

Hamburg University Press

Karl-Josef Pazzini

Kann Didaktik

Kunst und Pädagogik

zu einem Herz und

einer Seele machen

oder bleibt es bei

zwei Seelen in

der Brust?

Kunstpädagogische

Positionen 8

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

Karl-Josef Pazzini

**Kann Didaktik Kunst und Pädagogik
zu einem Herz und einer Seele machen
oder bleibt es bei ach zwei Seelen in
der Brust?**

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

Vorweg

Kunst und Pädagogik gehören nicht unbedingt zusammen. Sie müssen zusammengebracht werden. Z.B. In der Kunstpädagogik.

Kunstpädagogik wird verstanden als eine Konjunktion von Kunst und Pädagogik: Kunst taucht als Inhalt oder Verfahrensweise, als ferne Erinnerung, historisch oder systematisiert, als Begründungsstruktur oder Durchführungsart in pädagogischen Situationen auf. Die Reflexion dieser Konjunktion, nicht nur im Verhältnis von Kunst und Pädagogik, sondern auch etwa von Mathematik und Pädagogik, wird in der »Didaktik« betrieben. Das beginnt eigens formuliert und als immer deutlicher artikulierter Diskurs erst im 17. Jahrhundert.

»Seit Quintilian bürgert sich der Begriff ›institutio‹ zur Bezeichnung von Didaktiken der ›septem artes‹ ein«¹. Der Aspekt liegt hierbei auf der Einrichtung eines Inhaltes unter konkreten Bedingungen. Erst mit Ratke gibt es den eigenständigen Begriff einer Didaktik (eben Anfang des 17. Jahrhunderts). Er geht in Anlehnung an den Paulusbrief an Timotheus von der Forderung aus, dass jemand (hier ein Bischof) »geschickt zur Lehre« sein müsse. Dieses Geschick kann aber auch – so plädiert Ratke – systematisch erzeugt werden. (Damit wird für die Zukunft zumeist die Frage nach dem Begehren zu lehren ausgeklammert, also das, was dazu bringt überhaupt lehren zu wollen.)

Heute stelle ich die Frage: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Diese Ausgangsfrage lässt sich auch anders formulieren: Gibt es eine Möglichkeit, die beiden Diskurse, Kunst und Pädagogik, in einem oder durch einen dritten Diskurs zusammenzubringen, oder noch schärfer formuliert, lassen sich Kunst und Pädagogik widerspruchsfrei oder ohne Paradoxa zusammenbringen?

Diese Frage ist natürlich eine rhetorische, rein theoretische, denn Kunstpädagogik und Kunstdidaktik

existieren, und zwar nicht schlecht und immer gefährdet durch die nächsten Sparmassnahmen, die nunmehr schon seit 20 Jahren als Reformen verkauft werden. Diese Gefährdung gehört wohl zur Kunstpädagogik.

Dennoch ist die Frage nicht unerheblich.

Die jeweilige Art der Beantwortung führt zu unterschiedlichen Konzepten der Ausbildung, hat eine Positionierung von Kunstpädagogen im Sozialen einer Institution zur Folge, nicht nur der fertigen Kunstpädagogen, sondern auch der Kunstpädagogen in Ausbildung.

Noch anders formuliert: Die Beantwortung der Frage hat etwas mit Vorurteilen gegenüber Kunstpädagogen zu tun.

Ausgangsfrage

»Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?« war die Frage, die mir einfiel, während ich über Shirin Neshat arbeitete. Ich befasste mich mit Forschung in der Kunst. Shirin Neshat als Beispiel. Damit schlage ich auch indirekt ein didaktisches Vorgehen vor, das am Beispiel orientiert ist.

Zum Beispiel ...

Was ist ein Beispiel?

»Einerseits behandelt man jedes Beispiel wie einen realen Einzelfall, andererseits geht man davon aus, dass es als Besonderes seine Gültigkeit verliert. Das Beispiel ist also weder besonders noch allgemein, sondern sozusagen ein singulärer Gegenstand, der sich als solcher zu erkennen gibt, der seine Singularität zeigt. Nun geht auch der tiefere Sinn jenes Wortes auf, das im Griechischen Beispiel bedeutet: para-deigma, was sich daneben zeigt (was im deutschen Wort Bei-spiel ebenfalls anklingt). Denn der eigentliche Ort des Beispiels ist immer neben ihm, im leeren Raum, in dem sich sein qualitätsloses,

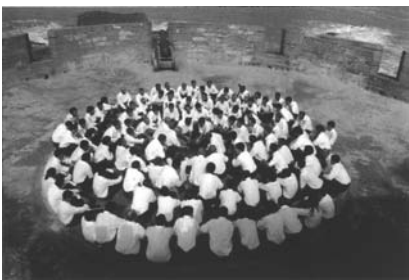
unvergessliches Leben abspielt. Dieses Leben ist ein rein sprachliches Leben. Qualitätslos, unvergesslich ist das Leben nur im Wort. Exemplarisches Sein ist ein rein sprachliches Sein. Exemplarisch ist, was durch keine andere Eigenschaft bestimmt wird als diejenige, benannt zu sein. Nicht das Rot-Sein, sondern das Rot-genannt-Werden, nicht das Jakob-Sein, sondern das Jakob-genannt-Werden definiert das Beispiel. Hier liegt der Grund für die Zwiespältigkeit, die das Beispiel zeigt, sobald man es mit dem nötigen Ernst betrachtet«².

Die Zwiespältigkeit liegt darin, dass es eben auch anders genannt oder nicht genannt werden kann. Hier spielt Macht eine Rolle.

... Shirin Neshat

Shirin Neshat nutzt in einigen Videoinstallationen zwei Projektionsflächen, zwei Farben, Schwarz und Weiß, stellt gegenüber und zusammen Männer und Frauen. Ihre Arbeiten, so formulierte ich in einer Vorlesung, sind so etwas wie Aufenthaltsräume, sie bieten einen Raum für eine Zeit, in denen die Spannungen in der Schwebelage bleiben, als Raumstruktur und Zeitprozess sozusagen. Wie Flöhe auf den Betrachter überspringen, der durch Betrachtung aus seiner rein distanzierten, vergegenständlichenden Aktivität hinausgelangt, ohne viel Zwang, so hat man nach der Betrachtung andere Raum und Zeit strukturierende Wahrnehmungspartikel am Leib. Die Installationen wirken physisch spürbar auf den Betrachter, sie verleihen etwas mehr Bewegung und Spannkraft. Die Arbeiten setzen Gefühle und Gedanken damit in Spannung, statten sie mit Energie aus, auch die, die dann nichts mit den Arbeiten von Neshat zu tun haben.

Videostills aus der Installation »Rapture« (1999). (Die beiden Filme [Männer/Frauen] werden auf gegenüberliegende Leinwände projiziert).





Daran schloss sich ein Gespräch über die Tendenz zur Klarheit an, über die Schwierigkeit, solche Spannungszustände zu halten, pragmatische Konsequenzen daraus zu ziehen; im weiteren Verlauf wurde diese Gesprächsfigur in Verbindung gebracht mit der Schwierigkeit, an der Hochschule für Bildende Künste und der Universität gleichzeitig zu studieren und den Druck den man empfindet, diese Widersprüchlichkeit zu versöhnen, dass die Erwartung steige, eine Synthese für diese unangenehme Spannung von der Fachdidaktik zu erwarten, um sich so im Hinblick auf eine zukünftige Berufspraxis zu beruhigen, um dann zu wissen, was man gelernt habe. Das leiste die Fachdidaktik aber nicht.

Hegemonie

Genau in diesem Moment fiel mir »Goethe« als Formulierungshilfe ein. Und es entstand die Vermutung, dass Didaktik, die Lehre vom Lehren und Lernen, dann verunglückt, wenn sie genau diese Funktion erfüllt, zwei oder mehr unterschiedliche Diskurse durch Harmonisierung in einem Diskurs stillzulegen und zwar in der Weise, dass zwei oder mehr Diskurse zum gleichgültigen Material werden, oder einer der Diskurse langfristig die Oberhand über die anderen bekommt, wenn etwa die Logik eines erfolgreichen (was auch immer das ist) oder eines evaluierbaren Unterrichts die Hegemonie über den Kunstdiskurs oder auch den Bildungsdiskurs erlangt. Ein solches Verfahren wäre hegemonial. »Das Verfahren der Hegemonie ›vernäht‹ das leere Allgemeine mit einem partikularen Inhalt«³.

Das leere Allgemeine wäre dann die zunächst inhaltsleere Absicht eines guten, wirksamen, nachhaltigen Unterrichts, der sich mit den partikularen Inhalten etwa der Kunst vernäht. Das Allgemeine, das, was allen schulischen Tätigkeiten gemeinsam sein soll, gewinnt dann die Oberhand und lässt das

Partikulare, hier die Kunst, z.B. wie eine Art Folklore oder einen bunten Materialfonds erscheinen.

Oder umgekehrt – und das ist zumindest während des Studiums weitaus häufiger – der Diskurs der Kunst versteht sich als das Allgemeine, das insofern leer ist, als es kein außerhalb liegendes bestimmtes Ziel duldet, autonom ist; es wird so oft gleich mitbehauptet, dass er erst recht nichts Pädagogisches habe.

Der Kunstdiskurs eignet sich das Partikulare eines zukünftigen Lehrerdaseins an, vernährt sich mit ihm, und verachtet dessen Elemente als seien es Ostfriesen. Die Witze über diese, werden dann mit dem möglichen Wissen über sie gleichgesetzt.

Kolonialistische Versionen tauchen aus beiden Richtungen auf: Sie verstehen entweder das Unterrichten als einen künstlerischen Prozess oder die Kunst als »content« für ihre ausgebrannten pädagogischen Denk- und Handlungsfiguren.

Goethe fiel mir ein

Also, »Goethe« fiel mir ein, Faust Teil 1. Es heißt dort ... und damit möchte ich ein Stück Schwanitzscher Bildungsbeflissenheit⁴ ausstellen. Ich komme damit dem Artikel von Thomas E. Schmidt aus der ZEIT⁵ ein Stück entgegen, der über »Die neue Bürgerlichkeit« schreibt:

»Wer Goethe gelesen hat, wird nicht mehr wie ein Außerirdischer behandelt. Da und dort kehrt zögerlich ein gewisser Komment zurück. Die Krebsgabel wird nicht länger als ein kleiner Rückenkratzer bestaunt. Das bürgerliche Lebenspathos meldet sich zurück ... möglicherweise tut sich ja etwas Ernsthaftes«.

Mathias Greffrath, durch den ich auf diesen Artikel aufmerksam wurde⁶, nennt diese Bürgerlichkeit »die Schrumpfform einer Schrumpfform: der Missbrauch des bloßen Wortes ›Bürger‹. Das ja ohne Öffentlichkeit, ohne Universalismus, ohne Verantwortungsethik und ohne Produktionsmoral weder den Bourgeois noch den

Citoyen meint, zur Garnierung der bloß ästhetischen Privatexistenz. Griechisch gesprochen: die Apotheose des gesellschaftlichen ›Idioten‹, der es sich in Papas glänzenden Ruinen gemütlich macht, mit einem Gestus, der noch der bürgerlichen Ironie ihren Kern nimmt: den Schmerz, dass es so ist«.

Schmerz

Ein Didaktiker kennt den Schmerz. Auch er ist tendenziell universalistisch, formuliert etwas zumindest für viele, wenn nicht für alle. Er bekommt mit, dass er trotzdem nicht immer auf Gegenliebe oder gar Unverständnis stößt. Er bemüht sich aber, zumindest in dem Sinne, dass er Rede und Antwort stehen kann, nicht unbedingt befriedigend, den Schmerz zu mildern. Er nimmt Bezug auf die Öffentlichkeit und will etwas hervorbringen, vorführen. Sein Schmerz steht auf der Kippe zur Lust, indem er den Adressaten das antut, was ihm selber widerfuhr. Rache. Auf den Sadomasochismus komme ich noch zurück.

Jetzt endlich zu Goethe.

(Faust 1. Teil V 1056 ff.)

»Wagner:

Wie könnt Ihr Euch darum betrüben!
Tut nicht ein braver Mann genug,
Die Kunst, die man ihm übertrug,
Gewissenhaft und pünktlich auszuüben?
Wenn du, als Jüngling, deinen Vater ehrst,
So wirst du gern von ihm empfangen;
Wenn du, als Mann, die Wissenschaft vermehrst,
So kann dein Sohn zu höhrem Ziel gelangen.

Faust:

O glücklich, wer noch hoffen kann
Aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen!

Was man nicht weiß, das eben brauchte man,
Und was man weiß, kann man nicht brauchen.
Doch laß uns dieser Stunde schönes Gut
Durch solchen Trübsinn nicht verkümmern!
Betrachte, wie in Abendsonneglut
Die grünumgebenen Hütten schimmern ...
(Er schildert weiter noch sein Erleben in und vor der
Natur, das Kantsche Naturschöne schimmert in allen Far-
ben, selbst die Lerche aus der Kritik der Urteilskraft hat
ihren Auftritt, KJP)
Ihr schmetternd Lied die Lerche singt;
Wenn über schroffen Fichtenhöhen
Der Adler ausgebreitet schwebt,
Und über Flächen, über Seen
Der Kranich nach der Heimat strebt.

Wagner:

Ich hatte selbst oft grillenhafte Stunden,
Doch solchen Trieb hab' ich noch nie empfunden.
Man sieht sich leicht an Wald und Feldern satt;
Des Vogels Fittich werd' ich nie beneiden.
Wie anders tragen uns die Geistesfreuden
Von Buch zu Buch, von Blatt zu Blatt!
Da werden Winternächte hold und schön,
Ein selig Leben wärmet alle Glieder,
Und ach! entrollst du gar ein würdig Pergamen,
So steigt der ganze Himmel zu dir nieder.

Faust:

Du bist dir nur des einen Trieb bewußt;
O lerne nie den andern kennen!
Zwei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust,
Die eine will sich von der andern trennen;
Die eine hält, in derber Liebeslust,
Sich an die Welt mit klammernden Organen;
Die andre hebt gewaltsam sich vom Dunst
Zu den Gefilden hoher Ahnen ...«

Faust will es im Unterschied zu Wagner nicht gelingen, eine eindeutige Hegemonie zu etablieren. Zwei Seelen hat er, die hier noch etwas näher charakterisiert werden, die eine schwebt nach oben, rein und leicht, die andere hat derbe Liebeslust. Ein solcher Widerstreit tummelt sich auch in der Didaktik, jenem Gefilde, das weder im Himmel noch auf der Erde zu verorten ist, das einer anderen Topologie gehorcht. Zerrissenheit bleibt, ein Spagat.

Der KunstPädgoge im Kollegium ist immer auch in mindestens zwei Projektionsflächen geteilt. Von sich aus und von anderen her.

Damit ist die Themenfrage beantwortet: Meine These lautet: Didaktik aus einem Guss, die die unterschiedlichen Logiken ihrer Bezüge (z.B. Kunst, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Ökonomie, Entwicklungstheorie, ...) so auf einen Nenner bringt, dass sogar der Glaube aufkommen mag, man müsse die Bezüge nur im dritten Teebeutelauflguss zur Kenntnis nehmen, ist für die, denen es gelungen ist, sich dumm zu machen.

Didaktik, prozessierender Widerstreit

Didaktik hingegen ist der prozessierende Widerstreit. In Hamburg wird der auch institutionell, nicht zuletzt durch die Studienordnung deutlich. Ein Plädoyer für die Struktur des Hamburger Modells der Lehrerbildung, nicht unbedingt für ihren Vollzug, so wie er in den »Sozietäten«⁷ intendiert ist.

Didaktik ist also der Ort, an dem der Feststellung Lyotards Rechnung getragen werden muss, »dass eine universelle Diskursregel in Bezug auf ungleichartige Diskursarten im allgemeinen fehlt«⁸. Und das ist dann nicht mehr nur ein erkenntnistheoretisches oder wissenschaftsgeschichtliches, sondern ein ethisches und politisches Problem⁹.

Für einen Widerstreit kann es keinen Metadiskurs geben. Ein Widerstreit kann in einem anderen Diskurs

entschieden werden, dabei müssen aber wesentliche Elemente umgeschrieben werden, dann wird z.B. jemand, der gelitten hat, dem Unrecht getan wurde, zu jemandem, der einen Schaden erlitten hat¹⁰.

Solcherlei Transformationen im Bereich zwischen den widerstreitenden Diskursen von Kunst und Pädagogik kann man (Wolfgang Legler hat das hier schon einmal getan) an der Didaktik Gunter Ottos vorführen, die zur Hegemonie des Didaktischen führt und dabei Kunst und Pädagogik/Bildung unterliegen ließen. Das Didaktische wird sich dann selbst genug¹¹.

Positionierung der Fachdidaktik

Wenn man über die Positionierung der Fachdidaktik nachdenkt, muss man sich klar machen, dass Fachdidaktik der Versuch ist, ein Allgemeines, ein beides Gemeinsames über der Kunst und dem Bildungs- und Erziehungsauftrag zu konstruieren. In ihr werden mindestens zwei unterschiedliche Diskurse zusammengefasst, in gewisser Weise der Versuch unternommen, beide Diskurse zu harmonisieren. Dabei ist der fachdidaktische Diskurs als solcher zunächst (inhalts-)leer. Er ist dann nicht leer, wenn man unterstellt, dass die lehrende Beschäftigung mit Kunst, egal wie, schon bildend sei, oder der Lehrer etwa wie der Bischof in Paulus Brief an Timotheus, didaktikos (von sich aus geschickt zur Lehre) ist. Er bekommt erst eine Fülle durch die Behauptung, eine Vermittlung zwischen diesen beiden Diskursen herstellen zu können. Da beide Diskurse aber zunächst einmal aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen kommen, besteht die Gefahr, dieses Allgemeine als Resultat einer Zerschlagung der je unterschiedlichen Diskurse in Teilelemente unter Weglassung nicht passender Elemente zu einer Allgemeinheit zu konstruieren. So steht Fachdidaktik in der Gefahr, eine neue selbständige Existenz anzustreben, die aber parasitär bleibt.

Immer unter der Voraussetzung, dass in der Universität und in der Schule etwas vom künstlerischen Diskurs selber vorkommen soll, das lässt sich mit Gründen bezweifeln aber auch bestärken, muss etwas anderes gefunden werden, das diese beiden Diskurse, also Kunst und Pädagogik, zusammenhält.

Fachdidaktik als Sinthome

Ich möchte einen Vorschlag machen und damit auch gleichzeitig ein Stück Realität beschreiben: Im Moment funktioniert Fachdidaktik meist wie ein »Sinthome«¹², das im Unterschied zum medizinischen »Symptom« nicht etwas ist, was für etwas anderes steht, sondern im psychoanalytischen Verständnis etwas ist, was die Sache selbst zusammenhält, die Sache existiert sonst nicht. Löst man ein solches Sinthome auf, dann zersetzt man auch dieses »Ding«¹³. In diesem Sinne spricht die Psychoanalyse von einem Sinthome, nicht von einem Symptom. Der Psychoanalyse ist an der Auflösung solcher Sinthome gelegen. So kann sie Veränderungen herbeiführen.

Im Sinthome entsteht etwas da, wo vorher nichts ist, so entsteht Fachdidaktik. Sie entsteht da, wo ein konstitutiver Spalt zwischen zwei Diskursen ist und schwingt sich zu einem gegenüber diesen beiden Diskursen Allgemeinen empor und meint die beiden Diskurse damit für die Schulpraxis handbar gemacht zu haben. Dieses vorher Partikuläre wird so zu einem Symbol der Identität und Fülle umgewandelt¹⁴.

In dem, was heute Fachdidaktik heißt, spielt sich also immer auch ein politisch zu nennender Kampf ab. Fachdidaktik ist ein Sinthome unter vielen, weil es keine klaren und distinkten Bestimmungen gibt, die ein immer noch begehrendes Leben planvoll organisieren können. So braucht z.B. auch die Gesellschaft Sinthome als Lebensform, denn sie existiert als solche nicht, sie ist nur eine Abstraktion, ein Allgemeines, in dem Singularitäten

zu verschwinden drohen. Strukturell ist es ebenso mit dem Individuum. Das Individuum als einzigartiges ist nicht formulierbar (›Individuum est ineffabile‹). Aussprechbar wird es nur als Sinthome.

Dass es Sinthome gibt, ist aber keine moralisch zu verurteilende Nachlässigkeit, sondern spiegelt nur in einem besonderen Teil gesellschaftlicher Realität wider, was für die gesamte Gesellschaft gilt: Die Gesellschaft existiert nicht. So existiert auch die Fachdidaktik nicht. Sie muss in der Gestalt eines leeren Signifikanten symbolisiert werden. Über diesen leeren Signifikanten erringt dann irgendein partikularer Inhalt die Oberhand. »Die Politik ist der Kampf um den Inhalt des leeren Signifikanten, der die Unmöglichkeit der Gesellschaft repräsentiert.«¹⁵

KunstPädagogik

Mein vorläufiger Vorschlag einer Lösung (Analyse) geht dahin, diesen Kampf als solchen und damit auch die impliziten Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit zum Inhalt des Lehrens und Lernens im Bereich zwischen Kunst und Pädagogik zu machen. Das wäre der Versuch, eine immer wieder in Auflösung befindliche, sinthomatische Fachdidaktik oder, um es besser anzuzeigen, eine KunstPädagogik zu entwerfen.

Genauer heißt das, dass die Tatsache, dass es so etwas wie eine Fachdidaktik der bildenden Kunst gibt, auf Lücken in den jeweiligen Diskursen hinweist, die in ihr vermittelt werden sollen, auf Lücken im Diskurs der Bildung auf der einen Seite und dem der Kunst auf der anderen Seite.

Innerhalb dieser beiden Diskurse fehlt etwas, das um einer imaginierten Ganzheit willen an einen Sonderdiskurs, die Fachdidaktik, delegiert wird. Beide Diskurse lieben die implizite Einsicht in ihre Mangelhaftigkeit nicht. Von der Kunst her werden die Kunstpädagogen als defizitäre Künstler geschmäht, von der Pädagogik her

werden sie als Ornament gegen die Strenge und Anstrengung, als Kompensation, als bunter Tupfer im tristen Wissenschafts- und Schulalltag goutiert.

Strategisch muss man darauf so reagieren, dass diese Lücken selber aufgefunden und untersucht werden müssen.

Eine solche Lücke im Kunstdiskurs ist sicherlich die immer wieder unbeantwortete Frage nach der Fortführung, der Tradition, der Transmission und der Lehre in der Kunst. Eine Lücke im Bildungsdiskurs ist sicherlich z.B. darin zu sehen, dass er nur schwer einen darstellbaren Zugang zu imaginären, je besonderen, singulären Momenten seines Fortschreitens findet. Bei beiden geht es um den Makel einer gewalttätigen Überbrückung dieser Lücken.

Der Kampf, der in der Lücke zwischen dem Diskurs der Kunst und dem der Bildung offensichtlich existiert, ist also einer, der die beiden anderen Diskurse selbst in sich zusammenhält und stabilisiert. Manchmal dämmert diese Einsicht. Wie und wo nun tritt dieser Kampf überhaupt in Erscheinung?

Subjekt als Operateur der Hegemonie

»Für Laclau ist gerade das ›Subjekt‹ der eigentliche Akteur, der die Operation der Hegemonie bewerkstelligt – eine Operation, die das Allgemeine mit einem besonderen Inhalt vernäht«¹⁶. Dieses Subjekt muss hier so verstanden werden, dass es nicht substantiell existiert, kein substantiell handelndes ist, sondern nur auftaucht im Verlauf verschiedener Akte der Entscheidung/Wahl. Diese Wahlen, diese Entscheidungen, die das Subjekt zu treffen hat, und die es konstituieren, gründen nicht in vorgegebenen faktischen Ordnungen. Deshalb können sie nie »richtig« sein, sondern bestenfalls »wahr«. (Gelingt das häufig, so hat man früher von »Charisma« gesprochen.)

Entscheidungen

Es ist nun dennoch die Frage, wie solche Entscheidungen und Wahlen zustande kommen. Solche Entscheidungen, in denen, pathetisch gesprochen, die Wahrheit auftaucht (ethische Dimension) und nicht die bloße Richtigkeit einer Entscheidung.

Allgemein gesprochen kann ein solches Wahrheitsereignis nur dann auftauchen, wenn in der Durchwanderung und Durchkreuzung eines Diskurses das Subjekt einem konstitutiven Mangel begegnet, ohne zu wissen, jedenfalls nicht genau, wo dieser zu verorten ist, »in« ihm selbst oder »draußen«. Es begegnet der abwesenden Fülle des leeren Signifikanten.

Im neuen, 2003 publizierten Stück »Der Tod und das Mädchen« (gemeint ist Schneewittchen) schreibt Elfriede Jelinek: »Sie fragt das Unfragbare und stopft das Uner-schöpfliche als Fülle in die Antwort hinein«.

Und dabei wird dann deutlich, dass »dem niemals durch irgendein positives Objekt abgeholfen werden kann«¹⁷. Das ist dann ein aus der verlorenen Bindung entstehendes Aus-den-Fugen-Sein des Besonderen hinsichtlich des Allgemeinen.

Dies wäre eine Begründung für die zunächst intensive Befassung mit dem Diskurs der Kunst bis zu dem Punkt hin, wo man zweierlei entdeckt: Einmal die Lücken im Diskurs der Kunst und zum zweiten das Begehren, dieses mitsamt den Lücken, also ungestopft, nicht harmonisiert, anderen mitzuteilen. Dasselbe gilt für den Bildungsdiskurs. Anders gesprochen: Bemerkte man solche Lücken, will man sie verstehen, vielleicht sogar einen Schuldigen dafür finden oder sie elegant vertuschen.

»Es war kein anderer als Hegel, der mit Blick auf den Verstand betont hat, dass man – anstatt über die abstrakte und negative Qualität des Verstehens zu klagen, darüber, wie das Verstehen die unmittelbare Fülle des Lebens gegen trockene und abstrakte Theorien eintauscht – die unendliche Kraft des Verstandes preisen solle, der in der Lage ist, in Stücke zu zerreißen, was in

der Natur zusammengehört, und als abgesondert setzt, was in der Wirklichkeit verbunden bleibt«¹⁸.

In der Freudschen Terminologie heißt dieser Wille zu verstehen und dabei notgedrungen zu zertrümmern »Todestrieb«. Dagegen rebelliert die Rede vom »Lebendigen«, etwa vom »lebendigen Unterricht«, vom »lebendigen Museum«, ...

Diskurs am Ort und in der Zeit des Widerstreits

Ich komme noch einmal auf das Bild des Widerstreits von Lyotard zurück: Das, was Fachdidaktik der Bildenden Kunst heißt, wäre als Kunstpädagogik zu formulieren. Es wäre ein Ort in der Zeit, an dem neue Diskursarten, neue Kompetenzen oder Klugheiten gefunden werden müssen. Ein Diskurs am Ort des Widerstreits. Natürlich gibt es auch hier Regeln, aber nicht im Sinne einer Theorie, deren Methode festliegt, deren Regeln beschreibbar sind, sondern eher im Sinne einer Vorgehensweise, wie sie sich beim Romanschreiben oder Bildermalen ergibt. Regeln werden vorausgesetzt, unter denen der Autor oder der Maler arbeitet und die das Werk als Prozess oder im Augenblick aufscheinen lassen können, Regeln sind dem Erscheinen eines Subjekts vorausgesetzt, in den Medien und beim Adressaten, die aber erst nachträglich als solche zur Kenntlichkeit kommen können. Didaktik ist eine paradoxe Situation. Sie ist der Ort des Austauschs zwischen Diskursinseln, nicht nur wie in unserem Fall zwischen Kunst und Pädagogik, sondern immer auch zwischen Lehrenden und Lernenden. In diesem Diskurs geht es der Struktur nach zu wie in Kants Kritik der Urteilskraft. Es geht daneben. Weil es weder a priori zugeht noch transzendental, sondern paradoxal, neben der richtigen Lehre, oder paradigmatisch, also beispielend.

Das geht nicht glatt, sondern mittels Störungen und Zerstörungen, mittels Entscheidungen. Ich möchte hier dieses Moment der Pädagogik angesichts von Kunst als Gegenstand der Didaktik weiter thematisieren.

Generation

Die Frage der Didaktik ist die Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Kunst. Es geht dabei um mindestens zwei Generationen, nicht unbedingt im Sinne eines Altersunterschieds.

Diese Frage möchte ich für heute auf folgenden Bereich einschränken: Es geht mehr um die Frage, wie Studierende und Schüler mit Kunst so konfrontiert werden können, dass sie deren Eigenart, Differenz zu anderen Diskursen nachhaltig spüren, wahrnehmen und formulieren können. Mit dieser Reihenfolge sind auch drei Eskalationsstufen gemeint. Es geht also um die Formulierung der Differenz des Diskurses der Kunst zu der anderer Gegenstandsbereiche und zu Formen des Auftauchens von Wissen – und die dem Wissen unterliegende (!) Wahrheit des Singulären. Dabei kann die Kunst zum Ausland werden, in dem unverständliche und zunächst nicht interessierende Sprachen gesprochen werden. Es wird nicht immer zu umgehen sein, dass sie zum feindlichen Ausland wird. Als Lehrende wünschen wir uns allerdings Studierende, die sich gleich uns begeistern lassen.

Dabei gehe ich davon aus, dass auch im Bereich der Kunst, wie im Bereich der Mathematik und Physik, aber auch der Sprachen, ein Wissen vorhanden ist, das nicht in der Disziplin nur eines Diskurses formuliert werden kann. Es geht um wechselnde Hegemonien, also Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese machen die Würze, die das Begehren aufrechterhalten.

Domina

Nun zum oben schon einmal angedeuteten Sadomasochismus: Die Figur der Domina tritt auf in Gestalt der Künstler, ihrer Werke und der Lehrenden, die Studierende und Schüler an die Kunst heranbringen möchten. Ein Lernfortschritt kann nur bei den Studierenden und

Lehrenden auftauchen, die eine Ahnung von ihrem Bedürfnis, ihrem Anspruch und ihrem Begehren parat haben, also die Herausforderung, die Schläge, die Einschnitte, die ihnen angesichts von Kunst »drohen«, genießen können, die in der Lage sind, sich aus freien Stücken diesem Geschehen zu unterwerfen, Subjekt zu werden. Das gilt ebenso für die Bildung.

Nicht allen wird es gelingen, sich daran zu freuen, einige werden auch in dem Genuss untergehen. Das wäre die masochistische Facette der perversen Struktur. Die sadistische äußert sich als der Wille zur Zertrümmerung und Beherrschung, die Fähigkeit zu zerstören als Voraussetzung, aus den mörderischen Bindungen etwa der Natur oder des substituierten »Sachzwanges«, des »so ist es nun einmal« durch Handhabbarkeit zu entkommen.

In dieser Skizze der Fachdidaktik als perverser Struktur kommt es darauf an, wie echt das Verhältnis strukturiert und aufgeführt werden kann oder ob es sich nur um die Nachahmung eines solchen Verhältnisses handelt, wie dies in den diversen Wochenblättern der Boulevardpresse oder den Monatszeitschriften der Fachdidaktik vorgeführt wird. Das entsprechende Spielzeug kann man in den bedarfsdeckenden Läden sich aus dem Repertoire für den Hausgebrauch kaufen oder in Sammlungen gelungenen Unterrichts aneignen. Dabei ist vor allem damit zu rechnen, dass nicht alle Lehrenden, aber auch nicht alle Studierenden und Schüler, die Lust haben, in ein solches Verhältnis direkt einzutreten, sondern einige ein voyeuristisches Verhältnis zu diesem Prozess entwickeln, also relativ draußen zu bleiben scheinen, wieder andere an einer solchen Performance überhaupt kein Interesse entwickeln können. – Die »Perversion« ist aber die Struktur in und mit der Künstliches geschaffen, neue Arrangements erfunden werden.

Entscheidungen

Kommen wir zum Thema der Entscheidungen zurück, die die Produktion und Rezeption von Kunst abverlangt. Diskurse unterscheiden sich (schon wieder ist von Scheiden die Rede) durch die Art und Weise, wie Entscheidungen strukturiert und inszeniert werden. Es gibt sogar Diskurse, in denen die Tragweite und die Effekte von Entscheidungen weitgehend verborgen werden. Entscheidungssituationen werden so dargestellt, als ob sie fast zwangsläufig seien.

Diese Funktion erfüllt zum Beispiel im Diskurs der Politik der sogenannte Sachzwang als Teildiskurs, der seine vornehmste und modernste Form des Auftrittes in der Berufung auf den Markt oder als Wille zum Sparen hat.

Es gibt auch harmlosere Formen, etwa in der nachvollziehenden Mathematik. Diesen kann man nicht ausweichen. Man kann höchstens gegen sie rebellieren durch Dummheit.

Meine Vermutung geht dahin, dass im Diskurs der Kunst mehr als in anderen Diskursen die Struktur der Entscheidung selber inszeniert wird, die Unentscheidbarkeit der Entscheidungsnotwendigkeit deutlicher vor Augen tritt. Denn Entscheidungen müssen nur da getroffen werden, wo etwas unentscheidbar ist. Also da, wo keine Regeln mich zwingen, wenn ich einmal in die Logik eingetreten bin, diese Entscheidung auf eine bestimmte Art zu treffen als Regelvollzug (das wäre die Rede von der Autonomie der Kunst). Entscheidungen sind nur da reizvoll, wo die Folgen der Entscheidung in einem Aufstand des Subjekts selber zu tragen sind. Das ist Bildung.

Diskurse unterscheiden sich dadurch, dass sie die Voraussetzung, das Treffen und das Ertragen der Folgen von Entscheidungen unterschiedlich strukturieren. Gerade die bildende Kunst zeichnet sich dadurch aus, dass sie in ihrer Breite kaum direkt formulierbare Regeln für das Treffen und Ertragen von Entscheidungen erkennbar

formuliert. (Dieses Problem wird in Kants Kritik der Urteilskraft schon eindringlich geschildert.) Bei schon vorhandener Kunst (aus der Perspektive der Rezeption) kann man natürlich, das muss einschränkend betont werden, im einzelnen Regeln als Grundlagen von Entscheidungen nachvollziehen.

Im Prozess der Produktion und Rezeption von Kunst stößt man immer wieder an Punkte, wo eine Entscheidung zu fällen ist, die sich aber in der Art zeigt, dass nicht nur die Schwierigkeit, die Schmerzlichkeit, die Lust am Treffen der Entscheidung zwischen Alternativen deutlich aufscheint, sondern die Versuchung naheliegt, auf ein Drittes zu setzen. Es macht geradezu den Reiz aus, dass sich der Produzent und in anderer Weise der Rezipient vor eine Situation gestellt sieht, die ein Entweder-Oder durch eine dritte Position sich öffnen lässt. Das ist dann der Aufstand des Subjekts.

Das sinnliche Scheinen

Kunst wäre ein Exponent dafür, dass das sinnliche Scheinen der/oder als Idee auftaucht. Das Schöpferische in der Kunst wäre dann die Erfindung eines Auswegs zwischen gewohnten und regelhaft auftretenden zweiwertigen Alternativen. Die Kunst wäre damit Raum und Zeit des Noch-Nicht (Bloch), des Nichtnurnhier, des Sondernauchwoanders. Dieses Setting von Entscheidung lässt z.B. die Facettierung aufkommen »von Kunst aus« (Eva Sturm) oder »Kunstpädagogik« als Fach für Schnittstellen. Anders formuliert wäre das die unentscheidbare Verwischung von Subjekt und Objekt. Genau darum geht es in sadomasochistischen Arrangements. Die Kunstpädagogik wird aber in diesem Sinne nur dann als pervers zu bezeichnen sein, wenn sie nahe legt, dass diese Position regelhaft erreichbar ist.

Witz der Entscheidung: Gewissheit

Der Witz der Entscheidung ist das Erreichen von Gewissheit. Das, was an Entscheidungen drangsaliert, ist die Notwendigkeit, gewisse Positionen zu verlassen und ein Moment der Ungewissheit (das ist eine andere Formulierung der Funktion des Vaters)¹⁹ auszuhalten. Unaushaltbar wird es allerdings dann, wenn diese Ungewissheit dauerhaft werden sollte. Dann gibt es nur zwei Möglichkeiten. Die Ungewissheit wird durch eine von anderen nicht geteilte Gewissheit ersetzt (Wahn) oder man versucht, andere Subjekte zu erreichen, von denen man meint, dass sie die eigene Gewissheit teilen. Genau dies ist der Antrieb für das Lehren von Kunst. Aber auch deren Gefahr, weil darin auch die Möglichkeit liegt, sich im pathologischen Sinne wahnhaft abzuschließen.

Kunstpädagogik wäre also der Versuch, sich in einem ungewissen Feld Kristallisationspunkte zu erarbeiten.

Durch das »sinnliche Scheinen der Idee« tritt angesichts von Kunst ein suggestives Moment auf. Zuweilen kann man sich beobachten, wie man vor einem Kunstwerk in ein anderes System von Wahrheit/Schönheit hinüberwandert. Nachträglich. Man ist dann schon gewandelt. Man verlässt sich, wird dadurch subjektiviert, wird einem anderen System von Gewissheit unterworfen. Das Innewerden dieser Differenz zwischen vorher und nachher (als Erlebnis, Ereignis) entdeckt ein Moment von Verführung. Und genau dieses Moment lässt die ethische Frage auftauchen. Diese kann zweiseitig formuliert werden: Wie darf man mit der Kunst verfahren? Wie muss ich mit mir selber verfahren, bzw. mit den Subjekten, die ich veranlasse, sich der Kunst auszusetzen?

Belting

Durch das »sinnliche Scheinen der Idee« tritt – wie gesagt – ein suggestives Moment auf. Es stellt sich immer wieder die Frage, was davor geschehen ist. Mit dieser

Frage schlägt sich u.a. Hans Belting in seiner Bild-Anthropologie²⁰ herum. Diese Frage hat zwei Seiten: Warum belassen wir es oft nicht dabei, dass wir von einem Bild, von einem Film, von einer Installation gefangen wurden, beeindruckt sind, betroffen sind? Warum beginnt hinterher immer wieder die Arbeit einer Zerlegung, einer Analyse? Denn immer wieder machen wir die Erfahrung, dass es nicht gelingt, die Vielfalt der Eindrücke, der Einfälle, der Bildungen zu begreifen, auf den Begriff zu bringen. Dies ist eine Frage, die sich nicht nur vor Kunstwerken stellt, sondern vor allen anderen Bildern (im weitesten Sinne) auch. Offensichtlich werden wir angesichts von Bildern mit etwas konfrontiert, das weniger das Problem des »außen« befindlichen Bildes ist, sondern sich auch in uns abspielt.

Wir bemerken eine Heteronomie, nämlich dass wir gebunden, eingefangen werden. Wir werden besessen von Bildern. Hin und wieder leuchtet die Gefahr auf, die sich daraus ergibt. Diese Bilder entwerfen uns und lassen uns andere entwerfen. Sie sind es, die immer parat sind, wenn wir orientierungslos werden. Mit ihnen modulieren wir unsere Körper und die Körper der anderen. Sie sind notwendig, um gesprochene und geschriebene Worte vernehmbar zu machen. Sie animieren abstrakte Formeln, z.B. beim Lesen. Genau an dieser Stelle werden Bilder und deren Untersuchung unversehens zu einer Tatsache der Politik. Das Bild, die Bilder, die Einbildung werden zur Frage des politischen Überlebens. Sie stellen »körperliche« Verbindungen her in einer Gesellschaft, die nicht existiert. Sie bilden.

Störung als Orientierung

Eva Sturm sprach in dieser Vorlesungsreihe davon, dass Kunst als Störung Orientierung sei. Vielleicht sind das zwei Schritte auf einmal. Durch eine Störung erkenne ich, dass ich aus einem Orientierungsrahmen herausfalle. Das ist dann der Fall, wenn ein Diskurs die oben erwähnte

leere Stelle zeigt. Orientierung ist dadurch zunächst einmal nur darin gegeben, dass ich weiß, wo ich mich aufgehoben habe. Die Komplexität der Frage nach der Orientierung tritt als Herausforderung erst in dem Moment auf, in dem ich beginne, ein Supplement für diese Lücke zu suchen – ein solches wäre das Lehren, ein anderes Kunst zu machen. Denn man lehrt, weil man die Orientierung verloren hatte. Offiziell allerdings, um anderen eine Orientierung zu geben. Das kann gelingen.

Die nachträgliche Begründung von Entscheidungen und deren besonderer Form von (neu) erfundener Regelmäßigkeit ist der Prozess der Orientierung. Das ist das, was man als ausformulierte Fachdidaktik lesen kann.

Vortrag gehalten am 05.04.2004

Anmerkungen

- 1 Knecht, Ingbert : Zur Geschichte des Begriffs Didaktik, in: Archiv für Begriffsgeschichte Bd.XXVIII, 1984, S. 100–121, S. 101.
- 2 Agamben 2003, 15 f.
- 3 Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 238 Fn 6.
- 4 Schwanitz, Dietrich: Bildung. Alles, was man wissen muss. Hamburg: Eichborn 2002.
- 5 11.04.2002.
- 6 Siehe taz vom 17.4.02, S. 12.
- 7 Sozietäten sind Einrichtungen im Rahmen der Hamburger Reform der Lehrerbildung. In ihnen sitzen Vertreter aller Phasen der Lehrerausbildung eines Faches zusammen. Sie sollen die einzelnen Phasen jeweils anschlussfähig machen, ein Kerncurriculum für jede Phase entwickeln und den Reformprozess vorantreiben, werden aber in allen wesentlichen Fragen von den Behörden nicht zu Rate gezogen.
- 8 Lyotard, Jean-François (1983): Der Widerstreit, München: Fink 1987, 9.
- 9 Vgl. Koller, Hans-Christoph: Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Fink 1999, S. 31.
- 10 Lyotard, Jean-François (1983): Der Widerstreit, München: Fink 1987, S. 2.
- 11 Nach Zizek war Schelling der Erste, der eine Kritik an der Hegemonie, wie man heute sagen würde, oder auch Ideologiekritik betrieb. Er hat »den Begriff der ›falschen‹ Einheit und/oder Allgemeinheit« ausgearbeitet.
»Für ihn liegt das ›Böse‹ nicht in der Spaltung (zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen), sondern vielmehr in deren ›falscher/verdrehter‹ Einheit, d.h. in einer Allgemeinheit, die in Wirklichkeit aber einen beschränkten, einzelnen Inhalt privilegiert und in diesem selbst unablässig ›verankert‹ ist. Schelling hat folglich als erster den grundlegenden Prozess der Ideologiekritik

ausgearbeitet: Die Geste, noch unterhalb des Erscheinens neutraler Allgemeinheit (etwa ›der Menschenrechte‹) den privilegierten Inhalt (etwa ›weiße Männer der gehobenen Mittelklasse‹) zu erkennen, der sich dieser Allgemeinheit ›bemächtigt‹.«

12 Lacan schreibt dies so, weil er es vom medizinischen Verständnis des Symptoms deutlich abgrenzen möchte. Im Französischen klingt dabei aber auch die Scholastik (St. Thomas) und der heilige Mann an.

13 Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 239.

14 Vgl. Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 239, dort Verweis auf Lacan.

15 Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 240.

16 Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 248.

17 Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 250.

18 Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 250 f.

19 Vgl. hierzu Pazzini, Karl-Josef: Tertius datur. Skizze zur Funktion des Vaters in Bildung. In: Friedrichs, Werner; Sanders, Olaf (Hg.): Bildung, Transformation. Kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche aus bildungstheoretischer Sicht. Bielefeld: Transcript 2002, S. 85–110.

20 Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. Bild und Text. München: Fink 2002.

Bilder

Shirin Neshat: »Rupture«, 1999. Videointallation. In: Kunsthalle Wien; Gerald Matt (Hg.): Shirin Neshat, Ausstellungskatalog, Wien: 2000.

Karl-Josef Pazzini (*1950) Studium: Philosophie, Theologie, Erziehungswissenschaft, Mathematik, Kunstpädagogik • Grund- und Hauptschullehrer (Sek I) • Psychoanalytiker in eigener Praxis • Mitbegründer der »Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse« • Mitbegründer des »Psychoanalytischen Kollegs« • Professur für »Allgemeine Erziehungswissenschaft. Didaktik der Bildenden Kunst«, Universität Hamburg.

Arbeitsschwerpunkte: Psychoanalyse, Pädagogik, Museum • Bildung, Lehre und Lernen in Bezug auf Kunst, Aggressivität der Lehre • Forschungsprojekt »Wahn, Wissen, Institution« • Untersuchung zur Struktur des psychoanalytischen Settings • Notwendigkeit nicht ökonomisierbare Bereiche inmitten der Ökonomie.

Herausgabe der Reihe »Kunstpädagogische Positionen« (Hamburg University Press) und »Theorie bilden. Schriften des Fachbereichs Erziehungswissenschaft« (transcript Verlag).

Neuere Publikationen: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 77. Bonn 1999 • Hrsg: J. Derrida: Als ob ich tot wäre. Übersetzung und Kommentierung eines Interview mit J. D. (2000) • Unschuldskomödien. Museum & Psychoanalyse 1 (2. Auflage: 2000) • Kontaktabzug. Medien im Prozeß der Bildung (2001) • Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse 2 (2003) • Lemke, Meyer, Münte-Goussar, Pazzini: Sense&cyber. Kunst, Medien, Pädagogik. Bielefeld: transcript 2003 • Pazzini, Schuller, Wimmer: Wahn, Wissen, Institution. Bielefeld: transcript • zus. mit Gottlob: Einführungen in die Psychoanalyse. Bielefeld: transcript 2005.

Bisher in dieser Reihe erschienen

2003

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Buschkühle, Carl-Peter : Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. ISBN 3-937816-10-0

Hartwig, Helmut: Phantasieren im Bildungsprozess?
ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

2005

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.
ISBN 3-937816-11-9

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung »Von Kunst aus«. ISBN 3-937816-12-7

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

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

Band 8

ISBN 3-937816-13-5

Layout: Rikke Salomo

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2005

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

Rechtsträger: Universität Hamburg.



Universität Hamburg



G A P
German Academic Publishers

Kunstpädagogische Positionen 8/2005

ISBN 3-937816-13-5 ISSN 1613-1339