



«ES IST EIN VERLETZLI- CHER MOMENT»

Werkstattbericht aus
dem Forschungsprojekt
Kalkül und Kontingenz

Danja Erni, Anne Gruber, Anna Schürch,
Sascha Willenbacher

Kalkül und Kontingenz ist ein teambasiertes Forschungsprojekt zu Potenzialen von Kunst- und Theaterunterricht, das seit Mai 2013 mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds an der Zürcher Hochschule der Künste läuft. Das Forschungsteam besteht aus uns vier wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen des *Institute for Art Education* sowie dreizehn Berufspraktiker_innen und Studierenden

aus den Bereichen der Theater- und Kunstpädagogik an Schulen.(1) In Schleifenbewegungen von der Theorie zur Praxis und zurück untersuchen wir die Bedeutung und die Potenziale von Kontingenzphänomenen für den Unterricht in den künstlerischen Fächern. Wir gehen von der Annahme aus, dass der Umgang mit dem Offenen, Unvorhersehbaren und Ambivalenten für (Selbst-)Bildungsprozesse ebenso zentral ist wie für die Auseinandersetzung mit Kunst. Wie aber können Kontingenzmomente im Schulunterricht provoziert und produktiv gemacht werden, wenn das Überprüfen und Messen von Bildungszielen immer wichtiger wird? Kunst- und Theaterunterricht dienen in diesem Projekt als Labor zur Untersuchung der Frage, wie im Kontext Schule mit Kalkül Kontingenz ermöglicht werden kann.

Aktuell, das heisst im Herbst 2013, befinden wir uns in der ersten Projektphase und beschäftigen uns mit einer gemeinsamen Annäherung an das Phänomen der Kontingenz: Wir lesen und besprechen kunst- und theaterpädagogische wie auch bildungstheoretische Texte; wir beschreiben oder beobachten Situationen im Unterricht und analysieren sie; wir sammeln und diskutieren künstlerische Arbeiten, in denen sich kontingente Momente zeigen. Dabei gehen wir von der Vorstellung aus, dass die Voraussetzung für eine Auseinandersetzung mit Kontingenz eine Sensibilisierung für kontingente Momente sei, für Momente, die sich permanent ereignen, die uns gelegentlich stören und die wir wahrscheinlich oft ignorieren oder überspielen. Hier halten wir inne, um zu überlegen, wohin uns eine Aufmerksamkeit für diese Momente bringt, was sich in ihnen zeigt und welche Konsequenzen wir für unsere Unterrichtspraxis aus der Reflexion dieser Momente ziehen wollen. Was ändert sich am Schule-Geben, wenn man mit Kontingentem rechnet? Und welche Rolle spielt Kunst dabei? Diesen Fragen werden wir im weiteren Projektverlauf im Rahmen von Kontingenzenexperimenten sowie Teilforschungsprojekten im Unterricht nachgehen.

In vier kurzen Essays geben wir nun je einen ersten vorläufigen und skizzenhaften Einblick in den gemeinsamen Forschungsprozess. Wir versuchen dabei aus unserer jeweiligen Perspektive exemplarisch zu zeigen, wo sich Interessenschwerpunkte herauskristallisieren, welche Fragen sich stellen und wie sich unsere Forschungspraxis sowie unsere Arbeitsweisen entwickeln. Dabei ergeben sich Übergänge, Überschneidungen und Reibungen zwischen den Texten, wie sie für die Vielstimmigkeit unserer Zusammenarbeit kennzeichnend sind. Im Team können so neue Zusammenhänge eröffnet und Anschlussmöglichkeiten für das gemeinsame Weiterdenken gebildet werden.

Kunstbeispiel

In der Arbeit *Once upon a Time* (2002), die im vergangenen Sommer im Schaulager in Basel zu sehen war, löst Steve McQueen Wissen auf, löst Ungewissheit aus: Eine Vorstellung von dem, was Kontingenz ausmachen könnte, entsteht durch eine zeitbedingte und eine akustische Verschiebung des vermeintlich Gewissen.

Kontingenz beschreibt die Erziehungswissenschaftlerin Andrea Liesner als radikale Unbestimmtheit, «die jede Hoffnung auf einen umfassenden, allgemein tragfähigen Horizont zur Illusion macht.» (Liesner 2004: 59). Im folgenden Text versuche ich, Konsequenzen dieser Aussage an der Arbeit von Steve McQueen durchzudenken, um zum Schluss mit Liesner auf den Bezug zur Bildung zurückzukommen.

Ich sehe eine Diaschau mit fotografischen Bildern und Diagrammen, die allesamt aus Schulbüchern der 1970er Jahre entnommen sein könnten, gross auf eine Leinwand in der Raummitte projiziert: Landschaften, Planeten, Menschen, Interieurs, Zellen, chemische Verbindungen. Eigentümlich ist, dass ich offenbar nicht nur weiss, was solche Schulbuch-Bilder ausmacht, sondern auch gelernt habe, die von ihnen beabsichtigte Evidenz zu lesen: So ist es, so sieht Wissen aus, so sieht die Gewissheit über Wissen aus. Die Serie, die McQueen in *Once upon a Time* zeigt, besteht aus den 116 Bildern auf der *Golden Record*, einer analogen

Datenplatte, die mit den Voyager-Sonden in den 1970er-Jahren ins All geschickt wurde.(2) Bilder mit universellem Gültigkeitsanspruch. McQueen sagt über seine Arbeit: «For me the images in *Voyager II* are all about our so-called knowledge. It's all about what we apparently know.»(3)

Während auf der Leinwand langsam ein Bild vom nächsten überblendet wird, höre ich auf die Tonspur: Unterschiedliche Stimmen sagen Texte auf, die Gedichte sein könnten, Gesprochenes, das nicht unvertraut klingt; dazu ein Rauschen, wie es für ethnologische Feldaufnahmen typisch ist, und ich strenge mich an, um die Melodien, die Silben, die Endungen besser zu hören, um die Struktur zu verstehen, herauszufinden, was für eine Sprache das sein könnte. Es geht nicht, es geht nicht auf, ich verstehe nichts und weiss nicht warum. Solche Momente, in denen man sich des Nicht-Wissens gewahr wird, sind selten. Schliesslich stellt sich die Vermutung ein, es handle sich um eine Fake-Sprache. Glossolalie, lese ich später, die Zungenrede sei ein «unsemantisches, nicht verstehbares Sprechen oder Singen, wobei sich das Sprachgeschehen verselbständigt und Laute geäussert werden, die der Sprechende als durch seine Sprechorgane unwillkürlich hervorgebracht empfindet.»(4)

«The idea of sound meaning nothing or sound that we don't know anything about is very interesting, coming from us to the situation where these images are there of what we <know>.»(5) Was McQueen in dieser Aussage beschreibt, ist das Spannungsverhältnis, das für die Kontingenzthematik von Interesse ist. Dieses Spannungsverhältnis baut sich im Rezeptionsprozess zwischen den beiden von McQueen angeeigneten Dokumenten auf. Im Verlauf dieses Prozesses löst sich anfängliche Gewissheit auf in etwas Unbestimmtes: Es ist, als ob die Tonspur die Bilder in ihrer Evidenz, ihrer Repräsentativität angreifen würde. Der Status des Wissens, das durch diese Bilder repräsentiert ist, wird sichtbar als kontingent: Das, was damals als gültiges Wissen über die Welt erachtet und ausgewählt wurde, erweist sich nicht nur durch den zeitlichen Abstand als beschränkt und fragwürdig. Die Auswahl wäre auch anders möglich, aber keine Auswahl wäre nicht kontingent. Es wird deutlich,

dass wir nicht wissen, nicht wissen können, was das gültige Wissen ist. Jede Festlegung von gültigem Wissen ist wie die *Golden Record* ein unmögliches Projekt.

«Was aber Bildung unter Bedingungen einer radikalen Unbestimmtheit und damit jenseits von sicherem Wissen heissen könnte, ist eine offene Frage [...]» Andrea Liesner sagt, Kontingenz entziehe sich der Möglichkeit, auf ihr neue Gewissheiten zu gründen und schlägt schliesslich vor, Bildung als Versuch zu verstehen, «eine Art kontingenter Widerständigkeit zu formulieren, was auch die Bereitschaft implizierte, sich selbst ungesichertes Denken zuzumuten, also sich etwa der Frage auszusetzen, was es für die Bildung heisst, wenn sich uns Denken entziehen kann oder es uns jenseits unserer Initiative überfällt.» (Liesner, 2004: 84) (AS)

Situationsbeschreibung I («Eingerahmte dunkle Flecken»)

«das wirkt dann wahnsinnig unstrukturiert und unvorbereitet, [...]was es aber überhaupt nicht ist»

Eine Theaterpädagogin beschreibt in einem Einzelinterview, welches zu Beginn des Forschungsprojektes *Kalkül und Kontingenz* mit den mitforschenden Kunst- und Theaterpädagog_innen geführt wurde, eine Probensituation mit einer Schulklasse und deren Klassenlehrerin, die sich zu einem frühen Zeitpunkt der Theaterwoche eine erste zusammenhängende Abfolge einzelner Szenen anschaut und daraufhin wortlos den Raum verlässt. Im Interview vermutet die Theaterpädagogin, dass die Lehrperson nichts mit dem Gesehenen anfangen konnte und spricht davon, dass sie häufig den Eindruck hat, ihre Art zu arbeiten wirke auf Lehrpersonen so, als sei sie schlecht vorbereitet:

«Weil [...] diese Fragen, die sie [die Lehrpersonen] haben, weil ich die nicht beantworten will und kann [...], ich glaube das wirkt dann wahnsinnig unstrukturiert und unvorbereitet [...], was es aber überhaupt nicht ist. Also ich bereite eher zu gut vor als zu schlecht [...], ich überlege mir sehr genau. Also weil diese dunklen Flecken, [...] die sind ja ein bisschen umrahmt, das ist ja nicht unendlich. Das heisst, es ist ja meistens nicht so, dass ich überhaupt nicht weiss, wo das hinführen könnte.»

Ausgehend von diesem Zitat versuche ich im Folgenden aus meiner Perspektive als wissenschaftliche Mitarbeiterin und BG-Lehrperson Verbindungen zu den Begriffen «Kalkül» und «Kontingenz» herzustellen.

Wenn Kontingenz etwas ist, «was auch anders möglich ist» (Makropoulos 2004: 370), handelt es sich bei diesen «dunklen Flecken» um eine Umschreibung von einer kontingenten Situation. Bei einer solchen Situation geht es nicht um Willkür oder Zufall sondern um jene spezifische Unbestimmtheit, in der etwas weder «notwendig noch unmöglich ist» (ebd.).

Die didaktische Hoffnung an eine offen angelegte Unterrichtseinheit besteht darin, dass sich innerhalb eines begrenzten Handlungsfeldes etwas Unerwartetes ereignen kann, das den Arbeitsprozess in eine nicht geplante Richtung lenkt. Begebe ich mich als Lehrperson in eine solche ungesicherte Situation, in der ich nicht weiss, wohin sie mich führt, schaffe ich damit die Bedingung für einen Unterricht, in dem sich Unerwartetes zeigt und in dem Bildungsprozesse in Gang gesetzt werden können. Denn da auch Schüler_innen nicht wissen können, was sie nicht wissen, können auch unvorhersehbare Interessen entstehen.

In Bezug auf Kunstunterricht, in dem sich Unerwartetes zeigt, formuliert Karl-Josef Pazzini eine Didaktik, die von Kunst aus gedacht wird und offen angelegt ist. Eine Didaktik, die das Produkt schon kenne, verunmögliche Interesse und von den Schüler_innen selbstverantwortete gestalterische Prozesse und werde dem Wesen der Kunst und der künstlerischen Auseinandersetzung nicht gerecht (vgl. Pazzini 2000: 39).

«die sind ja ein bisschen umrahmt, das ist ja nicht unendlich.»

Der Begriff der «Rahmung» begleitet uns im Forschungsprojekt auf methodischer und struktureller Ebene. Wie lassen sich Rahmungen identifizieren? Was ermöglichen Rahmungen, was schliessen sie aus? Wie werden Rahmungen verschoben? Was passiert an den Grenzen der Rahmungen?

Die Rahmungen der eingangs beschriebenen «dunklen Flecken» können gelesen werden als feststehende Bedingungen und Strukturen (Lehrauftrag, Lernziele, Erwartungen, Sprache, Ort, Zeit, Kapitalien, Notengebung, etc.), in denen sich BG-Lehrpersonen und Theaterpädagog_innen in der Arbeit mit Schüler_innen bewegen. Sie lassen sich aber auch als Umrahmungen denken, die sich aus der Arbeit innerhalb des Ungewissen bilden – in Form eines Vertrauens auf Methoden, die sich in Reaktion auf das unerwartet Eintreffende, aus Kenntnis der Kunst und im Einsatz der eigenen Fähigkeiten entwickeln (vgl. ebd.: 37).

Die skizzierten Ebenen und Verbindungen von den «dunklen Flecken» und deren «Umrahmungen» lassen sich mit einer der Annahmen des Forschungsprojektes verbinden, in der davon ausgegangen wird, dass kalkulierte Unbestimmtheit beim Unterrichten dann einen Bildungsmoment und emanzipatorisches Potenzial in sich birgt, wenn etablierte Strukturen des Gewohnten als solche sichtbar und zur Disposition gestellt werden. (AG)

Lektüretreffen

Dienstag, 29. Oktober 2013. Es ist früher Abend. Zu viert sitzen wir – ein Kunstpädagoge, eine Theaterpädagogin, eine Studierende der Theaterpädagogik und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter – um einen Tisch. Im Raum verteilt arbeiten noch weitere Kleingruppen, sodass sich die an den verschiedenen Tischrunden gesprochenen Wörter und Sätze zu einem Klangteppich verweben, der entfernt an einen Bienenschwarm erinnert. Gedachtes wird als Sprache hörbar, entfaltet sich in Form von Schallwellen und verdichtet sich zu einem lautlich-sinnlichen Ausdruck dessen, was bis zu diesem Zeitpunkt im digitalen Mailverkehr der Anwesenden als *Lektüretreffen* bezeichnet wurde. Und von diesem Lektüretreffen – eine von mehreren Stationen im gemeinsamen Forschungsprozess – möchte ich aus der Perspektive des wissenschaftlichen Mitarbeiters einen Eindruck vermitteln. Dabei beziehe ich mich auf eine von insgesamt

drei Gruppendiskussionen, die parallel geführt wurden und deren Grundlage unterschiedliche Texte waren.

Vor uns auf dem Tisch liegen zwei Texte, die wir uns vornehmen wollen. Gemeinsam geht es zunächst darum, sich über Schlüsselbegriffe auszutauschen: «zentriertes Subjekt», «de-zentriertes Subjekt», «Subjektivierung und Bildungsprozess», «der Andere», «awareness» oder auch «Störung». Bei einem der beiden Texte handelt es sich um einen journalistischen Beitrag von Hoo Nam Seelmann über die Schwierigkeit, im Koreanischen «ich» zu sagen (vgl. Seelmann 2012: 24). Denn dieses «Ich», das «ich» zu sagen gelernt hat, so wird in Seelmanns Text deutlich, ist nicht Grundlage menschlichen Selbstverständnisses in allen Regionen und Kulturen der Welt. Das «Ich» ist eine Idee des Menschen von sich selbst, eine Art Konzept, das sich in westeuropäischen Diskursen, die bis in die Antike zurückreichen, herausgebildet hat. Der Verfasser dieses Textes, ich, ein wissenschaftlicher Mitarbeiter, höre in der aufgezeichneten Tonaufnahme unserer Diskussion, wie wir über den Zusammenhang von Subjektverständnis und Bildung sprechen, da das eine das andere bedingt: Wir lernen «ich» zu sagen und uns als eine Einheit vorzustellen, als eine mit sich selbst identische Entität, die autonom ist, etwas wollend und agierend, Kontrolle über Gedanken, Emotionen und Handeln ausübend – das «Ich» als Zentrum.

«Weil Bildung in der Moderne sehr eng mit Subjektwerdung verknüpft ist, erscheint sie als eine zentrische und selbstzentrierte Formation, die sich zwar auf Anderes und Fremdes bezieht, sich letztlich aber doch gegen Fremdes und Andere(s) immunisiert.» Von dieser summarischen Analyse ausgehend formuliert die Erziehungswissenschaftlerin Elisabeth Sattler in ihrem Text zur *Kunst der (Ent-)Subjektivierung* (2009) die bildungstheoretische Aufgabe, «Subjektivierung auch als Ent-Subjektivierung zu denken, die neben Zentrik auch De-Zentrik, neben dem Selbst auch das Andere, neben der eigenen Souveränität auch die Nicht-Souveränität des Menschen zu fassen vermag.» Welche Möglich-

keiten hierzu bieten Bildung und Kunst? Wir suchen in Sattlers Text. Wir beschreiben Situationen aus unserer Unterrichts- und Projektpraxis. Wir erinnern uns an persönliche Erfahrungen. Wir denken über Situationen nach, in denen das «Ich» für einen mehr oder weniger kurzen Moment aus seiner Spur springt. Eine Unterbrechung. Ich mache eine Liste auf:

Subjekt	(Ent)Subjektivierung
Ausdruck	aus-ein-ander-setzen
Individualität	Selbst-Verlust
tradierte Kunstvorstellung (Genie, Tatkraft, Schöpfungstum)	eine eigene Grenze spüren, weil sie überschritten wird
Kompetenzen	Brüchigkeit
Horizont erweitern	Horizont wird durchbrochen
Ganzheit	Irritation
Plan und Kontrolle	Verletzbarkeit
Souveränität	sein lassen

Die Ich-Spur zu verlassen, sich zu de-zentrieren, könnte bedeuten, die eigenen Logiken zu unterbrechen, um eine neue Wahrnehmung auf sich und andere einnehmen zu können. Wenn es sich also tatsächlich um Unterbrechungen handelt, dann befinden wir uns in einem Zustand, der uns mit uns selbst und einer Situation konfrontiert, ohne dass wir hierfür auf ein bereits bestehendes Handlungs- und Interpretationsskript zurückgreifen können. Die Unterbrechung trifft uns unvorbereitet und verlangt Nachdenklichkeit. Dieser Moment, der nicht gänzlich kalkuliert und willentlich herbeigeführt werden kann, der also bis zu einem gewissen Grad unbestimmbar bleiben muss, ist nicht immer nur positiv besetzt. Denn bei dieser Art der Irritation oder Unterbrechung geht es auch um eine Bedrohung, bei der die Stabilität des bisherigen Ichs ins Wanken geraten kann. Das Bedrohliche liegt darin, dass dem Wanken

stets die Möglichkeit des Kippens innewohnt. Es geht daher eben genau nicht um ein Angeregtsein, das das Ich in Ruhe lässt. Es geht im Gegenteil um Unruhe. Jemand in unserer Runde sagt: Wenn ich das mit der Entsubjektivierung so lese, dann muss ich sagen, dass wir mit unserem neuen Lehrplan genau das Gegenteil machen. Dieser Satz hat sich mir eingepägt. Vermutlich deshalb, weil für mich die darin zum Ausdruck gebrachte Skepsis gegenüber dem eigenen Handeln mit der Frage nach (Ent)Subjektivierung und De-zentrierung des Subjekts zusammenspielt. Ich denke darüber nach, ob Momente der De-zentrierung – hier ausgelöst anhand der Auseinandersetzung mit einem Theorietext, der während der Diskussion punktuell kritisiert und auch abgelehnt wurde – eine innere Unruhe nach sich ziehen und dass diese Unruhe zu Nachdenklichkeit über Selbst-, Welt- oder eben auch Unterrichtskonzeptionen führen kann. Solche Momente sind einerseits kontingent. Andererseits gab es die bewusste Entscheidung für bestimmte Texte, gab es die Entscheidung für eine Gruppendiskussion und wurden im Gesprächsverlauf situativ Entscheidungen für bestimmte Äusserungen getroffen, die eben genau dieses Gespräch in dieser Art und Weise ermöglichten. Das Einlassen und Aushalten von Unruhe respektive das bewusste Aufsuchen solcher Situationen, in denen das Subjektverständnis angerührt wird, verbindet sich für mich mit der Frage nach dem Potenzial von Kontingenz für das Unterrichten. (SW)

Situationsbeschreibung II

In der Anfangserhebung haben wir die mitwirkenden Kunst- und Theaterpädagog_innen gebeten, ihre jeweilige Berufspraxis zu beschreiben. Ausschnitte aus ihren eigenen Gesprächen sowie denen ihrer Kolleg_innen, haben wir mit den Beteiligten hinsichtlich der Frage diskutiert, welche Aspekte von Kontingenz sich in ihnen zeigen.⁽⁶⁾ Im folgenden Text versuche ich aus der Perspektive der wissenschaftlichen Mitarbeiterin mit eigener Unterrichtspraxis, im Bildnerischen Gestalten jene Punkte aus dieser Diskussion zu rekonstruieren, die mir interessant erscheinen bezüglich der Frage, wie sich Kontingenz beschreiben lässt.

Eine Kunstpädagogin erzählt im Interview von ihren Erfahrungen mit Stellvertretungen. Sie schildert eine Unterrichtssituation, in der sie mit einer Klasse zu imaginären Räumen arbeitet. Die Schüler_innen sollen mit Klebeband in den Raum eingreifen, was sie mit viel Begeisterung tun. Durch das Engagement der Klasse fängt die Aufgabenstellung an, sich zu verselbständigen – bald expandieren die räumlichen Gebilde aus dem Zimmer. Die Lehrerin stellt fest, dass der mit dem Wuchern einhergehende Klebestreifenverbrauch sie in ein Dilemma bringt, da sie für die nächste Gruppe ebenfalls Klebeband benötigt: Soll sie kontrollierend intervenieren und unterbrechen, oder lässt sie es laufen und nimmt damit in Kauf, dass sie später ohne Material auskommen muss? Die Interviewte entscheidet sich dafür, den Verbrauch zu bremsen, worüber sie sich im Nachhinein ärgert, «weil es eigentlich einen ganz schönen Einstieg gegeben hätte, um etwa in ein gemeinsames Nachdenken über Ressourcen zu kommen».

Was die Kunstpädagogin beschreibt, ist das Bedauern über das Verpassen eines Kontingenzmoments: Der Moment, *in dem sich etwas von dem, was ich als Lehrperson geplant habe, anders ereignet*, wie es eine Kollegin in der Gruppendiskussion ausdrückt. Diese deutet ein *Abweichen vom Plan* deshalb als kontingent, weil sie sich dann neu orientieren müsse.

Damit tauchen in den Äusserungen darüber, was hätte sein können, zwei für Kontingenzmomente in Vermittlungssituationen scheinbar kennzeichnende Merkmale auf. Zum einen braucht es einen konkreten Auslöser dafür: Ein Dilemma erfordert eine Entscheidung von mir als Lehrperson. Im geschilderten Beispiel erfolgt die Intervention als eine Art Schliessreflex (am Plan festhalten), die einer möglichen Öffnung (Unwägbarkeit zulassen) vorgezogen wird.

Zum anderen kann Kontingenz zu einer Neuorientierung und damit zu einer Verschiebung des Status Quo führen. Mit ihrer Beobachtung (*etwas weicht vom Plan ab und zwingt mich dazu, mich neu zu orientieren*) stellt die Kollegin ja nicht einfach fest, dass jede Form von Vermittlung von unzähligen unplanbaren Faktoren mitbestimmt wird

– denn «Kontingenz» bezeichnet [...] nicht einfach Unbestimmtheit». Vielmehr deutet sie das Abweichen vom Plan in Kombination mit einer Neuorientierung als «jene spezifische Unbestimmtheit, in der etwas weder notwendig noch unmöglich ist und sich darin als wirkliche Alternative manifestiert» (Makropoulos 2004: 370) – oder eben als kontingent. Durch die aufgebrauchten Klebestreifen würde sich der Lehrperson eine unerwartete Möglichkeit bieten, das eigene Dilemma (soll ich intervenieren oder es laufen lassen?) als Anstoss für eine gemeinsame Diskussion mit den Schüler_innen zu nehmen – etwa über den Verschleiss von Ressourcen, aber auch über eine Gestaltung von Unterricht, die weniger lehrpersonenzentriert wäre.

Zwei weitere Kolleg_innen zeichnen für den beschriebenen Moment das Bild eines *kleinen Kontingenzfensters*. Dieses öffne sich, schliesse sich aber auch gleich wieder – man könne es nicht selber aufstossen. Ihrer Ansicht nach sind Momente der Kontingenz oft erst im Nachhinein als solche erkennbar, *man verpasst sie manchmal, weil man in der Situation nicht loslassen kann*.

Genau dies bedauert die interviewte Kollegin rückblickend und sucht nach Gründen, weshalb sie damals die Fäden in den Händen behalten hat, anstatt sich auf diesen «Nullmoment» («was mache ich jetzt?») einzulassen. Die Kolleg_innen kommentieren, dass es hier darum gehe, *wie sehr ich etwas zu einem bestimmten Ziel hinführen will und mich nicht von meinem Weg abbringen lasse*. Dass dieses Ziel im Unterricht oftmals für wichtiger eingeschätzt werde als solch ein unvorhersehbarer Moment. Die Interviewte selber analysiert, dass das Festhalten am Geplanten und scheinbar Wägbaren «mit dieser Angst zu tun [hat], dass man die Kontrolle verliert [...]». Eigentlich müsste man den Kindern dort mehr Kompetenz einräumen – das wäre der Moment, wo Kunstunterricht spannend würde.» Kunstunterricht könnte also da spannend werden, wo sich etwas ereignet, das zu einer Verschiebung führt. Dann, wenn ich mich als Lehrperson (oder als Schüler_in) davon *irritieren, mich aus der Bahn werfen lasse* und damit *aus der Box herausgerissen werde*.

In der beschriebenen Situation geht es nicht zuletzt um ein Abwägen von

Zumutung und Verantwortung: Was mute ich mir, was mute ich meinem Gegenüber in Unterrichtssituationen zu? Wo gebe ich Verantwortung ab und räume den Schüler_innen mehr Kompetenz ein? Was braucht es, damit ich mich als Lehrperson traue, mich im Unterricht vom Ziel abbringen zu lassen? Und wie könnte ich meine Aufmerksamkeit schärfen für den «Kairos», den günstigen Augenblick, in dem mich etwas unvorbereitet trifft?

Die beiden Kolleg_innen stellen fest, es sei leicht, den Kontingenzmoment zu verpassen: *Wenn man aufspringt auf diesen Zug, kann's passieren; aber wenn's vorbei ist, kann mans nicht künstlich herstellen – es ist ein verletzlicher Moment.* (DE)

Anmerkungen:

- 1: Das Forschungsprojekt Kalkül und Kontingenz wird supervisorisch von Prof. Carmen Mörsch, Leiterin des Institute for Art Education und Prof. Dr. Mira Sack, Leiterin des BA Theater, Vertiefung Theaterpädagogik begleitet. Mehr Informationen zum Projekt Kalkül und Kontingenz finden sich unter: <http://www.zhdk.ch/index.php?id=53863> (zuletzt abgerufen 28.10.2013)
- 2: Die Bilder der Golden Record sind einsehbar unter http://de.wikipedia.org/wiki/Bilder_auf_der_Voyager_Golden_Record (zuletzt abgerufen 22.11.2013)
- 3: http://www.mariangoodman.com/exhibitions/2005-01-14_steve-mcqueen/ (zuletzt abgerufen 22.11.2013)
- 4: http://www.ekd.de/ezw/Lexikon_2163.php (zuletzt abgerufen 22.11.2013)
- 5: wie Anm. 3
- 6: Die im Text verwendeten Aussagen der Kolleg_innen basieren auf der Mitschrift einer Gruppendiskussion, die anlässlich der zweiten Forschungswerkstatt von Kalkül und Kontingenz im November 2013 stattgefunden hat. Wörtliche Aussagen sind kursiv hervorgehoben.

Literatur:

- Liesner, Andrea (2004): Wie ein Problem zur Lösung wird. Kontingenzbearbeitungen und Sicherheitsbedürfnisse im Bildungsdiskurs der Gegenwart, in: Schäfer, Alfred/ Wimmer, Michael (Hrsg.): Tradition und Kontingenz, Münster, S. 59-88.
- Makropoulos, Michael (2004): Kontingenz. Aspekte einer theoretischen Semantik der Moderne, in: Archives Européennes de Sociologie Nr. 45, S. 369-399.
- Pazzini, Karl-Josef (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte, BDK-Mitteilungen, S. 34-39.
- Sattler, Elisabeth (2009): Kunst der (Ent-)Subjektivierung - Über aktuelle (Trans-)Formationen von Bildung/Kunst und deren Beiträge zur (Ent-)Subjektivierung, in: Westphal, Kristin / Liebert, Wolf-Andreas: Gegenwärtigkeit und Fremdheit - Wissenschaft und Künste im Dialog über Bildung. Weinheim und München, S. 89-102.
- Seelmann, Hoo Nam (2012): Der Hals ist trocken, die Wut steigt auf – Über die koreanische Schwierigkeit, «ich» zu sagen, in: Neue Zürcher Zeitung vom 3.3.2012, S. 24.