

# (Un)mögliche Didaktik. Vom Nutzen der Kunst

Anna Schürch, Bernadett Settele, Sascha Willenbacher

Das Verhältnis von Kunst und Didaktik ist ein nicht immer ungetrübtes – vielmehr sogar ein problematisches – Verhältnis zweier ungleicher Partner\*innen. Nicht das Wirksam-Machen scheint das ›Problem‹ mit der Didaktik (in) der Kunst zu sein, sondern das Absichtsvolle und Planende daran. Denn: Schließen sich Absichten bzw. Pläne bezüglich der Wirkung und ›gute‹ Kunst nicht gegenseitig aus? Muss Kunst eigentlich eine Wirkung haben? Oder ist es nicht vielleicht sogar – bei allem Kalkül – die Unplanbarkeit dieses Wirksamwerdens, die als unerwartete Klammer Didaktik und Kunst verbindet?

Der Begriff ›didaktisch‹ wird gern in einem pejorativen – abwertenden – Sinn verwendet, und dies meist in Feldern, die mit Didaktik im engeren Sinne nichts zu tun haben: eine Ausstellung, das Konzept einer Bilderhängung, ein explizit Stellung beziehender Text oder eine (zu) direkt argumentierende künstlerische Arbeit werden gern ›didaktisch‹ genannt. Wie kommt das?

Diese Benennung trifft es meist nicht einmal. Die Sprechweise enthüllt vielmehr ein Denkmuster von Nicht-Kunstpädagog\*innen, das im Sprechen über Kunst zu Tage tritt. Fast immer finden sich Worte, die genauer bezeichnen, was damit im jeweiligen Fall eigentlich gemeint ist: explizit, deutlich, geradeheraus, vereinfacht, durchsichtig, belehrend, Stellung beziehend, simpel, mit (zu) einfachen Assoziationen arbeitend, klar, implizierend, ... die Liste alternativer Begriffe ist lang. Und nicht alle sind so negativ belegt wie ›didaktisch‹. Was diese Bedeutungsschattierungen verbindet, ist zunächst der Ort, an dem sie auftreten; ihre Gemeinsamkeit ist, dass sie im Kunstfeld verwendet werden und dass diese Art des Sprechens dort stattfindet. Unterstellt ist darin immer ein Wollen – ein Belehrenwollen vielleicht sogar, zumindest eine Absicht. Und damit ist auch unterstellt, dass eine Situation besteht, in der es verschiedene Seiten gibt, dass die beteiligten Parteien nicht gleich sind und sogar, dass sie nicht in der Weise zusammenarbeiten möchten oder können, die auf Austausch oder Ausgleich abzielt. Zudem liegt es nahe zu vermuten, dass der Sprecher\*in, die das Wort ›didaktisch‹ benutzt, daran gelegen ist, ein Urteil

zu fällen, wobei sie freilich ihre eigenen Normen anbringt und diese – vielleicht – sogar auch für andere als verbindlich setzt.

Auch wenn manchmal die Notwendigkeit gegeben sein kann, sich gegen eine Absicht oder ein vereinnahmendes Verhalten zu wenden, und auch wenn wir dem zustimmen würden, dass sich dem Gewollten zu verweigern bisweilen die einzige Möglichkeit sein kann, sich zu wehren und sich dem zu entziehen, was normativ gefordert wird, möchten wir doch diese eben beschriebene unreflektierte Wortwahl zum Ausgangspunkt für unsere Überlegungen nehmen. Die abwertende Rede vom ›Didaktischen‹ vereinfacht und verabsolutiert etwas, das ihr fremd erscheint. Doch an dem, was Didaktik sein kann, zielt sie vorbei. Wir möchten demgegenüber an der Möglichkeit festhalten, über etwas nachzudenken, das wir für eine ›mögliche‹ Didaktik halten, um den Begriff des Didaktischen – in den Künsten, als Kunstpädagogik und als Theaterpädagogik – zu füllen und auszudifferenzieren.

Mit der oben beschriebenen Abgrenzung geht eine Vereindeutigung einher, die in mehrfacher Hinsicht dem nicht gerecht wird, was bereits besteht. Denn es gibt ja erstens nicht ›die eine Didaktik‹: Didaktik gibt es eigentlich nur im Plural. Die Spanne der Ansätze reicht von dekonstruktiven, d.h. Reflektion fördernden, nichts implizierenden, Didaktiken zu solchen, denen es auf Eindeutigkeit ankommt; von Didaktiken, die in kleinen Häppchen vorgehen, zu solchen, die mit Überforderung arbeiten, mit Sprüngen oder Brüchen; es gibt lineare Didaktiken ebenso wie dezidiert assoziative oder auch anti-lineare Didaktiken. Wir denken an Leitern, Spiralen, Wasserwirbel, Sandstürme, Atmosphären: Die Verbindung zwischen den einzelnen Elementen kann mannigfaltig sein.

Und zweitens hängt bei der Didaktik als angewandte vieles von den Konstellationen und Kontexten ab, in denen sie stattfindet. Von der Frage, wer mit wem unter welchen Umständen interagiert.

Eine kuriose Parallele ist, dass eine ähnliche Verwendung des Wortes ›didaktisch‹ auch in Hinblick auf politische oder engagierte Kunst auftritt. Die Logik, mit der manche Autor\*innen didaktisch als Attribut benutzen, um Kunst, Ausstellungen oder Kunstvermittlung abzuwerten, spiegelt sich in der Vorstellung, nach der die sogenannte politische Kunst eben nicht die ›echte‹ oder die ›gute Kunst‹ ist. Wenn Arbeiten inhaltlich Stellung beziehen und zumindest ihre Absicht nicht verbergen, wenn sie formal mit bewusst einfachen Mitteln arbeiten oder eine elaborierte Ästhetik verweigern (oder wenn ihnen dies unterstellt werden soll), dann wird Kunst nicht selten und in einem abwertenden Sinne als engagiert, politisch, ideologisch bezeichnet. Oder eben als didaktisch.

Wir ›wollen‹ und wir ›werden‹ den Begriff Didaktik retten. Dabei stützen wir uns auf unsere vielfältigen Erfahrungen und Zugänge zum Thema. Dies könnte nicht zuletzt auch Auswirkungen haben darauf, wie wir über Kunst im Verhältnis zu verschiedenen Anwendungen, Nutzungen und Intentionen denken, die mit ihr verbunden sind.

Nötig dafür ist eine Differenzierung und Verkomplizierung der Vorstellung von Didaktik. Vor allem gilt es die Unterstellung zu durchbrechen, dass in der Didaktik eine Linearität, eine Planung, Steuerung und Messung möglich sei, dass Intentionen bruchlos aufgehen und dass schließlich die eingesetzten Mittel zu direkt messbaren Effekten führen.

Für eine genauere Entfaltung des problematischen Verhältnisses zwischen Kunst und Didaktik, wie wir es sehen und erleben, schlagen wir vor, nach dem Unmöglichen an der Didaktik zu fragen.<sup>1</sup> Was sind konkrete Situationen, in denen Didaktik genervt hat und unmöglich, überfordernd oder übermächtig war? Wo lag das Problem, was lief gut? Worin zeigte sich das Didaktische, oder seine Abwesenheit? Ist Didaktik die Fortführung dessen, was sich in und durch Kunst ereignet, oder die Verunmöglichung dessen, dass sich etwas ereignet? Was ist der Didaktik unmöglich? Können wir das Unmögliche am Didaktischen, wie es sich in diesen Situationen gezeigt hat, auf den Begriff bringen? War das, was wir dort wahrgenommen haben, dann aber das ›Didaktische‹? Und: Was ist das Mögliche der Didaktik?

## Kalkül und Kontingenz

Der erste Einwurf greift zurück auf Erfahrungen aus einem Forschungsprojekt zum Verhältnis von Kalkül und Kontingenz beim Unterrichten künstlerischer Fächer.<sup>2</sup> Wichtig zu wissen ist hierfür, dass das Forschungsteam aus Lehrpersonen im Fach Bildnerisches Gestalten sowie Theater- und Musikpädagog\*innen bestand. Dies ist deswegen von Belang, weil die Konstellation aufgrund der individuellen Professionsverständnisse dazu führte, dass stets (auch) das Verhältnis zwischen den jeweiligen Bildungsfeldern, etwa der Schule und der Kunst zum Tragen kam. Dies zeigte sich u.a. als latentes Misstrauen gegenüber dem Didaktischen, dem zugeschrieben wurde, eine Form der Domestizierung des Kontingenz-Unkontrollierbaren zu sein.

Denn eine der im Forschungsteam zirkulierenden Anwendungen des Kontingenzbegriffs bestand darin, ihn als das zu evozierende Unplanbare zu verstehen, als ein irritierendes Moment, das sich der Planbarkeit und damit auch der Kontrollierbarkeit entzieht. Im Laufe des Projekts zeigte sich, dass einige der beteiligten Forscher\*innen die Begriffe Kalkül und Kontingenz aus der Perspektive ihres Bezugfeldes (Schule oder Kunst/Theater) heraus mit bestimmten Zuschreibungen versehen haben. So wurde – beispielsweise in ersten Strukturlegungen – Kalkül tendenziell mit Schule verknüpft und Kontingenz mit Kunst bzw. Theater, und damit wurden die beiden Bereiche in Opposition zueinander gesetzt.

Diese Gegenüberstellung lässt sich – für die Initiator\*innen des Projekts einigermaßen verblüffend – rückblickend bereits im Text des Forschungsgesuchs an den Schweizerischen Nationalfonds erkennen. Denn auch darin wurde das Begriffspaar ›Kalkül und Kontingenz‹ sehr ungleich behandelt: In den Ausführungen zum Projekt geht es ausschließlich um den Begriff der Kontingenz. Insbesondere wird das positive Potential des Kontingenten in den Künsten argumentativ ausgeführt und das Kontingente als eine Bedingung des Künstlerischen charakterisiert. Dem Begriff des ›Kalkül‹ wird demgegenüber im Forschungsgesuch kein eigener Absatz gewidmet. Der Kalkül-Begriff ist lediglich implizit vorhanden – er schwingt als Gegensatz mit, wobei dessen Bedeutung im Zusammenspiel mit ›Kontingenz‹ nicht ausgeführt wird. Zwar wurde der Titel erst ganz am Schluss gesetzt und gibt dem impliziten Gegensatz einen Namen. Doch auch später erhielt das Kalkül wenig Aufmerksamkeit. Der Fokus blieb während des gesamten Forschungsprozesses auf der Kontingenz.

Wenn, dann tauchte Kalkül als Kontrastbegriff auf. Kalkül, so zeigte es sich vor allem bei Kolleg\*innen aus der Theaterpädagogik, war stark mit Zuschreibungen an die

<sup>1</sup> Dies fand u.a. im Rahmen des Workshops (Un)Mögliche Didaktik statt.

<sup>2</sup> *Kalkül und Kontingenz. Ein teambasiertes Forschungsprojekt zu Potenzialen von Kunst- und Theaterunterricht*, April 2013 bis Oktober 2015, gefördert durch den Schweizerischen Nationalfonds. Für Informationen zu Inhalt und Forschungsteam vgl. <https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426650> (aufgerufen: 27. August 2019), s.a. Gruber u.a. 2019.

Institution Schule geknüpft: Schule als Ort der Disziplinierung, als Ort der sozialen Norm und der Reproduktion von legitimiertem, gesichertem Wissen, als ein Ort, an dem die Schüler\*innen etwas Vorgegebenes auszuführen haben und dem Unterricht mehr oder weniger unbeteiligt gegenüberstehen. Diese Zuspitzung verdeutlicht, dass einige im Forscher\*innenteam Kontingenz als das Künstlerische an der Kunst und damit als etwas Schillerndes und Verheißungsvolles angesehen haben. Als etwas, an dem es der Schule mangelt. Die eigene Kunst (das Theater) stellte die Möglichkeit dar, aus dem ›Plan‹ (wahlweise auch System, Norm, Ordnung) auszuweichen. In diesem Sinne wurde lange Zeit im Projekt vor allem darüber nachgedacht, ob und wie ›das Kontingente‹ im Kontext Schule durch theaterpädagogische Arbeit ermöglicht werden kann. Kontingenzerfahrungen herzustellen oder zumindest zu provozieren, wurde zu einem Ziel.

Den weiteren Verlauf des Forschungsprojektes und dessen Ergebnisse im Blick behaltend, lassen sich folgende Beobachtungen festhalten:

Erstens: Die affirmative Haltung gegenüber dem Kontingenzbegriff war im Forschungsteam unterschiedlich stark präsent. Sie zeigte sich abhängig u.a. von individuellen, biografischen Erfahrungen mit Schule und davon, ob die Co-Forscher\*innen als Lehrperson respektive freischaffend in Schulen arbeiteten. Dieser Umstand könnte ein Hinweis darauf sein, dass die eingangs erwähnte negative Konnotation des Didaktischen mit persönlichen Erfahrungen mit Schule zu tun hat und dass aus der Distanz zur Institution nur das Verunmöglichende und nicht das Ermöglichende in ihr gesehen wird.

Zweitens: Das Forschungsteam musste sich die Einsicht erarbeiten, dass Kontingenz keinen Wert an sich darstellt, sondern weder gut noch schlecht ist. Kontingenz zeigte sich, auch bezogen auf Unterricht, als ein unhintergehbare Faktum menschlicher Existenz. Schule respektive Unterricht wird im Sinne einer sozialen Praxis von den Beteiligten ›gemacht‹ und es könnte – potentiell zumindest – jederzeit alles ganz anders sein.

Drittens: In dieser Perspektive stellt Kontingenz nichts dar, was in der Vermittlungsarbeit erst aktiv hergestellt werden müsste. Kontingenz liegt jedem Handeln und damit auch jedem Unterrichten zu Grunde. Es geht vielmehr darum, genau darauf aufmerksam zu werden und vorausgesetzte Unterscheidungen, z. B. zwischen Kategorien wie ›gelingen‹ und ›nicht gelingen‹, immer wieder aussetzen zu können.<sup>3</sup>

Viertens: Etwas zu kalkulieren bedeutet, eine Rechnung mit einigen Unbekannten aufzumachen. In diesem Sinne steckt in jedem Kalkül ein Moment von Unsicherheit, da es sich um eine in die Zukunft gerichtete Überlegung handelt. Kalkül ist daher nicht der Gegenbegriff zu Kontingenz. Der Gegenbegriff zu Kontingenz ist ›Notwendigkeit‹. Mit Kalkül vorzugehen bedeutet, mit der Tatsache umzugehen, dass sich bestimmte Dinge nicht planen lassen, da ihr Eintreten ungewiss oder unvorhersehbar ist. Ein Kalkül enthält daher notwendigerweise ein spekulatives Moment. Aus diesem Grund bedeutet ›kalkulieren‹ auch, dass wir gewissermaßen Segel gesetzt oder Zutaten zum Kochen bereitgelegt haben. In künstlerisch-educativen Kontexten zu kalkulieren heißt: Wir sind bereit loszugehen. Es heißt, dass wir uns etwas von dem erhoffen, was noch vor uns liegt und dass Absichten und Ziele vorhanden sind. Es heißt aber nicht das sich Ereignende (vollständig) kontrollieren zu können oder zu wollen. Es heißt, dass wir bereit sind das Geplante, das scheinbar

<sup>3</sup> Vgl. Schürch 2019.

Selbstverständliche, das bereits Entschiedene zu suspendieren. Dass wir bereit sind ein Risiko einzugehen und uns auf Unvorhersehbares einzulassen.

Fünftens: Das Begriffspaar ›Kalkül und Kontingenz‹ spannt ein Verhältnis auf, das einen didaktischen Ansatz markiert, eine Didaktik des ›potentiell Möglichen‹.<sup>4</sup>

## Eine ›mögliche‹ Didaktik

Was haben die vorgängigen Überlegungen zum Verhältnis von Kalkül und Kontingenz mit der Abwertung des Didaktischen in der Kunst zu tun? Und welche Erkenntnisse lassen sich daraus ziehen zur genaueren Bestimmung eines möglichen, also vertretbaren Verständnisses von Didaktik in Kunst- und Theaterpädagogik?

Gehen wir zunächst der Frage nach, welchen Diskursen diese Abwertung des Didaktischen in der Kunst eigentlich aufsitzt. Aufschlussreich für diese Frage ist Andrea Hubins Untersuchung zur ›Abwehr von Vermittlung‹ auf der ersten documenta von 1955.<sup>5</sup> Hubin weist auf die damals herrschende Privilegierung der unmittelbaren, ästhetischen Erfahrung gegenüber einer sprachlichen Vermittlung von Kunst hin. Im Folgenden schließt Hubin an Pierre Bourdieu an: Die »Ablehnung des Schulischen« gehört demnach »zu den klassischen Tropen einer bürgerlichen Ästhetik, die die eigene soziale Stellung als natürlich und nicht erworben (oder erwerbbar) begreift.«<sup>6</sup> Hubin stellt zum anderen, Bezug nehmend auf Walter Grasskamp, dar, wie schon die erste documenta, die sich nicht zuletzt als Gegenposition zur aggressiv behelrenden Propaganda-Ausstellung *Entartete Kunst* von 1937 verstand, darum bemüht war, die »vermeintliche Allianz von Politik und Didaktik auseinanderzuhalten«.<sup>7</sup> Und schließlich zeigt sie, wie sich in dieser Argumentation »die Begriffe Politik und Pädagogik verknüpfen und beide als Gegenpol zur Kampfformel ›Freiheit‹ aufgestellt werden.«<sup>8</sup>

Wenn also das Didaktische in der Kunst und beim Ausstellen von Kunst unmöglich (gemacht) und abgewertet wurde, um die Kunst frei zu halten vom Politischen, was heißt das dann für das Verhältnis von Kunst und Didaktik, wenn beide dennoch ein Ziel haben, z.B. ein emanzipatorisches? Inwiefern sehen sich Didaktik und eine bestimmte Art von Kunst resp. ihrer Präsentation der selben Problematik ausgesetzt, wenn ihnen unterstellt wird, ›etwas zu wollen‹ – nämlich der Problematik, dass das Politische einem bestimmten hegemonialen Kunstverständnis nach nicht genehm ist?<sup>9</sup>

Die gekürzte Version eines zufällig ausgewählten Zeitungsartikels aus dem bürgerlichen Feuilleton zur documenta 14 erlaubt es, die Problematik einer gleichzeitigen Delegitimierung des Politischen und des Pädagogischen in der Kunst in zugespitzter Form zu aktualisieren. Es ist eine Form der Verunglimpfung, die mit ähnlichen Argumenten auf das Politische und das Pädagogische zielt und beides sogar vermischt: »selbsternannte [...] Weltverbesserer [...] instrumentalisieren Kunst [...] für ihre missionarischen Zwecke [...] hinter dem ›Eisernen Vorhang‹ erblickte man in der Kunst ein probates Mittel zur Erziehung der Menschen. Die Kunst hatte dort ganz im Dienst der politischen Agenda zu stehen. [...] Verlockender als einfach Kunst zu zeigen, damit sie selbst spricht, ist die kunstpädagogische Mission. [...] Der Kunst wird hier eine geradezu propagandistische Rolle aufgezwungen. [...] lauter Worthülsen aus dem linken Politjargon [...] die Kunst [wird] zum Propagandamittel

<sup>4</sup> Dieses Mögliche beschreiben Andrea Liesner und Michael Wimmer aus bildungstheoretischer Perspektive und mit Derrida als ein ›Denken des Vielleicht‹: »Diese Möglichkeit des Vielleicht ist jedoch keine Möglichkeit des bekannten Typs, das in seiner Möglichkeit bereits feststeht und im voraus zugänglich ist, ein schon in Sicherheit gebrachtes Mögliches also, das sich nur noch ereignislos abspulen kann. Die Möglichkeit des Vielleicht müsste dem Unmöglichen abgerungen werden.« Vgl. Liesner/Wimmer 2003, S. 44.

<sup>5</sup> Hubin 2009, S. 311ff.

<sup>6</sup> Vgl. Hubin 2009, S. 318.

<sup>7</sup> Vgl. Grasskamp 1989, S. 76–119.

<sup>8</sup> Vgl. Hubin 2009, S. 322ff.

<sup>9</sup> Interessant ist die Beobachtung, dass diese Aussage für das Feld des Theaters nicht im gleichen Maße gilt. Das Politische ist hier genehm: An Brecht kommt man\* im Theater nicht vorbei. Allerdings lässt sich einräumen, dass die Anwürfe gegen seine Arbeit ebenfalls von einer hierarchisierenden Privilegierung des Formalen gegenüber dem Inhaltlichen und einer Ablehnung des Politischen geprägt waren.

[...] [Exponate werden] mit allerlei Kommentaren zurechtgebogen [...] Was dabei herauskommt, ist selten gute Kunst. Es fehlt ihr an Tiefe und Vielschichtigkeit – Qualitäten, mit welchen sich Kunst eben von Propaganda-Kitsch unterscheidet. [...] [wir] wünschen uns unverstellte Sicht auf Kunst [...] [wie bei den Arbeiten der Skulptur Projekte Münster 2017]: sie belehren nicht, moralisieren nicht und instrumentalisieren vor allem die Kunst nicht für die Zwecke irgendwelcher Weltverbesserungs-Programme.«<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Meier 2017.

Mit Kunst etwas zu wollen, ist also missionarisch, moralisierend, Propaganda, belehrend – Erziehung im Dienst einer politischen Agenda. Einzuwenden ist, dass diese Argumentation selbst eine politische ist. Wie so oft ist es die hegemoniale Argumentation, die nicht als etwas kenntlich gemacht wird, das selbst positioniert ist. Diesen Einwand wollen wir hier jedoch nicht weiter vertiefen. Vielmehr ist von Interesse, dass diese Argumentation der Kunst wie auch dem Didaktischen unterstellt, etwas zu wollen, was beide – aus den Erfahrungen von ›Kalkül und Kontingenz‹ gesprochen – gar nicht können, selbst wenn sie dies anstreben.

Ein Anliegen dieses fachdidaktischen Forschungsprojektes war es, in Zeiten der Kompetenzorientierung und der Messung von Outcome, der es nicht mehr um das Anstreben von Lernzielen geht, sondern um das Erreichen von Mindeststandards, einen Punkt zu machen. Das Projekt *Kalkül und Kontingenz* hat sich zum Ziel gesetzt, die Beschränkungen dieses Paradigmas, das die heutige, bildungspolitische Agenda dominiert, deutlich zu machen und zwar mit dem bildungstheoretisch begründeten Hinweis auf die grundsätzliche Kontingenz von Lehr-Lern-Prozessen: Die Tatsache nämlich, dass man nicht genau weiß und auch nicht wissen kann, was beim Unterrichten herauskommt oder was Schüler\*innen lernen. Wir wollten darauf hinweisen, dass es im Feld der Künste und ihrer Vermittlung gravierend wäre, all das auszublenden, was sich der Messbarkeit entzieht.

Daraus ergibt sich der Ansatz einer Didaktik des Möglichen. Diese ist als Bildung ›von Kunst aus‹<sup>11</sup> gedacht. Das heißt, eine Bildung, die mit Kontingenz umzugehen und diese einzukalkulieren weiß; eine didaktische Haltung, die davon ausgeht, dass ›es‹ stets unerwartet ›anders‹ kommen kann. Für die Kunst- und Theaterpädagogik wäre uns ein Verständnis des Didaktischen ein Anliegen, das die Illusion der Planbarkeit ablegt, und zwar im Bewusstsein um die Notwendigkeit einer Planung wie auch im Bewusstsein um die Kontingenz oder Unberechenbarkeit jeder Vermittlungssituation und aus Kenntnis der Kunst. Trotz dieser Paradoxien müssen Entscheidungen getroffen und Verantwortung übernommen werden.

<sup>11</sup> Vgl. Sturm 2011.

Die nächste Frage wäre dann, wie man\* angesichts der unhintergehbaren Kontingenz von Lehr-Lern-Situationen eine Bildungsabsicht verfolgen – etwas wollen – kann. Etwas wollen also, über das man\* nicht verfügt, selbst wenn man\* wollte. Diese Frage ließe sich analog auch für die Produktion und Rezeption von Kunst stellen. Denn die Wirkung von Kunst ist – bei allem Kalkül – ähnlich unverfügbar wie diejenige von Bildungsbemühungen. Allerdings ist diese Unverfügbarkeit eben nichts Heroisches oder Transzendentes. Das Erstaunliche an der Kontingenz ist ihre lapidare Immanenz: Es wäre auch anders möglich.

Interessanter als sich vom Didaktischen in der Kunst abzugrenzen, wie es Vertreter\*innen des Kunstbereiches immer wieder gerne tun, die wir selbst ja auch sind, wäre also, zu fragen, wie es in Kunst und Didaktik denn möglich ist, Anliegen

zu haben und sie zu verfolgen. Eingedenk der Tatsache, dass die Abgrenzung einen entpolitizierenden Hintergrund hat, legen wir sie beiseite. Im Bewusstsein dessen, dass die Kontingenzzperspektive sichtbar macht, wie in beiden Feldern einfache Ursache-Wirkungs-Verständnisse durchkreuzt werden, wollen wir Didaktik mit Kunst und von Kunst aus weiter denken.



## Literatur

Grasskamp, Walter: »Entartete Kunst« und documenta 1. Verfemung und Entschärfung der Moderne«, in: Ders.: *Die unbewältigte Moderne. Kunst und Öffentlichkeit*, München 1989, S. 76–119.

Hubin, Andrea: »Und so meinen wir auch, dass das Gespräch ohne Worte sein muss«. documenta 1 und die Abwehr von Vermittlung«, in: *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, hg. von Carmen Mörsch und dem Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung, Zürich, Berlin 2009, S. 311–331.

*Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*, hg. von Anne Gruber u.a., München 2019.

Liesner, Andrea und Wimmer, Michael: »Der Umgang mit Ungewissheit. Denken und Handeln unter Kontingenzbedingungen«, in: *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, hg. von Werner Helsper u.a., Weilerswist 2003, S. 23–51.

Meier, Philipp: »Die Documenta braucht niemand«, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 3. August 2017, <https://www.nzz.ch/meinung/fuer-die-freie-sicht-auf-kunst-die-documenta-braucht-niemand-ld.1306747> (aufgerufen: 28. August 2019).

Schürch, Anna: »Warum der Frage nach Kontingenz in Bildungszusammenhängen ein dekonstruktivistischer drive innewohnt«, in: *Kalkül und Kontingenz. Kunstbasierte Untersuchungen im Kunst- und Theaterunterricht*, hg. von Anne Gruber u.a., München 2019.

Sturm, Eva: *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*, Wien 2011.