

Peter Rech

Bin ich

ein erfolgreicher

Kunstpädagoge,

wenn ich

kein erfolgreicher

Künstler bin ?

Kunstpädagogische

Positionen 16



## Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer



Peter Rech

**Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge,  
wenn ich kein erfolgreicher Künstler bin?**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,  
Eva Sturm, Wolfgang Legler,  
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 16/2007  
Hamburg University Press



*Voraussetzung:*

*Erst wenn wir die Religion begreifen*

*(also nicht voreilig kritisieren),*

*können wir die Kunsterziehung kritisieren,*

*weil es an ihr nichts zu begreifen gibt.*

Der Lehrer ist kindisch. Die Frage für den Lehrer lautet: Will ich ein Risiko? Also: Muss der Unterricht, den ich gebe, nicht so packend sein, dass die Kinder und Jugendlichen in irgendeiner Art und Weise davon elektrisiert sind? Doch selbst wenn ich dies empirisch belegen könnte, wollte ich nur eine Bestätigung dessen, dass der Unterrichtserfolg auf meine Anstrengungen zurück ginge.

Aber lassen wir dies bzw. stellen noch zurück, was zu jenen idiotischen Spekulationen führt, die unter verschiedenen fachdidaktischen Etiketten die Geschehnisse im Unterricht immer weiter verbessern wollen. Notgedrungen ohne sich darüber Gedanken zu machen, wessen Geistes Unterricht überhaupt ist. Stellen wir uns also die Frage für den Kunsterzieher. Sie lautet: Will ich ein guter Kunsterzieher sein, was letzten Endes heißt, will ich die Kunst brav bedienen, damit sie zu ihrem Recht kommt; denn deshalb bin ich ja wohl Kunsterzieher geworden, bzw. was Sie betrifft, möchte es noch werden. Ich will ja kein schlechter Kunstlehrer werden. Da fängt das Problem an. Muss ich *um Gottes willen* – ja, im Religionsunterricht ist es ähnlich – nicht eine sozusagen *gute* Kunst thematisieren wollen, und das, was die Kunst zugleich übersteigt, nämlich alle die weisen Argumente, die der Kunst ein besonderes Wissen unterstellen, mit einfließen lassen?

In dem Wunsch, Künstler werden zu wollen, unterstellt man der Kunst nicht unbedingt etwas Gutes. Man will eben nur Kunst studieren wollen. Man spürt, dass sie ein Schicksal ist, man fühlt sich getrieben. Die Kunst ist ein Triebchicksal. Ein Triebchicksal erschließt sich als ein Verhalten, bei dem etwas nicht zu stimmen scheint. Es

macht sich als Störung eines ansonsten in sich stimmig erlebten Seelischen bemerkbar. Man kann ihm so wenig ausweichen, wie es sich selbst genießt; wie es sein Subjekt ertragen lässt, was eigentlich unmöglich zu ertragen ist, nämlich die Einsamkeit und den Tod; wie es, indem es einem Subjekt plötzlich wie ein Symptom zustößt (gr. *symptoma* »Zufall, Eigenschaft«), etwas symbolisch zusammenhält (gr. *symbollein* »zusammenwerfen, zusammenhalten«); wie es also sein Subjekt stabilisiert und es in seinen widerstrebenden Zielen und Wünschen ausbalanciert. Ein Symptom wäre demnach das am Seelischen, was wie dieses Referat sprachlich zu interpretieren ist. In ihm vergesellschaftet sich das Unbewusste undurchdringlich.

Für den Künstler ist die Kunst so gesehen alles. Sie ist wie der liebe Gott persönlich. Der Künstler hat eine besonders gute Symptomwahl getroffen; bzw. könnte man umgekehrt sagen, wenn man Anthroposoph wäre, dass ein Mensch sich glücklich wähnen kann, der von der Frage, die das Leben an einen stellt, derart angesprochen worden ist, dass er dadurch Künstler geworden ist. Wenn man Kunstlehrer statt Künstler werden will, muss man die Kunst wie einen bösen Gott ablehnen wollen; oder gar, wenn man sich unzufrieden oder wie ein Revolutionär fühlt, was ja nicht schlecht ist, wenn man jung ist, muss man sie gar wie Satan, wie dieser sich gegen einen richtet, mögen wollen (»Thank you Satan ...«). Die Entscheidung, Kunstlehrer werden zu wollen, ist jedenfalls eine im Feld der Aggressivität. Man könnte genau so gut oder gar besser Religionslehrer werden wollen. Nur erscheint einem die Religion oft als zu spießig. Es geht jedenfalls unter der Bedingung um etwas Größeres, dass an diesem Numinosen wie letztlich an jedem anderen vollkommen Unwissbaren nichts dran ist. Es ist etwas, das bestenfalls nichts bedeutet, so es ja deshalb funktionieren soll, damit es für etwas Unbestimmtes sinnlos gebraucht oder sinnvoll missbraucht werden kann. Gott ist eine Leerstelle, aber für den Kunstlehrer ist die Kunst



mehr als eine Leerstelle. Der Kunstlehrer hat die Kunst im Kopf, und gäbe es eine Weisheit der Kunst, wonach die Kunst das überflüssigste ist, was es gibt, diese Weisheit zählte nicht. Der Kunstlehrer ist derjenige, der dadurch legitimiert ist, dass er um der Kinder willen kein Künstler geworden ist, was, wie sofort zu wissen ist, nicht stimmt, weil er es ob der Angst, gesellschaftlich »aufgefressen« zu werden, nämlich um seiner Intelligenz und seiner Behutsamkeit willen, um sein Begehren mit einer bequemen Lust einzutauschen, nicht geworden ist. Was die Kunst betrifft, ist der Kunstlehrer derjenige, der keine Chance sah, Künstler zu werden, der aber genau diese Chance genutzt hat (frei nach: Du hast keine Chance, also nutze sie!).

Wenn es einen kunstpädagogischen Ehrgeiz gibt, der wie jeder Ehrgeiz etwas mit Geiz zu tun hat, könnte kein Kunstlehrer mit einem Ansinnen wie dem folgenden in den Kunstunterricht kommen dürfen:

*Nun malt einmal irgendetwas, oder, um auch weiterhin den Vergleich mit der Religion nicht zu scheuen, nun malt einmal eure Vorstellungen von Gott. Sondern er müsste ehrlicherweise eine Forderung erheben wie: zeichnet bitte eure Vorstellungen von Gott innerhalb von fünf Minuten. Dann heften wir die Zeichnungen an die Tafel, und wir sprechen über jene.*

So verläuft Kunstunterricht im übertragenen Sinne; wie anders sollte er auch verlaufen? Wer das nicht glaubt, weil ihm das zu sehr an den Haaren herbeigezogen vorkommt, der macht sich etwas vor. Die Kunsterziehung kann logischerweise nicht anders, als die Kunst in Schritte zu zerlegen und so zurecht zu stützen, dass alleine das ganze Drama verleugnet wird, weshalb man nicht Künstler geworden ist, und weshalb dann die Kunst »gevierteilt« wird. Von der Kunst hält man so wenig, bis man von ihr nicht mehr gehalten wird und sie als Funktion des Lernens anbetet und sich anbiedert. Der Kunstlehrer kann nicht anders als die Kunst verwerfen, wie er sich von ihr eine wahnhafte Vorstellung macht. Die profane

Verschiebung der Kunst enthält die religiöse Frage nach der Funktion des Bildes. Was aber ist ein Bild? Es ist »Menschenwerk«. Es ist das Werk »alles gottlosen Wesen« (Römer 1,18). Paulus unmissverständlich über die Menschen:

»Und haben verwandelt die Herrlichkeit des unvergänglichen Gottes in ein Bild gleich dem vergänglichen Menschen und der Vögel und der vierfüßigen und der kriechenden Tiere.« (Römer 1,23)

Aus der Richtung der Kunst tut sich die Erforschung des Bildes schwer. Hans Belting spricht von der »Ära der Kunst«, die mit den Renaissancen, der italienischen und der niederländischen, angefangen hat. Alle Zeit davor nennt er die »Ära des Bildes«. Die Kunst ist diejenige Institution, deren grandiose Wirkung mit der Tötung des Bildes einhergeht. Der Kunst Wesen ist es, das Wissen um das Bild wissentlich zu leugnen bzw. wider besseren Wissens zu bestreiten. Die Kunst ist diejenige Institution, die sich auf das Bild hin verstellt. Diese Unterhöhlung ist ein Unternehmen, das dem schlechten Gewissen der Kunsterziehung ex negativo bestens entgegen kommt. Innerhalb der Kunsterziehung tummeln sich ja diejenigen Künstler, die der imaginären Domestizierung der Kunst aufsitzen. Das lässt sich am einfachsten am Wunsch der meisten Kunsterzieher nachvollziehen, sich neben der Schule künstlerisch zu beweisen und in kleinen unbedeutenden Gallerien und regionalen und halb amtlichen Einrichtungen auszustellen. Die Devise lautet: den Nachweis erbringen, dass man die Kunst auch kann. Dies ist ein fast psychotisches Unterfangen. Der Kunsterzieher schließt sich dem gegenüber, dass die Kinder noch nicht das Problem haben, unsterblich sein zu müssen, als (Auch-noch)-Künstler aus der Ordnung der Kunst aus. Er muss zum Schluss so tun, als hätte er die Kunst, über der er vermeintlich zu stehen scheint und woraus ihm das Recht, sie zu unterrichten, zugebilligt ist, mit den Löffeln der Weisheit gefressen. Er »wähnt« sich im Besitze des Wissens über

die Ursprünglichkeit der Kunst. Er möchte aber nicht, dass es ans Licht kommt, dass Kinder und Jugendliche – quasi instinktiv, was die Kunst betrifft – ahnungslos sind. Es wird so getan, als hätten die Kinder ein biologisches Verhältnis zur Kunst. Was dem Künstler an Wissen über das Bild abgeht, um so der Annahme des Bildes in intensivster Weise zu genügen, sich nämlich dem Kontinuum der Bilderketten in dem Sinne auszusetzen und zu widersetzen, wie er diesen wieder und wieder ein neues Objekt abtrotzt, kaschiert den Kunsterzieher als jemanden, dem das Amt eines »Sekretärs« der Kunst wiederum zu wenig wäre. Er entledigt sich der Kunst und verschmerzt dadurch am besten, dass er nicht Künstler geworden ist. Den Künstler als Unwissenden (der Kunst) schließt der Kunstpädagoge als »Missionar« der Kunst aus. Insofern können sich Künstler und Kunsterzieher als Kollegen auch kaum verstehen.

Es gibt folgende wunderbare Stelle mit Paulus, um vollends unsere Erklärungsnot religiös zu meistern. Die Stelle (Apostelgeschichte des Lukas; 17,18) zeigt, wie Entledigungen der Kunst auf missionarische Implikationen zurückgehen. Also:

»Was will dieser Lotterbube sagen? [...] Er sieht, als wolle er neue Götter verkündigen ...«

»Sie nahmen ihn [...] und führten ihn auf den Gerichtsplatz und sprachen: Können wir [...] erfahren, was das für eine neue Lehre sei, die du lehrst?« (17,19)

»Paulus aber stand mitten auf dem Gerichtsplatz und sprach: Ihr Männer von Athen, ich sehe, daß ihr in allen Stücken gar sehr die Götter fürchtet.« (17,22)

»So wir denn göttlichen Geschlechts sind, sollten wir nicht meinen, die Gottheit sei gleich den goldenen, silbernen und steinernen Bildern, durch menschliche Kunst und Gedanken gemacht.« (17,29)

»Ich bin herdurchgegangen und habe gesehen eure Gottesdienste und fand einen Altar, darauf war geschrieben: Dem unbekanntem Gott. Nun verkünde ich euch denselben, dem ihr unwissend Gottesdienst tut.« (17,23)

»Gott, der die Welt gemacht hat und alles, was darinnen ist, er, der ein Herr ist Himmels und der Erde, wohnt nicht in Tempeln mit Händen gemacht; sein wird auch nicht von Menschenhänden gepflegt, als der jemandes bedürfe, so er selber jedermann Leben und Odem allenthalben gibt.« (17,24-25)

Paulus befindet sich, sagen wir, auf einem Akademie-Rundgang, wo die Abschlussarbeiten des Semesters gezeigt werden. Er interessiert sich für alle (Götter)Bilder und findet sie auch interessant. Aber nur das eine Bild für den einen unbekanntem Gott reißt ihn vom Hocker. Wie ihn die anderen Bilder weniger irritieren als faszinieren, ist er doch nur von diesem einen Bild weniger ästhetisch als existentiell gefesselt. Er kann nicht umhin, seinen Zuhörern zu drohen, wenn sie sich schließlich nicht auf dieses Bild einstellen würden. Eben so funktioniert »guter« Kunstunterricht. *Schaut euch dieses Bild an; lasst euch auf es ein; ich helfe euch dabei, wie ihr durch praktisches Tun »die Zeit der Unwissenheit« übersehen könnt* – und zwar hat Gott die Zeit der Unwissenheit übersehen; nun aber gebietet er allen Menschen an allen Enden »Buße zu tun« (17,30).

»Bilder einer Ausstellung« machen noch kein kunstpädagogisches Motiv aus. Es ist vielmehr ein rein entstandenes Kunstwerk, dem man immer schon »unwissend Gottesdienst tut«. Der Kunsterzieher macht sich mit genau demjenigen Missverständnis über es her, das von dem betreffenden Künstler einst unerkannt bleiben musste, damit nämlich besagtes Werk nicht »durch menschliche Kunst und Gedanken gemacht« werden konnte. Die Herrschaft der Kunstpädagogik ist ein zu eigen gemachtes Verkennen. Paulus schon sah in dieser

Apologetik die Gefahr nicht, dass er anstatt zu sehen eine Vision sah. Prototyp desjenigen, der als einziger, der sieht, sich alleine gesehen weiß, und der durch keinerlei Betrachtungen sieht, *was* sich ihm *wie* erschließt. Didaktiker par excellence, der das, was er verfälscht, nur noch mehr elementarisiert und dadurch ins Undeutliche hin umreißt (»verreißt«). Didaktik, die sozusagen »heilsam« sein will. Nicht sehen, dass nur Klischees ausgetauscht werden können. Was die Religionen dabei klar machen könnten, ist, dass man wahllos herumfotografieren kann, und dass es kein Problem ist, sämtliche Fotos als Gottesbilder zu sehen.

Religion in der Funktion von Erkenntnis ist nicht hoch genug einzuschätzen. Die religiöse Sicht auf Unterricht lässt den Lehrer keine Fehler machen. Doch was den Kunstunterricht betrifft, ist die Verwechslung der »Fehlerlosigkeit« (der Kunst) mit dem, was die »falschen Propheten« predigen (die Vermittelbarkeit der Kunst), *konstruktiv*: Der Irrtum jeden Kunstunterrichts ist, dass jemand sich auserkoren fühlt, etwas zu unterrichten, um nicht geboren worden sein zu müssen. Dies hat nichts Moralisches an sich. Es ist gut, dass Kunstunterricht so unethisch ist, wie die Kunstpädagogik mit der Entstehung der Kunst »fremd geht«. Die Angst (des Kunsterziehers) vor der Kunst wird in dem Maße unkenntlich, wie die Produktivkraft eines Bildes in dessen symbolischer Funktion, die Erschließung des Todes, verkehrt worden ist. Die Kunst als Symptom aber bleibt wirksam. Aus jedem, was den Tod ersetzt, ist Gott herauszusehen. Auf unser kunstpädagogisches Verlaufsbeispiel bezogen, heisst dies, dass es für die Kunstpädagogik besonders brisant zu sein scheint, dass es kein einziges richtiges und damit überhaupt kein Gottesbild gibt. Mit der »Tötung« des Bildes als Rekurs auf den Tod musste deshalb die Muttergottes erfunden werden, damit die Funktion der Liebe gefunden werden konnte. Wie sich also jedes Bild als Gottesbild liest, ist mit der Erfindung der Kunst in der katholischen Toskana und

in den evangelischen Niederlanden die junge Frau (respektive das »Mädchen mit dem Perlenohrring«) zum realen Ort des Bildes geworden. Die junge Frau erhebt sich derart realistisch ins Bild, dass die traumatisch erzeugten Sehnsüchte der Menschen bildhaft als Imago versagen. Dass die junge Frau – als Isis, Maria, Jeanne d'Arc oder Alice P. Lidell – ein ganzes Weltpublikum bezaubert, ist nur als Beweis dessen zu verstehen, dass keine religiöse Tradition, wie sie als solche pädagogisch einzugreifen versucht ist, auch nur irgendetwas mit einem Bild zu tun hat, das die Menschen sich nicht von Gott machen. Jedes Bild zeigt Gott oder ist gar dieser selbst. Die Menschen verlangen, in ihren Gefühlen und in ihrer Vorstellung an der Nase herumgeführt zu werden. Sonst gäbe es die Bilder nicht. In eben diesem Sinne hat noch keine kunstpädagogische Tradition etwas mit dem zu tun haben können, wozu Künstler in ihrem Mangel angetrieben worden wären, Bilder zu malen. Kunstwerke sind Reaktionen auf die Täuschungsmanöver des Lebens zum Tode – keinesfalls Überwindungen – und als solche Texturen, die weniger über ihre Autoren etwas aussagen, als dass in ihnen Anzeichen auftauchen, die wie Ankündigungen, Kennzeichnungen und Unterzeichnungen eingeschrieben sind. Fremd wie unheimlich bleiben sie, und deren Entzifferung führt zur Verwirrung. Sie können hinsichtlich dessen gelesen werden, was auf die Fragen des Lebens als Interpretation bisher erlittener Verletzungen fragwürdig bleibt.

Ob der beharrlichen Missionsewigkeit »des einen Bildes für den unbekanntten Gott«, siehe die Apostelgeschichte, wo es um Paulus geht, heißt dieses auf ein ganz bezeichnendes Meisterwerk bezogen, wodurch sich die kritische Einstellung dieses Referates ins Absurde verkehrt, dass der Kunsterzieher derjenige ist, der sich nicht »kreuzigen« lässt. Oder? Es heißt dieses also auf die Mitteltafel der ersten Schauseite des Schrecken einflößenden Isenheimer Altars von Matthias Grünewald (entstanden 1512-15, Colmar, Museum Unterlinden)

bezogen, ob derjenige der Kunsterzieher ist, der seitwärts am Kreuz verkrampft hängt und gerade gestorben ist, oder ist es Johannes der Täufer, der emotional vollkommen unbeteiligte Hinweiser auf Christus und dessen Heilslehre. Johannes der Täufer war lange vor Christi Tod hingerichtet worden. Er hatte schon alles durchgemacht. Er ist der Wissende um das Geschehen in der Mitte. In seinem Hintergrund, oberhalb des rechten Arms, mit dem er auf das Geschehen wie auf einen Lerngegenstand hinweist, von dem »surreal« lang ausgestreckten Zeigefinger ausgehend, taucht jene lateinische Inschrift auf, die zu deutsch heißt: »Jener muss wachsen, ich aber muss abnehmen« – die Einsicht Oscar Wildes vorwegnehmend, dass Lehrer ist, wer immer mehr einsam wird; »der Lehrer nimmt ab«. Matthias Grünewald ist es ein überdeutliches Anliegen, als *der Maler unter den Malern* – er interessiere sich im Gegensatz zu dem »moderneren« Albrecht Dürer für keine der neuen graphischen Erfindungen, die ihm eine von der Kirche freiere, also namentliche Bekanntheit gesichert hätten –, *vor dem Bild zurückzutreten, vor das Bild hinzutreten* und so die Botschaft *innerhalb* deren Vermittlung mit den versteckt aggressiven und durchsichtig narzisstischen »Zeigefinger«-Attitüde, jedenfalls außerhalb seiner Maler-Persönlichkeit herüberkommen zu lassen. Es gilt: Die Wette der Kunst ist das Nicht-Über-einkommbare. Triebhaft, aber ohne Begehren wird das Objekt der Kunst zum Sehen gebracht.

Der Künstler ist dem Geschehen der Kunst ohne wenn und aber und voller Angst ausgeliefert; damit befindet er sich symptomatisch vor der Kunst. Der Kunsterzieher verwischt das Außerhalb-der-Kunst-sein des Künstlers *auf Teufel komm heraus*, will sagen: so sehr auch die Positionen der Kunst und die Hinweise auf sie nicht miteinander in Einklang zu bringen sind. Ließe sich nicht unter der Bedingung, dass die Kunst als Geschehen außen vor bleibt, vorstellen, dass der Kunsterzieher am Kreuz hängt, und dass Johannes der Täufer der Maler ist? Und dass das Vor-dem-Bild-Sein das Thema ist.

Jenseits jeder Dichotomie ergibt sich erst die Logik des Lebens, die als solche nicht herauszufinden ist ... (siehe: die Vorsokratiker, Spinoza, Nietzsche, Hölderlin, Deleuze/Guattari ...) Gemessen an der der »CruX« (das »Kreuz«) des Kunsterziehers, dass er nicht den Mut dazu hatte, sich der Kunst mit ihren Inszenierungen auszuliefern, müsste derjenige, der am Kreuz hängt, folgerichtig jener sein, der das Bild gemalt hat, der nämlich in Wirklichkeit der Gekreuzigte ist. Tatsächlich betrauert ja der Kunsterzieher in seiner vermeintlichen Machtposition in Bezug auf das Wissen über die Antriebskräfte der Kunst sein absichtliches Mitleid mit dem Künstler. Die Frage, warum der Kunsterzieher bei so viel Mehr-Wissen nicht der Gekreuzigte sein müsste, rührt daran, wie ich zu Anfang gesagt habe, dass die Entscheidung, Kunstlehrer werden zu wollen, etwas Aggressives an sich hat.

Was das große Kunstwerk für den Kunstunterricht zeigt, wird wiederum erst im religiösen Vergleich transparent. Während dem Religionsunterricht daran gelegen ist, seine Subjekte heraus finden zu lassen, welche Position im Grünwald'schen Altar unmöglich einzunehmen ist, kommt der Kunstunterricht doch immer wieder auf denjenigen Meister zurück, der das Bild gemalt hat.

Kunstunterricht ist ein überflüssiges Fach. *Der Künstler als ein Genie* usw.; *die Bildkomposition einmalig, wahnsinnig*. Wen hat das zu interessieren? Was dem Künstler an Wissen und Persönlichkeit unterstellt ist, ist genau dieses, dass es von ihm selbst nicht gewusst ist. Es gibt kaum etwas Vernünftiges darüber zu sagen, was zur Entstehung eines Kunstwerkes führt. Je mehr das Nichts, um so klarer kann man sich die Mittlerstellung des Kunstwerks vorstellen. Die daraus resultierende Unerheblichkeit des Kunstunterrichts wird kompensiert, indem der Kunstunterricht als moralische Institution funktioniert. Dessen quasi unsittliches Verhältnis zur Kunst rechtfertigt sich in einem sittlichen Verhältnis zu den Kindern und Jugendlichen. Schüler



und Schülerinnen sollen den Kunstunterricht aus personalen Gründen brauchen.

Ich erspare es Ihnen, mich in der Geschichte der Kunsterziehung zu ergehen; ich würde es mir zu leicht machen. Ich habe an anderen Stellen manches darüber veröffentlicht. Jedenfalls ist die Kunsterziehung in ihrer Geschichte immer sehr kämpferisch aufgetreten. Was ihr passiert, bleibt strukturell. Kunstunterricht ist Gesinnung zum leiblichen Wohle der Kinder; Kunstunterricht als Sittenlehre. Was natürlich darauf hinweist, und ich brauche kaum auf Umwegen dorthin zu gelangen, dass das Problem von Kunstunterricht nicht das Kind ist, sondern der Lehrer. Doch gilt dieses für die Beruflichkeit von Unterricht überhaupt. Was den Vorteil von Kunstunterricht ausmacht, weshalb er auch nicht gestrichen werden sollte, ist, dass kein Unterricht, nicht einmal der Religionsunterricht, die personale Übergriffigkeit von Unterricht derart klar thematisiert wie die *Kunsterziehung*. So bleibt die Kunstpädagogik in ihrer fachgeschichtlich gesetzten Sonderrolle gefangen: ihre Befangenheit ermöglicht Reflexivität. Aber schon in ihrer extremen Beweglichkeit in Bezug auf das Schicksal der Kunst belegt sie, dass das Problem von Unterricht nicht das Kind ist.

Vergleichsfall Religionsunterricht. Religionsunterricht wird als Profession in der Mehrzahl von solchen Menschen angetrieben, die das Bla-Bla der klerikalen Domestizierung anwidert, und die deshalb nicht »Geistliche« (welch eine Berufsbezeichnung!) werden wollen, damit sie ihr religiöses Begehren und das damit einhergehende Missionsverlangen wenigstens nicht verleugnen. Der Religionslehrer begeistert sich dafür (das »Geistliche«!), dass ihm aus unerklärlichen Gründen verschlossen bleibt, was er sein ganzes Leben herauszufinden versucht ist. Für welche Vergänglichkeit gibt es Gott? Das Triebhafte der Kunst ist, wie angedeutet, beliebiger.

Die Beziehung der Kunstpädagogik zum Kind ist absolut willkürlich, absurd, bizarr. Was soll denn das Kind im Kunstunterricht tun? Religiös werden kann nur

jemand, der dies nie gewesen ist. Künstler sein kann nur der, der dies immer schon gewesen ist. Dieses Hauptargument ist und bleibt der Entstehung der Kunsterziehung inhärent. Das Klischee der Kunstpädagogik ist ohne Weiteres ideologisch. Das Kind *soll* – Pestalozzi, Fröbel usw. auf der Spur – *wer hätte das gedacht?* – zeichnen und malen können. *Das ist wohl wahr*. Aber was soll das Kind an der Kunst, wie sie sich als moderne, aktionistische, konzeptionelle inszeniert, interessieren? Dies sind die »schönen« Probleme mancher Erwachsener, sagen wir etwa fünfzehn Personen von den dreihundert, die in ein Passagierflugzeug gehen. Es gibt kein Verhältnis des Kindes zur Kunst, wie dies in der Geschichte der Kunsterziehung heraufbeschworen worden ist. Da Unterricht als eine Art Beschäftigungstherapie funktioniert, sollte Kunstunterricht *der* Unterricht sein, wo sich dieses am geschmacklerischsten verwirklicht. Das Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen lässt sich nur so weit einschüchtern, wie dieser Zusammenhang in den Schulen von außen zu entdecken ist – nicht sensibel, sondern strategisch. Um der jüngsten Generation zum Nutzen ertragssteigernder Berichterstattungen in den Medien eine Protestbereitschaft zu unterstellen, die faktisch – jeder weiß es – alltagsästhetisch/-bewusstseinsindustriell hervorgerufen wird, tut Verschüchterung not. Kindern und Jugendlichen etwas schmackhaft zu machen, ist der Ideologie der Rettung einer kindlichen Unschuld gestundet, die dem Kind zu allem Unheil schließlich eben verweigert wird.

Es ist dies der verlogene Rückgriff auf die Idee vom kindlichen Kind. Es geht im weitesten darum, nur ja nicht die Kinder wahrzunehmen.

Der (Kunst-)Lehrer soll derjenige sein, dem nie vorgeworfen sein will, dass er die Kinder (mit Kunst) einschüchtere. Dabei verläuft Unterricht als notenbasierte Einschüchterung, als *Unterkriegen pro Ausrichten*. Kunst *unter*-richten? Wahrnehmen um der Verleugnung der derselben zugrunde liegenden Trieb-Umwandlungen

willen? Kulturell hervorkehren, was künstlerisch abgewehrt ist? Die Selbstbespiegelungen der Kunst laufen im Allgemeinen darauf hinaus, dass Kunst vernünftigerweise unvernünftig ist; dass man sie nur braucht, weil man sie nicht braucht; dass sie dem misstraut, was auf vermeintliche Ziele hinweist. Kunstunterricht erringt ein in diesem Dilemma absolutes Verhältnis zu sich selbst, indem zur Begutachtung freigegeben ist, was die Kunst nicht ausmacht – die Verkehrung dessen, über was sich verfügen lässt: die künstlerischen Techniken. Es wird so vorgegangen, um dies vor der Folie des Religionsunterrichts zu ironisieren, als ob, wenn man von den zehn Geboten etwa sieben auswendig dahersagen kann, der Schüler eine drei bekäme. Kunstunterricht fußt auf der Verwechslung der Sache mit der Kenntnis derselben, wobei sich ungebührlicherweise diejenigen Unterstellungen, die dem Kind aus dem Grund gelten, weil es Kind ist, und dies aber nicht sein soll, erübrigen.

Kunst ist z.B. *Blödsinn*, oder sie ist *moderner Quatsch*, aber sie hat es jedenfalls mit Bildern zu tun. Kinder wissen – sozusagen – nur solches Unwichtiges. Um sie daran zu hindern, sich dessen eingedenk zu sein, gibt es den Lehrer in der Art, dass er glauben macht, er wüsste Wichtiges. Der Zugang zum eigenen Wissen muss verbaut werden, damit Unterricht Sinn macht. Wie normal dies ist, »entleert« Kunstunterricht in seiner Anomalität am intensivsten. Die Kinder haben nicht das Wissen über Kunst, von dem sie nicht wüssten, dass sie es haben; eben diese Ahnungslosigkeit soll belohnt werden. Kunst muss abartig und ungenießbar sein. So kann das Kind herausbekommen, was der Lehrer gerne »is[]t«. Das Kind kann aber nur vor dem Genießen seiner selbst geschützt werden – wenn die künstlerische Ahnungslosigkeit des Kindes mit der Schönheit seiner selbst belohnt werden könnte. Kunst ist Tribschicksal. Sie ist Sublimation. Sie findet – wörtlich – unterhalb der Grenzen des guten Geschmacks – unterhalb der Gürtellinie – statt. Jeder Mensch ist ein Künstler; dieser Satz von

Joseph Beuys bekommt einen neuen Sinn, vielleicht den, der ursprünglich gedacht war, nämlich: Jeder Mensch versteht nichts von Kunst. Was im Unterricht dazwischen funkt, ist immer der »Eros, der Kreide frißt« (Karl-Josef Pazzini) Die symbolische Verdrängung der Kunst, die sie semiotisch nachdrängen lässt, ermöglicht es dem Kunstlehrer, nicht wahrnehmen zu müssen, wovor man die Jugend schützen sollte. Kunstunterricht »gibt« sich fortschrittlich. Es ist der Hedonismus der Kunsterziehung behauptet worden – in den 70er Jahren besonders von Diethart Kerbs und Dieter Zimmer. Doch Hedonismus ist ein Stück Widerstandsästhetik der guten alten Studentenbewegung. Er verallgemeinert das Begehren, versucht letztlich, gefahrlos aus diesem herauszukommen. Jedenfalls gerät die pädagogische Verschrobenheit des Kunsterziehers in den Vordergrund. Der Kunsterzieher gerät nicht nah genug an die Wurzel seines Unvollständigseins. Seine Abhängigkeit von ihm bestätigenden Menschen zerreißt ihn. Er kann sich nicht ganz in sein Leben fallen lassen. Der Künstler will sich dagegen erst gar nicht in seiner Lebensgeschichte erkennen. Er malt Bilder, wobei er peinlich darauf achtet, dass die Bilder Bilder bleiben, dass sie aussen vor bleiben, dass deren Subjekte vom Begehren, welches die Bilder zum Anlass haben, ausgeschlossen bleiben. Sowohl die Rezipienten wie der Autor selbst. Vom Malen her sind die archaisch anmutenden Portraits Bruno Gollers besonders prägnante Beispiele. Von Fotografieren her sind Lewis Carrolls Portraits der Alice Pleasance Liddell – mein Gott – prägende Beispiele. Von der Skulptur her sind Joseph Beuys' Objekte einprägsam. Die Honigpumpe im Großen, das Erdtelefon im Kleinen – man kommt nicht rein. Der Kunsterzieher ist aus Gründen, die mit der Abwehr der Einsicht in seine Abwehrhaltung zu tun haben, nicht in der Lage, hinter seiner Lebensgeschichte verschwinden zu können. Er muss ja über seine Lebensgeschichte gut Bescheid wissen können. Die Kunst lässt sich in ihrer Wirkweise, in ihrer Sucht, in ihrer Melancholie, in ihrer Vergeblichkeit, in

ihrem Wahn, doch kaum einschränken. Also muss die Kunst im Kunstunterricht relativiert werden können, um gerade nicht als Rest des Schönen anwesend sein zu können – der wäre existentiell noch am wirksamsten –; übrig bleiben muss die Form einer übersteigert selbstsicheren Ganzheitssehnsucht des Lehrers. Die seelischen Qualitäten der Selbstliebe sind notwendig, damit des Lehrers Zuwendung den Kindern gegenüber sich als Legitimation der Kunst herausstellen kann, sonst würde der Lehrer die in – was ja eine erotische Dimension hat – Obhut gegebenen Kinder und Jugendlichen sozusagen hintergehen müssen, indem er ihre Gestaltungen nicht benoten würde. Das Scheitern des Kunsterziehers ist ein doppeltes. Erstens: Würde er der Kunst zu ihrem Recht verhelfen wollen, was diese nun gerade nicht notwendig hat, wäre er als *Kunsterzieher* verloren. Zweitens: Würde er die Kunsterziehung als notwendig herausstellen wollen, wäre er als Künstler vollends verloren. Ein bisschen Künstler möchte man bleiben. Doch die Dinge gehen nicht halb. Man kann nicht halb schwanger sein. Man kann nicht halb an Gott glauben. Man kann wohl halb Kunsterzieher sein, man muss es wohl sogar ...

Ob dieses Scheiterns gibt es für die universitäre Kunstpädagogik die Möglichkeit an die eigenen Verletzungen im Sinne des Beuys'schen Satzes, der ein kunstpädagogischer ist, zu geraten, nämlich: »Zeige deine Wunde.« Der Kunsterzieher wird sein Schicksal, nicht den Mut gehabt zu haben, Künstler zu werden, nicht einmal mit dem Schrecken der Schuld genießen können, wenn er nicht wenigstens ab und zu zeichnet. Das kunstpädagogische Leiden des Kunsterziehers ist ja nur deshalb und auch nur dann schlecht, wenn er sich dessen nicht bewusst sein will, dass er all den blöden Kriterien nachläuft, unter deren Knute Kunstunterricht gut sein soll. Die ganzen Begründungen der Kunstpädagogik sind damit beschäftigt, der Kunsterziehung eine wichtige Bedeutung zu unterstellen. Die Kunst wird hochgejubelt, und das Kind wird hochgejubelt. Doch weder schert sich

die Kunst darum, noch findet das Kind daran Interesse. Nur der Kunsterzieher hat etwas davon. So begreift er manchmal nicht einmal mehr, wenn er Kunst unterrichtet, dass er seine eigenste Ganzheitssehnsucht für keine Melancholie einzutauschen bereit ist. Solange der Kunsterzieher dieses Beleidigtsein pflegt, warum er nicht Künstler geworden ist, spielt er Anwalt in Sachen Kunst, um zu verwischen, vor was er selbst geflohen ist. Dabei ist die Kunst absolut bedeutungslos. Sie schützt einzelne Menschen davor, das Abweichende des eigenen Lebens pervers werden zu lassen. Die Kunst schützt vor dem direkten Genießen – Freud sieht es so schön. Das doppelbödig Symptomatische der Kunst ist, dass sie die Anomalie des Symptoms zur Regel werden lässt. Kunst als Symptom schützt vor der Angst, wie diese vor der Ahnung des Todes schützt.

Wenn der Student Kunst zu studieren anfängt, ist die Devise der Akademien aus gutem Grund, muss er sozusagen entweder geliebt *oder* alleine gelassen werden, damit die Bestätigung, nach der er sucht, sich in gestufter Sterblichkeit (der Lehrer stirbt in der Regel früher) spiegelt. Kunst will gemacht sein, damit ihr Autor unsterblich wird. Wenn der Student anfängt, auf das künstlerische Lehramt hin zu studieren, braucht er von vornherein die Bestätigung durch jemanden, der wie ein Wahnsinniger vom Nutzen der »Erziehung durch Kunst« (Herbert Read) gequält ist, der wie eine Mutter in »unbefleckter Empfängnis« durch sich selbst funktioniert, damit er dereinst wie ein Vater das »Nein« zur Kunst repräsentiert. Die Kunstpädagogik verleidet der Kunst die Wiederkehr ihrer Veranlassungen aus der Unvollständigkeit und überhaupt Unverstehbarkeit des Lebens. In der Kunst bestätigt sich nämlich zuletzt kein einziger Mythos. Was in ihr brachial auftaucht, ihre außergewöhnlich frühkapitalistisch bleibende Institutionalität, ist blanke Intensität: das Werk, ein vergötterter Gegenstand; aber: Jeder Gegenstand ist ein Kunstwerk (Marcel Duchamp); jedes Kunstwerk ist ein abgelöstes Stück

von einem Menschen, der tot sein wird, wenn er nicht schon gestorben ist.

Kunst ermöglicht als Arbeit, dass ich nichts mehr zu wissen brauche. Ich habe von allem genug. Ist Kunst diejenige Institution, die nur zum Schein existiert? Ist der Kunstlehrer derjenige unter den Lehrern, der ähnlich wie der Religionslehrer, wie ich meine, und weshalb ich die Religionspädagogik so oft zum Vergleich herangezogen habe, nichts zu geben vermag, es sei denn, er könnte sich selbst geben, aber dies ist ja verboten. Oder?

*Hört mal her, Kinder, hört ihr mich? Also: ich kenne da ein beunruhigendes Bild. Es ist von Edvard Munch. Ich erzähle euch gleich von ihm. Erst zeige ich das Bild als Diapositiv. Ich zeige es erst undeutlich & verschwommen. Ihr kennt das schon. (... »1000 bildnerische Techniken«, Hans Meyers). Was sehr ihr da? Malt es! Kunstunterricht, immer das gleiche. Der Kunsterzieher hat nichts (zu geben). Er müsste sich wie Ödipus die Augen ausstechen. Gut, dass es die Kinder gibt, die ihn als der Kunst gegenüber Ahnungslose (s.o.) davor bewahren, zu lieben, was er nicht lieben darf, weshalb er vorgibt, die Kunst zu lieben, und nicht bereit ist, dieses Durcheinander aufzugeben – »das Wissen bläht auf, aber die Liebe bessert« (1. Korinther 8,1) – und zum Schluss noch dafür anerkannt sein will, dass er nicht Künstler geworden ist. (»Die Liebe höret nimmer auf, so doch die Weissagungen aufhören werden und die Sprachen aufhören werden und die Erkenntnis aufhören wird.« 1. Korinther 13,8). Es geht zum Schluss um das Genießen, nicht Künstler geworden zu sein. In der Kunsterziehung ist jegliches Nichts tatsächlich angebracht.*

Einst ging es der Kunsterziehung um Bilder in dem Sinne, wie die Wirklichkeit das Material für sie abgab. Jetzt ist die Kunsterziehung *das* Bild-Fach in der Schule geworden, um erfahren zu lassen, wie sehr die Bilder die Wirklichkeit erschaffen. Bilder verwechseln die Suche, der sie dienen, mit dem, was sie abbilden, die also, um mit Kornmann und Britsch zu sprechen, einige der

wenigen nicht ganz so lehrerhaften Begründer der Kunsterziehung, das Nicht-Gemeinte *meinen*. Bilder sind immer auch Ikonen, deren Wesen es ist, mit Gottes Nähe verwechselt zu wechseln. Der Kunsterzieher macht das Bäumchen-wechsle-dich-Spiel komplett, indem er die Kinder nicht vor der Kunst schützt. (Leo Weismantel, einer der intelligenten Praezeptoren der Kunstpädagogik, wollte die Kinder immerhin mit der Kunst verschonen.)

Die Angst sitzt im Nacken, und es quält, mit einem miesen Künstler verwechselt werden zu können, und so verwechselt man sich mit einem solchen »Fürsprecher« – wäre dieser doch ein Plappermaul, ein Witzbold! –, der weiß, was Kunst ist. Doch als Wissen existiert die Kunst nicht. Es mag jeweils immer etwas Ähnliches wie Wissen geben. Wüsste er, was Kunst ist, hat Picasso gesagt, würde er dies auf keinen Fall irgendeinem Menschen mitteilen. Er würde es für sich behalten, und genau darin war er Künstler. Es gibt kein Kuscheln in der Kunst. Alles wird dir aus der Hand genommen. Die Kunst ist eine Schlangengrube. Etwas von ihr erklären zu wollen, geht in der protestantischen Art und Weise, weshalb man sich eben nicht aus den Versatzstücken der Religion stehlen kann, also wie Luther die Bilder aus den Kirchenräumen entfernt hat und zugleich gesagt hat: Wenn die Bilder aus dem Herzen kommen, sind sie erlaubt. Dies wäre die Sichtweise, die von der Kunstpädagogik kategorial nicht durchzuhalten wäre.

In allem, was wir machen und ausstellen, geht es immer schon um unser gestorbenes Leben. Bestimmt müssen wir dies immer im Nachhinein feststellen. Während es dem Künstler um das Ganze geht, verwirft der Kunstpädagoge den Verdacht, dem er zu Recht ausgesetzt ist, dass es ihm um Ganzheit ginge. Ganzheit ist die Lüge des Bildes. Ganzheit ist moralisch. Man muss einen Werteverfall voraussetzen. Es gibt aber keinen Werteverfall. Dieser Albtraum ist nur die Sehnsucht der Erziehung. Von den Bildern abgeschnitten sind unsere inneren Bilder in dem Sinne eingesperrt, wie jedes Bild



ein Herausfallen oder Herausgerissenwerden aus dem Genießen kompensiert. Ein Bild ist, *was nicht zu lösen sein wird*. »Kunstunterricht« in diesem Sinne findet überall statt. Das Drama ist, dass er noch zusätzlich in der Schule stattfinden soll, wohingegen die Kinder vor lauer kultureller und frühpädagogischer und kreativitätsorientierter Niedlichkeit alles über sich ergehen lassen. Wir stehen vor Bildern, und stattdessen, dass wir dies so lassen, wie es ist, ge-währen wir den Kindern kunstpädagogisch beschränkte Acting-outs. Hernach bedrängt uns das Gefühl, einen guten Unterricht unter Dach und Fach gebracht zu haben. Die empirische Unterrichtsforschung vervollkommnet, wie am Anfang gesagt, den Wahn. Die kunstpädagogische Widersprüchlichkeit lässt sich tatsächlich nur religiös begreifen. Stellen wir uns vor, Gott hätte sowohl ein falsches Bild von sich wie von jedem einzelnen von uns. Dies ist der Motor der Kunst. Wie kann ich etwas darstellen, was sich nicht darstellen lässt? Jesus wird erst dann gesehen, als er ihren Blicken entschwunden war. Dies ist die Emmaus-Geschichte nach der Auferstehung. Christus erscheint den Jüngern und den Aposteln:

»Und sie redeten miteinander von allen diesen Geschichten. Und es geschah, da sie so redeten und befragten sich miteinander, nahte Jesus zu ihnen und wandelte mit ihnen. Aber ihre Augen wurden gehalten, daß sie ihn nicht kannten.« (Lukas 24,14-16)

»Und er sprach zu ihnen: O ihr Toren und trägen Herzens, zu glauben alle dem, was die Propheten geredet haben.« (24,25)

»Und sie kamen nahe zum Flecken, da sie hingingen, und er stellte sich, als wollte er fürdergehen.« (24,28)

»Und es geschah, da er mit ihnen zu Tische saß, nahm er das Brot, dankte, brach's und gab's ihnen. Da wurden

ihre Augen geöffnet, und sie erkannten ihn. Und er verschwand vor ihnen.« (24,30,31)

Jesus ist ein Bild.

Die Flutkatastrophen-Bilder bescherten den Medien zusätzliche Millionen an Einnahmen. Findet die Kunst nicht genug Mittel, die Bilder in Frage zu stellen? In Serie gehen. Übermalen. Kleine Ausschnitte herausnehmen und wiederholen. Formatewechsel usw., usw. Es geht darum, den Bildern zu entkommen, deren Wesen es ist, dass sie einem unvermeidlich vorkommen. Wann wird Wirklichkeit, dass Malen stumm macht? Die Kunst hat eine große Bedeutung. Was ersetzt erst die tiefe religiöse Einsicht, dass es kein Gottesbild gibt? Es gibt kein richtig übermaltes Bild, und die inneren Bilder lassen sich nicht übermalen. Das Reden von der Bilderflut ist arglos. Was wir an dem Proletenhaften des »unteren« Volkes kritisieren, ist nur unsere eigene Sensationsgier. Es gibt das Kontinuum der Visualität, dies ist alles, und dies nicht nur kunsthistorisch, sondern das Tödliche für jeden einzelnen.

Der Kunstlehrer kann sich voller Mut nur eingestehen: ich bin vollkommen überflüssig. Mit Paolo Conte könnte er seinen Schülerinnen und Schülern, jeder und jedem einzeln, oder einer einzelnen etwas mehr, vielleicht Alice Pleasance Liddell, Zitroneneis spendieren. Kunst ist, Nietzsche zu Hilfe nehmend, »immoralisch«. Einen entscheidenden Einfluss auf irgendetwas hat der Kunsterzieher jedenfalls nicht, es sei denn, ihm unterläuft ein Fehler, er tritt ins Fettnäpfchen der Sympathien. Ein Kind entdeckt, wie »ungebildet« er ist, und liebt ihn dafür insgeheim. In einer vernünftigen Kinderzeichnung ist die Sonne oben rechts. Wir hätten sie dort gerne. Vielleicht auch links. Die Juden konnten sich wie viel später die Muslime vor so viel Gefühlsduselei nur retten, indem sie unbarmherzigerweise gar keine Bilder erlaubten. Gott ist ER geschrieben, Jahwe ist zu umschreiben. Als Leerstelle

taucht er in der Thora auf. Der Protestant nimmt in Kauf, leidet darunter, dass jedes Gottesbild kitschig ist, was die Katholiken, innerhalb deren Macht sich die »Ära des Bildes« zur »Ära der Kunst« vollzog (Hans Beltung), euphorisch verleugnen. Was die Buchreligionen vereint, ist, dass mit dem Bild die Lüge dessen stattfindet, wofür das Bild steht. Wahrheit aber teilt sich nur mit, wenn man lügt. – Was bleibt, ist, dass es nichts außer der kleinen Alice Pleasance vielleicht gibt. Wir halten dies aus, indem wir uns an Bilder klammern, vielleicht Alice fotografieren. (Lewis Carroll der einzige wirkliche Kunst-erzieher?) Picasso kann einem zur Orientierung werden, wo er vorgeführt hat, dass man so lange und so viele Bilder malen kann, bis einem klar wird, dass man nie das Kind gewesen ist, das man immer noch werden will. Der Kunstlehrer erkennt sein peinliches Begehren und packt seine Unterrichtsentwürfe zusammen. Er entdeckt sich in einem ganz besonderen Elend. Er hat keine Chance mehr, also nutzt er sie. Es gibt nichts Offensichtliches an der Kunst. Wir bilden uns ein, wir wären nicht verrückt. Es ist alles oberflächlich. Natürlich wäre ich gerne erfolgreich als Künstler, Kunstpädagoge und als Mensch ziemlich gerne verführt worden, aber ich bin noch nicht genug einsam geworden. Das ist das Tragische, dass die Kinder gar nicht die besseren Künstler zu sein haben – wenigstens aus der historisch-»hysterischen« Sicht der Kunst-erziehung –, und die Jugendlichen die schlimmeren Bilder in sich haben. Für diese Bilder müsste ich mich begeistern sollen – ich landete sofort in der Euphorie der Kunst-erziehung, aber es ist ein Risiko ...

Die Kunst als Institution ist denjenigen (...) zuge-standen, die es brauchen (»sich machen«), sich selbst zu-zusehen – innerhalb der Kunsterziehung sind es die Kunstpädagogen am wenigsten.

Vortrag gehalten am 18.04.2005



Peter Rech

geboren 1943, 1965-72 künstlerische und pädagogische Studien; Kunstlehrer an verschiedenen Schulformen. Promotion und Habilitation in Kunstpädagogik. Ausstellungsbeteiligungen in Münster und Düsseldorf, Einzelausstellungen in Münster und Köln. Buchveröffentlichungen: »Zum therapeutischen Bewusstsein in der Kunstpädagogik« (1997); »Abwesenheit und Verwandlung – Das Kunstwerk als Übergangsobjekt« (1981); »Kunst und Liebe – Jeder Gegenstand ist ein Kunstwerk« (1983); »Mann und/oder Frau – Doppelgeschlechtlichkeit aus der Sicht der Kunst« (1986); »L'art pour l'autre - Methodik der psychoanalytischen Kunsttherapie« (1990); »umgekehrt. Bilder und Unbewusstes« (1997); Beiträge in Sammelbänden und Zeitschriften zu Fragen der Kunstpädagogik, Kunstsoziologie und Psychoanalyse.



Bisher in dieser Reihe erschienen:

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 3-9808985-4-7

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 3-937816-06-2

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 3-937816-10-0

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 3-937816-11-9

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 3-937816-12-7

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAckT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.  
Heft 9. 2005. ISBN 3-937816-15-1

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten.  
Heft 10. 2005. ISBN 3-937816-20-8

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.  
Heft 11. 2005. ISBN 3-937816-19-4

Balkenhol, Bernhard: *art unrealized* – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.  
Heft 12. 2006. ISBN 3-937816-21-6

Jentsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion.  
Heft 13. 2006. ISBN 3-937816-32-1

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten  
Heft 14. 2006. ISBN 3-937816-33-X

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.  
Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8





## Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 16

ISBN 978-3-937816-39-5

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2007

<http://sub.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Staats- und Universitätsbibliothek

Carl von Ossietzky, Hamburg



