

Abramović, Acaso, Adams, Adorno, @Afeia, Al-Maria, Albrecht, Alia, @amandapalmer, Anonym, Arendt, @autopoiet, Baden, Bader, Baecker, Balsom, Bark Hagen, Basler, Beckett, Benjamin, Bianchi, Billmeyer, Björk, @bluebubble, Boekbinder, Bonvicini, Boorstin, Borges, Bourriaud, Braun, Buckminster Fuller, Buerge, Bündnis kritischer Kulturpraktiker*innen, Burkhardt, Campaner, Chan, Chimero, Clarke, Clinton, Cohen, Conan Doyle, D'Incau, de Haan, Demand, Derrida, Di Canio, Diederichsen, Dilleuth, Dirnberger, Dobler, Dreyfus, Drinkwater, Dürer, Ego, Elisa, Elkins, Engelhardt, Engeli, Eno, Epstein, Eschment, Etchells, Etter, Fairey, Ferrara, Florenz, @FlorianSchaper, @fraeulein_tessa, Freire, Gabor, Gaiman, Gaylor, Gebhardt Fink, Geisseler, Gisler, Godard, Groenendijk, Grünwald, Grüter, Hacke, Hahn, Hausmann, Hedinger, Heijnen, Heil, Helguera, Henschel, Hensmann, Hoekstra, Höfferer, Holo, @houellebeck, Inthoff, Ivison, Jacotot, Jale, Jarmusch, Jenkins, Jenny, Jentzsch, Jörissen, Jürgens, Kaestle, Kaninski, Karl, @katjaberlin, Kay, Kerler, Klein, Klemme, Kluge, Kokkonen, Kolb, Koop, Kradolfer, Krauß, Krebber, Krell, Kröger, Krone, Laabs, Lady Gaga, Lange, Lenz, Leuenberger, Linda, @lisarosa, Loffredo, Lüber, Luis, Lüth, Malcolm X, Man, Mand, @manovic, Marchart, Mauroux, May, McLuhan, Mecheril, Meier, Mensvoort, Meyer, Miessen, Mörsch, Mouffe, @mspro, @neinquarterly, Nitz, NYU Steinhardt, Orha, Palladini, Parker, Pazzini, Peters, Piller, Pizzolato, Platon, Platschek, Plutarch, Porombka, Preuss, Purushotma, @ralfa, Rancière, Rat für Kulturelle Bildung, Recht, Richte, Rieger, Riley, Robinson, Rogoff, Rolling Jr., Ronny, Rosa, Rosen, Sabisch, Sack, Safraz, Sala, Schäffer, Scheidmann, Schmidt, Schnurr, Schönau, Schötter, Schütze, Serres, Settele, Seydel, Sharon, Shehu, @sinafete, Smith, Sohn, Sollfrank, Spillmann, Stange, Steinweg, Sternfeld, Strummer, Sutter, Szymczyk, Tallant, Tavin, Terkessidis, Tervo, Tesch, The Internet, trafo.K, Vandeputte, Weigel, Welzer, West, Westphal, Wilke, Winter, Wollberg, Wöllrich, Zahn, Zakiya, Zaremba, Zentrum für politische Schönheit, Ziethen

what's next?
?xnu s]eym

what's next?

Art Education Ein Reader

Torsten Meyer / Gila Kolb (Hg.)

WHAT'S NEXT?

Art Education

Ein Reader

256

→ Diskurs, Komplexität, Kunstpädagogik, Lehrer, Lernen, Massenmedien, Realismus, Realität, Studium

REFLEKTIONEN ÜBER DIE POSITIONIERUNG DER FACHDIDAKTIK

Marcus Recht / 2014

Der Titel dieses Bandes „What's Next? Art Education“ fragt nach der Zukunft der Kunstpädagogik und der Kunstvermittlung. Der folgende Beitrag widmet sich dem Thema der Kunstvermittlung, im Besonderen der Positionierung der Didaktik zwischen Allgemeiner und Fachdidaktik. Dies scheint notwendig, weil es sich auch im Bereich der kunstpädagogischen Fachdidaktik einerseits um eine stark von diskursiven Formationen bestimmte Disziplin handelt; andererseits führt der Versuch, Didaktik zu definieren, oftmals – nicht nur bei Studierenden – zu Problemen.

Didaktik ist zunächst einmal eine Teildisziplin der Pädagogik. Obwohl die beiden Disziplinen leider viel zu oft synonym verwendet werden, setzt sich die Didaktik mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens auseinander. Die übergeordnete Pädagogik beschäftigt sich mit allen grundsätzlichen Fragen im Zusammenhang der Bildung. Im Speziellen beinhaltet Kunstdidaktik alle Versuche, ästhetische, künstlerische und kulturelle Phänomene der visuellen Welt durch gestal-

terische oder auf anschauliche Vorgehensweisen zu vermitteln.¹

Diskursive Debatten, was Kunstdidaktik beinhalten darf und was nicht, führen an einigen deutschen Instituten zu Konflikten. Beispielsweise werden oftmals Themen wie die Phasen der Kinderzeichnung von der Didaktik der Kunstpädagogik ausgeschlossen mit der Argumentation, dass es sich hierbei um eine Fachwissenschaft handele und mit Vermittlung nichts zu tun habe. Im Gegensatz dazu ist die Geschichte der Kunstpädagogik an solcher Stelle als ein explizites Feld der Didaktik zu rechnen, obwohl es sich dabei um eine Historisierung handelt, welche genauso gut zu den Themenfeldern der Fachwissenschaft gerechnet werden könnte. Andere Didaktiker, wie in besonderem Maße Franz Billmeyer, sehen sich durch das Verhältnis von Lebenswirklichkeit und Fachwissenschaft dazu bewegt, das Feld der hochkulturellen Künste aus der Kunstpädagogik auszuklammern und durch eine Fokussierung auf das alltägliche Bild zu ersetzen. So kommt einige Bewegung in die schon immer von Machtstrukturen und politischen Interessen geprägte Pädagogik.² Aus wissenschaftsphilosophischer Perspektive ist dabei interessant, dass innerhalb der Kunstpädagogik aktuell nicht nur ein geltendes Paradigma existiert, sondern ein großer Freiraum in der Wahl der Experimente, und dass äußerst unterschiedliche Aspekte und Themenbereiche behandelt werden, was die Kunstpädagogik gleichzeitig zu einer vorparadigmatischen³ und äußerst offenen Wissenschaft und Praxis macht. So wird die Aufgabe der Fachdidaktik in der Regel, aus den unterschiedlichen fachwissenschaftlichen Ausrichtungen herauszufiltern, was als „lehrnotwendig“ legitimiert gelten kann. Dabei ist die so genannte „Abbilddidaktik“ ein Missverständnis von Didaktik, nach der es nur darum gehe, die Ergebnisse der Fachwissenschaft auf welche Weise auch immer in die Schülerköpfe zu transportieren; Fachwissenschaften sind nur ein Bezugspunkt der Didaktik.

Lange Zeit, bis fast in die 1990er-Jahre hinein, bezog sich Didaktik allein auf schulischen Unterricht und galt als Bezugsdisziplin für das Handeln von LehrerInnen vor allem der Primar- und Sekundarstufe. Daher entstammt auch die irrwitzige Ansicht, die man immer wieder aus der Kunstpädagogik hört, dass sich das Untersuchungsfeld der Didaktik ausschließlich auf Kinder beziehe und aus diesem Grund auch hier vermehrt das Themenfeld der Kinderzeichnung Nennung findet. Dies stellt zwar ein spannendes Feld dar und soll hier keineswegs diskreditiert werden; es soll hier nur auf den Fehlschluss verwiesen werden, eine zwingende Verbindung herstellen zu müssen. Dadurch werden andere Lernkontexte wie Lernen in beruflichen Kontexten oder der Hochschule oder die Erwachsenen- und Weiterbildung ausgeblendet oder vernachlässigt. Dies gilt auch unter Berücksichtigung der zahlreichen Bachelor- und Masterstudiengänge, welche nur selten auf die Vermittlung in der Kindheit ausgerichtet sind. Insgesamt wird die di-

daktische Ausbildung bei Lehramt-Studierenden zunehmend ins Referendariat verlagert, wobei die Ausbilder dort zwar der Praxis näher sind, aber kaum forschen können, so dass die wissenschaftliche Grundlegung der Didaktik nicht hinreichend entwickelt werden kann. Neben diesen institutionellen Voraussetzungen ist auch das praktische Bezugsfeld der Didaktiken schwierig, denn vor allem die Lehrerbildung, als ein Kernfeld der Didaktik, ist ein bürokratisiertes und durch äußere Verordnungen von Seiten der Politik stark reglementiertes Gebiet der Macht.⁴

Als ein weiteres Problem innerhalb der Fachdidaktiken zeigt sich, dass das Feld der Allgemeinen Didaktik an den kunstpädagogischen Instituten oftmals vernachlässigt wird. Allgemeine Didaktik beschäftigt sich unabhängig von spezifischen Lerninhalten mit der Gestaltung von Lernangeboten und der Lerntechnik. Zu den Fragestellungen der Allgemeinen Didaktik zählen beispielsweise Lerntheorien, die meist als teleologisch – in Form einer historisierten Linearität – vermittelt werden, bei der die immer bessere Theorie die nächst bessere abzulösen scheint. Der Diskurs erstreckt sich über das von der Allgemeinen Didaktik negativ besetzte Konzept der behavioristischen Lerntheorien der 1960er-Jahre, deren Ablehnung soziale Akzeptanz in der „scientific community“ sichert, über kognitivistische Lerntheorien, bis hin zur Beziehungsdidaktik, die ein wichtiges Element der Konstruktivistischen Didaktik bildet. Dabei gehört die im deutschsprachigen Raum hauptsächlich von Kersten Reich geprägte Konstruktivistische Didaktik momentan zu den diskursiv anerkanntesten Lerntheorien. Sie geht davon aus, dass didaktische Konzepte niemals unabhängig von ihren Adressaten und somit nicht vollends planbar sind. Jede Lehrerin und jeder Lehrer, alle Dozenten, Professoren, Weiterbildner und pädagogisch Handelnde müssen sich stets vergegenwärtigen, dass nicht nur die Räume des Lehrens oder andere äußere Bedingungen die Lernumgebung darstellen, sondern dass sie zunächst selbst der wichtigste Einfluss für ihre Lerner sind.⁵ Ein zentrales Postulat der konstruktivistischen Didaktik ist, dass Lerner den Sinn und Verwendungszusammenhang ihres Lernens zunächst erkennen müssen. Es geht vorrangig darum, gemeinsam ein Problem zu erfahren und zu erkennen, multiperspektivische, multimodale und Kreativität fördernde Lösungsmöglichkeiten zu ermitteln, eine Lösung individuell und im Team zu finden. Neben diesen Lerntheorien vertreten Michael Kerres und Claudia de Witt einen auf historische lerntheoretische Positionen zurückgreifenden Ansatz, der „quer“ zu bisherigen Konzepten liegt: den Pragmatismus.⁶ Während die meisten Vertreter des Konstruktivismus von einer fortschrittsgläubigen Überwindung der vorhergehenden Lerntheorien ausgehen, bewertet der Pragmatismus die anderen Ansätze nicht als solches positiv oder negativ, sondern fragt jeweils in einer und für eine Situation, welches Konzept welchen Beitrag für eine Problemlösung liefert. Lernen ist im Sinne des Pragmatismus eine

The idea is, you are your image, you are who you see yourself to be. It's iconography. Warhol and I both went to church when we were younger.

Lady Gaga, 2009

So social, I don't know myself. So media, I don't care.

@neinquarterly, 17. April 2014

Nicht twittern ist auch keine Lösung.

@bluebubble, 8. Nov. 2011

Handlung, die bildende Erfahrungen ermöglicht, die immer an die konkrete Situation und Lebenswelt des Lernenden gebunden ist.

Die als exemplarische Beispiele angerissenen Lerntheorien sollten hier ebenfalls auf die Diskursivität der Allgemeinen Didaktik verweisen. Alle Lerntheorien sind Hilfsmittel, die je nach Bedarf oder Lernsituation unterschiedlich fruchtbar eingesetzt werden können. Für die theoretische Fundierung didaktischer Handlungen bedeutet dies die Anerkennung der Komplexität von sozialer Realität und damit die Anerkennung der Tatsache, dass kein Königsweg für die Gestaltung von Lernangeboten existiert.

Trotz eines fruchtbaren didaktischen Diskurses, der sich innerhalb der Kunstpädagogik entwickelt und kultiviert hat, stehen die Fachdidaktiken oftmals in Konkurrenz zu ihren Fachwissenschaften. Fachwissenschaften, besonders jene naturwissenschaftlichen oder technischen, haben gemeinhin in der breiteren Öffentlichkeit nicht nur eine zunehmend größere Reputation als geistes-, sozial- oder kulturwissenschaftliche Fächer. Als Kriterium wird meist die nachweisbare Nützlichkeit genannt, die oftmals rein kapitalistischen Ansprüchen dient. Für die sogenannten „soliden“ Wissenschaften werden als die zentralen Kriterien das Experiment und die mathematische Berechenbarkeit ihrer Gegenstände herangezogen; dies ist verwunderlich, weil die Mathematik als Naturwissenschaft eine Grammatik aufweist, welche auf die äußere Welt gar keine Rücksicht nimmt und ihre Regeln alleine aus der Logik interner Relationen gewinnt – somit das Gegenteil der Natur – reiner Geist ist. Und trotz dessen sind jene Wissenschaften schlechter gestellt, die es mit komplexen kulturellen Fragestellungen nach Inhalt und Beziehungen der Menschen zu tun haben, für die es eben keine patentierbaren Lösungen gibt.

Dem Problem der öffentlichen Wahrnehmung, bezogen auf die Ausbildung des Lehrers, hat sich beispielsweise Adorno bereits 1965 in „Tabus über den Lehrberuf“⁷ gewidmet. Warum wird der Lehrer, im Gegensatz zu anderen akademischen Berufen, wie dem Juristen oder dem Mediziner, nicht ernstgenommen? Er folgert, dass beispielsweise an Richter eine reale Macht delegiert würde, während Lehrer diese nur über nicht voll gleichberechtigte Rechtssubjekte, nämlich Kinder, hätten und somit die Macht des Lehrers nur eine Parodie von realer Macht sei. Weiterhin setze sich das Schulische an Stelle der Realität, wobei der Lehrer auf naive Weise diese ummauerte Scheinwelt mit der Realität verwechsle. Was Adorno hier für den Lehrer konstatiert, kann in entsprechendem Maße auf die Fachdidaktik bezogen werden.

So fragt Kersten Reich provokativ,⁸ ob didaktische Prozesse nur Simulationen einer ansonsten ernsthaften Beschäftigung mit Dingen und Sachverhalten sind und verweist damit auf Jean Baudrillards Begriff der Simulation, der 1978 in „Die Präzession der Simulakra“⁹ entwickelt wurde. Wir leben Baudrillard zufolge in

einem gesellschaftlichen Zustand, in dem Zeichen und Wirklichkeit zunehmend ununterscheidbar werden. Die Zeichen, so Baudrillard, haben sich von ihrem Bezeichneten gelöst und seien „referenzlos“ geworden. Reich sieht das Dilemma der Didaktik darin, dass eine äußere Realität den Dingen an sich zuzukommen scheint, die sich beispielsweise im Wissen abbilden lassen. Dieser Abbildung wären die Fachwissenschaften am nächsten und sie scheint didaktisch dann in zweiter Linie simuliert werden zu müssen. Dies erklärt den Konflikt der Didaktik: Didaktik behandle die Simulation, wohingegen die Fachwissenschaften es mit der Realität zu tun hätten.

Mit Baudrillard gedacht ließe sich diese äußerst interessante Beobachtung weiter verfeinern. Falls es ein Reales [R] geben sollte, so müsste doch vielmehr die Kunst einer Simulation erster Ordnung [$K \triangleq (S')$] entsprechen, denn sie reflektiert auf die „Realität“, kann verschiedene Versionen von Wirklichkeiten konstruieren – auch ohne eine repräsentative Abbildung von Weltordnungen abbilden zu müssen. Die Fachwissenschaft, in diesem Fall diejenige der Kunstwissenschaft, wäre dann eine Reflektion auf die Kunst, was sie zu einer Simulation zweiter Ordnung machen würde [$FW \triangleq (S'')$]. Das würde die Fachdidaktik in diesem Modell zur Simulation dritter Ordnung machen [$FD \triangleq (S''')$] denn sie kann aus den jeweiligen Fachwissenschaften herausfiltern, was als lehrnotwendig legitimiert werden kann, sie vereinfacht noch stärker und präsentiert das Modell ohne Berechnungshintergrund. In einem Diagramm könnte das folgendermaßen veranschaulicht werden:

$$[R] \rightarrow [K \triangleq (S')] \rightarrow [FW \triangleq (S'')] \rightarrow [FD \triangleq (S''')] \rightarrow$$

Den aufmerksamen Baudrillard-Lesern ist nicht entgangen, dass auf der linken Seite ein Platz für Baudrillards Begriff der Hyperrealität reserviert wurde; das Modell kann umgekehrt werden. Hyperrealität ist ein Zustand, in dem sich das Reale mit dem Fiktionalen nahtlos vermischt, es keine Unterscheidung mehr gibt und auch nicht mehr festgestellt werden kann, wo das eine endet und das andere beginnt. Die Welt, in der wir leben, wurde unbemerkt durch eine Kopie ersetzt, in der wir nach simulierten Stimuli lechzen, wobei das Hyperreale, wie beispielsweise medial vermittelte Ideale – wie ein Krieg auszusehen hat, was unter Schönheit des menschlichen Körpers verstanden wird, etc. – zu einer eigenen Wahrheit werden.

$$FD \triangleq (S''') \leftarrow FW \triangleq (S'') \leftarrow [K \triangleq (S')] \leftarrow [R] \rightarrow [K \triangleq (S')] \rightarrow [FW \triangleq (S'')] \rightarrow [FD \triangleq (S''')] \rightarrow$$

Ersetzen wir das weiter oben genannte Beispiel aus der Kunst für das Simulative [S'] durch einen anderen Gegenstand der Kunstpädagogik, an dem das Hyperreale [HR] noch besser illustriert werden kann; das medial vermittelte Bild [B] eines Ereignisses, dessen Einfluss und Beachtung auf die breite Bevölkerung größer ist als das eines musealen Kunstwerks: den Terroranschlag von 9/11 auf das World Trade Center. Wie Slavoj Žižek¹⁰ argumentiert, seien die medialen Bilder zur Wirklichkeit geworden und haben sich in einem kulturindustriellen

Phantasma realisiert. Das Hyperreale, als Transformation des Realen mittels einer medialen bildlichen Perspektive [B $\hat{=}$ (HR')], wurde zum Gegenstand von zahlreichen Fachwissenschaftlichen Texten [FW] und somit wiederum diskursiv transformiert. Als eine der prominenten Aussagen kann Karlheinz Stockhausens recht ungeschickte Aussage gelten, der 11. September sei das „größte Kunstwerk, was es je gegeben hat. Daß also Geister in einem Akt etwas vollbringen, was wir in der Musik nie träumen könnten“.¹¹ Ein solcher Sprechakt im Sinne John Austins führt dazu, dass sich die soziale Realität performativ verändert. Die Texte der Fachwissenschaft ergänzen und überlagern die hyperrealen medialen Bilder und realisieren sich performativ in einer Hyperrealität zweiter Ordnung [FW $\hat{=}$ (HR'')]. Dabei sind solche diskursiven oder performativen Texte der Hyperrealität zweiter Ordnung ungleich wirkschwächer als die wirkmächtigen Bilder der Hyperrealität (Bilder als Beigabe zu einer sprachlichen Nachricht prägen sich besser ein, weshalb verlesene Nachrichten im Fernsehen auch immer illustriert werden). Die medial vermittelte Hyperrealität verändert so erstens die Realität, wird weiter durch performative Akte oder auch Diskurse der Fachwissenschaft modifiziert, um dann schließlich eine letzte Modifikation durch die Fachdidaktik zu erfahren, die sich beispielsweise mit dem Ereignis von 9/11 auf ästhetische- oder künstlerische Weise auseinandersetzen kann [FD $\hat{=}$ (HR''')]. Eine solche Annäherung kann das massenmediale Bild der Twin-Tower-Trümmer, in der Tradition eines Aby Warburg'schen Mnemosyne-Atlas, mit einem Gemälde der Hochkultur, wie Caspar David Friedrichs Eismeer in Beziehung setzen.¹² Auch eine künstlerische Auseinandersetzung, welche die Ästhetik als dritten Erkenntnisweg anerkennt und sich dem Phänomen der zerstörten Twin Tower – beispielsweise mit Hilfe Axel von Criegerns „didaktischer Ikonologie“ – annähert, ist möglich. Das Ergebnis, ein künstlerisches Erzeugnis, durchbricht die Linearität des Modells und wird wiederum zur Simulation erster Ordnung.

Trotzdem wird dieses äußerst lineare- und dualistische Modell nicht den rhizomatischen Anforderungen des Poststrukturalismus gerecht und erweist sich mehr und mehr als Illusion. Um es mit den Worten Deleuzes und Guattaris zu sagen: „The multiple must be made [...] Subtract the unique from the multiplicity to be constituted; write at n - dimensions. A system of this kind could be called a rhizome.“¹³ Es darf nicht von einer Realität als Gegenstand ausgegangen werden, dessen Kunst als Reflexion auf Realität, dessen Kunstwissenschaft als Reflexion auf die Kunst und schließlich dessen Kunstdidaktik als scheinbare Simulation von Kunst und Reflexion auf die Fachwissenschaft für die Lernenden im Kunstunterricht angesehen wird.

Sollte die Postmoderne eine längst abgeschlossene Phase darstellen, deren Ironie Ende der 1990er-Jahre in einer facettenreichen Immanenz implodierte, so sind auch sämtliche Ebenen der Reflexion zusammengebro-

chen. Sodann bestünde keine Differenz zwischen der Realität und deren medialer Repräsentation, weil die Letztere selbst absolut real geworden ist. Der Hyperrealismus der Postmoderne verwandelt sich in einen Laruelle'schen Realismus, wie er innerhalb François Laruelles Konzeptes der Non-Philosophie¹⁴ dargelegt wird. Sowohl der Beobachter als auch eine mediale Repräsentation des Realen sind in der Realität verankert, da Letztere in die Realität diffundiert. Es verhält sich hier, wie es Torsten Meyer im ersten Band von „What's Next?“ für den Cyberspace beschreibt, der noch bei William Gibson scharfvom sogenannten „real life“ abgegrenzt wurde. Der Cyberspace ist heute von innen nach außen gestülpt, ist ein unsichtbarer, jedoch fest mit der Realität verknüpfter Teil unserer realen Welt. Die Netzwelt kann nicht mehr vom „Real Life“ getrennt werden, ebenso wie Natur und Technologie untrennbar miteinander verwoben sind.

Diese in ihrem Umfang stark verknappte Auflösung der unterschiedlichen Ebenen lässt die Fachdidaktik in einem neuen Licht erscheinen. Sie ist nicht mehr bloß Simulation – die Fachwissenschaften sind nicht mehr die direkten Repräsentanten der Realität. Die Anforderungen an FachdidaktikerInnen der Kunstpädagogik sind komplexer geworden. Ihre Aufgabe ist es, den Überblick zwischen den fluiden Positionen zu behalten und innerhalb dieser hin- und herzuwechseln zu können. Sie sollten versiert in der Geschichte der Kunstpädagogik, in allgemeiner Didaktik, sollten Bild-, Medien- und auch Kulturexperten, Philosophen, Künstler und auch Diskurs-Theoretiker sein. Auch die didaktische Reduktion, Elementarisierung und eine Anbindung an Lebenswirklichkeiten sind dabei notwendige Hilfsmittel, um den Überblick über das transdisziplinäre Feld zu behalten und auch vermitteln zu können. Je mehr sich die bisherige Didaktik ausschließlich auf die Lehrerbildung reduziert, desto begrenzter werden ihre Möglichkeiten.

- 1.) Annette Franke, *Aktuelle Konzeptionen der Ästhetischen Erziehung*. München 2007, S. 23.
- 2.) Michel Foucault, *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/M. 2008; Nora Sternfeld, *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault*, Wien 2008.
- 3.) Thomas S. Kuhn, *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, Frankfurt/M. 1976, S. 30.
- 4.) Kersten Reich, *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*, Weinheim und Basel 2008, S. 67.
- 5.) Ebd., S. 17.
- 6.) Iwan Pasuchin, *Künstlerische Medienbildung. Ansätze zu einer Didaktik der Künste und ihrer Medien*. Frankfurt/M. 2005, S. 338.
- 7.) Theodor Wiesengrund Adorno, *Tabus über den Lehrberuf*. In: *Neue Sammlung*, 6, 1965, S. 487-498.
- 8.) Kersten Reich, *Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein. Konstruktivistische Überlegungen zur Kunstdidaktik*. In: Carl-Peter Buschkuhle (Hg.), *Perspektiven künstlerischer Bildung*, Köln 2003, S. 73-92.
- 9.) Jean Baudrillard, *Die Präzession der Simulakra*. In: *Ders., Agonie des Realen*, Berlin 1978, S. 7-69.
- 10.) Slavoj Žižek, *Welcome to the Desert of the Real! Five Essays on September 11 and Related Dates*. London 2002.
- 11.) Karlheinz Stockhausen, *Transkription der Pressekonferenz vom 16. September 2001 in Hamburg*. www.stockhausen.org/hamburg.pdf [30.6.2014]
- 12.) Georg Peez, *Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild - Kunst - Subjekt*. In: Kunibert Bering und Ralf Niehoff, *Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung*, Oberhausen 2005, S. 75-87.

13.) Gilles Deleuze und Félix Guattari, *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*, London 1987, S. 6.

14.) François Laruelle, *A Summary of Non-Philosophy. PtI: The Warwick Journal of Philosophy*, 8, *Philosophies of Nature*, 1999.

Weiterführende Informationen/Bilder/Materialien
whtsnxt.net/256

