dass diese Positionen im Studiengang vermittelt

werden. // Sei so wie ich, aber mach es auf deine Art! Finde deinen Weg, indem du mich für eine Weile als Ideal reinlässt und dann wieder abstößt. // Die Frage, die sich mir da in den eigenen künstlerischen und vermittelnden Praktiken stellt, ist die der Autor\*innenschaft und welche Verantwortung dazu gehört. Was bedeutet künstlerische Autor\*innenschaft im Kontext meiner Kunstlehre? // Aber es gilt doch Didaktik und Kunst gewissenhaft zu betreiben! // Ich als Forschende und Lehrende habe in diesem Zusammenhang ein Wort, das mir hilft zu verstehen: Bescheidenheit. Als Autorin anzuerkennen, dass es Limiten gibt. Sie hilft zu sehen, dass man\*, was sich störend im Außerhalb ereignet, einarbeiten, wiederaufnehmen könnte. //

## **Den Didaktikbegriff verwenden**

// Gerade in Momenten, wo man\* denkt, man\* nimmt sich zurück und lässt die anderen machen, ist das häufig eine Fiktion von Gewaltfreiheit und Offenheit, die ich ganz wichtig finde zu brechen. Da macht der Didaktikbegriff etwas ansprechbar, transparent gewissermaßen. // Durchschaubarkeit als Angebot. // Ansprechbarkeit als Angebot, auch für die Lehrenden. //

// Dann wird etwas verhandelbar, was bei latenten Geschichten nicht so der Fall ist. Das didaktische Moment hilft, Autor\*innenschaft für andere zu ermöglichen, weil sonst die eigenen Ästhetiken zum Tragen kommen, die man\* eigentlich gar nicht so als Ästhetik wahrnimmt. // Ich glaube, das wäre ein didaktisch wertvoller Punkt, auf die eigenen Vorannahmen aufgrund der eigenen künstlerischen Sozialisierung aufmerksam zu werden, und in solchen Momenten anders zu entscheiden als man\* das ohne das didaktische Moment würde. Damit genau das Übersehen nicht passiert und eine Autor\*innenschaft dann bei denjenigen liegt, die das effektiv produzieren. //

## **Kalkül besagt, die Zutaten zum Kochen bereitgelegt zu haben**

// Wir haben kein Fazit vorgesehen! ... //

// Ich finde, es macht Spaß und Sinn, jetzt in dieser Konstellation ganz praktisch über die verschiedenen Vermittlungsmodelle, in denen wir sind, an denen wir beteiligt sind, die wir repräsentieren, zu sprechen. Es ist bereichernd, mit Leuten, die dieselbe Suppe – oder in derselben Suppe – kochen, zu diskutieren; aber gerade finde ich es sehr cool, Querverbindungen wahrzunehmen. // Welche Suppe kochen wir ...?! // Aber wir haben ja gar nicht über Inhaltliches gesprochen! Wir haben noch gar nicht darüber gesprochen, was das für eine Suppe ist! Wir sitzen nur alle gemeinsam an diesem einen Tisch. // Nein, wir kochen ganz unterschiedliche Suppen. Und uns darüber auszutauschen finde ich extrem cool. – Und jede\*r kocht seine\*, und wir könnten Rezepte austauschen und fragen »Wie machst du das?«. Und so. // Ja, das findet ja sonst nicht statt ... oder es ist nicht erfasst. //

## Die Schwierigkeit des Repräsentierens

// Dann kommt die Schwierigkeit dazu, wie das erfasst wird in Worten, im Bild, wie das Repräsentierende aussehen kann. Aber schon das Sprechen darüber finde ich ... // ... kann man\* aufzeichnen, abtippen. // Oder den Rekorder klauen oder mitnehmen. // Nein! //

// Lässt sich über Didaktik eigentlich auch streiten? // »Was hast denn du für eine Didaktik?!« // Über Didaktik streiten setzt voraus, dass man\* was Gemeinsames will, sonst könnte man\* sich nicht über den Weg streiten. // Streiten wir über die Frage, wo sie stört und was sie dort will. //

// Wunderbar. Wir schließen! //