

Perspektiven für die Kunstpädagogik

Der folgende Text geht auf einen Vortrag zurück, den ich im Oktober 2003 anlässlich des Symposiums „Mapping the Blind Space – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung“ im ZKM in Karlsruhe gehalten habe. Laut Programm stand er unter der Gesamtüberschrift „Perspektiven“. Wenn man Kunstpädagogik von der Kunst her denkt, wird es Schwierigkeiten mit dem Begriff „Perspektive“ geben.

Perspektive

Perspektive, im Besonderen die Zentralperspektive, als symbolische Form der Strukturierung des Sehens und Denkens, des Fühlens und Handelns ist eine Form, die für einen rationalistischen Weltentwurf steht. Ich verkürze: Dieser Weltentwurf strukturiert die Umgebung und das Individuum gegenseitig und muss dazu auch die Mittel haben, dass Effekte entstehen, die dem fortschrittsbezogenen Denken entsprechen. Die Zentralperspektive ist ein imperiales Verfahren, um aus einem Individuum einen Potentaten zu machen. Dieses Verfahren war und ist immer noch erfolgreich, muss aber, um erfolgreich zu bleiben, immer größere Durchschlagskraft, immer gewaltsamere Mittel entwickeln, ferngesteuerte und selbst sehende, um die Perspektive durchzuhalten und klar und distinkt zu treffen. Dabei kommt es zu Kollateralschäden.

In vielen Bereichen der Kunst des vorigen Jahrhunderts und der Gegenwart wurden andere Weisen der Orientierung, der Auseinandersetzung mit den Nebenmenschen und der Umwelt in das Register des Symbolischen übersetzt, das heißt aus dem für andere nicht wahrnehmbaren bloßen Meinen (dem Register des Imaginären), also dem Eigentum des Einzigen, herausgearbeitet.

Gemäß dieser Entwicklung, den Forschungsergebnissen aus Kunst, Philosophie und Psychoanalyse lässt sich das Subjekt – eine Art Mandala der ästhetischen Erziehung – nunmehr und zutreffender eher folgendermaßen fassen:

Das Subjekt ist unbewusst...

Das Subjekt ist das, was sich unterlegt, was unterlegt ist, eine Basis bildet, was unterlegen ist, was unterworfen ist, das, was man nicht identifizieren kann, was auch nicht unbedingt als Individuum abzugrenzen ist (ein Subjekt können mehrere Individuen sein, erinnert sei an das revolutionäre Subjekt). Alles das.

In der Pädagogik und manchmal auch im Zusammenhang mit Bildung wird leichtfertig vom Subjekt gesprochen und geschrieben. Als sei es einfach da, wird es mit dem Individuum verwechselt oder auch mit dem Ich.

Kunstpädagogik als Vermittlung dessen, was in der Kunst erforscht wurde, kann die Aufgabe haben, die damit einhergehenden Veränderungen

auf einer wissenschaftlichen Ebene in die Erziehungswissenschaft hineinzutragen,

auf einer bildungspolitischen Ebene in den entsprechenden Kommissionen und Gremien gegen den Mainstream neuer Rationalisierung und Standardisierung zu argumentieren, vor allem gegen den analen Evaluationswahn Beispiele aus der künstlerischen Produktion zu halten,

auf der Ebene der Lehrerbildung mit zu arbeiten an einem Stil und einer Haltung, die aus der Kunst übersetzt werden,

und zuletzt auch eine kritische Haltung gegenüber dem einzunehmen, was im Kunstbetrieb als Kunst präsentiert wird.

Ich versuche, das in aller gebotenen Kürze und damit Verkürzung zu begründen: Das Subjekt tritt als Ding, als Gegenstand, als Substanz nicht in Erscheinung. (Das, wovon man reden kann, das, was man intentional darstellen kann, ist das Ich oder die Erscheinung eines Individuums.)

Mit „Subjekt“ ist eine Kluft bezeichnet, ein Hiatus, eine Differenz, bzw. das Subjekt „ist“ eine Kluftⁱ. Der Mensch versucht Zugang zu finden zum Ding an sich, zur absoluten Wahrheit, zur Unmittelbarkeit. Anders formuliert: Sobald er sich seiner selbst bewusst wird, sich also ein Ich gebildet hat, ist der Mensch auf der Suche nach dem immer schon verlorenen Objekt. Davon zeugen die Ursprungsmythen in der Menschheits- und Individualgeschichte, die unter anderem den Versuch belegen, eben jene Lücke mit einem Bild zu schließen, bzw. sprechbar zu machen.

[Abb. Adam und Eva / Ursprungsmythen]

Das Singuläre (Einzigartige) des Subjekts ist nur zu begreifen durch die Gegen- und Kontrastbewegung einer Vergesellschaftung (Beziehungsaufnahme, Eingehen von Relationen), nicht mehr als das autonome Ich, das sich und anderen als Festung gilt und zu einer wahnhaften Verkennung der Welt neigt.

Was der Mensch wahrnehmen kann, ist phänomenal, also nur in dem Bereich auffindbar, der in Erscheinung tritt. Hier experimentieren Künstler und Künstlerinnen. Dass etwas unzugänglich bleibt, lässt eine Sphäre entstehen, die zwischen dem liegt, was erscheint (phänomenal ist) und dem, was unzugänglich ist (noumenal ist). In dieser Kluft konstituiert sich als Relation das Subjekt. Ein so verstandenes Subjekt ist jeweils ein Akt, ein immer wieder verschwindender Vermittlerⁱⁱ.

Lehrer als Störer

Eine Erscheinungsform desselben ist der Kunstpädagoge, wenn er über die eigenen Grenzen hinausgeht und auch über die seiner Adressaten, der, wenn er sich für den hält, der alles Relevante weiß und kann, in der Tat ein „verkommenes Subjekt“ ist. Als verschwindender Vermittler, dazu muss er allerdings sehr präsent sein, hat er die Funktion, Übertragung immer wieder aufzulösen. Er ist der wahre Störer – stört er zu wenig, müssen das die Schüler tun. Dazu braucht er einen institutionellen Rahmen, der ihm hilft, Grenzen

zu ziehen. Ein solcher produktiver Rahmen kann auch der 45-Minutentakt sein.

Eine andere Erscheinungsform des verschwindenden Vermittlers ist das Ich, das, wenn es sich für stark hält, nur ein Clown oder ein Terrorist sein kann.

Hierzu zeigte ich einen kleinen Film über ein starkes Ich, das versucht, einen Erwachsenen in die untersagende Funktion des Vaters zu locken. Das häufige Misslingen in der Einnahme dieser Position, die Schwierigkeit „Nein“ zu sagen, wird am Schluss des Films in einer Empfehlung reflektiert. – Das handicap der Papierfassung ist nun, dass Sie sich den Film selber im Internet anschauen müssen. Er findet sich unter: www.zazoo.be (Juni 2003).

Strukturell steht diese Empfehlung über der gegenwärtigen Bildungspolitik.

Bildung

Die Bildung des Subjekts und seiner imaginären Oberfläche, des Ichs, ist eine selbsttätige, z.T. unbewusste, jedenfalls intentional schwer greifbare Bildung, in einem Mittelding zwischen „Aktiv“ und „Passiv“, dem Medium, das in der griechischen Grammatik einen Handlungsmodus bezeichnet, der dem grammatisch bezeichneten, handelnden Subjekt an sich und für sich geschieht. Dieser Handlungsmodus ist reflexiv.

Die im Pädagogischen präsente Rede von der Subjektivität fasst also nicht das Subjekt, sondern die Möglichkeit des Auftauchens des Subjekts unter den Vorzeichen seiner Vergesellschaftung, d.h. in den Grenzen der Darstellbarkeit. Kunstlehrerinnen und -lehrer könnten versuchen, mit den unterschiedlichen Mitteln, von denen sie selbst eines sind, die Schüler und die Kunst andere, die Rücksicht auf die Grenzen der Darstellbarkeit manchmal zu suspendieren, also krauses Zeug zu produzieren und für dessen zur Reflexion anregende Veröffentlichung zu sorgen.

Man kann Bildung unter diesem Aspekt auch als ein Lernen am und durch das Vor-Bild bezeichnen, das sich reflexiv am Subjekt vollzieht, so wird es widerständiger. Vor-Bilder sind Bilder, die dem Subjekt vorausgehen, in die es sich, um bemerkbar zu werden, einklinkt. Es identifiziert sich dauerhaft oder zeitweise mit Bildern, von denen es glaubt, dass auch andere sie bemerken können. Mit solchen Bildern und Bildstrukturen können Kunstpädagogen bekannt machen, um sie allmählich durch einen Verdauungs- und Ausscheidungsprozess als Stoffwechselwechsel fürs Leben produktiv zu machen.

Einbildungen, Vorbild

Kunstpädagogik hat als Pädagogik etwas gegen die einfallenden Bilder, gegen Einbildungen zu setzen, so dass diese formuliert werden können – auch gegen das Bild des Künstlers als Modell eines idealen Individuums für die Durchsetzung und die Folgen einer neoliberalen Politik (Ich-AG). Die Schüler sind ja schon gebildet, oft jedoch nur eingebildet, weil ihnen zu wenig Mittel zur Verfügung stehen, das Subjekt zur Erscheinung zu bringen.

Hinweis am Rande: Herbart schrieb von der „Ästhetischen Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ⁱⁱⁱⁱ.

Arbeit an den Vor-Bildern ist nötig. Denn Vorbilder, die Bilder die vorher eingefallen sind, sind aus einer intentionalen, pädagogischen Sicht nicht immer vorbildlich, nicht immer erwünscht. Und sie sind eben auch eingebildet im Sinne einer Meinung, eines sich zu eigen, zum Meinen machen, zum Eigentum, das zunächst einmal nicht mitgeteilt ist, mit anderen geteilt ist, so dass keiner sie als Vorbilder bemerkt – es sei denn in den agierten Folgen.

Ein Eingebildeter kann sich für gebildet halten. Dann haben Pädagogen ein Problem: Wie kann darauf Einfluss genommen werden? Die Lösung dieses Problems lässt sich als die Geschichte der Pädagogik schreiben, zumindest als ein nicht unwesentlicher Teil dieser Geschichte. Sie reicht vom fast vollzogenen Opfer des Sohnes durch den Vater, als in letzter Sekunde vollzogene Entbindung und auch Entbildung (Abraham und Isaak), über die erotische Einflößung bei den Griechen, über Schläge, Geradhalter, Leben in und mit der Natur ohne Medien, bis zur Einflussnahme durch Sprechen und auch bis zur Bemühung, keinen Einfluss zu nehmen. Die letzten beiden können durchaus terroristische Formen annehmen.

Diese Einflussnahmen – auch die, die es in Kunsthochschulen und –akademien in fossiler Form noch gibt und die Basis vieler Kunstproduktion sind – dürfen nicht vorschnell diffamiert werden, sondern stehen für die Kunstpädagogik zur Relektüre an, zum Nutzen der Pädagogik insgesamt. Eine andere Lösung wäre die Geschichte der Pädagogik als die von Rohlingen, Sadisten und Debilien zu lesen.

Cross-Mapping

Die „Perspektive“ hatte als Strukturelement auch ein Konzept von Weitergabe, das am geordneten Sammeln, an kanonisiertem Wissen und Fertigkeiten orientiert war. Heute spricht man von Standards. Vergessen wird der energetische Aspekt.

Elisabeth Bronfen nennt in einem Aufsatz zu den Arbeiten von Com&Com, zwei Schweizer Künstlern, Hedinger und Gossolt, ein Verfahren, mit dem eine Energieumschreibung und Weitergabe vonstatten geht „Cross-Mapping“. Es basiert auf Analogien, auf Assoziationen, auf Besetzungen, die vor der Hand, also ohne dass man zugreift, nicht kalkuliert sind. Es stellt „Bande“ her „zwischen kulturellen Gegenständen, die oberflächlich betrachtet nicht übereinstimmen, und nicht vergleichbar sind“^{iv}. Es provoziert imaginäre Sprünge durch Raum und durch Zeit. Das entspricht der Annahme, dass im Unbewussten wohl keine festen Indikatoren für Relationen in Raum und Zeit, für Kausalität, Finalität, Konditionalität usw. markiert sind, sondern man eher davon auszugehen hat, dass alles in gleichem Abstand nebeneinander liegt. Das Verfahren hat nach Bronfen „tatsächlich etwas Magisches. Die Kraft des ursprünglichen Augenblicks der Bemächtigung wird als

visuelle Spur inszeniert, als ‚energeia‘, die die Gegenwart durchdringt, und somit das Vergessene am Leben erhält“^v.

Ich würde ja gerne ein Beispiel dafür zeigen, aber das Printmedium lässt es nicht zu. Der nur 04:18 Minuten dauernde Film „Side by Side“ aus „The Swiss Trilogy“. The Rebirth of a Nation“ (2003) enthält Anspielungen auf die Frage der Autorschaft, des heldenhaften Künstlers, des Kunstbetriebs, des Künstlers der sich für die Sache, bzw. das Vaterland opfert, das Generationenverhältnis, unterschiedliche Filmgenres, ein Vergleich zwischen dem Formel-1-Zirkus und dem der Bildenden Kunst, Verweise auf Robbie Williams, die Formate des Fernsehens, Trauergottesdienste und mehr.

Pädagogische Aufgabe

Folgt man dieser gedrängten, dichten Darstellung, ergibt sich für jegliche Pädagogik, insbesondere für die, die es mit Bildern zu tun hat, also die Kunstpädagogik, folgende eingegrenzte Möglichkeit:

Die Produktion von Phantasmen der einzelnen Subjekte ist nicht manipulierbar. Man kann deshalb bestenfalls Vermutungen aus einer gesellschaftlich kulturellen Sicht über sie und ihr Entstehen anstellen. Manchmal bekommt man vor Bildern oder in einer psychoanalytischen Kur etwas davon zu fassen. Damit ist aber meist eine zeitliche Distanz als Bedingung der Möglichkeit für einigermaßen zutreffende Aussagen nötig.

Andererseits ist eine Gesellschaft darauf angewiesen Zusammenhang herzustellen, also Verständigungsmöglichkeiten zu produzieren über die gemeinsamen Verfahrensweisen, die zur Verfügung stehenden Lebenstechniken, deren Gebrauch, die Fehlstellen, die Entwicklungsmöglichkeiten und so weiter. In dieser Hinsicht steht nichts anderes zur Verfügung, als bei den Einbildungen anzuknüpfen, diese zu nutzen und dadurch ein Subjekt zur Erscheinung zu bringen. – Anderenfalls werden nur weitere Einbildungen produziert und es wird dem Individuum alleine überlassen sich zu bilden. Von diesen Individuen sehe ich dann einige in der psychoanalytischen Praxis, andere landen im Knast, im Weißen Haus oder werden Gouverneur.

Das heißt, es bedarf pädagogischer Eingriffe in die Bildungsprozesse.

Diese Eingriffe können keine tabula rasa voraussetzen, sondern setzen auf etwas Unbekanntem auf. Manchmal bemerkt der Lehrende dabei, dass sich die zu produzierenden Techniken, die neuen Bildungen am anderen nicht einstellen. Das führt dann zu der Vermutung, dieser sei dumm oder der Erziehende, der Lehrende benutze falsche Methoden. Aber nur die Nichtübereinstimmung, die fehlende Anschlussmöglichkeit, das Missverstehen halten am Leben und ermöglichen weitere Bildungsprozesse. Diese gehen nämlich von Lücken aus und produzieren neue, nie zu schließende. Alles andere ist Einbildung. Diese hat in vielen Kultusministerien eine neue Heimat gefunden. Ein schwacher Beleg für die Kontingenz genauer Planung und Überprüfbarkeit könnte sein, dass es aus der eigenen Lebensgeschichte erinnerbar und gegenwärtig an anderen beobachtbar ist, dass auch falsche, unzureichende

oder abenteuerliche Didaktiken (gemessen an dem, was als richtig und ziel führend gilt) zu äußerst eindringlichen Erfolgen, Bildungen führen, manchmal auch erst mit großen zeitlichen Verzögerungen.

Was bleibt Pädagogen, insbesondere Kunstpädagogen, zu tun?

Sie können weiterhin Hoffnungen auf die allerneueste Lerntechnik setzen, auf den offenen Unterricht und dann auf die Rehabilitation des Frontalunterrichts, oder sich an die hirnhysiologische Didaktik (Neurodidaktik) anlehnen. Das alles ist nicht unwirksam, weil durch solche Hoffnungen und Veränderungen, ähnlich wie in der Mode, andere Züge, Bewegungen an sich selbst und anderen wahrgenommen werden können, Überraschungen und Verführungen statt haben.

Pädagogik erzielt Wirkungen durch das, was sie nicht intendieren kann, also dann wenn sie auf Bildungsprozesse setzt, diesen aber auch aufsitzt. Das ist der Zug zur Autonomisierung, zur Freiheit bei all dem Zwange (Kant). Dabei müssen Lehrer so tun, als ob sie an bewusstseinsfähige, intentionale Verfahren glauben.

Ironie

Pädagogik hat es demnach wesentlich mit Ironie zu tun, einer distanziert engagierten Verfahrensweise, die ihre Kraft dadurch erhält, dass man glaubt und weiß, dass es auch anders ginge, zur Zeit aber nur eine Möglichkeit durchführbar ist, die freilich unzulänglich bleibt und einer sicheren Überprufung unzugänglich.

Das ist vielleicht kränkend. Es hält allerdings den Größenwahn in Schach. Größenwahn macht nörglerisch und produziert Angst. Sie stammt vom Auftauchen der Macht des eigenen Bildes. Diese Form der Angst macht weinerlich, wenn man nicht Entscheidungen trifft, die immer beschränken. Erst solche Entscheidungen und die Kraft sie durchzuhalten ermöglichen Genuss. Freilich ist dieser mit Selbstverbrauch verbunden. Am Ende ist das tödlich. Die anderen leben ewig.

Will man darüber hinaus noch etwas zu Bildwirkungen sagen, will man ziemlich dicht an die Phantasmen, an die Vorzeichen der Wahrnehmung herankommen, dann könnte man den Mut entwickeln, produktiv und rezeptiv mit Bildmaterial zu arbeiten, das aus der intensiven Befassung mit der Wirkung der eigenen Phantasmen entstanden ist. Das kommt oft in der Kunst vor, aber keineswegs immer, vor allem dann nicht, wenn sie sich nur mit Spiegelung befasst oder im Betrieb reüssieren will.

Von Kunst aus könnte man sich mit den eigenen Phantasmen befassen, könnte studieren, was es heißt, diese zu durchqueren, könnte sich selber als Lehrender daran schulen, könnte Methoden besichtigen, wie es möglich ist, den alltäglich bildenden Bildeinfall zu strukturieren. Das zeitweise Lossagen von der Rücksicht auf die Grenze der bisherigen Darstellbarkeit bringt momenthaft das Subjekt zur Erscheinung, das Betrachter- wie auch das Produ-

zentsubjekt, aber nur wenn der Betrachter sich eben auch an die Grenzen heranwagt. Diese sind regelmäßig da zu vermuten, wo einen etwas anspringt, überrascht, ärgert, zum Lachen oder Lächeln bringt, beeindruckt, wütend macht.

Das Verwirrende an den Bildern

Das Verwirrende an den Bildern ist, dass sie einen eigenartigen ontologischen Status haben: Sie sind weder Dinge, noch sind sie keine. Jedes Bild erfordert in der Wahrnehmung schon die Überschreitung dessen, was man als Oberfläche sieht. Dabei ist es egal, ob es sich um einen Film, ein Foto, ein Gemälde oder eine Zeichnung handelt. Die Bildenden Künstler haben sehr große Mühe darauf verwandt, diesen notwendigen Oszillationprozess von Haltmachen an der Oberfläche und der Notwendigkeit ihrer Überschreitung hin auf etwas anderes, das das Bild als Vorstellung geben will, zu stoppen, indem sie Bilder präsentiert haben, die zunächst einmal auf nichts anderes verweisen als auf ihre Materialität (siehe etwa Malewitschs „Schwarzes Quadrat“). Wirkung entfaltet ein Bild immer erst in diesem Oszillationsprozess, also nur indem man die tatsächliche Beschaffenheit negiert. Diese Oszillation betrifft aber nicht nur die materielle Beschaffenheit der Oberfläche, sondern auch das Dargestellte und die Formen, in denen gearbeitet wird. Die Oszillation kommt zustande durch Zugaben und Abstraktionen.

Dieses Oszillieren ist das, was das Bilderverbot im Dekalog nahe legt.

Es gibt einige wenige Momente bei der Einführung je neuer medialer Darstellungen, in denen eine Verwirrung eintritt über den Status der Bilder, dann etwa, wenn sie mit einem realen Geschehen verwechselt oder dinghaft gesehen werden. Das passierte z.B. bei einem der ersten Filme, „L’arrivée d’un train à La Ciotat“ der Gebrüder Lumière, der vor über hundert Jahren in Paris gezeigt wurde. Bei dessen Vorführung liefen die Leute schreiend aus dem Saal, als die Lokomotive direkt auf sie zugefahren kam.

Oder schon früher im antiken Griechenland: Zeuxis soll Trauben gemalt haben, die so echt aussahen, dass Vögel auf das Bild zuflogen und sie aufpicken wollten. Der Maler Parrhasios malte einen Vorhang so, dass Zeuxis ihn aufgefordert haben soll, er möge doch den Vorhang erst einmal wegziehen, sonst könne er mit dem Gemälde nichts anfangen. Der Vorhang war das Bild selbst^{vi}.

Solche Momente leben von einer Verwechslung, die sich nachträglich als eine solche herausstellt. Vielleicht hoffen einige auch, von den Bildern, die wir sehen, verwechselt zu werden.

Diese Hoffnung auf Beeindruckung kann Kunstpädagogik unterstützen.

Pädagogik und Bildung

Pädagogik und Bildung sind offensichtlich nicht identisch. Bildung, zumindest deren erster Aggregatzustand, hat durchaus Effekte, die die Pädagogik so nicht immer haben will.

Aus und mittels der Medien fallen Bilder ein, nicht nur als bestimmbare Darstellungen, sondern auch als schwer fassbare Strukturen, die das (Körper)Ich zeichnen und bilden. Diese lagern sich im oder am Subjekt als phantasmatischer Schutz und gleichzeitig als Orientierung ab, als Schichten von Identifikationen. Ohne diese Phantasmen, die man auch als Vorsortierung bezeichnen könnte, fehlt dem Subjekt ein Referenzpunkt, eine Beziehungsgröße, die es erlauben würde, eine Antwort darauf zu geben, was all das soll, welche Anforderungen die anderen an es stellen, welche Anforderung es für andere (als Bild) ist, wie es (oder Es) in seiner Macht wirkt. Erst so gibt sich das Subjekt eine Basis, damit es nicht herausfällt aus dem Geflecht der Beziehungen, die seine Existenz absichern können. Diese Phantasmen sind der bewussten Aktion vorausgesetzt, bilden deren Folie. Sie sind die Haken, die Reibflächen, die Fliegenfänger für die Identifikationen, die eine Bewertung der Situation erlauben. Identifikationen stellt man sich trefflich vor als Aufnahme und damit auch Zerstörung, also Verdauung, einen Stoffwechsel. Bilder sind Lebensmittel. Insofern wäre Kunstpädagogik auch als Kochkunst zu bezeichnen.

Bei der Kochkunst ist der Prozess sicher wichtig, aber ohne fertige Gerichte verhungert oder verrotet man.

Gegenstand der Kunstpädagogik sind Bilder, die mit einer Aufmerksamkeit betrachtet werden, die durch die Kunst differenziert worden ist. So zum Thema gemachte Bilder beinhalten Spurenelemente der am Lehr- und Lernprozess beteiligten Individuen als Subjekte.

Die Individuen tauchen als Eingebildete auf, denn sie haben schon eine Menge an Bildern verschlungen. So ist das, was zur Bewertung (durch zu schulende Urteilskraft) ansteht, nicht mehr außerhalb, es ist schon inkorporiert, jedenfalls in Teilen. Erst mittels einer Verunreinigung durch das, was erkannt und damit identifiziert werden soll, ist eine Bezugnahme auf Bilder und untereinander möglich. Schon von daher gibt es keine vom Individuum abgelöste Wirklichkeit. Wirklichkeit gibt es nur als mit Individuellem immer schon Vermischtes.

Das Individuum kann und muss aber so tun, als wäre außen Realität (Projektion). Dieses Projizierte wird zum Gegenstand. Derartige Identifikationen sind Auswahlen, die nicht die Gesamtheit aller möglichen Einflüsse erfassen, sozusagen Abkürzungen, die zumeist nur einen einzigen Zug, Details oder Muster beinhalten, die erst zu einem Ganzen komponiert werden, zu einer Bedeutung, zunächst als Meinung. Dies kann man sich als einen Verdauungsprozess vorstellen, der auch immer Reste produziert, die als unbrauchbar gelten, aber guten Dünger abgeben. Der Verdauungsprozess findet in einem Kanal statt, der die Leere im Individuum, das Loch im selben darstellt. Der Kanal ist mittendrin, das Medium.

So ist Kunstpädagogik eben auch immer mit Medien befasst, mit Maschinen zur Aufnahme, Speicherung, Transport, Verwandlung von Bildeinfällen, gemäß bestimmter Techniken, die in den Maschinen ihre gegenständliche

Seite finden und sich wandeln. Kunstpädagogik könnte solche Umsetzungs-
techniken und deren Auswirkungen, die nicht in der Technik stecken bleiben,
zum Gegenstand der Untersuchung machen.

ⁱ vgl. Zizek, Slavoj: Die Tücke des Subjekts, Suhrkamp; Frankfurt/M 2001, S. 39

ⁱⁱ vgl. Zizek, Slavoj: a.a.O. S. 216

ⁱⁱⁱ Herbart, J. Fr.: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung. Erschienen als Anhang zur 2. Auflage von: Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (1804), Asmus(1982) (Hg.): 1802, S. 105-121

^{iv} Elisabeth Bronfen: Cross-Mapping. In: : edition fink, Georg Rutishauser (Hg.): Com&Com. Zürich: edition fink, 2002, S.136 – 139, S. 136.

^v Ebd. S. 137

^{vi} Plinius Secundus d. Ä., 1977, Naturkunde (Naturalis Historiae), Lat.-dt., Buch XXXV: Farben, Malerei, Plastik, hg. und übersetzt von R. König, Düsseldorf / Zürich, S. 65 f